REVUE

D'ÉDUCATION ADVENTISTE

JAE.ADVENTIST.ORG

NUMÉRO 30:2010

Évaluer l'enseignement adventiste

Rendre aux étudiants le contact avec la nature

Une perspective chrétienne pour l'art

Apprendre à servir et servir pour mieux apprendre

REVUE
D'ÉDUCATION ADVENTISTE

SOMMAIRE

5 **Évaluer l'enseignement adventiste : le point à mi-parours sur *CognitiveGenesis***
Elissa E. Kido, Jerome D. Thayer et Robert J. Cruise

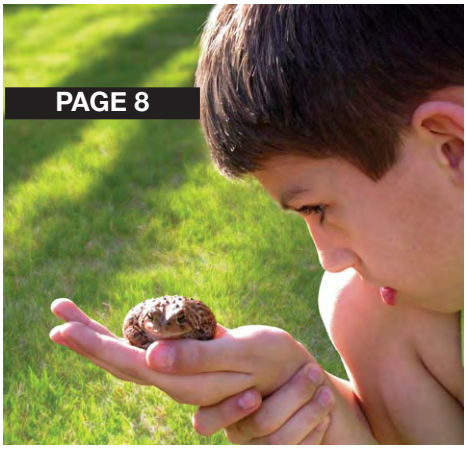
8 **Le besoin de nature**
Rosemary Bailey

13 **Un fossé à combler : rendre aux étudiants le contact avec la nature**
H. Thomas Goodwin

18 **Une perspective chrétienne pour l'art**
John Wesley Taylor, V

23 **Créer un campus focalisé sur le service**
David Smith

27 **Apprendre à servir et servir pour mieux apprendre : éléments essentiels d'une véritable éducation**
Gary Hopkins, Larry Ulery, Duane McBride, Ella Simmons, Donn P. Gaede et Heather Joy Knight



RÉDACTRICE
Beverly J. Robinson-Rumble

RÉDACTEUR ADJOINT
Luis A. Schulz

CONSULTANTS
Lisa Beardsley
C. Garland Dulan
John Fowler
Ella Simmons

CONSULTANTS ADJOINTS
Roberto Badenas
Division Eurafricaine
Larry Blackmer
Division Nord-Américaine
Daniel Duda
Division Transeuropéenne
Barry Hill
Division du Pacifique-Sud
Chiemela Ikonne
Division de l'Afrique Centrale et Occidentale
Ellah Kamwendo
Division de l'Afrique du Sud et de l'Océan Índien
Hudson Kibuuka
Division de l'Afrique Centrale et Orientale
Mike Lekik
Division Asie-Pacifique Sud
Carlos Mesa
Division Sud-Américane
Banislav Mirilov
Division Eurasienne
Chek Yat Phoon
Division Asie-Pacifique Nord
Nageshwara Rao
Division de l'Asie du Sud
Moisés Velazquez
Division Interaméricaine

GRAPHISTE
Glen Milam

La REVUE D'ÉDUCATION ADVENTISTE publie des articles relatifs à divers thèmes liés à l'éducatin adventiste. Les opinions publiées dans la Revue sont celles de leurs auteurs et ne représentent pas nécessairement celles des éditeurs ou le point de vue officiel du Département de l'Education de la Conférence Générale.

La REVUE D'ÉDUCATION ADVENTISTE est produite par le Département de l'Éducation, Conférence Générale des Adventistes du Septième Jour, 12501 Old Columbia Pike, Silver Spring, MD 20904-6600, U.S.A.; Tél: (301) 680-5062; Fax (301) 622-9627.

Copyright © 2010 General Conference of Seventh-day Adventists.

Un accomplissement universitaire remarquable

Ce numéro de la REVUE D'ÉDUCATION ADVENTISTE présente les résultats des deux premières années de l'enquête *CognitiveGenesis*. De bien beaux résultats, puisque les élèves des écoles adventistes d'Amérique du Nord (de la primaire à la terminale) se montrent supérieurs aux moyennes nationales. La collecte des données va se poursuivre deux ans encore avant de passer à leur analyse pour obtenir les conclusions finales. À ce jour, qu'il s'agisse d'une petite école à classe unique en milieu rural, ou d'une école urbaine répartie en grandes classes, les élèves de tous niveaux d'aptitude des écoles adventistes ont des résultats égaux ou supérieurs à la moyenne nationale dans tous les sujets évalués pour l'enquête. Avec quel écart ? Leurs résultats sont en moyenne d'un demi-point (notation sur 5) supérieurs à la moyenne nationale. Qui plus est, nos élèves ont des résultats meilleurs que ceux auxquels on pouvait s'attendre au vu de leurs aptitudes.

Les chercheurs qui réalisent l'enquête *CognitiveGenesis* (portant sur 30 000 élèves) ont découvert un effet cumulatif favorable : la fréquentation pluriannuelle de l'école adventiste est un facteur direct de résultats scolaires supérieurs. Ils ont par ailleurs trouvé que des facteurs extra scolaires (une saine alimentation, un sommeil adéquat, par exemple) contribuent à la réussite des élèves. L'interaction enfant-parents, l'implication parentale dans la vie scolaire et le contrôle exercé par la famille sur l'usage de la télévision et de l'Internet contribuent aussi à un niveau supérieur de succès dans les études. Ces résultats de recherche viennent à l'appui de l'accent mis par le système éducatif adventiste sur un mode de vie sain et équilibré et de son engagement historique à éduquer la personne humaine dans sa totalité.

Prise avec les deux études *Valuegenesis* menées antérieurement, l'enquête *CognitiveGenesis* constitue un plaidoyer convaincant pour les avantages de l'éducation adventiste. Les deux études précédentes avaient montré que trois facteurs contribuaient au développement de la foi individuelle : la fréquentation d'écoles adventistes, le fait d'être élevé dans un foyer adventiste et celui de grandir au sein d'une église adventiste. D'autres études ont montré que la fréquentation d'écoles confessionnelles augmente la probabilité que les jeunes restent, une fois adultes, membres de l'Église adventiste. Prenez soin de faire connaître ces informations positives dans votre église et dans votre communauté, cette semaine et aussi souvent que possible. J'espère que les résultats empiriques de ces enquêtes encourageront dans leur travail auprès des élèves et des parents les enseignants et les responsables administratifs des écoles qui liront cet éditorial. C'est à bon droit que nous pouvons voir dans l'éducation adventiste une contribution favorable au développement de nos élèves en matière de foi et de résultats scolaires, et la célébrer à ce double titre.

« La nature est [un] précieux manuel, écrit Ellen White. La simplicité et la pureté des leçons tirées de la nature leur donnent une valeur incalculable. Tout homme a besoin des enseignements qui découlent de cette source. Les beautés de la nature éloignent l'âme du péché et des vanités du monde pour l'attirer vers la paix, vers la pureté et vers Dieu. » (*Les paraboles de Jésus,* p. 16, 17). Dans ce numéro, deux articles invitent les lecteurs à réfléchir aux avantages du temps passé au sein de la création du Seigneur et à l'importance d'intégrer le monde naturel au programme des écoles adventistes. Ils se concentrent sur les raisons pour lesquelles nous devons mettre nos élèves (et nous-mêmes) en contact avec la nature. L'éducation à la nature ne se limite pas aux cours de science, explique Rosemary Bailey en présentant, recherches à l'appui, les raisons et avantages d'éduquer les élèves dans un cadre naturel. Tom Goodwin suggère différentes manières d'aider les élèves à vivre la stimulation intellectuelle, l'émerveillement personnel et la joie transcendante éprouvés en faisant le lien entre leurs leçons quotidiennes, y compris en sciences, et la divine création.

Mais nous ne saurions oublier une autre tâche cruciale de l'éducation adventiste, donner une perspective chrétienne bien distincte à l'enseignement. C'est à cela que John Wesley Taylor consacre son article *Une perspective chrétienne pour l'art* en expression de créativité, cette créativité qui trouve sa valeur parce que Dieu est le Créateur et que nous sommes faits à son image.

Troisième thème de ce numéro : le service comme composante essentielle de l'éducation chrétienne. Philosophe de l'éducation bien connu, John Dewey estimait que la vraie éducation se déroule dans un creuset interactif avec comme protagonistes les programmes scolaires traditionnels et le travail dans et pour la communauté environnante. Deux articles (*Créer un campus focalisé sur le service* et *Apprendre à servir et servir pour mieux apprendre*) appellent l'éducation adventiste à promouvoir le service comme élément central de l'expérience pédagogique et d'en faire partie intégrante de la mission et du modèle de chaque institution d'enseignement adventiste. Voilà qui accomplirait bel et bien la volonté et le vœu de la messagère divine : « La véritable éducation […] prépare l'étudiant à la joie du service qui sera le sien dans ce monde et à la joie plus grande encore du vaste service qui l'attend dans le monde à venir » (Ellen G. White, *Éducation,* p. 15).

— La rédaction

Évaluer l'enseignement adventiste : le point à mi-parours sur *CognitiveGenesis*

ELISSA KIDO, JEROME D. THAYER ET ROBERT J. CRUISE

Entendu à l'église pendant la journée de l'éducation : « Envoyer nos enfants à l'école d'église nous appauvrirait totalement et puis, de toutes façons, l'instruction est meilleure dans les écoles publiques. Leur programme est plus rigoureux que celui des écoles d'église. Et les enfants peuvent bien recevoir leur formation religieuse à la maison et à l'église. »

Entendu dans une réunion de conseil d'église : « Les enseignants de notre petite école d'église font de leur mieux — que Dieu les bénisse… Mais mes filles ont besoin d'une éducation de qualité pour pouvoir être compétitives quand elles voudront s'inscrire aux bonnes universités. C'est pourquoi nous allons les envoyer dans une école privée en ville. »

Ces phrases sont tirées de conversations bien réelles et représentatives des conceptions de nombreux parents adventistes, membres de la Division nord-américaine (NAD). Comment les éducateurs adven-

CognitiveGenesis, projet de recherche sur quatre ans, mené en coopération avec le Département de l'éducation de la Division nord-américaine, scrute de manière exhaustive les résultats scolaires des élèves des écoles primaires et secondaires adventistes partout aux États-Unis, au Canada et aux Bermudes

tistes réagissent-ils à cette perception ? Plusieurs études sur petite échelle ont démontré que les élèves et étudiants des écoles adventistes ont de bons résultats. Par contre, *CognitiveGenesis* est la première grande enquête portant de manière systématique sur les résultats scolaires (sport excepté) de nos écoles intégrées — de la primaire à la terminale.

Des recherches menées ces 20 dernières années ont servi à évaluer nombre des objectifs spirituels de l'éducation adventiste. Deux enquêtes *Valuegenesis* ont révélé que la foi des élèves se développe en fonction de trois facteurs : la fréquentation d'une école adventiste, le fait de grandir dans un foyer adventiste et celui d'être nourri spirituellement au sein d'une église adventiste[1]. En outre, un certain nombre d'études ont montré que les élèves qui fréquentent des écoles confessionnelles présentent, une fois adultes, une probabilité bien plus élevée de rester membres de l'Église adventiste[2].

L'éducation adventiste est unique en son genre de par son engagement à éduquer la totalité de la personne humaine. C'est pourquoi, en plus de la croissance spirituelle, le développement cognitif et physique y est tenu pour tout autant essentiel à une éducation bien équilibrée. Les objectifs de l'éducation adventiste sont à la fois vastes et profonds. Pour ce qu'il en est de leur amplitude, Ellen White dit que la vraie éducation, c'est « le développement harmonieux des facultés physiques, mentales et spirituelles »[3], et quant à leur profondeur, elle écrit : « L'idéal que Dieu propose à ses enfants dépasse de beaucoup ce qu'ils peuvent imaginer de meilleur. […] Devant l'étudiant s'ouvre un chemin de progrès continuel. […] Il progressera aussi vite et aussi loin que possible dans chacun des domaines de la véritable connaissance. »[4]

Bien que les recherches citées dans cet article montrent clairement l'importance des écoles adventistes quand il s'agit d'aider les élèves à marcher avec Dieu, nous manquons de données empiriques mettant en évidence la réussite de ces écoles au plan des connaissances. Alors que l'effectif des membres de l'Église croît au sein de la NAD, la fréquentation des écoles adventistes est en déclin, ce qui diminue le potentiel d'influence de notre système éducatif. Par exemple, sur une récente période de 13 ans, dans une importante fédération de la NAD, le nombre de membres a augmenté de 17 pour cent, mais la fréquentation des écoles a diminué de 18 pour cent. C'est ce déclin des inscriptions, ainsi que l'absence de données empiriques permettant de répondre aux préoccupations parentales sur la qualité de l'instruction prodiguée dans nos écoles, tout comme la demande croissante d'évaluation en vue d'une amélioration continue, qui ont incité des chercheurs de La Sierra University et d'Andrews University à lancer *CognitiveGenesis*. Ce projet de recherche sur quatre ans, mené en coopération avec le Département de l'éducation de la NAD, scrute de manière exhaustive les résultats scolaires des élèves des écoles primaires et secondaires adventistes partout aux États-Unis, au Canada et aux Bermudes.

L'objectif de *CognitiveGenesis*, tel qu'il fut exposé pour la première fois dans le *Journal of Adventist Education* par Hamlet Canosa (numéro d'octobre/novembre 2006), est de donner réponse à trois grandes questions vitales :

• Quel est le degré de réussite scolaire des élèves des écoles adventistes intégrées (de la primaire à la terminale) ?

• Où les élèves des écoles de la NAD se situent-ils par rapport aux normes nationales ?

• Quels sont les facteurs individuels (au niveau de l'élève), familiaux et institutionnels (au niveau de l'école) de la réussite ?

CognitiveGenesis ne se contente pas d'analyser les résultats des tests nationaux (tests de compétences basiques – TCB), dits « Iowa Tests of Basic Skills », pour les classes allant du CE2 à la quatrième et tests de développement éducatif (TDE), dits « Iowa Tests of Educational Development », pour les classes de troisième-terminale) mais les compare aussi aux tests d'aptitude cognitive (TAC), ce qui permet aux chercheurs de faire apparaître des divergences entre les prévisions de réussite scolaire des élèves (établies en fonction de ces aptitudes cognitives) et leur niveau réel de réussite.

Certains ont estimé que les résultats supérieurs à la moyenne obtenus par les élèves des écoles adventistes dépendent plus des aptitudes de ceux-ci que de la qualité des écoles. À mi-chemin de la phase de collecte des données (qui porte sur les années 2006-2007 à 2009-2010), les premières conclusions de *CognitiveGenesis* sont que les élèves de la NAD présentent des taux de réussite supérieurs à la moyenne, même compte tenu des aptitudes de départ.

Pour intégrer celles-ci, les chercheurs se servent de procédures statistiques, prenant la note de chaque élève au test d'aptitude de base et calculant une note prédictive correspondant au mieux à ce que devrait être celle obtenue aux tests de compétences. La note réellement obtenue par chaque élève est ensuite comparée à celle prévue en fonction de son test d'aptitudes de départ.

À ce jour, la bonne nouvelle issue de *CognitiveGenesis* est qu'aux tests de compétences, les élèves des écoles adventistes de la NAD obtiennent des résultats bien supérieurs à la moyenne nationale et supérieurs aussi à ceux qu'on leur prévoyait sur la base de leurs notes aux tests d'aptitudes de départ.

Relations tirées des données d'enquête

Outre l'administration de tests fournissant un « instantané » annuel de la comparaison entre les résultats de nos élèves et les normes nationales en la matière, *CognitiveGenesis* entend aussi mettre à jour la contribution de différents facteurs (individuels, familiaux et institutionnels) à la réussite scolaire. C'est à ce titre que chaque année, les élèves, leurs parents et enseignants, ainsi que les responsables administratifs des écoles, répondent à des questionnaires servant à mesurer les facteurs susceptibles d'avoir un impact sur le niveau d'instruction.

Deux questionnaires ont été élaborés pour les élèves — un pour les CE2, CM1 et CM2, l'autre (plus long et avec des questions plus complexes) pour les classes de sixième, cinquième et quatrième. Ces deux questionnaires interrogent les élèves sur eux-mêmes, leur foyer, leur classe et leur école, avec des questions telles que :

• Combien de temps passes-tu à regarder la TV après l'école ?

• Combien de fois tes parents t'empêchent-ils de regarder certaines sortes d'émissions de TV ?

• Combien de temps, au cours d'une journée normale, passes-tu en interaction (en parlant, en faisant des courses, en travaillant, etc.) avec tes parents ?

• Est-il fréquent, dans ton école, que des élèves plus anciens aident des plus jeunes à faire leur travail de classe ?

Le questionnaire parental, proposé en anglais, espagnol, français et portugais, comporte à la fois des questions en rapport avec celles posées aux élèves et d'autres propres à leur rôle de parents, telles que :

• Quel type d'école votre enfant a-t-il fréquenté à chaque classe ?

• Dans quelle mesure votre famille participe-t-elle aux activités scolaires ?

• Quel est le terme le plus apte à décrire le degré de pratique de l'anglais chez vous ?

Le questionnaire destiné aux enseignants comporte des questions sur les équipements de tous ordres dont dispose l'école et sur les interactions entre parents et éducateurs. On leur demande, par exemple :

• Quelle note donneriez-vous à votre école en matière de soutien parental aux enseignants et à l'institution elle-même ?

• Dans quelle mesure les problèmes disciplinaires des élèves sont-ils un souci pour votre école ?

Le questionnaire destiné aux responsables administratifs, envoyé à tous les directeurs d'écoles intégrant primaire et secondaire, comporte des questions sur les diverses activités programmatiques de leur institution et sur l'adéquation de leurs équipements scolaires. Exemples :

• Combien d'élèves de votre école sont-ils membres d'organisations musicales ?

• Donnez une note à l'adéquation du nombre d'ordinateurs dont dispose votre école.

Les numéros d'identification des élèves et des écoles, extraits de la base de données de la NAD, servent à faire correspondre les résultats de tests des élèves et leurs réponses aux questionnaires, d'une part, et les réponses données par les parents, les enseignants et les responsables administratifs, d'autre part. Par ailleurs, on utilise une conception longitudinale pour faire correspondre les données des quatre années scolaires étudiées, afin d'observer l'évolution de chaque élève, au plan de sa réussite scolaire, d'année en année.

Pour garantir la confidentialité de l'enquête, élèves, parents et responsables administratifs placent leurs questionnaires remplis dans des enveloppes scellées qu'ils expédient directement à *CognitiveGenesis* à fin de traitement. L'équipe du projet s'est engagée à un respect total de la confidentialité des noms et adresses ainsi qu'au maintien des règles d'éthique les plus élevées.

