

L'APPRENTISSAGE ET LES RELATIONS DE COOPÉRATION ENTRE TOUS LES ACTEURS.

L'apprentissage comme système de formation implique des relations de coopération entre tous les acteurs. La nécessité de cette coopération fait consensus pour autant elle n'est pas spontanée.

IP2A en investigate par ses interventions les conditions de faisabilité :

- Une clarification et une négociation d'objectifs stratégiques et opérationnels entre le CFA et l'entreprise. Il s'agit avec des systèmes d'acteurs de culture et de logique parfois antagonistes, d'explicitier leurs relations partenariales.
- La volonté de définir en amont un projet éducatif et pédagogique partagé, et une organisation commune, adaptés et singuliers, à la construction de ce partenariat, sous la forme, d'un plan voire d'un contrat de coopération. Une montée en compétences collective des acteurs et une volonté partagée de coopération à l'intérieur de chaque organisation.

1/ LA COOPÉRATION EST NATURELLE, HISTORIQUE ET CONSENSUELLE

Agir ensemble, associer des énergies, des forces et des savoir-faire, offre la possibilité de conduire des actions, des réalisations, qu'il aurait été vain, voire impossible, de réaliser seul. Les adages, les proverbes, les expressions qui décrivent les avantages du pouvoir de s'associer, dans le but d'organiser une coopération ayant pour objectif l'atteinte d'un objectif durable arrêté dans un temps donné, font florès. Cette coopération, cette entraide mutuelle, tombent sous le bon sens, et en cela ne sont pas l'apanage de l'espèce humaine. Le règne animal a depuis longtemps développé des processus de coopération pour vivre, survivre et perdurer. Travailler de concert rend possible des réalisations, optimise des situations, raccourcit les espaces temps, de fait qu'il paraît évident que dès les origines de l'homme, les premières rencontres ont provoqué soit l'ignorance, soit l'affrontement, soit la coopération. Cette capacité à rentrer en relation avec l'autre ou avec les autres, dans un but précis, eu égard à un objectif commun, apparaît comme inhérent au fonctionnement d'un être humain en contact avec ses congénères. Il serait possible de débattre à l'envie sur une autre forme de relation, associant l'homme et l'animal, qui pourrait s'apparenter à une forme de coopération, mais où les dimensions de contrainte et d'obéissance contredisent la notion de libre arbitre et de choix délibéré « en pleine conscience ».

Tenant compte de l'ensemble de ces éléments, il convient de sérier cette notion de coopération à des humains ou à des groupes d'humains, voire à des organisations composées d'humains. Une rapide introspection historique, qui n'a sûrement pas vocation à l'exhaustivité, nous permet d'éclairer cette notion de coopération en la centrant sur les questions de transmission des savoirs dans la perspective du développement des compétences, qui combinées, constituent le socle de la

maitrise d'un métier. Sans remonter aux précepteurs de la Rome antique et la mise en perspective d'un travail sur l'interdisciplinarité, nous pouvons raisonnablement considérer que la structuration des corporations, ancêtres du compagnonnage, nous offre un exemple illustrant d'un système intégrant la coopération comme l'une des composantes essentielles de l'apprentissage d'un métier.

Ce système d'apprentissage, réglé et régulé, anticipe, planifie et organise le rôle d'acteur distinct et ayant une fonction propre, en vue de l'atteinte d'un objectif commun dans un temps décidé et connu. En Europe et en France, dès le 13^{ème} siècle, les corporations constituées soit autour d'un savoir-faire commun, soit autour d'une matière première générique, s'organisent et se structurent avec comme but initial la reconnaissance, la réglementation et la défense des intérêts liés à une profession donnée. Quasiment simultanément, se pose la question qui peut paraître contradictoire, de préserver l'accès à ces métiers, et dans le même temps, d'en assurer la perpétuation. Est alors structurée une organisation des ressources humaines avec trois catégories d'acteurs : les maîtres, les compagnons et les valets. Les compagnons seront repérés, choisis, il leur sera enseignée la maitrise d'un métier, ils auront des devoirs et certains droits, ils ont vocation à devenir à leur tour maître. On ne peut parler de coopération si l'on ne fait pas le constat qu'un maître sans ses compagnons va rencontrer de grandes difficultés pour assumer l'ensemble de ses besoins et qu'un compagnon sans son maître a extrêmement peu d'opportunités d'appréhender la réalité d'un métier et de développer des compétences en situation professionnelle, hors école. Ces corporations sont un jalon important, car c'est une étape structurante dans l'organisation de la transmission des savoir-faire liés au travail, et ces mêmes corporations préfigurent les sociétés de compagnonnage, la création des organisations professionnelles et les syndicats, et pose ainsi les fondements des branches professionnelles que nous côtoyons aujourd'hui.

