

CLÉS



UNISERVITATE
Aprendizaje-servicio solidario en la Educación Superior Católica

COLLECTION UNISERVITATE

Pédagogie de l'apprentissage- service et enseignements de l'Église catholique

Andrés Peregalli
M. Beatriz Isola
Card. Mario Aurelio Poli
Adam Biela
Dorota Kornas-Biela
Mariola Kozubek
Fr. Arkadiusz Wuwer
Xavier Alphonse, SJ

Sahaya G. Selvam, SDB
Brenda Kiema
Michelle Sterk Barrett
Italo Fiorin
Ellen Van Stichel
Yolanda Ruiz
Mariano García

Actualiser la mission et l'éducation holistique
par l'apprentissage-service

2.6

Textes extraits du volume 2 de la Collection Uniservitate:
Pédagogie de l'apprentissage-service et enseignements de l'Église catholique

Collection Uniservitate

Coordination du programme Uniservitate : María Rosa Tapia

Coordination générale: María Nieves Tapia

Coordination éditoriale: Jorge A. Blanco

Coordination de ce volume: M. Beatriz Isola and Andrés Peregalli

Correction et édition des textes en espagnol: Licy Miranda

Traduction et édition des textes en anglais: Karina Marconi and Cecilia Mata

Conception de la collection et de ce volume: Adrián Goldfrid

© CLAYSS

ISBN 978-987-4487-29-2



Pédagogie de l'apprentissage-service et enseignements de l'Église catholique /

Andrés Peregalli ... [et al.]. - 1a ed adaptada. - Ciudad Autónoma de Buenos

Aires : CLAYSS, 2022.

Libro digital, PDF - (Uniservitate)

Archivo Digital: descarga

Traducción de: Gabriela Roveda Peluffo.

ISBN 978-987-4487-29-2

1. Trabajo Solidario. 2. Pedagogía. 3. Doctrina Social de la Iglesia. I. Peregalli, Andrés. II. Roveda Peluffo, Gabriela, trad.

CDD 378.07

SOMMAIRE

6. Actualiser la mission et l'éducation holistique par l'apprentissage-service 99

Michelle Sterk Barrett

Cross College. É.U.





Dre. Michelle Sterk Barrett

*Elle travaille dans l'enseignement supérieur catholique depuis presque 30 ans. La plupart du temps, elle a dirigé le Bureau Donelan de l'apprentissage basé sur la communauté (CBL selon son sigle anglais) du College of the Holy Cross et elle a été sous-directrice du Programme d'apprentissage-service PULSE au Boston College. À l'heure actuelle, elle est directrice du J.D. Power Center for Liberal Arts in the World au Holy Cross. Michelle a une licence en psychologie de l'université Villanova et une maîtrise en gestion de l'enseignement supérieur du Boston College. Elle a complété son doctorat sur l'enseignement supérieur à l'université du Massachusetts à Boston : sa thèse lauréate était centrée sur la croissance spirituelle des étudiants du premier cycle au moyen de l'apprentissage-service. Plus tard, des articles sont parus concernant sa thèse dans le Journal international de recherche en apprentissage-service et engagement communautaire (IJRSLCE selon son sigle anglais, ainsi que dans le Journal of Catholic Education. Michelle est aussi co-auteurice du livre *The State of Developmental Education: Higher Education and Public Policy Priorities* et elle a écrit un article pour l'IJRSLCE intitulé *Service-Learning: A Powerful Pedagogy for Promoting Academic Success Among Students of Color*. Michelle assure des cours intégrant les thèmes sur la participation communautaire, la responsabilité sociale, le discernement de la vocation, la justice sociale et la mission de l'enseignement supérieur catholique. Elle a participé de manière active dans le réseau de l'Association des collèges et des universités jésuites (AJCU selon son sigle anglais), où elle a fait partie du Programme des collèges ignatians et été présidente et vice-présidente des professionnels de l'apprentissage-service de l'AJCU.*

6. ACTUALISER LA MISSION ET L'ÉDUCATION HOLISTIQUE PAR L'APPRENTISSAGE-SERVICE

Michelle Sterk Barrett

College of the Holy Cross, USA

Un aspect important du développement intégral de l'étudiant est celui du développement spirituel et des études ont démontré que l'apprentissage-service peut être une voie pour favoriser la croissance spirituelle des étudiants universitaires. Ces études ont aussi démontré comment l'apprentissage-service peut conduire à d'autres résultats prosociaux et de développement qui soutiennent notre mission en tant qu'institutions catholiques de l'enseignement supérieur.

L'appel du pape François à l'harmonisation du langage de la tête, du cœur et des mains dans le processus éducatif est actualisé au moyen de la méthode pédagogique d'apprentissage-service. La vision de l'éducation offerte par le pape François est en parallèle avec la théorie éducative de longue date et avec le paradigme pédagogique ignatien d'intégration de l'expérience, la réflexion et l'action. De manière similaire, l'apprentissage-service ac-

tualise les déclarations de mission des institutions catholiques de l'enseignement supérieur aux États-Unis concernant l'engagement d'éduquer les étudiants pour qu'ils servent le bien commun, l'engagement pour la diversité et l'engagement pour l'éducation intégrale de l'étudiant. Un aspect important du développement intégral de l'étudiant est celui du développement spirituel et des études ont démontré que l'apprentissage-service peut être une voie pour favoriser la croissance spirituelle des étudiants universitaires. Ces études ont aussi démontré comment l'apprentissage-service peut conduire à d'autres résultats prosociaux et de développement qui soutiennent notre mission en tant qu'institutions catholiques de l'enseignement supérieur.

Introduction

En septembre 2018, le pape François a visité la Lituanie et il a partagé son point de vue sur l'éducation dans une réunion de vingt-huit jésuites de différents pays. Il y a affirmé :

« L'éducation implique la personne entière, pas seulement la tête. Je l'ai dit à maintes reprises, et je le répète ici: il y a le langage de la tête, mais il y a aussi le langage du cœur, du sentiment. Nous devons éduquer le cœur... Et il y a aussi le langage des mains. Ce sont trois langages qu'il faut maintenir ensemble. Le jeune est appelé à penser à ce qu'il ressent et ce qu'il fait, et il doit ressentir ce qu'il pense et ce qu'il fait et faire ce qu'il ressent et ce qu'il pense. Notre unité est une unité humaine, et tout y entre, l'inquiétude pour les autres y entre, l'engagement. N'oublions pas le sentir, les sentiments... Et cela doit être le chemin de l'éducation. »

L'appel du pape François à parler le langage de la tête, du cœur et des mains dans le processus éducatif ressemble à la méthode pédagogique appliquée dans l'éducation jésuite pendant presque 475 ans.

Saint Ignace, le fondateur des jésuites, a fourni un modèle d'éducation (connu comme le paradigme pédagogique ignatien) qui intègre l'expérience, la réflexion et l'action dans une interaction dynamique qui, en dernière instance, forme les habitudes, les valeurs et la manière de penser des étudiants et les pousse à aller de la connaissance à l'action, au service du bien commun (DeFeo, 2009 ; O'Malley, 2015). Des fragments d'un discours de l'an 2000 prononcé par le P. Peter-Hans Kolvenbach, supérieur général des jésuites, contribuent à exprimer la signification du paradigme pédagogique ignatien en des termes concrets. Pendant ce discours adressé aux leaders de l'enseignement supérieur jésuite étasunien, le P. Kolvenbach a expliqué la manière dont le pape Jean-Paul II avait souligné l'importance de « l'enseignement du concept de solidarité aux générations plus jeunes » et la manière dont la solidarité s'apprend au moyen du « contact plutôt qu'au moyen de concepts ». En expliquant ce qui suit, Le P. Kolvenbach s'est basé sur les paroles du pape Jean-Paul II :

« Quand le cœur est touché par l'expérience directe, il se peut que l'esprit soit poussé à changer. L'engagement personnel avec la souffrance innocente, avec les injustices que d'autres subissent, est le catalyseur de la solidarité, ce qui suscite alors une recherche intellectuelle et une réflexion morale. » (Kolvenbach, 2000, p. 10).

Bien que le pape François, le pape Jean-Paul II, le P. Kolvenbach et Saint-Ignace ne mentionnent pas l'apprentissage-service de manière explicite, leurs idées soutiennent implicitement cette méthode pédagogique et elles coïncident avec celles des penseurs souvent cités pour expliquer pourquoi l'apprentissage-service (ou l'apprentissage expérientiel de manière plus générale) est aussi précieux. Les longs écrits de John Dewey sur l'éducation entre la fin du XIXe siècle et le milieu du XXe siècle concernaient la valeur de l'intégration de l'expérience dans le processus éducatif. Dans son livre de 1938, *Expérience et éducation*, Dewey décrivait l'apprentissage comme « un processus continu de reconstruction de l'expérience » (p. 87). Dewey parlait de l'importance de l'intégration entre la

tête et le cœur dans le processus éducatif. David Kolb (1981) soutient que l'apprentissage est plus puissant quand il suit un cycle continu d'expérience concrète, de réflexion, de conceptualisation abstraite et d'expérimentation, ce qui est très similaire à l'approche du paradigme pédagogique ignatien dans l'expérience, la réflexion et l'action. Plus anciennes que les idées de Dewey ou de Kolb, les paroles d'Aristote (1999) dans son *Éthique à Nicomaque* articulent le rôle central que joue l'expérience dans l'éducation, « En effet, les choses qu'il faut avoir apprises..., c'est en les faisant que nous les apprenons » (1103a30).

