



**FORMATION A LA GESTION DE PROJETS  
DE COOPÉRATION CULTURELLE TRANSNATIONALE**  
*Réflexions et défis sur la validation et la certification*

*Bruxelles 2007*

**Etude réalisée sous la direction de la Fondation Marcel Hicter ASBL,  
en collaboration avec CUPORE, International Intelligence on Culture, EVREMATHIA.**

<b>INTRODUCTION ET PRÉSENTATION MÉTHODOLOGIQUE</b>	<b>3</b>
<b>1. PROCESSUS DE VALIDATION ET DE CERTIFICATION</b>	<b>6</b>
1.1. ENJEUX ET CRITÈRES	6
1.2. PRINCIPAUX CONCEPTS ET DÉFINITIONS	8
L'apprentissage tout au long de la vie	8
Développement professionnel continu	8
Capital connaissances, capacités et compétences	9
La connaissance	9
Les compétences et capacités	9
Les principaux concepts de l'apprentissage tout au long de la vie	10
La formation centrée sur la compétence	10
Validation et certification des sessions de cours	11
L'apprentissage tout au long de la vie et la culture	11
Les projets de coopération culturelle transnationale	12
<b>2. CONCEPTION DE PROGRAMMES DE FORMATION</b>	<b>13</b>
Contexte	13
Analyse des besoins	14
Composants des formations "transnationales" proposées par divers instituts de formation	15
Les programmes centrés sur le transnational	16
Capacités et compétences nécessaires aux professionnels dans la coopération culturelle transnationale	18
Différences entre gestion de projets nationaux et gestion de projets transnationaux	21
Le profil professionnel	30
Conditions de la formation	31
<b>3. RECONNAISSANCE ET VALORISATION DES FORMATIONS - NIVEAUX QUALITATIFS ET PRINCIPES</b>	<b>34</b>
Qualité des prestations d'apprentissage	34
Tendances générales relatives aux structures de certification des formations	36
Certification des programmes de formation à la coopération culturelle transnationale	37
Attribution de la certification	41
Renouvellement de la certification	42
Avantages	43
<b>4. CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS</b>	<b>45</b>
Défis posés aux instituts de formation	45
La nécessité de fixer des niveaux qualitatifs	46
<b>Bibliographie</b>	<b>47</b>
<b>Liste des tableaux et schémas</b>	<b>51</b>
<b>Glossaire</b>	<b>52</b>

## *INTRODUCTION ET PRÉSENTATION MÉTHODOLOGIQUE*

Cette étude reprend les démarches, analyses, conclusions et recommandations issues du projet Vania (Validation and certification of training in the field of European cultural co-operation project management / Validation et certification des formations à la gestion de projets européens de coopération culturelle). Ce projet a été lancé pour faire face aux défis cruciaux qui se posent aujourd'hui aux gestionnaires et aux responsables publics de la scène culturelle européenne. Le domaine culturel connaît d'importantes mutations : la mondialisation a transformé la création et la production artistiques ainsi que les habitudes culturelles et les modes de consommation. Ce secteur agit actuellement au niveau européen et il est de plus en plus évident que beaucoup de projets culturels devront être organisés sur base de partenariats dépassant les frontières. Cette évolution suit autant les logiques du marché que celles des politiques culturelles.

Les managers culturels, et particulièrement ceux impliqués dans la coopération culturelle transnationale, doivent dès lors faire face à des défis nouveaux dans un environnement professionnel multi-facette, requérant un nouvel ensemble de compétences et de capacités. Il est donc nécessaire de leur fournir toutes les opportunités pour réactualiser leurs capacités et connaissances afin de maintenir et améliorer leurs performances sur le marché du travail, leur compétitivité et leur employabilité. Un système de formation qui puisse être validé et reconnu s'avère donc souhaitable.

Malheureusement, les formations artistiques et culturelles en Europe ont été lentes à s'adapter à ces défis. Une compréhension incomplète des processus de transformation de la culture a également contribué à ce retard. En conséquence, l'Europe court le risque de manquer de managers culturels suffisamment formés pour gérer des projets transnationaux de coopération.

Pour rencontrer ces enjeux, il importe de reconnaître davantage le besoin de compétences dans le recrutement de nouveaux spécialistes, ce qui implique également une reconnaissance de qualifications et de compétences acquises par ces professionnels qui collaborent par-delà les frontières.

Dans ce cadre, la certification s'inscrit comme un outil au service des fournisseurs de formation et d'enseignement pour identifier les besoins et développer les contenus de ces formations. Elle doit être appréhendée comme l'élément intrinsèque d'un processus où toutes les parties prenantes (les instituts de formation, les stagiaires et le marché du travail) en reconnaissent la valeur et en garantissent la légitimité.

Cette étude représente l'effort conjoint d'une équipe de chercheurs qui ont produit des études et des analyses de fond. Elle a bénéficié de la collaboration des institutions participant à ce projet : Ritva MITCHELL, Anna KANERVA et Minna RUUSUVIRTA (CUPORE<sup>1</sup>), Rod FISHER (International Intelligence on culture<sup>2</sup>), Milena DRAGICEVIC SESIC, Jean-Pierre DERU et Michel GUERIN (Fondation Marcel Hicter, coordinateur du projet) et Effie KARPODINI-DIMITRIADI (EVREMATIA, AE<sup>3</sup>).

---

<sup>1</sup> **Cupore**, fondé par l'université de Jyväskylä et la Fondation culturelle finlandaise, est soutenu par le Ministère finlandais de l'Éducation et de la Culture et mène des recherches sur le développement culturel, le marché du travail du secteur culturel, le multiculturalisme et les villes. Cupore coopère avec plusieurs autres instituts de recherches, des réseaux européens et est actif dans l'enseignement et le développement de politiques et de coopérations culturelles internationales.

<sup>2</sup> Cet organisme britannique de recherche indépendant, de conseil, de formation et de développement de politiques culturelles aborde des thèmes aussi divers que la coopération culturelle européenne, les réseaux européens, la collecte de fonds pour des projets transnationaux et les politiques culturelles comparées.

<sup>3</sup> Centre de formation professionnelle accrédité par le Centre national d'agrément (EKEPIS) de Grèce, dont l'objectif est de fournir des formations professionnelles à des salariés et des demandeurs d'emploi, de permettre le développement des ressources humaines dans les entreprises et les organismes de recherche et le développement dans les domaines de la formation continue, de la certification professionnelle et de l'e-learning.

Le projet a également bénéficié de la contribution d'Encatc, Réseau européen des centres de formation d'administrateurs culturels représentant des instituts de formation de toute l'Europe.

Cette publication identifie des questions essentielles qui exigent un examen approfondi de la part des acteurs de la coopération culturelle – les gestionnaires culturels, les instituts de formation, les formateurs, les organisations culturelles – qui souhaitent participer activement à la construction d'une "Europe du Savoir".

Nous avons décidé d'utiliser le terme "transnational" en relation à des projets de coopération culturelle. En effet, nous le pensons mieux adapté que les termes "européen" ou "international" puisque l'objet de cette étude est la coopération centrée sur l'Europe sans pour autant s'y limiter.

Vania a bénéficié du soutien du programme Leonardo Da Vinci de la Commission Européenne et s'est déroulé d'octobre 2005 à octobre 2007.

Les partenaires ont défini une méthodologie en cinq étapes :

- 1) des études et des analyses sur la question des capacités et des compétences à la coopération transnationale dans le secteur culturel
  - a. Cupore a mené deux études intitulées "*Recherches sur les possibilités d'accéder à un enseignement fournissant des compétences et des capacités nécessaires pour la gestion de projets culturels européens*". Ces études comprennent des enquêtes menées auprès d'instituts de formation et de jeunes professionnels.
  - b. International Intelligence on Culture a réalisé une enquête qualitative auprès de professionnels culturels expérimentés afin de vérifier les capacités et les compétences requises pour la gestion de projets culturels transnationaux.

- 2) des propositions sur les outils pédagogiques et méthodes de formation du secteur.

La Fondation Marcel Hicter a produit deux analyses sur "*La formation à la coopération culturelle transnationale en Europe aujourd'hui – situation et perspectives*" et "*Les méthodologies innovantes du Diplôme européen en administration de projets culturels*".

- 3) Proposition d'un système de certification de programmes de formation centrés sur l'acquisition de compétences.

Evremathia a travaillé sur la "*Validation et la certification des programmes de formation dans le domaine de la gestion de projets de coopération culturelle européens – niveaux et exigences*".

- 4) Mise en débat des résultats avec les acteurs du secteur de la formation culturelle.

Les résultats des analyses et des propositions ont été présentés à Delphes en août 2007 au cours d'un séminaire regroupant des professionnels et chercheurs du secteur.

- 5) Réalisation d'outils présentant les résultats et recommandations

Les interactions initiées par le colloque de Delphes ont enrichi les connaissances et ont permis d'incorporer les principaux apports à la présente publication. Les auteurs espèrent qu'ils seront

utiles aux parties prenantes du secteur et en particulier aux formateurs et concepteurs de programmes de formation à la coopération culturelle transnationale.

Le rapport final complet de l'enquête Vania est disponible sur le site Internet du projet ([www.vania-project.eu](http://www.vania-project.eu)). Une publication en français et en anglais reprenant les principales conclusions est également en ligne.

« Donnez un poisson à un homme, il peut se nourrir un jour;  
Apprenez-lui à pêcher, il peut se nourrir toute sa vie; »

CONFUCIUS, 551-479 BC

## 1. PROCESSUS DE VALIDATION ET DE CERTIFICATION

### 1.1. ENJEUX ET CRITÈRES

#### Processus de certification des programmes de formation

La formation continue a ouvert une ère nouvelle dans laquelle la formation, mais aussi des thématiques telles que l'emploi, l'intégration sociale, la cohésion sociale et l'égalité des chances occupent une place importante. Les transversalités entre ces domaines offrent une perspective centrée sur l'apprenant, acteur de son propre chemin individuel d'apprentissage.

Les domaines d'apprentissage sont variés et intègrent les formations académique et continue, la formation et l'apprentissage sur le lieu du travail, l'apprentissage individuel ou collectif à titre professionnel ou privé. Quel qu'il soit, l'accent n'est pas tant mis sur ce qui est assimilé (enseignement, formation, apprentissage individuel) mais sur ce qui en ressort (l'apprentissage), sur l'acquisition permanente de connaissances et l'amélioration des capacités et des compétences.

Il n'est donc pas surprenant que les formations fassent de plus en plus l'objet d'un réexamen, en tenant compte des pratiques d'apprentissage dans différents pays européens et des questions d'agrément et de certification, en particulier dans la formation informelle et non formelle. Une série de documents explore d'une part l'investissement dans la formation tout au long de la vie<sup>4</sup> et d'autre part, prône l'application de **standards** professionnels dans la formation et l'éducation.

C'est dans ce contexte que **la certification des programmes de formation à la coopération culturelle, dans le cadre du projet Vania**, a eu pour but, d'une part, d'aider les instituts de formation et d'enseignement à identifier les besoins de formation et, d'autre part, de mieux cibler les contenus de la formation proposée.

La certification d'un programme de formation se réfère principalement à des processus et se rattache, en tant que telle, à la conception et à la mise à disposition de sessions d'enseignement et non à l'analyse de leur contenu. Elle s'adresse avant tout aux instituts pédagogiques et de formations actifs dans la formation non formelle et informelle, aux éducateurs et aux apprenants.

#### Certification et validation des programmes de formation

---

<sup>4</sup> Voir par exemple :

*Lifelong Learning practice and indicators* [Les pratiques et indicateurs d'apprentissage tout au long de la vie], document de travail du personnel de la Commission Européenne, DG CE, novembre 2001.

Communiqué de Maastricht 2004, *Conclusions du Conseil sur la validation d'apprentissage non formel et informel*.

*Implementing lifelong strategies in Europe: Progress report on the follow-up to the Council resolution of 2002* [Mise en œuvre des stratégies de toute une vie en Europe: Rapport d'évolution sur le suivi soumis à la résolution du Conseil de 2002], Pays de l'UE et de EFTA/EEA, conçu par le CE avec la collaboration du CEDEFOP, Bruxelles le 17.12.2003.

La certification des programmes de formation et la validation des résultats de l'apprentissage restent des questions complexes suite aux changements et aux défis que connaissent les systèmes d'enseignement. Les pays européens doivent développer des approches stratégiques pour être capables de répondre simultanément aux problèmes spécifiques à chaque pays et aux défis mondiaux et rendre possible le plein développement de l'éducation transnationale. Certes, il existe des conflits potentiels dus aux divergences possibles entre intérêts nationaux et européens. L'objectif est donc de concilier l'intérêt des deux bords et de les positionner sur le marché interne et externe de l'Union européenne "*avec une identité claire, associée à la qualité, à la pertinence et à la diversité culturelle*"<sup>5</sup>. La question est particulièrement complexe dans le secteur de l'enseignement et de la formation à la coopération culturelle, à cause de sa diversité. Un degré d'harmonisation dans les programmes de formation s'impose, tout particulièrement pour la formation destinée aux managers culturels actifs dans **des projets de coopération transnationale**. Ceci est dû aux différences qui existent entre la gestion de projets nationaux et celle de projets internationaux, ces derniers exigeant des compétences et des capacités plus sophistiquées<sup>6</sup>.

## Gestion des projets de coopération transnationale

La circulation transnationale culturelle a nettement évolué au cours de la dernière décennie. De plus, les frontières traditionnelles entre les secteurs s'estompent à mesure qu'un intérêt grandissant est porté aux travaux interdisciplinaires et qu'une plus grande attention est accordée aux processus et à l'expérimentation plutôt qu'au produit final.

Les villes et les régions sont également devenues des acteurs influents dans l'espace européen, établissant des alliances avec des autorités publiques qui partagent un même point de vue en utilisant la culture comme un outil de régénérescence urbaine et de rénovation de l'image.

Que ce soit dans la recherche de partenaires de création, la découverte de travaux artistiques innovateurs ou encore la gestion de projets, la révolution des technologies de l'information et de la communication a apporté une contribution non négligeable à cette effervescence.

Une meilleure mobilité physique en Europe a permis de mieux sensibiliser à la nécessité d'envisager et de reconnaître le partage des différences et des valeurs communes.

La gestion du secteur culturel polarise encore les opinions. D'un côté, comme Casey (1999) l'a observé, il y a "*ceux qui voient la gestion du secteur culturel comme étant intrinsèquement différente des autres types de gestion*"<sup>7</sup>...". Ce postulat sous-entend que la culture a des spécificités qui la séparent d'autres biens et services, l'empêchant ainsi d'être gérée de manière conventionnelle. D'autres pensent au contraire que la gestion des organisations et projets culturels est aujourd'hui une tâche complexe qui exige des compétences commerciales et financières. Quelque part entre ces deux extrêmes se répand l'idée de plus en plus entendue que les gestionnaires culturels affrontent la plupart des mêmes questions que les dirigeants de PME et d'autres secteurs. Ils ont besoin de compétences effectives en gestion, adaptées cependant à la nature particulière (et parfois fragile) du processus et du "produit" culturels.

Jusqu'à présent, l'apprentissage par l'expérience demeure le facteur le plus important dans l'acquisition des compétences adéquates. De plus, lorsque des cours de l'enseignement supérieur proposent de former aux techniques de la gestion de projets, ils les mettent rarement en lien avec les complexités supplémentaires

---

<sup>5</sup> Stephen Adam, Février 2001, *Transnational Education Project – Report and Recommendations*, [Projet d'éducation transnationale – Rapport et recommandations], Confédération des recteurs de l'Union européenne, University of Westminster, DG éducation et culture.

<sup>6</sup> Voir les résultats des enquêtes ci-dessous.

<sup>7</sup> Casey, B.H., 1999, *Management skills in the cultural sector: contradictions, needs and remedies*, [Compétences managériales dans le secteur culturel: contradictions, besoins et remèdes], article présenté à la conférence d'Etudes sur la gestion de situations critiques « *Critical Management Studies conference* », University of Manchester, 14-16 juillet 1999.

rencontrées dans la direction de projets transnationaux. Ce décalage dans les modalités des formations est un problème que les petits organismes culturels (qui ont traditionnellement sous-évalué la formation et y sont peu investis) ont mis du temps à aborder. À vrai dire, cet aspect a principalement été abordé par le biais d'échanges d'expériences à travers des réseaux européens. Toutefois, au cours des dernières années et dans la suite d'une plus grande reconnaissance de l'intérêt du développement professionnel continu, des opérateurs ont souhaité bénéficier de formations courtes adaptées - modules spécifiques ou thématiques, stages d'orientation, ateliers etc. – proposant un focus sur l'aspect transnational et dépassant l'importance habituellement donnée à la collecte de fonds européen.

## 1.2. PRINCIPAUX CONCEPTS ET DÉFINITIONS

### L'apprentissage tout au long de la vie

L'apprentissage tout au long de la vie est devenu, au cours de la dernière décennie, une question essentielle au niveau européen. Les chefs de gouvernements ont appelé l'Union européenne à devenir l'économie centrée sur la connaissance la plus compétitive et dynamique au monde, capable de réaliser une croissance économique durable avec une plus grande et meilleure création d'emplois et une plus forte cohésion sociale.

Suite au Conseil européen de Lisbonne en mars 2000 (dont les conclusions avancent que « *les systèmes d'enseignement et de formation doivent s'adapter aux exigences d'une société des connaissances et offrir des opportunités d'apprentissage et de formation sur mesure pour cibler des groupes de personnes à différentes étapes de leur vie* ») et au Conseil européen de Feira en juin 2000 (qui conclut que « *l'apprentissage tout au long de la vie est essentiel au développement de la citoyenneté, de la cohésion sociale et de l'emploi et qu'un effort concerté doit être fourni pour identifier des stratégies cohérentes ainsi que des mesures concrètes pour encourager l'accès à l'apprentissage tout au long de la vie à tous* »), « **l'apprentissage tout au long de la vie est devenu l'élément moteur pour le développement d'une politique de l'éducation et de la formation.**<sup>8</sup> »

### Développement professionnel continu

Le développement professionnel continu est étroitement lié à l'apprentissage tout au long de la vie. Il est destiné aux professionnels qui souhaitent :

- Entretien, améliorer et élargir leurs connaissances et techniques ;
- Développer davantage leurs qualifications individuelles pour accomplir avec succès des tâches professionnelles ou pour maintenir à jour leur expertise avec les évolutions en cours dans leur secteur professionnel.

Le développement professionnel continu peut s'effectuer à travers un apprentissage (encadré ou autonome) ou d'autres activités qui aident l'individu à mener à bien sa mission professionnelle ou à évoluer dans sa carrière. Cela implique donc une adaptation aux besoins individuels et à la situation du marché de l'emploi<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> Voir *Making a European area of lifelong learning a reality, [Réaliser un espace européen de l'apprentissage tout au long de la vie]*, Communication de la Commission (2001) Direction générale de l'éducation et de la culture.

<sup>9</sup> En Europe, il existe un certain nombre d'universités et de centres de formation spécialisés dans le développement professionnel continu.



## Capital connaissances, capacités et compétences

**Les résultats de l'apprentissage** sont la somme des éléments qu'un apprenant connaît, comprend et est capable d'utiliser à la fin du processus d'apprentissage. Ils se définissent en termes de connaissance, capacités et compétences<sup>10</sup>.