La structure des corporations éclaire la question de la dépendance et de la subordination. Quand le cadre légal et réglementaire hiérarchise les rapports humains, la collaboration est-elle de mise et la coopération peut-elle être évoquée, alors même que la norme dicte les relations et que les intérêts des uns ne sont pas ceux des autres ? Au Moyen-âge, si cette coopération subsiste et demeure au-delà des contraintes, c'est sans doute du fait de l'intérêt que chacun a à rendre possible cette coopération. On ne peut, sauf exception, parler d'intérêt commun, ni même d'intérêt convergent, mais plutôt d'une juxtaposition d'intérêts compatibles entre eux. Ce qu'attend le compagnon de cette coopération, est lié à son avenir professionnel et donc plus globalement à son avenir personnel.

Ce que recherche le maître se mesure avant tout au regard de sa réussite en tant que professionnel ainsi que toutes les conséquences immédiates telles que la reconnaissance, la renommée, la richesse, le statut... Cette rencontre d'intérêts, distincts ou non, est une condition à la réalisation d'une coopération exempte de faux semblants ou d'intrigues et permet, il semble, de s'affranchir au préalable, d'un certain nombre de difficultés ou de controverses. Cette lecture rapide d'un passé récent qui éclaire les origines de l'apprentissage comme système de formation à un métier, nous laisse à penser qu'ainsi, la coopération, au-delà d'un caractère naturel, peut également faire consensus entre des acteurs poursuivant des buts distincts. Il est par ainsi établi que la coopération

présente un caractère naturel, inhérent à l'être humain et à son fonctionnement dans le cadre d'une vie sociale. Il est également remarquable qu'historiquement, au moins depuis le Moyen-âge, en France et en Europe, le développement de l'enseignement des métiers ne s'est pas seulement limité à des transmissions de savoirs, mais également à des coopérations organisées entre des individus permettant à chacun d'y trouver son intérêt. De fait, la coopération entre des individus, des organisations, pour permettre la professionnalisation d'adultes en formation, a rapidement présenté un caractère banal et inhérent même à la confrontation de deux environnements amenés à se côtoyer obligatoirement : le monde de l'enseignement professionnel et le monde de l'entreprise. Certes, les motivations divergent et chacun poursuit des objectifs qui lui sont propres, mais l'un et l'autre ont compris qu'il n'y a pas un acteur qui rend service à l'autre, que chacun a des droits et des devoirs mais qu'en contrepartie, ils pourront mutuellement se satisfaire des résultats obtenus, fort différents pour l'un et l'autre. C'est cette normalité inscrite naturellement et historiquement qui a parfois eu pour conséquence que les principaux acteurs omettent de s'interroger sur les conditions d'une coopération réussie et sur la mise en place de processus d'évaluation pour qualifier et quantifier les effets de cette coopération. Le risque est réel, à trop vouloir la considérer comme normale, de ne point l'interroger sous prétexte qu'elle ne fait pas débat, qu'elle n'est ni contestée ni remise en cause. Dans le cas où l'équilibre fragile entre avantages et inconvénients, entre investissement et retour sur investissement, serait pour une raison ou pour une autre, rompu, alors l'absence de protocole de coopération aurait pour conséquence une désorganisation du système d'apprentissage.