Ce chapitre explorera la manière dont la méthode pédagogique de l'apprentissage-service peut permettre de concrétiser la vision éducative du pape François, ainsi que la mission des institutions catholiques de l'enseignement supérieur. L'analyse commence par une révision des thèmes communs se trouvant dans les déclarations de mission des collèges et des universités catholiques. Vient ensuite une analyse détaillée de la manière dont l'apprentissage-service permet de mettre en pratique ces thèmes. Enfin, le chapitre se termine par mes réflexions personnelles sur le pouvoir transformateur de l'apprentissage-service.

Les thèmes présents dans les déclarations de mission de l'enseignement supérieur catholique

Mon intérêt porte sur la mission de l'enseignement supérieur catholique depuis le début de mes études à l'université Villanova. Avant cela, je n'avais pas assisté à d'institution éducative impulsée par une mission ou, en tout cas, pas avec une mission remarquable par les étudiants. Cette absence de mission ou vision avait laissé un vide qui avait été comblé de manière rapide et habile par une culture étudiante qui ressemble à ce que Dean Brackley, S.J. (1988) avait décrit comme le chemin du monde. Dans mon lycée, il y avait une hiérarchie sociale claire déterminée par l'attrait physique lié aux signes de richesse matériels, tels qu'une voiture neuve, une maison coûteuse et un grand nombre de vêtements de marque. Comme la valeur personnelle dépendait de la place que l'on occupait sur cette échelle, il y avait une compétition constante entre les pairs pour monter dans l'échelle, ce qui créait une ambiance où la confiance était rare. Dans mon lycée du sud de la Californie, c'étaient les apparences superficielles et les biens matériels qui déterminaient la valeur de chacun. Dans d'autres lycées des États-Unis, la position de l'individu dans cette échelle peut être déterminée par des réussites telles que les notes, le score de l'examen SAT (d'admission à l'université) et l'admission à certaines universités au lieu d'être définie par des vêtements, des voitures et des maisons.

Quand j'ai commencé mes études à Villanova, je suis entrée dans un monde différent de celui que j'avais connu au lycée, un monde ayant une mission plus étroitement alignée

sur ce que le P. Brackley (1988) avait décrit comme le chemin du Christ au lieu du chemin du monde. Faire partie de cette institution éducative impulsée par une mission a changé ma vie, lorsque j'ai vu que le propos de mon existence pourrait être plus profond et significatif que les intérêts individualistes et égocentriques cherchant à monter dans une hiérarchie sociale.

Pendant ces années-là à Villanova, mon intérêt continu portant sur l'éducation impulsée par la mission m'a poussée à observer la cohérence dans les déclarations de mission des institutions éducatives catholiques. Très souvent, ces déclarations de mission mentionnent un engagement concernant le développement intégral de l'étudiant, non seulement son développement intellectuel, mais aussi son développement personnel, émotionnel et spirituel. En règle générale, elles mentionnent une appréciation relative à la diversité des idées et des personnes. Enfin, il y a d'ordinaire une phrase disant qu'il faut éduquer les étudiants pour qu'ils servent le bien commun et / ou qu'ils travaillent pour construire une société plus juste. Ci-après, on pourra lire des fragments des déclarations de mission de trois universités catholiques de premier plan aux États-Unis qui illustrent ces thèmes.

La mission de l'université de Georgetown établit ce qui suit :

« L'Université a été fondée sur le principe qui soutient qu'un discours sérieux et continu entre des personnes de différentes religions, culture et croyances promeut la compréhension intellectuelle, éthique et spirituelle. Nous incarnons ce principe dans la diversité de nos étudiants, de notre corps enseignant et de notre personnel, dans notre engagement envers la justice et le bien commun... Georgetown éduque des hommes et des femmes pour qu'ils participent de manière responsable et active dans la vie civique et pour qu'ils vivent généreusement au service des autres. » (Université de Georgetown, s.f.)

Le Boston College :

« (Il) honore son engagement pris de guider ses étudiants sur un long parcours de découverte, un qui intègre leur formation intellectuelle, personnelle, éthique et religieuse... En tant qu'université jésuite et catholique, Boston College s'enracine dans une vision du monde qui nous appelle à apprendre, à chercher la vérité et à vivre au service des autres. Pour accomplir cette mission, nous saluons et nous acceptons la participation d'étudiants divers ayant des croyances religieuses variées. » (Boston College, s.f.)

L'université Notre Dame propose ce qui suit : *“l'échange intellectuel essentiel pour une université exige et s'enrichit de la présence et des voix des divers professeurs et étudiants »* (université Notre Dame, s.f.). En outre, la mission de Notre Dame établit ce qui suit : *« L'Université s'enorgueillit d'être un espace d'enseignement et d'apprentissage qui favo-*

rise chez ses étudiants le développement de ces habitudes de discipline de l'intelligence, du corps et de l'esprit » (université Notre Dame, s.f.). Enfin, la déclaration de mission se termine par la mention de la manière dont l'université Notre Dame

« cherche à cultiver chez ses étudiants... une sensibilité disciplinée orientée vers la pauvreté, l'injustice et l'oppression qui accablent la vie de tant de personnes. Son objectif est de créer un sens de solidarité humaine et de souci du bien commun qui portera ses fruits à mesure que l'apprentissage se transformera en service à la justice » (université Notre Dame, s.f.).

La coïncidence entre ces déclarations de mission ne doit pas étonner, car leurs objectifs sont étroitement liés aux principes de l'enseignement social de l'Église. Elles sont centrées sur le bien commun plutôt que sur l'intérêt personnel. Elles montrent le respect pour la dignité de toutes les personnes en embrassant la diversité et en faisant des efforts pour surmonter des conditions comme la pauvreté qui dégradent la dignité humaine. Leur approche dans le développement intégral des étudiants est enlacé à la dignité humaine, car elle valorise et s'occupe des étudiants comme un tout, non seulement de leur aspect intellectuel. Finalement, que cela soit indiqué de manière explicite ou pas, les déclarations de mission ont pour objectif d'éduquer les étudiants qui seront solidaires envers les plus vulnérables d'entre nous, tel que cela est défini par la Congrégation pour l'Éducation Catholique du Vatican. Le document de 2017 de la Congrégation, *Éduquer à l'humanisme solidaire*, met l'accent sur l'importance de l'humanisation de l'éducation qui « détruit les murs de l'exclusivité, tout en promouvant la richesse et la diversité des talents individuels » et en élargissant le périmètre de la salle de classe à « tous les recoins de l'expérience sociale dans laquelle l'éducation peut engendrer la solidarité, le partage et la communion »[20].

Le développement spirituel comme un élément décisif pour le développement intégral de l'étudiant

Comme c'est le cas des déclarations de mission de Georgetown, du Boston College et de Notre Dame, les institutions catholiques de l'enseignement supérieur incluent généralement le développement spirituel de leurs étudiants parmi leurs objectifs. Le développement spirituel peut être l'un des aspects les plus exigeants du développement intégral de l'étudiant pour s'insérer complètement dans une institution, car de tels efforts sont souvent compartimentés dans la pastorale universitaire ou dans un centre de bien-être. Il est particulièrement difficile de trouver des moyens d'articuler le développement spirituel dans le domaine principal de l'approche des collèges et des universités, à savoir : le domaine académique.

En dépit de ce défi, il est crucial que les institutions de l'enseignement supérieur trouvent des voies au moyen desquelles la croissance spirituelle puisse s'intégrer plus profondément dans les expériences éducatives, en particulier par suite de la chute des indicateurs de santé mentale des jeunes adultes. Une analyse récente du Centre pour le contrôle et la prévention des maladies des États-Unis indiquait que les taux de suicides chez de personnes âgées entre 10 et 24 ans avaient violemment augmenté entre 2007 et 2017, en passant de 6,8 pour 100 000 personnes à 10,6 pour 100 000 personnes. Chez les personnes âgées de 20 à 24 ans, le taux de suicides en 2017 était de 17 pour 100 000 personnes, par comparaison avec celui de 12,5 pour 100 000 personnes en l'an 2000 (Curtin & Heron, 2019 ; Miron et al., 2019). Le Pew Research Center a analysé des données de l'Enquête nationale sur l'usage des drogues et sur la santé de 2017 et il a trouvé que le pourcentage des adolescents ayant souffert d'une dépression au cours des dernières années avait augmenté de 59% entre 2007 et 2017 (Geiger & Davis, 2019).

