HAL
open science

Des ingénieries coopératives de type étudiant.e.s-chercheur.e.s à Mayotte en 2020 : entre utopies et hétérotopies ?

Jacques Kerneis

To cite this version:

Jacques Kerneis. Des ingénieries coopératives de type étudiant.e.s-chercheur.e.s à Mayotte en 2020 : entre utopies et hétérotopies ?. Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, Jun 2021, NANCY, France. hal-03276475

HAL Id: hal-03276475

https://hal.science/hal-03276475

Submitted on 2 Jul 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Des ingénieries coopératives de type étudiant.e.s-chercheur.e.s à Mayotte en 2020 : entre utopies et hétérotopies ?

Gaëlle LEFER SAUVAGE
Laboratoire Icare (EA7389)
Centre Universitaire de Formation et de Recherche

Jacques KERNEIS
Laboratoire Icare (EA7389)
Centre Universitaire de Formation et de Recherche

Résumé :
A Mayotte, la formation des enseignant.e.s change et fait face à des tensions multiples (Cour des Comptes, 2020). Un collectif d'étudiant-chercheur a été expérimenté pendant deux ans, avec des étudiants en formation d'enseignant (Meef), et s'intéresse à la manière dont on se représente les changements de la société mahoraise à travers la culture numérique. Un ensemble de traces d'activités du collectif permettent de questionner les conditions de possibilités de fonctionnement d'un tel collectif. Nous le ferons en nous appuyant sur le concept d'*hétérotopie* (Foucault, 2009) ou celui, très voisin, d'*utopie pratique* (Ricoeur, 1997). Nous explorerons ensuite les différentes dimensions qui peuvent rapprocher ces expérimentations d'une ingénierie coopérative telle que la conceptualise la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD).

Mots clés : ingénierie coopérative, hétérotopie, formation initiale, étudiant-chercheur, Mayotte

Abstract :
In Mayotte, teacher training is changing and undergoing multiple tensions (Cour des Comptes, 2020). A student-researcher collective, taking the form of a cooperative engineering, has been experimented for two years, with students in initial teacher training (Meef). We will examine how changes in Mayotte society are represented through digital culture. From a set of traces of the collective's activities, we will discuss the possibilities of the collective's functioning. We employ the concept of heterotopia (Foucault, 2009) or the very similar concept of « practical utopia » (Ricoeur, 1997). The link between dimension of cooperative engineering, conceptualised by the theory of joint action in didactics (TACD), is explored.

Key-words : cooperative engineering, heterotopia, initial teacher training, student-researcher, Mayotte

1. Intrigue didactique : une série en 2 saisons

Depuis 2017, au sein de la formation des professeurs de écoles stagiaires, à Mayotte, la mise en place de collectifs étudiants-chercheurs est expérimentée. Ils ne s'inscrivent pas dans le cadre strict de la formation initiale, mais sont proposés pour répondre aux questionnements des uns et des autres, notamment autour des pratiques du numérique à Mayotte. Pendant 2 ans, 2 collectifs annuels ont vu le jour. La troisième année, le fonctionnement du collectif a été initié mais entravé par le confinement (COVID-19). Dans ce texte, les passages cités entre guillemets renvoient à des verbatims issus de diverses traces (compte-rendus de réunions, transcriptions d'échanges dans les réunions, outils méthodologiques (questionnaire, entretien, cahier journal de chercheur), récoltes de données (248 réponses à un questionnaire et 7 entretiens), outils de communication (poster pour un colloque, acte de colloque sous format écrit)).

1) Collectif 1 (2017-2018) : il a pour objectif d'investiguer les pratiques numériques des étudiants de Mayotte. Il s'inscrit dans l'histoire particulière de la création d'un Master Meef (première promotion d'étudiants en Master Meef), et l'arrivée de 3 enseignants-chercheurs. Le collectif réunit au départ 5 enseignants-chercheurs (2 autres les ont rejoint dans un second temps) et 7 étudiants « après sollicitation par courrier électronique adressé aux étudiants de master MEEF 1ère année et de licence pluridisciplinaire 3ème année ». La première rencontre a d'emblée fait émerger des questionnements au sein du groupe (« un jeune qui manipule une tablette dans son banga, c'est emblématique de cette transition à Mayotte ») et des besoins énoncés (« je suis pas très calée en information, informatique etc... en réalité c'est un petit peu pour, pour mes billes à moi »). Le collectif a été rythmé cette année-là par la méthodologie de travail (création d'un questionnaire conçu conjointement par les étudiants et les chercheurs et analyse de celui-ci). Ce tropisme s'explique par la volonté des chercheurs de faire en sorte que ce collectif participe à deux projets de communications scientifiques : TICEMED (Technologies de l'information-communication dans l'éducation et dans les mondes du Nord et du Sud) et VSI (Vers une société inclusive). Le collectif n'a cessé