Cette rupture de l'ordre connu pourrait modifier la perception que chacun a de l'intérêt qu'il y trouve. Une première hypothèse qui pourrait expliquer les difficultés rencontrées résulterait sans doute d'une répartition non équitable des intérêts respectifs, qui entrainerait alors chacun à considérer, sans doute de bonne foi, que si un constat de réussite partielle ou d'échec est fait, cela ne peut être que de la responsabilité du partenaire inscrit dans un processus de coopération non suffisamment intelligible. Ce processus de coopération fait ainsi partie intégrante d'un système de pensée, non réinterrogé, ce qui pourrait, à terme, avoir des conséquences sur son effectivité et sur son efficience.

2/ COOPÉRER : UNE QUÊTE PERMANENTE ET TOUJOURS INACHEVÉE POUR LES ACTEURS DE L'APPRENTISSAGE.

Ainsi, dans le système de l'apprentissage, la coopération semble à la fois instituée et constituée par le fait même d'une alternance qui rythme le processus de formation. Mais est elle constituée par les liens unissant entre eux, étroitement, nécessairement, les acteurs de la formation et du travail, sans oublier cet autre acteur social que sont les familles ? En réalité le législateur ne dit rien de l'existence de ces liens, de leur nature, de leur construction. L'alternance est une interface entre deux espaces, économique, socioprofessionnel et culturel : il appartient à ses agents de les faire vivre, librement. A ce niveau l'alternance n'est essentiellement qu'une forme d'ingénierie de la formation. Pourtant, dés

la naissance en 1971, du dispositif de formation alternée qu'est l'Apprentissage, la coopération est apparue, aux deux systèmes d'acteurs, comme un principe d'intérêt commun, comme une évidence partagée nécessaire au bon fonctionnement de l'alternance en formation et à l'atteinte des objectifs qui lui sont attribués. Malgré une culture française peu portée à établir des liens forts entre des mondes professionnels jugés antagonistes dans leurs finalités économiques, sociales et éducatives, une coopération s'est petit à petit instaurée entre les centres de formation d'apprentis (CFA) et les entreprises ; à leur niveau principalement et à leur initiative, ou à celle de leurs organismes gestionnaires et de leurs branches professionnelles, souvent sous l'impulsion politique et financière des Régions.

La coopération apparaît alors :

- Dans la terminologie qui renvoie aux concepts utilisés, on parle d'alternance coopérative, d'alternance partenariale pour qualifier les relations entre les deux systèmes formation et travail.
- Dans les rôles des formateurs invités à élaborer les parcours de formation en se rapprochant des représentants des entreprises et à faire vivre l'alternance en établissant des liens réguliers avec les maîtres d'apprentissage (directement par le biais des visites d'entreprises par exemple ou par l'utilisation d'outils de l'alternance : livret d'apprentissage, tableau de stratégie, fiche navette ...)
- Dans l'émergence de fonctions nouvelles : référents, médiateurs, développeurs de l'apprentissage.
- Dans les pratiques enfin d'une pédagogie de l'alternance qui cherche encore aujourd'hui sa spécificité mais installe, outre les outils cités plus haut, des interactions entre la formation et le travail dans et par lesquelles l'apprenti est amené à jouer un rôle d'acteur.

Pourtant, si aujourd'hui la coopération fonctionne, si elle est une réalité dans les modalités de travail et les relations entre les acteurs de l'apprentissage, chacun s'accorde à dire que les effets attendus de cette coopération ne sont pas totalement satisfaisants, que cette coopération est imparfaite et inachevée :

- Vivante sur chaque territoire, entre les acteurs de terrain, elle est rarement institutionnalisée, au niveau et du fait des branches professionnelles elles mêmes. Impulsée par le dispositif de financement né de la volonté politique des Conseils Régionaux, elle peut s'inscrire, comme une exigence, non dans les conventions quinquennales dont ce n'est pas l'objet, mais dans les projets d'établissements, les « contrats qualités » élaborés et mis en œuvre par les CFA.
- Cette coopération reste le plus souvent non contractualisée entre les deux systèmes d'acteurs de l'alternance que sont le CFA et l'entreprise. Informelle ou développée dans les projets pédagogiques par quelques actions, plus micro que macro, exercée sur la base de la bonne volonté et de l'engagement, à géométrie variable, des acteurs de terrain innovant

entre eux des relations interpersonnelles (équipes pédagogiques, fonctions dédiées, tuteurs et maîtres d'apprentissage), la coopération n'est pas finalisée comme un projet à part entière mais comme un mode de gestion de l'alternance. A ce titre elle est instrumentalisée, dans un objectif de coordination des deux systèmes travail et formation.