### La connaissance

Les définitions de la connaissance sont nombreuses. Les plus courantes définissent la connaissance comme « *des faits ou des expériences connus d'une personne ou d'un groupe de personnes*<sup>11</sup> » ou encore comme « *l'aboutissement d'une collecte et d'une assimilation d'informations à travers l'apprentissage*.<sup>12</sup> »

### Les compétences et capacités

**La compétence** se définit comme une aptitude avérée et démontrée à mettre en pratique une connaissance, une technique et tous les savoirs associés, dans une situation habituelle et/ou nouvelle<sup>13</sup> tandis que **les capacités** se définissent comme la connaissance et l'expérience requises pour effectuer une tâche ou un travail<sup>14</sup>. Il est à noter que dans la littérature, les termes "compétences" et "capacités" sont parfois utilisés l'un pour l'autre. Par ailleurs, ces deux termes sont souvent cités en référence à ce qui pourrait plus précisément être appelé des "atouts personnels". Les termes "capacités" et "compétences" figurent dans le vocabulaire des formations et enseignements en management depuis de nombreuses années, mais leur définition reste variable.

Dans le projet Vania, la définition du terme compétence proposée dans le document de la Commission européenne<sup>15</sup> a été retenue. Suivant ce document, le concept renferme « *comme une expression de la capacité de l'individu à combiner, de manière autonome, tacitement ou explicitement et dans un contexte particulier, les différents éléments de connaissances et capacités qu'il possède*<sup>16</sup> ». Ainsi, la capacité d'un individu à gérer la complexité, les circonstances imprévues et les situations changeantes détermine son niveau de compétences<sup>17</sup>.

---

<sup>10</sup> EQF (Cadre Européen de la Qualification) 13.06.06.

<sup>11</sup> EQF (Cadre Européen de la Qualification).

<sup>12</sup> ECVET. voir également le lexique dans cette publication.

<sup>13</sup> EAEA, CEDEFOP.

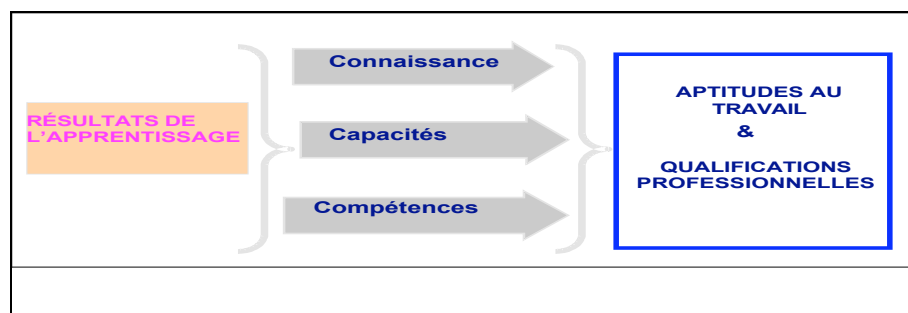
<sup>14</sup> EQF (Cadre Européen de la Qualification).

<sup>15</sup> Document de travail du personnel de la Commission européenne (2005), *Towards a European Qualification Framework for Lifelong Learning*, [Vers un cadre européen de la qualification de l'apprentissage tout au long de la vie] Bruxelles, 8 Juillet 2005, SEC (2005) 957.

<sup>16</sup> Ibid, II.

<sup>17</sup> Ibid, II.

**Tableau 1 : Concepts de base de la formation tout au long de la vie**



## Les principaux concepts de l'apprentissage tout au long de la vie

L'apprentissage connaît de toute évidence des mutations auxquelles doivent faire face les apprenants comme les prestataires de formation, puisque la connaissance et tous les domaines qui lui sont associés sont dorénavant appréhendés d'un point de vue qualitatif où les éléments de professionnalisation incluent la qualification, la capacité et la compétence.

### La formation centrée sur la compétence

La formation centrée sur la compétence vise à offrir aux apprenants des techniques et un savoir qui leur permettront de mener à bien une tâche. Ce type de formation est avant tout orienté vers ce qu'un individu saura accomplir au terme de la formation<sup>18</sup>. L'accent est donc mis sur les résultats de l'apprentissage, qui sont mesurés selon des normes spécifiques et non selon les performances des autres stagiaires. Ce type de formation présuppose l'organisation de cours par modules, dans lesquels les unités d'enseignement restent indépendantes tout en coexistant<sup>19</sup>. Les compétences sont soumises à de constants changements<sup>20</sup> et le contenu de la formation doit donc s'appuyer sur des standards de compétences identifiés et établis après une analyse approfondie des besoins.

La conformité aux conditions d'apprentissage et particulièrement du contenu de l'apprentissage telles qu'elles sont définies ci-dessus revêt ici une importance significative. Il en va de même pour la reconnaissance et les équivalences de qualification qui sont les résultats normaux<sup>21</sup> d'une évaluation et d'un

<sup>18</sup> Voir :

Descy Pascaline; Tessaring Manfred, 2002, *Training and learning for competence* [Formation et apprentissage pour l'acquisition d'une compétence, *Second rapport sur la recherche sur la formation professionnelle en Europe*], Sommaire, Luxembourg: CEDEFOP,

[http://www.trainandemploy.qld.gov.au/tools/glossary/glossary\\_c.html](http://www.trainandemploy.qld.gov.au/tools/glossary/glossary_c.html)

<http://www.ilo.org>

Fretwell, D.H.; Lewis, M.V.; Deij, A., 2001, [A framework for defining and assessing occupational and training standards in developing countries](#) [Un cadre pour définir et évaluer les normes de formations professionnelles dans les pays en voie de développement], World Bank, Ohio State University, European Training Foundation.

<sup>19</sup> Voir Descy, Pascaline; Tessaring, Manfred *ibid* and Irigoien, M., Vargas, F., *COMPETENCIA laboral*, OPS-Cinterfor/ILO, 2002.

<sup>20</sup> *Competency-based training, Compilation of seminar subject matter; Training the trainers*, [l'apprentissage centré sur la compétence, compilation de matière de thèmes de séminaire; Former les formateurs] INWENT, Allemagne 2003.

<sup>21</sup> EQF, 2006.

processus de validation accomplis lorsqu'un organisme compétent détermine qu'un individu a atteint les objectifs de l'apprentissage selon les normes établies.

#### Validation et certification des sessions de cours

Si l'apprentissage tout au long de la vie est d'une importance cruciale pour le développement personnel et professionnel d'un individu, la reconnaissance des apprentissages antérieurs et des capacités professionnelles (apprentissage non formel) constitue également un facteur essentiel.

A la lumière des données exposées ci-dessus, la nécessité s'impose d'établir des principes européens communs dans le développement et la mise en oeuvre des méthodes et systèmes pour une **validation** de l'apprentissage non formel et informel et de tous les éléments en lien, à savoir les cours, les certificats et les diplômes.

Il importe de garder à l'esprit que le terme de **validation** n'a pas la même signification dans tous les pays de l'Union européenne. Pour certains, il englobe l'identification et/ou la reconnaissance officielle. Pour d'autres, il est confondu avec la notion de **vérification**. De manière générale, une validation atteste qu'une solution ou un processus est conforme aux standards établis.

**La certification des programmes de formation** est un processus d'évaluation et d'enregistrement précis d'informations sur ces programmes, selon des directives et des procédures spécifiques. Suivre un programme de formation certifié est une démarche positive d'investissement pour l'évolution professionnelle et l'avancée de carrière individuelle. De manière générale, les objectifs du processus de certification sont d'apporter un jugement professionnel sur la qualité des programmes de formation et d'encourager le perfectionnement continu de ces programmes dans un domaine où la certification des techniques s'impose comme un moyen de promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie et l'employabilité.

L'apprentissage tout au long de la vie présuppose des structures souples de qualification et de certification qui intégreraient non seulement les différents niveaux de l'enseignement général, mais également ceux de la formation professionnelle, formelle et informelle<sup>22</sup>. Cela inclut l'identification systématique des compétences, quels que soient leurs moyens d'acquisition, et "la création d'opportunités de certification"<sup>23</sup>.

#### L'apprentissage tout au long de la vie et la culture

**La culture** est comprise dans le contexte de cette étude dans un sens large et inclut les arts et le patrimoine dont les autorités publiques commencent à reconnaître le rôle essentiel dans les sociétés contemporaines. Les arts peuvent diffuser différentes images des cultures et éclairer notre compréhension de la société, contribuant ainsi à la formation de réseaux relationnels entre la population et son environnement. La formation tout au long de la vie par le biais d'activités culturelles et artistiques constitue le moyen le plus efficace de participer à la vie de la communauté. Par ailleurs, les services et produits culturels, quelles que soient leurs formes d'expression, s'inscrivent de plus en plus comme instrument de développement et comme moteur de créations d'emplois.

Il est dès lors essentiel que les opérateurs culturels acquièrent des capacités et des connaissances leur permettant de mener à bien leurs missions professionnelles. Il n'y a pas de terminologie commune en Europe pour le descriptif des capacités, titres et qualifications professionnels attribués aux gestionnaires

<sup>22</sup> Voir "Implementing lifelong strategies in Europe: Progress report on the follow-up to the Council resolution of 2002 [Mise en œuvre des stratégies de toute une vie en Europe: Rapport d'évolution sur le suivi soumis à la résolution du Conseil de 2002]. Pays de l'UE et de EFTA/EEA ", conçu par le CE avec la collaboration du CEDEFOP, Bruxelles 17.12.2003".

<sup>23</sup> *ibid.*

culturels. La qualification professionnelle est ainsi le meilleur moyen dont dispose un individu pour démontrer ses techniques et son expertise. La certification ne servirait pas seulement à confirmer les compétences acquises, mais également à encourager la poursuite de l'apprentissage en vue de nouvelles qualifications. Suivre un programme de formation certifié représente ainsi une garantie que les professionnels ont acquis des certifications adéquates.

#### *Les projets de coopération culturelle transnationale*

La coopération culturelle transnationale renvoie à la collaboration entre des partenaires de différents pays. Le terme "transnational" a été choisi pour la rédaction de ce document par préférence à "européen" ou "international" pour des raisons de cohérence.

## 2. CONCEPTION DE PROGRAMMES DE FORMATION

### Contexte

Les effets de la mondialisation et l'impact des nouveaux médias exigent des managers culturels qu'ils possèdent des connaissances et des capacités diversifiées et distinctes. De plus, les managers culturels doivent se tenir informés des politiques en vigueur, ces dernières pouvant avoir une influence sur la création de nouvelles formes de pratiques culturelles. Des efforts sont actuellement faits dans l'enseignement de la gestion culturelle, ainsi que dans l'enseignement supérieur des Beaux-arts et des cursus académiques de l'art, pour répondre à de nouveaux concepts et besoins, parmi lesquels la mobilité et le dialogue interculturel revêtent une importance cruciale (même pour des objectifs de carrière différents).

Le besoin croissant de managers hautement qualifiés est à l'origine de la création de nombreux programmes académiques sur le management culturel. Le premier cours de troisième cycle en management des arts a été créé dès 1960 à la Faculté des Arts à Belgrade<sup>24</sup>. Certains programmes ont été créés au Royaume-Uni à la fin des années 60 et en Autriche dans les années 70. Mais ce n'est que dans les années 80 que les programmes de formation ont connu un essor rapide<sup>25</sup> tandis qu'une crise touchait les finances publiques de nombreux pays de l'Europe occidentale et que l'adoption subséquente des doctrines "d'une nouvelle gestion du service public" avait révélé la nécessité de mettre en place des formations de gestion.

Depuis le milieu des années 90 jusqu'à nos jours, les formations dans le domaine du management culturel ont continué à se développer. Encatc (European network of cultural administration training centres/Réseau européen des centres de formation d'administrateurs culturels, fondé en 1992) comptait en 2006, 100 instituts européens membres. L'*International Directory of Training Centres (le guide international des centres de formation)* publié par ce réseau en 2003 - en collaboration avec l'Unesco<sup>26</sup> - recensait près de 300 programmes de cours différents sur les politiques et le management culturels pour l'Europe uniquement.

La mondialisation a créé le besoin de mettre l'accent sur l'internationalisation des programmes de formation. Elle a également contribué à ce que les instituts de formation créent de nouveaux partenariats de recherches et d'enseignement. Les tendances globales qui ont marqué le renouveau du secteur de la formation en Europe ont imposé de nombreux défis pour les instituts d'enseignement et de formation en management culturel. La Déclaration de Bologne et ses objectifs de développement d'un système d'enseignement commun dans toute l'Europe aura dans le futur des effets significatifs sur les établissements d'enseignement supérieur et sur leurs programmes. L'apprentissage tout au long de la vie est devenu davantage une nécessité qu'une simple opportunité d'enrichissement<sup>27</sup>. Les organismes de

---

<sup>24</sup> Dragicevic Sestic M., 2003, *Survey on institutions and centres providing training for cultural development personnel in Eastern Europe, Russian Federation, Central Asia and the Caucasus Region : situation analysis and recommendations for future action* [Enquête auprès des instituts et centres de formation de développement culturel du personnel en Europe de l'est, la Fédération de Russie, l'Asie centrale et la région du Caucase : analyse de la situation et recommandations pour des actions futures], UNESCO, Paris.

<sup>25</sup> Mitchell & Fisher, 1992.

<sup>26</sup> UNESCO/ ENCATC, 2003, *Training in Cultural Policy and Management. International Directory of Training Centres. Europe, Russian Federation, Caucasus, Central Asia*, [La formation sur les politiques culturelles et le management. Répertoire international des centres de formation].

<sup>27</sup> Kovel-Jarboe, 2000, *The Changing Contexts of Higher Education and Four Possible Futures for Distance Education*, [Les contextes changeants de l'éducation supérieure et les quatre avenir possibles pour l'enseignement à distance].

Voir: [horizon.unc.edu/projects/issues/papers/kovel.asp](http://horizon.unc.edu/projects/issues/papers/kovel.asp)

formation doivent de plus en plus rendre des comptes; ils ont une responsabilité financière qui les pousse à améliorer leur productivité. Le profil des apprenants se diversifie en termes d'âge, de niveau d'éducation, de parcours professionnel et d'origine ethnique. Leur formation leur coûte généralement plus cher et ils cherchent donc le meilleur rapport "qualité/coût" dans l'enseignement et la formation qu'ils reçoivent.

Comme le révèlent les enquêtes et recherches développées dans le cadre du projet Vania, la majorité des programmes de formation se trouvent toutefois pris en sandwich entre les problèmes affectant le recrutement, le marché du travail et la pression extérieure de réformer leurs programmes/cursus. Ceci n'enlève en rien le besoin de répondre aux questions fondamentales suivantes : les programmes de formation fournissent-ils aux opérateurs culturels les connaissances nécessaires leur permettant d'exécuter avec succès leur mission dans des projets de coopération culturelle transnationale ? Les cursus de formation sont-ils adaptés aux besoins du secteur? De telles questions appellent à une analyse. C'est pourquoi le projet Vania a inclus des enquêtes auprès des instituts de formation et des jeunes professionnels<sup>28</sup> auxquelles il a annexé une analyse qualitative plus approfondie et des questionnaires sur les expériences de professionnels dans la coopération culturelle européenne. Les points essentiels et les résultats sont présentés dans les pages suivantes.

## **Analyse des besoins**

Un intérêt particulier est manifesté pour une cartographie du secteur culturel et ses liens avec la situation du marché, où un nombre croissant de professionnels doivent affronter les défis des projets transnationaux. Les processus actuels de transformation qui s'opèrent dans les systèmes d'éducation européens (enseignement universitaire, formation professionnelle et éducation tout au long de la vie) affectent l'approche même de l'enseignement et les outils utilisés et nécessaires dans la formation au management de projets culturels transnationaux.

Dans une première phase, une enquête a été menée pour s'assurer de la disponibilité d'offres de formation à la gestion de projets et de coopérations culturelles transnationales. Un questionnaire bilingue (anglais/français) a été envoyé pour tenter de répondre à diverses questions concernant les programmes et les qualifications, les contenus de programmes/formations, ainsi que le parcours des étudiants et du personnel enseignant, la coopération internationale et autres activités internationales des instituts. Il a été par ailleurs demandé aux instituts d'évaluer de leur mieux les points forts, les faiblesses, les opportunités offertes et les risques que comportent leurs programmes. Le questionnaire a été distribué aux organismes membres d'Encatc, qui comptent en majeure partie des universités et des facultés polytechniques<sup>29</sup>.

Selon les résultats, 27 des 34 programmes débouchent sur des qualifications de premier ou de troisième cycle et sept d'entre eux sur divers diplômes et certificats. La plupart des programmes combinent différentes orientations dans leur cursus mais il existe une nette différence entre les universités et les instituts de formation professionnelle, ces derniers mettant plus l'accent sur les capacités pratiques et l'avancement professionnel tandis que les premiers favorisent la connaissance ou la combinaison des trois.

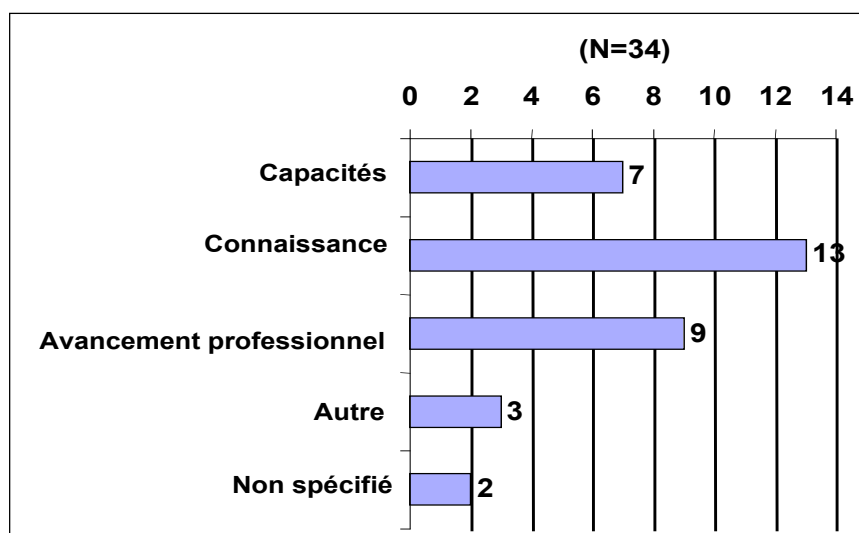
---

<sup>28</sup> Dans une première phase, les enquêtes ont été menées par Cupore et un rapport complet en a été fait dans Mitchell R., Kanerva A., Ruusuvirta M., 2007, op.cit., et en seconde phase par l'International Intelligence on Culture avec un rapport rendu par Fisher R., 2007, *Verification of skills and competencies* [Vérification des capacités et compétences], op.cit.

<sup>29</sup> Les réponses sont parvenues de 16 pays : Autriche (3), Belgique (1), Bulgarie (1), Estonie (1), Finlande (4), France (4), Allemagne (1), Irlande (1), Italie (1), Pays-bas (2), Norvège (1), Pologne (2), Serbie (1), Espagne (1), Suisse (1), Royaume-Uni (3).

Le partenaire grec du projet a mené une enquête, par Internet, sur l'enseignement à la gestion culturelle en Grèce. Les résultats de cette enquête ont été utilisés dans nos conclusions mais pas dans notre analyse empirique des instituts de formation.