de se questionner à deux niveaux : l'objet de travail (quelles sont les pratiques numériques des étudiants) et le groupe (« Comment dans le processus de collaboration, chaque participant est-il reconnu dans sa participation, son action, sa prise de parole, ses choix ? Quelles sont les conditions favorisant la participation de chacun des acteurs au sein du collectif ? »). Nous pouvons d'ores et déjà écrire que le premier niveau l'a emporté sur le second.

2) Collectif 2 (2018-2019) : il a pour objet les pratiques numériques des familles et l'éducation au numérique pour les familles. Cet objet d'étude s'est élaboré progressivement à la suite d'une proposition, par les chercheurs, en novembre 2019, envoyée à l'ensemble des étudiants en Master 1, pour « nous questionner sur la manière dont les usages du numérique se développent à Mayotte ». A la suite de ce premier contact, 12 étudiants et 4 enseignants-chercheurs ont répondu présent. En présentiel, en réunion de travail, chacun partage ses attentes par rapport à ce groupe. Des expériences et des questionnements émergent pour dégager un travail commun. Vient alors une idée : essayer de comprendre les pratiques numériques des familles à travers une expérimentation mise en place dans un collège à Mayotte, où des enseignants enseignent le numérique aux familles. Les rôles de travail se répartissent sur la base du volontariat (contacter le collège, se poser des questions et les formaliser dans un document partagé, chercher des pratiques similaires dans d'autres endroits) et d'un équilibre de parité enseignant-chercheur. Début janvier, en présentiel, le collectif se retrouve pour finaliser le guide d'entretien semi-directif et organiser l'enquête en échangeant au préalable avec la direction de l'établissement. Fin janvier, un premier groupe de 3 étudiants se rend au collège pour faire des entretiens et un second groupe (2 autres étudiantes, 1 chercheuse) s'y rend également en mars. Une dernière réunion de synthèse est lancée en juin.

Ces deux collectifs prennent des formes différentes et évoluent au fil du temps à travers les objets d'études (pratiques numériques des étudiants, des familles) et les personnes inscrites dans le collectif. En ce sens, elles pourraient prendre la forme d'un collectif de pensée (Fleck, 2005), en tant que circulation d'idées qui permet de déplacer ou changer la valeur de la pensée.

Chez Fleck (2005), le collectif de pensée renvoie à une entité fonctionnelle de chaînes d'expériences sur un temps vécu en commun. Il se caractérise par des changements progressifs allant de mouvements non coordonnés inscrits dans une connaissance familière des faits vers un mouvement coordonné d'une nouvelle objectivité partielle. Nous rappelons que la naissance de ces collectifs émane des enseignants-chercheurs, qui proposent aux étudiants, une réflexion et un travail commun. Ces collectifs n'ont pas une durée de vie prédéterminée, ni même un objectif précis puisque la dynamique engagée a été différente sur les deux années. Ces collectifs n'ont par ailleurs pas nécessairement accueilli les mêmes personnes au cours des deux années. Tim Ingold (2018) évoque, dans la préface de son ouvrage intitulé *L'anthropologie comme éducation* le lancement d'une campagne qu'il a mené dans son Université, à Aberdeen, sous le slogan « retrouvons notre université » dans le but d'en faire « une communauté authentique d'étudiants et de chercheurs » (p. 11). C'est un peu l'idée qui sous-tend nos collectifs étudiants-chercheurs.

Avant d'utiliser un système de description « didactique » inspiré directement de la TACD, dans la section suivante, nous explorons tout d'abord la rencontre de la pensée de Foucault (1966, 2009) et de celle de Ricoeur (1997) à propos de leurs manières particulières d'appréhender l'utopie.

