

Comprendre le développement spirituel et l'expérience de la foi des étudiants de collège et université sur un campus adventiste

Tout enseignant d'une institution d'études supérieures adventiste souhaiterait voir s'épanouir en ses étudiants une foi mature et un sain système de valeurs, incluant l'engagement envers Jésus-Christ, sa Parole, l'Église adventiste et une vie reflétant les principes du royaume des cieux. Comment cela se produit-il ? Comment les adolescents et les jeunes adultes peuvent-ils élaborer un système de valeurs valable et s'engager en résistant aux pressions qui s'exercent sur eux ? En ayant une meilleure compréhension de la formation du processus de valeurs, nous pourrions choisir la stratégie la mieux appropriée pour apporter de l'aide.

Malheureusement, la méthode vers laquelle nous nous tournons le plus naturellement n'est pas la méthode la plus appropriée pour le développement spirituel, celle de dire aux jeunes ce qui est

juste et faux et s'attendre à ce qu'ils intègrent ces notions dans leur caractère. La Bible dit : « Tu les (les commandements) inculqueras à tes enfants, et tu en parleras quand tu seras dans ta maison, quand tu seras en voyage, quand tu te coucheras et quand tu te lèveras. » (Dt 6 :7.) Cela signifie pourtant bien plus que sermonner et demande une relation étroite entre le parent et l'enfant qui considère ses géniteurs comme des modèles. Nous reviendrons plus tard sur ce point.

L'une des toutes premières études sur le développement du caractère fut menée dans les années 1920 par Hugh Hartshorne et Mark May de Columbia University. Avec soin ils ont fait des tests et des observations sur 11 000 jeunes sur la tromperie, le service et la maîtrise de soi. Ils n'ont trouvé aucune relation entre les tests comportementaux sur l'honnêteté

ou le service et la fréquentation d'une école du dimanche, des scouts ou des écoles de formation de caractère. Ils en conclurent qu'une instruction religieuse directe avait peu d'influence sur le comportement moral et que recommander simplement un comportement honnête ou discuter des idéaux et de normes n'amenait pas automatiquement la maîtrise de ses actes¹. Des recherches ultérieures ont confirmé ces dires.

La contrainte est encore moins efficace. Nous avons souvent l'impression que nous devons convaincre les jeunes de faire ce qui est juste. S'ils font la sourde oreille, nous sommes tentés de faire pression. Nous pensons qu'après tout nous agissons pour leur bien. Ils n'apprécient peut-être pas maintenant, mais un jour ils nous seront reconnaissants. Cela ne se passe

cependant pas ainsi.

Le mot valeur ne désigne pas seulement un produit valable, mais aussi tout un processus (la méthode par laquelle nous arrivons à ce que nous apprécions). Ce processus commence dès la plus tendre enfance et dure toute la vie. Nous attribuons sans cesse une valeur relative aux choses ou aux concepts tels que la santé, la beauté, le pouvoir, la popularité, le bonheur, l'altruisme, la réussite, la liberté, la sécurité, l'aventure, la paix de l'esprit, ... le salut [ainsi que les doctrines et les critères de l'Église]. Nous ne le faisons pas dans des situations abstraites, mais lorsque ces valeurs entrent en jeu dans les situations de la vie quotidienne².

Attribuer une valeur relative nécessite de choisir avec soin parmi les options possibles, en pesant posément leurs mérites respectifs. En d'autres termes, les valeurs ne sont pas reçues passivement, elles sont activement développées. On ne peut contraindre l'autre à avoir les mêmes valeurs que soi. Raths et d'autres suggèrent que le processus du développement des valeurs passe par sept étapes obligées : 1) choisir librement sans contrainte, 2) choisir parmi de vraies alternatives, 3) choisir après avoir mûrement mesuré les implications de chaque alternative, 4) aimer et s'attacher à ce que l'on a choisi, 5) être prêt à confirmer son choix publiquement, 6) se conformer à son choix, 7) répéter l'action pour qu'elle fasse partie du mode de vie. A moins de la présence de ces sept critères, nous exposerons nos valeurs du bout des lèvres et ferons même semblant d'agir sur elles, mais nous ne nous serons pas engagés fermement et durablement au point d'y rester attachés même si le ciel nous tombait sur la tête³.