**Tableau 2 – L'orientation des programmes de formation**

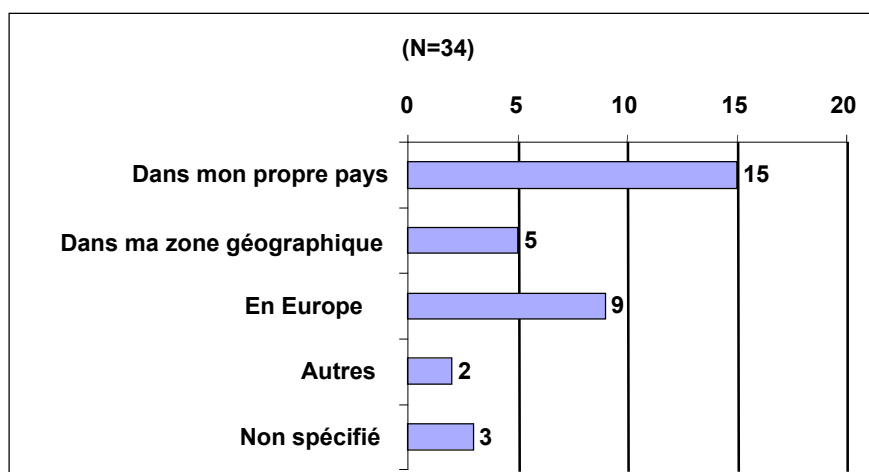


### **Composants des formations "transnationales" proposées par divers instituts de formation**

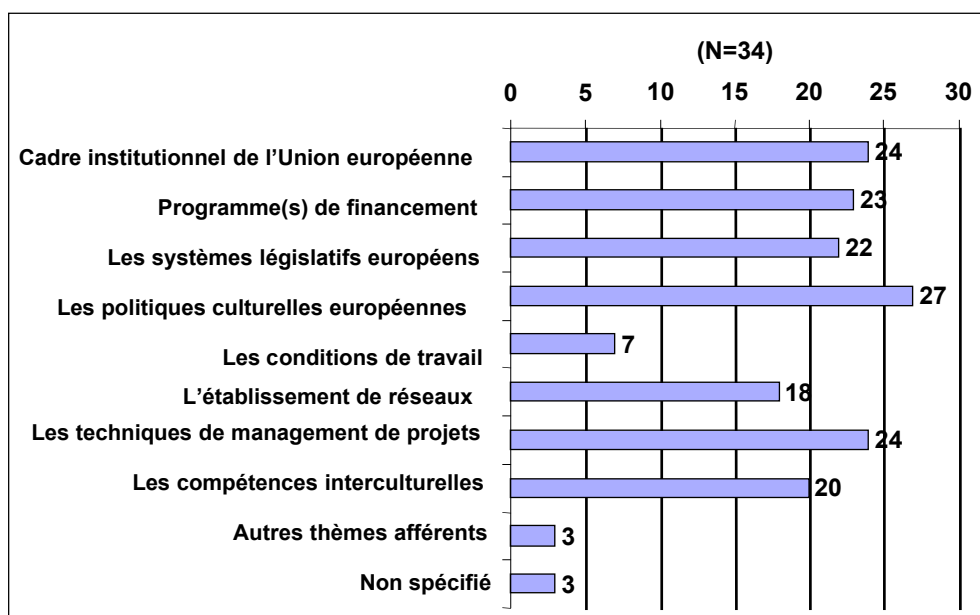
Tous les programmes étudiés incluent des thèmes touchant à la coopération culturelle transnationale dans leur cursus. Les politiques culturelles européennes, le cadre institutionnel de l'Union européenne, les programmes de financement, les systèmes législatifs européens et les capacités de management de projets figurent en effet dans la plupart des programmes. Les compétences interculturelles sont également représentées, au moins dans le cursus. "La compétence interculturelle", toutefois, est un concept qui est perçu très différemment d'un institut à un autre<sup>30</sup>. Plus de 50% des programmes incluent les thèmes de l'établissement de réseaux, mais les sujets relatifs aux conditions de travail dans divers pays européens (impôts, sécurité sociale) ne sont abordés que dans un cinquième des programmes. Les réponses indiquent que malgré le faible nombre de programmes dotés de modules spécifiques ayant une dimension européenne/internationale dans leur cursus, les thèmes et points de réflexion de portée internationale et transnationale sont traités dans les autres modules, du moins à certains niveaux. La plupart des établissements d'enseignement supérieur forment leurs étudiants en vue d'intégrer un marché du travail national tandis que certains les préparent à la perspective d'un marché du travail s'étendant au-delà de leur propre zone géographique (tels les Balkans) ou fournissent des compétences pour travailler dans toute l'Europe voire dans le monde entier (comme en Amérique latine). Les tableaux suivants décrivent la préparation des étudiants au marché du travail actuel ainsi que les thèmes abordés dans les programmes.

<sup>30</sup> A ce stade du projet Vania, il n'existait pas de possibilité d'effectuer une analyse en profondeur des composants réels des cours offerts par l'institut de formation répondant et nous avons donc dû nous en tenir à leur autoévaluation.

**Tableau 3 – Préparation des étudiants aux marchés du travail actuels**



**Tableau 4 – Thèmes abordés dans les programmes**



La plupart des programmes utilisent la langue nationale comme langue d'enseignement. L'anglais apparaît être la langue la plus largement utilisée dans l'enseignement et la formation au management culturel, mais en réalité un cursus peut ne proposer qu'un court module optionnel enseigné en anglais. Dans les universités, toutefois, un tutorat optionnel en langues est souvent proposé aux étudiants.

*Les programmes centrés sur le transnational*

Seul huit des programmes examinés ont explicitement une dimension transnationale dans les thèmes centraux de leurs programmes/cours, le recrutement de leurs étudiants et l'intégration du personnel enseignant (qu'il soit permanent ou qu'il s'agisse de conférenciers étrangers en visite<sup>31</sup>).

<sup>31</sup> Certains instituts de formation en Europe offrent évidemment des cours qui ont une dimension transnationale explicite ou implicite, mais ils n'ont pas répondu au questionnaire.



1. **La Fondation Marcel Hicter : Diplôme européen en administration de projets culturels** créé en 1989. Le programme vise le développement des capacités des opérateurs culturels dans le domaine de la coopération culturelle et la promotion d'un réseau culturel européen.
2. **L'Université De Montfort : MA en Planification culturelle européenne**, créé en 1995. La formation a pour objectif de permettre aux étudiants de développer une compréhension critique des ressources culturelles et de la politique et de la planification de la culture dans différents pays européens.
3. **City University de Londres : MA en Administration des arts, des musées et galeries, critique et gestion d'art**, un des pionniers dans l'enseignement du management culturel et artistique. Jusqu'à récemment, le Département Politique et management de la culture gérait l'enseignement de trois programmes visant à développer les capacités et connaissances en gestion ainsi qu'une compréhension du secteur de la création et de la culture<sup>32</sup>.
4. **Goldsmiths College University de Londres : MA en Administration des arts et politique culturelle**, créé en 1995 et visant à fournir aux étudiants les capacités pratiques et intellectuelles nécessaires pour aborder des points clés dans la formulation des politiques et de l'administration des arts, en particulier dans le domaine des arts du spectacle.
5. **Université de Barcelone : un programme de troisième cycle de gestion culturelle et de coopération internationale**. Le programme se divise en deux groupes : une spécialisation ibéro-américaine (créée en 1995, enseignée en espagnol) et une spécialisation euro internationale (2004, enseignée en anglais). Ce programme vise à promouvoir des projets réels et actifs d'échanges culturels et de coopération culturelle entre différents organismes et pays.
6. **Le Centre international pour la culture & le management : MBA en management international des arts – Leadership dans la culture (Autriche)** créé en 1989. Le programme vise à préparer les participants à un environnement aux mutations rapides dans les industries de la création.
7. **L'Académie Sibelius (Finlande) : Management des arts**, créée en 1997. Le programme est organisé tous les deux ans. Les domaines d'intérêt du programme sont le management à but non lucratif, le leadership stratégique et les réseaux internationaux.
8. **L'Université des Arts (Serbie) : MA en Politique culturelle et administration (Interculturalisme et médiation dans les Balkans)**. Etabli en 2002, ce programme se spécialise dans la prestation d'un enseignement destiné aux acteurs de la politique de la culture et aux managers culturels dans les Balkans.

---

<sup>32</sup> Depuis que cette enquête a été achevée, la City University a créé un nouveau programme pour l'année scolaire 2007/2008. Ce "programme passerelle" offre à ses participants un format plus flexible que les traditionnels MA individuels et les cursus de diplôme de troisième cycle. Il permet une adaptation aux besoins individuels des expériences d'apprentissage des personnes et de développer sa propre passerelle d'apprentissage. Toutefois, le module sur la gouvernance et la coopération culturelle internationale (de même que certains autres modules) a été réduit dans sa durée à cinq jours d'enseignement. Voir: <http://www.city.ac.uk/cpm/pp/index.html>.

Ces huit programmes visent à préparer les étudiants au marché du travail international que ce soit en Europe ou à travers le monde ou dans leur région spécifique (exemple des Balkans). Cinq de ces programmes mettent l'accent sur l'international à travers l'intitulé de leurs programmes/cours. Plus d'un tiers de la totalité des étudiants sont des étrangers.

Les cursus de ces huit programmes offrent un enseignement systématique de sujets internationaux/interculturels/européens et interdisciplinaires. Les autres éléments principaux concernent des thèmes d'administration culturelle/artistique plus traditionnels. Les programmes offrent une large diversité de connaissances et techniques avec des priorités variables. Toutefois, du point de vue d'une pratique professionnelle – nationale ou internationale – les programmes ne peuvent proposer que des connaissances de base et certains outils de travail, que les étudiants devront plus tard mettre en pratique dans leur environnement professionnel. En plus des composants cognitifs des programmes, les outils de formation sont étroitement liés et reflètent l'idéologie pédagogique et les méthodes du programme.

Être capable de trouver des informations utiles constitue un savoir-faire important pour le manager culturel qui doit maîtriser une multitude de professions dans une multitude de réalités. Ces programmes utilisent également des méthodes d'enseignement qui encouragent les étudiants à chercher des informations et résoudre des problèmes par eux-mêmes, à savoir effectuer *un apprentissage actif* ou *un apprentissage centré sur la résolution de problèmes*. Ces méthodes présupposent aussi un travail d'équipe et de collaboration. Les étudiants sont poussés à interagir dans le cadre d'un *travail de groupe, de projets de coopération, de débats et de discussions*. La pratique occupe une partie importante du programme : *stages, visites d'organismes culturels, voyages d'étude et études de cas* sont proposés et organisés afin de familiariser les étudiants avec la "vie réelle" du secteur culturel et de leur permettre d'agir en réseaux de relations voire d'en créer de nouveaux. Les programmes invitent également des *spécialistes internationaux et nationaux* (« gourous ») à exposer leur point de vue et expériences sur des thèmes touchant à la coopération internationale.

Pour ce qui est des points forts des programmes, ceux qui offrent des opportunités de *contacts et de réseaux internationaux* sont les plus souvent évoqués. *Un bon équilibre des contenus : un lien fortement établi entre différents types de connaissances*, en particulier entre les connaissances de base et les capacités et entre la théorie et la pratique, sont des points souvent mentionnés. La large place faite à la dimension interculturelle comme l'utilisation des études de cas et la capacité à donner des instructions sur la *réalisation de projets concrets* constituent également les points remarquables des programmes étudiés.

## **Capacités et compétences nécessaires aux professionnels dans la coopération culturelle transnationale**

Afin d'identifier les capacités et les compétences clés requises chez les professionnels actifs dans la coopération culturelle transnationale, une seconde enquête sur Internet a été menée, auprès cette fois de jeunes professionnels essentiellement. L'objectif principal était de déterminer :

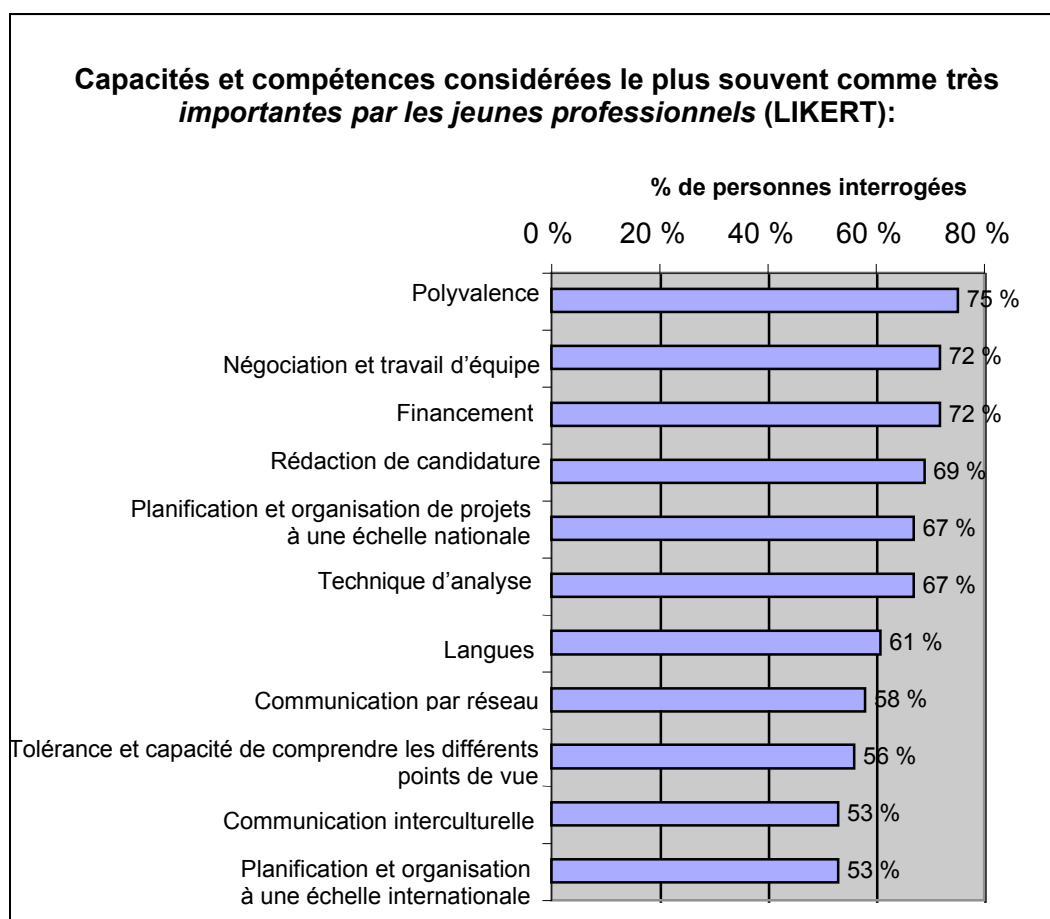
- les techniques jugées indispensables par ces opérateurs pour travailler sur des projets transnationaux ;
- l'acquisition réelle de ces techniques grâce à l'éducation reçue ;
- leurs besoins futurs en termes de formation.

Les tableaux suivants rapportent les résultats quantifiables des réponses aux questions et indiquent en premier (tableau 5), les compétences que les personnes interrogées dans Vania considèrent les plus

importantes pour leurs activités professionnelles actuelles, et en second les capacités et compétences moins influençantes (tableau 6)<sup>33</sup>. Il apparaît clairement que les capacités indispensables étroitement liées à la gestion quotidienne des projets et de leurs aspects financiers prédominent. 60% des personnes citent ainsi la polyvalence, la négociation, le travail en équipe, la planification de projets, le financement cumulé à l'organisation, la bonne rédaction de lettres de candidature comme les plus cruciaux.

En plus des langues, en tant qu'outils pratiques et nécessaires dans les projets internationaux, les capacités analytiques sont également mises en avant. Les capacités et les compétences d'actions dans le domaine de l'environnement international (réseaux, communication entre différentes cultures et sensibilité aux différences culturelles) se situent assez loin derrière bien que 50% des personnes interrogées les identifient comme très importantes. Ces compétences sont encore plus présentes si la note d'évaluation "important" est associée à "très important" (tableau 5<sup>34</sup>).

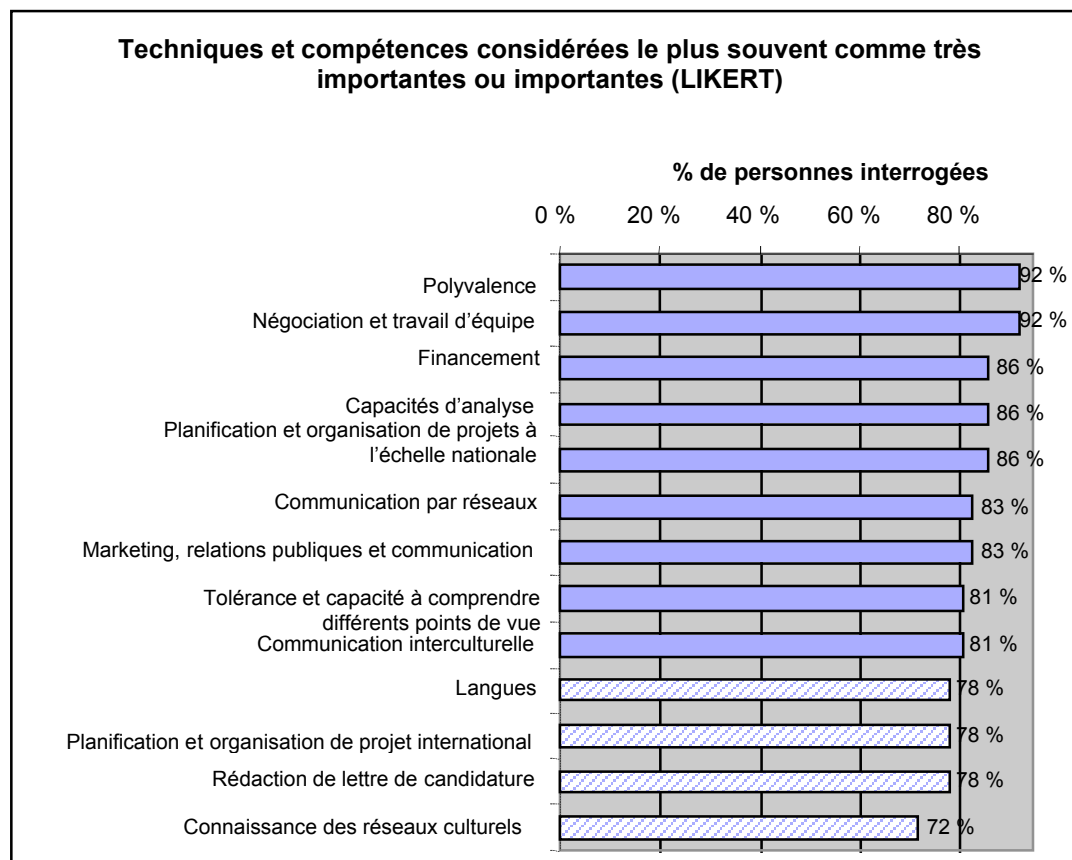
**Tableau 5 – Capacités et compétences considérées le plus souvent comme très importantes par les jeunes professionnels**



<sup>33</sup> Calculé en pourcentage du nombre de réponses citant des capacités et compétences données dans la catégorie *très important* ou *important* en relation avec le travail actuel de la personne interrogée.

