

AOÛT 2026

WORKING PAPER

N° 47

La formation des adultes : un champ encasté systématiquement

RÉSUMÉ

La formation des adultes en Wallonie et à Bruxelles constitue un levier stratégique face aux mutations technologiques, économiques et sociales. Son analyse ne peut toutefois se limiter à une approche centrée sur les acteurs individuels et les mécanismes micro-sociaux, au risque de négliger les dynamiques structurelles et collectives qui la façonnent. Elle s'inscrit en effet dans un système complexe, encasté dans des environnements institutionnels, politiques et culturels qui influencent son fonctionnement et son évolution.

Ce *Working paper* propose une lecture systémique et critique de

ce secteur en mobilisant les théories des systèmes, des champs et de l'encastrement. Cette perspective permet de dépasser une vision fragmentée afin de saisir les logiques qui structurent le domaine dans toute leur complexité. Elle met en lumière les rapports de force qui le traversent, les tensions idéologiques qui l'animent ainsi que les défis structurels auxquels il est confronté. Elle montre également comment ces dynamiques façonnent les pratiques et les dispositifs, tout en soulignant le potentiel transformateur de la formation des adultes pour la Wallonie et Bruxelles.

COLOPHON

Auteur : **Jean-Luc Guyot** (SPW)

Édition : **Evelyne Istace** (IWEPS)

Ces travaux ne reflètent pas la position de l'IWEPS et n'engagent que leur auteur.

Création graphique : **Deligraph**
<http://deligraph.com>

Dépôt légal : D/2026/10158/16

Reproduction autorisée, sauf à des fins commerciales, moyennant mention de la source.

IWEPS

Institut wallon de l'évaluation, de la
prospective et de la statistique

Route de Louvain-La-Neuve, 2
5001 NAMUR

Tel : 32 (0)81 46 84 11

<http://www.iweps.be>

info@iweps.be

Remerciements

Ce Working Paper de l'IWEPS n'aurait pu se réaliser sans la contribution de plusieurs intervenantes et intervenants.

M. Bussi, professeure à la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Louvain, a contribué à structurer notre travail et en améliorer le résultat.

F. Claisse, B. Conter et R. Ritondo, chercheurs à l'IWEPS, ont relu notre texte et ont émis des suggestions pertinentes pour la finalisation de celui-ci.

P. Dethier, assistante de direction à l'IWEPS, nous a aidé pour la bonne gestion des ressources documentaires et pour la mise en forme. Elle a également contrôlé le bon respect de l'orthographe et de la syntaxe.

E. Istace, chargée de communication à l'IWEPS, a veillé à ce que cette publication voie le jour sous un format attractif.

S. Brunet, Administrateur général de l'IWEPS, a soutenu le projet et nous a permis, par ses avis opportuns, d'améliorer nos analyses.

Que toutes et tous soient remerciés.

Avertissement

L'intelligence artificielle (ChatGPT, version gratuite) a été utilisée pour apporter une assistance à la révision stylistique du texte et à l'exploration de la littérature ainsi qu'à la mise en forme de la bibliographie conformément aux normes APA (7^e édition).

Table des matières

1. Introduction	6
2. Un objet flou	8
2.1. Des définitions « institutionnelles »	8
2.2. Des définitions « analytiques »	9
2.3. Et chez nous ?	10
3. Au-delà de l'individualisme méthodologique	12
4. Le secteur de la formation d'adultes comme système	16
4.1. L'analyse systémique en sciences sociales : les jalons historiques	16
4.1.1. L'émergence	16
4.1.2. L'évolution	17
4.1.3. Un tournant : la théorie des systèmes de Niklas Luhmann	18
4.1.4. Après Luhmann : une reconfiguration théorique	23
4.2. Les principes fondamentaux et génériques de l'analyse systémique et leur applicabilité concrète	24
4.2.1. Le principe de globalité ou de totalité	24
4.2.2. Le principe de complexité	25
4.2.3. Le principe d'organisation	27
4.2.4. Le principe d'interaction ou d'interdépendance	27
4.2.5. Le principe d'homéostasie	28
4.2.6. Le principe d'auto-organisation	30
4.2.7. Le principe de rétroaction	31
4.2.8. Le principe d'ouverture	31
4.2.9. Le principe d'émergence	32
4.2.10. Le principe de finalité	33
4.2.11. Le principe d'équifinalité	34
4.3. La formation d'adultes : un système ?	35
4.3.1. La formation des adultes : un système ouvert et finalisé	35
4.3.2. La formation des adultes à l'épreuve de la clôture opérationnelle et de l'autonomie fonctionnelle	38
4.3.3. Vers une systémique plurielle	40
4.4. Pour une approche systémique élargie et critique de la formation des adultes	40
4.4.1. La formation des adultes comme système ouvert et dépendant : une relecture parsonienne revisitée	40
4.4.2. Au-delà de Luhmann : la formation des adultes comme espace de couplages structurels et d'hybridations	41

4.4.3. La formation des adultes comme système organisationnel	42
4.4.4. Pour une approche dialectique : système, environnement et historicité	43
5. Le secteur de la formation d'adultes comme champ	44
5.1. La théorie des champs	44
5.2. Champ et système	47
5.3. Le champ de la formation	48
6. L'encastrement de la formation d'adultes	51
6.1. Le concept d'encastrement	51
6.2. Encastrement et posture systémique	53
6.2.1. La grille « PESTEL »	53
6.2.2. Les logiques d'action	54
6.3. L'encastrement de la formation d'adultes : quelques grilles de lecture spécifiques	57
7. Une proposition synthétique	63
7.1. La dimension démographique	64
7.2. La dimension institutionnelle	65
7.3. La dimension culturelLe et idéologique	66
7.4. La dimension économique	68
7.5. La dimension artéfactuelle	69
7.6. La dimension non anthropique	71
7.7. La dimension scolaire et académique	73
8. Discussion	76
8.1. Un système ouvert et interdépendant	76
8.2. Un champ social traversé par des rapports de force	77
8.3. Un encastrement territorial et institutionnel marqué	77
8.4. Une nécessaire articulation entre théorie et pratique	78
8.5. Un changement de paradigme analytique pour repenser la formation des adultes	79
8.6. La formation des adultes comme miroir des mutations sociétales	80
8.7. Vers une approche systémique et critique de la formation des adultes	81
9. Conclusion	82
Bibliographie	85

1. Introduction

Dans un monde où les transitions professionnelles, technologiques et sociétales s'accroissent, la formation des adultes apparaît principalement comme un levier stratégique pour répondre aux enjeux d'adaptabilité, de compétitivité et d'inclusion (Cedefop, 2020 ; OECD, 2020 ; Delhez et *al.*, 2022 ; European Commission, 2024). Identifier et analyser les logiques profondes de ce domaine, ainsi que les tensions et les dynamiques de transformation qui le traversent, suppose l'adoption d'une posture analytique apte à articuler différents niveaux d'analyse, à mobiliser des perspectives disciplinaires variées et à inscrire les pratiques et les dispositifs de formation dans un cadre élargi.

Pour ce faire, il convient de dépasser les approches partielles, centrées, par exemple, exclusivement sur les dimensions pédagogiques ou sur les trajectoires individuelles des apprenants. Si ces perspectives présentent un intérêt certain, elles tendent néanmoins à isoler la formation de son environnement, en négligeant les multiples déterminants externes, économiques, institutionnels, politiques, idéologiques ou technologiques, qui en structurent les formes et les évolutions. En outre, elles peinent à rendre compte des interactions complexes entre les niveaux micro (pratiques didactiques, trajectoires individuelles, processus de reconstruction identitaire, stratégie des apprenants...), méso (opérateurs de formation, dispositifs de « mise à niveau » des compétences, organisation des programmes d'apprentissage...) et macro (politiques publiques, cadre réglementaire, mode de production des biens et services, marché du travail...), limitant ainsi la compréhension globale du secteur.

Élargir l'approche conduit à envisager la formation des adultes comme un phénomène intrinsèquement inscrit dans un ensemble de rapports et de contraintes qui excèdent les seuls dispositifs et contenus pédagogiques (Milana et *al.*, 2024). Elle invite à déplacer le regard : de ceux-ci vers leurs conditions de possibilité ; des individus vers les structures qui orientent, contraignent ou soutiennent leurs parcours ; des pratiques singulières vers les dynamiques collectives qui les traversent et leur confèrent sens. Développer des cadres d'analyse de la formation d'adultes s'inscrivant dans cette perspective présente un intérêt majeur à la fois pour le travail scientifique, pour les pratiques professionnelles et pour l'action publique.

Un tel développement permet de mieux appréhender et de mieux organiser un champ d'intervention devenu central dans les sociétés contemporaines, marquées par l'allongement des parcours de vie, l'évolution rapide des compétences requises et la nécessité d'adapter en continu les trajectoires professionnelles. Il contribue à une meilleure compréhension d'un domaine d'action situé à l'interface entre trajectoires individuelles, organisations de travail, systèmes de qualification et politiques publiques.

Sur le plan scientifique, il s'agit de consolider un objet encore trop souvent éclaté entre plusieurs disciplines. L'analyse de la formation des adultes mobilise en effet des apports de la sociologie, des sciences de l'éducation, de la psychologie, de l'économie du travail et des sciences de gestion. L'examen de l'environnement, du contexte de cette formation peut favoriser l'élaboration de concepts partagés et la compréhension des dynamiques observables, ainsi que de leurs effets, tant sur le domaine de la formation lui-même que sur son environnement, et des conditions de réussite ou d'échec des actions menées.

Sur le plan de la pratique, un tel développement s'avère utile aux formateurs, aux responsables de centres de formation, aux conseillers en orientation, aux coordinateurs pédagogiques et aux acteurs des ressources humaines. Il peut leur offrir des repères pour concevoir des dispositifs plus adaptés aux caractéristiques des publics adultes, aux attentes de ceux-ci et des organisations et

aux besoins collectifs. L'intérêt est donc directement opérationnel : mieux connaître la formation d'adultes, c'est améliorer sa qualité, sa pertinence et son utilité.

Sur le plan de l'action publique, l'enjeu est tout aussi important. Une meilleure connaissance, à la fois approfondie et élargie, du secteur de la formation d'adultes aide à identifier les besoins des différents publics, à repérer les freins à la participation, à évaluer l'équité des dispositifs et à arbitrer entre plusieurs priorités budgétaires. Elle peut également contribuer à concevoir les politiques articulant formation, emploi, inclusion sociale, participation citoyenne et développement territorial.

Les bénéficiaires d'un tel développement sont donc nombreux. Au-delà des chercheurs, des praticiens de la formation et des décideurs publics, les bénéficiaires ultimes sont les adultes eux-mêmes, qu'ils soient salariés, demandeurs d'emploi, personnes en reconversion, agents publics ou publics éloignés de la formation. Une meilleure analyse de ce domaine peut contribuer à des dispositifs plus accessibles, plus équitables et plus efficaces, en renforçant les possibilités de développement personnel, de sécurisation des parcours et d'insertion sociale et professionnelle.

Dans cette perspective, ce Working Paper de l'IWEPS se propose d'explorer, en les illustrant par des exemples issus du contexte belge francophone, plusieurs pistes d'analyse de l'encastrement du secteur de la formation d'adultes dans un environnement multidimensionnel. Cette exploration vise à identifier des cadres de référence susceptibles de rendre compte des interrelations et des dynamiques de transformation qui le caractérisent. En articulant les niveaux macro, méso et micro, l'ambition est de contribuer à une lecture plus holiste du secteur. Il convient toutefois de souligner que le document présenté s'inscrit dans un travail en cours : ses développements ultérieurs pourront emprunter des formes diverses, en fonction des approfondissements théoriques et empiriques à venir.

Dans un premier temps, parce que la délimitation de celui-ci ne va pas de soi, nous aborderons la définition de l'objet central de notre exploration, à savoir la formation d'adultes.

Dans un deuxième temps, nous rappellerons les avantages d'une approche holiste, systémique¹ et multi-niveau pour la compréhension du secteur de la formation d'adultes.

Troisièmement, une fois exposés les fondements de l'analyse systémique en sciences sociales, nous examinerons, si celle-ci s'avère pertinente pour la compréhension du secteur de la formation.

L'étape suivante de notre exploration consistera à traiter d'une théorie présentant des similitudes et des complémentarités avec cette analyse, la « théorie des champs » (Bourdieu, 2021). Ce faisant, nous serons amenés à considérer son application à la formation d'adultes.

La convocation des concepts de système et de champ nous conduira alors à en considérer un troisième, l'encastrement, qui n'est pas sans lien avec ces deux premiers. Nous en examinerons le contenu générique et les développements et présenterons plusieurs analyses traitant des articulations que la formation des adultes entretient avec l'environnement dans lequel il est enchâssé.

Nous terminerons par une proposition d'identification et de discussion des différentes composantes de l'environnement systémique de la formation d'adultes.

¹ L'intérêt d'un tel dépassement pour la recherche et l'action publique est mis en évidence par, notamment, le rapport publié par Cambien (2008) portant sur l'analyse systémique et ses applications à la gestion du territoire et, en particulier, des espaces urbains. Nous invitons le lecteur intéressé par une présentation détaillée de la modélisation systémique dépassant l'exposé des concepts fondamentaux de cette analyse, que nous aborderons dans la section 4 du présent document, à consulter cette publication.

2. Un objet flou

Avant d'entamer cette exploration, il nous semble utile d'exposer brièvement quelques définitions relatives à la formation et à l'éducation des adultes. Il s'agit ici de porter un premier éclairage sur un champ notionnel foisonnant et de mettre en avant un cadre générique permettant des adaptations ou des précisions complémentaires adéquates pour traiter de situation plus spécifique.

2.1. DES DÉFINITIONS « INSTITUTIONNELLES »

Dans sa « Classification internationale type de l'Éducation », l'UNESCO propose une définition de l'éducation des adultes. Il s'agit d'« *Éducation ciblant spécifiquement les individus considérés comme des adultes par la société à laquelle ils appartiennent en vue d'améliorer leurs qualifications techniques ou professionnelles, de développer leurs capacités, d'enrichir leurs connaissances dans le but d'achever un niveau de l'enseignement formel ou d'acquérir des connaissances, des aptitudes et des compétences dans un nouveau domaine ou de rafraîchir ou de mettre à jour leurs connaissances dans un domaine spécifique. Elle comprend également les programmes qualifiés de "formation continue", "éducation récurrente" ou "éducation de seconde chance"* » (UNESCO, 2013 : 84).

Parallèlement, en envisageant un objet quelque peu différent, dans la mesure où il ne concerne pas que le public adulte, la même source présente l'apprentissage tout au long de la vie comme couvrant :

- toutes les tranches d'âge : c'est « *un processus qui commence à la naissance et se poursuit toute la vie. Il offre aux personnes, quel que soit leur âge ou leur origine, des opportunités d'apprentissage et des activités éducatives qui répondent à leurs besoins spécifiques, à différentes étapes de leur vie et de leur carrière professionnelle* » ;
- tous les niveaux d'éducation : il « *permet de relier tous les niveaux et tous les types d'éducation en créant des passerelles flexibles entre eux, qu'il s'agisse de l'éducation et de la prise en charge de la petite enfance, de l'enseignement primaire et secondaire, de l'enseignement supérieur, de la formation pour adultes, de l'éducation non formelle ou de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels* » ;
- toutes les modalités d'apprentissage : il « *reconnaît toutes les modalités d'apprentissage : formel (institutionnalisé, sanctionné par des qualifications reconnues), non formel (institutionnalisé, alternatif ou complémentaire à l'éducation formelle, ne débouchant généralement pas sur des qualifications reconnues) et informel (non institutionnalisé et organisé de manière autonome ou par la famille, la communauté ou la société)* » ;
- tous les contextes et tous les espaces d'apprentissage : écoles, familles, communautés, les lieux de travail, bibliothèques, musées et plateformes d'enseignement à distance et en ligne ;
- des objectifs différents : cet apprentissage est « *à la fois centré sur les individus et basé sur les droits humains. Son but est d'offrir aux gens la possibilité de développer leurs capacités et de réaliser leur potentiel tout au long de leur vie, indépendamment de leur niveau d'éducation de départ ; de répondre à un large éventail de besoins et de demandes en matière d'apprentissage ; et de contribuer au développement d'une économie avancée et d'une société inclusive* ». (UNESCO, 2024)

L'OCDE, quant à elle, entend par formation professionnelle continue pour adultes « *tous les types de formations organisées, financées ou patronnées par les pouvoirs publics, offertes par les employeurs ou financées par les bénéficiaires eux-mêmes. Toutes les activités organisées et*

systématiques d'enseignement et de formation auxquelles les adultes participent pour acquérir des connaissances et/ou des qualifications nouvelles dans le cadre de leur emploi du moment ou dans la perspective d'un emploi futur, pour améliorer leur salaire et/ou leurs possibilités de carrière dans l'emploi qu'ils occupent ou dans un autre et, d'une façon générale, pour augmenter leurs chances d'avancement et de promotion » (OCDE, 1997 : 206).

Selon la Commission européenne, *l'apprentissage des adultes (Adult learning)* englobe l'ensemble de l'apprentissage formel, non formel et informel entrepris par des adultes après la fin de leur formation initiale, que ce soit pour des raisons professionnelles, telles que la reconversion et le perfectionnement, ou pour des raisons privées, telles que l'apprentissage social, culturel, artistique et sociétal².

Pour la Banque Nationale de Belgique, « *la formation professionnelle continue développée par/dans les entreprises renvoie à l'ensemble des dispositifs de formation proposés aux travailleurs – effectifs ou potentiels – de l'entreprise à des fins de développement de leurs compétences professionnelles, en lien avec l'activité actuelle ou future de l'individu ou de la firme. Elle s'adresse donc aux personnes ayant terminé (ou interrompu prématurément) leur parcours scolaire initial et désireuses de compléter leurs savoirs et savoir-faire par des compétences additionnelles* » (Banque Nationale de Belgique, 2016 : 19).

2.2. DES DÉFINITIONS « ANALYTIQUES »

Lorsqu'ils analysent les systèmes d'apprentissage des adultes dans une perspective comparative, Ioannidou et Desjardins (2017 : 19-20, cité par European Commission/EACEA/Eurydice, 2021) envisagent quatre types d'offre structurée d'apprentissage des adultes : (1) l'éducation de base et générale des adultes, (2) l'enseignement supérieur des adultes, (3) la formation professionnelle des adultes et (4) l'éducation « libérale » des adultes.

Le premier type renvoie aux programmes de seconde chance et de compétences de base. Ce type de prestation est parfois intégré dans le système éducatif formel (généralement aux niveaux 1 à 3 de la CITE 2011 de l'UNESCO), mais il peut également être fourni dans le cadre de l'éducation non formelle. Le deuxième type n'est pas toujours distinguable du système d'enseignement initial, c'est-à-dire que ce type d'offre ne s'adresse pas toujours spécifiquement aux adultes. Le troisième peut endosser différentes appellations, notamment la formation continue, l'enseignement et la formation professionnels, l'enseignement technique ou l'apprentissage par le travail. Le degré de formalisation de ce type varie d'un pays à l'autre. Enfin, l'éducation « libérale » des adultes (ou éducation populaire) comprend généralement des sports, des loisirs et divers programmes axés sur les loisirs.

Adoptant une posture plus théorique et se penchant, dans le cadre d'une réflexion sur la sociologie de la formation, sur la question de la délimitation de cet objet, Dubar et *al.* (2011) avancent une perspective différente des précédentes. Selon ces auteurs, de nombreuses ambiguïtés lexicales sont à l'origine de la difficulté à définir cet objet : des notions telles que *formation, formation professionnelle initiale ou continue, formation ou éducation permanente, formation tout au long de la vie...* s'entrecroisent dans des contextes sociohistoriques particuliers et sont source de confusion. Celle-ci ne se dissipe pas, faute de l'adoption d'un concept partagé. Dès lors, Dubar et ses collègues, prenant exemple de Maroy (1998), proposent de contourner la difficulté en privilégiant le concept de formation postscolaire.

La formation sera dite professionnelle quand elle « définit son public cible ou son contenu en référence aux activités de travail » (Maroy, 1998 : 297, cité par Dubar et *al.*, 2011). Elle pourra être

² <https://education.ec.europa.eu/fr/education-levels/adult-learning/about-adult-learning>

considérée comme continue si, pédagogiquement parlant, elle s'appuie ou prolonge une formation initiale. Cependant, « *dans un sens plus large, toute formation s'adressant à des personnes insérées dans la vie active, qu'elles soient en emploi ou au chômage relève de la formation continue. Puisqu'elle s'adresse alors à des adultes qui ont quitté le système scolaire, la formation continue peut être qualifiée de postscolaire et ces deux termes deviennent interchangeable* » (Dubar et al., 2011 : 125). Cette proposition fait écho à celle exprimée par Maroy (1994).

Selon ce dernier, dans la mesure où les formations dites « d'adultes » visent, en fait, de plus en plus des publics socialement définis comme jeunes (notamment les formations dont l'objectif est d'insérer ceux-ci dans l'entreprise et qui ont souvent été initiées par des opérateurs de « formations d'adultes », en adoptant certains principes dits « de la pédagogie d'adultes »), il serait pertinent de dénommer l'ensemble des formations souvent définies comme formations d'adultes comme des *formations postsecondaires*. Elles s'adressent en effet à des publics définis socialement comme jeunes ou adultes, mais qui tous ont quitté le système scolaire initial et sont généralement définis implicitement ou explicitement par rapport à celui-ci. Ces formations postsecondaires couvrent donc un large spectre de pratiques, des formations pour des jeunes « décrochés » du système scolaire à des formations de « niveau supérieur », en passant par celles pour des publics « faiblement scolarisés ».

Les quelques exemples que nous venons de mentionner indiquent que les options pour définir la formation des adultes sont nombreuses et mobilisent un champ notionnel touffu, source d'ambiguïtés si pas de confusions. Les définitions proposées s'inscrivent dans des préoccupations variées et privilégient, plus ou moins explicitement, certains critères : la nature du (des) public(s) concerné(s), les finalités visées, le lien avec l'enseignement initial... Il est, dès lors, malaisé de proposer une définition univoque et stabilisée.

2.3. ET CHEZ NOUS ?

En Belgique francophone³, ni les autorités ni les opérateurs publics de formation n'ont adopté une définition juridique unique et explicite de la « formation d'adultes » dans un texte-cadre général. Les sites institutionnels wallons utilisent plusieurs notions proches : « formation professionnelle », « formation continue » et « formation tout au long de la vie »⁴. Eurydice, le réseau européen fournissant des données et des analyses sur les systèmes éducatifs européens et officiant sous l'égide de la Commission européenne, présente un panorama de l'éducation et de la formation d'adultes sur notre territoire⁵. L'encadré 1 synthétise cette présentation.

Encadré 1 : L'éducation et la formation des adultes en Belgique francophone : le cadre identifié par Eurydice (2026)

Les Gouvernements de la Communauté française, de la Région wallonne et de Bruxelles-Capitale visent à renforcer une offre cohérente de formation tout au long de la vie en veillant à une meilleure collaboration entre les acteurs de l'enseignement et de la formation. L'éducation et la formation des adultes sont assurées principalement par des établissements d'enseignement et des centres de formation. L'enseignement pour adultes est organisé dans 157 établissements en Communauté française (décret du 16 avril 1991) et peut, sous certaines conditions, être dispensé en dehors des sites scolaires, notamment sur les lieux de travail.

En mars 2025, l'appellation « Enseignement de promotion sociale » a été remplacée par « Enseignement pour Adultes », marquant une volonté de modernisation et de valorisation de ce

³ En Belgique, la formation des adultes constitue une compétence partagée depuis les réformes de l'État entamées à partir de 1980. Les Communautés sont compétentes pour les aspects éducatifs et la délivrance des diplômes (sous réserve des règles de base fixées par l'autorité fédérale), tandis que les Régions le sont pour la formation professionnelle et l'insertion socioprofessionnelle.

⁴ Par exemple, https://emploi.wallonie.be/home/formation.html?utm_source=chatgpt.com

⁵ <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/fr/eurydedia/belgium-french-community/education-et-formation-des-adultes>

secteur, qui regroupe plus de 135 000 apprenants et constitue le principal opérateur de formation pour adultes en Belgique francophone.

L'enseignement pour adultes

Inscrit dans la logique de l'apprentissage tout au long de la vie, il propose des formations diversifiées, du secondaire au supérieur, permettant l'obtention de diplômes reconnus. Il offre la possibilité de concilier études et activité professionnelle et répond à des besoins variés : qualification, reconversion, perfectionnement ou développement personnel.

Il vise à favoriser l'épanouissement individuel et l'insertion socioprofessionnelle, tout en répondant aux besoins des milieux économiques, sociaux et culturels. Il constitue également une voie de « seconde chance », valorisant les acquis, y compris issus de l'expérience professionnelle.

Le public concerné est hétérogène : personnes en reconversion, en quête de qualification ou de développement personnel, étudiants complétant leur formation, ou jeunes optant pour ce parcours en alternative à la formation initiale. Cette offre se caractérise par une pédagogie adaptée aux adultes, tenant compte de leurs expériences et contraintes. La nouvelle dénomination souligne une approche inclusive visant à rendre l'enseignement accessible à tous les adultes, qu'ils soient peu qualifiés ou déjà diplômés, en soutenant à la fois l'obtention d'un premier diplôme et le développement de compétences.

L'éducation permanente

Le décret du 17 juillet 2003 définit l'éducation permanente comme un ensemble d'actions menées dans le cadre associatif, visant l'analyse critique de la société, la participation démocratique, l'exercice des droits et l'émancipation individuelle et collective, en favorisant l'implication active des publics.

La formation professionnelle

Elle s'adresse à un public varié (jeunes, adultes, demandeurs d'emploi, travailleurs) et est dispensée dans des centres répartis sur tout le territoire, parfois en alternance avec des stages en entreprise. Elle vise à renforcer les compétences des demandeurs d'emploi et des travailleurs, sous forme d'apprentissage, de perfectionnement ou de reconversion, dans de nombreux secteurs.

Les politiques de formation sont mises en œuvre par des opérateurs publics régionaux. En Wallonie, le Forem accompagne les citoyens dans leur insertion professionnelle par l'orientation et la formation, en lien avec les besoins du marché du travail.

Des dispositifs spécifiques existent pour les indépendants et les PME. En Wallonie, l'IFAPME organise des formations qualifiantes, principalement en alternance, combinant cours et pratique en entreprise, et soutient également la formation continue et la création d'entreprise.

3. Au-delà de l'individualisme méthodologique

La formation d'adultes peut être appréhendée à différents niveaux. Par exemple, elle peut l'être en tant que pratique pédagogique se déployant à l'échelon interpersonnel. Dans le cadre de nos préoccupations présentes, c'est plutôt en tant que champ d'activités que nous l'aborderons. En outre, notre perspective s'inscrit dans un projet épistémologique particulier. En proposant des cadres conceptuels permettant d'aborder la formation d'adultes en privilégiant les niveaux méso et macrologique, il s'agit de favoriser une lecture de cette formation dépassant le niveau micrologique, centré sur les individus et leurs interactions. Plus fondamentalement, notre souhait est de promouvoir une approche holiste⁶ dans le domaine de la recherche sur la formation d'adultes et de nous distancier de l'individualisme méthodologique⁷.

Dans ce domaine, l'analyse des trajectoires d'apprentissage a longtemps été marquée par une prédominance de l'individualisme méthodologique, privilégiant les caractéristiques, motivations et choix des individus comme principaux déterminants des parcours. Cette perspective a posé les bases de l'andragogie⁸ et a permis de mieux comprendre, notamment, les logiques d'engagement en formation (e. a. Tough, 1971 ; Knowles, 1970 ; Cross, 1981 ; Mezirow, 1991 ; Bourgeois, 2018, 2019, Bourgeois et Nizet, 2005, Knowles et *al.*, 2015 ; Carré, 2005). Néanmoins, elle présente des limites importantes dès lors qu'il s'agit d'appréhender les inégalités d'accès, de participation et de réussite dans toute leur complexité.

Dans le contexte de la Belgique francophone et, plus particulièrement, de la Wallonie, marqué par des disparités socio-économiques persistantes et une participation inégale à la formation tout au long de la vie (IWEPS, 2026 ; Statbel, 2026), dépasser une lecture strictement individualisante apparaît non seulement pertinent, mais nécessaire pour enrichir l'analyse scientifique et orienter l'action publique.

Premièrement, une approche attentive aux structures sociales et institutionnelles permet de mettre en lumière le rôle déterminant des contextes dans lesquels s'inscrivent les individus. Dans la lignée des travaux de Bourdieu (1979), les dispositions à se former ainsi que les capacités effectives d'accès à la formation sont socialement différenciées et liées à la structure de distribution des capitaux économiques, culturels et sociaux. Les opportunités de formation ne sont pas distribuées de manière homogène : elles dépendent de facteurs tels que le niveau de qualification initiale, la position sur le marché du travail, les politiques publiques ou encore les pratiques des employeurs (e. a. Ferracci, 2013 ; Bernier et *al.*, 2015). Ainsi, en Wallonie, les données montrent que les publics

⁶ En cela, nous faisons écho aux préoccupations de l'UNESCO (2020), qui invite à aborder l'apprentissage tout au long de la vie dans une perspective holiste.

⁷ L'individualisme méthodologique en sciences sociales est une approche analytique selon laquelle les phénomènes sociaux doivent être compris à partir des actions, des croyances, des intentions et des interactions des individus. Comme l'explique Boudon (1979 : 33), « L'atome logique de l'analyse sociologique est [...] l'acteur individuel ». Cette perspective ne consiste pas à réduire le social à une simple dimension psychologique individuelle, mais à considérer que les faits collectifs émergent de l'agrégation d'actions individuelles sociohistoriquement situées. Chez Boudon (1977), par exemple, cette approche permet notamment d'expliquer l'apparition d'effets sociaux non intentionnels, c'est-à-dire de conséquences collectives produites par des décisions individuelles jugées rationnelles ou raisonnables par les acteurs eux-mêmes. L'individualisme méthodologique s'oppose au holisme méthodologique, qui privilégie les structures sociales, les institutions ou les normes comme point de départ de la compréhension des phénomènes. La divergence entre ces deux perspectives porte principalement sur l'unité d'analyse fondamentale. Dans une approche individualiste, les phénomènes sociaux doivent être reconstruits à partir des comportements, des rationalités ou des logiques opératoires des acteurs, tandis que dans une approche holiste, les propriétés du système social sont considérées comme prédominantes par rapport aux actions individuelles.

⁸ L'andragogie peut être définie comme étant l'ensemble des principes, des méthodes et des recherches se rapportant à l'apprentissage des adultes (Knowles, 1970).

faiblement qualifiés, les demandeurs d'emploi de longue durée ou encore certains groupes d'âge participent nettement moins à la formation (Conter et *al.* 2003, Conter et Veinstein, 2008 ; Conseil supérieur de l'emploi, 2021 ; Conter et *al.* 2022 ; IWEPS, 2026), ce qui atteste d'inégalités structurelles face à la formation. Celles-ci semblent aussi liées à l'organisation institutionnelle du secteur de la formation, caractérisé par une pluralité d'acteurs, dont les logiques opératoires, les objectifs et les moyens ne sont pas homogènes (Maroy et Van Haeperen, 2005 ; Conseil supérieur de l'emploi, 2021).

En ce sens, les choix individuels ne peuvent être compris indépendamment des contraintes et des ressources socialement différenciées qui les encadrent. Dépasser l'individualisme méthodologique permet ainsi de réinscrire les trajectoires de formation dans des configurations sociales plus larges, évitant une lecture culpabilisante des non-participations.

Deuxièmement, ce dépassement ouvre la voie à une analyse des dynamiques de réseaux et de territoires. Les parcours de formation des adultes sont fréquemment façonnés par leur inscription dans des réseaux sociaux, professionnels et familiaux. Ces derniers jouent un rôle ambivalent : ils peuvent constituer des vecteurs d'information et de soutien, mais aussi, dans certains cas, des freins à l'engagement ou à la poursuite des apprentissages. Les environnements de travail, les cultures organisationnelles et les dispositifs collectifs d'apprentissage structurent fortement les opportunités d'apprentissage et jouent également un rôle clé dans l'accès et l'engagement en formation, comme l'ont montré les travaux sur les *learning organisations* et l'apprentissage situé (Lave et Wenger, 1991).

Par ailleurs, comme l'indiquent, notamment, Orianne (2006), Berthet et Conter (2011a, b), Conter et Mainguet (2021), en Wallonie, comme dans d'autres régions européennes (Maggi-Germain, 2008), la formation des adultes ne relève pas seulement d'un droit individuel ou d'une logique de marché, mais d'une action publique territorialisée qui articule emploi, compétences et développement local. Les « bassins EFE » matérialisent cette orientation : ils sont définis comme des zones géographiques créées pour « favoriser la mise en cohérence des offres » et développer des politiques croisées en matière de formation, d'enseignement qualifiant, d'emploi et d'insertion⁹. Dans cette perspective, la territorialisation ne signifie pas uniquement une décentralisation administrative ; elle renvoie aussi à une manière de fabriquer l'action publique au plus près des réalités locales.

Muller (2024) montre que le déploiement des formations est aujourd'hui traversé par une double dynamique : d'une part, une individualisation croissante des parcours et, d'autre part, un ancrage territorial renforcé. Les trajectoires de formation deviennent ainsi à la fois plus personnalisées et plus dépendantes des ressources disponibles localement. Dans cette perspective, les parcours de formation des adultes ne relèvent pas uniquement d'une démarche individuelle centrée sur l'accumulation de compétences ; ils s'inscrivent dans des interactions sociales, des pratiques collectives et des cadres institutionnels spécifiques.

Dès lors, la formation des adultes ne peut être analysée indépendamment des caractéristiques des écosystèmes locaux de formation et d'emploi. L'offre de formation, la structure du tissu économique, les réseaux d'acteurs ainsi que l'intensité des partenariats influencent directement les opportunités d'apprentissage, qu'elles se développent en entreprise ou dans le cadre des dispositifs publics. Or, les bassins d'emploi présentent des configurations très différenciées selon les territoires, ce qui signifie que les possibilités d'accès à la formation et les ressources mobilisables ne

⁹ <http://www.enseignement.be/index.php?page=27593&navi=4229> et https://ares-digitalwallonia.opendatasoft.com/explore/dataset/bassins-efe/information/?disjunctive.te_ar-rond_adm&disjunctive.te_province&disjunctive.te_region

sont pas équivalentes partout. Il en résulte des écologies locales de l'emploi et de la formation marquées par de fortes inégalités.

En somme, la formation des adultes apparaît comme un processus à la fois socialement et territorialement situé, qui prend forme au sein d'écosystèmes locaux où s'articulent politiques de l'emploi, gouvernance partenariale et structuration des opportunités d'apprentissage. C'est précisément cette articulation entre cadre institutionnel, ressources territoriales et trajectoires individuelles qui donne tout son sens à la territorialisation de la formation en Wallonie.

Troisièmement, dépasser une lecture individualiste permet d'intégrer une approche plus critique des politiques de formation et d'emploi dans l'Union européenne. Les politiques actuelles d'activation des demandeurs d'emploi correspondent à un référentiel qui vise à responsabiliser les individus quant à leur insertion professionnelle. Les discours dominants sur la « responsabilité individuelle » et l'« employabilité » tendent à transférer sur les individus la charge de leur adaptation aux transformations économiques, occultant les responsabilités des institutions et des structures productives (Vielle et *al.*, 2005 ; Franssen, 2006 ; Berthet et Conter, 2011 ; Wrathall, 2016 ; Guyot, 2020). Comme le montrent plusieurs travaux, ces politiques peuvent contribuer à invisibiliser les contraintes structurelles liées au fonctionnement du marché du travail ou aux transformations économiques régionales (Fejes, 2010 ; Orianne, 2005, Conter, 2015, Van Haeperen, 2015). Les opportunités de formation dépendent également des configurations institutionnelles, des politiques publiques et des régulations du marché du travail (Rubenson et Desjardins, 2009). En ce sens, les choix individuels ne peuvent être compris indépendamment des structures qui les encadrent. L'injonction à la formation tout au long de la vie peut donc contribuer à renforcer les inégalités, dans la mesure où les individus les mieux dotés en ressources sont aussi ceux qui bénéficient le plus des dispositifs (Dubar, 2000 ; Desjardins, 2017). Une approche décentrée de l'individu permet, dès lors, de questionner cette injonction et de mettre en évidence les effets potentiellement inégalitaires des dispositifs de formation, notamment en termes de sélection des publics et de reproduction des hiérarchies sociales.

Adopter une telle approche favorise l'élaboration de politiques publiques plus équitables et mieux adaptées aux réalités territoriales, en renforçant la coordination entre les acteurs de la formation, en développant des approches intégrées à l'échelle des bassins de vie et d'emploi, et en soutenant les publics les plus éloignés de la formation par des dispositifs d'accompagnement renforcés. Cela suppose également de reconnaître la diversité des formes d'apprentissage, notamment informelles, et leur rôle dans les trajectoires professionnelles (Colley et *al.*, 2003).

En somme, sur le plan analytique, dépasser l'individualisme méthodologique dans l'analyse de la formation des adultes s'inscrit dans une perspective plus large, attentive aux interactions entre individus, structures et institutions, et apparaît essentielle pour répondre aux enjeux contemporains de la formation tout au long de la vie. Sur le plan de l'action, ce dépassement permet de mieux saisir la complexité des parcours dans un contexte régional spécifique, d'éviter une responsabilisation excessive des individus et de promouvoir des politiques plus justes et efficaces. Dans un territoire comme la Wallonie, confronté à des défis économiques et sociaux structurels, une telle approche apparaît essentielle pour penser une formation tout au long de la vie réellement inclusive.

Élargir la focale centrée sur l'acteur, l'agent, l'individu, le sujet suppose de diversifier les niveaux d'analyse. Dans cette perspective, comme l'indiquent Simon (1962) et Grossetti (2006, 2011), par exemple, il est utile de distinguer, en sciences sociales, trois niveaux d'analyse, même si leurs critères de délimitation (épaisseur historique, nombres d'acteurs concernés, degré de généralité, degré de complexité, schème d'intelligibilité ou paradigme adéquat pour l'analyse) ne font pas consensus. Selon nous, cependant, une démarcation de ces trois paliers peut aisément être établie sur la base des niveaux identifiés par Ardoino (1965)¹⁰ et Touraine (1973) et détaillée par l'encadré 2.

¹⁰ Pour plus de détails sur cet ouvrage, consulter <https://gerardpirotton.be/organisations-theories/niveaux-d-ardoino/>

Encadré 2 : Les niveaux d'analyse selon Ardoino (1965) et Touraine (1973)

Partant d'une réflexion sur l'éducation, Ardoino attire l'attention des chercheurs et des praticiens sur la nécessité de considérer ce domaine dans toute sa complexité et de l'envisager à cinq niveaux :

- individuel : le comportement humain de la personne avec ses caractéristiques intrinsèques, ses désirs et ses motivations
- relationnel : les relations entre les personnes, plutôt que la personne elle-même
- groupal : non pas les relations interpersonnelles mais le groupe en tant que tel, c'est-à-dire à un ensemble d'individus en interactions dont la nature ne peut se réduire à la somme de ses membres
- organisationnel : un ensemble de personnes qui coopèrent pour atteindre un objectif et qui organisent cette coopération par des normes ; les relations sont considérées comme des relations de pouvoir ou d'échange
- institutionnel : le fonctionnement d'un groupe ou d'une organisation n'est pas régi que par des règles produites de l'intérieur : certaines normes échappent à leur contrôle et les actions, individuelles ou collectives, ne peuvent les modifier. On parlera de règles institutionnelles, dont l'élaboration et les modifications viennent de l'action d'entités sociales extérieures, tels que, par exemple, des groupes de décideurs, des groupes de pression, des partis politiques, des instances syndicales...

À ces cinq niveaux, on peut en ajouter un sixième, identifié par Touraine (1973), celui de l'historicité et des rapports de classe, qui renvoie à l'action exercée par la société sur elle-même et par laquelle elle est capable de se transformer. Les acteurs de ces mutations ne sont plus les individus définis par leurs statuts, ni les institutions, mais bien les classes sociales.

L'intérêt de considérer ces différents niveaux ne concerne pas uniquement le phénomène scolaire : il se confirme pour de nombreux objets abordés par les sciences humaines.