Une entreprise de masse

La collecte de données auprès de plus de 30 000 élèves de trois pays (États-Unis, Canada et Bermudes) sur quatre années consécutives représente une entreprise massive. Plutôt que de suivre l'habituelle procédure de recherche consistant à tirer des conclusions à partir d'un petit échantillon d'écoles, *CognitiveGenesis* a été conçu de manière à englober toutes les écoles primaires et secondaires d'Amérique du Nord, ainsi que tous leurs élèves. Le Département de l'éducation de la NAD et les équipes éducatives de toutes les unions ont approuvé cette étude et lui ont accordé un grand soutien. La coopération des enseignants, des écoles, des fédérations et des unions s'est avérée essentielle pour la collecte et le traitement efficaces de plus de 105 000 tests et questionnaires, et ce pour chacune des trois années qui viennent de s'écouler. Fort de 16 membres, le Comité consultatif de *CognitiveGenesis* a joué un rôle précieux de conseil et de soutien. Quant au soutien financier nécessaire à un budget de recherche pluriannuel, il est venu de particuliers et de fondations issus aussi bien de la communauté adventiste que du grand public.

Les résultats à ce jour

Les tests provenant des neuf unions de la NAD ont tous donnés des résultats similaires. Des analyses distinctes ont été réalisées sur chaque union et un rapport de synthèse a été établi pour huit des unions. L'Union du Canada n'y figure pas parce que les tests de compétences et d'aptitudes employés dans ce pays, bien que similaires, ne sont pas identiques aux tests utilisés dans les huit autres unions et ont pour base un groupe étalon différent. On n'a préparé aucun rapport synthétisant les résultats de l'Union du Canada avec les autres unions de la NAD. Les données présentées dans cet article sont celles de la synthèse des huit unions dont les territoires sont ceux des États-Unis et des Bermudes.

Les résultats de la première et de la deuxième année sont très encourageants. Les élèves des écoles de la NAD présentent des niveaux de réussite supérieurs (équivalents à environ une demi classe) à la moyenne nationale et supérieurs aussi (là encore, d'environ un demi point) à ce qui était prévu en fonction de leurs résultats de tests d'aptitudes (eux aussi équivalents à environ une demi classe).

Il faut signaler l'amplitude de cette grande réussite : les élèves de toutes les classes soumises à des tests (du CE2 à la troisième plus la première) et de tous les niveaux d'aptitudes (des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux à ceux considérés comme doués), fréquentant des écoles de toutes tailles (de la salle de classe unique aux complexes scolaires les plus vastes), ont des résultats égaux ou supérieurs à la moyenne nationale pour toutes les matières ayant fait l'objet de tests (lecture, langues, arts plastiques, mathématiques, sciences sociales, sciences et sources d'information). On constate des différences de réussite négligeables entre grandes et petites écoles.

On a déjà pu relever l'existence d'un domaine susceptible d'amélioration dans toute la NAD, chose confirmée par les données de *CognitiveGenesis* : les notes des tests de calculs mathématiques se sont avérées systématiquement inférieures à celles de toutes les autres matières, y compris les deux autres qui relèvent des mathématiques : Problèmes mathématiques et interprétation des données, d'une part, Concepts et estimation mathématiques, d'autre part. Le Département de l'éducation de la NAD a mis sur pied une équipe spéciale pour traiter cette question et a demandé à *CognitiveGenesis* de fournir des informations pouvant servir à guider des discussions sur les causes de résultats aussi faibles et sur les moyens de renforcer le programme de mathématiques.

C'est en 2010, à la fin de la quatrième année de collecte des données, que va débuter l'analyse intégrale des rapports entre

À mi-chemin de la phase de collecte des données, les résultats de *CognitiveGenesis* indiquent que les élèves de la NAD présentent des taux de réussite supérieurs à la moyenne, même compte tenu des aptitudes de départ.

les réponses obtenues par questionnaires et les niveaux de réussite. Cependant, quelques résultats préliminaires initiaux viennent soutenir l'idée que le rapport entre les facteurs individuels, familiaux et institutionnels a son importance pour la réussite des élèves des écoles de la NAD. Nous avons, par exemple, établi que les élèves ont un taux de réussite supérieur quand :

- Ils fréquentent pendant de nombreuses années une école adventiste ;
- Ils ne passent pas beaucoup de temps à regarder la TV ou à jouer sur l'ordinateur ;
- Ils bénéficient d'un régime alimentaire sain et dorment suffisamment ;
- Ils ne consacrent pas beaucoup de temps aux activités sportives ;
- Ils sont en interaction copieuse avec leurs parents ;
- Il y a chez eux abondance de bons livres et magazines ;
- Leurs parents contrôlent la durée et le choix de ce qu'ils regardent à la TV et font de même pour l'Internet ;
- Leurs parents participent aux activités de l'école ; et
- L'église et le pasteur apportent tout leur soutien à l'école.

Et ensuite ?

Une fois terminées la collecte des données et leur analyse, plusieurs articles soumis à des comités de lecture compétents, ainsi qu'un ou plusieurs ouvrages, présenteront les résultats du projet. D'ores et déjà, les chercheurs de *CognitiveGenesis* rencontrent des unions et des fédérations pour discuter des résultats locaux pouvant déboucher sur l'amélioration des écoles. Plusieurs thèses de doctorat sont en préparation à La Sierra University et à Andrews University, tirant parti des données de *CognitiveGenesis*. D'autres entités ont pris note de l'existence de ce projet. Riverside Publishing, l'éditeur qui distribue les tests de compétences et d'aptitudes utilisés pour *CognitiveGenesis*, a organisé pendant l'été 2008 une conférence de leaders (uniquement sur invitation) sur le thème de l'évaluation et a invité l'équipe du projet à y présenter un rapport sur *CognitiveGenesis*. L'un des cadres supérieurs de cette entreprise espère que notre projet servira d'exemple à d'autres systèmes éducatifs confessionnels.

CognitiveGenesis et le Département de l'éducation de la NAD vont poursuivre leur collaboration pour diffuser largement auprès des parents, des pasteurs, des éducateurs et des responsables administratifs de tous niveaux, la bonne nouvelle que constituent pour l'éducation adventiste les résultats de notre projet. L'équipe de *CognitiveGenesis* a déjà présenté ses rapports annuels à toutes les unions de la NAD et à de nombreuses fédérations, à l'occasion d'ateliers d'enseignants et de réunions de pasteurs. Les résultats des deux premières années sont aussi disséminés grâce au site web de *CognitiveGenesis* (http://www.cognitivegenesis.org), à notre bulletin d'information et à une vidéo envoyée à chaque école et église de la NAD. Les fédérations et écoles locales ne sont pas en reste quant à la diffusion de ces bonnes nouvelles lors des réunions de parents et dans leurs bulletins d'information.

Ce qui compte le plus

Chaque fois que nous parlons de *CognitiveGenesis* avec des enseignants un peu partout en Amérique du Nord, ils sont enthousiasmés par ce qu'on leur explique. Nos résultats ravivent leur fierté d'enseigner dans des écoles adventistes. Dans toutes les matières, leurs élèves réussissent mieux que la moyenne nationale et mieux que ce à quoi on s'attendait sur la base des tests d'aptitudes ! Nous entendons aussi parler de parents qui, ayant appris la nouvelle, décident d'inscrire leurs enfants dans une école adventiste.

Nous avons l'espoir, en fin de compte, que *CognitiveGenesis* serve à affermir la position de l'éducation adventiste au plan de l'instruction scolaire comme l'avait fait *Valuegenesis* au plan spirituel. Ce projet va accroître la confiance que les parents mettent dans la capacité des écoles adventistes d'offrir à leurs enfants le meilleur environnement possible pour s'instruire et de les équiper pour réussir en ce monde et dans l'éternité, avec leur Seigneur.

Elissa E. Kido, *doctorat en éducation, directrice du projet* CognitiveGenesis, *et* **Robert J. Cruise**, *doctorat ès lettres, directeur de recherche, sont membres du corps enseignant de La Sierra University, Riverside, Californie.* **Jerome D. Thayer**, *doctorat ès lettres, directeur de recherche adjoint, est membre du corps enseignant d'Andrews University, Berrien Springs, Michigan.*

RÉFÉRENCES

1. Roger L. Dudley, *Valuegenesis : Faith in the Balance* (Riverside, Californie : La Sierra University Press, 1992) ; V. Bailey Gillespie, *Valuegenesis Ten Years Later: a Study of Two Generations* (Riverside, Californie : Hancock Center Publication, 2004).

2. Roger L. Dudley, *Why Our Teenagers Leave the Church : Personal Stories From a 10-Year Study* (Hagerstown, Maryland : Review and Herald Publishing Association, 1999) ; K. James Epperson, *The Relationship of Seventh-day Adventist School Attendance to Seventh-day Adventist Church Membership in the Southern Union Conference.* Thèse de doctorat non publiée, Loma Linda University, Campus de La Sierra, 1990 ; Warren E. Minder, *A Study of the Relationship Between Church Sponsored K-12 Education and Church Membership in the Seventh-day Adventist Church.* Thèse de doctorat non publiée, Western Michigan University, 1985 ; Robert W. Rice, *A Study of the Relationship Between Attending Seventh-day Adventist Academies 9-12 and Subsequent Commitment to theSeventh-day Adventist Church*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Denver, 1990.

3. Ellen G. White, *Éducation* (Dammarie-lès-Lys : Éditions Vie et Santé, 1986), p. 15.

4. Ibid, p. 21.

Le besoin

L'apprentissage du service aboutit à une situation « gagnant-gagnant » pour tous les partenaires impliqués : la communauté, les élèves et l'institution éducative.

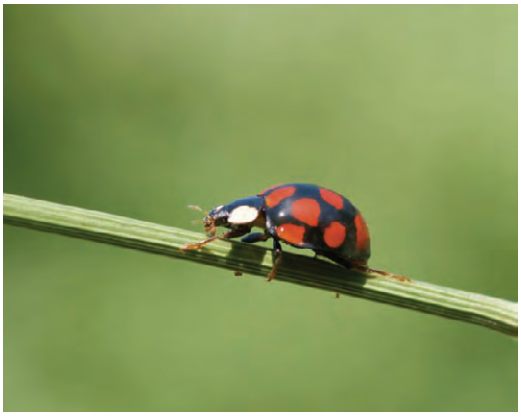
ROSEMARY BAILEY

Enfants, nous étions nombreux à aimer construire des fortifications, monter aux arbres, tisser des colliers de fleurs et prendre part à tant d'autres fantastiques activités hors les murs. Devenus adultes, nous avons la possibilité de trouver paix et délices dans la solitude et la beauté du monde naturel, là où Dieu paraît si proche. Malheureusement, la plupart des habitants des pays développés, surtout les enfants, passent maintenant bien peu de temps dans la nature, ou même tout simplement dehors.

Les adventistes bénéficient de conseils particuliers sur la valeur du temps passé dans la création du Seigneur. Ellen White a écrit, il y a près d'un siècle : « Si la Bible doit tenir la première place dans l'éducation des enfants et des jeunes, le livre de la nature vient aussitôt après. »[1] En soi, cela suffirait à justifier un renouveau d'intérêt pour la riche création de Dieu, mais qui plus est, un nombre croissant d'études scientifiques a confirmé l'impact favorable, sur la vie des humains, du contact avec la nature. Même le monde séculier se met à chercher comment faire entrer dans les salles de classe l'instruction par l'extérieur. Dans la mesure où les éducateurs adventistes tentent de convaincre leur encadrement et leurs conseils d'administration de penser « hors les murs des salles de classe », ils vont avoir besoin de solides raisons pour étayer leurs idées. Cet article veut présenter avec concision certains des avantages obtenus quand on passe du temps dans la nature, avantages révélés par la recherche actuelle et par les conseils d'Ellen White.

La nature favorise le développement spirituel

Les enseignants adventistes doivent être à l'avant-garde du mouvement d'éducation par la nature qui se développe dans le monde séculier. Notre Église parle souvent de la nature comme étant « le second livre de Dieu » et de notre rôle de gestionnaires de la création divine. Ellen White a écrit : « Dieu a destiné la nature à être pour les enfants et les hommes la clé d'accès aux trésors de sa parole. L'invisible est illustré par le visible ; la sagesse divine, la vérité éternelle, la grâce infinie peuvent être appréhendées à l'aide d'éléments et d'objets concrets créés par Dieu. »[2] Dans son livre *Éducation,* elle décrit la Bible et la nature comme des programmes fondateurs, bases du développement de l'enfant équilibré. À propos de la nature, elle dit : « Autant que possible, mettons l'enfant dès son plus jeune âge en contact avec ce livre merveilleux. […] Il faut que nos enfants apprennent à voir dans la nature l'amour et la sagesse divins. »[3] Elle ajoute : « Le contact permanent avec le mystère de la vie et la beauté de la nature, aussi bien que la tendresse nécessaire pour prendre soin de ces objets merveilleux de la création, affermissent l'intelligence et affinent le caractère. »[4]



de nature

Je me suis aperçu qu'on peut apprendre même aux élèves de CP à découvrir une dimension spirituelle dans les choses de la nature et qu'ils s'enthousiasment souvent en y découvrant un message caché du Seigneur. Utiliser la nature comme manuel scolaire éveillera leur curiosité et les aidera à discerner la main de Dieu dans le monde qui les entoure.

La nature éveille la curiosité

De manière générale, la curiosité des enfants est enflammée quand ils regardent, touchent, sentent et expérimentent le monde avec leurs sens[5]. Il y a, dans l'environnement naturel, tant de choses nouvelles pour eux que les enfants ne peuvent qu'interroger : Qui y a-t-il sous la pierre ? Et derrière l'arbre ? Ça c'est quel genre d'insecte ? Pourquoi l'oiseau creuse-t-il un trou dans l'arbre ? Vers où ça va ce sentier ? Comme la nature change sans cesse, le même coin de forêt ou le même jardin vont offrir à chaque visite des nouveautés à découvrir. Nous savons que c'est la curiosité qui motive les élèves : des recherches ont montré que s'ils éprouvent de la curiosité pour une chose ou une autre leur propension intrinsèque à s'instruire à son sujet sera supérieure[6]. Par ailleurs, plus ils apprennent, plus ils se font curieux[7] — c'est un cycle qui se perpétue. Les travaux de J. Brune ont montré que « l'emploi de l'environnement comme instrument pédagogique améliore la motivation des élèves, accroît leur capacité à apprendre toute leur vie durant […] et leur donne une attitude de respect et de responsabilité. »[8] Ce sont donc les caractéristiques mêmes de la nature qui incitent les enfants à explorer et à apprendre, encore et encore !

La nature insuffle de la créativité

Au fil de leur exploration, les élèves éprouvent souvent une merveilleuse inspiration qui leur souffle des modalités

De manière générale, la curiosité des enfants est enflammée quand ils regardent, touchent, sentent et expérimentent le monde avec leurs sens.

d'expression créatives pour parler de ce qu'ils apprennent, de leurs émotions et de leurs observations. Leur créativité et leur imagination s'épanouissent en plein air. Faites l'expérience d'envoyer vos élèves dehors, avec un carnet à dessin et de leur faire dessiner les insectes qu'ils trouvent. Ou regardez ce qui se passe quand vous installez des chevalets devant un jardin de fleurs. J'avais une élève qui refusa un jour d'écrire à l'intérieur, mais réclama plus de temps pour pouvoir terminer sa rédaction puisqu'elle écrivait dans le jardin où se déroulait son histoire (une histoire de mulot). Les élèves trouvent bien plus facile d'écrire ou de peindre quand ils peuvent voir les choses qui leur donnent des idées, au lieu d'avoir à chercher l'inspiration assis derrière une table.

L'environnement naturel attire l'enfant par sa diversité de sons, d'odeurs, de couleurs et d'objets. Ils leur permettent d'explorer de manière interactive toute une variété de choses et de les manipuler[9]. Peintres, musiciens, photographes, poètes et écrivains, et les inventeurs aussi — tous ont trouvé leur inspiration dans l'observation de la nature. Les enseignants peuvent donc se servir de la nature pour préparer des cours d'arts plastiques, d'expression écrite, de sciences et de musique.

Mais ils doivent aussi accorder aux élèves du temps pour jouer librement dans la nature. Une étude a montré que jouer dans un environnement naturel donne naissance à des jeux plus créatifs de la part des enfants. Ne se contentant plus de jouer sur des toboggans et balançoires, ils inventent des canevas de jeu imaginaires[10]. D'autres recherches ont montré que les jardins, les bois, les prairies et autres endroits naturels offrent une pléthore d'objets manipulables sur lesquels bâtir jeux de découverte et jeux créatifs. Les équipements ludiques, les terrains d'herbe et d'asphalte ne contiennent guère, voire pas, d'objets de cet ordre[11]. Avec les plantes, on trouve dans la nature des matériaux de travaux pratiques : brindilles, baies, feuilles ou aiguilles, fleurs et graines[12]. Quant à la création d'un jardin c'est une tâche à la portée de n'importe quel enseignant, ou presque, dans sa cour d'école ou même à l'intérieur. En mettant à la disposition des enfants des lieux naturels livrés à leurs jeux créatifs et à leur exploration, les enseignants peuvent nourrir la créativité de leurs élèves. Ce genre d'endroit constitue aussi un lieu idoine d'enseignement et d'apprentissage.

Le temps passé dans la nature renforce l'acquisition

Tout enseignant souhaite que ses élèves acquièrent des connaissances et des aptitudes contribuant à en faire des adultes utiles et efficaces. Edward O. Wilson estime que « le monde naturel est l'environnement le plus riche en information que l'on puisse jamais rencontrer »[13]. Dans la nature, les enfants bénéficient de nombreuses occasions d'identifier, de nommer, de classifier les choses qui les entourent, au fil de leurs explorations créatrices. Ces activités les aident à développer leurs aptitudes au tri et rehaussent leur capacité de rétention[14]. Pourquoi apprendre à trier avec de petits découpages quand on peut aller dehors et trier des fleurs ou des cailloux ou des branches — laquelle de ces deux approches sera-t-elle la plus amusante et la plus riche de sens ?

Outre la pratique des aptitudes qu'elle favorise ainsi, la nature renferme en son sein d'authentiques matériaux pédagogiques liés à de nombreux domaines. Le lien avec les sciences est évident, mais on peut aussi enseigner d'autres sujets à l'extérieur. Si le professeur de français fait un cours sur les adjectifs, ses élèves vont en découvrir par eux-mêmes de très bons, en grand nombre, en décrivant un jardin ou la forêt. On peut aussi enseigner aisément les maths à l'extérieur à l'aide de problèmes concrets, comme le calcul du périmètre d'un potager ou de la quantité de paillage à acheter pour les arbres de l'école. Le professeur de Bible peut tirer parti de la nature pour mettre en lumière la Parole divine et donner aux enfants des leçons visuelles vivantes. La parabole du semeur et des graines s'anime quand les enfants peuvent faire des semis au jardin. Le lichen fournit un exemple concret de coopération. Les élèves peuvent constater les retombées de la compassion du Seigneur quand ils voient comment animaux et plantes ont eu la capacité de s'adapter pour survivre dans un monde de péché, de maladie, de prédation et de ressources limitées. Le professeur de sciences sociales aura peut-être plus de difficultés à établir un lien entre sa matière et le monde naturel, mais on peut enseigner très efficacement dans (et avec) les champs les concepts de communauté, de voisinage, d'interrelations et de pollution.