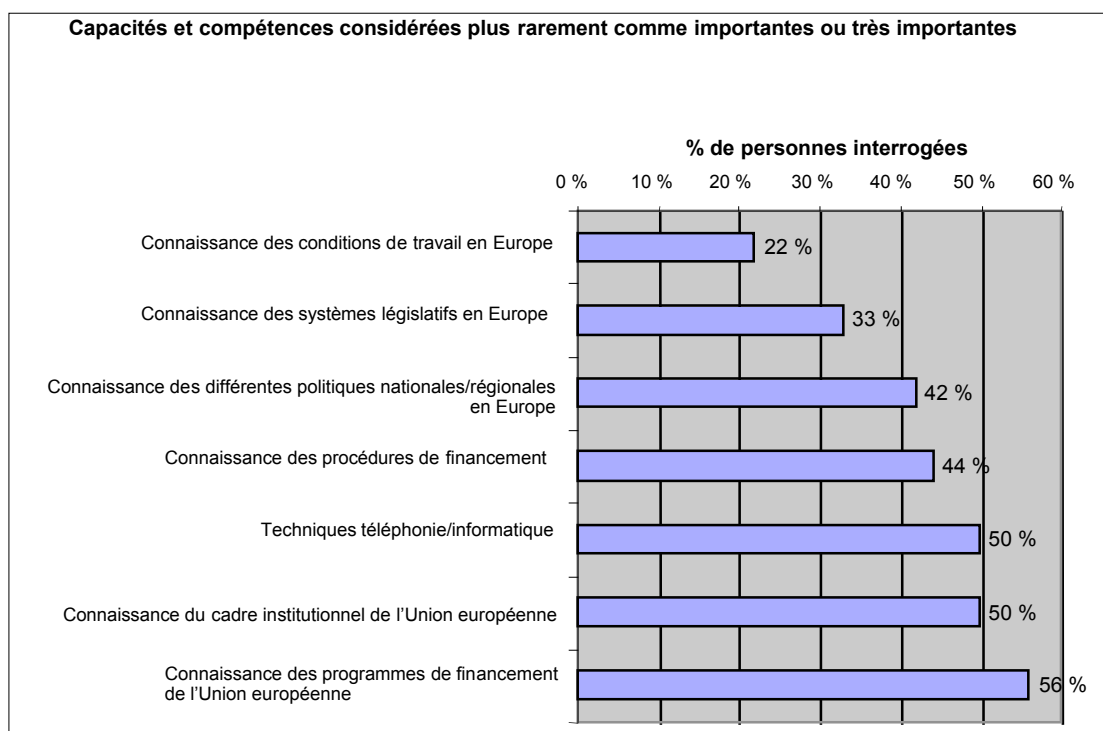
<sup>34</sup> De nombreuses compétences présentées sont propres à l'administration nationale ou internationale de projets et sont identifiées dans l'enquête de Cupore et dans la recherche de vérification de l'International Intelligence on Culture.

**Tableau 6 – Capacités et compétences considérées le plus souvent comme très importantes ou importantes par les jeunes professionnels**



Concernant la question sur les capacités et les compétences jugées relativement moins importantes, il est révélateur de noter que tous – à une exception près – ont indiqué une connaissance (Technologie d'information et communication) plutôt qu'une fonction touchant à des facteurs tels que la prise de connaissance des conditions de travail et les systèmes législatifs en Europe. L'explication la plus plausible à cela serait que les personnes interrogées jugeaient ces compétences comme "évidentes" ou directement liées à un projet de travail spécifique.

**Tableau 7 – Capacités et compétences considérées plus rarement comme importantes ou très importantes par les jeunes professionnels**



## **Différences entre gestion de projets nationaux et gestion de projets transnationaux**

Quelles sont donc les différences entre un projet conduit à l'échelle d'un seul pays et un projet transfrontalier mené avec des partenaires de plusieurs pays ? Une étude menée en Irlande<sup>35</sup> fait apparaître que "la capacité de rester à la hauteur des développements politiques, économiques et culturels pertinents aux échelles locale, nationale et internationale" et "la connaissance des structures locales, nationales et internationales" sont classées au bas de l'échelle des priorités (14<sup>e</sup> et 15<sup>e</sup> dans un tableau qui classait par ordre d'importance les compétences des gestionnaires culturels). Dans n'importe quelle hiérarchie de compétences pour la conduite de projet transnational, ces connaissances auraient été supposées importantes, ce que confirment dans une certaine mesure, les enquêtes VANIA.

Sur l'ensemble des professionnels de la culture expérimentés interrogés par l'International Intelligence on Culture et Cupore dans la seconde étape du projet VANIA, tous, à l'exception de 2 d'entre eux, ont estimé qu'il existait des différences entre la gestion de projets culturels nationaux et transnationaux. L'un des commentaires récurrents fut que "rien ne doit être considéré comme acquis". Il est nécessaire de reconnaître que les attentes des autres "partenaires" dans les projets transnationaux peuvent être différentes et que davantage de temps doit être consacré à la recherche, à l'exploration et à la compréhension des personnes impliquées. Certaines personnes interrogées ont évoqué le besoin d'une plus grande sensibilité, et la variante de cette dernière, la conscience culturelle (ou ce qu'un individu a appelé "learned flexibility") a été mentionnée deux fois. La nécessité de comprendre le contexte et les circonstances locales a été explicitement évoquée dans plusieurs réponses et implicitement dans d'autres.

<sup>35</sup> Fitzgibbon M. and Kelly A., 1997, *From Maestro to Manager. Critical Issues in Arts & Culture Management* [Du Maestro au Manager. Les questions critiques sur l'administration de la culture et des arts] Dublin, Oak Tree Press en association avec la Graduate School of Business, University College, Dublin 360.

La connaissance des conditions de travail, de l'environnement politique et économique des partenaires et des cultures et traditions locales étaient citées en association à ces derniers facteurs. Une compétence interculturelle (à la fois professionnelle et sociale) était également spécifiée, ainsi que les compétences linguistiques.

Les compétences, capacités et atouts requis pour la gestion de projets culturels transnationaux sont-ils différents de ceux requis dans le commerce, les industries du service ou le bénévolat ? Des qualités telles que la "créativité" et "les qualités de dirigeant" sont très en vogue dans de nombreux secteurs et ne sont pas confinées au domaine culturel. En réalité, la gestion d'un projet commercial international et celle d'un projet culturel transnational ont de nombreux points communs. De plus, on constate, à l'origine de l'échec d'un projet, de nombreuses causes similaires dans les deux secteurs. Il peut s'agir d'une planification et d'une gestion de budget inadéquates, d'une incapacité à communiquer avec des partenaires, d'une mauvaise gestion du temps ou d'une négligence à résoudre certaines difficultés.

Des différences apparaissent plus souvent au niveau de la prise de risques ou **de l'échelle d'action**. Le secteur culturel, à l'instar des opérateurs du secteur tertiaire, est généralement plus disposé à s'engager dans des projets où les ressources financières et humaines sont insuffisantes ou peu garanties, à la différence du secteur privé. Cela ne signifie pas que le secteur privé est réfractaire à tout risque mais il a tendance à être plus prudent lors d'un engagement éventuel dans des projets transnationaux à moins de pouvoir compter sur un dividende financier identifiable. Bien évidemment, les organismes culturels sont par nature "multinationnels" dans le sens où leurs décisions dépendent autant de considérations esthétiques que commerciales. Cela ne sous-entend en rien que les administrateurs du secteur culturel se comportent de manière irresponsable. Nous observons simplement que, dans de nombreux cas, des projets culturels transnationaux n'auraient jamais vu le jour si les professionnels avaient attendu que les incertitudes financières se dissipent.

**L'échelle** d'action des projets commerciaux est également plus importante souvent, ce que l'on attribuera au simple fait que l'administration et le développement du projet sont gérés avec plus d'attention et une meilleure préparation dans le secteur commercial. On associe souvent les prises de risques majeures avec un projet de large dimension, et bien que les exceptions à cela soient nombreuses, le fait que les projets de grande envergure nécessitent une large dépense de ressources peut expliquer l'approche plus circonspecte du secteur commercial face aux projets en général.

L'association allemande en gestion de projet GPMA (German Project Management Association)<sup>36</sup> regroupe les compétences nécessaires à la gestion d'un projet d'après ce qu'elle appelle les quatre "piliers" :

---

<sup>36</sup> <http://www.gpm-pma.de/docs/showsite.php?menu=020502&GSAG=f23a029f905d92907d4069df63be46f0>

**Tableau 8 – Les quatre piliers de compétences nécessaires à la gestion de projet**

<b>Compétence fondamentale</b>	<b>Compétence sociale</b>	<b>Compétence méthodologique</b>	<b>Compétence organisationnelle</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>. Management</li> <li>. Gestion d'un projet (spécifique)</li> <li>. Contexte et parties prenantes du projet</li> <li>. Approche du système</li> <li>. Mise en application</li> <li>. Objectifs du projet</li> <li>. Critères de succès et d'échec d'un projet</li> <li>. Phases et cycle de vie d'un projet</li> <li>. Normes et directives</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Perception sociale</li> <li>. Communication</li> <li>. Motivation</li> <li>. Structures sociales, groupes et équipes</li> <li>. Organismes d'apprentissage</li> <li>. Auto-gestion</li> <li>. Leadership</li> <li>. Gestion de conflits</li> <li>. Situations spéciales de communication</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Structuration d'un projet</li> <li>. Gestion des procédures et du temps</li> <li>. Gestion des ressources</li> <li>. Gestion des finances</li> <li>. Mesure des performances et progrès du projet</li> <li>. Contrôle du rendement d'un projet</li> <li>. Gestion multiple de projets</li> <li>. Techniques de créativité</li> <li>. Résolution des problèmes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Les employeurs et l'organisation de projets</li> <li>. Gestion de la qualité</li> <li>. Gestion de la configuration et du changement</li> <li>. Gestion de la documentation</li> <li>. Démarrage d'un projet</li> <li>. Gestion des risques</li> <li>. Système(s) d'informations sur les projets</li> <li>. Clôture et évaluation d'un projet</li> <li>. Gestion des ressources humaines</li> </ul>

Plusieurs compétences dans cette liste détaillée peuvent être identifiées comme des qualités appropriées à la gestion des projets culturels, bien qu'il y ait des omissions évidentes, tel que l'oubli des compétences interculturelles. Il est cependant largement reconnu, dans le secteur commercial comme dans le secteur culturel, que la gestion de projets internationaux exige des compétences spécifiques qui doivent s'ajouter à celles requises pour la plupart des projets locaux.

Richard Mead (1994) a identifié vingt compétences nécessaires à l'administrateur d'une entreprise internationale<sup>37</sup>. Ce sont les suivantes sans ordre de hiérarchie particulier :

- Capacités d'interactivité
- Capacités de communication
- Qualités de dirigeant
- Qualités relationnelles

<sup>37</sup> Mead R., 1994, *International Management : Cross-Cultural Dimensions* [Management international: les dimensions interculturelles] Cambridge, Massachusetts: Blackwell Publishing, 472.

- Adaptabilité et flexibilité
- Solidité fonctionnelle et technique
- Bonnes connaissances techniques
- Capacités à interagir et à communiquer avec d'autres cultures
- Tolérance
- Gestion de la diversité culturelle
- Prise de décision
- Capacité à construire des réseaux de relations
- Communication interculturelle
- Négociation
- Approche éthique
- Promouvoir une culture
- Stimulation des échanges culturels
- Résolution des conflits
- Planifier les changements
- Gestion des changements

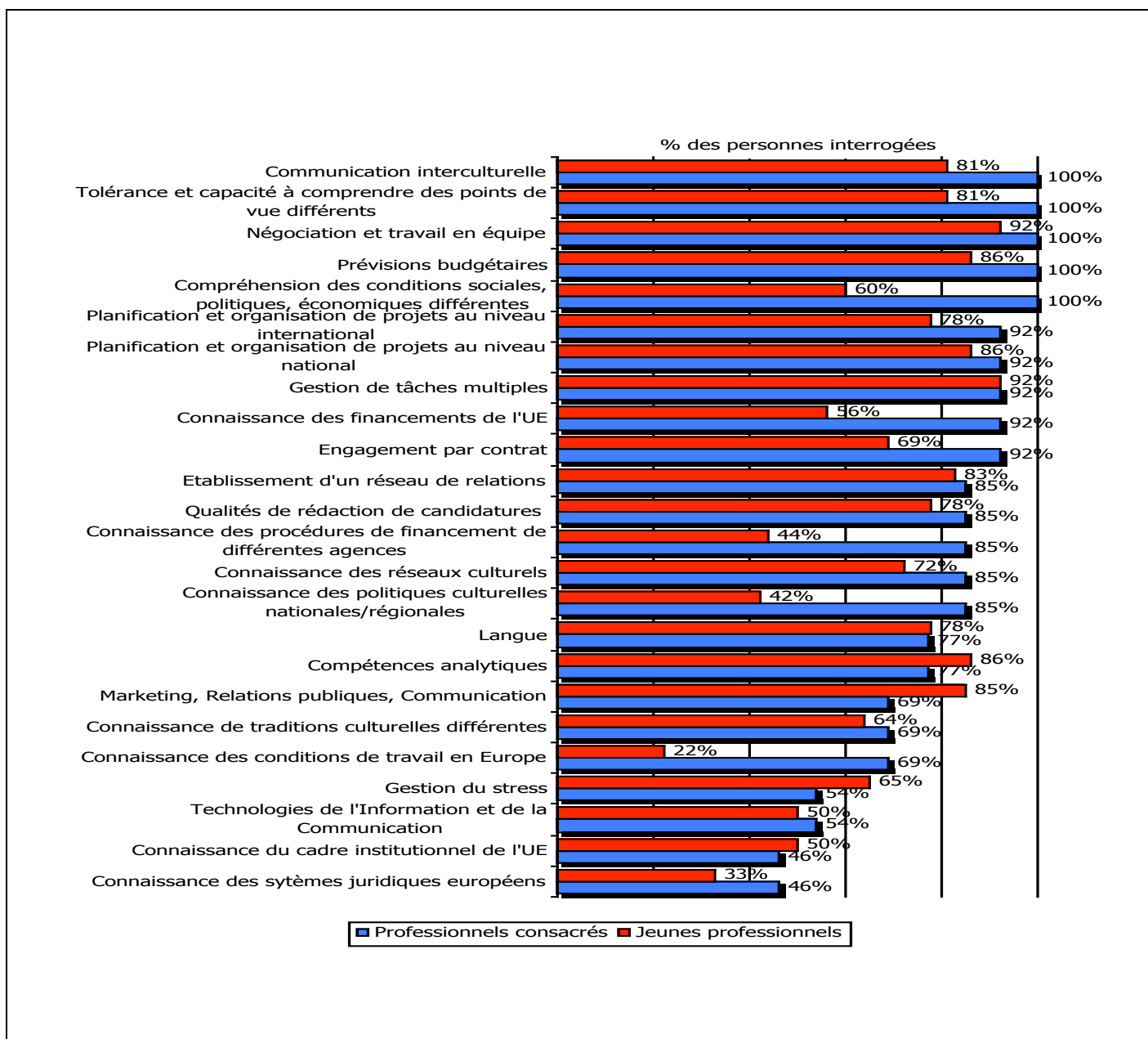
La plupart de ces qualités s'appliquent également à la gestion de projets culturels transnationaux. De manière générale, les points de vue des professionnels expérimentés interrogés dans la seconde partie du projet Vania<sup>38</sup> rejoignent ceux de leurs jeunes homologues quant aux qualités et compétences les plus indispensables à la gestion de projets de coopération culturelle transnationale. Malgré quelques différences de degré d'importance – cf. Tableau 9 –, les professionnels confirmés ont pu mieux évaluer la majorité des qualités et compétences définies dans les questionnaires que leurs jeunes homologues (par exemple, la connaissance des programmes de financement de l'UE, les procédures de financement de diverses agences européennes, les différentes politiques culturelles nationales et régionales en Europe et les conditions de travail en Europe). On peut sûrement expliquer cette différence par le fait que les jeunes professionnels se référaient principalement à leur situation de travail actuelle tandis que les autres avaient, grâce à leur grande pratique, une vision plus large des besoins du secteur en général.

---

<sup>38</sup> L'International Intelligence on Culture a mené une enquête qualitative sur les opinions de 13 professionnels de 6 pays européens, possédant une grande expérience de la coopération culturelle transnationale dans divers secteurs culturels.



**Tableau 9 – Classement des 24 capacités et compétences considérées le plus souvent comme très importantes ou importantes par des professionnels expérimentés par rapport aux opinions recueillies chez de jeunes professionnels**



D'autres compétences qualifiées d'importantes ont été évoquées, principalement par les professionnels expérimentés. Nous pouvons diviser celles-ci en compétences fonctionnelles, atouts personnels et qualités éthiques. Les compétences citées le plus souvent apparaissent en caractère gras.

**Tableau 10 – Autres compétences qualifiées d'importantes évoquées par les professionnels expérimentés**

Compétences fonctionnelles	Atouts personnels	Qualités éthiques
<ul style="list-style-type: none"> <li>. Résolution de problèmes</li> <li>. Prise de décision</li> <li>. Capacité à établir des partenariats avec divers organismes</li> <li>. Capacité à travailler et à communiquer en anglais (à juste titre ou non)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Persévérance</li> <li>. Capacité à écouter et à apprendre</li> <li>. Jugement perspicace</li> <li>. Capacité à mener un débat et à développer les questions-clés (en tant que facilitateur ou animateur)</li> <li>. Avoir le sens de l'humour!</li> <li>. Ne pas souhaiter avoir des horaires de travail fixes !</li> <li>. Qualité de dirigeant</li> <li>. Flexibilité</li> <li>. Autoévaluation</li> <li>. Esprit curieux</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Intégrité</li> <li>. Volonté de partager les meilleures pratiques avec les autres</li> </ul>

Grâce à ces informations, nous pouvons commencer à établir une hiérarchie des capacités essentielles tout en gardant à l'esprit les réserves émises sur les tentatives fréquentes, dans la littérature d'entreprise, de hiérarchiser des compétences et des métiers parfois inadaptés à des organismes culturels plus petits qui, comme le remarque Clancy, « s'appuient sur une organisation horizontale »<sup>39</sup>. Néanmoins, le projet Vania a été chargé de définir les qualités et compétences les plus importantes pour la gestion de projets transnationaux et c'est en combinant les résultats des première et seconde étapes de l'enquête que la tendance suivante s'est dessinée.

<sup>39</sup>

Clancy, op. cit. 34.

**Tableau 11 – Hiérarchie des capacités et compétences requises, établie à partir de la moyenne des résultats des deux enquêtes Vania<sup>40</sup>**

Négociation et travail en équipe	96%
Prévisions budgétaires	93%
Gestion de tâches multiples	92%
Communication interculturelle	90,5%
Tolérance et capacité à comprendre des points de vue différents	90,5%
Planification de projets au niveau national	89%
Planification de projets au niveau international	85%
Etablissement d'un réseau de relations	84%
Qualités de rédaction de candidatures	81,5%
Engagement par contrat	80,5%
Compréhension des conditions sociales, politiques, économiques différentes	80%
Connaissance des réseaux culturels	78,5%
Langue	77,5%
Marketing, Relations publiques, Communication	76%
Connaissance des financements de l'UE	74%
Connaissance de traditions culturelles différentes	66,5%
Connaissance des procédures de financement de différentes agences	64,5%
Connaissance des politiques culturelles nationales/régionales	63,5%
Gestion du stress	59,5%
Technologies de l'Information et de la Communication	52%
Connaissance du cadre institutionnel de l'UE	45,5%
Connaissance des conditions de travail en Europe	45,5%
Connaissance des systèmes juridiques européens	39,5%

Le document de travail de la Commission européenne « *Vers un cadre européen des certifications professionnelles pour la formation tout au long de la vie* » (2005) définit la « compétence » comme un mélange de :

- I. *Compétence cognitive*, qui implique l'utilisation de théories et de concepts, ainsi que des connaissances informelles et tacites acquises par la voie de l'expérience ;
- II. *Compétence fonctionnelle* (capacités), les choses que l'on devrait savoir faire quand elles se situent dans un cadre professionnel, d'apprentissage ou d'activité sociale donné ;
- III. *Compétence personnelle*, qui implique de savoir comment se comporter dans une situation spécifique ;
- IV. *Compétence éthique*, qui implique de posséder certaines valeurs personnelles et professionnelles.

<sup>40</sup>

Mené par CUPORE et International Intelligence on Culture.

