FORMATION CONTINUE DES ACTEUR·ICES CULTUREL·LES

Besoins du terrain et offre existante

Catherine Kohler
ORC — Observatoire romand de la culture
Novembre 2026

Formation continue de acteur·ices culturel·les

Besoins du terrain et offre existante

Responsable de l'étude : Catherine Kohler

Rédaction : Catherine Kohler, Natacha Rossel, Belinda Ucar, Olivier Glassey

L'ORC remercie chaleureusement toutes les personnes qui ont pris part à la conception et à la réalisation de cette étude : participant·es aux entretiens, représentant·es des faîtières, chef·fes et collaborateur·ices de l'administration publique, comité stratégique, groupe d'accompagnement, chercheur·euses et acteur·ices culturel·les.

L'ORC est soutenu par l'UNIL, la HES-SO, la Conférence des chef·fes de service et délégué·es aux affaires culturelles (CDAC) des 7 cantons romands (Berne, Fribourg, Genève, Jura, Neuchâtel, Valais et Vaud) ainsi que 14 villes romandes (Bienne, Delémont, Fribourg, Genève, La Chaux-de-Fonds, Lausanne, Meyrin, Morges, Neuchâtel, Nyon, Renens, Sion, Vevey et Yverdon-les-Bains).

Droits d'auteur
L'ensemble des contenus de cette étude est protégé par le droit d'auteur. Le détenteur du droit d'auteur est l'Observatoire romand de la culture (ORC). L'étude peut être citée en indiquant les sources (« Source : Observatoire romand de la culture »).
ORC 2026

ORC
Observatoire Romand de la Culture

Table des matières

1. INTRODUCTION ____ 4
1.1 Genèse de l'étude ____ 5
1.2 Périmètre de l'étude ____ 5
1.3 Question de recherche ____ 6
2. CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE ____ 7
2.1 La formation continue ____ 7
2.2 Cadre légal et institutionnel de la formation continue en Suisse ____ 7
2.3 La compétence : définition et dimensions ____ 8
2.4 Développement professionnel dans le secteur culturel et artistique ____ 11
3. MÉTHODOLOGIE ____ 12
3.1 Approche méthodologique ____ 12
3.2 Entretiens exploratoires ____ 13
3.3 Enquête quantitative : questionnaire ____ 13
3.4 Entretiens semi-directifs ____ 14
4. RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES ____ 15
4.1 Compétences et ressources transversales ____ 16
4.2 Structure du référentiel ____ 17
4.3 Formulation des compétences : descriptif et gérondifs. ____ 18
4.4 Grilles critériées : trois niveaux de développement ____ 19
5. ANALYSE DES RÉSULTATS ____ 19
5.1 Profil des répondant·es ____ 20
5.2 Besoins en formation selon les types de compétences : remarques préliminaires ____ 21
5.3 Démarche artistique ____ 21
5.4 Compétences techniques et de production artistique ____ 24
5.5 Gestion de projets artistiques ou culturels ____ 26
5.6 Communication et diffusion ____ 29
5.7 Collaboration et travail collectif ____ 31
5.8 Pilotage stratégique et recherche de financement ____ 34
5.9 Environnement professionnel, aspects juridiques et administratifs ____ 36

5.10 Intelligence artificielle _____ 40
5.11 Besoins de formation les plus marqués (tous domaines) _____ 44
5.12 Besoins de formation selon le domaine artistique _____ 45
5.13 Besoins de formation selon le profil professionnel _____ 48
5.14 Difficultés professionnelles rencontrées _____ 50
5.15 Accès à la formation continue : financement et freins à la participation __ 51
6. RÉFÉRENTIEL, BESOINS ET OFFRE DE FORMATION _____ 55
6.1 Constats d'ensemble sur les besoins _____ 55
6.2 Cartographie de l'offre existante _____ 56
6.3 Besoins et offres : convergences et écarts _____ 59
7. CONCLUSION _____ 62
8. PERSPECTIVES _____ 65
9. SOURCES BIBLIOGRAPHIQUES _____ 70
10. LISTE DES TABLEAUX _____ 73
11. ANNEXES _____ 74

1. INTRODUCTION

Le secteur culturel se caractérise par une grande diversité de métiers, de parcours et de statuts professionnels. Les acteur·ices culturel·les (artistes, médiateur·ices, producteur·ices, administrateur·ices, technicien·nes ou responsables de projets) évoluent dans un environnement marqué par des mutations rapides : transformations numériques, évolution des politiques culturelles, diversification des publics, hybridation des rôles professionnels et précarisation de certains statuts. Dans cette dynamique, la formation continue constitue un levier essentiel pour soutenir la professionnalisation et l'employabilité, accompagner les transitions professionnelles, renforcer la qualité et la durabilité des projets culturels et favoriser la reconnaissance des compétences acquises sur le terrain.

Cette étude de l'Observatoire romand de la culture (ORC) vise à mieux comprendre les besoins, les compétences et les modalités les plus pertinentes en matière de formation continue pour les acteur·ices culturel·les en Suisse romande. Elle cherche en particulier à identifier les compétences, transversales ou spécifiques, que les professionnel·les souhaitent développer ou consolider. Elle s'appuie pour cela sur un référentiel de compétences à vocation générique, construit et affiné tout au long de la démarche, destiné à mieux outiller à la fois les acteur·ices culturel·les dans leurs

parcours de formation et de développement professionnel, et les instances de formation continue dans la conception d'offres adaptées aux besoins du secteur.

1.1 Genèse de l'étude

En automne 2025, la Conférence des délégué·es aux affaires culturelles (CDAC) a mandaté l'ORC afin de réaliser une étude préalable de l'offre actuelle en formation continue des acteur·ices culturel·les en Suisse romande. L'étude s'est matérialisée sous la forme d'une cartographie de la formation continue portant sur un large ensemble de prestataires. Elle reposait sur une méthodologie combinant recherche documentaire et sept entretiens menés auprès de prestataires représentant différents domaines artistiques et culturels (Arts visuels, Arts de la scène, Audiovisuel, Musique, Gestion culturelle, etc.). Ce travail a permis de disposer d'un premier état des lieux de l'offre de formation continue existante, publié sur le site de l'ORC (Observatoire romand de la culture, 2025b).

Cette première analyse a mis en évidence plusieurs tendances communes, malgré des spécificités selon les domaines. La précarité économique d'une large part des acteur·ices culturel·les constitue un frein majeur à l'accès à la formation continue : elle contribue à des trajectoires professionnelles discontinues et fragilise la relève. De fait, la montée en compétences repose largement sur des démarches individuelles, sur l'auto-organisation et sur des apprentissages informels.

Les besoins les plus fréquemment cités lors des entretiens concernent des compétences liées à la gestion de projets culturels (administration, communication, outils numériques, compétences relationnelles et médiation culturelle), peu intégrées aux formations artistiques initiales. Enfin, si l'offre de formation continue apparaît globalement abondante, elle demeure fragmentée et inégalement accessible selon les secteurs.

Au vu des tendances dégagées par cette première cartographie et des questions qu'elle soulève, l'ORC, en concertation avec son groupe d'accompagnement et son comité stratégique, a décidé d'approfondir l'analyse au travers d'une étude complète, dont le présent rapport constitue le résultat.

1.2 Périmètre de l'étude

Pour rendre l'analyse opérationnelle, cette étude adopte un périmètre centré sur les acteur·ices culturel·les impliqué·es dans la création artistique et la réalisation de projets culturels, en prenant pour point de départ la figure de l'artiste au sens élargi, c'est-à-dire incluant les professionnel·les qui, sans nécessairement créer eux·elles-

mêmes, contribuent directement à la réalisation et à la circulation de projets artistiques.

Dans la pratique professionnelle, les artistes mobilisent des compétences qui dépassent la seule création. Selon l'étude de l'Observatoire romand de la culture (2024) sur le parcours des artistes en Suisse romande, le développement d'un projet implique généralement des activités de production, de médiation, de diffusion, de communication, de gestion administrative ou de recherche de financements. Ces fonctions peuvent être assumées directement par les artistes ou confiées à des professionnel·les spécialisé·es (technicien·nes, administrateur·ices, médiateur·ices, coordinateur·ices de projets, etc.). À cette diversité de fonctions s'ajoute la pluriactivité : parmi les artistes ayant répondu à cette même enquête, un tiers seulement tire la majorité de ses revenus de son activité artistique, et plus de 40% exercent régulièrement des activités annexes liées à leurs savoir-faire créatifs.

L'expression *acteur·ices culturel·les* désigne ici les professionnel·les qui participent à la création, à la production, à la médiation ou à la diffusion de projets artistiques et culturels, qu'il s'agisse des artistes eux·elles-mêmes ou des personnes qui les accompagnent dans ces différentes étapes.

Compte tenu de la grande diversité des pratiques et des trajectoires professionnelles qui caractérise ce secteur, cette étude ne prétend pas couvrir l'ensemble des réalités vécues par ses acteur·ices. Elle vise plutôt à dégager des tendances significatives et des axes prioritaires partagés.

1.3 Question de recherche

L'objectif de l'étude est d'identifier les besoins en compétences et en formation continue des acteur·ices culturel·les en Suisse romande, en s'intéressant en particulier aux conditions qui permettent de s'inscrire et de se maintenir durablement dans le champ professionnel culturel, en tant que travailleur·euse. L'angle retenu se distingue volontairement des enjeux de reconnaissance ou de succès artistique, pour se concentrer sur les conditions concrètes d'exercice des métiers qui le composent.

La question centrale de l'enquête est la suivante :

Quels sont les besoins en compétences et en formation continue des acteur·ices culturel·les en Suisse romande ?

Elle se décline en plusieurs sous-questions :

- Comment les besoins en compétences et en formation continue varient-ils selon les domaines artistiques, les statuts professionnels et les contextes d'activité ?
- Quelles compétences issues des pratiques artistiques sont transférables entre disciplines artistiques et vers d'autres champs professionnels ?
- Quelles compétences sont actuellement développées ou visées par les dispositifs existants de formation continue en Suisse romande ?
- Quelles logiques, priorités et quels équilibres se dégagent de l'analyse croisée entre l'offre de formation continue et les besoins exprimés par le terrain ?

2. CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE

2.1 La formation continue

La formation continue est entendue comme l'ensemble des apprentissages réalisés après la formation initiale afin de maintenir, d'actualiser et de développer des compétences professionnelles. Sur le plan institutionnel, la Conférence suisse des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP, s. d.) souligne qu'elle permet d'améliorer, de maintenir à jour et d'élargir les connaissances, aptitudes et compétences. La Fédération suisse pour la formation continue (FSEA, 2023) l'inscrit plus largement dans une logique d'apprentissage tout au long de la vie. Elle y intègre non seulement les formations structurées (cours, ateliers, formations certifiantes), mais aussi des apprentissages moins formalisés (autoformation, mentorat, échange entre pair·es), dès lors qu'ils sont menés de manière volontaire et intentionnelle. Dans le champ artistique et culturel, cette approche élargie est particulièrement pertinente, car le développement des compétences y repose fréquemment sur des dispositifs hybrides combinant formation structurée, pratique, échanges professionnels et autoformation (Menger & Giraud, 2021).

2.2 Cadre légal et institutionnel de la formation continue en Suisse

La formation continue est ancrée dans la Constitution fédérale suisse (art. 64a), qui mandate la Confédération pour en fixer les principes généraux. C'est en janvier 2017 qu'est entrée en vigueur la première Loi fédérale sur la formation continue (LFCo). Il s'agit d'une loi-cadre : elle fixe des lignes directrices générales sans régler les détails, laissant la mise en œuvre aux lois spéciales (FSEA, 2024). Parmi celles-ci figurent au premier rang la loi sur la formation professionnelle (LFPr) et la loi sur l'assurance-chômage (LACI). La LFCo repose sur un principe fondamental : la formation continue

relève de la responsabilité individuelle. Les employeur·euses, tant public·ques que privé·es, sont néanmoins appelé·es à la favoriser. La Confédération et les cantons, de leur côté, contribuent à la rendre accessible à chacun·e selon ses capacités (Confédération suisse, 2014, art. 4). Ce principe se traduit concrètement par une logique d'autofinancement. Le Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI) précise que la formation continue à des fins professionnelles relève « principalement de la responsabilité des individus et des entreprises, qui en assurent la majeure partie du financement » (SEFRI, s. d.). Des aides publiques ciblées existent néanmoins, notamment via l'assurance-chômage qui peut financer certaines mesures de qualification pour favoriser la réinsertion professionnelle, bien que cela ne fasse pas partie de ses tâches fondamentales (SECO, s. d.).

Ce principe d'autofinancement s'avère particulièrement contraignant pour des professionnel·les aux revenus fragmentés et aux statuts hybrides. Cette contrainte s'inscrit par ailleurs dans une architecture institutionnelle à plusieurs niveaux (constitutionnel, fédéral via la LFCo, cantonal, et sectoriel via les lois spéciales), dont la lisibilité reste limitée pour les secteurs aux statuts professionnels atypiques comme le champ culturel.

2.3 La compétence : définition et dimensions

La notion de compétence a connu, depuis les années 1980, un essor considérable dans les sciences de l'éducation et les sciences du travail (Zarifian, 2001), au point d'occuper une place de premier plan dans les réflexions sur la formation professionnelle. Elle n'est toutefois pas exempte d'ambiguïté. Plusieurs auteur·ices ont cherché à en préciser les contours, à en distinguer les usages et à en identifier les limites.

Nous retenons comme référence centrale de cette étude la définition de Tardif (2006, p. 22), pour qui la compétence est un « savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes, à l'intérieur d'une famille de situations ». Cette définition articule trois dimensions : le savoir-agir est exploratoire (chaque situation exige une recombinaison singulière des ressources disponibles), contextualisé (c'est la situation qui conditionne la mobilisation, et non l'inverse) et complexe (il suppose de construire une représentation ad hoc plutôt que d'appliquer une procédure). Poumay, Tardif et Georges (2017) soulignent par ailleurs la nécessité, dans tout référentiel de compétences, d'intégrer la trajectoire de développement de chaque compétence ainsi que les apprentissages critiques qui y sont associés.

Dans cette perspective, savoirs, savoir-faire et savoir-être ne constituent pas des compétences en soi, mais des ressources mobilisées et combinées au service de la

compétence. Le cadre de Tardif (2006) distingue à cet égard deux grandes catégories de ressources. Les ressources internes renvoient aux savoirs, savoir-faire et savoir-être propres à la personne, mais aussi à ses postures, ses habitudes de travail et ses schèmes d'action construits par l'expérience. Elles comprennent des qualités comme l'écoute, la rigueur ou la capacité d'adaptation, ainsi que des dispositions plus profondes, souvent acquises de façon progressive et parfois inconsciente. Les ressources externes désignent quant à elles les outils, les dispositifs, les personnes-ressources et les environnements professionnels sur lesquels la personne peut s'appuyer.

Perrenoud (2001) précise que la mobilisation efficace d'une compétence suppose de relier chaque compétence aux ressources qu'elle mobilise : des savoirs (théorie de l'art, connaissance des matériaux), des capacités (observer, comparer, évaluer), des ressources normatives (valeurs, attitudes, postures) et des ressources de réseau (pair·es, curateur·ices, technicien·nes).

Il convient par ailleurs de distinguer savoir-être et posture professionnelle : le premier désigne des qualités relationnelles ou comportementales identifiables et relativement stables (l'écoute, la rigueur, la flexibilité), tandis que la seconde renvoie à des dispositions plus profondes et durables, telles que le rapport au risque, au feedback, à l'incertitude ou la capacité à assumer ses choix, qui sont construites par l'expérience et plus difficiles à travailler directement en formation. Cette posture se décline notamment dans la façon d'accueillir, de trier et de décider face à un retour extérieur, ou dans le rapport à l'éthique du métier (droits, appropriation, représentations, publics).

Perrenoud (1999) souligne toutefois que l'on peut posséder des connaissances et se révéler incapable de les mobiliser au bon moment. Par exemple, on peut connaître des règles de gestion sans savoir les appliquer, ou avoir étudié les lois de la physique sans être capable de construire un radeau. Ce qui fait la compétence, c'est précisément la capacité à franchir ce pas, à mobiliser ses ressources de façon pertinente dans une situation singulière et souvent imprévisible. Le Boterf (2002, 2018) apporte une précision en distinguant « avoir des compétences » (posséder des ressources) versus « être compétent·e » (savoir agir en situation professionnelle en mobilisant une combinaison appropriée de ressources, avec discernement et éthique). Ce déplacement du potentiel vers la mise en œuvre effective est décisif dans un secteur où les situations professionnelles sont rarement standardisées et où une même compétence peut s'exercer dans des contextes radicalement différents.

La compétence comporte en outre, pour Le Boterf (2002), une dimension collective irréductible en ce sens qu'elle ne s'exerce jamais en dehors d'un contexte relationnel et organisationnel. Pour agir avec compétence, un·e professionnel·le mobilise non seulement ses propres ressources, mais aussi celles de son environnement, comme les collègues, les protocoles, les réseaux, la culture d'équipe, etc. La compétence se construit ainsi en interaction.

À cette dimension collective s'ajoute une exigence de réflexivité : être compétent·e, c'est aussi être capable de comprendre pourquoi et comment on y parvient (Le Boterf, 2018). Cette réflexivité conditionne le transfert des compétences vers des contextes nouveaux. C'est aussi elle qui distingue le·la professionnel·le capable d'un tel transfert de celui ou celle qui agit par routine. Cette posture réflexive occupe une place centrale dans les métiers artistiques et culturels, où les situations sont rarement répétitives et où l'adaptation permanente est une compétence en soi.

Pour Perrenoud (2001), un référentiel de compétences ne doit pas décrire un métier par une liste de tâches isolées, mais par des familles de situations, des ensembles de responsabilités professionnelles partageant des caractéristiques communes. Seule cette approche permet de rendre compte de la logique réelle du travail, qui exige de reconnaître les traits communs entre situations apparemment différentes et de s'adapter à leurs spécificités. Un référentiel a ainsi pour raison d'être de garantir la cohérence entre les finalités d'une formation et son architecture. Sans cela, la formation tend à s'organiser par disciplines ou par matières (gestion, droit, histoire de l'art…), chacune transmettant ses propres contenus, au détriment du développement effectif des compétences. Cette approche par familles de situations structure directement le référentiel construit dans le cadre de cette étude (cf. ch. 4).

Enfin, une dimension plus rarement mobilisée dans les approches pédagogiques mérite d'être soulignée. Il s'agit de la dimension sociologique de la compétence. À partir d'une analyse du marché du travail des comédien·nes, Brahy et Orianne (2011) soutiennent que la compétence n'a pas d'existence indépendante, antérieure au jugement qui l'évalue. Elle se construit dans l'interaction entre un·e professionnel·le et son environnement social et institutionnel constitué de réseaux, de dispositifs de sélection et de conventions implicites du milieu. Cette perspective prend tout son sens pour le secteur culturel, où les compétences sont rarement validées par des certifications officielles et où leur reconnaissance dépend de logiques de réseau et de réputation qui tendent à rendre invisibles les compétences acquises en formation. Le rôle des intermédiaires, ou *gatekeepers* (critiques d'art, commissaires, galeristes, programmateur·ices) est à cet égard déterminant (Becker, 1982/1988). Ce sont

souvent elles et eux qui pèsent le plus dans la reconnaissance ou l'introduction d'un·e artiste dans un champ donné.

2.4 Développement professionnel dans le secteur culturel et artistique

La littérature sur le développement professionnel des artistes éclaire plusieurs réalités propres au secteur culturel. Wyszomirski et Chang (2017) ont développé une théorie autour du concept d'auto-structuration professionnelle (*self-structuration)*. En l'absence de trajectoires balisées, les acteur·ices culturel·les construisent leur vie professionnelle à partir de multiples composantes (emplois à temps partiel, pratiques hybrides, auto-emploi, projets ponctuels) en agissant comme des entrepreneur·es de leur propre parcours. Ce modèle, que Hall (1976, cité dans Wyszomirski & Chang, 2017) a nommé « carrière protéenne », mobilise un ensemble de compétences entrepreneuriales spécifiques : repérer et créer des opportunités, recombiner les ressources disponibles, s'adapter à des contextes changeants, gérer de façon autonome son développement professionnel. Ces compétences ne s'acquièrent pas spontanément. Elles supposent un apprentissage délibéré, que la formation continue est précisément en mesure de soutenir.

Cette configuration redéfinit directement les besoins en formation continue : les compétences mobilisées ne se limitent jamais à un seul domaine d'expertise, dans la mesure où un·e artiste est simultanément créateur·ice, producteur·ice, communicant·e et gestionnaire de projet. Leur développement repose néanmoins fréquemment sur des apprentissages informels et des démarches auto-organisées, en particulier lorsque les parcours sont discontinus et les revenus irréguliers (Livingstone, 2001).

Les dispositifs de formation continue ne se limitent toutefois pas à transmettre des savoirs. Ils remplissent aussi une fonction d'intermédiation professionnelle, en offrant des espaces de rencontre, de visibilité et de mise en réseau, particulièrement précieux dans un secteur où la reconnaissance professionnelle dépend largement de logiques de réseau.

Ce cadre conceptuel et théorique met en évidence la complexité des besoins en formation continue des acteur·ices culturel·les, dont les compétences se mobilisent simultanément dans plusieurs registres (artistique, entrepreneurial, relationnel). Leur développement professionnel repose en outre largement sur des apprentissages informels et auto-organisés, et leur reconnaissance dépend davantage de logiques de réseau que de certifications formelles. C'est pour rendre compte de cette complexité, tout en la traduisant en données exploitables, que cette étude a recours à une

démarche méthodologique mixte, combinant entretiens exploratoires, enquête quantitative et entretiens semi-directifs, dont les principes sont détaillés dans le chapitre suivant.

3. MÉTHODOLOGIE

3.1 Approche méthodologique

Cette étude repose sur une démarche mixte, articulée en quatre temps complémentaires. Des entretiens exploratoires ont d'abord été menés auprès d'expert·es du secteur culturel et de la formation afin de cerner les enjeux et de consolider les premières hypothèses (ch. 3.2). Une enquête quantitative par questionnaire a ensuite permis de recueillir, à large échelle, les besoins et priorités exprimés par les acteur·ices culturel·les en Suisse romande (ch. 3.3). Des entretiens semi-directifs sont venus approfondir et discuter ces premiers résultats auprès de différents types d'acteur·ices du secteur (ch. 3.4). L'ensemble de ce processus a par ailleurs été mobilisé pour construire et affiner progressivement un référentiel de compétences, utilisé comme cadre d'analyse tout au long de l'étude.

Ce référentiel s'appuie sur un travail préalable mené dans le cadre d'un mandat de la HES-SO (Observatoire romand de la culture, 2025c) sur le devenir professionnel des diplômé·es en arts visuels, qui a permis de distinguer trois grandes catégories de compétences mobilisées dans les parcours professionnels : les compétences artistiques, liées aux processus de création et à la pratique artistique ; les compétences techniques, nécessaires à la réalisation, à la production et à la diffusion des projets ; et les compétences entrepreneuriales, liées notamment à la gestion de carrière, au développement de projets et à l'inscription dans l'économie culturelle.

Cette première typologie a constitué un point de départ pour l'analyse. Elle a été progressivement enrichie et précisée à partir de plusieurs sources complémentaires, notamment des entretiens menés en 2025 dans le cadre du mandat de cartographie de l'offre de formation continue (ch. 1.1) et une analyse de plans d'études de la HES-SO. Au cours de ce processus, les compétences entrepreneuriales ont fait l'objet d'une déclinaison plus fine, donnant lieu à l'identification de compétences spécifiques liées notamment à la gestion administrative et financière, au développement et à la structuration de l'activité, ainsi qu'à la diffusion et à la communication. Par ailleurs, les compétences relationnelles et collaboratives, déjà mises en évidence dans le cadre du mandat HES-SO, ont été consolidées et intégrées comme une dimension transversale des pratiques professionnelles.

Le référentiel obtenu au terme de ce processus comprend dix compétences, réparties en quatre champs : Artistique, Réflexif et méthodologique, Collaboratif et Entrepreneurial. Il est présenté et discuté en détail au chapitre 4.

3.2 Entretiens exploratoires

Dans la première phase de la présente étude, des entretiens exploratoires ont été menés avec des expert·es du secteur culturel et de la formation. Ils ont permis d'identifier les compétences caractérisant les pratiques professionnelles, de nourrir l'élaboration d'un premier référentiel de compétences et de définir les thématiques du questionnaire de l'enquête quantitative. Ces entretiens ont été réalisés entre février et avril 2026.

3.3 Enquête quantitative : questionnaire

L'enquête quantitative a reposé sur la diffusion d'un questionnaire en ligne destiné aux acteur·ices culturel·les en Suisse romande. Le questionnaire visait à :

- identifier les besoins en formation continue exprimés par les acteur·ices culturel·les ;
- repérer les compétences considérées comme prioritaires dans les parcours professionnels ;
- analyser les freins rencontrés dans l'accès à la formation continue ;
- cerner les formats de formation jugés les plus pertinents ;
- recueillir des éléments permettant d'enrichir le référentiel de compétences mobilisé dans l'étude.

Le questionnaire a été diffusé du 20 mai au 25 juin 2026, selon une méthode dite « boule de neige », via les réseaux professionnels du secteur culturel (faîtières, associations professionnelles, institutions culturelles, services culturels, réseaux d'artistes, etc.).

Conformément au périmètre retenu pour l'étude (ch. 1.2), le questionnaire s'adressait en premier lieu aux artistes, tout en incluant plus largement les différentes activités qui contribuent à la réalisation et à la diffusion de projets culturels (médiation, production, coordination, gestion administrative, direction de projets, etc.). Compte tenu de la diversité des pratiques, des statuts et des trajectoires professionnelles du secteur, le questionnaire ne pouvait toutefois pas couvrir l'ensemble de ces réalités. Cette focale sur la figure de l'artiste explique en partie la composition du profil des

répondant·es (ch. 5.1), marquée par une forte représentation des personnes dont l'activité principale est artistique.

Le questionnaire ne reprend pas directement la structure du référentiel de compétences (ch. 4). Les deux outils répondent à des fonctions distinctes. Alors que le référentiel vise à structurer et nommer les compétences selon une architecture analytique, le questionnaire devait rester accessible à un large public, avec des thématiques formulées de manière concrète. Pour cette raison, les résultats sont présentés au chapitre 5 selon les thématiques du questionnaire, avant d'être redistribués selon les champs du référentiel au chapitre 6.3.

Le questionnaire a été construit à partir du référentiel de compétences, puis discuté et testé en concertation avec le groupe d'accompagnement de l'ORC. Ceci a conduit à quelques choix délibérés plutôt qu'à une transposition automatique du référentiel. La compétence liée à la recherche-création (champ Réflexif et méthodologique du référentiel) a ainsi été volontairement peu développée dans le questionnaire, cette dimension relevant davantage de la formation initiale que de la formation continue. À l'inverse, l'apprentissage des langues, absent du référentiel, a été ajouté au questionnaire à la suggestion du groupe d'accompagnement, qui l'identifiait comme un besoin concret du secteur. Une thématique consacrée à l'intelligence artificielle (IA) a également été ajoutée au questionnaire. Cette dimension ne figure pas dans le référentiel : l'IA touche plusieurs compétences à la fois (création, communication, gestion administrative) plutôt qu'elle n'en constitue une à part entière. L'actualité du sujet justifiait toutefois de la documenter dès cette édition de l'enquête.

3.4 Entretiens semi-directifs

Afin d'approfondir l'analyse et de discuter les premiers résultats de l'enquête quantitative, des entretiens semi-directifs ont été menés avec différents types d'acteur·ices du secteur culturel. Ces entretiens ont été conduits individuellement, à l'exception d'un entretien avec les *Intervenants A et B* qui sont issus de la même structure. Ils ont réuni :

- des responsables de la formation continue ;
- des formateur·ices du secteur culturel ;
- des acteur·ices culturel·les issu·es de différents métiers et disciplines artistiques.

Ces échanges ont permis de confronter les résultats de l'enquête aux expériences et aux pratiques des professionnel·les du secteur, d'identifier les convergences et les

divergences entre les besoins exprimés et l'offre existante, et de nourrir la réflexion sur l'évolution des dispositifs de formation continue.

Le tableau ci-dessous présente, de manière anonymisée, les principales caractéristiques de ces personnes. L'identifiant qui leur est attribué est utilisé tout au long du rapport pour référencer leurs propos.

