

MICHAL VOJTÁŠ
**PÉDAGOGIE
SALÉSIENNE
APRÈS DON BOSCO**

DE LA PREMIÈRE GÉNÉRATION
AU SYNODE DES JEUNES
(1888-2018)

LAS - Roma

CENTRO STUDI
DON BOSCO

Publications du

Centro Studi Don Bosco

Studi e strumenti - 9

MICHAL VOJTÁŠ

PÉDAGOGIE SALÉSIENNE APRÈS DON BOSCO

De la première génération au synode des jeunes (1888-2018)

LAS - ROMA

Titre original : PEDAGOGIA SALESIANA DOPO DON BOSCO

Traduction : Morand Wirth

Présentation de couverture : Cyril Uhnák

Traitement électronique : Province salésienne de Corée (KOR)

© 2023 by LAS - Libreria Ateneo Salesiano

Piazza dell'Ateneo Salesiano, 1 - 00139 ROMA

Tel. 06 87290626 - e-mail: las@unisal.it - <https://www.editricelas.it>

ISBN

digital: 978-88-213-1554-1

paperback: 978-88-213-1553-4

PRÉFACE

Dans le programme du sexennat 2020-2026¹ il y a un certain nombre d'orientations qui nous donnent la clé pour interpréter ce volume sur la pédagogie salésienne, qui fait le lien entre l'expérience fondatrice de la première génération salésienne et les époques qui ont suivi jusqu'à nos jours. Étant donné que l'auteur Michal Vojtáš entend traiter des mentalités pédagogiques qui se sont succédé, en vue d'une mise à jour pour le présent et pour l'avenir, j'indique la *vertu d'espérance* comme le principe qui va guider le lecteur. Ce n'est qu'avec l'espérance que nous pouvons affronter l'avenir, faisant confiance au Seigneur pour que nos humbles contributions de pensée et d'action portent leurs fruits. L'espérance a un rapport privilégié avec le temps. D'une part, en effet, elle nous permet de regarder l'avenir avec foi et dans une attitude de confiance en la Providence, si chère à Don Bosco ; d'autre part, elle s'enracine dans un regard sur le passé plein de reconnaissance pour le chemin parcouru. L'histoire de la pédagogie salésienne en fait partie : elle répond aux défis et accueille les leçons des différentes époques, elle donne continuité à certaines intuitions prophétiques vécues à l'oratoire du Valdocco, elle rend opérationnelle la pensée à laquelle elle fournit des indications méthodologiques qui apportent équilibre, ordre et systématisme parmi les intuitions concrètes nées de tant de bonnes pratiques du monde salésien.

Comme l'affirme le pape François dans le message adressé aux

1 Cf. "*Quali salesiani per i giovani di oggi?*". *Riflessione postcapitolare della Società di San Francesco di Sales*, in ACG 102 (2020) 433, 9-54.

salésiens réunis pour le 28^e Chapitre général : « Ni pessimiste ni optimiste, le salésien du XXI^e siècle est un homme plein d'espérance, car il sait que le centre de sa vie est le Seigneur, capable de faire toutes choses nouvelles (cf. Ap 21,5). C'est l'espérance qui nous sauvera d'une attitude de résignation et de survie défensive. C'est elle seule qui rendra notre vie féconde ». Les développements de la pensée pédagogique salésienne nous enseignent que « vivre fidèlement le charisme est quelque chose de plus riche et de plus stimulant que le simple abandon, repli ou réajustement des maisons ou des activités ; cela implique un changement de mentalité face à la mission à réaliser ».²

Ce livre est la preuve que les formulations pédagogiques ne sont jamais définitives, et que lorsqu'on a fait des projets qui se voulaient exhaustifs, définitifs ou de la plus grande rigueur, les réalisations ou la réception des écrits ont été généralement moins satisfaisantes que prévu.

La première ligne du programme pour les six prochaines années, « *Grandir dans l'identité salésienne* », nous rappelle la nécessité d'avoir des racines suffisamment solides pour construire un avenir ouvert au dialogue. Nous faisons partie d'une histoire passionnante, mais aussi dramatique, non linéaire, avec des hauts et des bas, en compagnie de personnalités salésiennes qui ont consacré leur vie à éduquer et à penser l'éducation. Notre identité, en effet, s'enracine dans un courant de pensée et d'action qui a su allier le sens du concret à la souplesse, la solidité à la créativité, la méthode à un style de vie, la logique de la foi à un projet rationnel. L'identité salésienne n'est pas faite uniquement de concepts et de coordonnées pédagogiques ; comme celle des croyants, elle s'enracine dans la rencontre avec le Christ, dans un sentiment de reconnaissance pour la mission qu'il nous confie. De fait, la pédagogie salésienne n'est pas seulement un projet humain, l'invention d'une personnalité géniale, mais elle est le fruit de l'initiative de Dieu qui nous envoie pour être avec les jeunes, pour les accompagner et pour imaginer des propositions éducatives cohérentes, solides et en même temps souples et créatives.

La deuxième ligne du programme, *celle de la formation pour devenir des pasteurs salésiens aujourd'hui*, nous engage à « surmonter le clivage entre formation et mission en favorisant dans la Congrégation un nouveau sens de la formation au sein même de la mission pour aujourd'hui, dans

2 FRANCESCO, *Messaggio al CG28*, in « *Quali salesiani per i giovani di oggi?* », 57-58.

tout le monde salésien, avec des mesures et des décisions significatives ».³ En effet, notre modèle de formation ne peut qu'être fortement lié au système préventif et à la pédagogie salésienne. Plus nous parviendrons à réfléchir de manière critique sur les formulations du passé, plus nous serons en mesure de valoriser les pierres angulaires permanentes de l'éducation salésienne et d'éviter les courts-circuits de la pensée et de l'action, liés aux stéréotypes d'une époque et à des formes de pensée standardisées et manichéennes.

La formation des pasteurs salésiens est indissolublement liée à la troisième ligne du programme, celle de *la mission et de la formation vécues avec les laïcs*. La voie à suivre pour surmonter la séparation entre l'étude et la mission ne réside pas dans les ajustements de l'antique « mentalité des maisons de formation », mais dans la mise en place de processus radicalement différents, qui assurent le lien de la nouvelle identité avec la nouvelle proposition d'une formation continue dans la vie d'une communauté de foi, d'apprentissage et de pratique éducative. Il y a près d'un quart de siècle, Don Juan Vecchi a prophétiquement tracé cette voie dans sa lettre circulaire intitulée : « *Pour vous j'étudie* ». Les traits de la figure du « nouveau salésien » tracés par lui correspondent aux exigences de la « nouvelle évangélisation » et de la « nouvelle éducation ». Il ne s'agissait pas de légers ajustements, mais de quelque chose de plus radical. Le salésien est appelé à faire partie d'un « nouveau modèle opérationnel », celui des orienteurs pastoraux, premiers responsables de l'identité salésienne des initiatives et des œuvres, animateurs d'autres éducateurs au sein d'un noyau animateur.⁴ En suivant les réflexions du CG28, je suis convaincu que ce modèle est la voie de l'avenir : il doit être soutenu, étudié et concrétisé.

Je félicite Michal Vojtáš pour ce large panorama pédagogique et j'espère que ce volume deviendra un outil de formation qui permettra d'interpréter la culture de manière créative, d'animer un vaste réseau éducatif, d'accompagner les processus de maturation et de croissance, d'orienter les éducateurs salésiens et d'interagir dans le contexte social. Concrètement, mon souhait est que le lecteur s'habitue à situer dans leur contexte la pensée et les projets éducatifs pour pouvoir reconnaître les différentes

3 «*Quali salesiani per i giovani di oggi?*», 34.

4 Cf. J.E. VECCHI, «*Io per voi studio..*»(C 14) *La preparazione adeguata dei confratelli e la qualità del nostro lavoro educativo*, in ACG 78 (1997) 361, 3-47

orientations pédagogiques qui y sont incluses. C'est là un présupposé indispensable pour être comme le disciple du Royaume des cieux, qui « tire de son trésor des choses nouvelles et des choses anciennes » (Mt 13,52), en forgeant la nouvelle mentalité nécessaire au changement d'époque que nous sommes en train de vivre. « De cette façon, la *salésianité* dans ses différents contextes, loin de se perdre dans l'uniformité d'une même tonalité, acquerra une expression plus belle et plus attrayante... Elle saura s'exprimer *en dialecte* ». ⁵ C'est ainsi que la Famille salésienne parlera le langage commun du système préventif avec des variantes, des nuances, des idées et des pratiques nouvelles et originales.

Don Ángel Fernández Artime, SDB

*Rome, 8 décembre 2020, solennité de l'Immaculée Conception
161^e anniversaire de la fondation de la Congrégation Salésienne.*

5 FRANCESCO, *Messaggio al CG28*, 63.

INTRODUCTION

« Que ferait Don Bosco aujourd'hui ? » C'est le refrain explicite ou implicite qui accompagne souvent la programmation éducative dans les maisons salésiennes. La question n'est pas seulement un slogan quasi homilétique, mais elle révèle une façon de procéder très répandue lorsqu'on aborde le thème de la mise à jour, y compris dans le milieu universitaire : il faut d'abord *connaître les racines historiques* et les visions éducatives originelles ; ensuite il faut *comprendre le contexte* actuel avec ses défis et ses opportunités ; enfin on en arrivera naturellement à *projeter l'action éducative* pour incarner l'idéal de Don Bosco dans le monde d'aujourd'hui. Ce projet d'actualisation a ses racines dans la période qui a suivi le Concile Vatican II, lorsque les ordres religieux ont été invités à approfondir leurs racines charismatiques et à s'ouvrir aux défis actuels, afin de pouvoir ensuite planifier une pastorale actualisée. Ces trois phases d'actualisation font référence à trois disciplines scientifiques spécifiques : les sciences historiques pour comprendre Don Bosco de manière critique dans son contexte ; les sciences humaines pour rester en contact avec la société d'aujourd'hui ; les sciences de l'organisation pour planifier l'éducation de manière sérieuse, incisive et efficace.

Même si le schéma de la mise à jour postconciliaire semble convaincant à première vue, on assiste un demi-siècle plus tard à de sérieuses difficultés. La première est due au manque de signification réelle des développements intervenus au cours des diverses périodes entre la fondation de la Congrégation et le moment présent. Si nous poussions le raisonnement jusqu'au bout, nous ne devrions plus étudier, par exemple, le modèle de formation

des débuts, la méthode missionnaire en Patagonie, les développements des oratoires au début du XX^e siècle, ou l'histoire de la croisade catéchétique à l'époque de Don Ricaldone. Tout un patrimoine d'expériences, de raisonnements et d'expérimentations serait perdu et nous serions destinés à répéter des erreurs semblables à celles de nos prédécesseurs. La deuxième difficulté provient de la subdivision en plusieurs domaines scientifiques qui communiquent difficilement entre eux, parce qu'ils ont des méthodes, des hypothèses, des axiomes, des langages et des communautés scientifiques qui ne sont pas les mêmes. Un autre problème, lié au précédent, est la séparation mentale entre hier et aujourd'hui, entre historiens, éducateurs et concepteurs, sans parler de la difficulté universelle de passer « du papier à la vie ».

Pour illustrer cette dynamique, on peut citer la récente et emblématique célébration du bicentenaire de la naissance de Don Bosco, préparée par une période de trois ans avec un cadrage sectoriel. Au niveau historique, on a organisé un congrès d'histoire salésienne en 2014 ; pour la réflexion pédagogique on a tenu un congrès de pédagogie salésienne en 2015 ; et au niveau des projets on peut penser au 27^e Chapitre général et à la conclusion du travail sur la troisième édition du *Cadre de référence de la pastorale des jeunes*. C'est précisément dans les années du bicentenaire qu'est née l'idée de ce volume, qui a l'intention de mettre Don Bosco en lien avec le monde actuel, en parcourant les diverses époques avec leurs différentes mentalités. Certaines époques ont donné du poids aux idées pédagogiques nouvelles en laissant d'autres de côté ; d'autres ont préféré certains modes d'action, ou ont développé des réflexions prophétiques et courageuses ; d'autres étaient plutôt liées à la mentalité courante ou à des solutions d'urgence, ou encore dictées par une certaine inertie intellectuelle. L'alternance des changements entraîne une inévitable dynamique pendulaire, selon Vico ou Toynbee, avec des va-et-vient, des *withdrawals and returns* entre les différentes périodes.

Étant donné qu'il existe un large éventail d'approches pour accéder aux données historiques et à la pensée pédagogique du passé,⁶ je pense qu'il est

6 Cf. le volume G. LOPARCO – S. ZIMNIAC (eds.), *La storiografia salesiana tra studi e documentazione nella stagione postconciliare*, LAS, Roma 2014, 9-142, en particulier les contributions de: M. NICKEL, *Grundfragen und Tendenzen der Kirchengeschichte in der Gegenwart*, in *Ibid.*, 27-48 e G. ROCCA, *La storiografia delle congregazioni religiose in Europa. Orientamenti e proposte*, in *Ibid.*, pp. 73-109.

nécessaire de clarifier certains points de méthodologie de mon travail. Celui-ci diffère d'une reconstruction purement historique, et cela à plusieurs niveaux. Au niveau des réflexions historiographiques en général, j'apprécie les positions équilibrées d'Henri-Irénée Marrou, historien français, qui a su créer une synergie entre l'identité de l'historien, du philosophe de l'histoire et du croyant catholique dans une perspective stimulante, intégrale, anti-idéologique et humble. En outre, et c'est un fait à ne pas sous-estimer, ses conceptions sont animées par une sensibilité pédagogique marquée et une valorisation de l'éducation. De fait, son œuvre la plus importante traite de l'histoire et de l'évolution de l'éducation antique de façon originale, en dépassant certains stéréotypes des Lumières, liés notamment à la transition entre l'Antiquité et le Moyen Âge.⁷ Le potentiel historique et historiographique qui se dégage de l'étude des périodes transitoires a été mis en valeur par notre auteur dans ses volumes sur la *Connaissance historique* et la *Théologie de l'histoire*.⁸

Ses études sur la relation entre la recherche historique et la réflexion philosophique l'ont amené à dépasser l'historiographie positiviste, répétitive et sceptique, qu'il avait apprise comme jeune étudiant à la Sorbonne. Avec l'école des *Annales*, il a lui aussi identifié la limite la plus immédiate de l'historiographie positiviste dans sa conception atomiste du fait historique. On s'est trop concentré sur l'importance du « document », en pensant pouvoir reconstruire les faits par l'évidence, en partant du présupposé que chaque moment historique était complet en soi, qu'on pouvait l'extraire de la structure de complexité et de continuité de la réalité historique.

Il existe cependant d'autres conceptions de l'histoire plus philosophiques et théologiques. On part de l'hypothèse qu'il existe des lois universelles régissant l'histoire, qui apparaissent souvent comme un écho plus ou moins lointain des idées hégéliennes, parfois sous la forme de théories historiographiques ou sociologiques. Selon ces courants de pensée, les

Pour l'histoire de la pédagogie cf. par ex. G. CHIOSSO, *Novecento pedagogico*, La Scuola, Brescia 1997 et ID., *Profilo storico della pedagogia cristiana in Italia (XIX e XX secolo)*, La scuola, Brescia 2001.

7 Cf. G. TOGNON, *Prefazione per rileggere Marrou*, in H.-I. MARROU, *Storia dell'educazione nell'antichità*, Studium, Roma 2016, 13-39.

8 Cf. H.-I. MARROU, *Conoscenza storica*, il Mulino, Bologna 1997 et ID., *Teologia della storia*, Jaca, Milano 2010.

notions, comme des idéaux-types, se transforment, passant de modes provisoires de représentation de l'histoire en lois cristallisées qui prétendent ramener le particulier à une conception unitaire, se transformant ainsi en de « grandes machines qui empêchent la compréhension » et qui, avec leur « clarté illusoire, finissent par miner la disposition de l'historien à voir la réalité dans sa multiplicité authentique et déconcertante ».⁹ Reprenant la critique par Marrou des conceptions idéalistes de l'historiographie dans son ouvrage le plus connu sur la méthode, Bernard Lonergan déclare à propos de l'utilisation des hypothèses interprétatives :

Marrou approuve l'utilisation d'idéaux-types dans la recherche historique, mais il formule deux mises en garde. D'abord, les idéaux-types ne sont que des constructions théoriques : il faut résister à la tentation de l'enthousiaste qui les prend pour des descriptions de la réalité [...] Ensuite, il y a la difficulté d'élaborer des idéaux-types appropriés : plus la construction est riche et éclairante, plus il est difficile de l'appliquer ; inversement, plus la construction est tenue et vague, moins elle est en mesure d'apporter une contribution significative à l'histoire.¹⁰

Cependant, la critique des théories métaphysiques de l'histoire ne se limite pas à l'examen de ces théories, mais ouvre la voie à la compréhension du caractère polyédrique de l'histoire elle-même et des visions respectives. La non-linéarité de l'histoire n'atomise pas la connaissance historique en faits que l'on possède à travers des documents, mais soutient l'existence de liens et de relations d'interdépendance entre différentes périodes, mentalités ou ensembles historiques. Les institutions, les mentalités, les arts et les styles éducatifs ne sont pas des réalités qui apparaissent comme des météores dans le ciel de l'histoire, mais surgissent après une longue période d'incubation et ne peuvent être perçus que dans leur évolution et leur transformation continues.¹¹

9 MARROU, *Conoscenza storica*, 192.

10 B. LONERGAN, *Il Metodo in Teologia*, Città Nuova, Roma 2001, 258-259.

11 Cf. G. GUGLIELMI, *Critica alla storiografia positivista e alla filosofia della storia. Lonergan interprete di Marrou*, in E. CIBELLI – C. TADDEI FERRETTI (Eds.), *Ricerche lonerganiane offerte a Saturnino Muratore*, Istituto Italiano per gli Studi Filosofici,

Pour Marrou, l'histoire n'est pas une succession de faits mesurables qu'il faut reconstituer, elle est toujours la connaissance du passé complexe d'une réalité humaine qui est « déjà là ». Selon les mots de Heidegger, l'histoire en tant que *dagewesenes Dasein* influence notre être-là présent et futur.¹² Les prétentions cognitives de cette discipline sont donc placées à un niveau plus modeste que l'orgueil de l'idéaliste (qui possède « les lois ») et la myopie scrupuleuse du positiviste (qui possède « le fait » et « le document »).¹³ Inspiré par cette position équilibrée, humaniste et croyante, je voudrais dans ce volume replacer la pensée pédagogique salésienne dans ses coordonnées historiques, non pas pour la relativiser en la dissolvant dans un environnement socioculturel donné, ou en l'étiquetant dans une théorie pédagogique générale, mais précisément pour la comprendre dans l'évolution des idées et des applications éducatives dans leur continuité.

L'histoire comprise comme étant le passé humain reconstruit et interprété par d'autres êtres humains exige une méthodologie qui prenne au sérieux « l'altérité » et tienne compte de la distance temporelle, mentale ou culturelle. Marrou se réfère à la phénoménologie d'Edmund Husserl en proposant l'*epochè* comme paradigme fondamental pour éviter de tomber dans « l'histoire philosophique de la philosophie », qui ramène sans critique le passé au présent comme point d'arrivée.¹⁴ Notre auteur écrit : « L'historien est celui qui, grâce à l'*epochè*, sait sortir de lui-même pour aller à la rencontre des autres ».¹⁵ L'expérience de l'histoire, précisément parce qu'elle consiste en une rencontre avec l'autre, place l'historien dans une attitude de profonde humilité. S'il se place authentiquement en relation avec l'altérité du passé, il fait l'expérience d'une grandeur qui nous laisse perplexes ; il n'est pas rare, en effet, que les hommes du passé révélés par l'histoire ont été plus grands que nous. Marrou insiste également

.....
Napoli 2016, 356.

12 Cf. MARROU, *Conoscenza storica*, 208.

13 Cf. *Ibid*, 56.

14 L'interprétation de cette historiographie philosophique consiste à ne considérer comme historiquement valable que ce qui est conforme à l'idéologie de l'auteur. Cf. par ex. P. PIOVANI, *Filosofia e storia delle idee*, Edizioni di Storia e di Letteratura, Roma 2010², 200.

15 MARROU, *Conoscenza storica*, 99. Cf. aussi 89-92.

sur l'affinité psychologique, l'empathie que l'historien doit nécessairement avoir pour parvenir à la connaissance du passé qu'il reconstruit. Tout comme l'histoire de l'art exige du chercheur une sensibilité esthétique forte et subtile, l'histoire du christianisme présuppose le sens des valeurs spirituelles et du phénomène religieux.¹⁶

L'investigation faite dans une attitude d'*époque* phénoménologique accepte les événements et la succession des périodes historiques comme ils se présentent, sans schéma fixe préétabli. Il arrive parfois qu'un pédagogue influent, ou un supérieur fort, ou une situation ecclésiale (le Concile Vatican II) ou socio-politique (régimes totalitaires) conditionne la réflexion sur l'éducation. Parfois ce sont les dynamiques du personnel et des générations qui peuvent être déterminantes (la première génération formée par Don Bosco ou le contraste entre les générations dans les années 1960), etc. À certaines époques, les salésiens se sont basés sur les témoignages directs concernant l'agir éducatif du fondateur ; en d'autres temps, ils se sont laissé influencer par la pensée pédagogique d'auteurs externes de l'époque ; ou encore, dans des contextes changeants et des conditions défavorables, ils ont cultivé davantage leurs propres traditions et leur identité. Au niveau de la réflexion pédagogique, il faut attribuer un rôle déterminant à l'expérience empirique et quotidienne, liée aux différentes interactions qui se créent au sein des structures éducatives typiques (collège, oratoire, école professionnelle, associations, groupes, universités, etc.). L'influence de l'expérience est particulièrement forte chez les salésiens en tant que membres d'une Congrégation d'éducateurs et non de pédagogues. C'est ainsi que les défis de l'époque, la pensée de certains supérieurs, la logique organisationnelle interne des structures de formation et d'éducation et les conséquences des périodes précédentes se conjuguent pour créer un « idéaltype », c'est-à-dire les traits de la mentalité typique d'une génération. L'alternance des générations et des paradigmes pédagogiques aux différentes périodes historiques sera résumée dans les six chapitres suivants :

I. *Formulations pédagogiques de la première génération salésienne* entre le début du rectorat de Don Rua et la mort de Francesco Ceruti, premier conseiller général des études (1888-1917).

16 Cf. MARROU, *Conoscenza storica*, 104. Dans le contexte de l'éducation chrétienne je souligne l'importance de l'argumentation contenue dans la Préface à J. RATZINGER BENEDETTO XVI, *Gesù di Nazaret*, LEV, Città del Vaticano 2007, 8-20.

- II. *Pédagogie pratique par osmose capable de s'adapter à la société moderne*, que l'on peut idéalement situer à partir des Congrès sur les Oratoires, sous les rectorats de Don Paolo Albera et de Don Filippo Rinaldi (1902-1931).
- III. *Fidélité à Don Bosco proclamé saint et discipline en des temps difficiles*, qui caractérisent la période qui commence idéalement avec la béatification de Don Bosco et comprend la tentative de systématisation pédagogique de Don Pietro Ricaldone (1929-1951).
- IV. *Avant, pendant et après les changements de Vatican II*, ou l'impact extraordinaire de la réflexion ecclésiale sur l'éducation et la pédagogie, donnant la priorité aux stimuli innovants des Chapitres généraux respectifs (1952-1978).
- V. *Planification et animation, deux instruments de synthèses pédagogiques* qui se développent pendant la période du rectorat de Don Egidio Viganò, avec les importantes contributions pédagogiques de Don Juan Edmundo Vecchi (1978-1998).
- VI. *Nouvelle évangélisation et éducation pour le troisième millénaire*, une période qui commence avec la systématisation des cadres de référence de la pastorale des jeunes et se termine idéalement avec le Synode sur les jeunes (1998-2018).

Dans cette publication, la notion de « pédagogie salésienne » est conforme aux principes phénoménologiques et historiographiques présentés et sera comprise comme une réflexion systématique et critique sur l'éducation qui s'inspire du style et de l'œuvre éducative de Jean Bosco. Tout en respectant l'histoire salésienne telle qu'elle se présente, nous emploierons les notions de système et de critique dans un sens large et inclusif, en les traitant par conséquent selon leurs degrés de scientificité et d'influence sur l'éducation. Compte tenu de l'abondance des matériaux disponibles et de la nécessité de limiter le champ de notre recherche, nous choisirons les plus significatifs en termes de réflexion et de diffusion. Les choix méthodologiques se reflètent également dans la structure de chacun des chapitres de notre texte, selon le schéma suivant :

- en premier lieu les caractéristiques sociales, éducatives et pédagogiques d'une *période historique*, le contexte ecclésial correspondant et la réponse de l'éducation salésienne dans ses structures éducatives typiques ;

- puis les lignes pédagogiques et *les directives en matière d'éducation qui partent du centre de la Congrégation* et qui interprètent, dans une période donnée, la fidélité au modèle éducatif de don Bosco ;
- ensuite l'étude de quelques *auteurs de pédagogie salésienne* parmi les plus significatifs au niveau de l'influence et de la diffusion. Les contributions des auteurs seront analysées de manière synchronique (dans leur contexte) et diachronique (en étudiant les continuités et les discontinuités entre les conceptions pédagogiques) ;
- enfin on propose une *anthologie de textes et de matériaux* pour chaque période, disponibles en partie dans le texte imprimé et en grande partie en ligne. Des centaines de documents, sources, recherches et articles peuvent être consultés en texte intégral sur le site *salesian.online*.

Les choix méthodologiques comportent nécessairement des limites. En prenant en considération les orientations pédagogiques émises par le centre de la Congrégation et en présentant les études approfondies des auteurs les plus influents, notre travail n'est évidemment pas exhaustif et complet. Certains auteurs ont élaboré des synthèses originales ou significatives, mais ne faisant pas partie du *mainstream* de la congrégation, ils n'ont pas été analysés en profondeur et sont restés seulement à l'intérieur des courants de pensée. De même, la réflexion pédagogique des Filles de Marie-Auxiliatrice n'apparaît qu'en filigrane dans certaines parties de l'ouvrage. Compte tenu de la nécessité d'une contextualisation à l'intérieur des lignes d'animation de l'Institut, des supérieures et des œuvres éducatives pour la jeunesse féminine et les enfants, j'ai préféré laisser la parole aux experts de ce secteur au plan historique et pédagogique.

Ayant fait le choix de donner un certain poids aux directives d'animation émanant du centre de la Congrégation, nous avons reconnu que notre vision était clairement centrée sur l'Italie durant les premières périodes et jusqu'à l'époque de Don Ricaldone. C'est seulement à l'époque du Concile Vatican II qu'elle s'est ouverte à d'autres contextes, surtout à l'Europe occidentale et à l'Amérique latine. Il apparaît donc que ce n'est qu'au troisième millénaire que la Congrégation salésienne pourra dire qu'elle est devenue vraiment mondiale au niveau pédagogique, bien qu'avec des vitesses différentes selon les contextes. En effet, comme cela ressort des Rapports sur l'état de la Congrégation et de diverses études, les idées et les lignes

opérationnelles des Chapitres généraux ne sont pas passées dans les provinces de manière uniforme. Il me semble important de souligner que mon intention est avant tout d'étudier les idées pédagogiques significatives et typiques dans le contexte de leur naissance et de leur évolution, et non d'évaluer des auteurs, des styles de gouvernement ou la Congrégation dans son ensemble. Je pense que l'avenir de la pédagogie salésienne ne réside pas dans des synthèses sectorielles visant à la perfection, mais dans l'enrichissement continu et réciproque entre les enquêtes historiques, les études de systématisation théorique et méthodologique, les approfondissements pédagogiques régionaux et les bonnes pratiques, fruits de l'Esprit qui est à l'œuvre dans l'histoire et de la sagesse pratique des éducateurs.

