

Dossier

Les coopérations promettent un avantage pour tous les partenaires impliqués. Elles sont toutefois en partie caractérisées par des logiques d'action paradoxales, qui peuvent entraver une collaboration fructueuse.

Coopérations dans la formation continue: vue d'ensemble et défis actuels

MATTHIAS ALKE

Les coopérations sont essentielles pour de nombreux prestataires et parties prenantes et se présentent sous différentes formes. En raison de l'importance élevée qui leur est accordée, notamment dans le domaine de la politique d'éducation, il n'est pas surprenant de constater que les coopérations se sont imposées comme la norme professionnelle dans la formation continue. Le thème de la coopération ouvre un vaste champ qui est étudié de manière permanente dans la recherche sur la formation continue. Cet article dresse un panorama de l'état actuel des connaissances théoriques et empiriques, et met en lumière les défis actuels. Il aborde aussi la gestion des paradoxes et les différentes logiques d'action, ainsi que les répercussions de la transformation numérique sur les coopérations.

Introduction: formes hétérogènes et notions

FSEA (Éd.): Education
Permanente 2023-2,
Revue suisse pour la
formation continue,
www.ep-web.ch/f



De manière générale, la coopération vise à créer des effets de synergie et des avantages réciproques, même si ces derniers peuvent être différents selon les acteurs concernés. Cette compréhension de la coopération explique les multiples manifestations et formes de coopération que l'on peut rencontrer dans la formation continue: échanges quotidiens entre collègues, offres de formation et de projets de développement communs, coopérations stratégiques dans le domaine du marketing, relations publiques ou défense d'intérêts sur la scène politique, prestations durables basées sur une approche collaborative, par exemple des services de conseil en formation continue. Si l'on se base sur l'origine étymologique latine («cooperatio»), la notion de coopération souligne l'interaction de différents acteurs qui apportent chacun des ressources et des compétences spécifiques (Dollhausen & Mickler 2011). Ce n'est qu'à partir de cette interaction que l'on obtient une valeur ajoutée, que les acteurs concernés ne peuvent apporter seuls. À cet égard, la coopération représente un système social autonome qui, au sens idéal du terme, repose sur la confiance, un engagement de soi volontaire, une autonomie (relative) ou la flexibilité (Sydow & Windeler 2000). Ces dernières années, en plus de cette perspective socio-scientifique, il est de plus en plus fait référence à une compréhension de la coopération axée sur la théorie organisationnelle. D'un point de vue stratégique, cette compréhension considère la coopération comme faisant partie intégrante du développement de l'organisation (Feld 2011). Dans l'ensemble du secteur de l'éducation, les coopérations sont étroitement liées à des réseaux. Avec la notion de réseau, il est fait référence au réseau de relations multilatéral d'acteurs qui se coordonnent via leurs actions dans la structure en réseau. Dans une telle conception théorique basée sur des réseaux, la coopération est perçue comme une forme d'action spécifique, à travers laquelle s'expriment les activités de réseau. Les réseaux sociaux sont ainsi considérés comme une opportunité d'établir de nouvelles interconnexions et, en définitive, de mettre en œuvre des coopérations.

Interconnexion et coopération

Dans la formation continue, l'interconnexion et la coopération, deux pratiques spécifiques qui se distinguent l'une de l'autre, sont étroitement liées. Franz et Feld (2015) définissent l'interconnexion comme une pratique propre à la pédagogie des adultes pour relier des connaissances ou des lieux d'apprentissage et, de cette manière, permettre des processus d'apprentissage et d'éducation à l'âge adulte. L'interconnexion devient ainsi une tâche de professionnalisation visant à mettre en place des ressources (relationnelles) et à en faire un capital social. De plus, les auteurs et autrices renvoient à l'in-

terconnexion inter-organisationnelle qui aboutit au final à une coopération. Celle-ci se rapporte alors le plus souvent à des tâches ou à des projets limités dans le temps (cf. *ibid.* pp. 117–118).

