

Les coopérations dans la formation continue: défis et facteurs de succès dans la gestion des coopérations

ANNIKA MASCHWITZ

Dans la formation continue, les coopérations sont pratiquement immanentes au système, et en raison de l'ampleur des exigences et de la promotion, elles sont devenues pratiquement incontournables, tout au moins en Allemagne. Les formats coopératifs d'offres de formation se sont souvent avérés être un facteur de succès sur le marché, et les coopérations dans le domaine de la formation sont également essentielles dans le contexte de la perméabilité. Parallèlement, on constate dans tous ces arrangements que les coopérations exigent un effort et une gestion adéquate pour être couronnées de succès. Le présent article examine donc quels défis s'associent aux coopérations dans la formation continue, et comment les coopérations peuvent être agencées avec succès.

Depuis plusieurs dizaines d'années, les institutions de la formation continue générale, professionnelle et universitaire sont animées par des thèmes similaires: le renforcement de la perméabilité entre les domaines de formation, les possibilités d'accès à la formation et la responsabilité régionale et communale. À cela vient s'ajouter le fait que l'action des différentes parties prenantes dans le domaine de la formation continue s'aligne de plus en plus sur le marché. Alors que les organismes d'éducation des adultes en Allemagne sont confrontés depuis les années 1980 à des questions relevant du marché et de la concurrence, les hautes écoles et universités publiques ne se penchent intensément sur ces aspects que depuis une vingtaine d'années environ. Ceci est dû, d'une part, au fait que les offres (d'études) de formation continue, contrairement aux filières d'études initiales et consécutives, doivent être proposées de façon à ce que leurs coûts soient (complètement) couverts, ce qui confère un tout autre poids aux modèles commerciaux et aux analyses de marché. D'autre part, le nombre de prestataires (privés) ne cesse de croître depuis des années, ce qui induit une hausse du nombre d'offres (d'études) de formation continue, et par conséquent une plus forte concurrence. Les hautes écoles et les institutions de formation continue évoluent ainsi sur un marché de plus en plus disputé, caractérisé par l'orientation économique et la compétition. Et c'est précisément pour cela que les coopérations gagnent en importance. Dans ce contexte, la coopération n'est donc pas en opposition à la concurrence (cf. également Maschwitz et al., 2020); bien au contraire, les coopérations offrent la possibilité de pénétrer de nouveaux segments du marché et de tirer profit de synergies. Elles sont ainsi devenues un thème essentiel du paysage de la formation et de la science, et la collaboration entre divers acteurs à différents niveaux est encouragée et stimulée.

Le présent article aborde ces développements et, en s'appuyant sur des études (empiriques),¹ présente d'une part les principaux champs d'action de la formation continue et de l'éducation des adultes qui sont caractérisés par la coopération ou qui en ont de plus en plus besoin. D'autre part, à l'aide d'un processus de coopération stylisé (cf. entre autres Harland, 2002; Maschwitz, 2014), il met en évidence les principaux défis et facteurs de réussite d'une coopération.

Les domaines de coopération dans la formation continue

La collaboration est devenue un élément pratiquement immanent au système de la formation continue. La majo-

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



1 Le présent article fait référence entre autres à plusieurs endroits à une étude qualitative sur les coopérations dans le contexte des offres d'études de formation continue publiée en 2014 (Maschwitz, 2014). Par ailleurs, nous reprenons des extraits de texte du matériel d'études du module «Gestion des coopérations dans la science et la formation continue» du cursus de master en cours d'emploi «Gestion de la formation et de la science (MBA)» (Maschwitz, 2019). Je remercie l'Université d'Oldenbourg de m'y avoir donné accès.

rité des hautes écoles et universités s'engagent dans des coopérations dans le contexte de la formation continue (et au-delà), et les organismes d'éducation des adultes collaborent eux aussi avec un large panel de partenaires, tant pour élaborer l'offre de programme que dans le contexte d'activités communales.