2. Voir ces expériences comme des hétérotopies permet d'avancer sur leur compréhension et les enjeux afférents

Roman, qui a exploré cette intersection de leurs parcours respectifs autour de l'hétérotopie (2015, p. 82) nous signale qu'elle demeure ponctuelle « mais qu'elle est très stimulante, pour qui s'intéresse à la question de l'utopie dans les sociétés contemporaines, dans le cadre d'une réflexion sur les conditions de possibilité de contester l'ordre social établi ». Cette étude exploratoire menée par Roman fournit un système descriptif ouvert. Nous n'écartons d'ailleurs pas d'emblée l'hypothèse que nos collectifs puissent renforcer l'ordre social et les inégalités déjà patentes.

Tout en resituant la pensée de ces deux auteurs, nous mettons un focus sur deux aspects qui interrogent nos objets singuliers : le lieu et l'espace d'une part ainsi que la symétrie des relations, d'autre part.

2.1 Lieu et espace

L'hétérotopie est définie par Foucault dès 1966, comme « un geste qui déconstruit, bouscule et rompt l'ordre établi ». Pour le dire brutalement, ce dernier est au sein de la société Mahoraise, celui où la devise suivante est fondatrice et potentiellement castratrice : « celui qui sait est celui qui a vu le soleil avant » (le plus âgé : donc on se tait et on l'écoute.). De même, quand un *fundi wa universite* (chercheur) *m'zungu* (blanc) s'exprime, il n'est pas du tout aisé de le contredire ou même de participer à une éventuelle controverse. Mais l'hétérotopie (selon Foucault, 1966) n'est pas forcément effrayante. Elle peut advenir bien au contraire, parfois, « de manière très douce, paisible, ludique ou jubilatoire, comme dans le cas des fêtes, du grenier pour les enfants, de la tente d'Indiens, ou bien encore du jardin, du train ou du navire ». Nos collectifs peuvent effectivement constituer potentiellement des oasis où la pression inhérente à la formation professionnelle des enseignants se desserre, au moins pour un moment.

Foucault (1966) évoque « un éventail large des hétérotopies (…) et le plaisir ressenti de vivre, d'avoir vécu, ou de rêver à de tels espaces autres, à ces "ailleurs" matérialisés ». Les collectifs mis en œuvre au Centre universitaire de formations et de recherches (CUFR), ont également cette finalité pour les chercheurs comme pour les étudiants : sortir, pour un temps de la compétition, de la « course contre la montre » et de la cavalcade perpétuelle imposée par la pression « institutionnelle ». Ceci étant, nous pouvons tout autant postuler que le collectif produit lui-même ses propres contraintes, et il n'est pas évident que « le solde soit positif ».

L'utopie est *a-topos*, elle est un lieu qui n'existe pas, précisément en ce qu'elle est une eu-topie, une perfection projetée ou imaginée, un « espace merveilleux et lisse ». C'est la raison pour laquelle ce vocable, utilisé en première analyse dans le début de notre texte ne convient pas tout à fait pour caractériser nos collectifs. Nous préférons parler d'hétérotopie

dans la mesure où elle « désigne une utopie réalisée, un lieu qui contient tous les autres ou qui les reflète tous, mais pour suspendre, neutraliser, ou inverser leurs rapports » (Roman, 2015, p.74). Il reste donc à savoir dans quelle mesure les collectifs ont pu jouer ce rôle en considérant qu'ils sont pour le moment restés « impensés dans ces termes ». La saison 2 a été plus féconde de ce point de vue car la saison 1 était sous le régime de l'objectif de publication (objectif classique pour les chercheurs, mais inconnu pour les étudiants).