L'évolution structurelle de la formation continue au fil du temps et la genèse de ses formes institutionnelles spécifiques s'expliquent par l'interaction de l'interconnexion et de la coopération en tant que pratiques pédagogiques spécifiques pour adultes. Des structures de réseau institutionnalisées (au sens d'un réseau relationnel impliquant à la fois des personnes et des organisations) se développent à la suite de cette interaction (Schäffter 2004). Ainsi, dans la formation continue, de nombreuses organisations de prestataires, associations professionnelles et organisations de soutien sont créées sur la base d'activités de coopération et d'interconnexion spécifiques aux acteurs impliqués, notamment dans le contexte de mouvements sociaux, de communautés de valeurs et d'intérêts, telles que les églises, les chambres ou les associations professionnelles (Schrader 2011). Toutefois, l'évolution structurelle historique de la formation continue ne peut se définir exclusivement par un «mouvement de fond», mais aussi par des approches de gestion en matière de politique éducative qui ont des répercussions sur la création de structures de coopération et de réseaux. Une compréhension de la coopération fondée sur la théorie de gestion ou de gouvernance se dessine clairement: dans cette perspective, les réseaux et les coopérations sont décrits comme une forme de coordination alternative entre le marché et la hiérarchie, afin de créer une auto-organisation et une coordination plus prononcées entre les acteurs (Wilke 1995, p. 137). Au-delà des relations strictement formalisées, on mise sur la confiance mutuelle entre les acteurs pour permettre une coordination efficace et ciblée des actions (Kussau & Brüsemeister 2007, pp. 40–41). Dans la formation continue, les tentatives de gestion de politique éducative se reflètent à la fois dans les normes juridiques, par exemple dans les devoirs de coopération définis dans les lois sur la formation continue en Allemagne, et dans les nombreux programmes de soutien, généralement limités dans le temps. Il convient de souligner les mesures de politique d'éducation qui combinent la création de réseaux et des approches de développement régional afin d'encourager la coopération pluridisciplinaire entre différents acteurs de la formation (continue), de l'économie, de la culture ou des affaires sociales. L'objectif de programmes comme «Régions apprenantes» ou «Paysages éducatifs communaux» consistait à augmenter la transparence et la capacité à toucher les groupes cibles, ainsi qu'à favoriser leur participation et à créer des passerelles dans le système éducatif. Au cours de ces dernières années, l'attention des acteurs de la politique éducative s'est davantage focalisée sur le développement d'infrastructures numériques interconnectées dans la formation continue, qui misent également sur des stratégies de coopération.

Voies de recherche et typologies à propos des coopérations

Dans le contexte des formes de coopération décrites et des approches de gestion utilisées en matière de politique d'éducation, la voie de recherche autonome dédiée à la recherche sur la coopération et les réseaux dans l'éducation des adultes est apparue (aperçu: Alke & Jütte 2018). Elle a notamment été soutenue par des recherches d'accompagnement scientifiques, des évaluations et des expertises. Nous pouvons distinguer quatre voies de recherche spécifiques dans un accès heuristique: premièrement, une série de travaux livre des points de vue fondamentaux sur les activités d'interconnexion et de coopération dans la formation continue sur la base d'analyses empiriques. Il convient de souligner l'étude de Jütte (2002) axée sur une approche micro-analytique. Cette étude prend l'exemple d'une ville du nord de l'Allemagne qui reproduit de manière complète les structures, les cultures, les dynamiques et l'environnement des coopérations. Deuxièmement, il est fait référence à des études sur les coopérations dans des contextes spécifiques de la formation continue professionnelle, en entreprise ou scientifique (aperçu: Büchter 2000; Sweers 2020). Les études mettent en lumière la collaboration avec les entreprises (par ex. Maschwitz 2014) ou soulignent la situation particulière de prestataires de formation continue proches des entreprises en Suisse (Weil & Gonon 2012). Une troisième voie de recherche se consacre, à partir d'une vision de théorie organisationnelle, aux modes de fonctionnement et aux problématiques des coopérations inter-organisationnelles. Cette voie de recherche a été soutenue de 2010 à 2014 par la Leibniz Graduate School pour la recherche empirique sur la formation continue au sein du groupement constitué de l'Institut allemand de l'éducation des adultes et de l'université Philipps de Marbourg. Les études se consacrent notamment aux formes d'organisation et aux dynamiques de développement d'accords de coopération dans la formation continue (cf. aperçu: Dollhausen et al. 2013). La quatrième voie inclut des travaux de recherche qui étudient la coopération sous l'angle de la professionnalisation et du développement du professionnalisme. En plus des études sur la gestion des coopérations, cette voie de recherche renvoie aux études issues de la recherche comparative pédagogique des groupes professionnels qui ont notamment analysé les coopérations englobant tous les secteurs de la formation (cf. Nittel et al. 2014). Les résultats concernant les différentes formes de volonté à coopérer et l'image que l'on a de soi et des autres dans les domaines de la formation sont évocateurs: les images négatives et les stéréotypes entravent le lancement et la mise en œuvre de coopérations englobant tous les secteurs de la formation (Siewert & Wahl 2014). Compte tenu des besoins qui se dessinent en matière de développement de la professionnalité et de l'organisation, les coopérations sont de plus en plus considérées, sous l'angle de la pédagogie des adultes, comme une