Le processus d'établissement des valeurs peut être divisé en trois parties : 1) connaissance ou raisonnement, 2) affectivité ou attitudes, 3) comportement ou action. Penchons-nous brièvement sur ces trois domaines.

La composante cognitive

Un comportement respectueux des principes et une foi mature sont les résultats d'un raisonnement moral soigneux. Les principes et les concepts ne sont intériorisés qu'après un examen personnel minutieux et après avoir été éprouvés. A vrai dire, le développement spirituel n'est pas possible sans un sens critique.

Créer un climat propice à la réflexion

La vaste enquête Valuegenesis comprend une échelle permettant de mesurer le « climat de réflexion » des églises locales. La même échelle a été utilisée lors d'une étude s'étendant sur dix ans et réalisée sur les jeunes étudiants des collèges de la Division nord-américaine. En général, nos églises ont obtenu de mauvaises notes à propos de l'encouragement à la réflexion ; les étudiants ont même été plus pessimistes que les plus jeunes élèves. Il serait intéressant de savoir comment les étudiants noteraient leurs classes, leurs réunions spirituelles, l'église de leur campus, car l'enquête Valuegenesis a révélé que la perception que les jeunes ont du climat de réflexion au sein de leur église est un indicateur important de la maturité de la foi, de la fidélité à l'Église et de l'intention de rester adventiste vers 40 ans⁴.

Instaurer un climat propice à la réflexion est essentiel au développement de la foi, car nous ne pouvons pas vraiment « transmettre » des valeurs à nos jeunes. Dans notre angoisse de voir nos jeunes « quitter le droit chemin » et notre envie de « faire quelque chose », nous risquons de faire fausse route en croyant pouvoir transmettre des valeurs directement de notre cœur au leur. Mais une valeur ne peut être passée d'une personne à une autre. Tout ce que nous pouvons faire est d'aider la jeune génération à comprendre le processus et à acquérir les capacités et les outils nécessaires pour pouvoir développer son propre système de valeurs. Vu sous cet angle, il apparaît que les vraies valeurs, l'engagement de la foi et le comportement éthique sont des notions beaucoup plus proches de celle de liberté et du choix que d'obéissance et de conformité. Une attitude respectueuse des principes doit parfois conduire à la désobéissance, comme ce fut le cas pour les apôtres et les martyrs chrétiens au cours des siècles.

La liberté dont nous parlons comporte cependant des responsabilités. Il n'est pas question d'anarchie, de rébellion ou d'esprit de contradiction. Rollo May pense que « la liberté est la capacité de l'homme à prendre en main son propre développement. C'est notre capacité de nous former⁵. » May cite Goethe : « Le seul à gagner sa liberté et son existence est celui qui les reconquiert chaque jour⁶. »

La réussite de l'éducation des valeurs

et du développement spirituel réside dans l'aide apportée aux jeunes pour obtenir la force de *faire* des appréciations. Pour se préparer à être des adultes responsables, les adolescents et les jeunes adultes doivent apprendre à expérimenter les valeurs comme des concepts réels et valables *pour eux-mêmes*. Notre but doit être de former des adultes « capables de penser et d'agir », « non esclaves des circonstances », « des hommes ayant l'esprit large, les pensées claires et le courage de leurs convictions⁷ ».

Je n'oublierai jamais mon professeur de sixième. Je ne garde qu'un souvenir flou de la plus grande partie de l'année scolaire, mais une expression chère à mon

Comment les adolescents et les jeunes adultes peuvent-ils élaborer un système de valeurs valable et s'engager en résistant aux pressions qui s'exercent sur eux ?

professeur résonne encore à mes oreilles. Lorsqu'elle posait une question (et chacune de ces questions n'avait qu'une réponse exacte) et que l'étudiant (moi parfois) répondait : « Bien... je pense... », elle disait d'un ton sec : « Et qui t'a donné la permission de penser ? » Aujourd'hui encore, le message est clair : « Ton travail est d'apprendre les matières et de les réciter sur demande. Tes réflexions personnelles n'intéressent personne et nous n'en avons d'ailleurs pas besoin. C'est ça l'école ! »

Je reconnais que c'est un cas extrême et que la plupart des enseignants ne sont pas si cassants. C'est pourtant le message que l'ancienne génération a véhiculé de manière beaucoup plus subtile au sujet du développement de l'esprit et de la morale des plus jeunes. Nous devons accorder une grande valeur à la pensée pour soi-même ou nous ne serons pas capables de transmettre la valeur rendant possible l'acquisition de toutes les autres.