2.2 Symétrie des relations

Dans le poster effectué à l'issue de la saison 1, les étudiants signalent que le *leardership* des enseignants-chercheurs s'est amoindri au fil du temps, les laissant « se libérer », et que les cloisonnements (frontières) du départ entre chercheurs a pu être dépassée, pour tendre vers une continuité, grâce aux étudiants. L'hétérotopie est pour Foucault (2009) la « matérialisation d'un espace autre, qui invite également à un temps autre (hétérochronie) par sa force contestataire » (p. 74). Cette dimension spatiale apparaît à travers la proposition plusieurs fois énoncée, de réaliser les séances de travail en dehors de l'enceinte du CUFR et hors du temps de formation. Pour le responsable de la formation, cette expérimentation devait soit rester « à l'extérieur » de l'institution soit s'intégrer totalement dans la formation des étudiants. Le choix hybride effectué dans les deux saisons de collectifs a alors été soumis à une double contrainte : une contrainte institutionnelle pour légitimer le travail effectif des étudiants (qui se matérialise par exemple par des autorisations d'absence signées par le Vice-rectorat et le CUFR), et une contrainte personnelle pour rendre possible les espaces de vie extérieurs (se dégager du temps personnel pour enquêter). Un chercheur rend explicite cette question des rapports de pouvoirs : « C'est déjà difficile de trouver des légitimités à ce collectif et cette recherche dans une Université qui a ses propres axes de recherche. Donc j'imagine maintenant la difficulté qu'il y aurait à ce que des heures de cours soient consacrées à ça ! ». Il n'y a pas qu'au niveau institutionnel que des problèmes se posent. Pour chaque membre du groupe et plus encore pour les étudiants, la capacité de pouvoir s'immerger dans un univers autre et de sentir la présence de l'autre malgré son absence « implique que le collectif construise une enveloppe psychique dans laquelle les personnes sont autorisées à s'émanciper et se détacher » (Rinaudo, 2021). Cela renvoie au principe de société inclusive.

Ce collectif, considéré comme un corps étranger dans des ensembles homogènes auquel il n'appartient pas (la formation des MEEF au CUFR, le CUFR, etc.), subit inévitablement des pratiques assujettissantes (Foucault cité par Gardou, 2017), et amène les acteurs du collectif à questionner cette inclusion et ces rapports de pouvoir.

Ricoeur (1997), quant à lui, s'intéresse à la question de l'utopie dans les années 1970, et l'inscrit dans sa réflexion sur « l'imaginaire social moderne ». Cette séparation-réunion peut amener les étudiants à s'affranchir de l'ordre établi, et envisager un autre système de société. Le système de pouvoir n'est pas légitimé et devient un réceptacle des contestations critiques. « L'utopie indique qu'une autre société est envisageable. Elle ne renforce pas les liens entre les individus, mais insiste sur les possibles non actualisés pour mieux critiquer l'ordre social établi » (Roman, p.75). La matérialisation de cette contestation demeure malgré tout assez subtile et peu perceptible dans les traces verbales recueillies.

Ce jeu de présence-absence et d'immersion-émersion peut être observé comme des dialectiques de résistances à la possible dérive schizophrénique, aussi évoquée par Foucault et Ricoeur :« L'idéologie et l'utopie, enfin, ont en commun de pouvoir devenir pathologiques. La fonction de dissimulation ou de distorsion de l'idéologie est celle décrite par Karl Marx. C'est à dire que, selon lui, le processus de légitimation du pouvoir est détourné de sa vocation de renforcer l'identité collective pour ne servir, subrepticement, que des intérêts de domination à l'avantage des gouvernants. La pathologie de l'utopie, quant à elle, est le refuge dans le rêve, la recherche d'un état de perfection qui peut tourner à la schizophrénie. Le « nulle part » peut ne jamais éclairer un « ici et maintenant », et sombrer dans le délire, la fuite hors du réel » (Roman, 2015, p. 76). Toutefois, cette schizophrénie ne s'applique pas au même niveau en fonction des groupes dans les collectifs : les chercheurs, considérés comme les dominants de la situation, peuvent être enclins de créer une hétérotopie pour en « confisquer la force créatrice de l'imaginaire social » (Roman, 2015, p. 84). La posture émancipatrice du « dominé » est d'emblée empêchée : « *les étudiants parlent en premier »* (chercheur saison2), « *on ne veut surtout pas un système où ça serait les profs qui parlent et les étudiants qui écoutent » (*chercheur saison1), « *il faudrait qu'on soit tous d'accord* »