Ce point de vue souligne l'utilisation intégrative de ce concept en tant qu'expression de la capacité de l'individu à combiner, de manière autonome et dans un contexte particulier, les différents éléments de connaissance et de compétence qu'il possède. L'acquisition d'un certain niveau de compétences peut être considéré comme la capacité d'un individu à utiliser et à combiner ses connaissances, capacités et compétences plus larges selon les exigences variables d'un contexte, d'une situation ou d'un problème particulier. Les enquêtes Vania affirment cette opinion intégrative et l'importance du contexte dans l'utilisation de ces capacités. Selon l'avis d'un professionnel, les projets de coopération culturelle présupposent :

*« Des compétences linguistiques, d'organisation, de planification et de gestion, une compréhension du contexte (culturel, social, économique et politique) dans lequel se déroule/déroulera le projet, et des compétences en communication. Il n'est pas facile d'énumérer toutes les capacités et compétences-clés, on doit disposer d'un bon mélange de celles-ci. »*

Nous pensons pouvoir appliquer la définition de la Commission européenne afin de rassembler les capacités et compétences requises dans le cadre de projets culturels transnationaux. Cela offre certains avantages puisque cela nous permet de distinguer la connaissance (compétences cognitives), les capacités (compétences fonctionnelles) et les compétences larges (personnelles et éthiques)<sup>41</sup>. Le tableau 11 illustre la classification proposée.

Il est évident que les *capacités fonctionnelles et les compétences personnelles* sont dominantes dans un travail centré sur le projet car elles sont indispensables au bon déroulement des activités journalières. Les capacités d'interaction et de communication telles que la négociation et le travail en équipe, ainsi que les capacités de prévisions budgétaires et de planification de projets sont cruciales pour garantir des résultats fonctionnels, tout comme la capacité à traiter et maîtriser des tâches fonctionnelles et intellectuelles simultanément.

La dimension cognitive est omniprésente. Toutefois, les capacités cognitives – à l'exception des compétences analytiques – sont parfois considérées comme acquises (les managers interrogés possédaient tous des diplômes universitaires). Cela explique peut-être pourquoi la mise en œuvre des connaissances dans différents contextes, bien que considérée comme importante, ait été moins bien classée que les compétences fonctionnelles et personnelles.

Dans la coopération culturelle transnationale, l'importance de savoir comment se comporter, communiquer et interagir dans diverses situations ainsi que comment établir un bon rapport avec les autres ont été considérés comme étant de plus en plus importants par les professionnels interrogés. Les dimensions éthiques, comme la compréhension des différences culturelles et la tolérance envers « l'altérité » étaient considérées par les professionnels interrogés, comme très importantes.

---

<sup>41</sup> Document de travail du personnel de la Commission européenne, *Vers un cadre européen des certifications professionnelles pour la formation tout au long de la vie*, Bruxelles, 8 juillet 2005, SEC (2005) 957.

**Tableau 12 – Compétences, capacités et qualités par groupe et degré relatif d'importance**  
 (NB. L'ordre d'apparition des compétences ne sous-entend aucune hiérarchie)

GROUPE	PREMIER NIVEAU (domaines prioritaires en gras)*	SECOND NIVEAU (domaines prioritaires en gras)
COGNITIVE	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Connaissance des réseaux culturels</li> <li>. Analytique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Connaissance du cadre institutionnel de l'UE</li> <li>. Connaissance des systèmes législatifs de l'UE</li> <li>. Connaissance des procédures de financement des agences européennes</li> <li>. Connaissance des conditions de travail en Europe</li> <li>. Connaissance des politiques culturelles nationales/régionales</li> <li>. Connaissance de traditions culturelles différentes</li> <li>. Connaissance des programmes de financement de l'UE</li> <li>. <b>Connaissance des conditions sociales, politiques et économiques différentes en Europe</b></li> </ul>
FONCTIONNELLE	<ul style="list-style-type: none"> <li>. <b>Planification de projets au niveau national</b></li> <li>. <b>Planification de projets au niveau international</b></li> <li>. <b>Négociation et travail en équipe</b></li> <li>. <b>Etablissement d'un réseau de relations</b></li> <li>. <b>Qualité de rédaction de candidatures</b></li> <li>. <b>Prévisions budgétaires</b></li> <li>. Langue</li> <li>. <b>Gestion de tâches multiples</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Marketing, Relations publiques &amp; Communication</li> <li>. <b>Engagement par contrat</b></li> <li>. Technologies de l'Information et de la Communication</li> </ul>
PERSONNELLE	<ul style="list-style-type: none"> <li>. <b>Communication interculturelle</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Gestion du stress</li> <li>. Leadership**</li> <li>. Flexibilité**</li> </ul>
ÉTHIQUE	<ul style="list-style-type: none"> <li>. <b>Tolérance et capacité à comprendre des points de vue différents</b></li> </ul>	

\* Les capacités et compétences de premier niveau sont celles que les jeunes professionnels et leurs homologues confirmés désignaient comme étant *très importants* ou *importants* et excédant 70% dans chaque enquête. Les capacités et compétences indiquées en gras appartiennent aux 12 premiers du classement établi sur la base du pourcentage moyen des évaluations données par les jeunes professionnels et les professionnels confirmés.

\*\* Cette compétence ou qualité a été incluse sur la base de la majorité des recommandations d'autres capacités-clés proposées par des professionnels confirmés.

## Le profil professionnel

A partir des informations recueillies grâce aux enquêtes, nous pouvons commencer à établir un profil de la nature du rôle, des compétences et des capacités requises chez un(e) directeur(rice) de projets culturels transnationaux. Il ou elle est un professionnel qui lance et mène des projets ou anime directement des événements internationaux, et les gère en coopération avec des partenaires. Il ou elle peut agir pour le compte d'un organisme culturel, d'un lieu, d'un réseau culturel, d'une autorité locale/régionale, d'un institut culturel national, d'un promoteur, d'un festival ou événement ou d'un groupe d'artistes.

### **Profil professionnel**

Un(e) directeur(rice) de projets culturels transnationaux :

- Conçoit ou participe à l'organisation et à la gestion d'un projet impliquant des organismes ou individus dans deux pays ou plus, ou en relation avec un festival ou événement international.
- Connaît les divers outils d'information de coopération culturelle, les ressources d'information, les réseaux culturels européens/internationaux.
- Possède des connaissances sur les institutions de l'UE, les programmes de financement européens et les fonds de mobilité.
- Est informé de la législation et des modalités européennes régissant les pratiques de travail dans les différents pays en relation avec le projet.
- Doit connaître les bases de l'organisation d'un projet à un niveau international et disposer d'un éventail de capacités en gestion de projet telles que la négociation et le travail en équipe, la remise d'une candidature pour un financement, le contrôle des budgets, l'organisation de contrats, la coopération avec des partenaires internationaux, la résolution de problèmes imprévus dès leur apparition et le respect des dates de livraison.
- Est conscient de ou s'attelle à la tâche de comprendre les conditions sociales, politiques et économiques, ainsi que les traditions culturelles des pays/régions impliqué(e)s dans le projet et/ou accueillant la présentation du travail.
- Est sensible aux différences culturelles, tolérant envers les opinions divergentes, possède des compétences en communication interculturelle et sera capable d'établir un réseau de contacts.
- Doit disposer de capacités linguistiques, en particulier d'une capacité à communiquer en anglais et dans une autre langue.
- Est capable de gérer des tâches multiples, afin de pouvoir gérer plusieurs projets simultanément.
- Devrait posséder, dans l'idéal, de l'intuition et une aptitude à inspirer les autres.
- Doit être prêt à partager son expérience avec les autres.

## Conditions de la formation

En Europe, la formation et l'éducation en matière de gestion culturelle sont très diversifiées, à cause du mélange institutionnel et disciplinaire lié à cette thématique. Les enquêtes Vania indiquent qu'il n'existe pas de modèle commun pour la formation et l'éducation en matière d'administration culturelle en Europe. Les programmes et cursus universitaires d'administration culturelle sont proposés par divers départements : Arts, Lettres et langues, Sciences sociales, Economie, Technologie, qui possèdent tous leurs propres priorités et points de vue sur la gestion culturelle et ses méthodes d'enseignement. Il existe également un certain nombre d'institutions/programmes proposant des opportunités dans le domaine de la gestion culturelle. Les approches en matière d'éducation ou de formation peuvent être centrées sur un aspect gestionnaire ou commercial, ou encore sur un aspect hautement administratif ou académique. Certains programmes proposent divers domaines de spécialisation, comme un domaine artistique, une région géographique ou un secteur culturel précis (secteur public/privé marchand/ non marchand). Cependant, la plupart des programmes sont construits autour de diverses approches. L'équilibre entre théorie et pratique semble être un défi majeur dans le programme de nombreuses universités<sup>42</sup>.

La plupart des compétences requises pour gérer des projets culturels transnationaux se situent dans l'interface entre éducation/formation, pratiques de terrain et expérience professionnelle. Les besoins en termes de formation de professionnels culturels varient selon la formation scolaire, l'expérience professionnelle préalable et la carrière en cours des opérateurs. D'après les professionnels interrogés, différentes méthodes de formation devraient être disponibles, se complètent l'une l'autre et permettent un apprentissage tout au long de la vie à diverses étapes de la carrière professionnelle.

La formation universitaire est importante pour aider de jeunes opérateurs à développer des compétences analytiques et, tout particulièrement dans le cas de la gestion culturelle, pour construire les bases de la gestion de projet. Pour des professionnels déjà actifs dans le domaine des projets, les besoins sont souvent plus spécifiques. De courts séminaires/ateliers traitant de besoins identifiés dans les activités quotidiennes, sont considérés comme étant le meilleur moyen de développer et de mettre à jour leurs capacités et compétences. Les relations et les opportunités d'intégrer un réseau de contacts, les programmes de tutorat et le partage d'expérience avec des managers reconnus du domaine, un environnement véritablement interculturel, l'échange d'informations et des meilleures pratiques sont les éléments les plus recherchés par les professionnels dans ce type de formation. Il semble qu'il existe un grand besoin de validation des formations et de leur qualité, ainsi qu'un besoin de programmes fournissant une validation reconnaissant l'implication dans le domaine de la coopération culturelle.

Selon les enquêtes, les jeunes professionnels attendent beaucoup des programmes de coopération culturelle et de gestion et espèrent que leur prestige et leur crédibilité s'améliorent à l'avenir. Ils souhaitent également que ce type de formation se dote de contenus européens/transnationaux et de programmes actualisés, attirent d'excellents enseignants pour qu'ils les aident à développer leurs contacts professionnels. Une des questions essentielles à l'avenir sera également la reconnaissance et le développement de l'apprentissage sur le terrain et d'autres formes de formations informelles, potentiellement au sein du cadre de l'apprentissage tout au long de la vie dans le domaine de la coopération culturelle.

Les programmes de formation en matière de gestion culturelle semblent s'appuyer sur trois concepts<sup>43</sup> :

---

<sup>42</sup> Enquête CUPORE, op. cit 2007.

<sup>43</sup> D'après H. VOESGEN, *What Makes Sense ? Cultural Management and the Question of Values in a Shifting Landscape*, ENCATC, 2005., p17-27 (ISBN 92-990036-0-2).

- I la culture en tant que facteur de développement social, économique et politique ;
- II la culture en tant que promoteur des arts et du patrimoine ;
- III la culture en tant que force de médiation dans la société.

Les différences conceptuelles sont perceptibles dans la présentation des programmes, et plus particulièrement dans la présentation (ou l'absence de) de modules de coopération culturelle au sein de ces trois thèmes. Le fait que la coopération culturelle européenne ou internationale soit rarement traitée en tant que matière à part entière (elle est souvent incluse dans les thèmes relatifs aux disciplines concrètes de l'art comme la gestion des arts du spectacle, la gestion de festival, la gestion d'expositions, etc.) est significatif en soi. Il est intéressant de porter une attention particulière aux mots-clés utilisés dans la présentation du contenu du programme. Il existe aussi une autre différence importante à souligner : la nature des instituts de formation (un centre de formation ou une université). De plus, étant donné que de nombreux centres de formation voient d'abord leur rôle à un niveau local (formation destinée aux professionnels, amateurs, membres de conseils d'administration, volontaires), leur formation ne comporte souvent pas d'élément de coopération culturelle internationale<sup>44</sup>.

Différentes options idéologiques sont de mise dans le secteur culturel et sont reflétées implicitement dans les contenus des formations et des programmes : du concept de l'Etat providence ayant une responsabilité envers le public dans le domaine du développement et de la coopération culturelle au concept néolibéral d'autosuffisance des institutions artistiques et des décisions de « coopération » s'appuyant sur le marché. Mais, alors que les efforts du Conseil de l'Europe et de l'Union européenne dans la promotion du dialogue interculturel prennent de l'ampleur, le rôle de l'enseignement de la coopération culturelle centrée sur l'éthique doit aussi être pris en compte. Il est évident que le rôle de la formation et des programmes d'administration culturelle n'est pas seulement de « produire » des administrateurs capables de contribuer au commerce culturel international ou à la promotion internationale de succès culturels nationaux. Au cœur du débat concernant l'enjeu des programmes de formation, il existe plusieurs problèmes à traiter, qui sont liés aux valeurs promues par le programme de formation. Nous avons tenté de les classer de la manière suivante :

**Eventail des concepts de coopération culturelle discutés implicitement dans le cursus**

La coopération culturelle est traitée sous l'angle de :

- ✓ Intérêt national ou solidarité internationale ?
- ✓ Volonté de connaître ou désir de pouvoir ?
- ✓ Intérêts culturels contre intérêts économiques ?
- ✓ Intérêt culturel contre intérêt marketing (volonté de donner une meilleure image du pays/de la ville ?
- ✓ Méthode subtile de pression politique ou approche centrée sur le développement/les valeurs ?
- ✓ Commerce culturel ou relations culturelles ?

<sup>44</sup> Toutefois, certains centres de formation situés à Bruxelles et Amsterdam (ce qui est significatif en soi) se sont placés à un niveau européen, en conceptualisant et en développant leur formation uniquement sur la coopération culturelle (par exemple, Amsterdam-Maastricht et Felix Meritis, Amsterdam, la Fondation Marcel Hicter, Bruxelles).



Il est clair que les trois types de programmes de formation de gestion culturelle répondront différemment à de tels concepts et "dilemmes". Cependant, les différences « culturelles/contextuelles/traditionnelles » auront un impact sur ces problèmes. (En analysant des études de cas et la méthode de présentation correspondante dans différents programmes, il est évident que les artistes qui « travaillent à l'étranger » répètent souvent le sens du « devoir » ou la mission définis par la politique culturelle de leur pays. Par exemple, un artiste français travaillant en Bosnie pourra justifier son sens du devoir moral à aller à l'étranger par « l'aide au développement », tandis qu'un artiste américain pourra peut-être expliquer sa volonté de présenter son projet international à Salzbourg par des facteurs d'intérêt économique répondant aux lois du marché. Dans certains cas, il n'existe pas de raisons claires pour une coopération internationale (parfois c'est simplement une nécessité, une stratégie de survie pour une troupe de théâtre).

A l'avenir, différentes méthodes et modalités seront nécessaires (débat, séminaires, documentation élargie, etc.) afin de donner aux étudiants comme aux professionnels plus de matière à réflexion, en regroupant les approches conceptuelles et les pratiques.

Dans les pays baltes tout comme dans certains pays des Balkans, la coopération transnationale répond en partie à des questions « d'intérêt national » et de diplomatie culturelle (donc liées à l'image et à la visibilité nationale dans le monde). De ce fait, des pans importants du travail international ne sont pas enseignés ou mis en œuvre (pour les pays baltes, la coopération transfrontalière avec la Russie).

En France, le rôle de la coopération culturelle internationale est perçu davantage comme la promotion de la culture française (ou remplissant une « mission » dans des environnements socialement difficiles), tandis que l'approche anglaise se concentre plus particulièrement sur l'exportation des industries créatives. Les partenariats s'organisent donc plus souvent avec des « tiers », et moins entre « égaux » en termes politiques et financiers.

Les écoles espagnoles sont davantage tournées vers la coopération transatlantique avec l'Amérique latine et avec l'espace méditerranéen.

Dans les pays aspirant à une adhésion à l'UE ou parmi les membres récents, la coopération à travers les mécanismes de l'UE est perçue comme un problème clé de la coopération internationale, tandis que la coopération en Méditerranée, en mer Noire, dans les Balkans ou même dans les régions du Danube (le Monténégro, l'Albanie, la Bulgarie, l'Ukraine) est à peine mentionnée, principalement parce qu'il n'existe aucun fonds d'encouragement pour cette coopération macrorégionale<sup>45</sup>.

---

<sup>45</sup> Le fonds d'encouragement pour les Balkans (Balkan Incentive Fund), lancé par European Cultural Foundation, a vu le jour en 2006.

### 3. RECONNAISSANCE ET VALORISATION DES FORMATIONS - NIVEAUX QUALITATIFS ET PRINCIPES

Les résultats des enquêtes Vania démontrent qu'il n'existe pas de modèle commun de formation et d'éducation à la gestion culturelle. Les prestataires de formation et d'éducation (universités, instituts de formation professionnelle et autres instituts de formation) offrent des programmes qui comportent des éléments en rapport avec :

- ✓ L'orientation (universitaire, commerciale, administrative),
- ✓ L'approche géographique et régionale ainsi que le secteur concerné (public, privé, non marchand).

De même, les qualifications, les certificats, les diplômes ainsi que la durée des cours varient considérablement (quelques jours, quelques mois, voire quelques années). Il existe une grande variété de cours avec des contenus différents, visant principalement à aider les participants à développer ou à réactualiser leurs capacités et leurs compétences afin qu'ils exécutent leurs missions avec succès. Il est désormais nécessaire d'harmoniser ces programmes de formation, en particulier ceux qui s'adressent à des managers culturels impliqués dans des projets de coopération transnationale.

La certification est souhaitable pour les **managers culturels** afin que cette activité se professionnalise. Elle est également demandée par les **organisations culturelles** et les **entreprises indépendantes** qui recherchent une garantie de compétences de la part des managers culturels qui gèrent des projets de coopération transnationale. Enfin, elle est nécessaire aux **organismes de formation** car la certification serait un gage de :

- Haute qualité de cours,
- Dimension européenne
- Adéquation avec les besoins dans le secteur culturel européen.

#### Qualité des prestations d'apprentissage

Au vu des modifications du marché de l'emploi, il n'est pas surprenant que les différents systèmes éducatifs européens connaissent également des mutations rapides. Une internationalisation accrue dans le secteur de la formation engendre un besoin de moyens pour faire face aux impacts à court et à long termes, tels que les restrictions nationales des programmes d'enseignement<sup>46</sup> habituels.

Les pays européens doivent réfléchir à un moyen d'envisager la formation transnationale de façon stratégique, en répondant non seulement aux problèmes domestiques mais également aux défis internationaux. De cette façon, l'éducation transnationale pourra se développer avec succès.

Il existe des conflits potentiels car des intérêts nationaux pourraient aller à l'encontre d'enjeux européens. L'objectif consiste à faire cohabiter les intérêts et à trouver des débouchés au sein et en dehors de l'Union

---

<sup>46</sup> Cette transition éducative au sein de la Communauté européenne est également connue sous le nom d'éducation transnationale.

européenne « avec une identité claire, véritablement associée à la qualité, la pertinence et la diversité culturelle »<sup>47</sup>.

Le sujet connaît une nouvelle impulsion grâce au programme de Lisbonne sur l'emploi et au processus de Bologne. Ce processus vise à jeter les fondations des procédures et des principes communs ou complémentaires permettant d'améliorer l'enseignement et la formation en Europe, pour plus d'accessibilité et de transparence. Ces principes et procédures incluent le développement de programmes de formation, de critères de qualification, de reconnaissance des études et d'enjeux de certifications communs. Le processus a été lancé par le programme de Lisbonne et continue avec la normalisation et la reconnaissance mutuelle des universités et de leurs qualifications, connues sous le nom de **processus de Bologne**<sup>48</sup>. Ce processus établit :

1. L'adoption d'un système de diplômes facilement lisible et comparable ;
2. L'adoption d'un système essentiellement basé sur deux cycles : *undergraduate* (premier cycle) et *graduate* (second cycle) ;
3. La création d'un système de crédits ;
4. La promotion de la mobilité ;
5. La promotion de la coopération européenne en termes d'assurance qualité ;
6. La promotion de la dimension européenne dans l'enseignement supérieur.

