

QUATRIEME
NUMERO DE LA
REVUE AFRICAINE
DES LETTRES, DES
SCIENCES



KURUKAN FUGA
VOL : 1-N°4
DECEMBRE 2022

KURUKAN FUGA

La Revue Africaine des Lettres, des Sciences Humaines et Sociales



ISSN : 1987-1465

Website : <http://revue-kurukanfuga.net>

E-mail : revuekurukanfuga2021@gmail.com

VOL : 1-N°4 DECEMBRE 2022

Bamako, Décembre 2022

KURUKAN FUGA

La Revue Africaine des Lettres, des Sciences Humaines et Sociales

ISSN : 1987-1465

E-mail : revuekurukanfuga2021@gmail.com

Website : <http://revue-kurukanfuga.net>

Directeur de Publication

Prof.MINKAILOU Mohamed (*Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako, Mali*)

Rédacteur en Chef

COULIBALY Aboubacar Sidiki, **Maitre de Conférences** (*Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako, Mali*) -

Rédacteur en Chef Adjoint

- SANGHO Ousmane, **Maitre de Conférences** (*Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako, Mali*)

Comité de Rédaction et de Lecture

- SILUE Lèfara, **Maitre de Conférences**, (Félix Houphouët-Boigny Université, Côte d'Ivoire)
- KEITA Fatoumata, **Maitre de Conférences** (*Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako*)
- KONE N'Bégué, **Maitre de Conférences** (*Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako*)
- DIA Mamadou, **Maitre de Conférences** (*Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako*)
- DICKO Bréma Ely, **Maitre de Conférences** (*Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako*)
- TANDJIGORA Fodié, **Maitre de Conférences** (*Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako, Mali*)
- TOURE Boureima, **Maitre de Conférences** (*Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako, Mali*)
- CAMARA Ichaka, **Maitre de Conférences** (*Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako, Mali*)
- OUOLOGUEM Belco, **Maitre de Conférences** (*Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako*)
- MAIGA Abida Aboubacrine, **Maitre-Assistant** (*Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako, Mali*)
- DIALLO Issa, **Maitre de Conférences** (*Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako, Mali*)

- *KONE André, **Maitre de Conférences** (Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako, Mali)*
- *DIARRA Modibo, **Maitre de Conférences** (Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako, Mali)*
- *MAIGA Aboubacar, **Maitre de Conférences** (Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako, Mali)*
- *DEMBELE Afou, **Maitre de Conférences** (Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako, Mali)*
- *Prof. BARAZI Ismaila Zangou (Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako, Mali)*
- *Prof. N'GUESSAN Kouadio Germain (Université Félix Houphouët Boigny)*
- *Prof. GUEYE Mamadou (Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako)*
- *Prof. TRAORE Samba (Université Gaston Berger de Saint Louis)*
- *Prof. DEMBELE Mamadou Lamine (Université des Sciences politiques et juridiques de Bamako, Mali)*
- *Prof. CAMARA Bakary, (Université des Sciences politiques et juridiques de Bamako, Mali)*
- *SAMAKE Ahmed, Maitre-Assistant (Université des Sciences politiques et juridiques de Bamako, Mali)*
- *BALLO Abdou, **Maitre de Conférences** (Université des Sciences Sociales et de Gestion de Bamako, Mali)*
- *Prof. FANE Siaka (Université des Sciences Sociales et de Gestion de Bamako, Mali)*
- *DIAWARA Hamidou, **Maitre de Conférences** (Université des Sciences Sociales et de Gestion de Bamako, Mali)*
- *TRAORE Hamadoun, **Maitre-de Conférences** (Université des Sciences Sociales et de Gestion de Bamako, Mali)*
- *BORE El Hadji Ousmane **Maitre de Conférences** (Université des Sciences Sociales et de Gestion de Bamako, Mali)*
- *KEITA Issa Makan, **Maitre-de Conférences** (Université des Sciences politiques et juridiques de Bamako, Mali)*
- *KODIO Aldiouma, **Maitre de Conférences** (Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako)*
- *Dr SAMAKE Adama (Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako, Mali)*
- *Dr ANATE Germaine Kouméalo, CEROCE, Lomé, Togo*
- *Dr Fernand NOUWLIGBETO, Université d'Abomey-Calavi, Bénin*
- *Dr GBAGUIDI Célestin, Université d'Abomey-Calavi, Bénin*
- *Dr NONOA Koku Gnatola, Université du Luxembourg*
- *Dr SORO, Ngolo Aboudou, Université Alassane Ouattara, Bouaké*

- Dr Yacine Badian Kouyaté, Stanford University, USA
- Dr TAMARI Tal, IMAF Instituts des Mondes Africains.

Comité Scientifique

- Prof. AZASU Kwakuvi (*University of Education Winneba, Ghana*)
- Prof. ADEDUN Emmanuel (*University of Lagos, Nigeria*)
- Prof. SAMAKE Macki, (*Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako, Mali*)
- Prof. DIALLO Samba (*Université des Sciences Sociales et de Gestion de Bamako, Mali*)
- Prof. TRAORE Idrissa Soïba, (*Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako, Mali*)
- Prof. J.Y. Sekyi Baidoo (*University of Education Winneba, Ghana*)
- Prof. Mawutor Avoke (*University of Education Winneba, Ghana*)
- Prof. COULIBALY Adama (*Université Félix Houphouët Boigny, RCI*)
- Prof. COULIBALY Daouda (*Université Alassane Ouattara, RCI*)
- Prof. LOUMMOU Khadija (*Université Sidi Mohamed Ben Abdallah de Fès, Maroc.*)
- Prof. LOUMMOU Naima (*Université Sidi Mohamed Ben Abdallah de Fès, Maroc.*)
- Prof. SISSOKO Moussa (*Ecole Normale supérieure de Bamako, Mali*)
- Prof. CAMARA Brahim (*Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako*)
- Prof. KAMARA Oumar (*Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako*)
- Prof. DIENG Gorgui (*Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal*)
- Prof. AROUBOUNA Abdoukadi Idrissa (*Institut Cheick Zayed de Bamako*)
- Prof. John F. Wiredu, *University of Ghana, Legon-Accra (Ghana)*
- Prof. Akwasi Asabere-Ameyaw, *Methodist University College Ghana, Accra*
- Prof. Cosmas W.K. Mereku, *University of Education, Winneba*
- Prof. MEITE Méké, *Université Félix Houphouët Boigny*
- Prof. KOLAWOLE Raheem, *University of Education, Winneba*
- Prof. KONE Issiaka, *Université Jean Lorougnon Guédé de Daloa*
- Prof. ESSIZEWA Essowè Komlan, *Université de Lomé, Togo*
- Prof. OKRI Pascal Tossou, *Université d'Abomey-Calavi, Bénin*
- Prof. LEBDAI Benaouda, *Le Mans Université, France*
- Prof. Mahamadou SIDIBE, *Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako*
- Prof. KAMATE André Banhouman, *Université Félix Houphouët Boigny, Abidjan*
- Prof. TRAORE Amadou, *Université de Segou-Mali*

