

# Enlever les roues d'entraînement



**L**es parents d'enfants qui apprennent à rouler à bicyclette à deux roues installent souvent des roues d'entraînement pour éviter des accidents. Mais pour devenir un cycliste accompli, il faut les enlever. Adaptant cette analogie à l'éducation adventiste, certains parents et éducateurs insistent pour que les collèges et les universités « gardent les roues d'entraînement » pour les étudiants. Ils veulent par-dessus tout les protéger au cours de

l'enseignement supérieur – aux points de vue affectif, spirituel et éducatif.

Certes, les roues d'entraînement fournissent la sécurité, mais elles donnent aussi à l'apprenti inexpérimenté l'illusion de rouler à bicyclette alors qu'en réalité il se promène sur un vélo à quatre roues tout en s'imaginant qu'il fait « exactement comme les grands ».

Un enfant peut apprendre à pédaler, freiner et changer de vitesse avec une telle bicyclette. C'est pourquoi « les roues d'entraînement » conviennent parfaitement aux enfants plus jeunes. Elles fournissent une sécurité et une stabilité nécessaires et réconfortantes.

Tôt ou tard, cependant, il faudra les enlever pour les étudiants plus âgés, si les éducateurs du collège et de l'université désirent les aider à grandir au maximum. Les études secondaires peuvent constituer un important moment de transition, mais c'est là le sujet d'un autre article. Dans l'enseignement postsecondaire, il importe de renforcer et de stimuler le développement moral des étudiants en promouvant une investigation universitaire ouverte et une

réévaluation des règlements institutionnels de contrôle externe. Nous discuterons donc de certaines recherches qui soutiennent un équivalent universitaire approprié du développement correspondant à l'enlèvement des roues d'entraînement.

## Faciliter le développement moral

Ceux qui ont la responsabilité de donner l'enseignement collégial et universitaire doivent déterminer la meilleure façon de structurer l'environnement des institutions universitaires pour remplir la mission de l'enseignement supérieur adventiste. Selon la dernière recherche de Lawrence Kohlberg<sup>1</sup>, les règlements des institutions éducatives peuvent faciliter ou entraver le développement moral et personnel des étudiants et des enseignants. Cette recherche soutient les vastes principes et directives d'Ellen White dans le livre *Éducation*<sup>2</sup>.

Lawrence Kohlberg<sup>3</sup> et Carol Gilligan<sup>4</sup> donnent des points de vue pouvant aider les éducateurs dans leur tentative de former leurs étudiants pour qu'ils deviennent des individus matures quant à la morale et à l'éthique. Les 20 années d'études longitudinales de Lawrence Kohlberg sur les populations de Turquie, d'Israël et des États-Unis ont indiqué qu'hommes et femmes progressent par une « succession d'étapes invariables, sans égard à la variation interculturelle dans les normes morales et les croyances »<sup>5</sup>. M. Kohlberg cite également les découvertes d'autres chercheurs ayant obtenu des résultats similaires en Inde, en Turquie, à Taïwan, en Zambie, et dans d'autres sociétés non occidentales pour soutenir son assertion : le développement des capacités de raisonnement moral se produit dans la même progression, sans égard aux différences culturelles<sup>6</sup>. Bien que les théoriciens

***Dans l'enseignement postsecondaire, il importe de renforcer et de stimuler le développement moral des étudiants en promouvant une investigation universitaire ouverte et une réévaluation des règlements institutionnels de contrôle externe.***

**Steve Pawluk, René Drumm et Katherine Pawluk**

diffèrent d'opinion quant aux façons par lesquelles ils croient que ces étapes se manifestent, ils sont tous d'accord pour dire qu'il est souhaitable d'aspirer à des niveaux de développement moral plus matures et variés.