Pour faciliter les classes en plein air, de nombreuses écoles ont établi des aires d'instruction à l'extérieur, dénommées

« habitats de cours d'école ». Des chercheurs ont fait des découvertes enthousiasmantes en étudiant des cursus comportant des classes dans ce genre d'environnement ou dans d'autres cadres naturels. Les élèves, sur le terrain, apprenaient et retenaient une plus grande proportion de connaissances et leurs résultats de tests de connaissances étaient meilleurs que ceux des élèves ayant eu cours à l'intérieur[15].

On a aussi constaté que tirer parti de l'environnement pour enseigner augmente le niveau des élèves en sciences, en maths et en lecture[16]. Richard Louv écrit qu'apprendre par « expérience directe » et par l'instruction en plein air améliore les résultats aux tests nationaux standardisés ainsi que les capacités de résolution de problèmes, de prise de décision et de réflexion critique. Il cite une étude californienne dans laquelle les enfants inscrits dans des programmes d'enseignement en plein air ont fait monter de 27 pour cent leurs notes de maths et de sciences et participent mieux aux activités en classe[17]. La recherche ne cesse de montrer tout l'intérêt de passer du temps à apprendre dans un cadre naturel.

Le temps passé dans la nature agit sur l'attention

Apprendre est grandement entravé quand l'élève n'arrive pas à faire attention. Un nombre croissant d'enfants éprouvent des difficultés à se concentrer — et pas seulement ceux diagnostiqués avec un Trouble du déficit de l'attention (TDA) ou un Trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité (TDAH). Ce manque de concentration les gêne quand il s'agit de mémoriser, d'accomplir des tâches ou même de prendre plaisir à écouter une histoire.

Un corpus de recherches de plus en plus important confirme les effets favorables de la nature sur la concentration. L'environnement naturel n'est jamais statique et l'attention de l'enfant est donc naturellement attirée par les mouvements, les sons, les couleurs et les formes qui l'entourent[18]. Inversement, une feuille d'exercice à colonnes ne fixe pas l'attention car l'élève se fatigue et son attention divague. Quand ils sont à l'extérieur, l'attention des élèves semble se focaliser sans effort. Ils ne sont pas obligés de se concentrer pendant de longues périodes sur le même devoir ennuyeux.

Une étude spécialement consacrée aux symptômes de TDA et aux effets d'environnements ludiques plus verts, plus naturels, a montré que les symptômes de TDA sont moins aigus chez les enfants dont les jeux se déroulent dans des cadres plus verts, et à fait apparaître l'existence d'un lien entre la nature et ces symptômes de TDA amoindris[19]. Cela signifie que les élèves ont un besoin périodique de pouvoir mettre en repos leur attention focalisée (celle qu'ils emploient pour écouter l'enseignant, se concentrer sur un devoir ou accomplir une tâche).

Remplie de choses qui captent notre attention, la nature offre aux enfants dont les capacités d'attention sont réduites une expérience récupératrice[20]. En programmant de simples moments de jeu en plein air, sur un terrain herbu, les enseignants peuvent aider leurs élèves à mieux se concentrer en classe.

Le temps passé dans la nature est un facteur de réduction du stress

Nombre d'entre nous ont déjà ressenti l'effet apaisant et stabilisant de la nature. Les enfants peuvent en profiter tout autant[21]. Ceux qui, parmi nous, ont des adolescents comme élèves, savent que c'est une période de la vie pleine de changements et d'incertitude. Pour eux, la nature constitue une « infrastructure solide dans ce tourbillon de possibilités qu'est le monde actuel, un lieu de retour à la stabilité et à l'équilibre, qui fournit sans restriction la vraie matière de la vie. Les expériences concrètes en milieu naturel

L'environnement naturel attire l'enfant par sa diversité de sons, d'odeurs, de couleurs et d'objets.

contribuent au développement de tout un ensemble de matériaux sur lesquels fonder la construction de la personne. »[22] Et nous ajouterons, en tant que chrétiens, que la nature est un lieu où les jeunes peuvent établir une connexion avec Dieu quand ils sont en plein stress de croissance.

La recherche montre que les facteurs de stress ont un impact moindre sur les niveaux de trouble psychologique quand on a souvent accès à la nature. Celle-ci offre une marge de protection face aux évènements stressants de la vie[23]. Une étude, par exemple, a révélé que des adultes vivant dans des ensembles locatifs privés d'arbres avaient davantage tendance à la procrastination, face à leurs problèmes, et considéraient leurs difficultés comme plus graves, plus durables et moins solvables que ce n'est le cas pour les adultes entourés de verdure[24]. L'auteur Richard Louv affirme qu'être exposé à la nature, autour de chez soi ou même grâce à un beau panorama vu de l'intérieur, contribue au bien-être psychologique des enfants. Il remarque aussi que les soignants ont observé des modifications positives du comportement chez les enfants handicapés quand ils passent du temps en interaction directe avec la nature[25].

Aujourd'hui plus que jamais, nos élèves souffrent de degrés élevés de stress. Leur offrir — ainsi qu'à nous-mêmes — du temps passé en pleine nature et dans les zones naturelles proches de leur école, est l'un des moyens pouvant contribuer à une réduction des effets toxiques du stress sur le corps.

Conclusion

La philosophie adventiste insiste beaucoup sur les notions de développement et de santé holistes et sur la nature en tant que révélation divine. Permettre à nos élèves d'entrer en contact avec la nature sera tout à leur avantage aux plans spirituel, cognitif, social et physique. De telles occasions les aideront aussi à mieux apprendre et à mieux se souvenir, et leur donnera de bonnes habitudes d'exercice. Quand des élèves apprennent très jeunes à aimer la nature, ils augmentent leurs chances de passer plus de temps dehors une fois adultes et de continuer à en bénéficier. Les enseignants peuvent ainsi aider leurs élèves à développer un amour de la nature qui persistera à l'âge adulte et qu'ils pourront transmettre à leurs propres enfants.

Les écoles adventistes peuvent élaborer des habitats de cours d'école afin de permettre à leurs élèves d'entrer en interaction avec la création du Seigneur. Les enseignants peuvent apporter dans leurs salles de classe des objets d'origine naturelle et faire faire à leurs élèves des excursions de découverte dans des centres de nature, des parcs et d'autres espaces naturels.

Apprendre à discerner Dieu dans la nature et à déchiffrer les leçons spirituelles qu'elle recèle exige du temps ainsi que la compréhension du monde naturel. Si vous voulez que vos élèves profitent spirituellement de la nature, il faut vous y plonger en leur compagnie ! Alors que la société séculière prend de plus en plus conscience du besoin de nature et que la science en découvre tout l'intérêt, les éducateurs adventistes peuvent jouer un rôle important non seulement par la mise en œuvre de l'éducation par la nature, mais aussi en en soulignant toute l'importance spirituelle.

Rosemary Bailey est professeur de sciences de section supérieure à la Ruth Murdoch Elementary School de Berrien Springs, Michigan. Elle est titulaire d'un Master d'Andrews University en cursus et méthodologie de l'instruction. Elle met toute sa passion à aider les jeunes dans le développement de leur intérêt et de leur amour pour les choses du monde naturel. Elle a bénéficié d'une formation au Project Wild et pris part à des programmes d'éducation en plein air avec ses propres élèves et en tant qu'enseignante invitée d'un programme de Cours préparatoire. Elle aime faire des présentations sur la nature quand d'autres enseignants l'invitent dans leur classe. Elle a assuré la coordination du numéro spécial de la Revue *sur la nature.*

RÉFÉRENCES

1. Ellen G. White, *Conseils aux éducateurs, aux parents et aux étudiants* (Doral, Floride : Maison d'édition interaméricaine ; Dammarie-lès-Lys : Éditions Vie et Santé, 2007), p. 149.
2. Ibid., p. 151.
3. _____, *Éducation* (Dammarie-lès-Lys, Éditions Vie et Santé, 1986), p. 112, 116.
4. _____, *Foyer chrétien* (Dammarie-lès-Lys : Éditions SDT, 1978), p. 136.
5. E. J. Scholl, « Taking Reading Outdoors », *Reading Today* (avril/mai 2003), p. 12.
6. D. M. Fazey et J. A. Fazy, « The Potential for Autonomy in Learning : Perceptions of Competence, Motivation and Locus of Control in First-Year Undergraduate Students », *Studies in Higher Education*, 26:3 (2001), p. 347, 348.
7. G. Loewenstein, « The Psychology of Curiosity : A Review and Reinterpretation », *Psychological Bulletin*, 116:1 (1994), p. 90-94.
8. J. Brune, « Take It Outside! » *Science and Children* (avril 2002), p. 29.
9. R. C. Moore, « The Need for Nature : A Childhood Right », *Social Justice*, 24:3 (1997), p. 4, 5.
10. I. Fjørtoft, « The Natural Environment as a Playground for Children : The Impact of Outdoor Play Activities in Pre-Primary School Children », *Early Childhood Education Journal*, 29:2 (2001), p. 112.
11. R. D. Bixler, M. F. Floyd et E. H. William, « Environmental Socialization : Quantitative Tests of the Childhood Play Hypothesis », *Environment and Behavior*, 43:6 (2002), p. 798.
12. C. Blizzard et R. Schuster, Junior, « They All Cared About the Forest : Elementary School Children's Experiences of the Loss of a Wooded Play Space at a Private School in Upstate New York », *Proceedings of the 2004 Northwestern Recreation Research Symposium* (2004), p. 61.
13. P. H. Kahn et S. R. Kellert, *Children and Nature* (Cambridge, Massachussets : MIT Press, 2002), p. 123.
14. Ibid., p. 122.
15. Charles Rop, *Close to Home : A Review of the Literature on Learning in Schoolyards and Nearby Natural Settings, 1980 to the Present* (Toledo : The University of Toledo Urban Affairs Center, 2004): http://uac.utoledo.edu, p. 12-16. Consulté le 18 novembre 2008.
16. Brune, « Take It Outside ! » *Science and Children*, op cit., p. 29.
17. Richard Louv, « The Nature Child Reunion », *National Wildlife Magazine*, 44:4 (2006), p. 27.
18. A. F. Taylor, F. E. Kuo et W. C. Sullivan, « Coping With ADD : The Surprising Connection to Green Play Settings », *Environment and Behavior*, 33:1 (2001), p. 57.
19. Ibid., p. 70, 71.
20. Nancy Wells, « At Home With Nature : Effects of "Greenness" on Children's Cognitive Functioning », *Environment and Behavior*, 32:6 (2000), p. 782.
21. Moore, « The Need for Nature : A Childhood Right », *Social Justice*, op. cit., p. 5.
22. Kahn et Kellert, *Children and Nature*, op cit., p. 264, 265.
23. N. M. Wells et G. Evans, « Nearby Nature : A Buffer of Life Stress Among Rural Children », *Environment and Behavior*, 35:3 (2003), p. 322.
24. F. E. Kuo, « Coping With Poverty : Impacts of Environment and Attention in the Inner City », *Environment and Behavior*, 33:1 (2001), p. 5.
25. Louv, « The Nature Child Reunion », *National Wildlife Magazine*, op. cit., p. 27.

Un fossé à combler : *rendre aux étudiants le contact avec la nature*

H. THOMAS GOODWIN

Les grands récits de la Création proposés par la Genèse décrivent des êtres humains créés par Dieu (Genèse 2.7) et installés dans un jardin abondamment pourvu en plantes et animaux (vs. 8). Les créatures de la mer, du ciel et de la terre leur furent immédiatement confiées (1.26, 28). Il est significatif que le premier acte relaté accompli par Adam ait été de nommer chaque bête, chaque oiseau (2.18), tâche impliquant une connaissance intime de ces créatures et la reconnaissance de leur valeur[1].

Cette remarque touche, selon moi, à deux caractéristiques essentielles de la relation établie entre l'humanité et la nature. En premier lieu, *nous avons besoin de la nature*. Il y a en nous une affinité, intrinsèquement profonde et présente dans toutes les cultures, avec le monde naturel, affinité que le biologiste d'Harvard Edward O. Wilson a dénommée *biophilie*[2]. Mais si Wilson interprète le concept de *biophilie* en termes purement évolutionnistes, cette même affinité est, pour un éducateur chrétien, enracinée dans la création. Ce numéro de la *Revue d'éducation adventiste* est structuré autour de ce besoin de nature et présente les recherches de plus en plus nombreuses qui dévoilent les avantages éducatifs et spirituels d'expériences vécues au sein du monde naturel.

Seconde caractéristique, tout aussi importante : *la nature a besoin de nous*. Certes, la plupart des espèces ne vivent pas en interaction avec les humains ; les scarabées, dans leur très grande majorité, s'en sortiraient probablement très bien si nous disparaissions de la planète et bien des espèces vivantes, si elles pouvaient penser et s'exprimer, se réjouiraient vraisemblablement d'une telle disparition, étant donné notre désastreuse façon de les gérer dans le passé ! Or, au vu de l'indubitable pouvoir de l'humanité moderne sur les écosystèmes de ce monde, il est évident que la nature a besoin que nous l'exer-

Il y a en nous une affinité, intrinsèquement profonde et présente dans toutes les cultures, avec le monde naturel.

cions avec foi — en bon gestionnaires, ou économes, de la création du Seigneur. La nature a donc besoin que nous en *prenions soin*.

Malheureusement, les tendances des sociétés occidentales modernes s'opposent à ces deux caractéristiques pourtant très importantes. Nous avons fortement modifié le monde naturel, le modelant à notre image et dégradant gravement de grands écosystèmes tels que les prairies naturelles, les forêts tropicales humides et les récifs coralliens. Il apparaît même que l'homme pèse sur le système climatique mondial par ses émissions massives de gaz à effet de serre. De plus, nous passons la quasi-totalité de notre temps à vivre, travailler, jouer, voyager (et enseigner et apprendre) dans le cadre confortable d'un environnement artificiel, ne passant le plus souvent guère (ou pas du tout) de temps dans des endroits sauvages. Nombre d'enfants (et d'adultes !) sont donc fondamentalement illettrés s'agissant du monde naturel qui les environne, car ils ont mis la *technophilie* à la place de la *biophilie*. Comment faire, alors, pour entendre et observer les louanges que rendent à Dieu ses créatures ? Et pourquoi prendrions-nous soin de ces créatures si nous ne savons rien d'elles ?

Médecin chrétien, Matthew Sleeth est devenu porte-parole de la prise de conscience environnementale chrétienne. Il démontre cet illettrisme en racontant une présentation qu'il fit devant une quarantaine d'adolescents de Nouvelle Angleterre (région du nord-est des États-Unis). Tous, sauf deux, on su reconnaître un Hummer quand on leur a montré une photo de ce véhicule tout terrain aux excessives dimensions. À l'opposé, ils ne furent que deux à identifier correctement une feuille d'érable — même s'il s'agit d'un arbre très répandu dans les forêts de Nouvelle Angleterre, source du sirop d'érable et symbole national du Canada voisin. Et Sleeth de commenter : « C'est le monde de notre Père, et peut-être devrions-nous lui accorder une plus grande attention. »[3]

Combler ce fossé entre l'humanité et la nature — réparer la brèche, pour emprunter une tournure biblique — mérite sans nul doute nos plus grands efforts d'éducateurs chrétiens. En élaborant des plans pour qu'ils renouent le contact avec la nature — l'autre livre du Seigneur — et qu'ils fassent l'expérience de la stimulation intellectuelle, de l'émerveillement personnel et de la *joie* transcendante que nous propose la création de Dieu, nous apporterons à nos élèves et étudiants une aide pédagogique, psychologique et spirituelle. Nous contribuerons aussi à la formation de futurs citoyens qui comprendront mieux toute la création divine et en *prendront mieux soin*. Ce seront des gens plus susceptibles de choisir un style de vie (et de défendre des politiques) visant à préserver les écosystèmes de la planète. Quelques uns de ces jeunes y trouveront même leur vocation et s'engageront dans une profession liée à la gestion ou à la conservation des ressources.

Mais comment s'y prendre ? Comment les éducateurs adventistes peuvent-ils aider à ce que soit « comblé le fossé » entre nos élèves et la création du Seigneur ? S'il n'existe probablement pas de solution unique donnant des résultats quelle que soit la situation, le reste de cet article avance trois principes permettant d'œuvrer à la réalisation de cet important objectif :

1. encourager un contact direct et sensé avec la nature ;
2. améliorer l'enseignement des sciences pour communiquer plus efficacement tout l'intérêt et la pertinence du contact entre la nature et les humains ; et
3. exposer consciemment (et en donner l'exemple) une éthique enracinée dans la Bible et reconnaissant la pleine valeur de toute la création, y compris la partie qui peut n'offrir aux humains aucun avantage direct.

Les deux premiers de ces principes concernent aussi bien les éducateurs séculiers que ceux qui sont chrétiens ; le troisième et dernier concerne la catégorie privilégiée des enseignants porteurs de foi. Traitons-les l'un après l'autre.

Encourager un contact direct et sensé avec la nature

De nombreux enfants sont des naturalistes en herbe — à la moindre occasion, ils aiment attraper des insectes, observer des animaux et des oiseaux, ou bâtir une cabane dans les bois. Malheureusement, ils sont beaucoup à ne pas bénéficier (ou à ne pas saisir) de telles opportunités. En Amérique du Nord, vu l'omniprésence de la climatisation, s'adonner à un jeu vidéo à la maison peut sembler plus attractif que d'attraper des grenouilles dans l'étang voisin tout en se défendant contre les moustiques ; et les parents, dont on peut comprendre qu'ils craignent que leur progéniture croise le chemin de malades mentaux, préfèrent garder leurs enfants à l'intérieur (ou à tout le moins dans la cour). Les vocations de naturalistes restent alors en jachère — voire totalement réprimées.

Vu notre objectif de « reconnexion » des élèves avec la nature, les parents et les éducateurs ont ample opportunité d'aider jeunes et enfants à (re)découvrir ces plaisirs tout simples. Il faut commencer tôt avec des activités non structurées, tournées vers la découverte du monde naturel, encourager les enfants à explorer les bois environnants et à construire des cabanes, visiter le littoral ou un zoo, les soutenir dans leurs hobbies tels que l'observation des oiseaux ou la collection de cailloux[4].