- Enfin cette coopération vit dans le déséquilibre d'un portage univoque c'est à dire activé, pour l'essentiel, par le système formation.

On voit que la question de la coopération de l'apprentissage fait débat au cœur de l'alternance. « Modalité d'aménagement des rapports entre la connaissance et l'action », « fait social total », l'alternance, comme le signale Guy Jobert, ne peut-être saisie que dans sa complexité, dans sa globalité, dans l'interdépendance des différentes dimensions qui la constituent. La coopération, qui en est une des modalités, est confrontée à la même nécessité d'une approche systémique pour améliorer son fonctionnement et approfondir son développement. Agir à la fois sur les dimensions politiques, économiques, sociologiques, organisationnelles, culturelles, épistémologiques et pédagogiques, comporte tant d'obstacles que certains acteurs de l'apprentissage s'interrogent aujourd'hui sur l'alternance comme solution universelle, en particulier pour des publics en grande difficulté. Cependant si les formations par alternance, parce qu'on y projette des valeurs et des convictions individuelles et collectives, ne doivent pas être construites sur une utopie ou sur un rêve, il est cependant possible et souhaitable :

- D'identifier et d'expliquer les tensions qui affectent l'alternance pour mieux comprendre les antagonismes qu'elles génèrent et ainsi prendre appui sur elles pour les dépasser et construire de nouvelles réponses.
- De continuer à innover dans leur conception et dans leur mise en œuvre, de façon réaliste, au cas par cas, branche par branche, organisation par organisation, acteur par acteur. Pour y parvenir il convient d'abord de s'arrêter sur l'interrogation suivante : en quoi le renforcement de la coopération entre les différentes parties prenantes à la formation par apprentissage peut-il contribuer à une meilleure efficacité et qualité de l'alternance et des effets qu'elle produit ? Mais d'abord qu'est-ce que coopérer ?
- Coopérer c'est faire interagir de manière délibérée, préétablie, formalisée plusieurs personnes dans un but commun, mais en se répartissant les rôles et en se partageant des tâches complémentaires à réaliser de manière autonome et le plus souvent asynchrone.
- Coopérer est alors au service de ses propres objectifs et besoins individuels.

A cet égard la coopération est un moyen. Elle devient une fin, au bout du processus, car elle se construit dans la perspective de réalisation d'un projet commun et s'achève en même temps que l'objet du projet.

La coopération est donc un processus finalisé et circonscrit dans sa durée plus qu'un état pérenne de la relation entre le système et les acteurs. La coopération inclut mais se distingue de la coordination qu'elle dépasse dans ses intentions et ses modalités. La coordination est centrée sur l'organisation

du travail et l'agencement de tâches préalablement réparties alors que la coopération est prioritairement centrée sur les hommes et sur la relation. La coopération s'opère par l'addition de tâches individuelles dont chaque personne porte la responsabilité mais cette responsabilité est limitée à la réalisation des actions qui lui incombent et à la poursuite de son objectif. La coopération n'est réellement constituée par un travail collectif qu'aux moments où l'ensemble des tâches réalisées par chacun, est réuni pour créer un objet unique de travail, au niveau d'une entité organisée comme un groupe de travail. La responsabilité globale de l'atteinte du but, de la réalisation de l'action ou du projet incombe et est exercée par une fonction dédiée. La coopération comme mode de gestion de l'alternance en apprentissage telle qu'elle fonctionne aujourd'hui et telle qu'elle est caractérisée ci-dessus emprunte encore trop souvent au modèle de l'alternance juxtapositive et à la notion de coordination entre les espaces travail et formation.