opportunité d'apprentissage pour les individus et les organisations (Franz 2014; Jenner 2018).

Quelques propositions de systématisation et de typologie des coopérations ont été formulées sur la base des résultats empiriques obtenus. On établit tout d'abord une distinction entre les coopérations horizontales (coopération entre des prestataires d'un même secteur de formation) et les coopérations verticales (coopération entre des prestataires de différents secteurs de formation). En raison de la similitude des acteurs impliqués, les coopérations horizontales peuvent être caractérisées par la concurrence, tandis que dans les coopérations verticales, différentes compétences se complètent en général (Tippelt 2015). Jütte (2002) a distingué les diverses activités de coopération dans la formation continue selon leur degré d'intensité, de formalisation et d'institutionnalisation et en tenant compte de leur orientation à court, moyen ou long terme, afin de souligner le fait qu'elles se déroulent en tant qu'action polyvalente à différents niveaux du système de formation continue et entre ces niveaux. Nuisl (2010) distingue quatre formes de coopération types: dans les coopérations complémentaires, certaines ressources et prestations sont apportées à titre complémentaire. Les coopérations subsidiaires visent à accroître l'efficacité; les coopérations de soutien se réfèrent à un soutien dans un but précis, tandis que les coopérations intégratives signifient le développement d'un projet commun ou d'une offre commune.

Paradoxes et logiques d'action multiples dans les coopérations

Les types de coopération proposés par Nuisl (2010) renvoient à des éléments fondamentaux et à des fonctions importantes des coopérations. En revanche, ils ne tiennent pas compte des besoins de légitimation des prestataires de formation continue ni du fait qu'ils se déroulent souvent dans des conditions de concurrence simultanée. De plus, certaines des études décrites montrent que les coopérations prennent des formes hybrides en raison de la fluidité des limites entre la coordination de la coopération, la conduite hiérarchique ou la prise en charge de prestations. Par ailleurs, la recherche sur la formation continue met en lumière différents éléments montrant que, dans des configurations d'acteurs orientées vers la coopération, on observe divers phénomènes comme la concurrence, la méfiance, les réticences, la prise d'avantages unilatéraux, les prétentions au pouvoir ou les mises en place de coopérations au-delà des véritables intentions, ce qui réduit la valeur ajoutée de la coopération et entrave sa réussite. Dans ce contexte, la vision harmonieuse que l'on rencontre parfois dans le domaine de la formation continue est compromise (étude critique à ce sujet: Wittpoth 2003) et il semble nécessaire d'élargir les typologies afin de pouvoir mettre en évidence de manière raisonnable les ambivalences et les paradoxes qui existent dans la réalité