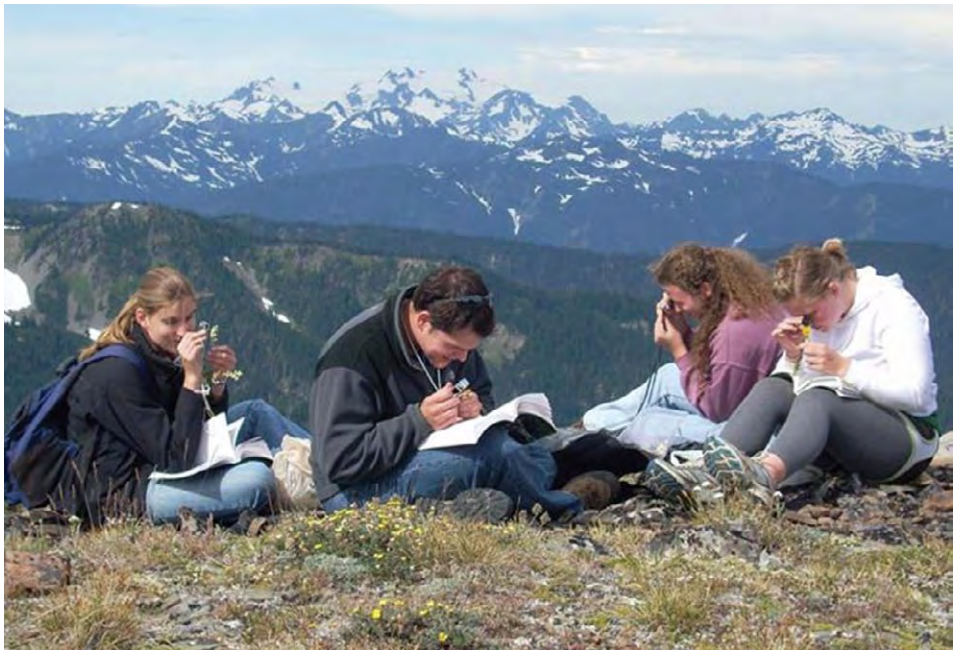
Si, pour que nombre de ces activités soient réalisées du mieux possible, il faut qu'elles le soient dans des environnements d'apprentissage moins structurés, comme la maison, les enseignants innovants peuvent encourager dans leur classe le contact direct avec la nature. Installez une

mangeoire à oiseaux sur l'appui d'une fenêtre et demandez aux élèves de noter les catégories d'oiseaux venant l'utiliser selon les différentes périodes de l'année. Supervisez l'élaboration par les élèves de collection étiquetées de feuilles, d'insectes, de coquillages, de fossiles ou de cailloux. Faites-leur utiliser un microscope simple pour observer la vie dans une goutte d'eau d'étang, avec compte-rendu d'observation. Les opportunités pédagogiques que nous offre la nature sont, bien évidemment, infinies.

Si ces expériences sont particulièrement cruciales pour les plus jeunes, le contact direct avec la nature peut s'avérer formateur même pour les étudiants. Pour prendre un exemple personnel, à la fin de mes études j'ai choisi de prendre comme seconde dominante la biologie, (la première étant la théologie) en partie parce que j'étais profondément impressionné par la beauté et la complexité de la vie dans un simple bosquet, un matin d'été avant ma dernière année d'université. J'ai mené par la suite une carrière de biologiste et les quatorze années que j'ai passées à enseigner en université ont confirmé cet engagement, nombre d'étudiants m'ayant fait part de leur appréciation des activités qui, en laboratoire ou sur le terrain, les mettent en contact avec la nature. Pareille expérience fait bien plus que transmettre de l'information : elle permet aux étudiants de rencontrer la joie, le mystère et le merveilleux de la création du Seigneur.

Améliorer l'enseignement des sciences (en particulier de la biologie)

Quand nous cherchons à rétablir le contact entre nos élèves et la nature, la solution doit se trouver en partie dans l'amélioration de l'enseignement des sciences, en particulier de la biologie, afin de leur communiquer effectivement le caractère interconnecté et l'importance, pour les humains, du monde naturel — tâche compliquée (quelle ironie !) par les succès de la science moderne[5]. La croissance exponentielle et l'intimidante complexité des connaissances en biologie ont donné lieu à une fragmentation et à une spécialisation accrues au sein de cette matière, ce qui rend difficile aux enseignants (et aux étudiants) la découverte de thèmes fondamentaux et unificateurs ainsi que de la valeur humaine de la nature. Dépassés par la seule masse des connaissances spécialisées, les étudiants débutants ne peuvent guère se figurer pourquoi ils devraient se soucier de la création de Dieu



— et risquent alors de perdre tout intérêt pour la science.

Comment amener les étudiants à s'engager dans des études scientifiques, étant donné l'accablante complexité du sujet ? Edward O. Wilson s'appuie sur sa longue carrière d'enseignant à Harvard pour proposer cinq grands principes. Ceux-ci concernent plus directement les éducateurs intervenant au niveau universitaire et en classes terminales du secondaire, mais on peut aussi les adapter à des échelons inférieurs de la scolarité.

1. *Enseignez la matière du haut vers le bas, en commençant par la charpente des concepts généraux, pour passer ensuite aux notions plus détaillées*. Cela aide les élèves et étudiants à placer les éléments particuliers de connaissance dans leur contexte, ce qui leur donne plein sens. Pour l'éducateur chrétien, par exemple, le plus vaste concept globalisant, en matière d'enseignement des sciences, est la Création — le cosmos est l'ouvrage de Dieu, bien plus que le simple produit du temps, du hasard et des lois de la nature.

2. *Reliez le savoir scientifique à d'autres disciplines, en particulier les sciences humaines et sociales, en soulignant que tout savoir est bon*. De telles connexions permettent aux élèves et étudiants de trouver des « hameçons » pour apprendre, et montrent l'unité des connaissances relatives au monde de Dieu. À titre d'exemple, l'écologie comme science (à savoir, l'étude des rapports entre être vivants et l'environnement) fonctionne aisément en interface avec des disciplines telles que l'économie, la science politique et la théologie.

3. *Concentrez-vous sur la résolution de problèmes plutôt que sur des disciplines ou des faits précis*.

Cette approche aide aussi les étudiants et élèves à discerner les connexions interdisciplinaires et encourage une réflexion soigneuse, requise pour s'occuper d'une large part des problèmes compliqués auxquels la société moderne est confrontée. À titre d'exemple, la solution de la plupart des problèmes de conservation repose tout autant (voire plus) sur la prise en compte des questions sociologiques, politiques et économiques que sur la mise en application d'un savoir biologique correct.

4. *Affichez votre passion pour ce que vous faites — un véritable amour de la nature — et encouragez une même passion chez vos étudiants ou élèves*. Comme le savent tous les enseignants, les élèves ont plus de chance d'apprendre un sujet et de s'y intéresser quand le professeur fait montre d'un réel et profond intérêt pour la matière. Donnez-leur la chance « d'attraper » votre passion pour la divine création !

5. *Encouragez vos étudiants et élèves (surtout ceux qui envisagent de poursuivre une carrière scientifique) à adopter, pour leurs études, une approche en T :* acquérir d'abord la compréhension générale d'une vaste gamme de sujets (la barre horizontale du T), puis approfondir vraiment un domaine les intéressant particulièrement à titre personnel (le tronc vertical du T). Cette approche permet de former des

citoyens éclairés, équipés de connaissances pertinentes sur la nature, ainsi que des professionnels efficaces avec des connaissances spécialisées dans des domaines précis correspondant à des besoins à satisfaire[6].

Les orientations de Wilson sont aisément transposables au contexte de l'éducation chrétienne. Les professeurs de science des lycées et universités adventistes ont les mêmes défis à relever que leurs collègues séculiers — aider les élèves à simultanément dominer les grands thèmes interconnectés des sciences de la nature et maîtriser les détails techniques appropriés, tout en les amenant à une réelle appréciation du monde naturel. Nous devons nous efforcer de bien enseigner les sciences, compte tenu de la croissance explosive des connaissances, par ailleurs de plus en plus détaillées et complexes. Les principes de Wilson constituent un bon point de départ.

Les éducateurs chrétiens doivent cependant situer leur entreprise pédagogique dans un cadre différent et lui infuser une signification toute autre. Travaillant dans un contexte pleinement séculier, Wilson croit que « la connaissance scientifique, humanisée et bien enseignée, est *la* clé de l'obtention d'un équilibre pérenne de nos vies »[7]. Une telle connaissance, pense-t-il, amènera les étudiants à comprendre *pourquoi* ils doivent se préoccuper de la nature, ce qui doit aboutir à des choix plus en harmonie avec les rythmes de cette dernière. Or les faits scientifiques — aussi bien enseignés qu'ils soient — ne peuvent suffire à « combler le fossé » entre nos étudiants et la création du Seigneur. Éducateur chrétien, j'ai la conviction que nous devons aller plus loin : exprimer et donner en exemple une *éthique* nourrie de la Bible et reconnaissant correctement la valeur inhérente de la création. Penchons-nous sur ce principe.

Encourager une éthique nourrie de la Bible

Prodiguer un enseignement scientifique amélioré est certainement l'axe fondamental de nos efforts visant à renouer le contact entre nos étudiants et le monde créé ; les gens ont tendance à accorder une plus grande valeur à la nature quand ils comprennent le mode de fonctionnement de ses structures et leur pertinence pour le bien-être des humains. Néanmoins, le savoir scientifique ne saurait à lui seul servir de substrat à une position éthique correcte envers la création, à une attitude qui en reconnaisse la portée et la valeur inhérentes. D'ailleurs, la perspective scientifique séculière ne conçoit généralement l'ensemble de la nature, humanité comprise, que comme produit du temps, du hasard et de la nécessité, au sein d'un univers aveugle aux préoccupations, aux espoirs et aux craintes des humains. Dans cette conception, la nature se contente d'exister — elle n'a aucune signification ou valeur inhérente. Nous pouvons lui assigner arbitrairement de la valeur parce qu'il se trouve que nous l'apprécions, ou parce qu'elle répond à nos besoins, mais une telle valeur ne découle en fait que de nos préférences, et non d'une obligation morale.

Pour le biologiste chrétien Fred Van Dyke et ses collègues, il s'agit là « du grand échec de l'éthique environnementale moderne » puisque « la valeur ultime de la création ne pourra jamais être décelée dans la création elle-même »[8]. Contrastant avec cette éthique anthropocentrique, la Bible enseigne que la création a de la valeur parce que *Dieu* la qualifie de bonne (Genèse 1.10, 12, 18, 21, 25, 31). Même des créatures n'ayant aucune utilité apparente pour les humains ont leur valeur aux yeux de Dieu. D'ailleurs, dans sa majestueuse réponse à la plainte de Job, Dieu « semble prendre une joie particulière à souligner le degré de totale et formidable inutilité (pour nous) de certaines des créatures qu'il avait faites »[9], des créatures telles que le léviathan et le béhémoth.

Van Dyke et ses collègues exhortent les universités chrétiennes à intégrer cette perspective théologique au cœur même de leur enseignement scientifique, afin d'enseigner « une science repentante » amenant les étudiants à « célébrer la création et non se contenter de la mesurer »[10]. Pareil enseignement vise à produire autre chose que du savoir abstrait ou de nouveaux programmes — il s'agit de former des gens nouveaux, car « la Bible ne tient jamais une vérité pour connue tant qu'elle ne contrôle pas la vie de celui qui l'entend »[11]. L'idée est d'aboutir, en résultat final, à des jeunes qui non seulement comprennent la création de Dieu, mais aussi l'apprécient et s'en préoccupent, pour la raison précise que c'est la création de Dieu.

Comment s'y prendre pour enseigner ainsi ? Je n'en suis qu'aux premiers pas de mes réflexions à ce propos, mais deux points me semblent déjà bien clairs : en premier lieu, les enseignants et les divers départements peuvent aménager délibérément des espaces au sein des cours individuels et des programmes de leur

matière pour exprimer directement (et analyser) ce que peut être une éthique à base biblique du « soin de la création ». La plupart des universités adventistes, en Amérique du Nord tout au moins, proposent un cours d'interface entre ce que dit la Bible sur la création et la biologie. Ce cours porte normalement sur le débat création-évolution, mais on peut aisément l'élargir pour aborder les implications de la doctrine créationniste à d'autres secteurs de la biologie, y compris la bonne gestion environnementale. J'ai obtenu des résultats initiaux très encourageants suite à mes premiers efforts en ce sens, lors de mes cours.

En second lieu, comme notre but consiste à aider nos étudiants à pratiquer (et non simplement conceptualiser) une éthique accordant réellement de la valeur à la création, les éducateurs adventistes vont ménager des opportunités d'exemplarité et d'encouragement, pour leurs étudiants, à embrasser et pratiquer un mode de vie éthique. Les enseignants adventistes ont de nombreuses occasions de donner en exemple, au niveau personnel comme institutionnel, des styles de vie et des politiques qui respectent la valeur de la création divine — même si le potentiel d'amélioration reste vaste. Certains cours, par ailleurs, conviennent particulièrement à des applications pratiques du « soin dû à la création ». On peut prendre pour exemples deux cours de biologie d'Andrews University (ornithologie et mammalogie), conçus sous forme de modules où il s'agit d'« apprendre à servir » et demandant aux étudiants de réaliser un projet de service lié au cours. Ces projets leur donnent l'occasion de prendre directement soin de la création du Seigneur et/ou d'apprendre à d'autres (en général, des élèves de primaire ou des tisons ou explos) à l'apprécier.

Je ne plaide pas pour une version diluée, « spiritualisée », de l'enseignement des sciences. Dans une école chrétienne, la formation scientifique se doit d'être en tous points aussi rigoureuse que celle prodiguée dans un cadre séculier, les élèves et étudiants étant tenus de maîtriser tous les grands aspects techniques du savoir scientifique moderne. Elle doit en outre faire plus que ça, afin de placer — fermement — ce savoir dans un cadre chrétien mettant en lumière la valeur et la signification réelles de tout ce qui ressort de la nature.

Que produisons-nous ?

Soigner la rupture entre l'humanité et la nature exige que nous aidions nos étudiants à apprécier l'authentique valeur de la création. Cet article a suggéré trois principes permettant de s'y atteler. D'abord, encourager un contact plus direct et plus riche de sens avec le monde naturel, permettant aux élève de découvrir les merveilles de la création et de faire de réelles expériences de *biophilie*. Ensuite, œuvrer à l'amélioration de l'éducation scientifique en particulier au niveau lycéen et universitaire, afin que les étudiants saisissent clairement le caractère interconnecté et la pertinence humaine des structures naturelles. Aider, enfin, à la formation de gens dotés d'une éthique nourrie par la Bible, qui comprendront — et mettront en pratique au quotidien — la signification et la valeur de la nature, ces deux dons du Seigneur. Comme cette valeur est extraordinairement élevé (Dieu a qualifié ses créatures de bonnes et a tenu toute la création pour « très bonne »), les étudiants qui auront acquis cette perspective apprécieront et se mettront en quête d'un contact délibéré avec la nature et chercheront à servir en bon gestionnaires de la création, répondant effectivement au premier appel lancé à Adam et Ève au jardin d'Eden. Ils agiront en bons ouvriers « comblant le fossé » entre l'humanité et le reste de la bonne création de Dieu.

H. Thomas Goodwin est professeur de paléobiologie à Andrews University, Berrien Springs (Michigan), où il enseigne la biologie, la paléontologie et la géologie.

NOTES ET RÉFÉRENCES

1. Fred Van Dyke, David C. Mahan, Joseph K. Sheldon et Raymond H. Brand, *Redeeming Creation : The Biblical Basis for Environmental Stewardship* (Downers Grove, Illinois : InterVarsity Press, 1996), p. 97, 98.

2. Edward O. Wilson, *The Creation : An Appeal to Save Life on Earth* (New York : W. W. Norton, 2006), p. 63.

3. J. Matthew Sleeth, *Serve God, Save the Planet : A Christian Call to Action* (White River Junction, Vermont : Chelsea Green), p. 47.

4. Idées que développe Wilson in *The Creation*, op cit., p. 139-147.

5. Ibid., p. 130.

6. Ibid., p. 131-138. Les principes sont ceux de Wilson, mais les exemples précis (en particulier ceux fournis dans un cadre explicitement chrétien) sont les miens. Se décrivant lui-même comme un humaniste laïc, Wilson en choisirait évidemment d'autres.

7. Ibid., p. 12 (c'est nous qui soulignons).

8. Van Dyke et al., *Redeeming Creation*, op cit., p. 46.

9. Ibid., p. 49.

10. Ibid., p. 38.

11. Ibid., p. 39.

Comment les éducateurs adventistes peuvent-ils aider à ce que soit « comblé le fossé » entre nos élèves et la création du Seigneur?

Une perspective chrétienne pour *l'art*

JOHN WESLEY TAYLOR, V

Les beaux-arts (musique, peinture, théâtre, sculpture et littérature) changent la vie et ouvrent de nouveaux horizons et opportunités aux enseignants pour établir avec leurs élèves des rapports riches de sens.

L'art peut aussi prêter à controverse. Peut-être avez-vous déjà entendu ce genre de commentaires :

• « Allons ! Ce n'est qu'une expression de créativité, ça ne peut pas être "juste" ou "mal". »

• « Pas besoin de l'analyser — contentons-nous d'y prendre plaisir ! »

• « Eh bien, il n'y a pas de mots grossiers dans cette histoire, je ne vois donc pas le moindre problème. »

• « Cette femme est un grand écrivain. Comment pouvez-vous dire que son livre ne convient pas à un cours de littérature universitaire ? Ceux qui le suivent sont adultes et ne sont pas aussi impressionnables que des étudiants plus jeunes. »

Nous devons, en tant que chrétiens, nous poser des questions cruciales : l'art a-t-il de la valeur ? Dieu a-t-il mis en l'être humain aussi bien le désir de créer des choses uniques et magnifiques que l'aptitude à y parvenir ? Et si oui, existe-t-il des normes divines s'appliquant à la création et à l'appréciation des œuvres d'art ?

Autant de questions pertinentes pour les éducateurs chrétiens[1]. Nous devons, tout comme nos étudiants, être capables de justifier ce que nous croyons[2] — en donner une raison qui ne dépende pas de la seule tradition, ou de nos préférences personnelles, ou de l'opinion populaire. Il est bien clair que nos réponses ne doivent être ni superficielles ni dédaigneuses, mais qu'il nous faut, au contraire, réfléchir sur l'art et chercher à formuler des principes directeurs devant nous permettre de vivre, de comprendre et de prendre un réel plaisir à ce que Dieu a prévu pour nous, tout en rejetant ce qui abaisse, dégrade, s'oppose à la morale ou aux croyances et valeurs chrétiennes.

Définition de l'art

Les arts sont des formes d'expression qui clarifient, intensifient et interprètent la vie. Ils stimulent notre capacité d'observation, aiguisent notre pouvoir de réflexion et nous aident à nous identifier à autrui et à faire montre d'empathie à son égard. Bien qu'ils recèlent moult formats, nous allons nous pencher sur les quatre grandes catégories suivantes :

1. Les *arts auditifs* mêlent son et silence, ton, timbre et intensité, rythme et parfois paroles pour donner des productions acoustiques — la musique vocale ou instrumentale.

2. Les *arts visuels* intègrent comme ingrédients primaires la masse, l'espace, la lumière et l'ombre ainsi que la forme, la proportion, la perspective et les nuances de teinte pour aboutir à la peinture, la sculpture, l'architecture et autres formes du même ordre.

3. Les *arts littéraires*, comme la poésie et la prose, tissent la rime, le rythme, la comparaison, la métaphore, le contraste, l'allitération et le sens des mots pour en faire des tapisseries écrites.

4. Les *arts dramatiques*, à savoir le théâtre et la production cinématographique, s'organisent autour d'éléments clés tels que l'intrigue, l'unisson et la dissonance, la fluidité et la maladresse, la cadence, l'aspérité et l'interdépendance.

Même si certaines formes d'art résonnent chez certains individus plus que chez d'autres, chacune a la capacité d'enrichir notre vie.