On peut en effet proposer une correspondance des niveaux individuel et relationnel avec le micro, du groupal et de l'organisationnel avec le méso et, enfin, de l'institutionnel et de l'historicité avec le macro. Cette proposition présente le mérite d'être opérationnelle et facile à interpréter, même si elle peut être discutée et affinée, ce qui n'est pas notre propos ici. Soulignons, en outre, que ce découpage ne doit pas occulter le fait que ces niveaux s'articulent les uns avec les autres, suivant des modalités multiples. Ils ne sont pas étanches les uns aux autres. En outre, les faits sociaux peuvent, dans la majorité des cas, être considérés et analysés à la lumière des mécanismes et des processus à l'œuvre dans plusieurs niveaux. Certes, il est commun, dans les activités de recherche scientifique, de privilégier un seul niveau d'analyse, par exemple pour des raisons de praticité, de préférence ou de pertinence praxéologique. Cependant, le cantonnement à un niveau unique de lecture peut, si on n'y prend garde, conduire à une forme de réductionnisme préjudiciable à la bonne intelligibilité des faits étudiés. Pour ce qui est du domaine de la formation des adultes, le développement d'une approche holistique passe *a minima* par la diversification des niveaux d'analyse des objets considérés, voire par leur intégration.

Dans cette optique, la convocation de cadres conceptuels adéquats constitue une étape incontournable. C'est pourquoi, dans une perspective exploratoire, nous considérerons à présent trois référentiels porteurs d'un grand potentiel pour une meilleure prise en compte des niveaux méso et macrologique dans le domaine de la formation des adultes. Cette exploration n'est pas exhaustive. Elle vise à ouvrir la réflexion plutôt qu'à la clôturer.

4. Le secteur de la formation d'adultes comme système

Le premier cadre conceptuel dont nous aborderons renvoie à l'analyse systémique. Il s'articule autour du concept de système. La présente section y sera consacrée.

Dans un premier temps, nous rappellerons l'émergence de la pensée systémique en sciences sociales avant d'en retracer les grandes étapes de développement. Nous présenterons ensuite ses principes fondamentaux en les illustrant à partir du secteur de la formation des adultes. Nous poursuivrons en examinant l'intérêt de considérer celui-ci comme un système, ainsi que les apports heuristiques d'une telle perspective. Enfin, nous proposerons quelques pistes de développement pour l'analyse systémique de la formation des adultes.

4.1. L'ANALYSE SYSTÉMIQUE EN SCIENCES SOCIALES : LES JALONS HISTORIQUES

4.1.1. L'émergence

L'analyse systémique en sciences sociales naît d'une insatisfaction chez certains chercheurs face aux approches classiques, qui isolent souvent des variables pour établir des relations causales simples et unidirectionnelles (Giddens, 1984 ; Sewell, 1992). Ces approches, si elles sont efficaces pour certaines analyses, se révèlent limitées face à la complexité des phénomènes sociaux, où les interactions sont multiples, dynamiques, et où les effets résultent d'un enchevêtrement de facteurs. Par opposition, l'analyse systémique adopte une perspective holistique, privilégiant l'étude des systèmes comme des ensembles intégrés d'éléments en interaction permanente (Bertalanffy, 1968 ; Checkland, 1981). L'encadré 3 propose une définition synthétique du concept de système.

Plutôt que de fragmenter les phénomènes, il s'agit de comprendre comment les parties interagissent, se régulent mutuellement et s'adaptent à leur environnement, générant ainsi des propriétés émergentes et produisant des configurations irréductibles à la somme de leurs composantes (Simon, 1962 ; Capra, 1996).

Cette posture s'est développée lors du 20^e siècle, nourrie par un dialogue interdisciplinaire fécond. Les sciences sociales ont ainsi intégré des concepts issus de la biologie, notamment la notion de systèmes ouverts et de régulation homéostatique ; de la cybernétique, qui formalise les mécanismes de rétroaction et de contrôle dans les systèmes complexes (Wiener, 1948 ; Ashby, 1956) ; et de la théorie générale des systèmes, développée par Bertalanffy, qui propose un cadre conceptuel applicable aux systèmes biologiques, sociaux et techniques (Bertalanffy, 1968).

Encadré 3 : Le système

En sciences du vivant et en sciences sociales, l'approche systémique suppose qu'on aborde l'objet d'analyse comme un ensemble structuré d'éléments irréductibles à la somme de ses composantes, celles-ci interagissant entre elles selon certains principes ou certaines règles. Cet ensemble est supposé être dynamique, délimité (possibilité d'identifier les critères d'appartenance au système) et remplir une mission ou des fonctions dans un environnement donné (Bertalanffy, 1968).

Afin de se pérenniser et de s'adapter, cet ensemble doit procéder à des échanges (intrants, extrants) avec ses environnements. Ainsi de manière simultanée, un système d'un certain niveau de complexité est transformé par son environnement en même temps qu'il le transforme (Bertalanffy, 1968 ; Luhmann, 2011 ; Lugan, 2006).

Sur le plan strictement sociologique, l'apport majeur de Merton et de sa perspective fonctionnaliste, soulignant la complexité des fonctions sociales des institutions et des pratiques sociales (Merton, 1957), ouvre la voie à une analyse systémique plus nuancée, qui prend en compte la multiplicité des effets, l'ambiguïté des rôles sociaux, et la dynamique des interactions au sein des systèmes sociaux. Son approche contribue à dépasser celle où chaque élément serait automatiquement « fonctionnel » pour le système, en insistant sur la pluralité des conséquences possibles, ce qui est fondamental pour appréhender la complexité et la dynamique des systèmes sociaux (Alexander, 1985).

Ces divers apports, en s'intégrant progressivement à la réflexion sociologique, notamment à travers l'École de Palo Alto et l'étude des systèmes de communication (Bateson, 1972), ont permis de renouveler les paradigmes explicatifs en sciences sociales, offrant un cadre adapté à l'étude des phénomènes sociaux en tant que systèmes complexes, dynamiques et évolutifs, où la stabilité et le changement coexistent dans une dialectique permanente (Luhmann, 2011 ; Morin, 1990).

4.1.2. L'évolution

L'évolution de la pensée systémique dans ces sciences connaît un tournant décisif avec les travaux de Parsons. Dans *The Social System* (1951), Parsons, dont l'objectif est de bâtir une théorie générale de l'action sociale, capable de rendre compte de la stabilité des sociétés modernes, conçoit la société comme un système d'action complexe et différencié, composé d'acteurs sociaux occupant des rôles et interagissant à travers des normes partagées. Selon cet auteur, tout système social doit satisfaire quatre fonctions essentielles pour assurer sa stabilité et sa reproduction. Il s'agit du modèle « AGIL » : (1) *Adaptation*, la capacité à interagir avec l'environnement, par exemple via l'économie, (2) *Goal Attainment*, la définition et la poursuite d'objectifs collectifs, notamment par la politique, (3) *Integration* la coordination et cohésion des sous-systèmes, assurées par les institutions, et (4) *Latency*, le maintien des valeurs, des motivations et de la culture, via des mécanismes de socialisation.

Dans cette optique, les éléments du système (rôles, institutions, normes) remplissent des fonctions indispensables à l'équilibre global, et les dysfonctionnements sont considérés comme des déséquilibres temporaires à corriger. Le changement ne correspond pas à un processus conflictuel ou chaotique, mais à une mutation adaptative par différenciation fonctionnelle progressive. Le système évolue en intégrant de nouveaux rôles ou institutions tout en préservant ses équilibres fondamentaux.

L'approche parsonienne, fortement influencée par la biologie (avec, notamment, le principe d'homéostasie¹¹), fera, par la suite, l'objet de nombreuses critiques : elle surestime la stabilité des sociétés et minimise les rapports de pouvoir et les conflits, elle tend à naturaliser l'ordre social, en considérant les normes et institutions comme fonctionnelles par définition, elle néglige la capacité des acteurs à transformer consciemment les structures dans lesquelles ils s'insèrent... C'est pourquoi, durant les 1960, aux États-Unis essentiellement, plusieurs courants cherchent à renouveler ou dépasser le modèle parsonien sans pour autant abandonner la logique des systèmes.

Ainsi, le néo-fonctionnalisme, proposé, entre autres, par Smelser (1962) et Alexander (1985), offre une lecture plus souple et ouverte que celle de Parsons en intégrant à la réflexion le conflit, le changement historique et la subjectivité, tout en conservant l'idée de systèmes sociaux différenciés et interdépendants. Les théories des systèmes ouverts, élaborées, notamment, par Gouldner (1954, 1970), Burns et Stalker (1961), Woodward (1965) et Lawrence et Lorsch (1967), quant à elles,

¹¹ L'homéostasie renvoie à un processus par lequel un facteur (la température corporelle, par exemple) est maintenu autour d'une valeur d'équilibre bénéfique à la perpétuation du système considéré grâce à des mécanismes de régulation. Ce concept trouve son origine dans les travaux de Bernard (1865) en médecine expérimentale et dans ceux de Cannon (1932) en biologie et en physiologie.

adaptent la pensée systémique aux organisations : les systèmes sont perçus comme dépendants de leur environnement et capables d'adaptation stratégique. Cette orientation contribue au développement des théories de la contingence en sociologie des organisations (e. a. Mintzberg, 1979).

Juste après cette période, l'École de Palo Alto, avec, parmi d'autres, Bateson (1972) et Watzlawick (1976) applique la pensée systémique au niveau micrologique en s'intéressant aux dynamiques interactionnelles. En analysant les systèmes familiaux ou institutionnels comme des systèmes de communication autorégulés, elle met en lumière les paradoxes et les régulations invisibles du comportement social.

En parallèle, en France, le développement de la prospective comme philosophie de l'action et démarche d'aide à la prise de décision stratégique en contexte incertain s'appuie sur les apports de l'analyse systémique (Berger, 1964). Par ailleurs, des sociologues comme Crozier et Friedberg (1977) appliquent la perspective systémique à l'analyse stratégique des organisations. Ils intègrent à la fois l'interdépendance des acteurs, la régulation et les jeux de pouvoir. Leurs travaux s'appuient sur l'utilisation des outils de la systémique combinée à une attention particulière aux capacités d'action, d'adaptation et de négociation des individus en contexte contraint.

4.1.3. Un tournant : la théorie des systèmes de Niklas Luhmann

À partir des années 1970, la sociologie systémique connaît une reconfiguration majeure lorsque Niklas Luhmann (1984/2011) opère un déplacement paradigmatique par rapport à l'héritage parsonien¹². S'appuyant sur des apports issus de la théorie générale des systèmes (Bertalanffy, 1968), de la cybernétique (Wiener, 1948), de la biologie des systèmes, notamment le concept d'autopoïèse¹³, ainsi que de l'épistémologie constructiviste, il élabore une théorie dans laquelle la société est conçue comme un système autopoïétique de communications. Dans cette perspective, les communications constituent les opérations propres du système social, lequel se reproduit de manière autonome et ne peut être réduit aux actions ou aux intentions des individus. Ce système évolue dans un environnement incertain en sélectionnant les informations pertinentes pour sa reproduction.

Luhmann partage l'ambition systémique de Parsons, mais récuse son anthropocentrisme. Contrairement au modèle parsonien, où la société est conçue comme un système intégré de sous-systèmes coordonnés pour maintenir l'équilibre via des normes partagées, les systèmes théorisés par Luhmann sont auto-référentiels et opérationnellement clos. L'action et l'acteur ne sont plus centraux : ce sont les processus de communication qui constituent l'opération élémentaire et l'unité d'analyse du social. La société n'est plus pensée en termes d'intégration ou de consensus, mais de complexité, de contingence (toute situation ou décision résulte d'une sélection parmi un horizon de possibilités alternatives, toujours susceptible d'être remise en question ou réinterprétée) et d'auto-organisation. Le changement social n'y est pas orienté vers une finalité ; il émerge des dynamiques propres à chaque système, souvent en tension avec celles des autres.

4.1.3.1. *La société comme réseau de communications autoproduites*

La théorie des systèmes sociaux de Luhmann propose de définir le social non pas comme un ensemble d'actions individuelles, de relations intersubjectives ou de consciences en interaction, mais comme un réseau de communications autoproduites. La société n'est pas composée d'individus ; elle émerge et se reproduit à travers des processus communicationnels autonomes qui engendrent continuellement de nouvelles communications. Cette conception repose sur une distinction

¹² La synthèse de la théorie de Luhmann que nous présentons ici éte élaborée sur la base de Ertler (1994), Boisvert (2006), Ferrarese (2007), Luhmann (1994, 2006, 1984/2011, 2020, 1997/2021) et Orianne (2019).

¹³ Initialement, ce terme désigne la capacité d'un système vivant à produire et à maintenir sa propre organisation, tant structurelle que fonctionnelle, au moyen de processus internes de production et de régénération, tout en demeurant en interaction avec son environnement (Maturana et Varela, 1973).

fondamentale entre trois types de systèmes, chacun caractérisé par une opération spécifique de reproduction :

- les systèmes vivants (biologiques), qui se reproduisent par la vie,
- les systèmes psychiques, qui se reproduisent par la conscience, et
- les systèmes sociaux, qui se reproduisent par la communication.

Chaque système est autopoïétique, c'est-à-dire capable de produire et de reproduire ses propres éléments à partir de ses propres opérations. Cette autopoïèse implique une clôture opérationnelle radicale : la vie ne peut émerger que de la vie, la conscience que de la conscience, et la communication que de la communication. Aucun système ne peut produire directement les opérations d'un autre système. Ainsi, la conscience individuelle n'appartient pas au système social : elle constitue son environnement. Les états biologiques et psychiques ne sont jamais des éléments internes aux systèmes sociaux, mais ils peuvent les influencer indirectement.

4.1.3.2. La différenciation fonctionnelle de la société moderne

Selon Luhmann, la caractéristique fondamentale des sociétés modernes est leur différenciation fonctionnelle. La société ne se structure plus autour d'un centre unique, comme la religion ou le pouvoir politique, mais autour d'une multiplicité de sous-systèmes spécialisés, chacun assumant une fonction spécifique et irremplaçable. Chaque sous-système fonctionne selon un code binaire qui oriente ses communications et lui permet de traiter la complexité du monde selon ses propres critères.

Le système économique repose sur la distinction paiement/non-paiement et assure l'allocation des ressources rares. Le système politique s'organise autour du code gouvernement/opposition et produit des décisions collectivement contraignantes. Le système juridique fonctionne selon la distinction légal/illégal et stabilise les attentes normatives. Le système scientifique repose sur le code vrai/faux et produit des connaissances validées selon des critères méthodologiques spécifiques. Le système éducatif s'organise autour de la distinction qualifié/non-qualifié : sa fonction est à la fois de sélectionner et de socialiser les individus afin de les préparer à participer aux autres sous-systèmes de la société. Le système religieux fonctionne selon l'opposition transcendant/immanent et contribue à la gestion du sens et de la contingence. Le système artistique repose sur la distinction beau/laid et permet d'explorer des dimensions de l'expérience humaine qui échappent aux autres formes de rationalité. Enfin, le système médiatique s'organise autour du code information/non-information et a pour fonction de rendre visibles et accessibles les communications susceptibles de capter l'attention collective. Contrairement aux autres systèmes, il ne produit pas de biens, de lois, de connaissances ou de normes, mais filtre, formate et diffuse ce qui sera considéré comme digne d'intérêt par la société.

Chaque sous-système maintient sa propre autopoïèse et ne peut être réduit aux logiques des autres. Cette autonomie accroît la capacité de la société à traiter la complexité, mais elle engendre également une fragmentation : aucun sous-système ne peut prétendre représenter la société dans son ensemble.

4.1.3.4. Une typologie des formes sociales : interactions, organisations et société

Outre les grands sous-systèmes fonctionnels, Luhmann distingue trois formes de systèmes sociaux qui structurent la société moderne. Ces formes, bien que distinctes, coexistent et interagissent en permanence, chacune reposant sur une logique propre.

Les interactions désignent les situations de communication en présence, limitées dans le temps et dans l'espace. Elles dépendent de la coprésence physique ou virtuelle des participants et disparaissent dès que cette coprésence cesse. Par exemple, une conversation entre deux personnes, un

cours en présentiel ou une réunion de travail constituent des interactions. Ces systèmes sont éphémères : leur reproduction dépend entièrement des communications qui s'y déroulent, et ils n'ont pas de mémoire propre en dehors de ces échanges.

Les organisations, en revanche, sont des systèmes sociaux plus durables, fondés sur la décision. Leur reproduction s'opère par une chaîne décisionnelle où chaque décision engendre de nouvelles décisions. Les entreprises, les administrations, les universités ou les associations en sont des exemples typiques. Leur persistance ne dépend pas des individus qui les composent, mais des communications décisionnelles qui s'y déroulent : réunions, rapports, consignes, procédures ou échanges informels. Ainsi, une entreprise fonctionne moins grâce aux motivations de ses employés que grâce aux décisions qui structurent son activité, comme les embauches, les stratégies commerciales ou les adaptations organisationnelles.

Enfin, la société représente le système social le plus large et le plus complexe. Elle englobe l'ensemble des communications possibles et constitue l'horizon dans lequel les autres systèmes (interactions, organisations et sous-systèmes fonctionnels) se différencient. Contrairement aux autres systèmes, la société n'a pas de centre de contrôle unique : elle émerge de la reproduction continue des distinctions qui la constituent. La société moderne, en particulier, se caractérise par sa différenciation fonctionnelle, où aucun sous-système ne domine les autres, mais où chacun interagit selon sa propre logique. Cette polycentricité explique pourquoi les interventions dans un sous-système (par exemple, une réforme politique) produisent souvent des effets imprévus dans d'autres sous-systèmes (comme l'économie ou l'éducation).

4.1.3.5. *La communication comme opération constitutive du social*

La communication est définie par Luhmann comme l'opération élémentaire des systèmes sociaux. Contrairement aux conceptions classiques qui la réduisent à un transfert d'informations entre un émetteur et un récepteur, Luhmann la décrit comme une synthèse de trois sélections indissociables : l'information, l'énonciation (*Mitteilung*) et la compréhension (*Verstehen*).

L'information correspond au contenu sélectionné. L'énonciation désigne l'acte même de transmettre ce contenu. Enfin, la compréhension consiste dans la distinction opérée par le récepteur entre le contenu communiqué et l'acte de communication. Cette dernière étape est décisive, car la communication n'existe que lorsqu'une compréhension, même partielle ou erronée, suscite une réponse susceptible de prolonger le processus communicationnel. Par exemple, lorsqu'un enseignant déclare à un étudiant : « Ton travail est en retard », l'information concerne le retard, l'énonciation réside dans le contexte et la manière dont la remarque est formulée, et la compréhension apparaît lorsque l'étudiant interprète cette phrase comme un reproche, un rappel ou une simple constatation. Dès qu'il répond, se justifie ou même garde le silence de manière significative, une nouvelle communication est produite, et le système éducatif se reproduit ainsi à travers cet enchaînement.

Cette conception permet également de comprendre pourquoi les malentendus ne constituent pas des échecs de communication. Une compréhension erronée génère elle aussi de nouvelles communications et contribue donc à la reproduction du système. Dans un cours, par exemple, lorsqu'un étudiant interprète incorrectement une explication et formule une objection, cette objection devient à son tour une communication qui alimente le processus pédagogique.

4.1.3.6. *Clôture opérationnelle, environnement et couplages structurels*

La clôture opérationnelle est un concept central de la théorie luhmannienne. Elle désigne le fait qu'un système ne fonctionne qu'à partir de ses propres opérations, sans pour autant s'isoler de son environnement. Bien que constamment exposé aux perturbations extérieures, un système les

interprète selon ses propres catégories internes. Par exemple, une crise économique peut affecter le système politique, mais celui-ci la traduit dans son langage propre : décisions publiques, conflits de pouvoir ou programmes gouvernementaux. De même, une réforme politique peut perturber l'économie, qui l'analysera à travers ses critères de rentabilité, de coût ou d'investissement.

Les systèmes n'interagissent jamais directement : ils s'irritent mutuellement via leur environnement commun, un phénomène que Luhmann nomme « couplages structurels ». Une innovation scientifique peut ainsi induire des adaptations juridiques, une décision judiciaire influencer des stratégies économiques, ou une réforme éducative impacter le monde du travail. Chaque système réagit cependant selon sa logique interne, réduisant la complexité de son environnement en sélectionnant uniquement les informations pertinentes pour sa reproduction.

Les couplages structurels expliquent comment des systèmes clos et autonomes peuvent s'influencer sans perdre leur clôture. Luhmann rejette toute causalité directe entre systèmes : l'économie ne « dirige » pas le droit, pas plus que l'éducation ne « contrôle » la politique, car chaque système traite les perturbations selon son code binaire spécifique. Pourtant, ces systèmes coexistent et doivent composer avec les irritations générées par les autres.

Un couplage structurel se caractérise par sa sélectivité : il ne transmet pas d'informations ou de commandes d'un système à l'autre, mais canalise des perturbations interprétées ensuite selon les règles du système récepteur. Par exemple, une crise économique peut être perçue par le politique comme une « irritation » nécessitant une intervention législative, mais la réponse dépendra du code gouvernement/opposition et des programmes partisans, non d'une contrainte économique directe. De même, le système éducatif peut adapter ses programmes en réaction à une réforme politique, mais toujours selon son code qualification/non-qualification.

Historiquement et socialement construits, ces couplages émergent comme des solutions stabilisées pour gérer les interdépendances entre systèmes. Luhmann en identifie plusieurs formes, parmi lesquelles :

- les constitutions, qui lient le droit et la politique,
- l'argent, qui couple l'économie avec des systèmes comme l'éducation ou la santé, et
- les organisations, qui servent d'interfaces entre plusieurs systèmes, comme les entreprises entre l'économie et le droit.

Ces dispositifs ne suppriment pas les conflits, mais réduisent la complexité en offrant des points de référence communs. Le contrat de travail, par exemple, couple le système économique (salarial) et le système juridique (règles contractuelles) sans imposer de contenu spécifique, permettant une coexistence sans confusion. Enfin, les couplages structurels sont indispensables à la reproduction des systèmes : sans eux, les systèmes seraient submergés par la complexité environnementale. Ils permettent une coévolution, où chaque système s'adapte aux transformations des autres sans perdre son identité.

4.1.3.7. Stabilité, changement et effets imprévus

Chez Luhmann, la stabilité d'un système ne repose sur aucune substance ni essence durable. Elle résulte du maintien d'une différence entre le système et son environnement. Un système persiste parce qu'il parvient continuellement à reproduire cette distinction fondamentale, et non parce qu'il posséderait une essence immuable. Cette conception permet de comprendre comment les systèmes peuvent simultanément demeurer stables et se transformer : ils intègrent les perturbations extérieures tout en les traduisant selon leur propre logique.

Par exemple, le système économique peut intégrer une crise financière, mais uniquement à travers son code paiement/non-paiement. Il ne traite pas directement les émotions, les valeurs morales

ou les intentions des acteurs. Cette autonomie explique également l'apparition fréquente d'effets imprévus. Une intervention conçue dans un système produit souvent des conséquences inattendues dans d'autres systèmes. Une réforme éducative destinée à améliorer les performances scolaires peut modifier les dynamiques familiales, affecter l'organisation du travail des parents et produire des effets économiques non anticipés. De même, les réseaux sociaux numériques, développés dans le cadre du système médiatique, ont généré des effets importants sur le système politique, notamment en matière de polarisation des débats ou de diffusion de la désinformation.

Ces effets ne constituent pas des anomalies. Ils résultent de l'interdépendance entre systèmes autonomes qui interprètent les perturbations extérieures selon leurs propres logiques.

4.1.3.8. *Implications méthodologiques et portée de la théorie*

Sur le plan méthodologique, la théorie de Luhmann invite à analyser les phénomènes sociaux comme des configurations de communication plutôt que comme des agrégats d'actions individuelles ou des effets de structures macrosociales préexistantes. Étudier le système éducatif, par exemple, ne consiste pas d'abord à examiner les motivations des enseignants ou des élèves, mais à comprendre comment ce système reproduit ses propres opérations selon son code spécifique. De même, analyser une organisation revient à étudier les chaînes de décisions qui assurent sa continuité plutôt que les caractéristiques psychologiques ou les stratégies de ses membres.

Cette approche offre un cadre puissant pour comprendre la complexité des sociétés contemporaines. Elle permet d'expliquer pourquoi les interventions politiques, juridiques ou économiques produisent souvent des résultats différents de ceux qui étaient attendus : chaque système répond aux perturbations extérieures selon sa propre rationalité. Elle propose une vision décentrée de la société, dans laquelle aucun sous-système ne peut prétendre incarner le tout. La société apparaît comme un réseau de communications différenciées, sans centre de contrôle unique, dont la cohérence repose uniquement sur la reproduction continue des distinctions qui la constituent. Pour Luhmann, la société n'existe que comme opération de distinction : elle se maintient en se différenciant constamment de son environnement et d'elle-même.

4.1.3.9. *Critiques et limites de la théorie luhmannienne*

La proposition de recentrage (la communication en lieu et place de l'acteur et de son action comme *principium primum* du social) est-elle défendable ? La communication elle-même, même si elle suit des modalités, des codes et des canaux spécifiques à chaque système, n'est-elle pas produite et véhiculée par des acteurs dans le cadre de rationalités et de positions dans le système qui leurs sont propres ? Luhmann ne procède-t-il pas à une réduction excessive du rôle des acteurs sociaux et de leurs actions (Kihlström, 2012 ; Gerim, 2017 ; Sosoe, 2022) ? Sur le plan méthodologique, le recentrage sur la communication n'est pas sans impliquer de grandes difficultés empiriques : comment observer et analyser des communications « pures », indépendamment des consciences qui les produisent ?

Tout comme le modèle parsonien, la sociologie de Luhmann fait peu référence aux tensions, aux conflits et aux rapports de force entre les sous-systèmes ou au sein d'un même sous-système (Ertler, 1994 ; Vincent, 1999). En délaissant les luttes de pouvoir, les conflits d'intérêts et les dimensions idéologiques du champ d'analyse et de théorisation, cette sociologie ne montre-t-elle pas certaines limites, notamment pour comprendre l'émergence et le traitement de certains problèmes sociaux ou l'apparition de ruptures sociohistoriques (Schirmer et Michailakis, 2018) ? En évacuant les acteurs individuels, l'approche luhmannienne semble ignorer les rapports de pouvoir et les inégalités structurelles. Plus fondamentalement, cette sociologie, en raison de son apolitisme, est-elle en mesure de rendre compte de certaines évolutions sociales et de l'historicité des sociétés contemporaines,

au sens que Touraine (1973) donne à ce terme, tel qu'il a été évoqué précédemment (cf. encadré 2) ?

De même, le principe d'autopoïèse mis en avant par Luhmann ne constitue-t-il pas un frein majeur pour l'analyse et la compréhension du changement et social ? La notion même d'autopoïèse est-elle pertinente en sciences sociales ? Certains chercheurs émettent de nettes réserves à ce niveau (Geyer et van der Zouwen, 2001 ; Cadenas et Arnold-Cathalifaud, 2015). Plus fondamentalement, comme bon nombre de théories fonctionnalistes, celle de Luhmann peut donner l'impression de justifier l'ordre social existant en le présentant comme le résultat de logiques systémiques inévitables.

La différenciation fonctionnelle et l'autonomie des systèmes composant la société sont-elles aussi effectives que Luhmann le présente ? N'y a-t-il pas une certaine porosité entre les systèmes ? Certains rapports de dépendance ou de domination ? Comme nous le verrons ultérieurement lorsque nous aborderons le concept de champ proposé par Bourdieu, c'est probablement le cas. Nous verrons également que ce concept met à mal l'idée d'une société polycentrique¹⁴ et décentralisée.

4.1.4. Après Luhmann : une reconfiguration théorique

La théorie de Luhmann a donné lieu à de nombreuses critiques, dont certaines viennent d'être évoquées, et a fait l'objet de développements qui en ont enrichi et élargi les perspectives. Ces évolutions s'articulent autour de trois orientations majeures : la réintégration des acteurs et des pratiques dans l'analyse, l'ouverture aux dimensions matérielles et aux formes d'hybridation, ainsi que le dialogue avec les théories de la complexité et le tournant ontologique.

La première dynamique cherche à dépasser le caractère abstrait de la théorie luhmannienne en ancrant les systèmes dans des pratiques situées, tout en préservant leur autonomie opérationnelle. Elle vise également à réinscrire les acteurs individuels dans l'analyse systémique sans remettre en cause le principe d'autopoïèse. Teubner (1993), par exemple, développe une approche attentive aux systèmes sociaux hybrides et aux couplages structurels entre systèmes et acteurs. Dans cette perspective, le droit, par exemple, n'existe pas indépendamment des pratiques des juges, des justiciables ou des administrations qui le font fonctionner dans des contextes concrets.

La deuxième dynamique concerne l'ouverture de la théorie des systèmes à la matérialité, un aspect relativement négligé par Luhmann. Les *Science and Technology Studies*¹⁵, ainsi que la théorie de l'acteur-réseau portée, notamment, par Latour (2005), Law (1994, 2004) et Mol (1999, 2002), ont critiqué une distinction jugée trop rigide entre nature et société (ou entre humain et non-humain). Dans cette perspective, les collectifs sociaux se configurent à travers des réseaux d'acteurs humains et non-humains qui se co-produisent mutuellement. Cette approche a permis de mieux appréhender les hybridations entre humains, techniques, textes et infrastructures, notamment dans les systèmes de santé ou les environnements numériques. Esposito (2017) a ainsi montré comment les algorithmes, en tant qu'acteurs sociaux, transforment les logiques de communication et introduisent des formes inédites de complexité.

Enfin, la troisième dynamique articule la théorie des systèmes avec les théories de la complexité et le « tournant ontologique »¹⁶. Morin (2005) a proposé une pensée complexe attentive aux

¹⁴ Cette proposition est également contestable à la lumière d'autres modèles théoriques, comme le marxisme et, plus globalement, les différents courants du matérialisme historique.

¹⁵ Les *science and technology studies* (STS) désignent un champ de recherche interdisciplinaire qui aborde les sciences et les techniques comme des productions sociales, inscrites dans des rapports de pouvoir, des pratiques et des dispositifs matériels. En ce sens, ces *studies* permettent d'analyser la co-construction des savoirs, des technologies et des sociétés. À titre illustratif, on peut citer les travaux de Callon et al. (2001), ceux de Latour (2005) ou ceux de Bonneuil et Joly (2013).

¹⁶ Ce « tournant » désigne un courant en anthropologie remettant en cause l'universalité des catégories occidentales (nature/culture, humain/non-humain) pour souligner la diversité des façons de concevoir le monde selon les cultures

interdépendances entre systèmes sociaux, biologiques et technologiques, ainsi qu'aux boucles récursives entre ordre et désordre. Cette perspective a nourri plusieurs travaux en sociologie environnementale. Le tournant ontologique, porté notamment par Descola (2005) et Viveiros de Castro (2009), a quant à lui remis en cause l'universalité de la distinction entre système et environnement en montrant la diversité des ontologies selon les contextes culturels. Enfin, des auteurs comme Lemke (2007) ont exploré les liens entre théorie des systèmes et travaux de Foucault (2004), en particulier autour de la gouvernementalité, afin d'analyser la production de subjectivités et de formes de régulation.

Ces évolutions témoignent d'une volonté de rendre la théorie des systèmes plus empirique, plus située et plus attentive aux hybridations, tout en conservant son ambition de penser la société comme un ensemble de processus dynamiques. Elles soulèvent toutefois des enjeux théoriques importants, notamment celui d'articuler l'autonomie des systèmes avec leur ancrage matériel et pratique, ou encore de concilier la clôture opérationnelle avec les interdépendances écologiques et numériques des sociétés contemporaines. *In fine*, ces développements montrent que l'approche systémique, loin d'être figée, continue de se transformer au contact des mutations du monde social.

4.2. LES PRINCIPES FONDAMENTAUX ET GÉNÉRIQUES DE L'ANALYSE SYSTÉMIQUE ET LEUR APPLICABILITÉ CONCRÈTE

Comme nous l'avons indiqué, l'approche systémique, bien que d'origine biologique et cybernétique, a progressivement trouvé un terrain fécond dans les sciences sociales, en particulier pour appréhender la complexité des phénomènes sociaux. Contrairement aux approches analytiques « classiques » qui tendent à isoler les variables ou à rechercher des causalités linéaires, l'approche systémique propose une vision holistique et relationnelle des faits sociaux et permet de penser la réalité sociale dans une logique d'interdépendance et de rétroaction, ouvrant la voie à une compréhension fine des mécanismes sociaux, de leur (re)production à leur transformation. Elle conçoit le social en termes de systèmes ouverts, en interaction constante avec leur environnement.

Exposons brièvement ces principes tels qu'ils se déclinent¹⁷ en sciences sociales et peuvent être mobilisés pour l'analyse de la formation des adultes.

4.2.1. Le principe de globalité ou de totalité

Ce principe, pilier de la théorie générale des systèmes (Bertalanffy, 1968), marque une rupture avec d'autres formes d'holisme, comme celle de Durkheim. Si ces approches partagent l'idée que « le tout est plus que la somme des parties », elles divergent sur un point clé : la nature de la relation entre le tout et ses composants. Chez Durkheim, la structure sociale s'impose de l'extérieur aux individus, sans interaction dynamique. La systémique, elle, dépasse cette vision statique : elle postule que le tout n'émerge pas seulement au-dessus des parties, mais par elles, à travers des processus interactifs comme la rétroaction, l'adaptation ou l'auto-organisation. Ici, les niveaux micro (agents) et macro (structure) s'influencent mutuellement, dans une logique de co-construction permanente. Ainsi, la systémique ne se limite pas à constater la supériorité du tout : elle en révèle les mécanismes vivants.

Ce principe stipule qu'un système ne peut être compris qu'en tant que totalité organisée, et non comme une simple addition de ses parties. Ceci signifie que les propriétés d'un système ne peuvent être déduites uniquement de celles de ses composants isolés. Par exemple, dans une organisation, la culture d'entreprise ou la dynamique collective dépasse les caractéristiques individuelles de

¹⁷ Il ne s'agit pas ici d'examiner cette déclinaison chez les différents sociologues concernés mais de présenter les principes de manière générique.

chaque membre. Cette notion est centrale dans la théorie générale des systèmes de Bertalanffy (1968), qui souligne que « le tout est plus que la somme des parties ».

Dans les sciences sociales, selon ce principe, le système social ne peut être compris en réduisant ses éléments de manière isolée. Il s'agit d'un tout structuré, où chaque élément (acteur, norme, institution) prend sens à partir de ses relations aux autres (Bateson, 1972 ; Watzlawick, 1976). Ainsi, une organisation, une famille, un groupe ou un secteur d'activités n'est pas simplement la somme de ses membres ou de ses fonctions, mais une structure globale produisant des effets spécifiques, notamment des règles implicites, des normes et des rôles (Parsons, 1951 ; Luhmann, 1984/2011).

Ce principe permet de mettre en lumière les effets ou les processus qui ne se déduisent pas des comportements individuels. Par exemple, l'analyse classique d'un centre de formation pour adultes visant l'insertion pourrait consister à évaluer séparément les composantes du dispositif : qualité des formateurs, contenu pédagogique, profils des apprenants, ressources matérielles, etc. Or, dans une approche systémique fondée sur le principe de globalité, on observera que les résultats (par exemple, le taux d'insertion professionnelle) ne s'expliquent pas uniquement par ces éléments pris isolément, mais par la manière dont ils interagissent : une pédagogie participative peut renforcer la confiance des apprenants, mais seulement si elle est soutenue par une culture organisationnelle valorisant l'autonomie ; l'efficacité des formateurs dépend aussi des relations qu'ils entretiennent avec les conseillers en insertion ou les partenaires extérieurs (entreprises, services publics de l'emploi) ; le climat de groupe entre apprenants (entraide, reconnaissance mutuelle) peut produire des effets d'engagement ou, au contraire, de décrochage, indépendamment des caractéristiques individuelles... Ainsi, la réussite ou l'échec du dispositif émergera de la configuration globale du système de formation : interactions entre acteurs, cohérence des pratiques, normes implicites, articulation avec l'environnement socio-économique.

4.2.2. Le principe de complexité

L'approche systémique repose sur la reconnaissance de la complexité des phénomènes étudiés. Un système est considéré comme complexe lorsqu'il associe une multiplicité d'éléments hétérogènes, une structuration en niveaux interdépendants, et des interactions dynamiques souvent non linéaires, capables de produire des effets de seuil ou des phénomènes de bascule (*tipping points*)¹⁸. Ces derniers se caractérisent par des transitions abruptes, et irréversibles, vers de nouveaux états d'équilibre. Cette complexité implique également une part d'incertitude, d'imprévisibilité et de contradiction, que la pensée systémique cherche à intégrer plutôt qu'à évacuer.

Morin (1977, 1990) a largement contribué à cette conceptualisation en développant une pensée de la complexité. Plaidant pour une approche qui dépasse les logiques simplificatrices, linéaires ou réductionnistes souvent présentes dans les sciences sociales « classiques », il invite à appréhender la complexité, notamment en articulant des dimensions opposées (ordre/désordre, individu/groupe, stabilité/changement). La réalité sociale ne se laissant pas découper sans perte de sens, il convient de favoriser une vision interdisciplinaire, transversale et dynamique des phénomènes sociaux.

Dans cette perspective, la complexité n'est pas un obstacle à la connaissance, mais une dimension constitutive du réel que l'analyse doit affronter avec des outils adaptés. L'approche systémique invite ainsi à penser en termes de réseaux d'interdépendance, d'interactions, d'émergence et de régulation à différents niveaux.

¹⁸ Le phénomène de « bascule » a été initialement conceptualisé dans les sciences sociales par Grodzins (1957), puis théorisé de manière plus systématique par Schelling (1971) et, plus récemment, popularisé par Gladwell (2000). Il désigne un point critique à partir duquel une variation mineure dans les conditions initiales d'un système déclenche une transition rapide, souvent irréversible, vers un nouvel état d'équilibre.

Cette reconnaissance de la complexité suppose aussi une capacité à articuler différents niveaux d'analyse. Simon (1962), dans ses travaux sur les systèmes hiérarchiques, propose la notion de systèmes emboîtés (*nested systems*), selon laquelle chaque sous-système est autonome dans une certaine mesure, tout en étant inscrit dans un système plus vaste.

En sciences sociales, cela peut se traduire, comme nous l'avons déjà abordé, par une analyse à plusieurs niveaux d'observation :

- le niveau micro, centré sur les individus, leurs interactions et leurs représentations ;
- le niveau méso, qui concerne les groupes, les organisations ou les institutions ;
- le niveau macro, qui renvoie aux structures sociales, aux systèmes globaux.

Ces niveaux ne doivent pas être abordés de manière isolée, mais comme interdépendants et articulés : les dynamiques locales influencent les structures globales, et inversement. Un phénomène social ne peut être pleinement compris qu'en croisant ces niveaux, ce qui nécessite une démarche systémique et contextualisée.

Le principe de complexité s'avère également d'application dans le domaine de la formation des adultes ; par exemple, lorsque l'on analyse les dispositifs de formation visant l'insertion socioprofessionnelle, qui mobilisent simultanément une pluralité d'acteurs, de niveaux d'intervention et de logiques opératoires. Ces dispositifs ne peuvent être compris comme de simples enchaînements de causes et d'effets, mais comme des systèmes complexes caractérisés par des interactions multiples entre individus, organisations et environnements, notamment socio-économiques.

Au niveau micro, les trajectoires des apprenants adultes sont marquées par une grande hétérogénéité de parcours, de motivations, de contraintes biographiques et de rapports au savoir. Ces caractéristiques influencent fortement leur engagement dans la formation, mais de manière non linéaire : un même dispositif peut produire des effets très différenciés selon les individus (Cross, 1981 ; Knowles et *al.*, 2015). Au niveau méso, les organismes de formation, les formateurs et les partenaires institutionnels (services publics de l'emploi, entreprises, associations) interagissent selon des logiques parfois complémentaires, parfois concurrentes, contribuant à structurer les conditions de mise en œuvre des dispositifs. Enfin, au niveau macro, les politiques publiques, les cadres réglementaires et les dynamiques du marché du travail influencent les finalités, les ressources et les orientations des systèmes de formation (Milana et Nesbit, 2015).

L'articulation de ces niveaux révèle des phénomènes de rétroaction et d'interdépendance caractéristiques des systèmes complexes. Par exemple, une réforme des politiques de financement de la formation peut modifier les stratégies des organismes (niveau méso), ce qui affecte les modalités pédagogiques proposées et, *in fine*, les parcours et les résultats des apprenants (niveau micro). Inversement, des difficultés récurrentes observées chez les apprenants (abandon, décrochage) peuvent conduire à des ajustements organisationnels ou à des réorientations politiques. Ces boucles de rétroaction illustrent le caractère dynamique et évolutif du système.

Par ailleurs, certains phénomènes de bascule pourraient être observés dans ces dispositifs. Ainsi, l'introduction d'un accompagnement individualisé ou d'un dispositif de tutorat, lorsqu'elle atteint un certain niveau d'intensité ou de qualité, pourrait produire un tel phénomène en matière d'implication et de réussite des apprenants, transformant en profondeur les dynamiques du groupe et les résultats globaux. Ces transformations ne sont pas proportionnelles aux changements initiaux, ce qui illustre le caractère non linéaire des relations au sein du système.