Trouver son identité

Comme d'autres théoriciens, James Marcia considère le choix des valeurs comme un processus d'accomplissement



de l'identité. Pendant le passage de l'enfance à l'âge adulte, l'une des tâches principales est de former un sens d'identité personnelle. « Qui suis-je ? » est la question existentielle. Le jeune doit découvrir ou affirmer ses valeurs religieuses, ses relations interpersonnelles, ses buts professionnels et ses possibilités d'être un partenaire, tout en développant une philosophie de vie. Concilier ces différents domaines demande de gros efforts.

Marcia propose quatre situations décrivant les différentes manières dont les jeunes s'acquittent de cette tâche cruciale⁸. Ces quatre situations sont basées sur les concepts de *crise* et *engagement*. *Crise* se réfère ici au défi lancé au moyen existant de construire une réalité, ce qui débouche sur des discordances cognitives et motive la personne à examiner des rôles et des idéologies différentes et concurrentielles pour tenter de diminuer cette discordance. *Engagement* se reporte à l'acte de choisir entre plusieurs alternatives une manière de structurer et d'organiser la réalité, puis de se tenir à ce choix et ne pas faire marche arrière au moindre problème. Les quatre situations sont les suivantes :

- *Identité floue* : les adolescents manquent d'engagement personnel et n'ont pas vécu une crise qui les pousse à chercher une cause à défendre. Nous pourrions dire qu'ils n'ont pas trouvé et qu'ils ne cherchent pas.

- *Forclusion de l'identité* : les adolescents sont soumis à un certain nombre de croyances, souvent dues à l'influence des parents, et ne sont pas ouverts à analyser ou à se poser des

questions sur leurs convictions. Ils n'ont jamais dû faire face à une crise, ou bien ils ont refusé d'entamer un processus qui dérangerait leur confortable réalité. Selon Morgan, de nombreux jeunes gèlent ou cristallisent une attitude qu'ils ne changeront pas par la suite. C'est de cette manière qu'ils affrontent la discordance cognitive⁹. Ils disent en effet : « Je me suis fait une opinion : ne viens pas me troubler avec des faits. » Même si ces jeunes ont en apparence de solides convictions, leurs valeurs sont celles de quelqu'un d'autre. Leurs croyances n'ayant pas été intériorisées, ils seront probablement incapables de subir un vrai test dans le monde non protégé.

- *Moratoire de l'identité* : les adolescents sont dans un état de crise qu'ils tentent de résoudre en analysant avec soin de nombreuses options. Ils n'ont pas encore pris d'engagement, mais sont sur la voie.

- *Identité atteinte* : les adolescents ont passé la crise. Ils ont été mis au défi, ont soigneusement analysé les options et délibérément choisi leurs réponses sur la base de l'évidence. Leur engagement est stable, parce qu'il a été intériorisé.

Des études montrent que la grande majorité des jeunes arrivent au lycée au stade d'identité floue ou de forclusion¹⁰. Pour faciliter le développement et la maturité de la foi, les lycées chrétiens devraient encourager les jeunes à aller de l'avant pour atteindre le stade de moratoire et trouver leur propre identité.

Cela signifie que « nous ne devons pas seulement autoriser les adolescents à mettre en question nos valeurs, mais les y

encourager... Nous *devons* pousser les adolescents à poser des questions, à identifier les problèmes et à penser aux solutions, sinon ils atteindront l'âge adulte avec un ensemble de "valeurs" qui s'effondrera facilement et disparaîtra lors d'une crise, parce qu'ils ne se seront jamais personnellement engagés¹¹. »

Cela signifie-t-il que notre héritage est sans valeur ? Les jeunes doivent-ils partir de zéro, sans pouvoir bénéficier de la sagesse de leurs aînés ? Bien sûr que non ! May remet les choses dans leur contexte en montrant qu'il n'y a pas conflit entre la liberté individuelle et la tradition (c'est-à-dire tout ce qui nous a été transmis), mais plutôt au sujet de la manière de *faire usage* de la tradition. Le partisan de l'autorité demande : « Qu'est-ce que la tradition... demande de moi ? » La personne libre demande : « Qu'est-ce que la tradition m'enseigne sur la vie, dans ma situation particulière et face à mes problèmes¹² ? »

