

**La formation des cadres socio-culturels :  
Outil pour l'action, mais à quelles conditions ?**

**Effets des formations longues et transfert dans l'action.**

**Cesep  
Centre de Formation des Cadres Culturels  
Décembre 2006**

## **Plan**

### **Introduction**

#### **Partie 1 : La professionnalisation et la formation des cadres dans le champ socio-culturel**

- A. La professionnalisation dans le champ socio-culturel**
- B. La formation des cadres dans le champ socio-culturel**
- C. Le Centre de Formation des Cadres Culturels**

#### **Partie 2 : Effets des formations longues et transfert des acquis de la formation dans l'action**

- A. Présentation du projet**
  - 1. Introduction théorique*
  - 2. Hypothèses de travail*
  - 3. Objectifs du projet*
  - 4. Méthodologie*
  
- B. Analyse des entretiens**
  - 1. L'entrée en formation*
  - 2. Les acquis de la formation*
  - 3. les conditions facilitant le transfert des acquis de la formation*
  
- C. Conclusions**
  
- D. Perspectives**

### **Bibliographie.**

## Introduction

En 1975, Marcel Hicter rassemble l'ensemble des pratiques socio-culturelles sous le terme d'animation, tout en précisant l'objectif majeur de ce secteur : amener le public à une meilleure compréhension et à la maîtrise de l'environnement humain. En d'autres termes, le secteur socio-culturel a bien pour mission non pas d'offrir des produits à un public passif, mais de contribuer à l'éducation, l'évolution, l'implication des sujets citoyens dans leur environnement et leur histoire. Dans cet esprit, les personnes engagées dans ce secteur défendront fermement le postulat selon lequel la démarche adoptée dans l'action, quand elle ne constitue pas l'objectif même de celle-ci, importe bien plus que l'offre finale livrée au public.

Au fil des années, les domaines couverts par le champ socio-culturel se sont considérablement élargis, l'éducation permanente recouvrant à présent la quasi totalité des composantes de la vie en société. Dans un même temps, dans un contexte de professionnalisation d'un certain nombre d'acteurs du champ, mais aussi de fragilisation des statuts et des budgets, les agents socio-culturels se sont multipliés en se distinguant les uns des autres, non seulement par leur situation professionnelle, mais aussi par l'infinie variété des degrés et des filières de leur formation initiale. Ayant pris conscience de cette diversité, les mouvements et les associations ont développé une formation interne des bénévoles, des militants et des cadres, tandis que cette professionnalisation a ouvert un marché pour des formations externes spécialement conçues pour le champ socio-culturel. Depuis la professionnalisation d'un certain nombre d'acteurs du champ, la question de la formation préalable et continuée des professionnels décline donc ses enjeux propres. Ceux-ci croisent notamment la question de l'emploi, mais aussi celle du développement de l'action socio-culturelle à moyen et long terme.

Prenant pour appui la formation des cadres socio-culturels organisée au sein du Centre Socialiste d'Education Permanente, cette étude de cas aborde les liens indissociables qui existent dans le secteur entre l'animateur *professionnel*, l'action socio-culturelle, et la démarche de formation.

Si la mission première du secteur socio-culturel est effectivement d'amener le public à une meilleure compréhension et à la maîtrise d'un environnement humain que l'on sait par ailleurs en constante évolution et secoué par de profonds changements, alors la réflexion et la remise en question continue menées par les travailleurs sur le « sens » de leur propre intervention dans cette même réalité (au sein notamment de formations telles que les formations de cadres socio-culturels) constitue un élément indispensable dans la mise en place d'une véritable démarche d'éducation permanente. Mais il n'est pas le seul.

Au-delà de l'implication individuelle ou collective de travailleurs du secteur dans une démarche de formation de ce type, cette étude a pour but d'identifier les diverses autres conditions devant idéalement être rencontrées pour qu'une évolution des pratiques dans l'action socio-culturelle puisse effectivement être envisagée et/ou concrétisée par le ou les futurs cadres concernés. L'identification de ces conditions nous mènera à la fois au travailleur lui-même, à son organisation, au processus de formation, et à l'environnement dans lequel s'exerce l'action.

## Partie 1 : La professionnalisation et la formation des cadres dans le champ socio-culturel<sup>1</sup>

### A. La professionnalisation dans le champ socio-culturel

Comme l'a montré Vincent de Coorebyter, la question de la professionnalisation des agents socio-culturels fait ressortir les tensions et les contrastes internes à ce secteur. Chaque sous secteur socio-culturel a en effet une vision particulière posée par ce problème, ce qui donne lieu, notamment en terme de formation, à une diversité d'attitudes (sélection ou non, exigence d'un diplôme ou non, mise en place d'une formation spécifique ou non ...) et de prises de position. Quelques exemples à titre d'illustration :

- Les centres de jeunes constituent le premier secteur professionnalisé au sein du champ socio-culturel. Les premiers subsides sont versés aux maisons de jeunes en 1956 et à partir de 1960, des moyens financiers leur sont octroyés afin de leur permettre de recruter du personnel. Il fut le premier secteur à prendre acte du fait que l'enthousiasme, le dynamisme et le sens de l'organisation des cadres bénévoles ne suffisent pas à garantir une pratique socio-culturelle attractive pour les jeunes. Les premiers animateurs de maisons de jeunes étaient, en proportion significative, des enseignants désireux de s'impliquer dans de nouvelles formes d'action. Le secteur demandera avec plus d'insistance que d'autres la subsidiation des salaires à 100% ainsi qu'un véritable système de formation sur base d'un partenariat avec la Communauté française. Un paradoxe actuel noté par V. de Coorebyter néanmoins : l'animateur socio-culturel professionnel naît dans le milieu des maisons de jeunes mais, pour diverses raisons liées tant à leur légitimité propre qu'à celle de leur objet, c'est dans ce secteur que son statut est le plus précaire.
- En 1970, l'arrêté royal sur les centres culturels, placé sous l'égide de l'éducation permanente, a pour souci de démocratiser et de décentraliser la culture, et de développer la création locale. L'arrêté place au cœur de son dispositif la fonction d'animation culturelle et le rôle spécifique *d'agent professionnel de médiation culturelle*. Pour la première fois, l'Etat subordonne la reconnaissance d'ASBL culturelles à l'engagement d'animateurs professionnels dont il prend une part de la rétribution à charge. Pour V. de Coorebyter, on admet enfin que la culture n'est ni affaire d'excellence individuelle ni affaire de multiplication des supports de diffusion, mais affaire de professionnels dont les méthodes (notamment en terme de psychopédagogie) doivent s'affiner. Ces professionnels se voient également assigner une mission d'encouragement à la participation et à l'implication citoyenne, qui leur permettra, dans la foulée de mai 1968, d'infléchir leur fonction dans un sens plus politique et social. Dans les années 70, les débats (souvent remis à l'ordre du jour encore aujourd'hui) portent d'une part sur la place de l'animateur et de son rôle de médiateur ou d'acteur de changement social, et d'autre part sur une reconnaissance progressive de son véritable rôle dans la définition des programmes des centres. Selon V. de Coorebyter, une fois passée la vogue de la

---

<sup>1</sup> Cette première partie du travail synthétise une part de la recherche menée en 1996 par Vincent de Coorebyter sur la formation et l'emploi dans le champ socio-culturel, éditée par le Centre socialiste d'éducation permanente en collaboration avec le ministère de la Communauté française.

conscientisation et du développement communautaire, et après avoir tenté d'engager certains centres dans une mission d'insertion socio-professionnelle, les animateurs passent d'une fonction de médiateurs à une fonction de concepteurs, et leur travail se resserre autour des missions de conception, coordination et encadrement des projets culturels d'une part, de gestion de l'institution d'autre part.