Je remercie chaleureusement les recteurs Ángel Fernández Artime et Pascual Chávez Villanueva pour leur soutien durant le processus de recherche et leurs précieux conseils. J'exprime ma reconnaissance aux conseillers pour leur engagement et leurs commentaires et suggestions appréciés. Je tiens à mentionner tout particulièrement les professeurs Aldo Giraud, José Manuel Prellezo et Morand Wirth, tous les trois de l'Université Pontificale Salésienne, le professeur Giorgio Chiosso de l'Université de Turin et la professeure Piera Ruffinatto de la Faculté Pontificale des Sciences de l'Éducation Auxilium. Avec gratitude je voudrais mentionner l'Institut d'histoire salésienne, l'Association des chercheurs en histoire salésienne (ACSSA) et le personnel des archives centrales salésiennes (ACS) pour avoir mis à ma disposition des éditions critiques, des études et des documents d'archives qui m'ont permis ce type de recherche. Je remercie sincèrement mes collègues de la Faculté des sciences de l'éducation et du Centre d'études Don Bosco de l'UPS pour les possibilités d'échanges interdisciplinaires. Un travail important de révision linguistique, avec des corrections et des suggestions, a été effectué par Massimo Schwarzel et Cristiano Ciferri, auxquels j'exprime ma reconnaissance. Enfin et surtout, je ne veux pas oublier mes étudiants en pédagogie salésienne, qui me poussent sans cesse à approfondir de nouveaux aspects et à adopter de nouvelles perspectives dans le domaine pédagogique. Je souhaite au lecteur une lecture stimulante et pleine d'inspiration au service de leur engagement éducatif auprès des jeunes d'aujourd'hui.

Michal Vojtáš, sdb

ABRÉVIATIONS

AAS :	Acta Apostolicae Sedis
ACG :	Actes du Conseil Général
ACS :	Actes du Conseil Supérieur
ASC :	Archivio Salesiano Centrale
ASS :	Acta Sanctae Sedis
CEP :	Communauté Éducative-Pastorale
CG :	Chapitre Général
CGS :	Chapitre Général Spécial
FMA :	Filles de Marie Auxiliatrice
FSE :	Faculté des Sciences de l'Éducation (Université Pontificale Salésienne)
ISP :	Institut Supérieur de Pédagogie (Pontificio Ateneo Salesiano)
PAS :	Pontificio Ateneo Salesiano (Athénée Pontifical Salésien)
PEPS :	Projet Éducatif - Pastoral Salésien
PG :	Pastorale Giovanile (Pastorale des Jeunes)
POI :	Progetto Organico Ispettoriale (Projet Organique Provincial)
SDB :	Salésiens de Don Bosco
UPS :	Université Pontificale Salésienne

1. FORMULATIONS PÉDAGOGIQUES DE LA PREMIÈRE GÉNÉRATION SALÉSIENNE (1888-1917)

Au départ, la vie de Jean Bosco avec les premiers développements de son style d'éducation s'est déroulée dans le monde rural du Piémont, pétri de traditions catholiques ancestrales et marqué par l'alliance du trône et de l'autel, réinterprétée à la lumière de la Restauration après Napoléon. Plus tard, don Bosco a opéré des changements et fait des choix en éducation, notamment avec le passage de l'œuvre des oratoires à celle des collèges, ce qui dénote chez lui une capacité d'adaptation à la nouvelle société libérale et laïque à l'époque de l'unification de l'Italie. Différentes, en revanche, furent les décennies qui ont marqué la transition entre le XIXe et le XXe siècle ; elles furent caractérisées par de grands et profonds changements au niveau mondial. Dans le monde occidental surtout, ces changements ont suscité chez beaucoup l'attente d'un monde nouveau, projeté vers un progrès illimité sous l'impulsion du scientisme positiviste. De nombreux observateurs avaient la conviction que la période historique qu'ils vivaient dans les années précédant la première guerre mondiale était quelque chose de plus qu'une phase de développement comme les autres. D'une manière ou d'une autre, le passage d'un siècle à un autre semblait anticiper et préparer un monde complètement différent du passé. C'est dans ce contexte qu'allait devoir opérer une congrégation en pleine expansion intercontinentale.¹

1 Cf. E.J. HOBBSAWM, *L'età degli imperi: 1875-1914*, Laterza, 2005; G. MARTINA, *Storia*

1.1. La première génération des salésiens au passage du siècle

La plupart des salésiens n'ont pas suivi l'évolution de la sensibilité culturelle positiviste. Ils vivaient encore dans un contexte marqué par les traditions catholiques et dans une attitude d'opposition au sécularisme. Cette tendance était encore renforcée au début du XX^e siècle par la polémique à l'intérieur de l'Église contre le modernisme. Le « système préventif » de Don Bosco, dénomination commune pour désigner la manière d'éduquer typiquement salésienne, suscitait un mouvement en expansion qui englobait la Congrégation de Saint François de Sales, l'Institut des Filles de Marie Auxiliatrice, et tout un réseau de charité et d'entraide. Ce réseau se structurait autour des maisons salésiennes, du *Bulletin Salésien*, des Coopérateurs salésiens et de l'Association de Marie Auxiliatrice. Les nouvelles tendances culturelles n'eurent pas une influence directe sur l'éducation et la pensée pédagogique salésiennes, parce que les destinataires de l'œuvre salésienne étaient généralement des jeunes du milieu populaire, plutôt pauvres, vulnérables et abandonnés. N'étant pas spécialisés dans l'éducation des élites, les salésiens n'étaient pas directement appelés à se mesurer au positivisme, aux nouvelles philosophies ou aux nouvelles expressions artistiques qui s'affirmaient au début du XX^e siècle.

Tout en restant fidèles à la ligne stratégique du fondateur et malgré la mentalité traditionnelle, il apparaît qu'au niveau de l'organisation pratique l'éducation salésienne a su adapter de façon originale certaines de ses activités et structures aux nouveaux besoins. En fait, les programmes d'éducation n'ont été influencés que par certains défis du monde contemporain, perçus avant tout dans une perspective italienne, et par certaines problématiques européennes ou latino-américaines. Au niveau de la pensée, on note la confrontation avec le sécularisme libéral. Dans l'organisation scolaire, il a fallu faire face à l'affirmation de l'école publique de masse. Enfin, au niveau économique, il a fallu se mesurer aux conséquences de la deuxième

.....
della Chiesa. Da Lutero ai nostri giorni, vol. 4: *Letà contemporanea*, Morcelliana, Brescia 1995, 13-107; F. TRANIELLO, *L'epoca di don Rua: lineamenti di uno scenario storico*, in F. MOTTO (ed.), *Don Michele Rua nella storia (1837-1910)*, Atti del Congresso Internazionale di Studi su don Rua" (Roma, Salesianum, 29-31 ottobre 2010), LAS, Roma 2011, 27-41.

révolution industrielle qui accentuait les contrastes relatifs à la question sociale, à la montée du socialisme et à la naissance de la classe moyenne.

1.1.1. Le défi de la « libre pensée » anticléricale

Dans la période précédant le déclenchement de la première guerre mondiale, la scène politique européenne était occupée par des gouvernements souvent faibles, minés par des crises parlementaires à répétition. De plus en plus souvent, on accusait les députés d'être trop nombreux et trop corrompus. En l'absence d'une ligne politique forte et claire, les traits communs aux gouvernements de l'époque et aux programmes des partis s'appelaient : nationalisme, question sociale et orientation anticléricale. Ce dernier point a influencé l'éducation salésienne tant par ses interventions dans le domaine scolaire que par sa lutte contre l'Église. Sous le nom de « libre pensée » se cachait une tendance antireligieuse et surtout anticatholique. Le libéralisme anticatholique européen, souvent inspiré par la franc-maçonnerie, se manifestait sous différentes facettes selon le contexte. En Italie par exemple, une forte opposition continua après le processus d'unification ; en France, on assistait à la diffusion de l'approche anticléricale liée aux caractéristiques spécifiques de la laïcité à la française ; en Allemagne le *Kulturkampf*, quoique déjà terminé, continuait de peser sur les relations entre l'Église et l'État au passage du siècle.² Il y avait « un climat général qui, de la France à l'Italie, de la Belgique à l'Argentine, paraissait marqué – et c'est ainsi qu'il était vécu – par la volonté de la propagande maçonnique de traîner les religieux dans la boue ».³

La Congrégation salésienne, sous la direction de Don Rua, connut les

2 Cf. M. FLORES, *Il secolo mondo. Storia del Novecento*, vol. 1: 1900-1945, Mulino, Bologna 2005; F. MOTTO (ed.), *L'Opera Salesiana dal 1880 al 1922. Significatività e portata sociale*. Atti del 3° Convegno Internazionale di Storia dell'Opera Salesiana (Roma 31 ottobre – 5 novembre 2000), vol. 1: *Contesti, quadri generali, interpretazioni*, LAS, Roma 2001, 41–177.

3 J.M. PRELLEZO, *Le scuole professionali salesiane (1880-1922). Istanze e attuazioni viste da Valdocco*, in J.G. GONZÁLEZ et al. (eds.), *L'educazione salesiana dal 1880 al 1922. Istanze ed attuazioni in diversi contesti*. Atti del 4° Convegno Internazionale di Storia dell'Opera salesiana Ciudad de México, 12-18 febbraio 2006), vol. 1, LAS, Roma 2007, 97.

effets de l'anticléricisme européen dans les tensions avec les systèmes scolaires de certains pays, dans les tentatives de discréditer l'œuvre des religieux. Qu'on songe par exemple à « l'affaire de Varazze » de 1907, mais surtout à la fermeture des maisons en France au cours des deux premières décennies du XX^e siècle. Suivant la loi française de 1901, les salésiens de la province du Nord de la France avaient demandé au gouvernement l'autorisation de poursuivre leurs activités, mais, ne l'ayant pas obtenue, ils furent dispersés et les maisons de Paris et de Lille confisquées. Les salésiens présents dans le Sud du pays, en revanche, avaient opté pour la voie de la sécularisation et de la clandestinité, ce qui permit de sauver certaines œuvres par la mise en place d'une direction laïque et à la prise de responsabilité des coadjuteurs.⁴ Des problèmes similaires se présentèrent aux salésiens en Équateur après la révolution libérale de 1895.⁵

En contexte italien, et dans le cadre de la liberté d'enseignement, il est utile de mentionner le rôle du pédagogue turinois Giuseppe Allievo. Son action fut importante dans la défense des écoles salésiennes de l'époque. Ses théories pédagogiques ont influencé la première génération des salésiens comme Cerruti et Barberis, de même que ses idées en faveur de l'école libre contre le centralisme étatique.⁶ En ce qui concerne le système scolaire italien, la classe dirigeante, théoriquement libérale, était paradoxalement conditionnée par un certain « soupçon de liberté », qui découlait de la perception d'une Italie profondément divisée d'un point de vue linguistique, culturel, politique et religieux. Craignant que le pluralisme en matière d'éducation ne soit préjudiciable à l'unification du pays, on opta pour le centralisme étatique.⁷ Giuseppe Allievo, contrairement au positivisme libéral et à l'idéalisme hégélien, défendit le principe de la personne, comprise comme la « synthèse vivante d'une âme rationnelle et d'un corps

4 Cf. F. DESRAMAUT, *I Salesiani francesi al tempo del silenzio (1901-1925)*, in S. ZIMNIAK – G. LOPARCO (eds.), *L'educazione salesiana in Europa negli anni difficili del XX secolo*. Atti del Seminario Europeo di Storia dell'Opera salesiana (Cracovia 31 ottobre – 4 novembre 2007), LAS, Roma 2008, 115–128.

5 Cf. A. GUERRIERO – P. CREAMER, *Un siglo de presencia salesiana en el Ecuador. El proceso histórico 1888-1988*, Don Bosco, Quito 1997.

6 Cf. J.M. PRELLEZO, *Giuseppe Allievo negli scritti pedagogici salesiani*, in «Orientamenti Pedagogici» 45 (1998) 267, 393–419.

7 A. MARRONE, *Giuseppe Allievo e la libertà d'insegnamento*, in «History of Education & Children's Literature» 7 (2012) 2, 173–176.

organique, dans l'unité d'un seul être ».⁸ Sa pédagogie affirmait le spiritualisme comme condition première et irréductible de la défense de la liberté :

La personne n'est pas un instrument au service de la volonté d'autrui, mais une créature sacrée, dotée de droits, qui doivent être respectés par tout pouvoir social, par toute autorité humaine : le droit à l'existence, à la vérité, au bonheur, à la vertu, de sorte que si, par exemple, la prospérité de tout un peuple entraînait l'esclavage ou la destruction d'une seule créature humaine, cela devrait déjà pour cette raison être détesté comme un crime. Eh bien, supposez que l'école soit une fonction, une propriété, une possession de la société, et qu'elle soit soumise à sa domination absolue ; dans ce cas les élèves ne seraient plus éduqués comme des personnes appartenant à elles-mêmes, et ordonnées à une fin dont elles ont le droit de ne pas être détournées, mais comme des serfs de la volonté sociale, comme des choses ou des instruments au service de la société.⁹

Grâce à son combat pour la liberté de l'enseignement et la défense des écoles catholiques à travers l'Union *Pro schola libera* (fondée en 1907), Allievo fut également apprécié par le grand public catholique, par la *Civiltà Cattolica*, et par d'autres auteurs catholiques aux tendances néo-scolastiques.¹⁰

1.1.2. La réaction de l'Église prise entre les nouveaux équilibres et le conservatisme

Dans le dernier quart du XIX^e siècle, sous l'impulsion de Léon XIII, l'Église modifia légèrement sa position à l'égard du monde de la Belle Époque. Après les condamnations des gouvernements libéraux à l'époque de Pie IX, on est passé à une prise de conscience de nouveaux équilibres et de la nécessité de certaines ouvertures et réformes.

8 G. ALLIEVO, *Appunti di Antropologia e Psicologia*, Carlo Clausen, Torino 1906, 3.

9 G. ALLIEVO, *La nuova scuola pedagogica ed i suoi pronunciamenti*, Carlo Clausen, Torino 1905, 23.

10 Cf. MARRONE, *Giuseppe Allievo e la libertà d'insegnamento*, 190–191.

Avec l'encyclique *Aeterni Patris* (1879), Léon XIII s'efforça de créer une convergence au niveau de la pensée, exhortant les fidèles avant tout à « remettre en usage la doctrine sacrée de saint Thomas et à la propager le plus largement possible, pour la protection et l'honneur de la foi catholique, pour le bien de la société et pour le progrès de toutes les sciences ».¹¹ Avec l'encyclique *Immortale Dei* (1885), l'Église faisait comprendre qu'elle autorisait des opinions différentes sur les systèmes politiques ; dans l'encyclique *Libertas* (1888), le pape clarifiait le concept de liberté dans le contexte législatif, social et politique, affirmant qu'il « est opportun de considérer séparément les diverses conquêtes de la liberté qui sont une exigence de notre époque »,¹² mettant au premier rang la liberté de culte. Même l'autorité divine ne s'oppose pas à la liberté humaine : « Cette souveraineté sacrée de Dieu sur les hommes, loin de supprimer la liberté ou de la limiter en quoi que ce soit, la protège et la perfectionne ».¹³ L'encyclique *Sapientiae Christianae* (1890) proposa de nouveaux équilibres et de nouvelles autonomies dans les relations entre l'État et l'Église, suite à la disparition des États pontificaux. L'encyclique soulignait le rôle de l'éducation et affirmait avec force le droit des parents à éduquer leurs enfants. Dans la conclusion, Léon XIII mettait en relation le bien de la société, l'importance de l'éducation familiale et la nécessité d'investir dans les écoles catholiques :

Lorsqu'il s'agit de la bonne formation de la jeunesse, aucun travail et aucun effort ne sont superflus. À cet égard, les catholiques de diverses nations, qui ont organisé à grands frais et avec une grande constance des écoles pour l'éducation de leurs enfants, sont vraiment dignes de toute admiration. Il faut que ces exemples salutaires soient imités partout où les temps actuels l'exigent : mais que chacun de nous soit convaincu que c'est avant tout l'éducation familiale qui peut faire beaucoup dans l'âme des enfants. Si l'adolescence trouve au foyer une bonne règle de conduite, une sorte de gymnase de vertus chrétiennes, le salut de la société sera largement assuré.¹⁴

11 LÉON XIII, Lettre encyclique *Aeterni Patris* (4 août 1879) in ASS 12 (1894) 97-115.

12 LEON XIII, Lettre encyclique *Libertas* (20 juin 1888), in ASS 20 (1887) 593-613.

13 *Ibid*, 599

14 LEON XIII, Lettre encyclique *Sapientiae christianae* (10 janvier 1890), in ASS 22 (1889-90) 385-404.

Après Léon XIII, Pie X changea le centre d'intérêt, en le concentrant sur les problèmes internes de l'Église. D'un côté, il encouragea la réforme catéchétique, liturgique et ecclésiastique,¹⁵ et de l'autre il reprit vigoureusement la controverse avec les modernistes, qui culmina dans les tons énergiques et ciblés de l'encyclique *Pascendi dominici gregis* de 1907. La tension entre le monde libéral et l'Église se projetait également à l'intérieur de celle-ci : « Les partisans de l'erreur ne sont pas tant à chercher parmi les ennemis déclarés, mais ce qui cause la plus grande douleur et la plus grande crainte, c'est qu'ils sont cachés dans le sein même de l'Église ».¹⁶ Comme conséquence on assista à un renforcement de la mentalité de forteresse assiégée et à des mesures de contrôle intra-ecclesial.

Au niveau politique, l'Église préféra ne pas descendre directement dans l'arène. Alors que les partis chrétiens avec l'élargissement du suffrage auraient pu peser sur le plan politique, comme l'a montré l'histoire européenne à partir de 1945, l'Église n'a pas soutenu officiellement la formation de partis politiques catholiques. Les représentants de l'Église ont soit soutenu des partis conservateurs de toutes sortes, soit entretenu de bonnes relations avec des mouvements nationalistes non infectés par le virus de la laïcité libérale.¹⁷

Les salésiens, quant à eux, n'ont pas pris part au débat scientifique ni à la polémique avec le modernisme, même si dans les écrits de la première génération on trouve quelques reflets du climat culturel autour des questions de l'école catholique. En général, ils ont continué à suivre la stratégie de Don Bosco dans la recherche de solutions pratiques pour la gestion des collèges, des oratoires et des écoles professionnelles. Peu tentés par la mentalité de forteresse assiégée (qui était partiellement présente au niveau de la pensée), les salésiens vivaient existentiellement et pratiquement une épopée d'expansion mondiale, et au niveau du gouvernement central, ils étaient plutôt confrontés aux problèmes d'équilibre entre la croissance numérique et les insuffisances dans la formation du personnel.¹⁸

15 Cf. l'encyclique *Acerbo Nimis* en faveur de l'activité catéchétique et du nouveau catéchisme publié en 1912 sous le nom de Caéchisme de Pie X.

16 Pio X, *Lettera enciclica di S.S. Papa Pio X circa le dottrine moderniste*, in *Atti della Santa Sede circa le Dottrine Moderniste*, Augustae Taurinorum, Ex Officina Asceterii Salesiani, 1908, 140.

17 Cf. E.J. HOBBSAWM, *L'età degli imperi*, 133–134.

18 Cf. J.G. GONZÁLEZ, *Don Rua e i Capitoli Generali da lui presieduti*, in MOTTO (ed.),

1.1.3 Identité et évolution de l'école salésienne

Au cours de la transition entre les deux siècles, le développement des écoles salésiennes est lié à la personne de Don Francesco Cerruti, conseiller scolaire de la Congrégation de 1885 à 1917, considéré à la fin de son mandat comme « le véritable maître d'œuvre des écoles et des études de la Pieuse Société Salésienne ».¹⁹ Le contexte spécifique de l'Italie a conduit Don Cerruti à renforcer le choix préférentiel de la formation humaniste et classique au sein des institutions salésiennes. C'était un choix motivé avant tout par le désir d'être fidèle aux enseignements de Don Bosco. Cette attitude est confirmée par ce passage d'un mémoire de Don Cerruti sur l'éducation :

Plus les jours passent, plus je suis convaincu de la nécessité, qui est un devoir pour nous, de rester très attachés, *mordicus*, aux enseignements de Don Bosco, même en matière d'instruction et d'éducation, et de ne jamais nous en écarter, même d'un pouce, *nec transversum quidem unguem*. Loin de nous l'idée d'être des innovateurs.²⁰

Une autre raison, non moins importante et conforme à la pédagogie de Giuseppe Allievo, était de considérer l'éducation à l'école comme une formation à la fois religieuse et morale, en même temps que scientifique et littéraire. Cette façon de voir prenait en compte tous les aspects humains et chrétiens de l'éducation comme un tout. Celui qui les sépare, selon Don Cerruti, n'éduque pas, mais gâte l'éducation ; ne construit pas, mais détruit ; n'exerce pas sa mission, mais la trahit. Dans ses lettres circulaires, il se montre attentif à la fois aux problèmes liés à la qualité de l'enseignement des langues et à l'aspect chrétien et salésien de l'éducation.

La dernière raison de ce choix humaniste préférentiel était liée à la spécificité de la tradition et du caractère italiens, qui étaient plus en harmonie avec l'école classique qu'avec l'école technique. La polarisation entre le

Don Michele Rua nella storia, 176–190.

19 A. LUCHELLI, *Don Francesco Cerruti consigliere scolastico generale della Pia Società Salesiana*, SAID Buona Stampa, Torino 1917, 22.

20 F. CERRUTI, *Un ricordino educativo-didattico*, SAID Buona Stampa, Torino 1910, 7.

monde technique moderne et le monde classique traditionnel pendant le pontificat de Pie X s'est manifestée précisément dans le débat sur l'école technique. Lors du Chapitre général de 1907, le sujet a fait l'objet d'une discussion animée et la conclusion fut la suivante : « L'ouverture d'internats pour les écoles techniques est accordée dans des cas exceptionnels, mais les cas individuels doivent être soumis au Chapitre [c'est-à-dire au « Conseil »] qui les examinera cas par cas ». ²¹ En 1911, il existait déjà une dizaine d'écoles techniques salésiennes en Italie. Face à cette évolution, le Chapitre général adopta par la suite une position plus stricte qui pouvait susciter des oppositions : « Par fidélité aux souhaits du Vénérable Don Bosco et du regretté Don Rua, tous deux contraires à l'idée d'introduire des écoles techniques internes dans nos collèges, les supérieurs actuels maintiennent le principe et déclarent qu'ils n'ont pas non plus l'intention d'admettre le secteur technique interne ». ²² La discussion se poursuivit et quelques exceptions furent accordées, mais en général, l'enseignement technique n'était pas considéré comme propre au charisme salésien. La réforme scolaire du néo-idéaliste Giovanni Gentile en 1923 renforcera encore cette tendance des écoles salésiennes. ²³

Dans les pays d'Amérique latine, la situation était différente. Le positivisme semblait avoir pénétré dans les classes dirigeantes de la société de manière plus forte. Les *científicos* étaient considérés comme les nouveaux prophètes du progrès dans une société arriérée qui tournait autour de l'agriculture. Le premier institut d'enseignement scientifique fut le *Colegio Pío*, qui avait vu le jour en 1877 à *Villa Colón* en Uruguay, sous la direction de Don Luigi Lasagna. Au programme des études Lasagna ajouta non seulement les sciences naturelles à la littérature, à la morale et à la religion, mais il ouvrit des laboratoires, des musées de biologie et de géologie, ainsi qu'un observatoire météorologique, astronomique, sismique et magnétique, le premier dans tout le pays. ²⁴

21 *Verbali* (11 novembre 1907), in ASC D270.

22 *Verbali* (3 e 4 maggio 1911), in ASC D270.

23 Cf. J.M. PRELLEZO, *Linee pedagogiche della Società Salesiana nel periodo 1880-1922. Approccio ai documenti*, in «Ricerche Storiche Salesiane» 23 (2004) 44, 128-130.

24 Cf. S. BOIX – F. LEZAMA, *Las ciencias en la propuesta educativa del Colegio Pío de Villa Colón (Uruguay) entre 1877 y 1895, en el marco del debate Iglesia-positivismo*,

Au Brésil également, les salésiens surent répondre aux besoins d'une société engagée dans la construction d'une république qui se voulait moderne, ordonnée et « progressiste ». Dans les écoles salésiennes on offrait une éducation religieuse, morale, littéraire, scientifique, artistique et civique (complétée par une instruction militaire). Cette proposition éducative, jugée positive par les représentants de la république et le Saint-Siège, voulait favoriser la collaboration entre le gouvernement et la Congrégation en vue de la construction d'une nouvelle chrétienté dans l'État brésilien.²⁵

La collaboration avec les autorités de l'État n'était évidemment pas sans danger. Dans certaines provinces, les salésiens réussirent à obtenir des subventions pour le fonctionnement des écoles. La Belgique salésienne fut le premier pays à en profiter à partir de 1896 pour ses collèges de Liège, Tournai et Gand. La reconnaissance des qualifications et les conditions exigées pour avoir les subventions de l'État impliquaient cependant une possible inspection et créaient une réelle influence de l'État sur l'école salésienne. Les salésiens belges, rémunérés par l'État, avaient une bonne préparation dans les matières spécifiques, mais la formation typiquement salésienne n'était pas systématisée.²⁶

1.1.4. Deuxième révolution industrielle dans les dernières décennies du XIX^e siècle

À la fin du XIX^e siècle, le système économique subit de profondes transformations dont les implications sociales furent telles que l'on peut parler d'une seconde révolution industrielle. Grâce aux inventions technologiques, de nouveaux secteurs industriels vit le jour, les relations entre le

in J.G. GONZÁLEZ et al. (eds.), *L'educazione salesiana dal 1880 al 1922*, vol. 2, 361–384. Il est intéressant de noter le contraste entre deux « cultures scolaires ». Lasagna écrit que « les gamins de 11 ou 12 ans vont de l'avant dans les équations, dans les logarithmes, etc., ce que nul d'entre nous ne sait expliquer et suivre », in A. DA SILVA FERREIRA (ed.), *Mons. Luis Lasagna. Epistolario*, vol. 1 (1873-1882), LAS, Roma 1995, 113.

25 Cf. R. AZZI, *A educação salesiana na emergência da burguesia brasileira*, in J.G. GONZÁLEZ et al. (eds.), *L'educazione salesiana dal 1880 al 1922*, vol. 2, 121–143.

26 Cf. H. DELACROIX, *Cent ans d'école salésienne en Belgique*, in «Ricerche Storiche Salesiane» 9 (1990) 16, 23–24.

pouvoir de l'État et la gestion des entreprises se modifièrent, si bien que l'économie mondiale prit une forme nouvelle. Les nombreuses découvertes dans les domaines de la physique et de la chimie durant la seconde moitié du XIX^e siècle furent à la base du développement industriel de l'époque. La véritable nouveauté, cependant, était un nouveau type de relation entre la science, la technologie et la production. Les ingénieurs et les scientifiques devinrent des propriétaires d'entreprises dans lesquelles ils investissaient leurs découvertes. Des noms tels qu'Edison, Siemens, Bell, Dunlop et Bayer devinrent les icônes de leur époque.

Les progrès de la médecine et le succès de l'industrie alimentaire, qui libéraient les pays les plus développés du cauchemar de la famine, entraînaient un boom démographique. L'espérance de vie moyenne en Europe passa de 35 ans au milieu du siècle dernier, à 50 ans à la fin du XIX^e siècle. La population du vieux continent augmenta de 60% dans la seconde moitié du XIX^e siècle, sans compter les 30 millions qui émigrèrent en Amérique. Dans le même temps, la croissance démographique des nations non encore industrialisées, malgré un taux de mortalité élevé, se situait entre 20 et 30%.²⁷ C'est ainsi que le nombre des métropoles augmenta également, mais l'urbanisation entraîna surtout la prolifération de centres urbains de grande et de moyenne taille autour des centres industriels : « Nous pouvons définir le monde «développé» comme un monde en voie d'urbanisation rapide, et même, dans les cas extrêmes, comme un monde «urbain» sans précédent ». ²⁸ Dans un tel contexte, les destinataires préférés, les concepts et les méthodes de l'éducation salésienne des « enfants du peuple » ne pouvaient que se modifier.