Favoriser la maturation mentale et morale

Nous pouvons aider nos étudiants à approcher de la maturité de la foi en utilisant des méthodes basées sur des théories du développement cognitif de formation morale. La plus connue et la plus documentée est celle de Lawrence Kohlberg¹³. Il propose trois degrés du développement moral :

- *Le degré pré-conventionnel* : le contrôle de la conduite est externe, tant au niveau des critères eux-mêmes que de la motivation d'y obéir (punition/récompense) :

- *Le degré conventionnel* : le contrôle de la conduite est externe, basé sur les critères des autres. La motivation cependant est très souvent interne, le jeune s'identifiant à des personnes comptant pour lui ;

- *Le degré post-conventionnel* : le contrôle de la conduite est interne, car les critères découlent d'une conscience éclairée et la motivation de l'action est basée sur un processus interne de pensée et de jugement. A ce niveau, les valeurs morales sont indépendantes de celles de l'autorité des groupes de personnes qui les détiennent.

Chaque degré est divisé en deux étapes. Les six étapes déterminent progressivement des motivations plus matures qui sont à la base du comportement moral.

Mais, bien qu'un développement cognitif poussé soit nécessaire pour les étapes supérieures du raisonnement moral,

il ne suffit pas à lui seul. Les jeunes et les adultes peuvent être capables de raisonnements abstraits, sans pour autant parvenir à une étape supérieure de la morale. Le rôle de l'enseignant est de stimuler les jeunes à atteindre les degrés les plus élevés du raisonnement moral, en fonction de leur développement cognitif.

Le moyen le plus utilisé pour mener à bien cette tâche est le dilemme moral — « une situation conflictuelle dans laquelle ce qui est bien ou mal n'est pas clairement défini ou évident¹⁴ ». Une fois ces dilemmes choisis en fonction de l'expérience des participants, ils seront exposés au groupe oralement, par écrit ou sous forme de graphique. Le cas devrait présenter une situation comportant des problèmes éthiques et moraux. Dans chaque cas, il y a plus d'une solution raisonnable possible. Dans la discussion qui suit la présentation, les participants sont encouragés à proposer des solutions et à défendre leur opinion. S'il y a de légers désaccords, on pourra compliquer le dilemme et ajouter d'autres facteurs, des questions « Et si... ? » Le modérateur reprend les déclarations vagues pour forcer les participants à préciser leur pensée.

Pourquoi de telles discussions stimulent-elles la croissance ? Lorsqu'un groupe d'étudiants doit répondre à un dilemme moral, ceux-ci proposent naturellement différents concepts du juste ou du faux. Le fait de partager ces diverses opinions morales les force soit à clarifier et répéter leur position morale soit à intégrer l'opinion des autres dans leurs propres croyances morales. Ce partage du raisonnement moral force aussi chaque participant à vivre une situation de conflit ou de déséquilibre, ses idées étant confrontées aux croyances des autres. De tels conflits sont un cadre idéal pour la croissance morale, car plus un enfant ou un

En ayant une meilleure compréhension de la formation du processus de valeurs, nous pourrions choisir la stratégie la mieux appropriée pour apporter de l'aide.


jeune est confronté à un degré supérieur de pensée, plus il aura de chance d'atteindre ce degré¹⁵.

La composante affective

Bien que le raisonnement moral soit à la base du développement spirituel et de la maturité de la foi, ce n'est pas tout. La composante affective est aussi très importante. Comment l'étudiant *ressent*-il les vérités qui lui sont présentées ? A-t-il une vision des concepts positive ou négative ? Les voit-il effrayants ou encourageants ? Attrayants ou repoussants ? Prometteurs ou décourageants ? Si la transmission des informations est vraiment importante dans un contexte scolaire, lorsqu'il s'agit de transmettre des valeurs, l'attitude des enseignants est d'autant plus importante. En aidant les jeunes dans leur cheminement vers la maturité de la foi, nous devons mettre l'accent sur les relations. Premièrement et avant tout il y a la relation avec Dieu, le Père aimant et l'Ami. Jésus mit le doigt sur l'essentiel de la religion en disant : « Tu aimeras le Seigneur, ton Dieu, de tout ton cœur, de toute ton âme, et de toute ta pensée. C'est le premier et le plus grand commandement. » (Mt 22.37.38.)