Tableau 1 : Intervenant·es des entretiens semi-directifs, par catégorie et domaine

Identifiant	Catégorie	Domaines / spécialité
Intervenant A	Responsable	Association professionnelle, tous domaines
Intervenant B	Responsable	
Intervenant C	Responsable	Gestion culturelle (généraliste)
Intervenant D	Responsable	Arts visuels et design
Intervenante E	Responsable	Audiovisuel
Intervenant F	Responsable	Gestion culturelle, arts de la scène (généraliste)
Intervenante G	Responsable	Arts de la scène (Arts de la rue)
Intervenant H	Formateur·ice	Droit du travail
Intervenante I	Formateur·ice	Communication
Intervenante J	Formateur·ice	Médiation culturelle
Intervenant K	Formateur·ice	Finances
Intervenante L	Formateur·ice	Arts de la scène (Production)
Intervenant M	Artiste	Arts de la scène (Humour), Musique
Intervenant N	Artiste	Arts visuels et design, métiers d'art
Intervenante O	Artiste	Musiques actuelles, musicienne
Intervenante P	Artiste	Livre et littérature

Cette catégorisation (responsable de formation continue, formateur·ice, artiste) correspond à la porte d'entrée retenue pour le recrutement des personnes interrogées, plutôt qu'à une frontière stricte entre ces rôles. La plupart des personnes interrogées cumulent en réalité plusieurs casquettes dans leur parcours professionnel. Les quatre artistes interrogé·es sont également actif·ves dans une association culturelle ou professionnelle de leur domaine, plusieurs formateur·ices sont eux·elles-mêmes artistes. Le recrutement a par ailleurs veillé à une diversité de profils, tant au niveau des domaines et disciplines artistiques que des spécialités représentées au sein de chaque catégorie.

4. RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES

Les différentes perspectives développées au chapitre 2 convergent pour justifier la construction d'un référentiel de compétences comme outil analytique de cette étude. En l'absence de cadre commun, les compétences des acteur·ices culturel·les restent

en effet largement implicites, difficiles à nommer, à évaluer et à transmettre. Un référentiel permet de les rendre visibles, pour les professionnel·les, les employeur·euses et les partenaires, sans chercher à normaliser ou à figer les pratiques. Il remplit ainsi, selon Brahy et Orianne (2011), une fonction de « rééquilibrage symbolique » : rendre visibles et nommables des compétences qui, sans cela, resteraient absorbées dans des logiques informelles de réputation.

C'est sur cette base qu'a été construit le référentiel de compétences (Annexe 1) mobilisé tout au long de l'étude pour structurer l'analyse des pratiques professionnelles et de l'offre de formation continue existante, et non pour évaluer les compétences individuelles ni prescrire une offre de formation. Il poursuit plusieurs objectifs complémentaires :

- structurer les champs de compétences mobilisés dans le secteur culturel ;
- refléter la diversité et l'interconnexion des activités (création, production, médiation, diffusion, coordination) ;
- mettre en évidence les compétences transférables entre contextes professionnels ;
- mettre en relation les besoins en compétences et l'offre de formation continue.

4.1 Compétences et ressources transversales

Ainsi que l'expose le cadre conceptuel (ch. 2), le référentiel se fonde sur la définition de la compétence proposée par Tardif (2006) — un *savoir-agir complexe* qui mobilise et combine une variété de ressources pour faire face à des situations professionnelles réelles — et sur la distinction entre ressources internes et externes qu'elle mobilise. Il reprend également l'approche par familles de situations défendue par Perrenoud (2001), chaque compétence s'exerçant dans un ensemble de responsabilités professionnelles partageant des caractéristiques communes, et se développant tout au long de la vie.

L'élaboration du référentiel s'est par ailleurs appuyée sur des cadres externes, en complément du mandat HES-SO déjà mentionné (ch. 3.1). Deux sources ont notamment nourri sa construction : les travaux de la Commission paritaire nationale emploi formation du spectacle vivant (CPNEF-SV, s. d.), et le document « Itinéraire de formation » de la Formation en direction d'institutions de formation (FORDIF, 2025). Elles ont permis d'organiser les champs de compétences retenus et d'assurer leur cohérence avec des référentiels suisses et internationaux comparables. Le référentiel

constitue ainsi une base de travail, destinée à être discutée et enrichie au fil des échanges avec les partenaires de l'Observatoire romand de la culture.

Cette définition de la compétence, comme savoir-agir complexe, impose une exigence de méthode dans la formulation même des compétences. En effet, une compétence désigne un acte professionnel observable, et non une disposition personnelle générale. Des éléments tels que « travailler en équipe », « faire preuve d'autonomie », « s'adapter » ou « être réflexif·ve » ne constituent pas des compétences à part entière, mais des ressources transversales mobilisées à l'intérieur de compétences concrètes. Une compétence se reconnaît ainsi à ce qu'elle s'énonce par un verbe d'action inscrit dans une situation professionnelle identifiable (« coordonner des processus de création partagée », « défendre une proposition auprès d'instances de financement »). À l'inverse, un verbe d'état (savoir, connaître, avoir conscience de) désigne une connaissance, non une compétence, et ne permet pas de mesurer ce qu'une personne est réellement capable de faire en situation.

Une première version du référentiel isolait ces ressources transversales (ou *soft skills*) dans une catégorie distincte. Elles ont depuis été intégrées de manière transversale au sein des différentes compétences (sous forme de gérondifs précisant les circonstances de leur mobilisation, cf. ch. 4.3) plutôt que traitées comme un champ de compétences autonome, afin de mieux rendre compte de leur caractère indissociable des pratiques professionnelles réelles.

4.2 Structure du référentiel

Le référentiel est structuré en quatre champs de compétences, **Artistique, Réflexif et méthodologique, Collaboratif et Entrepreneurial**, eux-mêmes déclinés en dix compétences (savoir-agir complexes) et en modalités d'action illustratives. Le tableau ci-dessous en offre une vue synthétique.

L'organisation du référentiel suit une logique progressive. Elle part du cœur de l'activité artistique, avec le développement d'une démarche de création et la mobilisation de moyens techniques, puis intègre les dimensions méthodologiques liées à la conduite de projet et à l'analyse des pratiques. Elle se prolonge par les dimensions relationnelles et collaboratives, indispensables au travail en équipe et aux interactions professionnelles, avant d'aborder les aspects liés à la gestion, au développement et à la structuration de l'activité, incluant les enjeux économiques, juridiques, de diffusion et de communication.

Tableau 2 : Référentiel de compétences – tableau synthétique

N°	Champ	Compétence
1	A. Artistique	Développer une démarche artistique située et singulière
2	A. Artistique	Concevoir, réaliser et ajuster une proposition artistique
3	A. Artistique	Mobiliser des moyens techniques, médiaux et technologiques au service d'une intention artistique
4	B. Réflexif et méthodologique	Structurer une démarche de recherche-création
5	B. Réflexif et méthodologique	Analyser sa pratique et son inscription dans des contextes culturels, institutionnels et sociétaux
6	C. Collaboratif	Coopérer dans des dynamiques collectives, interdisciplinaires ou de co-création
7	C. Collaboratif	Interagir avec les milieux professionnels, les partenaires et les publics
8	D. Entrepreneurial	Piloter et développer son activité artistique ou culturelle
9	D. Entrepreneurial	Gérer les ressources administratives, juridiques, financières et organisationnelles de son activité
10	D. Entrepreneurial	Communiquer, diffuser et négocier son activité ou ses projets

Le référentiel complet, incluant pour chaque compétence sa définition détaillée et ses modalités d'action (gérondifs), est présenté en Annexe 1.

4.3 Formulation des compétences : descriptif et gérondifs.

Chaque compétence du référentiel est désormais formulée selon un format homogène (titre, bref descriptif, puis une série de gérondifs) qui précise les circonstances concrètes dans lesquelles la compétence se déploie et explicite les ressources qu'elle mobilise. Les gérondifs décrivent ainsi des manières d'agir situées plutôt que des tâches isolées. La compétence *Coopérer dans des dynamiques collectives, interdisciplinaires ou de co-création*, par exemple, dépasse la simple disposition au travail en équipe. Elle désigne la capacité à agir dans des configurations propres au secteur artistique et culturel : « en contribuant à la coordination des activités et des rôles », « en articulant des pratiques et langages disciplinaires différents » ou « en négociant des choix artistiques, organisationnels ou méthodologiques ». De même, la compétence *Gérer les ressources administratives,*

juridiques, financières et organisationnelles de son activité s'exerce notamment « en élaborant et en suivant des budgets ou plans de financement adaptés ».

4.4 Grilles critériées : trois niveaux de développement

Au-delà de sa fonction descriptive et analytique dans le cadre de la présente étude, le référentiel se prête à des usages plus opérationnels. Une grille critériée générique, déclinée selon trois niveaux de développement — **Novice, Intermédiaire, Confirmé·e** — a été élaborée pour chacune des dix compétences (Annexe 2), sur le modèle des échelles de compétences par paliers (à l'image des niveaux de langues A1 à C2). Les critères retenus (réalisation en situation, mobilisation des ressources, autonomie, réflexivité, compréhension du champ de déploiement) permettent d'apprécier à la fois la performance en situation et la capacité à mobiliser et combiner les ressources pertinentes, conformément aux principes d'évaluation des compétences exposés au chapitre 2.

Ce référentiel s'inscrit dans un paysage plus large d'initiatives visant à structurer et à rendre lisibles les compétences professionnelles. À l'échelle européenne, ESCO (*European Skills, Competences, Qualifications and Occupations*) propose une classification multilingue des aptitudes, compétences, certifications et professions, portée par la Commission européenne. À l'échelle suisse, la Fondation Nomads[1] anime depuis 2020 un réseau de spécialistes de la prospective des compétences et de l'emploi, réunissant des acteur·ices de Suisse, France, Belgique et Canada. Le secteur privé s'est également emparé de la question, à l'image d'entreprises développant des ontologies de compétences à des fins de recrutement ou de gestion des talents[2]. Le référentiel présenté ici s'en distingue par son ancrage spécifique dans les réalités du secteur culturel, construit à partir des besoins exprimés par les professionnel·les eux·elles-mêmes plutôt que d'une logique de marché du travail générale.

5. ANALYSE DES RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats de l'enquête quantitative selon les thématiques du questionnaire. Chaque thématique fait l'objet d'une synthèse des réponses au questionnaire, enrichie des extraits pertinents des 15 entretiens semi-directifs et des commentaires libres. Le chapitre se termine par des tableaux croisés mettant en

[1] https://nomadsfoundation.com/

[2] En Suisse, par exemple, l'entreprise x28 a développé une ontologie de compétences qui recense quelque 120 000 compétences, en s'appuyant notamment sur la classification européenne ESCO : https://www.x28.ch/de/services/skills-ontologie/

relation les besoins de formation avec le domaine artistique principal des répondant·es.

Les résultats par thématique (Tableaux 4 à 11, 14 à 18) sont présentés sous forme de graphiques en barres empilées, qui permettent de visualiser de manière synthétique les accords, désaccords ou non-application.

5.1 Profil des répondant·es

Le questionnaire a récolté 201 réponses complètes. Les principales caractéristiques des répondant·es sont présentées ci-dessous : âge, genre, statut professionnel, discipline artistique, etc. Ces données permettent de situer leur profil et de rappeler que l'échantillon, non représentatif de l'ensemble du secteur culturel romand, comporte des effectifs très inégaux selon les catégories. Cet élément est à garder en tête pour les lectures croisées proposées dans les chapitres suivants. Le détail des réponses à chaque question figure à l'Annexe 3.1.

Tableau 3 : Profil des répondant·es en quelques chiffres (Q1 à Q5, Q20 à Q23)

Indicateurs	**Répartition**
Statut professionnel (Q1)	salarié·es uniquement (48%), indépendant·es et salarié·es (29,5%), indépendant·es uniquement (9%)
Rôle d'employeur·euse (Q2)	emploient du personnel (48%) dont régulièrement (16%) et ponctuellement (32%)
Domaine principal (Q3)	Arts de la scène (40,8%), Arts visuels (20,4%), Musique (9%), Audiovisuel/cinéma (7%), Pluridisciplinaire (7%), Livre et littérature (4%), Musées/patrimoine (2,5%), Bibliothèques (0,5%), Autre (9%)
Activités principales (Q4)	Artistique (69%), Administration/gestion (46,5%), Direction/coordination (39,5%)
Ancienneté dans le secteur (Q5)	0-5 ans (16,4%), 6-19 ans (46,8%), 20-30 ans (24,4%), Plus de 30 ans (12,4%)
Âge (Q20)	15-24 ans (1%), 25-39 ans (39,8%), 40-54 ans (43,3%), 55-64 ans (11%), 65 ans et plus (5%)
Genre (Q21)	femmes (62,2%), hommes (32,3%), préfère ne pas dire (3%), non-binaire (2,5%)
Canton (Q22)	Vaud (45,8%), Genève (26,4%), Fribourg (10,4%), Neuchâtel (10,4%), Berne (7,5%), Valais (4,5%), Jura (3,5%)
Niveau de formation (Q23)	Master/brevet fédéral (47,3%), Bachelor (36,3%)

Notons que dans les tableaux croisés par domaine (ch. 5.12), Musées/patrimoine (5 répondant·es) et Bibliothèques (1 répondant·e) n'ont pas été retenus en raison de leurs faibles effectifs.

5.2 Besoins en formation selon les types de compétences : remarques préliminaires

Les entretiens semi-directifs mobilisés dans les chapitres suivants sont décrits au chapitre 3.4, qui présente également le tableau des 16 intervenant·es anonymisé·es (A à P).

Concernant les besoins ressentis en formation continue (Q7 à Q14), plusieurs constats se dégagent. Le niveau d'accord y est généralement élevé, souvent au-delà de 60% d'accord cumulé (Tout à fait d'accord à Plutôt d'accord), et ce quel que soit le domaine artistique ou le statut professionnel. Un commentaire libre (Q24) l'illustre : « (...) *J'espère qu'elle [cette enquête] puisse révéler que notre secteur est bien formé, mais que nous avons toujours besoin de formation continue et de rencontres pour élever de manière générale le savoir-faire du secteur (les personnes sont peut-être individuellement bien formées, mais le savoir collectif est en-deçà).* »

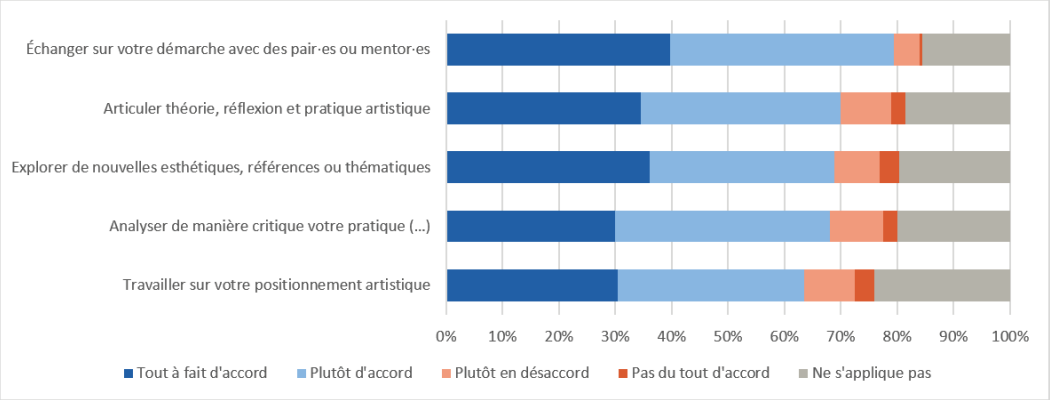
Ce niveau d'accord doit toutefois être lu avec prudence étant donné que le questionnaire mesure un besoin ressenti, non un accès effectif à la formation. Le chapitre 5.15 rappelle l'importance des freins de temps, de coût et d'offre disponible, qui peuvent contribuer à un décalage entre besoin déclaré et inscription effective à des formations.

Le chapitre suivant développe l'une des raisons de l'ampleur de ce besoin. Pour les activités strictement artistiques, la démarche de formation est continue plutôt que ponctuelle, la pratique elle-même supposant un renouvellement permanent des références et des techniques.

5.3 Démarche artistique

Ce premier chapitre ouvre l'analyse des résultats de l'enquête sur la formation continue des acteur·ices culturel·les en abordant la démarche artistique au sens strict : la manière dont les artistes travaillent leur positionnement, articulent théorie et pratique, explorent de nouvelles esthétiques, analysent leur travail de façon critique et échangent avec des pair·es ou des mentor·es. Il s'agit de la première des thématiques soumises aux répondant·es (Q7), avant les compétences plus techniques, organisationnelles ou administratives traitées dans les chapitres suivants.

Tableau 4 (Q7) : Au cours des cinq dernières années, avez-vous ressenti le besoin de développer vos compétences dans votre démarche artistique sur les aspects suivants ?



Sur l'ensemble des cinq aspects abordés, entre 63,5% et 79,4% des répondant·es affirment avoir ressenti, au cours des cinq dernières années, le besoin de développer leurs compétences dans leur démarche artistique. La part de « Ne s'applique pas » reste importante sur l'ensemble du tableau (entre 15,6% et 24%), signe qu'une partie des répondant·es, probablement des professionnel·les de la culture sans pratique artistique personnelle, s'est positionnée hors du champ de cette question.

Avec 79,4% d'accord cumulé (Tout à fait d'accord et Plutôt d'accord), l'item « échanger sur votre démarche avec des pair·es ou mentor·es » obtient le score le plus élevé du tableau. Dans l'ensemble du questionnaire, seul le développement d'un réseau professionnel le dépasse, d'un demi-point (79,9%, ch. 5.6).

Ce besoin fait écho à une lacune que relèvent tant des responsables de formation continue que des formateur·ices. *Intervenant F* relie ce score à une absence, dans les arts de la scène notamment, d'une culture d'« *analyse de pratique* » entre professionnel·les, pourtant bien plus développée selon lui dans le secteur social et la santé par exemple. Il l'explique par une forme de concurrence perçue entre pair·es, chacun·e craignant de « *former son propre remplaçant* » dans un secteur restreint, une attitude qu'il juge erronée dans un milieu qui devrait au contraire être précurseur en la matière.

Intervenant B établit un lien entre ce score et celui, tout aussi élevé, du développement du réseau professionnel (80% d'accord, traité au ch. 5.6). Les deux résultats pointeraient vers un même besoin fondamental de connexion entre professionnel·les, quel qu'en soit le format « *foyer après un spectacle, table ronde, bourse de rencontres* ». Il résume : « *créer du lien entre les gens pour favoriser les échanges, ça reste quelque chose d'essentiel.* » *Intervenante J* retrouve un besoin comparable dans son propre domaine, la médiation culturelle. Les ateliers, tables

rondes et « *interstices d'échange* » d'un festival dédié à cette pratique suscitent selon elle le même type de besoin de rencontre entre pair·es et mentor·es.

Intervenante I relève que si le besoin d'échanger avec des pair·es ou des mentor·es arrive en tête des scores, les dispositifs qui permettraient concrètement d'y répondre (groupes d'échange, mentorat) n'arrivent pas en tête des formats souhaités par les répondant·es. Ils sont loin derrière les ateliers courts et les formations certifiantes (ch. 5.15). Ce décalage vient probablement d'une distinction entre le·la pair·e (échange horizontal, entre égaux) et le·la mentor·e (rapport plus vertical). Les répondant·es seraient ainsi davantage demandeur·euses de réseau entre pair·es que de mentorat à proprement parler.

Intervenante E souligne que dans son organisme de formation, les intervenant·es sont systématiquement invité·es à réserver la moitié du temps de cours aux échanges entre participant·es, plutôt que d'y consacrer l'intégralité au contenu transmis.

Intervenante P, autrice et illustratrice, rattache ce besoin d'échange au caractère solitaire de son métier. Elle cite l'exemple d'une résidence réunissant vingt artistes de bande dessinée et trois mentor·es, où chaque artiste a pu recevoir un retour individualisé sur son propre projet, répondant à un besoin concret de retour sur le travail en cours. Quant à *Intervenant M*, il souligne que dans les domaines peu structurés par des filières de formation, notamment ceux de l'humour ou des musiques actuelles, ce besoin d'échange serait d'autant plus fort qu'il n'existe pas d'espace institutionnel équivalent à celui qu'offrent les hautes écoles.

Intervenant N relie ces échanges avec de « *véritables* » pair·es à un besoin de rétablir un équilibre. Il observe sur les réseaux sociaux des discours contradictoires, une exposition quasi permanente à des injonctions sur la nécessité de se positionner, qui jouent selon lui davantage sur l'envie ou la peur que sur des constats vérifiés. Ce contrepoids lui semble d'autant plus nécessaire que son activité solitaire limite ses interactions quotidiennes avec d'autres professionnel·les.

Avec 70% d'accord, « articuler théorie, réflexion et pratique artistique » obtient le deuxième meilleur score du tableau. À propos de cet item, *Intervenant N* observe que les personnes de son entourage qui ne sont pas titulaires d'un Master, plus tournées vers le faire, accordent souvent moins d'importance à cette dimension réflexive. Il y voit un vocabulaire et une préoccupation propres aux personnes formées en haute école.

Deux aspects obtiennent des scores proches, intermédiaires dans le tableau : « explorer de nouvelles esthétiques, références ou thématiques » (68,8% d'accord cumulé) et « analyser de manière critique votre pratique et celle d'autres artistes »

(68% d'accord cumulé). Pour *Intervenante J*, ces deux items relèvent d'une démarche « *introspective* » qu'elle juge « *plus propre à la pratique artistique* ».

Enfin, avec 63,5% d'accord, « travailler votre positionnement artistique » obtient le score le plus bas des cinq items. Pour *Intervenante O*, musicienne en groupe, le positionnement artistique se construit progressivement, au fil des projets et des rencontres, plutôt que par une formation continue dédiée, une construction d'autant plus collective que sa pratique se fait en groupe. Ce qui lui semble réellement manquer, c'est la capacité à l'expliquer face aux médias ou aux programmateur·ices, une compétence qu'elle rattache davantage aux enjeux de communication (ch. 5.6) qu'à la démarche artistique proprement dite.

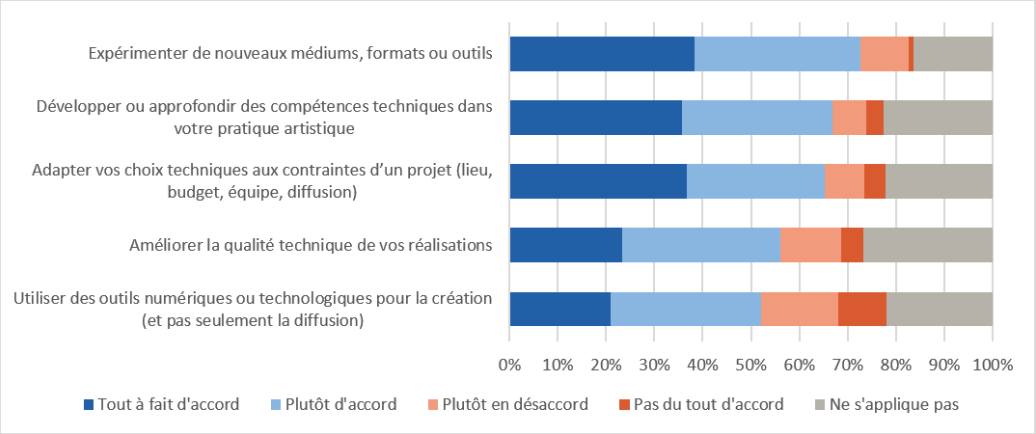
Synthèse

L'échange avec des pair·es ou des mentor·es, score le plus élevé du tableau, exprime un besoin de mise en lien entre professionnel·les plutôt que de cours au sens classique. L'articulation théorie-pratique et l'exploration de nouvelles esthétiques vont dans le même sens. Plusieurs intervenant·es y voient des compétences qui se développent surtout par la pratique et la rencontre. Les formats cités — soirées thématiques conviviales, résidence associant pair·es s et mentor·es autour de retours individualisés — se prêtent bien au développement de ces compétences. Ils restent toutefois moins identifiables comme une offre de formation à proprement parler. Certains organismes de formation intègrent déjà cette dimension à leur offre existante, en réservant une part significative du temps de cours aux échanges entre participant·es.

5.4 Compétences techniques et de production artistique

Après la démarche artistique, le questionnaire interrogeait les répondant·es sur les moyens de la création : savoir-faire techniques, nouveaux médiums, outils numériques et adaptation aux contraintes d'un projet (Q8).

Tableau 5 (Q8) : Au cours des cinq dernières années, avez-vous ressenti le besoin de développer vos compétences techniques et de production artistique sur les aspects suivants ?



Le tableau ci-dessus fait apparaître un groupe assez homogène de trois aspects, en tête du tableau : « expérimenter de nouveaux médiums, formats ou outils » (72,6% d'accord cumulé), « développer ou approfondir des compétences techniques » (66,8%) et « adapter vos choix techniques aux contraintes d'un projet » (65,3%). Ces scores sont jugés peu surprenants par les intervenant·es, dans la mesure où ils sont directement liés à la démarche artistique traitée au chapitre précédent.

Intervenante L relève que l'item sur l'adaptation des choix techniques aux contraintes d'un projet lui paraît le plus proche de sa pratique quotidienne d'enseignement, davantage que la question spécifique du numérique en création. Pour elle, « *adapter* » est au cœur du métier de la production, au sens où les moyens techniques doivent servir l'objet artistique sans le contraindre.

L'item « Utiliser des outils numériques ou technologiques pour la création » se distingue nettement. C'est le seul du tableau à passer sous la barre des 55% d'accord (52%), avec un taux de désaccord notable (16% « Plutôt en désaccord », 10% « Pas du tout d'accord »). *Intervenant F* relie directement ce score bas à une défiance plus générale du milieu artistique envers les nouvelles technologies. Il rapproche cette défiance de la sensibilité du secteur aux enjeux climatiques et d'un rejet plus large de la technique, y compris sur les plateaux. Selon lui, elle traduit aussi une inquiétude sur la place croissante de la technique dans les spectacles eux-mêmes, au risque de prendre le pas sur le propos artistique.

Intervenant N, designer multidisciplinaire, apporte un contrepoint tiré de son propre métier. Il se décrit comme obligé de se tenir informé en continu des outils numériques, une contrainte qu'il juge probablement moins marquée, par exemple, chez un·e comédien·ne. Dans le domaine de l'audiovisuel, *Intervenante E* confirme que

l'automatisation de certaines tâches techniques par l'IA touche déjà concrètement des professionnel·les du secteur (cf. ch. 5.10 sur l'intelligence artificielle).

Synthèse

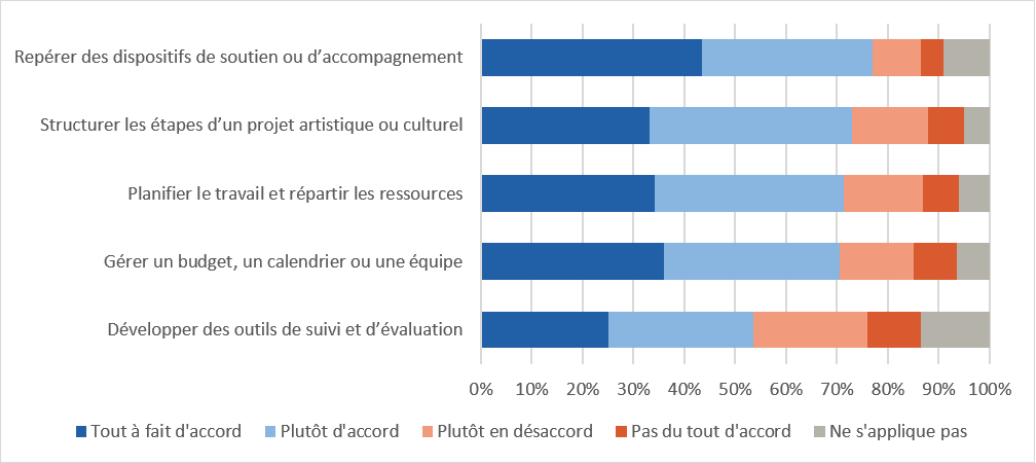
Ce chapitre met en évidence trois besoins proches, directement rattachés à la pratique artistique (expérimenter de nouveaux médiums, développer des compétences techniques, adapter ses choix aux contraintes d'un projet), largement partagés par les répondant·es. L'usage des outils numériques pour la création s'en détache nettement, seul item du tableau sous la barre des 55% d'accord. Ce décrochage s'explique par une défiance plus générale du milieu artistique envers les nouvelles technologies, que les intervenant·es relient aux enjeux climatiques et à une inquiétude sur la place croissante de la technique dans le travail artistique lui-même.