– Prof.BALLO Siaka, (*Université des Sciences Sociales et de Gestion de Bamako, Mali*)

TABLE OF CONTENTS

Lassina Songfola YÉO, Nonhontan SORO, LA FILIERE RIZ EN CÔTE D'IVOIRE A L'EPREUVE DE LA COVID (2019-2021).....	pp. 01 – 09
Sory Ibrahima KEITA, Adama COULIBALY, THE STRATEGIES ADOPTED BY AMERICAN SLAVES TO RESIST SLAVERY	pp. 10– 30
Zakaria Coulibaly, DECODING THE IMPACTS OF SLAVERY ON THE PSYCHE OF SOME WHITE FOLKS IN THE SELECTED WORKS OF <i>FREDERICK DOUGLASS, KWAKUVI AZASU AND EQUIANO</i> <i>OLAUDAH</i>	pp. 31 – 45
Boubacar Abdoulaye BOCOUM, LA PROTECTION DES DONNEES A CARACTERE PERSONNEL DANS LE CONTEXTE DE LA LUTTE ANTI-TERRORISTE AU MALI	pp. 46 – 72
Ali TIMBINE, LES SITES SYMBOLIQUES ET LES HOMMES CELEBRES DU PAYS DOGON.....	pp. 73 – 87
Abdrmane Sadio SOUMARE, LA PLANIFICATION DU DEVELOPPEMENT TERRITORIAL, LOCAL ET URBAIN DANS LA COMMUNE DE KAYES : CAS DES PDSEC DE 2005-2009 ET 2011- 2015.....	88 – 103
Mamadou Gustave TRAORE, Samba SOGOBA, Yacouba M COULIBALY, LE DIVORCE DANS LE CODE DES PERSONNES ET DE LA FAMILLE DU MALI.....	pp. 104 – 121
Abdoulaye SAMAKÉ, LA PRISON AMOUREUSE DANS LA LITTÉERATURE FRANÇAISE DU MOYEN ÂGE : UNE ANALYSE DE <i>CHASTEL MIGNOT</i> DANS LE ROMAN DE <i>HELCANUS</i>	pp. 122 – 140
Abdoulaye DIABATÉ, Seydou LOUA, Souleymane DAOU, DE LA PÉDAGOGIE COOPÉRATIVE À L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF, UNE STRATÉGIE EFFICACE IGNORÉE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE AU MALI	pp. 141 – 157
KOUAKOU N'guessan, TOWARD THE BIRTH OF A NEW SOCIETY IN BINWELL SINYANGWE'S <i>A COWRIE OF HOPE</i>	pp. 158 – 171
DIAMOUTENE Mamadou, <i>EBONICS</i> COMME EXPRESSION IDENTITAIRE DES AFRO-AMERICAINS DANS <i>THEIR EYES WERE WATCHING GOD</i> DE ZORA NEALE HURSTON.....	pp. 172 – 182
Ibrahim BAGNA, <i>L'HISTORIQUE DU TERME « APPEL » DANS LA PHILOLOGIE RUSSE ANCIENNE</i>	pp. 183 – 193
Maméry TRAORE, UNE REFLEXION SUR LES POLITIQUES LINGUISTIQUES EN AFRIQUE À L'ÈRE DE LA MONDIALISATION : LE CAS DES PAYS AFRICAINS AU SUD DU SAHARA.....	pp. 194 – 212
Françis MIAZAUDI, ÉMIGRATION NIGERIENNE ET NIGERIANE AU NORD-CAMEROUN : DU RAPATRIEMENT DES FONDS A LA CONTRIBUTION AU DEVELOPPEMENT DE LEURS PAYS D'ORIGINE (1916- 2019)	pp. 213 – 226
Zakaria BEINE, Mahamat Foudda DJOURAB, UNE RELECTURE SOCIOHISTORIQUE DES VIOLENCES INTERCOMMUNAUTAIRES AU TCHAD DE 1979 A 2021	pp. 227 – 239

Amadou TRAORE,
NIANGUIRY KANTE, LE SCIENTIFIQUE DE CONFORMITE : VIE, ŒUVRES ET HERITAGE . pp.
240 – 253

Moussa Etienne TOURE,
L'ORGANISATION DU TISSU SOCIAL AU MALI À L'ÉPREUVE DES EFFETS NÉFASTES DU
CHANGEMENT CLIMATIQUE..... pp. 254 – 267

KONE Guiba Abdul Karamoko,
DU RÉCIT HISTORIQUE À L'IDÉOLOGIE POLITIQUE : UNE ANALYSE COMPARATIVE DE LA
DERNIÈRE NUIT DU RAÏS DE YASMINA KHADRA ET MAIS LE FLEUVE TUERA L'HOMME
BLANC DE PATRICK BESSON..... pp. 268 – 284

Adjoua Pamela N'GUESSAN, Toily Anicet ZRAN,
GROSSESSES EN MILIEU SCOLAIRE ET CONTRADICTIONS DANS LE DISCOURS DES
ACTEURS SANITAIRES ET ÉDUCATIFS DE SOUBRÉ (CÔTE D'IVOIRE) pp. 285 – 294

Ornheilia ZOUNON,
L'ENFANT BENINOIS FACE AUX ECRANS : LA SUREXPOSITION ENTRE EFFET DE MODE,
LOGIQUES EDUCATIVES, CONDUITES ADDICTIVES ET TROUBLES DU
COMPORTEMENT pp. 295 – 306

AHOUANDJINOU Géraud,
LE BUSINESS DE LA DEBROUILLE SUR LES RESEAUX SOCIAUX AU BENIN pp. 307 – 316

Abdramane DIAWARA,
LA MORPHO-SYNTAXE DES ADJECTIFS QUALIFICATIFS EN LANGUE BAMBARA ET
L'ANGLAIS : UNE ETUDE CONTRASTIVE pp. 317 – 332

Dr Aldiouma Kodio, Dr Moulaye Kone, Dr Balla Dianka,
A SOCIOLOGICAL ANALYSIS OF TABOOS AND EUPHEMISTIC EXPRESSIONS IN A
DOGON COMMUNITY IN MALI..... pp. 333 – 344

Moriké DEMBELE,
ATTRITION DU PERSONNEL ENSEIGNANT EN MILIEU RURAL DU CAP DE
OUSSOUBIDIAGNA pp. 345 – 366

Moïse KONATE,
GANGSTA RAP: A TOOL FOR THE ADVENT OF RACIAL UNITY IN THE U.S.A. pp. 367– 380

DE LA PÉDAGOGIE COOPÉRATIVE À L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF, UNE STRATÉGIE EFFICACE IGNORÉE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE AU MALI

¹Dr Abdoulaye DIABATÉ, ²Dr Seydou LOUA, ³Dr Souleymane DAOU

¹*Maître Assistant, Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako - email : abdoulayediabate11@yahoo.com*

²*Maître de Conférences, Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako - email : eydouloua@yahoo.fr*

³*Maître Assistant Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako - email : souleymanedaou93@yahoo.fr*

Résumé

La collaboration entre apprenants peut être gage de réussite scolaire des élèves les moins performants. L'objectif de cet article est de faire ressortir l'importance de l'apprentissage coopératif dans la réussite scolaire des élèves au niveau de l'enseignement secondaire général. L'école malienne souffre, de nos jours, de sa qualité de collaboration entre différents acteurs de et/ou dans son fonctionnement. L'étude est essentiellement qualitative et l'instrument utilisé est le guide d'entretien qui nous a permis de collecter des témoignages des enseignants, des administrateurs et des élèves sur la question.

