

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Rapport dynamique entre la culture et l'éducation	6
Figure 2 : Modèles théoriques des relations entre les dix valeurs de base, selon Schwartz	15
Figure 3 : Schéma du principe de base modifiant la société et le comportement des individus	20
Figure 4 : Modèle transthéorique du changement comportemental selon Prochaska et DiClemente en 1992.....	21
Figure 5 : Photo réelle du Tsingy de Bemaraha.	31
Figure 6 : Tsingy sculpté par l'érosion.....	32
Figure 7 : Végétation de <i>Delonix</i> (Fabaceae) au-dessus des roches calcaires.....	33
Figure 8 : Exemple des photos durant l'observation directe du situation au niveau de l'établissement.....	41
Figure 9 : Représentation des sexes	43
Figure 10 : Représentation des âges	44
Figure 11 : Origine des élèves.....	44
Figure 12 : Milieu de vie de l'élève	46
Figure 13 : Durée du trajet Ecole - Maison	47
Figure 14 : Matière détestée en classe.....	47
Figure 15 : Matière préférée en classe.....	48
Figure 16 : Activités durant les temps libres.....	49
Figure 17 : Carrière envisagée	50
Figure 18 : Impression générale des participants après la formation	66

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Différence entre comportement, conduite et action	23
Tableau 2 : Indicateur de vérification des hypothèses	27
Tableau 3 : Effectif des élèves pour l'année scolaire 2017-2018.....	36
Tableau 4 : Effectif des élèves de 3ème à l'examen BEPC et le taux de réussite pour l'année scolaire 2017-2018	36
Tableau 5 : Nombre et taux de redoublement pour l'année scolaire 2017-2018	37
Tableau 6 : Taux d'abandon scolaire pour l'année scolaire 2017-2018.....	37
Tableau 7 : Etat des enseignants auprès du CEG Bekopaka	38
Tableau 8 : Nombre de frères et sœurs.....	45
Tableau 9 : Profession des parents	51
Tableau 10 : Connaissance du Tsingy	52
Tableau 11 : Avis des enseignants sur la compréhension du Tsingy	52
Tableau 12 : Visite du Tsingy	52
Tableau 13 : Matériel pédagogique utilisé pour la préparation des cours.....	53
Tableau 14 : Matériel utilisé durant l'enseignement.....	54
Tableau 15 : Techniques et styles d'enseignement adoptés par les enseignants.....	54
Tableau 16 : Taux de fréquence du suivi des représentants du CISCO et du ZAP.....	55
Tableau 17 : Objectif de la visite des représentants du CISCO ou du ZAP.....	56
Tableau 18 : Synthèses des tableaux manquantes	58
Tableau 19 : Chronogramme détaillée de la formation.....	62
Tableau 20 : Tableau montrant les résultats des acquis durant la formation	67
Tableau 21 : Plan d'action environnemental.....	69

LISTE DES ANNEXES

ANNEXE 1	: Etapes de mise en œuvre de la démarche EDD « model school »
ANNEXE 2	: Exemple et modèle d'une fiche de préparation mettant en considération des valeurs
ANNEXE 3	: Questionnaire pour les élèves
ANNEXE 4	: Questionnaire pour les enseignants
ANNEXE 5	: Questionnaire pour les parents d'élèves
ANNEXE 6	: Focus group pour les élèves
ANNEXE 7	: Focus group pour les enseignants
ANNEXE 8	: Focus group pour les parents d'élèves
ANNEXE 9	: Guide d'évaluation fin de formation

LISTE DES ABREVIATIONS

%	: Pourcentage
CEG	: Collège d'Enseignement Général
CISCO	: Circonscription SCOLAIRE
CREE	: Centre de Recherche en Education Environnementale
EDD	: Education au Développement Durable
ENS	: Ecole Normale Supérieure
ErE	: Education relative à l'Environnement
ErEDD	: Education relative à l'Environnement pour le Développement Durable
FPMA	: Fond des Patrimoines Mondiaux Africains
FRAM	: Fikambanan'ny Ray aman-dRenin'ny Mpianatra
GSPM	: Groupe des Spécialistes des Plantes de Madagascar
IFM	: Institut Française de Madagascar
km	: Kilomètre
MEDD	: Ministère de l'Environnement et du Développement Durable
MNP	: Madagascar National Park
MTB	: Manambolo TsiriBihina
ONG	: Organisation Non Gouvernementale
PANErEDD	: Plan d'Action National de l'Education relative à l'Environnement pour le Développement Durable
PErE	: Politique d'Education relative à l'Environnement
PErEDD	: Politique de l'Education relative à l'Environnement pour le Développement Durable
PN	: Parc National
PNE	: Politique Nationale de l'Environnement
SVT	: Science de la Vie et de la Terre
UICN	: Union Internationale pour la Conservation de la Nature
UNESCO	: United Nations Educationnal Scientific and Cultural Organisation (Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture)
WWF	: World Wildlife Fund ou World Wide Fund for Nature
ZAP	: Zone Administrative Pédagogique

GLOSSAIRE

Acculturation	: Processus par lequel une personne ou un groupe assimile une culture étrangère et qui commence à perdre la sienne.
Activité Extramuros	: Activité hors de la ville, de la salle.
Aire protégée	: Un espace géographique clairement défini, reconnu, dédié et géré, par des moyens légaux ou autres, afin de favoriser la conservation à long terme de la nature et des services écosystémiques et des valeurs culturelles qui y sont liés.
Altruisme	: Disposition à s'intéresser et à se dévouer à autrui (opposé à égoïsme).
Ambivalence	: Caractère de ce qui comporte deux composantes de sens contraire, ou de ce qui se présente sous deux aspects. État de conscience au cours duquel l'individu éprouve simultanément des sentiments opposés (par exemple la joie et la tristesse) face au même objet.
Andragogie	: Domaine qui étudie la relation entre l'enseignement et l'apprentissage des adultes.
Apprentissage	: Ensemble d'activités qui permettent à une personne d'acquérir ou d'approfondir des connaissances théoriques et pratiques, ou de développer des aptitudes.
Approche holistique	: Approche qui consiste à prendre en compte la personne dans sa globalité plutôt que de la considérer de manière morcelée dans une approche centrée sur un organe ou le(s) symptôme(s) d'une maladie.
Arête	: Ligne formée par la réunion de deux surfaces inclinées l'une sur l'autre.
Caducifolié	: Une plante ou arbre caducifolié qualifie une espèce végétale qui perd ses feuilles de manière périodique. La forêt caducifoliée est souvent associée à la forêt sèche ou une forêt de feuillus en climat tempéré ou subtropical.
Connaissance	: La connaissance est individuelle (à l'intérieur de la personne). Elle se crée à partir de l'équilibre entre le sujet et le milieu. Elle vit dans

une situation. La connaissance est différente d'une personne à une autre.

Continuum	: Ensemble homogène d'éléments qui se succèdent d'une façon continue.
Crevasse	: Ouverture profonde produite à la surface du sol qui se crève, se fend par fission.
Didactique	: Réflexions et propositions sur les méthodologies à mettre en œuvre pour permettre l'appropriation des connaissances dans une discipline ou un enseignement donné.
Education des pairs	: ensemble de deux à trois personnes qui s'éduquent mutuellement.
Education	: Ensemble des moyens permettant le développement des facultés physiques, morales et intellectuelles d'un être humain.
Endémique	: Une espèce endémique est une espèce (animale ou végétale) ne présente que naturellement sur un territoire donné.
Endogroupe	: Le groupe auquel appartient l'individu ou les individus dont on parle.
Enseignement	: Ensemble d'activités organisées dans le but de faire acquérir à un individu de nouvelles habiletés ou de nouvelles attitudes.
Famille nucléaire	: ensemble de famille formée par le père, mère et des enfants.
Focus group	: La méthode du Focus Group est une méthode qualitative de recherche sociale qui favorise l'émergence de toutes les opinions. Elle consiste à recruter un nombre représentatif de groupes, en fonction de l'objet de la décision à l'étude, composés de six à douze personnes volontaires, et à susciter une discussion ouverte répondant à une logique de créativité. Cette discussion se structure autour d'une grille d'entretien définissant les différents thèmes de l'étude. Elle permet le recueil des perceptions des populations concernées, sans idées préconçues ni hypothèse à vérifier.
Forêt rupicole	: Forêt qui pousse au-dessus des roches.
Fourrée xérophytique	: Plantes qui poussent dans les endroits secs.
Hédonisme	: Bien-être et besoin physique d'un individu se référant au plaisir du corps ou de l'esprit.
Intramuros	: Activité à l'intérieur de la ville, ou de la salle.
Lapiaz	: Rainure superficielle creusée par les eaux en terrain calcaire.

Panoplie	: Ensemble de mesures, de moyens d'action dont on dispose dans une situation donnée.
Patrimoine mondiale	: Ensemble des biens culturels et naturels présentant un intérêt exceptionnel pour l'héritage commun de l'humanité.
Pédagogie	: Domaine qui étudie la relation entre l'enseignement et l'apprentissage des enfants.
Plaidoyers	: Activité d'exposition orale des faits pour défendre une cause ou le droit de quelque chose. Technique de conviction face à des décideurs.
Plantes crassulescentes	: Plantes qui se développent naturellement dans des milieux difficiles caractérisés par la raréfaction de l'eau.
Savoir	: Connaissance érigée d'une communauté. Il est la base de tous les enseignements. C'est exactement ce qui se passe sur les savoirs académiques. Il se crée à partir des concepts fondamentaux. Ces concepts fondamentaux sont très discutables auprès d'une communauté, puis ils se progressent, ils évoluent suivant les communautés, les techniques, des usages, des questionnements. Ainsi, les savoirs se vivent auprès d'une communauté (communauté scientifique, communauté académique). Un savoir est lié à une communauté, une connaissance à un individu.
Savoir-être	: C'est le comportement et attitude attendu dans une situation donnée. C'est la capacité d'ajuster ses comportements en fonction des caractéristiques de l'environnement.
Savoir-faire	: C'est la mise en œuvre du savoir. Il est exprimé en terme de « être capable de... » pour désigner l'habileté à résoudre les problèmes pratiques ; compétence, expérience dans l'exercice d'une activité.
Trophophile	: Plante soumise à une variation saisonnière brutale du climat qui se traduit par des changements dans le rythme biologique.
Valeurs	: Les valeurs définissent ce qui semble important pour une personne dans la vie. Elle représente les degrés d'importance à des nombreuses abstractions (par exemple : la réussite, le respect, la solidarité)
Vestige naturel	: Reste d'êtres vivants à la suite d'un désastre.

TABLE DES MATIERES

MEMBRES DU JURY.....	i
REMERCIEMENTS	ii
LISTE DES FIGURES.....	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	v
LISTE DES ANNEXES.....	vi
LISTE DES ABREVIATIONS.....	vii
GLOSSAIRE.....	viii
TABLE DES MATIERES	xi
INTRODUCTION.....	1
PARTIE I : GENERALITES	3
CHAPITRE 1 : ETAT DE L'ART	4
CHAPITRE 2 : CONCEPTS DE BASE	5
I.2.1. Culture.....	5
I.2.2. Education	7
I.2.3. Valeur.....	7
I.2.4. Attitude et comportement	8
CHAPITRE 3 : REVUE DES DIFFERENTES THEORIES.....	9
I.3.1. Théorie des valeurs universelles	9
I.3.1.1. Caractéristiques.....	10
I.3.1.2. Valeurs de bases.....	11
I.3.1.3. Structure des relations entre les valeurs.....	14
I.3.2. Education aux valeurs liée à l'environnement.....	17
I.3.3. Stratégies d'éducation aux valeurs.....	18
I.3.4. Processus du changement	20
I.3.5. Démarche du changement de comportement.....	21

I.3.6. Lien entre action et développement d'attitudes et de comportements	22
PARTIE II : METHODOLOGIE DE TRAVAIL	24
CHAPITRE 1 : PRESENTATION DE L'ETUDE	25
II.1.1. Problématique	25
II.1.2. Hypothèses.....	26
II.1.3. Objectifs de la recherche	29
II.1.4. Intérêt de l'étude	29
CHAPITRE 2 : MILIEU D'ETUDE	30
II.2.1. Le Parc National Tsingy de Bemaraha	30
II.2.1.1. Localisation	30
II.2.1.2. Situation géologique, faunistique et floristique	31
II.2.1.3. Tsingy de Bemaraha : un patrimoine mondial de l'UNESCO	34
II.2.1.4. Le CEG Bekopaka	35
CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE	39
II.3.1. Travaux et recherches bibliographiques sur les valeurs	39
II.3.2. Identification des besoins et des lacunes par rapport aux valeurs	39
II.3.2.1. Population cible	39
II.3.2.2. Analyse quantitative : réalisation d'enquête.....	39
II.3.2.3. Focus group	40
II.3.2.4. Entretien bilatéral	40
II.3.2.5. Observation directe de la situation au niveau de l'établissement scolaire et des communautés	40
II.3.3. Formation, renforcement de capacités et plan d'action	41
PARTIE III : RESULTATS ET INTERPRETATIONS	42
CHAPITRE 1 : ANALYSE DES BESOINS DES ELEVES/DES ENSEIGNANTS PAR RAPPORT AUX VALEURS AUPRES DE L'ETABLISSEMENT SCOLAIRE	43
III.1.1. Résultats et interprétations des enquêtes auprès des élèves	43
III.1.1.1. Sexe	43

III.1.1.2. Age	44
III.1.1.3. Origine.....	44
III.1.1.4. Frères et sœurs.....	45
III.1.1.5. Milieu de vie.....	46
III.1.1.6. Durée du trajet en partant de la maison vers l'école	46
III.1.1.7. Matière préférée et détestée en classe	47
III.1.1.7.a. Matière détestée.....	47
III.1.1.7.b. Matière préférée	48
III.1.1.8. Activités durant les temps libres	49
III.1.1.9. Carrière envisagée	49
III.1.1.10. Travail des parents.....	50
III.1.2. Résultats et interprétations des enquêtes auprès des enseignants	51
III.1.2.1. Généralités et notion sur le Tsingy.....	51
III.1.2.1.a. Connaissance du Tsingy	51
III.1.2.1.b. Compréhension du Tsingy	52
III.1.2.1.c. Visite du Tsingy	52
III.1.2.2. Pédagogie générale.....	53
III.1.2.3. Technique et style d'enseignement	54
III.1.2.4. Fréquence et objectif des suivis	55
III.1.1. Résultats et interprétations des enquêtes auprès des parents.....	56
III.1.3. Synthèse des valeurs manquantes identifiées auprès des enfants, des enseignants et des parents	57
CHAPITRE 2 : FORMATION, RENFORCEMENT DE CAPACITES ET PLAN D'ACTION.....	58
III.2.1. Objectifs généraux du module de formation	59
III.2.2. Objectifs spécifiques	59
III.2.3. Durée	59
III.2.4. Méthode pédagogique	59

III.2.5. Activités d'apprentissage	60
III.2.5.1 Activités intramuros	60
III.2.5.2 Activités extra muros	60
III.2.6. Evaluation des apprentissages de la formation	60
III.2.7. Matériel pédagogique	61
III.2.8. Planification de la formation	61
III.2.8.1. Evaluation de la formation	66
III.2.9. Résultats des acquis durant la formation	67
III.2.10. Plan d'action environnemental adoptée par les enseignants et les élèves pour l'année scolaire 2018-2019	68
PARTIE IV : DISCUSSION ET RECOMMANDATIONS	72
CHAPITRE 1 : VERIFICATION DES HYPOTHESES	73
IV.1.1. Nécessité de la recherche bibliographique	73
IV.1.2. Nécessité d'identification des besoins en valeurs	73
IV.1.3 Plan de renforcement de capacités et plan d'action	73
CHAPITRE 2 : RECOMMANDATIONS STRATEGIQUES	77
IV.2.1. Sur le plan renforcement de capacités.....	77
IV.2.2. Sur la méthodologie adoptée	77
CHAPITRE 3 : PERSPECTIVES	78
CONCLUSION	78
REFERENCES BIBLIOGRAPHIES	81
ANNEXES	75

INTRODUCTION

INTRODUCTION

Par sa biodiversité, Madagascar conquiert le monde entier. En effet, il abrite des espèces faunistiques et floristiques atteignant un taux d'endémisme élevé, près de 90% avec environ 9000 sur 12 000 espèces de plantes supérieures, 77 sur 105 espèces de mammifères, 103 sur 253 espèces d'oiseaux, 274 sur 300 espèces de reptiles et 176 sur 178 espèces d'amphibiens (Conservation International, 2010).

Depuis 1970, le monde a pris conscience de la dégradation des équilibres naturels se manifestant par l'appauvrissement de la biodiversité, le gaspillage des ressources naturelles, la dégradation des écosystèmes, les désastres écologiques ... Afin de protéger et gérer l'environnement, de nombreuses stratégies comme les actions et les politiques ont été conçues et élaborées. Cependant, les chercheurs et les acteurs sont convaincus que le système éducatif s'avère être une contribution sine qua none pour faire face aux problématiques environnementales et relever ces grands défis environnementaux, ce qui est le fondement même de l'Education Environnementale (EE). L'Education relative à l'Environnement (ErE) naît et se définit comme étant « *Une forme d'éducation dont les thèmes abordés sont relatifs aux problèmes de l'environnement. Elle est aussi concernée par les problèmes d'utilisation et de gestion des ressources.* » (Giordan et Souchon, 1992).

L'ErE consiste à aider les individus ou groupes d'individus ; à prendre conscience de l'Environnement global et des problèmes annexes et à s'y montrer sensibles ; à acquérir une compréhension essentielle de l'Environnement global et des problèmes qui s'y rattachent ; à acquérir le sens des valeurs sociales, le sentiment profond d'intérêt pour l'Environnement et la volonté clairement ressentie, de contribuer par les actes à sa protection et à son amélioration ; à acquérir les savoir-faire nécessaires à la solution des problèmes environnementaux ; à procéder à une évaluation des mesures et programme de formation touchant à l'Environnement, en fonction de facteurs d'ordre écologique, politique, économique, social, esthétique et éducatif ; et enfin à se rendre compte de leur responsabilité et la nécessité d'agir sans tarder sur le plan de l'Environnement si les dispositions requises doivent être prises pour résoudre les problèmes qui se posent (Conférence de Tbilissi, 1977).

L'ErE à Madagascar a pris racine suite aux rencontres internationales sur la prise des décisions concernant la protection de l'environnement. Ainsi, en 1990, le gouvernement Malagasy a mis en place la Loi N° 90- 033 portant le titre du Charte de L'Environnement Malagasy pour lutter contre la dégradation de l'Environnement qui découle du principe général du cadre d'exécution de la Politique Nationale de l'Environnement (PNE). La politique se

traduit par la mise en œuvre d'un Plan National d'Action Environnementale (PNAE) qui s'étale sur une période de 15 ans (1991-2007). Afin d'éduquer et de conscientiser les élèves sur le problème environnemental pour qu'ils aient le réflexe environnemental, WWF Madagascar, considéré comme le premier pionnier de l'Education Environnementale a concomitamment adopté une démarche écosystémique permettant de sensibiliser les enseignants et les élèves dans les établissements scolaires du primaire, du secondaire de l'enseignement technique à travers la création de clubs environnementaux (PAN ErEDD, 2016).

Au fur et à mesure que le développement socio-économique profuse, les comportements des citoyens envers la nature sont de plus en plus défavorables et malintentionnés (Senn, 2007). Cela, malgré les diverses animations et sensibilisations du grand public sur la protection de l'environnement effectuées par de nombreuses associations et ONG : la dégradation de l'environnement à Madagascar continue à s'aggraver.

Le rapport de l'UICN en collaboration avec le GSPM, en 2011, mis-à-jour par l'ONG Fanamby en 2018, indique que parmi les 79 800 espèces recensées et classées dans la liste des espèces en danger, 23 000 espèces sont menacées d'extinction. Les causes majeures étant : le défrichement forestier pour les cultures sur brulis (tavy), pratique encore courante dans les différentes régions ; les exploitations forestières diverses qui se font de façon illicite sans respect de la législation forestière existante pour le commerce du bois ou la construction des cases et la recherche d'énergie (charbonnage, bois de chauffe) en milieu rural ; les exploitations minières, au sein des noyau dur des aires protégées dont les permis ont été validés par les responsables étatiques en tenant compte des impacts que cela peut provoquer sur l'environnement ; les feux de végétation et feux de brousse et enfin la collecte des ressources naturelles pour l'alimentation et la médecine. Toutes ces actions de destruction sont toutes d'origine anthropiques et nécessitent des changements de pratiques et d'attitudes (ONG Fanamby, 2018).

Malheureusement, l'adoption et le changement des comportements positifs pour la préservation de l'environnement se montrent difficiles. Néanmoins, il existe des panoplies de théories, de techniques et des approches permettant de provoquer un tel changement mais les résultats obtenus ne sont pas fiables et les indicateurs de changement sont lents et difficiles à concevoir (Larivière, 2014 ; Senn, 2007, Caillaud, 2010 ; Champagne St-Arnaud, 2009). Seule, l'éducation peut avoir d'ambitieuses répercussions sur le comportement. Il s'agit précisément de l'éducation aux valeurs : « (...) Une éducation s'appuyant sur les valeurs puise sa force à l'intérieur de la personne à éduquer. La valeur représente un désir de l'homme ; ce désir devient

un stimulant dans l'effort exigé par l'éducation. C'est l'éducation se basant sur les valeurs qui est sûre d'avoir un résultat durable (...) » (Dubois. 2002).

Face à ces constats, WWF a adopté depuis 2010 la démarche « model school », se basant sur l'Education au Développement Durable (EDD), d'ailleurs, ce travail a pour objet de développer une panoplie de démarche fondée sur les valeurs universelles et les valeurs culturelles (soatoavina) Malagasy qui permettrait d'influencer les comportements et les attitudes envers la nature des élèves du CEG Bekopaka. Dans le cadre de ce travail effectué en collaboration avec le Fond des Patrimoines Mondiales Africaine, sous tutelle de l'UNESCO Afrique du Sud qui a octroyé une bourse de recherche concernant la protection du patrimoine mondial, culturel et naturel ; le Tsingy de Bemaraha et le CEG Bekopaka ont été choisis comme lieu d'étude.

Ainsi, ce présent travail est composé de quatre parties bien distinctes : la première partie de ce document consiste à relater les généralités sur le concepts « valeur », suivi de la deuxième partie portée sur les approches méthodologiques adoptés lors de la réalisation de cette étude. Les détails du résultat obtenu sur terrain avec ses interprétations caractériseront la troisième partie et finalement les discussions et les recommandations pour la pérennisation de la mise en œuvre de cette démarche termine ce travail d'étude

PARTIE I : GENERALITES

CHAPITRE 1 : ETAT DE L'ART

Des actions directes sur l'environnement sont primordiales pour que le changement de comportement soit efficient en terme de conservation de l'environnement.

De par l'approche « model school » adopté par WWF Madagascar depuis 2010 qui se base sur l'Education pour le Développement Durable (EDD), ce travail s'axe sur l'éducation de jeunes élèves au sein des établissements scolaires, afin que ces derniers puissent avoir la capacité de prendre des décisions qui tiennent en compte les impacts de leurs décisions sur la vie des autres et sur les générations futures. En ce sens, cela consiste à éduquer les jeunes à devenir des citoyens solidaires, fiers d'être Malagasy, respectant les richesses naturelles et les valeurs culturelles de Madagascar, ayant le sens du bien commun, responsables et aptes à agir individuellement et collectivement pour le changement et la transformation de leur milieu dans la recherche du bien-être et d'une qualité de vie meilleure pour toutes les générations (Magazine Vintsy n°73, 2014).

Le concept de l'EDD répond à la fois aux besoins en termes d'éducation aux savoirs, au savoir-faire lié à la protection de l'environnement et au savoir-être basé sur les valeurs et les attitudes. D'ailleurs, L'EDD est un moyen d'améliorer la qualité de l'éducation de base, de réorienter les programmes pédagogiques existants et de renforcer les activités de sensibilisation (Magazine Vintsy n°73, 2014). Par conséquent, à travers le processus EDD, les apprenants acquièrent : les connaissances fondamentales permettant le développement normal, les valeurs et les savoir-être pour devenir des citoyens modèles et les compétences nécessaires permettant de former des citoyens actifs et responsables sur le plan socio-économique et culturel.

Grace à cette démarche, les élèves peuvent évoluer dans un environnement social, culturel et économique dynamique. Les actions conduites au niveau de l'établissement scolaire se doivent alors de répondre au besoin d'amélioration des conditions de vie des élèves, à l'acquisition des compétences pour la vie et également à donner du sens à leur éducation afin de garantir l'adhésion de la communauté scolaire et assurer la durabilité des acquis. (Magazine Vintsy n°73, 2014).

CHAPITRE 2 : CONCEPTS DE BASE

Dans cette perspective, il s'agira de dégager une connaissance de base sur les valeurs ainsi que d'autres terminologie tournant autour des valeurs.

I.2.1. Culture

Le mot « *culture* » peut être défini de plusieurs façons. Il affecte plusieurs domaines et plusieurs systèmes tels que les systèmes économiques incluant par exemple l'agriculture, les systèmes de pratiques en matière de loisirs, les coutumes et traditions, les activités artistiques et patrimoniales (Razafindrafara, 2012),

Le Dictionnaire Larousse (2014) définit le mot « *culture* » comme étant « *un ensemble de phénomènes matériels et idéologiques qui caractérisent un groupe ethnique ou une nation, une civilisation, par opposition à un autre groupe ou à une autre nation (...) mais au sein d'un groupe social, c'est l'ensemble des signes caractéristiques du comportement de quelqu'un (langage, gestes, vêtements, etc.) qui le différencient de quelqu'un appartenant à une autre couche sociale que lui* ». Autrement dit, c'est l'association de plusieurs traits distinctifs (arts, modes de vie, lois, systèmes de croyances, traditions) qui caractérisent un groupe de personnes ou une société.