Ces besoins éclairent aussi deux logiques de réponse en formation. Les compétences artistiques développées au chapitre précédent appellent surtout des dispositifs d'échange informels. Certaines compétences techniques (maîtrise d'un logiciel de montage vidéo ou de retouche d'image par exemple) se prêtent au contraire bien à une offre de cours classique, structurée autour d'un outil précis.

5.5 Gestion de projets artistiques ou culturels

Planifier, tenir un budget, coordonner une équipe : ces compétences de gestion font l'objet d'un large accord. Le suivi et l'évaluation des projets suscitent en revanche nettement moins d'intérêt (Q9).

Tableau 6 (Q9) : Au cours des cinq dernières années, avez-vous ressenti le besoin de développer vos compétences en gestion de projets artistiques ou culturels sur les aspects suivants ?



Le tableau ci-dessus fait apparaître un groupe homogène de quatre items, tous situés autour de 70 à 77% d'accord : « repérer des dispositifs de soutien ou d'accompagnement » (77% d'accord cumulé, le score le plus élevé du tableau),

« structurer les étapes d'un projet » (72,9%), « planifier le travail et répartir les ressources » (71,4%) et « gérer un budget, un calendrier ou une équipe » (70,5%).

Sur la gestion budgétaire en particulier, *Intervenante L* décrit un « *jeu d'équilibriste* » financier. Elle relève le décalage fréquent entre l'octroi d'une subvention et sa disponibilité effective sur le compte qui oblige les porteur·euses de projet à anticiper des versements parfois échelonnés et tardifs.

Intervenant N distingue nettement le plaisir tiré de la création de celui, plus ambivalent, associé à la gestion de projet, qu'il ne considère pas comme un geste créatif. Il indique préférer, dans l'idéal, dégager davantage de temps pour la production [créatrice] plutôt que pour la gestion, quitte à rémunérer quelqu'un d'autre pour cette dernière.

« Développer des outils de suivi et d'évaluation » obtient un résultat nettement inférieur au reste du tableau, avec le score le plus bas (53,5% d'accord) et un taux de désaccord notable (33%). *Intervenant F* y voit une véritable « *erreur stratégique* » du secteur culturel. Il pointe le sentiment répandu de mériter par principe l'argent reçu, sans percevoir la nécessité de rendre des comptes aux pouvoirs publics. Cet enjeu est appelé, selon lui, à devenir décisif avec la généralisation des conventions de subventionnement, qui fixent des objectifs précis et donnent lieu à des évaluations régulières avant renouvellement du financement.

Pour *Intervenant M*, cette dimension est davantage vécue comme une contrainte administrative supplémentaire que comme un besoin réel. Il observe que l'évaluation d'un projet est déjà largement exercée, de fait, par le public et par les bailleurs de fonds. La compétence réellement décisive pour obtenir des financements serait moins l'auto-évaluation artistique que la capacité à comprendre les attentes des bailleur·euses de fonds et à argumenter son projet en conséquence. Il relève enfin une dimension psychologique propre à cet exercice : un·e porteur·euse de projet culturel « *met ses tripes sur la table* », ce qui rend l'évaluation plus sensible dans le secteur artistique que dans d'autres domaines.

Intervenant M plaide par ailleurs pour un renforcement du soutien aux « *métiers intermédiaires* » (communication, administration, gestion de projet). Il estime qu'il n'est pas soutenable de demander aux artistes d'être simultanément créateur·ices, communicant·es, gestionnaires de projet et chef·fes d'équipe, au détriment du temps consacré à la création elle-même. Il appuie ce constat sur un déséquilibre qu'il juge alarmant entre le nombre d'artistes formé·es chaque année en Suisse romande et le nombre très restreint de professionnel·les formé·es à l'encadrement (production, médiation, diffusion).

Pour *Intervenant N*, ce besoin de délégation ne tient pas qu'à un déficit de formation, mais aussi à une question de rentabilité : les personnes formées à la recherche de financement s'orientent naturellement vers de grandes structures capables de lever des montants importants, plutôt que vers des indépendant·es cherchant quelques milliers de francs pour un projet ponctuel. Il propose que les artistes se regroupent pour solliciter collectivement un·e même professionnel·le de l'administration ou du financement, plutôt que d'y recourir individuellement. Ce regroupement offrirait, selon lui, davantage de stabilité à la personne sollicitée.

Intervenante O délègue volontiers les tâches administratives, mais pas tout. Pour elle, défendre son projet devant des commissions ou des médias, expliquer sa démarche et rester visible sont des responsabilités qui reviennent nécessairement à la personne à l'origine du projet, même quand l'administration ou la diffusion sont confiées à d'autres.

Un commentaire libre (Q24) va dans le même sens. Il manque, selon cette personne, « *cruellement des connaissances financières et juridiques dans le secteur des acteurs culturels* ». Les artistes se consacrent à l'art et les producteur·ices à la gestion financière sans assez de passerelles entre les deux mondes. Elle plaide pour que l'artiste comprenne et surveille la gestion de son art, et que le·la producteur·ice respecte l'artiste sans l'exploiter.

Synthèse

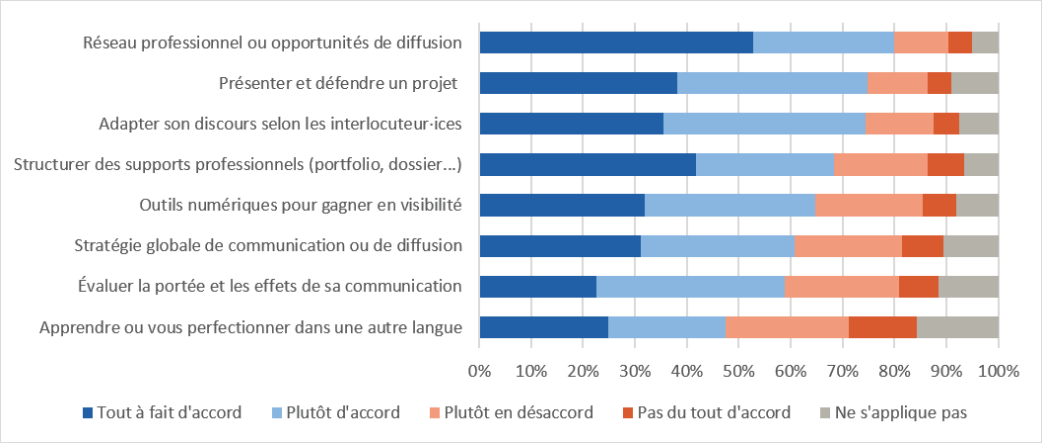
Ces résultats font apparaître deux tendances. D'un côté, un socle homogène de compétences opérationnelles (70,5% à 77% d'accord), largement reconnues comme nécessaires par l'ensemble des personnes interrogées. De l'autre, le suivi et l'évaluation, avec un score nettement plus bas (53,5%). Pour les artistes, cet écart s'explique moins par un désintérêt que par une charge de travail déjà lourde et par une évaluation déjà exercée ailleurs, par le public ou les bailleurs de fonds. Les responsables de formation y voient au contraire un signe que l'importance de l'évaluation reste insuffisamment reconnue dans le secteur.

Plusieurs commentaires soulignent que la gestion de projet gagnerait à être confiée à des professionnel·les dédié·es plutôt qu'enseignée aux artistes. Les indépendant·es semblent toutefois peiner à accéder à ce type d'accompagnement, faute de moyens ou de structures adaptées à leur situation. Il a aussi été relevé que certaines responsabilités, défendre son projet, rester visible, reviennent nécessairement à la personne à l'origine du projet. L'enjeu n'est donc pas de remplacer les artistes par des gestionnaires, mais de créer davantage de passerelles entre les deux.

5.6 Communication et diffusion

C'est dans cette thématique que se trouve l'un des besoins les plus fortement exprimés de toute l'enquête, le développement d'un réseau professionnel. La question portait plus largement sur la manière de présenter, de diffuser et de faire connaître son travail (Q10).

Tableau 7 (Q10) : Au cours des cinq dernières années, avez-vous ressenti le besoin de développer vos compétences en communication et diffusion de vos projets ou de votre activité sur les aspects suivants ?



« Développer un réseau professionnel ou des opportunités de diffusion » obtient de loin le score le plus élevé du tableau (79,9% d'accord), et l'un des plus hauts de tout le questionnaire. Cette adhésion massive fait toutefois l'objet d'une lecture contrastée selon les personnes interrogées.

Intervenante J y voit un signe de lucidité du secteur. Le réseau serait perçu à raison comme « *un levier de développement énorme* » pour la diffusion, faisant écho au besoin de connexion entre professionnel·les déjà relevé au chapitre sur la démarche artistique (ch. 5.3).

Plusieurs intervenant·es nuancent au contraire fortement cette lecture, jusqu'à parler d'un véritable « *fantasme* » ou « *mythe* » du réseau professionnel, l'idée qu'il existerait un réseau unique, extérieur à soi, auquel il suffirait d'accéder pour que les portes s'ouvrent. *Intervenant F* situe le réseau réellement pertinent pour un·e artiste donné·e à un niveau très restreint (une dizaine de lieux pour les arts de la scène). Pour *Intervenante L*, le réseau se construit avant tout depuis soi, la formation continue pouvant constituer déjà un premier réseau. Elle relève par ailleurs un sentiment d'isolement chez certain·es artistes, pris·es dans une logique de concurrence permanente liée aux dossiers de financement, qui limite le temps consacré au partage d'expérience. *Intervenant A* observe une dynamique similaire du côté de la diffusion : un·e professionnel·le ayant développé son propre fichier de contacts le partage peu, précisément parce qu'il constitue un avantage concurrentiel. *Intervenante O*, en tant

que musicienne, distingue deux niveaux de réseau, celui des pair·es et celui de l'écosystème de diffusion (lieux, festivals, agences de booking). Elle décrit un effet cumulatif où chaque concert et chaque reconnaissance ouvrent la voie à de nouvelles opportunités. Ce qui compte, à son avis, c'est de construire son propre réseau au fil du temps, plutôt que de viser un cercle de contacts jugés stratégiques.

Intervenante P, active dans le domaine Livre et littérature, considère que la diffusion échappe largement aux artistes, cette charge étant déléguée aux maisons d'édition.

Deux aspects forment un second groupe, assez proche l'un de l'autre : « présenter et défendre un projet » (74,9% d'accord cumulé) et « adapter son discours selon les interlocuteur·ices » (74,5%). *Intervenant A* y apporte la distinction suivante : présenter et défendre un projet ne recouvre pas la même compétence selon qu'on est artiste cherchant à convaincre un·e programmateur·ice de placer un spectacle, ou administrateur·ice cherchant à obtenir des fonds.

Sur « définir une stratégie globale de communication ou de diffusion » (60,8%), *Intervenante J* se dit surprise et un peu déçue par son score relativement modeste. À ses yeux, la communication conditionne directement la visibilité d'un projet, même si elle envisage que cette tâche puisse, dans certains cas, être déléguée à d'autres personnes ou métiers, ce qui expliquerait en partie le résultat.

Enfin, « apprendre ou se perfectionner dans une autre langue » récolte un accord cumulé de 47,5%. *Intervenante J* l'explique par le fait que la pratique artistique se déroule le plus souvent dans la langue maternelle des artistes, et recommande de « *mettre à part* » cette compétence en formation, au profit de compétences jugées plus fondamentales. *Intervenant F* partage cette lecture pour les arts de la scène qu'il relie à la généralisation des outils de traduction automatique. Pour *Intervenante P*, même si le marché francophone peut suffire à l'activité de la plupart des artistes de son domaine (Livre et littérature), la question reste un enjeu réel pour son organisation professionnelle, qui doit représenter des artistes de différentes régions linguistiques de Suisse. *Intervenant N*, installé près de la frontière linguistique, observe autour de lui des personnes qui exercent des métiers créatifs et qui sont en difficulté faute d'une maîtrise suffisante de l'allemand. Il juge ce besoin très dépendant du lieu d'exercice. Par rapport à sa propre expérience de diffusion, *Intervenante O* relate avoir commencé à obtenir des dates de concert en Suisse alémanique dès qu'elle s'est mise à s'adresser aux programmateur·ices directement en allemand. Cette expérience lui a fait mesurer l'importance concrète de cette compétence pour la logique de tournée propre aux musiques actuelles.

Synthèse

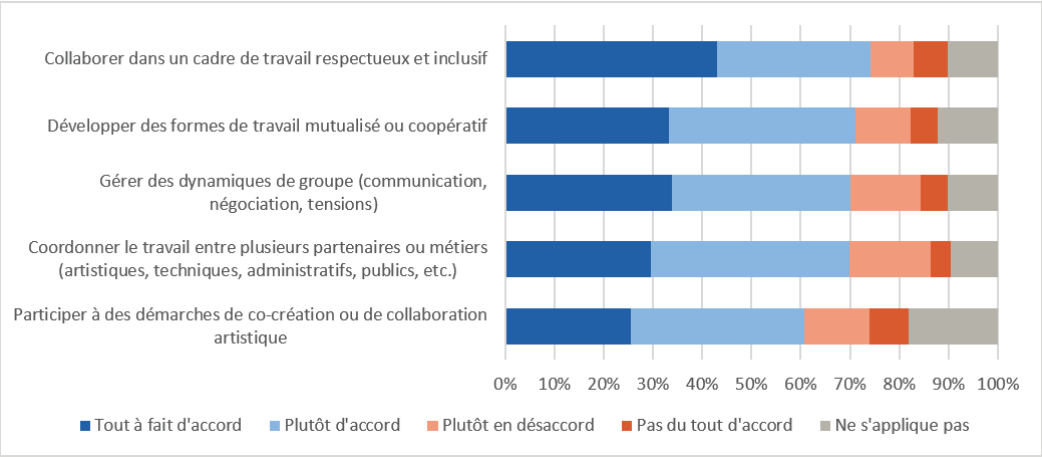
Le développement du réseau professionnel obtient l'un des scores les plus élevés de l'ensemble du questionnaire (79,9% d'accord), mais ce résultat fait l'objet de deux lectures opposées parmi les personnes interrogées. Pour certain·es, il s'agit d'un besoin légitime, révélateur d'une lucidité du secteur sur les leviers de diffusion. La formation elle-même peut alors constituer un premier réseau. D'autres le qualifient de « *fantasme* » ou de « *mythe* », estimant que le réseau réellement mobilisable reste restreint et se construit avant tout depuis soi, au fil des projets et des rencontres plutôt que par l'accès à un cercle de contacts jugés stratégiques. Le réseau lui-même n'échappe pas à une forme de concurrence, certain·es professionnel·les se montrant réticent·es à partager les contacts qu'ils·elles ont mis du temps à construire.

Au-delà du réseau, la communication et la diffusion recouvrent des compétences très différentes selon le rôle occupé, artiste ou administrateur·ice, et selon le domaine, certain·es délégant déjà cette charge à des tiers (maisons d'édition, agences de booking). Enfin, la question linguistique, plus discrète dans les scores, révèle des besoins très situés : secondaire pour la majorité, elle devient déterminante pour qui travaille aux frontières linguistiques du pays ou vise une diffusion au-delà de la Suisse romande.

5.7 Collaboration et travail collectif

Dans cette thématique, le besoin le plus marqué porte sur le cadre de travail lui-même : un environnement respectueux et inclusif (Q11).

Tableau 8 (Q11) : Au cours des cinq dernières années, avez-vous ressenti le besoin de développer vos compétences en collaboration et travail collectif sur les aspects suivants ?



« Collaborer dans un cadre de travail respectueux et inclusif » obtient le score le plus élevé du tableau (74,2% d'accord). Plusieurs intervenant·es relient directement ce

score aux scandales récents survenus dans les arts vivants[3]. *Intervenant H* situe l'émergence des dispositifs actuels (personnes de confiance[4], formations dédiées) dans le sillage de ces scandales. *Intervenante J* y voit un enjeu de responsabilité individuelle des artistes qui accèdent à des postes de direction ou intègrent des comités et conseils de fondation. *Intervenant M* relie plus largement ce besoin aux problématiques de direction et d'abus de pouvoir observées dans les arts de la scène et la danse, qu'il explique par l'organisation structurellement hiérarchique de la création (un·e chef·fe d'orchestre ou un·e metteur·euse en scène qui dirige) et par des valeurs propres au secteur (recherche d'excellence, culte du résultat, logique où « *la fin justifie les moyens* ») qui favoriseraient ce risque, encore peu conscientisé.

Intervenant H retrouve le même mécanisme du côté des comités d'association et des conseils de fondation, souvent actifs et démunis une fois la crise devenue publique, ce qui plaide selon lui pour une formation spécifique à ces instances, distincte de celle des directeur·ices ou des artistes. Plusieurs intervenant·es expliquent ce constat par la facilité avec laquelle se fonde une association en Suisse, un phénomène qui n'est pas propre au secteur culturel. *Intervenant F* observe que les personnes qui accèdent à une responsabilité de direction la découvrent le plus souvent par des affaires de harcèlement médiatisées, plutôt que par une compréhension globale du cadre légal. Fort de vingt à vingt-cinq ans d'expérience en formation santé-sécurité au travail, il constate que ces formations n'attiraient longtemps personne, et que la prise de conscience récente reste partielle : elle ne représente qu'une responsabilité parmi vingt autres, que les porteur·euses de projets ont tendance à minimiser au nom d'un fonctionnement collectif et amical (« *on est tous des potes* »).

Intervenant H dresse le même constat du côté de la responsabilité d'employeur·euse : des personnes rejoignent un comité par amitié, sans mesurer ce qu'elles endossent jusqu'à ce qu'une crise survienne. Il cite deux expériences en ce sens : une intervention auprès du comité d'une petite compagnie pour clarifier les rôles RH, et une association fonctionnant sur un mode horizontal, sans présidence établie, où il s'est retrouvé malgré lui à devoir gérer une crise de personnel. Il en tire la conviction que l'horizontalité totale n'existe pas : des rôles clairement établis, même dans une gouvernance partagée, restent nécessaires pour savoir qui porte la responsabilité le moment venu. Il relève par ailleurs un taux de satisfaction élevé pour les formations

[3] Cf. notamment : Les Échos de Vacarme, « Milieux artistiques : adieu violences, mépris, abus ? », RTS La 1ère, juin 2026. Disponible sur : Les Échos de Vacarme - Milieux artistiques: adieu violences, mépris, abus? | RTS

[4] Par exemple, en Suisse romande, l'association Safe Spaces Culture, issue d'un projet pilote du Syndicat suisse romand du spectacle lancé en 2021, propose une cellule ressource gratuite et confidentielle, ouverte aux personnes salariées, indépendantes et en formation, ainsi qu'un service mutualisé de personne de confiance pour les structures employeuses. Safe Spaces Culture https://safespacesculture.ch/

organisées en groupes mêlant directions, administrateur·ices et artistes autour de situations concrètes. Selon le questionnaire, 48% des répondant·es déclarent employer du personnel (régulièrement pour 16%, ponctuellement pour 32%, cf. Q2), une responsabilité que plusieurs intervenant·es jugent souvent endossée sans mesure claire de ce qu'elle implique. *Intervenant F* propose une piste pour anticiper cette prise de conscience plutôt que de la subir au moment d'une crise. Il suggère que les institutions culturelles accueillent plus largement des personnes en mentorat pour préparer la relève à ces responsabilités, en s'appuyant sur sa propre expérience de mentorat à la direction d'une institution culturelle, où deux personnes qu'il a accompagnées occupent depuis des postes de direction.

Sur « développer des formes de travail mutualisé ou coopératif » (71,2% d'accord), *Intervenante J* prône une mutualisation d'outils de communication lors d'événements communs, ou « *pépinières* » regroupant plusieurs structures pour partager des coûts. Elle note toutefois que cet item reste ouvert à interprétation et mériterait d'être approfondi.

Le score le plus bas du tableau revient à « participer à des démarches de co-création ou de collaboration artistique » (60,8% d'accord). Ce résultat surprend *Intervenante J*, qui s'attendait à un intérêt plus marqué pour le travail à plusieurs ; elle suppose que ce score reflète une réalité plus « *compliquée* » qu'elle ne l'imaginait pour ce type de démarche. Un score plus bas peut aussi signaler une compétence déjà maîtrisée plutôt qu'un besoin non couvert.

Les deux derniers items du tableau, « gérer des dynamiques de groupe » (70,2% d'accord) et « coordonner le travail entre plusieurs partenaires ou métiers » (69,8%), n'ont pas fait l'objet de commentaires spécifiques de la part des intervenant·es.

Synthèse

Ce tableau dessine un profil assez homogène de besoins (60,8 % à 74,2 % d'accord), avec un accent particulier sur les enjeux de cadre et de responsabilité, en tête du tableau, plutôt que sur la pratique collaborative elle-même, en dernière position. Cet écart suggère que le besoin de formation porte moins sur les techniques de collaboration que sur le cadre dans lequel elle se déroule. Plusieurs intervenant·es y voient un effet des scandales médiatisés récents, qui auraient révélé une responsabilité d'employeur·euse et de gouvernance souvent endossée sans formation préalable.

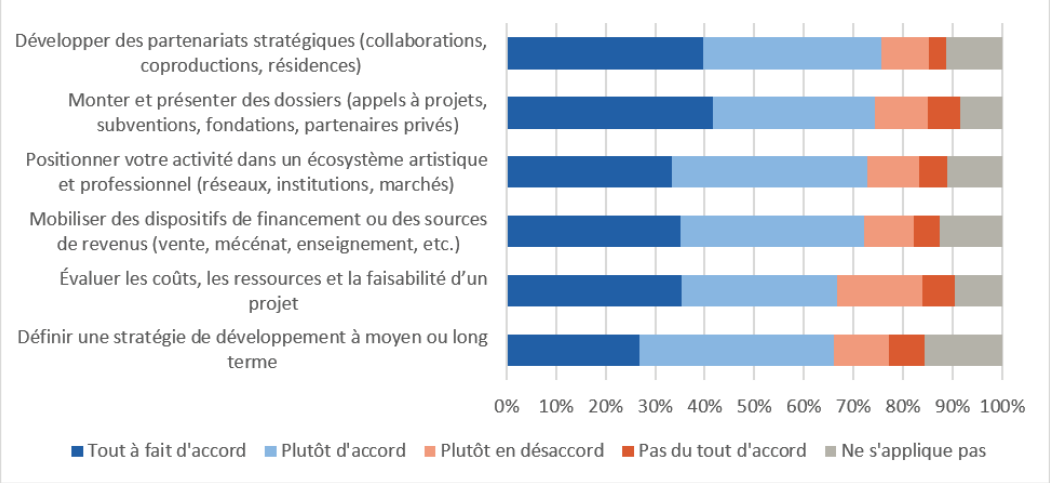
Les pistes évoquées ne se limitent pas à des actions de sensibilisation : formations mêlant directions, administrateur·ices et artistes autour de situations concrètes, mentorat pour préparer la relève aux postes de direction, ou encore l'obligation,

comme à Genève, de formation en ligne pour les entités sollicitant une subvention[5], citée comme un exemple à généraliser. Ce même souci de mutualisation se retrouve dans les formes de travail coopératif évoquées pour ce chapitre (partage d'outils de communication, pépinières regroupant plusieurs structures), suggérant que collaboration et gouvernance sont, pour les répondant·es, deux facettes d'un même besoin de mieux structurer le travail collectif.

5.8 Pilotage stratégique et recherche de financement

Pour beaucoup d'artistes, la recherche de fonds occupe une part croissante du temps consacré à leurs projets. Le questionnaire abordait ce volet avec le pilotage stratégique de l'activité : stratégie à moyen terme, positionnement, partenariats et montage de dossiers (Q12).

Tableau 9 (Q12) : Au cours des cinq dernières années, avez-vous ressenti le besoin de développer vos compétences en pilotage stratégique de votre activité et en recherche de financements sur les aspects suivants ?



Tous les aspects de ce tableau se situent dans une fourchette resserrée, entre 66,2% pour « définir une stratégie de développement à moyen ou long terme » et 75,6% d'accord pour « développer des partenariats stratégiques », avec peu de variation entre eux.

Intervenant F observe que « monter et présenter des dossiers », « définir une stratégie de développement » ou « positionner son activité dans un écosystème » comptent parmi les compétences les plus difficiles à développer pour des porteur·euses de projets dont l'envie première est de créer ensemble, non de se positionner dans un écosystème institutionnel. Il observe que ces porteur·euses de projets doivent de plus en plus comprendre le contexte, justifier une stratégie et répondre aux exigences des

[5] https://www.geneve.ch/document/charte-conjointe-ponctuelle-harcelement-2025-ville-canton-geneve

collectivités publiques dans le cadre de relations contractualisées. Cette exigence s'ajoute à la difficulté déjà importante de monter un projet artistique, au point que cette charge peut, pour certain·es, décourager la poursuite même de leurs projets. *Intervenant A* constate que parmi les offres de formation, celle en recherche de fonds « *ne désemplit pas* », au point de devoir multiplier les sessions, probablement la plus courue de son offre.

Intervenante J insiste sur la nécessité de distinguer un budget d'un plan de financement, une distinction de base que des personnes en formation continue, parfois expérimentées, ne maîtrisent pas toujours. « *On peut pas monter un plan de financement si on sait pas monter un budget, parce que du coup on sait pas ce qu'on doit demander.* » Elle estime que ces bases devraient relever de la formation initiale plutôt que d'être reprises en formation continue. Sur les partenariats stratégiques en particulier, elle précise qu'il s'agit moins d'une question de carnet d'adresses que de « *technique* », c'est-à-dire savoir comment approcher les bonnes personnes, avec les bons arguments, et connaître les usages propres au secteur.

Intervenant K constate également, depuis sa pratique de responsable financier et d'enseignant en gestion culturelle, que les artistes qui sortent des écoles d'art se retrouvent souvent démuni·es face à un budget ou à un plan de financement, faute de bases posées en formation initiale. Sur « évaluer les coûts, ressources et faisabilité d'un projet », il cite deux exemples vécus comme responsable financier : un effectif inhabituel de musicien·nes programmé sans anticiper les surcoûts, ou un quota non respecté entre œuvres protégées et libres de droits, pourtant nécessaire pour limiter les droits d'auteur. Cette responsabilité relève selon lui des directions et des responsables d'institutions, plutôt que des artistes.

Deux artistes, *Intervenants M* et *N*, considèrent que le problème tient moins à un manque de compétences individuelles qu'à une répartition des rôles à revoir. Ils rejoignent ainsi le plaidoyer pour un renforcement des « *métiers intermédiaires* » présenté au chapitre 5.5.

Intervenant H confirme, du point de vue de l'octroi des financements, l'ampleur du besoin exprimé dans le tableau. Il relève aussi une hétérogénéité marquée dans la qualité des dossiers reçus, certains très aboutis et d'autres beaucoup moins, ce qui plaide selon lui pour un accompagnement ou un coaching des porteur·euses de projet sur ce point précis.

Intervenante L relève une difficulté récurrente des artistes à traduire une démarche artistique en support écrit, alors que la quasi-totalité des dispositifs de soutien reposent sur l'écrit plutôt que sur l'entretien oral. Une partie de la décision échappe

en outre structurellement aux artistes en raison de contraintes de programmation, d'arbitrages des subventionneur·euses, de critères changeants. Cela engendre une forme de mise en concurrence involontaire et un sentiment persistant, souvent injustifié, de mal faire, alors que la plupart des dossiers déposés sont, à son avis, de bonne qualité. Elle observe par ailleurs un alourdissement net des exigences administratives depuis la pandémie, qui s'ajoute à une charge de travail déjà élevée pour les porteur·euses de projet, une charge qu'elle juge globalement excessive pour une seule personne. Elle précise que ce qui fait le plus souvent défaut n'est pas la qualité du matériau artistique, déjà bien avancé dans la majorité des cas, mais la compréhension de la stratégie de demande : dans quel ordre solliciter les soutiens, quels montants demander, comment articuler et mettre en avant certains éléments du projet plutôt que d'autres.