De ces exemples, il ressort que l'étude de la formation des adultes bénéficie d'une approche systémique et contextualisée, attentive aux interdépendances entre niveaux micro, méso et macro, ainsi qu'aux tensions entre stabilité et changement, équilibre et déséquilibre. Elle invite à dépasser

les modèles explicatifs simplificateurs pour appréhender les dispositifs de formation comme des systèmes emboîtés, évoluant dans des environnements incertains et produisant des effets souvent imprévisibles. La complexité apparaît ainsi non comme un obstacle à l'analyse, mais comme une condition essentielle pour comprendre les dynamiques contemporaines de la formation des adultes.

4.2.3. Le principe d'organisation

Le système possède une structure, des niveaux d'organisation et des règles de fonctionnement propres. Le principe d'organisation est central en analyse systémique : un système existe par les relations, la hiérarchie et la coordination qui unissent ses composantes en une unité fonctionnelle. L'organisation n'est pas statique ; elle correspond à un ensemble de relations permettant le fonctionnement, la régulation et l'adaptation dans le temps. Elle comporte une dimension structurelle (agencement des éléments) et une dimension fonctionnelle (régulation et processus), dont l'interdépendance fait émerger l'ordre du système. Elle implique aussi des niveaux emboîtés contribuant à la cohérence globale. Comprendre un système revient donc à analyser la manière dont ses composantes s'articulent entre elles et avec leur environnement, l'organisation constituant à la fois une condition de stabilité et une ressource d'adaptation.

En sciences sociales, ce principe renvoie à la manière dont les éléments d'un système social s'ordonnent, se hiérarchisent et se coordonnent pour produire un fonctionnement collectif relativement stable. Il ne s'agit donc pas seulement d'additionner des individus, des normes ou des institutions, mais de comprendre comment leurs relations construisent une forme d'ordre interne, avec des rôles, des règles et des niveaux d'intervention distincts.

Cette perspective est particulièrement pertinente pour analyser les organisations, les politiques publiques ou les groupes sociaux, car elle montre que les comportements individuels prennent sens dans un cadre relationnel plus large. Le principe d'organisation invite ainsi à observer les interactions, les régulations et les structures qui stabilisent le système tout en permettant son adaptation. Ce principe invite à examiner comment les transformations ne touchent pas seulement des éléments isolés, mais peuvent affecter l'architecture relationnelle du système lui-même. Il aide donc à dépasser une lecture fragmentée des phénomènes pour analyser la cohérence interne des pratiques, des institutions et des rapports sociaux. Il souligne enfin que le social est à la fois structuré et dynamique, produit par des règles, mais aussi par des ajustements continus entre acteurs.

Par exemple, pour le secteur de la formation d'adultes, ce principe se manifeste dans la manière dont les différents éléments des dispositifs de formation s'articulent. Par exemple, un centre de formation ne se limite pas à juxtaposer des formateurs, des apprenants et des contenus : il repose sur une organisation structurée qui coordonne objectifs pédagogiques, méthodes d'enseignement, modalités d'évaluation et dispositifs d'accompagnement. Concrètement, les programmes sont construits en fonction de référentiels de compétences, les formateurs adaptent leurs pratiques aux profils des apprenants, et des règles (calendrier, certification, suivi) encadrent le processus. Cette organisation permet d'assurer à la fois la stabilité du dispositif (qualité, reconnaissance des formations) et son adaptation (prise en compte des besoins du marché du travail ou des évolutions des publics et de leurs attentes).

4.2.4. Le principe d'interaction ou d'interdépendance

Les éléments d'un système sont interdépendants : toute modification d'un élément peut entraîner des répercussions sur l'ensemble.

Les sciences sociales utilisent largement ce principe pour étudier les interdépendances entre les acteurs sociaux. Les relations sont pensées comme circulaires, et non linéaires : les causes

deviennent effets, les effets redeviennent causes. Cela implique que le changement social ne peut être réduit à une seule variable explicative.

Dans le domaine de la formation d'adultes, le principe d'interaction ou d'interdépendance, tel qu'il est formulé par l'analyse systémique, permet de penser la formation comme un ensemble relationnel où chaque composante influence les autres. Il ne s'agit donc pas d'un simple transfert unidirectionnel de connaissances, mais d'un dispositif dynamique dans lequel interagissent le formateur, les apprenants, les contenus, les méthodes pédagogiques, le groupe et le contexte institutionnel ou professionnel. L'apprentissage dépend alors moins de la seule qualité intrinsèque du contenu que de la manière dont les différents éléments du système s'ajustent les uns aux autres.

Prenons l'exemple d'une formation destinée à des adultes en entreprise sur l'accompagnement du changement. Les participants n'y arrivent pas comme des récepteurs passifs : ils apportent une expérience professionnelle, des attentes, des représentations et parfois des résistances qui influencent directement le déroulement de la séance. Le formateur, de son côté, adapte son rythme, ses exemples et ses activités en fonction de ces réactions. Si le groupe est engagé et si le climat relationnel est favorable, les échanges deviennent plus riches, les situations professionnelles évoquées plus nombreuses et les apprentissages plus significatifs. À l'inverse, si les conditions organisationnelles sont défavorables ou si la formation est perçue comme déconnectée des réalités du travail, l'implication des participants diminue et l'efficacité du dispositif s'en trouve réduite.

Cet exemple montre que, dans une perspective systémique, la formation d'adultes doit être comprise comme un processus de co-construction. Les connaissances ne sont pas simplement transmises ; elles se construisent dans l'interaction entre les acteurs et dans l'ajustement permanent du dispositif aux besoins du groupe. Le principe d'interdépendance rappelle ainsi que toute modification d'un élément, tel que la posture du formateur, la composition du groupe, le cadre institutionnel ou la pertinence des contenus, peut avoir des répercussions sur l'ensemble du système de formation.

4.2.5. Le principe d'homéostasie

L'homéostasie désigne la capacité d'un système à préserver un équilibre dynamique face aux perturbations. Ce concept, déjà abordé précédemment, a été repris par les théoriciens des systèmes pour expliquer les mécanismes d'autorégulation. Les systèmes ajustent leurs dynamiques afin de maintenir une cohérence fonctionnelle dans un environnement en constante évolution. Dans le domaine social, par exemple, une famille ou une organisation peut modifier ses règles internes pour surmonter une crise externe.

Appliquée aux systèmes sociaux, l'homéostasie reflète la faculté d'un groupe à conserver sa cohérence malgré les tensions, les conflits ou les transformations (Le Roux, 2007). Ce concept est particulièrement pertinent pour analyser les dynamiques de stabilité au sein des structures sociales. Un système peut ainsi sembler stable en absorbant ou en redirigeant les conflits (Crozier et Friedberg, 1977). Toutefois, cette régulation peut aussi freiner le changement, en maintenant des équilibres qui, bien que stables, peuvent s'avérer pathogènes.

Le principe d'homéostasie constitue un cadre analytique pertinent pour étudier la formation des adultes, en ce qu'il permet d'éclairer les mécanismes par lesquels une organisation parvient à préserver un équilibre fonctionnel face à des transformations externes ou internes. Ce concept, central dans l'analyse des systèmes, offre une grille de lecture pour comprendre comment les organismes de formation réagissent aux perturbations, en mobilisant des stratégies d'ajustement visant à maintenir leur cohérence interne. Toutefois, si l'homéostasie explique les dynamiques d'adaptation incrémentale, elle ne saurait rendre compte à elle seule de la complexité des évolutions systémiques. En effet, comme nous l'avons indiqué dans la section 4.2.2., la théorie des systèmes

reconnaît également l'existence de ruptures critiques, où le franchissement de seuils spécifiques conduit à des reconfigurations profondes, voire à l'émergence de nouveaux équilibres. Cette dialectique entre stabilité et transformation radicale invite à une analyse nuancée des processus d'adaptation dans le secteur de la formation des adultes.

Prenons l'exemple d'un centre de formation confronté à une réforme imposant le développement de dispositifs numériques et de nouveaux modes d'évaluation des compétences. Une telle réforme agit comme une perturbation externe, remettant en cause les pratiques établies des formateurs, générant des incertitudes chez les apprenants et fragilisant les repères pédagogiques habituels. Dans une perspective homéostatique, le centre de formation ne restera pas passif face à ce changement : il mettra en œuvre des stratégies d'ajustement pour absorber la perturbation et préserver sa stabilité. Ces stratégies pourront inclure la mise en place de formations internes destinées à accompagner les formateurs dans l'acquisition de compétences numériques, l'évolution progressive des modalités pédagogiques vers des formats hybrides, ou encore la révision incrémentale des critères d'évaluation. Ces ajustements, bien que nécessaires, s'inscrivent dans une logique de transformation graduelle, où l'organisation cherche à intégrer les nouvelles exigences sans rompre brutalement avec ses pratiques antérieures.

Cependant, cette logique d'autorégulation ne saurait occulter la possibilité de changements disruptifs, où les perturbations dépassent un seuil critique au-delà duquel les mécanismes homéostatiques deviennent insuffisants pour maintenir l'équilibre existant. En théorie des systèmes, de telles ruptures peuvent survenir lorsque les tensions accumulées atteignent un point de non-retour. Par exemple, la résistance persistante des formateurs, l'inadéquation des infrastructures techniques ou le désengagement des apprenants peuvent provoquer une crise systémique, forçant l'organisation à repenser radicalement ses modèles pédagogiques ou ses structures de gouvernance. De même, l'émergence d'innovations, comme l'intégration massive de l'intelligence artificielle dans les processus d'évaluation ou l'externalisation de certaines formations, peut profondément transformer le système en remettant en cause ses fondements mêmes. Ces innovations, en introduisant de nouvelles logiques pédagogiques, organisationnelles ou économiques, rendent progressivement obsolètes les équilibres antérieurs. Parallèlement, les pressions externes, telles que des financements conditionnés à une transformation numérique rapide ou une concurrence accrue, peuvent accélérer ces ruptures. En effet, ces contraintes externes obligent souvent le centre de formation à adopter des changements structurels, plutôt que de se limiter à des ajustements marginaux, afin de s'adapter aux nouvelles exigences de son environnement.

Ainsi, l'homéostasie et les ruptures critiques apparaissent comme deux dimensions complémentaires de l'adaptation systémique. Si la première assure une stabilité à court terme en lissant les transformations, les secondes ouvrent la voie à des reconfigurations profondes, parfois nécessaires pour aligner le système sur les mutations de son environnement. Cette dialectique soulève une question centrale : quelles sont les conditions qui déterminent le basculement d'un système de formation d'une logique d'ajustement incrémental vers une dynamique de transformation radicale ? Plusieurs facteurs peuvent jouer un rôle déterminant dans ce processus. Parmi eux, on peut citer le rôle des acteurs intermédiaires, tels que les responsables pédagogiques ou les syndicats, dont les actions peuvent soit favoriser des compromis stabilisateurs, soit catalyser des changements profonds. Les ressources disponibles, qu'elles soient financières, techniques ou humaines, constituent également un levier essentiel : leur abondance ou leur rareté peut faciliter ou entraver les transformations. Enfin, les cadres réglementaires, par leur rigidité ou leur flexibilité, peuvent soit encourager des adaptations progressives, soit imposer des ruptures brutales.

Analyser la formation des adultes à travers le prisme systémique implique, dès lors, de dépasser une vision purement homéostatique pour intégrer la possibilité de seuils critiques, où le système,

plutôt que de résister au changement, se réinvente pour survivre. Cette approche permet de saisir toute la complexité des dynamiques organisationnelles, où stabilité et transformation ne s'opposent pas, mais se complètent pour assurer la pérennité et l'évolution des systèmes de formation.

4.2.6. Le principe d'auto-organisation

Complémentaire au principe d'organisation et à celui d'homéostasie, qui présente le système comme étant capable de résistance et d'ajustements aux perturbations pour maintenir son équilibre, ce principe stipule que le système est capable, souvent grâce à des boucles de rétroaction (voir ci-dessous), de produire un nouvel ordre ou une nouvelle structure sans intervention externe et d'exploiter les perturbations pour faire émerger un nouvel équilibre. Alors que l'homéostasie désigne la capacité du système à maintenir un équilibre interne stable malgré les perturbations, l'auto-organisation désigne sa capacité à faire émerger une structure ou un ordre à partir des interactions entre ses éléments. Autrement dit, l'homéostasie relève d'une dynamique de stabilité/stabilisation (le système compense les variations pour revenir vers un état d'équilibre) tandis que l'auto-organisation renvoie à une processus de transformation (le système produit de nouvelles formes d'organisation). L'homéostasie vise comment il se maintient. L'auto-organisation vise comment un système se transforme.

Certains systèmes, en particulier les systèmes complexes, présentent une capacité d'auto-organisation. Cette propriété a été mise en évidence par Prigogine et Stengers (1979) dans leurs travaux sur les structures dissipatives, qui montrent comment certains systèmes peuvent générer de l'ordre loin de l'équilibre thermodynamique.

Dans le champ des sciences sociales, l'auto-organisation désigne la capacité des acteurs à produire de manière décentralisée des formes d'ordre, de coordination ou de régulation. Ce phénomène permet d'expliquer l'émergence de normes, de réseaux sociaux ou de structures collectives sans qu'un acteur central n'en ait planifié l'apparition.

Ce principe est particulièrement pertinent pour l'analyse des réseaux sociaux, des mouvements collectifs ou des dispositifs de gouvernance non hiérarchiques. Par exemple, certaines communautés développent leurs propres règles et mécanismes de régulation sans autorité centrale, illustrant une dynamique d'organisation spontanée. Morin (1990) souligne cette aptitude des sociétés à générer de la complexité, du sens et des formes d'organisation à partir de la diversité des interactions individuelles.

C'est ce principe que Luhmann (1984/2011) mobilise pour appréhender les systèmes sociaux comme des entités autoréférentielles et autorégulées, c'est-à-dire capables de s'observer, de se reproduire et de s'adapter à travers leurs propres opérations communicationnelles.

En ce qui concerne la formation des adultes, le principe d'auto-organisation permet d'analyser la capacité d'un système à se transformer de l'intérieur en faisant émerger de nouvelles formes d'organisation à partir des interactions entre ses acteurs. À titre d'exemple, on peut considérer un organisme de formation confronté à une baisse d'engagement des apprenants dans ses dispositifs traditionnels, sans qu'une réforme externe ne soit à la source de ce changement. Cette situation de déséquilibre progressif agit comme une perturbation interne, remettant en question les pratiques pédagogiques établies et les modes de coordination entre formateurs, apprenants et, possiblement, équipe administrative.

Dans une perspective systémique, l'organisme de formation sera considéré comme un système. En tant que tel, il pourrait ne pas se limiter à compenser cette perturbation pour revenir à un état initial, comme ce serait le cas dans une logique d'homéostasie. Au contraire, à travers une série d'interactions locales et de rétroactions, de nouvelles pratiques peuvent émerger de manière

décentralisée. Par exemple, certains formateurs peuvent expérimenter spontanément des outils collaboratifs en ligne, des apprenants créer entre eux des groupes d'entraide informels via des plateformes numériques, et des coordinations pédagogiques se mettre en place de façon transversale sans directive formelle. Progressivement, ces initiatives peuvent se renforcer mutuellement, être reprises par d'autres acteurs et finir par structurer un nouveau mode de fonctionnement reposant, par exemple, sur la collaboration, la flexibilité et l'apprentissage entre pairs. Cette dynamique d'innovation renvoie à la capacité des acteurs à produire des formes de coordination sans pilotage centralisé. Ainsi, l'organisme de formation développe progressivement une nouvelle architecture pédagogique qui n'a pas été planifiée initialement, mais qui résulte de l'accumulation et de la stabilisation de pratiques portées par les acteurs internes.

4.2.7. Le principe de rétroaction

Ce principe, plus spécifique que celui d'interaction, vise un type particulier d'interaction, circulaire et régulatrice.

Le concept de *feedback* (rétroaction), introduit par Wiener (1948), permet de comprendre comment un système s'autorégule. Les boucles négatives maintiennent l'équilibre du système en corrigeant les écarts (homéostasie), tandis que les boucles positives amplifient les phénomènes et peuvent conduire à des transformations majeures, voire à la désintégration du système.

La rétroaction constitue un principe fondamental dans les processus de régulation des systèmes sociaux. Dans une perspective systémique, les institutions et les collectifs sociaux mettent en œuvre des boucles de rétroaction leur permettant d'assurer la stabilité ou d'induire des transformations dans leur mode de fonctionnement. Forrester (1971) et Meadows (2008), par exemple, montrent comment de telles boucles (positives ou négatives) produisent des mécanismes de stabilisation ou de transformation sociale.

Ainsi, par exemple, dans le domaine de la formation, les résultats obtenus par les participants peuvent conduire un établissement de formation à ajuster ses méthodes pédagogiques ou ses programmes. Ces ajustements, à leur tour, influencent les performances futures des participants, générant ainsi une boucle de rétroaction entre les pratiques pédagogiques et les résultats observés.

Merton (1948), dans son analyse des prophéties autoréalisatrices (*self-fulfilling prophecies*), décrit ce phénomène comme un mécanisme social de rétroaction : une croyance initialement fautive peut finir par se réaliser simplement parce qu'elle est collectivement adoptée et agit comme une prémisse valide.

4.2.8. Le principe d'ouverture

Les systèmes sociaux sont des systèmes ouverts : ils entretiennent des échanges constants d'information, de ressources, de normes et de symboles avec leur environnement. Contrairement aux systèmes fermés théoriques ou exceptionnels, qui fonctionnent en vase clos, les sous-systèmes sociaux sont en interaction permanente avec d'autres et subissent l'influence de facteurs externes multiples.

Cette ouverture constitue à la fois une condition d'adaptation et une source de vulnérabilité. Elle permet aux groupes, institutions ou sociétés d'évoluer, de se transformer, voire de se réinventer en fonction de l'évolution des contextes. Cependant, elle les expose également à des tensions, des crises ou des dérèglements, lorsque les capacités d'autorégulation ou d'absorption du changement sont dépassées.

Dans cette perspective, développée notamment par Morin (1990), tout phénomène social doit être compris dans son contexte d'interdépendance globale. Une organisation ou une pratique sociale

ne peut être analysée isolément : elle prend sens à l'intérieur d'un réseau d'interactions, dans lequel les influences sont réciproques, évolutives et souvent non linéaires.

Au niveau du secteur de la formation des adultes, le principe d'ouverture permet, entre autres, de comprendre comment les opérateurs s'inscrivent dans un ensemble d'interactions permanentes avec leur environnement, lesquelles influencent directement leurs modes de fonctionnement et leurs évolutions. À titre d'exemple, un centre de formation développant des parcours de qualification professionnelle ne peut être analysé de manière isolée. Il est en interaction constante avec des acteurs externes tels que les entreprises, les institutions publiques, voire des organismes de certification. Ces échanges concernent aussi bien des ressources matérielles et financières que des informations, des normes pédagogiques ou des attentes en termes de compétences.

Dans cette perspective, l'ouverture du système constitue une condition essentielle de son adaptation. Par exemple, face à l'évolution rapide des métiers liés au numérique, un organisme de formation peut se voir amené à ajuster ses contenus pédagogiques en fonction des besoins exprimés par les entreprises partenaires et des orientations des politiques publiques. Les retours des apprenants eux-mêmes, souvent engagés dans des trajectoires professionnelles diversifiées, contribuent également à faire évoluer les dispositifs. Ainsi, le système intègre en continu des influences externes qui participent à sa transformation et à sa capacité d'innovation.

Néanmoins, comme nous l'avons mentionné, cette ouverture peut constituer une source de vulnérabilité. Lorsque les exigences externes deviennent trop lourdes ou contradictoires, le système peut se trouver en tension. Par exemple, l'injonction simultanée à individualiser les parcours, à standardiser les évaluations et à réduire les coûts peut générer des difficultés de coordination interne et fragiliser la cohérence pédagogique. De même, des changements rapides dans les politiques de financement ou dans les normes de certification peuvent déstabiliser les équilibres établis et mettre en difficulté les acteurs internes.

L'organisme de formation gagne donc, pour être analysé de manière optimale, à être considéré comme un système ouvert développant des relations en constante reconfiguration avec l'extérieur. Sa stabilité et ses transformations dépendent autant de ses dynamiques internes que des interactions qu'elle entretient avec son environnement. Son fonctionnement ne peut être compris sans référence à son environnement global, tout système social étant inscrit dans un réseau d'interdépendances où les influences sont multiples, réciproques et évolutives. On retrouve là un des fondamentaux de la sociologie des organisations (e. a. Burns et Stalker, 1961 ; Hage et Aiken, 1967 ; Lawrence et Lorsch, 1967 ; Harvey, 1968 ; Hlavacek et Thompson, 1973 ; Pennings, 1975 ; Mintzberg, 1979).

4.2.9. Le principe d'émergence

Selon ce principe, le tout peut faire apparaître des propriétés nouvelles qui n'existent pas au niveau des parties isolées. Il s'agit de l'émergence, c'est-à-dire de l'apparition, au niveau d'un système, de propriétés ou de dynamiques qui ne sont pas réductibles à la simple addition des caractéristiques de ses composantes prises isolément. Contrairement à une simple recombinaison des parties, l'émergence résulte des interactions non linéaires entre les éléments du système, ainsi que de leur configuration globale. Autrement dit, le tout produit des effets, des formes d'organisation et des propriétés qualitatives inédites, lesquels ne peuvent être prédits ni expliqués par la seule analyse des éléments individuels. Cette idée est centrale dans les approches systémiques et complexes, qui cherchent à dépasser la causalité linéaire pour comprendre comment des dynamiques relationnelles génèrent des propriétés émergentes, qu'elles soient stables ou évolutives (Kistler, 2006 ; Morin, 1977 ; Walliser, 2008). Dans cette perspective, l'émergence n'est pas un simple effet secondaire, mais une propriété du niveau d'organisation supérieur, souvent irréductible au niveau micro.

Cependant, l'émergence ne saurait être dissociée d'un autre principe clé des systèmes complexes : la rétroaction. En effet, une fois apparues, les propriétés émergentes peuvent exercer une influence en retour sur les éléments qui les ont produites. Par exemple, une norme sociale, une fois instituée, structure les comportements individuels et les interactions futures, créant ainsi une boucle de rétroaction qui renforce ou transforme le système. Cette dialectique entre émergence et rétroaction est particulièrement visible en sciences sociales, où elle permet d'analyser la production collective de phénomènes qui n'existent pas au niveau des individus pris séparément.

Les normes, les institutions, les cultures, les conventions linguistiques, les idéologies ou encore certains comportements collectifs résultent d'interactions multiples entre acteurs, mais ils acquièrent ensuite une autonomie relative qui, par rétroaction, influence en retour les pratiques individuelles. Ainsi, une règle sociale, une identité professionnelle ou un climat organisationnel ne peuvent pas être compris comme la simple somme des intentions individuelles : ils émergent d'interactions, de régulations et de processus d'apprentissage collectifs, tout en structurant les actions et les représentations des acteurs par des mécanismes de rétroaction (Morin, 1977 ; Boudon, 1979). Le principe d'émergence, combiné à celui de rétroaction, permet donc de penser simultanément la production du social par les acteurs et l'effet structurant du social sur les acteurs. Cette approche est particulièrement féconde pour analyser les organisations, les réseaux, les mouvements sociaux ou les politiques publiques, où les dynamiques collectives et individuelles s'influencent mutuellement dans un processus continu.

Cette logique est particulièrement visible dans les dispositifs de formation en alternance ou en situation de travail. Les interactions entre pairs, tuteurs et environnements professionnels y favorisent l'émergence de compétences transversales, telles que la coopération, la résolution de problèmes complexes ou l'adaptation à des situations inédites (Kolb, 1984 ; Lave et Wenger, 1991). Ces compétences, qui ne sauraient être attribuées à un apprentissage strictement individuel, illustrent comment les propriétés émergentes d'un système de formation se construisent dans et par les interactions. Elles révèlent ainsi la dimension systémique de ces dispositifs, où les dynamiques collectives et individuelles s'influencent mutuellement.

Une analyse approfondie des environnements de formation ne peut donc se limiter à l'étude des caractéristiques individuelles des apprenants ou des contenus pédagogiques. Elle doit intégrer les configurations relationnelles, les régulations collectives et les dynamiques organisationnelles qui permettent l'apparition de propriétés émergentes. En ce sens, le principe d'émergence invite à appréhender les dispositifs de formation comme des systèmes complexes, au sein desquels se produisent des formes d'apprentissage, des normes et des identités. Ces dernières, une fois instituées, acquièrent une relative autonomie et structurent durablement les pratiques, tout en étant elles-mêmes façonnées par les interactions qui les ont fait naître (Kistler, 2006 ; Walliser, 2008).

4.2.10. Le principe de finalité

Tout système est orienté vers un but ou une finalité, qu'elle soit explicite ou implicite. Cette orientation donne sens aux interactions internes et à l'organisation du système. En analyse systémique, on distingue les fonctions (rôles des sous-systèmes dans le maintien de l'ensemble) de la finalité globale. Par exemple, dans une entreprise, la fonction de la comptabilité est différente de la finalité globale de performance ou de pérennité de l'organisation. Cette approche permet de comprendre comment les différentes composantes coopèrent ou entrent en tension. Certains systèmes sociaux, en particulier les organisations, sont orientés vers des buts spécifiques. Cette dimension téléologique est intégrée par Parsons dans sa fonction de *Goal Attainment* (1951), et approfondie par Crozier et Friedberg (1977), qui analysent les stratégies d'acteurs dans des systèmes organisés autour d'objectifs et de jeux de pouvoir.

Tout système social remplit une ou plusieurs fonctions, explicites ou implicites, qui participent à la reproduction de la société ou à sa transformation. Une organisation, par exemple, peut viser la production de biens, mais aussi la structuration des rôles, la gestion du pouvoir ou la légitimation de normes. Ce principe est central dans la sociologie fonctionnaliste (Merton, 1957 ; Parsons, 1951).

Dans le secteur de la formation des adultes, le principe de finalité peut être illustré à travers l'exemple d'un organisme de formation professionnelle destiné à des demandeurs d'emploi en reconversion. L'activité d'un tel organisme ne se réduit pas à la simple transmission de contenus et à l'acquisition de compétences : elle est orientée vers une finalité globale, à savoir l'amélioration de l'employabilité des apprenants et leur insertion durable sur le marché du travail. Cette finalité peut d'ailleurs être explicitement formulée dans les missions de l'organisme. Elle jouera un rôle structurant sur ses activités et sur les interactions entre les différentes composantes de l'organisation.

Dans cette perspective, il convient de distinguer la finalité globale des fonctions spécifiques assurées par les composantes de cet organisme. Les formateurs, par exemple, auront pour fonction de transmettre des compétences techniques et professionnelles, tandis que les services d'accompagnement soutiendront les apprenants dans la construction de leur projet professionnel, la recherche d'emploi ou encore le développement de compétences transversales. L'administration, de son côté, assurera la gestion des ressources, le respect des exigences réglementaires et le suivi des indicateurs de performance imposés par les financeurs publics ou privés. Enfin, les partenaires externes, tels que les entreprises, contribueront à la mise en situation professionnelle des apprenants et à leur insertion. Chacune de ces fonctions participe au maintien et au fonctionnement de l'organisme, sans pour autant se confondre avec sa finalité globale.

L'analyse systémique met également en lumière les tensions susceptibles d'émerger entre ces différentes composantes. Ainsi, les formateurs pourraient privilégier une logique de qualité pédagogique et de développement des compétences sur le long terme, tandis que les financeurs attendent des résultats rapides en matière de retour à l'emploi. De même, les contraintes administratives liées au financement ou à l'évaluation peuvent influencer les pratiques pédagogiques et réorienter les priorités organisationnelles. Par exemple, la nécessité de se conformer formellement aux attentes des financeurs peut conduire à privilégier une adaptation superficielle des pratiques et des contenus pédagogiques, au détriment d'une amélioration effective de l'employabilité des apprenants. Ces derniers eux-mêmes pourraient poursuivre des objectifs variés, oscillant entre insertion professionnelle immédiate et développement personnel. Ces divergences traduisent des interprétations différenciées de la finalité du système et illustrent les jeux d'acteurs qui le traversent.

Le principe de finalité permet de comprendre que la cohérence d'un dispositif de formation d'adultes repose moins sur l'uniformité de ses composantes que sur leur orientation commune vers un objectif global, tout en intégrant la diversité des fonctions et des rationalités qui le traversent.

4.2.11. Le principe d'équifinalité

Selon le principe d'équifinalité, qui prolonge celui de finalité, un système peut parvenir à un même état final à partir de conditions initiales différentes et en empruntant des trajectoires diverses. Développé par Bertalanffy (1968) dans le cadre de la théorie générale des systèmes, ce principe souligne que, dans un système ouvert, le résultat ne découle pas mécaniquement du point de départ, mais dépend d'un ensemble de facteurs dynamiques : l'histoire propre du système, ses interactions internes, et les influences de son environnement.

Ce principe remet en question toute vision linéaire ou déterministe de la causalité sociale : des causes similaires peuvent générer des effets divergents selon les contextes, tandis que des configurations initiales contrastées peuvent aboutir à des résultats comparables. Dans le champ des sciences sociales, cela signifie par exemple que deux organismes de formation aux structures, aux

ressources et aux modes de fonctionnement très différents peuvent produire des niveaux de réussite scolaire similaires.

L'approche systémique invite ainsi à dépasser les explications simplificatrices pour intégrer la variabilité des trajectoires sociales, la plasticité des systèmes, et la multiplicité des facteurs en interaction.

Dans le secteur de la formation des adultes, ce principe se manifeste, par exemple, lorsqu'on observe les trajectoires d'accès à des compétences professionnelles. Deux dispositifs de formation visant l'insertion socioprofessionnelle de publics peu qualifiés peuvent atteindre des résultats comparables en termes d'acquisition de telles compétences, tout en reposant sur des configurations initiales et des modalités pédagogiques sensiblement différentes.

D'une part, un centre de formation structuré autour d'un curriculum formel, fortement institutionnalisé, mobilisant des formateurs certifiés et des évaluations standardisées, peut produire des effets positifs en matière d'acquisition de compétences. D'autre part, un dispositif plus souple, ancré dans une pédagogie de projet, privilégiant l'accompagnement individualisé et l'apprentissage expérientiel en situation réelle, peut aboutir à des résultats similaires.

L'équifinalité invite dès lors à dépasser les logiques d'évaluation fondées exclusivement sur les inputs ou les modèles organisationnels, pour privilégier une analyse des processus et des configurations contextuelles. Elle met en évidence la plasticité des systèmes de formation des adultes et souligne que des chemins différenciés peuvent conduire à des formes comparables de réussite, en fonction des interactions complexes entre acteurs, dispositifs et environnements.

4.3. LA FORMATION D'ADULTES : UN SYSTÈME ?

Les principes de l'analyse systémique, exposés précédemment, offrent un cadre théorique fécond pour décrypter les dynamiques complexes de la formation des adultes. Ils mettent en lumière des phénomènes tels que l'émergence de normes collectives, l'interdépendance des acteurs ou encore la capacité d'auto-organisation, suggérant que ce secteur pourrait effectivement être appréhendé comme un système. Cependant, cette hypothèse soulève une question centrale : la formation des adultes constitue-t-elle effectivement un système au sens systémique du terme ? Autrement dit, dans quelle mesure les caractéristiques des systèmes (globalité, complexité, ouverture, etc.) s'appliquent-elles à ce domaine ? Et quelles en sont les limites ou les spécificités ? C'est à cette interrogation que les développements suivants chercheront à répondre, en évaluant la pertinence – mais aussi les éventuels écueils – d'une transposition du paradigme systémique à l'analyse de la formation des adultes.

4.3.1. La formation des adultes : un système ouvert et finalisé

Le secteur de la formation, par exemple en Wallonie, constitue un ensemble structuré de pratiques, de dispositifs et d'acteurs spécifiques, lequel est irréductible à la simple somme de ces éléments constitutifs, notamment parce que ceux-ci développent des interactions entre eux. L'existence (genèse et trajectoire adaptative) de cet ensemble est sous-tendue par la poursuite d'objectifs fonctionnels particuliers, qui renvoient au *goal attainment* parsonien et au principe de finalité, définis de manière tantôt autonome, tantôt hétéronome, lors de transactions avec les composantes de son environnement, notamment l'économie et le politique¹⁹.

¹⁹ Ces objectifs fonctionnels peuvent présenter des contradictions, être sources de tensions, faire l'objet de controverses et renvoyer à des enjeux idéologiques et à des rapports de forces entre les acteurs, non seulement à l'intérieur du système de formation mais également à l'extérieur. Dans cette perspective, la trajectoire historique du système résulte non seulement de forces internes mais également de forces externes et cette trajectoire doit être appréhendée à l'aune de l'historicité et à la lumière des rapports de classes, au sens entendu par Touraine (1973).

La poursuite de ces objectifs est facilitée par la présence de principes et de règles de fonctionnement, plus ou moins contraignants, explicites et unifiés selon les époques (cf. *l'integration et la latency* chez Parsons). Ces principes peuvent lui appartenir en propre ou bien être partagés avec d'autres systèmes. Ils peuvent être produits par le système de la formation d'adultes lui-même mais, la plupart du temps, ils sont générés dans le cadre d'interactions avec l'environnement, voire imposés par celui-ci, dans un mouvement similaire à celle qui préside à la définition des objectifs fonctionnels²⁰. Cette poursuite est, par ailleurs, conditionnée à l'accès aux ressources (matérielles, humaines et symboliques) que peuvent offrir les différents segments de son environnement²¹.

Ces principes, bien que conçus pour améliorer l'efficacité et l'efficience, ont profondément transformé l'action publique en introduisant des logiques de rationalisation, de responsabilisation et de transparence.

Concrètement, comme l'indiquent, entre autres, Conter et Maroy (1999), Franssen (2006), Orianne, et *al.* (2008), Mahieu (2015), depuis plus de 25 ans, le secteur de la formation d'adultes, en Wallonie notamment, a vu ses objectifs fonctionnels définis essentiellement dans les termes fixés par le référentiel libéral-social, qui s'incarne dans la figure de l'« État social actif »²². Loin de se désengager du secteur de la formation, celui-ci oriente les finalités de celui-ci vers la responsabilisation des participants et la régulation des parcours à travers le prisme de l'employabilité. Cette évolution se manifeste par le développement de dispositifs personnalisés d'orientation et d'accompagnement, la modularisation des formations, l'importance accrue accordée à l'évaluation des résultats ainsi que par une redéfinition du rôle des professionnels, appelés à articuler soutien, remobilisation et contrôle. Dans cette perspective, la formation est moins envisagée comme un droit à l'éducation tout au long de la vie que comme un outil de pilotage des trajectoires professionnelles, principalement orienté vers l'insertion et l'adaptation aux exigences du marché du travail.

Selon Conter et Maroy (1999), l'institutionnalisation des cadres de fonctionnement (fonctions du système et principes régulateurs) de la formation des adultes en Belgique francophone a vu son intensité et ses modalités varier historiquement, notamment sous l'effet de l'évolution concomitante des « attentes » du système politique et des rapports de force entre les référentiels idéologiques. Sous l'effet de l'évolution du référentiel de l'action publique, le secteur de la formation d'adultes a été amené à adhérer à un ensemble de principes communs. Cette adhésion s'est traduite par une dynamique d'unification progressive du secteur à travers les actions concertées des pouvoirs publics, des partenaires sociaux ainsi que des acteurs de l'enseignement et de la formation.

Cette convergence se manifeste notamment par l'élaboration de règles communes applicables aux différents organismes chargés de la formation des demandeurs d'emploi, notamment en matière d'agrément et de validation des compétences, la mise en place de mécanismes de financement partagés de l'offre de formation, associant les entreprises, le Fonds social européen et les autorités publiques, le renforcement d'instances de régulation décentralisées réunissant partenaires sociaux et pouvoirs publics, telles que, à l'époque, les comités subrégionaux de l'emploi et de la formation, le comité de suivi du FSE ou encore les dispositifs de validation des compétences, ainsi que le rôle moteur joué par les fonds sectoriels dans le développement de collaborations

²⁰ Les principes mis en avant à la fin du siècle passé par le *New Public Management*, à savoir la décentralisation et l'autonomie des unités opérationnelles et agences publiques, la séparation entre la conception et l'exécution de l'action publique, la performance et la mesure des résultats, la mise en concurrence des opérateurs – publics et privés – et la reddition de comptes (*accountability*) illustrent parfaitement la présence de tels cadres normatifs transversaux appliqués dans différents espaces de déploiement de cette action (Hood, 1997 ; Power, 1997 ; Bovens, 1997 ; Van Haepelen, 2012)

²¹ Nous reviendrons sur l'identification et la définition de ces segments dans la section 6 du présent Working Paper.

²² Pour une description de l'émergence de ce référentiel en Belgique, consultez Matagne (2001).

stratégiques et l'émergence de diverses formes de concurrence entre les opérateurs de formation publics et privés.

La pérennité du système de formation repose donc sur une relation d'interdépendance avec son environnement, qui renvoie à la fonction d'adaptation identifiée par Parsons. L'environnement alimente le système en ressources indispensables à sa reproduction, tandis que ce dernier est supposé satisfaire les attentes et les besoins qui lui sont adressés²³.

En Belgique francophone, cette fonction d'adaptation se manifeste, notamment, dans la structuration d'un ensemble d'acteurs et de dispositifs qui articulent enseignement, formation professionnelle, validation des compétences et insertion socioprofessionnelle. Le Service francophone des métiers et des qualifications (SFMQ), mis en place via l'accord de coopération du 29 octobre 2015 entre les gouvernements de Wallonie, de la Fédération Wallonie-Bruxelles et le Collège de la Commission communautaire française de Bruxelles²⁴, constitue à cet égard un mécanisme central de régulation : en produisant des profils métiers et des profils formations associés, cadres de référence légaux, il vise explicitement à garantir la cohérence entre les acquis de formation et les besoins du monde du travail et des entreprises, créant ainsi une synergie structurée entre métiers, qualifications et compétences.

Cette fonction s'observe également dans la formation en alternance, organisée notamment par les CEFA (Centres d'Éducation et de Formation en Alternance) et l'IFAPME (Institut wallon de Formation en Alternance et des Indépendants et Petites et Moyennes Entreprises²⁵), qui combinent apprentissages scolaires et apprentissages en entreprise afin d'ajuster les trajectoires de formation aux exigences concrètes de l'activité professionnelle²⁶. L'alternance permet à l'apprenant d'acquérir des compétences professionnelles tout en étant rémunéré, ce qui relie directement formation et activité productive et inscrit le système de formation dans un échange permanent avec les entreprises. Le Forem, service public wallon de l'Emploi et de la Formation professionnelle, joue un rôle d'interface entre les demandeurs d'emploi, les entreprises et les opérateurs de formation : il propose des services de conseil, d'orientation et d'information personnalisés, évalue les situations des demandeurs d'emploi et coordonne une partie de l'offre de formation en fonction des besoins exprimés par les employeurs. L'enseignement de promotion sociale complète enfin ce dispositif en offrant aux adultes la possibilité d'acquérir ou d'actualiser des qualifications en fonction des évolutions du marché du travail et des parcours biographiques discontinus, ce qui rend le système de formation plus résilient face aux transitions professionnelles.

Ainsi, loin d'être un secteur clos, la formation en Belgique francophone fonctionne comme un système ouvert, structuré par des échanges avec son environnement institutionnel, économique et social. Sa stabilité dépend moins d'une conformité abstraite à un modèle unique que de sa capacité adaptative à traduire les attentes externes en dispositifs concrets de qualification, de certification et d'insertion.

²³ Comme nous l'avons indiqué, la notion de système trouve son origine dans les sciences de la nature, notamment la biologie. Son application au domaine des sciences sociales pourrait amener à une lecture réductrice des phénomènes étudiés, lecture principalement fonctionnaliste, voire organiciste (Lallement, 2017). La manière dont nous présentons ici le secteur de la formation des adultes ne doit pas laisser penser que nous tombons dans un tel piège. Nous sommes bien conscients que, comme pour les autres secteurs de la vie sociale, celui-ci jouit d'une certaine autonomie, que les échanges avec l'environnement doivent également s'envisager en termes de tensions et de négociations et que, comme nous le développerons ultérieurement, les « missions », les principes et les ressources du système doivent être examinés à la lumière de l'évolution des rapports de force dans le système et dans son environnement et, de manière plus générale, des orientations privilégiées qui en résultent.