Jean Twenge, chercheuse de l'université d'État de San Diego, présente son point de vue sur la raison de ces faits. Dans son livre de 2017, *iGen*, elle a analysé des études investiguant le rapport entre la santé mentale des jeunes adultes et l'usage de la technologie : elle en a conclu que le fait d'être de plus en plus longtemps devant les écrans est corrélé au malheur, à la solitude, aux symptômes dépressifs et au suicide (Twenge, 2017a). Sherry Turkle a traité de manière semblable la nocivité du temps en face des écrans dans son livre de 2015, *Les yeux dans les yeux : Le pouvoir de conversation à l'heure du numérique*. Turkle explique que la psychologie et la neuroscience visent à l'importance de la solitude et à la manière dont l'habitude de regarder nos écrans nous empêche de consacrer un temps nécessaire à l'autoréflexion pour « *construire un sens de l'identité stable* » (p. 61).

Les jeunes adultes d'aujourd'hui vivent non seulement dans un monde numérique conçu pour attirer leur attention constante, mais aussi à une époque où une emphase malsaine est mise sur les succès. L'enquête annuelle des étudiants de première année sert à l'Institut de recherche sur l'enseignement supérieur (HERI selon son sigle anglais) de l'université de Californie à Los Angeles à faire le suivi des changements longitudinaux des comportements et des attitudes des étudiants universitaires. Dans son analyse des tendances des 50 dernières années, cette enquête indique que les étudiants des dernières années s'inquiètent davantage de la réputation académique d'une école, ils expriment un désir plus fort de trouver un bon emploi, ils s'intéressent davantage à avoir une belle situation et à être reconnus. Il est moins probable aussi qu'ils se qualifient comme des êtres spirituels et ils se soucient moins que les générations précédentes de développer une philosophie de vie significative (Eagan et al., 2016).

D'autres études font état du fait que les jeunes adultes se désintéressent de la religion de plus en plus ou n'y attachent pas d'importance. Une enquête de 2012 faite avec des jeunes âgés entre 18 et 24 ans par l'Institut de recherche sur la religion publique (PRRI selon son sigle anglais) et par le Centre Berkley pour la religion, la paix et les affaires mondiales de l'Université de Georgetown indiquait que la plupart des jeunes adultes croyaient que le christianisme était antigay (64%), critique (62%) et hypocrite (58%) (Jones et al., 2012). L'Étude nationale sur la jeunesse et la religion effectuée pour la période 2002-2008 montrait que seuls 7% des jeunes âgés entre 18 et 23 ans ayant grandi au sein de familles catholiques actives sont des catholiques pratiquants. Et 27% sont complètement coupés de la religion (Smith et al., 2014).

Ce niveau d'intérêt décroissant concernant la spiritualité et la religiosité est particulièrement digne d'être mentionné car les études de recherche ont trouvé un rapport positif entre le bien-être psychologique et l'accroissement des niveaux de spiritualité chez les jeunes adultes (Astin et al., 2011b; Hayman, et al., 2007; Park & Millora, 2010; VonDras, et al., 2007; Watt, 2003; Walker & Dixon, 2002). Twenge (2017b) partage ce point de vue : la recherche a trouvé que la fréquentation régulière des services religieux est corrélée avec de faibles niveaux de malheur, de solitude et de dépression chez les adolescents.

Compte tenu des tendances alarmantes relatives à la santé mentale qui s'observent à l'heure actuelle, il est évident que les jeunes adultes ont besoin de voies qui leur permettent une croissance spirituelle. Ils ont besoin d'un espace de réflexion sur les grandes questions spirituelles de la vie : qui ils sont, en quoi ils croient et comment ils veulent aligner leurs croyances et leurs actions afin de construire une vie qui ait du sens. L'intérêt et la participation dans les institutions religieuses étant de plus en plus faibles, les collèges et les universités ne peuvent pas supposer que les approches traditionnelles sur la religion fourniront l'occasion pour le développement intégral des étudiants comme c'était le cas par le passé. Comme l'analyse de la prochaine section le montrera, l'apprentissage-service en est une possibilité : c'est une voie par laquelle les institutions de l'enseignement supérieur peuvent faire que les étudiants participent au développement intégral de la personne, y compris son développement spirituel, au sein académique de l'institution.

Promotion du développement spirituel au moyen de l'apprentissage-service

Selon la définition de Bringle et Hatcher (1996), l'apprentissage-service est une

« expérience éducative à crédits où les étudiants participent à une activité de service organisée satisfaisant les besoins spécifiques de la communauté et réfléchissant sur le service, de telle manière que l'on parvienne à une meilleure compréhension du contenu du cours,

à une appréciation de la discipline plus ample et à une amélioration du sens de la responsabilité civique » (p. 222).

De nombreuses études démontrent que l'approche pédagogique de l'apprentissage-service peut favoriser la croissance spirituelle dans un contexte académique (Astin, et al., 2011 b; Cherry, et al., 2001; Eyler & Giles, 1999; Helm-Stevens et al., 2018; Kuh & Gonyea, 2006; Lovik, 2011; Radecke, 2007; Sterk Barrett, 2016a; Sterk Barrett 2016b; Yeh, 2010). Nous considérerons en profondeur ci-après l'étude la plus vaste et influente ainsi que ma recherche.

Les conclusions indiquaient que la participation à l'apprentissage-service avait eu des résultats positifs relatifs au développement personnel et interpersonnel, à la compréhension et à l'application des connaissances, à la pensée critique, à la transformation de la perspective (concernant les suppositions propres sur les structures sociales et politiques) et à la citoyenneté. La mesure du développement personnel comprenait quatre volets liés à la spiritualité, dont : la croissance spirituelle, l'appréciation de différentes cultures, la compréhension de soi-même/la croissance personnelle et la croyance au fait que « les personnes que j'ai servies sont comme moi » (p. 243).

Le livre séminale d'Eyler et Giles (1999), *Where's the Learning in Service-Learning?*, a jeté les fondements pour le fleurissement de ce domaine en démontrant le potentiel d'apprentissage extraordinaire inhérent à l'apprentissage-service. Ils ont interrogé 1136 étudiants de 30 collèges et universités ayant participé à l'apprentissage-service. Ils ont demandé aux étudiants d'informer sur l'importance de plusieurs aspects de l'apprentissage et sur la croissance expérimentée à partir de leur expérience dans l'apprentissage-service. Les conclusions indiquaient que la participation à l'apprentis-

sage-service avait eu des résultats positifs relatifs au développement personnel et interpersonnel, à la compréhension et à l'application des connaissances, à la pensée critique, à la transformation de la perspective (concernant les suppositions propres sur les structures sociales et politiques) et à la citoyenneté. La mesure du développement personnel comprenait quatre volets liés à la spiritualité, dont : la croissance spirituelle, l'appréciation de différentes cultures, la compréhension de soi-même/la croissance personnelle et la croyance au fait que « les personnes que j'ai servies sont comme moi » (p. 243). Parmi les personnes interrogées, 78% ont rapporté qu'une meilleure connaissance de soi-même

était un résultat très important ou le plus important de leur expérience dans l'apprentissage-service. 68% des personnes interrogées ont indiqué que l'appréciation d'autres cultures était un résultat important ou le plus important. 50% ont dit que le fait d'avoir appris que « *les personnes que j'ai servies sont comme moi* » était un résultat très important ou le plus important. Presque la moitié (46%) des étudiants ayant participé à l'enquête ont choisi la croissance spirituelle comme un résultat très important ou le plus important de leur expérience dans l'apprentissage-service.

Astin, Astin et Lindholm (2011a ; 2011b) ont effectué l'étude la plus complète sur la spiritualité des étudiants universitaires et ont partagé leurs résultats dans leur livre *Cultivating the Spirit : How College Can Enhance Students' Inner Lives*. Pour mesurer la spiritualité et la religiosité des étudiants universitaires, ils ont effectué l'Enquête sur les croyances et les valeurs des étudiants universitaires (CSBV selon son sigle anglais), intégrée dans l'enquête annuelle des étudiants de première année réalisée par l'Institut de recherche sur l'enseignement supérieur de l'UCLA (HERI selon son sigle anglais). La CSBV avait été présentée pour la première fois à 112 232 étudiants de première année en 2004 et un sous-échantillon de 14 257 étudiants de l'avant-dernière année l'avait reçue encore une fois. Les résultats ont démontré que la participation à l'apprentissage-service avait eu une influence puissante sur la recherche spirituelle, l'éthique du soin et les échelles de la vision du monde oecuménique dans la CSBV. Astin, Astin et Lindholm croient que cet étroit rapport entre l'apprentissage-service et la croissance spirituelle est lié à la manière dont l'apprentissage-service offre des occasions pour l'autoréflexion, ce qui permet aux étudiants d'interagir avec des personnes aux origines diverses ; il est aussi lié à la possibilité offerte aux étudiants de changer leur manière dualiste de voir le monde et de développer leur capacité relative à la pensée critique. Ils affirment :

« l'apprentissage-service semble fonctionner parce qu'il permet aux étudiants d'identifier et d'orienter leurs buts personnels grâce à une exploration des positions morales et éthiques sur eux-mêmes et sur leurs communautés et de relier les grandes questions sociales à leurs propres vies » (2011b, p. 146).