Selon Razafindrafara (2012), la culture est indissociable de l'éducation. En effet, la culture à l'éducation présente une fonction sociale globale, intimement liée à la culture, prise dans son acception anthropologique la plus large. Cet auteur stipule que dans la pratique, le rapport culture-éducation peut prendre trois formes :

- Un rapport purement dynamique
- Un rapport statique
- Un rapport mixte c'est-à-dire en partie dynamique et en partie statique.

Cette interaction de la culture à l'éducation est illustrée dans la figure 1.

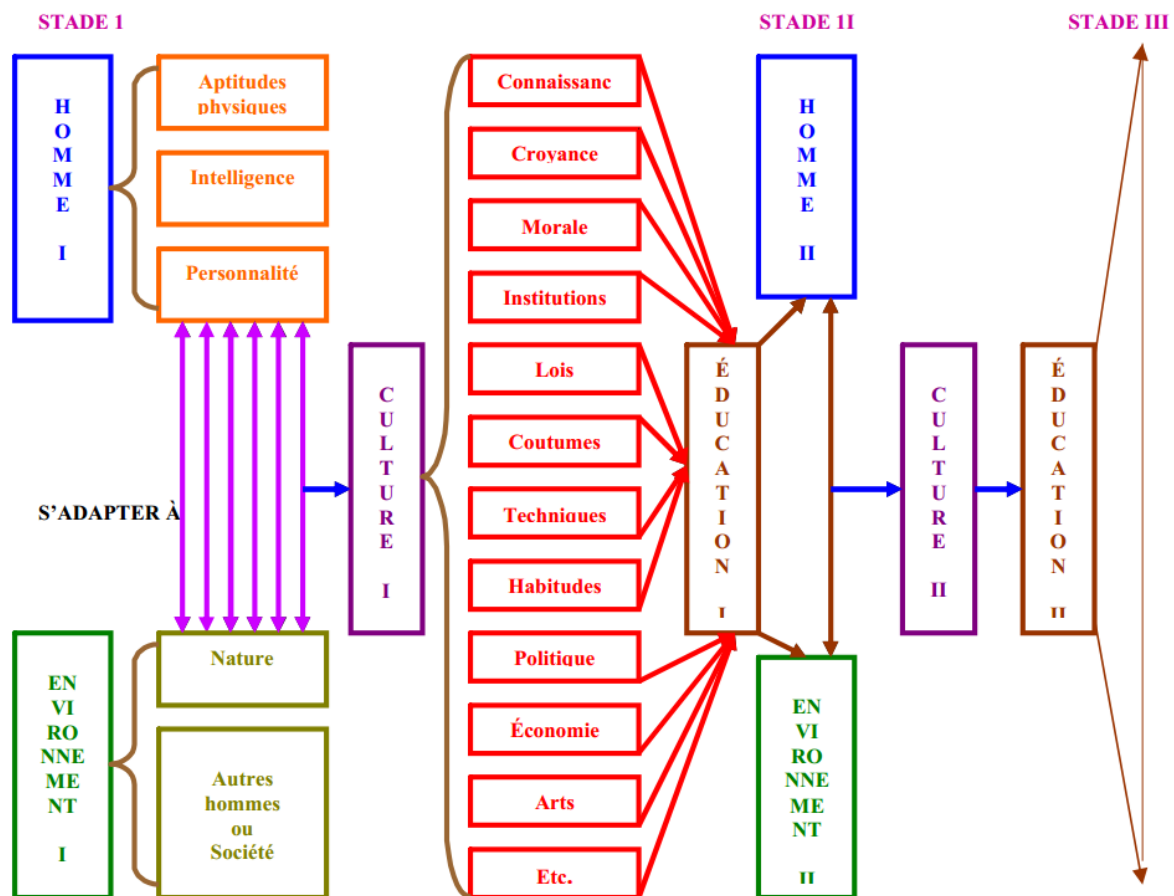


Figure 1 : Rapport dynamique entre la culture et l'éducation

Source : Razafindrafara, 2012

En premier lieu, il existe un **rapport purement dynamique** représenté par l'enchaînement allant de la culture vers l'éducation. La culture crée l'éducation (stade I), l'éducation initie la génération à la culture des aînés (stade II), la jeune génération transforme la culture originale en culture nouvelle (stade III).

En second lieu, intervient un **rapport statique** : la culture crée l'éducation (stade I) et l'éducation ramène intégralement à la culture initiale (stade II).

Enfin, un **rapport mixte existe entre la partie dynamique et la partie statique** si l'éducation est en partie l'expression de la culture actuelle et en partie l'expression de la culture passée (stade I) ; l'éducation prépare l'intégration dans la culture actuelle et à une culture qui a disparu et prépare aussi l'avènement d'une culture nouvelle (stade II).

L'éducation agit comme étant un pont ou une transition entre la culture ancienne et la nouvelle culture pour la prochaine génération. La culture se transmet donc de génération en génération. Elle est toujours accompagnée par l'éducation qui compile et englobe une grande partie de la culture ancestrale en la transformant ensuite en une nouvelle culture adaptée à la nouvelle génération.

I.2.2. Education

Dérivé du latin « *educare* », « éducation » signifie élever et se définit comme un processus d'apprentissage complexe dont la finalité est le développement (la réalisation, l'épanouissement, l'actualisation...) de la personne au sein de son groupe social, conformément aux spécificités de l'espèce et de la condition humaine telle que chaque culture ambiante les redéfinit (Goffin, 2003 et Arpège, 2005).

L'éducation est également une action exercée par la génération adulte sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale (Picut, 1996). C'est pour cette raison que les Malagasy considèrent l'éducation comme étant « le sens de civilité et de politesse » : quelqu'un qui a reçu une bonne éducation est quelqu'un de bien éduqué et poli : « *olona tsara taiza, mahalala fomba* ». (Rafidimalala, 2006).

Selon Piaget (1965), l'éducation est constituée par deux termes :

- L'individu en croissance
- Les valeurs sociales, intellectuelles et morales.

La finalité de l'éducation se concrétise à travers un ensemble d'attitudes et de comportements se référant à des valeurs acceptées. L'incidence comportementale est à la fois individuelle, sociale et environnementale.

L'éducation est alors initiée par ces valeurs pour permettre la croissance de l'individu (jeune, enfant, écolier...).

I.2.3. Valeur

Venant du Latin classique « *valere* », ce mot désigne généralement « valoir ». La valeur est ce que représente quelqu'un ou quelque chose, quantitativement, financièrement, qualitativement ou symboliquement (Toupie, 2019). Il implique plusieurs thématiques selon le domaine concerné comme (Toupie, 2019) :

- L'appréciation de la qualité d'une chose, d'une personne, ce qui la rend digne d'estime, sur le plan moral, intellectuel, professionnel (un travail de grande valeur, un homme de valeur)
- Un idéal à atteindre, une cause à défendre, une référence ou une règle morale, sociale, spirituelle ou esthétique d'une personne ou d'un groupe à un moment donné. Les valeurs sont la représentation synthétique des convictions et des conduites qui sont considérées comme importantes (le système de valeurs d'un parti politique, "nous n'avons pas les mêmes valeurs")

- En économie, l'évaluation de quelque chose en fonction de son utilité sociale, de la quantité de travail nécessaire à sa production, du rapport de l'offre et de la demande, etc. (valeur d'usage, valeur ajoutée, valeur d'échange, valeur marchande, valeur nominale)
- En musique, la durée d'une note (la valeur d'une blanche est le double de la valeur d'une noire)
- En mathématiques, la mesure d'une grandeur (la valeur d'une fonction (f) en un point donné, la valeur absolue)

Dans ce présent travail, la valeur abordée est celle représentée à l'origine des lois, des règles, des conventions et des coutumes qui régissent les groupes et les relations entre les individus qui les composent (Schwartz, 1987). Selon Schwartz (1987), la valeur caractérise les individus ou les sociétés et permet de suivre le changement au cours du temps et ainsi que d'expliquer les motivations de base qui sous-entend les attitudes et les comportements de l'individu ou la société.

Les valeurs sont définies par Schwartz (1987), comme étant :

- Des concepts ou des croyances qui se rapportent à des fins ou des comportements désirables
- L'expression de motivations destinées à atteindre des objectifs particuliers comme la sécurité, l'accomplissement, l'autonomie et dépassent des situations spécifiques
- Une sorte de guide pour faire des choix et permettent l'évaluation de comportements envers des personnes et des événements
- Ordonnées selon leur importance relative en tant que principes qui guident la vie

Donc, la valeur détermine ce qui est **important pour un individu, ce qui l'anime intérieurement**. Elle est au fond de chaque individu et inspire l'attitude et le comportement. Chaque individu possède en soi-même sa propre valeur et qu'il le reconnaît comme sa qualité : c'est la « **valeur intrinsèque** » tels que le respect, la confiance. La valeur est dite « **extrinsèque** » car elle se développe à partir des circonstances qui se produisent auprès de sa société ou ses entourages tels que le « Fihavanana », « Firaisan-kina ».

I.2.4. Attitude et comportement

À première vue, attitude et comportement n'ont aucune différence et désignent en psychologie une seule et même chose : l'état d'esprit qui caractérise la réaction d'une personne face à une situation ou une interaction interpersonnelle. (Vaidis, 2007)

L'attitude diffère du comportement par le fait qu'elle est attribuée à un état mental prédisposé à réagir d'une certaine manière devant les circonstances. Cet état mental est le fruit de la génétique, de l'éducation mais aussi de la volonté propre de l'individu (Tout comment, 2019).

Un comportement est l'action ou la réaction observable d'une personne, dans un environnement (Tout comment, 2019).

CHAPITRE 3 : REVUE DES DIFFERENTES THEORIES

Les différentes théories relatives à l'éducation aux valeurs, aux comportements et aux attitudes vis-à-vis de l'environnement caractériseront ce chapitre.

I.3.1. Théorie des valeurs universelles

Les valeurs reflètent ce qui semble important dans la vie. Chaque individu accorde divers degrés d'importance divers aux valeurs (par exemple : la réussite, la sécurité, la bienveillance). Une valeur particulière peut être très importante pour une personne et sans importance pour une autre. La théorie des valeurs, de Schwartz en 1987 (WEB 1, 2019), adopte une conception des valeurs qui leur attribue six caractéristiques principales :

- Les valeurs sont des **croyances associées de manière indissociable aux affects**. Quand les valeurs sont « activées », elles se combinent aux sentiments. Les personnes pour qui l'indépendance est une valeur importante sont en état d'alerte si leur indépendance est menacée, désespérées quand elles ne parviennent pas à la préserver, et heureuses quand elles peuvent l'exercer.
- Les valeurs ont trait à des **objectifs désirables qui motivent l'action**. Les personnes pour qui l'ordre social, la justice et la bienfaisance sont des valeurs importantes sont motivées pour poursuivre ces objectifs.
- Les valeurs transcendent les **actions et les situations spécifiques**. L'obéissance et l'honnêteté, par exemple, sont des valeurs qui peuvent être pertinentes au travail ou à l'école, dans la pratique d'un sport, dans les affaires, en politique, au sein de la famille, avec les amis ou les étrangers. Cette caractéristique permet de distinguer les valeurs de concepts plus restreints comme les normes ou les attitudes qui s'apparentent généralement à des actions, des objets ou des situations particulières.
- Les valeurs servent **d'étalon** ou de **critères**. Les valeurs guident la sélection ou l'évaluation des actions, des politiques, des personnes et des événements. Ainsi, s'y réfèrent la décision de ce qui est bon ou mauvais, justifié ou illégitime, de ce qui vaut la

peine d'être fait ou de ce qui doit être évité en fonction des conséquences possibles. Mais l'impact des valeurs sur les décisions de tous les jours est rarement conscient. Les valeurs deviennent conscientes quand les actions ou les jugements envisagés entrent en conflits avec les différentes valeurs estimées.

- Les valeurs sont classées par **ordre d'importance les unes par rapport aux autres**. Les valeurs d'une personne peuvent être classées par ordre de priorité, et cette hiérarchie est caractéristique de cette personne. Accorde-t-elle plus d'importance à la réussite ou à la justice, à la nouveauté ou à la tradition ? Le fait que les valeurs soient hiérarchisées chez un individu permet aussi de les distinguer des normes et des attitudes.
- L'importance relative de **multiples valeurs guide l'action**. Toute attitude, tout comportement implique nécessairement plus d'une valeur. Par exemple, aller à la messe peut exprimer et promouvoir des valeurs comme la tradition, la conformité et la sécurité, au détriment des valeurs d'hédonisme ou de stimulation. L'arbitrage entre des valeurs pertinentes et rivales est ce qui guide les attitudes et les comportements. Les valeurs contribuent à l'action dans la mesure où elles sont pertinentes dans le contexte (donc susceptibles d'être activées) et importantes pour celui qui agit.

Ainsi, on peut caractériser les valeurs selon leur nature (WEB 1, 2019) :

- La valeur est « **personnelle** » si elle désigne l'expression d'une personne (*valeur personnelle*), d'un groupe ou d'une société entière (*valeur sociale*).
- Elle est de nature « **centrale dans une société** » si elle renforce le statut dans le groupe social (*valeur centrale*), marginalise celui qui y adhère (*valeur déviante*) ou permet une certaine marge de manœuvre individuelle (*valeur variante*).
- La valeur est dite « **globale** » si certaines valeurs peuvent être considérées comme des moyens (*valeurs instrumentales*) et d'autres comme des fins (*valeurs terminales*). Certaines valeurs sont plus globales que d'autres (*aire de validité*) et dépassent les sphères de la vie sociale (exemple de la justice).
- La valeur est souvent « **structurante du comportement** » et « **relative** » : il n'existe pas de valeurs préférables à d'autres, dans l'absolu une même valeur peut être valorisée par les uns ou rejetée par les autres (notion de contre-valeur).
- La valeur est parfois « **liée les unes aux autres** » : défendre certaines valeurs implique d'en rejeter d'autres.

I.3.1.1. Caractéristiques

Le concept de valeur se différencie à d'autres concepts comme (WEB 2, 2019) :

- Les besoins sont exprimés individuellement et socialement par les valeurs.

Les valeurs répondent à trois besoins qui sont :

- ✓ **Besoin biologique** : le besoin physique et le bien-être de l'individu peuvent-être transformés en valeurs comme *l'amour* ;
 - ✓ **Besoin d'une interaction sociale coordonnée** : ce type de besoin peut être transformé en valeurs comme *l'honnêteté* ou *l'égalité* ;
 - ✓ **Besoin de survie et de bien-être au sein des groupes** : ce besoin peut instaurer des valeurs comme la *sécurité nationale* ou la *paix mondiale*.
- Les **traits de personnalité** sont particulièrement stables et acquis dès l'enfance alors que les valeurs sont susceptibles de changer
 - Les **attitudes** qui restent focaliser sur un objet particulier résultent en partie de la conformité de l'objet au système de valeur
 - La **culture** : les valeurs dérivent de la culture ; elles sont apprises au sein d'une société (socialisation) ou entre sociétés (acculturation)
 - Les **normes sociales** : une norme se réfère à un comportement souhaité socialement, dans un contexte bien particulier
 - Les **styles de vie** : les activités, centres d'intérêt et opinions.

Les valeurs sont des ensembles de normes régissant un comportement. Elles sont stables et dynamiques et elles sont apprises et partagées au sein d'une société. (WEB 2, 2019)

Ce qui distingue une valeur d'une autre est le type d'objectif ou de motivation que cette valeur exprime. (WEB 2, 2019).

La théorie des valeurs, selon Schwartz (1987), définit dix grands groupes de valeurs selon la motivation que sous-entend chacune d'entre elles. Ces valeurs englobent le champ des différentes valeurs reconnues par toutes les cultures. Il est alors probable que ces valeurs soient universelles parce qu'elles trouvent leur source dans au moins une des trois nécessités de l'existence humaine auxquelles elles répondent, à savoir : satisfaire les besoins biologiques des individus, permettre l'interaction sociale, assurer le bon fonctionnement et la survie des groupes.

I.3.1.2. Valeurs de bases

Les dix (10) valeurs de base, établi par Schwartz en 1987, ont été définis selon l'objectif global qu'elle exprime. Ces dix valeurs de base sont :

1. **Autonomie** : indépendance de la pensée et de l'action. Capacité de choisir, créer et explorer. En tant que valeur, l'autonomie est ancrée dans les besoins vitaux de contrôle et de maîtrise, et les exigences d'interactions nécessaires à l'indépendance.
2. **Stimulation** : enthousiasme, nouveauté et défis à relever dans la vie. Les valeurs de stimulation découlent du besoin vital de variété et de stimulation ; elles permettent de maintenir un niveau d'activité optimal et positif tout en écartant la menace qu'amènerait un niveau trop élevé de stimulation. Ce besoin vital est probablement en relation avec ceux qui sous-tendent les valeurs d'autonomie.
3. **Hédonisme** : plaisir ou gratification personnelle. Les valeurs d'hédonisme proviennent du bien-être de chaque individu (besoins vitaux de l'être humain et du plaisir associé à leur satisfaction).
4. **Réussite** : le succès personnel obtenu grâce à la manifestation de compétences socialement reconnues. Être performant dans la création ou l'accès à des ressources est une nécessité pour la survie des individus ; c'est également indispensable pour que les groupes ou les institutions puissent atteindre leurs objectifs. Ces valeurs de réussite concernent principalement le fait d'être performant au regard des normes culturelles dominantes, et d'obtenir ainsi l'approbation sociale.
5. **Pouvoir** : statut social prestigieux, contrôle des ressources et domination des personnes. Le fonctionnement des institutions sociales nécessite apparemment un certain degré de différenciation des statuts sociaux. Une dimension domination/soumission apparaît dans la plupart des analyses empiriques des relations interpersonnelles, que ce soit à l'intérieur d'une même culture ou entre les cultures. Pour justifier cet aspect de la vie sociale et pour faire en sorte que les membres du groupe l'acceptent, le pouvoir doit être traité comme une valeur. Les valeurs de pouvoir peuvent aussi découler des aspirations individuelles au contrôle et à la domination.

Le pouvoir et la réussite sont deux valeurs qui visent la reconnaissance sociale. Cependant, les valeurs de réussite (par exemple : ambitieux) mettent l'accent sur la démonstration d'une compétence effective lors d'une interaction concrète, tandis que les valeurs de pouvoir (par exemple : autorité, richesse) concernent plutôt le fait d'atteindre ou de conserver une position dominante à l'intérieur d'un système social plus global.
6. **Sécurité** : sûreté, harmonie et stabilité de la société, des relations entre groupes et entre individus, et de soi-même. Les valeurs de sécurité découlent des nécessités fondamentales du groupe et de l'individu. Il y a deux sortes de valeurs de sécurité.

Certaines concernent avant tout des intérêts individuels (par exemple : propre), d'autres concernent surtout des intérêts collectifs (par exemple : sécurité nationale). Mais même ces derniers sont liés, de manière non négligeable, à un objectif de sécurité pour soi-même (ou pour ceux auxquels on s'identifie). Les deux sortes de valeurs de sécurité peuvent donc être réunies dans une valeur qui les englobe.

7. **Conformité** : modération des actions, des goûts, des préférences et des impulsions susceptibles de déstabiliser ou de blesser les autres, ou encore de transgresser les attentes ou les normes sociales. Les valeurs de conformité proviennent de la nécessité pour les individus d'inhiber ceux de leurs désirs qui pourraient contrarier ou entraver le bon fonctionnement des interactions et du groupe. Les valeurs de conformité concernent l'autolimitation dans les interactions quotidiennes, généralement avec des personnes proches.
8. **Tradition** : respect, engagement et acceptation des coutumes et des idées soutenues par la culture ou la religion auxquelles on se rattache. Partout, les groupes développent des pratiques, des symboles, des idées et des croyances qui représentent leur expérience et leur destin commun et deviennent ainsi les coutumes et les traditions du groupe, qui leur accorde beaucoup de valeur. Ces coutumes et traditions deviennent l'expression de la solidarité du groupe, expriment sa valeur singulière et contribuent à sa survie. Elles prennent souvent la forme de rites religieux, de croyances, et de normes de comportement.

Les valeurs de tradition et de conformité sont particulièrement proches en termes de motivation ; toutes deux ont pour objectif la subordination du sujet aux attentes imposées par les autres. Cependant la nature de cette subordination diffère d'un type à l'autre : la conformité subordonne le sujet aux personnes avec lesquelles il est fréquemment en interaction – parents, professeurs, patrons ; la tradition subordonne le sujet à des objets plus abstraits – coutumes, idées religieuses ou spécifiques d'une culture. Corollairement, les valeurs de conformité amènent à répondre à des attentes présentes, qui peuvent varier. Les valeurs de tradition, elles, exigent une conformation à des attentes immuables, qui proviennent du passé.

9. **Bienveillance** : la préservation et l'amélioration du bien-être des personnes avec lesquelles on se trouve fréquemment en contact, « *l'endogroupe* ». Les valeurs de bienveillance proviennent de la nécessité pour le groupe de fonctionner de manière harmonieuse et du besoin d'affiliation de l'individu en tant qu'organisme. Les relations

au sein de la famille ou des autres groupes de proches sont ici cruciales. La bienveillance met l'accent sur le souci du bien-être des autres.

Bienveillance et conformité contribuent toutes deux à développer la coopération et la solidarité. Cependant, les valeurs de bienveillance procèdent d'une base motivationnelle intériorisée débouchant positivement sur ces types de comportement. À l'inverse, les valeurs de conformité incitent à la coopération afin de protéger l'individu contre les conséquences négatives possibles pour lui-même de l'absence de coopération. Ces deux valeurs de base peuvent, ensemble ou séparément, conduire aux mêmes comportements.

10. Universalisme. *Objectif* : compréhension, estime, tolérance et protection du bien-être de tous et de la nature. Ceci contraste avec l'importance apportée à l'endogroupe pour les valeurs de bienveillance. Les valeurs d'universalisme proviennent du besoin de survie des individus et des groupes. Mais ce besoin n'est pas identifié tant que l'individu n'a pas été en contact avec d'autres groupes que celui de ses proches, et tant qu'il n'a pas pris conscience du caractère limité des ressources naturelles. L'individu peut alors réaliser que le fait de ne pas accepter que les autres soient différents et de ne pas les traiter de manière juste va provoquer un conflit mortellement dangereux. Il peut aussi réaliser que le fait de ne pas protéger l'environnement va conduire à la destruction des ressources dont la vie dépend. Les valeurs d'universalisme peuvent être divisées en deux sous-catégories, celles qui concernent les êtres humains (y compris les plus éloignés) et celles qui concernent la nature.

I.3.1.3. Structure des relations entre les valeurs

La théorie des valeurs universelles de Schwartz (1987) décrit les relations de compatibilité et d'antagonisme que ces valeurs entretiennent les unes avec les autres. En d'autres mots, lorsqu'on agit selon une valeur, quelle qu'elle soit, cela a des conséquences qui entrent en conflit avec certaines valeurs et sont compatibles avec d'autres.

Par exemple, la recherche de la réussite entre la plupart du temps en conflit avec les valeurs de bienveillance. En effet, la quête du succès personnel a tendance à s'opposer aux actions visant à améliorer le bien-être de ceux qui auraient besoin de notre aide. Mais rechercher à la fois la réussite et le pouvoir est généralement compatible. La quête de la réussite personnelle a tendance à renforcer et à être renforcée par des actions destinées à conforter la position sociale du sujet et son autorité sur les autres.

Un autre exemple : rechercher la nouveauté et le changement (valeurs appartenant au type stimulation) peut entrer en conflit avec la préservation des coutumes consacrées par le

temps (valeurs appartenant au type tradition). En revanche, les valeurs de tradition sont compatibles avec les valeurs de conformité. Toutes deux impliquant des attentes extérieures. La figure 2 suivante montre les relations entre les dix valeurs.