- Les centres d'expression et de créativité sont reconnus en application d'une circulaire ministérielle de 1976. Sauf exception, les animateurs sont des vacataires prestant de manière occasionnelle, tandis que les permanents subsidiés par la communauté sont employés à temps partiel. Les centres d'expression et de créativité font également appel aux emplois issus des programmes de résorption du chômage et à d'autres sources de financement. La professionnalisation de ces structures est parfois supportée par une institution mère (bibliothèque, musée, centre culturel ...). Comme le note V. de Coorebyter, en raison de leurs faibles moyens et d'une tradition de plus courte durée, les centres d'expression et de créativité ne jouent pas un rôle majeur dans la professionnalisation du champ socio-culturel. Les centres connaissent un statut ambigu entre bénévolat et professionnalisme, créent peu d'emplois mais plutôt des occasions d'investissement personnel rémunéré pour des vacataires qui trouvent un complément de revenus en même temps qu'un lieu d'investissement placé dans la continuité de leur pratique artistique : les animateurs se définissent d'abord comme citoyens actifs, comme acteurs de changement au sein de quartiers urbains ou de zones rurales qui souffrent d'un mal-être social et du manque de lieux d'expression et de culture. Néanmoins, toujours selon cet auteur, le développement constant de ces institutions s'accompagne depuis une dizaine d'années d'une remise à l'honneur de la création artistique au sein du champ dans son ensemble, de sorte que l'articulation entre création, animation et insertion qui constitue l'originalité de ces centres prend figure d'anticipation. En associant des créateurs spécialisés dans un moyen d'expression à des animateurs rompus au public de la petite enfance ou aux adultes issus de milieux défavorisés, les centres d'expression et de créativité contribuent à resserrer l'articulation socio/culturelle et à effacer certaines barrières entre pratiques artistiques et objectifs de cohésion sociale. D'où, dans les centres d'expression et de créativité, un profil professionnel particulier des animateurs : la qualité de la relation nouée avec le public ne se distingue pas des capacités à développer son potentiel de création. Pour V. de Coorebyter, l'avenir dira si on assiste à la naissance d'un nouveau métier ou d'un type spécifique d'intervenants, ou s'il faudra au contraire maintenir une certaine indétermination dans le profil des collaborateurs des centres d'expression et de créativité.
- Dans les organisations de jeunesse, à partir de 1958, on parle de « mise à disposition » ou de « détachement » d'éducateurs spécialisés. Le vote de la loi de 1965 impulsée par Henri Janne permet de détacher des enseignants dans ce type d'organisations. Pour V. de Coorebyter, selon toute apparence, l'objectif est alors de renforcer les équipes de bénévoles issues de milieux défavorisés par des professionnels dotés de compétences utiles au plan culturel et administratif. Jusqu'au décret de 1980, la plupart des permanents restent des détachés pédagogiques ou n'ont pas de statut solide faute de subsides suffisants. Malgré diverses revendications rencontrées par de nouvelles dispositions du décret

(emplois stables assurant une véritable continuité du travail), il n'est néanmoins pas exact d'en conclure que les organisations de jeunesse ont résolument opté en faveur de la professionnalisation du secteur. D'une part, ces organisations agissent dans un esprit d'auto-encadrement et d'implication collective des jeunes eux-mêmes, et fondent leurs activités sur l'engagement volontaire et le militantisme, les prestations bénévoles faisant simultanément figure de condition et de preuve d'un attachement authentique aux valeurs de la démocratie. Elles demandent des moyens financiers pour pouvoir recourir à un personnel stable mais n'entendent pas dépendre de choix fluctuants de politique culturelle ni se soumettre à un contrôle sur la nature du travail presté, le profil du personnel engagé ou le public touché. D'autre part, à la différence des centres culturels et des centres de jeunes, ce secteur ne reconnaît pas pleinement le concept d'animateur entendu comme médiateur professionnel entre une institution et le grand public. Le mouvement de mai 1968, qui mettra notamment en cause le bénévolat, provoquera déjà des tensions dans différentes organisations, soucieuses d'améliorer la qualité d'action de leurs cadres bénévoles et donc leur formation mais non de les transformer en animateurs professionnels. Enfin, les organisations de jeunesse développent de multiples créneaux d'activité qui ont chacun leur histoire, et les différences importantes tant dans l'objet (Compagnons bâtisseurs, Auberges de jeunesse, Jeunesses scientifiques de Belgique...) que dans le passé des organisations se traduisent également en terme de taille, de capacité de mobilisation et de mode d'organisation. Les organisations de masse sont de véritables « entreprises » qui doivent impérativement introduire un maximum de professionnalisme au niveau de leur direction mais qui peuvent s'appuyer, sur le terrain, sur un réseau serré de bénévoles ou de vacataires. Les organisations centrées sur les loisirs collectifs confient la coordination des structures d'accueil à des professionnels exerçant souvent un métier par ailleurs, tandis que l'encadrement des jeunes dépend soit du bénévolat, soit de vacataires porteurs d'un brevet adapté, ou encore de professionnels prestant de manière occasionnelle sur base de compétences jugées transposables (instituteurs, infirmières sociales, ...). Les organisations proches des milieux politiques ou défendant des intérêts catégoriels dépendent de permanents à haut niveau de formation, mais peuvent se déployer au plan local via leur réseau bénévole.

- Selon V. de Coorebyter, la professionnalisation dans les mouvements d'éducation permanente reproduit plusieurs points observés dans les organisations de jeunesse : disparités internes, contraste entre associations de services s'adressant au grand public et associations engagées, tradition du bénévolat, valeur accordée à l'engagement... La professionnalisation du secteur connaît son véritable essor avec le décret de 1976. Dans ce cadre, les permanents se définissent d'abord comme des militants rémunérés prestant à temps complet et à l'instar des organisations de jeunesse, les mouvements engagés considèrent leurs employés comme des bénévoles salariés qui partagent les valeurs défendues par l'ensemble de la structure, au lieu de les définir d'abord comme des techniciens efficaces. L'éducation permanente considère son professionnalisme comme le moyen de renforcer son potentiel de transformation sociale et sa liberté politique, et non comme une étape dans une politique culturelle de l'Etat. Pour V. de Coorebyter, c'est pourquoi elle tient à se démarquer des animateurs de centres culturels et de

maisons de jeunes, contraints de répondre, même malgré eux, à un souci de cohésion sociale ou de démocratisation de la culture consacrée. Malgré le fait que tout comme les mouvements de jeunesse, les organisations d'éducation permanente restent réticentes à l'idée de confier l'animation de leur structure à des professionnels à temps plein, trois différences entre ces deux types d'organisation soulignées par V. de Coorebyter mettent en évidence la complexité des attitudes à l'égard de la professionnalisation dans le secteur de l'éducation permanente. D'une part, la multiplication des postes de permanents est parfois le reflet de l'ancrage historique et des capacités d'entraînement d'importants mouvements (Ligue des familles, réseaux chrétiens ...) qui ont multiplié les antennes régionales et locales en fonction de l'implantation acquise avant la professionnalisation du secteur, et qui comprennent à la fois les équipes de salariés les plus étoffées et les plus vastes réseaux de bénévoles. D'autre part, alors que la fonction militante, socialisante et pédagogique des organisations ouvrières s'accommode de tous les dégradés entre bénévoles et spécialistes de la médiation socio-culturelle, les groupes de pression et d'étude qui travaillent de manière pointue sur des thèmes demandant un haut niveau intellectuel et une capacité d'expertise doivent s'appuyer sur un travail continu de recherche et de diffusion. A ce titre, la dépendance à l'égard de la professionnalisation dans ces organisations d'éducation permanente est très importante, et l'autonomie de gestion et de décision acquise par ces équipes atteste de leur pleine légitimité comme professionnels, fût-ce au prix d'une distance involontaire à l'égard des principes originels de l'éducation permanente. Enfin, un nombre important d'organisations d'éducation permanente reconnues n'occupent presque aucun personnel rétribué sur base des subsides de la Communauté française. Il s'agit principalement d'associations à caractère récréatif ou artistique, surtout répandues dans le monde rural.

## **B. La formation des cadres dans le champ socio-culturel**

Il existe dans le secteur socio-culturel deux types de formation des cadres : des formations courtes et des formations longues. Autant les formations socio-culturelles de longue durée peuvent être recensées de manière presque exhaustive, autant les formations de courte durée foisonnent et sont extrêmement difficiles à dénombrer et à classer. Le caractère majeur des formations courtes dans l'action socio-culturelle réside en effet dans leur dispersion, à la fois en terme de promoteurs d'offre de formation, de publics cibles, de thèmes et de fonctions à remplir par la formation. Le public y est très hétérogène en terme de formation initiale et d'expérience professionnelle, et présente des attentes diverses que les organismes de formation découvrent de sessions en sessions, ce qui contribue à cette diversité des pratiques de formation et des contenus. Selon V. de Coorebyter, cette dispersion s'accompagne néanmoins de démarches partagées, dont le principal souci est d'effacer les clivages entre professionnels et militants ou entre formateurs et formés. De manière générale, en terme pédagogique, qu'il s'agisse en effet des formations courtes ou de longue durée, elles se démarquent fondamentalement d'une conception *verticale* de la formation, qui placerait le rapport au savoir au sein d'une relation construite sur la hiérarchie (enseignant, enseigné ; érudit, ignorant...) et la contrainte. Pour V. de Coorebyter, au fur et à mesure que le champ socio-culturel a gagné en indépendance, les pratiques de formation de cadres ont imposé un modèle pédagogique fait de relations

*horizontales* et d'*autonomie* qui surmonte ce dualisme formateur/formé. S'il est clair qu'un contenu y est diffusé, les connaissances y importent moins que la capacité à s'en emparer et à les moduler.