Les résultats du travail montrent la timide application de la pédagogie coopérative et l'apprentissage coopératif même si les enquêtés reconnaissent toute son importance sur les apprenants. La pratique n'est pas prise en compte dans la formation initiale des enseignants maliens et les difficiles conditions de travail empêchent ceux qui ont la volonté, de la pratiquer de façon convenable.

Mot clés : apprentissage coopératif, pédagogie coopérative, enseignement secondaire, stratégie.

Abstract

Collaboration between learners can be a guarantee of academic success for the least successful students. The objective of this article is to highlight the importance of cooperative learning in the academic success of students at the level of general secondary education. The Malian school suffers, nowadays, from its quality of collaboration between different actors of and/or in its functioning. The study is essentially qualitative and the instrument used is the interview guide which allowed us to collect testimonies from teachers, administrators and students on the issue.

The results of the work show the timid application of cooperative pedagogy and cooperative learning even if the respondents recognize all its importance on the learners. The practice is not taken into account in the initial training of Malian teachers and the difficult working conditions prevent those who have the will to practice it properly.

Keywords : cooperative learning, cooperative pedagogy, secondary education, strategy.

Cite This Article As : Diabate, A., Loua, S., Daou, S. (2022). « De la pédagogie coopérative à l'apprentissage coopératif, une stratégie efficace ignorée dans l'enseignement secondaire au Mali ». *Revue Kurukan Fuga*. 1(4) (<https://revue-kurukanfuga.net/> De la pédagogie coopérative à l'apprentissage coopératif, une stratégie efficace ignorée dans l'enseignement secondaire au Mali.pdf)

Introduction

Dans les lycées, nous sommes habitués à rencontrer des enseignants qui donnent des travaux de groupe aux élèves de la même classe. Ces derniers sont invités à former des groupes pour faire des exposés sur des thèmes généralement proposés par l'enseignant. Dans la majorité des cas, les élèves se choisissent eux-mêmes selon des critères qui leur permettent de travailler ensemble. Dans quelques rares cas, l'enseignant intervient dans la formation des groupes.

En dehors de cette pratique pédagogique de travail collégial entre les élèves de la même classe ou de la même section, il est rare de voir des élèves de différentes sections ou filières travailler ensemble autour de différents exercices. Comme déjà signalé, ce manque de culture d'entraide ou de solidarité dans l'apprentissage entre élèves de différentes sections limite le rendement des élèves voire l'efficacité du système éducatif en entier. Nous voulons, à travers l'analyse de la timide pratique de ce type d'apprentissage dans certains lycées, faire saisir par les différents acteurs du système éducatif malien toute son

importance pour l'amélioration des performances scolaires.

Pour mener à bien ce travail, nous nous sommes posé des questions sur la pratique de l'apprentissage coopératif entre les élèves dans les lycées. Qu'est ce qui explique la timide voire l'absence de coopération entre élèves de différentes sections au niveau du lycée ? Les pratiques pédagogiques en vigueur dans le système éducatif malien favorisent-elles cette culture de coopération entre élèves ? Quelles sont les difficultés et les avantages de l'apprentissage coopératif ou complémentaire ? Nous partons de l'hypothèse selon laquelle la pratique de la pédagogie coopérative et de l'apprentissage coopératif constitue une meilleure voie pour rendre l'enseignement secondaire plus performant, efficace tout en permettant aux élèves de différentes filières de nouer et de consolider des relations sociales.

Dans les rubriques suivantes nous avons le contexte de l'étude, la méthodologie ainsi que les résultats du travail.

1. Contexte de l'étude

Au 21^{ème} siècle, avec le développement des nouvelles technologies qui peuvent servir toutes les spécialités, l'interdisciplinarité doit être de rigueur. Cependant, dans le domaine de l'enseignement apprentissage au Mali, le travail solitaire des enseignants et des apprenants, semble être la règle. Au niveau de l'enseignement supérieur par exemple, en dehors de quelques structures et cas d'exceptions, il est rare de voir les enseignants chercheurs se mettre en groupe pour les publications scientifiques. Au niveau des enseignants et apprenants dans l'enseignement secondaire malien, la situation est similaire.

Dans les lycées, les difficultés dans la collaboration intra-disciplinaire rend difficile le fonctionnement des comités pédagogiques. Cette image, observable dans la coopération extra-disciplinaire également, limite le bon fonctionnement des écoles. Beaucoup d'élèves ignorent l'importance « du travailler ensemble » pour combler les insuffisances des cours et les lacunes, comme l'estimait Dewey (1927), qui disait que l'école devait être une communauté de vie à l'intérieur de laquelle les élèves étaient amenés à coopérer. Mais il faut savoir que cet esprit du « travailler ensemble » ne peut faire disparaître totalement l'esprit de compétition qui reste un des principes fondamentaux de tout système éducatif. Mais

certain chercheurs (Johnson & Jonhson, 1974) ont trouvé que le coopératif est plus avantageux que le compétitif.

Définissant la pédagogie coopérative comme un mode d'apprentissage où les élèves cheminent en petites équipes autour d'un projet ou d'un même objet d'étude, Jim Howden (2004) approuve, à la suite d'Abrami et coll., (1996), l'idée que la coopération engendre un ensemble de résultats positifs comme un rendement académique supérieur ; un usage plus fréquent de la logique ; un esprit critique plus développé ; une motivation personnelle accrue. Leur appréciation positive va au-delà de l'intérêt dans le cadre de l'apprentissage, elle touche le cadre affectif. La coopération serait à la base du développement de plus de relations positives avec les pairs, source de soutien, d'entraide, de respect et d'estime de soi. Les partisans de la pédagogie coopérative tout comme de l'apprentissage coopératif soutienne l'idée que la pratique est plus formative dans le domaine de la connaissance que la simple théorie. Par exemple, le fait d'expliquer une leçon à ces camarades permet de mieux asseoir sa connaissance et de pousser à l'approfondir par la recherche de nouvelles notions pour se faire comprendre et se faire accepter dans le groupe. Cette collégialité et cette remobilisation des

connaissances est évoquée par Sylvain Connac (2012), en ces termes :

La coopération regroupe toutes les situations où enfants et adultes, réunis en communauté de recherche, mettent à disposition de toutes les richesses individuelles, échangent leurs connaissances et développent en même temps des attitudes métacognitives. L'un bénéficie d'informations dont il avait besoin, l'autre est amené à remobiliser ses connaissances pour les rendre accessibles à celui qui le sollicite (p.1).