Sur la base de considérations à la fois humanitaires et utilitaires, telles que le maintien de la paix sociale, l'État se montrait soucieux de mettre en place des services sociaux pour tous. Les services sociaux, tels que l'assurance accident, l'assurance vieillesse et les prestations pour les chômeurs, commencèrent à se répandre à partir de l'Allemagne de Bismarck dans les années 1880. Des normes et des contrôles, pas toujours efficaces, devaient assurer la sécurité et l'hygiène dans les usines, éliminer le travail des enfants, instaurer le repos hebdomadaire et un temps de travail quotidien

27 Cf. G. SABATUCCI – V. VIDOTTO, *Il mondo contemporaneo. Dal 1848 a oggi*, Laterza, Roma-Bari 2005, 107–116.

28 HOBBSAWM, *L'età degli imperi*, 30.

d'environ dix heures.²⁹

L'Amérique latine est la partie du monde qui a le plus souffert de la colonisation d'abord, puis de l'immigration massive en provenance de l'Europe. Bien que la plupart de ces pays aient acquis leur indépendance au début du XIX^e siècle, l'influence de ce que l'on appelle le « premier monde » restait forte. Néanmoins, on peut affirmer que la période entre 1880 et 1914 représente l'une des rares périodes de stabilité politique de l'histoire contemporaine en Amérique latine. Cette stabilité était essentiellement due au fait que la classe dominante, l'oligarchie, dominait sans être contestée.³⁰

1.1.5. *L'encyclique Rerum Novarum et une plus grande conscience sociale chez les salésiens*

La prise de conscience des masses, qui avait commencé à se faire sentir dans l'Europe du XVIII^e siècle, se développa tout au long du siècle suivant et devait aboutir aux événements explosifs du XX^e siècle. Trois éléments importants et interdépendants ont contribué à l'essor de ce phénomène : l'alphabétisation, la révolution industrielle et l'urbanisation. Des changements importants ont eu lieu dans les domaines économique, social et politique, directement attribuables à la présence croissante des masses populaires sur la scène publique. L'émergence de la « question sociale » apparut également aux yeux de l'Église sous un jour nouveau. Dans l'encyclique *Rerum Novarum* de 1891, Léon XIII demanda aux chrétiens de passer de l'action charitable à un engagement social plus incisif.³¹ Les partis socialistes adoptèrent des positions nettement différentes, notamment le Parti socialiste italien, fondé à Gênes en 1892, première grande organisation représentative en Italie des intérêts du prolétariat dans l'arène politique.

Le changement de contexte incita également quelques salésiens à

29 Cf. FLORES, *Il XX secolo*, 101.

30 Cf. A. GUTIERREZ, *Contexto histórico de Latinoamérica (1880-1922)*, in MOTTO (ed.), *L'Opera Salesiana dal 1880 al 1922*, vol. 1, 53–70; D. POMPEJANO, *Storia dell'America Latina*, Mondadori, Milano 2012.

31 Cf. G. CHIOSSO, *Profilo storico della pedagogia cristiana*, La Scuola, Brescia 2004, 89.

s'intéresser aux questions sociales et économiques.³² Nous mentionnons surtout quelques écrits de personnages significatifs qui ont travaillé à la formation des jeunes confrères et qui ont ainsi contribué à la création d'une nouvelle mentalité. Le conseiller pour les écoles, Don Francesco Cerruti, élargit sa vision en s'ouvrant aux questions sociales sous l'influence de Giuseppe Toniolo, professeur d'économie politique à l'Université de Pise. En 1893, Cerruti publia *Des principes pédagogiques et sociaux de Saint Thomas*, et cinq ans plus tard un volume pour les jeunes salésiens sous le titre *Notions élémentaires de morale et d'économie politique*.³³ Au tournant du siècle, Don Carlo Maria Baratta, appelé à enseigner la sociologie aux jeunes clercs de Foglizzo, publia *La liberté de l'ouvrier* et les *Principes de sociologie chrétienne*.³⁴ Baratta suivait les théories de l'agronome Stanislao Solari, qui espérait un retour à la terre avec une nouvelle agriculture rationnelle, et une interaction entre les classes sociales des agriculteurs, des artisans et des propriétaires fonciers. Un dernier représentant qui a influencé les jeunes salésiens par l'enseignement de la morale est Don Luigi Piscetta, auteur des quatre volumes intitulés *Éléments de théologie morale*. En particulier dans le troisième volume, qui traite des questions de la justice, l'auteur s'appuie non seulement sur saint Thomas, mais cite également les arguments de *Rerum Novarum* concernant les positions socialistes, la propriété privée, le juste salaire et le travail des femmes.³⁵

Les publications salésiennes, tout comme la sociologie catholique de l'époque, se situaient dans un contexte de polémique contre les positivistes et les socialistes. Elles avaient pour but d'élaborer des concepts intellectuels et philosophiques capables d'offrir des réponses différentes de celles de type matérialiste, analogues en termes de crédibilité scientifique, mais

32 Cf. J.M. PRELLEZO, *La risposta salesiana alla "Rerum Novarum". Approccio a documenti e iniziative (1891-1910)*, in A. MARTINELLI – G. CHERUBINI (eds.), *Educazione alla fede e dottrina sociale della Chiesa. Atti XV Settimana di Spiritualità per la Famiglia Salesiana*, SDB, Roma 1992, 39–91.

33 Cf. F. CERRUTI, *De' principii pedagogico-sociali di S. Tommaso*, Tipografia Salesiana, Torino 1893; F. CERRUTI, *Nozioni elementari di morale e d'economia politica*, Tip. e Libreria Salesiana, Torino 1898.

34 Cf. M. BARATTA, *La libertà dell'operaio*, Fiaccadori, Parma 1898; Id., *Principii di sociologia cristiana*, Fiaccadori, Parma 1902.

35 Cf. L. PISCETTA, *Theologiae moralis elementa*, vol. 3, Ex Officina Salesiana, Augustae Taurinorum 1902.

alternatives en termes de contenu. Dans l'ensemble, on adopta une logique déductive substantiellement normative, faite de préceptes à observer. Les publications, à la suite de *Rerum novarum*, se présentaient comme une « science de «ce qui doit être» ; leurs préoccupations étaient dirigées d'abord vers les «finalités», puis vers les «causes» et seulement en dernier lieu vers les «faits» ». ³⁶ Dans l'ensemble, elles se présentaient comme des considérations fondées sur l'éthique, orientées dans une perspective téléologique (évidemment ultra-mondaine, contrairement au positivisme), avec des applications au plan de la pastorale et de l'exhortation morale. Nous en avons une illustration typique dans le discours de Pietro Ricaldone, alors conseiller pour les écoles professionnelles, intitulé *Nous et la classe ouvrière*. Ses clés d'interprétation, qui resteront valables pour interpréter son action en tant que recteur majeur, tournent autour de la cause fondamentale de tous les maux : l'éloignement des masses par rapport à Dieu. Le remède était l'effort éducatif pour l'élévation de l'esprit, de la culture générale, de la technique professionnelle et du sens artistique. ³⁷

1.1.6. La naissance des écoles professionnelles et agricoles salésiennes

Au début des années 1880, un changement significatif commença à se produire : on est passé des ateliers d'arts et métiers aux écoles professionnelles salésiennes. Il y avait à cela essentiellement trois causes : le développement industriel exigeait des travailleurs compétents, et donc l'école professionnelle commença à faire partie des programmes des partis politiques ; les nouvelles lois sur l'enseignement professionnel exigeaient des changements (en Italie la loi de 1878 et en France celle de 1880) ; enfin, et ce point est très important, les sections d'apprentis dans beaucoup de

36 M.M. BURGALASSI, *Itinerari di una scienza. La sociologia in Italia tra Otto e Novecento*, Franco Angeli, Milano 1996, 122. Dans le passage cité le sociologue Marco Burgalassi inclut le salésien Don Baratta parmi les représentants de la sociologie catholique. Cf. des évaluations similaires in M. WIRTH, *Orientamenti e strategie di impegno sociale dei salesiani di don Bosco (1880-1922)*, in MOTTO (ed.), *L'Opera Salesiana dal 1880 al 1922*, vol. 1, 83–84.

37 Cf. P. RICARDONE, *Noi e la classe operaia*, Scuola tipografica salesiana, Bologna 1917, 24.

maisons exigeaient une restructuration.³⁸ Avant le deuxième Chapitre général de 1880, les responsables de la section des apprentis du Valdocco envoyèrent un projet aux capitulaires qui parlait de la nécessité d'une école pour tous les apprentis sans distinction d'âge, de capacité, de condition, ainsi que de la nécessité d'avoir des professeurs pour les différentes matières. En outre, on demandait une modification de l'horaire des cours, car les cours du soir n'apportaient aucun profit en raison de la fatigue résultant d'une journée entière de travail manuel.³⁹

À partir de 1893, la section des apprentis des instituts salésiens fut confiée au conseiller professionnel qui devait y introduire les améliorations nécessaires. En effet, il était devenu évident que l'enseignement y était peu profitable : manque de responsables d'atelier ayant l'esprit chrétien, rareté des travaux pour s'exercer au métier, enfin carences dans l'instruction et manque de bons assistants, étant donné que la section des étudiants attirait à elle naturellement les jeunes clercs et que les apprentis se sentaient abandonnés.

Lors du Chapitre de 1886, d'importantes délibérations furent prises. Une triple orientation devait être donnée aux jeunes apprentis : religieuse-morale, intellectuelle et professionnelle. La durée de l'apprentissage était fixée à cinq ans, et les apprentis étaient divisés en sections. Le Conseil général fut chargé d'élaborer un programme scolaire et, bien que le Chapitre eût pris des décisions, le passage des ateliers aux écoles professionnelles fut assez lent. Ce n'est qu'en 1898 que le nouveau conseiller général pour les écoles professionnelles, Don Giuseppe Bertello, fit les premiers pas vers la transformation des ateliers, soucieux uniquement de la qualité du métier, en vraies écoles professionnelles, comprises comme des lieux d'éducation et de formation de bons ouvriers compétents. Le document de base vit le jour en 1903 sous le titre : *Programme scolaire pour les écoles d'apprentissage de la Pieuse Société Salésienne*.

À tout cela s'ajouta l'influence du « Cénacle de Parme » qui s'était formé autour de Don Baratta avec l'appui de Stanislao Solari. Profitant des possibilités offertes par les donations de terres aux salésiens d'Europe et d'Amérique, Baratta favorisa le « tournant agricole » dans l'esprit de Don

38 Cf. J.M. PRELLEZO, *La «parte operaia» nelle case salesiane. Documenti e testimonianze sulla formazione professionale (1883-1886)*, in «Ricerche Storiche Salesiane» 16 (1997) 31, 357.

39 Cf. PRELLEZO, *Le scuole professionali salesiane*, 54–55.

Rua durant les premières années du XX^e siècle. Les écoles d'agriculture commencèrent à se multiplier, et dans les pages du *Bulletin salésien* les questions concernant l'agriculture devinrent plus fréquentes. Don Rua considérait les écoles d'agriculture comme une réaction au dépeuplement des campagnes en vue d'un retour à la vie rurale et, par ce moyen, d'une re-christianisation de la société.⁴⁰

Une impulsion importante dans le changement des mentalités vint de la loi Carcano de 1902 sur le travail des femmes et des mineurs dans les usines et les ateliers industriels. Une règle fondamentale était que, pour les enfants de moins de quinze ans, l'emploi du temps quotidien devait inclure un temps d'école égal ou supérieur à celui du travail, un équilibre qui n'était pas encore pratiqué dans les institutions salésiennes.⁴¹ Un autre instrument de promotion des écoles professionnelles vit le jour en 1901 à Valsalice avec la première « Exposition triennale des écoles professionnelles et des colonies agricoles de la Pieuse Société de Saint François de Sales ». L'objectif était de présenter une image de ce qui se faisait dans les institutions salésiennes pour le bien de la jeunesse ouvrière et de montrer les produits fabriqués par les artisans eux-mêmes. La deuxième exposition en 1904 ainsi que la suivante en 1910 témoignent d'une présence encore plus importante des écoles professionnelles salésiennes. Il est intéressant de noter le changement de ton dans les évaluations d'une exposition à l'autre : partant d'une lecture essentiellement festive de la deuxième exposition on est passé à une lecture plus critique dans un souci d'amélioration de la part de Don Pietro Ricaldone, nouveau conseiller professionnel en 1910.⁴²

1.1.7. Autres œuvres sociales : oratoires, jardins d'enfants et internats pour les jeunes travailleuses

Pietro Braido note comment l'oratoire salésien s'est adapté à la situation

40 Cf. *Lettera del R.mo D. Michele Rua ai Cooperatori ed alle Cooperatrici Salesiane*, in «Bollettino Salesiano» 26 (1902) 1, 6–7.

41 Cf. PRELLEZO, *Le scuole professionali salesiane*, 63–65; P. BAIRATI, *Cultura salesiana e società industriale*, in F. TRANIELLO (ed.), *Don Bosco nella storia della cultura popolare*, SEI, Torino 1987, 343–344.

42 Cf. *Terza esposizione generale delle scuole professionali e agricole della Pia Società Salesiana*, Scuola tipografica salesiana, Torino 1912.

italienne, à une époque où le pays « se déplaçait de plus en plus rapidement des zones rurales vers l'industrie, provoquant le phénomène de l'urbanisation et le déplacement souvent traumatisant des jeunes, garçons et filles, de la campagne à l'usine ». ⁴³ La situation des quartiers populaires, la question ouvrière et les incitations de *Rerum novarum* suscitèrent dans les oratoires salésiens une attention aux questions sociales avec différentes implications. L'élargissement de la perspective éducative oratorienne est notable et une convergence plus forte s'est créée autour de l'objectif éducatif de « préparer les jeunes à la vie ». Par cette formule on entendait une préparation non seulement religieuse et morale, mais aussi une aide au travail et une insertion sociale. L'ouverture de l'oratoire à la dimension sociale s'est exprimée dans un large éventail de propositions, a impliqué l'étude de la sociologie et a finalement contribué à l'élargissement de la tranche d'âge des bénéficiaires, afin de prévenir leur exode de l'oratoire dans les années les plus importantes pour leur avenir.

En plus des propositions des Chapitres généraux et des lignes pédagogiques de Don Rua, que nous analyserons dans ce chapitre et le suivant, on constate une augmentation de l'attention générale, un engagement social des catholiques et la concentration des efforts vers l'élargissement des intuitions oratoriennes. ⁴⁴ Les numéros du *Bulletin salésien* des années 1918-1919 constituent un témoignage intéressant des développements de l'oratoire à une époque de redressement de l'après-guerre. On peut y lire la chronique dédiée à l'oratoire et intitulée « Pour l'éducation des enfants du peuple » qui rapporte les expériences des oratoires. Le *Bulletin* présentait également les activités de l'oratoire-modèle du Valdocco, qui prévoyait pour les plus grands une initiation à la vie chrétienne active et un apostolat au plan religieux et social, faisant de l'oratoire un « gymnase éducatif, religieux et social et [...] un champ d'expérimentation pour les premiers essais dans la vie ». ⁴⁵ Dans le contexte de la controverse avec d'autres écoles de pensée, le *Bulletin* suggérait des œuvres économiques, sociales et culturelles pour compléter l'action oratorienne habituelle, semblables à celles

43 P. BRAIDO, *Per una storia dell'educazione giovanile nell'oratorio dell'Italia contemporanea. L'esperienza salesiana*, LAS, Roma 2018, 74.

44 Cf. *Ibid.*, 49–126.

45 *Per l'educazione cristiana dei figli del popolo. L'anno catechistico 1917-18 nel 1° Oratorio festivo di D. Bosco*, in «Bollettino Salesiano» 42 (1918) 12, 242.

promues par les « Cercles et Institutions antichrétiens »:

Cercles de culture ; conversations sociales ; écoles professionnelles ; secrétariats du travail ; bureau d'enregistrement des caisses de sécurité sociale ; assurances populaires des travailleurs ; conférences sur l'hygiène professionnelle ; instructions sur la législation du travail ; initiation aux Conférences de Saint Vincent de Paul ; préparation à l'entrée dans les cercles militaires ; assistance aux jeunes travailleurs émigrés.⁴⁶

Les Filles de Marie Auxiliatrice répondirent aux changements apportés par l'industrialisation en faisant évoluer leur œuvre typique des jardins d'enfants. Le passage de la famille patriarcale rurale à des formes plus modernes, liées plutôt à la vie urbaine et au travail des femmes dans les usines, a modifié la dynamique éducative dans les familles. C'est alors que naissent les œuvres d'éducation de l'enfance qui vont au-delà des simples jardins d'enfants, conçus dans la première moitié du XIX^e siècle comme des structures de « refuge » et d'assistance pour les enfants des familles les plus démunies.⁴⁷ Au tournant du siècle, on passe à la dénomination « école maternelle », qui accentue la dimension éducative.

L'orientation pédagogique et pratique pour la gestion des jardins d'enfants est contenue dans le *Règlement-Programme pour les jardins d'enfants*, rédigé par les FMA, revu par Don Francesco Cerruti et publié en 1885.⁴⁸ Les lignes pédagogiques qui orientent la pratique éducative des jardinières d'enfants sont divisées, à la suite d'Aporti, en deux grands domaines : physique-intellectuel et moral-religieux. Le *Règlement* est introduit par un aperçu historique sur les jardins d'enfants en Italie, rédigé par Cerruti, qui met en valeur les contributions d'Aporti et de Fröbel, en les intégrant et en donnant plus d'importance à la dimension religieuse. Il évite avec soin, du moins en théorie, un enseignement trop précoce ou trop

46 *Per le adunanze mensili. Sosteniamo e moltiplichiamo gli Oratori Festivi*, in «Bollettino Salesiano» 42 (1918) 2, 22.

47 Cf. par ex. T. FALETTI DI BAROLO, *Sull'educazione della prima infanzia nella classe indigente. Brevi cenni dedicati alle persone caritatevoli*, Chirio e Mina, Torino 1832.

48 Cf. *Regolamento-Programma per gli Asili d'infanzia delle Figlie di Maria Ausiliatrice*, Tip. e Libreria Salesiana, S. Benigno Canavese 1885. Cf. aussi P. CAVAGLIÀ, *Il primo regolamento degli Asili infantili istituiti dalle Figlie di Maria Ausiliatrice (1885)*, in «Rivista di Scienze dell'Educazione» 35 (1997) 1, 23–25.

scolaire. Il rappelle la nature de l'enfant incapable de s'appliquer longtemps à une tâche, et on souhaite que pendant la journée les activités alternent avec la gymnastique, les chants et les prières, et en tenant compte de l'âge et des capacités des enfants. On note cependant dans le texte une tension entre la tradition salésienne et l'organisation scolaire qui implique des restrictions disciplinaires.⁴⁹ Dans le *Règlement pour les jardins d'enfants* de 1912, on donne plus d'importance à l'approche de Fröbel, qui fut adoptée également dans le cours pour les jardinières d'enfants de Nizza Monferrato à partir de 1906. L'évolution pédagogique des trente années qui séparent les deux règlements se traduit par une accentuation de l'animation récréative et une répartition plus précise des rôles éducatifs : directrice, maîtresses, sous-maîtresses et auxiliaires.⁵⁰

Par ailleurs, les progrès de l'industrialisation avaient besoin du travail féminin, ce qui poussait les jeunes filles à peine adolescentes à rejoindre les grandes usines, où elles se retrouvaient facilement dans des situations à risque. Les FMA comprirent les besoins de ces filles souvent contraintes à vivre dans un environnement peu sûr, tant du point de vue de la prévention des accidents que du point de vue moral. Le premier internat pour jeunes ouvrières fut ouvert en 1897 à Cannero, sur le lac Majeur, et leur nombre augmenta progressivement jusqu'à 19 maisons en 1908 et au-delà au cours des années suivantes.⁵¹ L'internat se présentait à elles comme une famille dans laquelle elles pouvaient trouver aide, compréhension et formation religieuse, alors qu'elles vivaient dans un contexte de dix heures de travail ou plus, de discipline rigide et de faible rémunération. Dans certains internats, rattachés à de grandes usines, et abritant des centaines de pensionnaires, les sœurs avaient également pour tâche de fournir une assistance sur le lieu de travail.⁵²

49 Cf. P. RUFFINATTO, *L'educazione dell'infanzia nell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice tra il 1885 e il 1922. Orientamenti generali a partire dai regolamenti*, in GONZÁLEZ et al. (eds.), *L'educazione salesiana dal 1880 al 1922*, vol. 1, 149–153.

50 Cf. *Regolamenti e Programmi per gli Oratori festivi e per i giardini d'infanzia*, Tip. Silvestrelli e Cappelletto, Torino 1912; P. RUFFINATTO, *L'educazione dell'infanzia*, 156–159.

51 Cf. ROSANNA, *Estensione e tipologia delle opere delle FMA (1872-1922)*, 170.

52 Cf. G. LOPARCO, *L'apporto educativo delle Figlie di Maria Ausiliatrice negli educandati tra ideali e realizzazioni (1878-1922)*, in GONZÁLEZ et al. (eds.), *L'educazione salesiana dal 1880 al 1922*, vol. 1, 161–191.

Comme on le voit, ces œuvres ont poursuivi une finalité éducative et pas seulement sociale. Elles se sont révélées particulièrement opportunes pour soutenir, guider et former les jeunes filles au cours de cette phase délicate de transition sociale. En effet, dans le *Règlement pour les internats* publié en 1913, il est précisé que l'acceptation de ces œuvres doit être subordonnée à la possibilité effective de poursuivre des objectifs éducatifs et non pas seulement d'assistance, c'est-à-dire une formation religieuse et morale qui permette de préparer « d'excellentes filles de famille, des travailleuses honnêtes et consciencieuses, des citoyennes dignes et honorables ».⁵³

1.2. Les lignes pédagogiques des supérieurs dans une période de grande expansion

Le fait de succéder à Don Bosco, l'évolution du contexte et le rapide développement de la Congrégation salésienne sont trois éléments qui ont fortement influencé les lignes de gouvernement de Michel Rua. Sa longue collaboration avec Don Bosco, dont il fut le vicaire, la fascination exercée par le fondateur et éducateur de la première génération de salésiens et la vivacité des souvenirs qu'il a laissés ont déterminé la principale ligne de gouvernement de la Congrégation et de la pédagogie salésienne : la fidélité à Don Bosco. Les défis du contexte méditerranéen et latino-américain, les deux centres de l'action éducative salésienne, ont eu une importance secondaire dans la formation des idées pédagogiques, même si on ne peut pas en dire autant des choix éducatifs pratiques dans la période de transition entre le XIX^e et le XX^e siècle.

1.2.1. Michel Rua et la fidélité créative au système préventif de Don Bosco

Après la mort de Don Bosco, l'atmosphère qui régnait parmi les salésiens

⁵³ *Regolamenti pei Convitti diretti dalle Figlie di Maria Ausiliatrice*, Tip. Silvestrelli e Cappelletto, Torino 1913, 3–4.

de la première génération a été bien exprimée par le Cardinal Alimonda dans son sermon lors de la messe de suffrage : « Je le verrai donc avec plus de respect qu'auparavant, mais toujours avec la même tendre affection, toujours avec le même cœur aimant ».⁵⁴ Les liens forts entre Don Rua et Don Bosco et le partage de la vie à Valdocco pendant plusieurs décennies ont décidé Don Rua à vouloir être un autre Don Bosco et à conduire la Congrégation le plus possible dans la même direction. Pendant des mois, il réunit le Conseil Supérieur dans la chambre où Don Bosco avait vécu la dernière étape de sa vie, et parmi les premiers sujets abordés il y avait l'introduction de la cause de béatification du fondateur. Dans sa première lettre en tant que Recteur Majeur, Don Rua exposa son programme :

Nous devons considérer comme un privilège d'être les fils d'un tel Père. Notre souci désormais doit être de soutenir et de développer de plus en plus les œuvres qu'il a commencées, de suivre fidèlement les méthodes qu'il a pratiquées et enseignées, et, dans notre manière de parler et de travailler, de chercher à imiter le modèle que le Seigneur, dans sa bonté, nous a donné. Voilà, mes chers fils, le programme que je suivrai dans ma charge ; que ce soit aussi le but et l'effort de chaque salésien.⁵⁵

La formation par osmose entre les aspects pédagogiques, éducatifs et spirituels a fortement marqué les premières générations de salésiens, dans la mesure où elle était transmise et assimilée par l'expérience et le contact direct avec Don Bosco, mais peu élaborée au niveau théorique.⁵⁶ Le modèle de formation par le partage de la vie avait l'avantage de ne pas fractionner « l'éducation chrétienne de la jeunesse »⁵⁷ en différentes dimensions,

54 *Giovanni Bosco e il suo secolo. Ai funerali di trigesima nella chiesa di Maria Ausiliatrice in Torino il 1° marzo 1888*. Discorso del cardinale arcivescovo Gaetano Alimonda, Tipografia Salesiana, Torino 1888, 6.

55 M. RUA, *Prima lettera del Nuovo Rettor Maggiore. Circolare del 19 marzo 1888*, in *Lettere Circolari di don Michele Rua ai salesiani*, Scuola tipografica don Bosco, San Benigno Canavese 1940, 18.

56 Cf. P. STELLA, *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica*, vol. 2: *Mentalità religiosa e spiritualità*, LAS, Roma 1981, 470–474; P. BRAIDO, *Don Bosco prete dei giovani nel secolo delle libertà*, vol. 2, LAS, Roma 2003, 233–271.

57 L'expression « éducation chrétienne de la jeunesse » est de Don Bosco et constitue un concept intégral qui embrasse la catéchèse, l'éducation morale, la formation littéraire et professionnelle, le volontariat, l'éducation artistique et expressive, etc. dans une vision chrétienne traditionnelle de la réalité et de la société. Cf. P. BRAIDO, *Il progetto operativo di Don Bosco e l'utopia della società cristiana*, LAS, Roma

sections ou méthodologies qui tendaient alors à être séparées ou opposées. L'éducation était un tout vital, transmis par l'expérience et communiqué dans un récit vivant et optimiste, à un moment où la Congrégation connaissait une croissance exponentielle.

À côté des avantages d'une formation tout entière basée sur l'expérience de vie partagée avec Don Bosco, il faut signaler cependant plusieurs difficultés et écueils inhérents à cette approche expérimentielle de la tradition éducative salésienne. On peut facilement imaginer ces limites, et d'ailleurs plusieurs responsables de la première génération salésienne les ont bien perçues. La première de ces limites était l'absence d'une référence textuelle sûre, tant pour la formation des nouveaux salésiens que pour faire face à des difficultés éducatives inédites.

Une deuxième limite était la tendance à répéter sans discernement les traditions transmises par osmose, sans distinguer suffisamment les éléments fondamentaux des éléments secondaires liés aux particularités des situations et des tempéraments. Calogero Gusmano, qui a accompagné le premier visiteur extraordinaire Paul Albera en Amérique latine dans les premières années du XX^e siècle, résumait bien cette mentalité en affirmant : « Souvent, pour trancher une question même minime, on dit : «À l'Oratoire on fait comme ça», et cela suffit à couper court à toute autre discussion ».⁵⁸

Les limites que comportait l'imitation du Valdocco n'apparaissaient pas encore suffisamment, et ce pour plusieurs raisons. D'une part, il y avait encore beaucoup de salésiens qui avaient connu Don Bosco et qui pouvaient interpréter leur expérience de vie avec lui à partir de différents points de vue. D'autre part, les diverses interventions de Don Rua montrent bien que pour lui la fidélité à Don Bosco n'était pas une question de répétition, mais de fidélité à un modèle qu'il avait lui-même vu évoluer sous ses yeux. La quarantaine d'années vécue aux côtés de Don Bosco et l'absence d'un « traité définitif » sur la pédagogie salésienne comportant des dispositions

.....
1982; A. GIRAUDDO, *Educazione e religione nel sistema preventivo di don Bosco*, in A. BOZZOLO – R. CARELLI (eds.), *Evangelizzazione e educazione*, LAS, Roma 2011, 271–274.

58 C. GUSMANO, *Lettera a D. Barberis* (20 settembre 1900), in P. ALBERA – C. GUSMANO, *Lettere a don Giulio Barberis durante la loro visita alle case d'America (1900-1903)*. Introduzione, testo critico e note a cura di Brenno Casali, LAS, Roma 2000, 84.

particulières pour chaque situation sont deux éléments qui aideront à associer le choix de la fidélité au pôle nécessaire de la créativité. Le choix de rester fidèle à un modèle, en soi innovant et flexible, de manière créative et en tenant compte de la diversité des caractères, des convictions et des situations inédites à affronter, a permis de poser les bases d'un certain équilibre, important mais qu'il n'était pas facile à maintenir. Outre certains changements imposés par le Saint-Siège, où il ne pouvait être question de fidélité créative mais seulement d'obéissance,⁵⁹ il a fallu affronter les difficultés engendrées par la croissance dynamique et l'expansion géographique de la Congrégation.