Les déclarations de mission des institutions adventistes d'enseignement supérieur identifient généralement le développement moral comme un but fondamental. Ellen White identifie le développement moral et personnel comme raison centrale pour investir dans une éducation adventiste<sup>7</sup>. Voici ses propos : « L'intelligence cultivée est maintenant nécessaire à la cause de Dieu, car des novices ne peuvent accomplir l'œuvre d'une manière acceptable. Dieu a conçu notre université pour qu'elle soit un instrument propre à former des ouvriers dont il n'aura pas honte. »<sup>8</sup> « L'éducation a pour grand objectif de nous permettre d'utiliser les puissances que Dieu nous a données de manière à représenter adéquatement la religion de la Bible et à promouvoir la gloire de Dieu. »<sup>9</sup>

La recherche sur le développement des capacités de raisonnement moral soutient les conseils d'Ellen White. Nous ne pouvons discuter ici de la formulation de Lawrence Kohlberg de façon exhaustive, faute d'espace ; cependant, les paragraphes suivants soulignent les trois phases fondamentales du développement moral telles qu'identifiées par L. Kohlberg et C. Gilligan, ainsi que les constatations d'autres chercheurs sur la façon dont l'environnement de l'apprentissage peut aider ou entraver le développement moral.

### Étape pré-conventionnelle

Dans l'étape pré-conventionnelle du développement moral, les individus obéissent pour éviter la punition. Les étudiants à cette étape répondent bien aux règles et conséquences détaillées. Les systèmes éducatifs organisés en fonction des récompenses et des punitions sont efficaces et ordonnés, mais tendent à encourager les étudiants à demeurer à l'étape du développement pré-conventionnel. Ce niveau procure aux parents et aux éducateurs un sentiment confortable de certitude, mais garde les étudiants dépendants d'une validation externe dans la prise de décisions morales. La probabilité de les voir embrasser des normes culturelles inappropriées augmente, tandis que leur capacité de faire des jugements de valeur par eux-mêmes diminue<sup>10</sup>.

Les administrateurs et les éducateurs cherchant à encourager des niveaux de développement moral supérieurs doivent

examiner les activités d'apprentissage proposées, ainsi que les contrôles externes appliqués dans la vie des étudiants. Bien que les contrôles externes soient utiles à certaines étapes du développement humain, selon Ellen White<sup>11</sup> et Lawrence Kohlberg<sup>12</sup>, ils sont une force propre à retarder d'autres étapes.

### Étape conventionnelle

Les personnes à l'étape conventionnelle du développement moral cherchent à satisfaire les attentes sociales admises dans l'espoir d'une réciprocité. Comprenant que les règles et les normes sont nécessaires pour le plus grand bien de l'institution et pour le fonctionnement d'une communauté diverse, ils choisissent de s'engager dans une sorte de contrat social avec les autres. Les étudiants fonctionnant à ce niveau voient la moralité au service du bien commun et agissent conformément aux règles, même sans récompenses ou punitions externes. Ils passent d'une moralité contrôlée de l'extérieur à une moralité adoptée intrinsèquement. Les éducateurs peuvent faciliter ce progrès en créant des environnements permettant aux étudiants de faire des choix à l'intérieur d'une structure communautaire.

Les recherches de L. Kohlberg et d'autres<sup>13</sup> indiquent que les éducateurs exerçant un contrôle excessif stoppent certains types d'apprentissage de l'étudiant. Un environnement au contrôle minimal aidera les étudiants à incorporer d'importants principes de moralité à leur système de valeur personnel. Ellen White :

***Ceux qui ont la responsabilité de donner l'enseignement collégial et universitaire doivent déterminer la meilleure façon de structurer l'environnement des institutions universitaires pour remplir la mission de l'enseignement supérieur adventiste.***

« Le plan de Dieu n'est pas que l'esprit de quiconque soit ainsi dominé. Ceux qui affaiblissent ou détruisent la personnalité assument une très lourde responsabilité. Soumis à l'autorité, les enfants peuvent paraître disciplinés comme des soldats, mais lorsque le contrôle cessera de s'exercer, leur caractère manquera de force et de fermeté. »<sup>14</sup>

Elle avertit aussi en ces termes : « L'observateur superficiel peut douter de la valeur de ce travail et ne pas l'apprécier autant que la méthode qui consiste à maintenir la volonté de l'enfant sous une autorité absolue, mais l'avenir montrera par les résultats obtenus quelle est la meilleure méthode d'éducation. »<sup>15</sup>



En manquant d'encourager la pensée des étudiants sur des questions complexes, en négligeant de les exposer à une diversité de pensées, ou en ne leur permettant pas d'être exposés à un degré soigneusement calculé d'ambiguïté et d'incertitude, les éducateurs permettent aux étudiants de se contenter de rester collés à l'étape conventionnelle du développement. Pour appliquer le conseil d'Ellen White disant que l'œuvre véritable de l'éducation consiste à produire des individus qui pensent par eux-mêmes<sup>16</sup>, nous devons considérer sérieusement de quelle façon nous pouvons utiliser nos programmes, nos règlements, ainsi que notre enseignement pour aider nos étudiants à fonctionner à l'étape post-conventionnelle.