La pédagogie coopérative semble évoquer davantage les courants européens issus des mouvements d'éducation nouvelle, et notamment les idées pédagogiques de Freinet (Lehraus, 1998). En promouvant l'apprentissage coopératif, les partisans soutiennent qu'il se fonde sur des valeurs comme la confiance, l'ouverture envers les autres, l'entraide, la prise de risque, l'engagement, l'égalité et le plaisir. Et toutes ces valeurs contribuent à la construction professionnelle et sociale de l'élève. Rappelons que quiconque parle d'apprentissage coopératif évoque, même sans le dire, la formation d'équipe. Dans cette logique, l'esprit d'équipe doit prévaloir dans la structuration des groupes. Le sentiment de confiance en soi se développe lorsque l'apprenant travaille dans une équipe solidaire, car ils partagent leur savoir et savoir-faire. En plus de la confiance en soi, le fait de se sentir membre d'un groupe de travail motive un élève à fournir plus d'effort pour mériter sa place. Ainsi se voit-il dans l'obligation

d'assumer sa responsabilité en acquittant correctement ses tâches envers les autres. C'est pourquoi, l'interdépendance est citée comme une composante incontournable dans le fonctionnement du groupe dans l'apprentissage coopératif. Les différents membres se complètent dans les différentes activités. L'esprit de complémentarité, d'écoute, de respect des élèves associé à l'accompagnement efficace de l'enseignant sont des gages de réussite de l'apprentissage coopératif. Dans les pratiques coopératives, la dimension humaine est fondamentalement développée.

Dans la bonne marche de l'apprentissage coopératif, le rôle de l'enseignant n'est pas moindre. Ce dernier est appelé à établir un climat de confiance mutuelle entre les élèves, après un recensement des différents besoins et les capacités de chaque élément du groupe. La maîtrise de ces capacités facilite la mise sur pied des groupes de travail en classe par l'enseignant. Les élèves ignorent souvent le « comment coopérer ». Cette tâche revient à l'enseignant qui doit les prodiguer les attitudes et les comportements indispensables pour vivre dans un groupe de travail. Il doit les inculquer les valeurs et tout l'intérêt de la « coopération pour apprendre ». Disons qu'il doit dans un premier temps les apprendre à

coopérer pour apprendre. C'est ce que Jim Howden (2004, p.3) évoque à travers cette citation « *il faut apprendre à coopérer avant de pouvoir coopérer pour apprendre* ». Il doit les cultiver l'esprit d'entraide, de solidarité et de complémentarité car l'effort de chaque élément est indispensable.

Cet éveil de conscience que doit faire l'enseignant ou l'enseignante se fonde sur trois principes essentiels, selon Yann Volpi et Céline Buchs, (2019) citant (Davidson & Major, 2014 ; Topping *et al.*, 2017), qui sont l'interdépendance positive, la responsabilité individuelle et la tâche de groupe.

- ✓ Dans le premier principe, l'élève est appelé à saisir que les réussites sont liées et que les échecs peuvent être également liés. La réussite de tous aboutit à la réussite de chacun.
- ✓ Au niveau du deuxième principe, l'élève est guidé dans le sens de prendre conscience de son rôle dans le groupe. Il doit se sentir coupable en cas de manquement de sa part. Il doit se voir comme un levier et source de stimulation pour ses pairs.
- ✓ En ce qui concerne le troisième principe, l'enseignant doit tenir compte de la taille du groupe pour que chaque élément puisse s'engager efficacement. Si la taille de l'équipe

est trop grande, certains éléments pourraient se dérober du travail.

Nous restons toujours dans le rôle de l'enseignant dans la formation ou la préparation des élèves à coopérer entre eux. Trois principes également se dégagent selon les auteurs partisans de l'apprentissage coopératif. Dans un premier temps, l'enseignant doit établir dans la classe un climat propice à l'apprentissage coopératif. Selon Buchs, (2017) l'enseignant ou l'enseignante est appelé à introduire des activités permettant aux élèves de se sentir acceptés dans le groupe et d'oser travailler ensemble. Il doit créer les conditions aux enfants pour passer à l'apprentissage. La culture de la confiance et relations sociales s'avère incontournable. A la suite de cela, en deuxième position, l'enseignant doit travailler avec les élèves et les former sur les habiletés et les compétences sociales indispensables pour mener à bien un travail de groupe dans le cadre de la coopération. Le dernier principe à ce niveau se focalise sur l'aspect critique. Les élèves sont formés dans le sens de poser des questions sur le processus du travail effectué. Dégager les forces et les faiblesses afin de savoir mieux s'y prendre dans l'avenir.

Après la préparation, il faut passer à l'action. A ce niveau, les enseignants peuvent rencontrer des difficultés de diverse nature.

Parmi ces difficultés, il y a la perte de l'autorité suite à la dévolution ou au transfert du rôle de l'enseignant aux élèves. Il y a également l'exercice du nouveau rôle d'observateur-régulateur. A celles-ci, il faut ajouter également les difficultés liées à la constitution des groupes. Cette dernière exige certaines décisions (Topping et al., 2017). Une autre difficulté réside dans l'évaluation surtout individuelle.

Pour pallier ou amoindrir toutes ces difficultés, il faut une formation initiale ou continue des enseignants. Cette nécessité est évoquée par Roy (1998), selon lequel, cette formation peut s'étaler sur plusieurs années et doit bénéficier d'une reconnaissance officielle. Nous comprenons ici qu'en plus de la formation initiale en pédagogie coopérative, des séances de formation continue s'avèrent importantes. Cela favorise l'appropriation de l'apprentissage coopératif par les enseignants. La positivité de cette continuité dans la formation est également exprimée par Johson (1998).

Dans nos lectures, nous notons très peu d'écrits sur la pédagogie coopérative au Mali. Certes, les entretiens exploratoires nous ont permis de comprendre que la majorité des acteurs de l'éducation, surtout de l'école, estime qu'elle semble une bonne approche pour la formation et l'apprentissage des élèves

mais également une voie sûre pour le renforcement des liens humains et sociaux.

Le concept de l'apprentissage complémentaire est évoqué pour signaler la collaboration entre les élèves de différentes filières. Généralement, les enseignants dans leur majorité proposent des travaux aux élèves de la même classe. Cela se traduit souvent par les exercices à domicile dans les matières scientifiques ou les exposés à préparer ensemble dans les matières littéraires. Rarement comme nous l'avons évoqué plus haut, les enseignants d'un même établissement conseillent aux élèves de différentes filières de se retrouver pour travailler ensemble. Ainsi, au cours de cette recherche, nous avons compris que certains enseignants n'aiment pas encourager cette pratique car elle risque de les mettre un peu à l'écart. Quand les élèves parviennent à s'entraider, les enseignants auront tendance à être marginalisés. Et cela n'est pas du goût de certains enseignants, car cette entraide entre élèves risque de démotiver certains à s'engager dans les cours privés.