des coopérations. Avec le type de coopération antagoniste, il sera possible d'étudier la coopération et la concurrence non seulement comme de simples oppositions, mais de les considérer aussi dans leur simultanéité et dans une approche «l'une et l'autre» (Schumacher & Schmidt 2022, p. 11). On met l'accent sur le fait que les avantages et l'échange de prestations sont également possibles lorsque les parties impliquées poursuivent leurs propres objectifs, qui peuvent tout à fait être contradictoires. Si l'on considère les conceptions de la coopération décrites ci-dessus, on constate qu'elles reposent implicitement sur l'hypothèse non contestée d'une perspective d'objectifs commune qui est le fondement de la coopération. L'image sous-jacente classique de la coopération comme répartition linéaire et causale du travail, selon laquelle tout le monde travaille dans le même but, ne correspond plus aux exigences et aux dynamiques de plus en plus complexes de la coopération: «Aujourd'hui, l'action dans et entre les organisations est beaucoup plus souvent caractérisée par une concurrence dans la coopération. Au lieu de dissocier coopération et concurrence, le phénomène de «coopétition», à savoir l'imbrication de relations de coopération et de concurrence, s'est imposé pour décrire la situation de nombreuses organisations» (ibid.).

Logiques d'action multiples

Dans cette approche, on constate que les coopérations peuvent non seulement être caractérisées par des dynamiques de changement (permanentes), mais aussi par des logiques d'action multiples qui, avec l'interaction des différents acteurs, peuvent être empreintes de tensions et de conflits. Au regard de ce défi, la question se pose de savoir comment gérer de manière adaptée les différentes logiques d'action, de sorte que les différents objectifs des acteurs puissent se réaliser. Une première approche consiste à reconnaître de multiples points de vue, différences et conflits comme des éléments inhérents aux coopérations pour ensuite les convertir de manière productive pour les acteurs impliqués. Une approche de Rüegg-Sturm et al. (2015) issue de la recherche sur le management est ici appropriée; elle se consacre aux types de gestion des logiques d'action multiples dans le contexte des organisations et peut être transposée aux coopérations.

Figure 1: types de gestion des différentes logiques d'action (d'après Rüegg-Sturm et al. 2015)

On distingue, d'une part, les différents types de gestion de ces logiques selon qu'ils se déroulent implicitement ou explicitement, c'est-à-dire si l'on observe une approche offensive ou une gestion latente. D'autre part, les types de gestion des logiques d'action se distinguent selon que les acteurs adoptent une vision mono- ou multiperspectiviste. En détail, on peut distinguer les types de gestion suivants dans les coopérations:



Figure 1: Types de gestion des différentes logiques d'action (d'après Rüegg-Stürm et al. 2015)

- *Évitement*: ce type de gestion met l'accent sur sa propre logique d'action, les autres logiques ne sont pas considérées comme avantageuses et les éventuelles différences sont jugées inintéressantes ou non pertinentes (ibid. p. 7). Cela tend à réduire les coopérations externes et, si de telles coopérations ont tout de même lieu, elles se déroulent principalement avec des partenaires similaires.
- *Isolement ou polarisation*: dans ce type de gestion aussi, les logiques d'action sont principalement dominées par une vision mono-perspectiviste qui est toutefois très clairement énoncée. Les autres logiques sont perçues comme simplifiées ou menaçantes, elles sont repoussées avec véhémence et entravent de possibles coopérations. «Les sentiments de supériorité qui apparaissent entraînent souvent une auto-persuasion exagérée, voire de l'arrogance» (ibid. p. 7).
- *Minimisation*: les différences entre les logiques d'action sont perçues selon une approche multi-perspectiviste, mais sont plutôt ramenées à des différences individuelles. Implicitement, la propre logique est perçue comme universelle et les «propres conceptions de rationalité et de succès sont inconsciemment élevées au rang de norme. Mais une telle approche empêche aussi de percevoir sa propre logique comme une logique parmi d'autres, de comprendre les autres logiques et d'avoir éventuellement une autre manière de gérer les autres logiques» (ibid. p. 8). La minimisa-

tion oscille donc entre une vision mono- et multiperspectiviste. Une gestion implicite des différentes logiques d'action continue de prédominer.