Une adoption complète du processus de Bologne garantira un plus grand attrait, une meilleure accessibilité et plus de transparence pour l'enseignement en Europe. C'est pourquoi une solution à plusieurs niveaux est requise afin de répondre aux enjeux nationaux et européens. Cette solution devra comporter, entre autres, des **programmes d'enseignement certifiés** communs, des procédures de normalisation et des cadres de qualité harmonisés.

Une approche-clé a consisté à établir un cadre commun de reconnaissance pour harmoniser les cadres de reconnaissance existants et pour se centrer sur les questions de qualité des formations transnationales.

Il en va de même pour les systèmes de **FEP (Formation et enseignement professionnels)**, qui sont en cours de transformation afin de mieux répondre aux besoins en termes de compétences et d'innovation.

De tels développements des formations transnationales européennes semblent impératifs, en particulier en ce qui concerne les programmes d'enseignement (dans le cadre du développement de curricula puisqu'ils correspondent à l'évolution d'un cadre européen commun de critères d'accréditation et de systèmes compatibles de diplômes. Ces derniers peuvent être acquis dans différents pays et institutions et, en raison de leur transférabilité, déboucher sur un diplôme reconnu.

Cet objectif de certification formelle et de diplômes reconnus permettra aux institutions de développer des programmes d'enseignement transférables et reconnus, ainsi que des supports pédagogiques et des programmes. Cela contribuera à l'essor de la formation transnationale.

---

<sup>47</sup> Stephen Adam, Fév. 2001, Conférence de la confédération des recteurs de l'Union européenne. *Transnational Education Project – Report and Recommendations*, Université de Westminster, DG Education and Culture.

<sup>48</sup> <http://www.bologna-bergen2005.no/>

L'accréditation des qualifications, la validation des connaissances et des compétences ainsi que la mise en place des processus de certification témoignent tous d'une ambition remarquable. Toutefois, cette situation est complexe et fait l'objet de plusieurs dispositifs se superposant dans chaque pays. Dans la plupart des pays européens, les systèmes de FEP actuels sont en cours de révision, avec comme objectif d'assurer que l'enseignement et la formation tout au long de la vie deviennent la norme et garantissent un diplôme ou un certificat valide.

Etant donné que l'ECVET (European Credit Transfert System for Vocational Educational and Training), le système de transfert de crédits européen pour l'enseignement et la formation professionnelle, fait référence à l'évaluation et la validation des résultats de l'enseignement, sa mise en œuvre suppose un « engagement clair de la part des organismes et des prestataires compétents »<sup>49</sup>.

La situation devient plus complexe lorsque :

- Des organismes autonomes organisent des programmes FEP et délivrent des certificats.
- Certaines formations ne garantissent pas l'accès au marché du travail ou à une formation supplémentaire ou, pire encore, ne garantissent pas la création de compétences spécifiques.
- Certains certificats délivrés par des organismes de formation privés ne garantissent pas la mobilité de l'individu et le cantonnent même parfois à un secteur professionnel particulier.

Rarement, les certificats FEP conduisent à une promotion ou à une hausse de salaire. De même, ils ne sont pas essentiels pour obtenir une promotion dans le secteur public.

Dans le but de mettre en place des formations tout au long de la vie, des pays européens ont commencé à modifier leur système d'enseignement et de formation, ce qui conduira sans doute à terme à une reconnaissance d'apprentissages et de certifications informels et non formels.

## **Tendances générales relatives aux structures de certification des formations**

La certification est devenue un enjeu majeur pour les professionnels. Dans certaines professions, elle est reconnue et récompensée, dans d'autres non. Des chercheurs ont analysé les avantages et les inconvénients de la certification dans les années 90. A l'unanimité, ils ont rapidement conclu que tous les acteurs concernés (organismes de formation, enseignants, apprenants, employeurs et employés) considéreraient la certification comme un avantage certain. Son importance a été reconnue en termes de bénéfice personnel et professionnel, particulièrement dans les secteurs où de « nouvelles » professions apparaissent (ce qui est le cas du secteur culturel). Ce succès se traduit par un nombre croissant de fournisseurs de certifications pour les différents niveaux d'éducation et de formation.

Les processus de certification ont largement investi le secteur des technologies de l'information et de la communication et sont un prérequis pour de meilleures perspectives d'embauche. Grâce à la formation et à la certification, les professionnels se forment de nouvelles compétences, connaissances et acquis validés qui font d'eux des personnes qualifiées et reconnues comme telles.

Depuis que le concept d'apprentissage tout au long de la vie est devenu une réalité et que l'acquisition de compétences et de connaissances devient de plus en plus une affaire de responsabilité personnelle, la

---

<sup>49</sup>

ECVET, 02.10.2006.

certification est devenue une priorité pour de nombreuses organisations qui ont été incitées à offrir des formations structurées débouchant sur des certificats ou des diplômes<sup>50</sup> dans le secteur non TIC.

C'est habituellement un organisme certificateur (privé ou financé par l'Etat) qui établit les niveaux qualitatifs qui mènent à la certification. Dans certains cas, et ce pour améliorer la reconnaissance des ensembles de standards, les organismes certificateurs suivent la procédure développée par le CEN (Comité européen de normalisation). Le CEN a créé les CWA (CEN Workshop Agreement)<sup>51</sup>.

Dans chaque processus de certification, il existe un **organisme de certification** identifié et responsable de la mise à jour des niveaux qualitatifs en temps voulu. L'organisme de certification réunit généralement le plus grand nombre possible de spécialistes, d'universitaires et de personnes travaillant dans le domaine concerné.

Il est également d'usage que :

- Les standards européens ne rentrent pas en conflit avec les standards nationaux.
- Les prestataires de formations qui souhaitent offrir des cours certifiés soumettent leur candidature à l'organisme de certification, avec une description du cours et son adéquation avec les niveaux qualitatifs.
- L'organisme de certification ne soit pas le concepteur du cours (car chaque cours doit correspondre aux besoins nationaux), mais offre des suggestions visant à une meilleure adéquation avec les niveaux qualitatifs.
- L'organisme de certification étudie le cursus en détail et éventuellement demande des aménagements. Lorsque le cursus est « aux normes », il est certifié. Le prestataire reçoit des notifications et des instructions en conséquence (comment imprimer le résumé du cours, les certificats, etc.)

Les cours sont habituellement certifiés pendant une période déterminée après soumission de la demande de certification (pas plus de 60 jours) et après paiement des frais induits.

## **Certification des programmes de formation à la coopération culturelle transnationale**

La certification implique l'établissement de niveaux qualitatifs basés sur des caractéristiques généralement acceptées et faisant référence :

- ✓ A la nature et à la structure du cours (modules et compétences) ;
- ✓ Au niveau du cours par rapport à l'audience cible et les résultats attendus ;
- ✓ Aux critères d'évaluation du résultat.

L'objectif principal demeure l'apport et/ou la réactualisation de connaissances et de compétences des individus (principalement des professionnels) assistant au cours ou en faisant partie.

---

<sup>50</sup> Voir lexique.

<sup>51</sup> Pour plus d'informations, [www.cen.eu](http://www.cen.eu).

Pour qu'elle soit certifiée, chaque formation doit être aux normes en vigueur. Il faut savoir que la condition principale de la certification réside dans l'adéquation de son contenu avec le profil d'emploi en termes d'apports éducatifs (connaissances, capacités et compétences).

C'est pourquoi des recommandations ont été développées à partir de Vania afin de promouvoir la certification et la présentation de ces processus aux formations intéressées<sup>52</sup>.

Des études et rapports<sup>53</sup> récents identifient la certification comme un facteur-clé du « développement des indicateurs de qualité visant à valoriser l'enseignement ». Il existe une demande croissante de reconnaissance, particulièrement en matière d'enseignement informel et non formel. La certification constitue un enjeu important dans les différents systèmes visant à améliorer l'éducation et les résultats de l'enseignement<sup>54</sup>.

Dans la plupart des cas, comme décrit précédemment, les organismes impliqués dans la formation s'accordent sur des normes et des principes tout en gardant à l'esprit que :

- Les systèmes d'éducation et de formation nationaux, et par voie de conséquence les systèmes et procédures de certification les accompagnant, ne sont pas statiques : ils changent et se développent en fonction des besoins de chaque société.
- Il existe une demande croissante de professionnels possédant des qualifications reconnues.
- Les partenaires sociaux jouent un rôle de plus en plus important dans l'élaboration et la mise en œuvre des qualifications et certifications FEP.

L'établissement de standards se fonde sur des caractéristiques généralement acceptées et font référence :

- A la nature du cours (modèle basé sur les compétences pour la certification d'individus) ;
- Au niveau (en fonction du public cible et des résultats escomptés) ;
- A la structure du cours (modulaire) ;
- Aux critères d'évaluation (liés à l'évaluation des résultats au point de vue des connaissances, des capacités et des compétences).

Le processus de certification introduit dans le cadre du projet Vania ne concerne que les formations à la gestion de projets de coopération culturelle transnationale. L'objectif principal réside dans l'apport et/ou la réactualisation de connaissances, de capacités et de compétences d'individus (principalement des

---

<sup>52</sup> Elles sont basées sur les connaissances et l'expérience acquises lors du développement de projets pilotes importants mis en place principalement dans le cadre de l'initiative communautaire Equal (coopération transnationale, participation au réseau thématique national et européen sur l'adaptabilité), portant sur l'investissement dans la formation continue et la validation des compétences valorisant et motivant l'apprenant. Elles se fondent également sur les résultats des enquêtes du projet Vania et leur vérification auprès des spécialistes en coopération culturelle (Deux enquêtes sur l'enseignement et la formation proposés et les capacités et compétences-clés requises dans la gestion de projets culturels européens, *CUPORE 2006*, Vérification des capacités et des compétences, *International Intelligence on Culture*, 2007), ainsi que sur les instructions développées au niveau européen concernant la certification et la validation des enseignements formels et informels [http://ec.europa.eu/education/policies/rec\\_qual/recognition/index\\_en.html](http://ec.europa.eu/education/policies/rec_qual/recognition/index_en.html), et sur le programme de travail *Education and Training 2010*. Les résultats récents des projets de l'initiative communautaire Equal (partie II) ont également été pris en compte.

<sup>53</sup> <http://www.eaea.org/news> et le document de support de la Commission européenne, *Making a European Area of Lifelong learning a Reality*, novembre 2001.

<sup>54</sup> Voir également le projet de l'AEGEE (le Forum des étudiants européens, la plus grande association d'étudiants interdisciplinaire européenne) "Education Unlimited !" <http://www.karl.aegee.org/>

professionnels) assistant au cours ou en faisant partie. Pour être certifiés, les cours doivent être conformes à des normes spécifiques. Il existe trois axes principaux à la certification d'un cours :

### 1. Informations générales sur le cours

- a) Titre du cours
- b) Durée du cours en heures
- c) Restrictions éventuelles à l'inscription
- d) Adresse du site de formation

### 2. Description détaillée du cours

- a) Objectifs et résultats escomptés (connaissances, capacités et compétences à la fin du cours)
- b) Présentation du cours par rapport aux critères du profil de travail
- c) Modules/unités d'enseignement
- d) Matériel et méthodes d'enseignement
- e) Dimension européenne : les instituts se portant candidats à la certification de leur cours doivent expliquer en quoi ce dernier valorise la dimension européenne (ex. : exemples de meilleures pratiques et d'études de cas de coopération transnationale, présentation de politiques et de stratégies européennes, etc.).

### 3. Evaluation ou appréciation

- a) Présentation des méthodes d'évaluation principales (ex. : la participation, l'interrogation orale ou écrite, etc.)
- b) Questions/sujets d'examen.

Les organismes de certification peuvent être composés de représentants des acteurs principaux participant au développement et à la mise en œuvre du système.

Une autorité représentant le domaine professionnel (ex. : un réseau ou un ensemble d'organismes avec des représentants des différents acteurs concernés) met en place :

- a) Un **comité consultatif**
- b) Un **comité de certification composé de spécialistes.**

Le **comité consultatif** présente les caractéristiques suivantes :

1. La représentation la plus large possible de :

- Représentants de l'autorité (ex. : le président ou le secrétaire général).
- Deux ou trois représentants (professionnels) dans le domaine.
- Deux ou trois représentants du secteur d'activité.

## 2. Responsabilités et tâches spécifiques :

- Planifie et développe des principes et des lignes de conduite devant être couverts par les cours candidats à la certification (ex. : la structure modulaire du cours, la dimension européenne du cours, une philosophie d'amélioration personnelle constante);
- Adopte les normes européennes (ex. : EQF, ECVET, etc.) ;
- Garantit l'ouverture et la transparence.

**Le comité de certification** présente les caractéristiques suivantes :

### 1. La représentation la plus large possible de :

- Formateurs professionnels ;
- Managers culturels travaillant dans le domaine de la coopération culturelle transnationale ;
- Spécialistes ;
- Universitaires.

### 2. Responsabilités et tâches spécifiques :

- Évalue le programme de formation/cours en fonction des trois axes et des niveaux qualitatifs ci-dessus;
- Développe un ensemble de critères pour le renouvellement.

La procédure comporte les étapes suivantes :

1. Candidature
2. Vérification
3. Certification

Une part essentielle du système de certification réside dans les services d'assistance technique et consultative fournis par l'autorité qui délivre les certificats au candidat, et ce, à chaque étape du processus de certification, depuis l'expression d'intérêt initiale en passant par la candidature, etc.

### 1. Candidature

- Le système devrait être ouvert à tout candidat potentiel.
- Il doit fournir des informations claires et faciles d'accès concernant les critères, les coûts, les avantages et autres conditions de certification (ex : par le biais d'Internet, des courriels, du téléphone, de kits d'informations, etc.).
- Les dossiers de candidature doivent être clairs, faciles à comprendre et à remplir.
- Le candidat devrait pouvoir bénéficier d'une assistance pour l'aider à identifier les aspects techniques qui doivent être mentionnés dans la candidature et qui doivent répondre aux critères.



## 2. Vérification

- La vérification est une étape essentielle pour s'assurer de la conformité aux critères ; elle peut être effectuée par un autre organisme (ex. : celui qui met en place le comité) indépendant de l'organisme de certification.
- La vérification fait normalement l'objet de différentes activités :
  - Etude du dossier de candidature et des références,
  - Evaluation,
  - Visite sur le site (si nécessaire),
  - Paiement des frais à la charge du candidat.
- Le processus de vérification peut également servir à :
  - Identifier les aspects techniques de la candidature demandant à être améliorés.
  - Offrir des recommandations aux candidats pour qu'ils améliorent leurs performances et leur efficacité.

### **Attribution de la certification**

Après réception de la demande de certification, le comité étudie le programme. **L'autorité** procède ensuite à la certification. Le comité peut refuser la certification et doit en informer le candidat. Dans le cas où le candidat serait en désaccord avec la décision du comité, il peut demander des explications et, le cas échéant, procéder à des modifications.

La certification est la délivrance du certificat au candidat/centre de formation, prouvant ainsi sa conformité aux critères établis.

- La certification peut être attribuée sur un ou plusieurs niveaux. Elle est attribuée sur plusieurs niveaux si les critères sont établis sur différentes échelles afin d'assurer un cadre d'amélioration continu.
- La certification doit être attribuée pour une période prédéterminée, à la suite de quoi une réévaluation et une vérification devraient être effectuées pour garantir une conformité permanente aux critères, identiques ou revus à la hausse.
- Il serait souhaitable que le système de certification bénéficie de retours d'informations de la part des utilisateurs.

Il est particulièrement important que les systèmes de certification fassent l'objet d'une assistance et de conseils constants. Il est important également d'organiser des réunions de formateurs certifiés afin de promouvoir l'échange d'expériences.

Les formations peuvent être certifiées sur demande, mais cette demande doit être justifiée. Cela signifie que le formateur doit démontrer que son programme comporte les caractéristiques principales requises.

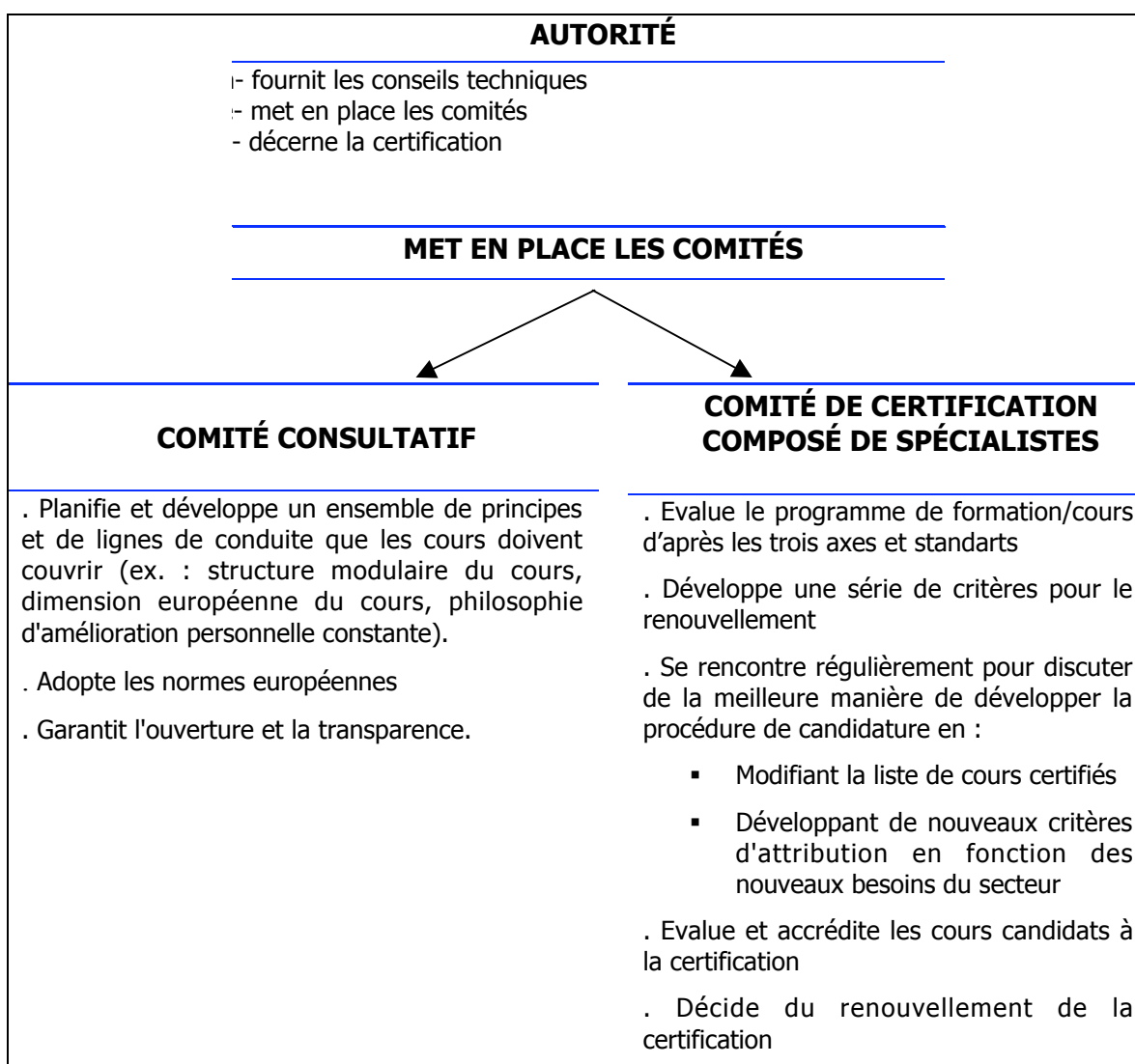
Les demandes de certification peuvent être soumises électroniquement, au moyen d'une base de données fournie par l'organisme certificateur ou par présentation d'un portfolio contenant le programme du cours.