Dans les formations longues, à l'exception des formations typiquement scolaires et de quelques filières universitaires, cette constance dans les pratiques apparaît d'autant plus que les principaux initiateurs appartiennent au champ socio-culturel ou s'y placent en position de partenaires privilégiés. Ces formations longues sont organisées par différents types d'opérateurs. Citons à titre d'exemples les provinces (Liège, Namur, Hainaut...), l'enseignement secondaire et de promotion sociale (option socio-éducative dans le secondaire ; animateur socio-culturel, formation en politiques et pratiques interculturelles en promotion sociale...), des institutions pilarisées (ISCO et CFCC), la Communauté française (BAGIC), les centres universitaires (FUNOC), et l'enseignement universitaire (licences classiques telles qu'en Communication sociale ou en Travail social ; licences spécifiquement ouvertes sur le secteur socio-culturel telles que celles organisées par le Centre de dynamique des groupes et d'analyse institutionnelle de l'Université de Liège ou la FOPA et la FOPES à l'Université catholique de Louvain). Certains opérateurs présentent une spécificité reconnue dans le secteur. C'est notamment le cas pour les formations à l'Interfédérale des centres de jeunes ou au Centre bruxellois d'action interculturelle.

Dans le domaine socio-culturel, les formations sont le plus souvent sanctionnées mais rarement reconnues, l'exception majeure concernant les filières d'enseignement secondaire ou de promotion sociale. De manière générale, les effets de la légitimation des procédures d'homologation ou de l'éventuelle reconnaissance par la DGCC des titres délivrés par des organismes de formation socio-culturelle resteront internes au champ socio-culturel. Même si cette reconnaissance engage effectivement l'organisme public qui l'accorde, les titres délivrés sont encore souvent intrinsèquement dénués de valeur aux yeux de bon nombre d'autorités (enseignement...) et d'employeurs. Comme le note V. de Coorebyter, lorsqu'il existe une sélection ou un label associés à ces titres, ceux-ci sont surtout utiles dans un champ défini auquel appartiennent aussi bien les organismes qui les délivrent que ceux qui les distinguent. Ils ont une portée locale qui n'ouvre généralement aucun droit à des équivalences, mais qui peut constituer une première étape sur la voie de la reconnaissance d'un titre.

### **C. Le Centre de Formation des Cadres Culturels**

Créé par le Centre socialiste d'éducation permanente en 1991, le Centre de Formation des Cadres Culturels (CFCC) est une formation de type long qui s'adresse expressément à de (futurs) cadres culturels. Cette initiative, imprégnée des valeurs du pilier dont elle est issue se veut un outil pour l'action et met surtout l'accent sur les savoirs et les capacités d'analyse socio-politique. Cette formation s'organise actuellement sur deux années. Chaque année constituant un tout autonome, le stagiaire qui ne suit que la première année peut se voir attribuer un certificat en conduite de projets sociaux et culturels portant le label du CFCC, tandis qu'un certificat de gestion d'institutions culturelles sanctionne la réussite des deux années et bénéficie de la reconnaissance de la DGCC.



La philosophie et la pédagogie mises en œuvre par le CFCC présentent les principales caractéristiques suivantes :

- La formation s'adresse à des agents culturels, socio-culturels et sociaux soucieux de décloisonner leur pratique et leur mode d'intervention.
- Les savoirs délivrés sont destinés à valoriser les expériences acquises par les participants et doivent permettre une articulation réelle avec leur pratique. Les contenus de formation se regroupent en différents domaines qui reprennent les compétences attendues des cadres socio-culturels : environnement de l'action, méthodologie de l'action culturelle, gestion des institutions socio-culturelles, techniques d'animation et d'organisation.
- L'articulation théorie/pratique conduit à distinguer les unités théoriques, axées sur l'environnement de l'action socio-culturelle en général, des unités de formation qui permettent aux stagiaires d'interroger le sens de leur propre action et le contexte singulier dans lequel ils opèrent.
- Des périodes d'appropriation des concepts suivent chaque temps d'enseignement théorique.
- Une vérification des acquis est organisée à la fin de chaque année et porte notamment sur la production d'un écrit. Le CFCC ne subordonne pas l'obtention du certificat de gestion des institutions culturelles à la réussite d'évaluations sanctionnant chaque unité de cours : il privilégie l'évaluation globale et continue, ce qui correspond aux pratiques courantes dans le champ socio-culturel, peu enclin aux évaluations sanctions.

## **Partie 2 : Effets des formations longues et transfert des acquis dans l'action**

### **A. Présentation du projet**

#### ***1. Introduction théorique***

Comme le note Xavier Dumay dans un article paru récemment<sup>2</sup>, la formation d'adultes est de plus en plus considérée comme un investissement dont il est possible d'étudier les coûts et les effets. L'évaluation des « effets formation » prend ainsi de l'importance. Dans ce cadre, elle sert non seulement à préciser les conditions de l'efficacité de l'investissement, mais elle permet également, par une diffusion appropriée des résultats, de rentabiliser celui-ci en aidant les différentes personnes concernées par la formation à percevoir et à atteindre les objectifs souhaités.

Toujours selon ce chercheur, concrètement, l'effet de la formation peut se définir comme « les capacités nouvelles acquises par les participants », se traduisant dans leur contexte par la prise d'initiatives pertinentes et efficaces qui concourent au développement d'actions plus larges justifiant l'investissement formation (Bonami, de Henin, Boqué & Legrand, 1993). Quatre niveaux d'évaluation des effets formation sont classiquement distingués dans la littérature (Meignant, 1995) :

- Le premier niveau est l'évaluation de la satisfaction des stagiaires. Ce premier niveau se rapproche davantage d'une technique de recueil d'informations, portant sur les représentations, que de l'évaluation même de la formation (Gérard, 2003).
- Le deuxième niveau est l'évaluation pédagogique en termes d'apprentissage. Cette évaluation peut se résumer à la question suivante : « quelles connaissances, savoir-faire ou comportements les stagiaires ont-ils acquis au cours de la formation ? ».
- Le troisième niveau consiste en l'évaluation du transfert des apprentissages réalisés vers la situation de travail. Pour cette dimension, l'évaluateur se demande dans quelle mesure les stagiaires ont appliqué les acquis réalisés en formation dans leur travail et quels sont les facteurs qui ont facilité ou freiné le processus du transfert.
- Enfin, un quatrième niveau est constitué par l'évaluation des réalisations et des projets générés en lien avec l'action de formation. L'évaluateur a pour but d'estimer le degré de contribution des actions de formation aux politiques développées au sein des institutions.

---

<sup>2</sup> Dumay X., « Le transfert des acquis, un modèle des facteurs d'influence », Gestion 2000

## 2. *Hypothèses de travail*

Les hypothèses posées au départ de l'étude de cas ont été les suivantes :

- L'octroi du Certificat de gestion de projets sociaux et culturels, la reconnaissance de l'équivalence de la maîtrise par la Communauté française, une stricte valorisation financière de ces titres ou encore une promotion professionnelle constituent rarement la motivation première des personnes qui s'investissent dans une formation de cadres telle que le CFCC. L'explication de leur présence se trouve ailleurs, dans un autre registre, qui touche à leurs parcours professionnels ou personnels, et aux questionnements que ceux-ci ont fait naître à un moment donné.
- Fondamentalement, les motivations des responsables du CFCC et celles des stagiaires se rejoignent autour de l'utilisation concrète des acquis de la formation dans l'action socio-culturelle, à la fois en terme de réflexion politique et de processus changement. Au-delà des acquis personnels avec lesquels chaque stagiaire sortira de la formation, la perspective effective, pressentie (ou pour certains à construire) d'une réelle possibilité de transfert de ces acquis dans l'action constitue une part importante du « sens » que les stagiaires accordent au fait de s'investir et de poursuivre ou non la formation jusqu'à son terme, et ce quelle que soit leur situation professionnelle aux différents moments de la formation.
- Les stagiaires n'ont pas l'entière maîtrise des conditions qui leur permettront ou non de transférer dans leur pratique les acquis de la formation. Ces conditions sont liées tant à leur propre personne, à l'organisation dans laquelle l'action est menée, à l'environnement, qu'au processus de formation dans lequel ils sont engagés.
- Identifier les conditions qui facilitent ou non le transfert des acquis de la formation des cadres dans l'action socio-culturelle et rendre celles-ci les plus favorables possible constitue, au même titre que la formation des cadres elle-même, un outil à part entière pour favoriser une évolution de l'action socio-culturelle qui soit en lien avec les mutations de la société.