L'art a de la valeur pour les chrétiens

En quoi une œuvre d'art a-t-elle de la valeur ? En tout premier lieu, le mérite de l'art tient à ce qu'il est une expression de créativité. Or la créativité a de la valeur parce que notre Dieu est un Dieu créateur, qui nous a faits à son image[3].

En second lieu, la Bible fait précisément appel à la production artistique. Tant le chant choral que l'interprétation instrumentale ont été, à divers moments, consacrés par Dieu en tant qu'éléments clés du culte[4]. En une autre occasion, Dieu ordonna que de simples pièces soient jouées pour communiquer des leçons spirituelles[5].

On trouve ce qui est peut-être l'une des plus grandes démonstrations de la valeur accordée par Dieu à l'expression artistique, dans la conception du sanctuaire[6]. Selon le plan divin, il devait y figurer des fresques, de la statuaire, des rideaux brodés et des tableaux représentant la nature. Les cérémonies faisaient l'objet d'une soigneuse chorégraphie. De plus, Dieu avait personnellement passé commande auprès de ceux qui devaient préparer ces com-

posantes esthétiques[7], ce qui emporte la conviction quant à la grande valeur qu'il accorde tant aux artistes qu'à l'expression artistique.

En quête d'un cadre conceptuel chrétien

L'éducation adventiste vise à apporter à l'enseignement et à l'instruction une perspective chrétienne distincte. Bâtir une vision chrétienne de l'art implique que l'on repère les principes bibliques qui régissent l'expression créatrice et fournissent les critères de l'évaluation artistique. Voici ce qu'il faut prendre en considération :

1. *Les degrés d'entendement* influencent l'appréciation. On en compte au moins trois : sensation, compréhension et évaluation.

La *sensation* est la donnée brute, issue de nos organes sensoriels, qui stimule une réaction émotive. Il est cependant possible de ressentir quelque chose sans réellement le comprendre[8]. Une grande part de la musique populaire, par exemple, fait vibrer fortement les sens parce qu'elle est agréable au plan physiologique. La grande musique est elle aussi agréable, mais offre une opportunité d'ajouter un élément intellectuel à l'expérience de l'écoute. Elle appelle à la *compréhension* tant du vecteur que du message.

Il existe pourtant une dimension encore plus cruciale. L'*évaluation* implique d'estimer quelque chose en fonction de la conception du monde de chacun[9]. Il y faut du discernement, quand on situe l'expérience esthétique dans un cadre conceptuel et qu'on la soumet à des principes normatifs et à des critères d'évaluation. Pour le chrétien, une œuvre esthétique ne devrait pas être simplement quelque chose que l'on aime bien ou même que l'on comprend intellectuellement, mais elle doit constituer une expérience qui élève la personne et la place à un niveau spirituel supérieur. Cela implique que si le délice sensoriel et le plaisir émotionnel sont des composants légitimes de la vie chrétienne, l'amour de Dieu doit l'emporter sur l'amour du plaisir[10]. Les arts plastiques, la musique et le théâtre pouvant avoir sur eux un profond impact émotionnel, les chrétiens se doivent de n'évaluer toutes les formes d'art qu'à l'aune de critères rationnels et spirituels appliqués avec soin.

2. *Il faut prendre en considération tant le vecteur que le message*. Il y a là deux éléments artistiques parallèles : le style et le message. Chacun est porteur de sens.

Les différentes formes d'art peuvent servir à transmettre de nombreux types de messages — réalisme ou fantasme, vérité ou mensonge, bien ou mal ; mais elles transmettent toujours un message. En fait, l'œuvre d'art amplifie souvent l'impact de l'idée. Elle donne de la force à la conception du monde (quelle qu'elle soit) qui y est intégrée. On prendra pour exemple l'utilisation d'œuvres d'art comme objets de propagande politique lorsqu'il s'est agi de promouvoir différentes formes de racisme, comme ce fut le cas en Allemagne nazie. Il faut donc examiner soigneusement le *message* artistique pour voir s'il correspond ou non à nos convictions.

Qu'en est-il du *style* ? Certains rejettent les formes d'art contemporaines, non parce qu'elles s'opposent à la conception chrétienne du monde, mais parce qu'ils se sentent menacés par un média nouveau ou un style qui ne leur est pas familier. Mais puisque l'art fait partie intégrante de la vie, ses formes ne peuvent qu'être appelées à changer selon la période, le lieu et la culture qui les voient naître.

De telles évolutions ne sont pas, en elles-mêmes, porteuse de mal. La poésie hébraïque antique, par exemple, n'utilisait que très rarement les rimes, faisant plutôt usage de procédés littéraires comme le parallélisme et l'allitération. Faut-il en déduire que ce n'est pas vraiment de la poésie (ou à l'inverse, que les vers modernes *qui riment* ne sont pas vraiment de la poésie) ? Certaines formes de musique contemporaine font appel à des combinaisons et séquences harmoniques qui ne figuraient pas dans la musique composée il y a 50 ans. Est-ce mal ? Ou se pourrait-il que, tout comme pour la langue, les formes et les expressions de notre 21e siècle sont en prise plus directe et plus efficace avec la génération actuelle ? Il semble évident que les chrétiens doivent apprendre à apprécier des formes d'art issues de diverses périodes historiques et de divers contextes culturels, tout en émettant des jugements de valeur basés sur la conception chrétienne du monde.

Il reste encore un aspect des choses à envisager. Toute œuvre d'art significative comporte un *rapport* étroit entre son vecteur et son message. Les styles artistiques, en fait, se développent souvent en fonction d'une certaine conception du monde. Qui plus est, certaines formes d'art deviennent symboliquement associées à des messages spécifiques. C'est pourquoi on doit aussi envisager, dans les styles artistiques, les connotations issues de la vraie vie, qu'elles soient exprimées par la musique, la sculpture, la littérature ou toute autre forme d'art.

Les arts sont des formes d'expression qui clarifient, intensifient et interprètent la vie.

Le mérite de l'art tient à ce qu'il est une expression de créativité. Or la créativité a de la valeur parce que notre Dieu est un Dieu créateur, qui nous a faits à son image.

3. *Il est possible de faire une différence entre maîtrise technique et vision du monde*. L'excellence technique se manifeste dans la maîtrise de l'artiste, ce dont sont juges les experts ou d'autres personnes en contact régulier avec la forme d'art concernée. En peinture, par exemple, l'excellence technique passe par l'emploi des couleurs, par la forme, la texture, la composition et l'équilibre de l'œuvre, ainsi que par la maîtrise des lignes et de la perspective qui s'y exprime ainsi que par sa cohésion, entre autres critères.

En reconnaissant la qualité technique comme indicateur de l'excellence, on peut être en désaccord avec le point de vue de l'artiste sur la vie, tout en affirmant que c'est un grand artiste. En d'autres termes, on ne peut traiter une œuvre d'art « d'ordure » pour la simple raison que l'on n'apprécie pas la vision du monde de l'artiste. Mais par ailleurs, si quelque chose de très beau est porteur d'immoralité ou de contre-vérité, cela peut s'avérer bien plus destructeur que si c'était grossièrement exprimé. Par conséquent, plus est élevée la qualité technique d'une œuvre d'art, plus il faut en critiquer avec soin la conception du monde qui la sous-tend.

4. *Il faut aussi prendre soigneusement en considération tant le propos que l'effet d'une œuvre d'art*. De nombreuses raisons peuvent présider à la création artistique. On peut produire de l'art, par exemple, simplement comme œuvre de beauté — ce qui est biblique. Lors de la construction du temple, Salomon « recouvrit la maison de pierres précieuses splendides »[11]. Il y avait dans la cour une « mer de fonte » posée sur douze statues de bœufs et « son bord était façonné comme le bord d'une coupe, en fleur de lis ». De plus, cette cour comportait deux colonnes simplement érigées là. Ces éléments avaient été ajoutés parce que Dieu voulait que leur beauté saute aux yeux.

L'art peut aussi avoir la fonction de boulevard ouvert à l'imagination[12]. Certains chrétiens ont soutenu que l'art visuel devait se contenter strictement de représenter la nature — d'en offrir une description précise. Mais à en croire le précédent biblique, le réalisme n'a rien d'obligatoire en art et ce dernier peut intégrer des dimensions créatives, voire inventives. Il y avait, par exemple, des figures de grenades écarlates, pourpres et bleues tissées dans l'ourlet de la robe des prêtres[13], alors que dans la nature, les grenades sont rouges et parfois pourpres, mais jamais bleues. Nous pouvons en conclure que Dieu apprécie l'imagination et la créativité.

L'œuvre d'art peut aussi être créée comme *élément de culte*. Cela peut sembler, au départ, paradoxal : le même Dieu qui interdisait la création de toute image gravée a aussi dit à Moïse d'édifier un tabernacle incorporant de nombreuses formes d'art représentatif[14]. Les chandeliers, par exemple, comportaient des figures de fleurs et de fruits, tandis qu'il se trouvait dans le lieu très saint des représentations d'êtres angéliques. Cette apparente contradiction se trouve résolue dans Lévitique 26.1 : le problème ne tenait pas à la qualité de la représentation fournie par l'art, mais au risque d'en faire un *sujet de culte*. De nos jours, si nous ne nous inclinons pas devant les œuvres d'art, si elles ne sont pas des objets d'adoration, peut-être devrions-nous réfléchir un peu plus à notre adulation pour ceux qui produisent diverses formes d'art ou en sont les acteurs. Car seul Dieu est digne d'adoration.

Outre son objectif assumé, l'*effet final* d'une expression artistique doit aussi être envisagé. L'Écriture nous le rappelle : « Tout bon arbre produit de beaux fruits, tandis que l'arbre malade produit de mauvais fruits. […] C'est donc à leurs fruits que vous les reconnaîtrez. »[15] Pour le chrétien, le test ultime d'une œuvre d'art est l'impact qu'elle a sur sa vie spirituelle. L'art qui nous aide à être de meilleures personnes — plus consacrées au plan de Dieu pour notre vie, plus tournées vers les besoins de ceux qui nous entourent — est un art digne d'étude et de création par le chrétien.

5. *Si l'expression artistique doit toujours transmettre un message spirituel qui élève, elle ne doit pas obligatoirement être religieuse*. La religion est une dimension essentielle de la vie du chrétien. Elle est axée sur la divine œuvre du salut et sur notre réponse à ce merveilleux don. Par des rencontres particulières, elle entend cultiver un rapport personnel vibrant entre Dieu et nous. Être chrétien, cependant, c'est plus que vivre une expérience religieuse hebdomadaire ; cela implique de voir *tous* les aspects de la vie dans une perspective spirituelle[16].

Qu'est-ce que cela a à voir avec l'art ? D'abord, l'expression artistique peut effectivement se focaliser sur des thèmes religieux, ce qui est tout à fait convenable. Néanmoins, un thème religieux ne garantit pas la transmission, par l'œuvre d'art, d'une conception chrétienne du

monde. Par ailleurs, les dimensions non religieuses de la vie suggèrent aussi des thèmes appropriés pour l'artiste chrétien, à condition qu'il voie la totalité de la vie d'un point de vue rempli de l'Esprit.

Prenons l'exemple des arts littéraires. La poésie que contient la Bible n'est pas exclusivement religieuse. On peut prendre le cas du Cantique des cantiques : si ce poème a été parfois interprété comme une description de l'amour du Christ pour son Église, il s'agit, fondamentalement, d'une magnifique expression antiphonique de l'amour entre un homme et une femme — un vrai morceau de littérature romantique placé par Dieu dans la Bible. Dans la catégorie prose dramatique, le livre d'Esther est tenu pour l'un des chefs d'œuvre de tous les temps. Or, s'il traite avec puissance de thèmes spirituels, il ne mentionne jamais le nom du Seigneur. Si même la Bible peut contenir des œuvres littéraires non religieuses, on peut raisonnablement en déduire que les expressions artistiques non religieuses sont convenables pour les chrétiens, tant qu'elles transmettent des valeurs spirituelles et élucident la conception chrétienne du monde.

Nous avons, dans cette section, brièvement examiné cinq critères auxquels soumettre la production artistique et son appréciation. De pareils principes peuvent nous aider à considérer l'art d'un point de vue chrétien, tout en réfléchissant à des questions que les étudiants estiment particulièrement pertinentes. Nous allons maintenant en aborder deux : la question de la culture et celle du sacré et du profane.

Christianisme et culture

La gamme des rapports entre christianisme et culture peut être diverse et multiple[17]. À une extrémité de cet éventail, la culture est perçue comme intrinsèquement bonne, et l'on en embrasse toutes les manifestations. À l'autre extrême, elle est tenue pour intrinsèquement mauvaise, et les chrétiens doivent donc la rejeter et s'efforcer de s'écarter de son influence immorale.

Il existe cependant une troisième conception — selon laquelle la culture est un champ de bataille du grand conflit entre le bien et le mal. Cette conception exige du chrétien qu'il évalue soigneusement la culture à l'aune des principes bibliques, soutenant les éléments culturels qui sont en harmonie avec le caractère et le plan de Dieu, tout en rejetant et palliant tous ceux qui vont à l'encontre de la norme divine.

Cette idée que « le Christ *transforme* la culture » prend toute sa pertinence quand on l'applique à l'éducation chrétienne. L'un des buts premiers de l'éducation consiste à aider les étudiants à apprécier leur patrimoine culturel tout en les préparant à exercer une influence positive sur l'ensemble de la société[18]. Malheureusement, les écoles chrétiennes ont involontairement conduit leurs élèves soit à accepter la culture sans la critiquer soit à la rejeter totalement sans réfléchir.

Comment devons-nous alors aborder l'art, inséparablement lié qu'il est aux symboles, sujets et styles de la culture ? En premier lieu, nous devons aider les jeunes à comprendre que la société et la culture ont fait partie du plan divin pour ce monde. Mais quand ce monde s'est trouvé plongé dans le conflit entre le bien et le mal, des éléments de la culture en ont été subvertis et distordus. La toute première tâche du chrétien consiste donc à reconnaître la prédominance de Jésus sur toutes les dimensions de la vie, et d'évaluer soigneusement la culture et ses modes d'expression artistique au prisme de la conception chrétienne du monde. La première considération doit être de rejeter le mal et d'embrasser ce qui est bon — « bon » voulant dire : en harmonie avec le caractère de Dieu et avec son plan pour notre vie.

Il est cependant une autre dimension, au sein de ce qui est bon — celle qui concerne la progression de la sous-culture à la haute culture, de la préférence des masses à un goût plus raffiné[19]. Les formes artistiques de la culture de masse sont souvent ouvertement sentimentales, pleines de clichés. Elles ont tendance à dépeindre l'évidence et même le grossier ou le vulgaire. Il manque à ces modes d'expression artistiques une dimension intellectuelle et ils ne donnent accès à aucune expérience esthétique[20]. L'éducation chrétienne doit avoir pour but essentiel d'aider les étudiants à se développer et à mûrir en matière d'appréciation culturelle.

La question du sacré et du profane

Abordons maintenant la question du sacré et du profane. S'il faut concevoir tous les aspects de la vie dans une perspective spirituelle, il semble exister une solide base scripturaire pour la différentiation entre sacré et profane[22]. Se tenant devant le buisson en feu, Moïse reçut de Dieu l'ordre d'ôter ses sandales « car le lieu où tu te tiens est une terre sacrée »[23]. Il apparaît donc que Moïse portait généralement des sandales et que c'était acceptable[24]. Au mont Horeb, cependant, il se tenait sur « une terre sacrée » et il devait donc, pour montrer sa vénération, faire la différence entre le sacré et le profane. Quelques années plus tard, Nadab et Abihou, fils d'Aaron, se sont trouvés en état d'ébriété. N'ayant pas fait cette distinction, ils furent punis pour avoir utilisé un feu profane dans un but sacré[25].

Qu'est-ce que cela implique pour l'éducation ? Nous devons d'abord aider nos étudiants à se rendre compte de la différence entre le sacré et le profane, en particulier dans l'art. Nous devons prendre particulièrement soin de ne pas mêler le sacré et le profane quand nous rendons notre culte au Seigneur[26]. Pour autant, il faut encourager les étudiants à faire dans leur vie l'expérience tant du sacré que du

profane, en vivant chaque domaine dans le cadre des paramètres institués par le plan de Dieu pour leur vie. Limiter notre vie au profane nous prive d'une autre vie, celle, abondante, qui découle de toute rencontre personnelle avec Dieu[27].

La vie chrétienne

Résumons : nous avons vu que les arts ont une valeur intrinsèque. Nous avons ensuite examiné un certain nombre de principes pouvant nous aider à élaborer une perspective chrétienne en matière d'art. En les appliquant, nous pouvons donner à nos étudiants la capacité de différencier entre vecteur et message, propos et effet, et de se doter de degrés de compréhension plus approfondis. Cela leur permettra de faire la différence entre la qualité technique et la conception du monde et entre le spirituel et le profane. Pour finir, nous nous sommes penchés sur certaines façons de les aider à comprendre le rapport entre culture et modes d'expression artistiques, ainsi que les rôles respectifs du sacré et du profane.

Une expérience artistique peut changer la vie. Il s'ensuit que le domaine artistique est devenu un point nodal du grand conflit entre le bien et le mal[28]. En tant qu'enseignants adventistes, notre rapport à l'art doit être cohérent avec notre compréhension de Dieu et de sa création, de l'origine et du destin, des valeurs et des principes divins. Nous devons amener nos étudiants à réfléchir profondément et spirituellement, à observer soigneusement et à discriminer avec sagesse. Ensemble, nous devons faire des choix qui soient à la gloire de Dieu.

En fin de compte, la vie chrétienne doit exprimer la joie et la beauté au sein d'un monde sombre et désespérant. Peut-être est-ce elle qui doit être notre suprême œuvre d'art, notre plus grand chef d'œuvre esthétique.

John Wesley Taylor, V, docteur ès lettres, *est directeur associé du département de l'Éducation á la Conférence générale. Après des études en conservatoire de musique, il a débuté dans l'enseignement comme professeur de maths et de musique, au lycée. Il a par la suite enseigné dans une douzaine de pays différents, où il a poursuivi son exploration des beaux arts dans toute une variété de cultures. Il peut être joint par e-mail à taylorjw@gc.adventist.org.*

NOTES ET RÉFÉRENCES

1. Francis Schaeffer traite de cette question dans ses ouvrages, *How Should WeThen Live ?* (Old Tappan, New Jersey : Fleming H. Revell, 1976) et *Art and the Bible* (London : Hodder and Stoughton, 1973), tout comme le fait H. B. Hannum dans son livre *Christian Search for Beauty* (Nashville, Tennessee : Southern Publishing Association, 1975). Le perspicace essai de Jo Ann Davidson, « The Bible and Aesthetics » (2000), est disponible en ligne à l'adresse http://www.aiias.edu/ict/vol_26B/26Bcc_201-265.htm

2. 1 Pierre 3.15.