## Renouvellement de la certification

La certification est un outil permettant d'atteindre des objectifs et de garantir la viabilité ; il est par conséquent nécessaire de réviser ces critères périodiquement afin de les ajuster aux conditions changeantes et de relever régulièrement les niveaux de viabilité.

Un cours resterait certifié pendant une période spécifique (par exemple : 3 ans), après quoi une nouvelle certification serait nécessaire. Il en va de même si les normes d'origine établies par le comité ont été modifiées. Un cours certifié n'est valide que s'il est dispensé par l'organisme ayant reçu la certification ; cela signifie que la certification n'est pas transférable. Le diagramme ci-dessous illustre la structure du système de certification suggéré.

**Tableau 13 - Structure du système de certification suggéré**



## **Avantages**

Un cours évalué positivement apporte un certain nombre d'avantages aux organismes de formation, aux étudiants, aux apprenants, ainsi qu'au secteur.

### ***Avantages pour les institutions***

Appartenir à un réseau professionnel européen d'instituts et de spécialistes dans le cadre de projets de coopération culturelle transnationale apporte :

- Une reconnaissance de :
  - la haute qualité du cours;
  - la dimension européenne du cours;
  - l'adéquation avec les besoins du secteur culturel européen.
- Des commentaires permettant d'améliorer le niveau du cours.
- Une promotion du cours à un public plus large.
- Un libre accès aux publications et aux informations culturelles européennes dont les étudiants pourront bénéficier.

### ***Avantages pour les apprenants***

En suivant un cours certifié, les étudiants ont la garantie :

- de bénéficier de cours d'excellente qualité.
- d'obtenir les compétences et les connaissances requises dans le secteur.

Un certificat ou diplôme européen donne aux participants une dimension internationale.

### ***Avantages pour le secteur***

- Une meilleure réputation au sein du secteur (sur le plan éducatif et culturel).
- La présence sur le marché du travail de professionnels qualifiés possédant de bonnes connaissances en matière de conception et de mise en œuvre de projets européens/transnationaux.

Le mécanisme de financement des services ci-dessus est un élément crucial pour le succès du système. Les frais d'inscription et d'adhésion payés par les prestataires participants représentent une importante source de financement. Ces cotisations sont également nécessaires pour valoriser les services de certification auprès des entrepreneurs et permettre à la structure d'assurer ses engagements en termes de qualité de services. Habituellement, un organisme remplit ce processus.

Dans la plupart des cas, les organismes de financement et de certification coïncident. Toutefois, pour fixer des tarifs appropriés, il est nécessaire de :

- prendre en considération la masse critique pouvant être atteinte;
- s'informer auprès des prestataires de formation sur leur degré de consentement à payer pour bénéficier de la certification;
- prendre en compte la taille de l'institut de formation.

Un système de certification pour les managers culturels actifs dans des projets de coopération transnationale devrait être développé et mis en œuvre afin de satisfaire les caractéristiques **géographiques, politiques, socioéconomiques et sectorielles** de chaque pays.

Les réseaux, les ONG et autres organisations similaires peuvent jouer un rôle-clé dans le développement d'un système de certification de la gestion culturelle dans le cadre de projets de coopération transnationale, en créant des structures de support légal et institutionnel.

Il est important de :

- développer le système de certification consultant les acteurs concernés et impliquant tous les groupes d'intérêt pertinents (organismes d'enseignement et de formation, prestataires de formation, organisations culturelles, associations, spécialistes, etc.). Le développement et la mise en œuvre d'un programme de certification efficace reposent, dans la majorité des cas, sur la représentation de tous les acteurs au sein de l'équipe délivrant les certificats et soutenant le système;
- identifier les acteurs-clés et les groupes cibles potentiels concernés et intéressés par les programmes de certification;
- informer clairement les secteurs (public et privé) des avantages, coûts et autres implications des systèmes de certification;
- développer des systèmes de primes afin de motiver et d'encourager les organismes de formation à obtenir la certification.

Développer des critères de certification représente une étape critique du processus de certification. Les organismes éducatifs et de formation sont généralement bien équipés pour effectuer leur formation et la certification élargit leur champ d'action en incitant les candidats à développer leurs connaissances et leurs compétences professionnelles.

Les recommandations générales suivantes doivent être prises en compte :

1. Baser les critères sur les instruments et les normes légales existants avec une exigence plus grande que la conformité légale.
2. Définir les critères, surtout les critères essentiels.
3. Pour chaque critère, définir des indicateurs mesurables pouvant être atteints par les formateurs.
4. Les critères doivent tendre à des objectifs réalistes et réalisables par les organismes de formation.
5. Les critères peuvent être établis suivant plusieurs niveaux d'exigence : des plus accessibles aux plus exigeants. Ainsi, le système de certification définit un cadre permanent d'amélioration.
6. Fournir aux participants des informations claires sur les caractéristiques et la valeur ajoutée que représente la certification.
7. Sensibiliser les organismes de formation au système de certification.

## 4. CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

### Défis posés aux instituts de formation

La formation à la gestion culturelle, et plus particulièrement la formation à l'administration de projets culturels transnationaux, est actuellement en période de transition.

La gestion de projets transnationaux requiert d'autres compétences que celles nécessaires à la gestion de projets nationaux. Toutefois, à quelques exceptions près, l'offre de formations dans l'enseignement supérieur ne porte actuellement pas suffisamment d'attention aux besoins en gestion de personnes ayant de fortes chances d'être impliquées dans des projets transnationaux. Curieusement, il semble qu'il y ait peu de prise de conscience du fait que de plus en plus de managers culturels travaillent dans un environnement européen, voire mondial.

Bien que de nombreuses formations universitaires abordent les enjeux internationaux, la plupart ne le font que de façon superficielle. Par ailleurs, elles privilégient davantage la connaissance issue des compétences cognitives plutôt que fonctionnelles. Il est nécessaire d'instaurer un compromis entre l'apprentissage du QUOI et celui du COMMENT. Bien que la possibilité d'enseigner des atouts personnels soit l'objet de débats, il existe suffisamment d'éléments pour suggérer que le talent en communication interculturelle et l'aptitude à diriger peuvent s'acquérir au sein d'un environnement d'apprentissage adapté.

L'enseignement par la pratique est un moyen efficace d'acquisition de compétences en matière de projets culturels internationaux, et il le restera sans doute. Toutefois, ce n'est pas l'apprentissage le plus aisé et l'individu serait mieux préparé à travailler au niveau international s'il acquérait également des compétences adaptées à travers une formation formelle.

Pour travailler dans la gestion de projets culturels transnationaux, le gestionnaire culturel devrait pouvoir choisir entre plusieurs offres de formation (enseignement formel, stages pratiques, tutorat, observation en situation de travail<sup>55</sup>, etc.) dans une optique de développement professionnel permanent.

Les instituts de formation ne fonctionnent pas qu'au gré des conditions dictées par des facteurs extérieurs : l'attrait de leurs formations et l'efficacité de celles-ci constituent un élément-clé. Les enquêtes du projet Vania indiquent qu'il n'existe pas de modèle standard de formation à la gestion culturelle. Les programmes et les cours possèdent leur propre recette et les attentes des étudiants diffèrent grandement. Les compétences cognitives nécessaires aux projets transnationaux sont souvent acquises au cours d'une formation, mais ce n'est pas le cas d'autres compétences qui ne sont abordées que de manière superficielle. Bien qu'il soit difficile d'établir une classification empirique, nous sommes convaincus que les compétences fonctionnelles, personnelles et éthiques dominent en matière de coopération culturelle transnationale. Qu'ils soient formels ou informels, les programmes de formation doivent pallier ces lacunes mises en lumière par l'enquête Vania.

---

<sup>55</sup> L'observation en situation de travail fait référence au détachement temporaire d'un individu au sein d'une organisation pour qu'il observe et apprenne les méthodes de travail d'un employé.

Il faudra du temps pour répondre aux nouveaux besoins en formation et pour résoudre les problèmes mis en lumière. Cependant, ces dernières années ont vu l'offre de formation se développer de façon continue et cette tendance doit s'affirmer à travers de nouvelles approches et une meilleure coopération interinstitutionnelle et transeuropéenne.

### **La nécessité de fixer des niveaux qualitatifs**

L'heure est venue d'établir un processus de certification dans le domaine de la gestion de projets de coopération culturelle transnationale. Mais il convient de prendre en compte les réalités du nouvel environnement d'apprentissage dont les acteurs culturels doivent bénéficier afin de travailler efficacement dans le contexte de mondialisation actuel. La création d'un cadre de normes européennes suffisamment souple pour répondre également aux conditions nationales pourrait favoriser le développement de la coopération culturelle en Europe.

Une norme de qualification européenne pourrait améliorer les perspectives d'emploi en fournissant une indication quant à l'aptitude et la volonté d'apprendre d'un individu même si, au final, l'expérience et la personnalité resteront probablement des facteurs déterminants en matière d'embauche.

Une norme européenne devrait avoir pour objectif l'amélioration de l'offre de formations centrées sur les compétences et devrait garantir sa haute qualité et sa transparence. Pour ce faire, les normes doivent se fonder sur une analyse des besoins ainsi que sur le profil professionnel. Les cours doivent être aux normes établies afin d'obtenir la certification.

Il est recommandé que les institutions telles que le Conseil de l'Europe, l'Union européenne et l'Unesco soient invitées à soutenir et à faciliter l'établissement d'un système de certification adressé aux instituts de formation et aux organisateurs de cours dans le cadre de la gestion de projets de coopération culturelle transnationale. Au vu de l'implication du Conseil de l'Europe dans la création, en 1989, du Diplôme européen en administration de projets culturels (visant à stimuler la coopération culturelle et la mobilité à travers l'Europe), il semble approprié de l'inviter à organiser une réunion exploratoire des parties prenantes pour promouvoir l'établissement du système de certification européen recommandé dans ce rapport. Cette prise en charge s'inscrirait par ailleurs dans l'esprit de l'article 151.3 du Traité européen qui cherche à encourager la coopération entre l'Union européenne et des organisations telles que le Conseil de l'Europe.

## Bibliographie

- ADAM S.**, 2001, *Transnational Education Project Report and Recommendations*, Conférence de la confédération des recteurs de l'Union européenne.
- ALLIES P., NEGRIER E. & ROCHE F.**, 1994, *Pratiques des échanges culturels internationaux : les collectivités locales*, Paris : AFAA - Ministère des Affaires étrangères.
- AHEIRER H. & RAJ I. (eds.)**, 2007, *Conflicts and Tensions. The Culture and Globalization series*, vol. 1, Londres : Sage.
- BARTOLINI Stefano**, 2005, *Restructuring Europe. Center formation, system building and political structuring between the nation state and the EU*, Oxford: Oxford University Press.
- Bigger...better... beautiful? The impact of the EU enlargement on cultural opportunities across Europe.** Rapport final et livres de la conférence organisée à Budapest, par l'Observatoire de Budapest, CCP Hungary et Euclide UK.
- BOYLAN P. & DRAGICEVIC SESIC M.**, 2003, *Survey on institutions and centres providing training for cultural development professionals*, UNESCO/ENCATC, Paris, 2003.
- CASEY B.H.**, 1999, *Management skills in the cultural sector : contradictions, needs and remedies*, document présenté lors de la conférence « *Critical Management Studies* », Université de Manchester, 14-16 juillet 1999.
- CEDEFOP**, 1996, *Systems and procedures of certification of qualifications in European Community, Comparative Analysis*, Thessalonique.
- CLICHE Danielle et al.**, 2002, *Creative Europe. On the Governance and Management of Artistic Creativity in Europe*, Bonn: ERICarts.
- Communication, Co-operation, Development**, 2005, Beijing, pp.226 – 237, ISBN 7 -81085-510-7/K. 321.
- DESCY Pascaline, Tessaring Manfred**, 2002, *Training and learning for competence. Second report on vocational training research in Europe: executive summary*, Luxembourg: CEDEFOP, 2002.
- DIMAGGIO P.**, 1987, *Managers of the Arts. Careers and opinions of senior administrators of U. S. art museums, symphony orchestras, resident theatres, and local arts agencies*, National Endowment for the Arts, Research Division Report 20, Seven Locks Press, Washington.
- DRAGICEVIC SESIC M.**, 2003, *Survey on institutions and centres providing training for cultural development personnel in Easter Europe, Russian Federation, Central Asia and the Caucasus Region : situation analysis and recommendations for future action*, UNESCO, Paris.
- DRAGICEVIC SESIC M. & DRAGOJEVIC S.**, 2005, *Art management in turbulent times : Adaptable Quality Management*, Boekmanstichting & ECF, Amsterdam, (en anglais), version serbe : Belgrade: CLIO.
- DRAGICEVIC SESIC M. & STOJKOVIC B.**, 1994 & 2007, *Culture - management, animation, marketing*, Belgrade: CLIO.

**DRAGICEVIC SESIC M. & DRAGOJEVIC S.**, 2004, *Intercultural mediation*, Sarajevo: UNESCO, OKO (en anglais et en bosniaque).

**DRAGICEVIC SESIC M. & SUTEU C.**, 2005, *Challenges of Cultural Co-operation in South Eastern Europe : the internationalization of cultural policies and practices*, in: *The Emerging Creative Industries in South Eastern Europe*, ed. par Nada Svob Djokic, Culturelink, Zagreb, ISBN 953-6096-37-4.

**DRAGOJEVIC S., VARBANOVA L.**, 2004, *The Cultural Policy and Management in Central Asia*. Académie des Arts d'Asie centrale, Almaty; Unesco, Paris; Institut de la société ouverte, Budapest.

**EISENSTADT M., WASON P.**, 1985, *Learning. Education and Certification*, Athènes.

**ENCATC/UNESCO**, 2003, *Training in Cultural Policy and Management. International Directory of Training Centres. Europe, Russian Federation, Caucasus, Central Asia*, UNESCO, Paris.

**FISHER R.** (Ed), 2004, *Developing New Instruments to Meet Cultural Policy Challenges*, Rapport d'un séminaire de la Fondation Asie-Europe, Bangkok.

**FISHER R.**, 2007, *A Cultural Dimension to the EU's External Policies. From Policy Statements to Practice and Potential*. Amsterdam : Boekmanstudies.

**FITZGIBBON M. and KELLY A.**, 1997, *From Maestro to Manager. Critical Issues in Arts & Culture Management*, Dublin, Oak Tree Press en association avec la Graduate School of Business, University College, Dublin 360.

**FONDAZIONE FITZCARRALDO**, 2004, *Cultural Co-operation in Europe: what role for the Foundations?* Bruxelles: NEF.

**FRETWELL D.H., LEWIS M.V., DEIJ A.**, 2001, [\*A framework for defining and assessing occupational and training standards in developing countries\*](#), Banque Mondiale, Université de l'Etat de l'Ohio, Fondation européenne pour la formation.

**GROSJEAN E.**, 1997, *Quarante ans de coopération culturelle au Conseil de l'Europe, 1954-1994*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

**HOPE A., TIMMEL S.**, 1984, *Training for Community Workers, A handbook for Community Workers*, Livre 1, Gweru.

**HURLEY L., TREACY D.**, 1993, *Models of Youth work, A sociological framework*, Dublin.

*In from the margins. Une contribution au débat sur la Culture et le Développement en Europe*, 1997, Strasbourg : Conseil de l'Europe.

**JOENNIEMI P.**, 1993, *Co-operation in the Baltic Sea Region* London: Taylor & Francis.

**KANGAS A. & MUTKE L.**, 2006, *The Bologna Process and Cultural Education. Survey on the implementation of the Bologna Process in degree programmes in arts/cultural management and cultural policy across Europe*. Non publié. Les résultats préliminaires de cette enquête se trouvent dans le rapport final SECEB, Final Event, Potsdam, Novembre 23-24, 2006.

**KARAYANNIS T., MINOS C.**, 1995, *Training needs identification of small enterprises*, TASK FORCE 1992-94, Volos.



**KARAYANNIS T., MINOS C.**, 1995, *Open and Distance learning*, Volos.

**KARPODINI-DIMITRIADI E. (ed.)**, 2005, *New employment perspectives for higher quality working life*, Athènes.

**KOVEL-JARBOE P.**, 2000, *The Changing Contexts of Higher Education and Four Possible Futures for Distance Education*.

disponible sur : [horizon.unc.edu/projects/issues/papers/kovel.asp](http://horizon.unc.edu/projects/issues/papers/kovel.asp) (12.6.2006)

**KLAIC D.**, 2005, *Europe as a Cultural Project*. Amsterdam : Fondation européenne pour la culture (également sur [www.eurocult.org/publications](http://www.eurocult.org/publications)).

**KLAIC D.**, 2007, *Mobility of Imagination, A Companion Guide to International Cultural Co-operation*, Budapest : CAC & Observatoire de Budapest.

**LIONARAKIS A.**, 1995-96, *Open and Distance learning. Alternative adults training forms and the Open Universities*, IDEKE, Athènes.

**LOMBARD A.**, 2003, *Politique culturelle internationale. Le modèle français face à la mondialisation*. Paris : Maison des cultures du monde.

**MEAD R.**, 1994, *International Management : Cross-Cultural Dimensions*, Cambridge, Massachusetts: Blackwell Publishing.

**MENENDEZ-ALARCON A.**, 2004, *The Cultural Realm of European Integration : Social Representations in France, Spain, and the United Kingdom* (Contributions à la Sociologie), Westport: Praeger.

**MEINHOF U.H. & TRIANDAFYLLIDOU A.** (eds), 2006, *Transcultural Europe. Cultural Policy in a Changing Europe*, Palgrave Macmillan, Basingstoke, Hampshire; New York.

**MITCHELL R. & FISHER R.**, 1992, *Professional Managers for the Arts and Culture? Training of Cultural Administrators and Arts Managers in Europe*. Le Conseil des Arts de Finlande/Conseil de l'Europe, Conseil pour la Coopération Culturelle, CIRCLE. publication CIRCLE No. 4, Helsinki/Strasbourg.

*More Europe, More Culture – Foreign Cultural Policies in and beyond Europe*, Rapport d'une conférence du 9-11 octobre 2003, Varsovie, Central European Initiative, Cracovie.

**OAED**, 1995, *Hellenic qualifications certification system*, Ministère du Travail, Athènes.

**OBULJEN N. & SMIERS J.** (eds.), 2006, *UNESCO Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions : Making it work*, Zagreb : Institut des Relations Internationales, Culturelink.

**PANEBIANCO S.**, 2003, *New Euro-Mediterranean Cultural Identity*, Londres : Routledge.

**PEHN G.**, 1999, *La mise en réseau des cultures*, Strasbourg: Publication du Conseil de l'Europe.

**PÉREZ DE CUÉLLAR J. & al.**, 1995 & 1996, *Our Creative Diversity. Report of the World Commission on Culture and Development*, Paris: UNESCO.

**ROBINS K. & SAUNDERS F.S.**, 2000, *The Challenge of Transcultural Diversities* Strasbourg : Conseil de l'Europe, Who Paid the Piper, Londres : Granta.

**SMIERS Joost**, 2003, *Arts under Pressure. Promoting Cultural Diversity in the Age of Globalization*, Londres : Zed books.