²⁴ <https://sfmq.cfwb.be/qui-sommes-nous/le-sfmq-quest-ce-que-cest/>
https://sfmq.cfwb.be/fileadmin/sites/sfmq/uploads/Fichiers/Le_SFMQ/Presentation_SFMQ_courte_0421.pdf
https://sfmq.cfwb.be/fileadmin/sites/sfmq/uploads/Fichiers/Documents_legaux/AC_SFMQ_29.10.2015.pdf

²⁵ <https://www.ifapme.be/reseau-ifapme>

²⁶ <https://www.wallonie.be/fr/demarches/se-former-dans-un-centre-deducation-et-de-formation-en-alternance-cefa>
<https://www.formationalternance.be/home/qui-sommes-nous.html>

Le système de la formation des adultes est dynamique. Il n'est pas figé dans le temps : il se transforme, notamment sous l'effet des changements qui traversent les autres systèmes avec lesquels il interagit. Il évolue en fonction des transformations économiques, sociales, technologiques et institutionnelles qui affectent les autres systèmes avec lesquels il entretient des échanges.

Par exemple, lorsque le marché du travail se modifie sous l'effet de la numérisation, de nouvelles compétences deviennent nécessaires, ce qui conduit les organismes de formation à créer des modules sur les outils numériques, la cybersécurité ou l'utilisation de logiciels spécialisés. De même, lorsque les politiques de l'emploi évoluent, les dispositifs de formation se réajustent afin de répondre aux nouvelles orientations de l'action publique. Nous reviendrons plus en détail sur ces porosités ultérieurement.

Par ailleurs, bien qu'il soit influencé par son environnement, le système de la formation des adultes exerce également une influence sur celui-ci. Il est à la fois transformé par son environnement et acteur de sa transformation. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle l'action publique, les entreprises et les particuliers affectent des ressources dans la formation. Par cette affectation, il s'agit, *in fine*, d'induire des changements dans d'autres systèmes, en termes, par exemple, de développement social et économique, de réponses aux besoins du marché du travail, de soutien à l'innovation technologique et à son appropriation, de réduction des inégalités, d'inclusion sociale, d'amélioration de la compétitivité des entreprises et de l'économie...²⁷

4.3.2. La formation des adultes à l'épreuve de la clôture opérationnelle et de l'autonomie fonctionnelle

Comme nous l'avons vu précédemment, la théorie de Luhmann propose d'analyser la société moderne comme une structure fonctionnellement différenciée, composée de systèmes autonomes, tels que l'économie, le droit, la politique ou l'éducation, chacun étant défini par une fonction sociale irremplaçable, un code binaire spécifique et une capacité à reproduire ses communications de manière autopoïétique. Dans ce cadre, la formation des adultes soulève une question centrale : peut-elle être considérée comme un système fonctionnel autonome, ou relève-t-elle d'une logique distincte, voire hybride, qui échappe à cette classification ?

Chez Luhmann, le système éducatif constitue l'un de ces systèmes fonctionnels, caractérisé par une fonction précise : transformer durablement les structures psychiques des individus par le biais de processus d'apprentissage socialement organisés. Son fonctionnement repose sur un code binaire opposant instruction et sélection, une distinction étroitement liée à la « forme scolaire » traditionnelle, marquée par des mécanismes d'évaluation, des parcours standardisés et des curriculums formalisés. Ce système se distingue par sa clôture opérationnelle, produisant ses propres communications sans dépendre directement d'autres systèmes. Toutefois, Luhmann identifie une limite majeure : le système éducatif souffre d'un « déficit technologique », c'est-à-dire qu'il ne peut garantir une transformation effective des consciences individuelles, celles-ci appartenant à l'environnement des systèmes sociaux et échappant ainsi à son contrôle direct²⁸. Ce déficit, qui limite la

²⁷ Les « retombées » de la formation d'adultes sur les systèmes économiques et sociaux sont présentées en détail par Monville M. (2007), par exemple.

²⁸ Selon Luhmann, le droit et l'économie apparaissent plus à même de transformer les consciences individuelles que le système éducatif en raison de leurs médias symboliquement généralisés (légalité/illégalité pour le droit, avoir/ne pas avoir pour l'économie) et de leurs couplages structurels contraignants avec les systèmes psychiques. Le droit impose des normes via des sanctions immédiates, tandis que l'économie oriente les comportements par des incitations matérielles incontournables, comme la nécessité de subvenir à ses besoins. À l'inverse, l'éducation, bien que dotée d'un code binaire (meilleur/pire), manque de mécanismes de contrainte directe : ses effets sur les consciences sont indirects, différés et dépendants de la réception active des individus, ce qui les rend moins visibles et moins systématiques. De plus, son couplage structurel, principalement assuré par les organisations éducatives, se limite à des contextes spécifiques (écoles, universités, formations), contrairement au droit ou à l'économie, dont l'influence s'étend à presque tous les aspects de la vie quotidienne, ce qui restreint son emprise immédiate sur les comportements. Toutefois, cela ne signifie pas que l'éducation soit inefficace, mais plutôt qu'elle agit sur un temps long et de manière moins coercitive, en façonnant les savoirs et les compétences plutôt qu'en imposant des conduites. Notons qu'un numéro spécial de la revue *European Educational Research Journal*,

capacité du système éducatif à produire des effets prévisibles sur les individus, se retrouve a fortiori dans la formation des adultes, où l'hétérogénéité des publics et des objectifs rend encore plus incertaine l'effectivité des apprentissages.

L'application de ce cadre théorique à la formation des adultes révèle des tensions significatives. Pour qu'un domaine soit reconnu comme un système fonctionnel autonome au sens luhmannien, trois critères doivent être remplis : 1) l'existence d'une fonction sociale distincte et irremplaçable, 2) la présence d'un code binaire spécifique, et 3) une capacité à produire des communications de manière autopoïétique. Or, la formation des adultes ne semble satisfaire aucun de ces critères.

D'une part, elle ne dispose pas d'une fonction sociale propre, se confondant souvent avec celles du système éducatif (transmission de savoirs) ou économique (employabilité). D'autre part, elle ne possède pas de code binaire identifiable : ses communications sont largement déterminées par des logiques externes, telles que l'employabilité, des impératifs politiques ou des obligations légales, plutôt que par une opposition structurante comme instruction/sélection. Enfin, son caractère autopoïétique est compromis, dans la mesure où ses communications dépendent étroitement des systèmes éducatif, économique ou politique, sans parvenir à s'en émanciper. À la différence de la « forme scolaire » traditionnelle, centrée sur la scolarisation des enfants et organisée autour de mécanismes de sélection et de carrière évaluée, la formation des adultes s'adresse à un public aux motivations et besoins spécifiques (en recherche de compétences professionnelles, d'épanouissement personnel ou de réponse à des obligations légales). Ses structures (organismes de formation continue, universités, dispositifs de développement professionnel...) reflètent cette singularité, tout en restant ancrées dans des logiques systémiques plus larges.

Si la formation des adultes ne peut donc être assimilée à un système fonctionnel autonome, elle peut néanmoins être appréhendée à travers trois prismes complémentaires, issus de la théorie luhmannienne.

Premièrement, elle peut être envisagée comme une différenciation interne du système éducatif. Dans cette perspective, elle se matérialise par des structures organisationnelles spécifiques (centres de formation, organismes de formation continue...) et des programmes adaptés à un public adulte. Bien que ses communications restent dépendantes du code binaire global du système éducatif (instruction/sélection), elles n'en constituent pas moins un sous-ensemble stabilisé et identifiable, marqué par des modalités pédagogiques et des finalités propres.

Deuxièmement, la formation des adultes peut être interprétée comme un espace de couplage structurel, situé à l'intersection de plusieurs systèmes fonctionnels. Elle agit ainsi comme un lieu de médiation entre les attentes du système économique (formations professionnelles continues), du système politique (formations civiques ou obligatoires) ou du système scientifique (formations universitaires pour adultes). Dans cette optique, elle ne forme pas un système autonome, mais plutôt un mécanisme de coordination entre des logiques systémiques distinctes, voire contradictoires.

Troisièmement, elle peut être analysée comme un système organisationnel, au sens où l'entend Luhmann. Contrairement aux systèmes fonctionnels, les organisations comme les centres de formation se définissent par leur capacité à produire des décisions autonomes, plutôt que par un code binaire ou une fonction sociale exclusive. Leur clôture opérationnelle repose sur la réflexivité décisionnelle : chaque décision (création d'un parcours, certification, allocation de ressources) s'appuie sur des décisions antérieures et en génère de nouvelles, sans se réduire aux logiques des systèmes

piloté par Mangez et Vanden Broeck (2021), regroupe une série de contributions mettant en évidence l'importance des apports de Luhmann pour l'analyse sociologique de l'éducation dans la société mondiale (<https://journals.sage-pub.com/toc/eera/20/6>). Plusieurs autres publications aident à l'application de sa théorie à la thématique de l'éducation, notamment Luhmann et Schorr (2000), Vanderstraeten (2000, 2004), Bunyard (2010), Baraldi et Corsi (2017) et Vanden Broeck (2021).

environnants. Cette autonomie, bien que relative car dépendante des financements, des réglementations ou des partenariats, permet aux institutions de formation des adultes de négocier et d'adapter les attentes systémiques en fonction de leurs propres contraintes. Ainsi, elles jouent un rôle d'interface dynamique, capable de concilier des objectifs souvent divergents, comme l'employabilité, l'épanouissement personnel ou les obligations légales.

Si ces trois grilles de lecture, dont certaines seront approfondies en section 4.4., offrent des outils complémentaires pour analyser la formation des adultes, elles révèlent aussi les tensions structurelles qui la traversent. En effet, son hybridité même, entre dépendance systémique et autonomie institutionnelle, en fait un objet particulièrement révélateur des dynamiques complexes des sociétés modernes différenciées.

La formation des adultes ne peut être analysée comme un système fonctionnel autonome au sens strict de la théorie luhmannienne. Elle ne remplit ni les critères d'une fonction sociale distincte, ni ceux d'un code binaire spécifique, ni ceux d'une autopoïèse communicationnelle, et elle s'écarte par ailleurs de la « forme scolaire » traditionnelle. Pour autant, les trois prismes proposés (différenciation interne du système éducatif, couplage structurel entre systèmes, et système organisationnel) permettent d'en saisir la spécificité institutionnelle et les mécanismes de médiation qu'elle incarne. Cette approche nuancée souligne la plasticité des frontières entre systèmes et organisations, tout en mettant en lumière les limites et les potentialités d'un domaine qui, bien que dépourvu d'autonomie systémique, joue un rôle clé dans l'articulation des logiques sociales contemporaines.

4.3.3. Vers une systémique plurielle

Les développements précédents soulignent la nécessité d'adopter une perspective systémique plurielle et critique pour appréhender la formation des adultes. Si le cadre parsonien permet de saisir la structuration du secteur en tant qu'ensemble dynamique et finalisé, articulant objectifs, intégration, adaptation et *latency*, il ne suffit pas à rendre compte de la complexité des logiques hybrides qui le traversent. À l'inverse, la théorie luhmannienne, en insistant sur l'autonomie fonctionnelle et la clôture opérationnelle des systèmes, peine à saisir les interdépendances et les porosités qui caractérisent ce domaine.

Par conséquent, plutôt que de chercher à trancher définitivement la question de son statut systémique, il convient d'enrichir l'analyse en mobilisant des concepts complémentaires, capables de capturer à la fois les dynamiques internes, les interactions avec l'environnement et les tensions structurelles qui animent la formation des adultes.

4.4. POUR UNE APPROCHE SYSTÉMIQUE ÉLARGIE ET CRITIQUE DE LA FORMATION DES ADULTES

4.4.1. La formation des adultes comme système ouvert et dépendant : une relecture parsonienne revisitée

Le modèle AGIL (*Adaptation, Goal attainment, Integration, Latency*) de Parsons offre un cadre heuristique pour analyser la formation des adultes comme un système ouvert et dépendant, dont la pérennité repose sur sa capacité à interagir en permanence avec son environnement. Cependant, cette approche ne peut se limiter à une lecture strictement fonctionnaliste ; elle doit également prendre en compte les dimensions conflictuelles, idéologiques et historiques qui façonnent le secteur, notamment en Belgique francophone.

D'une part, en ce qui concerne l'adaptation et la dépendance aux ressources, la formation des adultes, notamment sur notre territoire, dépend étroitement des ressources matérielles, humaines et symboliques fournies par son environnement (État, entreprises, Fonds social européen, etc., pour le cas wallon). Cette dépendance n'est pas neutre : elle implique, actuellement et dans la majorité

des pays européens, une subordination partielle aux logiques économiques et politiques, comme en témoigne l'orientation croissante des dispositifs vers l'employabilité. Toutefois, cette adaptation ne saurait être réduite à une simple soumission. Elle s'accompagne de stratégies de résistance, de détournement ou de négociation de la part des acteurs (formateurs, apprenants, opérateurs de formation), qui réinterprètent les contraintes externes pour préserver une certaine autonomie. Par exemple, les modules de formation peuvent être investis par les apprenants comme des espaces de reconstruction identitaire ou de revendication sociale, bien au-delà des objectifs initiaux d'insertion professionnelle.

Ensuite, pour ce qui est des objectifs fonctionnels de la formation des adultes, ceux-ci ne sont pas définis de manière univoque. Ils émergent de rapports de force entre acteurs aux intérêts divergents (État, partenaires sociaux, entreprises, associations). Le référentiel de l'« État social actif », dominant en Wallonie, illustre cette conflictualité : il promeut une vision individualisante et responsabilisante de la formation, tout en étant contesté par des acteurs qui défendent une approche émancipatrice et collective (ex : mouvements d'éducation populaire). Ces tensions ne sont pas des dysfonctionnements, mais des éléments constitutifs du système, révélateurs de sa dimension politique.

Enfin, concernant le diptyque *integration/latency*, le secteur de la formation des adultes en Belgique francophone tend vers une unification progressive (via des règles communes, des mécanismes de financement partagés, des instances de régulation comme le SFMQ). Cependant, cette intégration reste incomplète et inégale. Les disparités entre opérateurs publics et privés, les différences de moyens entre secteurs professionnels, ou encore les écarts entre formations certifiantes et non certifiantes, créent des fragmentations persistantes. Par ailleurs, la *latency* (maintien des modèles culturels et des valeurs) joue un rôle ambivalent : elle permet la reproduction de normes partagées (par exemple, la valorisation de la formation tout au long de la vie), mais peut aussi verrouiller des inégalités d'accès en naturalisant des critères d'employabilité ou de « mérite » socialement situés.

Cette relecture parsonnienne revisitée invite à considérer la formation des adultes comme un système ouvert, conflictuel et historiquement situé, dont les équilibres précaires résultent de compromis toujours provisoires entre forces internes et externes.

4.4.2. Au-delà de Luhmann : la formation des adultes comme espace de couplages structurels et d'hybridations

Si la théorie luhmannienne échoue à saisir la formation des adultes comme un système fonctionnel autonome, elle offre néanmoins des outils précieux pour en analyser les logiques hybrides et les interdépendances systémiques. Plutôt que de chercher à lui attribuer un statut systémique fixe, il est plus fécond de l'appréhender comme un espace de couplages structurels, où se croisent et s'hybrident les rationalités de plusieurs systèmes (éducation, économie, politique, science).

4.4.2.1. Couplage entre économie et éducation

La formation des adultes incarne une zone de transaction entre le système éducatif et le système économique. D'un côté, elle reproduit des éléments de la « forme scolaire » (curriculums, évaluations, certifications), tout en les adaptant aux besoins des adultes (rythmes modulaires, pédagogies actives). De l'autre, elle est traversée par des logiques économiques (employabilité, productivité, compétitivité), qui en redéfinissent les finalités. Ce couplage se matérialise dans des dispositifs comme l'alternance (CEFA, IFAPME) ou les partenariats public-privé, où la formation devient un levier de flexibilisation du marché du travail. Toutefois, cette hybridation n'est pas sans contradictions : elle peut conduire à une instrumentalisation de la formation, réduite à un outil de gestion des « ressources humaines », au détriment de ses dimensions émancipatrices.

4.4.2.2. *Couplage entre politique et éducation*

La formation des adultes s'inscrit également dans un cadre de régulation politique, comme en témoigne le rôle central des pouvoirs publics dans la définition des cadres légaux (notamment en matière de validation des compétences et d'agrément des opérateurs). Ces dispositifs, analysés par Lascoumes (2004), Lascoumes et Le Galès (2007) et Lemke (2007), déjà évoqué dans la section 4.1.4, comme des instruments d'action publique, illustrent l'imbrication entre éducation et politique. Ils ne se limitent pas à des outils techniques : ils sont aussi des vecteurs de gouvernementalité, au sens où l'entend Foucault (2004).

Par exemple, les formations données dans le cadre des programmes d'intégration des migrants dépassent les objectifs pédagogiques pour devenir des leviers de contrôle et de normalisation (Rea et Jacobs, 2006). L'État y mobilise la formation comme un outil de cohésion sociale et de gestion des populations, révélant ainsi des rapports de pouvoir entre institutions, opérateurs et apprenants.

4.4.2.3. *Couplage entre science et éducation*

Les formations universitaires pour adultes ou les dispositifs de recherche-action en éducation permanente relèvent d'un couplage entre les systèmes scientifique et éducatif. Ces dispositifs visent à transférer des savoirs académiques vers des publics non universitaires, tout en produisant des connaissances ancrées dans les pratiques. Cependant, ce couplage soulève des questions sur la légitimité des savoirs : les critères scientifiques (rigueur, objectivité) entrent en tension avec les besoins concrets des apprenants, souvent plus pragmatiques et expérientiels.

Ces couplages structurels montrent que la formation des adultes n'est pas un système autonome, mais un carrefour de rationalités multiples, où se négocient en permanence des compromis entre des logiques parfois incompatibles. Cette hybridation en fait un objet instable et dynamique, dont les contours évoluent au gré des rapports de force entre systèmes.

4.4.3. La formation des adultes comme système organisationnel

Une alternative consiste à analyser la formation des adultes comme un système organisationnel, au sens où l'entend Luhmann dans sa théorie des organisations. Les organisations de formation (centres de formation continue, universités, opérateurs publics ou privés...) peuvent en effet être considérées comme des systèmes décisionnels autonomes, produisant leurs propres règles, hiérarchies et communications.

4.4.3.1. *Autonomie décisionnelle et contraintes externes*

Les organisations de formation disposent d'une marge de manœuvre pour définir leurs programmes, leurs méthodes pédagogiques ou leurs critères d'évaluation. Par exemple, un centre de formation en éducation permanente peut choisir de privilégier des approches participatives, tandis qu'un opérateur privé misera sur des formations certifiantes alignées sur les exigences des entreprises. Cependant, cette autonomie est limitée par des contraintes externes (financements conditionnels, cahiers des charges imposés par les pouvoirs publics, attentes des apprenants). Les décisions organisationnelles résultent ainsi d'un équilibre précaire entre adaptation aux pressions environnementales et préservation d'une identité propre.

4.4.3.2. *Rationalité limitée et bricolage institutionnel*

En se basant sur les travaux de March et Olsen (1976) et March (1988) relatifs aux organisations, on peut poser l'hypothèse que les décisions en matière de formation ne relèvent pas toujours d'une rationalité pure, mais souvent d'un bricolage entre routines, compromis et innovations incrémentales. Par exemple, la modularisation des formations peut répondre à la fois à des impératifs d'employabilité (logique économique), à des besoins de flexibilité pour les apprenants (logique pédagogique) et à des contraintes budgétaires (logique gestionnaire). Ce bricolage reflète la complexité des arbitrages auxquels sont confrontées les organisations de formation.

4.4.3.3. *Jeux d'acteurs et conflits internes*

Les organisations de formation sont des arènes de négociation où s'affrontent des intérêts divergents (formateurs, gestionnaires, apprenants, financeurs). Ces conflits peuvent porter sur les finalités de la formation (ex : insertion professionnelle vs émancipation), les méthodes pédagogiques (ex : transmission descendante vs apprentissage collaboratif) ou la répartition des ressources. Ces tensions internes sont indissociables du fonctionnement du système, car elles en révèlent les contradictions et les potentialités de changement.

Cette approche organisationnelle permet de saisir la formation des adultes à une échelle mésologique, qui correspond, dans une certaine mesure, au niveau organisationnel proposé par Ardoino (1965), présenté précédemment, et où se jouent à la fois des dynamiques systémiques (interactions avec l'environnement) et des microdynamiques (stratégies des acteurs). Elle offre une troisième voie entre le fonctionnalisme parsonien et l'autopoïèse luhmannienne, en mettant l'accent sur les processus concrets qui structurent le secteur.

4.4.4. Pour une approche dialectique : système, environnement et historicité

Plutôt que d'opposer les cadres théoriques présents dans l'approche systémique en sciences sociales, une analyse dialectique de la formation des adultes invite à articuler système, environnement et historicité pour en saisir la complexité. Cette perspective repose sur trois principes clés.

4.4.4.1. *Le système comme produit historique*

La formation des adultes n'est pas un objet intemporel, mais le résultat de processus historiques marqués par des rapports de force, des crises et des compromis. En Belgique francophone, son institutionnalisation progressive (notamment via le SFMQ, le Forem, l'IFAPME, etc.) reflète des choix politiques et économiques qui ont privilégié certaines logiques (employabilité, flexibilité) au détriment d'autres (éducation populaire, émancipation). Une analyse systémique doit ainsi intégrer une perspective génétique afin de comprendre comment les configurations actuelles du secteur sont le produit de son évolution historique.

4.4.4.2. *L'environnement comme espace de conflits*

L'environnement de la formation des adultes n'est pas un donné neutre, mais un espace de luttes où s'affrontent des acteurs aux visions antagonistes (État, entreprises, syndicats, associations). Par exemple, les débats sur le financement de la formation peuvent opposer une logique libérale (responsabilisation individuelle) à une logique sociale (droit collectif à la formation). Ces conflits environnementaux structurent le système en imposant des contraintes, mais aussi en ouvrant des espaces de négociation.

4.4.4.3. *La dialectique système-environnement*

Le secteur de la formation des adultes n'est pas seulement influencé par son environnement : il contribue à le transformer. Par exemple, les formations en alternance modifient les pratiques des entreprises (en les impliquant dans l'apprentissage) et les attentes des apprenants (en valorisant l'expérience professionnelle). De même, les dispositifs de validation des compétences peuvent redéfinir les normes de qualification sur le marché du travail. Cette dialectique invite à dépasser une vision unidirectionnelle (l'environnement détermine le système) pour adopter une perspective relationnelle, où système et environnement se co-construisent.

5. Le secteur de la formation d'adultes comme champ

Si elle démontre l'intérêt de l'approche systémique, la section 4 met également en lumière les limites d'une application rigide du cadre luhmannien au secteur de la formation des adultes, tout en ouvrant la voie à une lecture plus nuancée, centrée sur les interdépendances systémiques et les dynamiques hybrides qui la caractérisent. Cette réflexion invite à questionner la pertinence d'une approche systémique strictement luhmannienne pour appréhender des objets sociaux complexes, dont les contours et les logiques échappent aux catégories traditionnelles.

Au vu de ces différents éléments et des perspectives offertes par une approche dialectique articulant système, environnement et historicité, il nous semble intéressant de convoquer, pour l'analyse du secteur de la formation d'adultes, d'autres concepts utiles pour parfaire la bonne compréhension de ce dernier.

Parmi ceux-ci, il en est un qui nous paraît compléter de manière très intéressante celui promu par l'approche systémique tout en présentant une certaine parenté avec lui. Il s'agit du concept de champ, tel que proposé par la sociologie bourdieusienne. Cette section lui est consacrée. Dans un premier temps nous y rappellerons les fondements de la théorie des champs. Nous examinerons ensuite les éléments qui la rapprochent de l'analyse systémique et ceux qui l'en distinguent. Nous envisagerons, pour clore la section, en quoi le cadre conceptuel proposé par Bourdieu présente un intérêt pour la compréhension du secteur de la formation.

5.1. LA THÉORIE DES CHAMPS

Pour Bourdieu²⁹, la société est composée d'un ensemble de « champs ». Il s'agit, le plus souvent, de domaines particuliers de la vie sociale (le religieux, le culturel, l'économique, le scientifique, le scolaire, le politique...). Chaque champ se structure autour de pratiques, de finalités, de règles, d'enjeux et d'intérêts spécifiques. Dans chaque champ, un type de ressource (de « capital » dans la terminologie de Bourdieu) prédomine : il y fonctionne à la fois comme atout, comme enjeu spécifique et comme droits d'entrée. La venue de nouveaux entrants dans le champ est conditionnée par la possession de la part de ceux-ci des formes de ressources pertinentes dans le champ. Néanmoins, l'identification des frontières délimitant le champ et distinguant les acteurs intérieurs des acteurs extérieurs est souvent difficile car les conflits qui parcourent le champ ou qui peuvent opposer les champs ont parfois comme objet la définition des frontières et des droits d'entrée.

En tant que secteurs d'activités, la majorité des champs peut être considérée comme des espaces de transactions où interagissent les « utilisateurs » du champ et ses « producteurs », ces derniers proposant aux premiers les produits spécifiques du champ. Cette notion de produit doit être entendue au sens large du terme : il peut s'agir d'objets, de services, de discours ou de pratiques dotés de sens et de valeur pour les acteurs du champ. La production de ces éléments est socialement conditionnée : elle s'inscrit dans le respect de règles et de codes propres au champ. Ainsi, par exemple, le champ scientifique assure la production de connaissances répondant à certains critères de qualité définis par le champ, les critères de scientificité, qui en garantissent le caractère objectif, désintéressé et validé indépendamment des croyances personnelles. Cette production est assurée par les acteurs que sont les chercheurs, les laboratoires, les centres de recherche, les universités...

²⁹ Nous présentons ici une synthèse de sa théorie des champs établie sur la base de plusieurs de ses publications (Bourdieu, 1976, 1984a, 1984b, 1987, 1989, 1991, 1992, 2021).

Les produits d'un champ, comme les connaissances scientifiques, pour reprendre l'exemple précédent, ne sont pas réservés à leurs seuls producteurs. Ils circulent et sont appropriés par une diversité d'acteurs, qui les mobilisent selon des logiques souvent distinctes de celles du champ d'origine. Par exemple, les résultats scientifiques sont d'abord utilisés par les chercheurs eux-mêmes, qui les intègrent dans leurs travaux pour alimenter la dynamique interne du champ. Cependant, ces connaissances dépassent rapidement ce cadre : les organisations publiques ou privées s'en emparent pour orienter leurs politiques, leurs stratégies ou leurs décisions, tout en les adaptant à leurs propres objectifs. Les entreprises, quant à elles, transforment ces savoirs en technologies, en innovations commerciales ou en outils de compétitivité. Enfin, la société civile y accède de manière indirecte, principalement par le biais des médias ou du système éducatif, où ces produits sont souvent simplifiés, réinterprétés, voire déformés pour correspondre aux attentes d'un public plus large.

Cette appropriation, tout comme la production initiale, obéit à des codes spécifiques au champ dont ces produits sont issus. Pour évaluer, interpréter ou utiliser légitimement ces connaissances, il ne suffit pas d'en maîtriser les aspects techniques : il faut aussi détenir une familiarité avec les règles implicites qui structurent le champ. Cette compétence s'acquiert par une socialisation spécifique, comme une formation universitaire, une immersion dans les pratiques professionnelles ou une exposition prolongée aux débats et aux enjeux du champ. Par exemple, apprécier la valeur d'une découverte scientifique suppose non seulement des connaissances disciplinaires, mais aussi une compréhension des critères de légitimité définis par les acteurs dominants du champ, qu'il s'agisse de revues prestigieuses, de pairs reconnus ou de normes méthodologiques.

Les acteurs extérieurs au champ, comme les entreprises, les institutions publiques ou les médias, doivent assimiler ces codes pour être perçus comme crédibles dans leur utilisation des produits scientifiques. Cependant, cette assimilation est rarement neutre : ces acteurs détournent souvent les savoirs pour servir leurs propres intérêts. Une entreprise peut ainsi instrumentaliser une découverte pour justifier une innovation commerciale, tandis qu'un gouvernement peut s'appuyer sur des résultats scientifiques pour légitimer une politique. Dans les deux cas, ces usages doivent néanmoins respecter, au moins en apparence, les règles du champ scientifique pour en tirer une légitimité. Cette tension entre adaptation et détournement révèle les rapports de force qui traversent les champs et leurs interactions avec d'autres espaces sociaux.

La lecture du champ en termes d'espace social de production et de consommation amène à l'envisager comme étant parcouru par des luttes autour des enjeux de légitimité suivants : qui peut produire et/ou consommer, qu'est-ce qu'un produit pertinent pour le champ, quels sont les acteurs qui sont en droit de juger ? La réponse à ces questions participe à la composition, à la structuration du champ et de ses activités de production et d'utilisation.

Du point de vue de l'acteur (individuel ou collectif, producteur ou utilisateur), l'entrée et l'investissement dans le champ sont conditionnés par la croyance et par la conviction (l'« *illusio* ») chez cet acteur que les enjeux intrinsèques du champ sont importants et présentent une haute valeur, même si cette importance et cette valeur ne sont pas perçues à l'extérieur.

Pour l'acteur qui évolue dans un champ, sa position est donc en fonction non seulement de la stratégie qu'il déploie mais aussi de la structure et du volume de ses ressources, celle-ci présentant plus ou moins de valeur, de pertinence et d'utilité dans le champ. Par exemple, détenir un doctorat en astrophysique constitue certes une ressource mais elle est peu intéressante dans le champ sportif. La valeur (symbolique et d'usage) des ressources n'est donc pas universelle : elles varient d'un champ à l'autre et peuvent évoluer historiquement à l'intérieur d'un même champ. Dans cette perspective, le champ constitue un espace structuré de positions. Il se caractérise par une

hiérarchie particulière des ressources, inégalement efficaces, par une structure de la distribution de celles-ci et une hiérarchie des acteurs qui en découle³⁰.

Dès lors, tout champ se caractérise par des formes spécifiques de lutte entre les acteurs qui y interagissent, qu'ils soient utilisateurs ou producteurs, ainsi que par les enjeux propres à ces luttes. Chaque champ est traversé par une tension structurante entre, d'une part, les acteurs dominants, qui détiennent les ressources pertinentes et occupent les positions de pouvoir, et, d'autre part, les acteurs dominés, moins dotés en ces ressources, relégués à des positions subalternes mais aspirant à accéder aux positions dominantes. Cette tension se manifeste notamment par les stratégies déployées par ces derniers afin de modifier, voire d'inverser, un rapport de forces qui leur est défavorable.

Au sein d'un champ, les acteurs « dominants » tenteront de maintenir l'espace et les principes de légitimité et de hiérarchisation des ressources qui leur assurent les profits spécifiques au champ les plus importants. Ils feront en sorte que ce maintien perdure. Ils s'assureront donc que les ressources qui établissent leur position dominante se transmettent à leurs « héritiers » ou à leurs « dauphins » afin que ceux-ci puissent préserver le classement des ressources caractéristique du champ et se confirmer dans les positions dominantes. Les dominés « prétendants », désireux d'améliorer leur position, auront, quant à eux, deux options. La première consiste à déployer des stratégies de succession dont l'objectif sera, d'une part, l'acquisition et l'accumulation des ressources pertinentes dans le champ, sans remise en question des enjeux de la lutte et, d'autre part, le remplacement des acteurs dominants grâce à un volume de ressources adéquates désormais plus important. La seconde vise à valoriser leurs propres ressources et à substituer aux critères de hiérarchisation en vigueur d'autres critères, plus en adéquation avec la structure et la nature de ces ressources³¹.

C'est dans le cadre de cette lutte que les pratiques de l'acteur au sein du champ peuvent être considérées comme stratégiques, c'est-à-dire comme étant « des conduites objectivement orientées par la relation entre leurs ressources propres et la structure des chances de « profit » spécifique qu'offre le champ » (Maroy, 1988 : 11) et doivent s'interpréter à la lumière de la position objective de l'acteur dans celui-ci et de la distribution et de la pertinence des diverses ressources dans ce dernier. La réussite de ces pratiques assurera une position avantageuse, voire dominante.

Dans la lutte pour le maintien ou le changement du rapport de force, les acteurs s'opposent sur des enjeux et avec des ressources chaque fois spécifiques au champ. Ces enjeux sont irréductibles à ceux des autres champs et c'est dans cette mesure que chaque champ peut être considéré comme autonome, même si cette autonomie, plus ou moins grande, peut se voir contestée ou redéfinie par les rapports de forces internes et les interactions avec les autres champs.

Cette autonomie n'empêche pas les différents champs d'interagir, de s'influencer mutuellement ou d'entrer en conflit. Des exemples peuvent facilement être identifiés dans les interactions entre le champ politique et le champ économique. En outre, certains champs peuvent présenter des similitudes, des « homologues structurales » : les positions et les relations de pouvoir dans un champ

³⁰ Il convient cependant de souligner que certaines ressources peuvent circuler entre les champs, être opérantes dans plusieurs d'entre-eux et présenter une « utilité transversale ». On pensera, par exemple aux ressources économiques, qui peuvent être investies en dehors du champ économique et améliorer la position de l'acteur dans d'autres champs, comme, entre autres, le champ scolaire.

³¹ Les transformations profondes des principes de hiérarchisation ou des rapports de force au sein d'un champ, comme l'émergence de nouvelles formes de capital ou la redéfinition radicale des critères de légitimité, entraînent une restructuration de celui-ci, voire une modification de son autonomie, sans pour autant le faire disparaître. Comme le souligne Bourdieu, la persistance ou la mutation d'un champ dépend de l'ampleur des changements affectant son *nomos*, c'est-à-dire le principe organisateur de ses enjeux. Une reconfiguration de ce dernier peut ainsi transformer son fonctionnement sans supprimer son existence, comme l'illustre le champ artistique au 20^e siècle, où la contestation des normes académiques et l'émergence de circuits alternatifs de légitimité ont recomposé le champ sans le faire disparaître (Bourdieu, 1979, 1992).

peuvent refléter celles d'un autre champ. Ainsi, par exemple, les rapports de force à l'œuvre dans le champ politique peuvent présenter un parallélisme avec ceux présents dans le champ économique.

Les conflits entre les champs se déploient dans un rapport de force qui définit la structure d'un champ de force appelé *champ du pouvoir*. Ce champ est le lieu où s'affrontent pour le pouvoir les détenteurs de pouvoirs différents. Ces protagonistes sont des acteurs sociaux occupant une position dominante chacun dans leur champ respectif, parce qu'y possédant suffisamment de ressources pertinentes et structurantes de celui-ci, et s'opposant entre eux afin de conserver ou de modifier l'état du rapport de force entre les différentes formes de pouvoir. De fait, dans le champ du pouvoir, il ne s'agit plus d'accumuler ou de monopoliser un type de pouvoir, de ressource, comme c'est le cas au sein de chaque champ, mais bien de définir la valeur et la force relative des différents pouvoirs aptes à s'exercer dans les divers champs.

Le champ du pouvoir est donc le lieu de détermination du *principe de domination dominant*. La structure du champ du pouvoir dépendant à tout moment des formes de capital intervenant dans les luttes pour la domination et de leur importance relative dans cette structure. La détermination du principe de domination n'est jamais définitive et se traduit en fait par un état d'équilibre dans le partage des pouvoirs et une *division du travail de domination*.

En outre, celle-ci ne peut fonctionner que si elle s'appuie sur un *principe légitime de légitimation*, qui est l'enjeu connexe au principe de domination dominant. En effet, il s'agit aussi de s'approprier le mode de reproduction légitime des fondements de la domination : le pouvoir ne peut exister sans justification, du moins sans masquer l'arbitraire qui est son fondement. Il doit se parer de légitimité. Des stratégies symboliques visant à légitimer le fondement social des positions de domination sont donc mises en œuvre au niveau de chaque champ et au niveau du champ du pouvoir. Les discours légitimateurs du pouvoir ne sont donc ni uniques ni unifiés : ils varient selon le type de capital qu'il s'agit de légitimer et selon le poids de celui-ci dans la structure du capital. Les rapports de domination entre les champs s'appuient sur l'exercice d'une violence symbolique, souvent invisible et acceptée comme légitime par ceux qui la subissent. Cet exercice permet aux dominants d'imposer leurs visions et leurs valeurs aux dominés. Il ressort donc que, bien que chacun soit distinct, les champs sont tous interconnectés et influencés par des dynamiques de pouvoir plus larges.

La théorie de Bourdieu invite ainsi à appréhender le changement des structures sociales selon une double perspective, en prenant en compte à la fois des processus endogènes et exogènes propres à chaque champ.

Premièrement, ce changement peut être analysé en ciblant les luttes internes à chaque champ spécifique, ainsi que l'évolution des rapports de pouvoir et de domination qui en découlent.

Deuxièmement, il peut être analysé à la lumière des rapports de force entre les différents champs et de la dynamique du champ du pouvoir. D'une part, au sein de celui-ci, les luttes peuvent déboucher sur une modification du principe de domination dominant, ce qui pourra entraîner des conséquences sur la légitimité des principes de hiérarchisation dans certains champs et impliquer une restructuration des positions dans ceux-ci. D'autre part, le résultat des luttes au sein du champ du pouvoir peut affecter les luttes qui traversent chaque champ, leur résolution et leur issue, tout comme l'évolution des critères de classement qui y sont en vigueur.

5.2. CHAMP ET SYSTÈME

Les propositions de Bourdieu présentent certains points communs avec l'analyse systémique évoquée précédemment.

Tout d'abord, celle-ci, telle qu'appliquée en sciences sociales, et la théorie des champs du sociologue français envisagent la société comme composée d'ensembles structurés d'éléments interconnectés qui forment des entités cohérentes, présentant des caractéristiques particulières, jouissant d'une certaine autonomie et entretenant des échanges avec les autres ensembles, chacun poursuivant des objectifs fonctionnels, pour ne pas dire remplissant certaines fonctions.

Deuxièmement, les deux approches sont attentives à ne pas réduire l'examen du social à l'acteur et à son action. Loin de s'inscrire dans l'individualisme méthodologique, elles attachent une importance majeure aux dynamiques structurelles et elles privilégient une posture holistique.

En outre, elles invitent également à examiner les rapports, les interactions et les transactions entre les espaces sociaux. Les champs et les systèmes ne sont pas réductibles à leurs simples composants : il convient d'intégrer aux analyses les relations entre ces derniers et entre systèmes ou entre champs. L'analyse d'un élément n'a de signification et de pertinence que dans ses relations aux autres éléments (dans un système ou dans un champ).

Enfin, les deux cadres présentent une conception dynamique de la réalité sociale : les champs et les systèmes ne sont pas historiquement figés mais sont soumis à des mouvements internes et externes qui affectent leur configuration et leur évolution.

Malgré ces similitudes, les deux référentiels théoriques ne sont pas réductibles l'un à l'autre. De fait, la théorie des champs apparaît moins fonctionnaliste que l'approche systémique, dans la mesure où les notions d'(auto)régulation et d'équilibre sont très importantes dans cette dernière.

Nous l'avons indiqué dans la section 4.2.5. consacrée à l'homéostasie : dans l'analyse systémique, les interactions entre systèmes s'interprètent le plus souvent en termes de mécanismes de régulation, notamment grâce à des boucles de rétroaction qui permettent un rééquilibrage face aux éventuelles tensions entre systèmes ou entre composantes du système. Les états de déséquilibre non résolus sont considérés comme une série d'étapes, la « morphogenèse », conduisant à une transformation du système (Archer, 1995, 2023).

En revanche, la théorie de Bourdieu envisage peu la trajectoire historique des champs en termes de régulation et d'équilibre. Ce sont plutôt les luttes, les processus de reproduction, de domination et de contestation, et les rapports de force et de pouvoir entre les acteurs et entre les champs qui constituent le moteur du changement. Elle accorde donc, dans la compréhension de ce dernier, une place centrale au conflit.

C'est sans doute en ce sens que la théorie des champs constitue un complément des plus intéressants à l'analyse systémique telle qu'elle est appliquée en sciences sociales. La posture conflictualiste privilégiée par Bourdieu fait, en quelque sorte, contre-poids aux penchants hyper-fonctionnalistes parfois présents dans l'approche systémique. Elle peut ainsi contribuer à éviter l'écueil du risque de réductionnisme.

5.3. LE CHAMP DE LA FORMATION

La question qu'il convient à présent de se poser si on désire tirer profit des apports de Bourdieu est de savoir si le secteur de la formation d'adultes peut être appréhendé comme un champ.

La réponse est positive. De fait, ce secteur constitue un espace relativement autonome, structuré par des rapports de force entre des acteurs dotés de ressources inégales, et marqué par des luttes autour de la définition légitime de la formation, de ses publics, et de ses finalités.

Le champ de la formation des adultes se distingue également par le grand nombre d'acteurs, pour certains d'entre eux en concurrence, qui y évoluent, en tant que producteurs ou en tant qu'utilisateurs : administrations, ministères, acteurs individuels et collectifs de la société civile, entreprises,

organismes certificateurs, associations d'insertion, structures militantes, centres de formation privés et publics, formateurs...³²

L'investissement de ces acteurs dans le champ peut s'interpréter pour certains, par exemple, à la lumière de leur croyance partagée de l'importance de la montée en compétences, ou bien, pour d'autres, du rôle émancipateur de la formation continuée.