Hautes écoles/universités

Dans le contexte de la formation continue dans les établissements d'enseignement supérieur, les coopérations sont fondamentalement envisageables dans toutes les phases de la conception de l'offre (par ex. le développement, la commercialisation, le financement et la réalisation) (cf. également Kahl, 2022, p. 46) et avec les partenaires les plus divers (entreprises, secteur social et de la santé, autres hautes écoles, organismes d'éducation des adultes, chambres, prestataires de formation privés, etc.). Il faut distinguer ici les décisions stratégiques de coopération de celles qui découlent de restrictions opérationnelles (Harland, 2002). On espère que les coopérations offriront aux hautes écoles la possibilité de promouvoir «de nouveaux développements dans l'agencement des études et les contenus enseignés» (Frank, Meyer-Guckel & Schneider, 2007, p. 24), de répondre aux exigences et besoins des groupes cibles à atteindre et de développer des offres axées sur la demande et la pratique (Maschwitz, 2014). Par ailleurs, les coopérations peuvent contribuer à répartir les ressources requises sur plusieurs écoles (Sweers & Lengler, 2018).

Mais les coopérations revêtent également une importance centrale pour renforcer la perméabilité entre les différents domaines de la formation, faciliter l'accès, intégrer de nouveaux groupes cibles aux hautes écoles et proposer des offres allant au-delà du portefeuille existant jusqu'alors. Les coopérations entre les hautes écoles et les institutions de la formation professionnelle et en entreprise notamment peuvent apporter ici une précieuse contribution, (1) en attirant de nouveaux groupes cibles et/ou des groupes encore sous-représentés et en organisant conjointement les transitions, et (2) en prenant en compte les compétences acquises en dehors des hautes écoles. Ceci exige une interaction des différents domaines, notamment de la formation professionnelle et supérieure, mais aussi de la formation en entreprise et de l'éducation générale des adultes, tant sur le plan opérationnel qu'au niveau stratégique (Müskens & Eilers-Schoof, 2014).

Par ailleurs, les hautes écoles proposent différentes manifestations pour le grand public, avec pour objectif central de rendre la science accessible à tous ('Community Outreach'). Dans ce contexte, on a vu s'établir des formes très variées de manifestations sur les thèmes les plus divers (des thèmes technologiques/économiques aux sujets sociaux/culturels/sociétaux), réalisées en coopération avec des institutions externes (théâtres, écoles, musées, communes, agences de bénévoles, organisations à but non lucratif, etc.) (Berthold,

Meyer-Guckel & Rohe, 2010). Si l'on y regarde de plus près, on constate que ce sont avant tout deux formes qui prédominent: (1) les coopérations régionales à court terme (souvent liées à un projet donné) et (2) les partenariats stratégiques à long terme. Si l'on a en majorité affaire dans l'espace germanophone à des coopérations liées à une certaine tâche ou à un projet donné (par ex. un Science Slam avec des théâtres locaux, un cycle de conférences avec des organisations à but non lucratif, etc.), les partenariats stratégiques sont très répandus, par exemple en Amérique du Nord. Les coopérations dans le contexte du «Community Outreach» ont ceci en commun qu'elles émanent en règle générale des hautes écoles et s'attachent avant tout à apporter une contribution sociétale, très souvent régionale.

Organismes d'éducation des adultes

L'orientation vers le concept de l'apprentissage tout au long de la vie ainsi que sa promotion au moyen de différentes initiatives à l'échelle de l'Union européenne ainsi que de l'État fédéral et de divers Länder en Allemagne a généré des changements essentiels non seulement au niveau de l'enseignement supérieur, mais également dans la formation initiale et continue générale et professionnelle. La question de savoir «comment l'apprentissage de tous les citoyens et citoyennes dans toutes les phases et tous les domaines de la vie, dans différents lieux d'apprentissage et dans des formes d'apprentissage variées, peut être stimulé et soutenu» (BLK, 2004, p. 5) a dirigé l'attention de la politique éducative sur les coopérations entre les organismes d'éducation des adultes et d'autres acteurs.