Synthèse

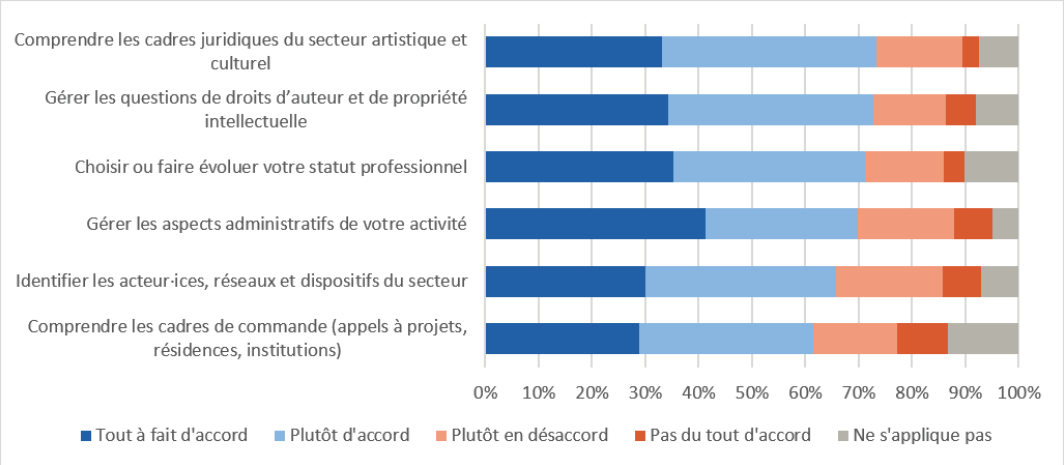
Quel que soit le profil interrogé, ce chapitre montre un décalage entre l'envie de création qui motive les artistes et la charge stratégique, administrative et rédactionnelle de plus en plus lourde qu'exige l'accès aux financements. Ceci fait directement écho à une piste déjà évoquée au chapitre 5.5 sur la gestion de projet, celle d'un renforcement des « métiers intermédiaires » (communication, administration, gestion de projet). Plusieurs des difficultés évoquées ne relèveraient pas tant d'un manque de compétence individuelle à combler par la formation que d'une charge de travail structurellement excessive pour une seule personne.

Deux pistes concrètes se dégagent malgré tout : consolider les bases (distinction budget/plan de financement, notamment) dès la formation initiale plutôt qu'en formation continue, et développer un accompagnement individualisé sur la stratégie de demande elle-même, davantage que sur le matériau artistique, déjà jugé solide dans la majorité des dossiers.

5.9 Environnement professionnel, aspects juridiques et administratifs

Proche de la thématique précédente, celle-ci porte sur le cadre dans lequel s'exerce l'activité : droit, statut, démarches administratives et connaissance des acteur·ices du secteur (Q13).

Tableau 10 (Q13) : Au cours des cinq dernières années, avez-vous ressenti le besoin de développer vos compétences pour mieux comprendre votre environnement professionnel et les aspects juridiques et administratifs liés à votre activité ?



Quatre items forment un groupe assez homogène en tête du tableau, tous situés autour de 70% d'accord : « comprendre les cadres juridiques du secteur » (73,4%), « gérer les questions de droits d'auteur et de propriété intellectuelle » (72,7%), « choisir ou faire évoluer son statut professionnel » (71,2%) et « gérer les aspects administratifs de son activité » (69,8%). Les deux derniers items, « identifier les acteur·ices, réseaux et dispositifs du secteur » (65,8%) et « comprendre les cadres de commande » (61,4%), obtiennent des scores un peu plus bas, sans se démarquer nettement.

Intervenant N relie la compétence « comprendre les cadres juridiques » à un besoin précis : se protéger face à l'intelligence artificielle. Il interroge par ailleurs la cohérence d'exiger d'un·e artiste ou créateur·ice de maîtriser à la fois la recherche de fonds, la communication, le suivi-évaluation et le droit, alors qu'on n'attend pas d'un·e juriste de savoir monter un dossier de subvention.

Intervenant K situe ce score élevé dans une évolution plus large du secteur. Il y a une vingtaine d'années, les autorités publiques accordaient des subventions sans grand contrôle. Elles exigent aujourd'hui des rapports d'évaluation détaillés sur l'utilisation des fonds, une responsabilisation accrue qui explique selon lui une bonne part des scores élevés obtenus sur le cadre juridique et administratif dans ce chapitre.

Pour *Intervenant H*, ce score élevé rejoint les questions les plus fréquentes dans les formations qu'il donne adressées au milieu culturel : rédaction de contrats, fixation des salaires en l'absence de certitude sur les subventions obtenues, permis de travail pour des artistes étranger·ères, ou affiliation à la sécurité sociale pour des personnes venant travailler depuis la France. Il souligne que le secteur culturel est régi par des cadres légaux supra-sectoriels (droit du travail, assurance-chômage) qui ne prévoient

pas toujours de régime spécifique pour les artistes, contrairement au statut d'intermittent·e existant en France. Cela crée des tensions concrètes. Les subventionneur·euses exigent par exemple une personne morale pour le dépôt d'un dossier, alors que les caisses de chômage considèrent parfois cette structure comme un artifice masquant une activité indépendante.

Sur la compréhension des cadres juridiques, *Intervenant F* observe régulièrement, dans les formations qu'il dispense, la même idée reçue. Les professionnel·les de la culture ont tendance à considérer leur secteur comme régi par des règles à part, allant parfois jusqu'à inclure la loi sur le travail elle-même dans cette exception supposée. Il rappelle que la loi sur le travail s'applique de la même manière à tous les secteurs, avec des exceptions spécifiques à étudier au cas par cas, mais que le cadre général reste identique pour tous·tes. Ce rappel, selon lui, surprend souvent les personnes en formation.

Sur les droits d'auteur et la propriété intellectuelle, *Intervenante P* relève une question récurrente au sein de son association autour des droits d'utilisation. Elle cite une enquête interne selon laquelle seule la moitié des membres avait adhéré à Pro Litteris, un signe pour elle d'une incompréhension assez large de la gestion des droits collectifs dans le domaine de la bande dessinée et de l'illustration. Cette méconnaissance des mécanismes collectifs contraste, selon elle, avec l'importance des sommes en jeu pour des artistes dont les revenus restent souvent modestes. Sa propre formation en comptabilité lui sert par ailleurs un double usage, entre son activité d'indépendante et la gestion de son association.

Intervenante O observe une méconnaissance comparable dans les musiques actuelles, particulièrement marquée pour les personnes à la fois compositrices et interprètes. Elle distingue les droits d'auteur, perçus automatiquement dès lors qu'on est inscrit·e auprès des sociétés de gestion compétentes, des droits voisins liés à l'interprétation, qui exigent des déclarations actives de la part des artistes. Elle a pu observer directement, dans sa propre pratique, la difficulté que rencontrent de nombreux·ses musicien·nes à effectuer ces démarches, en particulier lorsque des diffusions ont lieu à l'étranger.

Intervenante G propose une piste différente de la formation classique pour répondre aux besoins évoqués dans ce chapitre, celle de mettre à disposition une liste de personnes-ressources accessibles pour des questions juridiques ponctuelles, plutôt qu'un cours généraliste. Elle mentionne une forte demande sur les questions transfrontalières, la diffusion des spectacles passant souvent par la France, et donne l'exemple d'une formation d'une journée sur l'administration transfrontalière où même

les trois formateur·ices, pourtant actif·ives depuis vingt ans sur les deux pays, ne se sentaient pas légitimes face à la diversité des cas pratiques amenés par les participant·es. Elle conclut que le cadre juridique du secteur culturel est trop vaste pour être couvert par une formation généraliste. Le besoin exprimé porterait moins sur l'expertise juridique elle-même que sur la capacité à s'orienter vers les bonnes personnes une fois le cadre général compris.

Intervenant H relève que la compréhension de ce cadre reste complexe, même pour des juristes spécialisé·es. Au-delà de la formation générale, le besoin réel porte souvent sur un accompagnement individuel, chaque situation restant spécifique. Il cite à ce titre plusieurs associations et dispositifs de conseil existant en Suisse romande, notamment Les Compagnies Vaudoises pour les employeur·euses, la Fédération romande des arts de la scène (FRAS) et la Coordination romande des arts de la scène (CRAS), tout en reconnaissant que ce paysage reste difficile à cartographier, y compris pour les professionnel·les du secteur.

Intervenant D apporte un contrepoint plus sceptique sur la gestion administrative en particulier. Malgré le besoin exprimé dans l'enquête (69,8% d'accord), il doute qu'une offre de formation classique sur ce thème attire beaucoup de candidat·es. Il y voit une tension entre besoin déclaré et demande réelle de formation.

Synthèse

Comme pour le pilotage stratégique et la recherche de financement (ch. 5.8), le besoin largement exprimé dans les chiffres n'implique pas nécessairement une offre de formation classique. Plusieurs pistes convergent en ce sens, notamment celle des personnes-ressources ou un accompagnement individuel plutôt qu'un cours généraliste. Le cadre juridique du secteur est en effet jugé trop vaste et trop spécifique à chaque situation pour être couvert par une formation unique. Plusieurs dispositifs de conseil existent déjà en Suisse romande mais restent difficiles à identifier, y compris pour les professionnel·les du secteur. La question des droits d'auteur et des droits voisins ressort également comme un besoin concret, lié à une méconnaissance des mécanismes, tant pour l'adhésion aux sociétés de gestion collective (Pro Litteris notamment) que pour les démarches actives qu'exigent les droits voisins, en particulier lors de diffusions à l'étranger[6]. Ce constat pourra être mis en regard de l'offre existante sur ce thème. Un doute est également exprimé sur la

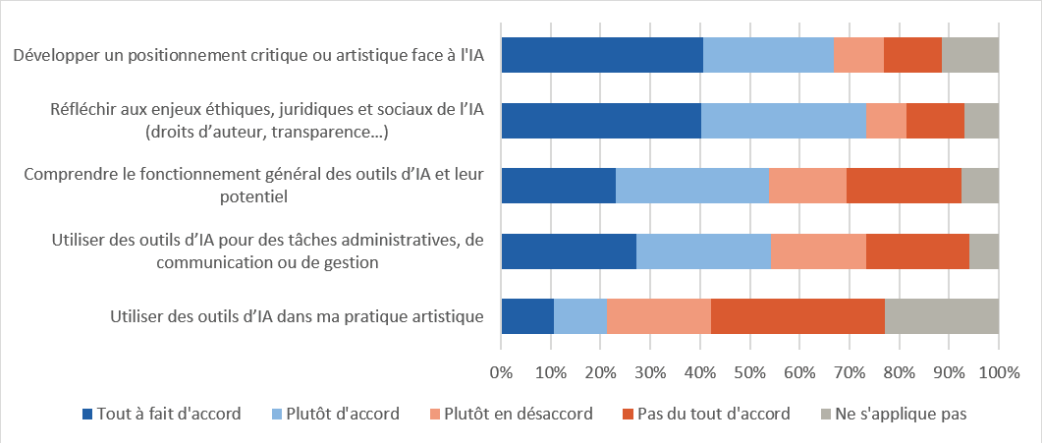
[6] Les droits d'auteur sont abordés dans plusieurs formations destinées aux arts vivants et à la musique, avec des intervenant·es de SUISA et de la SSA (notamment chez Artos et à la FCMA).

gestion administrative en particulier : une offre de formation classique y attirerait sans doute peu de candidat·es malgré le besoin déclaré.

5.10 Intelligence artificielle

Ce chapitre clôt la série de thématiques soumises aux répondant·es sur leurs besoins en compétences (Q7 à Q14) en abordant l'intelligence artificielle : la compréhension de son fonctionnement, son usage en pratique artistique, son usage pour les tâches administratives ou de gestion, et le recul éthique, juridique et critique qu'elle appelle (Q14).

Tableau 11 (Q14) : Au cours des cinq dernières années, avez-vous ressenti le besoin de développer vos compétences en lien avec l'intelligence artificielle sur les aspects suivants ?



Ce tableau dessine un contraste net, relevé par plusieurs intervenant·es : un accord massif sur le besoin de recul critique et éthique face à l'IA, et un rejet quasi symétrique de son usage dans la création elle-même.

Avec 73,4% d'accord cumulé, le besoin de réfléchir aux enjeux éthiques, juridiques et sociaux de l'IA obtient le score le plus haut du tableau. *Intervenant C* confirme que les artistes ne cherchent pas tant à utiliser l'IA dans leur création qu'à comprendre ce qu'elle implique, un besoin qu'il relie à une curiosité et une envie de formation continue plus générale dans le secteur culturel. Pour *Intervenants A* et *B*, ce score, combiné à celui du positionnement critique, montre qu'il n'y a « *pas du tout cette volonté de mettre la tête dans le sable* ». Intervenant *B* résume cette posture : « *faire face, faire avec, et pouvoir réagir et interagir avec quand même* ».

Le besoin de développer un positionnement critique ou artistique face à l'IA obtient, avec 66,8% d'accord, le deuxième meilleur score. Au-delà de comprendre les enjeux, les répondant·es souhaitent aussi construire une position propre face à l'IA, qu'elle soit critique ou artistique.

Intervenant C distingue quant à lui le « *high art* » (littérature savante, grands théâtres, musées d'art classique) de la culture plus populaire : le refus de l'IA en création y relèverait souvent d'un « *choix assumé de mise à distance* », un luxe réservé selon lui aux personnes qui ont les moyens de s'en passer, alors que dans des domaines moins dotés, l'IA risquerait davantage de se substituer à la création humaine, creusant le fossé entre culture élitaire et culture de masse. Il interroge aussi la légitimité de cette distinction elle-même : « *pourquoi le lien entre un·e artiste et l'IA serait-il fondamentalement différent de celui entre l'IA et, par exemple, un·e mathématicien·ne travaillant pour une compagnie d'assurance ?* »

L'usage de l'IA pour des tâches administratives, de communication ou de gestion recueille 54,3% d'accord, un score nettement plus modéré que sur les deux items précédents, qui surprend plusieurs intervenant·es par son écart avec l'usage réel qu'ils·elles observent sur le terrain. *Intervenant C* témoigne a contrario d'un usage « *très intensif et concret* » de l'IA dans ce domaine, qu'il pratique quasi quotidiennement, que ce soit pour générer la structure d'un concept de communication pour un festival en quelques minutes, obtenir des réponses juridiques qu'il estime justes à 90-95% selon le domaine, rédiger des avenants ou des contrats de travail, ou encore traduire rapidement des documents. Il rappelle toutefois que l'accès aux outils réellement performants suppose souvent des abonnements professionnels payants, ce qui pose une question d'accès pour un secteur culturel aux moyens limités.

Intervenant K, responsable financier, observe un usage encore modeste mais croissant de son côté, avec une limite qu'il juge centrale. Les réponses de l'IA restent incomplètes et ne peuvent être prises telles quelles, sauf si la personne qui l'interroge maîtrise déjà le domaine concerné, faute de quoi le risque d'erreur est réel. Il envisage que cette situation puisse évoluer d'ici cinq ans.

Intervenante I relève elle aussi un « *décalage inattendu* ». Elle comprend la réticence des artistes à utiliser l'IA dans leur pratique créative, liée aux droits d'auteur, mais s'étonne que cette réticence s'étende aux tâches administratives, précisément celles que les acteur·ices culturel·les apprécient le moins et pour lesquelles l'IA pourrait constituer une aide concrète. *Intervenant B* ironise face à ce score plus bas qu'attendu : « *peut-être que les gens aiment bien faire des tableaux Excel* ».

« Comprendre le fonctionnement général des outils d'IA et leur potentiel » recueille un score proche du précédent (53,8% d'accord), relativement modéré au regard des deux premiers points du tableau. *Intervenant F* note que l'IA s'est diffusée dans des interstices où l'on ne pense pas nécessairement la trouver, comme un tableur ou un

moteur de recherche, de sorte qu'une partie des répondant·es l'utilise probablement déjà, avec ou sans défiance de principe, sans en avoir conscience. Il résume : « *elle est partout* ». Pour *Intervenant N*, l'IA est déjà intégrée à des outils comme Photoshop, par exemple pour le détourage automatique, un usage qu'il ne perçoit pas nécessairement comme relevant de l'intelligence artificielle au sens où le questionnaire l'entend.

L'usage des outils d'IA dans la pratique artistique obtient, avec seulement 21,3% d'accord, 55,8% de désaccord et 22,8% de « Ne s'applique pas », le score le plus bas et le rejet le plus net de tout le questionnaire.

Deux intervenant·es relativisent ce chiffre. *Intervenant M* qualifie ce rejet de « *phénomène avant tout générationnel et temporaire* », comparable selon lui à la méfiance envers l'informatique dans les années 1990, et partage sa propre évolution, d'abord réticent, puis convaincu de la puissance de l'outil au quotidien. Il attribue en partie ce résultat à un biais de l'échantillon. Dans le champ musical, qu'il connaît en tant que musicien et programmateur, l'IA serait perçue très différemment, comme « *un outil phénoménal* », malgré une méfiance de principe, et il invite à ne pas généraliser ce rejet à l'ensemble du secteur culturel. Il situe le véritable enjeu ailleurs, du côté du droit d'auteur et de la rémunération de la création à l'heure de la numérisation et de l'IA généralisée, un sujet qu'il juge appelé à devenir central dans les années à venir. *Intervenante E* estime de son côté que ce faible taux d'accord ne traduit pas une absence de besoin réel. Selon elle, les répondant·es assimilent souvent « *utiliser l'IA* » à « *laisser l'IA créer à la place de l'artiste* », écrire le scénario par exemple, ce qui suscite un rejet quasi unanime. Très peu d'artistes, 1 à 2% selon elle, utilisent en réalité l'IA comme un outil de recherche créative, par exemple en travaillant avec ses erreurs ou ses répétitions. Elle relève par ailleurs un bouleversement plus concret, du côté de l'emploi cette fois. Lors d'un séminaire pour animateur·ices, la moitié des vingt participant·es ont découvert que les effets spéciaux, qui représentaient 40 à 60% de leur travail, sont désormais largement automatisés par l'IA. L'une d'elles a raconté s'être sentie ruinée : toute l'expérience qu'elle avait accumulée n'avait plus aucune valeur.

D'autres, à l'inverse, confirment ce rejet et l'expliquent. *Intervenant D* évoque avoir proposé un cours intégrant l'IA dans son établissement, où plusieurs étudiant·es ont carrément refusé d'y participer, une ampleur qui a surpris l'école elle-même alors qu'elle cherche à intégrer ces outils dans ses cursus. Cette défiance est pour lui en lien avec les enjeux de droits d'auteur, une partie significative des artistes percevant l'IA comme un outil de pillage de leur production, une réaction qu'il juge « *assez compréhensible* ». *Intervenant A* n'est pas surpris par les réponses au questionnaire.

L'IA est selon lui « *clairement perçue comme une menace* » dans le milieu de la création, sur l'emploi, sur les revenus, comme forme de concurrence déloyale, et une menace de fond dans la mesure où « *l'IA se nourrit des œuvres déjà produites pour en produire à son tour* ». *Intervenant B* va plus loin : pour lui, l'IA « *touche à la quintessence de la création, de ce qu'est la création* » et même à « *l'humanité* » ; ce rejet relèverait ainsi moins d'une réaction irrationnelle que d'une position éthique profonde.

Pour *Intervenant F*, les compagnies utilisent déjà l'IA au quotidien pour réfléchir, projeter ou gagner du temps sur les dossiers, les traductions ou les images, mais la véritable inquiétude se situerait ailleurs, moins dans l'outil lui-même que dans la concurrence d'attention entre le spectacle vivant et des productions culturelles générées ou diffusées numériquement, notamment auprès des nouvelles générations captées par leurs écrans.

Cette inquiétude déborde aussi le cadre des entretiens. Dans un commentaire libre du questionnaire (Q24), une personne l'exprime sur un registre plus anxieux, décrivant un sentiment d'accélération technologique incontrôlable, dans un monde qu'elle perçoit comme dominé par l'argent et laissant peu de place aux personnes sensibles, différentes ou en situation de handicap. Ce témoignage rappelle que l'inquiétude dépasse, pour une partie des répondant·es, le seul cadre professionnel.

Synthèse

Ces résultats opposent deux registres nettement distincts. D'un côté, un accord massif sur le besoin de prendre du recul face à l'IA, sur le plan éthique, juridique et critique. C'est ici que se concentre le besoin de formation ressenti le plus net. De l'autre, un rejet tout aussi marqué de son usage dans la création elle-même, le score le plus bas de tout le questionnaire, qui ne traduit pas une absence de besoin mais une inquiétude précise, liée aux droits d'auteur et à la crainte d'une substitution de la création humaine. Entre ces deux pôles, la compréhension générale des outils et leur usage pour des tâches administratives obtiennent des scores intermédiaires, en retrait par rapport aux usages que plusieurs intervenant·es disent pourtant observer sur le terrain. Ce décalage suggère un besoin moins tourné vers l'initiation que vers l'accompagnement de pratiques déjà en cours, souvent non identifiées comme telles par les personnes qui les utilisent. Un parallèle est enfin relevé avec la méfiance générationnelle déjà observée par le passé face à d'autres outils informatiques, appelée à s'atténuer avec le temps, ce qui invite à envisager cette résistance comme un point de départ à accompagner plutôt qu'un frein durable.

5.11 Besoins de formation les plus marqués (tous domaines)

Les chapitres précédents ont présenté les besoins de formation par thématique. Ce chapitre propose une synthèse transversale en identifiant parmi les 45 items soumis aux répondant·es (Q7 à Q14), les 15 besoins exprimés le plus fortement, indépendamment du domaine artistique.

Jusqu'ici les résultats étaient présentés en pourcentage : pour chaque item, on additionne la part des personnes ayant répondu « Tout à fait d'accord » et celle des personnes ayant répondu « Plutôt d'accord ». Ce tableau procède autrement. Il présente la moyenne des réponses, calculée à partir d'une échelle à quatre niveaux : 1 = Tout à fait d'accord, 2 = Plutôt d'accord, 3 = Plutôt en désaccord, 4 = Pas du tout d'accord. Plus la moyenne est proche de 1, plus le besoin est fortement exprimé. Par exemple, une moyenne de 1,5 indique que la plupart des personnes sont tout à fait ou plutôt d'accord, alors qu'une moyenne de 3 indique un désaccord dominant. Les réponses « Ne s'applique pas » n'ont pas été prises en compte dans le calcul.

Tableau 12 : Les 15 besoins en formation continue les plus marqués (tous domaines confondus)

No	Item	Q	MOY
1	Échanger sur votre démarche avec des pair·es ou mentor·es	Q7	1,60
2	Développer un réseau professionnel ou des opportunités de diffusion	Q10	1,65
3	Expérimenter de nouveaux médiums, formats ou outils	Q8	1,68
4	Développer ou approfondir des compétences techniques	Q8	1,72
5	Repérer des dispositifs de soutien ou d'accompagnement	Q9	1,73
6	Explorer de nouvelles esthétiques, références ou thématiques	Q7	1,74
6	Développer des partenariats stratégiques	Q12	1,74
8	Articuler théorie, réflexion et pratique artistique	Q7	1,75
8	Adapter vos choix techniques aux contraintes d'un projet	Q8	1,75
10	Collaborer dans un cadre de travail respectueux et inclusif	Q11	1,78
11	Monter et présenter des dossiers	Q12	1,80
12	Analyser de manière critique votre pratique et celle d'autres artistes	Q7	1,81
12	Travailler sur votre positionnement artistique	Q7	1,81
12	Présenter et défendre un projet auprès de partenaires, financiers ou publics	Q10	1,81
15	Mobiliser des dispositifs de financement ou des sources de revenus	Q12	1,83

Ce classement recoupe les résultats déjà présentés précédemment, tout en révélant une répartition des besoins plus large qu'un classement par thématique isolée ne le montrait. Sur les quinze items, cinq relèvent de la démarche artistique (Q7), trois des compétences techniques et de production (Q8), trois du pilotage stratégique et de la recherche de financements (Q12) et deux de la communication et de la diffusion (Q10). La gestion de projets (Q9) et la collaboration (Q11) sont représentées chacune par un item : le repérage de dispositifs de soutien pour la première, le travail dans un cadre

respectueux et inclusif pour la seconde. Les besoins prioritaires traversent ainsi aussi bien la réflexion sur la pratique que ses aspects les plus concrets : financement, mise en réseau ou conditions de travail.

L'item le mieux classé en moyenne, l'échange avec des pair·es ou mentor·es (1,60), arrivait déjà en tête du tableau consacré à la démarche artistique (ch. 5.3). Avec trois items, le pilotage stratégique et la recherche de financements (Q12) ressortent davantage dans ce classement qu'au chapitre 5.8. Les deux indicateurs ne mesurent en effet pas tout à fait la même chose. Le pourcentage d'accord cumulé additionne les « Tout à fait d'accord » et les « Plutôt d'accord », sans les distinguer. La moyenne, elle, donne plus de poids aux « Tout à fait d'accord »[7]. Les compétences techniques et de production (Q8), avec trois items également, confirment l'ampleur du besoin déjà relevé au chapitre 5.4 pour les aspects les plus directement liés à la pratique artistique.

Synthèse

Ce classement transversal des quinze besoins les plus marqués confirme la place centrale de l'échange entre pair·es et mentor·es, premier en moyenne et déjà en tête de sa thématique au chapitre 5.3. Il souligne aussi le poids du pilotage stratégique et de la recherche de financement, plus marqué ici qu'à travers la seule lecture par pourcentage d'accord cumulé du chapitre 5.8. Au-delà de ces deux constats, la présence de six des huit thématiques du questionnaire parmi les quinze besoins prioritaires confirme qu'aucune thématique ne domine isolément les besoins du secteur. Seuls l'environnement juridique et administratif (Q13) et l'intelligence artificielle (Q14) n'y figurent pas, mais de peu. Leurs items les mieux classés, le choix du statut professionnel (1,86) et les enjeux éthiques de l'IA (1,90), suivent de près le quinzième besoin (1,83).

5.12 Besoins de formation selon le domaine artistique

Ce chapitre croise les 15 besoins de formation les plus marqués, identifiés au chapitre précédent, avec le domaine artistique principal des répondant·es (Q3). Pour faciliter la lecture, ils sont regroupés en trois blocs qui reprennent les thématiques du questionnaire : Démarche artistique (Q7), Technique et production (Q8), et Développement et gestion de l'activité (Q9 à Q12). L'objectif est d'affiner la lecture de ces priorités selon le domaine d'activité. Le croisement fait ressortir, pour chaque

[7] Par exemple, « Monter et présenter des dossiers » et « Structurer les étapes d'un projet » recueillent presque le même accord cumulé (74,4% et 72,9%). Le premier compte toutefois plus de « Tout à fait d'accord » (41,7 % contre 33,2 %), d'où une moyenne plus basse (1,80 contre 1,96) et sa présence dans le classement.

domaine, les besoins qui s'y expriment le plus fortement, et permet quelques rapprochements entre domaines. Ces comparaisons restent indicatives : certains effectifs sont trop restreints pour établir des écarts fiables (cf. ch. 5.1), et seuls les écarts les plus nets sont commentés.

Les domaines Musées/patrimoine et Bibliothèques ont été exclus de ce tableau, car leurs effectifs sont trop restreints pour permettre une analyse fiable (respectivement 5 et 1 répondant·es, cf. ch. 5.1). La catégorie Autre a également été retirée car elle regroupe des profils trop hétérogènes pour être interprétés. Pour les domaines restants, certains croisements reposent malgré tout sur un nombre réduit de répondant·es. Les moyennes correspondantes sont à lire comme indicatives plutôt que représentatives.