Au cours des 22 années du rectorat de Don Rua, le nombre de confrères est passé d'un peu moins de 800 à plus de 4 000, le nombre des maisons a été multiplié par six, et les provinces sont passées de 6 à 34. Pendant cette période de forte croissance, avec les dettes laissées par Don Bosco et la diminution des offrandes,⁶⁰ la formation se faisait de moins en moins par osmose comme dans les premiers temps et ne s'était pas encore dotée de règles précises.⁶¹ Tout cela permet de contextualiser et de relativiser en même temps l'insistance de Don Rua sur la fidélité à la tradition contre toute « démanéation de réforme ». Parmi les nouveautés il faut

59 Il s'agit principalement de l'interdiction faite en 1901 aux supérieurs salésiens d'entendre les confessions de leurs sujets et de la séparation juridique et administrative de l'Institut des FMA à partir de 1906. Cf. M. CANINO ZANOLETTY, *Las "pruebas" de D. Rua. La prohibición al superior salesiano de confesar a sus súbditos*, in G. LOPARCO – S. ZIMNIAK (eds.), *Don Michele Rua primo successore di don Bosco. Tratti di personalità, governo e opere. Atti del 5° Convegno Internazionale di Storia dell'Opera Salesiana Torino 28 ottobre – 1 novembre 2009*, LAS, Roma 2010, 103–137; G. LOPARCO, *L'autonomia delle Figlie di Maria Ausiliatrice nel quadro delle nuove disposizioni canoniche*, in MOTTO (ed.), *Don Michele Rua nella storia (1837-1910)*, 409–444.

60 Cf. F. DESRAMAUT, *Vita di don Michele Rua, primo successore di don Bosco (1837-1910). Edizione a cura di Aldo Girauda*, LAS, Roma 2009, 164–165. Titre original en français: *Vie de don Michel Rua, premier successeur de Don Bosco (1837-1910)*, LAS, Roma 2009.

61 L'accent principal est mis sur la régularisation des noviciats, mais les autres étapes de la formation sont encore loin d'être organisées, une situation qui nécessitera une attention supplémentaire de la part de Don Rinaldi et de Don Ricaldone. Cf. *Deliberazioni del quinto Capitolo Generale della Pia Società Salesiana tenuto in Valsalice presso Torino nel settembre 1889*, Tipografia Salesiana, S. Benigno Canavese 1889, 25.

signaler les ouvertures de maisons dans de nouveaux contextes éducatifs : au Moyen-Orient avec la fusion de la congrégation de Don Belloni avec les salésiens ;⁶² en Europe centrale avec la controverse entre Don Rua et Don Markiewicz⁶³ sur la vraie fidélité à Don Bosco ; aux États-Unis avec les œuvres d'assistance aux émigrants italiens ;⁶⁴ et en Extrême-Orient, avec les fondations en Inde, à Macao et en Chine.

La forte croissance des œuvres en Amérique latine montre également quelques expériences intéressantes d'inculturation auprès des tribus Shuar en Équateur, initialement peu réussies,⁶⁵ et avec les *Bororo* dans le Mato Grosso au Brésil. Cette dernière expérience est importante car elle nous montre plus clairement l'attitude de fidélité créative de Don Rua. Lorsque Luigi Lasagna ouvrit la mission du Mato Grosso, il avait un véritable programme d'action basé sur ses connaissances de la réalité de la région. Don Rua, de son côté, avait esquissé des normes sages d'action missionnaire dans ses lettres à Don Balzola. Partant de l'expérience des *reducciones* en Terre de Feu, il abordait au fur et à mesure différents thèmes, tels que le rôle du missionnaire, le travail, la santé, l'éducation hygiénique, la nudité des indigènes, la condition des femmes, le mariage, l'éducation religieuse, etc., en tenant compte du contexte amazonien et en adoptant une logique assez souple et progressive.⁶⁶

Il semble qu'à part quelques rares exceptions, les directeurs des *reducciones* au Brésil aient ignoré un bon nombre de ses recommandations, car

62 Cf. P.G. GIANAZZA, *Don Rua e la fondazione salesiana di Alessandria d'Egitto*, in LOPARCO – ZIMNIAC (eds.), *Don Michele Rua primo successore di don Bosco*, 805–878.

63 Cf. S. ZIMNIAC, *Salesiani nella Mitteleuropa. Preistoria e storia della provincia Austro-Ungarica della Società di S. Francesco di Sales (1868 ca.-1919)*, LAS, Roma 1997, 69–110.

64 Cf. F. MOTTO, “*L'Italia degli Stati Uniti*” chiama, don Rua risponde, in LOPARCO – ZIMNIAC (eds.), *Don Michele Rua primo successore di don Bosco*, 993–1011; M. MENDEL, *Don Michele Rua e il lavoro salesiano nell'Est degli Stati Uniti 1898-1910*, in *Ibid.*, 1013–1035.

65 J. BOTASSO, *Los salesianos y la educación de los Shuar 1893-1920. Mirando más allá de los fracasos y los éxitos*, in GONZÁLEZ et al. (eds.), *L'educazione salesiana dal 1880 al 1922*, vol. 2, 237–249.

66 Cf. A. FERREIRA DA SILVA, *La missione salesiana tra gli indigeni del Mato Grosso nelle lettere di don Michele Rua (1892-1909)*, in «*Ricerche Storiche Salesiane*» 12 (1993) 22, 48–54.

ils voulaient que les Indiens, en passant de la vie nomade à la vie sédentaire, apprennent à gagner leurs moyens de subsistance. En poursuivant cet objectif d'autosuffisance, les directeurs furent soumis à la pression de la survie et dans de nombreux cas, le souci de la gestion et du travail remplaça la préoccupation de l'évangélisation et de l'éducation chrétienne de la population.⁶⁷

1.2.2. *Bonté et zèle de l'éducateur pour une éducation profonde et durable*

En plus de la fidélité créative dans l'adaptation des œuvres éducatives, Don Rua a utilisé quelques expressions typiques pour marquer sa fidélité à Don Bosco. Un premier accent est mis sur la méthode d'éducation typiquement salésienne : la bonté. De même que le thème précédent de la fidélité créative s'inscrit dans un contexte d'expansion mondiale, celui de la bonté doit être interprété dans un cadre où prédomine le collègue salésien qui, en tant que structure, préfère une approche réglementée et disciplinaire de l'éducation.⁶⁸

Les références à l'application du système préventif dans le contexte disciplinaire des collèges salésiens ne manquent pas. Dans sa lettre sur l'esprit de Don Bosco, nous lisons : « Pour que le système préventif ne reste pas lettre morte, [le directeur] devrait souvent lire les pages en or que Don Bosco a écrites à son sujet. Il doit veiller à ce que les punitions trop longues, douloureuses et humiliantes soient interdites et qu'aucun supérieur, enseignant ou assistant n'aille jusqu'à frapper les jeunes ». ⁶⁹ Don

67 A. DA SILVA FERREIRA, *La crisi della missione tra i Bororo e l'apertura al nuovo campo di apostolato nel sud del Mato Grosso (1918-1931)*, in «Ricerche Storiche Salesiane» 11 (1992) 21, 177–185.

68 Don Rua se trouve en syntonie avec les dernières recommandations de Don Bosco en faveur de la pratique du système préventif dans les collèges. Cf. ISTITUTO STORICO SALESIANO, *Fonti Salesiane. I. Don Bosco e la sua opera*, LAS, Roma 2014, 442–256.

69 M. RUA, *Santificazione nostra e delle anime a noi affidate*. Circulaire du 24 août 1894, in *Lettere di don Rua*, 119–120; Cf. également d'autres références au problème de la discipline: J.M. PRELLEZO, *Le scuole professionali salesiane (1880-1922)*. *Istanze e attuazioni viste da Valdocco*, 76–80; W.J. DICKSON, *Prevention or*

Rua commente les résultats du huitième Chapitre Général en rappelant le « devoir strict de posséder l'esprit salésien et de vivre la vie salésienne. Et cela consiste à travailler, surtout en faveur de la jeunesse, dans l'esprit et avec le système de Don Bosco, tout imprégné de douceur et de bonté ».⁷⁰

L'application du système préventif vu sous l'angle de la bonté ne s'exprime pas seulement dans le contexte antirépressif des questions de discipline, mais elle caractérise également la proposition de deux principes éducatifs : le zèle qui anime l'action éducative et l'éducation du cœur. Don Rua évoque le zèle du *Da mihi animas cetera tolle* de Don Bosco, lui qui « ne faisait pas un pas, ne prononçait pas un mot, ne mettait pas la main à une entreprise qui n'aient eu comme but le salut de la jeunesse ».⁷¹ Cependant, il faut toujours garder à l'esprit le développement numérique et géographique de la Congrégation :

C'est avec une immense consolation que j'ai pu m'assurer que vous êtes tous animés de la meilleure volonté de faire le bien. C'est aussi une preuve évidente de cette ardeur, que j'ai parfois cru devoir réfréner, avec laquelle nous essayons d'élargir le cercle de l'apostolat salésien [...] Que le Seigneur daigne exaucer mes demandes et maintenir vivant dans nos cœurs ce feu sacré qui s'est allumé lorsque nous avons entendu Don Bosco lancer ce cri puissant : *da mihi animas*, et que nous l'avons vu dépenser ses forces et sa vie dans l'exercice de la charité. Mais vous, mes très chers fils, veillez de votre côté à ce que cette bonne volonté soit toujours jointe à une grande pureté d'intention, qu'elle soit inaccessible à tout découragement et toujours guidée par l'obéissance.⁷²

.....
repression. The reception of don Bosco's educational approach in English Salesian Schools, in GONZÁLEZ et al. (eds.), *L'educazione salesiana dal 1880 al 1922*, vol. 1, 215–236; F. CASELLA, *Il contesto storico-socio-pedagogico e l'educazione salesiana nel Mezzogiorno d'Italia tra richieste e attuazioni (1880-1922)*, in GONZÁLEZ et al. (eds.), *L'educazione salesiana dal 1880 al 1922*, vol. 1, 310–313.

70 M. RUA, *Felice esito dell'VIII Capitolo Generale. Come apprezzano le opere nostre*. Circulaire dans l'octave de la fête de l'Immaculée Conception 1898, in *Lettere di don Rua*, 195. Pour l'élaboration de l'idée de Système Préventif au cours de cette période cf. PRELLEZO, *Linee pedagogiche della Società Salesiana*, 101–104.

71 RUA, *Santificazione nostra*, 110.

72 M. RUA, *Disastro Brasileno. Avvisi vari e consigli*. Circulaire du 29 janvier 1896, in

Le zèle qui anime l'activité salésienne est mis par Don Rua en lien avec le prototype Don Bosco, à la « physionomie bienveillante, toujours rayonnante de charité et de douceur » qui est une imitation du « modèle divin Jésus-Christ ».⁷³ Dans l'enseignement de Don Rua, la base de l'action éducative aimante et zélée est la personne vertueuse de l'éducateur salésien, qui se met dans la position d'un disciple du Christ en s'inspirant du modèle de Don Bosco. Plusieurs fois, il recommande aux directeurs d'oratoires d'attirer les jeunes par le zèle et la charité plutôt que par les attractions des oratoires modernes qui offrent une foule de divertissements.⁷⁴

Un autre de ses thèmes typiques, en lien avec le zèle et la charité, est l'éducation du cœur. Dans le vocabulaire des circulaires et dans le *Bulletin salésien*, le premier successeur de Don Bosco utilise très souvent ce terme. Le « cœur » apparaît plus de huit cents fois, dépassant d'autres termes religieux et éducatifs tels que Dieu, Jésus, Marie, Marie Auxiliatrice, oratoire, missions, etc. Dans ses lettres, il ne parle le plus souvent que de Don Bosco et des salésiens. Comme pour Don Bosco, le cœur pour Don Rua n'est pas un synonyme de sentimentalité et n'évoque pas l'éducation des émotions. Le terme cœur fait plutôt référence au centre de l'identité personnelle, des convictions profondes, des motivations, de l'action morale et donc des qualités relationnelles.⁷⁵ En ce sens, l'éducation du cœur caractérise la méthode éducative dans le sens de la bonté et de la patience, sans adoucir le noyau téléologique de la proposition salésienne d'éduquer de bons chrétiens et d'honnêtes citoyens :

Rappelons donc que nous manquerions à la partie la plus essentielle de notre mission si nous nous la réduisions à donner une instruction purement littéraire sans y ajouter l'éducation du cœur. Nous devons avant tout viser à faire de nos élèves de bons chrétiens et

Lettere di don Rua, 145–146.

73 M. RUA, *Lo spirito di D. Bosco – Vocazioni*. Circulaire du 14 juin 1905, in *Lettere di don Rua*, 524.

74 Cf. M. RUA, *Vocazioni – Militari - Oratorii Festivi*. Circulaire du 29 janvier 1894, in *Lettere di don Rua*, 474–475; M. RUA, *Gli Oratorii Festivi. Circolare del 29 gennaio 1893*, in *Ibid*, 461.

75 Sur l'« anthropologie du cœur » chez don Bosco cf. la synthèse in P. STELLA, *Don Bosco*, Bologna, Il Mulino, 2001, 59–62 qui reprend P. STELLA, *Don Bosco nella storia*, vol. 2: *Mentalità religiosa e spiritualità*, 37–50.

d'honnêtes citoyens, en cultivant aussi les vocations qui se trouvent parmi eux.⁷⁶

L'éducation du cœur comporte également un aspect de profondeur et de durée. Rua recommande d'éduquer des convictions ancrées dans le cœur, qui porteront leurs fruits même lorsque les élèves ne seront plus présents dans les maisons salésiennes. Grâce à l'*amorevolezza*, « les vérités semées dans leurs cœurs étaient profondément enracinées et n'étaient pas restées sans fruit ».⁷⁷ Ce thème est associé à la dévotion au Sacré-Cœur de Jésus, si chère à Don Rua, présentée dans la lettre emblématique du 21 novembre 1900, dans laquelle il recommanda la consécration au Sacré-Cœur de tous les élèves et coopérateurs.⁷⁸ Parmi les moyens pratiques chers à Don Bosco pour l'éducation préventive du cœur on y propose, outre les sacrements et les exercices spirituels,⁷⁹ la lecture des bons livres et le refus des livres contraires « à la morale ou aux sains principes de la religion et de la piété qui doivent façonner le cœur de nos confrères et de nos élèves pour faire d'eux de vrais éducateurs de la jeunesse et de bons chrétiens ».⁸⁰

1.2.3. *Les orientations pour les oratoires et les anciens élèves*

Pour Rua, l'éducation oratorienne était l'un des principaux domaines d'application du principe de fidélité créative. Le troisième Chapitre général de 1883 avait rappelé la tradition oratorienne en disant que « le premier

76 M. RUA, *Studi letterarii*. Circulaire du 27 décembre 1889, in *Lettere di don Rua*, 45–46.

77 RUA, *Vocazioni – Militari - Oratorii Festivi*, 473.

78 Cf. M. RUA, *La consacrazione della nostra Pia Società al Sacro Cuore di Gesù*. Circulaire du 21 novembre 1900, in *Lettere di don Rua*, 231–279. Pour une contextualisation plus approfondie cf. A. GIRAUDO, *Linee portanti dell'animazione spirituale della congregazione salesiana da parte della direzione generale tra 1880 e 1921*, in «Ricerche Storiche Salesiane» 23 (2004) 44, 85–89.

79 Cf. M. RUA, *Il Sacramento della Penitenza. Norme e consigli*. Circulaire du 29 novembre 1899, in *Lettere di don Rua*, 198; M. RUA, *Norme per gli esercizi spirituali dei giovani*. Circulaire du 1^{er} mars 1893, in *Ibid*, 97.

80 M. RUA, *Convocazione del Capitolo Generale [5^o] ed Avvisi*, in *Lettere di don Rua*, 34.

exercice de charité de la Pieuse Société de Saint François de Sales est d'accueillir les jeunes pauvres et abandonnés, pour les instruire dans la sainte religion catholique, particulièrement aux jours de fête ».⁸¹ Pendant la période des congrès sur les oratoires, Don Rua s'en fit le champion : il aima et encouragea leur fondation et leur croissance grâce à une gestion prudente et créative, leur amélioration inlassable et leur ouverture aux grands jeunes à travers les clubs et les cours de religion.⁸² Pendant son rectorat, le CG7 (1895) prit un certain nombre de décisions et de propositions importantes :

- 1) désignation d'un membre du Conseil supérieur spécialement chargé des oratoires festifs ;
- 2) ouverture d'oratoires en dehors des maisons salésiennes, avec des cours durant la journée et des cours du soir ;
- 3) organisation de cours de religion dans les oratoires ;
- 4) ouverture souhaitable des oratoires pendant toute la journée ;
- 5) souci d'une assistance appropriée.⁸³

L'insistance sur ce sujet, et en particulier les rappels et les mises au point sur certains aspects, laissent à penser que la réception des orientations indiquées n'a pas toujours été unanime. En 1896, faisant un rapide rapport sur le dernier Chapitre, Don Rua profitait de l'occasion pour révéler des sentiments qu'il souhaitait exprimer depuis longtemps. Avant tout il se disait consolé « de voir le développement des oratoires ouverts les jours de fête. En effet, depuis que je vous ai encouragés à plusieurs reprises au cours des dernières années à vous consacrer avec de plus en plus de zèle à

81 *Deliberazioni del Terzo e Quarto Capitolo Generale della Pia Società Salesiana, tenuti in Valsalice nel settembre 1883-86*, Tip. e Libreria Salesiana, S. Benigno Canavese 1887, 22. Cf. anche M. RUA, *Viaggio di D. Rua in Spagna. Antichi Allievi - Consigli*. Circolare du 2 janvier 1900, in *Lettere di don Rua*, 500–501.

82 Cf. E. CERIA, *Annali della Società Salesiana*, vol. 3, Torino, SEI, 1946, 791–802. L'insistance de Don Rua sur l'importance des oratoires reflète aussi une certaine marginalisation des oratoires et une certaine défiance par rapport aux conclusions des congrès. Cf. P. BRAIDO, *Per una storia dell'educazione giovanile nell'oratorio*, 122–124

83 Cf. *Deliberazioni del Settimo Capitolo Generale della Pia Società Salesiana*, Tip. e Libreria Salesiana, S. Benigno Canavese 1896, 90–104.

cette question, j'ai constaté une augmentation remarquable du nombre de ces oratoires ». ⁸⁴

À plusieurs reprises Michel Rua souligna la priorité du catéchisme : « Dans l'esprit de Don Bosco, les oratoires où on ne ferait pas le catéchisme ne seraient rien d'autre que des centres de récréation ; les instituts où l'on n'enseignerait pas la religion, surtout au moyen des catéchismes, cesseraient d'être salésiens ». ⁸⁵ Il recommandait également la diffusion des bonnes pratiques : proposition de retraites spirituelles avec un accent explicite sur la vocation, formation dans les écoles salésiennes de jeunes auxiliaires pour les oratoires, concours catéchétiques, facilités pour la fréquentation des sacrements, fondation de cercles ouvriers et agrégation aux caisses d'épargne. ⁸⁶

L'ouverture d'un grand nombre d'oratoires et le souci éducatif qui les animait s'accompagnaient souvent d'une pénurie de locaux, de moyens et de personnel. Dans ce contexte, le recteur majeur soulignait la priorité de l'amour et du zèle : « Ailleurs, nous trouverions de vastes salles, de grandes cours, de beaux jardins, des jeux de toutes sortes : mais nous aimons mieux venir ici où il n'y a rien, mais où nous savons que nous sommes aimés » ; et il continuait : « Le zèle des confrères a compensé le manque de ces moyens ». ⁸⁷

L'oratoire est également considéré par Don Rua comme un milieu favorable à une formation solide : « Les bons principes semés dans leur cœur prennent profondément racine » ; ⁸⁸ ils aident à maintenir l'identité chrétienne dans des milieux hostiles à la foi. Bien plus, les jeunes sont capables d'exercer un véritable apostolat au sein de leur famille. ⁸⁹ À ce stade, l'oratoire salésien est considéré comme un centre d'irradiation et est explicitement relié à l'Association des anciens élèves : « des oratoires

84 M. RUA, *Resoconto del VII Capitolo Generale. Disposizioni varie*. Circulaire du 2 juillet 1896, in *Lettere di don Rua*, 484

85 RUA, *Lo spirito di D. Bosco*, 528.

86 Cf. RUA, *Gli Oratorii Festivi*, 460–461; ID., *Vocazioni – Militari - Oratorii Festivi*, 473–474; ID., *Resoconto del VII CG*, 485.

87 RUA, *Gli Oratorii Festivi*, 461.

88 *Ibid.*

89 RUA, *Vocazioni – Militari - Oratorii Festivi*, 473.

festifs à l'Association des anciens élèves, il n'y a qu'un pas ».⁹⁰ Parmi les différents objectifs éducatifs de l'Association sont mentionnés : le soutien mutuel dans le monde, le maintien du zèle de la vie chrétienne, le bien de leur famille, la création d'un réseau de soutien également au plan matériel, dans la recherche de travail et l'aide aux malades.⁹¹

1.2.4. Applications de *Rerum novarum*

Au sixième Chapitre général, tenu à *Valsalice* en 1892, un an et demi après la publication de *Rerum novarum*, on constate un élargissement intéressant de la mission des oratoires. La question centrale autour de laquelle tournaient les schémas proposés était : « Comment appliquer dans nos maisons et nos oratoires les enseignements pontificaux sur la question ouvrière, en particulier l'encyclique *Rerum Novarum (de conditione operarii)* ». Nombreuses furent les propositions présentées dans la phase préparatoire du chapitre ; dans le texte officiel on lit les délibérations suivantes dûment approuvées :

- 1) « Pour préserver les élèves de nos maisons d'accueil et de nos oratoires festifs des erreurs modernes, on leur donnera de temps en temps des conférences sur le capital, le travail, le salaire, les vacances, les grèves, l'épargne, la propriété, etc., en évitant d'entrer dans la politique. À cette fin, il est très utile de diffuser les livres suivants : *Le travailleur chrétien, Le portefeuille de l'ouvrier* de Cesare Cantù, *Attention ! Bon sens et bon cœur* ;
- 2) il est conseillé de leur donner comme récompense des livrets de caisse d'épargne ;
- 3) là où il existe des associations ouvrières et catholiques, on dirigera vers elles les jeunes qui sortent de nos maisons ou fréquentent nos oratoires, soit en les accompagnant personnellement, soit par lettre. La Compagnie de Saint-Joseph sera une préparation pour ces associations ;

90 RUA, *Viaggio di D. Rua in Ispagna*, 501.

91 M. RUA, *Carità fraterna – Vari fatti consolanti*. Circulaire du 24 juin 1893, in *Lettere di don Rua*, 494–495.

- 4) on encouragera et on aidera selon nos possibilités ces associations catholiques, on orientera vers elles le plus grand nombre possible, conformément aux souhaits exprimés par Léon XIII dans son encyclique *Rerum Novarum* et à ceux de Don Bosco ».⁹²

Ces délibérations ont eu plusieurs échos auprès du recteur majeur et aussi durant le Chapitre suivant. Dans sa lettre de 1896, Don Rua ne s'attarde pas dans des raisonnements, mais il propose de nouveau les associations soucieuses de promotion sociale :

Je voudrais que l'on étudie s'il convient de proposer aux jeunes d'adhérer à un cercle ouvrier catholique, ou de fonder d'autres compagnies et cercles, y compris dans les oratoires, ou de promouvoir parmi eux et de leur faciliter l'adhésion à la caisse d'épargne, ou d'imaginer quelque chose d'autre. J'ai nommé en particulier la caisse d'épargne, qui semble être une des institutions les plus utiles pour former l'apprenti à l'économie et donc à la tempérance et à l'honnêteté, et à lui procurer aisance et bien-être, et parce que c'est une institution bénéfique à notre époque et recommandée par notre Saint-Père Léon XIII, et parce qu'elle a déjà été promue d'une certaine manière par Don Bosco dans l'Oratoire primitif avec la création de la société de secours mutuel, qui a fait un grand bien à l'époque et qui, je l'espère, continuerait à le faire.⁹³

Le recteur majeur ne s'est pas exprimé fréquemment sur les questions sociales et la question des travailleurs. Préférant agir et impliquer les autres dans la coopération, nous pouvons toutefois noter un événement qui a catalysé l'attention sur les questions sociales : le premier Congrès international des coopérateurs salésiens tenu à Bologne en 1895. L'assemblée, présidée par Don Rua, a été un signe de bonne volonté en faveur des travailleurs, notamment au plan de l'éducation religieuse avec la question connexe du repos des vacances, l'amélioration du milieu dans les ateliers

92 *Deliberazioni dei sei primi capitoli generali della Pia Società Salesiana precedute dalle Regole o Costituzioni della medesima*, Tip. e Libreria Salesiana, S. Benigno Canavese 1894, 313–314.

93 RUA, *Resoconto del VII CG*, 485.

et la promotion des associations de travailleurs.⁹⁴ Décrivant le congrès, l'historien salésien Francis Desramaut évalue l'attitude salésienne face à la question sociale en ces termes : « Rien de révolutionnaire dans ces motions surtout moralisatrices. Le mot justice n'apparaissait pas, la charité prédominait ». ⁹⁵ En effet, la réponse salésienne à la question sociale est avant tout éducative, religieuse et pratique, avec une capacité de médiation entre la classe ouvrière et le monde des entrepreneurs.

Outre le développement des écoles professionnelles salésiennes, des associations sociales dans les oratoires et la fondation d'internats pour les jeunes travailleuses par les Filles de Marie Auxiliatrice, Don Rua encouragea la création d'une Société d'aide mutuelle pour les jeunes ouvrières catholiques. Il appuya l'initiative de Cesarina Astesana, une laïque entrepreneuse, qui réussit à trouver un accord entre les patronnes et les ouvrières, en faisant en sorte que les jeunes ouvrières sortent de leur apathie, se rendent compte que leurs conditions de vie étaient anormales et s'engagent ainsi sur le plan social. Les patronnes devaient être « là non pour représenter la philanthropie mondaine, qui s'efforce de se faire connaître et de faire imprimer son nom, mais [...] pour montrer un progrès des temps présents, un fruit de l'harmonie entre le capital et le travail ». ⁹⁶ Pour Don Rua, la voie pacifique et préventive de la question sociale était préférable dans un environnement turbulent où l'idéologie marxiste faisait son chemin dans le mouvement socialiste. Un cas concret qui nous aide à comprendre la mentalité de Don Rua est sa médiation dans la longue grève des travailleurs de l'usine Anselmo Poma en 1906, décrite par le journal *Momento* comme le « triomphe de l'œuvre paternelle de ce vénérable prêtre qu'est Don Rua ». ⁹⁷

94 *Atti del primo Congresso Internazionale dei Cooperatori Salesiani*, Tipografia Salesiana, Torino 1895, 186–188.

95 DESRAMAUT, *Vita di don Michele Rua*, 350.

96 «Lavoratrice» 1 (1902) 1, 2. Pour les références à la salésianité d'Astesana cf. G. DRAGO, *La promozione della donna*, in R. SPIAZZI (ed.), *Enciclopedia del pensiero sociale cristiano*, Studio Domenicano, Bologna 1992, 843.

97 DESRAMAUT, *Vita di don Michele Rua*, 354.

1.3. Les premières formulations de la pédagogie salésienne par les collaborateurs de Don Bosco

Au temps de la première génération des salésiens qui avaient été éduqués par Don Bosco on assiste à un perfectionnement des principes indiqués plus haut : fidélité à Don Bosco, zèle et éducation du cœur dans le but de former de bons chrétiens et d'honnêtes citoyens. Parmi eux on retiendra surtout les noms de Don Giulio Barberis, premier maître des novices, de Don Francesco Cerruti, conseiller général pour les études, et de Don Giuseppe Bertello, conseiller général pour les écoles professionnelles. Ils ont laissé une forte empreinte sur la formulation des idées et des structures éducatives salésiennes.