En lien étroit avec cette approche relevant de la politique éducative, on observe depuis les années 1990 une approche relevant de la politique régionale (approche de régionalisation) qui cherche également, mais pas uniquement, à renforcer et à développer des espaces économiques et culturels régionaux en matière d'apprentissage tout au long de la vie (Dollhausen & Mickler, 2012, p. 21). Outre les intérêts de politique régionale, l'orientation vers le marché évoquée ci-dessus joue ici un rôle majeur. Dans les années 1980, on a fortement encouragé sur le plan de la politique éducative en Allemagne une orientation vers un marché autorégulé de la formation continue. En conséquence, cela a exacerbé la compétition et multiplié le nombre de prestataires de formation continue, puisqu'un marché réel et équitable n'était guère possible en raison des structures et conditions très diverses des institutions de formation continue (Schrader, 2009; Dollhausen & Mickler, 2012, p. 18). Afin d'atténuer cela, ainsi que le déclin du soutien public aux tâches et structures institutionnelles, cette orientation a été accompagnée de mesures politiques d'encouragement et de financement. La solution a finalement consisté à exiger et à encourager des coopérations sur le plan économique et pédagogique (ibid., p. 17). Au départ, ceci s'est avant tout fait

sur une base volontaire, mais est de plus en plus devenu une obligation légale, notamment au niveau des Länder et des communes (ibid., p. 21), et fait jusqu'à présent partie des axes d'encouragement des Länder allemands.

Au sein de ces trois axes de développement – orientation vers le marché, régionalisation, apprentissage tout au long de la vie – on peut déterminer différents domaines thématiques de tâches pour les coopérations dans le contexte de la formation continue, qu'Alke (2015, p. 250 ss) regroupe en sept niveaux d'action: (1) l'atteinte de groupes cibles (potentiels), (2) le développement coopératif d'offres et la réalisation conjointe d'offres de formation, (3) les concertations relatives au programme avec d'autres acteurs et la publication conjointe de programmes, (4) la réalisation en coopération de projets de développement ou de pilotes, (5) les structures communes d'exploitation, d'administration et de gestion, (6) les associations et groupements d'intérêt et (7) le niveau politique.

Le choix des partenaires pour la mise en œuvre à ces différents niveaux dépend fortement des objectifs et contenus de la coopération. On peut toutefois faire une subdivision grossière en partenariats dans le contexte éducatif même (coopérations horizontales) et coopérations intersectorielles (coopérations diagonales). Ces dernières notamment contribuent de façon déterminante à élargir «fondamentalement l'angle de vue, le champ d'action et le profil d'une institution de formation» (Nuissl, 2010, p. 47). Elles englobent par exemple des entreprises et des entreprises formatrices, mais également d'autres acteurs (régionaux) tels que des fédérations, des communes, des initiatives et des associations.

Phases de la gestion des coopérations et facteurs de succès

À la lumière de ce qui précède, on constate que les coopérations peuvent se dérouler de manière très variée et sont influencées par divers partenaires, mais aussi par différentes conditions-cadres. Pour réussir, les coopérations doivent par conséquent être agencées de manière active; à l'inverse, elles peuvent, dans une certaine mesure également, être pilotées par un comportement de direction et de gestion correspondant. La tâche de la gestion des coopérations consiste à détecter de façon précoce des facteurs d'entrave, tels que des déficits de confiance, un manque d'informations ou de structures, à intervenir de manière directive et à contrer les développements qui s'y associent. La gestion des coopérations porte sur toutes les phases du processus de coopération (cf. figure 1) et sert à assurer les «conditions financières, structurelles, formelles et sociales de la collaboration» (Dollhausen & Mickler, 2012, p. 112). L'objectif consiste à garantir «par des mesures motivantes, génératrices de confiance et régulatrices une collaboration ciblée et orientée résultats» (ibid.).



Figure 1: Phases d'un processus de coopération (représentation de l'auteure)

Nous examinons ci-après les différentes phases du déroulement d'une coopération et décrivons les facteurs d'entrave ainsi que les facteurs propices.

Décision de lancement

Le point de départ le plus fréquent des coopérations n'est pas constitué par des décisions stratégiques, mais par la disposition personnelle et les contacts interpersonnels. Ainsi, ce sont par exemple essentiellement des scientifiques des universités allemandes qui sont appréciés comme partenaires de coopération, et non pas les universités publiques en tant qu'organisations (Kloke & Krücken, 2010; Ortiz, 2013; Wimmer, Emmerich & Nicolai, 2002). Pour la formation continue générale également, Feld (2011, p. 72) décrit que la décision «si et sous quelle forme on va participer à une coopération ou à un réseau» n'est souvent prise «que par des personnes individuelles» et en fonction de la situation. La motivation et l'intérêt des acteurs individuels revêtent donc une importance centrale pour le lancement d'une coopération. Ceci a deux implications essentielles pour le niveau de direction d'une organisation intéressée par des coopérations:

1. Si l'on souhaite que des coopérations soient lancées par certains collaborateurs ou collaboratrices, les organisations doivent créer une culture de la coopération et motiver leurs membres à s'intéresser aux coopérations et à leurs potentiels. Une large transparence des objectifs liés à la coopération ainsi que des discussions avec les acteurs et actrices permettent ici de lever les réticences existantes, un soutien manifeste de la part de la direction, de la présidence, du comité directeur, etc. étant essentiel.
2. Afin qu'elle soit plus facile et plus fructueuse, une coopération ne doit pas seulement découler de la motivation personnelle d'un individu, mais aussi être voulue sur le plan institutionnel et soutenue par la direction de l'organisation (Maschwitz, 2014, p. 195 ss). Ceci concerne la disposition à la coopération de toutes les parties impliquées. Un soutien fondamental et une assistance-conseil des deux côtés peuvent donc être considérés comme déterminants pour le succès des coopérations (cf. également Davey, Baaken, Galan Muros & Meermann, 2011, p. 57).

Dans l'ensemble, la phase de lancement constitue la base pour le recrutement consécutif de partenaires, dans laquelle il convient de minimiser dans

toute la mesure du possible les risques et donc les coûts d'une coopération (Maschwitz, 2015) en tirant au clair les intérêts, les objectifs et les ressources.

Recrutement de partenaires: recherche et sélection de partenaires, prise de contact et entretiens préparatoires

Après la décision de principe en faveur d'une coopération, il faut se demander avec qui on veut coopérer concrètement. Rundnagel (2022) identifie deux modèles pour amorcer une collaboration: l'extension de rapports de coopération existant déjà (mode 1) et le «recrutement de nouveaux ou nouvelles partenaires de coopération par une prospection systématique et une mise en évidence des caractéristiques uniques» (ibid., p. 60) (mode 2). Une analyse de divers processus de coopération a montré que la phase de sélection des partenaires est souvent supprimée en raison de contacts, souvent personnels, qui existent déjà, ou de projets préalables déjà réalisés avec les partenaires de coopération, et que l'on renonce ainsi à une sélection ciblée (Maschwitz, 2014). Ceci peut avoir pour conséquence que dans le déroulement consécutif de la coopération, la concordance des objectifs ne soit pas toujours donnée ou qu'elle soit difficile à établir. Certes, les expériences préalables avec des partenaires facilitent grandement l'établissement de la confiance et réduisent ainsi le danger d'un «misfit», c'est-à-dire d'une inadéquation. Mais il faut dans ce cas également tirer au clair une nouvelle fois si l'objectif général de la coopération et les objectifs individuels peuvent être atteints avec cette combinaison de partenaires.

La base de toute sélection de partenaires est la définition d'objectifs aussi compatibles que possible, pour atteindre un «fit», donc une adéquation, à long terme. À cet effet, il est nécessaire que les partenaires potentiels ne connaissent pas seulement les objectifs et intérêts mutuels, mais soient également conscients de leur propre identité, avec leurs forces et faiblesses, et que l'on ait déterminé une démarcation claire par rapport à d'autres formats et prestataires (Maschwitz, 2014; Denninger, Siegmund & Bopf, 2018). C'est alors seulement que l'on pourra examiner d'un œil critique et refuser le cas échéant les demandes d'organisations qui ne correspondent pas aux propres objectifs ou à la conception fondamentale de la propre organisation, par exemple en raison d'une perte de renom à escompter ou de formats non adéquats (Maschwitz, 2014). Les critères retenus pour la sélection des partenaires peuvent varier fortement selon le contenu de la coopération. Parmi les critères courants comptent entre autres la compatibilité des objectifs, l'engagement ou les cultures des organisations, la congruence et la complémentarité des ressources ou les rapports de taille (Holtbrügge, 2005, p. 1189). En résumé, cela signifie qu'il faut:

- que les propres intérêts et objectifs, tout comme ceux du partenaire potentiel, aient été tirés au clair,

- que la visibilité vers l’extérieur soit assurée, et que l’intérêt pour une coopération (de la part de la direction de la haute école/du comité directeur/ de la direction d’entreprise) soit signalé,
- que les contacts existant déjà (issus de projets préalables, de réseaux de la branche et des anciens étudiants) soient entretenus afin de pouvoir ultérieurement recruter à partir d’un pool de partenaires que l’on connaît et qui ont une façon de penser similaire.