- *Tolérance*: dans ce type de gestion, aussi bien sa propre logique que celle des autres sont perçues de manière différenciée et traitées avec respect. Cependant, les logiques d'action ne sont pas gérées selon une approche offensive et multiperspectiviste (ibid. p. 8).
- *Promotion*: l'utilisation des différentes logiques et leur promotion se distinguent par le fait que la perception et l'attitude entre les différentes logiques visent sciemment à valoriser l'approche multiperspectiviste. Cela requiert la capacité d'adopter provisoirement la perspective d'une autre logique pour réfléchir aux différences entre les différentes logiques à un méta-niveau (cf. ibid. p. 9).

Les multiples logiques d'action abordées ici trouvent aussi leur écho dans la transformation numérique de la société, phénomène qui présente à plusieurs égards des répercussions sur la formation continue (Haberzeth & Sgier 2019) et donc sur les coopérations et réseaux existants.

Développements actuels: coopération et transformation numérique

De toute évidence, l'«essor de la numérisation» dans la formation continue modifie et élargit l'éventail des coopérations et leur forme. Ainsi, il existe sur le marché de la formation continue de nouveaux prestataires (surtout dans le secteur des technologies de l'éducation) ainsi que des prestations et des modèles économiques numériques qui ont des répercussions en termes de concurrence (Gollob 2022). Les infrastructures numériques, par exemple les plateformes d'apprentissage, de collaboration ou de marketing que les prestataires utilisent ou qui ont été spécialement développées ont souvent l'interconnexion pour principe de fonctionnement, par exemple pour créer, auprès de participants (potentiels), des effets positifs sur le plan de la réputation. De ce point de vue, les plateformes n'offrent pas seulement des possibilités de mise en réseau à la fois nouvelles et immenses, elles se superposent aussi aux réseaux et structures de coopération existants, le plus souvent régionaux.

La complexité accrue qui en découle entraîne de nouvelles exigences pour la direction de la formation continue. On observe de nouveaux domaines d'utilisation, par exemple le «Community management» dans des structures de formation continue interconnectées numériquement (Müller 2023). De nombreuses coopérations entre prestataires de formation continue sont en cours, en particulier dans le domaine du marketing numérique de la formation. Elles sont aussi soutenues par des prestataires et agences externes qui apportent leur savoir-faire en marketing ou qui mettent à disposition des infrastructures techniques. La coopération pluridisciplinaire revêt une im-

portance croissante et les analyses actuelles d'offres d'emploi montrent que les prestataires de formation continue exigent de plus en plus des connaissances techniques et des connaissances en pédagogie des médias ou en marketing (Alke & Uhl 2021). Différentes logiques d'action se rencontrent dans la collaboration pluridisciplinaire et exigent de la part de toutes les parties impliquées une compréhension et une confiance mutuelles ainsi qu'une volonté de négociation et le sens du compromis. Du fait de la coopération durable avec des acteurs externes, un décalage des limites organisationnelles entre l'interne et l'externe se produit ou peut se produire. Un autre défi se pose pour la direction de la formation continue, à savoir comment doser le rapport entre des liens étroits et distants entre l'interne et l'externe.

Les répercussions de la transformation numérique entraînent un climat d'incertitude chez de nombreux prestataires de formation, notamment en raison de la crise économique que beaucoup d'entre eux ont traversée pendant la pandémie (Poopalapillai & Sgier 2022). Pour de nombreux prestataires, en particulier ceux de petite taille, la coopération est une approche stratégique pour mettre en place des infrastructures numériques innovantes et se démarquer des modèles économiques issus de l'économie numérique. Dans l'ensemble de la formation continue, qu'elle soit générale, professionnelle ou scientifique, on rencontre des approches de développement de l'innovation basé sur des coopérations. À l'ère de la transformation numérique, les prestataires sont soumis à une forte pression avec les cycles d'innovation courts, en plus de la concurrence accrue en matière d'innovation. Un potentiel d'apprentissage élevé, une avance commune (en matière de connaissances) et des effets positifs sur la réputation dans le secteur sont quelques-unes de leurs attentes vis-à-vis des coopérations. La recherche sur l'innovation montre toutefois qu'à un stade avancé, les effets positifs de la coopération peuvent s'estomper, car certains acteurs en profitent davantage que d'autres (Schrape 2021). La compréhension antagoniste de la coopération, telle que décrite ici, peut être utile car elle souligne le caractère différent des objectifs et des logiques d'action des acteurs impliqués par rapport à des approches classiques caractérisées par la division linéaire et causale du travail. Seule l'explicitation de ces différences crée une marge de manœuvre permettant d'aborder de manière productive, pour toutes les parties concernées, les ambivalences et les conflits qui surviennent dans l'interaction. Dans le domaine de la formation continue axée sur le bien commun, les organisations de soutien et les organisations professionnelles endossent des fonctions intermédiaires importantes, notamment parce que la transformation numérique a des répercussions sur des structures de soutien régionales détenues par les pouvoirs publics (Schöll 2021). Alors que la pandémie a disparu et que la transformation numérique s'est imposée comme une nécessité, les prestataires s'intéressent de plus en plus à leur intégration régionale dans le secteur