Il est intéressant et important de noter l'harmonie de leurs points de vue dans le domaine pédagogique et leur collaboration efficace dans le gouvernement de la Congrégation. Nous en avons pour preuves les échanges de vues et les retours d'information entre Barberis et Cerruti, l'appréciation et la recommandation des écrits de Cerruti et Barberis par Don Rua, ainsi que les circulaires rédigées en commun par Cerruti et Bertello.⁹⁸ Les raisons d'une telle synergie se trouvent facilement dans la formation commune reçue de Don Bosco à l'oratoire du Valdocco et dans l'étude des mêmes sources et des mêmes pédagogues.

1.3.1. *La Pédagogie sacrée de Giulio Barberis comme texte de formation de base*

À partir de 1874, on institua un cours de pédagogie sacrée, dont le but était la formation des futurs éducateurs et non pas tant la systématisation

98 RUA, *Studi letterarii*, 38; M. RUA, *Spirito di povertà – Formazione religiosa*. Circulaire du 5 août 1900, in *Lettere di don Rua*, 221; F. CERRUTI – G. BERTELLO, Circulaire du 29 janvier 1899, in G. BERTELLO, *Scritti e documenti sull'educazione e sulle scuole professionali*. Introduzione, premesse, testi critici e note a cura di José Manuel Prellezo, LAS, Roma 2010, 131–133; *Appunti di pedagogia di Giulio Barberis (1847-1927)*. Introduzione, testi critici e note a cura di José Manuel Prellezo. Postfazione di Dariusz Grządziel, LAS, Roma 2017, 30.

de la pensée pédagogique.⁹⁹ Giulio Barberis, premier maître des novices et responsable du cours de pédagogie, a rapporté les directives de Don Bosco sous la forme suivante : « En ce qui concerne la pédagogie, je tiens beaucoup à ce qu'elle soit une étude faite spécialement pour nous. Par exemple, elle devrait s'intituler : L'enseignât et l'assistant salésien. Un chapitre dira comment l'assistant doit se comporter au dortoir ; un autre s'intitulera : l'assistant de la promenade, ou l'assistant à l'église, ou l'assistant à l'école, etc. ; comment le professeur salésien doit se comporter par rapport à la ponctualité en classe, en ce qui concerne la discipline, en ce qui concerne les récompenses, les punitions, etc. Ces choses devraient être enseignées au cours de l'année de noviciat ; on devra même les faire imprimer afin qu'elles puissent nous servir de manuel ». ¹⁰⁰

En 1897, le recteur majeur Don Rua voulut faire imprimer ces *Appunti di pedagogia* (Notes de pédagogie) en justifiant cette décision par l'expansion de la Congrégation, ce qui avait également entraîné une décentralisation de la formation. Barberis écrivit dans l'introduction : « Ces Notes doivent servir exclusivement à notre propre usage, et ne sont pas destinées à être publiées pour d'autres, car leur but n'est pas de faire un traité complet de pédagogie, mais de considérer les jeunes tels qu'ils sont dans nos maisons et, sans beaucoup de théories, d'aider nos confrères dans la tâche difficile de bien les éduquer ». ¹⁰¹ Par la suite, le livre des *Notes de pédagogie sacrée* a connu une importante diffusion dans le monde salésien avec plusieurs traductions, créant ainsi un point de départ pour un « faire » pédagogique salésien.

En rédigeant ses *Notes*, Barberis a suivi une méthode de compilation particulière. N'étant pas lui-même un pédagogue mais plutôt un formateur des vocations, il se place dans la position d'un témoin important : « Notre vénéré père nous a laissé un système éducatif très peu écrit dans des livres, mais surtout imprimé dans l'esprit et le cœur de ceux d'entre nous qui

99 J.M. PRELLEZO, *Valdocco nell'Ottocento tra reale ed ideale (1866-1889). Documenti e testimonianze*, LAS, Roma 1992, 193.

100 *Cronichetta*, quaderno 11, 4 in *Appunti di pedagogia di Giulio Barberis*, 7. Cf. également M. FISSORE, *Il ruolo di don Giulio Barberis nell'organizzazione del primo noviziato salesiano*, in «Ricerche Storiche Salesiane» 34 (2015) 65, 189.

101 *Appunti di pedagogia di Giulio Barberis*, 31.

avons eu le bonheur de vivre à ses côtés pendant plusieurs dizaines d'années ». ¹⁰² Ayant affaire ici à la compilation d'une tradition éducative expérimentielle, nous voulons relever trois points intéressants de son approche : 1° le choix des auteurs de référence ; 2° la composition des thèmes, et enfin 3° l'image de Don Bosco qui se dégage de son livre.

L'inspiration de base pour la compilation de ces *Notes* provient de deux ouvrages de pédagogues turinois de l'école d'Antonio Rosmini : le traité *De la pédagogie* de Giovanni Antonio Rayneri ¹⁰³ et les *Études pédagogiques* de Giuseppe Allievo, ¹⁰⁴ qui ont fourni à Barberis la structure des arguments et la subdivision des thèmes. G.A. Rayneri (1810-1867) était un prêtre pédagogue, professeur à l'Université de Turin, qui suivait la ligne d'Antonio Rosmini et de Ferrante Aporti. C'était une figure dominante du groupe né autour de la revue *Educatore Primario*, qui entretenait des contacts avec le milieu salésien, reconnaissait la valeur de l'institution de l'Oratoire de Don Bosco, surtout dans la première période de son existence, entre 1847 et 1850, et la particularité de son art éducatif. Le point de rencontre entre le prêtre de l'Oratoire du Valdocco et le groupe des pédagogues était la sensibilité pour l'éducation populaire, surtout en ce qui concerne l'importance de la raison et de l'affection. Ils affirmaient le principe du cœur qui servait de lien entre saint Philippe Néri, saint François de Sales et Rosmini. Sur le plan pratique, ils appréciaient les manuels scolaires de style populaire publiés par Don Bosco (*Histoire de l'Église, Histoire Sainte, Le système métrique décimal*) et reconnaissent la valeur éducative du jeu, de la musique et du théâtre. ¹⁰⁵ Giuseppe Allievo (1830-1913), qui fut le successeur de Rayneri à l'Université de Turin, poursuivit la ligne de son maître, complétant et achevant les deux derniers livres *De la pédagogie*. D'après les différents témoignages et matériaux dont nous disposons, on peut dire que Barberis a probablement suivi ses cours de

102 *Ibid.*, 33.

103 Cf. G.A. RAYNERI, *Della pedagogica libri cinque*, Grato Scioldo, Torino 1877.

104 Cf. G. ALLIEVO, *Studi pedagogici in servizio degli studenti universitari delle scuole normali e degli istituti educativi*, Tipografia subalpina S. Marino, Torino 1893.

105 G. CHIOSSO, *Carità educatrice e istruzione in Piemonte. Aristocratici, filantropi e preti di fronte all'educazione del popolo nel primo '800*, SEI, Torino 2007, 194-195.

pédagogie à l'Université de Turin dans les années 1870.¹⁰⁶

Parmi les sources secondaires de certaines parties des *Notes*, on peut citer le traité *De l'éducation* de Mgr Félix Dupanloup, évêque d'Orléans, et les écrits d'Antoine Monfat, religieux et pédagogue français, deux auteurs connu au Valdocco.

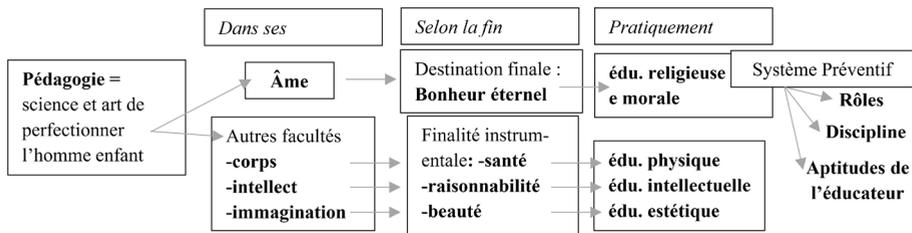


Schéma A : La pédagogie salésienne dans les Notes de pédagogie de Barberis

Pour définir la pédagogie et l'éducation, Barberis part du concept de perfectionnement, qui est au centre de l'approche de Rayneri et d'Allievo :¹⁰⁷

Le mot pédagogie (du grec *παίς*, enfant, et *άγω*, je conduis, je guide, je dirige) signifie selon son étymologie guider l'enfant. La pédagogie consiste essentiellement à diriger l'enfant vers sa perfection, en développant ses facultés le mieux possible. En fait, on la définit généralement comme la science et l'art de perfectionner l'enfant par le développement harmonieux et général de ses capacités. Au mot pédagogie, venant du grec, correspond le mot éducation, venant du latin *educere*, qui signifie littéralement extraire, tirer dehors ; il désigne l'opération par laquelle on fait sortir du sujet une valeur, une qualité, une réalité quelconque enfermée en lui et non apparente.¹⁰⁸

La pédagogie est donc une science, dans la mesure où elle est un système de connaissances dépendant d'un certain principe (la perfectibilité) ; mais elle est aussi un art, dans la mesure où elle est un système d'actions

106 Cf. J.M. PRELLEZO, *Introduzione*, in *Appunti di pedagogia di Giulio Barberis*, 8–9.

107 RAYNERI, *Della pedagogica*, 2ss; ALLIEVO, *Studi pedagogici*, 23ss.

108 *Appunti di pedagogia di Giulio Barberis*, 35.

ordonnées vers une fin (perfectionner l'élève). Immédiatement après, il est précisé que l'homme est constitué d'une âme et d'un corps : l'âme est vue comme le principe, la cause et la source des actions de l'homme, tandis que les puissances ou facultés humaines sont considérées comme des instruments à son service.¹⁰⁹ Dans la discussion qui suit, l'auteur présente l'éducation en quatre parties, correspondent aux quatre facultés humaines : l'éducation physique, l'éducation intellectuelle, l'éducation esthétique, et enfin la plus importante, l'éducation morale et religieuse. Dans la dernière partie, l'auteur présente aussi le système préventif et la majeure partie des traditions éducatives salésiennes.

Dans l'approche et le choix des arguments de Barberis, on peut noter deux aspects problématiques peu convaincants. Le premier concerne l'individualité de l'élève, et l'autre la question de la liberté. Dans les notions générales, Barberis reprend l'argumentation d'Allievo sur la nature humaine et en fait le principe à partir duquel il déduit les fondements de sa conception pédagogique. De manière analogue, à partir des facultés de l'homme en tant qu'homme il détaille les différentes «éducatives» : physique, intellectuelle, esthétique, morale et religieuse. L'individualité de l'élève n'est pas prise en compte en tant que telle, mais en fonction d'une stratégie de l'efficacité, en ce sens que l'éducation « s'adapte à chaque élève, sans comprimer sa vocation propre, mais en favorisant ses aptitudes innées particulières. L'éducation est d'autant plus parfaite qu'elle s'adapte aux dispositions de l'élève et aux relations qui l'accompagnent. L'individualité des élèves étant différente de l'un à l'autre, la façon de les éduquer est différente. Si on ne tient pas compte de cette réalité, on n'atteint pas l'objectif de l'éducation ».¹¹⁰ Il existe un équilibre fragile entre l'accent mis sur l'individualité et l'axiome de base selon lequel « le fondement de l'art de l'éducation est la nature ».¹¹¹ Le spiritualisme d'Allievo, qui polémique contre le positivisme dès les premières pages de son ouvrage,¹¹² n'apparaît pas dans l'approche de Barberis. Par ailleurs, faute de précisions sur le concept de nature, on risque de tomber selon Allievo dans un « déterminisme naturaliste [...], où la libre activité de notre personne doit céder

109 Cf. *Appunti di pedagogia di Giulio Barberis*, 36ss.

110 *Ibid.*, 46.

111 *Ibid.*, 47; Cf. l'étude plus approfondie dans ALLIEVO, *Studi pedagogici*, 75–82.

112 Cf. ALLIEVO, *Studi pedagogici*, 1–49.

la place à la fatalité universelle, et où l'œuvre de l'esprit vaut autant que l'œuvre de la nature et rien de plus ».¹¹³

La deuxième question, celle de la liberté, est encore plus épineuse et aura des répercussions potentielles sur l'avenir de l'éducation salésienne. Notre auteur présente la notion de liberté comme découlant de l'idée de perfectibilité, qui inclut à la fois l'idée de développement et celle de liberté, sans entrer dans les équilibres subtils de leurs relations.¹¹⁴ Fidèle à l'approche de Rosmini, Rayneri distinguait deux sortes de perfection humaine. La première est celle de la nature, qui consiste à perfectionner les facultés du sujet. La deuxième est le perfectionnement qualitativement différent qui consiste à « faire grandir la plus haute et la plus noble des facultés humaines, à savoir la liberté morale qui, lorsqu'elle s'exerce de façon correcte, produit la vertu ».¹¹⁵ L'ouvrage de Rayneri est introduit par un mini-traité de dix pages sur la liberté et le rôle de l'autorité dans l'éducation définie comme « l'art d'exercer l'autorité en faveur de la liberté humaine ».¹¹⁶ Barberis opère une réduction en limitant la perspective et en simplifiant l'argument.¹¹⁷ Chez lui les références à la valeur de la liberté sont absentes, alors que les plaintes concernant le manque d'autorité dans la pratique éducative et dans la science pédagogique sont plus fortes. Paradoxalement, chez nos auteurs, l'autorité n'est pas définie théoriquement sur la base d'un principe positif, mais découle « de l'inégalité naturelle des hommes, que ce soit dans leurs facultés et leur fonctionnement ou dans leurs relations sociales ».¹¹⁸ Barberis propose d'harmoniser autorité et liberté en ces termes :

113 *Ibid.*, 18.

114 *Appunti di pedagogia di Giulio Barberis*, 37.

115 RAYNERI, *Della pedagogica*, 5 qui se réfère au quatrième livre de l'*Antropologia* di Rosmini. Cf. également G. GRANDIS, *La prospettiva personalistica dell'etica rosminiana*, in «*Studia Patavina*» 56 (2009) 3, 617–626; G. ALLIEVO, *Il ritorno al principio della personalità. Prolusione letta all'Università di Torino il 18 novembre 1903*, Tipografia degli Artigianelli, Torino 1904.

116 RAYNERI, *Della pedagogica*, XLV.

117 *Appunti di pedagogia di Giulio Barberis*, 48–50.

118 *Ibid.*, 48. Cf. la même idée dans RAYNERI, *Della pedagogica*, XLII et une argumentation plus équilibrée dans ALLIEVO, *Studi pedagogici*, 86–89.

L'autorité et la liberté ne sont en aucun cas deux termes irréciliables et exclusifs l'un de l'autre, comme il pourrait sembler à première vue, mais plutôt corrélatifs et associés. Il est certain que l'autorité, si on en abuse, est inconciliable avec la liberté, et que la liberté, si elle n'est pas limitée, est en contradiction avec l'autorité. Mais la raison humaine reconnaît au-dessus de l'une et de l'autre un principe plus élevé et plus sublime, fondé sur l'ordre intrinsèque des choses et sur la dignité de la nature humaine, principe dans lequel ils ont leur fondement commun et dont ils tirent toute vertu et toute efficacité. Ce principe est la *volonté de Dieu, la loi sainte de Dieu* ; il modère l'autorité pour qu'elle ne se transforme pas en despotisme et règle la liberté pour qu'elle ne dégénère pas en licence. [...] L'excellence de la liberté consiste dans l'*obéissance* à ce principe comme à la voix impérieuse et solennelle du *devoir*. [...] Mais dans la pratique, il convient de noter que le plus important et le plus utile pour la dignité de l'homme et son bonheur n'est pas tant le droit à la liberté que l'art d'en faire un bon usage.¹¹⁹

La préoccupation de Rayneri et d'Allievo était de répondre au libéralisme et au naturalisme de Rousseau et de promouvoir la liberté de l'enseignement à partir de la loi Boncompagni.¹²⁰ Barberis est plutôt fasciné par l'exemple de Don Bosco (il ne remet donc pas en cause les traditions « maison ») et cherche des applications pratiques du système préventif dans les collèges de la congrégation. Les conceptions pédagogiques des auteurs turinois constituent le contexte intellectuel dans lequel il évolue, mais il est loin de relativiser les exemples de Don Bosco, que ce soit dans l'éducation physique, esthétique et intellectuelle ou dans les abondantes instructions qu'il donne sur les divers rôles des éducateurs et sur l'assistance (que Barberis appelle souvent « surveillance »).

L'assistance, affirmait Don Bosco dans son petit *Traité sur le système préventif*, a pour principe « l'impossibilité de commettre des fautes »,¹²¹

119 *Appunti di pedagogia di Giulio Barberis*, 49 [nous avons utilisé l'italique pour souligner certains mots].

120 Cf. MARRONE, *Giuseppe Allievo e la libertà d'insegnamento*.

121 G. BOSCO, *Il Sistema preventivo nella educazione della gioventù*, in ISTITUTO STORICO SALESIANO, *Fonti Salesiane*, 434.

avec le risque d'être appliqué de manière très restrictive pour la liberté de l'élève. Ce problème typique de l'éducation en collège accompagnera l'éducation salésienne pendant des décennies jusqu'au Concile Vatican II. Les équilibres théoriques de pédagogues comme Rayneri et Allievo n'ont pas été pleinement valorisés par Barberis, qui a préféré les remplacer par des références normatives à l'expérience fondatrice de Don Bosco. Comme le note à juste titre le pédagogue salésien contemporain Dariusz Grządziel, les *Notes de pédagogie sacrée* sont encore loin d'une perception de la pédagogie comme une science qui offre à l'éducateur des critères et des instruments d'orientation, et non des prescriptions et des applications aux situations concrètes.¹²²

La place réservée aux écrits « salésiens » dans la partie qui traite de la pédagogie morale et religieuse de ces *Notes* se comprend bien si l'on considère l'approche rosminienne de nos auteurs turinois. Pour Rosmini, le principe directeur de l'éducation est la religion chrétienne, et le sommet de tout le processus éducatif est la morale religieuse.¹²³ La section des *Notes* qui traite de l'éducation religieuse et morale est en effet la plus longue, dépassant la somme des autres sections consacrées à l'éducation physique, intellectuelle et esthétique. Après la partie consacrée aux principes généraux de l'éducation morale, fortement inspirée par Allievo et Rayneri, Barberis a inséré deux écrits de Don Bosco : *Le système préventif dans l'éducation de la jeunesse* et les *Articles généraux* mis en tête du *Règlement des maisons*. Il a ajouté ensuite des extraits de *La pratique de l'éducation chrétienne* de Monfat sur des thèmes importants dans un collège comme la discipline, la surveillance, les punitions ;¹²⁴ puis les vertus d'un bon éducateur, tirées du traité *De l'éducation* de Dupanloup.¹²⁵ Sur le rôle central de l'éducation religieuse pratique dans le système préventif, Barberis proclame dès le début de son écrit :

Il ne faut pas croire que la méthode de Don Bosco consiste en de

122 D. GRZĄDZIEL, *Postfazione*, in *Appunti di pedagogia di Giulio Barberis*, 267–268.

123 Cf. CHIOSSO, *Carità educatrice e istruzione*, 133.

124 Cf. A. MONFAT, *La pratica della educazione cristiana*, Tipografia dei Fratelli Monaldi, Roma 1879.

125 Cf. F. DUPANLOUP, *L'educazione, versione italiana di D. Clemente de Angelis*, vol. 2: *Dell'autorità e del rispetto nell'educazione*, P. Fiaccadori, Parma 1869, 411–412.

belles théories, de longs raisonnements ou en de nombreux préceptes. Tout son secret réside uniquement en ceci : Jésus est venu éduquer le monde et a fondé les vrais principes et la pratique de toute éducation : suivons les principes de l'Évangile ; essayons de faire à notre petite échelle ce que Jésus a fait ; rien d'autre n'est nécessaire. Tous les enseignements de Don Bosco partent de ce point fondamental : tout son système est basé là-dessus. Tout cela est facile, tout cela est naturel. Cependant il faut un guide, et c'est précisément pour faciliter la pratique de ce système que ces *Notes* ont été écrites.¹²⁶

La ligne de l'éducation chrétienne pratique est également confirmée par le recteur majeur Michel Rua. Parlant de la formation religieuse, il mentionne les *Notes* et fait des suggestions : « On peut aussi donner quelques leçons sur la pédagogie sacrée, surtout sur la partie qui enseigne comment on pratique l'assistance et comment on enseigne le catéchisme aux enfants ».¹²⁷ L'orientation de Don Albera, bien que nettement spirituelle et religieuse, peut également être incluse dans cette ligne de pensée, qui fut pacifiquement acceptée au sein des premières générations de salésiens.

Il faut noter que Barberis, en insérant à la fin de ses *Notes* la partie salésienne et en mettant l'accent sur la surveillance et les qualités de l'éducateur, opère un choix qui l'éloigne de la conception pédagogique d'Allievo. Il omet pratiquement toute la troisième partie des *Études pédagogiques*, dont le but était très important : réaliser la synthèse finale, et ce, non plus en termes de pédagogie générale et d'éducation des diverses facultés individuelles, mais sous forme de synthèse personnaliste. Allievo consacrait en effet la dernière partie de son ouvrage à la formation du caractère de chaque personne et il introduisait cette dernière partie de la manière suivante :

Elle réunit en une synthèse finale toute la pédagogie discutée jusqu'ici et elle en constitue, pour ainsi dire, le point de gravitation,

126 *Appunti di pedagogia di Giulio Barberis*, 33. Pour une confirmation de la dimension fondamentalement religieuse de l'éducation de Don Bosco cf. pp. 29-30. 32. 63 e 203.

127 RUA, *Spirito di povertà*, 221.

l'apogée suprême, car les principes généraux de l'éducation descendent des raisons abstraites de la théorie pour prendre vie et mouvement dans le domaine de la réalité, en déployant la fécondité de leurs applications au service de la personne vivante de l'élève [...] Ainsi tout l'itinéraire de cette partie de la pédagogie passe par trois étapes successives : 1) reconnaissance du caractère propre de chaque élève ; 2) accompagnement de l'élève tel qu'il a été reconnu, en lui appliquant les principes généraux avec un sage discernement et avec l'intention de l'insérer dans la société ; 3) choix d'un état de vie conforme à sa vocation personnelle. Mais ces trois points non seulement se suivent, mais sont en continuité intime les uns avec les autres et se conditionnent mutuellement.¹²⁸

Cette dernière partie du traité d'Allievo lui est propre (chez Rayneri elle est inachevée) et est très importante, comme nous l'avons dit, en raison de l'empreinte personnaliste de la synthèse finale. La différence de mentalité est évidente : là où Barberis est plus préoccupé par les problèmes pratiques de la structure collégiale, Allievo se concentre sur la formulation de la synthèse pédagogique autour du caractère concret et de la vocation du jeune homme individuel. Je pense que l'absence d'une réflexion sérieuse sur l'identité personnelle, sur le discernement dans l'application des principes et sur le choix de la vocation a eu des conséquences à l'époque de Don Ricaldone autour des années 1930-1940, lorsque le souvenir de la créativité et de l'ingéniosité de Don Bosco s'est estompé et qu'un environnement défavorable a poussé à des mesures nettes, uniformes et fortes.¹²⁹

En conclusion, nous pouvons percevoir, dans l'écrit de Barberis sur les principes et les applications, combien la mémoire vivante de Don Bosco a joué son rôle ; c'est en effet sous les yeux de la première génération que Don Bosco avait mis en pratique le système préventif, veillé sur son exécution et donné tout le développement nécessaire.¹³⁰ Pour le fondateur, les principes servent plutôt comme introduction pour clarifier la vision

128 ALLIEVO, *Studi pedagogici*, 322–323.

129 Il est intéressant de lire Allievo quand il aborde les différences d'éducation selon les nations, les cultures et les périodes historiques, que les salésiens ont perçues beaucoup plus tard. Cf. ALLIEVO, *Studi pedagogici*, 345-357.

130 Cf. *Appunti di pedagogia di Giulio Barberis*, 200.

éducative. Ensuite, on les explique et on les commente, en y introduisant des subdivisions par thèmes et des descriptions des divers rôles. Enfin, on présente des mesures ponctuelles à appliquer fidèlement (parfois méticuleusement). Il s'agit d'un schème mental de Don Bosco qu'on retrouve aussi bien dans ses récits de songes que dans la structure des règlements : d'abord les principes, les récits, et ensuite les applications.¹³¹

De manière analogue, dans la mentalité « applicative » de Barberis on peut percevoir un écho de la façon de procéder de Don Bosco. Il semblerait que l'ensemble de la théorie d'Allievo ne l'intéresse pas beaucoup. En fait, pour les besoins de sa compilation, c'est surtout le texte du « Résumé » final qui est décisif, car il synthétise l'ensemble du traité en trente pages.¹³² On pourrait se risquer à une affirmation sur les deux contextes interprétatifs dans lesquels se situe la « pédagogie salésienne » de Barberis. Le premier est constitué par la théorie pédagogique d'Allievo ; le second, plus important, est le contexte vital de l'expérience optimiste des débuts, du grand horizon d'une mission importante pour le monde, de la confiance dans l'éducation et d'une organisation relativement souple, dans la mesure où elle se situe dans une phase de développement exponentiel.

À l'intérieur de ces deux contextes on entrevoit les deux âmes de l'écrit : l'une constituée de synthèses pédagogiques, l'autre formée autour de la conviction de posséder une méthode qui concrétise les principes pédagogiques dans les applications du système préventif et dans la pratique de l'assistance. Tant que les souvenirs restent frais, que l'optimisme perdure et que la croissance démographique se poursuit, il n'était pas nécessaire d'investir dans le figlage des équilibres théoriques et on pouvait encore se considérer comme des « pédagogues », tout en compilant les écrits des autres à la recherche d'un consensus.

1.3.2. *Francesco Cerruti, premier conseiller scolaire*

Dans les instituts salésiens, la formation se déroulait principalement

131 Cf. M. VOJTÁŠ, *L'uso educativo dei sogni da parte di don Bosco. Contesti, processi, intenzioni*, in A. BOZZOLO (ed.), *I sogni di don Bosco. Esperienza spirituale e sapienza educativa*, LAS, Roma 2017, 471–496.

132 Cf. ALLIEVO, *Studi pedagogici*, 365–396.

en contexte scolaire. Dans la période que nous considérons, l'évolution des écoles salésiennes est liée à la personne de Don Francesco Cerruti, conseiller scolaire de la Congrégation de 1885 à 1917, considéré dès la fin de son service comme « le véritable maître d'œuvre des écoles et des études de la Pieuse Société Salésienne ».¹³³ Son approche et son orientation classique et humaniste furent généralement suivies dans les écoles salésiennes même au cours de la période suivante. Don Arturo Conelli, appelé au poste de conseiller scolaire en 1917, disait à propos de Don Cerruti qu'il a été l'interprète fidèle de la pensée éducative de Don Bosco ; lui-même sentait « le devoir de se rappeler à lui-même et d'inviter ses confrères à ne jamais oublier ses directives et ses idées sur l'éducation et l'enseignement, lesquelles n'étaient autres que celles de notre vénérable père Don Bosco ».¹³⁴

De fait, le programme de Francesco Cerruti part avant tout du souci de suivre fidèlement les enseignements de Don Bosco. Dans cette intention, il écrivit deux lettres à Don Rua, alors vicaire, pour lui soumettre ses idées et obtenir son avis sur la question. Ces lettres ont ensuite été publiées dans l'opuscule intitulé *Les idées de Don Bosco sur l'éducation et l'enseignement et sur la mission actuelle de l'école*, où il définit les lignes fondamentales de son interprétation de Don Bosco. Dans sa première lettre circulaire en tant que conseiller scolaire adressée aux inspecteurs et aux directeurs salésiens, Cerruti donnait les instructions suivantes : « Tu veilleras à ce que [...] les principes qu'elle contient soient partout mis en pratique avec prudence et zèle, de sorte qu'elles deviennent comme le testament scolaire que nous laisse notre bien-aimé Don Bosco ».¹³⁵ Percevant les difficultés de son époque et les dangers extérieurs, Cerruti affirme un équilibre entre la fidélité et la créativité, tant dans le domaine de l'éducation que dans celui de l'enseignement :

En ce qui concerne l'éducation, ces idées sont essentiellement fondées sur la charité chrétienne, qui veut que l'on prévienne le mal autant que possible, plutôt que d'avoir ensuite à le réprimer, en

133 LUCHELLI, *Don Francesco Cerruti*, 22.

134 *Capitolo Superiore Circolari (17 settembre 1917)*, in ASC E212.