Dans les entretiens préparatoires consécutifs, l’accent porte alors, outre sur le recueil d’informations complémentaires, d’une part sur l’harmonisation des intérêts et objectifs existants en vue d’un «fit» aussi durable que possible, d’autre part sur l’établissement de la confiance entre les partenaires de coopération (cf. également à ce propos Harland 2002, p.184). Il importe de mettre en évidence sa propre volonté de coopération, et de vérifier en même temps la disposition de l’autre à coopérer. La réduction de l’insécurité grâce au recueil d’informations et l’établissement de la confiance sont des aspects centraux de cette phase, sachant qu’une communication transparente et une gestion consciente des cultures respectives, éventuellement différentes, sont déterminantes pour prévenir les malentendus qui sont pour la plupart déclenchés au niveau relationnel (Alke, 2018; Maschwitz, 2014, p.208; Feld, 2011, p. 76). Les interlocutrices et interlocuteurs constants qui assument une fonction de relais ou de passerelle vers l’intérieur et vers l’extérieur peuvent contribuer de façon déterminante au succès dans cette phase et au cours de la coopération ultérieure (cf. également Maschwitz, 2014; 2018).

Configuration

Dans le cadre de la configuration, les contenus de la coopération qui ont été discutés et négociés au préalable dans les entretiens préparatoires sont précisés, et la profondeur de la coopération est définie (Harland, 2002, p. 189). Le degré de formalisation peut ici varier considérablement. Un contrat n’est absolument pas obligatoire (cf. également Maschwitz, 2014), mais revêt une importance majeure pour des coopérations «avant tout caractérisées par une longue durée et/ou des prises en charge de coûts ou des investissements» (Postigo Perez, 2022, p. 75) (cf. également Dollhausen & Mickler, 2012). Par ailleurs, on constate dans la phase de configuration que les structures et cultures en place des organisations participantes, et/ou la gestion de celles-ci, influencent l’établissement d’une coopération et sa configuration sans problèmes (entre autres Maschwitz, 2018). Dans le domaine des coopérations entre les lieux de formation, par exemple, il y a au niveau de la culture de grandes différences entre les entreprises et les écoles, ou les entreprises et les institutions de formation continue (Mickler, 2013). De même, les structures (administratives) des hautes écoles, souvent considérées comme très

bureaucratiques, peu flexibles et mal adaptées aux coopérations, sont dans bien des cas perçues comme des entraves (Maschwitz, 2014; Ortiz, 2013). À cela vient s'ajouter le fait que les coopérations ont un caractère de processus et sont influencées par des évolutions et développements permanents dans les organisations impliquées. Parmi ces développements comptent, entre autres, le changement des interlocutrices ou interlocuteurs ou au niveau de la direction, ainsi que des changements du marché ou au sein d'une branche. Tous ces éléments peuvent influencer les décisions de coopération dans la phase de configuration, même tout juste encore avant l'accord (contractuel). D'une façon générale, on peut dire que plus les phases précédentes auront été accomplies de manière consciente, et mieux la coopération a ainsi été préparée, plus la configuration, et en fin de compte la mise en œuvre, se dérouleront en général de manière ciblée et sans stress.

Mise en œuvre

La mise en œuvre d'une coopération est caractérisée par les fonctions de gestion classiques: planification, organisation, affectation de personnel, direction et contrôle (entre autres Harland, 2002; Staudt et al., 1992). À la différence d'une décision individuelle, il faut toutefois ajouter à ces fonctions la synchronisation et/ou l'implication des partenaires de coopération.