Découlant de cette relation primaire, la religion travaille dans nos propres relations internes, éliminant l'anxiété et le stress et apportant l'harmonie et la paix de l'esprit. C'est à ce sujet que Jésus dit : « Je vous laisse la paix, je vous donne ma paix... Que votre cœur ne se trouble point, et ne s'alarme point. » (Jn 14.27.)

De cette double relation avec Dieu et avec nous-mêmes surgit une autre relation, celle que nous avons avec nos semblables. Le second plus grand commandement est : « Tu aimeras ton



prochain comme toi-même. » (Mt 22.39.) Le vrai christianisme est caractérisé par la compassion et l'intérêt pour autrui. Tout au long de la Bible, depuis les appels à la justice des prophètes de l'Ancien Testament jusqu'aux instructions détaillées de la dernière partie des épîtres de Paul en

passant par les enseignements d'ordre éthique de Jésus, nous retrouvons ce thème : prendre soin de nos frères et sœurs. En parlant du jugement final, Christ « montra que sa décision dépendrait d'un seul facteur. Quand les nations seront rassemblées devant lui, il n'y aura que deux classes, dont la destinée respective sera déterminée par ce qui aura été fait ou négligé par rapport à lui dans la personne des pauvres et des affligés¹⁶. » Dans les trois dimensions de la relation, l'enseignement le plus efficace provient de la vie de l'enseignant. En démontrant par nos vies ce qu'est une relation, plutôt qu'en conseillant ou interdisant des comportements, nous aiderons les jeunes à développer des systèmes de valeurs positifs.

L'enquête Valuegenesis a démontré que c'est en instaurant un climat chaleureux et approuvateur dans nos églises locales et en employant des enseignants attentifs dans notre système scolaire que nous pourrions transmettre le plus efficacement à nos jeunes une orientation vers la grâce. Le meilleur moyen d'apprendre et d'accepter la grâce est d'avoir des relations interpersonnelles chaleureuses et encourageantes avec des personnes remplies de celle-ci. Une tâche majeure pour les années à venir est d'apprendre à nos enseignants et aux dirigeants de nos églises à devenir ce genre de personnes.

J'aime à comparer la transmission des valeurs à un gigantesque étalage sur lequel est exposée toute la gamme des valeurs. Les jeunes peuvent y choisir les articles qui leur semblent les plus attrayants. Lesquels choisiront-ils ? Les plus colorés, les plus attirants, les plus savoureux, les plus délectables ! Il n'est pas de notre responsabilité d'imprimer nos valeurs en nos jeunes. Il est de notre responsabilité de rendre nos valeurs si attrayantes que nos



jeunes ne pourront s'empêcher de les trouver nettement supérieures aux autres et de les accepter librement.

La composante comportementale

Comme nous venons de le voir, le développement spirituel et la maturité de la foi dépendent d'un raisonnement moral sérieux, incluant le libre choix entre plusieurs possibilités après en avoir soigneusement considéré les implications. Ils comprennent également un changement d'attitude qui conduira l'individu à aimer les valeurs choisies, à s'y attacher et à les exposer librement et sans honte aux autres.

Mais il y a plus encore. Tout véritable engagement exige que l'homme respectueux des principes se conforme à ses valeurs. Si aider les autres fait partie de notre système de valeurs, nous emploierons notre temps et notre énergie à cela. Si nous croyons en l'Eglise, nous ouvrirons nos portefeuilles et soutiendrons financièrement ses activités. Si nous accordons de l'importance au foyer chrétien, nous traiterons notre conjoint et nos enfants avec amour et gentillesse. Si nous plaidons pour la dignité et la valeur de toute l'humanité, nous nous battons pour l'égalité des peuples et nous nous abstenons de toute calomnie ou plaisanterie à caractère ethnique. Si nous croyons que la guerre est une mauvaise chose, nous travaillerons à la paix. « Ceux qui me disent : Seigneur, Seigneur, n'entreront pas tous dans le royaume des cieux, mais seulement celui qui fait la volonté de mon Père qui est dans les cieux. » (Mt 7.21.)

Nous favorisons le développement spirituel en conduisant nos jeunes dans un

service spirituel concret. Dans tout effort, c'est en *faisant* que l'homme apprend le mieux. Pouvez-vous concevoir d'apprendre à nager sans jamais mettre les pieds dans l'eau ? A conseiller sans jamais vous être entretenus avec un conseiller ? A prêcher sans avoir jamais fait un sermon ? A enseigner sans vous être jamais

trouvés en face d'une classe ? Il n'y a pas un domaine où ce principe n'est plus valable que celui du développement d'une foi mature.