De par notre expérience d'enseignant au niveau de l'enseignement secondaire général, nous avons compris que les élèves participent plus à la recherche et au cours et se comprennent souvent mieux entre eux, lors des préparations et des présentations des exposés en classe qu'avec les enseignants.

Une raison qui nous motive également à comprendre cette possibilité de collaboration entre élèves de classes et de filières différentes.

2. Méthodologie

Cette étude, qui porte sur deux lycées (le lycée Kankou Moussa et le lycée Yeelen), dont l'un est public et l'autre privé, se veut fondamentalement qualitatif. La diversification des statuts des lycées nous permet de comprendre les difficultés qui leurs sont propres. Une étude comparative entre les deux permet également de comprendre laquelle des deux structures semble disposée à mettre en pratique la pédagogie coopérative et l'apprentissage coopératif et ou complémentaire.

Nous avons élaboré un guide d'entretien à l'intention des enseignants, des élèves et des administrateurs scolaires. Les enseignants ont été choisis à cause de leur position stratégique, car qui parle de pédagogie parle forcément d'enseignants. Ils sont les praticiens et les premiers, sensés saisir l'importance d'une méthode pédagogique. Quant aux élèves, c'est sur eux que l'impact est facilement constatable. Leur performance et leur rendement permet de saisir rapidement l'efficacité d'une méthode d'enseignement et d'apprentissage. S'agissant des

administrateurs, ils peuvent être des initiateurs par la création de conditions favorables à l'effectivité d'une telle pratique dans le domaine scolaire.

L'échantillon de ce travail compte deux (2) administrateurs, huit (8) enseignants de différentes spécialités et dix (10) élèves de différentes filières. Nous avons respecté la parité entre les écoles dans le choix du nombre d'individus dans l'échantillon. Ainsi, un (1) administrateur, quatre (4) enseignants et cinq (5) élèves ont été respectivement choisis dans chaque établissement. Les enseignants et les élèves étant les principaux concernés, leurs témoignages étaient indispensables pour la compréhension du phénomène. Les échanges avec les enseignants ont fondamentalement porté sur leur formation initiale ou continue à la pédagogie coopérative, leurs pratiques de classe et leur conduite des élèves dans l'apprentissage coopératif surtout entre élèves de différentes filières. Avec les élèves, nous avons échangé autour des travaux de groupe qu'ils ont eu à faire, les initiateurs des regroupements, le fonctionnement et leur perception sur le travail en groupe. Nous avons été aidés dans le choix des élèves par les administrateurs scolaires suite aux constats faits par ces derniers à travers les séances d'exercices effectuées par ces élèves dans la cour de l'école au cours de l'année.

L'importance du choix des élèves tiens aussi au fait qu'en dehors de l'école, ils se retrouvaient dans les domiciles pour faire les exercices. Quant aux administrateurs, ils ont été choisis pour expliquer leurs appuis par rapport au travail coopératif entre les élèves.

L'analyse du contenu des discours nous a permis de saisir le niveau de compréhension et l'intérêt accordé à la pédagogie coopérative et à l'apprentissage coopératif même si leur application reste encore timide dans l'enseignement secondaire au Mali.

3. Résultats

3.1. Connaissance et pratiques de la pédagogie coopérative

Cette rubrique s'intéresse aux enseignants. Elle a concerné la formation initiale et continue des enseignants. Au cours de la formation initiale, c'est-à-dire la formation des enseignants dans les écoles de formation des maîtres plus précisément à l'Ecole Normale Supérieure de Bamako, nos enquêtés reconnaissent n'avoir pas suivi de module relatif à la pédagogie coopérative. Donc aucun enquêté n'a répondu positivement à la question relative au suivi d'une formation relative à la pédagogie coopérative de façon formelle. Dans les modules de pédagogie lors des formations initiales des enseignants, les

professeurs évoquent l'importance de conduire ou d'inciter les élèves à faire les exposés dans certaines disciplines.

Selon les enquêtés, ces explications sont superficielles. Une raison qui nous pousse à penser que la pédagogie coopérative, même si elle n'est pas détaillée, peut être incluse dans la pédagogie active. Ainsi MC (professeur de littérature au lycée Yeelen) dit

Durant toute ma formation à l'Ecole Normale Supérieure (ENSup), nous n'avons vu aucun module portant sur la pédagogie coopérative en tant que telle. Mais dans mes lectures après ma formation, j'ai lu des documents relatifs à cette pratique pédagogique. Selon moi, elle se rapproche de la pédagogie active. Tout comme cette dernière, elle se fonde sur la centralité de l'élève dans le processus de l'apprentissage.

Dans les programmes de formation des enseignants (niveau fondamental ou secondaire), les types de pédagogies appris sont : la pédagogie traditionnelle, la pédagogie intuitive et la pédagogie active. Ces trois types de pédagogie dominent le champ, même si d'autres sont souvent et surtout superficiellement évoqués. C'est ce qui ressort des propos de MD (professeur de philosophie au lycée Yeelen) :

A l'ENSup, en son temps, nous n'avons pas de fait de cours portant sur la pédagogie dont tu parles. Nous avons suivi des cours sur les pédagogies traditionnelles, intuitives et actives. Comme l'enseignement, c'est de la recherche, lors de mes lectures, je

suis tombé sur des documents et des articles qui portent sur la pédagogie coopérative. A mon humble avis, elle peut être classée dans le champ de la pédagogie active. Dans cette dernière, l'élève est obligé d'aller faire des recherches et venir soumettre à l'appréciation de l'enseignant. Souvent les élèves font les recherches ensemble pour faire les exposés en classe.

A travers ces discours, il ressort un rapprochement entre la pédagogie active et celle coopérative. Mais dans la pratique certains principes sont exigés dans la pédagogie coopérative qui semblent négligeables ou négligés par les enseignants dans leur pratique de pédagogie active. Parmi ces principes, il y a ceux qui rentrent dans le cadre de la constitution du groupe d'élèves appelés à travailler ensemble. Selon nos répondants, ces critères ne sont pas régulièrement respectés. Les propos de SD (professeur de sociologie au lycée Kankou) en témoignent :

Pour les exposés, je propose les thèmes. Les élèves forment les groupes volontairement selon leur relation, leur rapprochement. J'interviens rarement dans le choix des éléments d'un groupe. Souvent dans certaines classes, la constitution volontaire ne marche pas, ainsi j'impose des groupes. Dans les deux cas, je ne tiens pas compte de principes que vous évoquez par rapport à la pédagogie coopérative.

Certains enseignants ignorent même ces principes en tant qu'exigence dans la constitution d'un groupe d'élèves pour un

travail efficace en équipe. Une ignorance qui fait qu'ils ne sensibilisent pas les élèves autour des avantages du travail collectif. YB (professeur de français au lycée Kankou) dit ceci

Je n'ai pas suivi de formation formelle relative aux principes de constitution d'un groupe d'élèves pour travailler ensemble. Ce qui fait que je demande tout simplement aux élèves de former des groupes et de travailler ensemble. Je ne prends pas de temps pour leur expliquer des attitudes et des comportements. Je nomme un chef de groupe et puis c'est tout.