### **Étape post-conventionnelle**

Les individus qui ont atteint l'étape post-conventionnelle (ou réglée par des principes) font, dans les termes de L. Kohlberg, « un effort clair pour définir les valeurs morales et les principes qui sont valables et applicables en dehors de l'autorité des groupes ou des personnes détenant ces principes »<sup>17</sup>. Il ajoute : « Le bien est défini par la décision de la conscience en accord avec des *principes éthiques* qu'elle a choisis, et qui font appel à la compréhension logique, à l'universalité et au règlement »<sup>18</sup>. Les personnes ayant atteint le niveau post-conventionnel appliquent les principes de justice et d'égalité, et respectent la dignité de toute personne, sans égard à sa position, sa relation, son ethnie, ou autres caractéristiques. En tant qu'adventistes du septième jour, nous pourrions définir la pensée et la vie post-conventionnelles comme l'application logique de la règle d'or pour toutes les personnes, en toutes circonstances, ou comme faisant

**Les administrateurs et les éducateurs cherchant à encourager des niveaux de développement moral supérieurs doivent examiner les activités d'apprentissage proposées, ainsi que les contrôles externes appliqués dans la vie des étudiants.**

des choix sur la base de l'amour *agapê* démontré par Jésus, même envers ceux qui l'ont torturé et tué.

### **Stimuler le développement moral**

Nous croyons qu'on atteint le mieux les objectifs de l'éducation chrétienne adventiste en dirigeant l'énergie, au moins aux niveaux collégial et universitaire, vers la stimulation du développement moral post-conventionnel. Ceci veut dire qu'il faut aider les étudiants à développer des principes de justice qu'ils ont volontairement choisis, à jouir de la richesse de la diversité, à reconnaître les nuances morales et à les gérer, et à équilibrer les préoccupations individuelles et sociales. Ceci signifie aussi de les aider lorsqu'ils raisonnent sur des questions faisant appel aux principes moraux et religieux dérivés de leurs expériences antérieures avec un esprit d'ouverture quant à la vérité.

Carol Gilligan souligne que, chez les femmes en particulier, la moralité exige la préservation des relations humaines de qualité et une intégration de leurs propres besoins et de ceux des autres<sup>19</sup>. Lawrence Kohlberg et ses associés<sup>20</sup> soutiennent qu'hommes et femmes raisonnent de façon similaire sur les questions morales, mais que, dans leurs réactions initiales, les femmes tendent à penser aux « obligations spéciales » qu'engendrent les relations humaines étroites, alors que les hommes, eux, s'arrêtent au devoir plus général de faire ce qui est juste.

Les professeurs désirant guider les étudiants vers les niveaux post-conventionnels de raisonnement moral concevront plus souvent leur rôle comme celui d'un animateur-formateur de discussions plutôt que d'un « donneur de réponses ». Ils fourniront à leurs étudiants des occasions d'analyser les applications des principes moraux. Ces professeurs inviteront aussi les étudiants à les observer pendant leurs cours alors qu'ils parlent de questions complexes, et les aideront à considérer des opinions alternatives, tout en expliquant pourquoi ils préfèrent un point de vue particulier.

À cette étape, les roues d'entraînement ont été enlevées. Le risque que les étudiants fassent des choix peu sages et s'engagent dans un comportement risqué augmente. Mais c'est en arrivant à leurs propres conclusions qu'ils acquerront de l'expérience et de la confiance, conclusions qui peuvent fort bien différer de celles de la société dans laquelle ils vivent.

Si l'Église et les parents se préoccupent davantage de la protection que du dévelop-

pement, les administrateurs éviteront de donner aux étudiants la liberté nécessaire pour construire des systèmes de valeurs internes. Toutefois, le risque de faire des choix malheureux lorsqu'ils quitteront l'environnement universitaire qui les soutient en sera augmenté. Ils se contenteront de traverser la vie à l'étape conventionnelle, ou de fonctionner à l'étape post-conventionnelle sans l'aide que procure l'environnement favorable d'une institution chrétienne.