Les études de Kuh et Gonyea (2006) ainsi que de Lovik (2011) ont analysé les données de l'Enquête nationale d'engagement des étudiants de 2004 (NSSE selon son sigle anglais) pour investiguer la croissance spirituelle chez les étudiants universitaires. Kuh et Gonyea ont analysé les données de la NSSE concernant 149 801 étudiants de la première année et des étudiants de la dernière année qui assistent à 461 collèges et universités différents ayant des plans d'études de quatre ans. Ils ont découvert que la participation aux pratiques spirituelles auto-informées et un sens de la spiritualité plus profond avaient un lien significatif avec la participation à l'apprentissage-service ou son absence chez des étu-

dians. En se servant des données de la NSSE de 7 172 étudiants de la première année qui assistent à 442 collèges et universités, Lovik a analysé quelles expériences des étudiants et quelles caractéristiques institutionnelles se rapportaient à un sens de la spiritualité auto-informé plus profond. Les résultats indiquaient que la participation à un cours d'apprentissage basé sur la communauté (c'est un terme généralement utilisé pour décrire l'apprentissage-service) avait été le facteur le plus important de prédiction d'un sens de la spiritualité plus profond, parmi toutes les expériences curriculaires. Une autre variable liée à un sens de la spiritualité plus profond concernait le fait que les étudiants soient exposés ou pas à différentes perspectives dans les débats et les travaux en salle de classe, ce qui serait inhérent aux cours d'apprentissage-service.

Ma propre recherche au moyen de méthodes mixtes a non seulement exploré l'existence d'un lien entre la participation à l'apprentissage-service et la croissance spirituelle, mais elle a aussi essayé de mieux comprendre quelles conditions pourraient favoriser cette croissance (Sterk Barrett 2016a ; 2016b). La collecte des données a été faite conjointement avec le processus d'évaluation annuel du programme PULSE du Boston College pour l'apprentissage-service. C'est un programme d'un an où les étudiants suivent un cours interdisciplinaire de philosophie et de théologie pendant qu'ils participent au service durant 10-12 heures hebdomadaires.

Aux fins de ma recherche, la spiritualité a été conceptualisée sur la base des analyses bibliographiques d'Astin et al. (2011B) et de Love et Talbot (1999) : 1) S'engager dans un processus de réflexion pour comprendre soi-même et son propos ; 2) Vivre sa propre philosophie de vie de manière intègre ; 3) Essayer de trouver un lien avec un pouvoir supérieur ; 4) Croire en l'interconnexion de l'humanité. Bien qu'il y ait une juxtaposition entre les concepts de religion et spiritualité pour certaines personnes, ce n'est pas toujours le cas pour tous et les deux peuvent être considérés comme différents, mais liés (Astin et al., 2011b ; Chickering et al. 2006; Roehlkepatain, et al., 2008; Smith et Lundquist, 2005; Zabriskie, 2005).

La mesure de la croissance spirituelle a été effectuée de deux manières différentes. Premièrement, il y avait une question à laquelle les étudiants devaient répondre s'ils étaient d'accord sur l'affirmation de leur croissance spirituelle comme étant le résultat du PULSE. Deuxièmement, j'ai pris 54 variables de spiritualité de l'Enquête sur les croyances et les valeurs des étudiants universitaires (CSBV) développée par Astin, Astin et Lindholm (2011a). Les données de 272 étudiants ont été recueillies au début de leur expérience relative à PULSE en septembre 2012 et, ensuite, en mai 2013. Les résultats de ces deux mesures indiquaient que la plupart des étudiants avaient expérimenté une croissance spirituelle. Dans l'auto-rapport sur la croissance spirituelle, 79,1% des étudiants ont été exprimé leur

accord ou un accord profond sur le fait qu'ils avaient expérimenté une croissance spirituelle grâce à leur expérience dans PULSE. La comparaison des variables de la CSBV avant et après l'épreuve indiquait que 77,6% des étudiants avaient expérimenté une croissance spirituelle pendant le temps où ils avaient été dans PULSE.

En observant la réponse aux indicateurs CSBV individuels, les notations moyennes globales de tous les étudiants ont changé de manière positive dans toutes les variables. Ce changement a été statistiquement significatif pour 43 des 54 indicateurs. Grâce au fait que l'Institut de recherche sur l'enseignement supérieur (HERI selon son sigle anglais) a posé ces mêmes questions à un échantillon national, on peut voir comment le changement dans les notations moyennes au bout d'un an au programme PULSE est comparé au changement dans les moyennes d'un échantillon d'étudiants national au bout de trois ans à l'université. Mon analyse révélait que le résultat avait été plus élevé chez les étudiants de PULSE que chez ceux de l'échantillon national de HERI pour 42 des 54 variables. Il convient de signaler que bon nombre des notations moyennes de l'échantillon national de HERI n'ont pas du tout changé ou bien elles ont changé négativement pendant leurs années d'études, ce qui rend encore plus remarquables les résultats parmi les étudiants du PULSE.

Cette étude a non seulement tenté de documenter la croissance spirituelle, mais elle a aussi tenté de comprendre comment cette croissance pourrait avoir lieu. Pour analyser cela, des données qualitatives ont été recueillies au moyen d'entretiens avec 11 étudiants. À peu près, la moitié d'entre eux se trouvaient parmi ceux dont les résultats de la CSBV avaient indiqué une croissance significative pendant l'expérience dans PULSE. La moitié de ces entretiens environ ont été effectués avec ceux dont les résultats quantitatifs avaient indiqué qu'ils n'avaient pas expérimenté de changement ou que les changements avaient été négatifs pendant l'expérience PULSE.

Les théories et la recherche empirique sur le développement spirituel décrivent la manière dont la croissance spirituelle des jeunes adultes implique généralement un processus de passage des croyances héritées des autorités et de leur propre bagage culturel à des croyances auxquelles on parvient de façon indépendante par la pensée critique (Fowler, 1981 ; Daloz Parks, 1986 ; 2000). Autrement dit, les jeunes adultes ont besoin de déterminer ce qu'ils croient par eux-mêmes dans ce processus du voyage vers l'âge adulte. Ce processus est généralement entamé au moyen de l'exposition à différentes perspectives ne pouvant pas être réconciliées avec les suppositions précédentes et leur dissonance cognitive pertinente, ce qui défie la personne à transformer sa manière de penser et de croire. L'expérience d'écarter les croyances précédentes peut être douloureuse et, par conséquent, elle requiert un fort soutien pour assurer que les étudiants puissent la surmonter de ma-

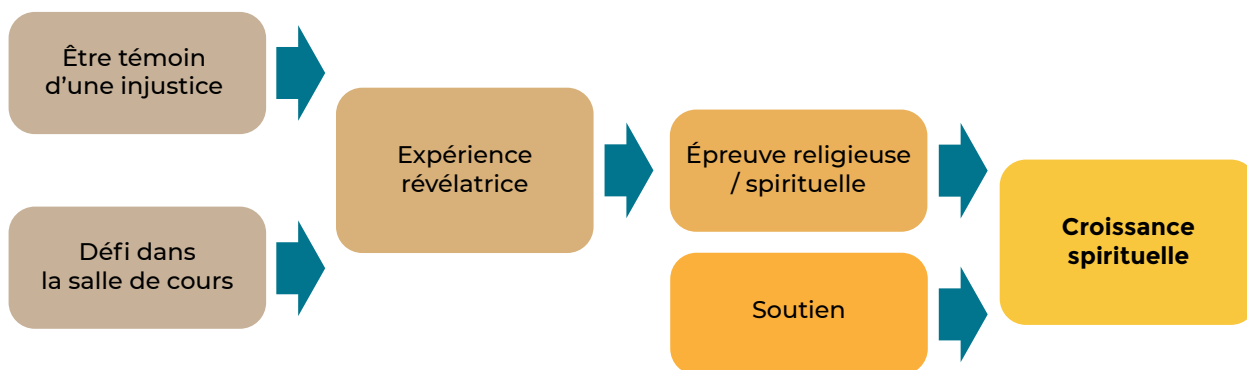
nière salubre. En conséquence, les questions de l'entretien visaient plutôt à apprendre davantage sur les défis que les étudiants avaient relevés pendant leur expérience PULSE, ainsi que sur le soutien qu'ils avaient reçu du corps enseignant, de leurs pairs, du contenu du cours et de l'équipe de supervision dans les organisations communautaires où ils rendaient service.

Les données qualitatives obtenues pendant les entretiens concernaient plusieurs aspects de l'expérience de l'apprentissage-service, avec une plus forte probabilité d'avoir un effet sur ceux qui avaient expérimenté une croissance spirituelle que parmi ceux qui n'en avaient pas eu. Avant tout, l'existence de rapports solides et l'interaction habituelle avec les personnes des centres de service communautaire marquent quelques différences clés entre ceux qui ont expérimenté une croissance spirituelle et ceux qui ne l'ont pas fait. Ces rapports ont mis les étudiants dans la situation d'écouter des histoires présentant des points de vue qu'ils n'auraient pas trouvés autrement. Les étudiants qui ont expérimenté une croissance spirituelle systématique décrivaient l'expérience comme une révélation sur la manière dont elle contredisait leurs notions préconçues sur les personnes qui affrontent la pauvreté, l'addiction, les maladies mentales, le manque d'un logement et l'échec scolaire. Les étudiants ayant expérimenté une croissance spirituelle se sont préoccupés des personnes rencontrées dans leurs centres de service communautaire et, en conséquence, ils se sont préoccupés de l'injustice et de la souffrance qu'elles affrontaient. Les étudiants décrivaient cette expérience comme quelque chose d'accablant au point de vue émotionnel : cela les a amenés à une profonde réflexion pendant qu'ils essayaient de donner un sens à des questions complexes sans réponses faciles. Les étudiants ayant grandi spirituellement parlaient aussi de la manière dont leur cours d'apprentissage-service les avait exposés à de nouvelles perspectives. Les lectures du cours, les débats complexes en classe et les expériences d'apprentissage-service d'autres étudiants poussaient aussi les étudiants vers une réflexion interne.