Ces acteurs présentent des trajectoires et des profils socio-identitaires contrastés, qui affectent leurs pratiques et leur positionnement dans le champ. Certains disposent d'un parcours académique ou professionnel issu du champ de l'enseignement supérieur ou du travail social, tandis que d'autres entrent dans la formation dans le cadre d'une reconversion professionnelle ou dans le cadre d'un engagement militant.

Cette grande diversité d'acteurs se déploie dans un espace social marqué par une structure et des hiérarchies internes, fruits de rapports de force et de domination qui s'expriment suivant des logiques spécifiques et autour d'enjeux et de ressources propres : pédagogiques, différents, notamment, de ceux et celles du champ scolaire et du champ universitaire, économiques, politiques, sociaux et symboliques.

De fait, ces acteurs disposent d'une diversité de ressources opérantes dans le champ, dont des ressources institutionnelles (liées à l'accès aux marchés publics, aux habilitations, aux conventions collectives ou à l'accréditation par les pouvoirs publics), des ressources symboliques (établies sur la réputation, l'ancienneté, les publications, ou la reconnaissance par les pairs ou par l'Université), des ressources pédagogiques (fondées sur l'expérience, les savoir-faire reconnus ou les supports et les innovations didactiques), les ressources économiques (les moyens financiers en fonds propres ou disponibles via les utilisateurs et les subventions) et des ressources sociales (les réseaux de relations qui peuvent faciliter l'accès à ces autres ressources, comme les relais politiques).

Ces ressources sont inégalement distribuées et hiérarchisées, notamment en ce qui concerne les producteurs, à savoir principalement les opérateurs de formation. Par exemple, en Wallonie, on peut poser l'hypothèse que les grandes structures parapubliques, comme le Forem, disposent, par le rôle qui leur est directement assigné par le champ politique, de ressources économiques, sociales et institutionnelles plus importantes. À l'inverse, des structures de l'éducation populaire, malgré une légitimité forte auprès de certains segments de la société civile, occuperaient des positions inférieures dans un champ où la « performance » et la standardisation gagnent en importance.

Par ailleurs, le champ de la formation d'adultes se distingue par plusieurs dépendances, voire subordinations : d'une part vis-à-vis du champ politique, qui détermine les cadres juridiques et réglementaires suivant les orientations fixées, et octroie les ressources financières ; d'autre part vis-à-vis du champ économique, qui attend un alignement sur ses propres attentes et finalités et valorise, dès lors, certains types de formation au détriment d'autres. Le champ de la formation des adultes se voit aussi influencé par le champ académique, par le biais des recherches et des théories en pédagogie et en andragogie.

Ce triple état de dépendance ne signifie cependant pas une soumission absolue car, comme tout autre champ, celui qui mobilise notre attention possède une autonomie relative : les luttes internes y sont bien menées suivant des logiques propres, telles que la recherche de légitimité pédagogique, sociale et professionnelle, qui apparaissent comme des enjeux spécifiques du champ.

³² Dans le langage courant, l'expression « champ de la formation » renvoie principalement aux dispositifs et aux structures qui composent l'offre de formation. En sociologie, ce concept s'étend aux acteurs qui y participent, aux rapports de force qui le traversent, ainsi qu'aux enjeux de pouvoir qui le structurent, offrant ainsi une analyse plus large et critique des dynamiques formatrices.

Il ressort de cette brève analyse qu'appréhender le secteur de la formation des adultes comme un champ social, au sens de Bourdieu, permet de dépasser certaines des limites de l'approche strictement systémique. La théorie des champs met en évidence les mécanismes de reproduction des inégalités, les formes de domination symbolique, et les ressources détenues et mobilisées par les acteurs en présence. En outre, elle permet d'éclairer les positions et le jeu des acteurs avec plus d'intensité.

6. L'encastrement de la formation d'adultes

L'analyse systémique et la théorie des champs constituent des approches des plus intéressantes pour une lecture holiste des phénomènes sociaux. Elles soulignent, notamment l'importance de l'examen des relations d'interdépendance entre les composantes de la société pour la bonne intelligibilité de ces phénomènes. Ce faisant, elles nous invitent à envisager un troisième cadre conceptuel permettant d'aborder ceux-ci en tenant compte de leur complexité et d'éviter les pièges du réductionnisme analytique tendus, notamment, par l'individualisme méthodologique.³³

Ce cadre s'appuie sur les travaux de chercheurs qui ont développé leurs analyses autour de la notion d'« encastrement ». Comme nous le verrons, cette approche offre une perspective complémentaire pour comprendre le secteur de la formation, tant dans sa configuration que dans sa dynamique. Elle permet en effet d'identifier les liens d'interdépendance que ce secteur entretient avec son environnement, tout en mettant en lumière les composantes de ce dernier susceptibles de l'influencer.

Nous présenterons les résultats de notre examen de la littérature afférente à l'encastrement en deux temps. Tout d'abord, nous aborderons des modèles génériques de l'encastrement. Ensuite, nous envisagerons de manière plus détaillée des modèles conçus spécifiquement pour l'analyse de l'encastrement du secteur de la formation d'adultes et de ses interactions avec d'autres secteurs. Ce faisant, il nous sera possible de porter un premier éclairage sur le caractère encastéré de celui-ci.

6.1. LE CONCEPT D'ENCASTREMENT

La notion d'encastrement (*embeddedness*) trouve sa première conceptualisation forte chez Polanyi (1944). Pour cet auteur, les phénomènes économiques ne peuvent être compris comme des réalités autonomes : ils sont toujours façonnés par (et façonnent en retour) les structures sociales, politiques et culturelles dans lesquelles ils s'inscrivent. Cette idée s'oppose radicalement à la fiction d'un marché autorégulateur, déconnecté des réalités humaines, que Polanyi dénonce comme une construction historique et idéologique dangereuse.

Chez Polanyi, l'encastrement ne se réduit pas à un simple « contexte » : il détermine les formes mêmes de l'échange économique, qu'il s'agisse de la réciprocité, de la redistribution ou de l'échange marchand. Toutefois, cette approche n'implique pas une dissolution totale de l'économie dans le social : elle souligne plutôt leur interdépendance complexe, une idée qui inspirera plus tard des débats majeurs en sociologie économique, notamment autour des travaux de Granovetter. Selon Polanyi, les économies ne peuvent être comprises uniquement à travers les mécanismes abstraits du marché : elles doivent être analysées à partir des principes d'organisation sociale qui permettent l'allocation des ressources et la satisfaction des besoins matériels. Toute économie est toujours encastérée dans un ensemble de normes sociales, c'est-à-dire institutionnalisée. Est ainsi remise en cause l'idée d'une économie autonome, régie uniquement par des lois « naturelles » propres et spécifiques.

³³ L'approche systémique n'est exempte de risques eux-mêmes : une application trop rigide, inspirée par exemple du fonctionnalisme parsonien, peut conduire à un autre type de réductionnisme, où la société est réduite à un système équilibré au détriment des tensions, des conflits ou des dynamiques émergentes. Ainsi, son usage exige une vigilance épistémologique constante pour préserver son potentiel heuristique.

Trois grands modes d'intégration économique, historiquement et culturellement situés, peuvent être distingués :

- la réciprocité renvoie à des échanges bilatéraux ou multilatéraux fondés sur la mutualité et les obligations sociales, souvent dans le cadre de relations communautaires ou familiales. Elle repose sur des logiques d'entraide, de don et de contre-don, telles qu'analysées par Mauss (1925). Cette forme d'intégration est typique des sociétés dites « primitives » ou des groupes fortement structurés par des liens sociaux étroits ;
- la redistribution se caractérise par la centralisation des ressources entre les mains d'une autorité (chefferie, État, organisation religieuse, par exemple) qui les redistribue ensuite selon des règles institutionnalisées. Ce mode est courant dans les sociétés où le pouvoir politique joue un rôle central dans l'organisation économique. Il structure également de nombreuses formes contemporaines d'économie publique ou sociale (fiscalité, protection sociale, subventions, notamment) ;
- l'échange de marché, enfin, repose sur des transactions impersonnelles, régies par les prix, la concurrence et la logique contractuelle. C'est ce modèle que l'économie néoclassique considère comme universel et dominant. Or, pour Polanyi, ce type d'échange est historiquement minoritaire et ne devient central qu'avec l'émergence du capitalisme industriel au 19^e siècle, où les facteurs de production eux-mêmes (terre, travail, monnaie) sont transformés en marchandises (*fictitious commodities*).

Le concept d'encastrement est à nouveau convoqué dans les années 1980 par Granovetter (1985), qui critique à la fois l'individualisme méthodologique de l'économie néoclassique et la conception « sur-socialisée » et « sur-déterministe » de la sociologie fonctionnaliste. Il défend une position intermédiaire : l'action économique est encadrée dans des réseaux concrets de relations sociales, qui façonnent la confiance, la réputation et les opportunités d'échange. Il introduit également la notion de « liens faibles », montrant que les connexions sociales éloignées jouent un rôle essentiel dans la circulation de l'information et des ressources (Granovetter, 1973).

Des prolongements du concept ont été proposés dans les travaux sur l'économie institutionnelle et la critique du néolibéralisme. Des auteurs comme Block (2003) ou Zelizer (1994) insistent sur la manière dont les marchés sont régulés, cadrés et codifiés par des institutions qui en façonnent le fonctionnement. Zelizer, en particulier, montre que les relations marchandes ne sont jamais dénuées d'affects, de normes ou de valeurs sociales, y compris dans des domaines comme la famille ou l'intimité.

Par la suite, les théories de Polanyi et de Granovetter ont permis à d'autres sociologues, dont Steiner (2002), Le Velly (2002) ou encore Laville (2008), de proposer de nouvelles lectures des comportements et des dispositifs économiques, notamment en ce qui concerne les processus de régulation des échanges, en montrant leur enracinement dans les systèmes sociaux.

Par ailleurs, dans les études urbaines et les recherches sur les économies locales, le concept d'encastrement a été mobilisé pour analyser les dynamiques territoriales, la résilience des réseaux économiques de proximité ou l'économie sociale et solidaire. Certains travaux indiquent que les choix économiques posés par les agents ne sont pas indépendants de la localisation territoriale et du contexte géographique spécifique de ces derniers, comme c'est le cas pour l'entrée en entrepreneuriat (Calay et al., 2007). Les travaux de Veltz (1996) sur l'économie d'archipel³⁴ ou ceux de Storper

³⁴ La mondialisation reconfigure les dynamiques territoriales, rapprochant les grands pôles urbains entre eux davantage qu'ils ne le sont de leurs propres régions périphériques. Cette configuration, que Veltz désigne sous le terme d'« économie d'archipel », pose un défi majeur aux États-nations : celui de préserver leur cohésion sociale et politique face à ces fragmentations territoriales croissantes.

(1997) sur les milieux innovateurs montrent que l'économie est modelée par des ancrages territoriaux, des réseaux sociaux locaux et des formes de gouvernance imbriquées.

En sciences politiques, le concept d'encastrement a permis de repenser les relations entre institutions et marchés. Par exemple, les travaux de Evans (1995) montrent que les politiques économiques et les trajectoires de développement ne peuvent être comprises indépendamment des structures étatiques, des coalitions sociales et des héritages institutionnels. Le concept d'autonomie encadrée (*embedded autonomy*), développé par Evans, pour décrire un modèle idéal d'État où les bureaucraties publiques combinent une forte autonomie interne (recrutement méritocratique, stabilité des agents, vision stratégique claire) avec des liens étroits avec la société civile et le secteur privé (échanges d'informations, collaborations, mécanismes de redevabilité), sans céder au clientélisme ou à la corruption.

Le concept d'encastrement révèle, *in fine*, comment l'économie s'inscrit dans les relations sociales et les structures institutionnelles : elle n'est pas un système autonome, mais se déploie au sein d'un tissu social et d'un contexte sociohistorique qui en déterminent les contours et le fonctionnement.

Au-delà, il offre un cadre pertinent pour l'analyse des interactions complexes entre sphères sociales, économiques, politiques et culturelles. Il permet de dépasser les approches réductionnistes, en valorisant les interdépendances structurelles et institutionnelles propres à chaque contexte. Ceci s'avère précieux pour des disciplines aussi diverses que la sociologie, l'anthropologie, la science politique ou l'urbanisme, qui cherchent à penser les pratiques humaines non comme isolées, mais comme toujours contextualisées dans un tissu de relations sociales.

Dans cette optique, il nous semble intéressant de pouvoir étendre l'aire d'application du concept d'encastrement à tous les espaces d'activités humaines, économiques ou non, y compris, par exemple, l'enseignement, la sexualité, la production de savoirs, l'alimentation ou bien encore la formation. Tous ces espaces de pratiques sont à la fois une émanation des structures sociales existantes et un instrument de reproduction ou de transformation de celles-ci. Ils s'y inscrivent dans une relation dialectique. Ils en reflètent les caractéristiques tout en contribuant à les entretenir ou les modifier. C'est en ce sens, notamment, que l'approche systémique en sciences sociales peut se nourrir de la sociologie de l'encastrement.

6.2. ENCASTREMENT ET POSTURE SYSTÉMIQUE

Il n'est pas dans notre projet présent de développer plus avant les articulations entre cette sociologie et l'analyse systémique. Un tel développement nous éloignerait de notre objectif initial, à savoir d'explorer certaines pistes théoriques pour l'analyse systémique du secteur de la formation d'adultes et, plus particulièrement, pour l'examen de l'encastrement de ce secteur dans un système complexe. Néanmoins, il nous semble intéressant de présenter à présent quelques propositions heuristiques ou théoriques complémentaires, situées à la croisée de la sociologie de l'encastrement et de l'analyse systémique, ces propositions apportant un éclairage complémentaire aux éléments qui ont été abordés jusqu'à présent, notamment parce qu'ils traitent de l'influence de différents sous-systèmes.

6.2.1. La grille « PESTEL »

La littérature propose différents cadres permettant de représenter l'influence sur un secteur des différents segments de son environnement. Parmi ceux-ci la grille « PESTEL », fréquemment utilisée en sciences de gestion, est sans doute le plus connu (Yüksel, 2012 ; Johnson et al., 2017, Lynch, 2021). Il propose une désagrégation de l'environnement du secteur ou de l'organisation en six dimensions exerçant chacune des influences spécifiques :

- politique : modèle gouvernemental, système politique, fiscalité, politiques publiques...

- économique : croissance, inflation, chômage, taux d'intérêt, système de production, poids des secteurs d'activités...
- socioculturel : démographie, modes de vie, attentes sociétales...
- technologique : innovations, recherche et développement, automatisation...
- écologique : environnement naturel, climat...
- légal : droit du travail, normes, cadres juridiques, réglementation sectorielle...

Ce modèle se présente sous une forme simplifiée, dénommée STEP (socioculturel, technologie, économie et politique) plus répandue dans les territoires de tradition anglo-saxonne (Hines, 2006). Il se présente également sous une forme différente, le DESTEP, qui renvoie aux dimensions démographique, économique, socioculturelle, technologique, écologique et politico-légale de l'environnement (Bronn et *al.*, 2003 ; Hooley et *al.*, 2012).

Le PESTEL doit être considéré plutôt comme une grille de lecture ou comme un outil heuristique que comme un véritable cadre théorique. En proposant un découpage de l'environnement, il aide à l'identification et la description de l'influence de celui-ci sur le secteur ou l'organisation mais il ne présente pas l'épaisseur d'autres modèles qui proposent une théorisation des processus et des mécanismes d'influence et dont le potentiel « explicatif » est plus grand³⁵.

En prospective, des approches inspirées du PESTEL sont souvent mobilisées dans le cadre du diagnostic initial pour identifier les variables clés de l'environnement susceptibles d'influencer le futur d'un secteur, d'un territoire ou d'une organisation. Elles servent de base à l'analyse des tendances et des incertitudes, permettant ainsi d'éclairer la construction de scénarios exploratoires (Schwarz, 1991 ; Godet, 2007 ; Godet et Durand, 2011).

6.2.2. Les logiques d'action

Parmi ces modèles théoriques, celui proposé par Bourdieu peut, dans une certaine mesure, y être rattaché, bien que son ambition et sa portée excèdent largement ce cadre. La sociologie offre par ailleurs d'autres perspectives fécondes pour analyser l'influence des composantes de l'environnement sur les organisations et, plus généralement, sur l'action organisée. Nous pensons notamment à l'école de la contingence, qui démontre l'impact du contexte sur les organisations (Woodward, 1958 ; Burns et Stalker, 1961 ; Lawrence et Lorsch, 1967 ; Mintzberg, 1979 ; Donaldson, 2001), ainsi qu'au cadre des « logiques d'action » développé par Amblard et *al.* (2005), qui nous paraît particulièrement adapté pour traiter de l'encastrement systémique.

Issu des débats à l'œuvre en sociologie des organisations, ce cadre s'avère transposable à d'autres réalités sociales³⁶ et il constitue un référentiel théorique particulièrement propice à l'interdisciplinarité. Il offre en effet une flexibilité et une portée suffisamment larges pour intégrer les contributions de diverses disciplines telles que l'économie, la sociologie, la géographie, le droit, les sciences de gestion, les sciences politiques ou encore la psychologie. Moyennant adaptation, il peut se voir appliqué à d'autres objets, et ce, même en dehors du champ de l'action organisée, comme le propose Guyot en ce qui concerne l'adulte en formation professionnelle continue (Guyot, 2003).

³⁵ Néanmoins, ces modèles théoriques privilégient parfois une dimension de l'environnement et lui accordent une fonction prépondérante dans l'explication. Pensons, par exemple, au marxisme, qui place l'économie au centre de cette explication, ou bien encore à la *Causal Layered Analysis*, développée en *Strategic Foresight* (Inayatullah, 2004 ; Inayatullah et Milojević, 2015) et qui accorde un rôle majeur aux matrices culturelles et aux systèmes de représentation.

³⁶ Le lecteur pourrait s'interroger sur le bien-fondé de la convocation d'un concept développé en sociologie des organisations pour l'analyse de phénomènes relevant du niveau sociétal. On peut estimer, pour justifier cet usage, que le système social dans son ensemble est un système organisé et régulé et que, dans une certaine mesure, il présente, dès lors, certaines des caractéristiques d'une structure organisée. Cette conception du système social ne s'éloigne guère de celle que développe Friedberg (1993) et qui autorise ce dernier à appliquer l'analyse stratégique à des situations ne s'inscrivant pas dans une organisation au sens strict du terme.

Pour Amblard et ses collègues (2005), les logiques d'action désignent l'articulation entre l'acteur et la situation d'action. Leur approche s'inscrit dans une vision holiste de l'acte social, car elle permet de relier acteur, action et contexte dans une même analyse. Bien que leur réflexion parte d'une préoccupation centrée sur la stratégie de l'acteur, elle cherche à dépasser les limites du schème actanciel (au sens de Berthelot, 1998). Pour ce faire, elle s'appuie non seulement sur la tradition sociologique wébérienne, mais aussi sur l'idée que l'action est indissociable des conditions socio-historiques dans lesquelles elle s'inscrit : celles-ci en déterminent les possibilités, les contraintes et les significations.

Selon l'acception, proposée par Amblard et consorts, les logiques d'action s'expriment lors des interactions résultant de la combinaison de l'acteur, historiquement et culturellement constitué, et de la situation d'action : c'est à partir de la rencontre de l'acteur avec la situation d'action que se développent les interactions qui permettront aux logiques d'action de se matérialiser. Dans cette optique, on peut considérer que l'action est inscrite dans sa situation d'action et ne peut être interprétable indépendamment de cette dernière. À la lumière de cette inscription, un examen plus approfondi des composantes de cette situation s'avère nécessaire.

La situation d'action doit être considérée comme irréductible à une dimension micrologique et elle doit être abordée dans sa singularité : à la fois comme un moment historique particulier et comme un espace mythique et symbolique régulé par des institutions et intégrant des dispositifs matériels. L'analyse de la situation d'action nécessite, dès lors, la prise en compte de ses différentes dimensions, l'enjeu étant de contextualiser au mieux l'action en privilégiant les niveaux méso et macro dans lesquels elle se déroule. Dans ce travail de contextualisation, chaque dimension doit être envisagée comme ayant son importance propre et il n'est pas question d'établir une hiérarchie entre elles.

6.2.2.1. La composante historique et institutionnelle

La première des composantes est historique et institutionnelle. À l'inverse des approches classiques, notamment en sociologie des organisations, la sociologie des logiques d'action se propose de considérer les stratégies de l'acteur (collectif ou individuel) non seulement du point de vue interne au cadre organisationnel dans lequel celui évolue, mais aussi selon une perspective plus large, en débordant de ce cadre et en abordant l'examen des facteurs historiques et institutionnels capables d'influer sur les stratégies étudiées. Il s'agit, en fait, de resituer celles-ci dans une dynamique macro-historique et macrosociologique, susceptible d'apporter un éclairage nouveau et complémentaire. La présentation de cette première composante appelle trois commentaires.

Premièrement, l'éclairage historique s'avère incontournable pour la compréhension du phénomène analysé. Il convient en effet de ne pas perdre de vue que la réalité présente est toujours en partie le reflet d'une sédimentation historique plus ou moins longue selon l'espace considéré.

Deuxièmement, concernant les institutions, elles doivent être entendues au sens sociologique du terme. Il s'agit de l'ensemble des normes, formelles ou non, des structures et des pratiques stabilisées qui organisent et orientent l'action des acteurs, tout en régulant leurs transactions. On peut, à ce niveau, établir un lien avec les dimensions politique et légale du modèle PESTEL, même s'il n'y a pas équivalence parfaite entre celles-ci et la proposition de Amblard et de ses collègues.

Troisièmement, l'intégration, au sein d'une même dimension, de l'histoire et des institutions peut être discutée. Pour notre part, il nous apparaît plus pertinent de considérer que chaque dimension de la situation d'action présente une épaisseur historique et que, même si l'institutionnalisation doit, en général, s'appréhender dans la durée, il convient de traiter l'ensemble de la situation d'action dans une perspective historique et d'envisager l'état de ses dimensions comme résultant d'un processus diachronique qui peut se déployer dans le temps long.

6.2.2.2. *La composante symbolique et mythique*

La deuxième composante de cette situation est qualifiée par Amblard et ses collègues d'« instance symbolique et mythique ».

L'instance symbolique renvoie aux matrices culturelles qui structurent la perception du monde. Ces matrices offrent des grilles de lecture permettant aux membres d'un collectif d'interpréter à la fois le monde qui les entoure et leur place en son sein. Elles véhiculent et légitiment des significations partagées au sein de ce collectif.

L'instance mythique, en revanche, concerne les récits, mythes et archétypes qui façonnent l'imaginaire collectif. Ces éléments constituent les fondements sociaux à travers lesquels les communautés humaines pensent, expérimentent et donnent sens au monde. Ils établissent des modèles interprétatifs et normatifs, orientant ainsi les comportements et les croyances au sein du collectif. En outre, ils confèrent sens et légitimité aux institutions en les inscrivant dans une continuité symbolique et temporelle.

6.2.2.3. *La composante matérielle*

La troisième composante identifiée renvoie au registre des objets et de la matérialité. Le contexte de l'action peut, en effet, être appréhendé en termes de dispositifs matériels, dans la mesure où toute situation est, dans une plus ou moins grande mesure, contrainte par les objets en présence, qui vont, en quelque sorte, constituer les structures matérielles de l'action et, par conséquent, si elles sont investies par l'acteur, participer à l'élaboration des logiques d'action. Cette composante doit être envisagée tant une perspective micrologique que macrologique. Les dispositifs matériels pouvant prendre des formes très diverses, les échelles concernées sont donc très variables : de la plus petite (le mobilier dans une salle de formation, par exemple) à la plus grande (l'infrastructure digitale de l'ensemble d'un territoire, par exemple).

Cette composante inclut les artefacts (les objets fabriqués, modifiés ou utilisés par des humains), bien que ceux-ci ne soient pas explicitement mentionnés par Amblard et ses collègues. Le statut des technologies utilisées pour produire ces objets reste cependant problématique, car la théorie des logiques d'action les ignore. Les écosystèmes « naturels », quant à eux, constituent un autre angle mort de cette approche.

6.2.2.4. *L'histoire du cadre restreint*

La dernière composante de la situation d'action, l'« histoire du cadre restreint » ne doit pas être confondue avec la première, même si elle est également « historique ». Elle vise, en effet, le passé même du contexte « proximal » qui voit se dérouler l'action, tel que l'organisation dans laquelle celle-ci se déploie. Cette « micro-histoire », ainsi que ses produits (habitudes, modes de fonctionnement, rumeurs, croyances, codes, par exemple), participe à l'élaboration d'un même univers, qui lui-même est constitutif de la situation d'action. Les stratégies qui s'y développent sont influencées par cette « petite histoire ». La prise en compte de celle-ci est donc source d'intelligibilité des logiques d'action, tout comme l'examen de l'influence de la « grande histoire ».

Pour terminer la présentation de la situation d'action, il convient de souligner que l'économie n'est pas identifiée en tant que telle comme une dimension de celle-ci par Amblard et ses co-auteurs. Si un tel choix peut se justifier par rapport à certaines thématiques, il n'en va pas de même par rapport à d'autres. C'est, par exemple, le cas particulier des logiques de création d'entreprises, ce qui a poussé Guyot et Vandewattyne (2008) à proposer l'économie comme étant une composante à part entière de la situation d'action. Dans ce cas particulier, le contexte économique apparaît comme une donnée importante, si pas fondamentale, de celle-ci. On peut cependant penser que dans sa forme initiale, le cadre analytique considère l'économie principalement en termes de marché, c'est-

à-dire comme modalité pratique de régulation des échanges de biens et de services au sein du collectif et, dès lors, comme une dimension de la composante institutionnelle³⁷.

Amblard et ses confrères offrent, *in fine*, un cadre analytique pertinent pour comprendre l'encastrement des actions et des stratégies déployées par les acteurs dans un contexte sociologique, matériel et historique particulier et éclairer les articulations complexes entre les jeux d'acteurs et leur environnement.

6.3. L'ENCASTREMENT DE LA FORMATION D'ADULTES : QUELQUES GRILLES DE LECTURE SPÉCIFIQUES

Complémentairement aux cadres génériques que nous venons de présenter, la littérature offre des grilles de compréhension des articulations entre le secteur de la formation d'adultes et son environnement. Tous les auteurs de ces grilles ne revendiquent pas une posture systémique, certains se « limitant » à identifier les composantes de l'environnement qui influencent le secteur sans étudier plus avant les interactions entre les deux. Il faut également souligner que plusieurs de ces grilles abordent la formation d'adultes dans une perspective spécifique, l'enseignement et la formation professionnelle. Elles ne considèrent donc pas toutes les formes de formation d'adultes et traitent, en outre, d'éléments relevant de l'enseignement de base. Il convient donc de les considérer en connaissance de cause.

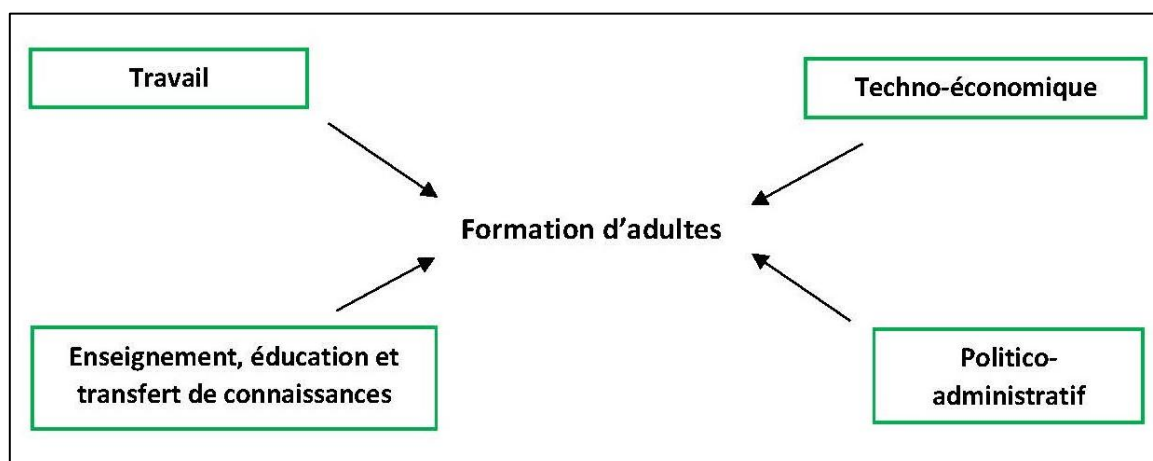
Plusieurs publications méritent d'être citées dans la présente section car elles ouvrent des pistes pour une compréhension systémique des dynamiques qui affectent l'évolution de la formation d'adultes.

Parmi celles-ci, celle de Bruno (1987) propose une lecture historique et systémique des relations entre éducation et formation professionnelle, d'une part, et travail, d'autre part, à la lumière des mutations économiques et sociales qui ont suivi la Seconde Guerre mondiale. La perspective disciplinaire adoptée par l'auteur est résolument macro-économique et, en ce sens, l'examen systémique présente de fortes limites. D'une part, l'article se focalise uniquement sur les liens entre économie, politique, éducation et formation. L'économie renvoie tant au marché du travail et au chômage qu'à l'inflation et à la situation macro-économique. Le politique est envisagé principalement sous l'angle de l'action publique en matière d'emploi, de formation et de développement du capital humain. L'éducation et la formation sont abordées principalement en termes de pédagogie. D'autre part, les théories mobilisées pour éclairer les interactions entre les pôles de la triade économie, politique et enseignement/formation sont exclusivement économiques.

L'article de Van Wieringen (1999) propose une schématisation de l'encastrement du secteur dans son environnement systémique. Dans cette perspective, l'auteur sélectionne quatre segments interdépendants de cet environnement, chacun influençant l'évolution de la formation des adultes (figure 1). Il s'agit de la composante « travail », de la composante « économique/technologique », de la composante « formation/connaissances » et de la composante « politique/administrative ». Selon l'auteur, les deux premières nécessitent peu d'explications. « Formation/connaissances » renvoie, selon lui, à l'hypothèse que l'éducation professionnelle et l'éducation des adultes opèrent là où la formation et les connaissances sont répandues. L'environnement politico-administratif est retenu parce que l'élaboration des politiques est essentielle au développement de la formation des adultes. Malheureusement, l'explicitation des contenus de ces composantes n'est pas développée plus avant par Van Wieringen.

³⁷ On est, par conséquent, assez loin des propositions issues du matérialisme historique de Marx et Engels pour qui la trajectoire sociohistorique est tributaire de l'évolution des moyens de production, qui déterminent, en première instance, les institutions juridiques, politiques, religieuses, la culture et les rapports sociaux.

Figure 1 : La formation d'adultes dans son environnement (inspiré de Van Wieringen, 1999 : 158)



Pour sa part, la proposition de Castaño Muñoz et *al.* (2013) envisage également l'encastrement contextuel de la formation des adultes mais quelque peu différemment de Van Wieringen, la dimension politico-administrative, par exemple, n'est pas reprise.

La première composante du contexte est démographique. Celle-ci se caractérise par un vieillissement structurel de la population européenne. Celui-ci induit une croissance du nombre d'apprenants adultes et une demande plus élevée de l'apprentissage tout au long de la vie (Castaño Muñoz et *al.*, 2013).

La deuxième composante est celle des régimes d'échanges. À ce niveau, la mondialisation est identifiée comme une tendance commune à tous les secteurs de la société et l'éducation ne fait pas exception (Castaño Muñoz et *al.*, 2013). Si, traditionnellement, les systèmes éducatifs sont locaux, la situation évolue et un nombre croissant d'initiatives transfrontalières et collaboratives sont observables.

Troisièmement, on retrouve la composante économique, plus spécifiquement, le marché du travail. Selon les auteurs, l'économie européenne est en pleine mutation et s'oriente vers une économie davantage fondée sur la connaissance. Les faibles niveaux de qualification trouvent moins d'opportunités sur le marché du travail. Les attentes des employeurs se portent sur des compétences hautement qualifiées et plus spécialisées, ce qui n'est pas sans accroître les besoins de mise à jour continue, de perfectionnement et de reconversion. Cette tendance augmente la nécessité de développement de formations adaptées aux caractéristiques des apprenants adultes (Castaño Muñoz et *al.*, 2013). La dernière composante est technologique. Les évolutions technologiques tendent à faciliter l'accès à la formation (Castaño Muñoz et *al.*, 2013). Le développement d'internet, par exemple, offre des solutions technologiques facilitant la disponibilité et l'accessibilité des formations. Ces solutions favorisent également l'accès à des ressources pédagogiques nouvelles et à des communautés d'apprentissage plus larges et plus nombreuses. Elles dopent l'échange mondial des connaissances. (Castaño Muñoz et *al.*, 2013).

On retrouve un découpage de l'environnement similaire chez Ant (2014), mais cette fois-ci pour l'enseignement et la formation professionnels en Europe, y compris à destination des adultes. Trois composantes sont identifiées : (1) l'environnement économique et technologique, (2) l'environnement relatif à l'emploi et au travail et (3) l'environnement relatif à la formation et à la connaissance. L'auteur ne propose cependant pas une définition précise de ces environnements.

Le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle adopte une segmentation quelque peu différente lorsqu'il se penche sur l'enseignement et la formation professionnels

en Europe (Cedefop, 2020)³⁸. La figure 2 détaille cette proposition, qui s'inscrit dans la lignée de travaux antérieurs du Centre (Cedefop, 2017) et qui, par ailleurs, a été adoptée, notamment, par Markowitsch et Bjørnåvold (2022) pour l'analyse qu'ils ont menée sur l'enseignement et la formation professionnels, y compris pour les adultes, en Hongrie.

Selon cette source (Cedefop, 2020), la dimension épistémologique et pédagogique serait, en général, étudiée par les pédagogues, les psychologues et les philosophes en mettant l'accent sur les questions de pédagogie, sur l'apprentissage et sur le « développement » des individus. À ce niveau, on pourrait soutenir que l'identité épistémologique et pédagogique de l'enseignement et de la formation professionnels est enracinée dans des modes distincts de production, de représentation, d'utilisation et de transfert de connaissances et d'apprentissage spécifique au contexte sociohistorique.

Le contexte éducatif serait, quant à lui, privilégié par l'administration de l'éducation, les sociologues de l'éducation et les statisticiens de l'éducation, notamment dans une perspective historique. Il renvoie, notamment, aux caractéristiques, à la structure et à l'organisation du système d'enseignement au sens large, à l'identité, aux types et aux particularités des acteurs de ce système (notamment les administrations, les prestataires, les « clients », les autorités de régulation et les réseaux), aux formes et aux programmes d'éducation et de formation, aux curricula, aux parcours possibles... Il concerne donc les types et les niveaux de l'offre éducative, les mécanismes de gouvernance et de financement, les statuts des apprenants et les passages possibles entre les composantes du système éducatif. C'est, en quelque sorte, le paysage institutionnel éducatif et formatif global qui est visé.

Le contexte socio-économique et le marché du travail, quant à eux, sont appréhendés du point de vue des fonctions remplies par l'enseignement et la formation professionnels, telles qu'elles sont fréquemment appréhendées par les économistes, les sociologues du travail, les politologues et les historiens, et également du point de vue des attentes des entreprises et du marché du travail. Parmi ces fonctions, le Cedefop pointe l'insertion des individus dans l'économie et la société grâce à l'acquisition des compétences attendues par le marché du travail, la (re)production ou la recomposition de la stratification sociale par le balisage des parcours de carrière et des trajectoires socioprofessionnelles, la contribution au fonctionnement et à l'amélioration des performances du système économique et des entreprises, l'instauration de conditions de travail permettant l'innovation et la création de connaissances nouvelles.

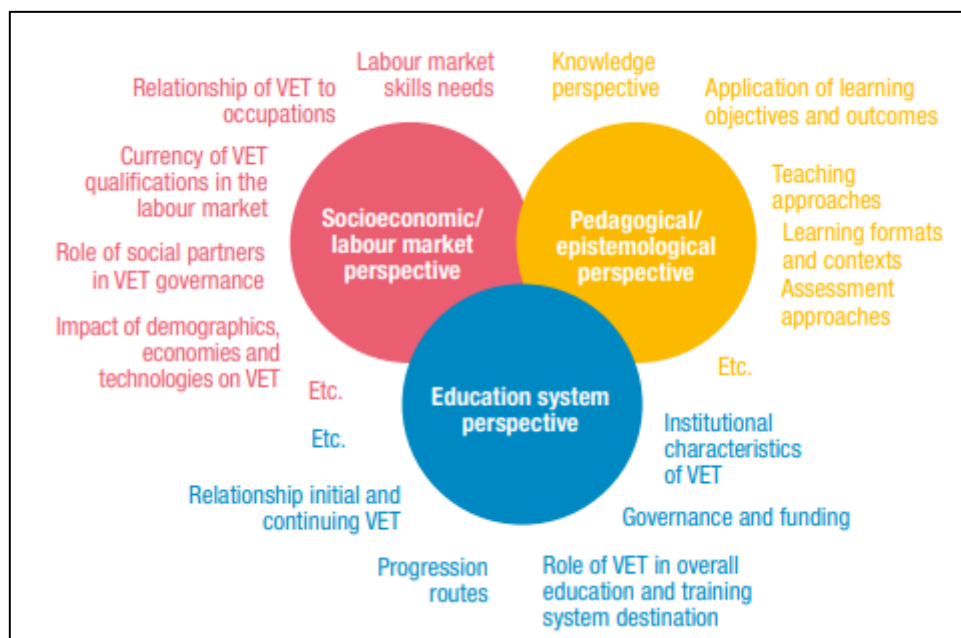
Notons que le Cedefop (2020) élargit sa proposition lorsqu'il envisage les changements qui parcourent l'environnement de l'enseignement et de la formation professionnels. Ces modifications sont classées en différentes catégories : l'économique (mondialisation, localisation des productions, marchés du travail, formes des emplois, organisation du travail et compétences attendues), le sociodémographique (vieillesse structurel, migrations, féminisation, systèmes de valeurs, structures familiales et sociales, taille et composition des ménages et politiques publiques) et le technologique (numérisation et robotisation).

Ce faisant, il fait écho à une autre grille de lecture, qu'il a proposé dans une publication antérieure (Cedefop, 2018). L'environnement y est décomposé en deux niveaux, eux-mêmes segmentés en différentes dimensions. Ainsi, l'environnement « externe » intègre un certain nombre de facteurs qui affectent l'enseignement et la formation professionnels : (1) l'évolution démographique (y compris les migrations), (2) le cycle conjoncturel ; (3) la mondialisation et la délocalisation, (4) l'innovation

³⁸ Il convient de remarquer que le cadre proposé par cette référence ne vise pas directement les dimensions de l'environnement de l'enseignement et de la formation professionnels mais qu'il propose en fait trois perspectives pour appréhender ces objets. Néanmoins, celles-ci renvoient directement à des composantes de cet environnement, et c'est pourquoi il nous semble pertinent de présenter la proposition du Cedefop dans cette section.

technique, la numérisation et la robotique, (5) les changements organisationnels sur les lieux de travail et au sein des secteurs (y compris les restructurations sectorielles) et (6) les politiques publiques (par exemple, les systèmes de protection sociale qui utilisent la VET dans le cadre de leur lutte contre l'exclusion sociale, la politique macroéconomique). L'environnement sociopolitique, quant à lui, renvoie « à la politique et aux normes sociales » (Cedefop, 2018 : 14). La figure 3 présente l'articulation de ces dimensions.