Les études citées plus bas identifient au moins deux facteurs empêchant la mise en place de contrôles internes, et un autre qui semble la faciliter. Les variables négatives sont (1) la présence d'une surveillance qui contrôle et (2) le placement de contrôles externes superflus sur le comportement. Inversement, les écoles peuvent faciliter le développement de l'étudiant en engageant les jeunes gens dans un processus qui les aide à évaluer divers choix et à choisir volontairement une réponse morale, tout en leur offrant conseil et soutien. Après tout, ce n'est habituellement pas une bonne idée d'amener un cycliste de montagne novice au sommet d'une pente escarpée et de la lui faire descendre sans entraîneur. L'entraîneur doit plutôt bâtir sur la capacité naturelle du cycliste pour rouler sur des routes pavées ou graveleuses, et lui fournir des conseils pratiques et l'entraînement tandis qu'il l'encourage à essayer des pistes de plus en plus difficiles. Pour développer de telles capacités, il faut du temps et de la pratique.

Les chercheurs ont remarqué que lorsque les étudiants font l'expérience d'une surveillance destinée à contrôler leurs actions, leur motivation intrinsèque diminue<sup>21</sup>. L'entraînement, cependant, ne sape pas cette motivation. Ceci correspond à l'affirmation d'Ellen White : « Les enfants et les adolescents aiment qu'on leur fasse confiance. [...] Ils ne devraient pas être amenés à croire qu'ils ne peuvent ni sortir ni rentrer sans être surveillés. La méfiance démoralise et produit les maux mêmes que l'on veut éviter. »<sup>22</sup> Les éducateurs doivent servir de mentors, partageant leur parcours de foi<sup>23</sup>. Loin de s'imposer, ils devraient être des compagnons offrant leur expérience et leurs conseils aux jeunes adultes pour les aider dans leur prise de décision.

La recherche suggère aussi qu'une contrainte externe excessive ou superflue accroît l'intérêt pour les activités interdites. Dans une expérience parmi des étudiants universitaires, Wilson et Lassiter<sup>24</sup> ont menacé la tricherie de sanctions dans une situation où les étudiants avaient peu

de motivation à tricher. On ne fit aucune menace de sanction au groupe témoin. Plusieurs jours plus tard, dans un cadre complètement différent, le groupe menacé de sanctions tricha considérablement plus que le groupe témoin sur un test d'intelligence. Les chercheurs en conclurent que lorsqu'on perçoit des raisons extrinsèques de ne pas s'engager dans une activité pour laquelle on n'éprouve d'abord que peu de curiosité, l'intérêt pour cette dernière augmente. Il semble que lorsqu'on a une motivation intrinsèque (je n'aime pas ça) et une motivation extrinsèque (je ne suis pas supposé faire ça), on peut tourner le dos au point de départ intrinsèque. Ceci conduit à développer un plus grand intérêt pour l'activité non désirée. Il est intéressant de noter qu'Ellen White a suggéré la même probabilité<sup>25</sup>.

Outre la confiance et la liberté, les jeunes adultes ont besoin d'éducateurs qui font preuve de collaboration. Les chercheurs ont découvert que le fait d'impliquer les gens dans la décision de choisir des comportements sains (motivation intrinsèque) augmente la probabilité de les voir s'engager dans le comportement désiré. Cependant, si le sujet se sent contraint, les comportements désirés diminuent. Ellen White avertit : « Il vaut mieux demander que commander » parce qu'alors « [l']obéissance résulte de son choix et non d'une contrainte »<sup>26</sup>.

## Discussion

Sans roues d'entraînement, les cyclistes apprendront à faire de la bicyclette plus adroitement, mais les chutes seront occasionnellement au rendez-vous ! On ne peut apprendre sans tomber à maîtriser un vélo de montagne ou à faire de l'acrobatie. Comme nous avertit Ellen White, une évaluation erronée ou incomplète de l'efficacité d'un éducateur à ce moment laisse entendre que le tandem étudiant-entraîneur a mordu la poussière<sup>27</sup>. Un observateur perspicace sait que pencher trop à droite ou trop à gauche fait partie de la leçon, et qu'un coude éraflé est chose normale et peut-être même nécessaire à l'apprentissage. Un bon entraîneur invitera le jeune cycliste à continuer d'essayer, tout en l'encourageant et en lui donnant quelques suggestions basées sur l'expérience.