Tableau 13 : Besoins de formation croisés par domaine artistique et par bloc thématique (moyennes)

		Arts de la scène n=82	Arts visuels n= 41	Audiovisuel/ cinéma n= 14	Livre et littérature n= 8	Musique n=18	Pluri-disciplinaire n= 14
Démarche artistique	Positionnement artistique	1,81	1,68	1,92	2,00	1,58	1,80
	Nouvelles esthétiques	1,75	1,66	1,31	1,86	1,67	2,20
	Théorie-Pratique	1,68	1,66	1,54	1,86	2,17	1,80
	Échanger pair·es	1,61	1,66	1,23	1,57	1,50	1,33
	Analyse critique	1,91	1,57	1,42	1,71	1,92	1,90
		Arts de la scène	Arts visuels	Audiovisuel/ cinéma	Livre et littérature	Musique	Pluri-disciplinaire
Technique et production	Compétences techniques	1,80	1,37	1,45	2,00	2,27	1,80
	Nouveaux médiums	1,92	1,34	1,50	1,71	1,71	1,58
	Adapter choix techniques	1,90	1,62	1,38	2,00	1,60	1,80
		Arts de la scène	Arts visuels	Audiovisuel/ cinéma	Livre et littérature	Musique	Pluri-disciplinaire
Développement et gestion de l'activité	Dispositifs soutien	1,84	1,45	1,79	1,71	1,81	1,69
	Défendre un projet	1,92	1,65	1,50	1,75	1,60	1,92
	Réseau professionnel	1,70	1,33	1,43	2,14	1,73	1,86
	Cadre de travail respectueux	1,73	1,85	1,86	2,00	1,50	1,58
	Monter des dossiers	1,97	1,50	1,64	1,50	1,82	1,83
	Partenariats stratégiques	1,75	1,59	1,57	1,60	1,87	1,93
	Sources de financement	2,06	1,47	1,64	1,33	1,86	1,58

Note : Moyennes des réponses sur une échelle de 1 (Tout à fait d'accord) à 4 (Pas du tout d'accord). Plus la moyenne est proche de 1, plus le besoin est fortement exprimé. Dans chaque bloc, la couleur d'une cellule dépend de sa position par rapport à la moyenne des valeurs du bloc. Le rouge signale un besoin plus fort que cette moyenne, le vert un besoin plus faible. Cette lecture ne vaut qu'à l'intérieur du même bloc. Nombre de réponses par cellule : voir Annexe 3.2. Les intitulés des besoins sont abrégés ; leur formulation complète figure au Tableau 12.

Ce tableau confirme d'abord un besoin transversal au sein du bloc Démarche artistique : l'échange avec des pair·es figure parmi les besoins les plus marqués dans presque tous les domaines (1,23 en Audiovisuel/cinéma, 1,33 en Pluridisciplinaire, 1,50 en Musique, 1,61 en Arts de la scène), ce qui confirme, à l'échelle des domaines, le constat déjà posé au chapitre 5.3 sur l'ensemble de l'échantillon.

Le besoin de réflexion sur la pratique s'exprime dans tous les domaines, mais il est particulièrement marqué en Audiovisuel/cinéma. En plus de l'échange entre pair·es, l'analyse critique de sa pratique (1,42) et l'articulation entre théorie et pratique (1,54) y obtiennent les moyennes les plus basses de tous les domaines, devant les Arts visuels pour l'analyse critique (1,57). L'écart est surtout net avec la Musique sur l'articulation entre théorie et pratique (1,54 contre 2,17). Ces résultats reposent toutefois sur 14 répondant·es seulement.

Le bloc Technique et production révèle des profils de besoins distincts selon le domaine. Arts visuels et Audiovisuel/cinéma se démarquent par un besoin technique marqué, avec des moyennes nettement plus basses que dans les autres domaines. Le domaine Arts visuels obtient 1,37 pour le développement de compétences techniques et 1,34 pour l'expérimentation de nouveaux médiums, ce qui s'accorde avec une pratique où l'évolution des outils et des matériaux joue un rôle central. En Audiovisuel/cinéma, c'est l'adaptation des choix techniques aux contraintes d'un projet qui ressort le plus (1,38), devant les compétences techniques (1,45). Ce besoin porte autant sur les conditions de production (lieu, budget, équipe) que sur la maîtrise des outils. Ce même groupe d'items ressort au contraire comme un besoin de formation plus modéré en Musique (2,27 pour les compétences techniques, le score le plus faible de tout le tableau) et en Livre et littérature (2,00 pour les compétences techniques comme pour l'adaptation des choix techniques). Le domaine Musique exprime à l'inverse un besoin plus marqué sur le positionnement artistique (1,58).

Dans le bloc Développement et gestion de l'activité, le réseau professionnel, besoin fort en moyenne générale, l'est nettement moins pour le domaine Livre et littérature (2,14, sur la base de 8 répondant·es). Cela pourrait tenir au rôle des maisons d'édition, qui prennent en charge une partie de la diffusion (cf. ch. 5.6). À l'inverse, se former à la mobilisation de sources de financement, besoin plutôt en retrait tous domaines confondus, ressort comme l'un des besoins les plus marqués pour ce même domaine (1,33).

Le domaine Arts visuels exprime quant à lui des besoins marqués sur la plupart des items de ce bloc, en particulier le réseau professionnel (1,33), le repérage de dispositifs de soutien (1,45), les sources de financement (1,47) et le montage de dossiers (1,50).

Synthèse

Ce croisement par domaine confirme un socle commun, l'échange entre pair·es, tout en faisant apparaître des priorités distinctes selon les disciplines. Les Arts visuels et l'Audiovisuel/cinéma expriment un besoin technique plus marqué : maîtrise des outils et nouveaux médiums pour le premier, adaptation des choix techniques aux

contraintes des projets pour le second. L'Audiovisuel/cinéma se distingue en outre par un besoin réflexif prononcé, en particulier sur l'analyse critique de sa pratique. Les Arts visuels ressortent aussi dans le bloc Développement et gestion de l'activité, avec des besoins marqués sur le réseau, les dispositifs de soutien et le financement. Les Arts de la scène, qui réunissent 41% des répondant·es et pèsent donc fortement sur la moyenne générale, présentent un profil plus diffus. Aucun besoin ne s'y détache nettement : les plus marqués, l'échange entre pair·es (1,61), l'articulation entre théorie et pratique (1,68) et le réseau professionnel (1,70), restent proches de la moyenne, et les besoins techniques et de financement y sont même un peu moins prononcés qu'ailleurs (2,06 pour les sources de financement, contre 1,83 pour l'ensemble). La Musique exprime à l'inverse un besoin de formation technique modéré, et ses besoins les plus marqués portent sur l'échange entre pair·es, le cadre de travail et le positionnement artistique. Pour le Livre et la littérature enfin, la formation à la recherche de financement prime, alors que le réseau y apparaît comme un besoin de formation moins marqué qu'ailleurs, des constats à lire avec prudence compte tenu du faible effectif.

5.13 Besoins de formation selon le profil professionnel

La méthode utilisée pour le domaine artistique (ch. 5.12) est ici appliquée à trois caractéristiques des répondant·es : le statut professionnel (Q1), l'ancienneté dans le secteur (Q5) et le fait d'employer du personnel (Q2). D'autres croisements ont été réalisés. Ne sont présentés que ceux qui font apparaître des écarts nets, c'est-à-dire d'au moins 0,2 point avec l'ensemble des répondant·es. Les autres peuvent être fournis sur demande.

Statut professionnel

C'est dans le bloc Développement et gestion de l'activité que le statut fait la différence. Sur les huit autres besoins, aucun groupe ne s'écarte de l'ensemble de 0,2 point ou plus. Le Tableau 14 présente donc les sept besoins de ce bloc.

Tableau 14 : Besoins en développement et gestion de l'activité selon le statut professionnel (moyennes)

	Indépendant·e uniquement (n=18)	Salarié·e uniquement (n=96)	Indépendant·e et salarié·e (n=59)	Total
Dispositifs soutien	1,47	1,74	1,80	1,73
Défendre un projet	1,59	1,80	1,98	1,81
Réseau professionnel	1,18	1,66	1,87	1,65
Cadre de travail respectueux	1,67	1,71	1,96	1,78
Monter des dossiers	1,56	1,85	1,87	1,80
Partenariats stratégiques	1,53	1,71	1,92	1,74
Sources de financement	1,56	1,94	1,81	1,83

Note : Moyennes de 1 (Tout à fait d'accord) à 4 (Pas du tout d'accord), sans les « Ne s'applique pas » ; plus la moyenne est basse, plus le besoin est marqué. En bleu : écart d'au moins 0,2 point avec le total, qui inclut aussi les étudiant·es, les personnes sans statut et les autres statuts. Moyennes des indépendant·es uniquement calculées sur 15 à 18 réponses.

Les indépendant·es uniquement expriment des besoins plus marqués que l'ensemble sur six des sept items, en particulier le réseau professionnel (1,18, contre 1,65) et le repérage de dispositifs de soutien (1,47, contre 1,73). Ces résultats concordent avec une activité qui dépend directement de la capacité à trouver soi-même contacts et financements. Ce groupe ne compte toutefois que 18 personnes, et ces écarts indiquent une tendance plutôt qu'un résultat établi.

Ancienneté et rôle d'employeur·euse

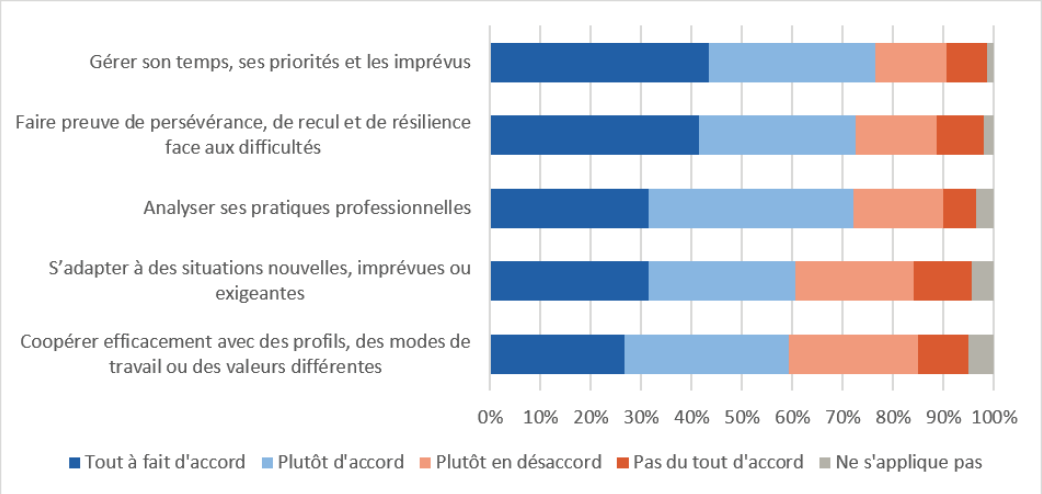
Les personnes qui travaillent dans le secteur depuis cinq ans ou moins expriment des besoins plus marqués que l'ensemble des répondant·es sur sept des quinze besoins, surtout le repérage de dispositifs de soutien (1,36 contre 1,73 pour l'ensemble), la défense d'un projet (1,48 contre 1,81) et les sources de financement (1,52 contre 1,83). Au-delà de cinq ans, les besoins varient peu avec l'ancienneté, à deux exceptions près. Les personnes actives dans le secteur depuis 20 à 30 ans expriment un besoin de formation moins marqué en financement (2,09 contre 1,83 pour l'ensemble), et celles qui y travaillent depuis plus de 30 ans un besoin moins marqué d'échange entre pair·es (1,91 contre 1,60 ; Annexe 3.4).

Employer du personnel ou non modifie peu les besoins exprimés, sauf pour la formation à un cadre de travail respectueux, nettement plus demandé par les employeur·euses que par les personnes qui n'emploient personne (1,60 contre 1,94 ; Annexe 3.3).

5.14 Difficultés professionnelles rencontrées

Outre les besoins de formation, le questionnaire portait sur les difficultés rencontrées dans le travail (Q15). Beaucoup relèvent de savoir-être plutôt que de savoir-faire.

Tableau 15 (Q15) : Au cours des cinq dernières années, avez-vous rencontré des difficultés dans les aspects suivants de votre activité professionnelle ?



Avec 76,5% des répondant·es exprimant des difficultés (43,5% « Tout à fait » et 33% « Plutôt »), « gérer son temps, ses priorités et les imprévus » arrive en tête du tableau. Ce score fait écho aux chapitres 5.5 (gestion de projets) et 5.8 (pilotage stratégique), où la charge administrative et organisationnelle occupait déjà une place centrale.

Sur la persévérance, le recul et la résilience face aux difficultés (72,5% de répondant·es en difficulté), *Intervenante L* évoque un besoin, plus diffus, de compétences non techniques, entre résilience, rapport au corps et bienveillance. Elle relève la complexité à faire ressortir ce type de besoin dans un questionnaire fermé, alors qu'il revient de façon récurrente dans les échanges informels qu'elle observe en formation continue. Cette dimension trouve un écho dans l'étude sur le parcours des artistes en Suisse romande (2024) de l'Observatoire romand de la culture. Plusieurs artistes y évoquent la peur du *burn-out*, voire son expérience directe, liée à la nécessité de jongler en permanence entre les aspects créatifs, administratifs et promotionnels de leur carrière.

Sur l'analyse des pratiques professionnelles (72% de répondant·es en difficulté), *Intervenant F* souligne une différence entre le secteur du social ou de la santé où les professionnel·les ont l'habitude de discuter entre pair·es de leurs pratiques et de leurs difficultés, et la culture où cette habitude n'existe pas. Il y voit d'ailleurs une des raisons du manque de mentorat dans le secteur, un constat qui rejoint le besoin d'échange entre pair·es et mentor·es déjà relevé au chapitre 5.3. Un commentaire libre

du questionnaire (Q24) résume cette même préoccupation en une formule courte : « *décloisonner notre milieu, castes, âge, notamment* ».

Enfin, « coopérer efficacement avec des profils, des modes de travail ou des valeurs différentes » obtient le score le plus bas des cinq situations (59,3% de répondant·es en difficulté). *Intervenante E* relève un écart entre les valeurs affichées et la réalité du travail. Si tout le monde se dit favorable à un cadre de travail respectueux, elle observe que certains contextes, les tournages par exemple, restent très hiérarchiques, même si une nouvelle génération de professionnel·les commence à refuser certains comportements.

Synthèse

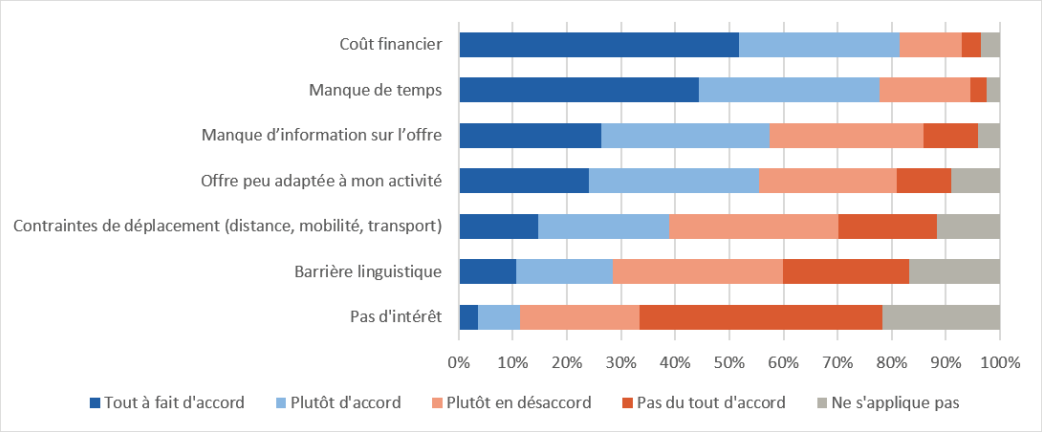
En termes de difficultés, la gestion du temps et des priorités domine nettement, en cohérence avec la charge organisationnelle déjà relevée dans les chapitres sur la gestion de projet et le pilotage stratégique. La coopération avec des profils différents obtient le score le plus bas, ce qui ne traduit pas nécessairement une compétence mieux maîtrisée, mais renverrait plutôt à un décalage entre un discours largement partagé sur l'inclusion et des pratiques de terrain encore marquées par la hiérarchie.

Les difficultés à faire preuve de persévérance et à analyser ses pratiques professionnelles pointent, chacune à leur façon, vers un même manque, l'absence, dans le secteur culturel, d'espaces établis pour partager les difficultés du métier entre pair·es. Ce besoin avait déjà été relevé au chapitre sur la démarche artistique (ch. 5.3), qui l'abordait du côté des compétences à développer. Il se confirme ici depuis l'angle des difficultés vécues.

5.15 Accès à la formation continue : financement et freins à la participation

Qu'est-ce qui empêche les acteur·ices culturel·les de se former ? Ce chapitre examine les freins à la participation, la manière dont les formations sont financées et les formats que préfèrent les répondant·es (Q6, Q16 à Q19).

Tableau 16 (Q16) : Quels sont les principaux obstacles à votre participation à des formations continues ?



D'après les données du questionnaire (Tableau 16), deux freins dominent nettement la participation à la formation continue : le coût financier (81,4%) et le manque de temps (77,8%). Viennent ensuite le manque d'information sur l'offre (57,4%) et une offre jugée peu adaptée à l'activité (55,5%), puis les contraintes de déplacement (38,9%) et la barrière linguistique (28,4%). Le manque d'intérêt reste marginal (11,3%). Les freins sont donc avant tout structurels, liés au coût, au temps et à l'accès à l'information, plutôt qu'à un désintérêt pour la formation elle-même.

Le financement de ces formations reste très majoritairement personnel (52,2%), contre seulement 3,5% financées par des fonds publics (Q19), un contraste que les témoignages suivants permettent d'éclairer. *Intervenante J* dit avoir présidé une association professionnelle qui prenait en charge une partie substantielle des formations de ses membres. Elle juge ce type de soutien facilitateur pour la participation, tout en reconnaissant que les formations continues doivent en principe s'autofinancer, ce qui limite la marge de manœuvre sur les tarifs.

Intervenant F retrouve cette même logique d'autofinancement dans les hautes écoles. Les règles qui leur sont imposées obligent les formations certifiantes à s'autofinancer, si bien que les collectivités publiques n'interviennent jamais sur le prix de la formation elle-même, mais seulement, dans certains cas, sur une aide directe aux participant·es (communes, cantons, assurance-chômage). Il observe aussi un clivage selon le statut d'emploi. Les personnes en contrat à durée déterminée (CDD), déjà en difficulté pour vivre de leur activité, réclament le plus souvent la gratuité, tandis que les salarié·es en contrat à durée indéterminée (CDI) accèdent plus facilement à la formation lorsque leur employeur·euse dispose d'un budget dédié.

Intervenante I relève quant à elle un accès très inégal aux formations certifiantes de type CAS/DAS/MAS. Pensées pour le secteur culturel, elles restent dans les faits surtout accessibles aux personnes occupant des postes administratifs, mieux

rémunérées et institutionnellement encouragées à se former, pas aux artistes précaires qui en auraient le plus besoin. Elle donne l'exemple d'une collègue qui s'est endettée pour financer un CAS et n'a pas pu le terminer faute de moyens.

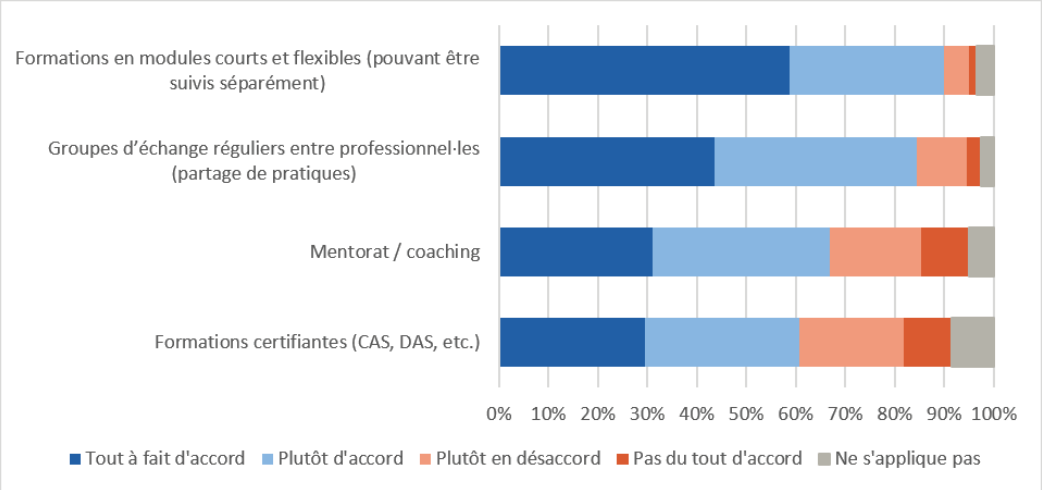
Trois personnes illustrent, dans les commentaires libres du questionnaire (Q24), ce que recouvre le chiffre du financement personnel. La première, active dans les arts de la scène et le cinéma depuis plus de quinze ans, explique que sa formation continue dépend en réalité des « *délais-cadre* » de l'assurance-chômage, une forme d'intermittence qui change tous les deux ans. Payer une formation de sa poche devient « *périlleux* » sans ce filet. La deuxième situe le problème au niveau cantonal. À sa connaissance, son canton ne propose aucun fonds public pour la formation continue en dehors des diplômes et brevets fédéraux. Elle juge cette lacune particulièrement problématique pour les acteur·ices culturel·les qui reprennent leur activité après une interruption liée à la parentalité ou à la maladie. La troisième, agente artistique depuis 2019 sans diplôme officiel dans la culture, relie le frein financier à un manque de reconnaissance plus général. Elle décrit un métier où « *beaucoup de portes* » lui restent fermées, et un accès à la formation limité par une priorité : payer d'abord ses factures.

Par rapport à l'offre de formation continue, *Intervenant F* relève la difficulté d'interpréter finement la frontière entre manque d'information sur l'offre et offre jugée peu adaptée, une distinction qu'il jugerait utile de creuser directement auprès des personnes ayant suivi des formations.

Trois personnes s'expriment sur le sujet dans les commentaires libres. La première ne sait pas précisément ce que recouvre la formation continue pour son métier. Elle ne connaît, comme ressources, qu'une association professionnelle et les stages ou auditions proposés par de grandes structures, qu'elle juge porteurs d'une vision biaisée du travail. La deuxième, active dans l'audiovisuel, souhaiterait une offre davantage centrée sur l'accompagnement de projet (masterclasses courtes, ateliers de dépôt de scénario) que sur la seule technique. La troisième suggère une newsletter qui centraliserait les offres de formation continue, y compris dans le champ social lorsqu'il recoupe la culture.

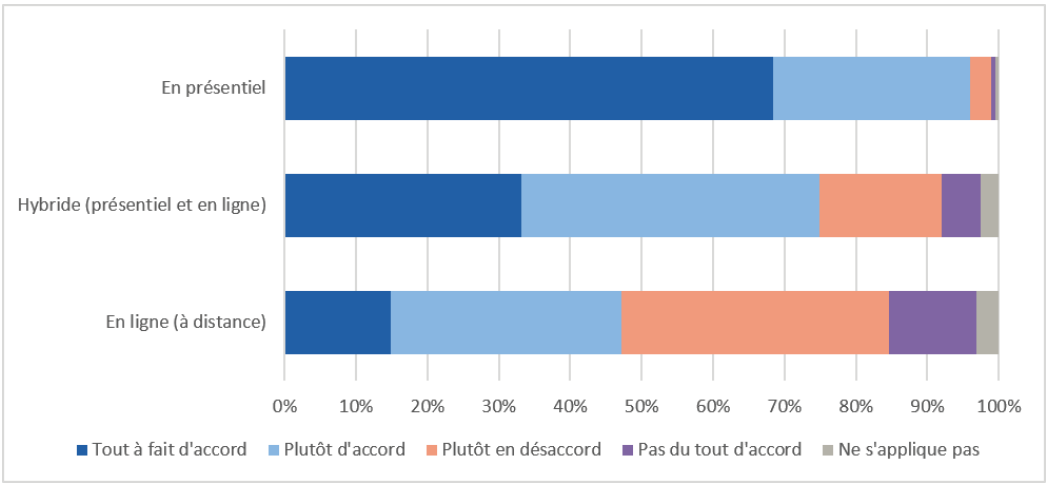
Sur les formats plébiscités (Tableau 17), les modules courts et flexibles (90% d'accord) et les ateliers courts (85,9%) sont très largement préférés aux formations certifiantes (60,8%).

Tableau 17 (Q17) : Quels formats de formation continue vous paraissent les plus adaptés à vos besoins ?



Cette préférence marquée pour des formats courts fait écho à la tension déjà relevée ailleurs dans ce chapitre entre le besoin exprimé et le temps réellement disponible pour la formation continue. Le commentaire d'une personne active dans le soutien à la production va dans le même sens : elle ne connaît que des CAS ou DAS jugés « *trop exigeants en termes de temps/ressources* », et plaide pour une formation courte ou avec modules à choix (Q24). Le même écart se retrouve sur la modalité (Tableau 18). Le présentiel reste très largement privilégié (95,9%), l'hybride recueille un accord plus modéré (74,9%), et le distanciel est clairement le moins plébiscité des trois.

Tableau 18 (Q18) : Quelles modalités privilégiez-vous ?



Synthèse

Les freins à la formation continue relèvent avant tout de contraintes structurelles, coût et temps en tête, plutôt que d'un désintérêt pour l'offre elle-même. Le coût financier renvoie à un mode de financement des formations certifiantes qui reporte la charge sur les participant·es, un déséquilibre confirmé par le chiffre du financement personnel (52,2%) et par les témoignages sur l'assurance-chômage et l'absence de fonds public cantonal, avec un accès de fait inégal selon le statut d'emploi et le type

de poste occupé. Le manque d'information sur l'offre, lui, appellerait des investigations complémentaires pour distinguer précisément ce qui relève d'un déficit d'information de ce qui relève d'une offre réellement inadaptée aux réalités professionnelles des répondant·es. Le manque de temps, deuxième frein le plus cité, se recoupe largement avec la préférence marquée pour des formats courts et flexibles. Les répondant·es plébiscitent par ailleurs nettement le présentiel (95,9%) par rapport au distanciel, l'hybride recueillant un accord plus modéré (74,9%). Au final, 21,9% des répondant·es n'ont suivi aucune formation continue au cours de leur parcours professionnel, tandis que 44,3% en ont suivi trois ou plus (Q6).

6. RÉFÉRENTIEL, BESOINS ET OFFRE DE FORMATION

6.1 Constats d'ensemble sur les besoins

Au-delà des besoins propres à chaque thématique, plusieurs constats traversent l'ensemble des chapitres précédents et méritent d'être relevés avant la mise en regard avec l'offre de formation existante.

Le besoin de connexion entre professionnel·les revient de façon constante, sous des formes variées. Il s'exprime directement dans les deux besoins les plus marqués de l'enquête : l'échange avec des pair·es ou mentor·es (ch. 5.3) et le développement d'un réseau professionnel (ch. 5.6). Il apparaît aussi, en creux, dans la difficulté à échanger sur ses pratiques entre pair·es, relevée par un intervenant (ch. 5.14). Ce type de besoin se prête mal à une offre de cours classique. Plusieurs intervenant·es évoquent plutôt des formats favorisant la rencontre elle-même, soirées thématiques, résidences ou groupes mêlant différents profils. D'autres besoins suivent une logique inverse. La maîtrise d'un logiciel de montage vidéo ou de retouche d'image, par exemple, se prête bien à un cours structuré autour d'un outil précis (ch. 5.4). Les besoins de formation continue relèvent donc de deux logiques de réponse bien distinctes selon leur nature.

Plusieurs chapitres pointent par ailleurs une charge structurelle qui dépasse ce qu'une seule personne peut raisonnablement assumer. Elle comprend notamment le suivi et l'évaluation de projets (ch. 5.5), le pilotage stratégique et la recherche de financement (ch. 5.8), la gestion administrative au sens large (ch. 5.9), et la gestion du temps et des priorités, principale difficulté rencontrée par les répondant·es (ch. 5.14). Dans ces quatre chapitres, la piste la plus souvent évoquée passe moins par la formation individuelle que par le renforcement de métiers intermédiaires ou d'un accompagnement dédié, qu'il s'agisse de délégation, de mutualisation ou de personnes-ressources.

Un même écart entre besoin déclaré et demande effective apparaît à plusieurs reprises. Sur l'intelligence artificielle, l'usage pour des tâches administratives est sous-évalué dans le questionnaire par rapport à ce qu'observent les intervenant·es sur le terrain (ch. 5.10). À propos de la gestion administrative, un intervenant doute qu'une formation classique attire beaucoup de participant·es malgré un besoin déclaré élevé, ces questions appelant plutôt un accompagnement au cas par cas (ch. 5.9). La recherche de fonds montre à l'inverse que le besoin peut se traduire en forte demande : chez un prestataire, la formation sur ce thème affiche complet, au point de multiplier les sessions (ch. 5.8). Les scores du questionnaire sont donc à lire comme des besoins ressentis, dont la traduction en demande de formation varie selon les thèmes, une réserve déjà posée au chapitre 5.2.