3. Genèse 1.26-27. On trouvera une exploration convaincante de ce concept dans G. Spring, « In the Image of God : The Creative Act in Teaching and Learning », in Humberto Rasi, *Christ in the Classroom* (Silver Spring, Maryland : The Institute for Christian Teaching, 1998), vol. 21, p. 315-333. Disponible en ligne à l'adresse http://www.aiias.edu/ict/vol_21/21cc_315-333.htm

4. Exode 15.1-21 ; Apocalypse 15.31 ; 1 Chroniques 23.5 ; 2 Chroniques 29.25-28.

5. Ezéchiel 4.1-3.

6. Exode 25–27.

7. Exode 35.30-35.

8. En son temps, Jésus avait remarqué que certains regardaient sans voir et écoutaient sans comprendre (Matthieu 13.13).

9. La conception chrétienne du monde est arpentée avec perspicacité dans les ouvrages suivants (entre autres) : B. J. Walsh et J. R. Middleton, *The Transforming Vision: Shaping a Christian Worldview* (Downers Grove, Illinois : InterVarsity Press, 1984) ; J. W. Sire, *Discipleship of the Mind : Learning to Love God in the Ways We Think* (Downers Grove : InterVarsity, 1990).

10. Ésaïe 35.1, 2, 10 ; Cantique des cantiques 2.11-13 ; 2 Timothée 3.4.

11. 2 Chroniques 3.6–4.5. Sauf indication contraire, les citations bibliques de cet article proviennent de la Nouvelle Bible Segond.

12. Leland Ryken disserte sur une conception chrétienne de l'imagination dans son essai « The Creative Arts », in Arthur Holmes, éd., *The Making of a Christian Mind : A ChristianWorldview and the Academic Enterprise* (Downers Grove : Inter-Varsity, 1985), p. 105-131.

13. Exode 28.33. Notons aussi les descriptions « irréalistes » de créatures dépeintes dans les livres de Daniel et de l'Apocalypse.

14. Exode 20.4,5 ; 25.18,31-33.

15. Matthieu 7.17,20.

16. 1 Corinthiens 10.31 ; 2 Corinthiens 10.5 ; Colossiens 3.17.

17. Reinhold Niebuhr, *Christ and Culture* (New York : Harper and Row, 1975).

18. Voir J. A. Banks, « The Social Construction of Difference and the Quest for Educational Equality », in R. S. Brandt, éd., *Education in a New Era* (Alexandria, Virginie : ASCD, 2000), p. 21-41.

19. Morris Taylor a poussé plus loin le développement de ce concept dans son essai « Choosing Music in a Christian College », in Humberto Rasi, éd., *Christ in the Classroom* (Silver Spring, Maryland : The Institute for Christian Teaching, 1991), vol. 16, p. 285-306. Abrégé disponible en ligne à l'adresse http://circle.adventist.org/files/jae/en/jae198951040604.pdf

20. Paul remarque : « Lorsque j'étais tout-petit, je parlais comme un tout-petit, je pensais comme un tout-petit, je raisonnais comme un tout-petit ; lorsque je suis devenu un homme, j'ai aboli ce qui était propre au tout-petit. » (1 Corinthiens 13.11)

21. Tout en encourageant la maturation culturelle, il faut savoir que tout ce qui est tenu pour de la grande culture n'est pas acceptable pour le chrétien. « Le Sacre du printemps » de Stravinsky, par exemple, dépeint les orgies d'un festival païen qui culmine dans un sacrifice humain. Certaines œuvres de littérature, que certains acceptent comme faisant partie de la « haute culture », contiennent des mots ou des idées qui ne sont pas en harmonie avec les valeurs chrétiennes. Les enseignants doivent aussi tenir compte du degré de maturité de leurs étudiants et des sensibilités de leurs mandants quand ils décident ce qui doit figurer au programme.

L'impératif chrétien consiste à rejeter le mal dans la culture et à affirmer ce qui est bon. Dans ce qui est bon, cependant, il faut prévoir de grandir en direction du raffinement culturel. « "Quelque chose de meilleur " : c'est le mot d'ordre de toute éducation, la loi de la vraie vie. » (Ellen G. White, *Éducation* [Dammarie-lès-Lys, Éditions Vie et Santé, 1986], p. 328.

22. Le *sacré* est, s'il faut le définir, ce qui relève particulièrement de Dieu — soit du fait de sa présence directe ou de son commandement exprès, soit parce que cela a été spécifiquement consacré au Seigneur. Exemples : le sabbat (Exode 20.8-11 ; Ézéchiel 20.20), la dîme (Lévitique 27.30 ; Malachie 3.8), l'heure et le lieu du culte.

23. Exode 3.5.

24. Exode 12.11.

25. Lévitique 10.1,2. De même, Ouzza, de la tribu de Juda, périt quand il tendit la main et toucha l'arche sacrée (1 Chroniques 13.9, 10). Les Qehatites de la tribu des Lévites étaient les seuls à avoir reçu l'ordre exprès de porter l'arche (Nombres 4.15). On trouvera d'autres exemples dans 1 Samuel 13.9-14 et 2 Chroniques 26.16-21.

26. Genèse 4.3-7.

27. Psaume 16.11 ; Jean 10.10.

28. Éphésiens 6.12, 13.

Créer un campus focalisé sur le service

DAVID SMITH

Il y a quelques années, je me suis trouvé en voiture en compagnie d'un étudiant qui s'était porté volontaire pour aider bénévolement à la réfection de la maison d'un habitant de sa communauté. Je lui ai demandé pourquoi il prenait le temps, un dimanche, d'aller aider cette personne au lieu de réviser ses cours de prépa médecine. « Mes parents, a-t-il répondu, m'ont élevé dans l'idée qu'il faut aider autrui chaque fois qu'on en a l'opportunité. J'aide donc toujours les gens chaque fois que je le peux. »

Un argument pour le service

Des étudiants de ce genre, on peut en trouver sur tous les campus universitaires d'Amérique. À en croire les données longitudinales du Programme de recherche sur l'éducation coopérative, les étudiants font preuve d'un intérêt croissant pour le service communautaire et pour l'implication dans la communauté. Une enquête de 2006 signalait que pour 26,8 pour cent des étudiants, il y avait « de très fortes chances » pour qu'ils participent, dans le cadre universitaire, à des activités de service communautaire — évolution certaine par rapport aux 16,9 pour cent ayant fourni la même réponse quand on avait posé cette question pour la première fois, en 1990[1].

Les universités adventistes sont uniquement bien placées pour instruire et guider ces étudiants tournés vers le service. L'engagement du Christ en ce sens représente une priorité philosophique majeure pour l'éducation supérieure adventiste, priorité enracinée dans l'Écriture et réaffirmée durant toute l'histoire de l'Église. Jésus dit qu'il « n'est pas venu pour être servi mais pour servir » (Matthieu 20.28)[2], et Paul nous rappelle notre devoir : « Par amour faites-vous […] esclaves les uns des autres. » (Galates 5.13)

Ellen White suggère que dans la perspective de l'évangélisation « une vie de service fera passer hommes et femmes du péché à la justice »[3]. Elle proclame avec force le service comme valeur située au cœur même du christianisme : « Comme notre Sauveur, nous sommes ici-bas pour servir Dieu, refléter son caractère et le faire connaître au monde par une vie de service. »[4]. Elle affirme : « On ne trouve le vrai bonheur que dans une vie de service. »[5]

> À en croire les données longitudinales du Programme de recherche sur l'éducation coopérative, les étudiants font preuve d'un intérêt croissant pour le service communautaire et pour l'implication dans la communauté.

Notre foi ajoute une dimension pressante et significative aux impératifs éthiques et moraux des jeunes d'aujourd'hui qui les poussent à aider autrui. C'est pourquoi les écoles adventistes ne doivent pas se contenter de proposer le service en option. Il nous faut l'intégrer structurellement à la mission de chaque institution et l'offrir en modèle comme passion profondément ressentie. Ellen White lance cet avertissement : « Les jeunes qui se préparent à servir sont envoyés à l'école » mais parfois ils « s'absorbent dans leurs études et souvent en oublient le but. […] Leurs diplômes leur font perdre le contact avec la vie réelle. »[6]

Se contenter de greffer le service, telle une arrière-pensée, sur un programme éducatif adventiste, ne saurait prévenir ce désengagement. L'administration, les enseignants et le reste du personnel doivent l'incorporer délibérément à chaque élément de la vie de l'université et donner eux-mêmes l'exemple d'une vie de service. Le service ne doit pas être ce que l'on *fait*, mais ce que l'on *est*.

Éducateurs et écoles doivent se lier en partenariat avec les parents d'élèves et les familles de l'église dans le cadre de ce rappel d'Ellen White : « Nous avons contracté avec Dieu l'obligation sacrée de former nos enfants pour son service. Notre premier devoir est donc de les entourer d'influences qui les amèneront à choisir une vie de service et à recevoir les instructions nécessaires. »[7]

On retrouve dans toutes les institutions adventistes d'éducation supérieure de la Division nord-américaine un même engagement dans l'éducation par le service, qu'il s'agisse de leurs déclarations de mission, de leurs visions générales et d'autres documents d'orientation[8]. Ayant mené un projet de recherche sur deux ans, Gina Creek (née Jacob) a constaté que les institutions universitaires adventistes font continuellement preuve de cet engagement au sein de leurs communautés. Dans *Crafting a Culture : A Guide to Successful Campus Ministries*[9] (L'élaboration d'une culture : Guide de réussite pour les ministères de campus), elle décrit la diversité méthodologique et les traits communs qu'on retrouve sur chaque campus adventiste quant à l'importance et à la présence du service intégré. Elle résume ainsi l'opinion d'un aumônier universitaire pour qui « le niveau de service et de prise de contact d'une institution avec l'extérieur reflète directement le degré d'authenticité de la vie spirituelle sur son campus »[10].

En 2007, deux de nos écoles, La Sierra University et Union College, ont reçu le President's Community Service Award qui n'est attribué qu'à 3 pour cent des institutions d'éducation supérieure des États-Unis. Que deux institutions adventistes fassent partie d'un tel groupe montre bien que nos campus sont non seulement très actifs en ce domaine, mais qu'ils commencent aussi à être reconnus pour cette caractéristique qui devient partie de notre « identité de marque ».

Nous nous sommes rendu compte que les étudiants gardent avec eux, quand ils repartent avec leur diplôme, les habitudes qu'ils ont acquises à l'université. Une étude longitudinale a suivi pendant cinq ans des diplômés d'Union College (Lincoln, Nebraska) et a montré que les anciens étudiants maintiennent un degré de participation à la vie de leur Église égal ou supérieur à ce qu'il était pendant leur période universitaire, ce qui veut dire que ceux qui s'impliquent dans la culture de service de leur campus chercheront plus assidûment, après l'avoir quitté, des opportunités de servir.

« Donnez aux étudiants la preuve que leurs talents sont appréciés à l'université et une fois lancés dans l'âge adulte ils continueront à se sentir appréciés et tireront partie de ces talents pour bénir leur assemblée locale », déclare Rich Carlson, vice-président chargé de la vie spirituelle à Union College et auteur de cette étude[11].

Il y a peu, Shelli Johnson, qui avait obtenu en 2007 son diplôme universitaire d'Union College, est revenue sur le campus et a rappelé combien elle s'était impliquée, pendant sa vie estudiantine, dans le service à autrui. Elle nous a dit aussi qu'elle s'était sentie perdue après avoir entamé sa vie professionnelle, jusqu'à ce qu'elle ait trouvé comment s'engager à nouveau dans le service communautaire. Durant sa contribution à un culte, elle a encouragé les étudiants à aider autrui et à faire de cette implication dans le service un vrai mode de vie dont la validité s'étende bien au-delà de leur expérience estudiantine.

Créer un campus axé sur le service

J'ai la conviction que toute institution universitaire peut se doter d'une culture de campus focalisée sur le service. Y parvenir exige un effort concerté des groupes et des soutiens du campus, mais le résultat en vaut la peine. Partant de mon expérience à Union College, je vois cinq étapes essentielles à la création d'une culture de service :

1. Donner l'exemple d'une vie de service.
2. Confier aux étudiants des responsabilités de leaders.
3. Mêler opportunités occasionnelles et régulières de servir.
4. Développer une tradition de mise en valeur du service.
5. Intégrer le service aux programmes d'études.

Pour être en mesure, en tant qu'enseignants et personnels administratifs, de demander aux étudiants de servir, nous nous devons de nous mettre nous-mêmes au service d'autrui. Cette leçon fait partie de la mémoire collective de l'Église adventiste, qui la met en pratique par l'ordonnance du lavement des pieds. À Union College, j'ai droit chaque année au mois d'août à un rappel à ce sujet, quand arrivent les nouveaux étudiants et que toutes les catégories de personnel aident à leur emménagement, portant leurs meubles dans les escaliers des résidences universitaires. J'éprouve une réelle fierté en voyant mes collègues braver la chaleur et les douleurs lombaires pour montrer activement quelle haute priorité nous accordons à l'assistance apportée à autrui.

Scott Cushman, ancien étudiant désormais employé à Union College, m'a dit se souvenir que lors de son arrivée pour sa première rentrée, revenant à sa voiture pour y prendre des affaires, il était tombé sur le pasteur de l'église et sur un prof de science, tous deux en train de se charger pour les apporter à sa chambre. « J'en suis resté sans voix — ébahi, stupéfait, et soulagé, raconte-t-il. Je crois que c'est alors que j'ai eu la totale certitude d'avoir choisi la bonne université. Et maintenant que je travaille ici, je ne manque jamais l'emménagement annuel des nouveaux étudiants. Je tiens à ce que chacun d'eux éprouve le même sentiment qui fut le mien il y a dix ans. »

Une institution qui s'investit sans la moindre arrière-pensée dans la culture du service cherchera sans cesse de nouveaux moyens d'étendre et d'approfondir la focalisation du campus sur le service. Quand les différentes catégories de personnel, les membres du conseil d'administration et les membres d'église se joignent aux étudiants pour se mettre au service d'autrui, ces derniers perçoivent bien toute l'importance du service.

Quand les étudiants (correctement formés, coachés et rendus autonomes) programment et promeuvent des activités de service, la probabilité que leurs pairs participent est supérieure à ce qu'elle peut être lorsque c'est le personnel de l'école qui en est responsable. Un campus qui cultive un environnement centré sur les étudiants et dirigé par eux est un campus bien parti dans la création d'une culture du service.

Créer et développer un campus centré

sur ses étudiants exige l'implication de soutiens clés : toutes les catégories de personnel, les mandants, les anciens étudiants et les membres du conseil d'administration. Chacun de ces groupes doit accepter que les avantages de faire confiance au leadership estudiantin et le rendre autonome contrebalancent les risques encourus. Les leaders étudiants ne fonctionneront peut-être pas toujours avec autant de sens des responsabilités, de maturité ou de sagesse que ne le feraient leurs aînés. Leur manque d'expérience peut engendrer des résultats insuffisants ou trop lents à se manifester. Ce à quoi l'on peut répondre que nous avons pour mission de les former et que si nous ne sommes pas disposés à leur donner la liberté d'échouer de temps à autre, comment apprendront-ils à diriger ?

Une formation et un soutien adéquats peuvent permettre de minimiser les risques. Repérer et coacher les étudiants qui font preuve d'une réelle passion pour le service revient au personnel de l'université, ainsi qu'aux responsables étudiants expérimentés. Bien sûr, quelle que soit l'efficacité de la formation, il y aura toujours des risques. Donner aux étudiants le pouvoir de tirer parti des talents de leaders que Dieu leur a accordés peut avoir quelque chose d'effrayant, mais s'avère le plus souvent profondément satisfaisant.

Faire correspondre les opportunités de service à différents degrés d'engagement tout au long de l'année scolaire permet d'assurer que le service soit un élément central de l'expérience estudiantine et d'abaisser les barrières qu'ils perçoivent au volontariat. Avec des horaires déjà bien remplis (cours, devoirs, étude et vie sociale), les étudiants hésitent souvent à se mettre d'eux-mêmes en quête d'opportunités de bénévolat. De plus, rares sont les étudiants des universités adventistes issus des communautés où se trouvent nos campus ; ils ont donc rarement des contacts avec le milieu associatif local.

À Union College, un bénévole chargé de la coordination des ministères du campus assure le repérage et la promotion des opportunités, établissant ces contacts pour les autres étudiants. Cet étudiant responsable profite des différents services de culte et de l'école du sabbat pour annoncer les possibilités de servir qui peuvent au départ n'être qu'isolées mais peuvent donner lieu ensuite à des rapports à long terme entre étudiants et organismes concernés.

Au début de l'année universitaire, Union College consacre une journée au projet « Impact ». Outre qu'elle apporte assistance chaque année à plus de 50 organisations locales et donne du relief au profil de l'université au sein de la communauté locale, cette manifestation permet aux étudiants d'aider autrui et de prendre contact avec des associations avant de s'engager envers elles. Nombre d'entre eux en reviennent prêts à trouver dans leur planning du temps à consacrer à un service régulier à long terme dans l'organisation où ils ont passé cette journée.

Par ailleurs, chacune des organisations internes au campus est incitée à créer des opportunités de service. C'est ainsi que les clubs, les équipes sportives et même les départements et programmes universitaires du campus, ont noué avec les associations locales des liens qui perdurent au-delà de la participation individuelle d'un étudiant ou d'un employé.

Cette année, le Club d'œuvres sociales d'Union College a fait équipe avec le Club de paix et de justice sociale pour présenter une émouvante illustration du malheur des femmes et enfants qui, aux États-Unis, font l'objet de sévices : ils ont disposé partout sur le campus 2 000 luminaires pour représenter ceux qui chaque année sont les victimes de sévices domestiques. Cette manifestation a contribué à la promotion d'une collecte de fonds, le dimanche suivant, pour le Foyer de l'amitié, organisation locale de secours aux femmes et enfants subissant la violence domestique. Cette collecte se déroule depuis cinq ans sur le campus d'Union College et ce lien a offert aux étudiants de nouvelles façons de servir.

Mais pour créer une culture il ne faut pas se contenter de rendre des leaders autonomes et d'offrir des opportunités. L'institution doit aussi tenir un discours à son propre usage — renforçant notre identité, la rappelant et la proclamant dans toute notre communication interne.

À Union College, nous affichons sur notre site Web des articles de périodiques, des mots de reconnaissance des personnes à qui nous avons rendu service et des photos d'étudiants qui y participent. Quant aux grandes manifestations de service, nous en montrons les vidéos aux étudiants qui apprécient de se voir en pleine action avec leurs amis.

Quant on fait partager par les étudiants leurs expériences de service, cela leur permet d'intégrer le service à leur identité personnelle et cela valide chez nos mandants l'attente que l'éducation adventiste fasse la différence aussi bien pour les étudiants que pour autrui. Les weekends de réception des parents, la Fête du retour des anciens et le jour de remise des diplômes sont autant de grandes opportunités de mettre en vitrine les expériences de service réalisées à l'initiative des étudiants et de proposer à ces auditoires une vision de la valeur de cet engagement et de l'importance de son maintien. En de telles occasions, l'appel à collecte donne normalement de très bons résultats, ces sommes pouvant être investies dans des projets menés par les étudiants.