### 3. *Objectifs du projet*

Suite à ces premières hypothèses de travail, l'objectif fixé au projet a été le suivant :

**Sur base d'entretiens avec d'anciens stagiaires du CFCC, réaliser un inventaire des principales conditions (individuelles, organisationnelles, institutionnelles) qui, selon ceux-ci, ont facilité ou non le transfert des contenus de la formation sur l'action qu'ils mènent dans le secteur.**

### 4. *Méthodologie*

Comme il l'a été en partie montré ci-dessus, le projet porte volontairement sur la participation des (futurs) cadres du secteur socio-culturel à une formation de longue durée, non sanctionnée par un diplôme reconnu en tant que tel, et possédant une dimension professionnelle qui allie à la fois la formation théorique, la pratique et un questionnement en terme politique sur l'action socio-culturelle à long terme.

La méthode choisie pour mener à bien le projet a consisté en la réalisation d'entretiens individuels auprès d'anciens stagiaires du CFCC, de plus ou moins une heure trente chacun.

Les questions posées de manière très ouverte aux personnes rencontrées portaient sur les thématiques suivantes :

1. De manière générale, quel a été le sens donné par les stagiaires à leur entrée en formation ?

Les perspectives d'un transfert sur l'action constituent-elles à ce moment un enjeu ou pas ? Si oui pour quelles dimensions de l'action (clarification du sens, gestion du projet, gestion d'équipe, dynamique de réseau...)

2. Quels sont les principaux effets de la formation perçus par les stagiaires?
3. Quelles sont, d'un point de vue individuel, organisationnel ou institutionnel les conditions qui ont facilité ou qui ont constitué un obstacle au transfert des acquis de la formation en terme d'action ?
4. Qu'ont fait les stagiaires a titre personnel pour modifier ces conditions ?

## **B. Analyse des entretiens**

Au total, 8 entretiens ont été réalisés. Les personnes rencontrées présentent le profil général suivant :

- 5 femmes, 3 hommes
- 6 stagiaires ont choisi librement de faire la formation. Sur ces 6 personnes, 5 avaient déjà une activité dans le secteur, 1 était en recherche d'emploi.
- 2 stagiaires ont été contraints de suivre la formation par leur employeur lors de leur engagement dans le secteur. Ces deux stagiaires présentent le même profil. De formation artistique, n'ayant jamais réellement travaillé dans le secteur, ils y ont été engagés dans le cadre de la mise en place d'animations axées sur la démarche de création destinées à un public essentiellement jeune. Le fait qu'ils ne soient pas formés en tant que tel à l'animation constitue la principale justification d'imposition de la formation.
- Tous les stagiaires ont suivi la formation jusqu'au bout. 1 n'a pas présenté le travail final. 1 a échoué au jury.
- Actuellement, 2 stagiaires travaillent en maison de jeunes, 2 dans un centre culturel, 2 dans un organisme d'éducation permanente, 1 a quitté le secteur et 1 est sans emploi.

L'analyse présentée ci-dessous reprend de la manière la plus exhaustive possible l'ensemble des thématiques abordées au cours des interviews par ces anciens stagiaires du CFCC. Elle porte donc successivement sur les questions liées à l'entrée en formation, aux acquis de la formation, et aux conditions ayant facilité, pour les stagiaires, l'utilisation de ceux-ci dans l'action.

### **1. L'entrée en formation**

A l'exception des deux stagiaires pour lesquels l'entrée en formation a constitué une obligation émise par l'employeur lors de l'engagement, l'entrée en formation repose fondamentalement sur une démarche personnelle. Pour la plupart des stagiaires rencontrés, il s'agissait, après quelques années passées dans le secteur, de réfléchir à la manière avec laquelle ils envisageaient et/ou remplissaient leur mission.

Si pour certains stagiaires, le sens donné au fait de s'engager dans ce type de formation est clairement apparu avant même l'inscription, pour d'autres, il ne s'est éclairci que petit à petit, en cours de formation ou même beaucoup plus tard. A posteriori, les principaux motifs donnés à l'entrée en formation sont les suivants :

- Confirmer un choix professionnel
- Evoluer personnellement ou professionnellement
- Saisir à un moment donné l'opportunité de pouvoir se former, droit auquel le travailleur considère ne pas avoir concrètement toujours eu accès
- Continuer à se former en attendant de trouver du travail

- Retourner vers la connaissance, accéder à une formation complémentaire à la formation initiale considérée comme obsolète ou insuffisante, se recycler, remettre en question des connaissances acquises
- Prendre du recul par rapport à l'action et/ou à l'organisation
- Casser l'isolement, rencontrer des gens, s'informer sur d'autres secteurs de travail, échanger des expériences
- Accéder à un lieu de discussion et d'échange en dehors du cadre institutionnel et des rapports hiérarchiques
- Dépasser l'émotion et cadrer l'action
- Formaliser des idées et des perspectives de travail.

De manière générale, les attentes des stagiaires en terme de formation ne portaient pas sur des contenus précis, mais plus sur l'acquisition d'outils théoriques, méthodologiques et pratiques permettant de mener à bien une réflexion sur le fond de l'action et sur l'évolution des missions du service ou de l'organisation. Dans ce cadre, la formation est considérée comme un soutien important pour maintenir l'action au stade de développement auquel elle est arrivée, ou pour atteindre de nouveaux objectifs portés prioritairement par le travailleur lui-même (projet qui tient à cœur) ou en partenariat avec son organisation (étendre le champ d'action, donner une nouvelle image...). Les attentes des stagiaires portaient également sur une formation qui soit à la fois spécifique au secteur, mais non restrictive à un type particulier d'activité.

Néanmoins, il est important de signaler que pour les trois stagiaires qui n'avaient eu aucune expérience professionnelle dans le secteur avant l'entrée en formation (formation conseillée durant la recherche d'emploi, obligation de s'inscrire en formation consécutive à l'engagement) cette démarche n'a présenté aucun sens au départ, si ce n'est l'opportunité de compléter une formation initiale, ou la condition sine qua non pour garder un contrat de travail. En début de formation, ces stagiaires ont donc également été dans l'impossibilité de définir précisément leurs attentes par rapport à la démarche qu'ils entamaient au CFCC. Ce n'est que petit à petit, en parallèle au véritable développement de leur activité dans le secteur et à la découverte de leur cadre de travail que ces attentes se sont peu à peu construites et précisées. Suivant les stagiaires, celles-ci ont porté d'une part sur l'obtention d'informations très précises et d'outils concrets permettant de connaître le secteur et d'exercer le métier d'animateur culturel et, d'autre part, sur la prise de distance et de hauteur par rapport au contexte professionnel. Enfin, pour les deux stagiaires n'ayant pas choisi leur entrée en formation, elles portent également sur la perspective de retirer de cette démarche des acquis en terme d'apprentissages personnels.

## **2. *Les acquis de la formation***

Les stagiaires disent combien il est difficile d'évaluer le poids réel pris par les acquis de ce type de formation dans le parcours à la fois personnel et professionnel qu'ils ont emprunté et construit depuis lors. L'idéal serait effectivement de savoir quel aurait été leur chemin et celui de leur action s'il n'y avait pas eu de formation...

La plupart des stagiaires précisent que ces acquis sont certainement plus nombreux que ceux qu'ils citent de prime abord dans le cadre de l'entretien. Plusieurs d'entre eux notent

par ailleurs que ce n'est parfois que bien des mois ou des années après avoir terminé la formation qu'ils ont véritablement pris conscience et pu distinguer les effets réels de celle-ci.