de la formation continue orientée sur le bien commun. La coopération représente un élément essentiel de l'identité régionale pour toucher des participants potentiels lors d'échanges avec des acteurs variés et proposer des offres sur mesure. Le difficile équilibre qui est décrit ici, entre d'une part l'intégration régionale et d'autre part les multiples options numériques des offres de la formation continue, restera pendant longtemps un sujet de préoccupation pour les différents acteurs. Reste à voir si et comment les actuelles ou futures coopérations dans la formation continue formeront une base pour gérer cet équilibre.

MATTHIAS ALKE, Professeur en éducation des adultes/formation continue,
Université Eberhard Karl de Tübingen. Contact: Matthias.Alke@uni-tuebingen.de

Bibliographie

- Alke, M. & Jütte, W. (2018):** Vernetzung und Kooperation in der Weiterbildung. In: R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. überarb., akt. Aufl., S.605–621). Wiesbaden: Springer VS.
- Alke, M. & Uhl, L. (2021):** Stellenprofile an Volkshochschulen in der digitalen Transformation: Analyse von Stellenanzeigen aus organisationstheoretischer Sicht. In: C. Bernhard-Skala, R. Bolten-Bühler, J. Koller, M. Rohs & J. Wahl (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung. Impulse – Befunde – Perspektiven* (pp.243–265). Bielefeld: wbv.
- Büchter, K. (2000):** «In der Weiterbildung kann ja eigentlich nicht kooperiert werden». Zur Komplexität der alltäglichen Kooperationspraxis in der regionalen beruflichen Weiterbildung aus Sicht von Trägern. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 96(2), 273–293.
- Dollhausen, K. & Mickler, R. (2012):** Kooperationsmanagement in der Weiterbildung. Bielefeld: wbv.
- Dollhausen, K., Feld, T. C. & Seitter, W. (Hrsg.).(2013):** *Erwachsenenpädagogische Kooperations- und Netzwerkforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Feld, T. (2011):** Netzwerke und Organisationsentwicklung in der Weiterbildung. Bielefeld: wbv.
- Franz, M. (2014):** Widerstand in kooperativen Bildungsarrangements. Wiesbaden: Springer VS. Franz, M. & Feld, T.C. (2015): Vernetzen. In: J. Dinkelaker & A. von Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (pp.117–123). Stuttgart: Beltz.
- Gollob, S. (2022):** FOCUS Formation continue 2022: changements au niveau organisationnel. Résultats de l'enquête 2022 auprès des prestataires suisses. Zurich: FSEA. <https://alice.ch/fr/recherche/activites-de-recherche/focus-etude-sur-la-formation-continue/> (accès: 10.2.2023).
- Haberzeth, E. & Sgier, I. (2019):** Betrachtungsebenen der Digitalisierung in der Erwachsenenbildung – zur Einführung in den Band. In: E. Haberzeth & I. Sgier (Hg.), *Digitalisierung und Lernen. Gestaltungsperspektiven für das professionelle Handeln in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung* (pp. 9–20). Bern: hepverlag.
- Jenner, A. (2018):** Lernen von Mitarbeitenden und Organisationen als Wechselverhältnis. Eine Studie zu kooperativen Bildungsarrangements im Feld der Weiterbildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Jütte, W. (2002):** Soziales Netzwerk Weiterbildung. Analyse lokaler Institutionenlandschaften. Bielefeld: wbv.
- Kussau, J. & Brüsemeister, T. (2007):** Educational Governance. Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In: H. Altrichter, T.Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S.15–54). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Maschwitz, A. (2014):** universitäten unternehmen kooperationen. Kooperationen zwischen öffentlichen Universitäten und Wirtschaftsunternehmen im Bereich weiterbildender berufsbegleitender Studiengänge. Münster: MV-Wissenschaft.
- Müller, A. (2023):** Regional- und Fachnetzungsstellen als neues Instrument für die Hochschulweiterbildung. Ein Praxisbericht aus Baden-Württemberg. *Zeitschrift für Hochschule und Weiterbildung*, 1, 55–59.
- Nittel, D., Schütz, J. & Tippelt, R. (2014):** Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Nuissl, E. (2010):** *Netzwerkbildung und Regionaleentwicklung*. Münster: Waxmann.
- Poopalapillai, S. & Sgier, I. (2022):** Observatoire de la formation continue FSEA 2022. Des attentes positives malgré une conjoncture économique incertaine. Zurich. <https://alice.ch/fr/recherche/activites-de-recherche/observatoire-de-la-formation-continue-fsea/> (accès: 07.07.2023).
- Rüegg-Stürm, J., Schendler, K. & Schumacher, T. (2015):** *Multirationales Management. Fünf Bearbeitungsformen für widersprechende Rationalitäten in Organisationen. OrganisationsEntwicklung Nr.2/2015*, 4–11.
- Sydow, J. & Windeler, A. (2000):** Steuerung von und in Netzwerken – Perspektiven, Konzepte, vor allem aber offene Fragen. In: J. Sydow & A. Windeler (Hrsg.), *Steuerung von Netzwerken. Konzepte und Praktiken* (S.1–24). Opladen und Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schäffter, O. (2004):** Auf dem Weg zum Lernen in Netzwerken – Institutionelle Voraussetzungen für lebensbegleitendes Lernen. In: R. Brödel (Hrsg.), *Weiterbildung als Netzwerk des Lernens* (S.29–48). Bielefeld: wbv.
- Schöll, I. (2021):** Entgrenzung, Dematerialisierung und Amazonisierung. Fragen und Anmerkungen zur Digitalisierung in und nach der Pandemie. *weiter bilden* 28(4), 53–56.