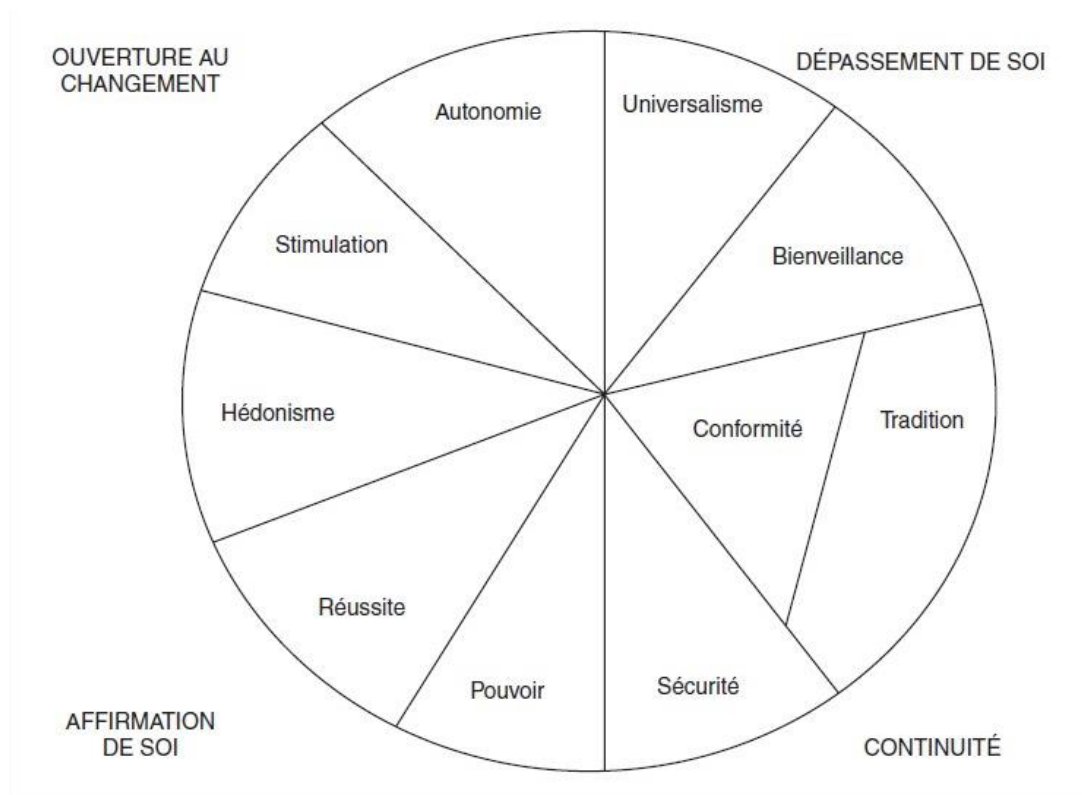


Figure 2 : Modèles théoriques des relations entre les dix valeurs de base, selon Schwartz

Source : Schwartz, 1987 (WEB 2)

La structure circulaire décrit l'ensemble des relations d'antagonisme et de compatibilité entre les valeurs. La tradition et la conformité sont situées dans la même région parce qu'elles partagent le même grand type d'objectif motivationnel. La conformité est située plus vers le centre de la figure, et la tradition plus vers la périphérie. Ceci signifie que les valeurs de tradition sont plus fortement opposées aux valeurs qui leur sont antagonistes. Les attentes liées aux valeurs de tradition sont plus abstraites et plus absolues que celles qui sont liées aux valeurs de conformité, qui apparaissent dans l'interaction concrète. De ce fait, les valeurs de tradition engendrent un rejet plus fort et sans équivoque des valeurs qui leur sont opposées.

Deux grandes dimensions structurent les relations d'antagonisme et de compatibilité entre les valeurs et permettent de les résumer. Comme l'indique la figure, une dimension oppose **l'ouverture au changement et la continuité**. Cette dimension rend compte du conflit entre les valeurs qui mettent en avant l'indépendance de la pensée, de l'action et des sensations ainsi que la disposition au changement (autonomie, stimulation), et celles qui mettent l'accent sur l'ordre, l'autolimitation, la préservation du passé et la résistance au changement (sécurité, conformité,

tradition). Une autre dimension oppose **l'affirmation de soi** (il s'agit de poursuivre ses propres intérêts sans tenir compte de ceux des autres, y compris si c'est à leur détriment), au **dépassement de soi** (il s'agit ici de dépasser ses propres intérêts et de faire passer les intérêts des autres avant les siens).

Cette dimension rend compte du conflit qui oppose les valeurs mettant en avant le bien-être et l'intérêt des autres (universalisme, bienveillance) aux valeurs mettant au premier plan la poursuite d'intérêts individuels, la réussite personnelle et la domination (pouvoir, réussite). L'hédonisme relève à la fois de l'ouverture au changement et de l'affirmation de soi.

Bien que la théorie définisse dix grandes valeurs, elle suppose qu'à la base les valeurs forment un « continuum » en termes de motivations. Ce « continuum » explique la structure circulaire. Pour rendre plus claire la nature de ce continuum, il est essentiel de préciser les motivations communes à deux valeurs adjacentes :

- a. La motivation commune au pouvoir et à la réussite est la recherche de reconnaissance sociale
- b. La motivation partagée par la réussite et l'hédonisme est de mettre en avant la satisfaction personnelle
- c. Le point commun entre l'hédonisme et la stimulation est que ces deux valeurs amènent à rechercher des sensations excitantes et des émotions agréables
- d. La motivation conjointe de la stimulation et de l'autonomie est l'intérêt intrinsèque pour la nouveauté et pour la maîtrise
- e. La motivation que partage l'autonomie et l'universalisme est le fait de se fier à son jugement personnel et d'être à l'aise avec la diversité
- f. L'universalisme et la bienveillance accordent tous deux la priorité aux autres et relèvent tous deux du dépassement des intérêts égoïstes
- g. La motivation commune à la bienveillance et à la tradition est l'importance accordée au dévouement envers le groupe d'appartenance (l'endogroupe)
- h. Le point commun entre la bienveillance et la conformité est que ces deux valeurs requièrent un comportement normatif qui facilite les relations avec les proches
- i. La conformité comme la tradition nécessitent la subordination de l'individu aux attentes imposées par la société
- j. La motivation partagée par la tradition et la sécurité est de pérenniser les arrangements sociaux qui existent et assurent la sécurité
- k. Conformité et sécurité mettent toutes deux en avant l'ordre et l'importance de relations harmonieuses

1. La sécurité et le pouvoir supposent tous deux que l'on évite ou que l'on juggle les menaces en contrôlant les relations et les ressources

En bref, l'agencement circulaire des valeurs représente un continuum en termes de motivations. Plus deux valeurs sont proches l'une de l'autre sur ce cercle, plus les motivations correspondantes sont similaires ; plus deux valeurs sont au contraire distantes, plus les motivations qui les sous-tendent sont antagonistes.

L'idée que les valeurs forment un continuum a une implication importante : la partition du domaine des valeurs en dix grands types est une commodité arbitraire. Les valeurs de base peuvent se diviser en domaine selon les besoins et les objectifs.

I.3.2. Education aux valeurs liée à l'environnement

Goffin (1993) a choisi quatre valeurs majeures : la Solidarité, la Tolérance, l'Autonomie et la Responsabilité (valeur STAR). Le choix de ces valeurs a été dicté par le respect de la vie, le respect de soi, le respect d'autrui, le respect des générations futures, le respect de la nature.

- **La solidarité** : comme valeur environnementale, la solidarité découle d'une reconnaissance et d'un constat. La reconnaissance est celle du droit fondamental que possède tout homme et tout peuple à des conditions d'environnement de qualité suffisante pour assurer au moins sa santé et son bien-être. Le constat est celui de l'interdépendance accrue, aujourd'hui, entre les collectivités humaines, quelle que soit la partie du monde où elles se situent. Mettre en œuvre la solidarité, c'est s'efforcer de répondre aux besoins du présent, mais sans compromettre l'existence des générations futures. C'est une solidarité avec les générations futures.
- **La tolérance** : elle signifie la reconnaissance de la diversité des individus, des sociétés, des cultures. Non seulement la diversité doit être reconnue, mais elle doit être valorisée. La valorisation des différences entraîne le désir de complémentarité, elle engendre la coopération et l'échange et débouche par conséquent sur un enrichissement mutuel. La tolérance ne se réfère donc pas seulement à un principe passif de simple reconnaissance, mais aussi et surtout à un principe actif de coopération dans l'égalité.
- **L'autonomie** : cette valeur est liée au caractère contingent de l'environnement, relatif aux contextes écologiques et culturels spécifiques de chaque terroir et variant dans le temps selon une dynamique propre. Elle concerne la capacité des individus et des groupes sociaux à comprendre leur environnement et à exercer une action sur lui. Comme le contexte de chaque terroir est spécifique, il convient de laisser se

développer des solutions adaptées aux problèmes vécus localement, grâce à des technologies et à des institutions appropriées aux réalités locales. Les populations concernées sont les acteurs de leur développement, elles se doivent de choisir les objectifs et les moyens, et de prendre les décisions subséquentes.

- **La responsabilité** qui suppose l'existence des trois valeurs précédentes. Elle répond au caractère normatif du rapport à l'environnement, en impliquant un jugement de valeur intrinsèque. Elle porte sur le rapport à autrui, auquel on ne peut nuire. Elle porte aussi sur le rapport aux générations futures, par le maintien du patrimoine naturel à leur usage. Elle porte enfin sur le rapport à la nature, par le respect de la vie, la nôtre et celle des écosystèmes.

I.3.3. Stratégies d'éducation aux valeurs

Selon Sauvé (1997), l'éducation relative aux valeurs vise le développement de l'agir ou conduite responsable, bien au-delà des « *modifications de comportements civiques* » qui font référence aux prescriptions morales. L'agir fait plutôt référence à une action réfléchie, délibérée ; il est question de conduite plutôt que de comportement.

Eduquer aux valeurs remet en cause nos styles de vie afin de permettre à la fois d'améliorer la qualité de vie des hommes, de garantir celles des hommes à venir, de préserver le bon fonctionnement de la biosphère. (Sauvé, 1997)

Selon Caduto (1985), plusieurs stratégies permettent une éducation aux valeurs, notamment :

- a. **Analyse des valeurs** : permet aux apprenants d'explorer leurs propres valeurs. Cette stratégie consiste à identifier et à évaluer les différentes valeurs qui sous-tendent les positions des divers acteurs impliqués dans une situation problématique. Elle permet ainsi de mieux comprendre la dimension affective et morale des questions environnementales. Face à une situation problématique, le groupe choisit la valeur qui lui semble préférable et qui sera adoptée par tous les membres.
- b. **Clarification des valeurs** : concerne le choix, l'expression et la « mise en acte » des valeurs qui nous sont propres. Elle pose des questions qui font appel à l'engagement personnel. Il s'agit de choisir et d'adopter une valeur par soi-même, pour soi-même, et non en fonction d'une morale prescrite ou de pressions sociales. La démarche consiste à choisir une valeur, apprécier cette valeur et agir en conséquence.
- c. **Education confluente** : grâce à une approche holistique, cette stratégie se base sur le fait que l'éducation cognitive et l'éducation affective soient inséparables à l'éducation

de la personne. Cette stratégie favorise ainsi l'éducation sensori-motrice des apprenants en explorant l'environnement par les sens et développer ainsi l'affectivité et la conscience sur l'environnement. En effet, l'adhésion à des valeurs ne relève pas exclusivement d'un mouvement rationnel de l'esprit, mais elle fait appel largement à l'affectivité (Goffin, 1993).

- d. **Modification de comportement par renforcement** : les comportements positifs seront récompensés tandis que les négatifs seront punis. Cette approche behavioriste par renforcements positifs ou négatifs permettra de créer à moyen terme, une dissonance cognitive ou affective qui amènera peu à peu le changement des valeurs et une nouvelle interprétation des réalités chez les personnes concernées. Cette stratégie se base sur l'impact du changement de comportement dans l'acquisition et l'adoption d'attitudes et de valeurs.
- e. **Laisser-faire** : les interactions entre l'éducateur et les apprenants (la manière d'enseigner, le choix des discussions, ...) conduisent implicitement à l'acquisition de valeurs par les apprenants. Les valeurs sont implicitement transmises aux apprenants à travers les gestes, les comportements et les attitudes de l'éducateur/enseignant ainsi qu'à travers les méthodes pédagogiques utilisées (choix des outils, des techniques, ...). L'éducateur/enseignant devient un modèle pour l'apprenant. Cette approche est souvent liée à l'approche cognitive. Toutefois, laisser les apprenants construire eux-mêmes leurs valeurs selon leurs priorités ou leurs émotions ne permet pas toujours d'acquérir de véritables valeurs.
- f. **Développement moral** : cette stratégie suit des étapes progressives où l'éducateur aide les apprenants en les exposant à des situations conflictuelles. Celles-ci stimulent le développement moral. Le jeu de rôle est une des techniques utilisées dans l'éducation morale.
- g. **Inculcation** : les apprenants adoptent les valeurs voulues et imposées par l'éducateur à travers plusieurs méthodes : (i) la moralisation où l'éducateur dicte ce qui est bon et ce qui est mauvais, (ii) la modélisation où les valeurs du maître devront être les valeurs des apprenants, (iii) le renforcement positif ou négatif. Cette stratégie demande un certain habileté de la part du maître pour démontrer aux apprenants ses valeurs à travers ces gestes au quotidien au lieu de simplement les citer.
- h. **Apprentissage par l'action** : les apprenants développent leurs capacités et acquièrent leurs valeurs à travers des expériences inspirées de la vie quotidienne. Cette stratégie implique directement les apprenants. Ces derniers mettent en pratique leur propre

raisonnement moral (quel que soit le niveau), leurs croyances, leurs valeurs, pour pouvoir prendre une décision personnelle. Cette stratégie est souvent suivie par d'autres méthodes d'éducation relative aux valeurs telles que l'analyse et la clarification des valeurs, l'inculcation, l'éducation confluyente ou le développement moral.

I.3.4. Processus du changement

L'Education relative à l'Environnement vise à engager des processus de changement, à travers des différents niveaux : dans l'environnement, chez les personnes et les groupes sociaux, dans les systèmes éducatifs et dans les pratiques pédagogiques (Sauvé, 1997). La conscience et l'action font partie intégrante du processus de changement.

Le changement d'attitude et de comportement sont réalisable par l'intervention de trois (3) clés selon Micoud (2007), à savoir :

- Ressentir
- Comprendre
- Obéir

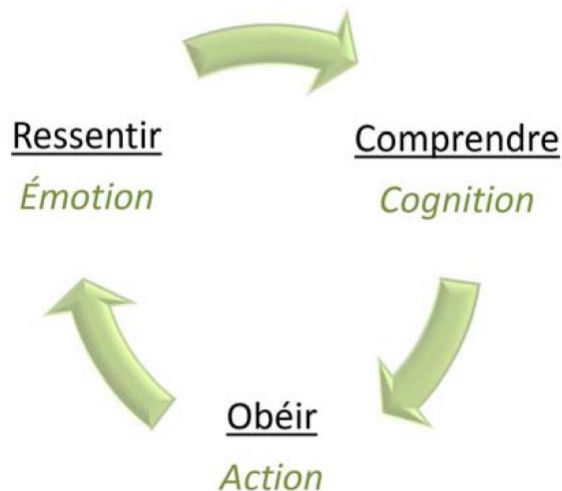


Figure 3 : Schéma du principe de base modifiant la société et le comportement des individus

Source : Micoud (2007)

En touchant les émotions, en suscitant une compréhension logique et en émettant certaines règles, il est possible d'amener les individus à changer d'attitude et de comportement (Micoud, 2007). Au niveau de l'individu, il est possible de modifier les représentations sociales à l'aide de l'émotion, de la cognition et de l'action.

L'émotion est rattachée à la prise de conscience qui est essentielle chez l'individu afin de susciter le début d'une démarche vers un changement de comportement. La cognition permet

d'expliquer rationnellement cette prise de conscience, alors que l'action encadre et propulse les nouveaux comportements. Par conséquent, ce processus de base en trois opérations permet d'amener l'individu à modifier son comportement mais pour ce faire, les trois éléments doivent être réalisées simultanément et de manière continue.

I.3.5. Démarche du changement de comportement

Parallèlement à ce processus, le changement de comportement chez un individu s'effectue en cinq stades selon Prochaska et DiClemente (1992) : le changement d'un comportement addictif suit une série d'étapes ou stade : Il s'agit du « **modèle transthéorique du changement comportemental** ». Ce modèle est figuré dans une roue circulaire reflétant la roue du changement.

Ces auteurs supposent que la personne évolue plusieurs fois au sein du processus avant d'atteindre un changement stable.

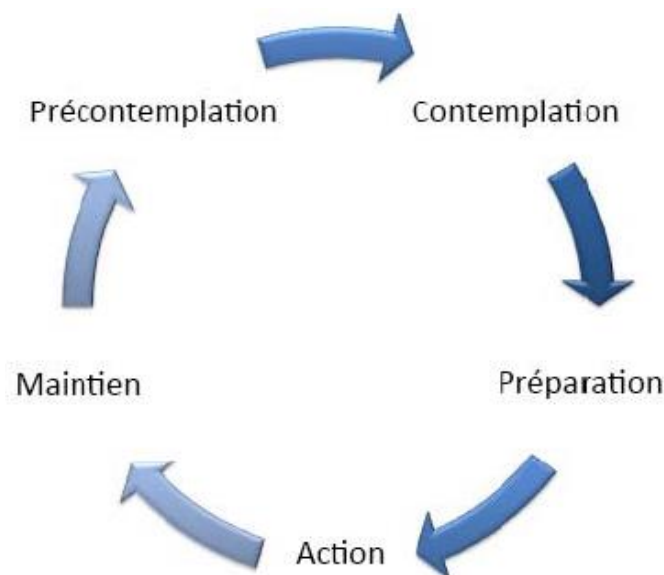


Figure 4 : Modèle transthéorique du changement comportemental selon Prochaska et DiClemente en 1992

Le point d'entrée du processus de changement est l'étape de « **précontemplation** ». La personne n'a pas encore pris conscience qu'elle a un problème ou qu'elle a besoin d'introduire un changement dans sa vie. Un « précontemplateur » est quelqu'un qui sait qu'il a un problème, même s'il n'en a pas conscience. Une fois qu'une prise de conscience du problème apparaît, la personne entre dans une période caractérisée par « l'ambivalence » : la phase de « **contemplation** ». La personne contemplative considère et rejette en même temps le

changement. L'expérience de la personne contemplative est décrite comme une sorte d'oscillation entre les raisons de changer et les raisons de continuer de la même manière.

Le stade de la « **détermination** » ou la « **préparation** », dans le modèle transthéorique du changement, est comme une fenêtre pour une opportunité, qui ouvre la porte à une nouvelle période de temps. Si pendant ce temps la personne entre dans la phase d'action, le processus de changement continue. Dans le cas inverse, la personne retourne à l'étape de la contemplation. Le réel changement de comportement est amorcé lors du stade de « **l'action** ».

L'étape de « **maintien** » consiste à maintenir le changement obtenu lors de l'étape précédente. C'est généralement au bout de six mois que l'individu passe au stade cinq qui indique le maintien du comportement. À ce moment, il est possible que l'individu chute à un stade inférieur. Toutefois, si son nouveau comportement devient un réflexe, il a tendance à perdurer (Frenette, 2010).

Par ailleurs, l'éducation et la communication jouent un rôle important en allant du stade de la précontemplation aux stades de la contemplation et de la préparation qui amènent l'individu vers la réalisation du comportement souhaité.

I.3.6. Lien entre action et développement d'attitudes et de comportements

Selon Marleau en 2009, l'attitude reflète aussi la conscience. Cette conscience fait référence à la connaissance relative au fait de savoir. Il s'agit de la conscience de ce que l'on sait, de ce que l'on est et de ce que l'on fait. Elle est le niveau suprême de la réflexion mentale des êtres humains. Comme le comportement est exprimé par l'action et donc la manifestation d'une manière d'agir, l'action est souvent accomplie de manière consciente et planifiée à partir d'intentions.

Le tableau 1 présente les principales caractéristiques définissant l'interaction entre le comportement, la conduite et l'action.

Tableau 1 : Différence entre comportement, conduite et action

COMPORTEMENT	CONDUITE	ACTION
Vient d'une habitude.	Implique une dimension temporelle.	Agit avec conscience et intentionnalité
Peut-être une réponse automatique ou volontaire face à une situation quelconque.	Résulte d'un processus réflexif.	Exige le développement de compétences.
Peut-être générée par la peur d'une sanction.	Dépend d'un contexte historico-culturel	Implique un processus de prise de décision, de planification et de réflexion.

Source : Marleau, 2009

A partir d'une cause ou d'un mécanisme, les motivations et les intentions de l'acteur déterminent ses actes. L'action se distingue d'un être humain à un autre être vivant ou un autre être humain par la prise de conscience, le raisonnement, la volonté et les sentiments.

L'action humaine, individuelle et collective, se réalise à travers des interactions sociales au sein de l'environnement. L'action fait partie de l'environnement : l'action dans et par l'environnement. Cet auteur signale que l'environnement est justement un dispositif d'action, ce qui la rend possible. « (...) *Il consiste en des conditions qui permettent ou empêchent, qui stimulent ou entravent l'action d'un être vivant (...)* » Marleau (2009). Les croyances et les aspirations humaines interagissent avec l'environnement par le biais de l'action. La prise de conscience du monde se réalise par le rapport à l'environnement. La conscience, l'action et le monde ne sont pas des entités séparées. Ils sont au contraire profondément liés.

En résumé, les valeurs s'acquièrent à travers les actions. La définition des concepts clés met en exergue l'interaction d'une société allant de l'individu jusqu'à l'ensemble formant un groupe de société basé sur l'attitude et le comportement de l'individu, entraînant les valeurs, la culture et l'éducation.

Les attitudes et comportement sont fondés par les valeurs en soi d'un individu. Cette valeur, étant universelle, se distingue d'une personne à une autre.

Par conséquent, une valeur comme la réussite peut s'opposer à la bienveillance tandis que cette réussite joint la valeur du pouvoir.

L'interaction de plusieurs valeurs important pour une société établie une base pour sa culture.

L'éducation sert à transmettre cette valeur d'une génération à une autre.

Les valeurs prennent source au sein de la société et des individus qui la forment avec ses principes, ses fondements et ses cultures. Ce qui amène à l'identification des besoins et des lacunes, au niveau de chaque individu et de la société, pour déterminer et prioriser les valeurs primordiales.

PARTIE II : METHODOLOGIE DE TRAVAIL

Cette partie est consacrée à la présentation générale de l'étude, de son intérêt et de la méthodologie adoptée.

CHAPITRE 1 : PRESENTATION DE L'ETUDE

II.1.1. Problématique

L'établissement scolaire est la première porte d'entrée de l'ErE.

Depuis son émergence sous l'égide de l'UNESCO, l'ErE fut mise en place dans le milieu scolaire, surtout en primaire, chez les enfants en bas âge. Les activités se sont concentrées sur l'élaboration de manuels scolaires et d'outils pédagogiques pour appuyer les enseignants dans leur processus d'enseignement intégrant des thématiques environnementales. Complémentairement, d'autres activités parascolaires sont réalisées et menées sous forme de sensibilisations et d'animations, comme l'embellissement des jardins scolaires, les reboisements et la sortie nature ou classe verte. Cela afin de faire passer des messages clés qui consistent à canaliser la pratique des reboisements, lutter contre la déforestation, les cultures sur brûlis et les feux de brousse.

Dans la plupart des cas, ces activités sont sporadiques et ne se produisent qu'à travers les événements ponctuels marquants tels que la célébration des journées mondiales ou durant les lancements officiels des campagnes de communication. Les évaluations après ces activités ont montré que les élèves adoptent les comportements requis seulement lors des activités menées auprès des établissements scolaires et retournent à des mauvaises pratiques une fois les activités terminées. Il n'y a donc pas pérennisation du changement du comportement nécessaire pour la conservation et la protection de l'environnement.

Ces constats montrent que les précédentes actions de l'ErE priorisent surtout les savoirs, les connaissances sur l'environnement et les savoir-faire à adopter pour sa protection, mais ne prennent pas en considération les savoir-être, plus précisément la valeur, qui permettraient de pérenniser et de maintenir les comportements. Comme la finalité de l'ErE est d'acquérir les connaissances et les valeurs essentielles à la compréhension de l'Environnement dans lequel l'Homme interagit continuellement avec les autres éléments qui le constituent, l'appropriation de la valeur et du comportement environnemental ne peut se développer pas dans des activités sporadiques. Or, c'est grâce à cette valeur que la durabilité des actions environnementales se fonde.

Les questions se posent alors :

- **Comment l'acquisition des valeurs peut être développer auprès des jeunes ?**
- **Comment les valeurs fondamentales et culturelles des jeunes au sein des établissements scolaires peuvent être pérennisés afin qu'ils puissent acquérir les changements souhaités pour ce qui est de l'harmonie avec l'environnement et de la préservation du Patrimoine Mondiale ?**

II.1.2. Hypothèses

Face à cela, les hypothèses suivantes sont formulées :

Hypothèse 1 : Les manques d'informations sur l'interaction des attitudes et des comportements par rapport aux valeurs empêcheraient les enseignants d'orienter vers l'éducation aux valeurs.

Hypothèse 2 : Une identification des lacunes et des besoins sur les valeurs au niveau des cibles serait primordiale et pourrait développer une stratégie d'éducation au valeur.

Hypothèse 3 : Le renforcement de capacités auprès des enseignants et des élèves permettraient d'acquérir et de s'imprégner à l'éducation aux valeurs au niveau des établissements scolaires.

Le tableau 2 ci-joint représente les indicateurs de vérification des hypothèses :

Tableau 2 : Indicateur de vérification des hypothèses

PROBLEMATIQUES	HYPOTHESES	INDICATEURS	METHODES	ACTIVITES
1. Comment renforcer l'acquisition des valeurs auprès des jeunes ? 2. Comment amener l'adoption et le changement de comportements des jeunes au sein des établissements scolaires afin qu'ils acquièrent les changements souhaités, en harmonie avec l'environnement, et de quelle manière peut-on pérenniser l'acquisition de ce comportement	Des travaux bibliographiques portant sur l'éducation aux valeurs vont renforcer le manque d'informations sur les valeurs.	Références clés avec des auteurs clés traitant l'éducation aux valeurs	Recherches documentaire à travers des bibliographies et webographies : Document de référence selon WWF, UNESCO ; consultation des grandes bibliothèques : IFM, alliance françaises, bibliothèque de l'université, consultation des mémoires en lignes	Synthèse des revues bibliographiques et webographiques
	L'identification des lacunes et des besoins pourraient renforcer une stratégie intégrant les savoir-faire et les valeurs au niveau des cibles et pérenniseraient les valeurs.	Liste des besoins et des attentes au niveau des cibles Synthèse des valeurs manquantes	Elaboration des questionnaires et des fiches d'enquête pour les focus group.	<ul style="list-style-type: none"> - Descente sur terrain - Enquête à travers des questionnaires - Entretien bilatéral - Focus group - Observation directe des comportements

afin de le vivre réellement ?	Un plan de renforcement de capacités auprès des enseignants et des élèves permettrait d'acquérir et de s'imprégner à l'éducation aux valeurs. Adoption et transfert des valeurs à travers un plan d'action environnementale directe et régulier	<ul style="list-style-type: none"> - Module de formation pendant la réalisation du plan de renforcement de capacités - Plan d'action environnementale détaillé et structuré 	Concertation entre enseignants, élèves, parents des élèves et les parties prenantes au sein de l'établissement	<p>Formation d'une semaine des enseignants, des élèves et des autres parties prenantes au sein de l'établissement</p> <p>Travaux de groupe entre enseignants et élèves, réunion périodique pour l'amélioration et la validation du plan d'action.</p>
-------------------------------	---	---	--	---

II.1.3. Objectifs de la recherche

L'objectif général de ce travail est de cultiver chez les élèves, les valeurs fondamentales utiles pour protéger l'environnement.