Il n'est pas de campus qui ne puisse fonder des traditions de célébration du service et d'union des étudiants et des anciens élèves par ce lien partagé. Union College est aussi appelé « collège des cordons dorés » à cause de son maintien d'une tradition qui remonte à 1906. Pour chaque Fête du retour des anciens, on suspend à partir dune représentation de la tour d'horloge du campus des cordons qui la relient aux champs missionnaires du monde entier, en souvenir des étudiants et anciens élèves ayant servi à l'étranger pendant au moins un an. Cette tradition à haute visibilité rappelle aux étudiants qu'ils font partie de tout un héritage de service et de mission.

La promotion d'une tradition de service doit aussi faire partie du processus de recrutement des étudiants qui vont le poursuivre. Les candidats à l'inscription doivent pouvoir constater *de visu*, autant

que possible, l'engagement du campus en faveur du service et comprendre que le service est un important élément de la vie de toute université adventiste.

Le service peut d'ailleurs être un puissant outil de recrutement. Quand Taleah Valles, étudiante de deuxième année, fit sa première visite à Union College lors d'une traversée du pays en voiture avec son frère, elle vit la grande famille du campus se rassembler pour une journée de service communautaire. Elle déclara qu'elle voulait fréquenter une école où les étudiants passent du temps à aider autrui et elle s'inscrivit ce jour même. Quand des étudiants potentiels remarquent sur nos campus des opportunités de servir autrui, ils s'enthousiasment encore plus à l'idée de devenir des éléments actifs de nos écoles.

De nombreuses universités incorporent le service dans leurs programmes d'études, exigeant de leurs étudiants qu'ils prennent part à des expériences d'apprentissage du service. Si ces efforts ne peuvent être considérés comme du bénévolat, ils offrent aux étudiants l'occasion de connaître la joie de servir autrui et de percevoir quelle différence ils peuvent faire. Le service engendre le service et ces expériences, bien qu'obligatoires, peuvent inspirer les étudiants à faire ultérieurement du bénévolat. Et puis, comme la plupart des opportunités de service intégrées aux programmes ont rapport avec les matières étudiées, elles donnent aux étudiants un aperçu de la vie professionnelle, leur permettent d'étoffer leurs CV et elles sont à l'origine de contacts importants pour de futures embauches.

Les consultations de podologie offertes par la Faculté des sciences de la santé donnent l'exemple des retombées favorables d'une opportunité de service récurrente et à long terme. Depuis le début des années 90, les élèves infirmiers, et plus récemment les élèves assistants médicaux, participent à des séances bihebdomadaires de soins des pieds pour les sans-abris et autres personnes en extrême précarité. En conséquence, la communauté locale a appris à leur faire confiance et considère leur aide comme fiable. Chaque étudiant se doit d'y participer quatre fois seulement, soit une fois par semestre pendant ses deux premières années d'université. Or, à en croire Jeff Joiner, responsable de cette faculté et professeur de soins infirmiers : « Après que les étudiants ont surmonté leurs craintes initiales, beaucoup y vont nombre de fois chaque semestre. Nous avons des étudiants de troisième et quatrième année qui se portent volontaires bien que leur participation ne soit plus obligatoire. »

Le service n'est pas une panacée pour toutes les difficultés auxquelles sont confrontées nos institutions d'éducation supérieure, mais je suis convaincu qu'il propose à l'actuelle génération une réponse crédible aux remises en question de la valeur d'une éducation adventiste. Il n'y a pas d'approche correcte unique pour créer une culture du service et chaque institution devra s'adapter aux besoins des étudiants et à l'atmosphère déjà établie sur le campus.

À Union College, l'environnement tourné vers le service n'a été créé qu'avec du temps et de la foi. Notre institution doit beaucoup aux nombreuses personnes qui se sont dévouées pour cultiver cet environnement, et avant tout à Rich Carlson et aux étudiants dont il fut le mentor pendant ses 27 années comme aumônier du campus. La culture du service évolue sans cesse avec l'émergence de nouveaux leaders et le départ des autres, mais au plus profond d'elle-même, elle demeure reliée à notre mission historique et aux objectifs de notre foi.

L'éducation adventiste implique une formation non seulement à cette vie mais aussi à la vie à venir. Expérimenter la joie de servir autrui mène à un engagement pour toute la vie, engagement qui se prolongera dans l'éternité. « Une vie de service est la vie la plus vraie, la plus noble que puisse mener l'être humain. […] On ne trouve le vrai bonheur que dans une vie de service. »[12] Et c'est ce que nous voulons pour nos étudiants : une formation et des expériences offrant des aperçus de la joie qu'on éprouve à donner la première place aux autres et à vivre pour être à leur service et à celui de Dieu.

David Smith *est président d'Union College à Lincoln, Nebraska.*

REMERCIEMENTS

Ma gratitude va tout spécialement à Rich Carlson, qui a contribué de manière inestimable à la préparation de cet article, avec des exemples et des résultats de recherches.

NOTES ET RÉFÉRENCES

1. College Board and Art and Science Group, « Research Dispels Millennial Theories. » *StudentPoll* 6:2 (2008). College Board Publications. http://professionals.collegeboard.com/data-reports-research/trends/studentpoll/millennial. Consulté le 30 octobre 2008.

2. Toutes les citations bibliques de cet article proviennent de la *Nouvelle Bible Segond*.

3. Ellen G. White, *Témoignages pour l'Église* (Dammarie-lès-Lys, Éditions Vie et Santé, 1995), vol. 3, p. 405.

4. _____, *Le ministère de la guérison* (Mountain View, Californie : Pacific Press Publishing Association, Éditions Le monde français, 1977), p. 347.

5. _____, *Sons and Daughters of God* (Washington : Review and Herald Publishing Association, 1955), p. 273.

6. _____, *Éducation* (Dammarie-lès-Lys : Éditions Vie et Santé, 1986), p. 298.

7. _____, *Le ministère de la guérison*, p. 334.

8. Si je sais, grâce à mes collègues d'autres institutions, qu'un esprit de service actif est vibrant sur tous les campus adventistes, mon poste à Union College m'a permis de disposer aisément de données et d'exemples. C'est pourquoi cette université est celle qui figure le plus souvent dans cet article.

9. Gina Jacob, *Crafting a Culture : A Guide to Successful Campus Ministries* (Lincoln, Nebraska : AdventSource, 2006).

10. Ibid., p. 61.

11. Richard Carlson, « Longitudinal Survey of Recent Graduate Involvement. » Étude d'évaluation interne (non publiée), Union College, Lincoln, Nebraska, 2003-2007.

12. White, *Sons and Daughters of God*, p. 273.

Apprendre à servir et servir pour mieux apprendre : éléments essentiels d'une véritable éducation

GARY HOPKINS, LARRY ULERY, DUANE MCBRIDE, ELLA SIMMONS, DONN P. GAEDE ET HEATHER JOY KNIGHT

Dans son livre, *The Rise of Christianity*, le sociologue Rodney Stark estime que si le christianisme a triomphé dans l'Empire romain, ce fut à cause de la façon dont les chrétiens vivaient et se mettaient au service de leurs communautés. Il note que la conduite exemplaire du Christ envers les malades et les pauvres a incité les chrétiens à venir en aide aux victimes des nombreuses épidémies ravageant alors l'empire et à apporter leur aide aux indigents. Les chrétiens prenaient soin des malades en leur donnant abri et en leur apportant nourriture et eau, alors que les païens s'enfuyaient de leurs communautés. Et Stark de remarquer : « Les valeurs chrétiennes d'amour et de charité avaient été, dès le début, transposées en normes de service social et de solidarité communautaire. »[1] Au fil du temps, estime-t-il, leur exemple a fait évoluer la culture même de l'empire et pèse encore, de nos jours, sur nos conceptions relatives au traitement des malades et à l'assistance aux pauvres.

Ces premiers chrétiens furent probablement inspirés par l'exemple de Jésus et par ses paroles, préservées dans Matthieu 25.31-46. Il s'y prononce en faveur de ceux qui font une différence dans la vie d'autrui : ceux qui rendent visite aux malades, fournissent des vêtements aux nécessiteux et nourrissent les pauvres — ceux-là seront invités dans son royaume.

De bien des façons, le système éducatif étatsunien, qu'il s'agisse du secteur public ou des écoles religieuses, a été basé dès ses débuts sur l'intégration entre ce que l'on appelait une instruction classique et l'expérience pratique faisant la différence dans la vie des étudiants et dans celle des communautés où ils vivaient. Philosophe de l'éducation bien connu, John Dewey estimait qu'une véritable éducation devait garantir que la formation des élèves ne repose pas uniquement sur un programme traditionnel mais aussi sur leur expérience au sein de la communauté. Selon lui, par ailleurs, c'est grâce à l'interaction entre programmes traditionnels et expériences de travail parmi la communauté et pour elle que l'on peut faire surgir une véritable expérience éducative[2]. Posant les fondations de l'éducation adventiste, Ellen White était d'accord, pour qui l'éducation doit dépasser l'instruction traditionnelle afin de préparer les étudiants à faire cette différence dans leur communauté et dans le monde : « La véritable éducation […] prépare l'étudiant à la joie du service qui sera le sien dans ce monde et à la joie plus grande encore du vaste service qui l'attend dans le monde à venir. »[3] Le concept de l'intégration du travail pratique et de l'étude formelle dans les programmes scolaires s'est trouvé reflété pendant des dizaines d'années dans les exigences des institutions scolaires adventistes. Comme l'a remarqué Ellen White : « Une éducation essentiellement théorique ne conduit guère qu'à une pensée superficielle. La pratique, par contre, apprend l'esprit d'observation et à penser pour soi-même. Elle favorise le développement de cette sagesse que nous nommons "bon sens". Elle nous enseigne à faire des projets et à les mener à bien, elle développe notre courage et notre persévérance, en appelle à notre tact, à notre habileté. »[4]

Philosophe de l'éducation bien connu, John Dewey estimait qu'une véritable éducation devait garantir que la formation des élèves ne repose pas uniquement sur un programme traditionnel mais aussi sur leur expérience au sein de la communauté.

Beaucoup de choses, cependant, se sont

Quelques réactions estudiantines

Ces réactions d'étudiants suivant le cours « Philosophie du service » à Andrews University, 2006-2008, montrent en quoi cet enseignement (comprenant à la fois un traitement théorique du sujet ainsi que des moments de service communautaire) avait de l'importance à leurs yeux :

« Parce que je sais maintenant que le monde, ça ne concerne pas que moi. »

« Comme je vois tant de gens dans le besoin, je ne peux plus m'en détourner. »

« Ma motivation, c'est qu'en étant au service des gens, je suis en fait au service du Père et ça me donne le sentiment d'être plus proche de lui… »

« Je suis si heureux d'avoir dû prendre part à ce cours ; cet enseignement fait de chacun une meilleure personne, tout simplement parce qu'on fait ce que Dieu veut que nous fassions, à savoir, servir. »

« Dieu m'a appris que j'avais besoin de changer mon état d'esprit. Le service est devenu pour moi un mode de vie, en TOUT CE QUE JE FAIS. Mes paroles servent à construire et à encourager autrui, mes mains à aider autrui matériellement, et mon argent, aussi. C'est moi tout entier que j'abandonne à Dieu pour son service. »

« Je veux que le service devienne partie intégrante de ma vie car j'ai vu quelle différence cela fait pour autrui ainsi que la différence que cela pourrait faire dans ma vie. »

« Quand je rentre chez moi […] je me prépare toujours avec plaisir à tenir des séminaires dans mon église d'origine pour souligner l'importance du service. »

passées au siècle dernier dans le système éducatif étatsunien (et dans une certaine mesure dans le système adventiste aussi), qui nous ont éloignés de cette vision fondatrice. En conclusion d'une synthèse étendue menée en 2000 sur une vaste gamme d'études diverses, Robert Putnam[5] a estimé qu'à chaque génération depuis les années 1940, la participation des Étatsuniens à la vie de leur communauté a régressé. Et d'intituler le livre rendant compte de ses conclusions, *Bowling Alone* [Lancer la balle sans personne pour la recevoir]. Le professeur Putnam pense qu'une cause significative de ce désengagement tient au système éducatif des années 1980 et 1990 et à sa focalisation sur la réussite individuelle, au détriment de l'implication communautaire. Il estime que cette période d'extrême individualisme et de désengagement vis-à-vis de la communauté a pris la tournure d'une crise nationale. Parmi les recommandations qu'il a formulées pour la résurrection de l'engagement communautaire, citons la réforme du système éducatif dont l'objectif est d'assurer qu'il suscite chez les étudiants, pour toute leur vie, un engagement civique et le sens du service à leur communauté.

Le concept d'apprentissage du service

Dans une large mesure, les institutions éducatives de tous niveaux, mais en particulier les universités, ont relevé ce défi. Comme le relève la Fondation Carnegie, « une bonne université affirme que le service d'autrui est un élément fondamental de l'éducation »[6]. On pourrait développer cette idée en disant qu'une bonne institution universitaire affirme que *le service d'autrui et l'engagement au sein de la communauté* sont des composantes fondamentales d'une éducation *de qualité.*

L'apprentissage du service comprend une philosophie de l'éducation, ce à quoi les écoles chrétiennes doivent ajouter une base théologique ainsi que des catégories spécifiques de programmes. À partir de l'œuvre du philosophe de l'éducation John Dewey, on peut affirmer que l'apprentissage du service reflète l'hypothèse selon laquelle l'éducation doit être reliée à un engagement sociétal et civique et que le moyen le plus efficace pour appréhender ce besoin d'engagement est de prendre part à un service communautaire actif durant les études. En ce qui concerne l'éducation adventiste, on peut trouver des fondements théologiques de l'apprentissage du service dans une récente publication de l'Ellen G. White Estate, le numéro de juillet-septembre d'*Ellen White Visionary for Kids*, où il est signalé : « Une fois que nous l'aurons accepté en tant que Sauveur, nous ferons ce qu'il a fait, comme prendre soin de ceux qui sont dans le besoin et des sans abris, comme faire preuve de compassion envers les pauvres. Jésus dit que quand viendra la fin, il séparera les brebis des boucs (ceux qui seront sauvés et ceux qui ne le seront pas) en fonction de ce qu'ils auront fait pour autrui. »[7]

En pratique, l'apprentissage du service se focalise sur tout un éventail d'activés, auxquelles les étudiants peuvent prendre part et qui sont susceptibles de faire une différence dans leurs communautés. En y participant, ils apprennent à mettre en œuvre ce qu'on leur a communiqué en cours et même à faire évoluer leurs connaissances en fonction de ces expériences. « Service Contact », coalition nationale de près de 1 200 présidents d'universités se consacrant à la promotion du service communautaire, affirme avec raison que pour constituer un « apprentissage » du service, une activité doit comporter, à titre d'élément-clé, un lien formel explicite à l'instruction dispensée en cours[8]. La définition par Bringle et Hatcher de

l'apprentissage du service s'énonce donc ainsi : « Expérience éducative basée sur des cours, débouchant sur des crédits et durant laquelle les étudiants (a) participent à une activité de service organisée répondant à des besoins identifiés au sein de la communauté et (b) réfléchissent sur cette activité de service en tant que vecteur d'une compréhension approfondie du contenu des cours, d'une plus ample appréciation de la discipline et d'un sens accru de la responsabilité civique. »[9] Dans son essence, l'apprentissage du service implique d'apprendre, par l'acte de servir, des concepts, des compétences et des dispositions susceptibles de rehausser l'instruction reçue et d'avoir sur les communautés environnantes un effet positif[10].

En tant que méthode pédagogique, l'apprentissage du service est devenu un important élément du programme dans nombre d'institutions éducatives de tous niveaux, partout aux États-Unis. Selon D. Elmer, pendant l'année scolaire 1999-2000, 7 000 cours de premier et second cycle universitaire et plus de 700 cours de troisième cycle, intégrant tous des stages ou l'apprentissage du service, étaient offerts par 82 pour cent d'un échantillon de 324 grandes institutions universitaires de tous les USA[11]. L'organisation *Campus Compact* a signalé que 70 pour cent de ses membres (des institutions éducatives) ayant répondu à son enquête de 2005 offraient des cours d'apprentissage du service basés sur différentes disciplines[12]. Au niveau lycéen, les programmes de services communautaires sont devenus populaires depuis les années 1980 et sont proposés sous diverses formes par nombre d'écoles publiques et privées.

La suite de cet article mettra en lumière des exemples d'activités et de programmes d'apprentissage du service menés par des institutions éducatives et analysera leurs effets sur les étudiants. On y verra que les programmes et activités d'apprentissage du service sont aussi variés que les institutions qui les proposent et on y montrera comment d'autres écoles peuvent intégrer dans leurs programme l'apprentissage du service.

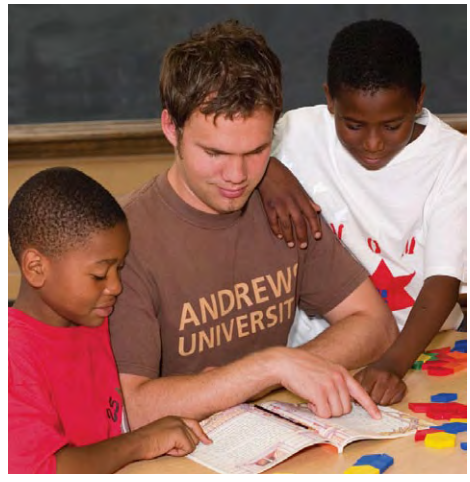
Modèles universitaires d'apprentissage du service

À Andrews University (Berrien Spring, Michigan), la philosophie et la mise en œuvre du concept de service ont obtenu le large soutien du corps enseignant et des étudiants. L'apprentissage du service figure formellement dans la Déclaration de mission de l'université (http://www.andrews.edu/about/mission.html) ainsi que dans le Plan stratégique 2007-2012 de l'institution et il est mis en application à travers des critères de formation générale et des opportunités d'engagement et/ou de service civique, dans le cadre de cours spécifiques.

Le programme de formation générale d'Andrews University exige des étudiants qu'ils participent à un cours semestriel de deux heures hebdomadaires intitulé « Philosophie du service » (proposé dans le cadre du Département des sciences du comportement). Les étudiants participants font leur choix parmi des dizaines de propositions de service au profit d'organisations à but non lucratif et de leurs bénéficiaires, avec des activités précises telles que l'enseignement et le soutien scolaire pour enfants à risque, la construction de logements pour l'association « Habitat for Humanity » et l'aide fiscale pour les seniors et les personnes à faibles revenus.