Pour faciliter la lecture, l'énumération qui suit a été séparée en deux parties : la première partie reprend les éléments qui renvoient principalement à des acquis individuels ou plus personnels cités par les stagiaires ; la seconde partie reprend les éléments qui renvoient principalement à des acquis en terme d'action sur le terrain. Bien entendu, en situation réelle, ces éléments sont intimement liés et indissociables.

*a. Acquis individuels*

- La formation confronte le stagiaire à lui-même, aux autres membres du groupe, aux formateurs et à l'équipe pédagogique. Ces échanges sont particulièrement interpellants lorsqu'ils concernent des « sous-cultures » professionnelles (artistique/culturel, culturel/social). Cette confrontation parfois conflictuelle qui réunit des points de vues souvent fort différents amène le stagiaire à revenir sur des questions essentiellement personnelles dont les implications dans l'action sont néanmoins nombreuses : « motivations », « valeurs », « certitudes », « origine du jugement », « façons de réagir dans des situations particulières »... Ces confrontations ainsi que la multiplication des angles d'approche et d'analyse permettent également à certains stagiaires de « sortir de leur bulle » personnelle ou professionnelle et leur apporte une façon de regarder l'espace environnant de façon moins univoque et moins fermée. C'est ce qui amène notamment ceux-ci à « ne plus se considérer comme travailleur d'une association mais comme acteur culturel dans un secteur ».
- La formation est un lieu où l'on rencontre « des gens chouettes », où l'on constitue avec ceux-ci des réseaux, à la fois professionnels et personnels, ou naissent des amitiés.
- Durant la formation, le stagiaire prend conscience de ses propres processus d'apprentissage et d'appropriation de la formation. Il identifie plus facilement comment il fonctionne, et détermine avec plus de précision ce qu'il sait ou non. Certains stagiaires prennent également conscience qu'intuitivement, dans leur façon d'appréhender les événements, de questionner les dispositifs, ils « savaient » certaines choses, mais qu'ils ne disposaient pas des outils leur permettant de les identifier et/ou de les nommer distinctement. C'est notamment le cas en ce qui concerne les questions liées à l'analyse organisationnelle et institutionnelle. Produisant des effets importants en terme de confiance en soi, cette dynamique permet également à certains stagiaires d'intégrer un processus de formation continuée (formation de formateurs, formations spécifiques...).
- La formation et la prise de distance qu'elle implique permet au stagiaire de ne plus se sentir confondu avec l'organisation dans laquelle il mène son action. Dans un même temps, il prend également conscience des éléments sur lesquels il pense pouvoir agir, et de ceux sur lesquels il pense qu'il n'aura aucun poids.

- La formation apporte une représentation plus claire du secteur. Savoir comment celui-ci fonctionne, avoir une vue d'ensemble des différents éléments qui le composent et être informé des enjeux qui le traversent permet de mieux s'y positionner, de choisir plus efficacement ses pistes de travail et les stratégies à employer pour les mener à bien.
- L'acquisition ou la réactualisation d'un vocabulaire minimal, de références et de concepts communs sont considérés par les stagiaires comme une étape importante. D'une part, il s'agit d'un préalable vécu comme indispensable par les nouveaux travailleurs du secteur pour simplement avoir l'impression « d'en faire partie ». D'autre part, cette étape permet d'envisager de façon cohérente des liens dans et à l'extérieur du secteur. Enfin, elle permet simplement de mieux y fonctionner.
- Durant la formation, le stagiaire acquiert une démarche plus systématique en matière de recherche et de gestion de l'information, que celle-ci soit propre au secteur ou à l'activité, ou qu'elle soit transversale.
- Bien au-delà des contenus, les stagiaires retiennent la manière dont ceux-ci sont amenés, les questionnements et la conceptualisation qui s'en suivent. Pour les stagiaires, les effets de la formation se situent fondamentalement dans l'acquisition de ces modes de réflexion, qui leur ouvriront, à un moment donné, la possibilité de construire eux-mêmes un cadre où insérer leur propre projet. En final, cet acquis permettra également aux stagiaires d'assumer leurs propres choix en matière de politique socio-culturelle dans leur organisation. Dans l'acquisition de ces modes de réflexion, l'espace formation ainsi que les discussions autour du projet de fin de formation constituent des lieux considérés comme importants. Depuis la fin de la formation, plusieurs stagiaires disent ressentir un véritable manque de lieux pouvant leur permettre de poursuivre ce type de démarche.
- Pour la plupart des stagiaires, à titre strictement personnel, la certification et l'obtention du brevet en tant que telles ont un effet neutre dans les acquis de la formation. Au delà de l'obtention du titre, ils retiennent surtout, « la satisfaction d'être allé jusqu'au bout ». Néanmoins, certains stagiaires ont éprouvé des difficultés à se situer à un moment donné dans leur parcours de formation entre la démarche de formation proprement dite et les exigences spécifiques (notamment en terme de production écrite et de défense orale) liées à la fin de ce parcours.
- La démarche de formation a des effets concrets en terme de projet personnel et/ou professionnel. Ceux-ci peuvent être de trois ordres. D'une part, la formation permet à certains stagiaires de se « remotiver » et de confirmer le choix qu'ils ont fait de travailler dans le secteur. Dans le même ordre d'idée, la formation permet également de confirmer un choix professionnel en terme d'appartenance à un sous-secteur d'activité (social, culturel ...). D'autre part, la formation apporte à certains stagiaires qui désiraient progresser professionnellement les outils dont ils avaient besoin. Pour ces stagiaires, la formation est donc effectivement reconnue par leur organisation en terme de compétences acquises. Cela se traduit concrètement dans la situation de travail par un changement de fonction, ou une nouvelle prise de



responsabilités, officielle ou officieuse (promotion ou tâches d'encadrement augmentées dans les faits). Enfin, et à l'inverse, la formation peut également avoir pour effet de faire naître ou de confirmer chez certains stagiaires une profonde remise en question de leur projet personnel ou professionnel dans leur organisation et/ou dans le secteur.

Par ailleurs, chez plusieurs stagiaires, au delà du contexte professionnel, les notions de « projet » et de « sens » ont trouvé des échos au niveau personnel et relationnel.

*b. Acquis en terme d'action*

- L'information acquise en formation alimente les discussions et/ou la réflexion au sein de l'organisation. Certains cours trouvent des applications directes dans l'action : gestion des ressources humaines, gestion administrative, comptabilité...
- La confiance en soi et l'assurance personnelle prises dans le cadre de la formation ont des effets directs ou indirects sur l'action. Le stagiaire se sent plus apte à imaginer des projets, à les construire et à les questionner en terme de « sens », essentiellement parce qu'il pense avoir acquis une maîtrise plus importante de ses conditions de travail et une meilleure compréhension des enjeux.
- La formation replace l'action socio-culturelle dans les structures et pour certains, dans les décrets. Elle montre le caractère parfois indispensable de fonctionner dans le cadre « institutionnel », tout en distinguant cet état de fait de l'image d'un travail « fonctionnaire ».
- La formation apporte les outils nécessaires à la structuration et au « montage » d'un projet. Elle constitue un point de référence en terme méthodologique et fait découvrir ou redécouvrir les étapes essentielles de la lecture, de la synthèse et de l'écriture. Néanmoins, le passage à « l'écrit » reste un frein important pour certains stagiaires, tant dans le processus de formation que dans leur cadre professionnel.
- La formation apporte les outils nécessaires à la mise en place d'un projet. Au-delà du canevas théorique ou des aspects strictement procéduriers relatifs à la mise en place du projet, les stagiaires prennent conscience de l'importance du passage à l'acte : « faire quelque chose de concret » à un moment donné. Pour les stagiaires, à côté de ce qui est virtuel et sur papier, cette confrontation à la réalité permet de mettre « de façon empirique » le projet « en mouvement », de l'adapter progressivement, de « réduire ses ambitions », mais aussi de dépasser beaucoup de freins et de difficultés.
- La formation apporte les outils nécessaires à la négociation du projet. Pour la plupart des stagiaires, ces acquis sont considérés comme essentiels. Ils se déclinent de la façon suivante :