Figure 2 : A conceptual framework to characterise VET³⁹ (Cedefop, 2020 : 31)



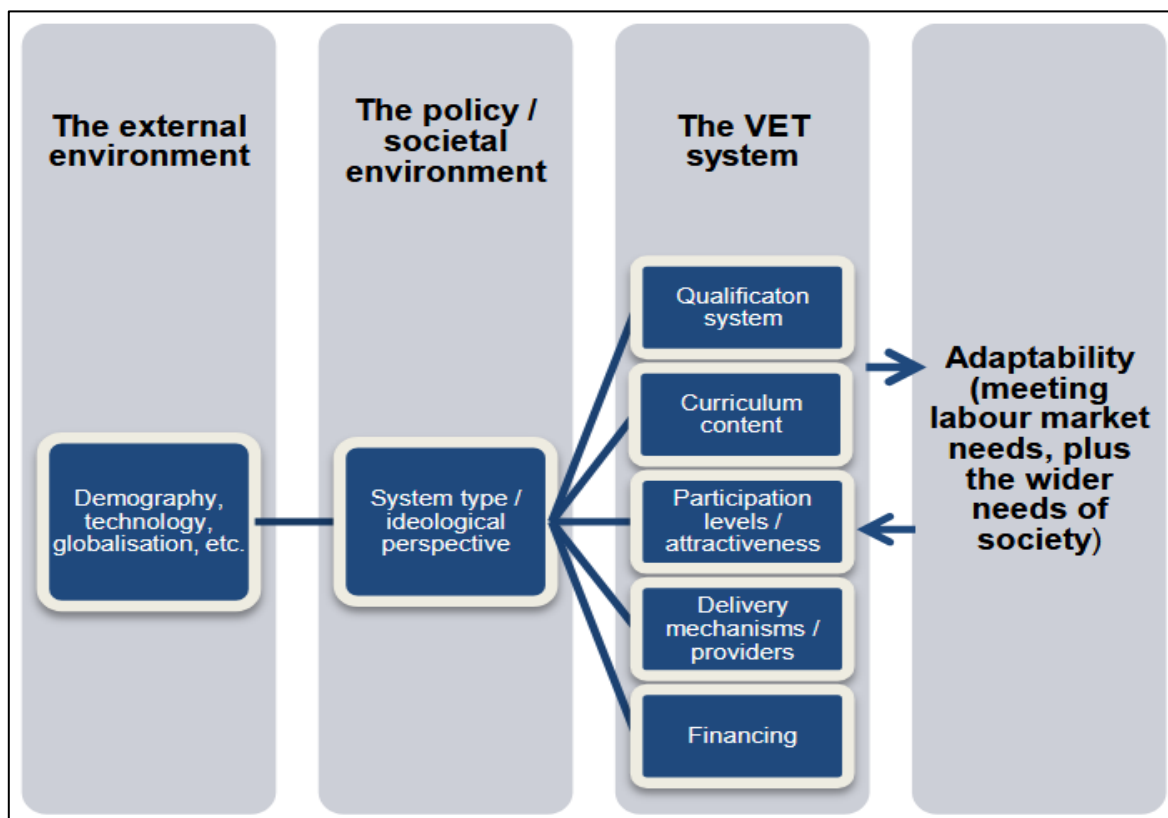
Comme l'indique cette figure, l'influence de l'environnement externe sur l'enseignement et la formation s'exerce à travers l'environnement sociopolitique. Plusieurs éléments sont à prendre en compte pour comprendre ce « filtrage », notamment les approches dominantes en matière de politique économique et sociale, l'évolution historique des systèmes d'éducation et de formation et la valeur qui y est attachée. À partir de là, selon le Cedefop, il est possible d'évaluer dans quelle mesure l'enseignement et la formation professionnels réagissent d'une manière « adéquate » et « efficace » par rapport aux besoins du marché du travail et, de manière plus large, de la société.

Ces différentes grilles de lecture, malgré leurs approches et leurs angles d'analyse variés, convergent vers une vision partagée de la formation d'adultes comme un domaine profondément ancré dans son environnement. Leurs points communs révèlent une logique systémique qui dépasse les simples spécificités méthodologiques ou disciplinaires.

D'abord, toutes ces grilles soulignent l'influence prépondérante des dimensions économique et technologique. Les mutations du marché du travail, la mondialisation, l'innovation technologique ou encore la numérisation sont présentées comme des forces motrices qui redéfinissent en permanence les besoins en compétences, les modalités de formation et les attentes des apprenants comme des employeurs. Ces facteurs ne se contentent pas d'influencer la demande de formation : ils en redessinent les contours, en imposant des adaptations constantes aux systèmes éducatifs et aux parcours individuels.

³⁹ VET : Vocational Education and Training.

Figure 3 : How the external environment affects the VET system (Cedefop, 2018 : 16)



Ensuite, le rôle central des politiques publiques et des cadres réglementaires émerge comme un dénominateur commun. Les choix politiques en matière d'emploi, de protection sociale ou de capital humain structurent l'offre de formation et en déterminent l'accessibilité. Ces grilles montrent que l'environnement politico-administratif agit comme un filtre, transformant les pressions externes en opportunités ou en contraintes pour les acteurs de la formation.

Par ailleurs, les dimensions démographiques et sociales occupent une place significative dans ces analyses. Le vieillissement de la population, les migrations, les transformations des structures familiales ou encore l'évolution des valeurs collectives ne sont pas de simples variables contextuelles : ils façonnent la demande de formation, influencent les priorités pédagogiques et interrogent les notions d'équité et d'inclusion. Ces facteurs rappellent que la formation d'adultes ne peut être réduite à une réponse technique aux besoins du marché, mais qu'elle doit aussi intégrer une dimension humaine et sociétale.

Un autre point de convergence entre ces différentes grilles d'analyse réside dans l'interdépendance entre formation, travail et connaissances. Aucune de ces grilles ne considère la formation comme un domaine autonome : elle est toujours pensée en relation avec les évolutions du monde professionnel, les transformations des métiers ou encore les modalités de production et de diffusion des savoirs. Cette triade formation-travail-connaissances souligne que les systèmes éducatifs doivent sans cesse s'adapter pour rester pertinents face aux mutations des organisations et des attentes des apprenants.

Enfin, ces grilles partagent une vision dynamique et interactive de la formation d'adultes. Même si certaines se limitent à une description statique des composantes de l'environnement, la plupart insistent sur les interactions entre ces composantes. Par exemple, les changements technologiques influencent les compétences requises, qui à leur tour modifient les politiques de formation,

lesquelles impactent ensuite l'organisation du travail. Cette approche systémique rappelle que la formation d'adultes est un sous-système ouvert, en dialogue constant avec son environnement.

Malgré ces convergences, les grilles diffèrent par leur portée et leur précision. Certaines se concentrent sur l'enseignement et la formation professionnels, tandis que d'autres adoptent une perspective plus large, incluant l'ensemble de la formation d'adultes. Leur ancrage disciplinaire varie également, oscillant entre l'économie, la pédagogie ou la sociologie, ce qui explique des différences dans l'accent mis sur tel ou tel facteur. Enfin, leur niveau de détail dans la définition des composantes reste inégal, certaines proposant des catégories très précises, tandis que d'autres restent plus générales.

In fine, ces grilles offrent des perspectives complémentaires pour comprendre les défis de la formation d'adultes. Leur principal apport est de montrer que ce domaine ne peut être analysé de manière isolée : il est le produit d'interactions complexes entre des forces économiques, technologiques, politiques et sociales.

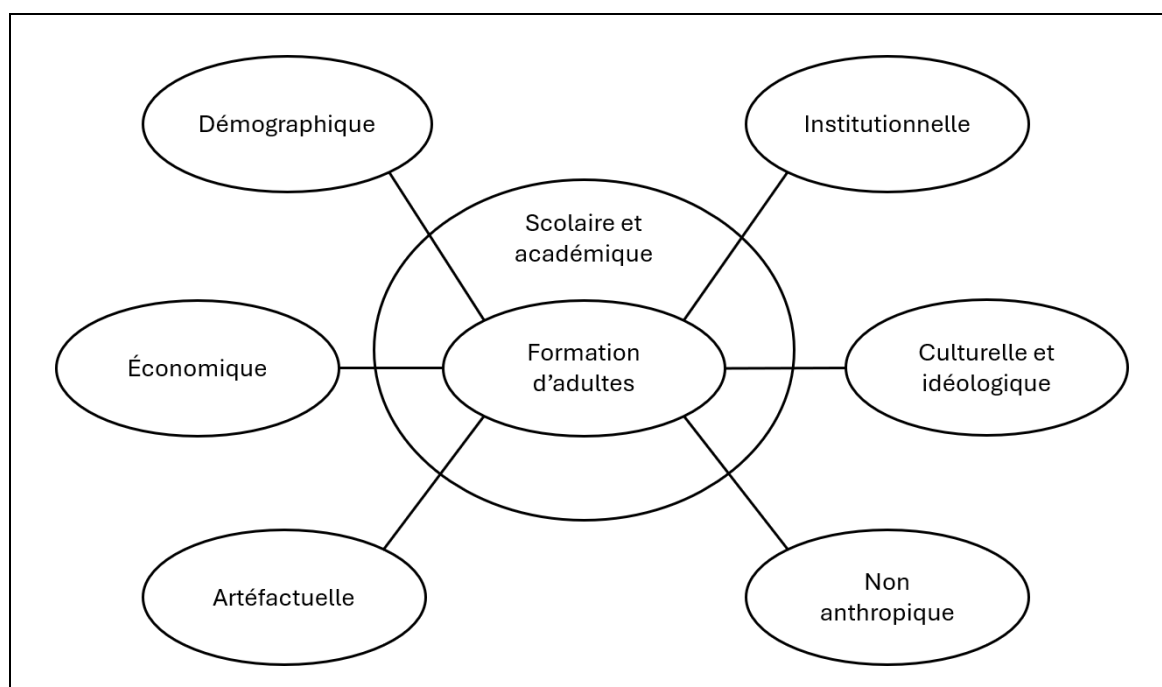
7. Une proposition synthétique

Face à la diversité des grilles d'analyse identifiées, une question émerge : comment les articuler pour proposer une lecture à la fois rigoureuse et opérationnelle ? Parmi les outils disponibles pour étudier l'encastrement du secteur de la formation d'adultes et ses interactions avec d'autres domaines, lequel permet de saisir simultanément la globalité du système, ses spécificités et les dynamiques qui le traversent ?

Plutôt que d'opposer ces modèles ou d'en privilégier un seul, il apparaît plus fécond de les mobiliser conjointement et de construire un cadre synthétique original. Ce cadre intègre leurs apports essentiels tout en dépassant leurs limites, en particulier en réunissant des dimensions souvent traitées séparément (comme les dimensions *artéfactuelle* et *non anthropique*), sans sacrifier l'opérationnalité pour l'analyse et la pratique.

Dans cette optique, nous proposons de concevoir l'environnement systémique de la formation d'adultes comme un ensemble structuré autour de sept dimensions interdépendantes, ou sous-systèmes, comme présenté par la figure 4.

Figure 4 : Les dimensions de l'environnement systémique de la formation d'adultes



Ces dimensions entretiennent des interactions et des relations d'interdépendances entre elles tout en elles influençant la dynamique du secteur de la formation d'adultes. Notons qu'elles ont été retenues dans le cadre d'une réflexion portant spécifiquement sur cette dernière. Dès lors, la pertinence de cette proposition n'est pas universelle. Elle ne peut être convoquée pour la compréhension de l'encastrement systémique de tout objet. En outre, ces différentes dimensions ne se positionnent pas sur le même niveau. De fait la dernière, la dimension scolaire et académique, peut être considérée comme constituant l'environnement immédiat de la formation d'adultes. Les autres dimensions constituent, en quelque sorte, la « seconde strate » de l'environnement de la formation d'adultes. L'influence de ces autres dimensions sur la formation des adultes peut s'exercer « directement » ou bien transiter par la dimension scolaire ou académique.

Considérons brièvement le contenu de chaque dimension.

7.1. LA DIMENSION DÉMOGRAPHIQUE

Cette dimension renvoie aux caractéristiques et aux dynamiques de la population. Sont visés à la fois le volume et la structure, notamment suivant l'âge, de celle-ci ainsi que les réalités démographiques qui les façonnent : la fécondité, la mortalité, les migrations et la conjugalité. Elle peut influencer notablement des dynamiques de la formation des adultes car elle n'est pas sans effets sur les besoins de qualification, les trajectoires professionnelles, les transitions de vie et, par conséquent, la demande de formation tout au long de l'existence.

Ainsi, par exemple, un vieillissement de la structure de la population peut affecter quantitativement et qualitativement la demande de formations d'adultes (Piot, 2019 ; Boyadjieva et Orr, 2022). Une augmentation de l'immigration peut avoir les mêmes effets (Cedefop, 2018, 2023).

Dans les sociétés contemporaines, le vieillissement démographique représente l'une des évolutions les plus structurantes. L'allongement de l'espérance de vie, combiné à la baisse de la fécondité, modifie la répartition des âges dans la population et accroît le poids relatif des classes d'âges plus âgées. Cette transformation a des effets ambivalents sur la formation des adultes. D'une part, elle peut réduire la pression scolaire immédiate sur les systèmes éducatifs orientés vers les jeunes ; d'autre part, elle fait émerger des besoins accrus de reconversion, d'adaptation professionnelle, de maintien dans l'emploi et de participation sociale des travailleurs âgés et des retraités actifs (OCDE, 2005).

Le vieillissement de la population modifie également la nature même de la demande de formation. Les adultes plus âgés ne s'engagent pas toujours dans des parcours de formation pour les mêmes raisons que les plus jeunes : leurs attentes peuvent concerner l'actualisation des compétences, la prévention de l'obsolescence professionnelle, l'usage des technologies numériques, mais aussi le développement personnel, la santé, l'engagement citoyen ou le maintien de l'autonomie. La formation des adultes ne peut, par conséquent, être pensée uniquement comme un instrument d'adaptation au marché du travail ; elle participe plus largement au soutien des parcours de vie et à la sécurisation des transitions biographiques (Barbier et Wittorski, 2015).

Un autre trait majeur des dynamiques démographiques contemporaines est la diversification des populations, en particulier sous l'effet des migrations. Les flux migratoires contribuent à renouveler les publics de la formation d'adultes et à accroître leur hétérogénéité linguistique, culturelle et scolaire. Cette diversité impose une adaptation des dispositifs de formation, tant au niveau des contenus que des modalités pédagogiques. Les adultes issus de l'immigration peuvent avoir besoin de formations linguistiques, de dispositifs de reconnaissance des acquis, d'accompagnement à l'insertion socioprofessionnelle ou encore de parcours plus souples permettant de concilier contraintes familiales, administratives et professionnelles (Voyer et *al.*, 2014).

La conjugalité et les recompositions familiales influencent aussi la participation à la formation. Les responsabilités parentales, les séparations, les familles recomposées ou monoparentales, ainsi que la charge liée à l'aide apportée à d'autres membres de la famille peuvent limiter la disponibilité temporelle des adultes. Cela explique en partie pourquoi les obstacles à la participation à la formation sont fréquemment liés au manque de temps, de ressources financières et d'information, en particulier chez les publics déjà fragilisés scolairement ou professionnellement. Dans cette perspective, l'offre de formation doit être pensée en articulation avec les rythmes de vie et les contraintes concrètes des adultes (OCDE, 2005).

Enfin, les évolutions démographiques peuvent affecter les politiques publiques de formation. Lorsque la population vieillit et que les besoins en main-d'œuvre qualifiée persistent, les systèmes éducatifs et les politiques de l'emploi peuvent tendre à promouvoir davantage la formation continue, l'apprentissage tout au long de la vie et l'adaptation des compétences des adultes.

La composante démographique ne saurait donc être réduite à un simple arrière-plan statistique. Elle participe à la structuration des publics, des besoins et des finalités de la formation des adultes. Le vieillissement de la population, la diversification des parcours migratoires, la transformation des structures familiales ainsi que l'évolution des trajectoires de vie constituent autant de phénomènes susceptibles de reconfigurer les dynamiques du secteur de la formation des adultes.

7.2. LA DIMENSION INSTITUTIONNELLE

Est concerné ici l'ensemble des modes de régulation des situations et des interactions sociales. Ces modes sont stables dans le temps et le plus souvent intériorisés par les acteurs comme allant de soi. Ils peuvent être formels (par exemple, l'État, le droit ou les structures administratives) ou pas (par exemple, la tradition ou les habitudes collectives). Cette dimension régule, organise et donne sens aux interactions sociales dans un espace ou un territoire donné. Elle constitue un cadre produit par les acteurs, collectifs ou individuels, et qui rend certaines actions plausibles, légitimes ou obligatoires, tandis qu'il en disqualifie d'autres.

Dans cette perspective, cette dimension intègre des normes (qui sont des règles explicites ou implicites, formelles ou non, prescrivant, proscrivant ou recommandent certains comportements au sens large du terme, notamment relativement aux rôles et aux statuts des acteurs et des champs) et de mécanismes de sanctions (positives ou négatives, afin de garantir le respect des normes).

Cette dimension institutionnelle se manifeste et se déploie par des dispositifs organisationnels qui assurent la mise en œuvre pratique des normes et l'application des sanctions formelles. De plus, elle s'appuie fréquemment sur des signes, des symboles et des rituels (cérémonies, rites de passage, protocoles) qui renforcent sa légitimité et son intériorisation. Et dans la mesure où elle va de pair avec une certaine conception de la réalité et qu'elle est également porteuse de régimes de croyances et de savoirs, cette dimension s'articule très fortement avec la dimension culturelle et idéologique et la porosité entre les deux est grande.

Dans bon nombre de pays européens, à la lumière de la trajectoire historique retracée par Monville et Léonard (2008) et par Guyot (2020), il apparaît que l'évolution institutionnelle a joué un rôle essentiel pour ce qui est de la dynamique du secteur de la formation d'adultes. Plus précisément, on peut, à l'instar de Maroy (2000), affirmer que le changement de référentiel des politiques publiques (encadré 4) constitue sans doute un facteur majeur d'évolution pour la formation d'adultes dans l'ensemble des pays de l'Union européenne. L'impact de ce changement se traduit à la fois par l'importance centrale dorénavant accordée à la formation, notamment en tant qu'instrument de politique de lutte contre le chômage et de politique de développement économique, et par la re-composition du système de formation dans le sens d'une régulation, d'une unification et d'une institutionnalisation de celui-ci⁴⁰.

⁴⁰ Pour l'analyse détaillée du cas de la Belgique francophone, consultez, par exemple, Conter et Maroy (1999).

Encadré 4 : Le référentiel d'action publique

Le concept de référentiel d'action publique s'inscrit dans l'analyse cognitive des politiques publiques, développée depuis les années 1990. Cette approche dépasse les visions réduisant l'action publique à des rapports d'intérêts ou à des processus techniques, en la considérant comme un espace de production de sens à travers lequel une société construit des représentations du réel et organise son intervention.

Dans cette perspective, toute politique publique repose sur une « image sociale » du problème à traiter (Jobert et Muller, 1987 ; Muller, 2015). Cette représentation, ou ce référentiel, structure la manière dont les acteurs définissent les problèmes, identifient les publics concernés et envisagent les solutions. Elle articule trois dimensions : cognitive (interprétation des causes), normative (valeurs et principes) et instrumentale (modes d'action). Le référentiel peut ainsi être défini comme un ensemble structuré de croyances, de valeurs et de techniques orientant les pratiques (Maroy, 2000)⁴¹.

L'analyse distingue, par ailleurs, un référentiel global, correspondant à la vision dominante d'une société à une époque donnée, et des référentiels sectoriels propres à chaque domaine d'action. Les transformations du premier influencent les seconds en reconfigurant les cadres d'interprétation et d'action (Muller, 2019), sans pour autant les déterminer mécaniquement.

Enfin, le référentiel ne constitue pas un cadre homogène ou consensuel, mais un ensemble évolutif, marqué par des compromis, des tensions et des ajustements. Il combine un noyau relativement stable de convictions partagées et des éléments plus flexibles, ouverts à la controverse. L'approche cognitive vise ainsi à articuler, plutôt qu'à opposer, les dimensions idéelles, les intérêts des acteurs et les cadres institutionnels dans l'analyse de l'action publique.

De fait, le passage du référentiel d'action publique « social-démocrate » au référentiel « libéral-social » constitue une véritable tendance lourde qui impacte très fortement le domaine de la formation des adultes en modifiant la conception de ce qu'est « la personne active » (Franssen, 2006). Celle-ci est dorénavant définie comme un « offreur de compétences » qui doit faire preuve d'une attitude active et responsable et de son aptitude à gérer son employabilité, condition *sine qua non* de son insertion et de son maintien dans l'emploi, ce qui implique, pour l'adulte, un rapport nouveau à la formation.

7.3. LA DIMENSION CULTURELLE ET IDÉOLOGIQUE

Alors que la centralité (ou la fonctionnalité) de la dimension institutionnelle peut être identifiée en termes de régulations, celle de la dimension culturelle peut se formuler en termes de significations, les deux dimensions étant étroitement liées. La culture peut ainsi être décrite comme un ensemble de significations, de représentations et de croyances, construites et transmises socialement par les acteurs grâce auxquelles ces derniers se rapportent à leur environnement, donnent sens à leur espace de vie et justifient les rapports qu'ils entretiennent avec le monde et autrui. Institutions et culture permettent donc le vivre ensemble et le vivre au monde.

Cet ensemble culturel repose sur des valeurs, qui servent à la fois de repères pour interpréter le monde, de critères pour évaluer ce qui est vrai, juste, normal, déviant, sacré, grand ou beau, et de fondements pour légitimer certaines institutions. Il intègre également des imaginaires partagés, ces

⁴¹ Il convient de souligner que les référentiels d'action publique articulent en fait l'institutionnel et l'idéologique, dimension que nous aborderons dans la section suivante. Ils intègrent en effet des règles, des procédures et des structures tout en véhiculant des valeurs, des matrices cognitives et des objectifs politiques portés par des groupes sociaux. Leur production reflète les tensions entre la stabilité des normes institutionnelles et les reconfigurations des visions politiques dominantes (Muller, 2000). Elle peut se comprendre à la lumière du concept d'historicité, développé par Touraine (1973) et présenté dans l'encadré 2.

représentations collectives qui influencent les perceptions et les aspirations communes, ainsi que des croyances, c'est-à-dire des convictions collectives qui orientent les comportements et les jugements. Enfin, les mythes et les symboles y occupent une place centrale, car ils condensent et transmettent des significations profondes, souvent implicites.

La culture ne se limite cependant pas à une réalité abstraite. Elle s'incarne en effet dans le concret, à travers la création, la production et l'usage d'objets, d'outils, d'artefacts et de technologies propres à chaque groupe. Elle entretient donc des interactions particulières avec le technologique et le matériel, notamment en contribuant au formatage, à l'appropriation et à l'évolution du premier et en « dénaturant » le second lorsqu'il lui confère sens, valeur (économique et symbolique) et usages.

C'est dans cette perspective que, pour reprendre le concept d'Amblard et *al.* (2005) abordé précédemment, la « situation d'action » n'est jamais perçue ou habitée de manière neutre. Elle est toujours médiatisée par des constructions symboliques, des récits partagés, des imaginaires collectifs et des régimes de croyances et de savoirs. Ces éléments structurent la manière dont les acteurs conçoivent, valorisent, organisent et transforment leur cadre de vie, tout en modelant leurs rapports à l'espace, au temps, à la nature et aux autres.

La culture, en tant qu'ensemble de significations, de représentations et de pratiques, oriente ainsi la manière dont les acteurs interprètent leur réalité et y agissent. Si ces éléments offrent souvent des cadres de sens diffus, certaines configurations se distinguent par leur organisation, leur cohérence et leur visée explicite. Elles ne se contentent pas de proposer des interprétations, mais structurent une vision du monde destinée à guider l'action collective. C'est dans ce contexte que l'idéologie émerge comme une forme particulière de culture. Elle ne rompt pas avec les mécanismes généraux de production de sens, mais les formalise et les oriente de manière plus marquée, transformant des éléments culturels partagés en un discours organisé.

En effet, l'idéologie, bien qu'enracinée dans les mêmes processus de construction sociale que les autres dimensions culturelles, se caractérise par sa capacité à articuler valeurs et imaginaires en un discours structuré, souvent centré sur une vision spécifique du monde. Ce discours, à la fois descriptif et prescriptif, ne se limite pas à refléter une réalité sociale : il cherche à la légitimer, à la transformer ou à la contester. Les croyances, mythes et symboles y sont mobilisés de manière stratégique pour servir des projets collectifs, qu'ils soient conservateurs, réformistes ou révolutionnaires. L'idéologie apparaît dès lors comme une expression particulièrement organisée de la culture, où la signification devient un outil et où la culture se transforme en action.

Guy Rocher (1968 : 127) en propose une définition éclairante : l'idéologie est un « système d'idées et de jugements, explicite et généralement organisé, qui sert à décrire, expliquer, interpréter ou justifier la situation d'un groupe ou d'une collectivité », tout en proposant une orientation précise pour son action. Cette définition met en lumière sa double nature : l'idéologie est à la fois un ensemble cohérent de représentations (idées, croyances, valeurs) partagé par un groupe social, qu'il s'agisse d'une classe, d'un mouvement politique ou d'une communauté religieuse, et un moyen d'agir sur le monde. Elle remplit ainsi une fonction de cohésion pour ceux qui la portent, tout en se révélant être un instrument de domination ou de contestation, selon les rapports de force et les contextes dans lesquels elle s'inscrit. L'idéologie ne se contente donc pas d'interpréter le monde : elle cherche également à le façonner.

L'analyse de l'influence des cadres culturels et idéologiques sur le secteur de la formation d'adultes a fait l'objet de nombreuses publications (Nizet, 2009). À titre illustratif, nous pensons à O'Sullivan (1991), qui a abordé la thématique de la formation comme processus de socialisation aux valeurs, à Nizet et Pichault (2006), qui ont examiné comment cette formation constitue un vecteur de socialisation aux idéologies capitalistes dominantes, et à Ade-Ojo et Duckworth (2017) qui ont expliqué

comment l'idéologie néolibérale et l'orientation du discours politique vers le capital humain ont transformé les politiques de formation des adultes au Royaume-Uni, passant d'une rhétorique émancipatrice à un modèle instrumentalisé. L'analyse de Sparks (2002), abordant l'alphabétisation des adultes non pas comme simple acquisition technique mais comme pratique culturelle située dans des relations sociales et un contexte idéologique spécifiques, et montrant comment les intérêts sociaux et politiques dominants influencent les curricula et les valeurs véhiculées, est porteur des mêmes préoccupations.

7.4. LA DIMENSION ÉCONOMIQUE

Dans notre acception, cette dimension renvoie à l'ensemble des dynamiques et des conditions de production, de circulation, d'échanges, de répartition et de consommation des biens, des services et des ressources matérielles et humaines. Si, *stricto sensu*, elle couvre, dans notre proposition de découpage, les activités économiques seules, il n'en demeure pas moins qu'elle se caractérise par une intrication complexe avec le démographique, l'institutionnel, le culturel/idéologique et le matériel car elle articule des logiques d'accumulation, de travail, de valeur, de propriété et d'usage dans un cadre historiquement, matériellement et socialement situé⁴².

Cette dimension économique est donc à penser en termes de mode, de réseau et de structure de production, de consommation et d'échanges, en termes d'organisation (de la division) du travail et en termes de régime de propriété, d'appropriation, d'accumulation, d'exploitation ou de redistribution des ressources. Nous n'y incorporons donc pas les politiques publiques économiques et budgétaires ni les dispositifs fiscaux, qui, dans notre perspective, relèvent de l'institutionnel, même si ces éléments produisent des effets économiques indéniables.

Très nombreuses sont les recherches traitant de l'influence de l'économie sur le secteur de la formation des adultes. Nous avons déjà évoqué les travaux de Van Wieringen (1999), ceux de Castaño Muñoz et *al.* (2013) et ceux du Cedefop (2018, 2020) en la matière. On peut en citer d'autres. Par exemple, les analyses de Bruno (1987), de Wrathall (2016), de Becker (2019), de Schemmann et *al.* (2020), de Herbrechter et *al.* (2020), de Desjardins (2020), de Di Pietro et *al.* (2021) et de Markowitsch et Bjørnåvold, J. (2022) s'intéressent spécifiquement à la manière dont l'évolution de l'économie affecte le secteur de la formation dans ses objectifs, son intensité et son contenu. Selon Conter et Maroy (1999), cette influence est conséquente car la formation des adultes constitue un levier stratégique pour la transition d'un modèle économique fordiste vers un régime post-fordiste. Cette transition, caractérisée par la valorisation accrue des compétences, s'inscrit dans un contexte où la compétitivité repose moins sur les coûts que sur la qualité, l'innovation et l'apprentissage continu des entreprises. Dans cette perspective, la montée en puissance de la formation des adultes s'explique également par l'accélération de l'obsolescence des savoirs, renforcée par une économie fondée sur l'innovation. Les mutations organisationnelles, les transformations des structures d'emploi et la digitalisation croissante de la production, qui renvoie aux artefacts, que nous aborderons dans la prochaine section, génèrent de nouvelles attentes en matière de formation, mais aussi de nouveaux besoins de reconversion, notamment à la suite de licenciements collectifs liés aux réorganisations technologiques (comme observé récemment dans les secteurs de la téléphonie ou de la banque).

D'autres recherches se penchent sur les besoins de la croissance économique en termes de capital humain et de formation d'adultes : Banque Nationale de Belgique (2016), Stauvermann et Kumar

⁴² Nous n'aborderons pas ici la question de la « hiérarchie » des dimensions environnementales les unes par rapport aux autres ou du caractère déterminant de l'une d'entre elles sur les autres, comme l'envisagent l'approche marxiste vis-à-vis de l'économie ou certaines approches culturalistes. De fait, notre objectif est d'identifier les facteurs de changement qui peuvent affecter la trajectoire de la formation des adultes comme espace de pratique et non de mettre en évidence un déterminant ultime de cette trajectoire.

(2018), Dohmen et *al.* (2019)... D'autres recherches portent sur l'importance du rôle joué par les entreprises et les secteurs d'activités, à travers l'expression de leurs besoins en termes de compétences ou leur mode de gestion de celle-ci, comme, notamment, celles de Giret et Lopez (2005), de Monville (2008), de Giret (2015), ou de Radovan (2024). Dans cette littérature, le marché du travail occupe fréquemment une place centrale dans les préoccupations des chercheurs.

7.5. LA DIMENSION ARTÉFACTUELLE

La proposition d'Amblard et *al.* (2005) relative à la composante matérielle de la situation d'action nous invite à considérer le registre des objets⁴³. Partant d'un double constat, celui, d'une part, de l'impossibilité de réduire les technologies à une pure matérialité et donc de les intégrer dans ce registre, et, celui, d'autre part, du caractère « spontané » ou non des objets (certains sont le fruit d'une action humaine intentionnelle, d'autres pas), il nous semble utile de prendre un peu de distance par rapport au modèle initial des logiques d'action afin de pouvoir incorporer la technologie dans notre découpage. Nous proposons donc de distinguer la dimension artéfactuelle de l'environnement matériel spontané ou « non anthropique », abordée dans la section suivante. Considérons d'abord les artefacts.

Ces artefacts sont des objets ou des dispositifs élaborés, produits, aménagés ou transformés intentionnellement par les acteurs afin de servir des finalités précises et de remplir des fonctions déterminées. Il s'agit d'artefacts à vocation esthétique (une sculpture, par exemple), régulatrice (un permis de conduire), symbolique (un drapeau), cognitive (un journal), ou technologique (un outil). Les artefacts peuvent être plurifonctionnels mais, étant donné leur rôle, leur usage, leur valeur et leur signification, ils ne sont pas étrangers aux autres dimensions de l'environnement.

Ainsi, les artefacts technologiques, entendus comme l'ensemble des dispositifs matériels et immatériels (par exemple, les logiciels) conçus pour accomplir une tâche, résoudre un problème ou améliorer une activité humaine, ainsi que les infrastructures, affectent et structurent les conditions matérielles, sociales et symboliques de la vie humaine. Ils contribuent à l'organisation des interactions et rendent possibles certaines formes de vie sociale et d'économie. En impliquant et en requérant des formes d'organisation, de signification, de mobilisation et de régulation, ils participent à la construction de l'environnement vécu, perçu et agi. Dès lors, la prise en compte de ces artefacts et de leur histoire, combinée à l'examen des autres dimensions, notamment économique, culturelle et institutionnelle, est essentielle pour comprendre comment les sociétés construisent leur rapport au monde. Elle l'est également si on désire rendre pleinement intelligibles bon nombre des dynamiques de changement et de transformation qui parcourent les sociétés et leurs composantes.

Le secteur de la formation des adultes n'échappe pas à l'influence de la dimension artéfactuelle. Les artefacts (outils, supports, dispositifs concrets, technologie...) présents dans l'environnement de la formation structurent les interactions, influencent les postures, véhiculent des formes implicites de savoirs et induisent des objets de nouveaux savoirs à transmettre (Santelmann, 2015 ; Poizat et Durand, 2017 ; Ardouin, 2019 ; Cedefop, 2018, 2020, 2023 ; Markowitsch et Bjørnåvold, 2022). Les transformations technologiques, en particulier, jouent un rôle déterminant dans l'évolution du secteur de la formation des adultes, tant sur le fond (les compétences visées) que sur la forme (les modalités d'apprentissage). L'introduction continue d'innovations dans les appareils de production exige une adaptation des qualifications techniques et des savoir-faire des travailleurs. Par conséquent, l'expansion de la formation des adultes peut être interprétée comme une réponse structurelle aux évolutions artéfactuelles : les nouvelles technologies imposent que les salariés soient capables de les mobiliser, ce qui suppose un processus de formation et de socialisation adéquat.

⁴³ Cette invitation est d'ailleurs renforcée par les travaux de Latour (2005), Law (1994, 2004), Esposito (2017) et Mol (1999, 2002), évoqués à la section 4.1.4, lesquels soulignent le rôle important du non-humain dans les dynamiques sociales.

En amont même de l'adoption des innovations, la formation, tout comme l'éducation, joue un rôle essentiel en préparant les conditions cognitives et culturelles nécessaires à leur intégration dans les pratiques professionnelles. Elle ne se contente donc pas d'accompagner les évolutions technologiques : elle les anticipe et en facilite l'émergence en participant à la transformation des compétences, des représentations et des normes de travail.

Comme l'indique Enlart (2018), dans ce contexte de transformation digitale des situations de travail, la problématique du *reskilling* devient centrale dans les stratégies des entreprises. Il s'agit non seulement de déterminer les compétences à développer, mais aussi de concevoir des environnements de travail favorisant des apprentissages plus personnalisés et soutenus par le numérique. Ces mutations interrogent également les modalités d'accompagnement à mettre en place pour assurer une mise en œuvre inclusive de ces dispositifs. Le véritable défi consiste, dès lors, à dépasser le modèle traditionnel de l'organisation apprenante pour construire une organisation capable d'apprendre dans un monde instable, complexe et numérisé.

Parallèlement, les technologies de l'information et de la communication ont profondément modifié les modalités d'apprentissage (e. a. Charlier et Peraya, 2003). Leur essor a permis une diversification des formats pédagogiques, favorisant la flexibilité spatiale et temporelle des séquences de formation. Le développement du *e-learning*, des plateformes numériques collaboratives, des tutoriels interactifs ou encore du tutorat à distance illustre cette transformation. La crise sanitaire de 2020 a, à cet égard, accéléré ces dynamiques en provoquant un recours massif à ces outils, tant du côté des apprenants que des institutions éducatives et de formation.

Quant au développement de l'« intelligence artificielle », il est encore trop tôt pour pouvoir évaluer les impacts sur la formation d'adultes mais on peut penser qu'il affecte celle-ci, tout comme l'ensemble du système scolaire et académique en présentant de nouvelles opportunités tout en soulevant des défis significatifs (Storey et Wagner, 2024).

Un des apports majeurs de l'IA réside dans la personnalisation et l'adaptabilité de l'apprentissage, voire son individualisation. En effet, elle permet de concevoir des parcours de formation sur mesure, adaptés aux besoins spécifiques et au projet de chaque apprenant. Grâce aux systèmes d'apprentissage adaptatif alimentés par des algorithmes, le contenu et les modalités peuvent être ajustés en fonction des progrès ou des difficultés rencontrées. Par ailleurs, l'IA pourrait améliorer l'accessibilité à des ressources éducatives⁴⁴. Des outils tels que les tuteurs intelligents et les vidéos générées par l'IA sont susceptibles de favoriser l'accès des adultes en formation à des contenus pédagogiques diversifiés, quelles que soient les contraintes de temps et de lieu.

L'intégration de l'IA pourrait également automatiser des tâches administratives et pédagogiques (évaluation, suivi, gestion des cours), libérant ainsi des ressources pour un accompagnement individualisé et l'amélioration continue des contenus et des dispositifs de formation.

Toutefois, le développement de l'IA dans le champ de la formation d'adultes n'est pas sans poser des enjeux éthiques importants, notamment liés à la collecte et à l'analyse de données sensibles, nécessitant le respect strict des réglementations comme le RGPD. Les algorithmes peuvent par ailleurs reproduire ou accentuer des biais, entraînant des inégalités d'accès et de résultats. Sans compter les risques liés à l'usage de contenus erronés. Dans tous les cas, le succès de l'intégration de l'IA dépendra tant d'une formation continue des formateurs, qui doivent acquérir les compétences nécessaires pour utiliser ces outils et adapter leurs pratiques pédagogiques, que de la capacité d'adaptation et d'innovation des organismes de formation d'adultes.

⁴⁴ Se pose ici la question de la qualité de ces contenus, le risque étant de proposer des supports et des informations de nature épistémologique différentes et présentant des niveaux de robustesse et de validité inégaux.

L'analyse des artefacts et de leurs effets sur le secteur de la formation des adultes révèle une dynamique systémique où technologie, société et éducation s'entrelacent de manière indissociable. Les artefacts, qu'ils soient matériels ou immatériels, ne se contentent pas de structurer les pratiques pédagogiques ou professionnelles : ils en redéfinissent les contours, en influençant tant les contenus que les modalités d'apprentissage, tout en posant des défis majeurs en termes d'équité, d'éthique et d'adaptation institutionnelle. L'émergence de l'intelligence artificielle, bien que porteuse de potentialités inédites (personnalisation, flexibilité, automatisation...), exige une vigilance accrue pour en atténuer les risques, notamment ceux liés aux biais algorithmiques ou à la déshumanisation des parcours de formation. Dans ce contexte, la formation des adultes se trouve confrontée à une double injonction : anticiper les mutations technologiques tout en garantissant une inclusion sociale et professionnelle équitable.

7.6. LA DIMENSION NON ANTHROPIQUE

Nous visons ici la dimension biophysique du monde, composée d'éléments qui existent indépendamment des intentions humaines, tout en pouvant être influencés par elles. Elle renvoie aux objets non planifiés, non conçus, non construits et non organisés délibérément par l'homme. Bien que cette dimension puisse être qualifiée de « naturelle », ce terme, chargé d'ambiguïtés et de connotations historiques, sera évité ici.

La délimitation de cette dimension soulève trois remarques.

Premièrement, si l'origine des objets qui la composent est irréductible à l'action humaine, leur état premier étant indépendant de celle-ci, leur vulnérabilité aux transformations ou destructions, volontaires ou involontaires, en fait un acteur à part entière des dynamiques sociales. Cette vulnérabilité, comme le soulignent Villemagne et Sauvé (2021), impose une réflexion sur la manière dont les sociétés interagissent avec leur environnement, notamment à travers des processus de formation et de sensibilisation visant à transformer les pratiques individuelles et collectives.

Deuxièmement, ces objets, bien qu'extérieurs aux intentions humaines, peuvent être investis de significations par les acteurs, s'articulant ainsi avec les autres dimensions de l'environnement de la formation d'adultes que nous avons identifiées. Ils peuvent être incorporés dans les récits, les mythes, les projets, les transactions, les usages, les valeurs, les normes et les productions matérielles générées par les acteurs. Cette articulation entre dimensions biophysiques et dimensions sociales est au cœur des travaux sur la formation relative à l'environnement, qui cherchent à créer des ponts entre les savoirs écologiques et les pratiques quotidiennes, en favorisant une approche systémique et contextuelle (Villemagne et Sauvé, 2021).

Troisièmement, cette dimension est rarement identifiée ou catégorisée en tant que telle, si ce n'est dans des disciplines comme les sciences environnementales ou la géographie, où elle est souvent réduite à un simple cadre physique.

Pourtant, son rôle est central dans les recherches sur les transitions écologiques et sociotechniques, car elle influence directement les stratégies d'adaptation des sociétés face aux défis environnementaux. Par exemple, la montée des risques climatiques, comme les inondations ou les sécheresses, pousse les collectivités à repenser leur aménagement du territoire en intégrant des critères de résilience écologique. Ces défis, qui mettent en lumière la nécessité de s'adapter aux changements globaux, sont analysés par des auteurs comme Berkes et Ross (2013) et Folke et al. (2016). Leurs travaux montrent comment les sociétés peuvent répondre aux contraintes biophysiques en développant des mécanismes de gouvernance innovants, tels que ceux théorisés par Ostrom (2010) sous le concept d'institutions polycentriques.

En géopolitique, cette dimension revêt une importance stratégique indéniable : l'accès à l'eau ou aux terres rares redessine les alliances et les rapports de force entre États, comme l'a démontré Klare (2012) dans ses travaux sur la géopolitique des ressources. Ces enjeux matériels révèlent que la dimension non anthropique n'est pas neutre : elle est au cœur des conflits d'usage et des reconfigurations territoriales (Swyngedouw, 2015), mais aussi des opportunités pour repenser les modèles de développement, comme le soulignent Said et Abdallah (2024) dans leur analyse sur l'alignement de la formation des adultes avec les Objectifs de Développement Durable.

En Wallonie, ces dynamiques se traduisent concrètement dans les dispositifs de formation des adultes, où la dimension biophysique semble devenir progressivement un levier pour transformer les pratiques professionnelles et les parcours de formation.