Pour cela, trois objectifs spécifiques ont été développés.

- **Renforcer les informations et les connaissances sur les valeurs**

Auparavant, l'ErE et le système éducatif en général se sont focalisés sur l'acquisition de connaissances et de pratiques quotidiennes et non sur l'acquisition des valeurs auprès des élèves. Cette dernière est souvent délaissée et oubliée à cause d'un manque de connaissances sur les valeurs.

- **Identifier les lacunes et les besoins des cibles par rapport à ces valeurs**

Cette démarche permet d'améliorer l'acquisition des valeurs, que ce soit pour l'élève ou pour l'enseignant. Une synthèse ou un état des lieux sur les valeurs manquantes permettraient de développer une stratégie d'action afin d'acquérir ces valeurs. Elle sera renforcée à travers les programmes d'enseignements au niveau de l'établissement dans le but de former des élèves compétents et capable de faire face aux problèmes et défis de la vie.

- **Adoption des valeurs et attitudes environnementales**

Un plan de renforcement de capacités est effectué afin d'élaborer un plan d'action environnemental qui sera approuvé par les enseignants et les élèves. Ainsi, sa mise en œuvre permettrait à chaque individu ou groupe d'individus de développer la prise de responsabilité, le volontariat, la coopération et la solidarité qui sont déjà des valeurs fondamentales à la contribution et à la préservation de l'Environnement et du Patrimoine Mondiale.

II.1.4. Intérêt de l'étude

Cette étude est réalisée afin d'inculquer les valeurs fondamentales auprès des jeunes. A partir des stratégies développées, les enseignants ainsi que les élèves peuvent créer et reconsidérer les valeurs fondamentales comme le respect en s'entraidant dans la réalisation des activités en relation avec la protection de l'environnement. Ils peuvent alors s'approprier des valeurs comme l'amabilité, de venir en aide à l'autrui ainsi qu'à se respecter : respecter les autres mais aussi respecter l'environnement.

Cette éducation aux valeurs peut être développée à travers les actions et les pratiques réalisées. Par exemple, durant les mathématiques, pour calculer le nombre d'arbres à planter selon la superficie libre ou encore la délimitation de l'endroit à cultiver, le maître peut choisir, pour développer une certaine valeur, le dispositif de travail en groupe, ou en binôme. Ainsi,

chaque enseignant peut faire une éducation aux valeurs suivant plusieurs dispositifs ou modalités d'apprentissage.

CHAPITRE 2 : MILIEU D'ETUDE

Dans le cadre du financement du Fond des Patrimoines Mondiales Africain, sous tutelle de l'UNESCO Afrique du Sud, ce présent travail a été mené dans un des patrimoines mondiaux soutenu par l'UNESCO à Madagascar : le parc national Tsingy de Bemaraha. Ainsi, va s'effectuer une description brève du parc suivie de la présentation de l'établissement CEG Bekopaka où l'étude a été menée.

II.2.1. Le Parc National Tsingy de Bemaraha

II.2.1.1. Localisation

Le Parc National « Tsingy de Bemaraha » se trouve dans le Moyen Ouest Madagascar. Il fait partie de l'ex province de Mahajanga, région Melaky et district d'Antsalova. Cette région est délimitée au Nord par la rivière Soahany, à l'Est par une importante falaise du plateau de Bemaraha, au Sud par le fleuve Manambolo et à l'Ouest par le canal de Mozambique.

Le Bemaraha est situé entre 18°12' et 19°27' de latitude Sud et 44°34' et 45°57' de longitude Est.

S'orientant du Nord au Sud et de direction NNW-SSE, les Tsingy s'étendent entre 200km de long et 17 à 20km de large, de Morafenobe jusqu'au fleuve Manambolo, au nord du fleuve Tsiribihina.

Le PN Tsingy de Bemaraha se trouve à une distance de 900 Km d'Antananarivo suivant 3 routes nationales :

- La route nationale numéro 7 (Antananarivo – Antsirabe),
- La route nationale numéro 34 (Antsirabe - Malaimbandy)
- La route nationale numéro 35 (Malaimbandy – Morondava).

A 10 Km de l'entrée de Morondava se trouve une bifurcation de la route nationale numéro 8 (Marofototra), passant par Belo sur Tsiribihina, jusqu'à Andimaka à 30Km de Bekopaka où se trouve l'entrée du Parc. Ce PN est inaccessible pendant les saisons de pluies. La superficie totale du parc est de 157 710 hectares (MNP Bekopaka).

II.2.1.2. Situation géologique, faunistique et floristique

Selon Goodman S. Rasoloarison V. et Paquier F. (2008), le plateau de Bemaraha est composé de vastes dépôts de calcaires d'origine marine datant du Jurassique moyen (vers 200 millions d'année). Ce massif a émergé il y a près de 6 millions d'années dévoilant de purs calcaires. L'érosion par l'eau a sculpté un réseau dense de crevasses profondes, séparées par des lames cannelées ainsi que des arêtes vives (Figure 6). Ces roches calcaires profondément déchiquetés en lapiaz extrêmement difficiles d'accès pour les gens, sont localement appelés « Tsingy » (mot Malagasy signifiant : marchant sur la pointe des pieds ») (Figure 5).



Figure 5 : Photo réelle du Tsingy de Bemaraha.

Source : Auteur, 2018



Figure 6 : Tsingy sculpté par l'érosion.

Source : Auteur, 2018

Le plateau calcaire abrite plusieurs types de formations végétales. La flore est typiquement **tropophile** (plante résistant à des variations saisonnières brutales) avec, par exemple, *Dalbergia* (Fabaceae), *Commiphora* (Burseraceae) et *Hildegardia* (Sterculiaceae). On y trouve des forêts denses caducifoliées et semi-caducifoliées caractéristiques de la partie occidentale de Madagascar. Les formations végétales poussant sur les rochers nus sont l'un des caractéristiques de ce Parc, il s'agit notamment des **crassuléscentes** (*Kalanchoe gastonisboniri*), des plantes à bulbes, des lianes et des buissons épineux (*Pachypodium rutenbergianum*). Les arbres de ces zones incluent également des arbres « **bouteille** » du genre *Delonix* (Fabaceae) (figure 7).



Figure 7 : Végétation de *Delonix* (Fabaceae) au-dessus des roches calcaires

Source : Auteur, 2018

Onze espèces de lémurien caractérisent ce parc, dont *Daubentonia madagascariensis*, *Microcebus myoxinus*.

D'autres espèces animales sont aussi présentes dans ce parc tels que : *Cryptoprocta ferox*, *Galidia elegans occidentalis*, ainsi que *Brookesia perarmata*.

Selon le Madagascar National Park, (2010), le Tsingy de Bemaraha fait partie de la catégorie II de l'UICN compte tenu de ses caractéristiques biologiques qui se reflètent à des forêts denses sèches sur plateau calcaire, forêt rupicole, fourré xérophytique, savane et les Tsingy.

Les feux de brousse et les coupes illicites constituent ses premières contraintes principales.

Les cibles de conservation sont orientées surtout sur les forêts denses sèches, sur le plateau calcaire et sur les espèces qui y vivent : *Eulemur rufus*, les reptiles commercialisés (*Brookesia perarmata* et *Uroplatus henkeli*), *Erymnochelis madagascariensis*.

II.2.1.3. Tsingy de Bemaraha : un patrimoine mondial de l'UNESCO

Selon la convention de la protection du patrimoine mondial, culturel et naturel de l'UNESCO en 1972, les patrimoines mondiaux se définissent en deux patrimoines : patrimoines culturels et patrimoines naturels. (Web 3, 2019)

Les patrimoines culturels sont l'ensemble de :

- **Monuments** : œuvres architecturales, de sculpture ou de peinture monumentales, éléments ou structures de caractère archéologique, inscriptions, grottes et groupes d'éléments, qui ont une valeur universelle exceptionnelle du point de vue de l'histoire, de l'art ou de la science.
- **Ensembles** : groupes de constructions isolées ou réunies, qui, en raison de leur architecture, de leur unité, ou de leur intégration dans le paysage, ont une valeur universelle exceptionnelle du point de vue de l'histoire, de l'art ou de la science.
- **Sites** : œuvres de l'homme ou œuvres conjuguées de l'homme et de la nature, et zones incluant des sites archéologiques, qui ont une valeur universelle exceptionnelle du point de vue historique, esthétique, ethnologique ou anthropologique.

Les patrimoines culturels sont l'ensemble de :

- **Monuments naturels** constitués par des formations physiques et biologiques ou par des groupes de telles formations qui ont une valeur universelle exceptionnelle du point de vue esthétique ou scientifique.
- **Formations géologiques et physiographiques** et les zones strictement délimitées constituant l'habitat d'espèces animale et végétale menacées, qui ont une valeur universelle exceptionnelle du point de vue de la science ou de la conservation.
- **Sites naturels ou les zones naturelles** strictement délimités, qui ont une valeur universelle exceptionnelle du point de vue de la science, de la conservation ou de la beauté naturelle.

Ainsi, le Tsingy de Bemaraha est à la fois un patrimoine culturel et un patrimoine naturel. En effet, le Tsingy de Bemaraha abritait une ensemble de population appelé « VAZIMBA » qui a occupé les lieux après avoir fui la colonisation de l'ethnie Merina. Des reliquats de leurs outils sont encore présents après du site Gorge de Manambolo. De plus, il arbore des formations géologiques spécifiques sus-cités ainsi que des habitats animales et végétales rares qui subissent les menaces anthropiques.

De ce fait, l'UNESCO a classé cette aire protégée Site du Patrimoine mondial en 1990, le seul à Madagascar, et Site du Patrimoine culturel national en 1991. Le gouvernement Malagasy a alors porté un décret en 2011, portant changement de statut de la Réserve Naturelle Intégrale n° IX dite : Tsingy de Bemaraha en Parc National, et création de la Zone de Protection du Parc National n°7 dit : Tsingy de Bemaraha, sis dans les Districts d'Antsalova et de Morafenobe, Région Melaky. (Décret n°2011-498).

Le Patrimoine Mondial contient des avantages exceptionnels, tant par sa Biodiversité que par ses cultures reconnus au niveau mondial. Devenant ainsi un Bien commun, incluant autant le national que l'international, le Tsingy de Bemaraha n'est donc plus la propriété exclusive de la Région, tout le monde en est bénéficiaire.

Il est à noter que Madagascar possède trois (3) grands patrimoines sous la conservation de l'UNESCO :

- Patrimoine culturel : « la colline royale d'Ambohimanga » depuis 2001.
- Patrimoine naturel : « les forêts humides de l'Atsinanana » depuis 2007.
- Patrimoine naturel et patrimoine culturel : « le Tsingy de Bemaraha » depuis 1990.

La mise en œuvre de l'EDD, Model School a été réalisé depuis 2014 avec WWF au niveau du Paysage MTB, région MENABE et MELAKY qui figure parmi les sites d'interventions de WWF. Dans cette région, les établissements pilotes furent le Lycée Belo sur Tsiribihina et le CEG Masoarivo. Comme le CEG Bekopaka se trouve à proximité de ces 2 sites, facilitant ainsi l'accessibilité et l'accompagnement, le choix a été fixé.

II.2.1.4. Le CEG Bekopaka

Le CEG Bekopaka fait partie du DREN Melaky, CISCO d'Antsalova, Commune et ZAP de Bekopaka. Cet établissement est fonctionnel depuis 1980 avec l'autorisation d'ouverture 4399/80/MINESEB du 16/10/1980.

Les tableaux suivants montrent quelques statistiques générales recensé auprès de cet établissement.

Le tableau 3 ci-joint représente l'effectif général des élèves au sein de l'établissement :

Tableau 3 : Effectif des élèves pour l'année scolaire 2017-2018

Classe	Effectif		Total
	Masculin	Féminin	
6^{ème}	31	39	70
5^{ème}	14	18	32
4^{ème}	10	19	29
3^{ème}	29	14	43
TOTAL			174

Source : Directeur de l'établissement, 2018

L'effectif est très faible à cause de l'accès difficile à l'établissement, le manque d'infrastructure et de l'insécurité.

Le nombre des élèves de 3^{ème} passant à l'examen BEPC ainsi que le taux de réussite est représenté par le tableau 4 :

Tableau 4 : Effectif des élèves de 3^{ème} à l'examen BEPC et le taux de réussite pour l'année scolaire 2017-2018

	Garçons	Fille	Total
Inscrits en 3^{ème}	29	14	43
Présents au BEPC	27	13	40
Admis au BEPC	16	08	24
Non admis	11	5	16
Taux de réussite en %			60%

Source : Directeur de l'établissement, 2018

Les données du tableau 4 montrent que 60% des élèves ont obtenus le diplôme BEPC. Les filles réussissent mieux que les garçons. Ce résultat est plutôt faible par rapport à la moyenne au niveau de la CISCO car le niveau des élèves est encore très faible étant donné le manque d'enseignant qualifié, le manque de matériels didactiques, mais surtout le manque de valeurs.

Le tableau 5 montre le nombre et le taux de redoublement pour l'année scolaire 2017-2018 :

Tableau 5 : Nombre et taux de redoublement pour l'année scolaire 2017-2018

Niveau	6 ^{ème}	5 ^{ème}	4 ^{ème}	3 ^{ème}	TOTAL
Effectif	70	32	29	49	180
Garçons	10	04	02	18	34
Filles	12	05	02	08	27
Total	22	09	04	26	61
Taux en %	31,43	28,13	13,79	53,06	33,89

Source : Directeur de l'établissement, 2018

Il apparaît que le taux de redoublement de 33,89 % est très élevé. Le taux de redoublement de la classe de 3^{ème} tient le record, qui dépasse les 50 %, suivi de la classe de 6^{ème}. De plus, le taux de redoublement des garçons est très notable par rapport au fille. La raison est le manque d'adaptation des élèves ou le niveau des élèves par rapport à sa classe et par rapport au programme, vu le niveau relativement faible.

L'effectif des élèves qui abandonne l'établissement ainsi que son taux durant l'année scolaire 2017-2018 est représenté dans le tableau 6 suivant.

Tableau 6 : Taux d'abandon scolaire pour l'année scolaire 2017-2018

Niveau	6 ^{ème}	5 ^{ème}	4 ^{ème}	3 ^{ème}	TOTAL
Effectif	70	32	29	49	180
Garçons	03	03	01	02	09
Filles	05	01	03	01	10
Total	08	04	04	03	19
Taux en %	11,43	12,50	13,79	6,12	8,89

Le taux d'abandon de la classe de 4^{ème} est très élevé par rapport aux autres classes. Souvent, les élèves ont peur de la classe d'examen et préfèrent abandonner.

Ces trois (3) tableaux (4.5.6) montrent une faible réussite scolaire auprès des élèves.

Le niveau de l'enseignement est généralement faible.

Les renseignements auprès de l'établissement sont représentés par le tableau 7 suivant :

Tableau 7 : Etat des enseignants auprès du CEG Bekopaka

Situation des enseignants	Enseignants en matières scientifiques	Enseignants en matières littéraires	Enseignant fonctionnaire	Enseignant Subventionné FRAM
Effectif	02	07	07	02

Le CEG Bekopaka compte 09 enseignants qui s'occupent à la fois des matières scientifiques et des matières littéraires.

L'enclavement et l'accessibilité aux sites ont rendus les indicateurs de performance au plus bas. D'ailleurs, la Région MELAKY est déjà réputée pour sa qualité d'éducation très faible. Des besoins en compétences et en capacité pour les enseignants sont prioritaires.

La méthodologie adoptée pour la réalisation de ce mémoire est présentée dans le chapitre suivant.

CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE

Afin d'atteindre les objectifs fixés, une méthodologie adéquate est adoptée.

II.3.1. Travaux et recherches bibliographiques sur les valeurs

Le travail de recherche est basé sur des recherches bibliographiques concernant l'éducation aux valeurs et les moyens pour que la population cible les acquièrent afin qu'il y ait durabilité des comportements pour la protection de l'environnement.

Ces recherches ont été menées auprès des centres de documentation tels que la bibliothèque de l'ENS, la bibliothèque de l'Alliance Française à Andavamamba, la bibliothèque de l'Institut Français de Madagascar.

D'autres travaux bibliographiques ont été réalisés à travers les recherches webographiques ainsi que par le biais de la consultation de mémoires en ligne que ce soit au niveau national qu'international.

II.3.2. Identification des besoins et des lacunes par rapport aux valeurs

La première activité est la collecte d'informations et de données sur la situation réelle au niveau des enfants et des enseignants du CEG Bekopaka.

Cette descente sur terrain est caractérisée notamment par l'identification des besoins et des attentes des élèves par rapport aux pratiques et aux valeurs.

En effet, les valeurs ne seront pas directement identifiées par rapport à des questionnements, mais elles seront déduites à partir d'analyses quantitatives (enquête), d'analyses qualitatives (focus group) et d'observations directes.

II.3.2.1. Population cible

Dans le cadre de ce travail, la population cible est constituée par les enseignants, les élèves et les parents d'élèves du CEG Bekopaka étant donné que par le concept de l'éducation aux valeurs s'entrelace l'enseignement-apprentissage au niveau scolaire et l'éducation parentale « fitaizana » dans le foyer.

II.3.2.2. Analyse quantitative : réalisation d'enquête

Pour répondre aux attentes et aux besoins des enseignants et des élèves sur le renforcement de capacité en matière de l'Education aux Développement Durable. Des enquêtes ont été réalisées avec un questionnaire spécialisé pour les enseignants et un questionnaire adapté aux élèves (annexe 3 et annexe 4).

Les questionnaires ont été rédigés en utilisant la langue malagasy pour éviter une barrière de langage.

Les questionnaires sont constitués de questions à choix multiples et de questions ouvertes afin que la population cible puisse les remplir facilement.

Pour les élèves, le questionnaire (Annexe 3) se basent sur leur vie familiale, leur étude et sur les problèmes qu'ils rencontrent pour aller à l'école et durant l'enseignement à l'école.

Pour les enseignants, le questionnaire (Annexe 4) porte sur chaque individu, leur emploi et leur technique d'enseignement, leur connaissance du Tsingy de Bemaraha ainsi que les difficultés qu'ils subissent dans la réalisation de leur travail.

Les résultats des enquêtes sont traités avec le logiciel Sphinx¹ et Excel.

L'analyse a été effectuée à partir des réponses fournies par chaque individu et par le groupe. Les réponses obtenues permettront de déterminer les besoins au niveau social, économique, environnemental ainsi que les lacunes en terme de pédagogie.

Les valeurs manquantes ont été identifiées à partir d'une triangulation des informations. Cela consiste à combiner les recherches bibliographiques, les enquêtes individuelles, le focus group et l'entretien bilatéral afin de déterminer les travaux à réaliser par rapport aux valeurs manquantes.

II.3.2.3. Focus group

C'est une méthode d'entretien effectuée par groupe d'élèves ou groupe d'enseignants afin de limiter les répétitions et gérer les contraintes temporelles occasionnées dans le cadre des entretiens individuels ou dans la réponse aux questions posées. Cet entretien de groupes présente plusieurs avantages car il permet, entre autres, l'accès à une masse de connaissances plus large et un plus grand contrôle réciproque. (Annexe 6, Annexe 7, Annexe 8).

II.3.2.4. Entretien bilatéral

Des entretiens ont été effectués auprès de différentes personnes ressources comme le Directeur de l'établissement, le président du FRAM, les partenaires tels que l'UNESCO, MNP. Ces entretiens consistent à poser des séries de questions sur un sujet à une personne afin d'obtenir son point de vue.

II.3.2.5. Observation directe de la situation au niveau de l'établissement scolaire et des communautés

L'analyse des observations durant des séances d'apprentissage, ou des activités menées permettront de dégager les actions à faire mais aussi d'identifier les valeurs manquantes.

¹ Logiciel de dépouillement d'enquêtes permettant de gérer les enquêtes et à les données quel que soit leur nature, quantitative ou qualitative : Élaboration de vos questionnaires et mise en forme selon le média choisi : papier, web ; Collecte des réponses ; Saisie des données ; Importation de fichiers de bases de données ; Analyse des questions ouvertes.





	
<p>Figure 8.a : Cour de l'établissement</p>	<p>Figure 8.b : Eparpillements des ordures dans la cour</p>
	
<p>Figure 8.c : Manque d'organisation et d'arrangement</p>	<p>Figure 8.a : Les filles qui réalisent les tâches dites « ingrates »</p>

Figure 8 : Exemple des photos durant l'observation directe du situation au niveau de l'établissement

L'observation générale de l'état de l'établissement permet de renforcer et de déterminer les manques surtout au niveau des valeurs fondamentales.

II.3.3. Formation, renforcement de capacités et plan d'action

Le renforcement de capacités présente une approche participative et dynamique pour faciliter l'appropriation des contenus et des savoir-faire par les participants.

Suivant les lacunes et les besoins identifiés, une stratégie de renforcement de capacités a été effectué auprès du CEG Bekopaka, assisté par les enseignants, les représentants des élèves, les représentants des parents (FRAM), le représentant résident de l'UNESCO à Bekopaka, le

représentant du MNP et enfin les représentants du CISCO, ZAP et le décideurs politiques : l'Adjoint au maire du Commune Rurale de Bekopaka.

L'objectif général étant de renforcer la capacité des communautés éducatives, caractérisés par les enseignants, les Personnels Administratifs et Techniques, les parents d'élèves, les élèves ainsi que d'autres entités rattachées à l'établissement pour qu'ils deviennent des acteurs directs dans la mise en œuvre de l'Approche EDD, « model school » et pour qu'ils puissent véhiculer les valeurs culturelles liées au Patrimoine Mondial Tsingy de Bemaraha.

Les objectifs spécifiques adoptés sont : fournir les connaissances nécessaires en matière de pédagogie pour les enseignants pour qu'ils puissent lier son enseignement et conservation du patrimoine ; partager les acquis du Model School et les expériences réussies des autres acteurs et des autres jeunes pour convaincre les communautés éducatives y adhèrent ; renforcer les capacités des communautés éducatives dans la mise en œuvre de la démarche Model School. Tout ceci sera répertorié dans un plan d'action.

La partie trois (III) suivante mettra en exergue les résultats obtenus à travers ces différents outils méthodologiques.

PARTIE III : RESULTATS ET INTERPRETATIONS

Les résultats correspondants à la méthodologie expliquée précédemment sont présentés dans cette partie. Ils portent notamment sur l'identification des besoins et des attentes, la réalisation du renforcement de capacités auprès de l'établissement, et l'élaboration du plan d'action environnemental.

CHAPITRE 1 : ANALYSE DES BESOINS DES ELEVES/DES ENSEIGNANTS PAR RAPPORT AUX VALEURS AUPRES DE L'ETABLISSEMENT SCOLAIRE

III.1.1. Résultats et interprétations des enquêtes auprès des élèves

Les élèves enquêtés sont aux nombres de 46 repartis dans les 4 niveaux (6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}).

Les questionnaires concernant chaque élève (identité, origine, mode de vie...) ont été élaborées (annexe 3) et les réponses sont détaillées ci-dessous.

III.1.1.1. Sexe

La figure suivante représente la répartition, selon le sexe, des élèves.

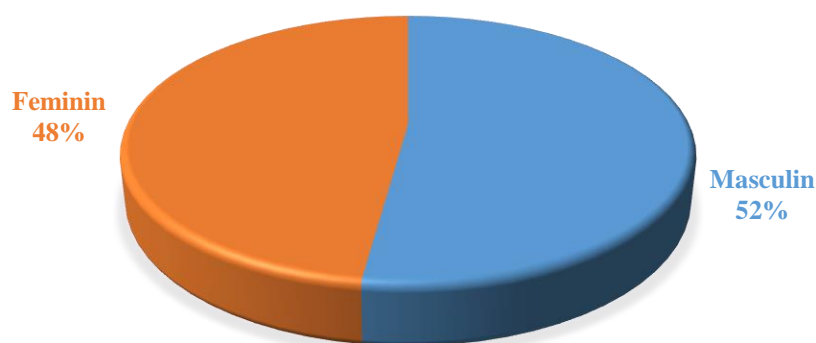


Figure 9 : Représentation des sexes

Concernant les élèves dans le CEG Bekopaka, il y a autant de garçons que des filles. En observant le graphique, parmi les 46 élèves enquêtés, les garçons qui sont de 52% (24 garçons) sont plus nombreux que les filles qui sont de 48% (22 filles).

Cette figure démontre la participation de toutes les élèves à l'enquête suite à des directives du Directeur.

III.1.1.2. Age

La répartition des élèves selon l'âge est présentée dans la figure suivante.