Les freins à la formation continue, enfin, relèvent avant tout de contraintes structurelles plutôt que d'un désintérêt pour l'offre elle-même, coût et temps en tête (ch. 5.15). Ce manque de temps explique la préférence marquée pour des formats courts et flexibles, ce qui recoupe la tension observée dans plusieurs chapitres entre l'ampleur des besoins exprimés et la disponibilité réelle pour s'y consacrer. Les répondant·es privilégient par ailleurs nettement le présentiel au distanciel.

6.2 Cartographie de l’offre existante

Cette chapitre présente l'offre de formation continue existante, avant de la mettre en regard avec les besoins identifiés (ch. 6.3). La cartographie de la formation continue mobilisée ici a été réalisée dans le cadre du mandat confié par la CDAC à l'ORC (ch. 1.1). Elle recense les principaux prestataires actifs en Suisse romande, sans prétendre à l’exhaustivité.

Cette cartographie distingue deux types d'offres : les formations récurrentes, certifiantes ou non, documentées par une fiche détaillée (contenu, public cible, durée, ECTS le cas échéant), et les nombreuses offres ponctuelles (ateliers, modules courts), à la programmation changeante, recensées plus synthétiquement sous forme de liste de prestataires. Cette sélection est amenée à évoluer et est consultable sous une forme interactive, filtrable par type d'offre et domaine sur le site de l'ORC[8]. Le tableau suivant en résume les principaux chiffres.

[8] https://www.observatoire-culture.ch/ressources/formations-continues/?types=ponctuelle

Tableau 19 : Cartographie de l'offre de formation continue en quelques chiffres

Indicateurs	Répartition
Formations récurrentes documentées	58, dont certifiantes (28) et non certifiantes (30)
Prestataires actifs sur les offres ponctuelles	32
Domaines les plus représentés (formations + prestataires confondus)	Arts de la scène (29), Arts visuels et design (15), Tous domaines (15), Bibliothèques (12), Audiovisuel/cinéma (11), Musique (9), Livre et littérature (9), Musées/patrimoine (7)
Prestataires des formations récurrentes	Une vingtaine de structures, plusieurs collaborant sur une même formation
Répartition géographique	Concentration marquée sur Vaud et Genève

Note : Une occurrence correspond à une formation récurrente ou à un prestataire d'offres ponctuelles rattaché à un domaine. Chacun est compté dans tous les domaines qu'il cite, si bien que les totaux par domaine se recoupent. Dans la cartographie, le domaine Arts visuels inclut le design.

Les Arts de la scène constituent le domaine le plus représenté (29 occurrences), suivis par les Arts visuels et Design (15), les formations ouvertes à l'ensemble des domaines culturels (15), les Bibliothèques (12) et l'Audiovisuel/cinéma (11). Une partie de l'offre est commune aux Arts visuels et design et à l'Audiovisuel/cinéma : huit formations, surtout à la HEAD – Genève, s'adressent à ces deux domaines. Le domaine Livre et littérature compte 9 occurrences, mais six concernent en réalité les bibliothécaires. Les trois autres relèvent de deux structures seulement, La Maison du récit et Livre suisse. Le domaine Musées/patrimoine, qui n'avait pas pu être analysé côté besoins faute d'effectifs suffisants dans le questionnaire (ch. 5.12), dispose néanmoins d'une offre dédiée (7 occurrences).

L'offre des formations récurrentes repose sur une vingtaine de prestataires distincts, dont plusieurs collaborent sur une même formation. Le MAS en Management culturel, par exemple, est porté conjointement par l'UNIL-EPFL, l'UNIGE et l'association professionnelle Artos. Cette collaboration rend délicate toute mesure de concentration par prestataire, les structures les plus citées (Artos, la HEAD – Genève, l'UNIL) apparaissant souvent comme partenaires d'un même programme plutôt que comme prestataires uniques et concurrents.

Répartition de l'offre selon le référentiel

Pour permettre la comparaison avec les besoins, les formations récurrentes ont été codées selon les quatre champs du référentiel (ch. 4). Chacune est rattachée à un champ principal, d'après les contenus et les compétences visées décrits par le

prestataire. Deux catégories s'ajoutent hors référentiel : la médiation et l'enseignement, et les métiers spécialisés du patrimoine et des bibliothèques, qui ne portent pas sur l'activité artistique elle-même. Les offres ponctuelles, dont la programmation change d'une saison à l'autre, n'ont pas été codées de façon systématique. Le détail du codage figure à l'Annexe 4.

Tableau 20 : Répartition de l'offre de formation récurrente selon les champs du référentiel

Champ	**Formations récurrentes (champ principal)**
A. Artistique	18
B. Réflexif et méthodologique	1
C. Collaboratif	0
D. Entrepreneurial	23
Médiation et enseignement (hors référentiel)	8
Métiers spécialisés (hors référentiel)	8
Total	**58**

L'offre récurrente se concentre sur deux champs. Le champ Entrepreneurial réunit 23 formations : dix formations certifiantes (neuf CAS et un MAS) en management, gestion et politiques culturelles, et des modules de quelques jours proposés surtout par Artos (droit du spectacle, recherche de fonds, comptabilité, salaires, sécurité, communication). Le champ Artistique en compte 18, en majorité techniques : outils numériques de création à la HEAD – Genève, technique de scène chez Artos. Le champ Réflexif et méthodologique n'est représenté, comme objectif principal, que par le CAS Dramaturgie et performance du texte de La Manufacture, qui articule expérimentation artistique et réflexion conceptuelle. D'autres formations intègrent une dimension réflexive, mais de façon secondaire : les formations en intelligence artificielle de la HEAD – Genève proposent une approche critique des outils, et le MAS en Management culturel travaille la posture professionnelle. Enfin, aucune formation récurrente ne relève principalement du champ Collaboratif.

Les prestataires d'offres ponctuelles, surtout des associations, complètent cette offre. Ce sont eux qui proposent l'essentiel des formats relevant du champ Collaboratif : partages de pratiques entre pair·es, ateliers sur le réseau professionnel, prévention du harcèlement et des violences.

6.3 Besoins et offres : convergences et écarts

Ce chapitre reprend les 15 besoins les plus marqués identifiés au chapitre 5.11 et les répartit selon les quatre champs du référentiel de compétences (ch. 4), avant de les comparer à l'offre présentée au chapitre précédent.

Tableau 21 : Les 15 besoins de formation les plus marqués, redistribués selon les champs du référentiel de compétences (moyennes)

Champ du référentiel	Besoins (items du questionnaire)	MOY
A. Artistique	Expérimenter de nouveaux médiums, formats ou outils	1,68
A. Artistique	Développer ou approfondir des compétences techniques	1,72
A. Artistique	Explorer de nouvelles esthétiques, références ou thématiques	1,74
A. Artistique	Adapter ses choix techniques aux contraintes d'un projet	1,75
B. Réflexif et méthodologique	Articuler théorie, réflexion et pratique artistique	1,75
B. Réflexif et méthodologique	Analyser de manière critique sa pratique	1,81
B. Réflexif et méthodologique	Travailler sur son positionnement artistique	1,81
C. Collaboratif	Échanger sur sa démarche avec des pair·es ou mentor·es	1,60
C. Collaboratif	Développer un réseau professionnel ou des opportunités de diffusion	1,65
C. Collaboratif	Collaborer dans un cadre de travail respectueux et inclusif	1,78
D. Entrepreneurial	Repérer des dispositifs de soutien ou d'accompagnement	1,73
D. Entrepreneurial	Développer des partenariats stratégiques	1,74
D. Entrepreneurial	Monter et présenter des dossiers	1,80
D. Entrepreneurial	Présenter et défendre un projet auprès de partenaires, financeurs ou publics	1,81
D. Entrepreneurial	Mobiliser des dispositifs de financement ou des sources de revenus	1,83

Codés selon la même grille, besoins et offre peuvent être comparés champ par champ. Le champ Collaboratif ne compte que 3 des 15 besoins prioritaires, mais il contient les deux plus marqués de l'enquête, l'échange avec des pair·es ou mentor·es (1,60) et le développement d'un réseau professionnel (1,65). Les autres champs réunissent des besoins plus nombreux mais moins intenses (1,68 à 1,83).

Tableau 22 : Besoins prioritaires et offre de formation continue par champ du référentiel

Champ	Besoins parmi les 15 plus marqués	Formations récurrentes
A. Artistique	4	18
B. Réflexif et méthodologique	3	1
C. Collaboratif	3 (dont les n° 1 et 2)	0
D. Entrepreneurial	5	23

Les deux champs les mieux pourvus correspondent à des besoins réels. Dans le champ Artistique, l'expérimentation de nouveaux médiums (1,68) et l'approfondissement des compétences techniques (1,72) trouvent une offre fournie. Dans le champ Entrepreneurial, la recherche de fonds et le montage de dossiers (1,80) sont couverts par les modules d'Artos et par plusieurs prestataires ponctuels.

Les champs Réflexif et méthodologique et Collaboratif présentent les écarts les plus nets. Ils réunissent six des quinze besoins prioritaires, dont les deux plus marqués, pour une seule formation récurrente. Ces écarts tiennent en partie à la nature de ces compétences. La recherche-création relève davantage de la formation initiale (ch. 3.3), et les besoins d'échange et de réseau se prêtent mal à un cours classique (ch. 6.1). Ils trouvent plutôt une réponse dans des formats fondés sur la rencontre, que proposent surtout des associations, en particulier dans la danse.

Le format accentue ces écarts. Les formations entrepreneuriales les plus complètes sont des CAS et des MAS coûteux, alors que les répondant·es préfèrent les modules courts (1,47) aux formations certifiantes (2,12) et placent le coût en tête des freins (1,66). Les ateliers courts sont, eux, dispersés entre de nombreuses structures (ch. 6.2).

Besoins et offre : convergences et écarts par domaine

L'offre et les besoins peuvent aussi être comparés domaine par domaine. Les exemples qui suivent ne prétendent pas à une analyse complète : ils montrent comment réaliser ce croisement. Chaque prestataire peut le reprendre pour son propre domaine à partir du Tableau 13 et des effectifs détaillés à l'Annexe 3.2. La comparaison peut aussi se faire par domaine artistique. Dans le domaine Arts de la scène, le plus représenté dans l'offre (29 occurrences), les besoins les plus marqués portent sur l'échange entre pair·es (1,61), l'articulation entre théorie et pratique (1,68), le réseau professionnel (1,70) et le cadre de travail respectueux (1,73). L'offre répond à plusieurs de ces besoins. Des associations comme Action-Danse Fribourg ou La FC

proposent des partages de pratiques et des *trainings*, et des ateliers de prévention du harcèlement portent sur le cadre de travail. Le CAS Dramaturgie et performance du texte de La Manufacture articule théorie et pratique. Artos propose en outre une offre technique étoffée : cours préparatoires au brevet fédéral de régisseur·euse et de multiples formations courtes.

En Arts visuels, ce sont le réseau professionnel (1,33), l'expérimentation de nouveaux médiums (1,34), les compétences techniques (1,37), le repérage de dispositifs de soutien (1,45) et les sources de financement (1,47) qui ressortent le plus. L'offre répond surtout aux besoins techniques. La HEAD – Genève propose des formations en intelligence artificielle, en codage créatif, en modélisation 3D ou en animation image par image, et l'ECAL un MAS en design. Visarte.Genève propose des journées sur l'organisation administrative et le droit d'auteur.

En Audiovisuel/cinéma, l'échange entre pair·es arrive en tête (1,23), suivi de l'exploration de nouvelles esthétiques (1,31), de l'adaptation des choix techniques aux contraintes d'un projet (1,38) et de l'analyse critique de sa pratique (1,42), sur la base de 14 répondant·es. En Suisse romande, l'offre recensée se limite à deux prestataires : Fonction Cinéma, qui propose des ateliers sur la production virtuelle, et FOCAL, avec une formation sur la protection des droits de la personnalité lors des tournages. Cette faible présence s'explique en partie par le fait que FOCAL, principal prestataire du domaine, agit à l'échelle suisse : son offre, bien plus large, dépasse le périmètre romand de la cartographie.

En Musique, les priorités sont l'échange entre pair·es et le cadre de travail (1,50 chacun), puis le positionnement artistique (1,58). L'offre y répond en partie. SONART propose des soirées d'échange avec un·e artiste sur son parcours ainsi que des ateliers sur le *storytelling* et les tournées à l'étranger. Petzi organise des ateliers de prévention des violences sexualisées, et La Case à chocs un atelier sur le montage d'un dossier de soutien. Du côté des formations longues, la HEMU propose un CAS en interprétation, et la HEM et la HETSL des CAS en gestion de projets musicaux.

En Livre et littérature, la recherche de financement domine (1,33), devant le montage de dossiers (1,50) et l'échange entre pair·es (1,57), sur la base de 8 répondant·es seulement. L'offre reste très mince. Deux structures seulement relèvent du livre et de la littérature au sens strict : la formation à l'art du conte de La Maison du récit, tournée vers le récit oral, et les ateliers de Livre suisse sur les métiers de l'édition. Aucune ne porte sur l'écriture elle-même. Les autres formations du domaine s'adressent aux bibliothécaires, et aucune ne porte sur le financement.

Pour Musées/patrimoine, une offre existe (7 occurrences), mais l'enquête compte trop peu de répondant·es de ce domaine pour dire si elle correspond à une demande.

7. CONCLUSION

Cette étude visait à répondre à une question centrale : quels sont les besoins en compétences et en formation continue des acteur·ices culturel·les en Suisse romande ? Les résultats permettent d'y répondre en partie, avec des nuances propres à chacune des quatre sous-questions posées en introduction (ch. 1.3).

Comment ces besoins varient-ils selon les domaines, les statuts et les contextes d'activité ? Pour y répondre, les 15 besoins les plus marqués ont été croisés avec le domaine artistique (ch. 5.12), puis avec le statut professionnel, l'ancienneté et le rôle d'employeur·euse (ch. 5.13). Selon les domaines, les compétences techniques ressortent en Arts visuels et en Audiovisuel/cinéma, ce dernier se distinguant aussi par la réflexion sur la pratique. En Livre et littérature, c'est la formation à la recherche de financement qui arrive en tête, mais ce résultat ne repose que sur 8 répondant·es.

Selon le profil, les indépendant·es uniquement expriment des besoins de formation plus forts en gestion de l'activité (réseau, financement, dossiers), tout comme les personnes actives dans le secteur depuis cinq ans ou moins ; le premier groupe ne compte toutefois que 18 répondant·es. Employer du personnel modifie peu les besoins, sauf pour le cadre de travail respectueux. La question sur l'activité principale, à choix multiples, donne en revanche des catégories qui se chevauchent et n'a pas été croisée. L'accès différencié à la formation selon le statut d'emploi est par ailleurs documenté de façon qualitative (ch. 5.15).

Quelles compétences sont transférables entre disciplines et vers d'autres champs professionnels ? Entre disciplines, les compétences de gestion administrative, juridique et financière, de communication et de médiation sont les plus facilement transférables, même si leur application varie selon les domaines. Le droit d'auteur, les contrats ou les sources de financement ne se présentent pas de la même façon en Musique, en Arts visuels ou en Arts de la scène. L'offre existante reflète ces deux niveaux. Certaines formations s'adressent à tous les domaines, comme les CAS et MAS en management culturel, les ateliers sur la recherche de fonds ou les formations en médiation culturelle. D'autres déclinent les mêmes compétences pour un domaine précis, comme les modules de droit et de comptabilité dans le spectacle vivant ou les CAS en gestion de projets musicaux. Certains outils numériques circulent eux aussi d'une pratique à l'autre, comme le podcast, auquel la cartographie consacre deux formations : l'une chez Artos, qui l'aborde comme outil de communication, l'autre à la

HEAD – Genève, comme forme documentaire. Le réseau professionnel, qui se construit d'abord dans son propre milieu (ch. 5.6), reste en revanche davantage lié au domaine, tout comme le pilotage de l'activité et une bonne partie des savoir-faire techniques. Le référentiel aide à rendre ce transfert visible. En décrivant chaque compétence comme un savoir-agir dans des situations professionnelles précises, et non comme un métier, il permet de repérer ce qu'une personne peut mobiliser d'un contexte à l'autre (ch. 4).

La transférabilité vers d'autres secteurs dépasse le périmètre de cette enquête, qui n'interroge que des acteur·ices culturel·les. Deux éléments en donnent toutefois une indication. Les besoins les plus marqués portent sur des compétences génériques plutôt que sur des savoir-faire propres au secteur culturel. Le cadre conceptuel (ch. 2) décrit par ailleurs des parcours artistiques rarement linéaires, constitués de passages entre plusieurs activités. Confirmer cette hypothèse demanderait une enquête dédiée, menée au-delà du seul secteur culturel.

Quelles compétences sont développées ou visées par les dispositifs existants de formation continue ? La cartographie recense 58 formations récurrentes, dont 28 sont certifiantes, et 32 prestataires d'offres ponctuelles. Elle montre une offre concentrée sur les Arts de la scène et les Arts visuels (ch. 6.2). Codée selon le référentiel, l'offre récurrente relève surtout de deux champs : le champ Entrepreneurial (23 formations sur 58), avec des CAS et MAS en management culturel et des modules de gestion, et le champ Artistique (18), centré sur des compétences techniques et numériques. Le champ Réflexif et méthodologique n'est l'objectif principal que d'une formation, le CAS Dramaturgie et performance du texte de La Manufacture, même si d'autres, en intelligence artificielle ou en management culturel, l'abordent de façon secondaire. Aucune formation récurrente ne relève principalement du champ Collaboratif, un vide que les associations comblent en partie avec des partages de pratiques, des ateliers sur le réseau professionnel ou la prévention du harcèlement.

Quelles logiques, priorités et équilibres ressortent de l'analyse croisée entre offre et besoins ? Le référentiel a permis de coder les besoins et l'offre récurrente selon la même grille (ch. 6.3). L'offre répond bien aux besoins techniques et à une partie des besoins de gestion, comme la recherche de fonds et le montage de dossiers. Elle couvre en revanche très peu les champs Réflexif et méthodologique et Collaboratif, qui réunissent pourtant six des quinze besoins prioritaires, dont les deux plus marqués de l'enquête : l'échange avec des pair·es ou mentor·es et le développement d'un réseau professionnel. Cet écart tient en partie à la nature de ces compétences. La recherche-création, qui consiste à articuler théorie, réflexion et pratique artistique,

relève davantage de la formation initiale (ch. 3.3), et la réflexion sur sa pratique comme l'échange entre pair·es se prêtent mal à un cours classique. Ces besoins appellent plutôt des formats fondés sur la rencontre, que proposent aujourd'hui surtout des associations, en danse, en théâtre et en musique. Parmi les domaines, le Livre et littérature présente l'écart le plus net : la cartographie ne recense que deux structures consacrées au livre ou au récit, et aucune ne porte sur le financement, pourtant le besoin de formation le plus marqué de ce domaine.

Ces résultats rejoignent le cadre conceptuel posé au chapitre 2. Si l'on définit la compétence comme un savoir-agir qui combine des ressources internes et externes (Tardif, 2006), l'enquête montre que les besoins les plus marqués portent moins sur les savoirs et savoir-faire, que la formation continue transmet assez bien, que sur l'accès à des ressources externes, qu'il s'agisse de pair·es avec qui échanger, un réseau ou des personnes-ressources. Ils portent aussi sur des savoir-être et des postures, comme la persévérance ou la gestion du temps, plus difficiles à travailler en formation (ch. 5.14). La place du réseau s'explique enfin par la manière dont les compétences sont reconnues dans le secteur culturel. Elles se construisent dans le regard du milieu plutôt que par la certification (Brahy et Orianne, 2011). Développer ses compétences passe donc autant par l'accès à des lieux d'échange et de reconnaissance que par l'acquisition de nouveaux savoirs, ce qui rejoint la place des apprentissages informels dans les parcours artistiques (Livingstone, 2001). Une enquête nationale menée en 2025 par l'Université de Bâle pour le Pour-cent culturel Migros va dans le même sens : sur 991 répondant·es, 80% des professionnel·les citent leur réseau comme principal appui à leur professionnalisation, contre 13% pour la formation continue en gestion culturelle (Casagrande, 2026). Les besoins plus marqués des indépendant·es et des personnes en début de parcours sur le réseau, les dispositifs de soutien et le financement (ch. 5.13) rejoignent enfin le modèle d'auto-structuration décrit par Wyszomirski et Chang (2017) : sans trajectoire balisée, ce sont ces personnes qui doivent repérer elles-mêmes les opportunités et assembler les ressources de leur activité, même si les effectifs restent ici trop restreints pour aller au-delà d'une tendance.

Au-delà des contenus, le format de l'offre ne correspond pas toujours aux attentes. Les répondant·es privilégient les modules courts, alors que les formations de gestion les plus complètes sont des CAS et des MAS longs et coûteux. Ce constat n'est pas propre au secteur culturel et vaut pour la formation continue en général. Les microcertifications et les dispositifs de cumul de crédits permettent d'y répondre en construisant des parcours par étapes. Sous certaines conditions, ces modules courts peuvent ensuite être reconnus dans un cursus certifiant (swissuniversities, 2024).

Dans le milieu culturel, les ateliers courts, généralement non certifiants, existent, mais ils sont dispersés entre de nombreuses structures, souvent rattachées à un seul domaine.

Plusieurs des constats de cette étude, en particulier le besoin de rencontre entre pair·es et la charge administrative qui pèse sur les porteur·euses de projets, appellent des réponses qui dépassent la seule formation continue. Le chapitre suivant propose quelques pistes en ce sens.

Limites de l'étude

Cette étude comporte enfin plusieurs limites. L'échantillon n'est pas représentatif du secteur culturel romand, et certains domaines comptent trop peu de répondant·es pour une analyse fiable, comme Musées/patrimoine, Bibliothèques ou, dans une moindre mesure, le Livre et littérature. Le questionnaire a aussi fait des choix en réduisant la place de la recherche-création et en y ajoutant les langues et l'intelligence artificielle (ch. 3.3). Le codage des formations récurrentes selon le référentiel repose par ailleurs sur les descriptifs publiés par les prestataires et comporte une part d'interprétation. Les offres ponctuelles, trop changeantes, n'ont pas été codées. Enfin, la cartographie se limite à l'offre accessible en Suisse romande et ne prétend pas à l'exhaustivité.

8. PERSPECTIVES

Les constats dégagés dans ce rapport, et rassemblés dans la conclusion, ouvrent plusieurs pistes pour l'évolution de l'offre de formation continue. Chacune répond à une tension identifiée dans l'enquête.

Former à la responsabilité de gouvernance

Le score le plus élevé du chapitre sur la collaboration porte sur un cadre de travail respectueux et inclusif (74,2% d'accord, ch. 5.7), un besoin que plusieurs intervenant·es relient directement aux scandales récents survenus dans les arts vivants. Deux pistes concrètes s'en dégagent. D'une part, une formation spécifique aux comités d'association et conseils de fondation, distincte de celle des directions ou des artistes. Les personnes qui y siègent, souvent par affinité plutôt que par choix professionnel, mesurent rarement la responsabilité d'employeur·euse qu'elles endossent avant qu'une crise ne survienne. D'autre part, un mentorat structuré pour préparer la relève aux postes de direction, qui permettrait d'anticiper cette prise de conscience plutôt que de la subir. Une piste évoquée consisterait à développer davantage les formations organisées en groupes mêlant directions, administrateur·ices et artistes autour de situations concrètes.

Repenser le format

Plusieurs besoins identifiés dans ce rapport relèvent moins d'un enseignement que d'occasions de rencontre ou d'accompagnement à organiser. L'échange avec des pair·es ou mentor·es et le développement d'un réseau professionnel, les deux besoins de formation les plus marqués de l'enquête (ch. 5.11 et 6.3), en sont l'exemple le plus net. Les formats évoqués en entretien, soirées thématiques, résidences, groupes mêlant profils différents, mériteraient d'être reconnus comme une catégorie de réponse à part entière. Certaines associations en proposent déjà, surtout en danse, en théâtre et en musique par des partages de pratiques entre pair·es, trainings réguliers ou soirées d'échange avec un·e artiste sur son parcours (ch. 6.3). Plusieurs intervenant·es nuancent toutefois l'idée d'un réseau professionnel unique et extérieur auquel il suffirait d'accéder, insistant au contraire sur le fait qu'il se construit depuis soi, au fil des projets (ch. 5.6). Ces formats devraient favoriser la rencontre plutôt que promettre un accès à un réseau tout fait. Les formations plus classiques peuvent aussi jouer ce rôle. Elles remplissent une fonction d'intermédiation professionnelle (ch. 2.4) et peuvent constituer un premier réseau (ch. 5.6). Un organisme de formation demande ainsi à ses intervenant·es de consacrer la moitié du temps de cours aux échanges entre participant·es (ch. 5.3). Sur les questions juridiques et administratives, le besoin déclaré ne se traduit pas toujours par une demande de formation classique. Une piste concrète serait de mettre à disposition une liste de personnes-ressources accessibles pour des questions ponctuelles, plutôt qu'un cours généraliste sur un cadre jugé trop vaste pour être couvert par une formation unique (ch. 5.9).

Améliorer l'accessibilité

Le coût, premier frein cité (ch. 5.15), tient en grande partie au mode de financement des formations certifiantes, qui reporte l'essentiel de la charge sur les participant·es. Il pèse surtout sur les personnes aux statuts les plus précaires, qui renoncent plus souvent à une formation que les salarié·es dont l'employeur·euse dispose d'un budget dédié. Il n'existe par ailleurs en Suisse aucun dispositif mutualisé de financement de la formation continue propre au secteur culturel, comparable à l'AFDAS[9] en France, qui finance notamment la formation des artistes et des technicien·nes du spectacle. Des modules courts et capitalisables, sur le modèle des microcertifications, permettraient de se former par étapes, à son rythme et selon ses moyens.

[9] Assurance Formation des Activités du Spectacle (AFDAS) https://www.afdas.com/

Accompagner la réflexion sur l'intelligence artificielle

Le besoin porte sur le recul éthique et juridique face à l'IA (73,4%) bien plus que sur son usage en création (21,3%), un rejet que les intervenant·es relient surtout aux droits d'auteur et à la crainte d'une substitution de la création humaine (ch. 5.10). Une offre sur ces enjeux répondrait mieux aux attentes qu'une initiation aux outils. Pour les tâches administratives, il s'agirait plutôt d'accompagner des usages déjà en cours (ch. 6.1).

Articuler compétences artistiques et entrepreneuriales

Le référentiel de compétences (ch. 4) distingue quatre champs, Artistique, Réflexif et méthodologique, Collaboratif et Entrepreneurial. Dans les parcours réels, ces champs sont pourtant étroitement liés. Les compétences entrepreneuriales (financement, partenariats, gestion administrative) sont d'ailleurs autant recherchées que les compétences artistiques, sans qu'aucune ne prenne le pas sur l'autre dans les besoins exprimés (ch. 6.3). Ces deux types de compétences gagneraient donc à être pensés ensemble dans l'offre de formation plutôt que séparément. Plusieurs intervenant·es situent par ailleurs une partie du problème en amont de la formation continue. Certaines bases comme la distinction entre budget et plan de financement, ou la compréhension des mécanismes budgétaires les plus élémentaires, devraient selon elles relever de la formation initiale plutôt que d'être reprises, parfois tardivement, en formation continue (ch. 5.8). Ce constat rejoint celui de l'étude menée par l'ORC pour la HES-SO sur le devenir professionnel des diplômé·es en arts visuels (Observatoire romand de la culture, 2025c).