- Prendre conscience que la négociation fait partie intégrante du développement de l'action et donc qu'elle doit se réfléchir, se construire et se préparer au même titre que celle-ci
- Dans le cadre de la négociation, se sentir armé pour défendre son projet. Pour les stagiaires, cette sensation s'est accentuée à partir du moment où ils ont pris conscience que leurs démarches reposaient non plus sur une intuition ou sur de l'émotion, mais sur un raisonnement sagement construit et qui tenait la route. Selon ceux-ci, cette construction leur permet, dans le cadre des discussions autour du projet, de positionner de façon beaucoup plus claire leurs enjeux « même utopiques » et leurs objectifs, et également, en fonction de ceux-ci, les points sur lesquels il peut y avoir négociation et ceux sur lesquels ils ne fléchiront pas.
- Dans le cadre de la négociation, être à même de construire une stratégie. Dans les interviews, cette étape importante se traduit dans les termes suivants : « comprendre les enjeux », « ne pas aller tout droit à la guillotine », « savoir que le chemin qui apparaît le plus naturel n'est peut-être pas le meilleur », « convaincre ou se taire en fonction de l'intérêt que cela a pour la situation », « parler moins en terme de temps, mais être plus efficace en terme de discours ».
- Consciemment ou inconsciemment, les stagiaires utilisent la démarche de formation pour tenter de modifier les conditions dans lesquelles ils mènent leur action et faire évoluer celle-ci. Comme il l'a été dit précédemment, la formation peut apporter un changement dans l'état d'esprit (« se mettre un peu en retrait », « faire un break ») ou dans la situation professionnelle qui, en final, ouvrent certaines possibilités en terme d'influence sur les moyens d'action. Certains stagiaires ont à cet effet consciemment négocié leur situation professionnelle (et pas toujours dans le sens d'une promotion) afin de se mettre dans les conditions les plus idéales possible pour pouvoir utiliser les acquis de la formation.
- « Se former dans le secteur » devient un enjeu d'action à part entière pour certains stagiaires. Cela se traduit par des démarches personnelles (participation à une formation de formateur), mais également par une évolution dans la manière avec laquelle se réfléchissent et s'organisent les formations. Plusieurs stagiaires disent notamment s'inspirer de leur propre vécu au CFCC lorsqu'ils construisent ou adaptent les formations destinées à leurs « professionnels ».

#### *Remarque*

- Certains stagiaires entrés en formation en même temps qu'ils débutaient leur nouvelle activité professionnelle dans le secteur ont éprouvé beaucoup de difficultés à dissocier les apprentissages issus de la formation de ceux issus de l'activité professionnelle. Durant les premiers mois d'activité, ces deux lieux sont utilisés, au même titre, pour découvrir le secteur, ses missions et ses enjeux. Durant ces mêmes premiers mois, le décalage entre les contenus de la formation et les

attentes (principalement la mise à disposition d'outils concrets pouvant aider à fonctionner) peut donc être immense.

D'autre part, les stagiaires pour lesquels cette démarche n'a présenté de véritable sens ni au départ de la formation ni dans le cadre professionnel identifient essentiellement des apprentissages en terme personnels et pratiques, et non en terme « politique » : « Prendre la parole en public », « vaincre sa timidité », « prendre sa place dans un groupe », « s'exprimer ».

### **3. *Les conditions facilitant le transfert des acquis dans l'action***

Les conditions facilitant le transfert des acquis de la formation dans l'action citées par les stagiaires lors des entretiens peuvent être en lien avec le stagiaire lui-même, le processus de formation, l'organisation dans laquelle il mène son action et le secteur.

#### *a. Le stagiaire*

- L'engagement personnel du stagiaire dans le processus de formation devrait être issu d'une démarche volontaire. Il ne devrait faire l'objet ni d'une situation de subordination, ni d'un chantage. Dans le cas contraire, la démarche de formation s'accompagne de sentiments d'appréhension et de peur qui constituent des freins importants, tant en terme d'acquis que de transfert de ceux-ci dans l'action.
- Au départ ou en cours de formation, le stagiaire doit avoir un projet qui soit en lien avec la formation, et qui le motive.
- Une formation telle que le CFCC doit être accompagnée, en début ou en cours de formation, d'un ancrage réel dans l'action. Selon les stagiaires, pouvoir faire le lien entre le contenu des séminaires et l'action menée sur le terrain est une condition essentielle au transfert des acquis de la formation dans l'action (a contrario par exemple avec ce qui est vécu lorsque l'on suit une formation dès la sortie du secondaire), à leur identification et à leur appropriation. Cela permet également, au sortir de la formation, de renvoyer le questionnement dans l'organisation et d'envisager, si nécessaire, des questions complémentaires. De même, la proximité des contenus de la formation avec le quotidien et le vécu professionnel sont importants. Enfin, le lien entre les acquis de la formation et l'action se noue aussi dans le contact avec le public cible. Pour le stagiaire, le fait de « se voir avancer » et de percevoir que sa démarche de formation a des répercussions positives sur la dynamique entamée avec certains individus ou certains groupes constitue un encouragement important.
- Dans le panel relativement large des contenus de la formation, il est important que le stagiaire puisse discerner et aller chercher ce qui l'intéresse directement, ou « ce qui lui parle ». Cela lui permettra par la suite, dans l'action, de pouvoir exploiter par lui-même certaines articulations. Les connaissances précédemment acquises,

l'intérêt ou la « passion » pour certains contenus abordés en formation facilitent la réalisation de cette démarche.

- Malgré les acquis de la formation en terme de conceptualisation, dans l'action, il est important de rester pratique et intelligible : « une trop grande conceptualisation donne parfois l'impression que la personne est complètement distanciée du terrain alors qu'elle se pose les questions à un autre niveau, ou dans d'autres termes ». Favoriser la compréhension et l'adhésion en évitant d'inutiles blocages implique donc l'acquisition et la bonne gestion de niveaux de langage différents. La diversification des modes et des lieux d'action, ainsi que celle des publics cibles est également citée comme une condition facilitant le transfert des acquis de la formation.
- La formation demande, en terme pratique, une disponibilité et un investissement importants. Le stagiaire doit être à même, dans sa vie privée et dans sa vie professionnelle, de dégager ce temps et de le structurer.
- La formation constitue une démarche de remise en question qui renvoie tôt ou tard le stagiaire à une autre image de lui-même et de son environnement, et qui questionne donc à la fois son cadre professionnel mais aussi certains pans de sa sphère privée. Au départ de la formation, le stagiaire doit donc être personnellement ouvert à cette démarche de remise en question et disposer des outils minimaux qui lui permettront de la gérer au mieux. Par la suite, il doit être encouragé à faire de ce « zoom arrière sur lui-même » quelque chose de constructif, à titre à la fois personnel et professionnel.

*b. Le dispositif de formation*

- L'organisation de la formation combine des rencontres régulières (une fois par semaine) et un apprentissage sur le long terme. Pour les stagiaires, ce type d'organisation facilite les articulations entre les concepts vus en formation et l'action. D'une part, les contenus peuvent être illustrés par des exemples proches, tirés d'une pratique quotidienne, et non pas uniquement par des expériences passées et/ou accumulées dans le temps. D'autre part, certains acquis en terme d'action (réaction individuelle, adaptation du projet, modification d'une stratégie...) peuvent être transférés dans un temps relativement court, et donc faire l'objet, au cours des deux ans de formation, d'une évaluation quasi continue.
- L'ambiance générale et surtout le sentiment de totale confiance dans lequel se déroule la formation constituent, pour les stagiaires, des éléments très importants. Le sentiment de confiance doit porter tant sur la démarche de formation proposée et sur la gestion des effets qu'elle engendre, que sur les relations interpersonnelles qui se créent au cours des deux ans avec les formateurs et avec les autres membres du groupe. Pour plusieurs stagiaires, la présence dans le CFCC d'une personne de référence faisant le lien entre le groupe, les formateurs, et l'institution Cesep contribue à assurer cette condition de confiance, véritablement considérée comme essentielle par les stagiaires qui viennent d'organisations plus ou moins proches du

Cesep (participation des responsables aux mêmes Commissions sectorielles, autres membres du personnel intervenant ou étant intervenus comme formateurs au CFCC...).