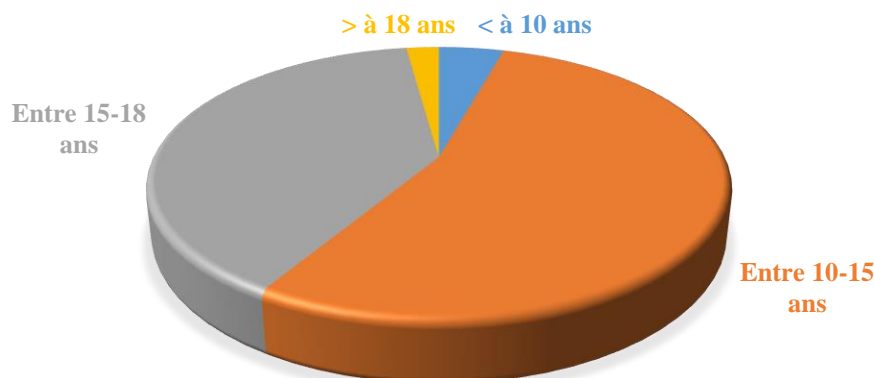


Figure 10 : Représentation des âges

Les élèves de moins de 10 ans et plus de 18 ans ne sont que 6% (nombre $n = 3$). A l'inverse, le groupe le plus nombreux est celui « 10 à 15 ans » (nombre $n = 25$), suivi des « 15 à 18 ans » (nombre $n = 18$). L'âge de la majorité des élèves est représenté par la réunion de ces deux groupes d'âge.

L'âge est intimement lié avec le comportement. Généralement, à l'âge de la puberté, des changements corporelles et psychiques sont présentes et souvent, les jeunes ont tendances à vouloir être libre et préfèrent contredire leurs aînés.

III.1.1.3. Origine

L'origine de chaque élève est montrée dans la figure ci-après.

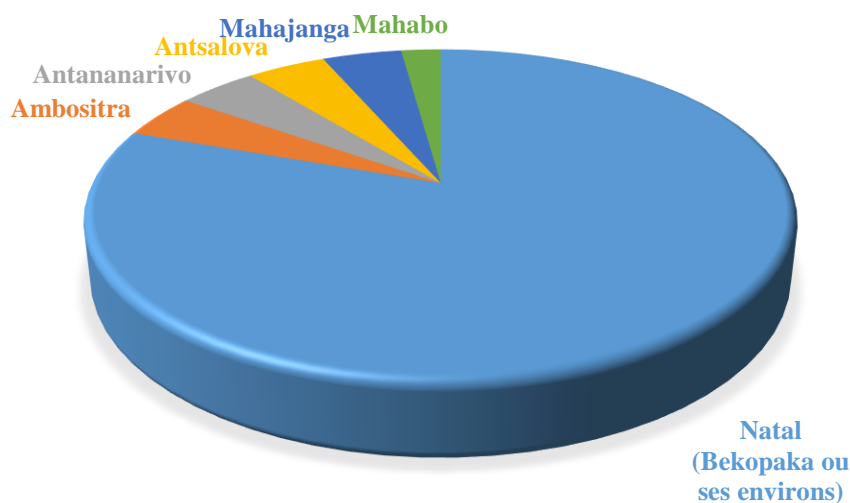


Figure 11 : Origine des élèves

La majorité des élèves (80%) est née à Bekopaka ou ses environs (Dans la même région : région Melaky : commune de Masoarivo, commune d'Antsalova, commune Belo sur Tsiribihina). D'autres (16%) viennent d'Ambositra, Antsahalova, Mahajanga et Antananarivo. Un seul élève (2%) vient de Mahabo.

Cela montre que les élèves de ce CEG ne sont pas tous originaire de Bekopaka, il n'y a pas de discrimination : ceux qui veulent étudier sont les bienvenus.

Par rapport aux valeurs identifiées, presque tous les enfants proviennent d'une même localité. Ils pourront ainsi avoir et partager les mêmes valeurs culturelles.

III.1.1.4. Frères et sœurs

Le questionnaire posé se porte également sur la connaissance des nombres de frères et sœurs pour chaque élève. Les résultats sont présentés dans le tableau 8.

Tableau 8 : Nombre de frères et sœurs

Nb Frères	Nb élèves	% cit.	Nb sœurs	Nb élèves	% cit.
0	12	26,10%	0	14	30,40%
1	10	21,70%	1	6	13,00%
2	13	28,30%	2	11	23,90%
3	7	15,20%	3	5	10,90%
4	2	4,30%	4	4	8,70%
5	2	4,30%	5	4	8,70%
6	0	0,00%	6	1	2,20%
			7	1	2,20%
Total	46	100,00%	Total	46	100,00%

D'après ce tableau 8, 8% des élèves ont plus de trois frères (4 ou 5) et 15% ont trois frères. Pour les 75% restants, 28% des élèves ont deux frères, 26% n'ont pas de frères et 21% n'ont en qu'un seul. Pour les nombres de sœurs, 30% des élèves n'ont pas de sœurs. 46% ont un à trois sœurs dont 13% en a une, 23% deux et 10% trois. Pour le reste, 20% des élèves ont plus de trois sœurs. En tenant compte de ces pourcentages, 64 % des élèves ont des frères dont les nombres sont variables, la valeur est comprise entre un à trois. Il est à remarquer que le nombre varie selon chaque individu. Pour les nombres de sœurs, la majorité a également un à trois sœurs.

La famille nucléaire doit refléter un esprit de solidarité et de cohésion. Cela va renforcer la relation entre parents et élèves. Ces deux valeurs devront s'acquérir facilement vue cette

situation. Aussi, le fondement des valeurs Malagasy est orienté vers l'amour des générations. Par ailleurs, avoir plusieurs jeunes garçons et jeune filles dans la famille est une richesse bien qu'il y ait une nuance certaine quant à l'occupation et les charge des parents qui éduquent deux ou trois élèves pour qui la scolarisation des enfants s'avère difficile.

III.1.1.5. Milieu de vie

La figure suivante montre si l'élève vit encore avec ses parents, des membres de la famille, un parrain ou une marraine ou bien s'il vit seul ou en colocation avec ses camarades de classe.

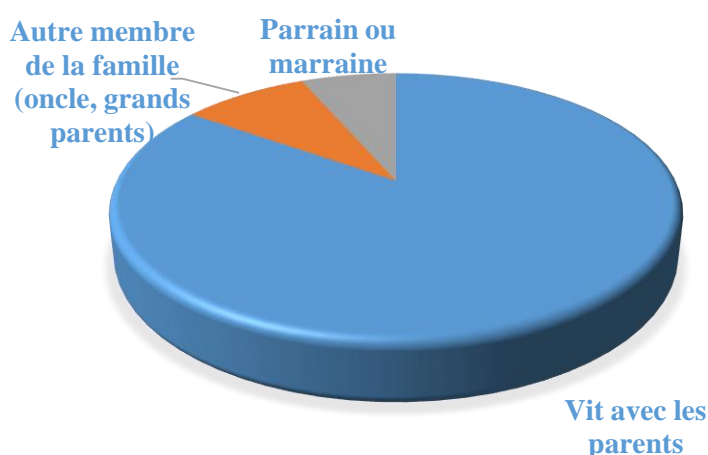


Figure 12 : Milieu de vie de l'élève

La majorité des élèves (84%) vit avec leurs parents. Seul 16% vivent avec des autres membres de la famille ou des tuteurs légaux. Aucun élève ne vit seul ou en colocation. Par conséquent, ils sont donc encore tous pris en charge par des personnes adultes. Ceci leur permet de bien se concentrer dans les études qu'ils entreprennent.

Les parents et les élèves se rencontrent chaque jour, cela permettrait de renforcer des valeurs comme le respect et la discipline entre les individus.

III.1.1.6. Durée du trajet en partant de la maison vers l'école

La figure suivante représente la durée du trajet de la maison vers l'école.

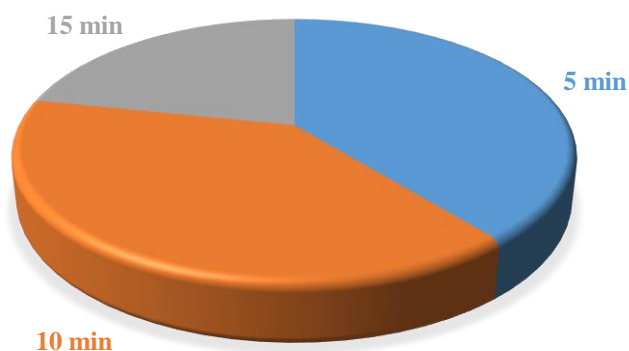


Figure 13 : Durée du trajet Ecole - Maison

Comme la figure l'indique, la majorité des élèves (78%) ne met que 5 à 10 min pour venir à l'école, et 22% mettent 15 min. En se basant sur ces informations, tous les élèves habitent à proximité de l'école et il n'y a pas beaucoup de difficultés pour y aller. Par rapport à l'éducation, l'éducation à l'école et au foyer sont proches. Il y a une complémentarité restreinte entre l'enseignement/apprentissage à l'école et l'éducation familiale au foyer.

III.1.1.7. Matière préférée et détestée en classe

Chaque élève a une ou plusieurs matières qu'il aime le plus et qu'il déteste également. Les figures suivantes présentent leurs choix.

III.1.1.7.a. Matière détestée

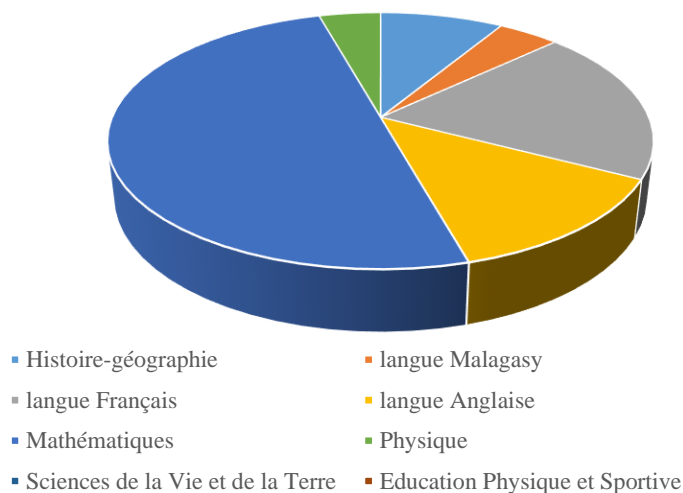


Figure 14 : Matière détestée en classe

La moitié des élèves (50%) déteste les mathématiques, suivi de la langue française (20%) et la langue anglaise (13%). La plupart des élèves détestent les mathématiques puisqu'il y a beaucoup de formules à mémoriser. L'enseignant est assez âgé et ses explications sont

difficiles à acquérir et à comprendre. Pour la langue française et la langue anglaise, la difficulté se pose sur la prononciation et la compréhension des termes utilisés.

Les mathématiques contiennent des suites et des logiques. La raison qui pousse les enfants à détester cette matière pourrait provenir d'un manque de valeurs à la découverte, l'esprit d'initiative ou à la créativité. Il y a un manque de valeurs en ce qui concerne la stimulation et l'enthousiasme des jeunes.

III.1.1.7.b. Matière préférée

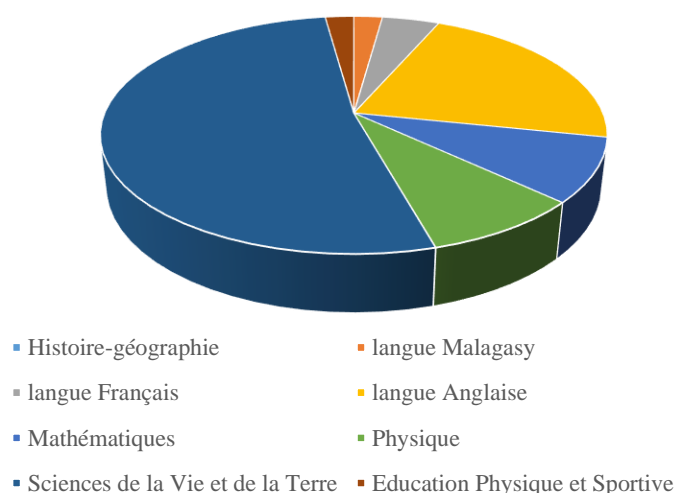


Figure 15 : Matière préférée en classe

Les élèves aiment étudiés préférentiellement les Sciences de la Vie et de la Terre vu que 52% des élèves optent pour cette matière comme matière préférée. Ceci est suivi de la langue anglaise (22%). D'après leurs perceptions, la matière Science de la Vie et de la Terre est souvent facile à apprendre car s'approchant du corps humain. L'enseignant est gentil et adopte des explications très claires, avec beaucoup d'illustrations (photos, dessins). Certains disent que ce cours abouti directement au métier de docteur.

Pour la langue anglaise, l'avantage est d'apprendre plus de langues que la langue maternelle étant donné que la majorité des visiteurs du parc sont des étrangers, l'utilisation de la langue anglaise étant devenue courante et sa connaissance permettant de se communiquer avec ses étrangers. De plus, l'enseignante est gentille et adopte des explications très claires.

La matière SVT reflète généralement le monde, la vie. Ainsi, une des valeurs qu'il ne faut pas négliger est le respect de la vie. Cette valeur est déjà acquise auprès des élèves mais doit être renforcé.

L'esprit de cohésion avec les étrangers est déduit à partir de la préférence de la langue anglaise qui reflète la valeur de la cohésion avec les autres.

III.1.1.8. Activités durant les temps libres

Lorsqu'il n'y a pas de cours, les élèves peuvent faire ce qu'ils veulent. La figure suivante montre les résultats obtenus.

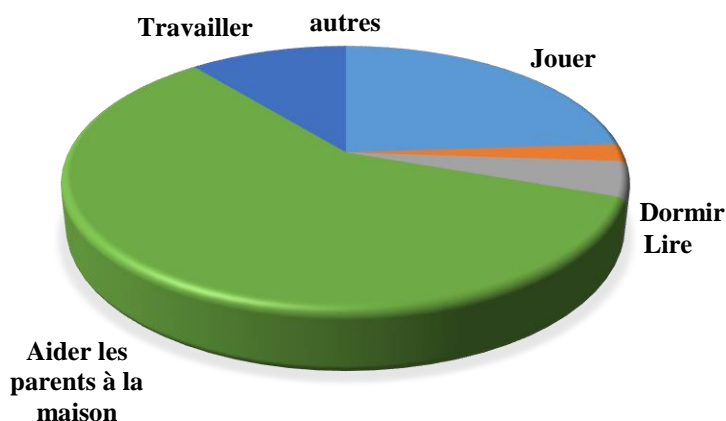


Figure 16 : Activités durant les temps libres

Selon les élèves, 59% d'entre eux passent leurs temps libres à aider leurs parents pour les tâches ménagères, 24% jouent, 4% préfère lire et 2% préfèrent dormir. Les 10% restants passe leur temps libre à aider leurs parents ou sa famille en travaillant. En général, la plupart de ces élèves aiment passer leur temps libre à étudier et à jouer.

Habituellement, les élèves préfèrent étudier leurs leçons. La valeur fondamentale peut-être fondée sur l'hédonisme.

III.1.1.9. Carrière envisagée

Une fois les études terminées, chaque élève a déjà un objectif qu'il envisage d'atteindre dont avoir un bon emploi. La figure suivante donne des renseignements concernant leurs carrières envisagées.

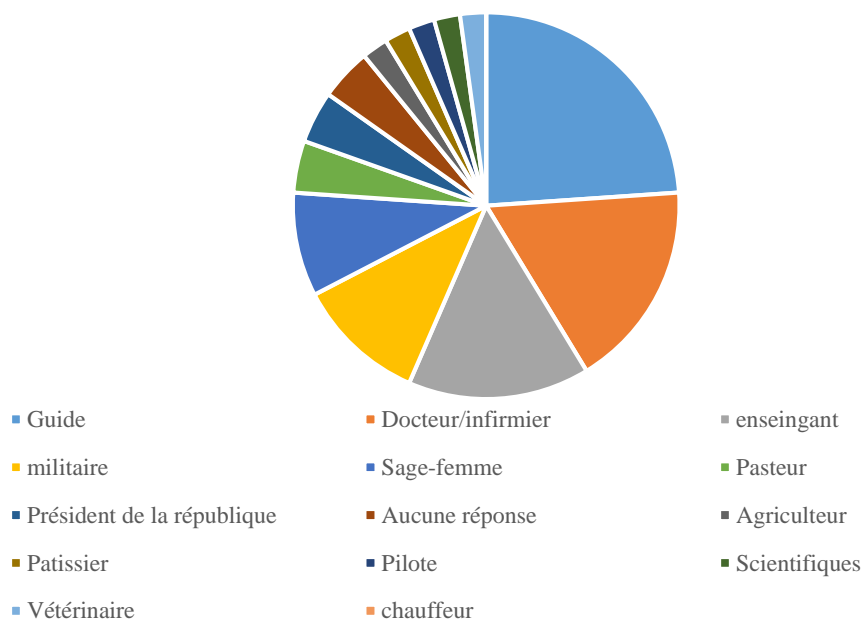


Figure 17 : Carrière envisagée

Parmi les 46 élèves, 24% préfèrent devenir un guide touristique. D'autres (46%) rêvent de devenir docteur, infirmier, enseignant, militaire ou sage-femme. Certains (4%) présentent l'ambition de devenir président de la république ou bien pasteur. Et le reste (10%) veulent devenir agriculteur, pâtissier, pilote, scientifique ou vétérinaire. Aucun élève n'a voulu devenir chauffeur et deux d'entre eux n'ont pas donné de réponse.

Tous les élèves ont des objectifs, des visions. Le dynamisme qui s'articule autour du village avec le va et vient des touristes y est sûrement pour quelque chose d'autant plus que les élèves n'ont pas l'opportunité de sortir de la Région. En effet, l'arrivée des étrangers représente une opportunité pour eux et pourra être exploité pour l'acquisition d'une certaine valeur.

III.1.1.10. Travail des parents

Le tableau 9 présente les professions de chaque parent d'élève.

Tableau 9 : Profession des parents

Profession des parents	Nombres d'élèves	% cit.
Agriculteur	25	54,30%
Vendeur	9	19,60%
Guide touristique	5	10,90%
Autres	4	0,00%
Artisanat	2	4,30%
Hôtelier	1	2,20%
Conducteur	0	8,70%
Total	46	100,00%

% cit : Pourcentage de citation

La majorité des parents (54%) sont des agriculteurs. D'autre sont vendeurs (19%), guides touristiques (10%), artisans (4%), travaillent dans l'hôtellerie (2%) et 3% des élèves ont indiqué que leurs parents font d'autres travail qu'ils n'ont pas mentionné.

Lié au nombre d'enfants à éduquer par les parents, la profession des parents se focalise dans le secteur agricole. Comme l'habitat est plutôt enclavé, ce secteur est le seul qui puisse apporter plus de revenus à la famille. Expliquant ainsi le fait que la plupart des temps des parents sont occupés à l'agriculture. En somme, les valeurs relatives à la survie sont très primordiales pour la plupart des parents : la valeur universalisme.

En résumé, dans le CEG de Bekopaka, il n'y a pas de discrimination de sexe, d'âge ou d'origine. L'éducation est accessible à tous ce qui veulent étudier. De plus, la plupart de la famille des élèves sont des agriculteurs qui s'appuient sur leurs cultures pour se nourrir, obtenir de l'argent et assurer l'éducation de leurs enfants. D'ailleurs, la majorité des parents n'a pas de fille ou fils unique mais a plusieurs enfants à leur charge, ce qui peut expliquer l'aide aux parents lors du temps libre des enfants.

III.1.2. Résultats et interprétations des enquêtes auprès des enseignants

III.1.2.1. Généralités et notion sur le Tsingy

III.1.2.1.a. Connaissance du Tsingy

Des questions se rapportant à la connaissance du Tsingy ont été posées aux enseignants.

Le tableau 10 montre les réponses des enseignants concernant leurs connaissances du Tsingy.

Tableau 10 : Connaissance du Tsingy

	Nombres des enseignants	% cit.
Oui	3	60,00%
Non	2	40,00%
Total	5	100,00%

% cit : Pourcentage de citation

Parmi les cinq enseignants questionnés, trois affirment connaître le Tsingy et deux l'ignorent. La plupart des enseignants ont déjà entendu parler de l'existence du Tsingy.

Ces valeurs de découvertes apportent un plus-value à leurs connaissances personnelles.

III.1.2.1.b. Compréhension du Tsingy

Tableau 11 : Avis des enseignants sur la compréhension du Tsingy

	Nombres des enseignants	% obs.
Grosse pierre géante	4	80,00%
Beaucoup d'étrangers qui visitent	3	60,00%
Chose inutile	0	0,00%

% obs : Pourcentage d'observation

En leur posant la question, « qu'est-ce que le Tsingy ? », la majorité des enseignants affirme que c'est une grosse pierre géante qui intéressent beaucoup d'étrangers. Donc, pour eux, le Tsingy n'intéresse que les étrangers qui font des longs voyages pour sa découverte.

Les valeurs de découverte sont encore présentes chez les enseignants complémentaires avec la curiosité suite à la manipulation de roches.

III.1.2.1.c. Visite du Tsingy

Tableau 12 : Visite du Tsingy

	Nombres des enseignants	% cit.
Oui	3	60,00%
Non	2	40,00%
Total	5	100,00%

% cit : Pourcentage de citation

60% des enseignants enquêtés (nombre = 3) ont déjà visité le Tsingy. Ces cinq (5) enseignants sont à la fois enseignants de la matière littéraire et enseignants de la matière scientifique. A l'inverse, le reste n'a pas encore mis les pieds dans cet endroit car ils n'ont ni les moyens ni le temps pour faire la visite du Tsingy.

Ces trois tableaux (10.11.12) reflètent l'esprit de découverte chez les enseignants. Les valeurs : tradition, universalisme sont présentes auprès des enseignants. Ce sont des valeurs très importantes car elles sont primordiales pour transmettre plus d'informations aux élèves. Effectivement, les enseignants doivent maîtriser les connaissances relatives à ce milieu.

III.1.2.2. Pédagogie générale

Pour préparer les cours, les enseignants ont besoin des plusieurs matériels. Ce qu'ils utilisent le plus sont représentés dans le tableau 13 :

Tableau 13 : Matériel pédagogique utilisé pour la préparation des cours

Matériel utilisé	Nombres des enseignants	% obs.
Ancien cahier	3	60,00%
Manuel scolaire du ministère	5	100,00%
Manuel scolaire étranger	1	20,00%
Magazine	1	20,00%
Internet	1	20,00%

% obs : Pourcentage d'observation

Pour préparer les cours, tous les enseignants se basent sur le manuel scolaire du ministère et un seul utilise, en plus, un manuel scolaire étranger. Afin de rédiger les leçons proprement dites ; 60% utilisent des cahiers anciens, c'est-à-dire des cahiers de cours des autres élèves qui ont déjà étudié au CEG auparavant contre 20% qui font des recherches sur internet ou dans des magazines.

En tenant compte de ces résultats, la plupart des enseignants se basent encore sur les anciens cahiers qu'ils ont à sa possession. Or pour pouvoir préparer un cours, il est primordial de consulter plusieurs livres et ne pas se fier au contenu de ces cahiers. Par déduction, les matériels que ces enseignants possèdent afin d'élaborer leur cours sont insuffisants et inadaptés.

Le fait de suivre les règles est une valeur très importante pour les enseignants. C'est la valeur liée à la conformité.

Le tableau 14 représente les matériels que les enseignants utilisent lors de l'enseignement.

Tableau 14 : Matériel utilisé durant l'enseignement

Matériel utilisé	Nombres d'enseignants	% obs.
Cahier de préparation	5	100,00%
Fiche pédagogique	4	80,00%
Guide pour les maîtres	0	0,00%
Manuel pour les élèves	3	60,00%
Équerre	1	20,00%
Carte	1	20,00%
Squelette	0	0,00%

% obs : Pourcentage d'observation

Pour bien transmettre les connaissances aux élèves, tous les enseignants (100%) possèdent un cahier de préparation et 80% ont une fiche pédagogique. Ceci montre que ces enseignants prennent au sérieux leur métier et ils sont bien préparés. Lors de l'enseignement/apprentissage, 60% des enseignants utilisent des manuels pour les élèves et seul un enseignant utilise un matériel didactique comme la carte pour concrétiser la leçon. Certains utilisent également des matériels comme une équerre. D'après tout cela, les enseignants utilisent peu de matériel didactique durant leur enseignement. La plupart des cours sont donc des cours théoriques sans concrétisation.

III.1.2.3. Technique et style d'enseignement

Le tableau 15 montre les techniques et les styles d'enseignement adoptés par les enseignants :

Tableau 15 : Techniques et styles d'enseignement adoptés par les enseignants

	Nombres	%
Explication puis leçon	0	0,00%
Explication puis constatation d'un fait à l'extérieur de la classe puis leçon	2	40,00%
Leçon puis explication	3	60,00%
Autres	0	0,00%
Total	5	100,00%

A propos des techniques et styles d'enseignement, 60% pensent qu'il est préférable de donner la leçon puis d'expliquer après, 40% pensent que c'est mieux d'expliquer d'abord la leçon puis constater des faits à l'extérieur de la classe avant de donner la leçon.

Chaque enseignant possède sa technique, les enseignants qui donnent d'abord les leçons puis les expliquent pensent qu'en copiant la leçon, les élèves voient déjà le contenu et

déterminent de quoi il s'agit. Puis, ils suivent l'explication de l'enseignant en se référant à ce qu'ils ont copié. Or, pour que les élèves puissent acquérir des connaissances, ils doivent raisonner et élaborer eux-mêmes leur connaissance. Partir des explications du cours est beaucoup mieux que de commencer par donner les leçons. Par conséquent, la méthode utilisée par la majorité n'est pas vraiment très adéquate. (Idée issue des entretiens auprès de représentant de l'UNESCO)

Concernant les suivis réalisés par le ZAP ou CISCO, les deux tableaux (16-17) montrent les fréquences et les objectifs de suivi réalisés.