Réduire la charge portée par une seule personne

La charge structurelle relevée au chapitre 6.1 appelle des réponses qui dépassent la formation individuelle. Plusieurs intervenant·es plaident dans ce sens pour un renforcement des métiers intermédiaires, qui permettrait de déléguer une partie de cette charge plutôt que d'exiger d'une même personne qu'elle soit à la fois créatrice, gestionnaire et cheffe de projet (ch. 5.8). D'autres évoquent la mutualisation entre structures, par exemple le partage d'un poste administratif ou d'une personne chargée de la recherche de fonds entre plusieurs compagnies ou collectifs. Lors d'une table ronde organisée par l'ORC en mars 2025 sur les défis administratifs des artistes, plusieurs intervenant·es ont cité des intermédiaires déjà actifs en Suisse romande et plaidé pour que les pouvoirs publics soutiennent davantage cet écosystème (Observatoire romand de la culture, 2025a). Outre ceux cités lors de cette rencontre

(Les Compagnies Vaudoises[10], le Bureau des compagnies[11] des Scènes du Grütli, Meriweza[12]), on peut mentionner le fOrum culture[13] dans l'arc jurassien, qui propose notamment une permanence sur la gestion de projet, ou Arroi, bureau de production genevois consacré aux arts visuels[14]. À Fribourg, BURO[15] offre gratuitement aux acteur·ices culturel·les un accompagnement individualisé sur le statut, les assurances sociales, la fiscalité, la comptabilité, les contrats ou les salaires, avec un accès à des expert·es selon les besoins. Financé par la Ville et l'État de Fribourg et par la Loterie romande, il illustre la piste des personnes-ressources évoquée au chapitre 5.9. Plus récemment, la COSMA[16], coopérative vaudoise ouverte en 2026, prend en charge une partie de l'administration des artistes et les salarie pour leurs engagements de courte durée. Les bureaux culturels de Genève et de Lausanne mutualisent pour leur part du matériel, des espaces de travail et du conseil technique. Les pouvoirs publics commencent à soutenir ces structures : le Canton de Genève par une mesure dédiée aux structures d'accompagnement d'artistes depuis 2024 (République et canton de Genève, s. d.), le Canton de Vaud et la Ville de Lausanne en finançant la COSMA (État de Vaud, 2026). À l'échelle nationale, l'Office fédéral de la culture a confié en 2025 à Suisseculture Sociale la création d'un centre de compétences « Travailler dans la culture ». Ce centre doit informer et conseiller les acteur·ices culturel·les sur les conditions de travail et la sécurité sociale, en complément des offres cantonales et régionales existantes (Office fédéral de la culture, 2025).

Plusieurs de ces pistes sont déjà amorcées par des prestataires, des associations ou des collectivités publiques. Les constats de cette étude invitent à les poursuivre et à en ouvrir de nouvelles, en particulier :

- une formation dédiée aux comités d'association et aux conseils de fondation, distincte de celle des directions, et un mentorat pour préparer la relève aux postes de direction ;
- des dispositifs qui favorisent la rencontre entre professionnel·les, y compris au sein des formations existantes, en complément de la transmission de contenus ;

[10] Les Compagnies Vaudoises https://lescompagniesvaudoises.ch/
[11] Bureau des compagnies https://grutli.ch/bureau-des-compagnies
[12] Meriweza https://www.meriweza.ch/
[13] fOrum culture https://www.forumcrea.ch/a-propos
[14] Arroi https://www.arroi.ch/accueil
[15] BURO https://associationburo.ch/
[16] COSMA https://cosma.swiss/

- des formes d'accompagnement individualisé, notamment sur les questions juridiques et administratives ;
- une réflexion sur le financement de la formation continue pour les personnes aux statuts les plus précaires, et des modules courts et capitalisables ;
- un accompagnement sur les enjeux éthiques et juridiques de l'intelligence artificielle, ainsi que sur ses usages déjà en cours ;
- des formations qui articulent compétences artistiques et entrepreneuriales, en lien avec la formation initiale ;
- le soutien aux structures intermédiaires et mutualisées, qui allègent la charge portée par les artistes ;
- la construction d'un langage commun pour décrire les compétences visées par les formations et les besoins du secteur, dont le référentiel proposé ici (ch. 4) constitue une première ébauche.

9. SOURCES BIBLIOGRAPHIQUES

Becker, H. S. (1988). *Les mondes de l'art* (J. Bouniort, trad.). Flammarion. (Ouvrage original publié en 1982).

Brahy, R., & Orianne, J.-F. (2011). L'espace de jugement des compétences en arts de la scène. *Revue française de socio-économie*, 7, 209–227. https://doi.org/10.3917/rfse.007.0209

Casagrande, M. (2026). *From creativity to profession. Ergebnisbericht der Umfrage zur Professionalisierung von Kunst- und Kulturschaffenden*. Studiengang Kulturmanagement, Universität Basel, sur mandat du Pour-cent culturel Migros Sparx. https://www.sparx-space.ch/fr/a-propos-de-sparx/professionnalisation

Commission paritaire nationale emploi formation spectacle vivant (CPNEF-SV). (s. d.). *Référentiel Activités-compétences « Transverses »*. Consulté le 24 mars 2026. https://www.cpnefsv.org/metiers-spectacle/competences-transverses

Confédération suisse. (1999). *Constitution fédérale de la Confédération suisse* (RS 101), art. 64a. https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19995395/index.html

Confédération suisse. (2014). *Loi fédérale sur la formation continue (LFCo)* (RS 419.1). https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20141724/index.html

Conférence suisse des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (s. d.). Formation continue. Consulté le 4 juin 2026, de https://edk.ch/fr/systeme-educatif-ch/formation-continue

État de Vaud. (2026, 24 août). *La COSMA ouvre officiellement ses portes* [Actualité]. https://www.vd.ch/actualites/actualite/news/26542-la-cosma-ouvre-officiellement-ses-portes-le-31-aout-2026-une-nouvelle-structure-au-service-des-artistes-et-des-professionnelles-et-professionnels-de-la-culture

European Commission. (s. d.). *ESCO : European Skills, Competences, Qualifications and Occupations*. https://esco.ec.europa.eu/fr

Fédération suisse pour la formation continue (FSEA). (2023, 1er décembre). *La formation continue en Suisse : un système hétérogène*. Consulté le 4 juin 2026, de https://alice.ch/fr/themes/formation-continue-suisse/systeme-de-formation-continue/

Fédération suisse pour la formation continue (FSEA). (2024). *Loi sur la formation continue*. https://alice.ch/fr/fsea-fr/politique-de-la-formation/loi-sur-la-formation-continue/

Formation en direction d'institutions de formation (FORDIF). (2025). *Itinéraire de formation* [PDF]. https://fordif.ch/wp-content/uploads/2025/12/Itineraire-de-formation-2025-light.pdf

Haute école spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO). (2021–2023). *Plans d'études cadres des filières du domaine Design et arts visuels*.

Le Boterf, G. (2002). De quel concept de compétence avons-nous besoin ? *Soins Cadres*, *41*, 1–3.

Le Boterf, G. (2018). *Développer et mettre en œuvre la compétence : comment investir dans le professionnalisme et les compétences*. Eyrolles.

Livingstone, D. W. (2001). *Adults' informal learning: Definitions, findings, gaps and future research* (NALL Working Paper 21). OISE/UT.

Menger, P.-M., & Giraud, V. (2021). Usages de la formation professionnelle continue chez les artistes indépendants. *Sociologie*, *12*(2). https://journals.openedition.org/sociologie/9073

Observatoire romand de la culture. (2024). *Parcours des artistes en Suisse romande : ressources et étapes clés*. https://www.observatoire-culture.ch/wp-content/uploads/2024/12/ORC_Etude-Parcours-des-artistes-en-Suisse-romande.pdf

Observatoire romand de la culture. (2025a, 2 avril). *Artistes et défis administratifs : premier Rendez-vous de l'ORC*. https://www.observatoire-culture.ch/comment-les-artistes-font-face-aux-defis-administratifs/

Observatoire romand de la culture. (2025b). *Cartographie de la formation continue pour les acteur·ices culturel·les en Suisse romande* [Mandat de la Conférence des délégué·es aux affaires culturelles (CDAC)]. https://www.observatoire-culture.ch/ressources/formations-continues

Observatoire romand de la culture. (2025c). *Étude sur le devenir des diplômé·e·s en arts visuels des hautes écoles d'art et de design de la HES-SO*. [Rapport non publié] Mandat de la HES-SO.

Office fédéral de la culture. (2025, 30 septembre). *« Travailler dans la culture » : un nouveau centre national de compétences* [Communiqué de presse]. https://www.admin.ch/fr/newnsb/0q3SE9rjqwMUnFBBy2cwJ

Perrenoud, P. (1999). Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs ? *Pédagogie collégiale*, *12*(3), 14–17.

Perrenoud, P. (2001). *Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_33.html

Poumay, M., Tardif, J., & Georges, F. (2017). *Organiser la formation à partir des compétences : un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur*. De Boeck Supérieur.

République et canton de Genève, Service cantonal de la culture. (s. d.). *Soutien aux structures d'accompagnement d'artistes*. Consulté le 30 septembre 2026. https://www.ge.ch/mesures-soutien-aux-domaines-artistiques/soutien-aux-structures-accompagnement-artistes

Secrétariat d'État à l'économie (SECO). (s. d.). *La formation au sein de l'assurance-chômage : possibilités et limites*. Consulté le 5 août 2026, de https://www.seco.admin.ch/seco/fr/home/Arbeit/Arbeitslosenversicherung/oeffentliche-arbeitsvermittlung/arbeitsmarktliche-massnahmen/Nachholbildung_im_Rahmen_der_Arbeitslosenversicherung.html

Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI). (s. d.). *Financement de la formation professionnelle*. Consulté le 5 août 2026, de https://www.sbfi.admin.ch/fr/financement-de-la-formation-professionnelle

swissuniversities. (2024). *Compréhension commune des hautes écoles suisses et principes pour les microcertifications*. https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Lehre/Themen/240614_Microcredentials_Verstandnis.pdf

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Chenelière Éducation.

Wyszomirski, M. J., & Chang, W. (2017). Professional self-structuration in the arts: Sustaining creative careers in the 21st century. *Sustainability*, *9*(6), 1035. https://doi.org/10.3390/su9061035

Zarifian, P. (2001). *Le modèle de la compétence : trajectoire historique, enjeux actuels et propositions*. Éditions Liaisons.

10. LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Intervenant·es des entretiens semi-directifs, par catégorie et domaine 15
Tableau 2 : Référentiel de compétences – tableau synthétique 18
Tableau 3 : Profil des répondant·es en quelques chiffres (Q1 à Q5, Q20 à Q23) 20
Tableau 4 (Q7) : Au cours des cinq dernières années, avez-vous ressenti le besoin de développer vos compétences dans votre démarche artistique sur les aspects suivants ? 22
Tableau 5 (Q8) : Au cours des cinq dernières années, avez-vous ressenti le besoin de développer vos compétences techniques et de production artistique sur les aspects suivants ? 25
Tableau 6 (Q9) : Au cours des cinq dernières années, avez-vous ressenti le besoin de développer vos compétences en gestion de projets artistiques ou culturels sur les aspects suivants ? 26
Tableau 7 (Q10) : Au cours des cinq dernières années, avez-vous ressenti le besoin de développer vos compétences en communication et diffusion de vos projets ou de votre activité sur les aspects suivants ? 29
Tableau 8 (Q11) : Au cours des cinq dernières années, avez-vous ressenti le besoin de développer vos compétences en collaboration et travail collectif sur les aspects suivants ? 31
Tableau 9 (Q12) : Au cours des cinq dernières années, avez-vous ressenti le besoin de développer vos compétences en pilotage stratégique de votre activité et en recherche de financements sur les aspects suivants ? 34
Tableau 10 (Q13) : Au cours des cinq dernières années, avez-vous ressenti le besoin de développer vos compétences pour mieux comprendre votre environnement professionnel et les aspects juridiques et administratifs liés à votre activité ? 37
Tableau 11 (Q14) : Au cours des cinq dernières années, avez-vous ressenti le besoin de développer vos compétences en lien avec l'intelligence artificielle sur les aspects suivants ? 40
Tableau 12 : Les 15 besoins en formation continue les plus marqués (tous domaines confondus) 44
Tableau 13 : Besoins de formation croisés par domaine artistique et par bloc thématique (moyennes) 46
Tableau 14 : Besoins en développement et gestion de l'activité selon le statut professionnel (moyennes) 49
Tableau 15 (Q15) : Au cours des cinq dernières années, avez-vous rencontré des difficultés dans les aspects suivants de votre activité professionnelle ? 50
Tableau 16 (Q16) : Quels sont les principaux obstacles à votre participation à des formations continues ? 52

Tableau 17 (Q17) : Quels formats de formation continue vous paraissent les plus adaptés à vos besoins ? 54
Tableau 18 (Q18) : Quelles modalités privilégiez-vous ? 54
Tableau 19 : Cartographie de l'offre de formation continue en quelques chiffres 57
Tableau 20 : Répartition de l'offre de formation récurrente selon les champs du référentiel 58
Tableau 21 : Les 15 besoins de formation les plus marqués, redistribués selon les champs du référentiel de compétences (moyennes) 59
Tableau 22 : Besoins prioritaires et offre de formation continue par champ du référentiel 60

11. ANNEXES

Annexe 1 — Référentiel de compétences

Annexe 2 — Grilles critériées (Novice / Intermédiaire / Confirmé·e)

Annexe 3 — Résultats détaillés de l'enquête quantitative

3.1 Résultats par question

3.2 Effectifs du croisement par domaine artistique (Tableau 13)

3.3 Besoins de formation selon le rôle d'employeur·euse (Q2)

3.4 Besoins de formation selon l'ancienneté dans le secteur (Q5)

Annexe 4 — Codage de l'offre de formation récurrente selon le référentiel

11. ANNEXES

Annexe 1 — Référentiel de compétences générique

Tableau A1.1 — Référentiel de compétences (version complète)

Champ		Compétence (savoir-agir complexe)	En action
A. Artistique	1	**Développer une démarche artistique personnelle et située** *Construire et affirmer une pratique de création personnelle ou collective en articulant intentions artistiques, références culturelles et inscription dans des contextes sociaux, historiques et professionnels.*	– En explorant différentes formes, langages et médiums artistiques – En mobilisant des références théoriques et culturelles pour nourrir son positionnement – En tenant compte des contextes culturels, sociaux et institutionnels de production
	2	**Concevoir, réaliser et ajuster une proposition artistique** *Mettre en œuvre des projets ou productions artistiques en mobilisant des ressources créatives, techniques et méthodologiques adaptées aux situations rencontrées, en intégrant retours et aléas.*	– En traduisant une intention artistique dans une réalisation concrète. – En planifiant les étapes d'un processus de création. – En expérimentant, testant et ajustant des choix artistiques. – En articulant contraintes, ressources et objectifs de production. – En adaptant sa démarche aux retours, aléas et évolutions du projet.
	3	**Mobiliser des moyens techniques, médiaux et technologiques au service d'une intention artistique** *Utiliser de manière pertinente des outils, techniques, dispositifs et technologies afin de soutenir une démarche de création, de production ou de diffusion artistique.*	– En sélectionnant des outils adaptés aux objectifs artistiques. – En appliquant et en affinant des techniques propres aux pratiques concernées. – En intégrant des technologies numériques ou émergentes de manière critique. – En articulant dimensions techniques et expressives. – En assurant la qualité et la faisabilité des réalisations produites.
B. Réflexif et méthodologique	4	**Structurer une démarche de recherche-création** *Construire une démarche d'investigation, d'expérimentation et de production de connaissance en lien avec des pratiques artistiques contemporaines.*	– En formulant des questionnements artistiques ou professionnels pertinents – En mobilisant des méthodes d'enquête, d'observation ou d'expérimentation – En documentant les processus et les résultats obtenus – En articulant pratique, analyse et production de connaissance – En croisant des approches disciplinaires et interdisciplinaires
	5	**Analyser sa pratique et son inscription dans des contextes culturels, institutionnels et sociétaux** *Développer une posture réflexive permettant d'analyser ses pratiques, leurs effets et leurs conditions de production dans différents environnements professionnels et sociaux.*	– En portant un regard critique sur ses démarches et réalisation – En identifiant les enjeux éthiques, sociaux et culturels de sa pratique – En situant son activité dans les dynamiques du secteur culturel – En intégrant des retours, critiques et évaluations dans son développement professionnel – En ajustant ses pratiques à l'évolution des contextes et des publics
C. Collaboratif	6	**Coopérer dans des dynamiques collectives, interdisciplinaires ou de co-création** *Participer à des projets collectifs en contribuant à des dynamiques de collaboration, de coordination et de co-construction entre acteur·rices aux profils variés.*	– En partageant des intentions, ressources et responsabilités. – En contribuant à la coordination des activités et des rôles. – En négociant des choix artistiques, organisationnels ou méthodologiques. – En articulant des pratiques et langages disciplinaires différents. – En favorisant des relations de travail respectueuses et inclusives.
	7	**Interagir avec les milieux professionnels, les partenaires et les publics** *Construire des relations professionnelles adaptées avec différents acteur·rices du secteur culturel et avec les publics concernés par les projets artistiques ou culturels.*	– En développant des collaborations avec des partenaires institutionnels, culturels ou territoriaux. – En prenant en compte la diversité des publics et des usages culturels. – En facilitant les échanges, la médiation et la circulation des projets. – En mobilisant des réseaux professionnels pertinents.
D. Entrepreneurial	8	**Piloter et développer son activité artistique ou culturelle** *Concevoir, organiser et faire évoluer une activité professionnelle ou des projets dans le secteur culturel en tenant compte des réalités économiques, institutionnelles et sociales.*	– En définissant des objectifs et des stratégies de développement. – En identifiant des opportunités de financement, de partenariat ou de diffusion. – En planifiant et coordonnant les ressources nécessaires aux projets. – En anticipant les évolutions du secteur culturel et des pratiques professionnelles. – En diversifiant ses activités et ses modalités d'intervention.
	9	**Gérer les ressources administratives, juridiques, financières et organisationnelles de son activité** *Assurer la gestion opérationnelle d'activités ou de projets culturels en mobilisant les outils administratifs, contractuels, budgétaires et réglementaires appropriés.*	– En élaborant et en suivant des budgets ou plans de financement adaptés – En appliquant les cadres juridiques et contractuels pertinents à son activité – En organisant les ressources humaines, matérielles et logistiques nécessaires – En respectant les exigences réglementaires et professionnelles du secteur
	10	**Communiquer, diffuser et négocier son activité ou ses projets** *Valoriser, présenter et diffuser des projets artistiques ou culturels auprès de différents interlocuteur·rices et dans différents espaces professionnels.*	– En élaborant des stratégies de communication adaptées. – En présentant et argumentant ses projets de manière pertinente. – En mobilisant des outils et canaux de diffusion variés. – En développant des démarches de réseautage et de représentation professionnelle. – En négociant des conditions de collaboration, de production ou de diffusion.

Annexe 2 — Grilles critériées (Novice / Intermédiaire / Confirmé·e)

Tableau A2.1 — Grille critériée générique

Critère	Novice	Intermédiaire	Confirmé·e
Réalisation en situation	Réalise des actions pertinentes dans des situations simples ou accompagnées.	Réalise des actions adaptées dans des situations courantes, avec ajustements partiels.	Réalise des actions efficaces, adaptées et cohérentes dans des situations complexes ou évolutives.
Mobilisation des ressources	Mobilise quelques ressources de base, parfois de manière fragmentée.	Mobilise et combine les ressources essentielles de manière pertinente.	Mobilise, combine et adapte une diversité de ressources internes et externes selon la situation.
Autonomie	Agit avec un accompagnement important.	Agit avec une autonomie partielle et sollicite des appuis pertinents.	Agit de manière autonome, en assumant ses choix et leurs conséquences.
Réflexivité	Identifie certains choix ou difficultés rencontrées.	Analyse ses choix, ses arbitrages et ses pistes d'amélioration.	Développe une analyse critique approfondie et ajuste sa pratique de manière argumentée.
Compréhension du champ	Identifie quelques situations où la compétence est mobilisée.	Reconnaît les principales situations et ressources associées.	Situe la compétence dans une diversité de contextes professionnels et en comprend les enjeux.

Tableau A2.2 — Grille critériée : Développer une démarche artistique située et singulière

Critère	Novice	Intermédiaire	Confirmé·e
Réalisation	Propose une démarche artistique identifiable, encore peu stabilisée.	Développe une démarche cohérente, articulant intentions, formes et références.	Affirme une démarche singulière, située et pertinente dans des contextes artistiques contemporains.
Ressources	Mobilise quelques références artistiques ou culturelles.	Combine références, expérimentations et intentions de création.	Articule références, positionnement critique, matériaux, médiums et contextes avec maîtrise.
Autonomie	A besoin d'un cadrage pour définir ses choix.	Fait des choix artistiques argumentés avec appuis ponctuels.	Assume pleinement ses choix artistiques, esthétiques et contextuels.

Réflexivité	Décrit son intention générale.	Analyse les liens entre intention, démarche et production.	Situe sa démarche de manière critique dans des enjeux esthétiques, sociaux et culturels.
Compréhension du champ	Identifie quelques courants ou pratiques artistiques proches de sa démarche.	Situe sa démarche par rapport à d'autres pratiques et courants du champ artistique.	Comprend les enjeux esthétiques, institutionnels et sociaux qui traversent son champ de création.

Tableau A2.3 — Grille critériée : Concevoir, réaliser et ajuster une proposition artistique

Critère	Novice	Intermédiaire	Confirmé·e
Réalisation	Réalise une proposition simple répondant partiellement à l'intention.	Conçoit et réalise une proposition cohérente, ajustée en cours de processus.	Mène une proposition aboutie, adaptée aux contraintes, aux retours et aux évolutions du projet.
Ressources	Utilise quelques méthodes ou outils de création.	Combine méthodes, outils, contraintes et retours.	Mobilise de manière fluide ressources créatives, techniques, critiques et organisationnelles.
Autonomie	Suit un processus guidé.	Organise les étapes principales du projet.	Pilote le processus de création avec anticipation et capacité d'ajustement.
Réflexivité	Repère quelques difficultés rencontrées.	Analyse les ajustements réalisés.	Justifie ses arbitrages et tire des enseignements transférables.
Compréhension du champ	Identifie les grandes étapes d'un processus de création dans son domaine.	Reconnaît les contraintes et repères propres aux différentes phases de production.	Situe son processus de création dans la diversité des pratiques et formats du secteur.

Tableau A2.4 — Grille critériée : Mobiliser des moyens techniques, médiaux et technologiques

Critère	Novice	Intermédiaire	Confirmé·e
Réalisation	Utilise des outils techniques de base au service d'une intention simple.	Choisit des moyens adaptés à une intention artistique définie.	Intègre les moyens techniques, médiaux ou technologiques de manière inventive et critique.
Ressources	Mobilise des savoir-faire techniques élémentaires.	Combine techniques, médiums et contraintes de production.	Adapte ou détourne les outils selon les besoins artistiques et contextuels.

Autonomie	Nécessite un accompagnement technique régulier.	Résout des problèmes techniques courants.	Anticipe les enjeux techniques et sécurise la faisabilité du projet.
Réflexivité	Identifie le rôle des outils utilisés.	Analyse l'effet des choix techniques sur la proposition.	Évalue de manière critique ses choix techniques et leurs effets sur la proposition artistique.
Compréhension du champ	Identifie les principaux outils et techniques utilisés dans son domaine.	Situe ses choix techniques par rapport aux usages courants du secteur.	Comprend les évolutions techniques et technologiques qui traversent son champ de pratique.

Tableau A2.5 — Grille critériée : Structurer une démarche de recherche-création

Critère	Novice	Intermédiaire	Confirmé·e
Réalisation	Formule une question ou piste d'exploration.	Structure une démarche d'enquête, d'expérimentation et de documentation.	Conduit une recherche-création rigoureuse produisant des connaissances partageables.
Ressources	Mobilise quelques sources ou méthodes.	Combine méthodes artistiques, théoriques et documentaires.	Articule de manière critique méthodes artistiques, théoriques et documentaires.
Autonomie	Travaille à partir d'un cadre fourni.	Organise sa démarche avec appui ponctuel.	Définit, pilote et ajuste une méthodologie pertinente.
Réflexivité	Décrit son processus.	Analyse les liens entre recherche, expérimentation et production.	Analyse la portée et les limites de sa démarche et en partage les résultats.
Compréhension du champ	Identifie quelques démarches de recherche-création proches de la sienne.	Situe sa démarche par rapport à d'autres approches de recherche-création du secteur.	Comprend les enjeux méthodologiques et disciplinaires propres à la recherche-création.

Tableau A2.6 — Grille critériée : Analyser sa pratique et son inscription contextuelle

Critère	Novice	Intermédiaire	Confirmé·e
Réalisation	Identifie certains éléments de contexte liés à sa pratique.	Analyse sa pratique au regard d'enjeux culturels, institutionnels ou sociaux.	Situe finement sa pratique dans des environnements complexes et évolutifs.

Ressources	Mobilise quelques repères contextuels.	Combine retours, références, observations et données de terrain.	Mobilise une analyse critique informée et contextualisée.
Autonomie	A besoin d'un guidage pour analyser sa pratique.	Développe une analyse personnelle structurée.	Ajuste sa pratique à partir d'une lecture autonome des contextes.
Réflexivité	Repère ses forces et difficultés.	Identifie des pistes d'évolution pertinentes.	Développe une posture réflexive continue et stratégique.
Compréhension du champ	Identifie quelques acteur·ices ou institutions de son environnement professionnel.	Situe sa pratique par rapport aux dynamiques du secteur culturel.	Comprend les enjeux culturels, institutionnels et sociétaux qui traversent son environnement professionnel.

Tableau A2.7 — Grille critériée : Coopérer dans des dynamiques collectives

Critère	Novice	Intermédiaire	Confirmé·e
Réalisation	Participe à un projet collectif avec un rôle défini.	Contribue activement à la coordination et à la co-construction.	Facilite des dynamiques collectives complexes, interdisciplinaires ou de co-création.
Ressources	Mobilise des outils simples de communication et d'organisation.	Combine écoute, coordination, négociation et partage des responsabilités.	Adapte les modes de coopération aux personnes, disciplines et contextes.
Autonomie	Coopère dans un cadre explicite.	Prend des initiatives au sein du collectif.	Assume un rôle structurant tout en soutenant l'autonomie du groupe.
Réflexivité	Identifie sa contribution.	Analyse les dynamiques relationnelles et organisationnelles.	Régule les tensions, arbitrages et apprentissages collectifs.
Compréhension du champ	Identifie les rôles des différent·es partenaires d'un projet collectif.	Reconnaît les logiques de coopération propres à différents contextes de collaboration.	Comprend les enjeux de pouvoir, de disciplines et d'organisation qui structurent le travail collectif.

Tableau A2.8 — Grille critériée : Interagir avec les milieux professionnels, partenaires et publics

Critère	Novice	Intermédiaire	Confirmé·e
Réalisation	Entre en relation avec quelques interlocuteur·ices identifié·es.	Adapte ses interactions aux partenaires, publics ou institutions.	Développe des relations professionnelles durables et stratégiques.
Ressources	Utilise des outils de communication de base.	Mobilise réseaux, codes professionnels et dispositifs de médiation.	Combine communication, médiation, négociation et compréhension des écosystèmes culturels.
Autonomie	Interagit dans des situations cadrées.	Gère des échanges professionnels courants.	Agit avec aisance dans des environnements relationnels complexes.
Réflexivité	Repère les attentes des interlocuteur·ices.	Analyse les effets de ses modes de communication.	Ajuste ses interactions aux enjeux culturels, sociaux et institutionnels.
Compréhension du champ	Identifie les principaux types de partenaires et publics de son secteur.	Situe ses interactions dans l'écosystème professionnel et institutionnel de son domaine.	Comprend les logiques de réseau, de réputation et de reconnaissance propres à son secteur.

Tableau A2.9 — Grille critériée : Piloter et développer son activité artistique ou culturelle

Critère	Novice	Intermédiaire	Confirmé·e
Réalisation	Fixe des objectifs à court terme pour son activité et quelques actions pour les atteindre.	Définit des objectifs à moyen terme et planifie les actions, partenariats et ressources nécessaires.	Conduit une stratégie de développement à moyen ou long terme, cohérente avec sa démarche et ajustée aux opportunités.
Ressources	Mobilise quelques contacts, dispositifs de soutien ou sources de revenus.	Combine réseau, partenariats, dispositifs de soutien et sources de revenus.	Articule positionnement, partenariats stratégiques, sources de financement et réseaux dans une vision d'ensemble.
Autonomie	Prend ses décisions de développement avec un accompagnement important.	Fait des choix de développement argumentés en sollicitant des appuis ponctuels.	Assume ses choix stratégiques et arbitre entre opportunités, contraintes et priorités.
Réflexivité	Repère ce qui a favorisé ou freiné le	Analyse l'effet de ses choix sur la viabilité et	Réévalue régulièrement sa stratégie et la

	développement de son activité.	la visibilité de son activité.	réoriente selon les retours et les évolutions du secteur.
Compréhension du champ	Identifie quelques dispositifs de soutien ou opportunités de son secteur.	Situe son activité par rapport aux dynamiques économiques et institutionnelles du secteur.	Comprend les évolutions structurelles du secteur culturel et leurs implications pour son activité.