135 F. CERRUTI, *Circolare del 28 dicembre 1885*, in F. CERRUTI, *Lettere circolari e programmi di Insegnamento (1885 - 1917)*. Introduzione, testi critici e note a cura di José Manuel Prellezo, LAS, Roma 2006, 57.

pratiquant dans cette noble et délicate mission l'assistance vigilante et avisée, la douceur dans les paroles et les manières, la patience et la constance dans les résolutions qui seules peuvent conquérir les volontés et adoucir les cœurs [...]. Ce n'est pas le désir du bien, mais l'amour-propre qui voudrait parfois nous faire croire que les enseignements contenus dans les brèves mais sublimes pages sur le système préventif en éducation au début du Règlement des maisons, toutes remplies de sagesse pédagogique, ne sont pas toujours ni partout traduisibles dans la pratique, et que, de toute façon, les choses d'hier ne conviennent plus à la jeunesse d'aujourd'hui. [...] Il est vrai que les dangers extérieurs grandissent ; que les moyens de séduction de toute sorte augmentent ; que le principe d'autorité perd chaque jour de son efficacité. Mais la jeunesse, ne l'oublions pas, est essentiellement la même en tout temps et en tout lieu, et la méthode à employer pour l'éduquer est et doit toujours être la même. Pour nous, tout se résume à augmenter notre savoir-faire, à redoubler de vigilance, à multiplier notre zèle.¹³⁶

Le même principe de continuité, exposé ici dans le domaine de l'éducation, s'applique également dans celui de l'enseignement classique, qui constituait le courant dominant de la proposition scolaire salésienne. Cerruti défend la validité de l'enseignement classique de Don Bosco, dans la mesure où la finalité de son système éducatif « est pleinement conforme à l'esprit du christianisme et avantageux du point de vue religieux, moral et intellectuel : avantage véritable, réel et pratique pour la jeunesse ».¹³⁷

Cependant, tout en proposant une continuité substantielle avec la ligne du fondateur, Cerruti ne s'enferme pas dans la répétition, restant en contact avec la société en mutation. En ce qui concerne le climat intellectuel, il note le passage d'une critique combative de la religion catholique à une critique peut-être plus fatale, car plus hypocrite, adoptant une attitude d'indifférence ironique à l'égard des questions religieuses. On ne veut pas renier le Christ, « mais on le veut absolument exclu de la société civile.

136 F. CERRUTI, *Le idee di D. Bosco sull'educazione e sull'insegnamento e la missione attuale della scuola. Lettere due*, Tip. e Libreria Salesiana, S. Benigno Canavese 1886, 6-7.

137 *Ibid.*, 7.

Sécularisons, c'est-à-dire excluons le Christ des lois, de l'instruction, de la charité, du gouvernement, même du mariage, de tout en somme ». ¹³⁸ Dans cette situation, l'actualité semble vouloir nous inviter encore plus à « revenir à la forme ancienne des premiers siècles en revendiquant la relation nécessaire de Jésus-Christ avec toutes les choses créées ». ¹³⁹ Dans la lecture de la situation, on perçoit nettement l'influences de la pensée et des polémiques politiques d'Allievo pour la défense de l'école catholique.

Si l'enseignement classique correspond parfaitement aux *objectifs* d'une éducation intégrale, on constate que dans l'approche de Cerruti cela se concrétise dans les *contenus* et les *méthodes* proposés. En effet, en ce qui concerne l'utilisation des auteurs païens et chrétiens, suivant une logique néo-scolastique, ¹⁴⁰ on applique une unification dans la distinction : les contenus devraient favoriser un « enseignement mixte » dans lequel « les classiques profanes, dans ce qu'ils ont de substantiellement bon, servent de préparation ou de propédeutique » ; ensuite l'étude des classiques chrétiens fera en sorte que « tout ce qu'il y a de beauté naturelle chez les classiques profanes trouve des clartés nouvelles de nature supérieure et reçoive une lumière nouvelle de la beauté surnaturelle des classiques chrétiens qui les perfectionnera divinement ». ¹⁴¹ Avec une confiance sans doute excessive, Cerruti émet ensuite l'hypothèse qu'un tel enseignement « rétablira aussi dans les lettres et les arts ce lien intime, cette cohérence nécessaire entre l'ordre naturel et l'ordre surnaturel, essentiellement distincts l'un de l'autre, mais nécessairement unis, sur lesquels reposent non seulement l'éducation, mais tout l'édifice chrétien ». ¹⁴² La *méthode* d'enseignement qui harmonise l'objectif avec les contenus devrait être celle du système préventif. Cerruti la caractérise de la manière suivante :

138 *Ibid.*, 16.

139 *Ibid.*

140 Pour les références néoscolastiques cf. CERRUTI, *De' principi pedagogico-sociali di S. Tommaso*, étude déjà citée; la seconde édition augmentée et mise à jour a été publiée à Turin par la SAID Buona Stampa en 1915.

141 CERRUTI, *Le idee di D. Bosco sull'educazione*, 15. Cf. les collections d'auteurs latins et grecs commentés à l'usage des écoles, publiées par la maison d'édition SEI de Turin. On publiait les classiques en omettant certaines parties jugées immorales, créant ainsi une forme de "censure" très répandue et appliquée plus tard également au cinéma.

142 *Ibid.*

Il faut donc descendre une fois pour toutes des nuages, il faut laisser tout ce qui ne fait qu'entretenir la vanité ou qui est fondé sur le mensonge, et pourvoir à la réalité de la vie, non pas la réalité dégoûtante ou maladroitement sentimentale de nos modernes « véristes », mais la vraie réalité de l'Évangile. Il faut que nos paroles et nos œuvres aient toujours un but vrai, réel, pratique, conduisant au bien-être moral et matériel de la famille humaine.¹⁴³

La synthèse de la proposition de Don Cerruti est de « faire de l'école une mission »¹⁴⁴ ; elle s'accorde avec les lignes de Don Rua, qui déclarait en 1894 : « L'éducation et l'instruction de la jeunesse sans esprit religieux, voilà la plaie de notre siècle. Dieu veuille que jamais nos écoles n'en soient infectées ».¹⁴⁵ Pendant les trente années où il a occupé cette fonction, le conseiller scolaire a travaillé à mettre en pratique sa vision à travers les programmes d'enseignement, les dispositions pour la formation des jeunes salésiens et l'explication du système préventif dans ses aspects pratiques.¹⁴⁶ Avec le sérieux de sa proposition d'éducation intégrale, Cerruti réagissait ainsi non seulement aux problèmes idéologiques opposant le positivisme et le spiritualisme, mais aussi à la situation interne du personnel salésien, c'est-à-dire à la « tendance, qui se développe de façon effrayante et menace de dénaturer l'œuvre de Don Bosco, à délaisser l'éducation de la jeunesse, abandonnée entre les mains des jeunes clercs et des nouveaux prêtres, pour se consacrer aux adultes dans l'action sociale, les paroisses, les prédications, etc. ».¹⁴⁷

Dans sa longue circulaire de 1910, qui deviendra la base de son *Petit memento éducatif-didactique*, il précise que « l'instruction n'est pas l'éducation [...] et que l'instruction est un auxiliaire de l'éducation ».¹⁴⁸ Tous les salésiens doivent faire en sorte « que nos élèves progressent avec succès et mérites non seulement dans leurs études, mais aussi dans la connaissance

143 *Ibid.*, 47.

144 *Cons. Gen. Circ. Durando-Cerruti* (06 octobre 1886), in ASC E233.

145 RUA, *Santificazione nostra*, 119.

146 Cf. CERRUTI, *Lettere circolari*, 13–56.

147 *Cons. Gen. Circ. Durando-Cerruti* (16 marzo 1916), in ASC E233. Cf. aussi les autres circulaires du 2 mars 1914, du 15 novembre 1914 et du 24 décembre 1915.

148 F. CERRUTI, *Circolare del 24 gennaio 1910*, in F. CERRUTI, *Lettere circolari*, 328.

pleine et entière de notre sainte religion et dans la pratique sincère, ferme et constante des vertus et des exercices du culte qu'elle exige, de telle sorte que nous puissions les restituer à leurs familles munis de bons diplômes, mais aussi comme d'excellents citoyens, croyants, sincères, francs et laborieux ».¹⁴⁹ Les propositions et les critiques sont en phase avec les lignes pédagogiques de Rua et de Barberis, et logiquement avec Rayneri et Allievo. Ce dernier, qui enseigna au lycée de Valsalice et collabora avec Don Bosco à plusieurs reprises, a inspiré la première génération des salésiens en élaborant le rapport entre éducation et instruction de la manière suivante :

Il ne suffit pas d'instruire, il faut aussi éduquer. Dans ce cas, l'éducation s'oppose à l'instruction en ce que la première est la culture du cœur et de la volonté, et vise à l'action et à la vertu, tandis que la seconde est la culture de l'intelligence et vise à la pensée et à la connaissance. La nature et l'ordre des choses voudraient que tous deux restent en parfaite harmonie, contribuant ensemble à la perfection humaine véritable et complète, puisque l'intelligence qui pense, le cœur qui sent, l'esprit qui sait et la volonté qui agit, s'harmonisent dans l'unité du sujet humain ; mais en fait, on passe souvent aux extrêmes.¹⁵⁰

Au fil des ans, Cerruti est devenu plus résolu et s'est battu pour sa vision. Cette attitude est illustrée par un passage du *Petit memento éducatif-didactique* : « Chaque jour qui passe me convainc toujours plus de la nécessité, qui est un devoir pour nous, de rester attachés *mordicus* aux enseignements de Don Bosco, même en matière d'instruction et d'éducation, et de ne jamais nous en écarter, même d'un pouce, *nec transversum quidem unguem*. Loin de nous l'idée d'être des novateurs ».¹⁵¹ Ceux qui séparent les aspects humains et chrétiens de l'éducation n'éduquent pas, mais nuisent ; ils ne construisent pas, mais détruisent ; ils n'exercent pas leur mission, mais la trahissent.

Pour atteindre l'idéal d'une formation intégrale, le conseiller scolaire recommande qu'on applique dans l'enseignement les principes éducatifs

149 *Ibid.*, 329.

150 ALLIEVO, *Studi pedagogici*, 65.

151 CERRUTI, *Un ricordino educativo-didattico*, 7.

d'exemplarité, de charité, d'assistance, de discipline, de gradualité et d'opportunité ; il demande l'utilisation de la littérature classique, rappelant le zèle de Don Bosco pour le « culte » de la littérature et de l'art chrétiens.¹⁵² Dans son enthousiasme pour l'éducation classique, il émet l'hypothèse suivante : « Cette langue, latine et grecque, dans laquelle sont formulés les dogmes et la morale chrétienne ; cette langue calomniée et haïe pendant tant de siècles par les humanistes païens, revient, çà et là, dans les écoles, voire même dans les universités, quoique lentement ; elle verra, n'en doutez pas, l'ère du triomphe ». ¹⁵³ Les aspects didactiques sont intégrés dans la formation des enseignants au système préventif ; l'accent est mis sur l'assistance, comprise comme un contact continu avec les élèves, qui ne conduit pas pour autant à la perte de l'autorité, et sur la charité patiente et bienveillante. En effet, dans le sillage de la Lettre de Rome, le conseiller scolaire écrit :

Heureux temps, où les prêtres et les jeunes clercs, sans exception, avec Don Bosco à leur tête, étaient l'âme, la vie de la récréation, peut-être tapageuse ; d'une récréation qui fortifiait le corps en l'occupant et en le maîtrisant, et qui rendait le péché presque impossible !¹⁵⁴

En conclusion, on peut dire que Don Cerruti a bien perçu la façon dont « notre bon père » a fait sien le « système entrevu et enseigné par les plus grands pédagogues »¹⁵⁵ et en fin de compte par l'Évangile. Sa position le range aux côtés des catholiques italiens, à une époque où s'affrontaient deux écoles pédagogiques. L'une était l'école italienne traditionnelle, classique et spiritualiste, avec des auteurs tels que Parravicini, Rosmini, Aporti, Capponi, Tommaseo, Lambruschini, Rayneri, Ferrucci et Colombini ; l'autre était celle du positivisme matérialiste venu de l'étranger.¹⁵⁶

152 Cf. J.M. PRELLEZO, *Premessa*, in CERRUTI, *Lettere circolari*, 52–56; CERRUTI, *Circolare del 24 gennaio 1910*.

153 CERRUTI, *Circolare del 24 gennaio 1910*, 331.

154 *Ibid.*

155 *Ibid.*, 330.

156 Cf. ALLIEVO, *Studi pedagogici*, 27–35; F. CERRUTI, *Una trilogia pedagogica ossia Quintiliano, Vittorino da Feltre e Don Bosco*, in J. GUIBERT, *L'educatore apostolo*,

1.3.3. Giuseppe Bertello et la transformation des ateliers en écoles professionnelles

Un travail de coordination similaire dans une période de grande expansion fut réalisé de 1898 à 1910 par Don Giuseppe Bertello dans le secteur des écoles professionnelles. C'est à lui qu'on doit la mise en œuvre progressive des orientations de Don Rua, motivées par l'évolution du contexte social et législatif : « Je vous rappelle que, pour éviter de graves perturbations et pour leur donner leur véritable nom, nos ateliers doivent être appelés écoles professionnelles ».¹⁵⁷ Dans les instructions destinées aux responsables, Don Bertello a non seulement précisé la méthode d'enseignement, mais il a également donné des indications pratiques sur la manière de former des travailleurs chrétiens et honnêtes en utilisant le système préventif fondé sur la raison, la religion et l'*amorevolezza*. Dans ses circulaires, lorsqu'il parle de l'*amorevolezza*, Bertello utilise souvent les concepts de bonté, de douceur ou de bienveillance et propose un style éducatif « sans dureté », mais aussi « sans mièvrerie ».¹⁵⁸

Le conseiller pour les écoles professionnelles a une vision de l'éducation très proche de celle de Don Cerruti, qui s'inspire de la pédagogie spiritualiste turinoise, dans laquelle la religion joue un rôle déterminant dans la réussite des processus éducatifs. Selon sa conception anthropologique, il met l'accent sur le travail et les compétences manuelles : l'homme est appelé à « consacrer à Dieu son esprit, son cœur et ses bras ».¹⁵⁹ La « méthode Bertello » cherchait un équilibre entre l'instruction et l'éducation, mais elle visait aussi un rapport correct entre la préparation pratique au travail et l'enseignement de la culture générale : « Un point capital est qu'il faut donner plus de place à l'enseignement théorique et à la culture générale [...] et qu'on s'attelle à ce programme qui correspond éminemment à notre

Scuola tipografica salesiana, Roma 1908, 279–293.

157 M. RUA, *Ringraziamenti-Vicariato di Mendez. Profitto nostro e delle anime*. Circulaire du 27 décembre 1889, in *Lettere di don Rua*, 129. Cf. également PRELEZZO, *Le scuole professionali salesiane*, 58–84.

158 Cf. G. BERTELLO, *Alcuni avvertimenti di pedagogia per uso dei maestri d'arte della Pia Società Salesiana*, in BERTELLO, *Scritti e documenti sull'educazione*, 190–195.

159 G. BERTELLO, *Dio nell'educazione*, in BERTELLO, *Scritti e documenti sull'educazione*, 47.

mission et aux besoins de notre époque ». ¹⁶⁰

Pour changer les mentalités et passer des ateliers, où l'on apprenait son métier et où l'on catéchisait, aux écoles professionnelles, où l'objectif était plutôt de réaliser une harmonie entre l'enseignement pratique-théorique, la culture générale et l'enseignement de la religion, Don Bertello utilisa différents moyens. Les lettres circulaires n'étaient que l'un d'eux. Il faut rappeler ici l'importance des *Programmes scolaires et professionnels* de 1903, qui précisent le contenu des différents cours : religion, langue nationale, géographie, arithmétique, géométrie, politesse, hygiène, dessin, histoire, sciences naturelles, français, comptabilité et sociologie. ¹⁶¹ Il faut y ajouter la participation aux « expositions universelles » des écoles professionnelles, comprises par Bertello comme un instrument d'animation, d'échange et d'amélioration :

Comparons une maison à une autre, une nation à une autre, afin de prendre partout ce qui est bon et de faire chez nous une école mondiale d'enseignement mutuel et fraternel. N'hésitons pas à sortir de chez nous avec nos pensées et nos recherches, pour voir et nous confronter avec ce que font d'autres instituts, sans dédaigner même ceux qui, dans le domaine de la religion, professent des idées et des maximes contraires aux nôtres, et en en faisant même l'objet d'une étude particulière. ¹⁶²

Le processus de transformation des ateliers d'arts et métiers en écoles professionnelles fut lent et tortueux au sein de la Congrégation. L'image que l'on retire des circulaires du conseiller professionnel est centrée principalement sur la solution des problèmes pratiques qui se posaient. Pour compléter le cadre général du développement, il est toutefois nécessaire de recueillir quelques résonances et évaluations positives venues de l'extérieur. On peut citer par exemple un article de 1910 qui décrit la qualité de

160 G. BERTELLO, *Circolare del 1 ottobre 1907*, in BERTELLO, *Scritti e documenti sull'educazione*, 163.

161 Cf. *Programma scolastico per le scuole di artigiani della Pia Società di S. Francesco di Sales*, Tipografia Salesiana, Torino 1903.

162 *La prima Esposizione delle nostre scuole professionale*, in «Bollettino Salesiano» 25 (1901) 11, 306.

l'éducation dans les écoles professionnelles salésiennes en Italie : « [Généralement] dans les autres écoles, l'attention se porte presque exclusivement sur l'instruction technique de l'ouvrier, alors que l'éducation intellectuelle et morale reste très souvent au stade des intentions. [...] Et dans les programmes des écoles professionnelles salésiennes nous voyons, en parallèle avec la formation technique, une éducation morale bien comprise ».¹⁶³

Si l'on élargit le regard sur l'ensemble du monde salésien de l'époque, on constate qu'au Brésil, les écoles professionnelles salésiennes ont reçu des prix à plusieurs reprises au cours des deux premières décennies du XX^e siècle lors d'expositions nationales et internationales et elles ont servi de modèles pour en construire de nouvelles.¹⁶⁴ En Bolivie, elles furent les premières au plan national, très appréciées par la société, et leurs manuels ont ensuite été adoptés pour l'enseignement professionnel dans tout le pays.¹⁶⁵ Dans un contexte difficile comme celui de Shillong en Inde, où l'on s'efforçait de résoudre les problèmes d'hygiène, d'organisation et de financement (85% des élèves étaient admis gratuitement) et où il fallait faire face à une hostilité partielle de l'environnement (religion hindoue et présence de missionnaires protestants), l'une des premières écoles professionnelles salésiennes ouvertes dans cette ville reçut les félicitations du ministre des finances qui, en 1930, déclara qu'il n'avait « pas vu une œuvre aussi parfaite en Assam ou au Bengale ».¹⁶⁶ De même à Oświęcim, dans la première école professionnelle de l'Empire austro-hongrois, les commissions venues plusieurs fois pour les examens disaient qu'on ne pouvait pas souhaiter mieux ; et de fait, en 1907, le Ministère de l'Industrie et du Commerce de Vienne accorda aux écoles salésiennes d'arts et métiers la faculté de délivrer des diplômes égaux à ceux des écoles publiques.¹⁶⁷

163 E. DE GIOVANNI, *Le scuole professionali salesiane*, in «Antologia per la scuola e per la famiglia. Rivista pedagogica – Lettere – Scienze ed Arti» 1 (1910) 194.

164 Cf. M. ISAÚ, *A educação salesiana no Brasil sudeste de 1880 a 1922: Dimensões e atuação em diversos contextos*, in GONZÁLEZ et al. (eds.), *L'educazione salesiana dal 1880 al 1922*, vol. 2, 181–182.

165 Cf. T.A. CORONA CORTÉS, *La educación salesiana en Bolivia, La Paz y Sucre, 1896-1922. Análisis histórico de las instancias y acciones educativas*, in GONZÁLEZ et al. (eds.), *L'educazione salesiana dal 1880 al 1922*, vol. 2, 115–117.

166 J. THEKKEDATH, *A history of the Salesians of Don Bosco in India (from the beginning up to 1951-52)*, vol. 1, Kristu Jyoti, Bengaluru 2005, 173.

167 Cf. ZIMNIAK, *Salesiani nella Mitteleuropa*, 184.

Le pédagogue Giorgio Chiosso décrit le travail éducatif de Don Bosco et des salésiens à cette époque comme une alliance entre la tradition et la modernité.¹⁶⁸ Cette relation mutuelle, que désigne également le concept de fidélité créative, se manifeste de manière exemplaire dans la naissance des écoles professionnelles salésiennes, caractérisées par la devise qui sert de programme à Don Bertello : « Avec notre temps et avec Don Bosco ».¹⁶⁹

168 Cf. G. CHIOSSO, *Novecento pedagogico. Profilo delle teorie educative contemporanee*, La Scuola, Brescia 1997, 145.

169 PIA SOCIETÀ SALESIANA DI D. BOSCO, *Le scuole professionali. Programmi didattici e professionali*, Scuola tipografica salesiana, Torino 1910, 1.

1.4. Outils et ressources

1.4.1. Tableau chronologique

<i>Histoire mondiale</i>	<i>Histoire salésienne</i>	<i>Publications sur la pédagogie salésienne</i>
Début des Congrès catholiques	1875	Présences en dehors de l'Italie
Coup d'État de Diaz au Mexique	1876	À Valdocco commence le "cours de pédagogie"
Léon XIII élu pape	1877	Premier Chapitre à Lanzo
	1878	Naissance du Bulletin salésien
	1879	Début de la mission en Patagonie
Dostojevskij écrit les Frères Karamazov	1880	
	1881	Mort de Marie-Dominique Mazzarello , Cofondatrice des FMA
Élargissement du suffrage en Italie	1882	CG2 (Thème : Règl. pour les conseillers généraux, les provinciaux, vie commune, les études)
	1883	Don Bosco à Paris
Les syndicats légalisés en France	1884	G. Cagliero Evêque
Conférence de Berlin sur l'Afrique	1885	
	1886	Bon Bosco à Barcelone
	1887	
Abolition de l'esclavage au Brésil	1888	Michel Rua Recteur Majeur après la mort de Don Bosco
Exposition universelle à Paris	1889	
Encyclique <i>Sapientiae Christianae</i>	1890	Rua visite France, Espagne, Belgique, Angleterre
Encyclique <i>Rerum Novarum</i>	1891	Présence au Moyen-Orient
Fondation du parti socialiste italien	1892	
Fondation des travaillistes en Angleterre	1893	Début de l'activité en Pologne
Guerre Japon-Chine	1894	
Invention du cinéma	1895	Premier Congrès des Coopérateurs
Premiers jeux olympiques à Athènes	1896	
Création du club de football Juventus	1897	Premiers SDB en Amérique du Nord
Soulèvements sociaux en Italie	1898	Expédition missionnaire record (>150)
Naissance à Turin de la marque Fiat	1899	
5e Congrès international socialiste	1900	Congrégation consacrée au Sacré-Cœur
Les lois anti-congréganistes en France	1901	Interdiction de confession pour les directeurs ; stage de 3 ans pour les clercs
Loi Carcano sur le travail des mineurs	1902	2e Congrès des Oratoires à Valdocco
Pie X élu pape	1903	
	1904	Chapitre Général IO - Remaniement des délibérations antérieures
Constitution en Russie	1905	
	1906	Présence en Inde, Chine, Afrique Centrale ; séparation juridique SDB-FMA
Encyclique antimoderniste <i>Pascendi</i>	1907	Faits de Varazze
Tremblement de terre de Messine	1908	Fondation des Anciens Élèves
Jack London écrit <i>Martin Eden</i>	1909	
Annexion de la Corée au Japon	1910	
	1911	Paul Albera élu Recteur Majeur
	1912	Premier Congrès des Anciens
Gentile, <i>Sommario di pedagogia</i>	1913	3e exposition des écoles professionnelles
	1914	
Benoît XV élu pape	1915	Jeunes salésiens appelés à prendre les armes
L'Italie dans la première guerre mondiale	1916	Albera écrit aux confrères sur les champs de bataille
Révolution communiste en Russie	1917	Rinaldi réunit les premières VDB
Fin de la première guerre mondiale	1918	

Bosco, *Le système préventif dans l'éducation de la jeunesse*
Règlements pour les maisons, Règl. de l'Oratoire

Bosco, *Lettre de Rome*
Règlement de l'école maternelle des FMA

Cerruti, *Idee di don Bosco sull'educazione*
Règlement pour les oratoires festifs

Rua, *Studi letterarii*

Bertello, *Dio nell'educazione* [s.d.]

Cerruti, *De' principii pedagogico-sociali di S. Tommaso*
Rua, *Santificazione nostra e delle anime*

Barberis, *Appunti di pedagogia sacra*
Baratta, *La libertà dell'operaio*

Baratta, *Principii di sociologia cristiana*
Programma per le scuole di artigiani, **Simplicio**, *Gli oratori festivi*

Rua, *Lo spirito di D. Bosco*

Bertello, *Alcuni avvertimenti di pedagogia*
Cerruti, *Una trilogia pedagogica*

Cerruti, *Un ricardino educativo-didattico*

Albera, *Sulla spirita di pietà: programmi des écoles professionnelles*
Règlements pour les internats des FMA

Ricaldone, *Noi e la classe operaia*, **Scaloni**, *Le jeune éducateur chrétien*

1.4.2. *Bibliographie sélective*

- ALBERA P. – GUSMANO C., *Lettere a don Giulio Barberis durante la loro visita alle case d'America (1900-1903)*, Introduzione, testo critico e note a cura di Brenno Casali, LAS, Roma 2000.
- ALLIEVO, G., *Studi pedagogici in servizio degli studenti universitari delle scuole normali e degli istituti educativi*, Tipografia subalpina S. Marino, Torino 1893.
- ALLIEVO, G., *La nuova scuola pedagogica ed i suoi pronunciamenti*, Carlo Clausen, Torino 1905.
- ALLIEVO, G., *Appunti di Antropologia e Psicologia*, Carlo Clausen, Torino 1906.
- Appunti di pedagogia di Giulio Barberis (1847-1927)*. Introduzione, testi critici e note a cura di José Manuel Prellezo. Postfazione di Dariusz Grządziel, LAS, Roma 2017.
- Atti del primo Congresso Internazionale dei Cooperatori Salesiani*, Tipografia Salesiana, Torino 1895.
- BAIRATI, P., *Cultura salesiana e società industriale*, in F. TRANIELLO (ed.), *Don Bosco nella storia della cultura popolare*, SEI, Torino 1987, 331-357.
- BARATTA, M., *La libertà dell'operaio*, Fiaccadori, Parma 1898.
- BARATTA, M., *Principii di sociologia cristiana*, Fiaccadori, Parma 1902.
- BERTELLO G., *Scritti e documenti sull'educazione e sulle scuole professionali*. Introduzione, premesse, testi critici e note a cura di José Manuel Prellezo, LAS, Roma 2010.
- BRAIDO, P., *Per una storia dell'educazione giovanile nell'oratorio dell'Italia contemporanea. L'esperienza salesiana.*, LAS, Roma 2018.
- CANINO ZANOLETTY M., *Las "pruebas" de D. Rúa. La prohibición al superior salesiano de confesar a sus súbditos*, in LOPARCO – ZIMNIAK (eds.), *Don Michele Rúa primo successore di don Bosco*, 103-137;
- CAVAGLIA, P., *Il primo regolamento degli Asili infantili istituiti dalle Figlie di Maria Ausiliatrice (1885)*, in «Rivista di Scienze dell'Educazione» 35 (1997) 1, 17-46.