III.1.2.4. Fréquence et objectif des suivis

Le tableau 16 illustre la fréquence du suivi des représentants du CISCO et du ZAP.

Tableau 16 : Taux de fréquence du suivi des représentants du CISCO et du ZAP

Fréquence de la visite du CISCO et ZAP	Nombres	% cit.
Inexistant	0	0,00%
Rare (1)	2	40,00%
2 ou 3 fois par an	3	60,00%
Souvent (5 visites au min)	0	0,00%
Total	5	100,00%

% cit : Pourcentage de citation

Le taux de suivi et d'accompagnement des enseignants sont très faibles compte tenu de l'accessibilité du milieu.

Le taux d'enseignement est de plus en plus faible.

Tableau 17 : Objectif de la visite des représentants du CISCO ou du ZAP

Objectifs de la visite du CISCO et du ZAP	Nombres	% cit.
Propreté de l'établissement	1	20,00%
Augmentation des résultats des examens	4	80,00%
Savoir faire des enseignants dans la transmission des cours	1	20,00%
Savoir et savoir-faire des élèves	1	20,00%
Savoir des élèves	1	20,00%
Assiduité des élèves et les enseignants	2	40,00%
Besoin des enseignants et les élèves	4	80,00%
Conseils pédagogiques	1	20,00%
Autres	0	0,00%

% cit : Pourcentage de citation

D'après les enseignants, le nombre de suivis est réalisé deux ou trois fois par an ce qui est vraiment rare. Les responsables qui font le suivi s'intéressent surtout aux résultats des examens ainsi qu'aux besoins des enseignants et des élèves d'après 80% des enseignants. Ils prennent aussi en compte l'assiduité des élèves et des enseignants.

L'accompagnement et le renforcement en matière de pédagogie pour les enseignants sont très rares. D'où la confirmation de la nécessité de faire un renforcement de capacités des enseignants.

III.1.1. Résultats et interprétations des enquêtes auprès des parents

Lors de la réalisation de l'enquête, aucun parent des élèves n'a été présent. Ceci montre une certaine négligence du côté scolaire par les parents.

En résumé, les questionnaires des enquêtes sont généralement liés au mode de vie en général. D'ailleurs, le bon fonctionnement de l'éducation au sein d'un établissement est basé sur la relation intime entre les élèves, les parents et les enseignants. Ces trois entités constituent les pierres angulaires de l'éducation formelle. Des problèmes auprès de ces entités peuvent nuire au bon fonctionnement du système éducatif.

La commune de Bekopaka est un des villages, très enclavé, de la région Melaky. L'accessibilité routière pose un grand problème et influence le mode de vie de la population locale. La première source de revenu de la famille est le secteur agricole. La famille est nucléaire. Chaque famille habite à proximité de l'établissement, pourtant, aucun parent n'est venu assister à l'entretien et aux enquêtes, même sous la directive du Directeur de

l'établissement. L'absence des parents durant l'enquête peut s'expliquer non seulement par le travail journalier, mais aussi, par une inconscience certaine quant à l'importance de leur prise de responsabilité au sein de l'établissement. La participation directe des parents d'élèves dans le fonctionnement de l'éducation auprès de l'établissement est très faible. La réalisation du rêve des élèves pour leurs carrières envisagée est fonction de l'éducation des enseignants au sein de l'établissement et des instructions des parents au foyer. Les valeurs auprès des parents sont généralement orientés vers l'universalisme, l'hédonisme et la conformité.

L'enclavement présente aussi des impacts auprès des enseignants. L'infériorité en effectif par rapport aux nombres de élèves est très insignifiante par rapport au norme. Généralement, les enseignants qualifiés fuient les milieux enclavés (Andrianirina 2006). Très peu d'entre eux ont réussi à passer la formation pédagogique pour devenir des enseignants, entraînant un manque de maîtrise de la pédagogie alors que le suivi et l'accompagnement du Chef CISCO ou Chef ZAP est déjà très rare. Le renforcement des capacités des enseignants devenant négligeable lors de leurs visites. Pourtant, les enseignants ont les valeurs de : stimulation, tradition, réussite et universalisme qui leurs permettent d'explorer le Tsingy. Or, ils n'ont pas su transposer l'importance du Tsingy dans leurs séance d'enseignement, vu le manque des matériels didactiques appropriés pour la concrétisation.

Il existe un contraste de valeur entre les parents et les enseignants d'où la nécessité de faire un plan d'action environnemental qui permet à toutes les entités de trouver un consensus et d'uniformiser les valeurs à éduquer auprès des élèves.

III.1.3. Synthèse des valeurs manquantes identifiées auprès des enfants, des enseignants et des parents

Ci-joint la synthèse des valeurs identifiées comme manquantes auprès des cibles.

Tableau 18 : Synthèses des tableaux manquantes

N°	Valeurs manquantes	Enfants scolarisés	Enseignants	Parents
01	Respect : organisation, les autres, l'environnement et les êtres vivants, les biens communs, de la propreté.	X	X	
02	La prise de responsabilité	X		X
03	Civisme		X	
04	La patience et la persévérance		X	
05	Volontariat	X		
07	Solidarité , cohésion	X	X	X

Ces valeurs sont encore éparpillées, suivant divers besoins. Il sera très difficile de renforcer toutes ces valeurs, pour le besoin de l'étude 3 valeurs prioritaires seront choisies.

CHAPITRE 2 : FORMATION, RENFORCEMENT DE CAPACITES ET PLAN D'ACTION

Cette stratégie a été développée pour répondre aux besoins, qui sont les valeurs manquantes. Le travail portant dans le secteur éducatif, cette stratégie sera axée sur une stratégie de renforcement de capacités qui se base sur la formation.

Pour s'inscrire dans la poursuite des objectifs concernant la mise en place et la mise en œuvre de l'Education pour le Développement Durable au niveau scolaire, le renforcement s'oriente vers la formation des acteurs et des parties prenantes. Il contribuera de façon plus accentuée à la prise de conscience, au développement d'attitude et à l'acquisition du réflexe environnemental à tous les niveaux, en se basant sur la transmission et l'acquisition de valeurs fondamentales qui pourra se faire par et à travers les démarches de Développement Durable.

Le contenu portera sur une définition du concept de l'Environnement en adoptant une approche systémique de l'Environnement où l'environnement est considéré en tant que système (à comprendre, pour mieux décider) et peut être appréhendé par l'analyse des composantes environnementales (le patrimoine mondiale), l'étude des relations de tous les éléments et composantes de l'environnement « l'écosystème » caractérisant l'écologie, l'écologie du paysage, les valeurs de la biodiversité. Le fondement de l'EDD étant de renforcer le savoir-

faire et le savoir agir, des propositions de pistes d'actions s'orientant vers des activités pratiques réalisables seront réalisées.

III.2.1. Objectifs généraux du module de formation

A la fin de la formation, les enseignants et les responsables pédagogiques/locaux seront capables d'appréhender toutes les connaissances et compétences en matière d'EDD pour qu'ils puissent les transmettre au niveau des élèves et des communautés. Ensemble, ils pourront ainsi mettre en place et mettre en œuvre leur plan d'action respectif.

III.2.2. Objectifs spécifiques

A l'issue de la formation, tous les enseignants seront capables :

- De connaître le concept de base de l'Environnement et ses éléments caractéristiques et les principes de Développement Durable
- D'appréhender les principes de bases et fondements du DD
- De définir des valeurs qui pourront être développées à partir des actions réalisables par l'établissement avec les communautés éducatives (élèves, parents, enseignants), respectant les principes et fondement du DD
- De mettre en place des processus d'enseignement, apprentissage intégrant les valeurs fondamentales relatifs au DD
- De mettre en place et mettre en œuvre un projet d'EDD au niveau de leur établissement scolaire
- De connaître et d'identifier tous les éléments de leur environnement en particulier les avantages
- De connaître les problématiques environnementales au niveau de leur territoire
- De proposer des solutions et alternatives en mettant en place un Plan d'action d'EDD suivant les concepts de Développement Durable
- D'assurer la mise en œuvre ainsi que le suivi et l'évaluation des activités

III.2.3. Durée

Le temps requis pour dispenser la formation est de 6 jours. Chaque séance dure 2 heures au maximum et chaque activité varie de 30 à 50 minutes afin d'attirer l'attention des participants et d'éveiller leur sens.

III.2.4. Méthode pédagogique

La méthode active est utilisée afin de permettre au public cible de trouver par leurs propres moyens et à partir de leurs expériences les réponses aux questions posées dans les

exercices de séances. Ainsi, la technique d'enseignement privilégiée est l'atelier pédagogique qui est adapté à l'éducation des adultes. (Goffin, 2007). De plus, c'est une méthode pertinente dans ce contexte précis compte tenu des objectifs spécifiques de l'ErE et EDD, à savoir le changement de comportement et l'engagement des élèves, les enseignants, les apprenants et la communauté éducative dans la gestion durable des ressources naturelles. Le lancement d'idées sera également une technique à utiliser.

III.2.5. Activités d'apprentissage

III.2.5.1 Activités intramuros

Dans la plupart des cas, la formation se déroulera sous forme d'atelier pédagogique. Cette technique se déroule en trois temps pour chaque exercice. D'abord, chaque individu réfléchira, individuellement ou en groupe ou par pair, à une question posée pendant un temps déterminé. Ensuite, en petits groupes, ils partageront et discuteront de leurs réflexions individuelles afin d'obtenir une réflexion commune de groupe qui sera présentée en séance plénière à l'ensemble des participants. A la fin de la séance plénière, l'animateur fera la synthèse et dégagera les conclusions à retenir. Des copies de synthèses pourront être effectuées à la fin de la formation.

Tous les introductions et les objectifs de séances de même que les contenus des différents exercices seront lus par l'animateur ou les participants avant le démarrage des travaux de groupes et clarifiés en grand groupe.

III.2.5.2 Activités extra muros

Pour les pratiques et les savoir-faire, une sortie dans le Grand Tsingy a été organisée. En effet, des valeurs pourront être déduites de ces sorties.

III.2.6. Evaluation des apprentissages de la formation

Compte tenu de l'aspect pratique de la formation, les participants évalueront leur propre performance et apprécieront leur degré d'atteinte des objectifs spécifiques pendant et après chaque exercice.

L'évaluation se fera sous forme de questions-réponses et d'observation pendant chaque séance en salle.

En plus des exercices, l'ensemble du module sera évalué par l'animateur et les participants à la fin de la formation.

L'évaluation de cette formation se fera sous forme d'enquête d'opinion. Elle couvrira l'atteinte des objectifs, la pertinence des objectifs par rapport aux activités réalisées, l'adéquation du matériel didactique, des méthodes d'enseignement et des activités

d'apprentissage. L'organisation générale et les interactions entre les participants et les animateurs de même qu'entre participants seront également considérées.

III.2.7. Matériel pédagogique

Le matériel pédagogique ci-dessous est requis pour l'ensemble des séances :

- Tableau flip-shart
- Grandes feuilles
- Cartonnets de différentes couleurs
- Marqueurs de différentes couleurs
- Cahier et stylo selon le nombre des participants

III.2.8. Planification de la formation

La formation d'une semaine est constituée par 6 séquences ou sessions interdépendantes et continues. Ces sessions, d'ordre notionnel, sont caractérisées par la transmission de connaissances et par l'acquisition de compétences de base sur différentes thématiques.

Les sessions sont caractérisées également par des capacités pratiques en dessin, créativité, sortie nature, des capacités utiles aux enseignants dans la mise en œuvre des activités.

Des séances d'animation ludique et artistique agrémenteront les sessions.

Tableau 19 : Chronogramme détaillée de la formation

Jour 1	Durée	ACTIVITES	DESCRIPTION DE LA METHODOLOGIE
	Matinée	<p>Ouverture : Présentation par les autorités locales, les chef d'établissement, le représentant du CISCO.</p> <p>Normes de travail et attente/crainte des participants</p> <p>Séquence 1 : Terminologie sur l'Environnement et DD</p> <p>Session 1.1 : Notion de base en Environnement, Nature, Ecologie, Ressources naturelle renouvelable et non renouvelable, Développement Durable, Empreinte écologique</p> <p>Session 1.2 : Problématique, Solutions et alternative</p> <p>Session 1.3 : Développement Durable</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Présentation des objectifs de la formation, les contenus, les finalités, le planning et consignes de travail - Transmission de connaissances, renforcement de la compréhension sur les différentes notions de base - Transmission de connaissances, renforcement de la compréhension sur les différentes notions de bases
	Après-midi	<p>Séquence 2 : Education au Développement Durable</p> <p>Session 2.1 : Eduquer c'est quoi ? les principes de bases, le triangle didactique</p> <p>Session 2.2 : les valeurs de bases et les actions compétentes</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Transmission et compréhension sur le concept Education, le métier d'éducateur, les fondements et principes - Définition des valeurs à promouvoir en EDD et les actions à faire
Jour 2	Durée	ACTIVITES	DESCRIPTION DE LA METHODOLOGIE

	Matinée	<p>Séquence 3 : Les étapes de la mise en œuvre de l'EDD + témoignage des bonnes pratiques</p> <p>Session 3.1 : présentation des sept étapes de mise en œuvre de l'EDD (cf : annexe 1)</p> <p>Session 3.2 : Partage des bonnes pratiques faites par le CEG Masoarivo, dans le CISCO d'Antsalova</p> <p>Session 3.3 : Les valeurs promues dans la mise en œuvre de l'EDD pour l'établissement</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Transmission et acquisition des principes de base pour mettre en œuvre l'EDD au milieu scolaire - Une pratique de la première partie qui consiste à identifier les problèmes environnementaux existants sur le terrain. - Témoignage et partage - Détection des problèmes existant au sein de l'établissement (sortie extramuros) - Identification de la potentialité autour de l'établissement (présence du Tsingy de Bemaraha), les valeurs culturelles (valeurs Sakalava)
--	---------	---	--

Jour 3	Durée	ACTIVITES	DESCRIPTION DE LA METHODOLOGIE	Responsables
		Séquence 6 : Le Plan d’Action Environnementale Session 6.1 : élaboration du plan d’action annuel en priorisant 3 valeurs, compétences Session 6.2 : Le dispositif de mise en place de l’EDD au sein de l’établissement, le développement de partenariat	<ul style="list-style-type: none"> - Acquisition des différentes étapes dans la constitution de Plan d’Action, en se basant sur les problématiques environnementales, arbre à problème (exercice) et proposition de solution, en action faisable - Transmission des étapes au niveau des établissements scolaires et développement de partenariat 	
		Evaluation sommative de la formation et clôture/ remerciement	<ul style="list-style-type: none"> - Explication des suites de la formation, dispositif de l’après formation, - Remplissage de la grille d’évaluation - Remerciement et clôture - Sortie nature auprès du Grand Tsingy 	

III.2.8.1. Evaluation de la formation

Evaluation de la renforcement de capacité auprès des élèves et enseignants au CEG Bekopaka

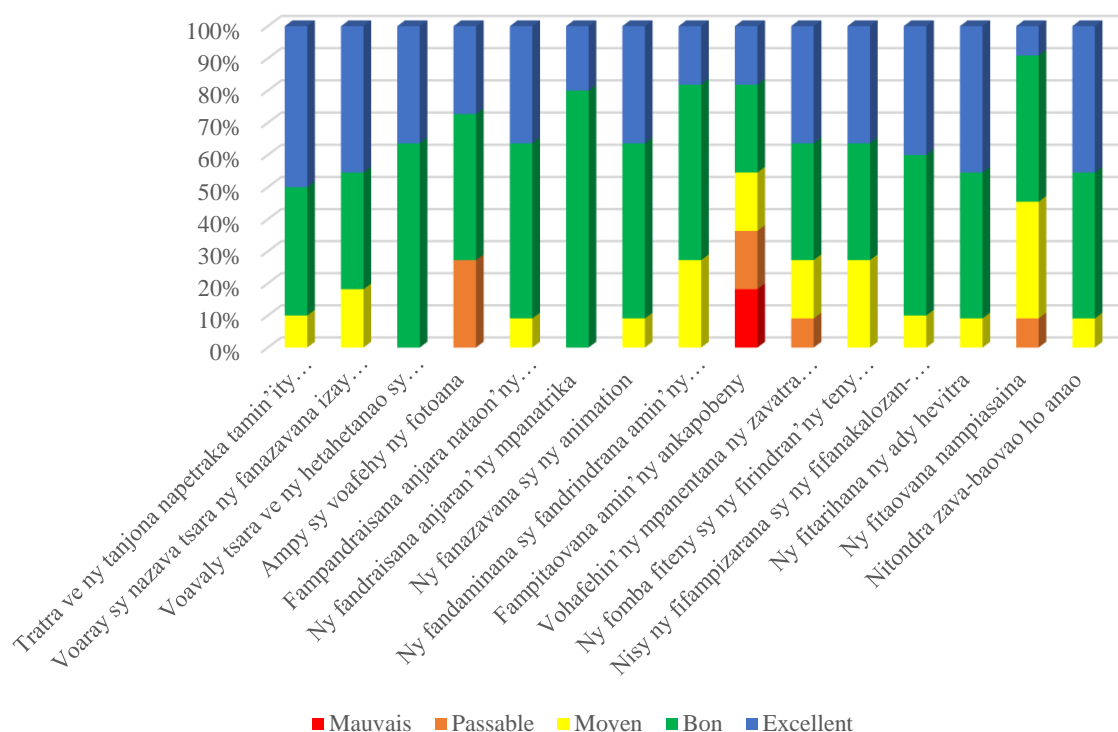


Figure 18 : Impression générale des participants après la formation

Le guide d'évaluation est représenté à l'annexe 9. La figure montre l'impression générale des participants après la réalisation de la formation durant des trois (3) jours. La couleur en rouge représente le niveau « mauvais » de 0-20%, le couleur marron reflète le niveau « passable » de 20-40%, la couleur jaune désigne le niveau « moyen » de 40-60%, la couleur verte exprime le « bon niveau » de 60-80% et enfin, la couleur bleue montre le niveau « excellent » de 80-100%.

Les contenus de la formation ainsi que les démarches sont généralement appréciées par les participants malgré la courte durée de la formation de trois (3) jours. Cette limite en terme de temps ne permet pas aux participants de s'approprier plus profondément les concepts. Aussi, il importe d'améliorer le côté logistique est d'un point à améliorer vu l'intérêt manifesté par les participants.

La partie renforcement de capacités est l'un des points clés de la mise en place de la démarche EDD car il permet à tous les participants d'avoir plus de renforcement en terme de pédagogie, de savoir-faire et d'acquisition de valeurs. La participation des élèves à cette

formation est sollicitée afin qu'ils fassent partie du processus du changement. D'ailleurs, ces derniers sont les premiers bénéficiaires du changement adopté auprès de l'établissement.

Cette troisième partie porte sur l'élaboration du plan d'action environnemental.

III.2.9. Résultats des acquis durant la formation

A partir d'une observation de la conduite de formation, des échanges et des partages durant la session. Les acquis par les enfants et les enseignants sont présentés dans le tableau suivant.

Tableau 20 : Tableau montrant les résultats des acquis durant la formation

N	Capacité	Enfants		Enseignant	
		Réussie	En voie de réussite	Réussie	En voie de réussite
	Contexte général de sur l'environnement		X	X	
	Le concept de Education au Développement Durable	X		X	
	Concept de l'éducation aux valeurs		X		X
	Cadre de mise en œuvre de l'approche EDD en milieu formel	X		X	
	La nécessité de pratiquer l'éducation aux valeurs à travers les plan d'action environnemental X	X		X	

III.2.10. Plan d'action environnemental adoptée par les enseignants et les élèves pour l'année scolaire 2018-2019

Compte tenu du renforcement de capacités réalisé auprès des cibles (enseignants, élèves et parents), le plan d'action environnemental ci-joint sert en premier à développer les valeurs que les jeunes doivent acquérir au cours du processus. En second lieu, il sert à protéger l'environnement au sein de l'établissement. En dernier lieu, il permet de tirer profit de la conservation de l'environnement et l'acquisition des valeurs à travers les activités économiques vertes ou activités génératrices de revenus.

Ce plan d'action environnemental se définit en deux (2) parties :

- **La conservation de la biodiversité** : action environnementale qui consiste à protéger et entretenir l'environnement auprès de l'établissement (hygiène, eau et assainissement).
- **L'activité économique verte** comporte les activités génératrices de revenus.

Tableau 21 : Plan d'action environnemental

VALEUR A DEVELOPPER : LE RESPECT DES AUTRES ET RESPECT DE LA BIODIVERSITE

Activités	Sous - activités													Cibles	Responsables
		Périodes de réalisation													
		J	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D		
CONSERVATION DE LA BIODIVERSITE															
Restauration des baobab et d'Ananambo	Semis direct (Ananambo)	X	X											Elèves	Enseignant
	Entretien			X	X	X	X	X	X	X	X			Elèves, enseignant	Enseignant
	Récolte des fruits d'Ananambo et baobab											X	X	Elèves, FRAM	Elèves, enseignant
	Suivi et évaluation			X	X	X	X	X	X	X	X			Elèves, enseignant	Enseignant
ECONOMIQUE VERTE															
Culture d'Arachide	Préparation du terrain (laboure)							X	X					Elèves, FRAM	Enseignant
	Plantation des herbages	X		X										Elèves	Enseignant
	Entretien et traitement													Elèves, enseignant	Enseignant
	Récolte des graines				X									Elèves	Enseignant
	Epluchage					X								Elèves	Enseignant
	Commercialisation						X	X						Collecteur extérieur	Comité de gestion, enseignant
CONSERVATION DE LA BIODIVERSITE															

Haie vive	Plantation des Redreka (taindelon-tsinoa)		X	X										Elèves	Enseignant et FRAM
	Prossage				X	X	X	X	X	X				Elèves, enseignant	Enseignant
	Entretien (taillage)	X	X	X										Elèves, enseignant	Enseignant
HYGIENE ET EAU, ASSAINISSEMENT															
Construction de puits	Identification des points d'eau									X	X			Technicien locaux	Enseignant
	Forage							X	X					Elèves et tâcheron locaux	Enseignant
	Devis estimatif							X	X					Technicien locaux	Enseignant
	Mise en œuvre										X	X		Tâcheron locaux	Enseignant
	Constitution de comité de gestion										X	X		FRAM, élèves et enseignants	Enseignant, FRAM
Constitution de comité pour la commercialisation	Réunion des acteurs					X								Enseignant, élèves et FRAM	Enseignant
	Election lors de l'AG					X									
	Formalisation (PV)						X								

L'analyse de ce plan d'action environnemental est basée sur la triangulation des informations et des données recueillies. Cela consiste à compiler et à recouper les études bibliographiques effectuées avec les données quantitatives issues des enquêtes et les données qualitatives issues des entretiens bilatérales et les focus group.

- En se référant au besoin de cet établissement et issus des focus group, le CEG n'est pas clôturé et tout le monde, voire même les animaux domestiques peuvent y circuler. Or, dans une école, il est primordial de ne pas être dérangé par les bruits des passants dans la cour ou par les cris des animaux. Pour étudier, les élèves ont besoin de tranquillité et l'école doit être bien placée dans une enceinte. De plus, dans ce CEG ; les élèves et leurs responsables ont planté des arbres fruitiers, mais toujours à cause de l'absence de clôture, ils n'ont pas eu des fruits, leurs cultures ont été détruites. Donc, non seulement la non délimitation de l'école perturbe l'apprentissage des élèves mais t entraîne aussi la destruction des cultures effectuées. Ceci signifie également qu'il y a un problème en relation avec l'environnement. Par conséquent, il y a des valeurs qui ne sont pas encore appropriées.
- Le tableau 21 illustre les activités à faire durant toute l'année scolaire 2017-2018. L'activité économique verte occupe la plupart des activités de l'année (12 mois/12, incluant les jours de vacances). Les activités économiques vertes occupent la deuxième et le troisième trimestre de l'année scolaire. Les activités économiques vertes (ou Activités Génératrices de Revenus) permettent de mesurer le changement de comportement des élèves. La culture d'arachide est une activité à court terme qui permet de mesurer l'acquisition de valeurs à travers des travaux de groupes de deux à trois personnes par affinité, rendant facile l'observation et l'atteinte de l'objectif Les consignes et les règles de jeu sont à établir en fonction de l'objectif qui est de créer la *solidarité, la cohésion, l'altruisme et le volontariat* auprès de chaque individus et groupe. En effet, c'est à travers les focus group entre élèves que les problèmes majeurs sont aperçus par le manque de prise de responsabilité auprès des élèves, la manque du respect entre chaque élève et envers les enseignants, et le non-respect des consignes. En travaillant par groupe, « l'éducation des pairs » c'est le monitoring entre chaque binôme qui va permettre à l'individu d'adopter petit à petit les changements de comportements et les valeurs « respect du soi, respect des autres et respect de la nature ». Allant de la plantation jusqu'à la commercialisation des produits, les élèves prennent en main toute les responsabilités, la prise des décisions à travers des consensus et des dialogues entre chaque élève, envers les enseignants et les parents.

Ce nouveau comportement est renforcé par l'activité de conservation de la biodiversité à pérenniser en cours pour permettre de vivre réellement les valeurs. Soulevés dans les travaux

bibliographiques ci-dessus, au cours du cycle de changement, le stade d'action et le stade de maintien sont les plus difficiles à mettre en œuvre, vu la forte résistance de l'ancien comportement. Sans action pertinente, il y a un risque de retour aux mauvaises pratiques une fois les activités achevées. Ainsi, l'activité de conservation de la biodiversité devrait s'étaler durant toute l'année scolaire pour renforcer ce stade de maintien du nouveau changement.