Or passer d'une alternance juxtapositive à une alternance pleinement coopérative : voilà un enjeu auquel la formation par apprentissage est confrontée. En effet au regard des constats faits ci-dessus il est nécessaire d'améliorer, de régénérer les formations par alternance et en apprentissage. Il faut dire que trop de fonctions leur sont dévolues et qu'elles sont surinvesties : insérer, professionnaliser, éduquer, remotiver, remobiliser, socialiser, réduire les inégalités et le chômage, éviter les ruptures de contrat, participer à la relance économique. On en oublierait qu'elles sont d'abord des formations dont il s'agit de développer l'efficacité et la qualité des apprentissages au profit de ceux auxquels elles sont destinées : les apprentis, les apprenants, les alternants. Si la coopération entre les systèmes et les acteurs (présente à l'intérieur même des Centres de formation) n'est pas suffisamment inscrite dans les pratiques de construction et de mise en œuvre des parcours de formation, si les deux mondes professionnels s'ignorent ou ne cherchent pas à optimiser leur interdépendances, tout reposera sur une seule personne : l'apprenti, sur sa capacité et sa volonté d'autonomie lui permettant, alors qu'il est pourtant à l'épicentre des tensions et des antagonismes, de relier de sa propre initiative comme acteur à part entière, les espaces de travail et de formation.

Cette posture, en particulier en apprentissage pour les niveaux V, IV et même III ne peut être assumée sans accompagnement ; un accompagnement qui s'incarne dans des pratiques de coopération avérées entre les trois parties prenantes que sont les acteurs du centre de formation, ceux de l'entreprise et l'apprenti. Le déficit de coopération en apprentissage s'inscrit dans les tensions qui traversent l'alternance. Repérables à tous les niveaux, elles génèrent des antagonismes, elles sont inhérentes à la situation d'apprentissage peut être même constitutives de celle-ci. Elles créent du désordre, du conflit de pouvoir, des obstacles au détriment de la formation et de l'apprenti.

A chaque type de tension ses antagonismes :

- Tensions intrinsèques à cet entre-deux qu'est la formation alternée par apprentissage, entre trois espaces sociaux : la formation, le travail, la famille et la vie privée et la nécessaire mobilité dans le passage d'un monde à l'autre. Ces tensions peuvent créer des divergences de représentation et de perception liées au vécu entraînant des postures différentes de chacun des acteurs des trois espaces sociaux vis-à-vis de l'alternance et de l'apprentissage,

de ses avantages ou « vertus », de ses inconvénients ou « vices » justifiant adhésion ou rejet d'une alternance coopérative.

- Tensions entre les logiques des systèmes formation et travail ancrées culturellement et institutionnalisées socialement : former, apprendre et produire. Elles se manifestent par des conflits de pouvoir entraînant des oppositions de finalités les deux systèmes et les projets respectifs de leurs acteurs : produire (entreprise), apprendre (apprenti), former (centre de formation). Ces conflits de pouvoir influent sur les pratiques de coopération des acteurs.
- Tensions entre les acteurs individuels dans leurs enjeux respectifs, leurs objectifs et intérêts considérés souvent comme divergents ou difficilement complémentaires. Elles engendrent une tentation de repli sur soi donc des difficultés à entrer dans une démarche de coopération, active, synchrone et pérenne dans la construction et le pilotage des parcours de formation donnant naissance à une véritable collaboration.
- Tensions entre des modes de gouvernance, d'organisation et de fonctionnement des Centres de Formation et des entreprises. Elles ont pour conséquence de mettre l'apprenti dans les dissonances cognitives et affectives, dans des injonctions paradoxales. Sujet d'enjeux politiques et économiques liés à la conjoncture, il peut subir l'insuffisance ou l'absence de coopération en étant surinvesti par le système formation (poursuivre son parcours dans le centre de formation, garder les meilleurs) ou par le système entreprise (se professionnaliser au plus vite pour être employable dans l'entreprise et acquérir un métier). S'ajoutent également des tensions liées aux temporalités différentes dans l'alternance, créant des décalages entre évolutions des savoirs et des compétences et activités de formation et de travail, entre savoirs dispensés et acquis en formation et savoirs mobilisés sur le terrain.