En général, ils ont reçu un soutien approprié pendant qu'ils traitaient les défis présentés durant le cours et leurs expériences de service. Le cours a fourni non seulement des rapports de soutien, mais il a aussi offert un cadre théorique qui a permis aux étudiants de chercher à donner un sens à leur confusion. Certains répondants ont même décrit la manière dont les enseignants de PULSE s'étaient rapprochés d'eux pour poursuivre des conversations complexes qui avaient eu lieu pendant la classe.

L'intégration des résultats quantitatifs et qualitatifs avec les théories du développement spirituel a débouché sur ce modèle conceptuel (Figure 1), qui décrit la manière dont peut avoir lieu la croissance au moyen de l'apprentissage-service.

Figure 1 Processus de croissance spirituelle au moyen de l'apprentissage-service (Sterk Barret, 2015, p. 209).



Le processus de croissance commence lorsque les étudiants sont témoins de la manière dont les personnes qu'ils ont pu rencontrer et connaître et dont ils se préoccupent dans leurs centres de service communautaire sont affectées par l'injustice. En même temps que les étudiants font face à un défi comme témoins de l'injustice, ils doivent aussi relever le défi constitué par le contenu du cours : on leur demande de réfléchir sur des questions éthiques et morales liées à l'injustice et à la responsabilité sociale. Ils découvrent que leurs croyances, leurs perspectives et leurs suppositions précédentes n'étaient pas tout à fait précises. Même s'ils y croyaient pendant leur enfance par rapport à notre société méritocratique, la vie n'est pas juste toujours et les gens peuvent souffrir de cette injustice. La rupture des stéréotypes se produit à mesure que les étudiants s'aperçoivent que ceux qui vivent dans la pauvreté ne sont pas dans une telle situation parce qu'ils ont fait quelque chose pour le mériter. En même temps, les étudiants parviennent à voir cette relation comme réciproque et ils reconnaissent qu'ils ne font pas un service POUR un autre qui a des carences, mais que les personnes qu'ils ont l'intention d'aider ont beaucoup à apprendre sur la vie à l'étudiant de PULSE. Cette expérience de la découverte peut être accablante des points de vue émotionnel et spirituel, car elle peut amener un étudiant à remettre en question ses autres croyances et perspectives fondamentales et à comprendre qu'elles pourraient ne pas être aussi sûres qu'il l'avait cru un jour. Quoi d'autre pourrait être caché ou être vu sous un jour faux ? (Il convient de signaler que cela est aussi valable pour les étudiants de couleur que pour les étudiants blancs). Tout au long de cette épreuve, le cadre de la classe et les relations de soutien sont disponibles pour aider les étudiants qui passent par cette étape à donner un sens à ce qu'ils expérimentent et à avancer dans ce processus de croissance de manière saine.

Je crois qu'une autre chose très importante se passe dans les relations et les connexions établies grâce aux expériences d'apprentissage-service, particulièrement parmi les jeunes adultes dans une institution comme Boston College. Il n'arrive pas souvent qu'un étu-

diant assiste à une université exigeant une haute performance académique telle que Boston College sans avoir maîtrisé les compétences qui font penser que la vie peut être en quelque sorte contrôlée et prédite. C'est la maîtrise de ces compétences qui a permis aux étudiants d'obtenir des notes élevées pendant qu'ils équilibraient la rigoureuse charge de matières et la participation extracurriculaire requise pour les étudiants admis au Boston College. Dans leurs centres de service communautaire, les étudiants sont généralement témoins de la manière dont d'autres personnes mènent une vie diamétralement opposée en ce sens-là. L'on peut prévoir qu'elles n'ont pas le même contrôle ni la stabilité ni le confort auxquels sont habitués la plupart des étudiants. Pour vivre avec cette imprévisibilité, il faut avoir un certain niveau de foi en un avenir inconnu. Ainsi, les étudiants sont témoins du fait que l'on peut non seulement cesser d'essayer de contrôler sa propre vie, mais aussi que le processus qui y mène peut conduire la personne à un niveau de foi plus profond. Tel que l'une des personnes interviewées l'a décrit, voir la foi chez des personnes qui affrontent des situations difficiles « *était très stimulant* » (Sterk Barrett, 2015). Elle a affirmé à cet égard : « *Le programme PULSE a réellement renforcé ma foi* ».

D'autres résultats de l'apprentissage-service soutenant la mission

En plus du fait de favoriser le développement intégral des étudiants, la recherche a démontré qu'il y a de nombreux résultats positifs associés à l'apprentissage-service qui peuvent garantir la mission des institutions catholiques de l'enseignement supérieur. En 2001, les chercheurs de l'université Vanderbilt (Eyler et al., 2001) ont effectué une révision de la bibliographie pour résumer les découvertes de toutes les investigations sur l'apprentissage-service menées à bien jusqu'alors. Ils ont informé que les études avaient systématiquement trouvé que l'apprentissage-service est positivement lié : aux résultats académiques tels que la complexité de la compréhension, l'analyse de problèmes, la pensée critique et le développement cognitif ; au développement personnel comme pour un sens d'efficacité personnelle, l'identité personnelle, la croissance spirituelle, le développement moral, le sens de la responsabilité sociale et des compétences citoyennes ; aux compétences de communication et au développement interpersonnel ; à des relations plus solides avec le corps enseignant et à la satisfaction concernant l'institution/université.

Des études plus récentes ont aussi démontré un lien entre la participation et la permanence dans l'apprentissage-service (Bringle, et al., 2010; Cress, Burack, et al., 2010; Gallini et Moely, 2003; Keup, 2005; Reed, et al., 2015; Song, et al., 2017; Yue et Hart, 2017). Certaines études ont trouvé que ce lien existe aussi lorsque les données sont ventilées en fonctions des faibles revenus, de l'appartenance au groupe des étudiants universitaires de première génération ou à l'ethnie (Lockeman & Pelco, 2013; Mungo, 2017; Song et al., 2017; York, 2016). Par exemple,

Lockeman et Pelco (2013) ont rapporté une différence statistiquement significative dans les taux d'obtention du diplôme des étudiants qui n'avaient pas suivi de cours d'apprentissage-service et ceux qui l'avaient fait. Cette différence était encore accentuée dans le groupe des étudiants de couleur, puisque 71% des étudiants des minorités raciales qui avaient suivi des cours d'apprentissage-service ont obtenu leur diplôme au bout de six ans, alors que seuls 29% de ceux qui n'avaient pas fait ce type de cours l'avaient obtenu pendant cette même période. Les études font état aussi d'un plus grand intérêt des étudiants de couleur pour l'apprentissage-service (Christensen, et al., 2015; Lockeman & Pelco, 2013; Kuh, 2008). Par exemple, Kuh (2008) a découvert qu'un grand pourcentage des étudiants de couleur participent à l'apprentissage-service au cours de la dernière année de leurs études par comparaison avec les étudiants blancs (ce qui n'est pas le cas pour les autres pratiques à fort impact analysées par Kuh). À cet égard, la recherche a démontré que le corps enseignant féminin et celui des minorités raciales participent dans une plus haute proportion pour les bourses de participation communautaire et d'enseignement (O'Meara, et al., 2011; Vogelgesang, et al., 2010).

Au College of the Holy Cross, Isabelle Jenkins et moi avons effectué une recherche pour explorer les expériences des étudiants des minorités raciales de nos cours d'apprentissage basé sur la communauté (CBL selon son sigle anglais). Nous avons remarqué que nos données d'évaluation de fin de semestre montraient systématiquement des réponses moyennes plus élevées de la part des étudiants des peuples autochtones, noirs ou de couleur (BIPOC selon son sigle anglais) que de celle des étudiants blancs et nous avons conçu une étude pour analyser en profondeur ces différences. Pendant le processus, nous avons révisé les résultats de 1845 enquêtes de 59 cours d'apprentissage basé sur la communauté différents au cours de la période 2012-2017. Nous avons aussi interviewé 13 étudiants au cours du printemps 2016 pour apprendre davantage sur les expériences concernant l'apprentissage basé sur la communauté.