Ce n'est que dans la mise en œuvre conjointe de la coopération que l'on peut constater si l'on a sélectionné les partenaires appropriés, bien tiré au clair les objectifs et intérêts de toutes les parties et accordé (par écrit ou oralement) les structures et autres processus de la collaboration. L'accent porte ici sur la consolidation du «fit» existant au niveau objectif et relationnel. Afin d'y parvenir, un travail relationnel continu est nécessaire. Le contact personnel et une communication intense sont déterminants pour que la mise en œuvre de la coopération fonctionne, puisqu'ils permettent de détecter de façon précoce les malentendus et les problèmes en agissant comme un mécanisme de désescalade. Si cela n'a pas déjà été défini dans le cadre de la configuration, il est également utile d'établir et d'institutionnaliser des processus de feedback et d'échange à tous les niveaux de la coopération. Des structures consultatives ou des rencontres de réseau peuvent les soutenir. Toutefois, la participation diminue rapidement si les rencontres n'apportent pas d'avantage concret (Maschwitz, 2014). On voit ainsi que dans cette phase encore, outre les structures formelles, les liens personnels et un rapport de confiance bien établi jouent à nouveau un rôle fondamental. La participation de tous, en tenant compte de l'attitude individuelle des différents acteurs (Schneijderberg & Teichler, 2010), de même que l'établissement d'une confiance personnelle (Frank, Meyer-Guckel & Schneider, 2007) et dans l'intégrité et la compétence des partenaires (López-Martínez, Medellín, Scanlon & Solleiro, 1994) sont déterminants pour la réussite d'une coopération.

Outre les actions et stratégies servant à maintenir le «fit» structurel et culturel, on constate dans la mise en œuvre qu'il faut souvent gérer un manque de concertation dans le processus de coopération préalable ainsi que des évolutions contraires des partenaires de coopération. Ceci peut être déclenché, par exemple, par un manque d'intérêt des collaboratrices et collaborateurs, des objets non réalistes de la coopération, une fluctuation du personnel dans les organisations impliquées, ou encore des besoins changeants, ou estimés différemment, des acteurs impliqués (Maschwitz, 2014). Il s'agit alors le cas échéant d'ajuster et de développer la coopération. Si l'on ne réagit pas aux besoins de changement, on voit apparaître un phénomène que l'on peut qualifier de «coopération dormante», où l'on n'enregistre plus aucune activité malgré les contrats ou accords existants (ibid.). Dans un tel cas, il peut même être judicieux de mettre fin à la collaboration.

Finalisation

La finalisation d'une coopération ne signifie pas uniquement la fin d'une collaboration, mais ouvre également des possibilités pour examiner les coopérations, et les adapter et les développer le cas échéant. Tandis que la fin est définie par la durée déterminée dans le cas d'une coopération temporaire ou axée sur un cas ou un projet donné, la phase de finalisation est souvent négligée dans le domaine des coopérations à long terme. Ceci peut déboucher sur le phénomène de la 'coopération dormante' décrit ci-dessus. Dans le cas de coopérations au long cours également, il est essentiel de procéder à des évaluations régulières de la collaboration, et d'en déduire le cas échéant des mesures d'optimisation ou de réactivation. On peut par ailleurs considérer une finalisation (intermédiaire) et donc un travail de suivi professionnel comme une préparation à d'autres coopérations, puisque l'on peut en tirer des informations essentielles pour des coopérations futures (Harland, 2002, p. 206; Ortiz, 2013, p. 309 ss).

Conclusion et perspectives

Même si les processus de coopération se déroulent rarement dans la pratique de façon aussi linéaire que dans le cas type idéal présenté, on constate que des bases essentielles de la collaboration sont posées notamment dans les premières phases d'une coopération, jusqu'à la configuration. Une décision consciente en faveur d'une coopération, et une décision non moins consciente pour un partenaire concret, sont des conditions déterminantes pour la mise en œuvre réussie d'une coopération. Ceci est entre autres dû au fait que l'incertitude est minimisée en raison des informations dont on dispose, ce qui va de pair avec une confiance accrue. Dans la théorie des coûts de transaction (Picot, 1982), on parle également ici de coûts ex-ante, qui

réduisent les coûts ex-post (coûts de contrôle et d'application, de non-conformité, de réajustement et d'inadaptation) d'une transaction ou, dans le cas qui nous occupe, d'une coopération (Maschwitz, 2015).

Au niveau des institutions, mais aussi de la politique, cela signifie qu'il ne faut pas considérer les coopérations comme une fin en soi, mais garder à l'esprit leur valeur ajoutée (immatérielle ou matérielle). Les «coopérations imposées» ou «coopérations pour la coopération» échouent souvent, puisque la charge (de gestion) est supérieure au bénéfice (cf. également Maschwitz et al., 2019). Mais si les coopérations sont sélectionnées de façon consciente et tendent vers des objectifs communs, elles peuvent, grâce à une gestion appropriée, apporter une contribution fructueuse à la mise en œuvre de l'apprentissage tout au long de la vie.