- CERIA, E., *Annali della Società Salesiana*, 4 voll., SEI, Torino 1946.
- CERRUTI, F., *Le idee di D. Bosco sull'educazione e sull'insegnamento e la missione attuale della scuola. Lettere due*, Tip. e Libreria Salesiana, S. Benigno Canavese 1886.
- CERRUTI, F., *De' principii pedagogico-sociali di S. Tommaso*, Tipografia Salesiana, Torino 1893.
- CERRUTI, F., *Nozioni elementari di morale e d'economia politica*, Tip. e Libreria Salesiana, Torino 1898.
- CERRUTI, F., *Una trilogia pedagogica ossia Quintiliano, Vittorino da Feltre e Don Bosco*, in J. GUIBERT, *L'educatore apostolo*, Scuola tipografica salesiana, Roma 1908, 279-293.
- CERRUTI, F., *Un ricordino educativo-didattico*, SAID Buona Stampa, Torino 1910.
- CERRUTI, F., *Lettere circolari e programmi di Insegnamento (1885 - 1917)*. Introduzione, testi critici e note a cura di José Manuel Pallezo, LAS, Roma 2006.
- CHIOSSO, G., *Novecento pedagogico. Profilo delle teorie educative contemporanee*, La Scuola, Brescia 1997.
- CHIOSSO, G., *Profilo storico della pedagogia cristiana*, La Scuola, Brescia 2004.
- Deliberazioni dei sei primi Capitoli Generali della Pia Società Salesiana precedute dalle Regole o Costituzioni della medesima*, Tip. e Libreria Salesiana, S. Benigno Canavese 1894.
- DESRAMAUT F., *Vita di don Michele Rua, primo successore di don Bosco (1837-1910)*. Edizione a cura di Aldo Giraud, LAS, Roma 2009. Original en français : *Vie de don Michel Rua, premier successeur de don Bosco (1837-1910)*, LAS, Roma 2009.
- FERREIRA DA SILVA, A., *La crisi della missione tra i Bororo e l'apertura al nuovo campo di apostolato nel sud del Mato Grosso (1918-1931)*, in «Ricerche Storiche Salesiane» 11 (1992) 21, 169-220.
- FERREIRA DA SILVA, A., *La missione salesiana tra gli indigeni del Mato Grosso nelle lettere di don Michele Rua (1892-1909)*, in «Ricerche

Storiche Salesiane» 12 (1993) 22, 39-137.

FISSORE, M., *Il ruolo di don Giulio Barberis nell'organizzazione del primo noviziato salesiano*, in «Ricerche Storiche Salesiane» 34 (2015) 65, 155-222.

GIRAUDO, A., *Linee portanti dell'animazione spirituale della Congregazione salesiana da parte della direzione generale tra 1880 e 1921*, in «Ricerche Storiche Salesiane» 23 (2004) 44, 65-97.

GONZÁLEZ J.G., *Don Rua e i Capitoli Generali da lui presieduti*, in MOTTO (ed.), *Don Michele Rua nella storia (1837-1910)*, 176-190.

GONZÁLEZ J.G. – LOPARCO G. – MOTTO F. – ZIMNIAC S. (eds.), *L'educazione salesiana dal 1880 al 1922. Istanze ed attuazioni in diversi contesti*. Atti del 4° Convegno Internazionale di Storia dell'Opera salesiana Ciudad de México, 12-18 febbraio 2006, 2. voll., LAS, Roma 2007.

La prima Esposizione delle nostre scuole professionale, in «Bollettino Salesiano» 25 (1901) 11, 303-306.

Lettere Circolari di don Michele Rua ai salesiani, Scuola tipografica don Bosco, San Benigno Canavese 1940.

LOPARCO G., *L'apporto educativo delle Figlie di Maria Ausiliatrice negli educandati tra ideali e realizzazioni (1878-1922)*, in GONZÁLEZ et al. (eds.), *L'educazione salesiana dal 1880 al 1922*, vol. 1, 161-191.

LOPARCO G., *L'autonomia delle Figlie di Maria Ausiliatrice nel quadro delle nuove disposizioni canoniche*, in MOTTO (ed.), *Don Michele Rua nella storia (1837-1910)*, 409-444.

LOPARCO G. – ZIMNIAC S. (eds.), *Don Michele Rua primo successore di don Bosco*. Trattati di personalità, governo e opere. Atti del 5° Convegno Internazionale di Storia dell'Opera Salesiana Torino 28 ottobre – 1 novembre 2009, LAS, Roma 2010.

LUCHELLI, A., *Don Francesco Cerruti consigliere scolastico generale della Pia Società Salesiana*, SAID Buona Stampa, Torino 1917.

MOTTO F. (ed.), *L'Opera Salesiana dal 1880 al 1922. Significatività e portata sociale*. Atti del 3° Convegno Internazionale di Storia dell'Opera Salesiana Roma 31 ottobre – 5 novembre 2000, 3 voll., LAS, Roma 2001.

- MOTTO F. (ed.), *Don Michele Rua nella storia (1837-1910)*, Atti del Congresso Internazionale di Studi su don Rua (Roma, Salesianum, 29-31 ottobre 2010), LAS, Roma 2011.
- PIA SOCIETÀ SALESIANA DI D. BOSCO, *Le scuole professionali. Programmi didattici e professionali*, Scuola tipografica salesiana, Torino 1910.
- PRELLEZO, J.M., *La risposta salesiana alla "Rerum Novarum". Approccio a documenti e iniziative (1891-1910)*, in A. MARTINELLI – G. CHERUBINI (eds.), *Educazione alla fede e dottrina sociale della Chiesa. Atti XV Settimana di Spiritualità per la Famiglia Salesiana*, SDB, Roma 1992, 39-91.
- PRELLEZO, J.M., *La «parte operaia» nelle case salesiane. Documenti e testimonianze sulla formazione professionale (1883-1886)*, in «Ricerche Storiche Salesiane» 16 (1997) 31, 353-391.
- PRELLEZO, J.M., *Giuseppe Allievo negli scritti pedagogici salesiani*, in «Orientamenti Pedagogici» 45 (1998) 267, 393-419.
- PRELLEZO, J.M., *Linee pedagogiche della Società Salesiana nel periodo 1880-1922. Approccio ai documenti*, in «Ricerche Storiche Salesiane» 23 (2004) 44, 99-162.
- PRELLEZO J.M., *Le scuole professionali salesiane (1880-1922). Istanze e attuazioni viste da Valdocco*, in GONZÁLEZ et al. (eds.), *L'educazione salesiana dal 1880 al 1922*, vol. 1, 53-94.
- Programma scolastico per le scuole di artigiani della Pia Società di S. Francesco di Sales*, Tipografia Salesiana, Torino 1903.
- RAYNERI, G.A., *Della pedagogica libri cinque*, Grato Scioldo, Torino 2^a1877.
- Regolamenti e Programmi per gli Oratori festivi e per i giardini d'infanzia*, Tip. Silvestrelli e Cappelletto, Torino 1912.
- Regolamenti pei Convitti diretti dalle Figlie di Maria Ausiliatrice*, Tip. Silvestrelli e Cappelletto, Torino 1913.
- Regolamento-Programma per gli Asili d'infanzia delle Figlie di Maria Ausiliatrice*, Tip. e Libreria Salesiana, S. Benigno Canavese 1885.
- RICALDONE, P., *Noi e la classe operaia*, Scuola tipografica salesiana, Bologna 1917.

- RUA, M., *Prima lettera del Nuovo Rettor Maggiore*. Circolare del 19 marzo 1888, in *Lettere Circolari di don Michele Rua*, 18-26.
- RUA, M., *Studi letterarii*. Circolare del 27 novembre 1889, in *Lettere Circolari di don Michele Rua*, 35-46.
- RUA, M., *Gli Oratorii Festivi*. Circolare del 29 gennaio 1893, in *Lettere Circolari di don Michele Rua*, 457-466.
- RUA, M., *Vocazioni – Militari - Oratorii Festivi*. Circolare del 29 gennaio 1894, in *Lettere Circolari di don Michele Rua*, 466-475.
- RUA, M., *Santificazione nostra e delle anime a noi affidate*. Circolare del 24 agosto 1894, in *Lettere Circolari di don Michele Rua*, 109-122.
- RUA, M., *Felice esito dell'VIII Capitolo Generale. Come apprezzano le opere nostre*. Circolare nell'ottava della festa dell'Immacolata Concezione 1898, in *Lettere Circolari di don Michele Rua*, 181-196.
- RUA, M., *La consacrazione della nostra Pia Società al Sacro Cuore di Gesù*. Circolare del 21 novembre 1900, in *Lettere Circolari di don Michele Rua*, 231-279.
- RUA, M., *Lo spirito di D. Bosco – Vocazioni*. Circolare del 14 giugno 1905, in *Lettere Circolari di don Michele Rua*, 522-538.
- RUFFINATTO P., *L'educazione dell'infanzia nell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice tra il 1885 e il 1922. Orientamenti generali a partire dai regolamenti*, in GONZÁLEZ et al. (eds.), *L'educazione salesiana dal 1880 al 1922*, vol. 1, 135-160.
- SILVA FERREIRA, A. DA (ed.), *Mons. Luis Lasagna. Epistolario*, 3 voll., LAS, Roma 1995.
- Terza esposizione generale delle scuole professionali e agricole della Pia Società Salesiana*, Scuola tipografica salesiana, Torino 1912.
- ZIMNIAK, S., *Salesiani nella Mitteleuropa. Preistoria e storia della provincia Austro-Ungarica della Società di S. Francesco di Sales (1868 ca.-1919)*, LAS, Roma 1997.
- ZIMNIAK S. – LOPARCO G. (eds.), *L'educazione salesiana in Europa negli anni difficili del XX secolo*. Atti del Seminario Europeo di Storia dell'Opera salesiana Cracovia 31 ottobre – 4 novembre 2007, LAS, Roma 2008.

1.4.3. Ressources en ligne



Sources, documents, recherches, publications full-text, matériels photographiques pour ce chapitre.¹⁷⁰



Bibliographie complète, index des auteurs, index des thèmes du volume.¹⁷¹

170 Cf. salesian.online/pedagogia1

171 Cf. salesian.online/pedagogia-dopo-db

2. PÉDAGOGIE PRATIQUE PAR OSMOSE CAPABLE DE S'ADAPTER À LA SOCIÉTÉ MODERNE (1902-1931)

Après la période de mise en place de l'œuvre salésienne par la génération des collaborateurs directs de Don Bosco, les salésiens et les FMA se sont trouvés confrontés à de nouveaux défis : les phénomènes de la société de masse, la première guerre mondiale, les régimes totalitaires et le nationalisme colonial. Ces événements d'une part, et l'expansion de l'œuvre dans tous les continents d'autre part, ont nécessairement exigé des réajustements, des transformations et des recalibrages. Tout cela a créé un bon nombre de défis pour trouver les équilibres théoriques et pratiques nécessaires au sein de la tradition pédagogique salésienne. Ce qui semble émerger de cette période est une attitude de « saine modernité » et une façon de procéder par adaptation pratique à partir de l'expérience. Cette mentalité se note avant tout dans le développement des oratoires, dans les missions et dans la naissance de nouvelles œuvres, congrégations et associations, mais elle a également été thématiquée par quelques représentants emblématiques.

2.1. L'oratoire dans la société de masse et les missions à l'âge d'or du colonialisme

Au début du XXe siècle, les premières manifestations de la société de masse apparaissent en Europe. Avec les changements politiques et

économiques de la seconde révolution industrielle on constate d'importantes conséquences sociales et démographiques pour l'oratoire salésien, œuvre éducative ouverte, « à mi-chemin » entre la société et l'Église. La scolarité obligatoire, avec l'interdiction du travail des enfants, la limitation du temps de travail et l'augmentation des salaires ont créé les conditions nécessaires à l'émergence du phénomène des loisirs, qui a ensuite ouvert la voie aux nombreuses formes de divertissements de masse.

2.1.1. Le phénomène des loisirs et ses implications

Avec l'alphabétisation croissante des différentes couches de la population, il était nécessaire de disposer d'une littérature peu coûteuse et adaptée au niveau culturel de la majorité de la population. Cela a conduit à une nouvelle vague de journaux destinés au peuple et à la classe moyenne, qui ne s'intéressaient guère à la haute politique, mais racontaient plutôt des histoires à sensation, montraient beaucoup de photos ou d'images, et se finançaient par la publicité. Parmi eux, on peut citer le *Daily Mail* en Angleterre avec 1 million et 300 000 exemplaires vendus quotidiennement, le *Petit Parisien* avec un million d'exemplaires et le *Berliner Morgenpost* avec 200 000 exemplaires par jour au début du siècle. Dans le même ordre d'idées, divers ouvrages de divertissement bon marché ont vu le jour, vendus dans les gares ou par des vendeurs ambulants, ou imprimés sous forme de roman-feuilleton.¹

Le roman d'aventure s'est emparé de l'esprit des jeunes au début du siècle en diffusant une imagerie de pays exotiques, comme le faisait Emilio Salgari, ou en se focalisant sur le *Far West* de *Buffalo Bill* et *Nick Carter*. Les œuvres de Jules Verne ont popularisé la mentalité scientifique moderne. Dans le monde anglophone Edgar R. Burroughs a lancé le genre fantastique pour enfants, représenté en Italie par les contes de Carlo Collodi dès la fin du XIX^e siècle.² Cette littérature était considérée

1 Cf. H-W. PRAHL, *Geschichte und Entwicklung der Freizeit*, in R. FREERICKS - D. BRINKMANN (eds.), *Handbuch Freizeitsoziologie*, Springer VS, Wiesbaden 2015, 3-27; M. FLORES, *Il XX secolo*, Corriere della Sera, Milan 2004, 97.

2 Cf. S. LERER, *Children's Literature. A Reader's History from Aesop to Harry Potter*, University of Chicago Press, Chicago 2008; A. NOBILE, *Letteratura giovanile. Da Pinocchio a Peppa Pig*, La Scuola, Brescia 2015.

avec méfiance par les associations tant religieuses que socialistes et nationalistes, qui ont souvent tenté de concurrencer ce phénomène avec leur propre production. La lecture n'était pas le seul divertissement des masses populaires dans les temps libres : outre les *cafés chantants*, les *music-halls*, les théâtres de rue, les salles de danse et les clubs, on assiste à la naissance du cinéma, qui a rapidement pris une importance croissante. Les premiers films sont projetés dans les *music-halls*, mais très vite les salles de cinéma se multiplient. En 1911, elles sont déjà 3000 en Grande-Bretagne et 1500 en France.

Avec la littérature de masse et le cinéma, le nouveau secteur en plein essor est le sport sous toutes ses formes, qu'il soit pratiqué dans les stades ou dans la rue. À l'athlétisme traditionnel s'ajoutent maintenant les jeux d'équipe ; les premiers à devenir très populaires en termes de pratique et de soutien étaient le rugby et le football. Au début, ils avaient des formes différentes, et étaient même interdits pour leur violence, mais à partir des années 1870 on les a organisés avec des règles et des structures officielles, d'abord locales, puis internationales.³ Plus tard, d'autres sports typiquement modernes se sont ajoutés, comme le cyclisme et la course automobile, liés aux progrès de l'ingénierie. L'événement emblématique de l'importance croissante du sport organisé est la naissance des Jeux olympiques. Pierre de Coubertin, qui organisa les premiers Jeux olympiques modernes à Athènes en 1896, était convaincu que l'éducation forte, virile, physique et morale, dispensée dans les *public schools*, avait été le secret de la prodigieuse expansion de l'Empire britannique.⁴ Une composante importante du sport de masse pour le monde et l'imagination des jeunes a été l'organisation des groupes de supporters, qui a élargi les modes de participation au phénomène sportif. En outre, les organisations sportives ont souvent été utilisées comme vecteurs d'idéologies et de luttes politiques, tant par le mouvement socialiste que par d'autres associations, avec un éventail de plus en plus large de références politiques ou religieuses.

3 La première est la *Rugby Football Union*, fondée en Angleterre en 1871, et la plus importante est la *Fédération Internationale de Football Association* (FIFA) pour le football, fondée à Paris en 1904.

4 Cf. M. FLORES, *Il XX secolo*, 99.

2.1.2. *La société de masse et l'associationnisme croissant*

Le concept de masse a été débattu tout au long du XIX^e siècle, mais ce n'est qu'à la fin du siècle qu'une véritable société de masse a commencé à prendre forme. L'un des changements sociaux les plus remarquables introduits par la dynamique de la société de masse est la nouvelle stratification sociale. Certaines professions anciennes ont disparu et de nouveaux métiers sont apparus : mécaniciens, photographes, dactylos. La catégorie des fonctionnaires s'est élargie en même temps que les pouvoirs croissants de l'État dans l'éducation, les transports, les services et l'assistance publique, de sorte qu'elle est devenue une nouvelle classe sociale. On l'appellera plus tard la classe des « cols blancs », pour la distinguer des cols bleus avec leurs bleus de travail. Cette classe « moyenne », à la frontière entre les ouvriers et la grande bourgeoisie, a trouvé une cohérence et une identité propres, fondées sur les valeurs historiques de la bourgeoisie : individualisme, propriété privée, sens de l'épargne, respect de la hiérarchie et nationalisme. Sa connotation typologique est devenue un thème fréquent dans la littérature au tournant des XIX^e et XX^e siècles.⁵ La masse des travailleurs n'est pas non plus restée inchangée. Elle s'est lentement divisée en ouvriers sans qualification, ouvriers qualifiés et ouvriers indépendants. Les indépendants, ou du moins les personnes qualifiées, participaient dans une certaine mesure aux avantages du système économique de l'époque et formaient, avec les fonctionnaires, la classe moyenne de la société.⁶

Autre phénomène typique de cette époque : les partis politiques de masse et les syndicats ont pris une place importante dans l'organisation de la vie publique. Le nouveau modèle du parti a été « proposé pour la première fois par les socialistes (et dans une moindre mesure par les catholiques), basé sur l'encadrement de larges couches de la population dans une structure permanente, articulée en organisations locales (sections, fédérations) et relevant d'un centre de gestion unique ».⁷ L'identité de ces

5 Cf., par exemple *Una vita* de I. Svevo, *Der Prozess* de F. Kafka, *L'infante aux manches de lustrine* de G. Courteline ou *Les dimanches d'un bourgeois de Paris* de G. de Maupassant.

6 Cf. G. SABBATUCCI - V. VIDOTTO, *Il mondo contemporaneo. Dal 1848 a oggi*, Laterza, Roma-Bari 2005, 167-171.

7 *Ibid.*, 174.

partis était généralement fondée sur l'appartenance de classe (socialistes), l'appartenance nationale (nationalistes) ou l'appartenance confessionnelle (catholiques). À la fin du XIX^e siècle, les syndicats ont pu résister à la pression des employeurs et se sont battus pour les droits des travailleurs, non seulement en Europe et aux États-Unis, mais aussi en Amérique latine et en Australie. Les syndicats se sont également identifiés en termes d'orientation théorique de leurs actions comme socialistes (en référence à la doctrine de Marx-Engels), catholiques (en référence à l'encyclique *Rerum Novarum* de Léon XIII), libéraux ou conservateurs. À la veille de la Première Guerre mondiale, il y avait quatre millions de membres de syndicats en Grande-Bretagne, trois millions en Allemagne, deux millions en France et cinq cent mille en Italie.⁸

2.1.3. L'adaptation des oratoires salésiens au début du XX^e siècle

L'Église a montré sa vitalité dans le renforcement de l'activité sociale et missionnaire. Elle ne s'est pas cantonnée dans l'opposition à l'État sécularisé, mais a développé une stratégie articulée qui s'est exprimée à travers l'œuvre des congrégations religieuses, l'édition scolaire, les publications en faveur de l'éducation populaire, la littérature ascétique, les oratoires, et enfin et surtout les associations pour la formation des nouvelles générations. Les évêques, les prêtres, les religieux et les militants laïcs étaient soucieux de protéger les consciences des jeunes contre les dangers de la révolution libérale au niveau de la mentalité et du comportement.⁹

Dans les années 1880, on peut dire que l'oratoire salésien avait gardé le style des « premiers temps » : c'était un oratoire festif avec sa combinaison classique de catéchisme et de récréation. Sa finalité éducative était avant tout l'instruction et la pratique religieuses, la récréation étant destinée à créer un environnement éducatif joyeux et convivial capable d'attirer les jeunes. Dans ce contexte, les « compagnies », la musique et le théâtre

8 *Ibid.*, 173-175.

9 Cf. L. CAIMI, *Il contributo educativo degli oratori e dell'associazionismo giovanile dall'Unità nazionale alla prima guerra mondiale*, in L. PAZZAGLIA (ed.), *Cattolici, educazione e trasformazioni socio-culturali in Italia tra Otto e Novecento*, La Scuola, Brescia 1999, 629-696.

animaient la vie de l'oratoire. Le groupe cible était principalement constitué d'enfants et d'adolescents âgés de 8 à 16 ans.

Au début du XX^e siècle, alors que se multipliaient les centres de loisirs laïques, libéraux ou socialistes,¹⁰ les catholiques voyaient dans l'oratoire une institution éducative importante en tant que milieu médiateur entre la paroisse et la société. L'oratoire permettait en effet d'exercer une action préventive en faveur d'une jeunesse menacée de toute part et avait l'avantage d'une plus grande souplesse par rapport à l'école. Si la paroisse traditionnelle était la forme territoriale et permanente de la présence d'une communauté ecclésiale, l'oratoire représentait en revanche une ouverture innovante vers l'extérieur, vers la périphérie et les quartiers, sous forme d'activités catéchétiques, éducatives et récréatives. Cette position intermédiaire lui conférait une « sacralité » différente de celle de la paroisse et un caractère profane différent du monde des mouvements politiques, du travail et de la logique des devoirs.¹¹

Après l'impulsion décisive de *Rerum novarum*, l'attention portée à la dimension sociale dans la vie de l'oratoire s'est accrue et, avec elle, le souci de la « préparation à la vie » a également été revigoré. Cet accent social, avec l'introduction du sport et le renforcement de la dimension associative avec ses diverses « sections », affecta la physionomie de l'oratoire salésien dans le premier quart du XX^e siècle. En offrant une proposition éducative plus riche, l'oratoire passa du rythme festif au rythme quotidien. L'accent mis sur la préparation à la vie a conduit au lancement d'activités pour les jeunes de plus de 18 ans. Ceux-ci y trouvaient une formation spécifique dans des cours de religion supérieurs au simple catéchisme, et en lien avec des activités éducatives spécifiques en vue de leur intégration dans le monde social et professionnel.

10 Les centres de loisirs créés par les administrations municipales avaient un but de prévention face au problème du vagabondage des jeunes (surtout pendant les vacances) et proposaient des animations pour les élèves des écoles populaires de la ville avec des jeux, des exercices de gymnastique, des cours de chant et de musique, des lectures, du théâtre, et éventuellement des travaux scolaires de rattrapage. Cf. D. PELA, *L'identità politica tra pubblico e privato*, in P. SORCINELLI (ed.), *Identikit del Novcento. Conflitti, trasformazioni sociali, stili di vita*, Donzelli, Roma 2004, 180-223.

11 Cf. G. TASSANI, *L'oratorio*, in M. ISNENGI (ed.), *I luoghi della memoria. Simboli e miti dell'Italia unita*, Laterza, Roma-Bari 1996, 67-91.

Outre les influences directes du contexte social, les progrès de la technologie (comme le cinéma) ont enrichi l'éventail des activités récréatives et les moyens de catéchèse. On peut dire qu'un oratoire bien structuré à la fin du XIX^e siècle ne se caractérise plus seulement par le catéchisme et la récréation. Les objectifs pédagogiques ont intégré de riches propositions d'activités organisées en plusieurs « sections ». Ce n'est qu'avec la « Croisade catéchétique » des années 1940 que l'on reviendra à l'opposition entre le catéchisme et les autres activités récréatives. Il convient de noter que, malgré ses nombreux développements, l'oratoire avait ses faiblesses, notamment en termes de personnel et de fragilité structurelle. Dans ce qui suit, nous proposons une synthèse sur les congrès consacrés aux oratoires qui ont répondu aux défis concrets en apportant plusieurs améliorations dans le cadre mieux articulé de l'associationnisme salésien.

2.1.3.1. Les équilibres et l'animation venant du centre : Bulletin Salésien, congrès et règlements

Au début des années 1920, Don Barberis, catéchiste général, écrivait : « Permettez-moi d'exprimer une crainte, qui me trouble parfois quand je pense à un danger qui pourrait menacer nos oratoires festifs. Si l'on n'y prend garde, il est tout à fait possible de transformer l'oratoire festif en une sorte de centre de loisirs, en y développant, plutôt que l'instruction religieuse, les attraits et les divertissements qui constituent son mouvement et sa vie extérieure ».¹² La question n'était pas nouvelle. Elle avait déjà été débattue auparavant dans les congrès sur les oratoires, lors du cinquième Congrès des Coopérateurs en 1906, et mise en évidence par la suite dans le *Bulletin salésien*. Puisqu'il s'agissait d'une question d'équilibre, il a fallu un effort constant pour ajuster les deux tendances dans la pratique. Les équilibres entre la formation religieuse et les loisirs ont souvent été construits au moyen de concepts et à ne partir de points de départ différents et, malgré quelques exagérations, ils en sont restés au niveau de la planification pratique sans parvenir à des solutions définitives.

En Italie, une série de congrès sur les oratoires, réunissant les traditions liées à saint Philippe Néri, aux oratoires milanaise et aux oratoires

12 G. BARBERIS, *Il direttore spirituale*, dans «Atti del Consiglio Superiore» 1 (1920) 2, 38.

salésiens, a marqué de manière significative leur vie et leurs activités concrètes. Le deuxième congrès de 1902, qui s'est tenu à Valdocco, a été ressenti plus fortement au niveau salésien. Don Stefano Trione, qui a rédigé les sujets traités dans un *Manuel de direction*, s'est laissé inspirer par le *Règlement* de Don Bosco pour composer les trois premiers chapitres :

- 1) Organisation et rôles au sein de l'oratoire : directeur, préfet, catéchiste et autres rôles ;
- 2) Éducation religieuse par le catéchisme, les sacrements et la prédication ;
- 3) Discipline, loisirs, musique et théâtre.

Les chapitres suivants ont cependant apporté des compléments et des innovations tant au niveau des associations que des activités : compagnies et « cercles » également pour jeunes adultes, bibliothèques avec prêts de livres, oratoires quotidiens, cours du soir, cours de religion, sociétés d'aide sociale et bureaux de placement. Parmi les activités mentionnées dans la section des bonnes pratiques, on observe un développement des activités sportives : promenades, gymnastique, athlétisme, course à pied, football et danse (pour les oratoires féminins).¹³ Un an plus tard, le troisième Congrès des Coopérateurs salésiens confirma et propagea les conclusions du congrès mentionné ci-dessus, dans le but de dépasser le simple binôme catéchisme-récréation dans les oratoires festifs et quotidiens, et de souligner l'importance de l'objectif général : préparer les jeunes à la vie sociale et pratiquer la méthode de l'assistance salésienne avant et après l'école.¹⁴

La question de la méthode dans l'enseignement catéchétique fut débattue dans les années suivantes lors des troisième et cinquième congrès sur

13 Cf. *Manuale direttivo degli Oratorii Festivi e delle Scuole di Religione. Eco del Congresso di tali istituzioni tenutosi in Torino i giorni 21 e 22 maggio 1902*, Scuola tipografica salesiana, S. Benigno Canavese 1903. NB: Il convient de noter que l'acceptation du sport et de la gymnastique dans les établissements d'enseignement catholique n'a été ni linéaire ni pacifique. En plus des réflexions du troisième chapitre, cf. L. DEMOFONTI, *Il movimento sportivo cattolico in Italia fra Ottocento e Novecento*, in «Studi Storici» 51 (2010) 651-689 et D. BARDELLI, *Cattolicesimo, ginnastica e sport. Un percorso storico nel rapporto fra religione e attività motorie*, EDUCat, Milano 2012.