Nous reconnaissons que ce ne sont pas tous les étudiants qui franchissent le seuil du collège ou de l'université avec les mêmes aptitudes. Certains ont encore leurs roues d'entraînement. D'autres les ont enlevées à plusieurs reprises, alors que d'autres encore se montrent très compé-

tents sur le vélo à deux roues. Quelques-uns sont même passés maîtres en monocycle ! Par conséquent, les éducateurs adventistes doivent évaluer continuellement et consciencieusement le contenu et le style de leur enseignement afin d'encourager et de pousser adéquatement les étudiants sans promouvoir la témérité. Les cours plus avancés devraient fournir davantage d'occasions qu'en première année de considérer ouvertement des idées et des questions controversées. Les études de troisième cycle doivent être qualitativement différentes des études de premier cycle. Dans tous les cas, une supervision prudente et un entraînement chrétien seront nécessaires.

Lorsqu'un cycliste a appris à jouir de la liberté du cyclisme, il a la motivation et le courage d'explorer. Ses succès et ses échecs fournissent la fondation nécessaire pour continuer à investiguer et non à ignorer les limites de la bicyclette. Si la sécurité est la seule ou même la principale préoccupation, eh bien l'apprentissage sera très limité.

Ne devrions-nous pas encourager nos étudiants à essayer de nouvelles pensées, à lire des essais et des livres inconfortables, à confronter des idées controversées, à considérer de nouvelles preuves, et à explorer de nouvelles perspectives ? Voici la proposition d'Ellen White : « L'éducation qui s'adresse à la mémoire, et qui tend à décourager la pensée indépendante, a une portée morale que l'on ne considère pas à sa juste valeur. Lorsque l'élève abandonne sa faculté de raisonner et de juger par lui-même, il est incapable de distinguer entre la vérité et l'erreur et devient la proie facile de la séduction. Il se laisse facilement entraîner à suivre la tradition. »<sup>28</sup>

Ainsi, les enseignants engagés doivent tenir la selle d'une main ferme, donner aux jeunes étudiants une poussée dans la bonne direction sur la piste cyclable appropriée, et attendre, en retenant leur souffle, tandis qu'ils font l'expérience de nouvelles idées à des vitesses inhabituelles. Parfois, ils vacillent et s'arrêtent, mais ils sont immédiatement encouragés à se remettre en selle. D'autres fois, ils évaluent mal leur vitesse et c'est la chute. Parfois ils trouvent une excuse pour ne pas essayer. Mais éducateurs et administrateurs doivent résister à la tentation de réinstaller les roues d'entraînement. Leur travail consiste à créer des défis significatifs, authentiques et appropriés pour le nouveau cycliste qui s'essaie et élargit ses capacités intellectuelles, sociales et spirituelles.

Des critiques de l'enseignement supé-

**Les professeurs désirant guider les étudiants vers les niveaux post-conventionnels de raisonnement moral concevront plus souvent leur rôle comme celui d'un animateur-formateur de discussions plutôt que d'un « donneur de réponses ».**

rieur adventiste remarqueront les attitudes provocantes, les couvre-feux brisés, les oreilles percées... et autres preuves apparentes d'échec. Mais ces choses ne sont pas les signes d'un échec scolaire, pas plus qu'une chute de vélo ne constitue le signe d'une incapacité à faire de la bicyclette ! Elles ne sont pas non plus la marque d'une rébellion de jeunesse, pas plus qu'un vacillement occasionnel sur un vélo. C'est normal et nécessaire<sup>29</sup>.

Ce qui constitue un équilibre raisonnable entre le risque et la sécurité ne fera pas souvent l'unanimité ni ne sera l'objet d'une entente facile. Certains membres du conseil de direction, administrateurs et professeurs ne verront là rien de plus qu'un « affaiblissement des standards ». Ils s'inquiéteront de ce que certains étudiants n'ont pas une apparence correcte. Ils se préoccuperont de ce que des membres du conseil de direction refusent leur appui financier à l'institution. Ils avanceront comme argument que l'obéissance est le signe d'un chrétien fidèle. Et ils auront à la foi tort et raison.