PROF. ANNIKA MASCHWITZ, Haute école de Brême, direction scientifique du Centre pour l'enseignement et l'apprentissage; vice-présidente de la société allemande pour la formation continue scientifique et les études à distance DGWF e.V. Contact: annika.maschwitz@hs-bremen.de

Références

- Alke, M. (2018):** Kooperationskulturen von Weiterbildungsorganisationen zwischen Kontinuität und Wandel. Empirische Befunde und organisationspädagogische Anschlüsse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64(5), 659–679.
- Alke, M. (2015):** Verstetigung von Kooperation: Eine Studie zu Weiterbildungsorganisationen in vernetzten Strukturen. Springer-Verlag.
- Berthold, C., Meyer-Guckel, V. & Rohe, W. (2010):** Mission Gesellschaft—Engagement und Selbstverständnis der Hochschulen. Ziele, Konzepte, internationale Praxis. <https://www.stifterverband.org/download/file/fid/265>
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (2004):** Strategie für lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn: BLK Geschäftsstelle. http://www.bmbf.de/pub/strategie_lebenslanges_lernen_blk_heft115.pdf
- Davey, T., Baaken, T., Galan Muros, V. & Meermann, A. (2011):** The State of European University-Business Cooperation Final Report – Study on the cooperation between Higher Education Institutions and public and private organisations in Europe. Science-to-Business Marketing Research Centre.
- Denninger, A., Siegmund, R. & Bopf, N. (2018):** Von der Bedarfsartikulation zur kooperativ nachfrageorientierten Angebotsentwicklung. Gelingensfaktoren wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Seitter, M. Friese & P. Robinson (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Implementierung und Optimierung* (pp. 7–31). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Dollhausen, K. & Mickler, R. (2012):** Kooperationsmanagement in der Weiterbildung. Bertelsmann.
- Feld, T. C. (2011):** Netzwerke und Organisationsentwicklung in der Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Frank, A., Volker Meyer-Guckel & Schneider, C. (2007):** Innovationsfaktor Kooperation. Bericht des Stifterverbandes zur Zusammenarbeit zwischen Unternehmen und Hochschulen. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. http://www.stifterverband.info/publikationen_und_podcasts/positionen_dokumentationen/innovationsfaktor_kooperation/innovationsfaktor_kooperation.pdf
- Harland, P. E. (2002):** Kooperationsmanagement: Der Aufbau von Kooperationskompetenz für das Innovationsmanagement. Harland Media.
- Holtbrügge, D. (2005):** Kooperationen, Allianzen und Netzwerke – Grundlagen, «Metaanalyse» und Kurzzabriss. In J. Zentes, B. Swoboda & D. Morschett (Hrsg.), *Kooperationen, Allianzen und Netzwerke: Grundlagen-Ansätze-Perspektiven* (2., überarb. u. erw. A., pp. 1183–1201). Gabler.
- Kahl, R. (2022):** Wissenschaftliche Weiterbildung als hochschulinterner Kooperationsanlass – Akteure, Bedarfe und Formen. In F. Sweers (Hrsg.), *Kooperationen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens* (pp. 49–69). Springer VS, Wiesbaden.
- Kloke, K. & Krücken, G. (2010):** Grenzstellenmanager zwischen Wissenschaft und Wirtschaft? Eine Studie zu Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in Einrichtungen des Technologietransfers und der wissenschaftlichen Weiterbildung. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 32(3), 32–53.
- López-Martínez, R. E., Medellín, E., Scanlon, A. P. & Solleiro, J. L. (1994):** Motivations and obstacles to university industry cooperation (UIC): A Mexican case. *R&D Management*, 24(1), 017–030.
- Maschwitz, A., Brinkmann, K., Speck, K. & Bök, J. (2020):** Kooperation und Konkurrenz in Verbundprojekten. In E. Cendon, U. Wilkesmann, A. Maschwitz, S. Nickel, K. Speck & U. Elsholz (Hrsg.), *Wandel an Hochschulen? Entwicklungen der wissenschaftlichen Weiterbildung im Bund-Länder-Wettbewerb «Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen»* (pp. 258–276). Waxmann Verlag. https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20805/pdf/Cendon_Wilkesmann_2020_Wandel_an_Hochschulen.pdf
- Maschwitz, A., Speck, K., Brinkmann, K., Johanssen, M. & von Fleischbein, A. (2019):** Nachhaltigkeit von Verbundprojekten – Ergebnisse einer Mixed-Methods-Studie. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs «Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen». www.pedocs.de/volltexte/2019/16772/
- Maschwitz, A. (2019):** Management von Kooperationen in Wissenschaft und Weiterbildung. Studienmaterial des berufsbegleitenden Masterstudiengangs Bildungs- und Wissenschaftsmanagement (MBA). 2. überarb. Auflage. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg – Center für lebenslanges Lernen C3L.
- Maschwitz, A. (2018):** Kooperationen mit Wirtschaftsunternehmen in der Weiterbildung – Unternehmerische Kultur als Chance und Herausforderung. In N. Sturm & K. Spenner (Hrsg.), *Nachhaltigkeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung – Beiträge zur Verankerung in die Hochschulstrukturen* (pp. 253–270). Springer.