D'autres évoquent le manque de temps. MD (professeur de philosophie au lycée Yeelen) est de ceux-là

J'ai eu à découvrir ces principes lors de mes lectures, mais dans la constitution de mes groupes d'exposé je n'en tiens pas compte. D'ailleurs le temps imparti ne permet pas de les évoquer profondément. Car cette pédagogie se fonde sur une certaine connaissance des conditions de vie des élèves. Vu nos conditions de travail, il est difficile de connaître ses élèves pour mieux répondre aux critères de la pédagogie coopérative.

Malgré le manque de temps nécessaire, les enseignants font coopérer les élèves sans une initiation ou une formation autour des principes de coopération comme exigés par la pédagogie coopérative. C'est aux élèves de trouver les astuces nécessaires pour travailler ensemble.

L'absence de cette culture de coopération rend difficile le travail collectif

des élèves et impacte négativement les résultats des travaux de groupe surtout les exposés faits par les élèves en classe. La remarque d'insatisfaction de résultat d'un professeur de français est illustrative :

A travers tes questions, je comprends les limites ou les insuffisances dans la formation de mes groupes d'exposé. Je comprends également les raisons des difficultés de collaboration entre mes élèves. Car quand l'exposé est trop critiqué en classe, tu entends souvent les expressions "X n'a pas travaillé" ou "Y a toujours négligé sa partie". Je crois que ces défaillances peuvent être expliquées par la non maîtrise des principes de coopération ou de l'interdépendance positive.

Comme nous l'avons évoqué plus haut, la culture de la dépendance mutuelle des élèves entre eux est indispensable, car ils doivent se sentir complémentaires. Dans le cas d'un exposé, que les différents membres du groupe se disent que chacun est responsable dans la réussite ou dans l'échec de leur travail de groupe. Dans la rubrique suivante nous évoquons le travail coopératif et complémentaire entre les élèves.

3.2. Pratiques de l'apprentissage coopératif et/ou complémentaire

Cette partie s'intéresse spécifiquement aux élèves. Généralement à la veille des examens du baccalauréat, les élèves des classes d'examen se retrouvent pour faire les exercices. Généralement, ce sont les élèves de

la même classe ou de la même filière qui forment des groupes de travail. Cette collaboration ne se fonde pas sur des principes règlementés ou formels d'attitudes et de comportements à adopter. Elle est en général spontanée. N'ayant pas suivi de formation ou n'ayant pas été sensibilisé aux effets positifs de l'apprentissage coopératif et/ou complémentaire, ces équipes éclatent souvent pour des petites incompréhensions. Pour rappel, l'apprentissage coopératif se fonde sur des principes qui sont entre autres : l'esprit d'équipe (écoute et complémentarité), la prise de risque, le leadership, le respect, l'entraide, la solidarité, la tolérance. Les élèves doivent suivre des formations ou être initiés dans la culture de ces principes. Tel doit être le rôle des enseignants pour faciliter le cheminement des élèves ensemble.

Nous avons recueilli les avis des élèves par rapport à la préparation des équipes de travail. Les différents avis évoquent la formation des équipes dans la même classe sans réellement tenir compte de principes que nous avons évoqués à propos de l'apprentissage coopératif. Ainsi YG (élève en terminale lettres au lycée Yeelen) parle de son groupe de travail en ces termes

Nous avons formé un groupe en classe quand le professeur nous a demandé de préparer un exposé pour le présenter à nos

camarades. Le groupe a été formé en la présence de notre professeur dans la classe. Il n'est pas intervenu dans la sélection des membres du groupe. Il a seulement choisi le chef du groupe. C'est ce dernier qui a choisi les autres membres du groupe. Ainsi nous nous sommes donné rendez-vous pour préparer l'exposé. Le professeur nous a donné le plan de l'exposé. Aucune autre consigne n'a été donnée.

L'analyse de ce discours nous montre que l'enseignant incite les élèves à travailler en groupe sans réellement intervenir. Cet avis est appuyé par les propos d'une élève AB, du lycée Kankou, qui dit « *Notre professeur écrit les thèmes au tableau. Ce sont les élèves qui choisissent les thèmes en fonction de leur capacité. Quant aux groupes, chaque élève choisit un groupe selon ses affinités. Généralement, c'est entre amis ou voisins de quartier.* » Donc les critères de constitution des groupes sont l'amitié et la proximité des résidences. S'agissant du comment vivre en groupe, elle martèle le silence du professeur : « *Il ne nous a jamais dit des intérêts spécifiques du travail en groupe, ni des attitudes indispensables pour le bon fonctionnement du groupe. Au sein du groupe nous nous imposons certains comportements comme l'écoute et le respect.* »

Dans tous ces discours, les révélations sont presque les mêmes. La constitution du groupe de travail est du ressort des élèves eux-mêmes. Ce sont les élèves qui se dictent eux-

mêmes des règles de conduite pour le bon déroulement du travail de groupe. Mais certains membres ne respectent pas toujours les consignes. Et la plus grande réside dans l'ignorance de la culture du but commun. Ainsi certains ne jouent pas pleinement leur partition. Ce manque de concentration et de rigueur est expliqué par un élève en ces termes : « *Dans le groupe souvent certains camarades ne travaillent pas. Et d'autres se moquent aussi des camarades qui s'expriment mal en français. Ces comportements découragent souvent le travail en groupe.* » Ces propos font comprendre l'absence de l'esprit de tolérance et de respect qui est une nécessité pour la bonne marche de la coopération et une ouverture pour la vie sociale. Ce dernier aspect est une visée de la pédagogie coopérative et de l'apprentissage coopératif. En effet, dans un document selon (Ulric Aylwin, 1994), il est dit que la motivation et la performance intellectuelle des élèves sont conditionnées par la sécurité venant de l'environnement pédagogique et c'est ce que l'apprentissage coopératif est sensé apporter.

3.3. Perception sur la pédagogie coopérative et l'apprentissage coopératif et ou complémentaire

A ce niveau, nous avons tenu à avoir les impressions de nos enquêtés sur l'intérêt de la

pédagogie coopérative pour les enseignants et l'apprentissage coopératif et ou complémentaire en ce qui concerne les élèves.

3.3.1. Perception sur la pédagogie coopérative

Dans l'ensemble, les enquêtés ont une bonne perception sur la pédagogie coopérative, même si elle n'est pas effectivement appliquée. Dans nos questions, nous avons évoqué les principes de fonctionnement de la pédagogie coopérative. Et selon les répondants, ils sont tous facteurs de réussite scolaire pour les élèves. Au-delà de la réussite scolaire, certains ont évoqué le côté intégration sociale. Dans les différents entretiens, il ressort que la pédagogie coopérative et l'apprentissage coopératif permettent non seulement l'amélioration du niveau académique des élèves, mais ouvrent également la voie à une vie sociale plus intégrée et à une attitude d'entraide qui peut dépasser le cadre purement scolaire. L'assimilation des principes de la pédagogie coopérative permet aux élèves de nouer et de maintenir des relations en dehors de l'école. Selon YB (professeur de français au lycée Kankou), la pédagogie coopérative est libératrice pour l'enseignant, si elle est bien appliquée. Il s'exprime en ces termes :

Moi je pense sincèrement que la pédagogie coopérative libère l'enseignant. Car si les élèves parviennent à se comprendre et à travailler ensemble, l'enseignant ne fera que

leur donner le travail et se limiter à redresser les maladresses. Ainsi aurait-il du temps pour consolider sa propre formation en faisant d'autres recherches.