(chercheur saison 1), « *Après, moi je ne veux pas réorienter votre travail, j'essaie de dire moi à quoi moi je m'intéressais. Que mes questionnements rentrent dans ce groupe tant mieux. S'il ne rentre pas c'est pas grave. Les résultats qui seront dans ce groupe-là de toutes façons me seront utiles... comme référence* » (étudiant, saison 1). Pourtant, une place est donnée à la résistance des sujets, à l'alternative, au conflit : « *il faut qu'on en discute mais sur le principe, c'est un dialogue* » (chercheur saison 1). Rinaudo (2021) rappelle que les fantasmes de confusion identitaire et de dépersonnalisation demandent une dé-liaison et plus de subjectivation. Cela a d'ailleurs été soulevée par une étudiante en saison 2 « I*l n'y a pas eu de continuité, on est resté sur notre faim, pas de suite pour savoir si certains sont retournés à l'école ou pas, on n'a pas continué ce collectif en Master 2, on n'a pas fait une réunion entre nous pour marquer la fin, pour clore les rencontres* ».

A l'issue de cette brève description des deux contextes d'apparition de la question de l'utopie chez les deux auteurs, on peut donc conclure, après Roman (2015), que « la rencontre est donc ponctuelle entre Foucault et Ricoeur » (p. 82) et que nous nous en servons plutôt comme « point de départ » exploratoire pour nos propres analyses. Elle nous a permis d'envisager qu'une autre formation est possible. Nous adoptons la même posture exploratoire par rapport à la TACD qui cherche précisément à voir « ce qui se passe quand on apprend quoi ? ». Notre visée est compréhensive plus que strictement didactique et se centre plus précisément sur le concept d'ingénierie coopérative développé par la TACD.

3. En quoi ces collectifs peuvent-ils être vus comme une ingénierie coopérative (IC) ?

Les IC s'appuient sur un certain nombre de principes, dégagés par les chercheurs au sein de la TACD. Dans nos collectifs étudiants-chercheurs, certains semblent plus mobilisés que d'autres, ou prennent même un sens différent en fonction de leur évolution. La construction d'un collectif ne va pas de soi, et fait l'objet d'un apprentissage et d'une appropriation. Si l'on mobilise la référence instrumentale de Rabardel (1995), l'appropriation d'un objet technique (ici, le collectif) c'est s'engager dans un processus où le collectif se

transforme et est transformé par les représentations-actions des sujets, en fonction des contraintes intrinsèques et extrinsèques à ce collectif.

Au premier abord, la naissance du collectif saison 1 s'inscrit dans une nécessité initiale de documenter les pratiques numériques des étudiants (formes de vies) à partir des jeux de langages adéquats (vocabulaires et outils effectivement utilisés et compris par les étudiants), dans une dimension immersive, anthropologique. Autrement dit, la création du collectif était initialement plus un moyen plutôt qu'une fin.

Pour la saison 2, le collectif a pu naître d'une inscription anthropologique qui consistait à vouloir reproduire une histoire, celle du collectif précédent, et de s'en démarquer, en questionnant un autre aspect du numérique. Ce sens caché est d'ailleurs symbolique, puisque cette seconde saison appréhende les pratiques numériques des familles, des aînés, des parents. Cette seconde saison pourrait être à l'interface entre un objectif en soi (faire vivre l'histoire d'un collectif au CUFR Mayotte) et les moyens qu'il se donne, l'enquête, et qu'il se refuse : une culpabilité à se sentir rythmé par des colloques ou des communications. Positionné ainsi, la construction du collectif se modifie lors de cette seconde expérience.

3.1 Une symétrie en tension qui mobilise une asymétrie extérieure

La recherche de symétrie qui vise à réduire les postures topogénétiques hautes est largement en débat dans ces collectifs (saisons 1 et 2). On retrouve ici, de manière plus actionnelle, une dimension déjà abordée, à la suite de Foucault et Ricoeur, dans la section précédente. Sensevy l'écrit dès 2004 : « si le chercheur déconstruit sa position de surplomb afin d'éviter toute forme hâtive stabilisée d'interprétation, il ne s'efface pas » (Sensevy, 2004, p.336). Impossible dans l'absolu, la symétrie a été détectée comme « *en tension »* par un chercheur participant au collectif à distance et jouant un rôle de « témoin participant ». Il a qualifiée cette symétrie « d'*utopiste ».* Cette question de la symétrie renvoie à des imaginaires inscrits dans l'histoire de Mayotte (« *attention à la position colonialiste, je récupère les données et je fais bosser les gens »* -traces du cahier-journal du chercheur). Cette tension se matérialise par des questions du type : « *on se vouvoie ? »* (étudiant saison 2), « *qui coordonne ? »* (chercheur saison 2), des signatures de mail : « *une des membres du collectif »*, un équilibre précaire dans des enquêtes paritaires sur le terrain (visite en