- Maschwitz, A. (2015):** «Unternehmerische» Kultur an Universitäten—Voraussetzung für erfolgreiche Kooperationen mit Unternehmen in der Weiterbildung? Hochschule und Weiterbildung, 1/15, 43–46.
- Maschwitz, A. (2014):** Universitäten unternehmen Kooperationen – Kooperationen zwischen öffentlichen Universitäten und Wirtschaftsunternehmen im Bereich weiterbildender berufsbegleitender Studiengänge. MV-Verlag.
- Mickler, R. (2013):** Kooperation in der Erwachsenenbildung: die Volkshochschule als Teil eines Bildungs- und Kulturzentrums. Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Müskens, W. & Eilers-Schoof, A. (2014):** Kooperationen mit außerhochschulischen Bildungseinrichtungen bei der Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge. Schriftenreihe zum Bildungs- und Wissensmanagement.
- Nuissl, E. (2010):** Netzwerkbildung und Regionalentwicklung. In Studienreihe Bildungs- und Wissensmanagement. Münster [u. a.]: Waxmann Verlag.
- Ortiz, A. (2013):** Kooperation zwischen Unternehmen und Universitäten: Eine Managementperspektive zu regionalen Innovationssystemen. Springer-Verlag.
- Picot, A. (1982):** Transaktionskostenansatz in der Organisationstheorie. Stand der Diskussion und Aussagewert. Die Betriebswirtschaft, 42, 267–284.
- Postigo Perez, S. (2022):** Kooperationsvereinbarungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen – Formalisierungsnotwendigkeiten in der kooperativen Angebotsgestaltung. In F. Sweers (Hrsg.), Kooperationen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens (pp. 71–87). Springer VS, Wiesbaden.
- Rundnagel, H. (2022):** Universitäten als Initiatorinnen von Kooperation: Kooperationsanbahnung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In F. Sweers (Hrsg.), Kooperationen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens (pp. 31–48). Springer VS, Wiesbaden.
- Schneijderberg, C. & Teichler, U. (2010):** Partnerschaften von Hochschulen und Unternehmen. Beiträge zur Hochschulforschung, 32(3), 8–31.
- Schrader, J. (2009):** «Governance in Adult and Further Education». European Education, 41(4), 41–64.
- Staudt, E., Toberg, M., Linné, H., Bock, J. & Thielemann, F. (1992):** Kooperationshandbuch. VDI-Verlag; Schäffer Verl. für Wirtschaft und Steuern.
- Sweers, F. & Lengler, A. (2018):** Kooperative Angebotsgestaltung in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Konzeption und Praxis im Kontext von WM³. In W. Seitter, M. Friese & P. Robinson (Hrsg.), Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Entwicklung und Implementierung (pp. 57–93). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Wimmer, R., Emmerich, A. & Nicolai, A. (2002):** Corporate Universities in Deutschland. Eine empirische Untersuchung zu ihrer Verbreitung und strategischen Bedeutung. https://www.wiwi.uni-siegen.de/bwl/mewi/links/studien/corporate_universities_bmbf-studie.pdf