Des 1845 enquêtes analysées, 1521 incluaient une réponse indiquant l'origine ethnique de l'étudiant. La répartition ethnique des répondants était très semblable à celle des étudiants du Holy Cross en général, la plupart étant des blancs / caucasiens (77,1%), suivis des latins (10,2%), des asiatiques/asiatiques-américains (5,5%) et noirs/afro-américains (5,2%). À mesure que nous révisons les résultats de l'évaluation quantitative, nous découvrons davantage de réponses statistiquement significatives parmi les étudiants BIPOC que parmi les étudiants blancs quant aux trois variables suivantes : 1) *L'inclusion du CBL dans ce cours m'a permis d'apprendre plus profondément qu'avec une autre modalité.* 2) *J'apprends mieux quand j'applique le matériel du cours à l'expérience réelle.* 3) *J'aurais pu bénéficier d'autres occasions pour parler sur mon expérience du CBL en classe.* Il faut aussi souligner que les deux dernières de ces trois variables concernent une différence statistiquement significative entre les réponses masculines et féminines.

Ensuite, des entretiens ont été conduits avec 13 étudiants aux origines ethniques minoritaires (trois de ces étudiants s'identifiaient comme afro-américains, trois comme asiatiques, six comme latino-américains et un comme blanc/latino-américain. Neuf parmi ces treize se sont présentés comme des étudiants universitaires de première génération). Chaque répondant a fait référence à son cours d'apprentissage basé sur la communauté comme à l'une de ses expériences d'apprentissage les plus mémorables et précieuses au lycée ou à l'université. Les thèmes constants relevés dans les entretiens expliquent la raison pour laquelle les étudiants se sont exprimés de manière si positive sur l'apprentissage basé sur la communauté : parallélisme entre les préférences d'apprentissage et le CBL ; les caractéristiques et les actions des enseignants ; le désir de servir ; la capacité pour établir des liens ; l'autonomisation et le fait d'être appréciés pour leurs attributs. Pour préciser, les étudiants disaient qu'ils avaient essayé de trouver des cours où ils pourraient appliquer les concepts du cours à l'expérience et apprendre au moyen des débats où ils avaient pu remarquer une diversité de perspectives. Les répondants ont mis aussi fortement l'accent sur les relations dans le processus d'apprentissage et ils ont décrit la manière dont un rapport de collaboration et d'affection avec l'enseignant faisaient partie fondamentale pour leur capacité d'apprendre. Le sens de responsabilité sociale était tellement important pour les identités des étudiants qu'ils ont profondément apprécié comment l'intégration du service au contenu du cours leur avait permis d'engager pleinement leur être dans l'expérience académique. Ils ont également apprécié l'occasion d'aider à orienter et soutenir les personnes avec lesquelles ils pourraient établir des liens dans la communauté. Cette capacité de s'identifier à ceux qu'ils avaient rencontrés dans les organisations communautaires signifiait que, dans les centres de CBL, ils se sentaient parfois plus à l'aise qu'avec la majorité des étudiants blancs du Holy Cross et que le fait d'être dans la communauté pourrait aider à les contenir lorsqu'ils ressentiraient une absence d'harmonie entre leur vie précédente et leur vie actuelle au Holy Cross. Enfin, les étudiants ont parlé des modalités du CBL qui les avaient aidés à renforcer leur confiance en classe, leur permettant d'entamer des conversations souhaitées dans la salle de cours, leur permettant de voir la valeur qu'ils avaient apportée à leurs partenaires communautaires grâce à leur capacité pour établir des liens et les aidant à mieux comprendre les injustices sociales ayant eu un impact négatif sur leurs familles et leurs communautés. Dans tous ces thèmes, on constatait la répétition du concept par lequel les étudiants étaient vus à travers une vision basée sur les valeurs qui captait les dons qu'ils avaient à offrir, plutôt que dans la perspective basée sur les déficiences qui avaient encadré bon nombre de leurs expériences éducatives précédentes.

Nos déclarations de mission dans les institutions catholiques de l'enseignement supérieur sont centrées non seulement sur la promotion du développement intégral des étudiants et l'engagement envers le service et la justice, mais elles sont aussi constam-

ment centrées sur un engagement concernant la diversité. Bien qu'un grand nombre de nos écoles aient réussi à diversifier l'ensemble des élèves, cela ne se traduit pas toujours dans un sentiment d'inclusion pour les personnes aux origines ethniques minoritaires. Les résultats de l'étude tels que ceux décrits ci-dessus prouvent la manière dont l'apprentissage-service peut être une voie potentielle pour promouvoir une plus grande inclusion dans nos campus et peut nous permettre de mieux vivre les valeurs liées à la diversité auxquelles nous aspirons dans nos déclarations de mission. En même temps, il importe que les cours d'apprentissage-service soient dirigés de manière intentionnelle et prudente pour éviter de marginaliser encore les étudiants mis en minorité du fait de leur race, en centrant et en normalisant les expériences des étudiants blancs dans les discussions et les réflexions en classe (Mitchell et al., 2012).

Réflexion finale

Comme cela a été dit auparavant, mon appréciation personnelle sur l'enseignement supérieur catholique a commencé lorsque j'ai connu une nouvelle manière de penser sur le propos de la vie pendant mes années d'étude à l'université Villanova. Après y avoir obtenu mon diplôme, j'ai suivi une voie qui était « normale » parmi les amis de l'université et complètement méconnue pour mes amis dans ma ville : faire du service pendant mon année du troisième cycle. C'est pendant cette année de service que j'ai vraiment commencé à comprendre en profondeur ce que signifiait vivre ma foi et suivre ce que Brackley (1988) décrit comme le chemin du Christ. Brackley affirme :

« Au lieu de mesurer la valeur personnelle selon le lieu que l'on occupe dans une hiérarchie, le chemin du Christ trouve sa propre valeur dans l'amour inconditionnel de Dieu et l'amour de Dieu qui circule entre les êtres humains, un amour qui existe indépendamment du 'succès' que chacun puisse obtenir dans le chemin du monde ».

Tel que je l'avais entendu des étudiants en faisant une recherche sur l'apprentissage-service et la croissance spirituelle, ma vie a changé pour toujours grâce aux conversations et aux moments vécus pendant mon année de service. Selon les paroles du pape François, c'était une éducation qui avait parlé au cœur, à la tête et aux mains. Comme cela se présente dans le paradigme pédagogique ignatien, c'était une année centrée sur l'expérience, la réflexion et l'action qui a permis aux jeunes adultes comme moi de discerner la manière de vivre sa foi en utilisant ses dons pour servir le bien commun de la société.

J'ai passé mon année dans le programme de service Chi Rhô de l'Archidiocèse de Hartford et l'on m'a destinée au travail du Bureau archidiocésain pour le Ministère social catho-

lique, un bureau qui s'efforce de vivre et d'incarner les principes de l'Enseignement social catholique. Chi Rhô est inspiré du Corps des volontaires jésuites et inclut la vie communautaire, le service à plein temps dans les voisinages à faibles revenus et des opportunités structurées pour la croissance intellectuelle, spirituelle et personnelle. La dissonance cognitive que j'ai expérimentée dans ce travail a été un défi quotidien. Ce défi s'est présenté presque immédiatement lorsque mon nouveau superviseur a exprimé sa consternation et son découragement en découvrant combien j'ignorais sur l'Enseignement social catholique ou sur la justice sociale étant donné que j'avais une éducation catholique. J'ai été découragée de décevoir mon nouveau chef au cours de ma première journée de travail. À mesure que l'année s'écoulait, je m'entretenais régulièrement avec des personnes de faibles revenus et avec des minorités raciales qui exprimaient leur consternation face à la manière dont les personnes « riches » comme moi étaient indifférentes à la situation difficile qu'elles devaient affronter et aux injustices qu'elles subissaient. Évidemment, je ne me sentais pas riche en gagnant 80 dollars par mois, mais l'expérience m'a poussée à me rendre compte de la richesse que je possédais grâce à mon éducation, à mon capital social et aux innombrables opportunités qui se présentaient à moi. J'ai travaillé avec des enfants que j'ai beaucoup aimés, mais mon cœur s'est brisé quand j'ai compris que la joie innocente dont j'avais été témoin lorsqu'ils avaient six ou sept ans s'évanouirait probablement quand ils auraient compris l'injustice de la situation où ils étaient nés.

En même temps, l'expérience a été un défi pour mon esprit, mon cœur et mon âme et le programme a proposé de nombreuses structures pour nous soutenir face à de tels défis. Vivre en communauté signifiait qu'il y avait toujours des collègues disponibles avec qui nous pouvions gérer des expériences difficiles et essayer de comprendre ce qu'elles pourraient signifier dans le panorama général. Il y avait un membre du personnel résident qui planifiait d'excellentes occasions de réflexion, d'apprentissage et de croissance spirituelle. Nous avons eu accès à des cours de troisième cycle qui ont fourni un cadre intellectuel pour mieux comprendre les injustices que nous voyions. Il y avait des familles hôtes et des conseillers qui nous ont aidés à passer de manière plus fluide à l'âge adulte et à planifier notre avenir. J'ai été bénie de pouvoir toujours être en contact avec ma famille d'accueil jusqu'à présent.