C'est pourquoi nous devons promouvoir des activités telles que programmes d'évangélisation par les étudiants, volontariat, actions ponctuelles, foires, témoignages dans les rues, cercles bibliques, groupes musicaux, sport et témoignage, Ligue Vie et Santé, tutoring... Il existe des centaines de manières permettant aux jeunes de vivre leur foi. Elles ont été pour nombre d'entre nous des expériences qui ont bouleversé notre vie. En partageant activement notre foi, nous l'approfondissons.

Pour conclure, nous devons nous souvenir que la maturité de la foi n'est pas statique — un sommet que l'on atteint une fois pour toutes. Au contraire, elle est dynamique. *Mature* et *immature* ne sont pas deux catégories distinctes ; la maturité est un continuum qui nous inclut tous — certains sont en avance, mais personne n'est encore arrivé, ce qui ne laisserait plus de place pour la croissance. Il ne faut pas moins d'une vie pour faire ce cheminement. Nous avons le privilège de partager cette vision des choses et ces attitudes avec nos étudiants. Nous devons les équiper pour qu'ils deviennent des

Les valeurs ne sont pas reçues passivement, elles sont activement développées.

adultes à principes qui vivent une relation avec Dieu, qui font l'expérience d'une sérénité intérieure et qui bénissent leurs semblables parce qu'ils sont engagés dans l'amour et la justice. ☞

Dr Roger L. Dudley est directeur de l'Institute of Church Ministry et professeur de Christian Ministry à Andrews University à Berrien Springs, Michigan. Cet article est basé sur son exposé fait lors du Sommet de l'éducation supérieure à Loma Linda, Californie, en mars 1997.

NOTES ET REFERENCES

1. Pour un résumé du rapport Hartshorne et May, voir Roger L. Dudley, *Passing on the Torch : How to pass Religious Values to Young People* (Hagerstown, Md. : Review and Herald Publ. Assn., 1986), p. 79-82.
2. *Idem*, p. 14 ; les mots entre crochets ont été ajoutés à l'original.
3. Louis E. Rath, Merrill Harmin, et Sidney B. Simon, *Values and Teaching* (Columbus, Ohio : Charles E. Merrill, 1996), p. 27-48.
4. Pour un rapport complet de l'étude Valuegenesis, voir Roger L. Dudley avec V. Bailey Gillespie, *Valuegenesis : Faith in the Balance* (Riverside, Calif. : La Sierra University Press, 1992).
5. Rollo May, *Man's Search for Himself* (New York : W. W. Norton, 1953), p. 160.
6. *Idem*, p. 168.
7. Ellen G. White, *Education* (Dammarie les Lys, SDT, 1976), p. 12.
8. Pour un résumé et une discussion de la théorie de Marcia, voir John Van Wicklin, Ronald J. Burwell, et Richard E. Butman, « Squandered Years : Identity Foreclosed Students and the Liberal Education They Avoid » dans D. John Lee et Gloria Goris Stronks, éditeurs, *Assessment in Christian Higher Education : Rhetoric and Reality*, p. 75-102 (Lanham, Md. : University Press of America, Inc., 1994). Pour la théorie des étapes du développement de l'identité, voir Erik H. Erikson, *Identity : Youth and Crisis* (New York : Norton, 1968).
9. Cf. Clifford T. Morgan, *A Brief Introduction to Psychology* (New York : McGraw-Hill Book Company, 1977), p. 392.
10. Van Wicklin, et al., p. 82-84.
11. Dudley, *Passing on the Torch*, p. 66.
12. May, p. 209.
13. Lawrence Kohlberg et Elsa R. Wasserman, « The Cognitive-Developmental Approach and the Practicing Counselor », *The Personnel and Guidance Journal* 58:9 (mai 1980), p. 560, 561.
14. Peter Scharf, William McCoy, et Diane Ross, *Growing Up Moral : Dilemmas for Intermediate Grades* (Minneapolis : Winston Press, 1979), p. 31.
15. *Ibid.*
16. Ellen G. White, *Jésus-Christ* (Dammarie les Lys, Vie et Santé, 1986), p. 639.