établissement par deux groupes : l'un constitué de 3 étudiants et l'autre constitué de 2 étudiants et 1 chercheuse), des règles négociées (« *les étudiants parlent en premier »* -saison 2- « *on ne veut surtout pas un système où ça serait les profs qui parlent et les étudiants qui écoutent »* -saison1-). La recherche de symétrie est perceptible à travers des tentatives de compréhension mutuelle, notamment à travers des énonciations variées de vocabulaire dans la co-construction du questionnaire : « *on va mettre quoi ? On va mettre taule ? Case ? » (*échanges au cours d'une réunion, collectif 1) et un changement de posture en considérant le point de vue de l'autre : « *vous avez peur que »*.

Pour la saison 1, on peut observer un déplacement du pouvoir (une instance autoritariste) qui amène les membres du collectif à se positionner en groupe « *c'est VSI qui nous fournit en quelque sorte le questionnaire...le...formulaire (...) ça précipite un peu les choses (...) on est tous concernés »* (échanges au cours d'une réunion, collectif 1). Autrement dit, parce que les chercheurs se retrouvent prisonniers de leur engagement scientifique dans un projet ou une communication, ces élans de symétrie peuvent-ils prendre corps ?

3.2 Les postures d'ingénieurs

Les étudiants inclus dans ces collectifs sont en formation d'enseignant. La formation professionnalisante dans laquelle ils se trouvent, moins perçue dans sa dimension réflexive, mais davantage dans un format descendant, rend difficile l'appréhension au départ d'une posture d'ingénieur. Cela a d'ailleurs été noté par le chercheur « témoin participant », qui signale « *la difficulté de mobiliser les gens* ». La co-construction d'un questionnaire commun au sein des deux collectifs, semble être une première ressource vers un changement de posture. Mais la problématisation et l'identification des questionnements n'est pas évidente, tout comme la mise en partage d'un questionnement commun.

Dans la saison 2, au bout de la troisième réunion de travail (26/11/2018), le débat est encore posé « *qu'est-ce qui vous étonne* ? ». Les enjeux du territoire de Mayotte sont alors très présents « *insécurité, vol, délinquance* » et freine le dépassement des constats (« *le problème avec les anciens, c'est qu'ils ne savent pas. Pour eux, c'est pas utile le numérique, on leur impose, c'est une barrière* ») pour se positionner en enquêteur (« *les parents, ils font comment ? »*). Cette ingénierie touche l'identité même de la personne : étudiant, enseignant,

stagiaire ? Et passe par une recherche de nomination du collectif « *vous voulez qu'on s'appelle collectif étudiant-chercheurs ? Enseignant-chercheur* ? ». Elle se traduit en miroir des uns et des autres, certains chercheurs étant eux-mêmes « stagiaires ».

3.3 D'autres principes (des IC) qui questionnent nos dispositifs collectifs

Il ne s'agit pas pour nous de rechercher une quelconque « conformité » des dispositifs que nous avons mis en œuvre avec le « modèle » des ingénieries coopératives telles que les élabore la TACD. Nous les considérons ici comme des « analyseurs » ou mieux encore des « descripteus » qui peuvent éventuellement fonctionner « en creux » du fait de notre contexte (peu de temps et une durée courte, dans l'état actuel des choses…).

Si nous avons longuement abordé (dans les deux sections) la question de la symétrie, nous n'avons pas travaillé explicitement, ni au sein de nos collectifs ni dans ce travail descriptif « la reconnaissance et l'assomption des différences entre professionnels et chercheurs ». Le fait que ces collectifs soient constitués de professionnels en devenir n'est absolument pas une raison de négliger cette dimension. Cela aurait permis de mieux encrer, dans les faits, nos collectifs. La prise en compte progressive de l'importance de la « détermination commune des fins et des objectifs » peut nous indiquer une telle voie. En effet, cet aspect est devenu plus prégnant dans la saison 2, comme nous l'avons indiqué. De la même façon, les chercheurs ont assez vite compris la nécessité d'organiser des séances de travail intermédiaires pour « épargner les étudiants ». Cela ne peut se faire utilement qu'à partir du moment où « une vision commune des relations entre moyens et fins » a été définie.