Schrage, J.-F. (2021): Verteilte Innovationsprozesse. Collective Invention – User Innovation – Open Innovation. In: B. Blättel-Mink et al. (Hrsg.), Handbuch Innovationsforschung (S.263–278). Wiesbaden: Springer.

Schrader, J. (2011): Struktur und Wandel der Weiterbildung. Bielefeld: wbv.

Schumacher, T. & Schmidt, T. (2022): Wettbewerbsvorteil Kooperationsfähigkeit. Von der Zusammenarbeit in komplexen Welten. OrganisationsEntwicklung Nr.1/2022, 10–16.

Siewert, A. & Wahl, J. (2014): Negativbild Schule – Quintessenz der eigenen Erfahrungen oder der Bezugnahme auf Stereotype? Die Binnenperspektive des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens. Hessische Blätter für Volksbildung, 64(3), 252–268.

Sweers, F. (2020): Kooperationen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), Handbuch wissenschaftliche Weiterbildung (S.537–552). Wiesbaden: Springer.

Tippelt, R. (2015): Stichwort Bildungslandschaften. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H.4, 20–21.

Weil, M. & Gonon, P. (2012): Weiterbildungsaktivität, Anbietertypen und betriebliche Kooperationen am Beispiel Schweiz. Hessische Blätter für Volksbildung, 62(3), 224–232.

Wilke, H. (1995): Systemtheorie III: Steuerungstheorie. Stuttgart und Jena: Gustav Fischer.

Wittpoth, J. (2003): Kooperation und Vernetzung der Weiterbildung. Eine explorative Studie in der Bergischen Region. Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 26(1), 53–60.