Un certain nombre de départements universitaires ont intégré l'apprentissage du service dans des contextes propres à certains cours. Ainsi, les étudiants en architecture ont établi les plans d'une annexe et ont élaboré un programme de rénovation, tout cela pour un bâtiment de l'administration locale. Dans le cadre du cours « Design de la communication visuelle », les étudiants en beaux-arts sont mis en contact avec des associations à but non lucratif ayant besoin de prospectus, de brochures, de cartes de visite et autres matériaux promotionnels. Ces étudiants bénéficient ainsi d'une précieuse expérience professionnelle tout en aidant une association locale à satisfaire à ses besoins et en apprenant quels en sont la mission, les objectifs et les activités. Dans le cours « Dynamique de groupe et leadership », les étudiants en communication ont organisé un défilé de mode pour récolter des fonds destinés à une famille ayant tout perdu dans le cyclone Katrina. Des boutiques ont prêté des vêtements, des mannequins des deux sexes ont été recrutés et des matériaux promotionnels élaborés. Les étudiants ont ainsi pu nourrir leurs aptitudes au leadership, apprendre ce qu'est la dynamique du travail en groupe et aider un père de famille reconnaissant et ses trois enfants. Tous ces exemples sont cohérents avec les pratiques défendues par Ellen White, une fondatrice de l'éducation adventiste et par le philosophe de l'éducation John Dewey. Ces modules réalisent l'intégration du déroulement formel des cours et de l'expérience pratique, le tout au profit de la communauté locale.

D'autres institutions adventistes d'éducation supérieure ont aussi intégré l'apprentissage du service à leur programme. Pour obtenir leur diplôme de La Sierra University, en Californie, les étudiants doivent suivre jusqu'au bout des cours axés sur l'apprentissage du service, tels que « Humanité et environnement ». Pendant ce cours, ils étudient l'éthique environnementale sous différents angles et sélectionnent des projets de service tels que le nettoyage des parcs publics, l'entretien des chemins de randonnée et l'embellissement de la ville. « L'expé-



rience d'apprentissage du service aide les étudiants à la fois (a) à faire le lien entre le contenu de leurs cours et son application pratique et (b) à se doter de valeurs, d'un sentiment du lien avec leur communauté et de sens civique, ou à rehausser ces derniers », déclare l'un des chargés de cours, Leslie Martin, ancien responsable du Département de psychologie[14].

L'apprentissage du service figure aussi désormais aux programmes de nombreuses autres universités. C'est ainsi, par exemple, qu'une autre institution d'ordre confessionnel, le Mount St Mary's College (MSMC) de Californie, l'intègre à ses cours sur l'environnement, la nutrition et la psychologie. Les étudiants qui prennent « Psychologie de l'instruction » doivent faire 10 heures de soutien scolaire dans le cadre d'un programme du soir organisé par une école élémentaire locale. Au fil d'un semestre, les étudiants participants peuvent être amenés à aider ainsi une dizaine d'élèves d'origines et d'aptitudes diverses. En même temps, lors du cours proprement dit, le professeur présente des théories alternatives sur les modalités d'apprentissage au niveau individuel et demande à ses étudiants de tirer parti de leur expérience de mentors pour réfléchir sur les rapports entre théorie et pratique.

Les étudiants en nutrition du MSMC ont organisé et mené dans un centre de santé communautaire un atelier sur toute une gamme de sujets relatifs à la santé. Ce qu'ils avaient appris en cours a pris intensément vie, non seulement à leurs yeux, mais aussi pour leur auditoire, tous habitants de la communauté environnante.

Ceux qui suivent les cours d'études environnementales doivent participer à une journée de nettoyage des plages sur le thème « Guérir la baie ». Le professeur les prépare à cette expérience en discutant des menaces que font peser sur la vie marine les déchets qui ne sont pas biodégradables. Bien qu'ils soient informés de la pollution maritime par leurs manuels et par les cours du professeur, ils prennent dramatiquement conscience de la brutale réalité de la dégradation de l'environnement quand ils passent tout un samedi à ramasser de grandes quantités de matières plastiques, de mégots de cigarettes, de couches jetables et même de déchets médicaux tels que des seringues et des bandages usagés. De retour en cours, ils élaborent des solutions aux problèmes de déchets observés sur le terrain[15].

Définition de l'apprentissage du service

L'apprentissage du service est une méthode selon laquelle les opportunités de servir sont intégrées au programme d'étude d'une école. Son objectif est de garantir que les jeunes s'instruisent et se développent grâce à leur active participation à des expériences de service soigneusement organisées, à savoir :

répondant à de réels besoins de la communauté environnante

coordonnées par la collaboration entre l'école et l'organisation responsable du service

offrant aux participants des périodes structurées afin qu'ils puissent réfléchir, discuter et/ou écrire sur ce qu'ils auront fait et vu au cours de l'activité de service

fournissant aux jeunes l'occasion de faire usage de capacités intellectuelles et de connaissances fraîchement acquises, dans des situations réelles au sein de leurs communautés locales et, allant plus loin, rehausser le niveau de l'instruction reçue à l'école en étendant au-delà de la salle de cours le processus de formation des élèves et étudiants

contribuant à nourrir chez les étudiants un engagement pour la vie dans l'aide à autrui[13].

Exemples d'apprentissage du service à l'école

Les écoles primaires et secondaires font aussi figurer à leurs programmes l'apprentissage du service. À l'école secondaire Spring Valley de Columbia, Caroline du Sud, plus de 1 200 élèves prennent part à des projets d'apprentissage du service. Ceux qui apprennent l'espagnol, par exemple, se sont lancés dans un projet au bénéfice de la population hispanique à forte démographie des environs, distribuant plus de 20 tonnes de nourriture, de vêtements, de médicaments et de produits domestiques à de nouveaux immigrants dans le besoin[16].

Les élèves de l'école secondaire de Crook County à Prineville, dans l'Orégon, jouent un rôle clé dans l'amélioration de l'état de santé de leur localité. Ainsi, les participants aux cours d'action sanitaire ont mené une campagne de prise de conscience publique quant à l'importance de l'immunisation des enfants, campagne qui a contribué à une hausse spectaculaire des niveaux de vaccination au sein de la communauté. Ces élèves ont aussi organisé une « foire à la santé » offrant prise de tension gratuite, mise à jour de l'information sanitaire du public ainsi qu'un débat au cours duquel les responsables de l'hôpital local ont pu exposer les traumatismes liés à l'abus d'alcool[17].

L'intégration de l'instruction reçue en salle de classe et du service communautaire est aussi réalisée au niveau élémentaire. Dans le Maryland, des élèves de maternelle sont devenus partenaires d'une maison de retraite pour partager avec ses pensionnaires diverses activités scolaires, qu'il s'agisse de lire des poèmes ou de bâtir des maisons en pain d'épice. Des élèves de cours élémentaire ont appris comment s'organiser en préparant et en réalisant une collecte d'aliments en conserve pour les sans-logis et en en apportant les produits, dûment emballés par leurs soins, à une banque alimentaire. Dans le cadre d'un cours d'art, des élèves de cette école ont créé des cartes et des bracelets d'amitié pour de jeunes patients en cours de traitement dans les instituts nationaux de santé

étatsuniens. « Ce sont les actes altruistes qui rendent les gens altruistes, dit le professeurs Mary Jane Janniello. Et toutes ces petites choses sont autant d'actes altruistes. Si nous les refaisons encore et encore, suffisamment, nous pouvons espérer qu'arrivés à l'âge adulte, [les élèves] auront pris le bon pli. » Quand on arrive au CM2, cette intégration des projets de service et du programme de cours devient plus focalisée — exemple : les élèves d'un cours d'études sociales ont noué des liens avec un village appauvri du Nicaragua, par le truchement d'un partenariat avec le Gettysburg College, jumelé avec le village de Leon[18].

Les écoles élémentaires adventistes ne sont pas en reste quant à l'apprentissage du service. Des élèves des CM1 et CM2 de l'école élémentaire Ruth Murdoch proposent leur concours au centre local d'aide sociale dans le cadre d'un mini-cours intitulé « Tendre la main ». Ils préparent des vêtements et d'autres objets à vendre dans une boutique caritative ou en vue d'une distribution locale et à l'étranger dans les moments de crise.

L'impact de l'apprentissage du service

L'apprentissage efficace du service exige réflexion et effort. Les éducateurs qui s'en servent pour rehausser le niveau de leurs cours doivent programmer et organiser des expériences en ce domaine afin des les relier aux objectifs du cours. Il faut beaucoup d'heures et d'efforts supplémentaires pour travailler avec les élèves, se rapprocher des partenaires au sein de la communauté concernée, accomplir les actions prévues, les suivre et en évaluer les résultats. Alors, pourquoi le faire ? Pourquoi un éducateur déjà bien occupé voudrait-il accroître sa charge de travail ? La réponse réside dans le fait que l'éducation prend vie quand la théorie est couplée à des applications pratiques. Or, l'apprentissage du service aboutit à une situation « gagnant-gagnant » pour tous les partenaires impliqués : la communauté, les élèves et l'institution éducative.

L'apprentissage du service a pour les étudiants de tous niveaux bien des avantages : cela donne à leur programme de la pertinence par rapport à leur vie pratique, cela clarifie leurs valeurs, encourage leur sens de la responsabilité communautaire et civique, les oriente vers une conscience multiculturelle, les aide à développer leurs capacités de réflexions critiques et de résolution de problèmes, soutient leur développement social et personnel et contribue à tisser un sentiment de communauté au sein de la classe. De telles expériences transforment les étudiants, les faisant passer d'un isolement individualiste à un engagement communautaire.

Des chercheurs ont montré que l'implication d'étudiants dans le service communautaire est source d'un certain nombre d'avantages, non seulement quant à l'impact sur la communauté, mais aussi quant aux effets sur la vie des étudiants participants. O'Donnell et ses collègues ont évalué le programme de services communautaires « Reach for Health », auquel des étudiants consacrent approximativement trois heures par semaine à des tâches telles que la lecture aux personnes âgées ou servir d'assistants aux médecins ou dentistes pour les consultations, les prises de rendez-vous et le classement des dossiers. Des séances de réflexion ont renforcé leurs capacités de prise de décision, de communication, de quête d'informations, de promotion sanitaire et dans d'autres domaines. Les étudiants ayant pris part à ce programme se livraient moins que les autres à des comportements à haut risque — initiation sexuelle moins précoce et réduction de la fréquence des rapports. Qui plus est, les chercheurs ont relevé que les étudiants nourrissant des pensées suicidaires avaient une plus grande propension à se confier à un adulte que ceux qui n'étaient pas impliqués dans ce programme de services[19].

Les recherches menées par Bernard suggèrent que la participation à l'apprentissage du service est un facteur majeur d'acquisition de la résilience. Les jeunes qui font la différence dans leurs communautés résistent mieux aux tentations de la toxicomanie et d'autres comportements à haut risques[20]. Cela signifie que même si les étudiants vivaient au sein de communautés à haut risque et étaient eux-mêmes porteurs de facteurs de risques individuels, ils risquaient moins de consommer des substances illicites ou d'être sexuellement actifs. Après l'intégration de l'apprentissage du service aux programmes scolaires, un lycée de Springfield, Massachussetts a constaté que le taux d'abandon des études avait chuté de 12 à 1 pour cent. Quant à la proportion du nombre d'élèves allant à l'université, elle avait augmenté de 22 pour cent, et ceux dont la moyenne dépassait 3 sur 5 sont passés de 12 à 40 pour cent de l'effectif[21]. Les recherches menées à Andrews University en 2005 ont fait apparaître une relation significative entre le nombre d'heures consacrées par les étudiants au service communautaire et des occurrences inférieures de comportements à risque, y compris la consommation d'alcool[22].

Ces données suggèrent que l'apprentissage du service peut être un important élément de l'effort global pour aider les étudiants à intérioriser les valeurs et le style de vie chrétiens.

L'Alliance pour l'apprentissage du service dans la réforme éducative résume ainsi les avantages de cette approche du point de vue de l'instruction : « L'apprentissage du service fait participer les étudiants à des activités communautaires complémentaires de leurs activités de classe. Chaque programme d'apprentissage du service est unique en son genre, mais tous visent à favoriser l'augmentation du niveau d'instruction en faisant comprendre aux étudiants comment ce qu'ils apprennent en cours peut être appliqué au monde réel. Les programmes d'apprentissage du service aident les étudiants à s'intéresser à leur communauté locale et à apprendre comment ils peuvent contribuer à la qualité de la vie qu'on y mène. »[23]

Les institutions chrétiennes modernes doivent servir de phares, tout comme ce fut le cas des premiers croyants, pour mettre en lumière, aux yeux de la communauté universitaire générale, l'éthos chrétien de service généreux dont tant nos étudiants que nos enseignants donnent l'exemple. Quand en 1985 les présidents des universités de Stanford et de Georgetown ainsi que de la Brown University, ont fondé « Campus Compact », la plus

Ressources documentaires

Si vous voulez en savoir plus, des revues, des services de listes, des sites Web et toute une variété d'autres sources documentaires peuvent vous aider. Voici quelques suggestions pour vous permettre de commencer :

National Campus Compact (http://www.compact.org)

Learn and Serve America (http://www.learnandserve.org)

National Service Learning Clearinghouse (http://www.servicelearning.org)

National Service Learning Partnership (http://www.service-learning-partnership.org)

National Youth Leadership Council (http://www.nylc.org)

Michigan Campus Compact (http://www.micampuscompact.org)

influente organisation d'apprentissage du service du monde universitaire actuel, ils avaient pour objectif de combattre le mythe selon lequel les étudiants des années 1980 étaient absorbés par le matérialisme, le carriérisme et l'égoïsme, à l'exclusion de toute entreprise plus altruiste. Il ne fait aucun doute que s'il est des étudiants qui contredisent, par leur comportement, ce mythe encore prévalant, ce sont ceux qui vivent un genre bien distinct de développement cognitif, éthique et spirituel dans le cadre d'écoles et d'universités chrétiennes. Pour réussir dans l'environnement complexe et mondialisé qui est celui du 21e siècle, nos étudiants doivent devenir des citoyens-leaders imbibés de l'art du discours civique et de la résolution créative des problèmes, alors qu'ils « cherchent la connaissance, proclament la foi et changent le monde » (extrait de la Déclaration de mission d'Andrews University).

De même, les administrateurs et enseignants adventistes chargés du privilège d'éduquer et de former des jeunes à la double citoyenneté de ce monde et des cieux, doivent quant à eux être des modèles d'implication tant dans le domaine du savoir que dans celui du service, mettant ainsi en pratique l'injonction de John Dewey pour qui il fallait mêler théorie et praxis.

Le service est une des grandes valeurs morales qui sont partie intégrante de l'éducation adventiste. Matthieu 25 indique très clairement qu'une des caractéristiques de ceux que Jésus accueille dans son royaume est qu'ils auront suscité une différence dans la vie des autres. C'est ainsi que nos écoles doivent intégrer cette admonition dans leurs programmes et leur pratique, cherchant à inciter leurs étudiants à se consacrer tant à un service désintéressé qu'à leur éducation durant toute la vie. Alors seulement la communauté chrétienne accomplit-elle sa mission de servir aussi bien de sel que de lumière pour ce monde. Sur un campus adventiste, la théologie sans apprentissage du service, et sans occasion de servir, n'est qu'impuissance.

Gary Hopkins *est directeur adjoint de la Santé à la Conférence générale des adventistes du septième jour, Silver Spring, Maryland et directeur adjoint de l'Institut de prévention des addictions d'Andrews University, Berrien Springs, Michigan.*

Larry Ulery *est directeur du service communautaire et maître assistant au Département des sciences du comportement d'Andrews University.* **Duane McBride** *est professeur et président du Département des sciences du comportement d'Andrews University et directeur de l'Institut de prévention des addictions de cette université.* **Ella Simmons** *est vice-présidente de la Conférence générale des adventistes du septième jour.* **Donn P. Gaede** *est maître assistant en santé globale et en politique et gestion sanitaires à l'École de santé publique de Loma Linda University, Loma Linda, Californie.* **Heather Joy Knight, docteur ès lettres,** *est la principale administratrice d'Andrews University.*

RÉFÉRENCES

1. Rodney Stark, *The Rise of Christianity* (San Francisco : Harper, 1996), p. 74.

2. John Dewey et Irwin Edman, *John Dewey: His Contribution to the American Tradition* (Indianapolis : Bobbs-Merrill, 1955).

3. Ellen G. White, *Éducation* (Dammarie-lès-Lys : Éditions Vie et Santé, 1986), p. 15.

4. Ibid., p. 249.

5. Robert D. Putnam, *Bowling Alone : The Collapse and Revival of American Community* (New York : Simon & Schuster, 2000).

6. *College : The Undergraduate Experience in America* (New York : Harper and Row, 1987) : http://www.carnegiefoundation.org/publications/pub.asp?key=43&subkey=1040. Consulté le 14 janvier 2009.

7. *Ellen White Visionary for Kids :* Magazine en ligne de l'Ellen G. White Estate (juillet-septembre 2008) : http://www.whiteestate.org/vez/jul08/vez6.html. Consulté le 12 janvier 2009.

8. Campus Compact, *Fundamentals of Service-Learning Course Construction* (2001) : https://www.e2e-store.com/compact/compact-product.cgi?category_id=3&product_id=137. Consulté le 14 janvier 2009.

9. Robert Bringle et Julie Hatcher, « A Service Learning Curriculum for Faculty », *Michigan Journal of Community Service Learning* (automne 1995), p. 112-122.

10. J. M. Moser et G. E. Rogers, « The Power of Linking Service to Learning », *Tech Directions*, 64:7 (février 2005), p. 18-21.

11. D. Elmer, « From River Rambles to Museum Meanderings : Student Motivation and Service Learning ». Contribution à la rencontre annuelle de la National Communication Association. Nouvelle Orléans, Louisiane 2002 (No. ERIC du Document Reproduction Service : ED474060).

12. http://www.compact.org/about/statistics/2005/2005_summary.pdf. Consulté le 12 janvier 2009.

13. Alliance for Service-Learning in Education Reform, *Service-Learning Standards and Educational Framework* (1995) : http://www.peacecorps.gov/wws/educators/servicelearning/pdf/Service_Learning_Standards_and_Framework.pdf. Consulté le 14 janvier 2009.

14. *La Sierra Today* (Riverside, Californie : La Sierra University, printemps 2007), p. 10, 11.

15. Mount St. Mary's College, Los Angeles, Californie. (http://www.msmc.la.edu/pages/4763.asp). Consulté le 15 janvier 2009.

16. Spring Valley High School, Caroline du Sud : http://www.richland2.org/schools/svh/. Consulté le 12 janvier 2009.

17. Crook County High School, Oregon. Voir Sénateur John Glenn, « The Benefits of Service-Learning », *Harvard Education Letter* (janvier/février 2001) : http://www.edletter.org/past/issues/2001-jf/glenn.shtml. Consulté le 12 janvier 2009.

18. http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/content/article/2006/03/01/AR2006030101181_pf.html. Consulté le 14 janvier 2009.

19. L. O'Donnell, A. Stueve, D. Wardlaw et C. O'Donnell, « Adolescent Suicidality and Adult Support », *American Journal of Health Behavior* 27:6 (novembre/décembre 2003), p. 633-644.

20. http://www.edletter.org/past/issues/2001-jf/glenn.shtml. Consulté le 14 janvier 2009.

21. Ibid.

22. Les données assemblées pour cette étude, demeurée largement non publiée, ont été collectées en 2005 à Andrews University par l'Institute for Prevention of Addiction. Un rapport en fut tiré et présenté au conseil d'administration d'Andrews University.

23. http://www.compact.org/help/glossary. Consulté le 14 janvier 2009.