Il y a peu de temps, j'ai eu l'occasion de rencontrer les autres huit personnes ayant participé à cette année de service de troisième cycle et ayant vécu en communauté avec moi. Même s'il y avait vingt-sept ans que nous ne nous étions pas vus, le rythme de vie plus lent de la pandémie nous a accordé cette opportunité précieuse de réfléchir ensemble sur la manière dont le programme Chi Rhô avait influencé nos vies à long terme. Au cours de la réunion, nous avons évoqué beaucoup de souvenirs amusants partagés et nous en avons ri, mais nous avons aussi parlé sérieusement des moments que nous n'oublierons

jamais, à cause de la dissonance existant entre la vie que nous avons connue auparavant et nos expériences révélatrices pendant notre année de service. Beaucoup ont parlé de leur condition de minorité raciale lorsqu'ils étaient allés travailler cette année-là et de la profonde connaissance qu'elle leur a offerte quant à l'injustice systémique et au racisme. Plus d'une personne a mentionné l'usage fréquent de ces connaissances dans la vie professionnelle et personnelle au cours des années suivantes. Beaucoup ont parlé de leur gratitude pour avoir eu ces expériences profondément marquées chez eux d'une manière inoubliable.

Bien que je n'aie pas eu l'occasion de faire de l'apprentissage-service comme étudiante parce que ce domaine en était à ses débuts, cette année du troisième cycle de service comprenait les mêmes composants que nous visons dans le domaine de l'apprentissage-service. Cette expérience est devenue la base de ma future vie personnelle et professionnelle. Elle a forgé les valeurs que je m'efforce de vivre et m'a offert une nouvelle perspective de ce que signifie vivre ma foi catholique. Depuis lors, j'ai consacré ma vie professionnelle à essayer de reproduire l'expérience de Chi Rhô pour des étudiants universitaires dans le domaine de l'apprentissage-service/apprentissage basé sur la communauté. Mon ignorance originelle sur l'enseignement social catholique, sur la justice sociale et sur le racisme structural m'a poussée à apprendre tout ce qui m'est possible sur ces thèmes-là et en a fait un point central de ma carrière enseignante, académique et administrative. Les paroles du P. Kolvenbach (2000) semblent vraies dans ma propre vie : « *L'engagement personnel avec la souffrance innocente, avec l'injustice que d'autres subissent, est le catalyseur de la solidarité, ce qui suscite alors une recherche intellectuelle et une réflexion morale.* » .

La puissante transformation que j'ai vécue grâce à mon expérience « d'apprentissage-service » est semblable à ce que j'ai entendu dire à des centaines d'étudiants tout au

C'est dans le processus d'établissement de relations de solidarité avec les personnes affrontant l'injustice que nos étudiants peuvent voir et comprendre de manière tangible ce que signifie être complètement humain et se souvenir de la valeur de suivre ce que Brackley (1998) avait décrit comme le chemin du Christ au lieu du chemin du monde.

long de mes années de travail dans ce domaine et à ce qui a été inclus dans ma recherche sur l'apprentissage-service et la croissance spirituelle. En dernière instance, je crois que le pouvoir dans l'apprentissage-service (et le service de manière plus large) est succinctement décrit dans les citations suivantes de Mère Teresa de Calcutta et de Greg Boyle, S.J. En parlant de la

manière qui nous permettrait de trouver la paix dans notre monde, la Mère Teresa de Calcutta (s.f.) écrivait : « *Nous avons oublié que nous nous appartenons les uns aux autres* » et elle a décrit comment nous faisons tous partie de la même famille humaine. P. Greg Boyle a renforcé les mots de Mère Teresa en affirmant : « La parenté radicale était tout ce qui importait pour Jésus... Nous sommes un et nous nous appartenons les uns aux autres ». (Long-García, 2019). C'est dans le processus d'établissement de relations de solidarité avec les personnes affrontant l'injustice que nos étudiants peuvent voir et comprendre de manière tangible ce que signifie être complètement humain et se souvenir de la valeur de suivre ce que Brackley (1998) avait décrit comme le chemin du Christ au lieu du chemin du monde. C'est en combinant ces expériences avec le contenu de la salle de classe que le cœur, la tête et les mains peuvent être en harmonie et parvenir à l'éducation intégrée vers laquelle le pape François nous appelle à tendre. C'est en offrant ces occasions d'apprentissage-service que nous pouvons vivre en plénitude notre mission comme institutions catholiques de l'enseignement supérieur.

Références

- Aristote. (1999). *Nicomachean ethics* (Martin Ostwald, Trad.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall. (Texte original publié vers 340 av. J.-C.)
- Astin, A., Astin, H., & Lindholm, J. (2011a). Assessing students' spiritual and religious qualities. *Journal of College Student Development*, 52(1), 39-61.
- Astin, A., Astin, H., & Lindholm, J. (2011b). *Cultivating the spirit: How College Can Enhance Students' Inner Lives*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Boston College. (s.f.). Mission & History. Source : <https://www.bc.edu/content/bc-web/about/mission.html>
- Brackley, D., S.J. (1988). Downward mobility: Social implications of St. Ignatius's two standards. *Studies in the spirituality of Jesuits*, 20 (1). Source : <https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/jesuit/article/view/3823>
- Bingle, R.G. & Hatcher, J.A. (1996). Implementing service-learning in higher education. *Journal of Higher Education*, 67 (2), 221-239.
- Bingle, R. G., Hatcher, J. A., & Muthiah, R.N. (2010). The role of service-learning in the retention of first-year students to second year. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 16(2), 38-49.

Cherry, C., De Berg, B., & Porterfield, A. (2001). *Religion on campus*. Chapel Hill, NC: The University of North Carolina Press.

Chickering, A.W., Dalton, J.C., & Stamm, L. (2006). *Encouraging authenticity and spirituality in higher education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Christensen, R. K., Stritch, J. M., Kellough, J. E., & Brewer, G. A. (2015). Identifying Student Traits and Motives to Service-Learn: Public Service Orientation among New College Freshmen. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 19(4), 39-62.

Congrégation pour l'éducation catholique (2017). *Éduquer à l'humanisme solidaire*. Rome, le 16 avril 2017. Source : https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20170416_educare-umanesimo-solidale_sp.html

Cress, C. M., Burack, C., Giles, D. E., Elkins, J., & Carnes Stevens, M. (2010). *A promising connection: Increasing college access and success through civic engagement*. Boston, MA: Campus Compact.

Curtin S. & Herron M. (2019). *Death Rates Due to Suicide and Homicide Among Persons Aged 10–24: United States, 2000–2017*. NCHS Data Brief #352. Source : <https://www.cdc.gov/nchs/data/databriefs/db352-h.pdf>

Daloz Parks, S. (1986). *The critical years: The young adult search for a faith to live by*. San Francisco, CA: Harper & Row, Publishers.

Daloz Parks, S. (2000). *Big questions, worthy dreams: mentoring young adults in their search for meaning, purpose, and faith*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

DeFeo, J. (2009). *Old wine in new skin: Ignatian pedagogy, compatible with and contributing to Jesuit higher education*. [Thèse de doctorat]. Source : <https://www.xavier.edu/jesuitresource/jesuit-a-z/documents/Defeo-Dissertation.pdf>

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Londres, Royaume-Uni : Collier MacMillan Publishers.

Eagan, M. K., Stolzenberg, E. B., Ramirez, J. J., Aragon, M. C., Suchard, M. R., & Rios-Aguilar, C. (2016). *The American freshman: Fifty-Year trends, 1966–2015*. Los Angeles: Higher Education Research Institute, UCLA.

Eyler, J., & Giles, D., Jr. (1999). *Where's the learning in service-learning?* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Eyler, J., Giles, D., Jr.; Stenson, C., & Gray, C. (2001). *At a Glance: What We Know about The Effects of Service-Learning on College Students, Faculty, Institutions and Communities, 1993-2000: Third Edition*. Dans : Higher Education. Paper 139. <http://digitalcommons.unomaha.edu/slcehighered/139>

François. (2018). Rencontre du Pape François avec les Jésuites. Nonciature de Vilnius, Lituanie. Le 23 septembre 2018. Source :

https://www.vatican.va/content/francesco/fr/speeches/2018/september/documents/papa-francesco_20180923_gesuiti-vilnius-lituania.html

Fowler, J. (1981). *Stages of faith: The psychology of human development and the quest for meaning*. San Francisco, CA: Harper San Francisco.

Gallini, S., & Moely, B. (2003). Service-learning and engagement, academic challenge, and retention. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 10(1), 5-14.

Geiger, A. & Davis, L. (2019). A growing number of American teenagers-particularly girls-are facing depression. Source :

<https://www.pewresearch.org/fact-tank/2019/07/12/a-growing-number-of-american-teenagers-particularly-girls-are-facing-depression/>

Georgetown University. (s.f.). University Mission Statement. Source :

<https://governance.georgetown.edu/mission-statement/>

Hayman, J. W., Kurpius, S. R., Befort, C., Nicpon, M. F., Hull-Blanks, E., Sollenberger, S., & Huser, L. (2007). Spirituality among college freshmen: Relationships to self-esteem, body image, and stress. *Counseling & Values*, 52(1), 55-70.