**STEPHEN Adam**, Feb. 2001, *Conférence de la confédération des recteurs de l'Union européenne. Projet d'éducation transnationale – rapport et recommandations*, Université de Westminster, DG Education and Culture.

*Study on Cultural Co-operation in Europe - Report for the European Commission*, 2003, Bruxelles : Forum européen pour les arts et le patrimoine & Interarts.

**SCHWARZ I.**, 2000, *Cultural Management in a European Perspective*. Document présenté lors de la conférence « *Boom of Cultural Managers: Fashion of Market Need ?* » 22 juin 2000, Zürich.

**SCOTT L.**, 1994, *More Bread and Circuses. Who does what for the arts in Europe. Guide to EU funding in culture*. Bruxelles : publié par IETM et le Conseil des Arts de Grande-Bretagne.

**SUTEU C.**, 2006, *Another Brick in the Wall – A Critical Review of Cultural Management Education in Europe*. Boekmanstudies, Amsterdam.

*Rapport sur l'état de la coopération culturelle en Europe*,  
[http://ec.europa.eu/culture/eac/sources\\_info/pdf-word/summary\\_report\\_coop\\_cult.pdf](http://ec.europa.eu/culture/eac/sources_info/pdf-word/summary_report_coop_cult.pdf)

*Le rapport du Parlement européen sur la coopération culturelle dans l'UE (200/2323(INI)), rédigé et adopté par le Comité de la culture, de la jeunesse, de l'éducation, des médias et du sport*, Giorgio Ruffolo, 16 juillet 2001.

[http://ec.europa.eu/culture/eac/other\\_actions/pdf\\_word/synthese\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/culture/eac/other_actions/pdf_word/synthese_en.pdf)

**TERRILLON-MACKAY L.**, 2000, *Ten years of cultural co-operation in Europe 1989-1999*, Strasbourg: Conseil de l'Europe.

**TOTARO-GENEVOIS M.**, 2005, *Cultural and Linguistic Policy Abroad : The Italian Experience Multilingual Matters*, ISSU 131, Londres: MULTILINGUAL MATTERS LTD.

**VAN WERINGH K. D., DODD D. and LYKLEMA M.**, 2006, *A cultural component as an integral part of the EU's foreign policy*, Amsterdam, Boekmanstudies and Lab for Culture.

**WEND F., Rose de & NEAL Lucy**, 2005, *The Turning World. Stories from the London International Festival of Theatre*, Londres: Caloust Gulbenkian Foundation UK.

**WILSON Th. M., ANDERSON J. and O'DOWD L.**, 1999, *Culture and Co-operation in Europe's Borderlands* (Etudes européennes 19); Gronau: AEER. Berdahl, Daphne.

## Liste des tableaux et schémas

1	Concepts de base de la formation tout au long de la vie	p10
2	L'orientation des programmes de formation	p15
3	Préparation des étudiants aux marchés du travail actuels	p16
4	Thèmes abordés dans les programmes	p16
5	Capacités et compétences considérées le plus souvent comme <i>très importantes</i> par les jeunes professionnels	p19
6	Capacités et compétences considérées le plus souvent comme <i>très importantes</i> ou <i>importantes</i> par les jeunes professionnels	p20
7	Capacités et compétences considérées plus rarement comme <i>importantes</i> ou <i>très importantes</i> par les jeunes professionnels	p21
8	Les « quatre piliers » de compétences nécessaires à la gestion d'un projet	p23
9	Classement des 24 capacités et compétences considérées le plus souvent comme <i>très importantes</i> ou <i>importantes</i> par des professionnels expérimentés par rapport aux opinions recueillies chez de jeunes professionnels	p25
10	Autres compétences qualifiées d' <i>importantes</i> évoquées par les professionnels consacrés	p26
11	Hiérarchie des capacités et compétences requises, établie à partir de la moyenne des résultats des deux enquêtes Vania	p27
12	Compétences, capacités et qualités par groupe et degré relatif d'importance	p29
13	Structure du système de certification suggéré	p42

## Glossaire

### **Accès à la formation/à l'enseignement**

Conditions, circonstances ou exigences gouvernant l'admission aux programmes ou aux institutions éducatives [EAEA – traduit de l'anglais]

### **Agrément (de programmes, d'institutions)**

Procédé consistant à accréditer une institution d'enseignement ou de formation, un programme d'étude ou un service afin de montrer qu'il/elle a été approuvé(e) par les autorités professionnelles et législatives concernées en raison de sa conformité à des normes prédéterminées. [EQF – traduit de l'anglais]

### **Agrément (d'un prestataire FEP)**

Procédé consistant à accréditer une institution d'enseignement ou de formation professionnels, un programme d'étude ou un service afin de montrer qu'il/elle a été approuvé(e) par les autorités professionnelles et législatives concernées en raison de sa conformité à des normes prédéterminées. [EAEA – traduit de l'anglais]

*ou*

Reconnaissance et approbation des normes universitaires d'une institution éducative par un organisme externe impartial tenu en haute estime par le public. [ex. : l'Unesco]

### **Apprentissage formel**

L'enseignement dispensé dans un environnement organisé et structuré (ex. : dans une école, un centre de formation ou sur le lieu de travail) et explicitement mis en place à des fins d'apprentissage (en termes d'objectifs, de durée et de ressources). L'apprentissage formel est intentionnel du point de vue de l'apprenant. Il débouche généralement sur une certification. [EQF, CEDEFOP – traduit de l'anglais]

### **Apprentissage informel**

L'enseignement tiré des activités quotidiennes professionnelles, familiales ou récréatives. Il n'est pas organisé ni structuré en termes d'objectifs, de durée ou de support d'apprentissage. L'apprentissage informel est souvent non intentionnel de la part de l'apprenant. Il ne conduit généralement pas à une certification. [EQF – traduit de l'anglais]

### **Apprentissage non formel**

Enseignement incorporé à des activités planifiées non désignées explicitement comme d'apprentissage (en termes d'objectifs, de durée et de support d'apprentissage), mais qui contiennent un élément d'apprentissage important. L'apprentissage non formel est intentionnel de la part de l'apprenant. Il ne conduit généralement pas à une certification. [EQF – traduit de l'anglais]

### **Apprentissage par la pratique**

Apprentissage acquis par la pratique répétée d'une tâche, mais sans instruction. [CEDEFOP – traduit de l'anglais]

### **Apprentissage par l'utilisation**

Apprentissage acquis par l'utilisation répétée d'outils ou de services, mais sans instruction. [CEDEFOP – traduit de l'anglais]

### **Apprentissage « sur le tas »**

Apprentissage acquis par expérience dans l'environnement de travail, qu'il soit ou non supervisé, en testant et en apprenant de ses erreurs.

### **Apprentissage tout au long de la vie**

Toute activité d'apprentissage entreprise avec pour objectif d'améliorer ses connaissances, capacités et compétences dans une perspective personnelle, civique, sociale et/ou professionnelle. [CEDEFOP – traduit de l'anglais]

### **Capacité**

Les connaissances et l'expérience requises pour effectuer une tâche ou un travail spécifique. [EQF – traduit de l'anglais]

### **Certificat/diplôme**

Un document officiel délivré par un organisme certificateur qui résume la réussite d'un individu au terme d'une procédure d'évaluation normalisée. [EQF – traduit de l'anglais]

### **Certification (de connaissances, capacités et compétences)**

Le processus consistant à valider de façon formelle les connaissances, savoir-faire et/ou capacités et compétences acquises par un individu au terme d'une procédure d'évaluation normalisée. Ce sont des organismes certificateurs agréés qui délivrent les certificats ou diplômes. [EQF – traduit de l'anglais]

### **Comparabilité de qualifications**

La mesure avec laquelle il est possible d'établir une équivalence entre le niveau et le contenu de qualifications formelles (certificats ou diplômes) au niveau sectoriel, régional, national ou international. [EQF – traduit de l'anglais]

### **Compétence**

La capacité démontrée à appliquer des connaissances, savoir-faire et connaissances connexes dans une situation habituelle et/ou changeante. [EAEA, CEDEFOP – traduit de l'anglais]

Les compétences incluent :

- La compétence cognitive, impliquant le recours à des théories et concepts ainsi qu'à des connaissances tacites informelles acquises par expérience ;
- La compétence fonctionnelle (capacité ou savoir-faire), regroupant tout ce qu'un individu devrait être capable de faire lorsqu'il travaille dans un certain secteur de travail, d'enseignement ou d'activité sociale ;
- La compétence personnelle, impliquant de savoir comment se comporter dans une situation spécifique ;

- La compétence éthique, faisant référence au recours à certaines valeurs personnelles et professionnelles. [TWG, ECVET, document de travail EC f SEC (2005)957 – traduit de l'anglais]

## Connaissance (ou savoir)

Les faits, sentiments et expériences connus par une personne ou un groupe de personnes [EQF – traduit de l'anglais]

*NB* : les définitions de la connaissance sont nombreuses. Cependant, les conceptions modernes reposent en majorité sur plusieurs distinctions de base :

- (a) Aristote faisait une distinction entre la logique pratique et théorique. Dans l'esprit de cette distinction, des théoriciens modernes (Alexander et al., 1991) font une différence entre le savoir **déclaratif** (théorique) et le savoir **procédural** (pratique).

Le savoir **déclaratif** inclut des assertions à propos d'événements spécifiques, de faits et de généralisations empiriques, ainsi que des principes plus profonds sur la nature de la réalité. Le savoir **procédural** inclut l'heuristique, les méthodes, les plans, les pratiques, les procédures, les routines, les stratégies, les tactiques, les techniques et les astuces (Ohlsson, 1994) ;

- (b) Il est possible de différencier plusieurs formes de savoir qui représentent différentes façons d'appréhender le monde : plusieurs tentatives de compilation de telles listes ont été faites, et les catégories suivantes sont le plus souvent mentionnées :

- ii) Le savoir **objectif** (naturel/scientifique), jugé sur la base de la certitude ;
- iii) Le savoir **subjectif** (littéraire/esthétique) jugé sur la base de l'authenticité ;
- iv) Le savoir **moral** (humain/normatif) jugé sur la base de l'acceptation collective (bien/mal) ;
- v) Le savoir **religieux/divin** jugé sur la base de la référence à une autorité divine (Dieu).

Cette conception de base de la connaissance accompagne les questions que nous posons, les méthodologies que nous utilisons et les réponses que nous donnons dans notre recherche de savoir.

- (c) Le savoir englobe les connaissances **tacites et explicites**. Les connaissances tacites (Polanyi, 1967) sont celles que l'apprenant possède et qui influencent le processus cognitif, mais qu'il/elle n'exprime pas nécessairement et dont il/elle n'est pas forcément conscient. Les connaissances explicites sont celles que l'apprenant peut consciemment inspecter, y compris les connaissances tacites qui deviennent explicites en devenant un « objet de pensée » (Prawat, 1989). [CEDEFOP – traduit de l'anglais]

## Dialogue interculturel

Le dialogue interculturel est un processus qui implique un échange de points de vue ouvert et respectueux entre des individus et des groupes d'horizons culturels différents. Ses objectifs sont divers : développer une meilleure compréhension des différentes pratiques et visions globales ; augmenter la participation (ou la liberté de choix) ; promouvoir l'égalité ; favoriser les processus créatifs (Conseil de l'Europe et de l'UE 2007).

## Education et formation embrassant tous les aspects de la vie

L'apprentissage formel, non formel ou informel qui se fait au fil de la vie et de ses expériences. [CEDEFOP – traduit de l'anglais]

## **Employabilité**

Le degré d'adaptabilité dont un individu fait preuve pour trouver un travail, le garder et mettre à niveau ses compétences correspondantes.

*NB* : l'employabilité dépend non seulement de l'adéquation des connaissances et compétences de l'individu, mais également des aides et opportunités offertes à l'individu lors de sa recherche d'emploi. [CEDEFOP – traduit de l'anglais]

## **Evaluation**

L'ensemble des méthodes et processus utilisés pour évaluer les acquis (connaissances, savoir-faire, capacités et compétences) d'un individu, conduisant généralement à une certification. [EQF – traduit de l'anglais]

## **Formation et enseignement professionnels (FEP)**

Formation et enseignement ayant pour objectif l'acquisition de qualifications et compétences professionnelles utilisables sur le marché de l'emploi. [CEDEFOP – traduit de l'anglais]

### **Formation initiale (professionnelle)**

Un apprentissage général ou professionnel effectué au sein du système éducatif initial avant, en principe, d'entrer dans la vie active.

*NB* : une formation initiale peut être effectuée sous une forme générale, professionnelle (école à temps plein) ou en apprentissage. Pour certaines autorités, une formation effectuée et terminée (en d'autres termes, une formation professionnelle de base) après l'entrée dans la vie active peut être considérée comme une formation initiale.

### **Formation professionnelle continue (FPC)**

L'éducation ou la formation intervenant après une éducation initiale ou une entrée sur le marché du travail, visant à aider des personnes à :

- Améliorer ou réactualiser leurs connaissances et/ou compétences ;
- Acquérir de nouvelles compétences dans la perspective d'une promotion ou d'une reconversion ;
- Poursuivre leur développement professionnel et personnel.

*NB* : la formation continue fait partie de l'apprentissage permanent et peut englober tout type d'éducation (générale, spécialisée ou professionnelle, formelle ou non, etc.). Elle joue un rôle-clé dans les perspectives d'embauche. [EAEA, CEDEFOP – traduit de l'anglais]

## **Mobilité**

La capacité d'un individu à se déplacer et à s'adapter à un nouvel environnement de travail. [CEDEFOP – traduit de l'anglais]

*NB* : la mobilité peut être géographique ou « fonctionnelle » (une nouvelle fonction au sein d'une entreprise). La mobilité permet à un individu d'acquérir de nouvelles compétences et d'améliorer ainsi ses perspectives professionnelles dans son secteur d'activité).

## **Module**

Un élément d'enseignement autonome et construit de manière formelle. Ses objectifs doivent être cohérents et explicites, exprimés en termes d'acquisition de compétences et reposant sur des critères d'évaluation appropriés. [ECTS – traduit de l'anglais]

## **Organisme certificateur**

Un organisme délivrant des certificats ou diplômes et qui reconnaît formellement la réussite d'un individu au terme d'une procédure d'évaluation normalisée. [EAEA, CEDEFOP – traduit de l'anglais]

## **Orientation et conseils**

Service spécialisé offrant des conseils et des informations pour assister des personnes dans leur développement personnel, social, éducatif ou professionnel, avant ou après leur entrée sur le marché du travail.

*NB* : L'orientation et les conseils peuvent inclure : les conseils personnels, professionnels et éducatifs, l'évaluation (psychologique ou liée aux performances), la gestion des informations relatives à la carrière, la consultation avec la famille ou les formateurs, la préparation professionnelle (en mettant l'accent sur les compétences et l'expérience), les références (à l'attention d'autres spécialistes du secteur de l'enseignement). L'orientation et les conseils peuvent être dispensés dans des écoles, des centres de formation, des centres professionnels ou toute autre institution spécialisée. [CEDEFOP – traduit de l'anglais]

## **Points de crédit (ou crédits)**

Les points de crédit sont alloués à des qualifications et aux unités qui les composent. Ils représentent, sous une forme numérique, le volume de résultats d'enseignement et l'importance relative de chaque unité qui compose une qualification en relation avec les résultats escomptés, à savoir les connaissances, capacités et compétences qui doivent être acquises et évaluées, quel que soit le mode d'apprentissage. [TWG, ECVET – traduit de l'anglais]

## **Programme de travail**

Le programme de travail inclut toutes les activités d'apprentissage nécessaires à l'obtention de résultats escomptés (lectures, travaux pratiques, recherche d'informations, études personnelles, etc.). [TWG ECVET – traduit de l'anglais].

## **Qualifications**

Les qualifications sont l'expression formelle de connaissances, de capacités et de compétences d'un individu. Elles sont reconnues au niveau local, national ou professionnel et dans certains cas, international. Une qualification s'acquiert lorsqu'un organisme compétent établit que l'apprentissage d'un individu a atteint un certain standard en termes de connaissances, de capacité et de compétences. Ce standard est confirmé par une procédure d'évaluation ou au terme d'un plan d'études réussi. L'apprentissage et l'évaluation d'une qualification peuvent se faire par le biais d'un programme d'étude et/ou une expérience professionnelle et/ou tout type d'apprentissage formel, non formel ou informel. Une qualification confère une reconnaissance officielle sur le marché du travail et lors de formations plus poussées. Une qualification peut également autoriser, de façon légale, la pratique d'un commerce. [TWG ECVET – traduit de l'anglais]

## **Reconnaissance**



- a) Reconnaissance formelle : l'action d'attribuer un statut officiel à certaines capacités et compétences, par le biais d'un certificat, par l'octroi d'équivalences ou d'unités de crédit ou par la validation de compétences et/ou de connaissances.
- b) Reconnaissance sociale : la reconnaissance de la valeur de certaines capacités et/ou compétences par des acteurs économiques et sociaux. [EQF – traduit de l'anglais]

### **Résultats escomptés de l'enseignement**

Les résultats escomptés de l'enseignement sont ce que l'apprenant est censé savoir, comprendre et/ou savoir faire/démontrer au terme du processus d'apprentissage ou à la fin d'une période de formation. [TWG ECVET – traduit de l'anglais]

### **Savoir-faire**

Connaissances pratiques ou expertise de compétences. [EAEE – traduit de l'anglais] *Adapté du New Oxford Dictionary of English*

### **Système de crédits**

Un système de crédits permet de diviser en plusieurs unités une qualification ou les objectifs d'un programme d'enseignement et de formation professionnels. Chaque unité est définie en termes de connaissances, capacités et compétences. Elle peut être caractérisée par sa taille et son importance relative, généralement exprimée par des points de crédit (ou crédits) ou d'autres facteurs. Chaque unité peut être validée et reconnue séparément. [TWG ECVET – traduit de l'anglais]

### **Transférabilité (de compétences)**

L'aptitude de certaines capacités ou compétences à être transférées dans un nouveau contexte, qu'il soit professionnel ou éducatif. [CEDEFOP – traduit de l'anglais]

### **Transparence de qualification**

Le degré auquel la valeur de certaines qualifications peut être identifié et comparé sur le marché du travail (sectoriel, régional, national ou international) et de la formation. [EQF – traduit de l'anglais]

Le degré de visibilité nécessaire pour identifier et comparer la valeur de qualifications aux niveaux professionnel, régional, national et international. [CEDEFOP – traduit de l'anglais]

### **Tutorat**

Aide d'une personne à une autre lors de transitions importantes en matière de connaissances, de travail ou de raisonnement. [définition officielle du tutorat par le Centre de tutorat européen (European Mentoring Centre)]

### **Validation d'enseignement informel/non formel**

L'évaluation et la reconnaissance d'un large éventail de capacités et de compétences que les individus développent au fil de leur vie et dans différents contextes (ex. : éducation, travail et loisirs).

### **Valorisation de l'apprentissage**

Processus qui consiste à promouvoir la participation à l'apprentissage (formel, informel ou non formel) et les résultats qui en découlent, afin de sensibiliser les acteurs à sa valeur intrinsèque et d'encourager sa reconnaissance. [EQF – traduit de l'anglais]

## **Unité**

Une unité fait partie d'une qualification. Il peut s'agir de la plus petite partie de la qualification pouvant être évaluée, validée ou certifiée. Une unité peut être spécifique à une qualification ou commune à plusieurs. Les connaissances, capacités et compétences qui constituent le crédit forment la base de l'évaluation et de la validation des acquis. Les unités sont validées au terme de l'évaluation des résultats, lesquels doivent être conformes aux exigences de la qualification. [TWG ECVET – traduit de l'anglais]