Par rapport aux résultats de l'enquête des élèves qui prend en compte plutôt sa vie familiale que sociale, cette activité est favorable pour l'adoption du comportement et l'acquisition des valeurs. Les élèves sont issus de familles nucléaires (composées d'un père, mère et des enfants), dans la plupart pratiquent l'agriculture. Etant à proximité de l'établissement, tenant compte de la préférence de la matière SVT qui est proche de l'environnement, et ayant plus de temps libre après l'école, la réalisation de cette activité est un grand atout pour les élèves et pour les enseignants. Les élèves motivés peuvent s'y atteler avec plus d'intention, d'altruisme et de volontariat. Appliquée régulièrement, la valeur respect de la vie s'acquiert au cours du temps et les résultats escomptés sur le changement de comportement et sur le respect des autres et l'environnement seront plus pragmatiques et tangibles.

Il est à noter que les résultats des focus group et les entretiens servent pour l'analyse qualitative et permettent d'appuyer les non-dits des questionnaires d'enquêtes. Le plan d'action environnemental permet aux élèves et aux enseignants d'acquérir les changements de comportement souhaités pour la protection de l'environnement.

La quatrième et la dernière partie portera sur la discussion et les recommandations pour la pérennisation de ce travail.

PARTIE IV : DISCUSSION ET RECOMMANDATIONS

Au vu des trois (3) résultats majeurs énoncés précédemment, cette dernière partie va se focaliser sur les recommandations pour l'intégration de l'éducation aux valeurs, non seulement auprès du CEG Bekopaka mais également dans tout programme d'éducation relative à l'environnemental. Toutefois, il y a eu lieu de vérifier les hypothèses émises au début de la recherche.

CHAPITRE 1 : VERIFICATION DES HYPOTHESES

Tout au début de la recherche, trois hypothèses ont été émises pour répondre à la problématique sur le renforcement de capacités sur l'acquisition des valeurs et la manière de pérenniser cette éducation aux valeurs. Les parties précédentes retracent les investigations ayant été conduites pour rassembler les éléments pouvant conduire à la confirmation ou à l'infirmer des hypothèses. Les trois points de cette section font référence à ces trois hypothèses initialement posées.

IV.1.1. Nécessité de la recherche bibliographique

Tous travaux de recherche se fondent sur des travaux bibliographiques. Dans ce travail, la recherche bibliographique permet de détecter les approches et démarches permettant l'introduction de l'éducation aux valeurs auprès des élèves. Pourtant, aux cours de la mise en œuvre de l'ErE à Madagascar, l'éducation aux valeurs est resté un concept nouveau même s'il a toujours été pris en compte dans la terminologie de l'ErE, de l'ErEDD et de l'EDD.

Ainsi, la première hypothèse est vérifiée car c'est grâce à des documents de référence selon WWF et UNESCO que l'orientation pratique de cette travail s'est réalisée.

IV.1.2. Nécessité d'identification des besoins en valeurs

L'analyse des besoins permet aux enquêteurs de déterminer les gap et lacunes en termes de valeurs. A la suite des analyses sociales, les analyses sont validées par les focus group qui donneront des informations qualitatives. Ainsi, l'hypothèse est validée sur la nécessité d'identifier les besoins en valeur.

IV.1.3 Plan de renforcement de capacités et plan d'action

La réalisation du renforcement de capacités permet aux enseignants et élèves d'adopter une nouvelle démarche pour améliorer l'enseignement auprès de l'établissement. Aussi, le module de formation bien détaillé facilite l'acquisition du concept de l'EDD et l'éducation aux valeurs. En tenant compte de la réalité vécue par les participants sur terrain et des ateliers d'animation et de créativité, la participation des cibles durant des trois jours s'avère très fructueuse.

Ainsi démontré dans le résultat de l'évaluation de la formation, le renforcement de capacité permet aux enseignants d'atteindre l'acquisition du nouveau thématique.

A travers la descente sur terrain, les besoins en terme de renforcement de capacités et d'autres besoins sont détectés et pris en charge dans le plan d'action environnemental. Ces activités permettent d'accomplir le besoin de l'établissement et d'appréhender auprès des élèves les valeurs. Ces valeurs sont à la fois développées à travers l'action et l'environnement auprès de l'établissement s'en trouve protégé.

Comme il a été démontré dans le plan d'action, les élèves ont commencé à faire le lien entre protection de l'environnement et acquisition des valeurs. Le renforcement de capacités auprès des enseignants et des élèves permettent d'acquérir et de s'imprégner à l'éducation aux valeurs au niveau des établissements scolaires. L'hypothèse est vérifiée.

Il est indubitable que l'éducation aux valeurs est encore un concept qui mérite de plus ample recherche à Madagascar. La plupart des acteurs en EDD ont pris conscience de l'importance du développement des valeurs auprès des cibles afin de pérenniser les actions de conservation et préservation de la biodiversité. Cependant, les études axées sur l'éducation aux valeurs proprement dites sont très insuffisantes. Seule Senn en 2007 a développé pour la première fois l'éducation aux valeurs via le processus « écopédagogie » développer par WWF Madagascar.

La méthodologie que nous avons adoptée dans l'analyse des besoins a été transposer à partir des études sociologiques. Selon Byers (1997), chaque individu se familiarise à des divers systèmes sociaux différents où le contexte dans lequel les comportements à l'égard de la conservation se produisent. Pour les élèves, il existe au moins deux (2) systèmes sociaux : l'environnement ou système social au sein de l'établissement, l'environnement social au foyer. Pour promouvoir les comportements durables à l'égard de l'environnement, les acteurs en conservation et les éducateurs (enseignants) doivent identifier et comprendre les besoins et les lacunes en matière de valeurs. Il est nécessaire de comprendre le contexte social du comportement pour combattre les préjugés. Il faut concevoir des activités renforçant ses comportements qui sont durables sur le plan social ainsi que sur le plan écologique. D'où l'élaboration du plan d'action environnementale. L'étude sociale fournit les méthodes et les outils nécessaires pour travailler avec les individus et comprendre le contexte de leurs décisions, de leurs pratiques et de leurs actions. Ces méthodes et outils peuvent aider les acteurs de la

conservation et les éducateurs à se dégager de leurs préjugés pour comprendre les actions des individus à l'égard de l'environnement.

Les mesures prises pour influencer le comportement des individus doivent être fondées sur une bonne compréhension du contexte social et écologique où elles sont appliquées. L'exécution de l'étude sociale s'impose pour acquérir cette bonne compréhension.

Par rapport aux outils adoptés à cette étude, plusieurs méthodes pourraient aboutir à la compréhension d'un individu auprès d'une société, mais le choix des outils doit atteindre à des objectifs répondant aux problèmes à étudier. Whyte (1977) atteste que chaque outil fournit des informations différentes qui s'enrichissent mutuellement. Il est donc mieux, dans la mesure du possible, de sélectionner des techniques qui sont complémentaires, du fait qu'elles permettent des doubles vérifications et fournissent de nouvelles informations. Donc, quelques méthodes servent au rassemblement d'informations uniquement. D'autres, toutefois, servent en même temps d'outil d'analyse.

Les outils ci-joints sont celles qui sont nécessaires dans le cadre d'une étude social (Byers, 1997), (Fauroux, 2002),

Les travaux bibliographiques : Cet outil « travaux bibliographiques » est une source d'information primaires. Chaque étude devrait trouver et utiliser des informations qui ont déjà été rassemblées. Ces informations peuvent servir d'introduction au contexte social et écologique d'une situation donnée. Elles peuvent élargir les perspectives et contester les hypothèses des personnes. D'où la première hypothèse sur la nécessité des travaux bibliographiques.

Enquêtes et questionnaires : Les enquêtes et les questionnaires peuvent servir à rassembler des informations sur les comportements et la connaissance, les aptitudes et autres facteurs de motivation qui les influencent. L'élaboration de question d'enquête exige une connaissance sur le terrain. Une étape décisive consiste à poser à l'avance les questions à un petit groupe servant d'échantillon et à réviser les questions ambiguës et problématiques. Pourtant, vu l'enclavement du site d'intervention, cette étape a été ignorée, mais des analyses adéquates nous ont permis d'adopter ces questionnaires. Dans les questionnaires par écrit, l'interviewé peut rester anonyme. Lorsque les questionnaires abordent des questions délicates, les interviewés sont plus disposés à donner des réponses claires. Les enquêtes et les questionnaires peuvent fournir des informations sur la diversité au sein des communautés. L'anonymat réelle ou relative de certains types d'enquêtes encourage les individus à exprimer des opinions.

Observation directe du comportement : L'observation directe du comportement est une autre méthode utile. Elle préserve la nature globale du comportement en train d'être observé et son interaction complexe avec l'environnement. Elle fournit des preuves directes des étapes du comportement, ses antécédents et ses conséquences. Un certain nombre de types d'observation du comportement peuvent être utilisés, notamment l'observation de la performance, l'enregistrement narratif, l'enregistrement de la fréquence, l'enregistrement de la durée et l'observation des comportements mêmes. Lors de notre étude, l'observation des comportements a été facilitée par des prises de photos. Il est annoté que ces prises de photos sont autorisées par chaque individu, la communauté et le Directeur de l'établissement.

Groupe de discussion dirigée (Focus group) : Un groupe de discussion dirigée est une discussion planifiée avec soin dans un environnement toléré. L'objectif est de fournir des informations approfondies sur la façon dont un certain groupe d'individus perçoit un certain domaine d'intérêt. Les différents membres du groupe sont encouragés à intervenir dans la discussion afin de répondre à des idées, des commentaires opposés et à révéler les nombreuses facettes d'une question donnée. Un groupe est considéré plus comme une méthode de recherche qualitative que quantitative étant donné que les informations donnent aux décideurs des éclaircissements précieux sur les points de vue du public cible sans fournir de données statistiques. Les participants peuvent être sélectionnés en fonction de leur appartenance à des organisations, de leur lieu de résidence, de leur sexe, de leur âge, de leur occupation ou de leur condition économique. Ils sont particulièrement utiles pour comprendre « la diversité des perceptions et opinions trouvées dans la communauté. Des rencontres avec les hommes et les femmes en groupes séparés peuvent soulever des questions qui auraient été éclipsées lors de réunions conjointes ».

Triangulation des informations : La « triangulation » est un concept essentiel de la méthodologie. *« ... un examen sous un seul angle introduit des distorsions sérieuses dans l'analyse. Si vous pouvez introduire deux, trois ou même quatre points de vue différents dans votre analyse, vous commencerez à avoir une image plus complète et plus précise de la situation que vous cherchez à comprendre »* (Byers, 1997, page 78). Cet outil couvre toutes les lacunes dans des informations non-dites aux autres outils et aboutit à des nouveaux renseignements.

CHAPITRE 2 : RECOMMANDATIONS STRATEGIQUES

IV.2.1. Sur le plan renforcement de capacités

La présence des représentants du ZAP et du CISCO facilite l'accompagnement pédagogique des enseignants. Pourtant, la visite irrégulière de deux ou trois fois par an ne permet pas le suivi de l'avancement de l'état des enseignants. Il sera recommandé aux chef ZAP qui est plus proche de l'établissement d'accomplir ce suivi.

Le temps a limité le renforcement de capacités. En effet, les 3 jours n'ont pas suffi à développer entièrement l'approche. Pourtant, tenir une formation d'une semaine n'est pas fortement recommandé pour les élèves.

De plus, dû au retard du commencement de l'année scolaire au mois de novembre, les routes sont devenues inaccessible durant la saison des pluies. L'accompagnement et la réalisation des suivis après formation n'est donc pas possible à ce moment de l'année. Ainsi, le seul recours est d'appuyer le Chef ZAP sur le renforcement des enseignants pour le côté pédagogique et la MNP et l'UNESCO pour le côté technique.

La présence du Tsingy auprès du CEG Bekopaka doit être une source pour la concrétisation de l'enseignement et apprentissage des élèves, ainsi que des enseignants. En collaboration avec les gestionnaires du parc qui ont été présents durant la formation des enseignants, une sortie pédagogique auprès du parc permet aux élèves de s'approprier son environnement et de véhiculer les valeurs de tradition, universalisme, et stimulation.

IV.2.2. Sur la méthodologie adoptée

Les travaux bibliographiques sont très riches mais ne correspondent pas au contexte de vie à Madagascar. Pourtant la transposition de ces contenus nécessite plus de pratique et d'expérimentation sur terrain.

Une descente sur terrain pendant une semaine ne permet pas d'avoir plus d'interactions avec les cibles, d'observer directement ses comportements et d'identifier des valeurs. Ainsi, les actions sur terrain doivent se faire au minimum trois (3) semaines pour avoir plus de données et de distinguer les vécus des cibles. Cela nécessite plus de financement que prévu.

Les états des lieux sur les valeurs ne sont pas généralement détectés à partir de questions mais par l'observation de près de la société. Par conséquent, certains éléments dans les questionnaires ne concordent pas directement aux valeurs manquantes mais permettent d'illustrer et de confirmer les propriétés sociales de l'individu.

CHAPITRE 3 : PERSPECTIVES

Les activités menées durant une année scolaire au sein de l'établissement ne suffisent pas pour enclencher le changement désiré. Le plan d'action environnemental est déjà opérationnel et en cours. Un appui financier est alloué au démarrage de chaque activité par le projet.

Cependant, des appuis et des accompagnements devront toujours être réalisés.

Les résultats de ces appuis et accompagnement pourront faire l'objet d'autres sujets de mémoires de fin d'étude.

Le renforcement de capacités en pédagogie des enseignants est assuré par le Chef ZAP.

A l'ouverture du circuit Tsingy de Bemaraha, une descente de suivi-évaluation est prévue pour relever les points clés ayant marqués le changement auprès de l'établissement. Aussi, un accompagnement de proximité sera effectué afin d'amener les enseignants à résoudre certaines difficultés ou problèmes.

Une grille d'évaluation sur l'évolution du changement de comportement sera élaborée afin de prouver qualitativement le changement souhaité. Etant dit, une deuxième descente sur terrain est indubitable pour assurer la pérennisation des activités.

CONCLUSION

Cette étude a permis d'identifier et de développer les valeurs auprès de CEG Bekopaka à proximité du patrimoine mondiale « Tsingy de Bemaraha ». Depuis la mise en œuvre de l'Education relative à l'Environnement, l'établissement scolaire fut le terrain d'étude d'ONG et d'associations mais les résultats ne sont pas palpables. La pratique de l'ErE a été axée autour d'activités sporadiques comme l'embellissement scolaire. Toutefois, ces activités consistent à développer les savoirs et des savoir-faire environnementales mais ne développent pas les savoir-être ou les valeurs. Face à l'augmentation de la dégradation de l'environnement, les acteurs et les parties prenantes ont pris conscience du fait que c'est le comportement et les attitudes face à l'environnement qui doivent-être changer.

Les travaux bibliographiques effectués ont montré que le comportement et les habitudes des individus sont basés sur des valeurs. Ces valeurs représentent des fondements et des principes pour l'individu et la société. Certains aspects de la valeur ne sont pas représentés directement par l'individu mais à travers l'observation de ses comportements. Les auteurs clés sont Goffin, Caduto, Sauvé.

La descente sur terrain auprès des enseignants et les élèves au sein du CEG Bekopaka a permis d'identifier les lacunes et les besoins en valeurs. L'établissement scolaire présente des spécificités vis son contexte et son dynamisme. La présence du « Tsingy » pourrait être une opportunité pour développer une certaine valeur. A l'issue de cette enquête, une priorisation des valeurs a été développée pour servir de base le renforcement de capacités.

Le renforcement de capacités a été effectué pour combler ces vides au niveau de l'établissement scolaire et par rapport au système éducatif. Différentes séquences ont été planifiées comme les connaissances de base sur l'Environnement, le Développement Durable et les valeurs. L'identification des valeurs prioritaires et l'élaboration de plan d'action pour développer ces dernières ont été réalisées afin de développer les techniques permettant d'éduquer aux valeurs, à travers des activités de conservation et des activités génératrices de revenus ou activités économiques vertes. La pérennisation du nouveau comportement réside dans ses activités.

Ainsi, les résultats obtenus montrent que les hypothèses sont vérifiées. La consolidation des connaissances sur les valeurs, l'identification des besoins et des lacunes par rapport aux valeurs au niveau des cibles et le plan de renforcement de capacité pour développer les valeurs ont contribué à l'atteinte des objectifs fixés.

Néanmoins, les activités faites auprès du CEG Bekopaka nécessitent des suivis et des accompagnements pour qu'il y ait appropriation de la démarche et de la pratique de la valeur.

L'accompagnement en relais est assuré les chefs ZAP et les chef CISCO même si les visites sont souvent irrégulières.

Ce travail permet de développer une démarche qui consiste à développer réellement les valeurs auprès des établissements. La durabilité et la pérennisation des actions sont basées sur les valeurs fondamentales que sont la prise de responsabilité, la solidarité, le volontariat et le respect des autres ainsi que le respect des biens communs. Ainsi, ce travail est à la fois une étude pédagogique qui permet de donner du sens à l'enseignement et apprentissage de l'individu mais présente aussi une partie de la sociologie qui prend en compte le développement de l'individu auprès de sa société.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIES

1. Andrianirina H.Z.R. (2006). *Education environnementale dans les zones périphériques du parc national Tsingy de Bemaraha*. Mémoire de fin d'étude en vue de l'obtention du Certificat d'Aptitude Pédagogique de l'Ecole Normale (CAPEN). Ecole Normale Supérieure. Université d'Antananarivo.
2. Arpege. (2005). *Malle pédagogique*. COI-FED. Belgique. (612pages)
3. Bachelart, D. (2007). *L'éco-citoyenneté : éduquer pour s'engager au quotidien ?* In Conseil d'administration du Réseau École et Nature (REN) et du GRAINE Rhône-Alpes. Maître de conférences en sciences de l'éducation, responsable de la licence professionnelle médiation scientifique et éducation à l'environnement à l'Université de Tours (p.33-41). Saint-Étienne.
4. Boudreau, G. (2005). *Théorie modèle du changement de comportement*. In Fonds d'action québécois pour le développement durable. Changements de comportements. En ligne sur : <http://www.faqdd.qc.ca/enjeux-strategiques/changements-comportements-2/> (Page consulté de 21 mars 2019).
5. Byers, B.A. (1997). *Démarche pour comprendre et influencer les comportements à l'égard de la conservation et de la gestion des ressources naturelles*. Bulletins sur la biodiversité Africaine, numéro 4.
6. Caduto M. J. (1985), *A guide on environmental values education UNESCO – Unep Education Program, Environmental Education Series 13*. Paris, UNESCO.
7. Caillaud S. (2010). *Représentations sociales et significations des pratiques écologiques : Perspectives de recherche*. VertigO – la revue électronique en sciences de l'Environnement. Volume 10. Numéro 2, en ligne sur : <https://journals.openedition.org/vertigo/9881>.
8. Champagne St-Arnaud V. (2009). *Conception d'une grille d'évaluation des changements comportementaux en matière de développement durable*. Essai présenté au Centre Universitaire de Formation en Environnement et Développement Durable en vue de l'obtention du grade de maître en Environnement. Maîtrise en Environnement. Université de Sherbrooke. 95 pages
9. Conservation International. (2010). SONGADINA N°06 ; *Bulletin trimestriel* : Juillet-Août-Septembre ; 8 pages.

10. Dagenais B. (1998). *Le plan de communication, l'art de séduire ou de convaincre les autres*. 2^{ème} Edition, Québec. Les Presses de l'Université Laval.
11. Dubois, R (2002). *L'identité Malgache, la tradition des ancêtres*. Paris. Editions Karthala. ISBN : 2-84586-298-9
12. Fauroux E. (2002), *Comprendre une société rurale, une méthode d'enquête anthropologique appliquée à l'Ouest malgache*. Collection Études et travaux. Éditions du Gret. 211-213 rue La Fayette 75010 Paris, France. 155Pg
13. Frenette, M. (2010), *La recherche en communication : un atout pour la campagnes sociales*. Québec, Presses de l'Université de Québec.
14. Giordan, A., & Souchon, C. (1992). *Une éducation pour l'environnement*. Nice : Z'Editions. 107 pages
15. Goffin L. (1993). *Comprendre et pratiquer l'éducation à l'environnement*. Education à l'environnement – catalogue guide. Bruxelles : médiathèque de la communauté française de Belgique. 97 pages
16. Goffin, L. (2003). *L'éducation relative à l'environnement en Belgique*. Synthèse de la problématique. Les cahiers de l'IRGT.8.
17. Goodman S. (2008). *Paysages naturels et biodiversité de Madagascar*. Muséum national d'Histoire naturelle, Paris ; WWF Antananarivo. Pp 585-593.
18. Grunewald O., Wolozan D., (2006). Tsingy : *Forêt de Pierre – Madagascar*. France. Editions Altus. ISBN : 2-9526011-0-0. 190p.
19. GSPM (2011). *Liste rouge des plantes vasculaires endémiques de Madagascar*.
20. Larivière M.H. (2014). *Méthode de sélection d'outils favorisant l'adoption des comportements responsables envers l'environnement : application à la gestion des eaux pluviales en milieu urbain*. Essai présenté au Centre Universitaire de Formation en Environnement et Développement Durable en vue de l'obtention du grade de maître en Environnement. Maîtrise en Environnement. Université de Sherbrooke. 86 pages
21. Magazine Vintsy. (2014). *Education pour le développement durable en milieu scolaire*. Magazine n° 73. Magazine d'orientation écologique.
22. Marleau, M. (2009). *Des liens à tisser entre la prise de conscience et l'action environnementales*. Éducation et francophonie, 37(2), 11–32. En ligne sur : <https://doi.org/10.7202/038813ar>
23. Micoud A. (2007). *Faire des gestes qui respectent l'environnement, faire ressentir, faire comprendre et faire obéir*. In. Conseil d'administration du Réseau Ecole et Nature

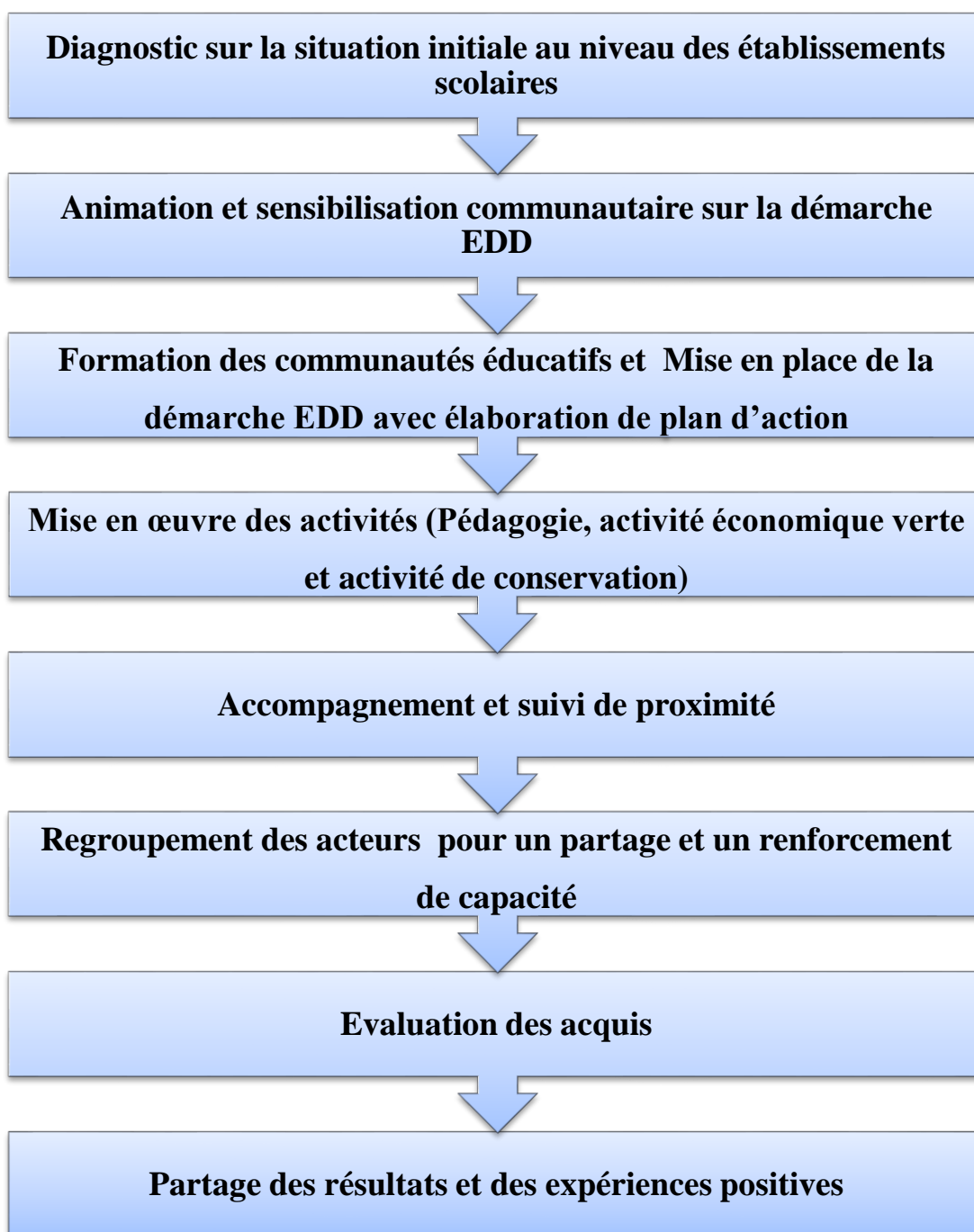
- (REN) et du GRAINE Rhône-Alpes. Congrès du Réseau école de la nature : L'éco-citoyenneté : éduquer pour s'engager au quotidien ? Saint-Etienne.
24. Ministère de l'Environnement et du Développement Durable. (2016). *Plan d'Action National de l'Education relative à l'Environnement pour le Développement Durable*.
 25. ONG Fanamby (2018). *La liste rouge de l'UICN des espèces menacées*, En ligne sur : <https://association-fanamby.org/2018/02/08/la-liste-rouge-de-luicn-des-especes-menacees/> Consulté le 15 février 2019.
 26. Piaget J. (1965). *Psychologie et pédagogie*. Denoel/Gonthier.
 27. Picut P. (1996), *De la science de l'éducation à la sociologie de l'éducation*, in. La pédagogie d'aujourd'hui, Sous la direction de Guy Avanzini, Paris.
 28. Primack R.B. & Ratsirarson J. (2005). *Principe de base de la conservation de la biodiversité*. Ecole Supérieure des Sciences Agronomiques (ESSA) et Centre d'Information Technique et Economique (CITE). Pp 34 – 54.
 29. Prochaska. J.O, DiClemente. C.C, et Norcross.J.C (1992). In search of how people change : *Applications to addictive behaviors*. American Psychologist. Volume 47. N°9
 30. Rabotovao A. S. (2017). *Analyse de l'interaction des acteurs dans la mise en œuvre de la Politique d'Education relative à l'Environnement pour le Développement Durable*. Thèse de doctorat en sciences agronomiques et environnementales. Ecole Supérieure des Sciences Agronomiques, Ecole doctorale : gestion des ressources naturelles et développement. Université d'Antananarivo.
 31. Rafidimalala I.O. (2006), *La place de l'éducation environnementale dans la discipline « Malagasy »*. *Cas de la circonscription scolaire d'Ambohidratrimo*. Formation Doctorale en Sciences de l'Education et didactiques des Disciplines, Diplômes d'Etudes Approfondies en éducation et multilinguisme, Ecole Normale Supérieure, Université d'Antananarivo.
 32. Ramanitra N. (2006). *Contribution à une analyse de l'Education Relative à l'environnement, de l'Education par l'Environnement, de l'Education pour l'Environnement et de l'Education relative à l'Environnement*. DEA didactiques des disciplines. Option Sciences expérimentale. Formation Doctorale « Sciences de l'éducation et de didactiques des disciplines ». Ecole Normale Supérieure. Université d'Antananarivo.
 33. Razafindrafara H. (2012). *La prise en compte de la valeur psycho-politico-sociale « HASINA » dans la gestion d'établissement scolaire privé. Cas du lycée privé*