- Les liens créés avec les autres membres du groupe constituent un soutien important dans des moments plus difficiles. Ces liens se prolongent souvent après la formation, ce qui permet à certains stagiaires de continuer ensemble, hors formation, leur démarche de réflexion sur l'action qu'ils mènent dans le secteur.
- La formation et en particulier l'« espace formation » sont vécus, sur différents aspects, comme des lieux d'appropriation, d'échange, de cheminement du projet, mais aussi d'apprentissage et d'expérimentation de la situation professionnelle. Les nombreuses discussions autour de la méthode, des objectifs, de l'évaluation laissent aux stagiaires un certain espace pour prendre confiance en eux, pour s'initier à la prise de parole ... et de pouvoir : « C'est très particulier quand on passe deux ans dans ce type de formation. On a l'espace pour remettre tout en question. Soit, les autres, le système, les formateurs, la formation. Pour prendre des claques, pour en donner, pour les assumer ». Cette « désorganisation rassurante » permet aux stagiaires d'apprendre « la prise de responsabilités » au sein même de la formation.
- Le fait que la formation donne droit au « congé éducation payé » facilite la négociation d'une participation auprès de l'employeur.
- Pour le stagiaire qui débute son activité professionnelle en parallèle à la formation, certaines conditions spécifiques facilitent le transfert des acquis :
  - La présence dans le groupe d'un ou plusieurs stagiaires possédant déjà une expérience professionnelle dans le même type d'organisation.
  - Une synchronisation entre le contenu de la formation et le déroulement effectif du travail à réaliser sur le terrain (réaliser la monographie dans les premiers mois, réfléchir sur le projet, tester le projet, transformer le projet par la suite...)

c. *L'organisation*

- Tout comme dans le processus de formation, la confiance établie dans l'équipe de travail, avec le responsable hiérarchique et plus largement avec l'organisation constitue un préalable indispensable au transfert des acquis de la formation dans l'action. Comme le citent de nombreux stagiaires, le transfert des acquis de la formation dans l'action repose sur un double processus : la prise de confiance acquise à titre personnel valorisée par la confiance de l'institution incite progressivement les stagiaires à « oser », à « assumer », « à progresser » : « Je crois que c'est au fur et à mesure que cela s'est mis en place. Je pense que, de mon côté, je prenais plus confiance en moi, je requestionnais mes projets, mes projets étaient plus cohérents. Comme c'était réciproque, on me faisait aussi plus confiance, on

me donnait des responsabilités. Et donc petit à petit et bien on prend, on donne, on prend, on donne. Donc cela ne s'est pas construit du jour au lendemain, cela c'est construit depuis sept ans ».

- Au sein de son équipe comme au sein de l'organisation, le stagiaire doit être soutenu dans sa démarche de formation. Cela implique :
  - Qu'il dispose de temps à consacrer à la formation, non seulement pour participer aux cours, mais également pour « digérer la formation », y « réfléchir », et surtout « travailler » ses possibles articulations en terme d'action avec l'équipe de travail. A ce niveau, selon les stagiaires, beaucoup de choses restent souvent à faire.
  - Qu'il dispose d'une libération effective de temps en terme de charge de travail. Pour plusieurs stagiaires, et ce quelle que soit la fonction occupée au sein du secteur, la charge de travail totale est en effet restée quasi inchangée malgré une absence effective d'un jour par semaine.
- Au sein de son équipe comme au sein de l'organisation, le stagiaire doit être légitimé dans sa démarche de formation. Lorsqu'il entame une formation longue telle que le CFCC, le stagiaire est en effet généralement animé d'une volonté de poser des actes destinés à dépasser ses questionnements personnels et la seule gestion du quotidien dans laquelle il se trouve. Bien qu'il s'engage à titre personnel dans la formation, c'est le plus souvent en terme collectif que sont envisagées les perspectives de transfert, et c'est le plus souvent en équipe que seront menés, dans les faits, les changements de l'action.
- L'équipe et l'organisation doivent partager de manière effective la démarche de réflexion initiée en formation, ce qui implique qu'elles soient à la fois « ouvertes » à une remise en question et à la possibilité « d'être bousculées », mais aussi qu'elles soient effectivement « mûres » pour gérer les possibles conflits et transformations inhérents à cette démarche.
- Au sein de son équipe comme au sein de l'organisation, le stagiaire doit être dans les conditions permettant une mise en application effective des acquis de la formation. Cela implique :
  - Que l'action soit envisagée ou menée dans le cadre plus général de « quelque chose qui fonctionne ». Les stagiaires parlent de la difficulté de transférer les acquis de la formation quand « le fonctionnement de l'organisation est bétonné, verrouillé ».
  - Qu'il dispose dans sa pratique professionnelle d'un « espace », d'une certaine « latitude » pour « prendre ses responsabilités », « construire », « se tester », « tenter ». Cette autonomie « relative » mais essentielle aux apprentissages comprend également de manière implicite la possibilité de

prendre les risques nécessaires au développement de l'action, et d'en porter la responsabilité à la juste hauteur de sa fonction.

- Qu'il aie l'opportunité, à un moment donné, de montrer les liens établis entre la réflexion et l'action, au travers d'une présentation et d'une diffusion de résultats concrets. Cette étape est considérée comme essentielle pour favoriser petit à petit, et à long terme, l'adhésion au projet et à ses perspectives par l'équipe de travail, les membres de l'organisation et les partenaires. Les stagiaires estiment également important de disposer, dans l'organisation, de différents lieux où une vision globale des missions peut être présentée, confrontée, questionnée, évaluée en référence à des actions de terrain en construction ou en développement. « Quand on explique à des administrateurs qui ne sont pas forcément tous des experts que l'on est typiquement dans une action culturelle et que l'on a un rôle éminemment politique, ce sont deux perceptions tout à fait étrangères à l'idée qu'ils s'en faisaient : neutre et dans le social. Donc je crois qu'effectivement, mettre en place des moments où on parle de cette perception élargie, c'est déjà cela. (...).
- Le transfert des acquis de la formation est facilité par une relative stabilité de fonction au sein de l'organisation. Selon certains stagiaires, « être dans une situation professionnelle à court terme et parallèlement chargé de la réflexion de projets à moyen et long terme » constitue un exercice souvent difficile. D'autre part, comme il l'a été dit précédemment, la formation peut avoir pour effet une certaine mobilité professionnelle. Des stagiaires changent de fonction suite à leur parcours au CFCC. Néanmoins, et paradoxalement, certaines « promotions » mettent les stagiaires dans une situation professionnelle qui ne leur permet plus de transférer les acquis de la formation dans l'action lorsqu'elles impliquent :
  - Un arrêt pur et simple de la démarche de changements menée avec la précédente équipe de travail
  - Un passage à une fonction où les tâches « de coordination, de gestion et d'organisation » sont plus importantes et qui laisse donc peu de place à un véritable travail de fond : « quand j'ai eu terminé mon travail et que j'ai eu envie d'en retirer les fruits professionnels, j'ai été amenée à changer de fonction et donc cela n'a pas aboutit. »
- Lorsque les équipes sont composées de nombreux travailleurs de formation initiale et d'horizons professionnels différents, une sensibilisation d'autres membres de l'équipe à participer à ce type de formation permet de réduire la distance parfois importante qui apparaît en terme de langage et de philosophie de travail.
- L'image que l'association donne d'elle-même à l'extérieur, ainsi que la perception que les partenaires en ont, peut faciliter ou non le transfert des acquis dans l'action, et ce principalement lorsqu'il s'agit d'actions menées et/ou financées en commun. Le fait que l'organisation entame un véritable travail sur son image, la construisse

ou la déconstruite constitue de fait une carte de visite que précède souvent le travailleur dans ses propres démarches.

*d. Le secteur*

- La pression issue du sous-financement et du manque de ressources humaines dans le secteur par rapport aux missions qui y sont développées constitue un frein important à la formation et au transfert de ses acquis. Un stagiaire note : « On en est au stade où on se dit que ce qu'il faudrait faire, c'est pouvoir trouver des projets pour financer le droit de réfléchir ».
- Le fait d'appartenir à un large réseau d'associations et d'avoir pu développer des alliances facilite les possibilités de transfert des acquis de la formation dans l'action. Néanmoins, les partenaires directs d'un projet ne sont pas pour autant toujours prêts ou disposés à remettre l'action ou le partenariat en question, à les reconfronter à leurs objectifs de départ, ou encore à participer à une évaluation prospective dans un secteur déterminé. Ici aussi, la mise à disposition de lieux rendant possible la discussion et l'adhésion est considéré comme un atout important.