Tableau A2.10 — Grille critériée : Gérer les ressources administratives, juridiques, financières et organisationnelles

Critère	Novice	Intermédiaire	Confirmé·e
Réalisation	Réalise des démarches administratives simples.	Gère les principales dimensions administratives, budgétaires et contractuelles d'un projet.	Assure une gestion fiable, anticipée et conforme d'activités complexes.
Ressources	Utilise des modèles ou outils fournis.	Mobilise outils budgétaires, juridiques, contractuels et organisationnels.	Combine ressources spécialisées, conseils externes et cadres réglementaires.
Autonomie	Travaille avec accompagnement.	Gère de manière autonome des situations courantes.	Anticipe les risques, obligations et arbitrages de gestion.
Réflexivité	Repère les contraintes administratives.	Analyse l'impact des choix de gestion.	Intègre la gestion comme composante stratégique de l'activité culturelle.
Compréhension du champ	Identifie les principales obligations légales et administratives de son statut.	Situe ses pratiques de gestion par rapport aux cadres juridiques et réglementaires du secteur.	Comprend les évolutions juridiques, fiscales et réglementaires qui concernent son activité.

Tableau A2.11 — Grille critériée : Communiquer, diffuser et négocier son activité ou ses projets

Critère	Novice	Intermédiaire	Confirmé·e
Réalisation	Présente son activité ou un projet de manière compréhensible.	Adapte sa communication aux interlocuteur·ices, supports et objectifs.	Déploie une stratégie de communication, diffusion et négociation cohérente.
Ressources	Mobilise quelques supports de présentation.	Combine argumentaire, supports, réseaux et canaux de diffusion.	Articule positionnement, publics, opportunités et conditions de collaboration.

Autonomie	Communique dans des contextes préparés.	Gère des échanges professionnels et négociations simples.	Négocie des conditions de production, diffusion ou collaboration avec assurance.
Réflexivité	Identifie ce qui rend son projet compréhensible.	Analyse les effets de sa communication.	Ajuste sa stratégie selon les retours, contextes et enjeux professionnels.
Compréhension du champ	Identifie quelques canaux et espaces de diffusion pertinents pour son activité.	Situe sa communication par rapport aux pratiques et codes du secteur.	Comprend les logiques de visibilité, de diffusion et de reconnaissance propres à son champ professionnel.

Annexe 3 — Résultats détaillés de l'enquête quantitative

L'enquête a recueilli 201 réponses. Le nombre de réponses varie d'une question à l'autre (entre 194 et 201), certaines personnes n'ayant pas répondu à tous les items. L'Annexe 3.1 présente la répartition des réponses à chaque question. Pour les questions à échelle d'accord (Q7 à Q18), elle donne aussi la moyenne de chaque item, sur une échelle de 1 (Tout à fait d'accord) à 4 (Pas du tout d'accord), calculée sans les réponses « Ne s'applique pas ». Les pourcentages d'accord cumulé cités aux chapitres 5.1 à 5.10 correspondent à la somme des deux premières colonnes. Les moyennes servent au classement des besoins du chapitre 5.11. L'Annexe 3.2 indique, pour chaque moyenne du Tableau 13 (chapitre 5.12), le nombre de réponses sur lequel elle repose. Les Annexes 3.3 et 3.4 présentent les mêmes moyennes selon le rôle d'employeur·euse et l'ancienneté dans le secteur (chapitre 5.13).

3.1 Résultats par question

Q1. Quel a été votre statut professionnel principal ces cinq dernières années ?

Réponse	Nombre	%
Inscrit·e uniquement en tant qu'indépendant·e	18	9,0
Uniquement salarié·e	96	48,0
Indépendant·e et salarié·e	59	29,5
Étudiant·e	11	5,5
Sans statut	3	1,5
Autre	13	6,5
Total	**200**	**100,0**

Q2. Avez-vous un rôle d'employeur·euse dans le cadre de votre activité professionnelle ?

Réponse	Nombre	%
Oui, j'emploie du personnel de manière régulière	32	16,0
Oui, j'emploie du personnel de manière ponctuelle	64	32,0
Non	104	52,0
Total	**200**	**100,0**

Q3. Dans quel domaine principal avez-vous exercé ces cinq dernières années ?

Réponse	Nombre	%
Arts visuels	41	20,4
Arts de la scène	82	40,8
Musique	18	9,0
Audiovisuel/cinéma	14	7,0
Livre et littérature	8	4,0
Pluridisciplinaire	14	7,0
Musées/patrimoine	5	2,5
Bibliothèques	1	0,5
Autre	18	9,0
Total	**201**	**100,0**

Q4. Quelles ont été votre activité ou vos activités principales ces cinq dernières années ? (plusieurs réponses possibles)

Réponse	Nombre	%
Artistique	138	69,0
Technique	18	9,0
Administrative / gestion	93	46,5
Production / diffusion	61	30,5
Médiation / publics	51	25,5
Direction / coordination de projets	79	39,5
Enseignement	56	28,0
Autre	20	10,0

Plusieurs réponses possibles : pourcentages calculés sur les 200 personnes ayant répondu, leur total dépasse 100 %.

Q5. Depuis combien de temps travaillez-vous dans le secteur culturel ?

Réponse	Nombre	%
0-5 ans	33	16,4
6-19 ans	94	46,8
20-30 ans	49	24,4
Plus de 30 ans	25	12,4
Total	**201**	**100,0**

Q6. Combien de formations continues avez-vous suivies au cours de votre parcours professionnel ?

Réponse	Nombre	%
Aucune	44	21,9
1-2	68	33,8
3-5	60	29,9
Plus de 5	29	14,4
Total	**201**	**100,0**

Q19. Au cours des cinq dernières années, comment vos formations continues ont-elles été principalement financées ? (une seule réponse possible)

Réponse	Nombre	%
Principalement par moi-même (y c. sphère familiale)	105	52,2
Principalement par mon employeur·euse	23	11,4
Par des fonds publics (subventions, aides spécifiques)	7	3,5
Par des fondations ou organismes privés	0	0,0
Financement partagé entre plusieurs sources	16	8,0
Aucune formation continue	40	19,9
Autre	10	5,0
Total	**201**	**100,0**

Q20. Dans quel groupe d'âges vous situez-vous ?

Réponse	Nombre	%
15-24 ans	2	1,0
25-39 ans	80	39,8
40-54 ans	87	43,3
55-64 ans	22	10,9

Réponse	Nombre	%
65 ans et plus	10	5,0
Total	**201**	**100,0**

Q21. Comment définissez-vous votre genre ?

Réponse	Nombre	%
Femme	125	62,2
Homme	65	32,3
Non-binaire	5	2,5
Autre	0	0,0
Je préfère ne pas répondre	6	3,0
Total	**201**	**100,0**

Q22. Dans quel(s) canton(s) avez-vous résidé ces cinq dernières années ? (plusieurs réponses possibles)

Réponse	Nombre	%
Berne	15	7,5
Genève	53	26,4
Jura	7	3,5
Fribourg	21	10,4
Neuchâtel	21	10,4
Valais	9	4,5
Vaud	92	45,8
Hors de Suisse	10	5,0
Autre canton suisse	8	4,0

Plusieurs réponses possibles : pourcentages calculés sur les 201 personnes ayant répondu, leur total dépasse 100 %.

Q23. Quel est votre niveau de formation générale le plus élevé ?

Réponse	Nombre	%
École obligatoire	1	0,5
Formation secondaire II (maturité, CFC…)	21	10,4
Bachelor (université, haute école)	73	36,3
Master / brevet fédéral	95	47,3
Doctorat	4	2,0

Réponse	Nombre	%
Autre	7	3,5
Total	**201**	**100,0**

Besoins, difficultés, obstacles et préférences (Q7 à Q18)

Pour chaque item : part des réponses en %, nombre total de réponses (y compris « Ne s'applique pas ») et moyenne sur l'échelle de 1 (Tout à fait d'accord) à 4 (Pas du tout d'accord), calculée sans les « Ne s'applique pas ». Plus la moyenne est proche de 1, plus l'accord est fort.

Q7. Au cours des cinq dernières années, avez-vous ressenti le besoin de développer vos compétences dans votre démarche artistique sur les aspects suivants ?

Item	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Pas du tout d'accord	Ne s'applique pas	n	Moyenne
Travailler sur votre positionnement artistique	30,5	33,0	9,0	3,5	24,0	200	**1,81**
Explorer de nouvelles esthétiques, références ou thématiques	36,2	32,7	8,0	3,5	19,6	199	**1,74**
Articuler théorie, réflexion et pratique artistique	34,5	35,5	9,0	2,5	18,5	200	**1,75**
Échanger sur votre démarche avec des pair·es ou mentor·es	39,7	39,7	4,5	0,5	15,6	199	**1,60**
Analyser de manière critique votre pratique et celle d'autres artistes	30,0	38,0	9,5	2,5	20,0	200	**1,81**

Q8. Au cours des cinq dernières années, avez-vous ressenti le besoin de développer vos compétences techniques et de production artistique sur les aspects suivants ?

Item	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Pas du tout d'accord	Ne s'applique pas	n	Moyenne
Développer ou approfondir des compétences techniques dans votre pratique artistique	35,7	31,2	7,0	3,5	22,6	199	**1,72**
Expérimenter de nouveaux médiums, formats ou outils	38,3	34,3	10,0	1,0	16,4	201	**1,68**
Utiliser des outils numériques ou technologiques pour la création (et pas seulement la diffusion)	21,0	31,0	16,0	10,0	22,0	200	**2,19**
Améliorer la qualité technique de vos réalisations	23,2	32,8	12,6	4,5	26,8	198	**1,98**
Adapter vos choix techniques aux contraintes d'un projet (lieu, budget, équipe, diffusion)	36,7	28,6	8,0	4,5	22,1	199	**1,75**

Q9. Au cours des cinq dernières années, avez-vous ressenti le besoin de développer vos compétences en gestion de projets artistiques ou culturels sur les aspects suivants ?

Item	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Pas du tout d'accord	Ne s'applique pas	n	Moyenne
Structurer les étapes d'un projet artistique ou culturel	33,2	39,7	15,1	7,0	5,0	199	**1,96**
Planifier le travail et répartir les ressources	34,2	37,2	15,6	7,0	6,0	199	**1,95**
Gérer un budget, un calendrier ou une équipe	36,0	34,5	14,5	8,5	6,5	200	**1,95**
Repérer des dispositifs de soutien ou d'accompagnement	43,5	33,5	9,5	4,5	9,0	200	**1,73**
Développer des outils de suivi et d'évaluation	25,0	28,5	22,5	10,5	13,5	200	**2,21**

Q10. Au cours des cinq dernières années, avez-vous ressenti le besoin de développer vos compétences en communication et diffusion de vos projets ou de votre activité sur les aspects suivants ?

Item	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Pas du tout d'accord	Ne s'applique pas	n	Moyenne
Présenter et défendre un projet auprès de partenaires, financeurs ou publics	38,2	36,7	11,6	4,5	9,0	199	**1,81**
Adapter son discours selon les interlocuteur·ices (institution, média, public, pair·es)	35,5	39,0	13,0	5,0	7,5	200	**1,86**
Structurer des supports professionnels (portfolio, dossier, note d'intention, biographie, site, réseaux sociaux)	41,7	26,6	18,1	7,0	6,5	199	**1,90**
Développer un réseau professionnel ou des opportunités de diffusion	52,8	27,1	10,6	4,5	5,0	199	**1,65**
Utiliser des outils numériques ou médiatiques pour gagner en visibilité	31,8	32,8	20,7	6,6	8,1	198	**2,02**
Évaluer la portée et les effets de sa communication	22,6	36,2	22,1	7,5	11,6	199	**2,16**
Définir une stratégie globale de communication ou de diffusion	31,2	29,6	20,6	8,0	10,6	199	**2,06**
Apprendre ou vous perfectionner dans une autre langue	24,7	22,7	23,7	13,1	15,7	198	**2,30**

Q11. Au cours des cinq dernières années, avez-vous ressenti le besoin de développer vos compétences en collaboration et travail collectif sur les aspects suivants ?

Item	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Pas du tout d'accord	Ne s'applique pas	n	Moyenne
Participer à des démarches de co-création ou de collaboration artistique	25,6	35,2	13,1	8,0	18,1	199	**2,04**
Coordonner le travail entre plusieurs partenaires ou métiers (artistiques, techniques, administratifs, publics, etc.)	29,6	40,2	16,6	4,0	9,5	199	**1,94**
Gérer des dynamiques de groupe (communication, négociation, tensions)	33,8	36,4	14,1	5,6	10,1	198	**1,90**
Collaborer dans un cadre de travail respectueux et inclusif	42,9	31,3	8,6	7,1	10,1	198	**1,78**
Développer des formes de travail mutualisé ou coopératif	33,3	37,9	11,1	5,6	12,1	198	**1,87**

Q12. Au cours des cinq dernières années, avez-vous ressenti le besoin de développer vos compétences en pilotage stratégique de votre activité et en recherche de financements sur les aspects suivants ?

Item	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Pas du tout d'accord	Ne s'applique pas	n	Moyenne
Définir une stratégie de développement à moyen ou long terme	26,8	39,4	11,1	7,1	15,7	198	**1,98**
Positionner votre activité dans un écosystème artistique et professionnel (réseaux, institutions, marchés)	33,3	39,4	10,6	5,6	11,1	198	**1,87**
Mobiliser des dispositifs de financement ou des sources de revenus (vente, diffusion, mécénat, enseignement, etc.)	35,0	37,1	10,2	5,1	12,7	197	**1,83**
Monter et présenter des dossiers (appels à projets, subventions, fondations, partenaires privés)	41,7	32,7	10,6	6,5	8,5	199	**1,80**
Développer des partenariats stratégiques (collaborations, coproductions, résidences)	39,6	36,0	9,6	3,6	11,2	197	**1,74**
Évaluer les coûts, les ressources et la faisabilité d'un projet	35,4	31,3	17,2	6,6	9,6	198	**1,94**

Q13. Au cours des cinq dernières années, avez-vous ressenti le besoin de développer vos compétences pour mieux comprendre votre environnement professionnel et les aspects juridiques et administratifs liés à votre activité ?

Item	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Pas du tout d'accord	Ne s'applique pas	n	Moyenne
Comprendre les cadres juridiques du secteur artistique et culturel	33,2	40,2	16,1	3,0	7,5	199	**1,88**

Item	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Pas du tout d'accord	Ne s'applique pas	n	Moyenne
Gérer les questions de droits d'auteur et de propriété intellectuelle	34,3	38,4	13,6	5,6	8,1	198	**1,90**
Choisir ou faire évoluer votre statut professionnel	35,4	35,9	14,6	4,0	10,1	198	**1,86**
Gérer les aspects administratifs de votre activité	41,2	28,6	18,1	7,0	5,0	199	**1,90**
Identifier les acteur·ices, réseaux et dispositifs du secteur	30,1	35,7	19,9	7,1	7,1	196	**2,04**
Comprendre les cadres de commande (appels à projets, résidences, institutions)	28,9	32,5	15,7	9,6	13,2	197	**2,07**

Q14. Au cours des cinq dernières années, avez-vous ressenti le besoin de développer vos compétences en lien avec l'intelligence artificielle sur les aspects suivants ?

Item	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Pas du tout d'accord	Ne s'applique pas	n	Moyenne
Comprendre le fonctionnement général des outils d'IA et leur potentiel	23,1	30,7	15,6	23,1	7,5	199	**2,42**
Utiliser des outils d'IA dans ma pratique artistique	10,7	10,7	20,8	35,0	22,8	197	**3,04**
Utiliser des outils d'IA pour des tâches administratives, de communication ou de gestion	27,1	27,1	19,1	20,6	6,0	199	**2,35**
Réfléchir aux enjeux éthiques, juridiques et sociaux de l'IA (droits d'auteur, transparence…)	40,2	33,2	8,0	11,6	7,0	199	**1,90**
Développer un positionnement critique ou artistique face à l'IA	40,7	26,1	10,1	11,6	11,6	199	**1,91**

Q15. Au cours des cinq dernières années, avez-vous rencontré des difficultés sur le plan professionnel dans les situations suivantes ?

Item	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Pas du tout d'accord	Ne s'applique pas	n	Moyenne
S'adapter à des situations nouvelles, imprévues ou exigeantes	31,5	29,0	23,5	11,5	4,5	200	**2,16**
Gérer son temps, ses priorités et les imprévus	43,5	33,0	14,0	8,0	1,5	200	**1,86**
Coopérer efficacement avec des profils, des modes de travail ou des valeurs différentes	26,6	32,7	25,6	10,1	5,0	199	**2,20**
Faire preuve de persévérance, de recul et de résilience face aux difficultés	41,5	31,0	16,0	9,5	2,0	200	**1,93**

Item	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Pas du tout d'accord	Ne s'applique pas	n	Moyenne
Analyser ses pratiques professionnelles	31,5	40,6	17,8	6,6	3,6	197	**1,99**

Q16. Quels sont les principaux obstacles à votre participation à des formations continues ?

Item	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Pas du tout d'accord	Ne s'applique pas	n	Moyenne
Coût financier	51,8	29,6	11,6	3,5	3,5	199	**1,66**
Manque de temps	44,4	33,3	16,7	3,0	2,5	198	**1,78**
Manque d'information sur l'offre	26,4	31,0	28,4	10,2	4,1	197	**2,23**
Offre peu adaptée à mon activité	24,0	31,5	25,5	10,0	9,0	200	**2,24**
Contraintes de déplacement (distance, mobilité, transport)	14,6	24,2	31,3	18,2	11,6	198	**2,60**
Barrière linguistique	10,7	17,8	31,5	23,4	16,8	197	**2,81**
Pas d'intérêt	3,6	7,7	22,2	44,8	21,6	194	**3,38**

Q17. Quels formats de formation continue vous paraissent les plus adaptés à vos besoins ?

Item	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Pas du tout d'accord	Ne s'applique pas	n	Moyenne
Ateliers courts (1–2 jours)	55,6	30,3	8,6	3,0	2,5	198	**1,58**
Formations en modules courts et flexibles (pouvant être suivis séparément)	58,7	31,3	5,0	1,5	3,5	201	**1,47**
Formations certifiantes (CAS, DAS, etc.)	29,6	31,2	21,1	9,5	8,5	199	**2,12**
Mentorat / coaching	31,2	35,7	18,6	9,5	5,0	199	**2,07**
Groupes d'échange réguliers entre professionnel·les (partage de pratiques)	43,5	41,0	10,0	3,0	2,5	200	**1,72**

Q18. Quelles modalités privilégiez-vous ?

Item	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Pas du tout d'accord	Ne s'applique pas	n	Moyenne
En présentiel	68,4	27,6	3,1	0,5	0,5	196	**1,35**
En ligne (à distance)	14,9	32,3	37,4	12,3	3,1	195	**2,49**
Hybride (présentiel et en ligne)	33,2	41,7	17,1	5,5	2,5	199	**1,95**

Source : enquête sur la formation continue des acteur·ices culturel·les, 2026 (201 réponses).

3.2 Effectifs du croisement par domaine artistique (Tableau 13)

Le Tableau 13 du rapport (chapitre 5.12) présente les moyennes des 15 besoins les plus marqués selon le domaine principal des répondant·es (Q3). Le tableau ci-dessous indique, pour chacune de ces moyennes, le nombre de réponses sur lequel elle repose. Les domaines Musées/patrimoine (5 personnes), Bibliothèques (1) et Autre (18) ne figurent pas dans le Tableau 13.

Nombre de réponses par besoin et par domaine artistique

Bloc	Besoin	Arts de la scène	Arts visuels	Audiovisuel/cinéma	Livre et littérature	Musique	Pluri-disciplinaire
		n = 82	*n = 41*	*n = 14*	*n = 8*	*n = 18*	*n = 14*
Démarche artistique	Positionnement artistique	57	38	12	7	12	10
	Nouvelles esthétiques	60	38	13	7	12	10
	Théorie-pratique	65	38	13	7	12	10
	Échanger pair·es	66	41	13	7	12	9
	Analyse critique	64	37	12	7	12	10
Technique et production	Compétences techniques	60	38	11	7	11	10
	Nouveaux médiums	62	38	12	7	17	12
	Adapter choix techniques	59	37	13	5	15	10
Développement et gestion de l'activité	Dispositifs soutien	76	40	14	7	16	13
	Défendre un projet	73	40	14	8	15	12
	Réseau professionnel	79	39	14	7	15	14
	Cadre de travail respectueux	77	34	14	6	14	12
	Monter des dossiers	73	40	14	8	17	12
	Partenariats stratégiques	73	37	14	5	15	14
	Sources de financement	71	38	14	6	14	12

Le nombre de réponses est souvent inférieur à l'effectif du domaine (n), car les réponses « Ne s'applique pas » sont exclues. Les moyennes calculées sur moins de 10 réponses sont à lire comme indicatives.

Source : enquête sur la formation continue des acteur·ices culturel·les, 2026 (201 réponses).

3.3 Besoins de formation selon le rôle d'employeur·euse (Q2)

	Emploie du personnel (n=96)	N'emploie pas (n=104)	Total
Dispositifs soutien	1,75	1,69	1,73
Défendre un projet	1,83	1,78	1,81
Réseau professionnel	1,72	1,57	1,65
Cadre de travail respectueux	1,60	1,94	1,78
Monter des dossiers	1,82	1,77	1,80
Partenariats stratégiques	1,78	1,70	1,74
Sources de financement	1,90	1,75	1,83

Moyennes sur une échelle de 1 (Tout à fait d'accord) à 4 (Pas du tout d'accord) ; plus la moyenne est basse, plus le besoin est marqué. Les réponses « Ne s'applique pas » sont exclues. En bleu, besoin plus marqué que l'ensemble (écart d'au moins 0,2 point avec le Total).

3.4 Besoins de formation selon l'ancienneté dans le secteur (Q5)

	0-5 ans (n=33)	6-19 ans (n=94)	20 ans et plus (n=74)	Total
Dispositifs soutien	1,36	1,80	1,76	1,73
Défendre un projet	1,48	1,94	1,76	1,81
Réseau professionnel	1,41	1,66	1,75	1,65
Cadre de travail respectueux	1,80	1,74	1,82	1,78
Monter des dossiers	1,62	1,82	1,85	1,80
Partenariats stratégiques	1,52	1,73	1,84	1,74
Sources de financement	1,52	1,81	1,97	1,83

Moyennes sur une échelle de 1 (Tout à fait d'accord) à 4 (Pas du tout d'accord) ; plus la moyenne est basse, plus le besoin est marqué. Les réponses « Ne s'applique pas » sont exclues. En bleu, besoin plus marqué que l'ensemble (écart d'au moins 0,2 point avec le Total).

Annexe 4 — Codage de l'offre de formation récurrente selon le référentiel

Champs : A. Artistique ; B. Réflexif et méthodologique ; C. Collaboratif ; D. Entrepreneurial.

Médiation : médiation et enseignement ; Spécialisés : métiers du patrimoine et des bibliothèques (deux catégories hors référentiel). Compétences : 1. Développer une démarche artistique ; 2. Concevoir et réaliser une proposition artistique ; 3. Mobiliser des moyens techniques ; 4. Structurer une démarche de recherche-création ; 5. Analyser sa pratique ; 6. Coopérer dans des dynamiques collectives ; 7. Interagir avec les milieux professionnels et les publics ; 8. Piloter son activité ; 9. Gérer ses ressources ; 10. Communiquer, diffuser et négocier.

Tableau A.4.1 — Formations récurrentes : champ et compétence principale

Formation	Prestataire(s)	Champ	Compétence .
CAS Perfectionnement instrumental/vocal et interprétation	HEMU	A	2
Formation à l'art du conte	La Maison du récit	A	2
MAS HES-SO Design for Luxury & Craftsmanship	ECAL	A	2
Podcast documentaire	HEAD - Genève	A	2
Serious Games / Jeux sérieux	HEAD - Genève	A	2
Animation image par image. Techniques pour la création visuelle animée	HEAD - Genève	A	3
Cours préparatoires au Brevet fédéral de Régisseur·euse technique de spectacle - spécialisation scène ou lumière	Artos	A	3
Creative Coding	HEAD - Genève	A	3
Engager le dessin !	HEAD - Genève	A	3
Initiation à la création lumière – Construction d'une image	Artos	A	3
Intelligence artificielle – Initiation	HEAD - Genève	A	3
Intelligence artificielle – Niveau avancé	HEAD - Genève	A	3
Intelligence artificielle – Open source, ComfyUI	HEAD - Genève	A	3
Mapping et VJing – Initiation aux logiciels MadMapper et Modul8	Artos	A	3
Modélisation, animation et rendu 3D. Introduction à Blender	HEAD - Genève	A	3
Numérisation par nuage de points	HEAD - Genève	A	3
Vectorworks Spotlight – Initiation à la production de plans	Artos	A	3
CAS Dramaturgie et Performance du texte	La Manufacture, UNIL	B	4
CAS Creative Leadership	ECAL	D	8
CAS Gestion de projets culturels et musicaux	HEM Genève	D	8
CAS Gérer et promouvoir une institution culturelle	UNINE	D	8
CAS Innovation et changement dans le domaine culturel	UNIL-EPFL, UNIGE, Artos	D	8

Formation	Prestataire(s)	Champ	Compétence .
CAS Politiques et pratiques culturelles	UNIL-EPFL, UNIGE, Artos	D	8
CAS Production des Arts scéniques	La Manufacture	D	8
CAS en management dans le domaine des musiques actuelles	HETSL	D	8
CAS in Management Skills for ALIS Projects (CAS ALIS-MS)	Unibe, UNIL	D	8
MAS en Management culturel	UNIL-EPFL, UNIGE, Artos	D	8
Sensibilisation à la gestion de projets culturels	Artos	D	8
CAS Gestion d'organisations culturelles	UNIL-EPFL, UNIGE, Artos	D	9
Comptabilité dans le spectacle vivant	Artos	D	9
Droit suisse pour le spectacle vivant	Artos	D	9
Gestion des salaires et cadres d'engagement	Artos	D	9
Module sécurité appliqué aux lieux de spectacle et à l'événementiel	Artos	D	9
Protection des droits de la personnalité	FOCAL	D	9
Recherche de fonds	Artos	D	9
Régisseur·euse technique – Gestion des risques, sécurité et encadrement des publics	Artos	D	9
Régisseur·euse technique – Réseaux, électricité et statique	Artos	A	3
Régisseur·euse technique – Gestion de projet, diffusion	Artos	D	8
Atelier en Art oratoire	La Manufacture	D	10
Communication avec les médias	Artos	D	10
Formation en diffusion	fOrum culture	D	10
Le podcast, outil de communication	Artos	D	10
CAS Animation et Médiation théâtrales	La Manufacture, HEP-Vaud, La Marmite	Médiation	–
CAS Bibliothécaire en milieu scolaire	HEP-Vaud, Biblioromandie	Médiation	–
CAS Création artistique et médiation culturelle en milieu scolaire	HEP-Vaud	Médiation	–

Formation	Prestataire(s)	Champ	Compétence .
CAS Médiatrice / Médiateur culturel	HETSL	Médiation	–
CAS en initiation musicale	HEMU	Médiation	–
CAS en médiation musicale	HEMU	Médiation	–
DAS en Médiation culturelle et projets culturels	HETSL	Médiation	–
Formation des bibliothécaires scolaires	HEP Valais, Médiathèque du Valais	Médiation	–
CAS Gestion des collections d'art	HEG Genève (HES-SO)	Spécialisés	–
CAS Héritage culturel : Bâti (conservation du patrimoine architectural et monumental)	UNIGE, UNIFR, UNIL, UNINE	Spécialisés	–
CAS Héritage culturel : Musée	UNIGE, UNIFR, UNIL, UNINE	Spécialisés	–
CAS in Basics of Archival, Library and Information Science (CAS ALIS-B)	Unibe, UNIL	Spécialisés	–
CAS in Digital Literacy for ALIS Professions (CAS ALIS-DL)	Unibe, UNIL	Spécialisés	–
CAS in Digital Transformation for ALIS Professions (CAS ALIS-DT)	Unibe, UNIL	Spécialisés	–
MAS en héritage culturel: musée et bâti	UNIGE, UNIFR, UNIL, UNINE	Spécialisés	–
Master of Advanced Studies in Archival, Library and Information Studies (MAS ALIS)	Unibe, UNIL	Spécialisés	–