Penser, donner l'impression et avoir l'air « correct » sont, effectivement, des indicateurs de fidélité, si l'obéissance vient de l'intérieur et si elle se fonde sur des principes. Les jeunes qui croient ou agissent « correctement » parce que leurs notes en pâtiraient ou parce qu'ils recevraient une amende ne méritent des éloges à titre de disciples dociles qu'à cause des limites extérieures imposées par les roues d'entraînement. D'autre part, ceux qu'on encourage à considérer des alternatives aussi bien que des réponses conventionnelles, sans toutefois les contraindre à croire ou à agir de la « bonne » façon, feront de temps en temps de mauvais choix. Mais ces étudiants jouiront aussi de la satisfac-

tion profonde de faire des choix sincères et constructifs dans leur cheminement de vie. C'est cette réponse personnelle à l'Évangile que les institutions adventistes d'enseignement supérieur recherchent. « Toute vraie obéissance procède du cœur. Le Christ mettait tout son cœur dans ce qu'il faisait. »<sup>30</sup>

Les éducateurs qui « enlèvent les roues d'entraînement » doivent se préparer à des questions, à des incompréhensions, même à une critique injuste de la part de collègues, de membres du conseil de direction et d'administrateurs de l'Église. Les pressions financières ainsi que le nombre d'inscriptions nous poussent fortement vers un pragmatisme excessif. Il n'y a certes pas de réponse simple, mais il est vital qu'en tant qu'éducateurs nous gardions notre attention clairement centrée sur ce que la psychologie du développement et les principes de l'inspiration estiment comme étant le meilleur pour nos étudiants.

Une conversation honnête, continue, doit prendre place chez tous ceux qui sont engagés dans la merveilleuse aventure éducative.

- Les professeurs apprécient la liberté universitaire et une bonne dose d'autonomie à l'égard du contenu et des règlements de leurs cours. Ils peuvent aussi modéliser considérablement les règlements institutionnels par la direction du corps professoral et par la participation à des comités de campus.

- Les administrateurs des collèges et des universités guident le développement de la vision institutionnelle, des buts et des critères.

- Les étudiants ont une voix au chapitre par les évaluations des cours, les sondages auprès des diplômés, l'association étudiante, et le sénat étudiant.

- Le conseil d'administration établit la direction et les règlements fondamentaux du collège ou de l'université.

- L'Association adventiste d'accréditation établit des standards et des règles qui affectent directement le fonctionnement des collèges et des universités.

Il importe que toutes ces parties s'engagent dans une discussion informée et fondée sur les principes quant aux objectifs de nos institutions d'enseignement supérieur, afin de satisfaire les besoins liés au développement de nos étudiants, de servir la mission de l'Église adventiste, et de protéger le caractère particulier de chaque institution tout en renforçant son milieu et son efficacité.

Si nous encourageons nos étudiants à pénétrer la société porteurs de l'Évangile

de la grâce et à être courageux au point de tenir « pour la justice et la vérité même si l'univers s'effondrait »<sup>31</sup>, nous devons aussi leur permettre de développer l'image de Dieu dans leur caractère – « l'individualité, qui [...] permet de penser et d'agir »<sup>32</sup>. Une telle puissance ne peut se développer pleinement aux étapes pré-conventionnelle ou conventionnelle. Deux déclarations faites par une fondatrice du système scolaire de l'Église adventiste du septième jour nous encouragent à cet égard :

« On n'a pas fait appel à leur propre jugement pour autant que cela était possible, aussi leur esprit n'a-t-il pas été convenablement formé et affermi. [...] »

« Au contraire, les éducateurs qui se proposent de faire comprendre à leurs élèves qu'ils ont eux-mêmes la possibilité de devenir des hommes et des femmes de principes, qualifiés pour occuper quelque position que ce soit dans la vie, ceux-là sont des maîtres utiles dont le succès sera durable. »<sup>33</sup>

**Steve Pawluk**, Ed.D., auparavant vice-président principal de l'administration universitaire à l'Université adventiste Southern à Collegedale, Tennessee, est maintenant professeur d'Administration et de Leadership à l'Université La Sierra à Riverside, Californie. René Drumm, Ph.D., est chercheur et présidente du Département de travail social et d'études de la famille à l'Université adventiste Southern. Katherine Pawluk est en dernière année (spécialisation Histoire) à Walla Walla College à College Place, Washington. Elle a été assistante à la recherche pour le Dr Drumm.