- présentation de marie de Manakara. Mémoire de fin d'étude en vue d'obtention du Diplôme d'Études Supérieures Spécialisées en Éducation et Formation d'Adultes. École Normale Supérieure Fianarantsoa. Université de Fianarantsoa.*
34. Sauve L. & Villemagne, C. (2006), *L'éthique de l'environnement comme projet de vie et chantier social : un défi de formation*. Chemin de Traverse, 2, Solstice d'hiver.
 35. Sauve L.(1997), *Pour une éducation relative à l'environnement*, Montréal, Ed. Guérin,
 36. Sauvé, L. (1997). *Pour une éducation relative à l'environnement* (2e éd.). Collection. « Le défi éducatif ». Montréal : Guérin/Eska.
 37. Schwartz S. (2006). *Les valeurs de base de la personne : théorie, mesures et applications*, traduction Béatrice Hammer et Monique Wach. Revue française de sociologie, Ed Ophrys. 2006/4 - Volume 47. Pages 929 à 968.
 38. Senn H. R. (2007). *Intégration de l'éducation aux valeurs environnementales dans l'écopédagogie pour six écoles pilotes dans le sud de Madagascar*. Mémoire de fin d'étude en vue d'obtention du Diplôme d'Etudes Approfondies en Foresterie – Développement – Environnement. Ecole Supérieure des Sciences Agronomiques. Université d'Antananarivo.
 39. Senn H.R. (2014). *Education pour le développement durable en milieu scolaire*. Document de référence. WWF Madagascar.
 40. Toupie (2019), *Définition de la valeur*, En ligne sur <http://www.toupie.org/Dictionnaire/Valeur.htm>. Consulté le 24 mars 2019
 41. Tout comment (2019). *Quelle est la différence entre attitude et comportement*. <https://education.toutcomment.com/article/quelle-est-la-difference-entre-attitude-et-comportement-12377.html> consulté le 29 mars 2019.
 42. UNESCO. (1978). *L'Unesco et l'éducation relative à l'environnement*. Ottawa.
 43. Vadis & Halimi-Falkowicz, (2005). *La théorie de la dissonance cognitive*, in Psychologie sociale, Influence. En ligne sur http://www.psychologiesociale.com/index.php?option=com_content&task=view&id=366&I. Consulté le 1^{er} mars 2019
 44. Vaidis. D. (2007). *Attitude et comportement dans le rapport cause-effet : quand l'attitude détermine l'acte et quand l'acte détermine l'attitude*, Linx. Revue des linguistes de l'Université Paris X Nanterre. En ligne : <http://journals.openedition.org/linx/507>

45. Web 1 : *théories des valeurs selon Schwartz*, En ligne : <http://valeurs.universelles.free.fr/theorie-schwartz-1.html> Consulté le 20 mars 2019
46. Web 2 : *La théorie des valeurs universelles de Schwartz (2), La structure des relations entre les valeurs*. En ligne : <http://valeurs.universelles.free.fr/theorie-schwartz-2.html> Consulté le 20 mars 2019.
47. Web 3 : Convention concernant la protection du patrimoine mondial, culturel et naturel. En ligne : <https://whc.unesco.org/fr/conventiontexte/> . Consulté le 07 avril 2019.
48. Whyte, Anne V.T., et avec la coopération du Comité scientifique sur les problèmes de l'environnement. (1977). *Guidelines for Field Studies in Environmental Perception*. Programme sur l'homme et la biosphère, Notes techniques N° 5. Paris : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO).

ANNEXES

Annexe 1 : Etapes de mise en œuvre de la démarche EDD « model school »



Annexe 2 : Exemple et modèle d'une fiche de préparation mettant en considération des valeurs

Matière :

Classe :

Thème :

Durée :

Objectifs :

Séance :

Matériel pédagogique utilisé :

Source de documentation :

Objectifs généraux :

Objectifs spécifiques :

Valeurs à adopter :

Etapes à suivre	Durée	Rôle des enseignants	Rôles des élèves	Stratégie et méthodologies adopté	Observations

Annexe 3 : Questionnaire pour les élèves

KARAZANY	FANONTANIANA	VALINY ANDRASANA
MOMBAMOM BA NY MPIANATRA	Sexe	Lehilahy _ Vehivavy _
	Taona	Latsaky ny 10 taona Eo anelanelan'ny 10-15 taona _ Eo anelanelan'ny 15-18 taona _ Mihaotra ny 18 taona _
	Toerana niaviana	Avy eto an-toerana (Bekopaka) _ Toerana hafa _
	Fianakaviana	Anadahy firy _ Anabavy firy _

	Kilasy amin'izao fotoana izao	6 ^{ème} <input type="text"/> 5 ^{ème} <input type="text"/> 4 ^{ème} <input type="text"/> 3 ^{ème} <input type="text"/>
	Passant sa redoublant	Passant Redoublant <input type="text"/>
	Mipetraka amin'ny ray aman-dreny	Eny <input type="text"/> Tsia <input type="text"/> raha tsy dia miara-mipetraka amin'iza - Olom-pantatra <input type="text"/> - Havana <input type="text"/> - Mpiantoka <input type="text"/> - Mipetraka irery <input type="text"/> - Mipetraka amin'ny namana <input type="text"/>
	Fodiana sy fandehanana mianatra miainga any antrano mandeha any am-pianarana	Mahalany fotoana sahabo : - 5 min <input type="text"/> - 10 min <input type="text"/> - 15 min <input type="text"/> - 30 min <input type="text"/> - 45 min <input type="text"/> - Ora 1 <input type="text"/> - Mihaotra ny ora 1 <input type="text"/>
	Taranja ankafizina indrindra ao an-dakilasy (afaka manisys X maromaro)	- Histo-géo <input type="text"/> - Malagasy <input type="text"/> - Français <input type="text"/> - Anglais <input type="text"/> - Mathématiques <input type="text"/> - Physique <input type="text"/> - Sciences de la Vie et de la Terre <input type="text"/> - EPS na Gym <input type="text"/> Antony :

	
	Taranja tsy tianao indrindra ao an- dakilasy (afaka manisidy X maromaro)	- Histo-géo - Malagasy __ - Français __ - Anglais __ - Mathématiques __ - Physique __ - Sciences de la Vie et de la Terre __ - EPS na Gym __ Antony :
	Zavatra ataonao rehefa tsy mianatra	Milalao __ Matory __ Mandeha mamaky boky __ Manampy ny ray aman-dreny ao antrano __ Miasa na mitady asa atao __
	Mba te ho lasa inona ianao indray andro any (asa na zavatra tianao ho atao) ?
	Asa ataon'ny Ray aman-dreny	Mpamboly sy mpiompy __ Mpivarotra __ Guide na mpitondra vahiny __ Mpitatitra (tsotra na eo amin'ny baka) __ Mpanao asa tanana Miasa amin'ny hôtely __ Asa hafa :

OLANA SEDRAINAO	Olana sedrainao manokana rehefa handeha hamonjy lakilasy ianao (1)	
	Olana sedrainao manokana eo anivon'ny sekoly	
	Olana hitanao fa tsy mampandroso na tsy mampivoatra ny sekoly izay ianaranao	

Annexe 4 : Questionnaire pour les enseignants

KARAZANY	FANONTANIANA	VALINY ANDRASANA
MOMBAMOMB A NY MPAMPIANAT RA	Sexe	Lehilahy <input type="checkbox"/> Vehivavy <input type="checkbox"/>
	Taona	Eo anelanelan'ny 18-35 taona <input type="checkbox"/> Mihaotra ny 35 taona <input type="checkbox"/>
	Statut	Fonctionnaire <input type="checkbox"/> FRAM <input type="checkbox"/> Bénévole <input type="checkbox"/>
	Diplôma ambony indrinda	Maitrise <input type="checkbox"/> Licence <input type="checkbox"/> BACC <input type="checkbox"/> BEPC <input type="checkbox"/> CEPE <input type="checkbox"/>
	Kilasy notazomina	6 ^{ème} <input type="checkbox"/> 5 ^{ème} <input type="checkbox"/> 4 ^{ème} <input type="checkbox"/> 3 ^{ème} <input type="checkbox"/>

		<p>Mety mandray kilasy roa (2) na mihaotra ve ? (kilasy _____ inona avy ?).....</p>
	Taranja ampianarina	<p>Taranja « littéraires » ve ?</p> <p>- Eny __ raha eny dia inona</p> <p>- Tsia __ </p> <p>Taranja « scientifiques » ve ?</p> <p>- Eny __ raha eny dia inona</p> <p>- Tsia __ </p> <p>Mitazona taranja « littéraires » roa (2) na mihaotra ve ianao ?</p> <p>- Eny __ raha eny dia inona</p> <p>- Tsia __ </p> <p>Mitazona taranja « scientifiques » roa (2) na mihaotra ve ianao ?</p> <p>- Eny __ raha eny dia inona</p> <p>Tsia __ </p> <p>Mitazona taranja sady « littéraires » no « scientifiques » ve ianao ?</p> <p>- Eny __ raha eny dia inona</p> <p>- Tsia __ </p>
	<p>Mampianatra nivoaka tamin'ny sekoly fampiofanana ho Mpampianatra ve ianao ?</p>	<p>Eny __ </p> <p>Tsia __ </p>

	Efa nandalo fiofanana momba ny fampianarana ve anefa ianao ?	Eny <input type="checkbox"/> Tsia <input type="checkbox"/>
	Firy taona nampianaranao ianao (taona rehetra nampianarana hatramin'izay ?	Latsaky ny 5 taona <input type="checkbox"/> 5 hatramin'ny 10 taona <input type="checkbox"/> Mihaotra ny 10 taona <input type="checkbox"/>
	Firy taona nampianarana teto amin'ny CEG Bekopaka ianao ?	Vao tonga hampianatra eto mihitsy <input type="checkbox"/> 1 hatramin'ny 3 taona <input type="checkbox"/> Mihaotra ny 4 taona <input type="checkbox"/>
	Mahalala ny atao hoe tsingy ve ianao	Eny <input type="checkbox"/> Tsia <input type="checkbox"/>
	Inona no fahalalanao izany ?	Vato be <input type="checkbox"/> Be vazaha tonga <input type="checkbox"/> Zavatra tsisy dikany <input type="checkbox"/>
	Efa nandeha tao amin'ny Tsingy	Eny <input type="checkbox"/> Tsia <input type="checkbox"/> raha tsia dia inona no antony <ul style="list-style-type: none"> - Lafo ny fidirana ao - Tsy misy fotoana - Tsy misy zavatra mahaliana - Antony hafa :
FOMBA FAMPIANARA NA	Inona avy ny fitaovana hampiasainao rehefa hanomana ny cours ho ampianarina ianao ? (afaka	Cahier fampianarana taloha <input type="checkbox"/> Boky « manuel scolaire » avy any amin'ny ministera <input type="checkbox"/> Boky « manuel scolaire » avy any an-dafy <input type="checkbox"/> Boky « magazine » <input type="checkbox"/> Fitaovana hafa (tsara marihina sy soratana) <input type="checkbox"/>

	manisy X maromaro)	
	Isan'ny fitaovana ampiasaina	<i>Karazany fitaovana</i>
		<i>Isany</i>
	Fitaovana ampiasaina rehefa mampianatra (afaka manisy X maromaro)	Cahier de préparation __ Fiche pédagogique __ Guide pour les maîtres __ Manuel ho an'ny mpianatra __ Fitaovana mifandraika amin'ny taranja ampianarina (ohatra : équerre, carte, squelette) (faritana sy soratana)
	Fomba fampitanao ny fahalalana amin'ny mpianatra	Fanazavana dia manome lesona __ Fanazavana, fitondrana mpianatra mivoaka ny lakilasy hijery ny zavatra nampianarina, dia manome lesona __ Manome lesona izay vao manazava __
	Misy fanaraha-maso ataon'ny ZAP na CISCO ve eto amin'ny CEG Bekopaka	Tsy misy mihitsy __ Misy fa tsindraindray misy hetsika eto an-toerana __ Misy fa mahalana (in-2 na in-3 isan-taona) __ Misy sy matetika (fitsidihana mihaotra ny in-5)

	<p>Zavatra arahin'izy ireo maso rehefa mandalo eto an-toerana (afaka manisys X maromaro)</p>	<p>Ny fahadiovan'ny sekoly __ </p> <p>Ny fiakaran'ny vokam-panadinana __ </p> <p>Ny fahaizanan'ny mpampianatra mampita fahalalana __ </p> <p>Ny fahaiza-manaon'ny mpianatra __ </p> <p>Ny fahaiza-miainan'ny mpianatra __ </p> <p>Ny fahavitrihan'ny mpiantra mianatra __ </p> <p>Ny fandraisan'ny fintarainanareo mpampianatra __ </p> <p>Manoro hevitra amin'ny fomba fampitana ny fahalalana __ </p> <p>Hafa tsara tanisaina etoana</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
OLANA SEDRAINAINA	<p>Olana sedrainao manokana rehefa hanomana sy hampianatra taranja iray (1)</p>	
	<p>Olana sedrainao eo anivon'ny sekoly</p>	
	<p>Olana hitanao fa tsy mampandroso na tsy mampivoatra ny sekoly</p>	

Annexe 5 : Questionnaire pour les parents d'élèves

KARAZANY	FANONTANIANA	VALINY ANDRASANA
MOMBAMOMBA NY RAY AMAN- DRENY	Sexe	Lehilahy <input type="checkbox"/> Vehivavy <input type="checkbox"/>
	Taona	Eo anelanelan'ny 18-35 taona <input type="checkbox"/> Eo anelanelan'ny 35-45 taona <input type="checkbox"/> Mihaotra ny 45 taona <input type="checkbox"/>
	Toerana niaviana	Avy eto an-toerana (Bekopaka) <input type="checkbox"/> Toerana hafa <input type="checkbox"/>
	Foko	Merina <input type="checkbox"/> Sakalava <input type="checkbox"/> Betsimisaraka <input type="checkbox"/> Vezo <input type="checkbox"/> Bara <input type="checkbox"/> Antadroy <input type="checkbox"/> Bestileo <input type="checkbox"/> Sihanaka <input type="checkbox"/> Tsimihety <input type="checkbox"/> Antanosy <input type="checkbox"/> Antesaka <input type="checkbox"/> Foko hafa : _____ <input type="checkbox"/>
	Fari-pahalalana	Tsy nandia sekoly <input type="checkbox"/> Primaire Secondaire 1er cycle <input type="checkbox"/> Secondaire 2 ^{ème} cycle <input type="checkbox"/> Universitaire <input type="checkbox"/>
Asa atao	Mpamboly sy mpiompy Mpivarotra <input type="checkbox"/> Guide na mpitondra vahiny <input type="checkbox"/> Mpitatitra (tsotra na eo amin'ny baka) <input type="checkbox"/>	

		Mpanao asa tanana Miasa amin'ny hôtely __ Asa hafa : Manao asa 2 samihafa
	Fotoana nipetrahana teto Bekopaka	Vahiny mandalo Latsaky ny 1 taona __ 1 hatramin'ny 5 taona __ 5 hatramin'ny 10 taona __ 10 hatramin'ny 15 taona __ Mihaotra ny 15 taona __ Tompon-tanana __
	Mampiana-janaka ao amin'ny CEG va ianao ?	Eny __ Tsia __
OLANA SEDRAINAO	Olana sedrainao manokana amin'ny fampianarana ny zanakao ao amin'ny CEG Bekopaka	
	Olana sedrainao manokana eo anivon'ny sekoly	
	Olana hitanao fa tsy mampandroso na tsy mampivoatra ny sekoly izay misy ny zanakao	

Annexe 6 : Focus group pour les élèves

- Inona no zavatra tiana rehefa hoe andeha hianatra ianao ?
- Inona ny zavatra tsy tianao indrindra ao an-dakilasy ?
- Inona ny zavatra hitanao hoe miova rehefa avy mandeha mianatra ianao ?

- Inona ny zavatra mampiavaka ity teorana misy anareo ity ?
- Efa nahita Tsingy ? Efa nandeha tany amin'ny tsingy ? dia inona ao amin'ny tsingy no fantatrao ? dia midika inona aminao ny Tsingy ?

Annexe 7 : Focus group pour les enseignants

- Inona no tena mampiavaka ity sekoly CEG Bekopaka ity raha ny fahitanareo azy ?
- Inona kosa ny olana sedrainy hatramin'izao ?
- Inona kosa ny tombony amin'ny fivelarany sy fisokafany amin'ny association, na sekoly hafa ivelany ?
- Inona no sakana tsy miankina aminareo eto an-toerana kanefa dia manakana ny fandrosoan'ny sekoly CEG Bekopaka ?
- Misy fanaraha-maso ataon'ny mpiandraikitra eto an-toerana na ivelany mahakasika ny fomba fampianarana sy ny fiaimpiainan'ny fampianarana eto amin'ny CEG Bekopaka ?
- Inona ny zavatra misy eto an-toerana tsapanareo fa tokony ho tratrandrahina hoentina manatsara ny fampianarana eto amin'ny CEG Bekopaka ?
- Inona ny olana goavana tsy mety afaka amin'ity sekoly ? olana tsy voavahy hatramin'izay ?
- Inona ny zavatra eritreretinareo hoentina miala amin'izany olana ?
- Manao ahoana ny fifandraisanareo amin'ny ZAP, CISCO, DREN ? Inona no sakana ?
- Ho anareo mpampianatra eto, tianareo ve ny mpampianatra eto sa tsia ? inona no mety ho antony ?
- Inona ny zavatra tena mampiavaka an'ity tananan'ny Bekopaka ity ?
- Raha amin'ny lafin'ny fampianarana dia inona no afaka itrandrahana izany mba ho fahalalana afaka ampitaina amin'ny mpianatra ao an-dakilasy ?
- Raha madrefy 0 hatramin'ny 5 ny lesoka misy eto amin'ny sekoly ianareo, dia omenareo firy izany ?
- Raha misy asa iray na maromaro ifandrimbonanareo manao miaraka amin'ny Mpianatra, ny RAR sy ny olona hafa, ho lasa otan'ny ahoana ity sekoly ity afaka dimy (5) taona any ho any (nofinofinao, nofinofinareo amin'ity sekoly ity) afaka 5 taona any ?
- Arbre à problème et arbre à solutions
- Diagramme de Venn (sekoly no centre, Mpampianatra, mpianatra, ny RAR, ny olona hafa, ny ONG, ny MNP, ny ZAP, ny CISCO)
- Efa nahita Tsingy ? Efa nandeha tany amin'ny tsingy ? dia inona ao amin'ny tsingy no fantatrao ? dia midika inona aminao ny Tsingy ?

Annexe 8 : Focus group pour les parents d'élèves

- Inona no tena mampiavaka ity sekoly CEG Bekopaka ity raha ny fahitanareo azy ?
- Inona kosa ny olona sedrainy hatramin'izao ?
- Inona kosa ny tombony amin'ny fivelarany sy fisokafany amin'ny association, na sekoly hafa ivelany ?
- Inona no sakana tsy miankina aminareo eto an-toerana kanefa dia manakana ny fandrosoan'ny sekoly CEG Bekopaka ?
- Efa nahita Tsingy ? Efa nandeha tany amin'ny tsingy ? dia inona ao amin'ny tsingy no fantatrao ? dia midika inona aminao ny Tsingy ?
- Raha madrefy 0 hatramin'ny 5 ny lesoka misy eto amin'ny sekoly ianareo, dia omenareo firy izany ?
- Raha misy asa iray na maromaro ifandrimbonanareo manao miaraka amin'ny Mpampianatra, ny mpianatra sy ny olona hafa, ho lasa otran'ny ahoana ity sekoly ity afaka dimy (5) taona any ho any (nofinofinao, nofinofinareo amin'ity sekoly ity) afaka 5 taona any ?
- Arbre à problème et arbre à solutions
- Diagramme de Venn (sekoly no centre, Mpampianatra, mpianatra, ny RAR, ny olona hafa, ny ONG, ny MNP, ny ZAP, ny CISCO)
- Efa nahita Tsingy ? Efa nandeha tany amin'ny tsingy ? dia inona ao amin'ny tsingy no fantatrao ? dia midika inona aminao ny Tsingy ?

Annexe 9 : Guide d'évaluation fin de formation

Appréciations	MAUVAIS	PASSABLE	MOYEN	BON	EXCELLENT
Note de 1-5	1	2	3	4	5
1- Tratra ve ny tanjona napetraka tamin'ity fifampizarana natao mahakasika ny EDD nanditra ity 2 andro ity ?					
2- Voaray sy nazava tsara ny fanazavana izay natao.					
3- Voavaly tsara ve ny hetahetanao sy fanontaniana ?					
4- Ampy sy voafehy ny fotoana					
5- Fampandraisana anjara nataon'ny mpanentana					
6- Ny fandraisana anjaran'ny mpanatrika					
7- Ny fanazavana sy ny animation					
8- Ny fandaminana sy fandrindrana amin'ny ankapobeny (sakafo, pause, ny programana amin'ny ankapobeny					
9- Fampitaovana amin'ny ankapobeny					

10- Vohafehin'ny mpanentana ny zavatra nambarany					
11- Ny fomba fiteny sy ny firindran'ny teny nolazain'ny mpanentana					
12- Nisy ny fifampizarana sy ny fifanakalozan-kevitra teo amin'ny mpandray anjara samy mpandray anjara sy ny mpanentana					
13- Ny fitarihana ny ady hevitra					
14- Ny fitaovana nampiasaina					
15- Nitondra zava-baovao ho anao					
Fanehoan-kevitra hafa :					

Auteur : RAFANOMEZANTSOA Mario Andriniaina

Contacts : +261 34 25 899 08

E-mail : 8andhry17@gmail.com

Directeur de mémoire : Mr RABOTOVAO Andrisoa Sylvain



**EDUCATION AUX VALEURS DANS LA MISE EN ŒUVRE DE
L'EDUCATION AU DEVELOPPEMENT DURABLE
CAS DU C.E.G BEKOPAKA PARC NATIONAL
TSINGY DE BEMARAHA**

Nombre des pages : 85

Nombre des figures : 18

Nombre des tableaux : 21

Nombre des annexes : 9

Depuis des années, l'Education relative à l'Environnement (ErE) est généralement axée sur le développement des savoir-faire directement liés aux actions. Pourtant, la dégradation de l'environnement ne cesse d'augmenter. WWF a adopté, depuis 2014, une démarche, auprès des jeunes au sein des établissements qui les inspire à acquérir des comportements et des valeurs à travers des actions environnementales. Le but de cette démarche étant l'adoption, chez les jeunes, de valeurs pour assurer la pérennisation de la protection et de la sauvegarde de l'environnement. La pratique de cette éducation aux valeurs a été effectuée auprès du CEG Bekopaka. Les travaux bibliographiques effectués admettent la nécessité de réaliser une analyse des besoins et des attentes afin d'identifier les valeurs manquantes par le biais d'enquêtes, de focus group et d'entretiens bilatéraux. A la fois individuel et collectif, il est essentiel de catégoriser et de déterminer les valeurs prioritaires à adopter auprès de la société pour répondre aux besoins communes. En tant que système éducatif, la nécessité d'un renforcement de capacités permet de combler les vides issus de l'analyse des besoins. Les valeurs sont ensuite pratiquées à travers les actions environnementales directes et régulières afin que l'individu puisse s'approprier et développer ces valeurs.

Mots-clés : Valeurs, comportements, plan d'action, analyse des besoins, patrimoine mondiale