Helm-Stevens, R., Kipley, D., & Pheifer, T. (2018). The impact of a service-learning project on undergraduate students' faith development and spiritual formation: outcomes of an organization and administrative behavior course. *International Journal of Educational Methodology*, 4(3), 187-194. doi: 10.12973/ijem.4.3.187

Jones, R.P., Cox, D., & Banchoff, T. (2012). A generation in transition: Religion, values, and politics among college-age millennials. Public Religion Research Institute and Georgetown University's Berkley Center for Religion, Peace, and World Affairs. Source : <http://www.prii.org/research/millennial-values-survey-2012/>

Keup, J. R. (2005). The impact of curricular interventions on intended second-year enrollment. *Journal of College Student Retention*, 7(1-2), 61-89.

Kolb, D. (1981). Learning styles and disciplinary differences. In A. Chickering (Ed.), *The Modern American College* (232-255). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Kolvenbach, P.H., S.J. (2000). The service of faith and the promotion of justice in American Jesuit higher education. Speech presented to Jesuit higher education leaders at the 2000 Commitment to Justice in Jesuit Higher Education conference. Source : <https://n9.cl/he98m>

(2008). High-impact educational practices: What they are, who has access to them, and why they matter. Washington, D.C.: American Association of Colleges & Universities.

Kuh, G.D., & Gonyea, R.M. (2006). Spirituality, liberal learning, and college student engagement. *Liberal Education*, 92, 40-47.

Jean-Paul II. Journée annuelle de l'Université catholique du Sacré-Cœur. Cité du Vatican. Le 5 mai 2000. Source : https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/speeches/2000/apr-jun/documents/hf_jp-ii_spe_20000505_sergio-zaninelli.html

Lockeman, K. S., & Pelco, L. E. (2013). The relationship between service-learning and degree completion. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 20(1), 18-30.

Long-García, J.D. (2019, Avril). Father Greg Boyle's solution to an unjust criminal justice system: radical kinship. *America: The Jesuit Review*. Source : <https://www.americamagazine.org/faith/2019/04/04/father-greg-boyles-solution-unjust-criminal-justice-system-radical-kinship>

Love, P. & Talbot, D. (1999). Defining spiritual development: A missing consideration for student affairs. *NASPA Journal*, 37, 361-376.

Lovik, E. (2011). The impact of organizational features and student experiences on spiritual development during the first year of college. *Journal of College and Character*, 12(3), 1-10.

Miron O, Yu K, Wilf-Miron R, Kohane IS. (2019). Suicide rates among adolescents and young adults in the United States, 2000-2017. *JAMA*. 321(23),2362-2364. doi:10.1001/jama.2019.5054

Mitchell, T.D., Donahue, D.M., & Young-Law, C. (2012). Service learning as a pedagogy of whiteness. *Equity & Excellence in Education*, 45 (4), 612-629. DOI: 10.1080/10665684.2012.715534

Mungo, M. H. (2017). Closing the gap: Can service-learning enhance retention, graduation, and GPAs of students of color? *Michigan Journal of Community Service Learning*, 23(2), 42-52.

O'Malley, J., S.J. (2015). Jesuit schools and the humanities yesterday and today. *Studies in the spirituality of Jesuits*, 47 (1). Source : <https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/jesuit/article/view/5924>

O'Meara, K., Sandmann, L. R., Saltmarsh, J., & Giles, D. E. (2011). Studying the professional lives and work of faculty involved in community engagement. *Innovative Higher Education*, 36(2), 83-96.

Park, J. J., & Millora, M. (2010). Psychological well-being for white, black, Latino/a, and Asian American students: Considering spirituality & religion. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 47(4), 445-461.

Radecke, M. W. (2007). Service-learning and faith formation. *Journal of College and Character*, 8(5), 1-28.

Reed, S. C., Rosenberg, H., Statham, A., & Rosing, H. (2015). The effect of community service learning on undergraduate persistence in three institutional contexts. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 21(2), 22-36.

Roehlkepartain, E.C., Benson, P.L., Scales, P.C., Kimball, L., & Ebstyn-King, P. (2008). *With their own voices: A global exploration of how today's young people experience and think about spiritual development*. Minneapolis, MN: Center for Spiritual Development in Childhood and Adolescence.

Mère Teresa de Calcutta. (s.f.). Mother Teresa reflect on working toward peace. Source :

<https://www.scu.edu/mcae/architects-of-peace/Teresa/essay.html>

Smith, C. & Lundquist, M. (2005). *Soul Searching: The religious and spiritual lives of American teenagers*. New York : Oxford University Press.

Smith, C., Longest, K., Hill, J., & Christoferson, K. (2014). *Young Catholic America: Emerging adults in, out of, and gone from the Church*. New York : Oxford University Press.

Song, W., Furco, A., Lopez, I., & Maruyama, G. (2017). Examining the relationship between service-learning participation and the educational success of underrepresented students. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 24(1), 23-37.

Sterk Barrett, M. C. (2015). *Fostering the spiritual development of undergraduates through service-learning* [Thèse de doctorat]. Source : https://scholarworks.umb.edu/doctoral_dissertations/222/

Sterk Barrett, M. C. (2016a). Fostering undergraduate spiritual growth through service-learning. *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*, 4 (1).

Sterk Barrett, M. C. (2016b). Dimensions of spirituality fostered through the PULSE Program for Service Learning. *Journal of Catholic Education*, 20 (1). <http://dx.doi.org/10.15365/joce.2001052016>

Sterk Barrett, M. & Jenkins, I. (2018). Service-learning: A Powerful Pedagogy for Promoting Academic Success Among Students of Color. *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*, 6 (1).

Twenge, J. (2017a, septembre). Have smartphones destroyed a generation? *The Atlantic*. Source :

<https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2017/09/has-the-smartphone-destroyed-a-generation/534198/>

Twenge, J. (2017b) *iGen: Why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy—and completely unprepared for adulthood*. New York : Atria Books.

Turkle, S. (2015). *Reclaiming Conversation: The Power of Talk in a Digital Age*. New York : Penguin Books.

Université Notre Dame. (s.f.). Mission Statement. Source : <https://www.nd.edu/about/mission/>

Vogelgesang, L. J., Denson, N., & Jayakumar, U.M. (2010). What determines faculty-engaged scholarship? *The Review of Higher Education*, 33(4), 437-472. Doi: 10.1353.Rhe.0.0175

VonDras, D. D., Schmitt, R. R., & Marx, D. (2007). Associations between aspects of spiritual well-being, alcohol use, and related social-cognitions in female college students. *Journal of Religion & Health*, 46(4), 500-515.

Walker, K. L., & Dixon, V. (2002). Spirituality and academic performance among African American college students. *Journal of Black Psychology*, 28(2), 107-21.

Watt, S. K. (2003). Come to the river: Using spirituality to cope, resist, and develop identity. *New Directions for Student Services*, 104, 29-40.

Yeh, T.L. (2010). Service-learning and persistence of low-income, first-generation college students: An exploratory study. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 50-65.

York, T. T. (2016). Exploring service-learning outcomes and experiences for low-income, first-generation college students: A mixed methods approach. *International Journal for Research on Service-Learning and Community Engagement*, 4(1), 309-342.

Yue, H., & Hart, S. M. (2017). Service-learning and graduation: Evidence from event history analysis. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 23(2), 24-41.

Zabriskie, M.S. (2005). College student definitions of religiosity and spirituality. (Unpublished doctoral dissertation). University of Michigan, Ann Arbor, MI.



En adhésion au Pacte éducatif mondial

Uniservitate est un programme mondial pour la promotion de l'apprentissage-service dans l'enseignement supérieur catholique. Il a pour but de susciter un changement systémique dans les institutions catholiques de l'enseignement supérieur (ICES), au moyen de l'institutionnalisation de l'apprentissage-service solidaire (AYSS) comme un outil pour réussir leur mission d'une éducation intégrale et formatrice d'agents du changement engagés envers leur communauté.

“Nous ne changerons pas le monde si nous ne changeons pas l'éducation”

Pape François

2

La pédagogie de l'apprentissage-service et les enseignements de l'Église catholique

Nous avons la joie de présenter le livre *Pédagogie de l'apprentissage-service et enseignements de l'Église catholique*, un texte polyédrique, né dans différents points du monde, qui est l'expression de différentes voix et qui constitue une invitation à la réflexion sur l'enseignement supérieur, en vue d'un engagement plus profond envers la famille humaine universelle. Son intention est de contribuer à la création d'institutions de l'enseignement supérieur (universitaires et non-universitaires, catholiques et non-confessionnelles) capables de tisser des réseaux et de générer la vie, d'apprendre et de créer du sens dans leur être et sur la base de leur savoir et leur faire, *pour les autres et avec les autres*, et pas d'être seulement des espaces universitaires qui vivent pour eux-mêmes. C'est un texte ayant une perspective plurielle, mondiale et diverse, qui ouvre le dialogue et qui jette des ponts contribuant à l'établissement d'une société plus fraternelle.

Uniservitate est une initiative de Porticus et sa coordination générale est assurée par le Centre latino-américain d'apprentissage et service solidaire (CLAYSS)

<https://www.uniservitate.org>



CLAYSS



PORTICUS

ISBN 978-987-4487-29-2



9 789874 448729

Publié en octobre 2021
ISBN 978-987-4487-29-2

COLLECTION UNISERVITATE