Cette disjonction plus ou moins importante interpelle les conditions dans lesquelles une coopération peut être mise en œuvre dans l'alternance. Ces tensions génératrices d'antagonismes sont à la fois les causes et les conséquences du déficit de coopération en apprentissage. Renforcer la coopération, sans doute la dépasser, c'est vouloir, pouvoir, savoir prendre appui et agir sur toutes les tensions qui génèrent tant d'effets négatifs sur l'apprentissage et ceci concerne tous les systèmes d'acteurs concernés. Pour autant IP2A choisit ici, en lien avec les expériences d'intervention conduites depuis plusieurs années, de mettre la focale sur un principe qui fonde ses pratiques d'intervention, traverse les questions de l'alternance, conditionne sa réussite et donne tout son sens à ce qu'il est convenu d'appeler l'alternance coopérative : la négociation.

3- POUR UNE COOPÉRATION NÉGOCIÉE

L'ensemble des pratiques et de nos expériences nous conduisent en effet à dire qu'il n'y a pas de coopération que négociée, ce qui peut paraître une évidence ; pourtant la culture et la pratique de la négociation sont bien souvent absentes, ou tout au moins peu présentes, à tous les niveaux du système apprentissage. Tout en affirmant haut et fort leur volonté d'une alternance de qualité, au travers, entre autres, d'une relation et d'une coopération soutenue entre les établissements de formation et les entreprises, les principaux financeurs de l'apprentissage que sont les Conseils Régionaux, ne font encore que très rarement, de la relation avec l'entreprise un véritable objet de négociation avec les CFA, mais plus encore le concept même de négociation est souvent absent des représentations. Tantôt inclus dans le financement global du fonctionnement, tantôt faisant l'objet d'un financement spécifique en lien avec un cahier des charges générique et souvent plus prescriptif sur la forme que sur le fond, la coopération plus communément appelée « suivi en entreprise » ou « accompagnement en entreprise », est rarement abordée comme un processus souple, à adapter aux spécificités des apprentis, des entreprises et de la formation, aux besoins individualisés, et donc à négocier avec tous les acteurs concernés. En lien avec ce cadre, mais pas uniquement, se pose la question de l'évaluation de l'efficacité de cette coopération, qui tend à se résumer dans un cas à la conformité au cahier des charges, et dans l'autre soulève de nombreux problèmes méthodologiques, faute là encore d'indicateurs négociés.

Il semble donc, et l'expérience que nous menons actuellement dans une région française va dans ce sens, que la coopération passe par la mise en œuvre, par les financeurs d'un cadre de négociation avec les CFA, entre chaque établissement de formation et chaque entreprise ou groupement d'entreprises. Rien n'empêche de penser que ce cadre de négociation puisse se situer à un niveau micro, comme celui, spécifique, que l'apprenti et son entreprise peuvent établir. Dans cet exemple, la négociation entre le financeur et l'établissement porte sur les processus organisationnels, sur les moyens humains et matériels, sur le management, proposés par l'établissement lui-même pour répondre à des objectifs précis et explicites. Il nous semble, à cet égard qu'un véritable projet de coopération avec l'entreprise doit figurer dans le projet d'établissement, aujourd'hui quasi systématiquement adossé à la convention quinquennale portant création de CFA, et qu'il soit présent dans le dialogue de gestion entre le centre de formation, son organisme gestionnaire et le Conseil Régional. D'autres expériences montrent également que la coopération peut être abordée non pas, tout au moins dans un premier temps, comme un simple engagement, même s'il se veut réciproque, entre le CFA et l'entreprise mais comme un réel objet de négociation générant des effets clairement identifiés et formant, au sens managérial du terme, entre les parties, une sorte de contrat de coopération. En effet, bon nombre d'établissements déplorent le manque d'implication des entreprises dans la relation de coopération souhaitée : non seulement les enjeux et les bénéfices de cette relation partenariale sont rarement explicités et de plus elle est souvent perçue comme étant à sens unique, répondant aux sollicitations du CFA plus qu'aux besoins de l'entreprise. L'expérience d'un CFA du secteur tertiaire, confronté non seulement à la problématique évoquée plus haut mais également à une très grande hétérogénéité des situations de travail en entreprise, est intéressante. Les chargés de relation entreprise se sont vus confier la responsabilité d'explicitier les enjeux et de négocier entreprise par entreprise, le contenu et le mode de coopération le plus adapté à la