#### RÉFÉRENCES

1. Lawrence Kohlberg, C. Levine et A. Hewer, *Moral Stage : A Current Formulation and a Response to Critics*, Bâle, Suisse, S. Karger AG 1983, p. 53-59.
2. Ellen G. White, *Éducation*.
3. Lawrence Kohlberg, *Stages in the Development of Moral Thought and Action*, New York, Rinehart & Winston, 1969 ; Kohlberg et al., *Moral Stages : A Current Formulation and a Response to Critics*.
4. Carol Gilligan, *In a Different Voice : Psychological*

*Theory and Women's Development*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1982.

5. Kohlberg et al., *Moral Stages : A Current Formulation and a Response to Critics*, p. vii, 1, 71-79.
6. *Ibid.*, p. 108-111.
7. White, *Éducation*, p. 7.
8. Ellen G. White, *Testimonies for the Church*, Mountain View, Calif., Pacific Press Publ. Assn, 1937, vol. 4, p. 426.
9. White, vol. 3, p. 160.
10. White, *Éducation*, p. 295.
11. White, *Éducation*, p. 295, 296 ; *Témoignages pour l'Église*, vol. 3, p. 360.
12. Kohlberg et al., *Moral Stages : A Current Formulation and a Response to Critics*, p. 59.
13. Ceci comprend le travail de Kohlberg à une maison de correction du Cheshire dans les années 1970 et fut appliqué plus tard aux trois écoles secondaires par Power et Reimer et rapporté par Kohlberg (Kohlberg et al., *Moral Stages : A Current Formulation and a Response to Critics*, p. 54, 55), ainsi que la recherche de W. S. Grolnick et R. M. Ryan, « Autonomy in Children's Learning : An Experimental and Individual Difference Investigation », *Journal of Personality and Social Psychology* 47:5, mai 1987.
14. White, *Éducation*, p. 295.
15. *Ibid.*, p. 296.
16. *Ibid.*, p. 11, 12.
17. Lawrence Kohlberg, « Stages of Moral Development as a Basis for Moral Education », dans Brenda Munsey, ed., *Moral Development, Moral Education, and Kohlberg*, Birmingham, Ala., Religious Education Press, 1980, p. 92.
18. *Ibid.*, p. 92, 93.
19. Carol Gilligan, « Moral Development in College Years » in A. Chickering, ed., *The Modern American College*, San Francisco, Jossey-Bass, 1981, p. 139-157.
20. La contribution de Carol Gilligan a été reconnue par Lawrence Kohlberg, lequel a incorporé ce qu'elle a souligné dans sa théorie du raisonnement moral (Kohlberg et al., *Moral Stages : A Current Formulation and a Response to Critics*, p. 20-27).
21. M. E. Enzle, et S. C. Anderson, « Surveillant Intentions and Intrinsic Motivation », *Journal of Personality and Social Psychology* 64:2, février 1993, p. 257-266.
22. White, *Éducation*, p. 296.
23. Bailey Gillespie, *Valuegenesis : Ten Years Later*, Riverside, Calif., Hancock Center Publication, 2004.
24. T. D. Wilson et G. D. Lassiter, « Increasing Intrinsic Interest With Superfluous Extrinsic Constraints », *Journal of Personality and Social Psychology* 42:5, mai 1982, p. 811-819.
25. White, *Éducation*, p. 295.
26. *Ibid.*, p. 297.
27. White, *True Education*, Nampa, Idaho, Pacific Press Publ. Assn., 2000, p. 180.
28. White, *Éducation*, p. 234, 235.
29. *Ibid.*, p. 295-302.
30. White, *Jésus-Christ*, p. 671.
31. White, *Éducation*, p. 55.
32. *Ibid.*, p. 11.
33. White, *Témoignages pour l'Église*, vol. 3, p. 360, 362.