De ce point de vue, si nous avons cherché à « coopérer pour produire une œuvre commune et des connaissances » à travers la création de ces questionnaires et entretiens, il est évident que le contexte ne nous a pas aidé. Et effet l'aspect itératif des ingénieries coopératives n'est pas présent au sens classique. Il peut cependant être envisagé, à un rythme annuel en organisant le tuilage entre étudiants en première et en deuxième année (PES1 et PES2) ainsi que T1 et T2 (titulaires première et seconde année) au sein de nos collectifs. Cela permettrait, au sein de notre université de mettre en évidence « l'épistémologie de l'analogie emblématique » qui prend forme « dans l'ascension de l'abstrait au concret ». Tel est selon nous le véritable enjeu de nos collectifs.

4. Discussion

Une ingénierie coopérative est fragile et puissante. Nos collectifs le sont aussi. Nous avons essayé de le montrer grâce à la densité de nos descriptions plurielles. En effet, l'expérience menée pendant deux années à Mayotte auprès d'enseignants en formation initiale questionne les espaces, les temporalités, les formes d'IC possibles, les socialisations, et les rapports culturels (dans les imaginaires sociaux notamment). La rencontre de Foucault et de Ricoeur, analysée par Roman (2015), permet de mieux saisir les enjeux de ce lieu alternatif, ce type de collectif. Roman ajoute à notre discussion que l'historicité de l'héthérotopie est très différente entre les deux auteurs. Pour Foucault, ces lieux ont toujours existé quand pour Ricoeur, leur apparition est « récente » : Ricoeur, au contraire, fait de la tension conflictuelle entre l'idéologie et l'utopie la spécificité de « l'imaginaire social moderne » (Roman, 2015, p.74). Roman ajoute que Foucault et Ricoeur ne permettent cependant pas d'analyser l'élaboration de l'utopie pratique, les moyens de la faire advenir et de la constituer. Or, les IC et les différents principes afférents nous apparaissent comme une proposition de réponse à ces limites. Reste que les formes d'IC aussi variées soient-elles interrogent la forme utopique vers laquelle tendre. C'est sur cet aspect que nous avons voulu insister, à travers nos ingénieries coopératives très particulières. Il s'agissait en quelque sorte de « tester la robustesse » de ce modèle fécond.

Références bibliographiques

Cour des comptes (2020). *Le système éducatif dans les académies ultramarines.* Communication à la commission des finances du Sénat. https://www.ccomptes.fr/fr/publications/le-systeme-educatif-dans-les-academies-ultramarines

Fleck, L. (2005). *Genèse et développement d'un fait scientifique*. Paris : Les Belles lettres.

Foucault, M. (1966). Les Hétérotopies (Radio Feature, 1966). Institut national de l'audiovisuel. Repéré à : https://www.youtube.com/watch?v=lxOruDUO4p8

Foucault, M. (2009). *Le Corps utopique, Les Hétérotopies*. Paris : Nouvelles Éditions Lignes.

Gardou, C. (2017). Penser une éducation pour tous. Communication présentée lors d'une journée organisée par les PEP 40, les DDEN et la FCPE. Région des Landes. Repéré à : https://www.youtube.com/watch?v=Of_huuE8Oak&t=2967

Ingold, T. (2018). *L'anthropologie comme éducation*. Rennes, Presses universitaires de Rennes.

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies ; approche cognitive des instruments contemporains.* Paris : Armand Colin. ?

Ricoeur P. (1997). *La Critique et la Conviction.* Paris : Calmann-Lévy.

Rinaudo, J-L. (2021). *Le sentiment de présence à distance.* Journée d'étude organisée par le pôle fédératif de recherche et de formation de l'INSPE Normandie Caen, 10/02/2021. http://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/inspe2021/Am07

Roman, S. (2015). Hétérotopie et utopie pratique : comparaison entre Foucault et Ricoeur. *Le philosophoire, 44* (2), 69-86.

Sensevy G. (2004) : Discours et Action : quels types de relation ? in M. Loquet et Y. Leziart (Dir.). *Cultures sportives et artistiques : Formalisations des savoirs professionnels, Pratiques, Formations, Recherches* (pp.25-43). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.