En plus du côté libérateur, il trouve que cette pédagogie est souvent plus formative et efficace. Car selon lui : « *les enfants se comprennent souvent mieux. Il suffit que l'un comprenne souvent une leçon pour qu'il en explique en des termes plus simples et accessibles à ses camarades de classe...* ».

Quant aux côtés sociaux, ils ont été évoqués par un professeur de mathématiques du lycée Kankou en ces termes « *Pour moi, au-delà de la même classe, les élèves de différentes sections peuvent travailler ensemble à la maison. Et pour cela, ils sont obligés de nouer des attitudes favorisant la vie sociale. Parmi ces attitudes, il y'a l'acceptation de l'autre, la tolérance et le courage* ». C'est à propos de cette possibilité d'exercices extra-sections entre les élèves que nous avons évoqué le concept apprentissage complémentaire en plus de l'apprentissage coopératif. Dans la pratique, la complémentarité se traduit par exemple par le fait que les élèves des sections purement scientifiques (sciences exactes) peuvent aider ceux des séries semi-scientifiques (sciences sociales) dans les disciplines comme les mathématiques et la physique-chimie. Une telle entraide peut être faite par les élèves de

lettres à l'endroit de leurs camarades dans les disciplines comme anglais et littérature. Dans ce monde de compétition, demandant des moyens socioéconomiques conséquents, cette solidarité entre élèves de sections différentes peut aider beaucoup d'élèves de conditions socioéconomiques moyens ou faibles à s'en sortir.

3.3.2. Perception sur l'apprentissage coopératif et ou complémentaire

Cette rubrique a concerné les élèves qui ont l'habitude de travailler en groupe. En plus des élèves de même classe, nous avons échangé avec certains élèves de sections différentes qui ont l'habitude de travailler ensemble. A travers les discours, nous remarquons l'intérêt des élèves pour l'apprentissage coopératif. Un élève en sciences sociales nous a évoqué son cas

En classe, je ne comprenais pas les matières scientifiques. J'aimais les matières scientifiques, mais ça ne passait pas. Un soir, je suis allé chez un camarade de sciences exactes avec un exercice de math, il m'a aidé à le traiter. Ainsi m'a-t-il dit qu'on peut souvent s'exercer ensemble. Petit à petit, nous avons constitué un petit groupe dans lequel il y'avait des élèves de sciences et de lettres. Ainsi j'ai commencé à prendre goût des maths et aujourd'hui je me débrouille bien.

Nous comprenons à travers ces propos que cette entraide a permis à cet élève de comprendre les mathématiques. Cette entraide

peut être lue également sous l'angle de soutien d'un élève performant envers un autre en difficulté. Il a également évoqué certaines réalités du fonctionnement qui nous ont paru intéressant dans la pratique de l'apprentissage coopératif. Ainsi a-t-il dit : « *Certains jours étaient consacrés aux exercices purement des élèves de sciences même si nous étions sur place. Nous leurs comprenions car les niveaux ne sont pas les mêmes. Mais d'autres jours, le temps était accordé à nos exercices. On se comprenait toujours entre nous.* » Ici, il ressort l'esprit de tolérance et de compréhension mutuelle entre les élèves qui veulent tous réussir.

3.4. Difficultés dans la pratique de la pédagogie coopérative

Dans les différents entretiens, il ressort que la pédagogie coopérative semble timide voire ignorée même si tous les interviewés sont unanimes sur son intérêt. Néanmoins nous nous sommes intéressés aux réalités qui peuvent entraver sa pratique si les acteurs concernés voulaient s'y engager. Avec les infrastructures inadéquates, les moyens didactiques insuffisants et le temps imparti très limité pour les cours, les enquêtés ont évoqué sans détour les conditions de travail difficiles dans les établissements scolaires. Ainsi un professeur de français, nous a évoqué

les conditions difficiles de travail dans les écoles en ces termes :

Dans notre lycée ici, il n'y a pas de bibliothèque ni de salle de lecture. Toutes les classes sont occupées. Pour les exposés, je donne les documents aux élèves. La majorité des élèves ne payent pas de livres. Les programmes sont aussi surchargés et l'on n'a pas assez de temps pour inculquer spécifiquement des valeurs de pédagogie coopérative dont tu évoques.

Ici, les conditions de travail sont décriées. De l'absence de bibliothèque aux emplois du temps surchargés, les enseignants courent en général derrière l'exécution du programme que l'application de conditions efficaces pour la réussite de leurs enseignements. C'est ce point concernant les conditions efficaces qui est sensé aider les élèves dans leurs activités d'apprentissage coopératif et ou complémentaire. A cela, il faut ajouter la formation des enseignants pour l'effectivité de la pédagogie coopérative. Dans les entretiens, certains enseignants ont dit qu'ils n'ont pas de formation initiale ni continue en rapport avec une telle pratique pédagogique. Tel est l'avis d'un enseignant :

Nous avons évidemment suivi des cours de pédagogie active, mais certains détails de vos questions n'ont pas été spécifiquement étudiés. Ce qui fait que nous n'évoquons pas ces principes ou critères quand on demande à nos élèves de former des groupes pour travailler ensemble. Vraiment, je ne prends pas de temps à rentrer dans certains

détails de comportements et d'attitudes que les élèves doivent avoir.

A la lecture de tous ces propos, nous pouvons dire que la timidité voire l'inapplication de la pédagogie coopérative peut s'expliquer par la non formation des enseignants dans cette pratique et les conditions de travail inadaptées au niveau de l'enseignement secondaire malien.

4. Discussion des résultats

A travers les résultats, nous comprenons qu'il existe une tentative de la pratique de la pédagogie coopérative et de l'apprentissage coopératif par certains enseignants et apprenants au lycée. L'importance de cette pédagogie est reconnue par les enseignants et élèves, même si les conditions de travail et l'insuffisance dans la formation initiale des enseignants, rendent la pratique très limitée.