Les formations professionnelles dans le secteur agricole, particulièrement présentes en Région wallonne, intègrent de plus en plus des modules sur l'agroécologie ou la gestion durable des sols, par exemple. Ces formations répondent à des contraintes biophysiques concrètes, comme la dégradation des terres ou la raréfaction de l'eau, tout en transformant ces contraintes en opportunités d'apprentissage. Un cas emblématique est celui des Centres de Formation Professionnelle Agricole (CFPA) wallons, qui proposent des parcours axés sur la permaculture ou l'agriculture régénérative⁴⁵. Ces dispositifs montrent comment des éléments biophysiques (sol, climat, biodiversité) deviennent des paramètres de l'action humaine, redéfinissant les compétences professionnelles ainsi que les contenus et les méthodes pédagogiques.

Un autre exemple wallon est celui des formations en éducation relative à l'environnement (ERE), développées notamment par des acteurs comme le Réseau IDée⁴⁶. Ces formations s'appuient sur des approches expérientielles et contextuelles, comme le préconisent Villemagne et Sauvé (2021), pour favoriser une prise de conscience des enjeux écologiques et sociaux. Elles ciblent aussi bien les enseignants que les animateurs socioculturels ou les agents des collectivités locales, et utilisent les milieux naturels wallons comme supports pédagogiques pour aborder des enjeux à la fois écologiques, sociaux et économiques.

La dimension non anthropique influence également des secteurs *a priori* éloignés des enjeux écologiques, comme le bâtiment. En Wallonie, les formations aux métiers du bâtiment intègrent désormais des modules sur la rénovation énergétique ou l'utilisation de matériaux durables, en réponse à des réglementations européennes et régionales, mais aussi à des contraintes biophysiques comme l'isolation thermique ou la gestion de l'humidité. Ces initiatives illustrent comment les enjeux biophysiques deviennent des leviers pour repenser les compétences professionnelles, comme le soulignent Said et Abdallah (2024) dans leur analyse des liens entre formation des adultes et durabilité. Par exemple, le Forem, en collaboration avec Constructiv, propose des formations certifiantes sur les techniques de construction passive ou l'utilisation de matériaux biosourcés⁴⁷.

Malgré ces dynamiques, la dimension non anthropique reste un champ peu exploré dans la recherche en formation des adultes. Les travaux existants se limitent souvent à des études de cas micro, comme celles de Sumner (2003) sur l'apprentissage expérientiel en milieu naturel ou de Fitzwilliams-Heck (2019) sur les pédagogies environnementales. Pourtant, comme le suggèrent Villemagne et Sauvé (2021), il est essentiel d'élargir ces recherches pour comprendre comment les dispositifs de formation intègrent cette dimension dans leurs référentiels de compétences, notamment dans un contexte où les enjeux écologiques sont prégnants. Par exemple, comment les

⁴⁵ <https://emploi.wallonie.be/home/formation/formation-agricole/liste-des-centres-de-formation-agricole.html>

⁴⁶ <https://www.education-environnement.be/formation.php?idc=1&c=formations-courtes>

⁴⁷ <https://constructiv.be/fr/nouvelles/construis-ton-avenir-une-immersion-concrete-dans-les-metiers-de-la-construction/>

formations en travail social ou en éducation permanente abordent-elles les enjeux écologiques, et quels liens établissent-elles avec les réalités biophysiques locales ?

Une autre piste consisterait à explorer les représentations des formateurs et des apprenants vis-à-vis de la dimension non anthropique : comment perçoivent-ils son rôle dans leurs pratiques professionnelles ou leurs parcours d'apprentissage ?

Enfin, il serait utile d'évaluer l'impact des formations « vertes » sur les trajectoires professionnelles et les transformations des métiers, notamment dans des secteurs comme l'agriculture, le bâtiment ou le tourisme. Ces recherches pourraient contribuer à théoriser l'encastrement biophysique de la formation des adultes, en proposant des cadres conceptuels capables d'articuler cette dimension avec les enjeux sociaux, économiques et symboliques.

7.7. LA DIMENSION SCOLAIRE ET ACADÉMIQUE

Nous proposons cette dernière dimension sur la base des travaux de Van Wieringen (1999) et de ceux du Cedefop (2018, 2020), présentés antérieurement. Pour rappel, ces contributions identifient une influence spécifique du système éducatif sur la formation d'adultes.

Cette dimension, dans notre acception, se comprend comme un ensemble organisé de pratiques, de dispositifs et de rapports sociaux dédié à la production, à la légitimation et à la transmission des savoirs d'un certain type⁴⁸. Elle se déploie à travers des espaces concrets (écoles, universités, centres de formation, etc.) où s'articulent des logiques pédagogiques, des normes professionnelles et des modalités d'évaluation. L'ensemble est encadré par des acteurs aux rôles différenciés : enseignants, formateurs, apprenants, mais aussi décideurs et régulateurs.

Cette dimension présente un statut quelque peu différent des autres.

D'une part, elle constitue l'espace social direct dans lequel s'inscrit la formation des adultes, à savoir le système éducatif, dont elle est indissociable. Elle en représente la première couche d'influence, tandis que les autres dimensions en forment une seconde. Ces dernières peuvent agir soit directement sur la formation des adultes, soit indirectement, en transitant par la dimension scolaire et académique.

D'autre part, bien qu'il ne s'agisse pas d'établir une hiérarchie entre ces influences, cette dimension apparaît plus perméable aux dynamiques extérieures qu'elle ne les influence en retour. Son impact, en effet, est moins général ou transversal que celui des autres dimensions identifiées. Cette asymétrie, déjà soulignée dans la section 4.3.2 à travers l'analyse du « déficit technologique » du système éducatif chez Luhmann, invite à nuancer son rôle. Loin d'être un réceptacle passif, elle agit comme un filtre actif : selon ses logiques internes, elle adapte ces influences à ses contraintes, en module le rythme ou en redéfinit les orientations pour les aligner sur ses propres finalités. Ainsi, plutôt que de subir les pressions extérieures, elle les reconfigure en fonction de ses structures, de ses temporalités et de ses objectifs.

⁴⁸ Ces savoirs, scolaires et académiques, sont des constructions sociales formalisées, produites et validées par des opérateurs éducatifs (écoles, universités, organismes certificateurs) selon des disciplines, programmes et procédures de légitimation spécifiques. Contrairement aux savoirs expérientiels ou informels, ils se distinguent par leur codification normative (référentiels, diplômes, méthodes pédagogiques), leur organisation disciplinaire (définition de domaines, méthodes et critères de validité). Bien que présentés comme universels, ces savoirs sont historiquement et socialement situés, reflétant des priorités et des tensions, notamment entre exigences académiques et demandes sociétales. Dans cette perspective, il convient de souligner que la dimension scolaire et académique n'a pas le monopole de la production et de la diffusion de tous les savoirs. D'une part, en ce qui concerne la production des savoirs scolaires et académiques, il existe d'autres producteurs présents dans l'environnement, notamment économique et artéfactuel. Nous pensons, par exemple, à certaines entreprises, privées ou publiques impliquées dans le développement de la recherche scientifique. D'autre part, parallèlement à ce type de savoirs, d'autres formes de savoirs sont élaborées et diffusées par ailleurs, principalement dans l'environnement culturel et idéologique.

Si la dimension scolaire et académique est fortement exposée aux pressions extérieures, elle n'en demeure pas moins un espace doté de logiques et de temporalités propres⁴⁹. Ces caractéristiques lui permettent d'intégrer ces influences à des cadres pédagogiques, des dispositifs organisationnels ou des *ethos* professionnels qui lui sont spécifiques. Cette capacité de transformation explique pourquoi son rôle dépasse celui d'un simple relais : elle se présente moins comme un canal neutre que comme un acteur influent, modelant les conditions de la formation des adultes.

Toutefois, la dimension scolaire et académique peut être considérée comme un canal privilégié par lequel transitent les influences extérieures, qu'elles soient économiques, idéologiques ou sociales. La montée en puissance d'une conception utilitariste de l'éducation, alignée sur les attentes de l'économie de marché, en offre une illustration frappante. Comme le soulignent Olssen et Peters (2005), Klees (2017) ou encore Morrison (2021), cette dynamique se manifeste dans la définition des orientations scientifiques, des curricula, des contenus de programme, voire des objectifs mêmes de l'enseignement. Une tendance similaire s'observe dans le domaine de la formation des adultes, où l'impératif d'alignement sur les « besoins » des entreprises et de l'activité économique s'impose comme une norme dominante (Holford et *al.*, 2016).

Il apparaît donc difficile d'appréhender la formation des adultes sans la resituer dans les dynamiques plus larges qui affectent actuellement l'enseignement dans son ensemble. De nombreuses transformations structurelles traversent les systèmes éducatifs contemporains, reconfigurant en profondeur les finalités, les modalités et les acteurs de l'enseignement et de la formation. Parmi celles-ci, on peut relever la professionnalisation croissante du corps enseignant (Altet, 2002), la personnalisation des parcours éducatifs, facilitée par l'intégration des technologies numériques (Charlier et Peraya, 2003), ainsi que la modularisation des contenus de formation et la reconnaissance des acquis non formels et informels, particulièrement dans l'enseignement supérieur (Feutrie, 2000 ; Werquin, 2010).

Dans cette perspective de transformation, la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) s'impose comme un dispositif emblématique de la reconfiguration contemporaine des liens entre travail, apprentissage et reconnaissance sociale (Mignon, 2002 ; Charraud, 2005 ; Bureau et Tuchsirer, 2010 ; de Champlain et *al.*, 2024). La VAE, en permettant la reconnaissance officielle de compétences acquises en dehors des cursus de formation traditionnels, notamment dans des contextes professionnels, associatifs ou personnels (Mignon, 2002 ; Charraud, 2005 ; Piroton, 2008), contribue au déplacement du centre de gravité des dispositifs de certification vers l'individu et son parcours (Cavaco, 2007). Elle reflète également une nouvelle conception du rapport entre savoirs pratiques et savoirs formalisés (Merle, 2005 ; Pouget et Osborne, 2004), tout en suscitant des interrogations sur les inégalités d'accès, la légitimité des expériences reconnues et la normalisation des procédures de validation (Merle, 2005). Elle illustre une tendance plus large à l'individualisation et à la flexibilisation des parcours de formation, dans un contexte institutionnel où les qualifications ne sont plus exclusivement adossées aux cursus scolaires ou universitaires, mais aussi aux expériences vécues et capitalisées en dehors de l'école (Cavaco, 2007).

Par ailleurs, l'essor de nouvelles offres de formation et de dispositifs pédagogiques innovants s'accompagne d'un recours renforcé à l'approche par compétences (Le Boterf, 2010), de l'utilisation de supports numériques variés pour la diffusion et le partage des savoirs (Charlier et Peraya, 2003), et

⁴⁹ Soulignons que, pour reprendre la terminologie de Bourdieu, le champ scolaire et le champ académique jouissent d'une certaine autonomie, notamment en termes de légitimité et de classement en leur sein (Bourdieu, 1984a). En outre, leurs productions peuvent affecter les autres champs. Par exemple, les connaissances produites dans le champ académique peuvent impulser des (ré)évolutions artéfactuelles. Par ailleurs, leurs fonctions ne se limitent pas à la transmission et à la production de connaissances : ils participent à l'élaboration et à l'intériorisation des normes et des valeurs dominantes, à la structuration des parcours sociaux et à la légitimation des hiérarchies culturelles et de la stratification sociale (Bourdieu et Passeron, 1970).

d'une redéfinition des missions éducatives, souvent dans une logique de diversification des publics et des objectifs. Ces évolutions traduisent une perte progressive du monopole scolaire sur la transmission légitime des connaissances (Bernstein, 2000), dans un contexte marqué par des exigences croissantes de reddition de comptes (*accountability*) et par l'adoption progressive des principes de la Nouvelle gestion publique (Maroy, 2006 ; Ball, 2003).

Cette gouvernance par les résultats s'accompagne d'une décentralisation des processus décisionnels vers les établissements ou les bassins d'éducation (Derouet, 2000), d'un pilotage par objectifs et d'une mise sous contrainte budgétaire accrue. En parallèle, l'appareil éducatif et formatif peine à garantir l'équité sociale, comme en témoignent les limites répétées des dispositifs visant à instaurer une véritable mixité sociale (Merle, 2012).

8. Discussion

La formation des adultes en Belgique francophone constitue un objet d'étude particulièrement riche pour saisir les dynamiques complexes qui traversent les sociétés contemporaines. En adoptant une posture analytique capable d'articuler les différents niveaux d'analyse, de croiser les regards disciplinaires et d'aborder les pratiques de formation dans une perspective élargie, il devient possible de dépasser une lecture centrée sur l'apprenant isolé pour considérer la formation comme un dispositif inscrit dans des configurations plus larges. Ces configurations englobent les transformations du marché du travail, l'évolution des besoins en compétences, les modes de régulation institutionnelle, les inégalités d'accès selon les groupes sociaux et territoriaux, ainsi que les stratégies des organisations et des pouvoirs publics. Dans cette optique, la formation des adultes ne peut être réduite à une simple relation pédagogique : elle s'apparente plutôt à un sous-système traversé par des interdépendances multiples entre acteurs, institutions et contextes socio-économiques.

L'analyse systémique, en particulier, offre une plus-value théorique et méthodologique en permettant de saisir les effets croisés des niveaux micro, méso et macro, d'identifier les conditions de cohérence ou de tension entre eux, et d'éclairer les leviers d'action susceptibles d'améliorer à la fois l'efficacité des dispositifs, leur équité d'accès et leur adéquation aux besoins collectifs. Elle invite à dépasser les lectures qui se limitent aux aspects pédagogiques ou aux parcours individuels des apprenants, lesquelles, bien qu'utiles, tendent à isoler la formation de son contexte plus large. Ces approches négligent en effet les multiples facteurs externes – économiques, institutionnels, idéologiques, politiques ou technologiques – qui influencent profondément les dynamiques du secteur. Elles peinent également à rendre compte des interrelations complexes entre les niveaux d'analyse et à saisir la complexité intrinsèque de la formation des adultes.

8.1. UN SYSTÈME OUVERT ET INTERDÉPENDANT

L'application de l'analyse systémique à la formation des adultes en Belgique francophone révèle sa nature profondément ouverte et interdépendante. Ce secteur ne fonctionne pas en vase clos : il est en interaction constante avec son environnement, qu'il s'agisse des mutations économiques, des évolutions démographiques ou des politiques publiques. Les dispositifs de formation, conçus pour répondre à des besoins immédiats, sont eux-mêmes influencés par des facteurs externes, comme les orientations européennes ou les priorités définies par les gouvernements régionaux.

Cette interdépendance se manifeste également dans la manière dont la formation des adultes s'articule avec d'autres systèmes, comme l'éducation initiale, l'emploi ou la protection sociale. Les organismes d'insertion socioprofessionnelle ou les centres de formation professionnelle jouent un rôle clé dans cette articulation, en permettant à des publics fragilisés de réintégrer un parcours de formation ou d'insertion. Cependant, cette intégration n'est pas sans tensions. Les logiques qui animent ces différents systèmes ne sont pas toujours compatibles, ce qui se répercute sur la formation des adultes, contrainte de négocier entre des finalités parfois antagonistes.

L'analyse systémique permet de rendre visibles ces enchaînements et ces rétroactions. Par exemple, une réforme législative au niveau macro peut entraîner des réorganisations au sein des structures de formation, affectant à leur tour les pratiques pédagogiques ou les parcours des apprenants. Inversement, les pratiques locales peuvent influencer, à plus long terme, les orientations institutionnelles ou politiques. Ces dynamiques, souvent invisibles lorsqu'on se limite à un seul niveau d'analyse, deviennent lisibles dans une logique systémique.

8.2. UN CHAMP SOCIAL TRAVERSÉ PAR DES RAPPORTS DE FORCE

La théorie des champs de Pierre Bourdieu offre un éclairage complémentaire pour comprendre les dynamiques de pouvoir qui structurent la formation des adultes en Belgique francophone. Ce secteur peut être analysé comme un champ social, c'est-à-dire un espace où des acteurs aux ressources et aux intérêts divergents s'affrontent pour imposer leur vision et contrôler les ressources disponibles.

Un premier axe d'affrontement se manifeste entre acteurs publics et acteurs privés. Les pouvoirs publics jouent un rôle central dans le financement et la régulation de la formation, en définissant les priorités et en allouant des budgets. Cependant, les acteurs privés, comme les entreprises ou les organismes de formation agréés, disposent également d'un pouvoir important, en influençant les contenus des formations ou en développant leurs propres dispositifs. Cette tension entre logiques publique et privée se traduit par des débats récurrents sur le financement de la formation et son accessibilité.

Un deuxième axe semble opposer acteurs institutionnels et acteurs de terrain. Les premiers définissent des cadres généraux, mais ce sont les opérateurs de terrain qui les mettent en œuvre. Ces derniers disposent d'une marge de manœuvre pour adapter les dispositifs aux réalités locales, mais ils sont aussi soumis à des contraintes qui limitent leur autonomie.

Enfin, un troisième axe de tension concerne les promoteurs d'une logique d'employabilité à ceux qui défendent une logique d'émancipation. Le champ de la formation des adultes est traversé par des tensions entre des visées adaptatives et des aspirations émancipatrices. Les politiques d'activation, par exemple, illustrent une vision où la responsabilité de l'employabilité pèse avant tout sur l'individu, renforçant les inégalités en ignorant les obstacles structurels.

Le concept de champ permet ainsi de saisir comment des logiques extérieures viennent redéfinir les équilibres internes et de mettre en lumière les rapports de force qui structurent le secteur.

8.3. UN ENCASTREMENT TERRITORIAL ET INSTITUTIONNEL MARQUÉ

La sociologie de l'encastrement permet de saisir comment la formation des adultes en Belgique francophone est profondément ancrée dans des structures sociales, économiques et culturelles spécifiques.

Cet encastrement concerne d'abord les spécificités territoriales. La Belgique francophone se caractérise par des disparités importantes entre la Wallonie et Bruxelles, mais aussi au sein même de ces régions. Ces différences influencent les politiques de formation, qui doivent s'adapter aux contextes locaux.

Ensuite, cet encastrement se rapporte aux structures institutionnelles. La formation des adultes est marquée par une gouvernance multi-niveaux, où se croisent les compétences fédérales, régionales, communautaires et locales. Cette complexité institutionnelle peut entraîner des chevauchements ou des lacunes, mais elle permet aussi une certaine flexibilité.

Enfin, cet encastrement se donne à voir par rapport aux dynamiques économiques et sociales. La formation des adultes ne peut être comprise indépendamment des mutations du marché du travail ou des inégalités sociales. Ces transformations ont un impact direct sur les besoins en compétences, mais elles exacerbent aussi les inégalités d'accès à la formation.

L'encastrement de la formation dans ces configurations plus larges rappelle qu'elle est traversée par des intérêts économiques, des normes culturelles et des rapports de pouvoir.

8.4. UNE NÉCESSAIRE ARTICULATION ENTRE THÉORIE ET PRATIQUE

L'étude des réalités complexes de la formation des adultes en Belgique francophone exige bien plus qu'une simple juxtaposition de cadres théoriques : elle impose une articulation dynamique entre théorie et pratique, où chaque approche théorique contribue à l'éclairage, au questionnement et à la transformation des dispositifs concrets. L'analyse systémique, la théorie des champs et la sociologie de l'encastrement ne se contentent pas d'offrir des grilles de lecture complémentaires ; elles constituent des outils opérationnels pour décrypter les enjeux pratiques et orienter l'action, que ce soit sur le terrain professionnel ou dans l'élaboration des politiques publiques.

L'analyse systémique révèle comment les politiques, les acteurs et les pratiques s'influencent mutuellement. Cette perspective ne se limite pas à une description statique : elle permet d'identifier les points de rupture ou les effets de levier au sein du système. Par exemple, en mettant en lumière les interactions entre les niveaux macro (cadre législatif), méso (organisations de formation) et micro (pratiques des formateurs et apprenants), elle offre aux professionnels des clés pour comprendre pourquoi certains dispositifs échouent ou réussissent, et comment les ajuster pour renforcer leur cohérence. Pour les décideurs, cette approche souligne la nécessité de concevoir des politiques qui intègrent ces interdépendances, évitant ainsi les réformes cloisonnées ou contre-productives.

La théorie des champs, quant à elle, recentre l'analyse sur les rapports de force qui structurent le domaine de la formation. En révélant comment les positions des acteurs (organisations, formateurs, apprenants) sont déterminées par la distribution inégale des ressources, qu'elles soient matérielles, symboliques ou institutionnelles, elle ne se contente pas de décrire des dynamiques de pouvoir : elle invite à les interroger et à les transformer. Pour les praticiens, cette approche permet de déceler les mécanismes d'exclusion ou de marginalisation à l'œuvre dans les dispositifs de formation, et d'y répondre par des stratégies plus équitables. Pour les politiques publiques, elle rappelle que toute réforme doit prendre en compte ces tensions pour éviter de reproduire, voire d'aggraver, les inégalités existantes. Par exemple, une mesure visant à renforcer l'employabilité des apprenants pourrait, sans cette vigilance, creuser les écarts entre ceux qui bénéficient déjà d'un capital social et ceux qui en sont dépourvus.

Enfin, la sociologie de l'encastrement ancre ces réflexions dans le contexte social, économique et historique qui donne sens aux pratiques de formation. Elle rappelle que ces dernières ne peuvent être ni comprises ni transformées sans tenir compte des réseaux de relations, des normes culturelles et des logiques institutionnelles qui les façonnent. Pour les professionnels, cette approche invite à une réflexivité accrue : leurs actions ne sont pas neutres, mais s'inscrivent dans des dynamiques plus larges qui peuvent soit les soutenir, soit les contraindre.

C'est précisément dans leur articulation que ces trois approches révèlent tout leur potentiel pratique. La combinaison de la vision systémique (pour saisir les interdépendances), de la théorie des champs (pour analyser les rapports de force) et de la sociologie de l'encastrement (pour contextualiser les pratiques) offre une « boîte à outils » pour agir sur les tensions, les inégalités et les innovations qui traversent le secteur de la formation des adultes. Cette articulation ne se limite pas à une démarche analytique : elle devient un cadre d'action pour les professionnels et les décideurs.

Pour les professionnels, elle implique d'adopter une posture critique, en questionnant en permanence les présupposés de leur action. Par exemple, comprendre que les échecs d'un dispositif ne relèvent pas seulement de dysfonctionnements techniques, mais aussi de dynamiques systémiques ou de rapports de pouvoir, permet de repenser les solutions de manière plus holistique. Cela peut se traduire par des pratiques plus inclusives, comme l'intégration de médiateurs culturels

pour réduire les barrières d'accès, ou la co-construction de parcours avec les apprenants pour mieux répondre à leurs réalités.

Pour les décideurs, cette perspective souligne la nécessité de concevoir des politiques ancrées dans les réalités locales, plutôt que d'imposer des modèles déconnectés des contextes d'action.

Dans cette optique, l'élaboration des politiques publiques gagne à dépasser les cloisonnements sectoriels afin d'intégrer les différentes dimensions de la formation. Une politique centrée sur l'employabilité ne saurait, par exemple, faire abstraction des enjeux d'émancipation ou de citoyenneté, au risque de renforcer les clivages sociaux. Elle doit également prendre en compte les spécificités territoriales en associant les acteurs de terrain à sa mise en œuvre, afin d'en assurer la pertinence. Enfin, elle suppose une attention aux effets de rétroaction, impliquant une évaluation régulière de ses impacts à l'échelle du système dans son ensemble.

L'articulation entre théorie et pratique ne se décrète pas : elle se construit au quotidien, à travers un va-et-vient constant entre analyse et action. Les cadres théoriques présentés ici ne sont pas de simples outils de compréhension ; ils sont des leviers pour transformer la formation des adultes en un levier d'inclusion et d'innovation sociale.

8.5. UN CHANGEMENT DE PARADIGME ANALYTIQUE POUR REPENSER LA FORMATION DES ADULTES

Envisager la formation des adultes comme un champ encastré systématiquement dans des dynamiques économiques, institutionnelles et sociales plus larges constitue un changement de paradigme analytique nécessaire. Cette perspective permet de dépasser les limites des analyses cloisonnées, qu'elles se concentrent exclusivement sur les parcours individuels, les dispositifs pédagogiques ou les politiques publiques. En adoptant une vision intégrée, il devient possible de révéler la complexité des interactions qui structurent ce secteur, ainsi que les rapports de force qui en déterminent les finalités.

Les objectifs assignés à la formation des adultes ne sont pas neutres : ils sont le produit de choix politiques et de logiques dominantes, souvent présentés comme des évidences. En Belgique francophone, comme dans de nombreux contextes européens, la formation est souvent présentée comme un levier de croissance économique ou un outil de compétitivité, conformément aux priorités politiques actuelles. Pourtant, cette vision utilitariste occulte des dimensions tout aussi essentielles, telles que son rôle dans la cohésion sociale, l'innovation, la réduction des inégalités ou le développement d'une citoyenneté active. Cette tension entre logiques économiques et logiques émancipatrices n'est pas nouvelle, mais elle s'est accentuée avec l'émergence de l'État social actif.

En Wallonie et à Bruxelles, cette tendance se manifeste notamment à travers les politiques d'activation, qui conditionnent l'accès aux allocations de chômage à la participation à des formations. Si ces dispositifs peuvent offrir des opportunités pour certains, ils risquent également de stigmatiser les publics fragilisés, en les renvoyant à leur « manque de compétences » ou à leur « inadéquation » avec les besoins du marché du travail. Cette approche ignore souvent les obstacles structurels auxquels ces publics sont confrontés, tels que les discriminations, la précarité ou le manque d'accès aux ressources. Par ailleurs, l'accent mis sur les compétences techniques et professionnelles, au détriment des savoirs critiques ou transversaux, reflète une vision réductrice de la formation. Si ces formations répondent aux besoins immédiats des entreprises, elles limitent souvent le potentiel transformateur de la formation, en enfermant les individus dans des rôles prédéfinis plutôt qu'en leur offrant les moyens de les dépasser.

Pour saisir pleinement cette complexité, une approche systémique s'impose. Les analyses traditionnelles, en se limitant à un seul niveau d'analyse, peinent à rendre compte des dynamiques

multidimensionnelles qui traversent le secteur. Par exemple, une focalisation sur les exigences des entreprises, définies à un moment donné sur le marché du travail, peut conduire à des formations trop spécialisées, peu adaptées aux réalités des publics fragilisés ou aux mutations rapides de ce marché. À l'inverse, une attention exclusive portée aux parcours individuels risque de négliger les contraintes institutionnelles ou économiques qui pèsent sur les apprenants, comme les difficultés d'accès aux formations ou les inégalités dans la reconnaissance des acquis. De même, une analyse centrée sur les dispositifs de formation, sans tenir compte de leur encastrement dans des contextes territoriaux ou institutionnels plus larges, peut occulter les effets différenciés de ces dispositifs selon les publics ou les territoires.

C'est ici que l'analyse systémique prend tout son sens : en articulant les niveaux micro (caractéristiques et parcours individuels), méso (dispositifs de formation) et macro (politiques publiques, cadres idéologiques et dynamiques économiques), elle permet de saisir les interdépendances et les rétroactions qui structurent le secteur. Elle révèle, par exemple, comment une réforme politique peut entraîner des réorganisations au sein des centres de formation, affectant à leur tour les parcours des apprenants. Elle montre également comment les stratégies des acteurs, qu'il s'agisse des formateurs, des apprenants ou des entreprises, peuvent, à plus long terme, influencer les orientations institutionnelles ou les politiques publiques. En adoptant cette perspective, il devient possible de dépasser les approches fragmentées pour proposer une lecture plus nuancée et plus complète de la formation des adultes.

8.6. LA FORMATION DES ADULTES COMME MIROIR DES MUTATIONS SOCIÉTALES

La formation des adultes en Belgique francophone ne se contente pas de refléter les mutations économiques ou technologiques : elle en est aussi un acteur et un révélateur. En tant que secteur ouvert, elle est à la fois influencée par son environnement et capable de le transformer, que ce soit à travers les compétences qu'elle transmet, les normes qu'elle véhicule ou les publics qu'elle touche.

Par exemple, les transformations du marché du travail, marquées par la digitalisation, la précarisation ou la montée des emplois atypiques, ont conduit à une reconfiguration des besoins en formation. Des dispositifs en Wallonie⁵⁰ illustrent cette adaptation, en cherchant à répondre aux demandes des secteurs en tension (numérique, santé, transition écologique). Cependant, ces mutations posent aussi des défis majeurs : comment garantir l'accès à la formation pour les travailleurs précaires ou les indépendants ? Comment éviter que la digitalisation ne creuse les inégalités entre ceux qui maîtrisent les outils numériques et ceux qui en sont exclus ?

De même, les enjeux démographiques, comme le vieillissement de la population ou la diversification des profils migratoires, ont un impact direct sur la formation des adultes. À Bruxelles, par exemple, les formations linguistiques ou les dispositifs d'alphabétisation jouent un rôle clé pour l'intégration des migrants, tandis qu'en Wallonie, les formations destinées aux travailleurs âgés visent à prolonger leur employabilité. Ces dynamiques montrent que la formation des adultes est un levier essentiel pour répondre aux défis sociétaux, mais aussi qu'elle doit sans cesse s'adapter pour rester pertinente.

Enfin, les mutations culturelles et idéologiques, comme le déploiement des discours sur l'autonomie individuelle ou la responsabilisation des travailleurs, influencent profondément les représentations de la formation. Celle-ci n'est plus perçue comme un droit collectif, mais comme une obligation individuelle, où chacun est sommé de se former pour rester « employable ». Cette évolution

⁵⁰ Notamment la Formations en Alternance et les Parcours de Reconversion Professionnelle <https://www.ifapme.be/reconversion-professionnelle>

peut avoir des effets pervers : elle tend à dépolitiser la formation, en la réduisant à une question technique plutôt qu'à un enjeu de société, et à individualiser les responsabilités, en faisant porter le poids des mutations économiques sur les épaules des travailleurs.

8.7. VERS UNE APPROCHE SYSTÉMIQUE ET CRITIQUE DE LA FORMATION DES ADULTES

Le présent Working Paper montre que la formation des adultes en Belgique francophone est un secteur complexe, marqué par des interdépendances, des tensions et des dynamiques multiples. Pour en saisir toute la richesse, il est nécessaire d'adopter une approche holiste et critique.

Le rôle de ce secteur et son efficacité dépendent par ailleurs des cadres qui en orientent les finalités. Une approche strictement instrumentale, centrée sur l'adaptation aux exigences du marché, risque de réduire sa portée en tant qu'outil d'émancipation, d'innovation et de justice sociale. En revanche, une conception qui la définit comme un droit effectif, accessible à l'ensemble des publics et articulé à des objectifs de développement collectif, pourrait en faire un vecteur de transformation sociale, dépassant ainsi une logique d'ajustement aux besoins économiques immédiats.

Une telle approche invite à repenser la formation des adultes non pas comme un simple outil au service de l'économie, mais comme un projet de société, où se jouent des enjeux de justice sociale, de démocratie et de capacité collective à faire face aux transformations. En Belgique francophone, comme ailleurs, son avenir dépendra de la capacité des acteurs à dépasser les logiques sectorielles, à concilier les différentes finalités et à construire des réponses intégrées, qui tiennent compte à la fois des besoins des individus et des objectifs du collectif.

9. Conclusion

Notre analyse de la formation des adultes vise à rompre avec les approches cloisonnées qui l'isolent de son environnement. Elle est appréhendée comme un phénomène inscrit dans un ensemble de dynamiques et de contraintes qui dépassent largement les individus, les dispositifs pédagogiques et les contenus d'enseignement. Dans cette perspective, nous proposons une relecture critique de la formation des adultes, articulant des préoccupations épistémologiques, théoriques, méthodologiques, analytiques et stratégiques.

Sur le plan épistémologique, nous mettons en évidence que les savoirs relatifs à la formation des adultes reposent sur des choix implicites qu'il convient d'interroger afin d'éviter les réductions simplificatrices. L'adoption d'une posture réflexive et interdisciplinaire conduit à dénaturiser les évidences structurant fréquemment les analyses du secteur, tout en plaidant pour une pluralité d'approches dont les limites doivent être explicitement discutées.

Sur le plan théorique, dans le souci de saisir la complexité du phénomène et les dynamiques parfois contradictoires qui le traversent, nous proposons un cadre intégré. Celui-ci permet d'appréhender à la fois les interactions entre la formation des adultes et son environnement (approche systémique), les rapports de force qui la structurent (théorie des champs) et les interdépendances multidimensionnelles qui la traversent (encastrement).

Sur le plan méthodologique, enfin, nous défendons une approche multiscalaire, interdisciplinaire et contextualisée, apte à rendre compte simultanément des contraintes structurelles et des marges de manœuvre des acteurs.

Sans prétendre épuiser la complexité de la formation des adultes, ce travail ouvre des pistes de recherche. Il invite à enrichir et diversifier les cadres théoriques afin de mieux appréhender les dynamiques émergentes, notamment celles liées à l'intelligence artificielle ou aux transitions écologiques, à articuler plus étroitement approches quantitatives et qualitatives, et à intégrer davantage les points de vue des acteurs, qu'il s'agisse des apprenants, des formateurs ou des décideurs.

S'agissant du contexte de la Belgique francophone, l'analyse montre que la formation des adultes a connu un processus d'institutionnalisation croissant. Celui-ci a contribué à structurer le secteur sans toutefois résorber les fragmentations existantes. Celles-ci se manifestent à plusieurs niveaux : institutionnel, à travers la coexistence d'acteurs aux logiques divergentes ; territorial, du fait de disparités limitant un accès équitable aux formations ; et pédagogique, avec une segmentation entre dispositifs certifiants, valorisés sur le marché du travail, et dispositifs non certifiants, moins reconnus.

Ces clivages s'accompagnent de contradictions structurelles qui freinent le développement du secteur. Une première tension oppose les logiques économiques, centrées sur l'adaptation au marché du travail, aux logiques sociales, orientées vers l'inclusion et l'autonomie des individus, au risque de reléguer les publics les plus vulnérables dans des parcours peu valorisés. Une deuxième tension réside dans l'articulation entre individualisation et dynamiques collectives : si la personnalisation des parcours répond à des besoins spécifiques, elle peut également fragiliser les cadres collectifs et reporter la responsabilité de la réussite sur les individus. Enfin, le secteur peine à concilier standardisation et innovation, les cadres réglementaires garantissant la qualité des formations pouvant simultanément freiner les initiatives novatrices.

Malgré ces évolutions, des défis majeurs persistent. Les inégalités d'accès aux formations continuent de reproduire les inégalités sociales, tandis que les transitions écologique, numérique et économique demeurent insuffisamment intégrées. Par ailleurs, l'absence de vision stratégique à long

terme limite la capacité du secteur à anticiper les mutations structurelles, favorisant des réponses ponctuelles au détriment d'une approche globale. Une transformation des modèles actuels apparaît dès lors nécessaire, afin d'articuler les enjeux économiques, sociaux et écologiques et de renforcer la coordination entre acteurs. À défaut, la formation des adultes risque de demeurer un instrument de gestion de l'urgence plutôt qu'un levier de transformation durable.

La formation des adultes en Belgique francophone illustre ainsi à la fois les potentialités et les limites d'un secteur en recomposition. Si son institutionnalisation a permis des avancées significatives, elle reste confrontée à des défis structurels. Son avenir dépendra de la capacité des acteurs à dépasser ces contradictions pour en faire un véritable levier de transformation sociale, conciliant employabilité, émancipation et justice sociale.

Cela implique d'en améliorer le pilotage, d'anticiper les transformations en cours et de réaffirmer la dimension collective de la formation, en dépassant les logiques réactives centrées sur des besoins à court terme au-delà des logiques réactives liées aux besoins à court terme. Ces dernières tendent à contraindre l'innovation pédagogique en imposant des cadres rigides peu propices à l'expérimentation ou à l'adaptation aux contextes locaux et contribuent à sous-estimer les compétences transversales, telles que l'adaptabilité, la créativité ou la collaboration, alors même que leur importance ne cesse de croître dans les organisations et dans les environnements professionnels contemporains.

Notre proposition invite à repenser la formation des adultes non comme un simple domaine d'intervention, mais comme un levier de transformation sociale aux effets étendus. Elle offre aux praticiens et aux décideurs un cadre d'analyse des dynamiques complexes du secteur, moins pour établir un diagnostic que pour dénaturaliser les évidences, expliciter les rapports de force et révéler les marges de manœuvre, éclairant ainsi l'action.

Pour les praticiens, ce cadre permet de dépasser une vision purement technique ou contrainte de leur activité. En mobilisant l'analyse systémique, la théorie des champs et le concept d'encastrement, il révèle que les normes encadrant la formation des adultes ne sont pas neutres, mais résultent de choix politiques, économiques et institutionnels. L'analyse systémique, par exemple, met en lumière comment la prééminence des logiques d'employabilité découle de couplages structurels entre le système de formation et le marché du travail. Elle explique pourquoi certaines orientations, comme celles liées à l'émancipation ou à la transition écologique, peinent à s'imposer, tandis que d'autres, alignées sur les attentes économiques, sont favorisées.

La théorie des champs éclaire les rapports de force structurant le secteur, montrant que les praticiens participent à des luttes pour la légitimité, l'accès aux ressources et la reconnaissance des publics. Le concept d'encastrement, quant à lui, rappelle que la formation des adultes s'inscrit dans des contextes sociaux, économiques et écologiques plus larges. Ainsi, la montée des logiques individualisantes (personnalisation des parcours ou validation des acquis) reflète des transformations sociales telles que la précarisation du travail ou l'autonomisation des trajectoires.

Pour les décideurs, ce cadre analytique sert d'outil pour interroger les présupposés des politiques publiques et en évaluer les effets systémiques. L'analyse systémique révèle que ces politiques peuvent renforcer les inégalités, notamment lorsqu'elles bénéficient prioritairement aux publics déjà dotés de ressources. La théorie des champs met en lumière les rapports de pouvoir à l'œuvre dans leur élaboration, issus de négociations entre acteurs aux intérêts divergents. Enfin, le concept d'encastrement invite à inscrire l'action publique dans une logique prospective, attentive aux transformations démographiques, économiques, sociales et écologiques, plutôt qu'à privilégier des réponses immédiates.

Au-delà de ses apports théoriques, cette réflexion propose un cadre stratégique pour appréhender la formation des adultes. Elle évite le réductionnisme technique, qui la limite à un instrument d'insertion, tout comme le déterminisme structurel, qui en ferait un simple reflet des logiques économiques. Elle révèle un espace traversé de tensions, mais aussi porteur de potentialités, où se jouent des enjeux majeurs comme l'équité, l'émancipation ou l'adaptation aux transitions.

L'originalité de cette contribution réside dans la mise en dialogue de cadres épistémologiques, théoriques et méthodologiques souvent mobilisés séparément. L'articulation entre approche systémique, théorie des champs et encastrement offre une grille de lecture capable de saisir la formation des adultes dans sa complexité, sans occulter ses dimensions conflictuelles, relationnelles et contextuelles.

Cette grille ne se limite pas à une analyse descriptive : elle ouvre des perspectives pour l'action en identifiant des leviers concrets. En révélant les nœuds de tension, les rapports de force et les interdépendances entre acteurs, elle permet de concevoir des interventions plus ciblées. Par exemple, elle encourage à cartographier les champs d'influence pour anticiper résistances ou alliances dans un dispositif de formation, ou à intégrer la dimension systémique dans l'évaluation des besoins pour éviter les approches cloisonnées. Elle vise également à outiller les formateurs et les apprenants, afin qu'ils deviennent des acteurs autonomes, capables de négocier les conflits et de co-construire les savoirs.

Enfin, cette approche théorique porte une ambition transformative : la compréhension des mécanismes en jeu nourrit directement des stratégies d'action réflexives, adaptées aux contextes et porteuses de changement.

Bibliographie

Ade-Ojo, G. & Duckworth, V. (2017). Of cultural dissonance: The UK's adult literacy policies and the creation of democratic learning spaces. *International Journal of Lifelong Education*, 36(4):388–405. <https://doi.org/10.1080/02601370.2016.1250232>

Alexander, J. C. (1985). *Neo-functionalism*. Beverly Hills : Sage.

Altet, M. (2002). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : Presses Universitaires de France.

Amblard, H., Bernoux, P., Herreros, G. & Livian, Y. F. (2005). *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*. Paris : Presses Universitaires de France.

Ant, M. (2014) *Report about the survey undertaken in the framework of the joint CEDEFOP/ETF project in Luxemburg and in Belgium (french speaking part) by Etudes et Formation, Scenarios and Strategies for Vocational Education and Training in Europe*. https://www.cedefop.europa.eu/files/etv/Upload/Projects_Networks/ScenariosStrategies/LBAntRep1_73.pdf

Archer, M. (1995). *Realist Social Theory: The Morphogenetic Approach*. Cambridge University Press.

Archer, M. (2023). *Morphogenesis answers its critics*. New York, NY : Cambridge University Press.