## C. Conclusion

Depuis trente ans, la fonction de cadre dans le secteur socio-culturel a subi de multiples évolutions : passage du militantisme à une forte exigence de professionnalisation, diversification des types de travailleurs, évolution et multiplication de leurs profils tant en terme de formation initiale qu'en terme d'expérience professionnelle, évolution des exigences de la fonction vers plus de gestion et de recours à des connaissances spécifiques, multiplication des structures décisionnelles... alors que dans un même temps, le secteur se voyait par ailleurs également contraint d'adapter ses besoins et ses offres d'emploi à l'évolution et à la précarisation du marché du travail.

Dans un tel contexte, la formation des cadres socio-culturels, dans son assertion initiale de « formation d'acteurs de changement » constitue un lieu précieux pour assurer le partage, la transmission mais aussi l'évolution d'une base philosophique commune, et permettre une cohérence globale entre les missions que se fixe aujourd'hui le secteur socio-culturel, la réalité professionnelle vécue au quotidien, les actions effectivement développées sur le terrain, et les caractéristiques actuelles et à venir de la société dans laquelle le tout s'insère.

Comme de nombreux auteurs l'ont déjà montré au niveau théorique, un certain nombre de conditions à la fois individuelles et organisationnelles sont ainsi essentielles pour faciliter de transfert.

Parmi les conditions individuelles, on note essentiellement quatre facteurs : la motivation des stagiaires sous deux facettes distinctes, la motivation à transférer ses apprentissages et la motivation à apprendre ; le sentiment d'efficacité personnelle qui se définit par le jugement que porte l'individu sur ses capacités à organiser et à exécuter une tâche requise, pour apprendre une performance déterminée ; le contrôle perçu qui se rapporte au sentiment chez l'apprenant de pouvoir contrôler sa propre performance, et donc à pouvoir appliquer ce qui a été appris en formation ; et enfin le soutien perçu de la part de l'entourage professionnel.

D'un point de vue organisationnel, trois facteurs sont essentiellement pointés : l'opportunité de transférer dans l'environnement de travail, à savoir l'existence d'une place disponible pour les acquis de la formation au sein de l'organisation à laquelle appartient le stagiaire ; le climat (incitation et encouragement de l'apprenant à transférer, tâche incitant au transfert, comportements de transfert suivis de renforcement) et la culture organisationnelle (degré avec lequel l'environnement social de travail encourage l'acquisition et l'utilisation d'habiletés nouvelles, force avec laquelle l'entreprise encourage ses membres à être novateurs, capacité à projeter une haute image de l'organisation via le niveau de compétences des travailleurs).

L'analyse des interviews réalisées dans le cadre de ce projet auprès d'anciens stagiaires du CFCC permet dans un premier temps de montrer comment, dans ses contenus mais surtout dans la démarche qu'elle propose, ce type de formation peut apporter à ces futurs cadres sinon des réponses, en tout cas des schémas d'analyse qui leur permettront peu à peu de clarifier leurs multiples questionnements et peut-être de les dépasser. Les diverses thématiques abordées dans ces témoignages ont montré également comment cette

formation a nourrit et fait évoluer les pratiques individuelles et collectives, et surtout comment elle a fourni à ces *professionnels* les outils pratiques, méthodologiques et stratégiques qui leur ont été nécessaires pour mieux se situer dans leur fonction, dans leur organisation et dans le secteur, en comprendre les missions et les enjeux, en acquérir la maîtrise, et tout simplement, in fine, y fonctionner le plus harmonieusement possible.

Néanmoins, ces témoignages corroborent également les constats théoriques : pour que les acquis de la formation trouvent un réel écho et soient transférés dans l'action socio-culturelle en tant que telle, se former ne suffit pas. Au-delà des apprentissages et des expériences qu'ils auront engrangés pendant deux ans, les futurs cadres doivent aussi fondamentalement être dans des conditions personnelles, de formation et professionnelles qui leur donnent le temps, l'espace, l'opportunité, la légitimité et la confiance nécessaires pour pouvoir changer de façon constructive autre chose qu'eux-mêmes.

D'un point de vue pratique, cela implique :

- Des aptitudes personnelles à accepter, à gérer et à pouvoir dépasser la stricte remise en question, un lieu de formation favorisant la participation et la négociation dans la définition de ses propres contenus et méthodes, un environnement professionnel ouvert au changement.
- Un projet de formation prioritairement collectif et non individuel, qui se traduise par des perspectives de transfert des acquis de la formation réfléchies et partagées en équipe, portées et valorisées par l'organisation.
- Un projet de formation qui intègre dès le départ, de manière effective, le paramètre « temps » : « temps de formation », « temps de digestion », « temps d'apprentissage », « temps de transfert en équipe et dans l'action ».
- Une démarche d'apprentissage qui puisse dépasser le cadre strict de la formation et s'intégrer effectivement, en tant que telle, dans le contexte professionnel.
- L'existence, dans le processus de formation, dans l'organisation et dans le secteur de lieux de réflexion, de questionnement et de remise en question, permettant, en confiance, l'interpellation des actions par des regards à la fois internes et externes.

Dans le cadre des questions inhérentes à la professionnalisation du secteur, cela implique surtout de mener une réflexion approfondie sur le « sens » accordé aujourd'hui par chacun des acteurs du secteur à « La Formation », à ses objectifs, à ses effets attendus en terme de changements individuels et collectifs. Et de la resituer clairement dans son rôle de véritable outil pour une démarche d'éducation permanente éminemment politique.

## **D. Perspectives**

L'analyse des entretiens réalisés dans le cadre de ce travail permet d'envisager des perspectives concrètes destinées, dans le court et le moyen terme, à rendre plus favorables les conditions de transfert des acquis d'une formation longue telle que le CFCC. Quelques thématiques sont citées ci-dessous à titre d'exemple :

### **Du point de vue du stagiaire :**

- Comment mieux définir son projet personnel et professionnel à l'entrée et en cours de formation ?

### **Du point de vue de l'opérateur de formation :**

- Comment approfondir et faciliter la relation des stagiaires à l'écrit ?
- Comment approfondir la question des transferts des acquis de la formation avec les stagiaires ?
- Comment faire évoluer la formation en lien avec le secteur, mais aussi avec le changement du profil des professionnels au sein de celui-ci ?
- Quels outils mettre en place pour prolonger dans le temps la démarche acquise en formation ?

### **Du point de vue de l'organisation :**

- Comment envisager la question de la formation initiale et continuée dès l'engagement, au regard de la fonction à pourvoir et des compétences qui y sont associées ?
- Comment légitimer et valoriser la démarche de formation dans une équipe et dans une organisation ?
- Comment être au clair avec le sens, les objectifs et les acquis possibles d'une formation proposée, imposée, ou acceptée ?
- Quels lieux mettre en place pour que les acquis puissent être échangés, analysés et mis en application dans l'équipe et dans l'organisation ?
- Comment encadrer une démarche d'apprentissage dans le cadre professionnel ?

**Du point de vue du secteur :**

- Comment favoriser pratiquement et financièrement la participation des cadres à une démarche de formation continuée ?
- Comment envisager de proposer ce type de formation ou un accompagnement sur la durée aux nouveaux cadres du secteur, en vue de leur donner, en parallèle à leur nouvelle activité professionnelle, un apprentissage spécifique de leur fonction « par le pair » ?
- Comment envisager la place des artistes dans le secteur, dans leur fonction d'animateur tout comme dans leur fonction de cadre : Quelle est leur véritable mission ? Comment intègre t-on leur formation initiale dans les compétences globales d'une organisation ? Sur quels critères évalue t-on la qualité de leur travail ?

## Bibliographie

- Bonami, M., de Henin, B., Boqué, J-M. & Legrand, J-J., 1993, *Management des systèmes complexes*, Bruxelles, De Boeck Université.
- De Coorbyter V., « *La formation et l'emploi dans le champ socioculturel* », Tome 1, « *La formation* », Ceseq/Ministère de la Communauté française, 1996
- Dumay X., « Le transfert des acquis, un modèle des facteurs d'influence », *Gestion* 2000
- Gérard, F-M., 2003, "L'évaluation de l'efficacité d'une formation", *Revue Gestion* 2000, n°3.
- Haccoun, R., Laroche, R.,1999, "Maximiser le transfert des apprentissages en formation : un guide pour les praticiens", *Revue Québécoise de Psychologie*.
- Meignant, A., 1995, *Manager la formation*, Paris : Editions Liaisons.
- Tardif, J., 1999, *Le transfert des apprentissages*, Montréal : Les éditions LOGIQUES.