situation, et de conclure, non pas, stricto sensu, un contrat (et c'est probablement la frontière de cette relation négociée), mais un plan de travail commun. Cette nuance nous semble importante. En effet, toute référence à un vocable juridique, est porteuse, pour les acteurs concernés, d'une confusion nuisible à l'implication, le contrat fondateur du processus de formation par apprentissage n'existant qu'entre l'entreprise et l'apprenti. Bien évidemment, cette démarche implique que soient mises en œuvre et managées les conditions de cette négociation. En effet, indépendamment des compétences spécifiques qu'elle implique et que ne possèdent pas systématiquement les acteurs en charge de la mener, la négociation nécessite de définir un cadre, des marges de manœuvres et des réponses pédagogiques et organisationnelles, indispensables à la sécurisation du processus et des acteurs eux mêmes.

Nous avons pu constater deux écueils, en particulier lorsque les acteurs de la négociation sont des formateurs, qui soulignent la nécessité d'une coopération managée. Le premier écueil tient en ce que nous pourrions appeler la « perte des illusions » entraînant la démobilité. Autrement dit la croyance en une coopération naturelle et spontanée, (le plus souvent mise au service du CFA et de la formation du jeune) de la part de l'entreprise, qui, confrontée à une réalité évidemment plus complexe, conduit voire justifie un désengagement des acteurs concernés. Le second, significatif d'un processus de changement amorcé, tient à la légitimité ou parfois à l'absence de légitimité ressentie, à mener une négociation avec l'entreprise concernée. Dans plusieurs situations, nous avons pu observer qu'en amont d'une professionnalisation nécessaire des acteurs concernés sur les techniques de communication, un travail sur le fondement de la légitimité à négocier, en termes de rôle, doit être piloté par le responsable du processus de négociation. Ce travail de légitimation gagne à être fait collectivement en présence de formateurs d'enseignement général et de formateurs d'enseignement technique. Ces constats nous amènent à interpeller les organisations auprès desquelles nous intervenons avec une question qui peut paraître iconoclaste : les formateurs sont ils les meilleurs interlocuteurs pour garantir une réelle coopération avec l'entreprise ? Iconoclaste parce que dans la formation par alternance, il s'agit pour les formateurs d'avoir une vision actualisée de la réalité des activités en entreprise et de pouvoir en tenir compte dans leur enseignement mais notons qu'il s'agit là d'un autre objectif, certes complémentaire mais différent, que celui de négocier une coopération. Cette idée même de négociation n'a de sens que si elle s'appuie sur la possibilité d'apporter des réponses pédagogiques et organisationnelles adaptées, qui nécessitent des arbitrages difficiles pour un formateur isolé, tant le champ des contraintes (référentiels, organisation) est complexe, et la maîtrise des compétences en ingénierie de formation indispensable. Nous avons à plusieurs reprises contribué à la mise en place et observé des organisations dans lesquelles cette négociation de la coopération avec l'entreprise est prise en charge par un acteur (référént pédagogique, responsable pédagogique ...) interface entre l'entreprise et l'équipe pédagogique avec laquelle il négocie également les réponses à apporter. Nous avons constaté que lorsque la coopération est structurée de cette manière, la qualité de la formation est renforcé. La conjonction des ces conditions ouvre un champ des possibles pour la mise en place d'un système de coopération intégré au système de formation par apprentissage, agissant comme ferment consubstantiel à ce dispositif original.