Ardoino, J. (1965). *Propos actuels sur l'éducation : Contribution à l'éducation des adultes*. Gauthier-Villars. Ardouin, T. (2019). La formation demain, un bien commun. *Éducation Permanente*, 2019/3, n°220-221 : 173-184. <https://doi.org/10.3917/edpe.220.0173>

Ashby, W. R. (1956). *An Introduction to Cybernetics*. Chapman & Hall.

Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0268093022000043065>

Banque Nationale de Belgique (2016). *Rapport du Groupe d'experts « Compétitivité et Emploi »*. Version actualisée, mars, en ligne. https://www.nbb.be/doc/ts/publications/rapport_com5.pdf

Baraldi, C., & Corsi, G. (2017). *Niklas Luhmann: Education as a social system*. Springer.

Barbier, J.-M., & Wittorski, R. (2015). La formation des adultes, lieu de recompositions ? *Revue française de pédagogie*, 190(1), 5–14. <https://doi.org/10.4000/rfp.4672>

Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. New York: Ballantine Books.

Becker, R. (2019). Economic change and continuous vocational training in the work history: a longitudinal multilevel analysis of the employees' participation in further training and the effects on their occupational careers in Germany. 1970–2008. *Empirical Research in Vocational Education Training*, 11, 4. <https://doi.org/10.1186/s40461-019-0079-x>

Berger, G. (1964). *Phénoménologie du temps et prospective*. Presses Universitaires de France.

Berkes, F., & Ross, H. (2013). Community resilience: Toward an integrated approach. *Society & Natural Resources*, 26(1), 5–20.

Berkes, F., & Ross, H. (2013). Community resilience: Toward an integrated approach. *Society & Natural Resources*, 26(1), 5–20.

Bernard, C. (1966) *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*. Réédition de l'édition originale de 1865. Paris : Éditions Garnier-Flammarion.

Bernier, A. (Dir.). (2015). *Secteurs d'activités et inégalités d'accès à la formation de la main-d'œuvre en emploi* (avec N. Poulet, M. Bédard, & B. P. Lejeune). Université du Québec. https://r-libre.te-luq.ca/1027/1/Rapport_Inegalites_Employeur_Projetno8650-13019_Transpol_vf_pour_diffusion.pdf

Bertalanffy, L. von. (1968). *General System Theory: Foundations, Development, Applications*. New York: George Braziller.

Berthelot, J.-M. (1998). *L'intelligence du social : Le pluralisme explicatif en sociologie*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.berth.1998.01>

Berthet, T., & Conter, B. (2011a). Politiques de l'emploi : Une analyse des transformations de l'action publique en Wallonie et en France. *Revue internationale de politique comparée*, 18(1), 161-186. <https://doi.org/10.3917/ripc.181.0161>

Berthet, T., & Conter, B. (2011b). Les changements d'instruments de la politique de l'emploi en Wallonie et en France. *Travail et emploi*, 125, 53-63. <https://doi.org/10.4000/travailemploi.4979>

Birnbaum, P., & Leca, J. (Eds.). (1986). *Sur l'individualisme : Théories et méthodes*. Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.

Block, F. (2003). Karl Polanyi and the Writing of The Great Transformation. *Theory and Society*, 32(3): 275-306.

Boisvert, D. (2006). Luhmann : La théorie des systèmes sociaux. *Aspects sociologiques*, 13(1), 56-82.

Boudon, R. (1977). *Effets pervers et ordre social*. PUF.

Boudon, R. (1979). *La logique du social : Introduction à l'analyse sociologique*. Hachette.

Bourdieu, P. (1976). Le champ scientifique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2/3 : 88-104.

Bourdieu, P. (1979). *La Distinction. Critique sociale du jugement*. Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. (1984a). *Homo Academicus*. Paris, Editions de Minuit.

Bourdieu, P. (1984b). *Questions de sociologie*. Paris : Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*. Paris, Editions de Minuit.

Bourdieu, P. (1989). Some properties of fields. *Sociological Theory*, 7(1), 14-25. <https://doi.org/10.2307/202060>

Bourdieu, P. (1991). Le champ littéraire. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 89(1), 3-46. <https://doi.org/10.3406/arss.1991.3081>

Bourdieu, P. (1992). *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*. Paris : Éditions du Seuil.

Bourdieu, P. (2021). *Microcosmes. Théorie des champs* (éd. par P. Mounier). Raisons d'agir.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Éditions de Minuit.

Bourgeois, É. (2018). *Le désir d'apprendre*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bourg.2018.01>

Bourgeois, É. (2019). Motivation et formation des adultes. In P. Carré & F. Fenouillet (Eds.), *Traité de psychologie de la motivation : Théories et pratiques* (pp. 233-251). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2019.01.0233>

- Bourgeois, É., & Nizet, J. (2005). *Apprentissage et formation des adultes* (3e éd.). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bourg.2005.01>
- Bovens, M. (2007). Analysing and assessing accountability: A conceptual framework. *European Law Journal*, 13(4), 447-468.
- Boyadjieva, P. & Orr, K. (2022). University as a cathedral : lifelong learning and the role of the university in the European context. *International Journal of Lifelong Education*, 41(6), 615-633. <https://doi.org/10.1080/02601370.2022.2106521>
- Bronn, P. S. & Brønn, C. (2003). A reflective stakeholder approach to corporate social responsibility. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 10(3), 179-191.
- Bruno, S. (1987). Les relations entre éducation, formation professionnelle et travail : une perspective systémique. *Formation Emploi*, 17 : 105-116. https://www.persee.fr/doc/forem_0759-6340_1987_num_17_1_1198
- Bunyard, D. (2010). Niklas Luhmann: A systems view of education and school improvement. *Educational Futures*, 2(3), 3-16. <https://educationstudies.org.uk/journal/ef/volume-2-3-2010/niklas-luhmann-systems-view-education-school-improvement/>
- Bureau, M.-C. & Tuchsirer, C. (2010). La validation des acquis de l'expérience est-elle un moyen de reconnaissance du travail ? *Sociologie du travail*, vol. 52, n° 1 : 55-70.
- Burns, T. & Stalker, G. M. (1961). *The Management of Innovation*. Tavistock.
- Cadenas, H. & Arnold-Cathalifaud M. (2015). The autopoiesis of social systems and its criticisms. *Constructivist Foundations*, 10(2): 169-176. <http://constructivist.info/10/2/169>
- Calay, V., Guyot, J.-L., & Van Hamme, G. (2007). Are human capital and culture the key factors in explaining intra-regional differences? Novice entrepreneurship and geocultural context in the Walloon Region. In D. Drillon, F. Lasch, & J. Ulijn (Eds.), *Entrepreneurship, cooperation and the firm: The emergence and survival of high tech ventures in Europe* (pp. 312-368). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781847207227.00015>
- Cambien, A. (2008). *Une introduction à l'approche systémique : Appréhender la complexité* [Rapport d'étude]. Certu, Ministère de l'Écologie, de l'Énergie, du Développement durable et de la Mer. <https://hal-lara.archives-ouvertes.fr/hal-02150426>
- Cannon, W. B. (1932). *The Wisdom of the Body*. W.W. Norton & Company.
- Capra, F. (1996). *The Web of Life: A New Scientific Understanding of Living Systems*. Anchor Books.
- Carré, P. (2005). *L'apprenance : Vers un nouveau rapport au savoir*. Dunod.
- Castaño Muñoz, J., Redecker, C., Vuorikari, R. & Punie, Y. (2013). Open Education 2030: planning the future of adult learning in Europe. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and reskill*, 28/3:171-186. DOI: 10.1080/02680513.2013.871199. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02680513.2013.871199>
- Cavaco, C. (2007). Validation of non-formal and informal learning: an European comparative perspective. *European Journal of Education*, 42(1), 5-20.
- Cedefop (2017). The changing nature and role of vocational education and training in Europe. Volume 1 : conceptions of vocational education and training - An analytical framework. Luxembourg : Publications Office. Cedefop research paper; n°63. <http://dx.doi.org/10.2801/532605>

Cedefop (2018). *The changing nature and role of vocational education and training in Europe. Volume 3 : the responsiveness of European VET systems to external change (1995-2015)*. Luxembourg : Publications Office. Cedefop research paper; n°67. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/621137>

Cedefop (2020a). *Empowering adults through upskilling and reskilling pathways: Volume 1 : adult population with potential for upskilling and reskilling*. Luxembourg : Publications Office. Cedefop reference series, n° 112. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/691134>

Cedefop (2020b). *Vocational education and training in Europe, 1995-2035 – Scenarios for European vocational education and training in the 21st century*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2801/794471>

Champlain de, Y., Houot, I. & Laurin, D. (Dir.) (2024). La reconnaissance et la validation des acquis de l'expérience à l'université : une réalité variée et des pratiques en transformation. *Revue hybride de l'éducation*, vol. 8, n° 3. <https://www.erudit.org/fr/revues/rhe/2024-v8-n3-rhe09474/>

Charraud, A.-M. (2005). *La validation des acquis de l'expérience (VAE) : un dispositif en quête de cohérence*. *Revue française de pédagogie*, 153, 59–70.

Checkland, P. (1981). *Systems Thinking, Systems Practice*. Wiley.

Colley, H., Hodkinson, P., & Malcolm, J. (2003). *Informality and formality in learning*. Learning and Skills Research Centre.

Conseil supérieur de l'emploi. (2021). *La formation continue des salariés : Investir dans l'avenir*. https://cse.belgique.be/sites/default/files/content/download/files/cse_2021_formation_continue_des_salaries.pdf

Conter, B. & Maroy C. (1999). Le développement de la formation professionnelle continue en Belgique Francophone. *Les Cahiers de recherche du GIRSEF*, n°. 2.

Conter, B. (2015). *La stratégie européenne pour l'emploi : Usages et effets en Wallonie* [Thèse de doctorat, Université de Bordeaux]. https://theses.hal.science/tel-01332392v1/file/CONTER_BERNARD_2015_CORR.pdf

Conter, B., & Mainguet, C. (2021). Éducation et formation en Wallonie : Partenariat local et effets d'apprentissage. Dans *Actes du colloque Inter-Congrès AREF 2021*. Nancy, France.

Conter, B., & Veinstein, M. (2008). Formation professionnelle continue en Belgique : Des pratiques variables selon les trajectoires professionnelles. *Formation Emploi*, 104(4), 67-82. <https://shs.cairn.info/revue-formation-emploi-2008-4-page-67?lang=fr>

Conter, B., Fonder, M., & Féraud, B. (2022). *Usages et effets de la participation des salariés à la formation continue : Enquête exploratoire auprès de sortants de formations financées par le FSE en Wallonie et à Bruxelles* (Rapport de recherche). IWEPS, FSE. https://fse.be/fileadmin/sites/fse/uploads/documents/Programmation_14-20/rapports_evaluation/Rapport_Salarie_s_FSE_vf.pdf

Conter, B., Maroy, C., & Orianne, J.-F. (2003). Les effets de la formation professionnelle continue : une enquête auprès des bénéficiaires des actions du Fonds social européen en Wallonie et à Bruxelles. *Politiques d'éducation et de formation*, (7), 2003/1.

Cross, K. P. (1981). *Adults as learners: Increasing participation and facilitating learning*. Jossey-Bass.

Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système : Les contraintes de l'action collective*. Paris : Éditions du Seuil.

- Delhez, Ph., Nautet, M., Saks Y. & Zimmer H. (2022). Lifelong learning for employees investing in the future. *Economic Review. National Bank of Belgium*, 1-14, January.
- Derouet, J.-L. (2000). *L'école à l'épreuve de la performance*. Paris : ESF.
- Descola, P. (2005). *Par-delà nature et culture*. Gallimard.
- Desjardins, R. (2017). *Political economy of adult learning systems*. Bloomsbury.
- Desjardins, R. (2020). Micro and macro drivers affecting adult literacy proficiency profiles across countries. *International Revue of Education*, 66:289–340.
- Di Pietro, G., Karpiński, Z. & Biagi, F. (2021). *Adult learning and the business cycle*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/950143>
- Dohmen, D. & Yelubayeva, G. (2019). Adult education and growth. *FIBSForum*, n°68, *Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie (FIBS)*. Berlin.
- Doise, W., & Mugny, G. (1984). *Le développement social de l'intelligence*. InterÉditions.
- Donaldson, L. (2001). *The contingency theory of organizations*. Sage Publications.
- Dubar, C. (2000). *La socialisation*. Armand Colin.
- Dubar, C., Gadéa, C., & Perez, C. (2011). Sociologie de la formation post-scolaire. In P. Carré & P. Caspar (Eds.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 125–142). Dunod. <https://shs.hal.science/halshs-00646423/document>
- Enlart S. (2018). L'organisation apprenante renouvelée par le digital. *Éducation permanente*, n° 216, 13-21.
- Ertler, K.-D. (1994). La théorie des systèmes luhmannienne : un nouveau paradigme en sciences sociales ? *Philosophiques*, 21(1), 3–17. <https://doi.org/10.7202/027249ar>
- Esposito, E. (2017). Artificial communication ? How algorithms produce social intelligence. *Sociologica*, 11(2), 1–14.
- European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2024). *Education and training monitor 2024 - Comparative report*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/815875>
- European Commission: European Education and Culture Executive Agency (2021) *Adult education and training in Europe – Building inclusive pathways to skills and qualifications*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/788535>
- Eurydice. (2026). Éducation et formation des adultes : Belgique francophone. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/fr/eurypedia/belgium-french-community/education-et-formation-des-adultes>
- Evans, P. (1995). *Embedded Autonomy: States and Industrial Transformation*. Princeton University Press.
- Fejes, A. (2010). Discourses on employability. *Studies in Continuing Education*, 32(2), 89-102.
- Ferracci, M. (2013). Inégalités d'accès et inefficacité : À quand une réforme de la formation professionnelle ? *Regards croisés sur l'économie*, 13(1), 232–245.
- Ferrarese, E. (2007). *Niklas Luhmann, une introduction*. La Découverte.
- Feutrie, M. (2000). Validation des acquis et reconnaissance des compétences dans l'enseignement supérieur : un processus en évolution. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 23, 107-116.

- Fitzwilliams-Heck, C. J. (2019). Experiences and practices of environmental adult education participants. *Environmental Education Research*, 25(12), 1804–1805.
<https://doi.org/10.1080/13504622.2019.1573420>
- Folke, C., Biggs, R., Norström, A. V., Reyers, B., & Rockström, J. (2016). Social-ecological resilience and biosphere-based sustainability science. *Ecology and Society*, 21(3).
- Fontan, J.-M., Klein, J.-L., & Tremblay, D.-G. (2005). *Repenser le développement économique local : vers des économies citoyennes*. PUQ.
- Forrester, J. W. (1971). *World Dynamics*. Cambridge, MA : Wright-Allen Press.
- Foucault, M. (2004). *Sécurité, territoire, population. Cours au Collège de France (1977–1978)*. Gallimard/Seuil.
- Franssen, A. (2006). L'État social actif et la nouvelle fabrique du sujet. In I. Astier & N. Duvoux (Eds.), *La société biographique : Une injonction à vivre dignement* (pp. 75-104). L'Harmattan.
- Friedberg, E. (1993). *Le Pouvoir et la Règle : Dynamiques de l'action organisée*. Paris : Seuil.
- Gerim, G., (2017). A Critical Review of Luhmann's Social Systems Theory's Perspective on Mass Media and Social Media. *İnsan ve Toplum Dergisi*, 7(2), 141-154.
- Geyer, R.F. & van der Zouwen, J. (Anthology Ed.) (2001). *Sociocybernetics: Complexity, Autopoiesis, and Observation of Social Systems*. Bloomsbury Publishing
- Gibbons, A. (2018). Neoliberalism, education policy and the life of the academic: À poetics of pedagogical resistance. *Policy Futures in Education*, 16(7), 918-930.
<https://doi.org/10.1177/1478210318774675> (Original work published 2018)
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*. University of California Press, Berkeley.
- Giret J.-F. (2015). Les mesures de la relation formation-emploi. *Revue française de pédagogie*, 192, n°3, 23-36.
- Giret J.-F., Lopez A. & Rose J. (2005). *Des formations pour quels emplois ?* Paris, La Découverte.
- Gladwell, M. (2000). *The Tipping Point*. New York: Little, Brown.
- Godet, M. (2007). *Manuel de prospective stratégique* (3^e éd., Vol. 1). Dunod.
- Godet, M., & Durance, P. (2011). *La prospective stratégique pour les entreprises et les territoires*. Dunod.
- Gouldner, A. W. (1954). *Patterns of Industrial Bureaucracy*. Free Press.
- Gouldner, A. W. (1970). *The Coming Crisis of Western Sociology*. Basic Books.
- Granovetter, M. (1973). The Strength of Weak Ties. *American Journal of Sociology*, 78(6), 1360–1380.
- Granovetter, M. (1985). Economic Action and Social Structure: The Problem of Embeddedness, *American Journal of Sociology*, 91(3)481-510. <https://www.jstor.org/stable/2780199>
- Grodzins, M. (1957). Metropolitan Segregation. *Scientific American Magazine*, 197(4), 24–31.
- Grossetti M. (2011). L'espace à trois dimensions des phénomènes sociaux. *SociologieS, La recherche en actes*. <http://journals.openedition.org/sociologies/3466> DOI : <https://doi.org/10.4000/sociologies.3466>
- Grossetti, M. (2006). Trois échelles d'action et d'analyse. L'abstraction comme opérateur d'échelle. *L'Année sociologique*, 56(2), 285-307. <https://doi.org/10.3917/anso.062.0285>

Guyot, J.-L. (2003). Perspectives théoriques pour une sociologie de l'individu en formation professionnelle continue. In J.-L. Guyot, C. Mainguet, & B. Van Haepereen (Eds.), *Regards pluriels sur la formation professionnelle continue – L'individu au cœur des dispositifs* (pp. 351–367). De Boeck.

Guyot, J.-L., & Vandewattyne, J. (2008). Chapitre 2. Le concept de logique d'action : un cadre de référence. In J.-L. Guyot & J. Vandewattyne (Eds.), *Les logiques d'action entrepreneuriale : Le cas des primo-créateurs d'entreprise en Région wallonne* (pp. 41–59). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.guyot.2008.01.0041>

Guyot, J.-L., (2020). Tout au long de la vie ? La formation des adultes en Wallonie : tendances, enjeux et évolutions possibles. *Cahier de prospective de l'IWEPS*, n°2, Institut wallon d'évaluation, de prospective et de la statistique. Namur, 42 pages.

Hage, J., & Aiken, M. (1967). Program change and organizational properties: A comparative analysis. *American Journal of Sociology*, 72(5), 503–519. <https://doi.org/10.1086/224380>

Harvey, E. (1968). Technology and the structure of organizations. *American Sociological Review*, 33(2), 247–259. <https://doi.org/10.2307/2092391>

Hines, A. (2006). Strategic foresight: The state of the art. *The Futurist*, 40(5), 18–21.

Hlavacek, J. D., & Thompson, V. A. (1973). Bureaucracy and new product innovation. *Academy of Management Journal*, 16(3), 361–372. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:167548151>

Hood, C. (1991). À public management for all seasons ? *Public Administration*, 69(1), 3–19.

Hooley, G., Piercy, N. F. & Nicoulaud, B. (2012). *Marketing Strategy & Competitive Positioning* (5th ed.). Pearson Education.

Inayatullah, S. & Milojević, I. (Eds.) (2015). *CLA 2.0: Transformative Research in Theory and Practice*. Tamkang University Press.

Inayatullah, S. (2004). *The Causal Layered Analysis (CLA) Reader: Theory and Case Studies of an Integrative and Transformative Methodology*. Tamkang University Press.

Ioannidou, A. & Desjardins, R. (2020). The political economy of adult learning systems. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 43, 137–142.

IWEPS. (2026). *Indicateurs statistiques : Apprentissage tout au long de la vie, enquête sur les forces de travail (EFT)*. <https://www.iweps.be/indicateur-statistique/education-formation-adultes-25-64-ans/>

Jobert, B., & Muller, P. (1987). *L'État en action : Politiques publiques et corporatismes*. Presses Universitaires de France.

Kihlström, A. (2012). Luhmann's system theory in social work: Criticism and reflections. *Journal of Social Work*, 12:287–299. <https://doi.org/10.1177/1468017310386425>

Kistler, E. (2006). *Les dynamiques sociales : Émergence, complexité et systèmes*. Presses universitaires.

Kistler, M. (2006). L'émergence dans les systèmes complexes : Approches philosophiques et scientifiques. Dans J.-P. Dupuy & F. Varenne (Dir.), *Les limites de l'émergence* (pp. 45–68). La Découverte.

Klare, M. T. (2012). The race for what's left: The global scramble for the world's last resources. Picador.

Klees, S. J. (2017). Beyond neoliberalism: Reflections on capitalism and education. *Policy Futures in Education*, 18(1), 9–29. <https://doi.org/10.1177/1478210317715814> (Original work published 2020)

- Knowles, M. S. (1970). *The modern practice of adult education: Andragogy versus pedagogy*. Association Press.
- Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2015). *The adult learner* (8th ed.). Routledge.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Lallement, M. (2017). Chapitre 4. Fonctionnalismes et théories des systèmes. *Histoire des idées sociologiques - Tome 2 - 5e édition, De Parsons aux contemporains* (98-132). Armand Colin. <https://shs.cairn.info/histoire-des-idees-sociologiques--9782200617912-page-98?lang=fr>.
- Lascoumes, P. (2004). *Gouverner par les instruments*. Presses de Sciences Po.
- Lascoumes, P., & Le Galès, P. (2007). *Sociologie de l'action publique*. Armand Colin.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social: An introduction to actor-network-theory*. Oxford University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Laville J.-L. (2008). Encastrément et nouvelle sociologie économique : de Granovetter à Polanyi et Mauss. *Interventions Economiques : Papers in Political Economy*, n° 38. <https://doi.org/10.4000/interventionseconomiques.245>
- Law, J. (1994). *Organizing modernity*. Blackwell.
- Law, J. (2004). *After method: Mess in social science research*. Routledge.
- Lawrence, P. R. & Lorsch, J. W. (1967). *Organization and Environment: Managing Differentiation and Integration*. Harvard Business School Press.
- Le Boterf, G. (2010). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Le Moigne, J.-L. (1990). *La théorie du système général : Théorie de la modélisation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Le Roux, R. (2007). L'homéostasie Sociale Selon Norbert Wiener. *Revue d'Histoire des Sciences Humaines*, 16(1), 113-135. <https://doi.org/10.3917/rhsh.016.0113>.
- Le Velly, R. (2002). La notion d'encastrement ; une sociologie des échanges marchands. *Sociologie du travail*, n° 1, 44, janvier-mars, 37-53. DOI : [10.4000/sdt.32726](https://doi.org/10.4000/sdt.32726)
- Lemke, T. (2007). An inventory of Foucault's concept of governmentality. *Foucault Studies*, 4, 26-49.
- Lugan J.-C. (2006). *Lexique de systémique et de prospective*. Conseil économique et social Midi-Pyrénées. En ligne : <http://www.foad-mooc.auf.org/IMG/pdf/LexiqueProspective.pdf>
- Luhmann, N. (2011). *Systèmes sociaux : Esquisse d'une théorie générale*. Presses de l'Université Laval. (Œuvre originale publiée en 1984).
- Luhmann, N. (2021). *La société de la société*. Exils. (Œuvre originale publiée en 1997)
- Luhmann, N., & Schorr, K.-E. (2000). *Problems of reflection in the system of education* (R. A. Neuwirth, Trans.). Waxmann.
- Maggi-Germain, N. (2008). La territorialisation du droit : L'exemple des politiques de l'emploi et de la formation professionnelle continue. *Droit et société*, 69-70(2), 441-477. <https://doi.org/10.3917/drs.069.0441>

- Mahieu, C. (2015). La formation entre adéquation et émancipation : Déconstruction d'une tension. Dans A. Touzri (Dir.), *Emploi et formation : Quelles articulations ?* Éditions de l'Université Ouverte.
- March, J. G. (1988). *Décisions et organisations*. Éditions d'Organisation.
- March, J. G., & Olsen, J. P. (Eds.). (1976). *Ambiguity and choice in organizations*. Universitetsforlaget.
- Markowitsch, J. & Bjørnåvold, J. (2022). Scenarios for vocational education and training in Europe in the 21st century. *Hungarian Educational Research Journal*, 12(3), 235-247.
<https://doi.org/10.1556/063.2021.00116>
- Maroy, C. (1994). La formation postscolaire. Extension ou infléchissement de la forme scolaire ? In G. Vincent (Ed.), *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (pp. 125-147). Presses universitaires de Lyon. <https://books.openedition.org/pul/9576?lang=fr>
- Maroy, C. (1998). La formation en entreprise : de la gestion de la main-d'œuvre à l'organisation qualifiante. In M. De Coster & F. Pichault (Eds.), *Traité de sociologie du travail* (pp. 297-322). De Boeck Université.
- Maroy, C. (2000). Normativité des politiques de formation et transitions contemporaines : Quel équilibre entre individuation et logiques collectives ? In V. Vandenberghe (Ed.), *La formation professionnelle continue. Transformation, contraintes et enjeux* (pp. 9-37). Academia-Bruylant.
- Maroy, C. (2006). *École, régulation et marché : une comparaison de six espaces scolaires occidentaux*. Bruxelles : De Boeck.
- Maroy, C., & Van Haeperen, B. (2005). La structuration du champ de l'insertion en Wallonie : Un processus inachevé. In J. Guyot, C. Mainguet, & B. Van Haeperen, *La formation professionnelle continue : Enjeux sociétaux* (pp. 37-64). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.guyot.2005.01.0037>
- Matagne, G. (2001). De l'« État social actif » à la politique belge de l'emploi, *Courrier hebdomadaire du CRISP*, 1737-1738(32), 5-79.
- Maturana, H. R. & Varela, F. J. (1973). *Autopoiesis and Cognition: The Realization of the Living*. Dordrecht : Reidel.
- Mauss, M. (1925). *Essai sur le don*. Paris : Presses Universitaires de France (coll. "Quadrige").
- Meadows, D. (2008). *Thinking in Systems: A Primer*. White River Junction, VT : Chelsea Green.
- Merle, P. (2005). La VAE : entre reconnaissance et sélection. *Formation Emploi*, 89, 5-22.
- Merle, P. (2012). *La ségrégation scolaire*. Paris : La Documentation française.
- Merton, R. K. (1948). The Self-Fulfilling Prophecy. *The Antioch Review*, 8(2), 193-210.
<https://doi.org/10.2307/4609267>
- Merton, R. K. (1957). *Social Theory and Social Structure*. Free Press.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Mignon, P. (2002). La validation des acquis de l'expérience : entre reconnaissance et marchandisation des compétences. *Éducation Permanente*, 152, 53-65.
- Milana, M., & Nesbit, T. (Eds.). (2015). *Global perspectives on adult education and learning policy*. Palgrave Macmillan.
- Milana, M., Rasmussen, P., & Bussi, M. (2024). *Research handbook on adult education policy*. Edward Elgar Publishing. <https://hdl.handle.net/2078.5/30272>

- Mintzberg, H. (1979). *The structuring of organizations: A synthesis of the research*. Prentice-Hall.
- Mol, A. (1999). Ontological politics: À word and some questions. Dans J. Law & J. Hassard (Eds.), *Actor network theory and after* (pp. 74–89). Blackwell.
- Mol, A. (2002). *The body multiple: Ontology in medical practice*. Duke University Press.
- Monville M. (2007). *Formation professionnelle continue en Belgique : Avantages, organisation et enjeux*. Conseil Central de l'Economie, Bruxelles.
- Monville M. (2008). *Formation professionnelle continue : les efforts des branches et des secteurs*. Conseil Central de l'Economie, Bruxelles.
- Monville, M. & Léonard, D. (2008). La formation professionnelle continue, *Courrier hebdomadaire du CRISP*, 2-3, n°. 1987-1988.
- Morin, E. (1977). *La méthode, Tome 1 : La nature de la nature*. Seuil.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Éditions du Seuil.
- Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Seuil.
- Morrison, A. (2021). The moral economies of marketised higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 43(2), 199–215. <https://doi.org/10.1080/01425692.2021.2011708>
- Muller, P. (2000). *Les politiques publiques*. Paris : Presses Universitaires de France
- Muller, P. (2015). Expliquer le changement : l'analyse cognitive des politiques publiques. In L. Dumoulin, C. Le Bart & A. Lemoine (Eds.), *Les politiques publiques* (pp. 51–88). Presses Universitaires de France. <https://shs.cairn.info/les-politiques-publiques--9782130625742-page-51?lang=fr>
- Muller, P. (2019). Référentiel. In L. Boussaguet (Ed.), *Dictionnaire des politiques publiques* (pp. 533–540). Presses de Sciences Po.
- Nizet, J. (2009). Les évolutions idéologiques dans le domaine de la formation des adultes. Dans *Encyclopédie de la formation* (pp. 967–996).
- Nizet, J., & Pichault, F. (2006). La socialisation idéologique des adultes en formation. In J. Guyot & C. Mainguet (Eds.), *La formation professionnelle continue : Stratégies collectives* (pp. 305–325). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.guyot.2006.01.0305>
- O'Sullivan, D. (1991). Socialisation, social change and ideology in adult education. *Journal of Educational Thought*, 25(3). <https://doi.org/10.11575/jet.v25i3.44311>
- OCDE (1997). *Regards sur l'éducation*. Paris, Editions OCDE.
- OCDE. (2005). *Promouvoir la formation des adultes*. OCDE. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/fr/publications/reports/2005/09/promoting-adult-learning_g1gh5abb/9789264010956-fr.pdf
- OECD (2020). *Increasing Adult Learning Participation: Learning from Successful Reforms*, Getting Skills Right. OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/cf5d9c21-en>.
- Olssen, M., & Peters, M. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: From the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*, 20(3), 313–345.
- Orianne, J.-F. (2005). *Politiques d'activation et parcours des chômeurs*. De Boeck.
- Orianne, J.-F. (2006). Carrefour formation : Territorialisation de l'action publique et territoires professionnels. Dans J. Guyot & C. Mainguet (Dir.), *La formation professionnelle continue : Stratégies collectives* (pp. 263–303). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.guyot.2006.01.0263>

- Orianne, J.-F. (2019). *Petit précis de théorie sociologique*. De Boeck Supérieur.
- Orianne, J.-F., Draelants, H., & Donnay, J.-Y. (2008). Les politiques de l'autocontrainte. *Éducation et sociétés*, 22(2), 127–143.
- Ostrom, E. (2010). *Governing the commons: The evolution of institutions for collective action*. Cambridge University Press.
- Parsons, T. (1951). *The Social System*. Glencoe: Free Press.
- Pennings, J. M. (1975). The relevance of the structural contingency model for organizational effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 20(3), 393–410.
- Piot, T. (2019). Former demain aux métiers de services adressés à autrui Des modèles sous haute tension. *Éducation Permanente*, 220–221(3), 203–212. <https://doi.org/10.3917/edpe.220.0203>
- Piroton, G. (Coord.). (2008). *Les cahiers FOPES, n° 7*. Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.
- Poizat, G. & Durand, M. (2017). Réinventer le travail et la formation des adultes à l'ère du numérique : état des lieux critique et prospectif. *Raisons éducatives, Technologies numériques et formation des adultes*, 2017/1, n°21, 19–44. <https://shs.cairn.info/revue-raisons-educatives-2017-1-page-19?lang=fr>
- Polanyi, K. (1944). *The Great Transformation: The Political and Economic Origins of Our Time*. New York: Farrar & Rinehart.
- Pouget, M., & Osborne, M. (2004). Accreditation of experiential learning in higher education: Some reflections on the French and British experience. *European Journal of Education*, 39(1), 69–84.
- Power, M. (1997). *The audit society: Rituals of verification*. Oxford University Press.
- Prigogine, I. & Stengers, I. (1979). *La nouvelle alliance. Métamorphose de la science*. Paris : Gallimard.
- Radovan, M. (2024). Workplace Flexibility and Participation in Adult Learning. *Sustainability*, 16(14), 5950. <https://doi.org/10.3390/su16145950>
- Rea, A., & Jacobs, D. (2006). *Les politiques d'intégration des immigrés en Belgique*. De Boeck.
- Rocher, G. (1968). *Introduction à la sociologie générale. Tome 1 : L'action sociale*. Montréal. Éditions HMH.
- Rubenson, K., & Desjardins, R. (2009). The impact of welfare state regimes. *European Journal of Education*, 44(2), 187–207.
- Said, S., & Abdallah, W. (2024). Lifelong learning for sustainable development: Aligning adult education with Sustainable Development Goal 4. Dans H. Allam & A. Harraf (Eds.), *Business development via AI and digitalization* (pp. 259–269). Springer.
- Santelmann, P. (2015). De l'usage du numérique en formation des adultes. *Administration & Éducation*, 146(2), 155–159. <https://doi.org/10.3917/admed.146.0155>
- Schelling, T. C. (1971). Dynamic models of segregation. *The Journal of Mathematical Sociology*, 1(2), 143–186. <https://doi.org/10.1080/0022250X.1971.9989794>
- Schemmann, M., Herbrechter, D. & Engels, M. (2020). Researching the political economy of adult learning systems. Theoretical amendments and empirical findings. *ZfW* 43, 259–273. <https://doi.org/10.1007/s40955-020-00163-2>

Schirmer, W., & Michailakis, D. (2018). Luhmann's sociological systems theory and the study of social problems. In A. J. Treviño (Ed.), *The Cambridge handbook of social problems* (pp. 221–240). Cambridge University Press.

Schwarz, P. (1991). *The art of the long view: Planning for the future in an uncertain world*. Currency Doubleday.

Sewell, W. H. (1992). A Theory of Structure : Duality, Agency, and Transformation. *American Journal of Sociology*, 98(1), 1–29. <http://www.jstor.org/stable/2781191>

Simon, H. A. (1962). The Architecture of Complexity. *Proceedings of the American Philosophical Society*, 106(6), 467–482. <http://www.jstor.org/stable/985254>

Smelser, N. J. (1962). *Theory of Collective Behavior*. Free Press.

Sosoe, L. (2022). Critique et normativité : La théorie des systèmes de Luhmann et la théorie critique des systèmes. In P. Corriveau, A. Pires, L. Sosoe, & G. Pelletier (Eds.), *Normativité et critique en sciences sociales* (pp. 349–376). Presses de l'Université Laval. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2qnx5tp.19>

Sparks, B. (2002). Adult literacy as cultural practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2002: 59–68. <https://doi.org/10.1002/ace.79>

Statbel. (2026). *Enquête sur les forces de travail (EFT) : Participation des 25-64 ans à l'apprentissage tout au long de la vie*. <https://statbel.fgov.be/fr/themes/emploi-formation/formation-et-enseignement/lapprentissage-tout-au-long-de-la-vie#figures>

Stauvermann, P. J. & Kumar, R. R. (2018). Adult learning, economic growth and the distribution of income. *Economies*, 6(1), 11. <https://doi.org/10.3390/economies6010011>

Steiner, P. (2002). Encastrements et sociologie économique. In I. Huault (Ed.), *La construction sociale de l'entreprise : autour des travaux de Mark Granovetter*. Éditions Management et Société, Colombelles.

Storey, V. A., & Wagner, A. (2024). Integrating artificial intelligence (AI) into adult education: Opportunities, challenges, and future directions. *International Journal of Adult Education and Technology*, 15(1), 1–15. <https://doi.org/10.4018/IJAET.345921>

Storper, M. (1997). *The Regional World: Territorial Development in a Global Economy*. Guilford Press.

Sumner, J. (2003). Environmental adult education and community sustainability. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2003: 39–45. <https://doi.org/10.1002/ace.108>

Swyngedouw, E. (2015). *Liquid power: Contested hydro-modernities and the politics of water in Spain*. MIT Press.

Teubner, G. (1993). *Law as an autopoietic system*. Blackwell.

Tough, A. M. (1971). *The adult's learning projects: A fresh approach to theory and practice in adult learning*. Ontario Institute for Studies in Education.

Touraine, A., (1973). *La production de la société*. Seuil, Paris.

UNESCO (2013) *Classification Internationale Type de l'Éducation CITE 2011*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220879>

UNESCO (2024). *Ce que vous devez savoir sur l'apprentissage tout au long de la vie*. <https://www.unesco.org/fr/lifelong-learning/need-know#:~:text=Il%20offre%20aux%20personnes%2C%20quel,et%20de%20leur%20carri%C3%A8re%20professionnelle>

- Unesco, Institute for Lifelong Learning (2020). *Embracing a culture of lifelong learning : Contribution to the Futures of Education initiative - Report : À transdisciplinary expert consultation*. Hamburg. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374112>
- Van Haepere, B. (2012). Que sont les principes du New Public Management devenus ? Le cas de l'administration régionale wallonne. *Reflets et perspectives de la vie économique*, Tome LI(2), 83-99. <https://doi.org/10.3917/rpve.512.0083>
- Van Haepere, B. (2015). Métiers en pénurie et adéquation formation-emploi : Regard sur la situation en Wallonie. In A. Touzri (dir.), *Emploi et formation, quelles articulations ?* Éditions de l'Université Ouverte.
- Van Wieringen, F. (1999). Scenario Planning for Vocational and Adult Education. *European Journal of Education*, 34(2), 153-175. <http://www.jstor.org/stable/1503491>
- Vanden Broeck, P. (2021). *Au-delà de l'école : Quand l'expansion éducative rompt avec la forme scolaire* (Cahier du GIRSEF No. 125). Université catholique de Louvain. <https://ojs.uclouvain.be/index.php/cahiersgirsef/article/view/61343>
- Vanderstraeten, R. (2000). Luhmann on socialization and education. *Educational Theory*, 50(1), 1-23.
- Vanderstraeten, R. (2004). The social differentiation of the educational system. *Sociology*, 38(2), 255-272. <https://doi.org/10.1177/0038038504040863>
- Veltz, P. (2024). *Mondialisation, villes et territoires*. Presses. Universitaires de France.
- Vielle, P., Pochet, P., & Cassiers, I. (Dirs.). (2005). *L'État social actif : Vers un changement de paradigme*. P.I.E. Peter Lang.
- Villemagne, C., & Sauvé, L. (2021). L'éducation relative à l'environnement auprès des adultes : Mouvements et repères. *Éducation relative à l'environnement*, 16(1).
- Vincent, J.-M. (1999). La société de Niklas Luhmann. *Cahiers internationaux de sociologie*, (46), CVII. <http://jeanmarievincent.free.fr/spip.php?article147>
- Viveiros de Castro, E. (2009). *Métaphysiques cannibales*. PUF.
- Voyer, B., Potvin, M., & Bourdon, S. (2014). Les transformations et défis actuels de la formation générale des adultes. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), 193-215. <https://www.erudit.org/fr/re-vues/rse/2014-v40-n2-rse01681/1028419ar.pdf>
- Vygotski, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.
- Waller, R., Holford, J., Jarvis, P., Milana, M., & Webb, S. (2015). Neo-liberalism and the shifting discourse of 'educational fairness'. *International Journal of Lifelong Education*, 34(6), 619-622. <https://doi.org/10.1080/02601370.2015.1114237>
- Walliser, B. (2008). *Systèmes et modèles : Introduction critique à l'analyse des systèmes*. Dunod.
- Walliser, B. (2008). *La connaissance et les systèmes complexes*. Odile Jacob.
- Watzlawick, P. (1976). *How Real Is Real? Communication, Disinformation, Confusion*. New York: Random House
- Weber, M. (1971). *Économie et société*. Plon. (Œuvre originale publiée en 1922)
- Werquin, P. (2010). *Recognising Non-Formal and Informal Learning: Outcomes, Policies and Practices*. Paris : OECD Publishing.

Wiener, N. (1948). *Cybernetics or Control and Communication in the Animal and the Machine*. MIT Press.

Woodward, J. (1958). *Management and technology: Problems and progress in industry* (Vol. 3). Her Majesty's Stationery Office.

Woodward, J. (1965). *Industrial organization: Theory and Practice*. Oxford University Press.

Zelizer, V. (1994). *The Social Meaning of Money*. New York : Basic Books.



L'Institut wallon de l'évaluation, de la prospective et de la statistique (IWEPS) est un institut scientifique public. D'une part, il est l'autorité statistique de la Région wallonne. Dans ce cadre, il a pour mission de développer, produire et diffuser des statistiques officielles en réponse aux besoins des utilisateurs wallons (monde socio-économique, environnemental et scientifique, société civile, institutions publiques). Il coordonne à cette fin les activités du système statistique wallon. Il revêt par ailleurs la qualité d'autorité statistique de la Région au sein de l'Institut interfédéral de statistique. D'autre part, par sa mission générale d'aide à la décision, il produit des études et analyses diverses qui vont de la présentation de travaux statistiques et d'indicateurs à la réalisation de travaux d'évaluation de politiques publiques, de prospective et de prévision ainsi que de recherches et ce, dans tous les domaines de compétence de la Région.

Plus d'infos : <https://www.iweps.be>



2026