Même s'il faut reconnaître des ébauches de la pratique, à la suite de nos entretiens, nous avons compris que les professeurs qui demandent aux élèves de travailler ensemble, le font généralement avec les élèves de la même classe. Rarement les enseignants au niveau secondaire demandent ou exigent à leurs élèves de travailler en groupe, faire des exercices en dehors de l'école avec les élèves d'autres filières. Par

exemple, il est rare de voir un professeur de mathématiques conseiller ses élèves de sciences exactes de travailler avec ceux de lettres autour des exercices de mathématiques ou de lettres. La même situation est valable pour les professeurs de français avec leurs élèves. Les quelques cas rencontrés l'ont fait par simple expérience personnelle. Et dans leur expérimentation (le fait de dire à leurs élèves d'aller voir les élèves d'autres filières pour travailler ou exactement faire un exercice), les enseignants ne donnent aucune consigne de l'apprentissage coopératif ou complémentaire. Tels sont les propos d'un professeur de mathématiques :

Un jour dans une de mes classes de lettres, j'ai dit (de façon informelle) à mes élèves qu'ils peuvent se faire aider par les élèves de sciences exactes pour traiter les sujets de mathématiques à la maison. Et quand l'un a expérimenté, il est venu me dire qu'ils ont pu traiter beaucoup de sujets ensemble. Dès lors je sais que c'est possible et je le dis souvent mais je ne cherche pas à savoir si les élèves le font ou pas.

Dans un article, Sylvain Connac (2012, p. 24) disait ceci à propos de l'importance de cette pédagogie sur les élèves :

En pédagogie coopérative, comme le nom l'indique, les enfants travaillent en coopération. Ils ont la possibilité d'apprendre par l'intermédiaire de l'enseignant, mais aussi des copains. Un élève qui réussit une évaluation, par exemple tracer un cercle au compas, voit son nom affiché dans la classe, et il peut devenir une ressource pour aider. Si un

élève n'a pas compris, il sait qu'il peut aller le voir pendant son temps de travail personnel et se faire expliquer la technique. Les tuteurs ont été formés aux gestes coopératifs. Ils savent que s'ils donnent la réponse ou s'ils se moquent de leur camarade, ils ne l'aident pas.

Selon le même auteur, il existe une deuxième forme de coopération : c'est le travail en groupe et l'entraide qui permettent d'apprendre à l'autre et d'apprendre de l'autre, d'organiser un travail en commun, d'en planifier les étapes, de confronter son point de vue. Dans une étude Maendly, Huebner et al, (2019), expliquent la difficulté et l'importance de la pédagogie coopérative en ces termes :

L'apprentissage coopératif est une approche pédagogique complexe poursuivant la double visée d'apprendre à coopérer et de coopérer pour apprendre, en se basant sur des valeurs qui sont propres à cette démarche. Les élèves apprennent à interagir pour ensuite exploiter les interactions coopératives au service des apprentissages (p. 14).

Ces auteurs estiment que dans le but de préparer les apprenants à coopérer, l'enseignant doit instaurer un climat de classe positif. Il favorise de bonnes relations entre ses élèves, basées sur le respect, la confiance, la tolérance et l'encouragement. Dans le but d'assimiler l'information, les besoins fondamentaux des élèves doivent être satisfaits comme les besoins d'affiliation, de pouvoir et d'accomplissement. Dans son travail, Nathalie Louange, (2018, p. 12), ajoutais ceci

La classe coopérative est un lieu permettant et favorisant les apprentissages. Elle est basée sur l'utilisation du groupe comme alternative à l'intervention de l'enseignant ainsi que sur le développement d'outils et de dispositifs particuliers permettant une prise en compte du caractère hétérogène du groupe.

Les apprenants, pour ceux qui ont déjà pratiqué, confirment le caractère efficace de cette stratégie malgré les difficultés. Ces difficultés liées au problème de temps, de documents, même notoires, sont surmontables avec une volonté des administrateurs scolaires. La culture du travail inter et transdisciplinaire n'est pas réellement inculquée dans les écoles secondaires maliennes et le travail solitaire d'un élève en difficulté n'est pas gage de réussite. La formation initiale des enseignants maliens devrait prendre en compte cette pratique spécifique s'inscrivant dans les méthodes actives. La pédagogie coopérative et l'apprentissage coopératif ou complémentaire permettront aux enseignants et apprenants à être plus efficaces dans leurs pratiques respectives.

Conclusion

Cette étude, basée sur la pédagogie coopérative et l'apprentissage coopératif dans l'enseignement secondaire au Mali (plus

précisément dans deux lycées : Kankou Moussa et Yeelen), fait ressortir le niveau de pratique, les perceptions des enseignants et des élèves sur son importance et les difficultés pouvant entraver son effectivité même si les uns et les autres se donnent la volonté. L'étude nous a permis de comprendre que cette pratique est timide voire inexistante dans les établissements secondaires au Mali. Tous les répondants sont unanimes sur son importance dans la réussite effective des élèves à l'école et dans leur relation sociale. Mais le hic est que tous les répondants évoquent les conditions de travail non appropriées. Dans un univers scolaire sans bibliothèque équipée, des emplois de temps surchargés et une course effrénée derrière l'exécution effective des programmes conformément à l'exigence des administrateurs scolaires, se conformer aux principes de la pédagogie coopérative devient utopique.

Références Bibliographiques

Alain Baudrit (2005), L'apprentissage coopératif, origines et évolutions d'une méthode pédagogique, Bruxelles, De Boeck et Larcier

Charlier Evelyne, Charlier Bernadette (1998), La formation au cœur de la pratique. Analyse d'une formation coninuée d'enseignants. Bruxelles : De Boeck-

Université (Collection « Pratiques pédagogiques »).

Charlier Evelyne, Charlier Bernadette (1998), Apprendre et changer sa pratique d'enseignement. Expériences d'enseignants. Bruxelles : De Boeck-Université (Collection « Pratiques pédagogiques »).

Jim Howden et Marguerite Kopiec (1999), Structurer le succès, Montréal Chenelière Mc Graw Hill

Jim Howden et Marguerite Kopiec (2000), Ajouter aux compétences : enseigner, coopérer et apprendre au postsecondaire, Montréal-Toronto : la chenelière Mc Graw Hill

Jim Howden et Marguerite Kopiec (2001), Cultiver la collaboration : un outil pour les leaders pédagogiques, éditions la chenelière, Montréal.Qc.

Michel Huberman, (1989), La vie des enseignants, évolution et bilan d'une profession, Paris et Neuchâtel : Delachaux et Niestlé

Philip C. Abrami (1996), L'apprentissage coopératif, théories, méthodes, activités, Montréal, les éditions de la chenelière.

Stéphanie Maendly, Marie Huebner, Anouchka Haifi-Blandin, (2019), Pédagogie coopérative : étude de cas de deux

enseignantes débutantes. Mémoire de Maîtrise universitaire en enseignement primaire, Université de Genève, Institut universitaire de formation des enseignants.

Sylvain Connac, La pédagogie Coopérative, « L'école des parents » *Revue Érès*, 2012/5 n° 598 | pages 24 à 25 ISSN 0424-2238 DOI 10.3917/epar.598.0024/<https://www.cairn.info/revue-l-ecole-des-parents-2012-5-page-24.htm>

Ulric Aylwin, Le travail en équipe : pourquoi et comment ? *Revue Pédagogie collégiale* volume 7, n° 3, paru en mars 1994 (p. 28-32).

Yviane Rouiller, & Jim Howden, (2010), La pédagogie coopérative : reflets de pratiques et approfondissements, Montréal : Chenelière Education.