14 Cf. P. BRAIDO, *Per una storia dell'educazione giovanile nell'oratorio dell'Italia contemporanea. L'esperienza salesiana*, LAS, Roma 2018, 78-79

les oratoires (1907 et 1911) et lors du congrès sur le catéchisme à Brescia (1912). Au cours du troisième congrès des oratoires, on proposa l'utilisation des « projections lumineuses » pour l'enseignement du catéchisme, non pas tant pour mettre en œuvre un véritable cours de religion, mais pour attirer ceux qui vivaient dans les quartiers des grandes villes où il n'y avait pas d'autre action pastorale. On pensait que les séances de cinéma offertes gratuitement, ou presque gratuitement, pourraient être intégrées dans la mission catéchétique, et on indiqua des moyens pour les rendre fructueuses au niveau didactique.¹⁵ Il convient également de souligner le développement de la catéchèse féminine, promue avec un zèle extraordinaire, un sens de l'organisation hors du commun et des méthodes innovantes par la sœur Maddalena Morano, inspectrice (provinciale) des Filles de Marie-Auxiliatrice en Sicile.¹⁶ Cette religieuse commença à organiser des cours de religion différents des cours de catéchisme, car ils étaient destinés aux jeunes filles plus âgées (les Filles de Marie), et nécessitaient des études plus approfondies. Ces cours se répandirent également hors de la Sicile. Lors de la semaine sociale de l'Union des Femmes Catholiques d'Italie, qui se déroula en 1913 à Turin, on souligna l'importance des cours de religion des FMA ; la directrice chargée de l'enseignement au sein de l'Union y voyait « un travail approfondi et bien ordonné d'apologétique, éclairé par la critique historique, soutenu par une logique rigoureuse, nourri par la lecture commentée des textes sacrés, en particulier de l'Évangile »¹⁷

Dans le *Bulletin salésien* de 1903 à 1907 on peut lire une contribution significative et faisant autorité d'un certain « Don Simplicio ».¹⁸ Soucieux

15 P. BRAIDO, *L'oratorio salesiano in Italia, "luogo" propizio alla catechesi nella stagione dei Congressi (1888-1915)*, in «Ricerche Storiche Salesiane» 46 (2005) 1, 62.

16 Cf. M.L. MAZZARELLO, *Sulle frontiere dell'educazione. Maddalena Morano in Sicilia (1881-1908)*, LAS, Roma 1995, 141-180. Pour contextualiser les cours de religion cf. le volume des «Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni scolastiche» 18 (2011) 11-202 et G. BIANCARDI - U. GIANNETTO, *Storia della catechesi*, LAS, Roma 2016, vol. 4: *Il movimento catechistico*, 376-399.

17 M. MAGNOCAVALLO, *Quale istruzione religiosa e formazione morale deve avere la donna per essere buona maestra*, in J.G. GONZÁLEZ et al. (eds.), *L'educazione salesiana dal 1880 al 1922. Istanze e attuazione in diversi contesti*. Atti del 4° Convegno Internazionale di Storia dell'Opera salesiana, Ciudad de México, 12-18 febbraio 2006, vol. 1, LAS, Roma 2007, 360.

18 Le pseudonyme cache une personnalité éminente liée au Conseil général, aux

de développer ses réflexions conformément aux souhaits de Don Rua,¹⁹ l'auteur diffusa ses enseignements inspirés à la fois par Don Bosco et par l'actualité des congrès. Sa prise de position en faveur des activités sociales et sportives est importante. Dans ses *Lettere aperte agli amici della gioventù*, il montrait l'utilité des sports et suggérait en même temps plusieurs règles importantes de comportement pour éviter les conséquences néfastes des exagérations ; il voulait que les activités sportives aient aussi un caractère instructif et qu'elles garantissent la participation aux services religieux pendant les jours de fête.²⁰ Don Simplicio n'hésitait pas à recourir aux pédagogues contemporains et défendait la gymnastique, point fort des sociétés sportives dans les oratoires, en déclarant :

Une institution comme la gymnastique est un puissant moyen préventif et prophylactique d'hygiène sociale, d'économie publique et de prospérité nationale ; elle développe et entretient la santé et l'activité dans le travail de production, celui du cerveau aussi bien que celui des bras. [...] Son organisation est l'une des questions les plus vitales.²¹

Dans la même ligne de pensée, on trouve chez Don Simplicio des réflexions sur l'éducation civique. À propos de l'oratoire, Simplicio écrit dans les pages du *Bulletin* que l'éducation à l'oratoire est divisée et intégrée en « deux branches : *religieuse* et *civile*, bien que les deux puissent être transmises également, et fort bien, en même temps ». Puis il explique : « Dans l'oratoire tout doit instruire. Celui qui prétendrait limiter l'enseignement au catéchisme, ou interdire que, même dans la chapelle, même après la fin

.....
travaux des Congrès et au Bulletin. Selon toute vraisemblance, il pourrait s'agir de Stefano Trione, figure de proue des travaux des Congrès, ou d'autres personnalités gravitant autour du Valdocco et du Bulletin comme Abbondio Anzini, Giovanni Minguzzi ou Angelo Amadei. Cf. BRAIDO, *Per una storia dell'educazione giovanile nell'oratorio*, 80.

19 D. SIMPLICIO, *Gli oratori festivi. Lettera aperta agli amanti della gioventù*, dans «Bollettino Salesiano» 27 (1903) 1, 12.

20 Cf. *La prima giornata (5 giugno). L'adunanza del mattino*, in «Bollettino Salesiano» 30 (1906) 7, 201.

21 M. JERACE, *Gli sports nella scienza e nell'educazione*, in «Bollettino Salesiano» 30 (1906) 12, 364-365.

des fonctions, on donne de temps en temps des leçons de politesse, pour inculquer par exemple le comportement à avoir dans la rue, sur les places, dans les ateliers, dans la famille, avec les supérieurs, avec les camarades, avec les amis, etc..., se tromperait grandement »²²

La question de l'équilibre entre l'enseignement religieux et les autres activités n'était pas le seul facteur dialectique au sein de l'oratoire. Les nouvelles activités sportives, culturelles et sociales étaient parfois perçues comme « la nouvelle méthode » et le risque était d'oublier le cœur de la tradition salésienne en pratiquant une mise à jour « trop commode ». Don Simplicio, pour sa part, a observé que « nombreux sont ceux qui, pleins d'admiration et d'enthousiasme pour cette œuvre providentielle, manquent en fait de la vertu nécessaire pour s'immoler – c'est le mot ! – de cette vertu que je dis nécessaire pour s'immoler au service de cette mission. Nous savons que le pauvre Don Bosco, quand il s'occupait de l'Oratoire dans les prés solitaires du Valdocco, rentrait chez lui à la fin de la journée tellement épuisé qu'il n'avait plus la force de prendre un peu de nourriture ».²³ Dans les discussions autour du renouveau de la vie de l'oratoire, on peut percevoir la présence de deux dynamiques typiques : la première est préoccupée de revoir les éléments théoriques et pratiques en tenant compte des nouvelles réalités, tandis que la seconde, dans certains contextes, tend simplement à négliger les aspects les plus exigeants de la tradition, relativisant la tension éducative correcte entre l'idéal proposé et la situation actuelle.²⁴

Un dernier aspect à noter dans les développements de l'éducation salésienne à l'oratoire est la tension entre une attitude rigide et légaliste dans les questions de mise à jour des règlements des oratoires, et la pratique créative et souple dans la gestion des nouvelles activités des oratoires qui remplissaient les chroniques du *Bulletin*. L'avis de Pietro Braido sur les deux mises à jour du *Règlement des oratoires* en 1906 et en 1922 est très clair : « On a l'impression d'une 'loi' raidie dans un immobilisme fondamental qui ne parvient pas à suivre le rythme général des oratoires, dont

22 D. SIMPLICIO, *Gli oratori festivi. Lettera aperta agli amanti della gioventù*, in «Bollettino Salesiano» 27 (1903) 12, 355-356.

23 M. JERACE, *Gli sports nella scienza e nell'educazione*, 364-365.

24 Pour une description des équilibres dans la gestion du changement, cf. la lecture suggestive de P.M. SENGE, *The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization*, Doubleday, New York 2006, 103-112 et 391-395.

les chroniques du *Bulletin* rendent compte ». ²⁵ Il note à juste titre que le texte des nouveaux règlements est encore très ancré dans la lettre des règlements de Don Bosco et ne semble pas refléter la richesse de l'expérience salésienne vivante. Les oratoires existants étaient déjà allés plus loin, et ce en accord avec les indications des supérieurs généraux, y compris du recteur majeur lui-même, toujours ouvert aux nouvelles perspectives des congrès qu'il présidait, comme en témoignent les encouragements qu'il prodiguait aussi bien dans ses circulaires que dans ses lettres mensuelles.

2.1.3.2. Situation concrète des oratoires

Malgré le succès des congrès, les expériences innovantes et l'existence d'oratoires modèles, la majorité des oratoires ont eu du mal à mener à bien leur mission. Le premier problème était la situation économique précaire. Le témoignage du *Bulletin salésien* de 1903 est éloquent : « L'oratoire festif n'est pas une source d'entrées de fonds mais plutôt de sorties continuelles ; c'est pourquoi, en divers endroits où les salésiens ont été appelés à diriger un oratoire, abandonnés à eux-mêmes ils ont été contraints d'ouvrir des maisons et des collèges, ne fût-ce que pour gagner leur vie ». ²⁶ Les difficultés économiques étaient généralement résolues en faisant appel à des bienfaiteurs, avec le soutien matériel de l'institut ou avec des collectes de fonds et des loteries dans certaines occasions spéciales de la vie de l'oratoire : fêtes, représentations théâtrales ou concerts de musique.

Les difficultés économiques étaient aggravées par le manque de locaux. L'oratoire avait besoin d'espaces bien définis comme l'église, la cour, la salle de théâtre et les salles de classe pour le catéchisme et pour les diverses activités culturelles et récréatives. Si l'oratoire ne fonctionnait que le dimanche et les jours de fête, les locaux n'étaient pas utilisés pendant le reste de la semaine et on partageait souvent les locaux avec les activités du collège, ce qui créait parfois beaucoup de tensions. À Valdocco, cette séparation était symbolisée par la division des cours de récréation entre étudiants, apprentis et jeunes de l'oratoire.

Parmi les nombreuses difficultés pratiques, le défi le plus important, même s'il n'était pas le plus urgent, était le manque de personnel qualifié.

25 P. BRAIDO, *L'oratorio salesiano in Italia (1888-1915)*, 56.

26 D. SIMPLICIO, *Gli oratori festivi. Lettera aperta agli amanti della gioventù*, 108.

Si le problème du manque de personnel salésien était un fait général dans une Congrégation en pleine expansion, il se posait avec plus d'acuité dans les oratoires, souvent mis au second plan par rapport aux collèges. Un signe allant dans cette direction fut l'absentéisme salésien partiel dans le débat sur les oratoires, aussi bien de la part des autorités intermédiaires (inspecteurs et directeurs) que de la base. L'attitude la plus répandue était la méfiance envers toute l'action des congrès, résumée ainsi dans le rapport sur le cinquième congrès des oratoires festifs (1911) : « Mah ! Les congrès laissent beaucoup à désirer ! On répète toujours les mêmes choses ; on y fait beaucoup de vœux pieux qui restent lettre morte ; il est donc inutile que je m'y intéresse »²⁷. Malgré l'affirmation du deuxième Congrès des oratoires qui disait : « Il est de la plus haute importance de choisir un directeur approprié. En effet, on peut dire que la fortune d'un oratoire festif dépend de la capacité de son directeur »²⁸, il arrivait souvent que dans les maisons il n'y avait pas de directeur de l'oratoire, ou que des personnes non préparées étaient chargées de cette tâche. On trouve un écho de cette situation dans les pages du *Bulletin salésien* qui critique l'idée que « n'importe quel prêtre suffit pour diriger un oratoire festif ».²⁹

Les différentes réponses aux besoins de l'époque augmentaient la complexité de la gestion des oratoires et comportaient également une croissance quantitative de son personnel. Certains responsables salésiens comptaient sur la formation des jeunes salésiens dans le but de les préparer aux tâches éducatives de l'oratoire en utilisant des manuels spéciaux et des périodes d'apprentissage dans des oratoires « modèle » bien organisés. D'autres faisaient appel au potentiel des laïcs, dont l'expérience pratique et vitale pouvait être plus fructueuse que de nombreuses études pédagogiques.³⁰ Dans ce contexte, on peut également mentionner les réflexions sur la question

27 A. ANZINI, *Gli Oratori Festivi*, in P. BRAIDO, *L'oratorio salesiano in Italia (1888-1915)*, 84.

28 *Manuale direttivo degli Oratorii Festivi e delle Scuole di Religione*. Eco del Congresso di tali istituzioni tenutosi in Torino i giorni 21 e 22 maggio 1902, Scuola Tipografica Salesiana, S. Benigno Canavese 1903, 30.

29 A. BRUGNOLI, *Per la salvezza della gioventù: Occorre un provvedimento radicale*, in «Bollettino Salesiano» 40 (1916) 6, 165.

30 Cf. G. CHIOSSO, *Educazione e pedagogia nelle pagine del "Bollettino salesiano" d'inizio Novecento*, in GONZÁLEZ et al. (eds.), *L'educazione salesiana dal 1880 al 1922*, vol. 1, 130.

du personnel des oratoires salésiens lors des congrès des Coopérateurs salésiens dans les premières décennies du XX^e siècle. Tous les coopérateurs ont été invités à assumer la responsabilité de la mise en place des oratoires festifs et à leur apporter leur soutien personnel, matériel et moral. Le rôle des coopérateurs dans la gestion des cercles sportifs, artistiques et sociaux a été particulièrement souligné :

Les travaux des Congrès des Coopérateurs étaient en effet liés en divers points à la réflexion des Congrès des oratoires. Dans le domaine de *l'assistance à la jeunesse*, ils ont été appelés à s'engager dans l'avant-garde des *oratoires festifs*, en utilisant les nombreux moyens à leur disposition : cercles culturels, causeries sociales, cours professionnels, secrétariats du travail et bureaux de placement, bureaux d'enregistrement dans les caisses de prévoyance, instruction sur la législation du travail, conférences sur l'hygiène professionnelle, assurance populaire des travailleurs, etc. Suivait une liste d'attitudes et de comportements requis par une longue tradition de la part des coopérateurs qui souhaitaient promouvoir la fondation de cours de religion et d'oratoires festifs pour y travailler.³¹

La diversité des contextes religieux et sociaux conditionnait profondément la situation concrète des oratoires. La présence ou l'absence d'une « tradition oratorienne » culturellement consolidée dans un contexte donné influençait de manière significative l'aspect quantitatif, qui se répercutait à son tour dans les choix concrets et les méthodes pédagogiques. Dans certains oratoires, les jeunes étaient peu nombreux, dans d'autres ils étaient des milliers. Par exemple, en 1913, l'oratoire du Valdocco comptait deux mille membres inscrits et huit cents participants assidus à diverses activités.³² Dans d'autres endroits d'Italie, notamment dans le Sud, le nombre de jeunes était d'une centaine.³³ Les différences entre un contexte culturel traditionnellement chrétien et un contexte de mission *ad gentes* avaient un

31 P. BRAIDO, *L'oratorio salesiano vivo in un decennio drammatico (1913-1922)*, in «Ricerche Storiche Salesiane» 47 (2005) 2, 258-259.

32 Cf. *Ibid.*, 218.

33 Cf. F. CASELLA, *Il Mezzogiorno d'Italia e le istituzioni educative salesiane. Richieste e Fondazioni (1879-1922) Fonti per lo studio*, LAS, Roma 2000.

impact encore plus grand. C'est ainsi que, par exemple à La Paz, en Bolivie, on comptait un millier d'oratoriens au tournant du siècle, alors qu'au Japon, Don Cimatti comparait la situation des oratoriens dans les années 1930 à celle du premier oratoire de Don Bosco : d'abord sont venus des curieux, puis un groupe de jeunes s'est installé et l'oratoire a suivi un cours normal et apparemment prometteur, jusqu'à ce qu'un beau jour l'oratoire a soudainement été déserté.³⁴

2.1.3.3. Développement et tensions autour de l'associationnisme salésien

L'effort novateur pour trouver des moyens d'attirer et de retenir les jeunes à l'oratoire s'est surtout développé dans le sens de nouvelles activités organisées en «sections» avec une certaine autonomie de gestion. Les anciens jeux du milieu du XIX^e siècle n'étaient pas toujours attrayants et déjà du vivant de Don Bosco, les salésiens du Valdocco sentaient le besoin de chercher des nouveautés dans le domaine des loisirs.³⁵ On continua à développer les activités traditionnelles comme le théâtre, la musique, les cours du soir et les compagnies, tandis que les nouvelles activités, comme le sport organisé, le scoutisme et les activités sociales cherchaient leur place dans la vie de l'oratoire salésien de l'époque. En plus de l'innovation dans les nouvelles activités, il est intéressant de voir leur organisation et leur évolution vers un nouveau type d'association, mieux articulé, moderne et de masse.

Beaucoup d'activités et d'animations au sein de l'oratoire salésien fonctionnaient traditionnellement en lien avec les compagnies. Au début du XX^e siècle, on préféra la dénomination « association » ou « cercle de jeunes ». Le champ d'action et le nombre d'associations s'élargit. Aux cercles (ou compagnies) de Saint Louis, de Saint Joseph, du Saint-Sacrement, du Petit Clergé, de l'Immaculée Conception et de l'Ange Gardien, qui avaient pour but d'animer une section ou un aspect de la vie de l'oratoire, s'ajoutèrent des cercles qui avaient une dimension sociale, culturelle ou sportive.

34 Cf. V. CIMATTI, *Le difficoltà per l'azione missionaria in Giappone*, in «Bollettino Salesiano» 56 (1932) 7, 213-215; Id., *L'Oratorio di Don Bosco*, in «Bollettino Salesiano» 57 (1933) 10, 303-307.

35 Cf. J.M. PRELLEZO, *Valdocco nell'Ottocento tra reale ed ideale (1866-1889). Documenti e testimonianze*, LAS, Roma 1992, 254.

L'activité typique d'un cercle (ou compagnie) comportait des moments de formation, qui prenaient généralement la forme d'une conférence régulière du responsable de l'oratoire, du directeur ou d'une autorité locale. Dans certains endroits, la formation de l'association passait à travers l'assistance « en corps constitué » à la Sainte Messe, précédée des confessions. La sortie annuelle, les discussions sur des thèmes, les fêtes patronales et parfois même la rédaction d'un journal constituaient une part importante de la vie des cercles.

Une catégorie particulière est constituée par des cercles sans activité caractéristique, en réponse au besoin de s'associer, parfois sous l'influence de la tradition anglo-saxonne des *clubs*. C'est dans cette période que naissent également les associations d'anciens élèves ; elles ont joué un rôle important dans l'accompagnement de leurs membres lors du passage à la vie sociale, leur offrant un supplément de formation. Les différentes associations d'anciens élèves, qui avaient vu le jour spontanément, ont ensuite été organisées en une fédération internationale avec les premiers statuts rédigés en 1911 sous l'impulsion de Filippo Rinaldi.

Les sections sportives ont commencé à entrer dans les oratoires salésiens au début du XX^e siècle. L'athlétisme, la gymnastique et le cyclisme furent les premiers sports pratiqués sur le sol oratorien. Dès 1905, on organisa en Italie le premier Congrès Sportif Catholique. Le Bulletin salésien en rendit compte en soulignant le lien entre le sport et l'éducation de l'esprit et de la vertu. Le Pape Pie X adressa aux participants un discours éloquent, contenant de nombreux éléments de convergence avec l'éducation salésienne :

En vous regardant, je ressens le besoin de vous dire que je vous aime, et que vous devez voir en moi non seulement un père, mais un frère et un tendre ami. C'est avec ces sentiments que non seulement j'approuve toutes vos œuvres dans l'action catholique, mais j'admire et je bénis de tout cœur tous vos jeux et passe-temps, la gymnastique, le cyclisme, l'alpinisme, le bateau, la course à pied, la marche, les concours et les académies, auxquels vous vous consacrez ; pourvu que les exercices corporels influent admirablement sur les exercices de l'esprit, car ces divertissements, tout en exigeant un effort, vous arrachent à l'oisiveté, qui est le père des vices ; pourvu enfin que ces mêmes concours amicaux soient en nous une image de l'émulation

dans l'exercice de la vertu.³⁶

En 1909, lors du quatrième congrès des oratoires où il fut question de ses diverses sections, on discuta en particulier sur la section sportive. Le congrès exprima sa satisfaction à propos de la grande et florissante Fédération des Associations Sportives Catholiques Italiennes (FASCI). Dans les discours qui ont suivi on reconnaît aisément l'effort des participants pour lier les activités éducatives et récréatives et pour maintenir l'harmonie entre la direction de l'oratoire et les différentes sections. Certaines considérations du congrès sont énumérées ici :

- 1) les sections ne sont pas une fin en soi, mais un moyen efficace d'*attirer les jeunes* plus âgés à l'oratoire ;
- 2) l'*esprit animateur* des sections sera le même que celui de l'oratoire ;
- 3) le but spécial des sections devait être celui de *former et de fortifier* les jeunes dans la vie chrétienne, et non de les abandonner au moment où ils ont le plus besoin d'assistance ;
- 4) l'effort principal de tout le travail des oratoires devait viser à rendre les jeunes de plus en plus attachés à la *pratique de la vie chrétienne* ;
- 5) il faut exiger l'accomplissement de tous les *devoirs religieux* à l'oratoire, tout en accordant de faciles exceptions pour des raisons justifiées ;
- 6) on fera en sorte que les jeunes des sections participent à des *conférences* appropriées, au moins une fois par mois, et fréquentent les *Saints Sacraments* lors des principales fêtes de l'année ;
- 7) à tous sans exception il est demandé *une conduite* extérieure moralement et religieusement bonne ;
- 8) l'émulation est un très fort stimulant en vue de l'union et en faveur du progrès spécifique que se propose chaque section ; une *orientation générale et unique* est un puissant moyen pour supprimer les divisions, les ombres et les désagrégations qui en résultent ;
- 9) toutes les sections seront entièrement sous la dépendance de la *direction de l'oratoire*, afin que le travail de chacune d'entre elles soit

36 P. PERICOLI, *Il 1° Convegno Sportivo Cattolico Italiano*, in «Bollettino Salesiano» 29 (1905) 11, 326-328.

harmonieux et efficace ;

- 10) les conseils de direction des différentes sections (nécessaires à leurs activités et à leur développement), représentés par leurs présidents respectifs, seront des membres *conseillers de la direction* ;
- 11) toutes les sections auront un *règlement unique*, sous réserve des dispositions particulières relatives à la vie et au développement propres à chaque section.³⁷

Dans l'oratoire salésien le scoutisme commençait à occuper une place particulière dans la deuxième décennie du XX^e siècle.³⁸ L'Italie fut parmi les premières nations à accepter cette nouvelle méthode éducative, mais le scoutisme italien n'était pas exempt d'interprétations problématiques : une propension au militarisme, une plus grande attention à la masse qu'à l'individu, et surtout une tendance areligieuse. L'idée d'un mouvement ouvert à toutes les formes de religiosité fut interprétée comme excluant l'éducation religieuse spécifique, et c'est pour cette raison qu'en 1916 fut fondée l'Association Scoute Catholique Italienne (ASCI), dans le but de donner au scoutisme une empreinte catholique. Une situation similaire s'était créée en Argentine, où Don Giuseppe Vespignani avait fondé en 1915 avec grand succès les *Exploradores de Don Bosco*.³⁹

2.1.4. *La première guerre mondiale et les salésiens*

Dans la sphère politique, l'Empire britannique est toujours la superpuissance militaire, dominant un quart de la surface de la terre et comprenant

37 *Uffizio sotto-agenzia per gl'interessi giovanili economico-sociali*, in «Bollettino Salesiano» 33 (1909) 12, 365-366.

38 Le scoutisme a été fondé par Sir Robert Baden-Powell (1857-1941). Ce colonel de l'armée britannique eut l'idée d'utiliser le goût inné des garçons pour l'aventure à des fins éducatives. Cette idée a été exposée dans la publication *Aids to Scouting for Man*, qui eut un grand succès auprès des garçons. Après l'expérience passionnante du camp expérimental sur l'île de Brownsea en août 1907, il écrivit un deuxième livre intitulé *Scouting for Boys*, une aide pédagogique pour la jeunesse britannique.

39 S. NEGROTTI, *Los exploradores argentinos de don Bosco: orígenes y pedagogía de una experiencia juvenil salesiana argentina*, in GONZÁLEZ et al. (eds.), *L'educazione salesiana dal 1880 al 1922*, vol. 2, 27-50.

un cinquième de la population mondiale, mais l'ère victorienne des grands succès coloniaux et de la politique d'isolement est terminée et un autre chapitre de son histoire commence. La reine Victoria, qui avait inauguré son règne en 1838, disparut en 1901 et, un an plus tard, le gouvernement conservateur de Salisbury, qui avait dirigé le pays pendant de nombreuses années sans opposition constante, a également pris fin. Signe du changement des temps, en 1906, un parti travailliste entra pour la première fois à la Chambre des communes, expression d'un socialisme réformiste et proche des mouvements syndicaux, mais qui prenait clairement ses distances par rapport au socialisme révolutionnaire des communistes. C'est ainsi qu'au cours des années suivantes, diverses réformes sociales furent mises en œuvre qui atténuèrent un capitalisme exaspéré. Entre-temps, avec la propagation de la deuxième révolution industrielle, l'économie britannique perdit sa position de suprématie et subit la concurrence croissante des États-Unis, de l'Allemagne et de la France. Dans cette situation de concurrence économique et politique, la Grande-Bretagne conclut un pacte avec la France en 1904, créant ainsi une alliance qu'on voulut dissimuler sous le terme «Entente» et qui sera ensuite étendue à la Russie.⁴⁰

L'Europe centrale, la contrepartie concurrente, était constituée par l'Allemagne et l'Empire austro-hongrois. Désireuse de construire un nouvel empire, l'Allemagne, qui n'avait retrouvé que récemment son unité territoriale, se trouvait nécessairement dans une position antagoniste vis-à-vis des autres puissances impériales qui s'étaient déjà partagé le globe et le thème principal de sa politique était la *Weltpolitik*. Dans l'Empire austro-hongrois, sous le très long règne de François-Joseph, le scénario était plutôt marqué par le repli sur soi. Le développement économique et culturel dans les centres et la vitalité des partis sociaux-démocrates et chrétiens-sociaux contrastaient avec l'immobilisme du système politique et la persistance des structures sociales traditionnelles dans les provinces rurales. Le problème principal de l'Empire, cependant, était constitué par les conflits nationaux. Les peuples slaves, sacrifiés dans l'équation austro-hongroise, souffraient d'une germanisation ou d'une magyarisation croissante. La situation interne conduira à l'émergence de divers mouvements nationalistes avec plusieurs foyers de tension, notamment dans les Balkans, où l'étincelle de la

40 Cfr. FLORES, *Il secolo mondo. Storia del Novecento*.

Première Guerre mondiale éclatera à l'été 1914.⁴¹

À ses débuts, la Grande Guerre fut perçue par la jeune génération comme la guerre la plus populaire de tous les temps. Les jeunes écrivains de l'époque s'enthousiasment : Charles Péguy écrit qu'il avait hâte d'aller au front, Ernst Jünger parla d'un moment sacré, Rupert Brook pensait que la guerre est une émotion splendide sans comparaison. La guerre a également suscité l'enthousiasme des mouvements de jeunesse qui avaient vu le jour au début du siècle, tels que les *scouts* et les *Wandervögel* en Allemagne.⁴² Péguy mourra plus tard dans les combats en 1914, Brook en 1915 et, peu à peu, l'attitude émotionnelle des jeunes vis-à-vis de la guerre changea. Au cours de l'hiver de la troisième année de la guerre, dont on ne voyait pas encore la fin, les émotions changèrent radicalement et les jeunes déçus formeront plus tard la « génération perdue ». À la fin de la guerre, après quatre années de violence et un épuisement économique des États, on dénombra neuf millions de victimes, presque toutes âgées de vingt à trente ans. Outre ces chiffres et celui des 40 millions de morts des suites de la grippe espagnole, la déception générale et les dégâts matériels ont sapé la crédibilité de l'idée positiviste de progrès scientifique et social. En raison principalement de la barbarie et de la dégradation morale pendant la guerre, l'image des puissances occidentales, en tant que porteuses de la culture et de la civilisation dans le monde entier, est devenue très problématique. Winston Churchill, qui avait fait l'expérience du champ de bataille et du gouvernement pendant la guerre, a écrit à ce sujet : « Les États puissants et *civilisés* craignaient, non sans raison, pour leur propre survie. [...] Aucun crime contre l'humanité ou contre le droit international ne resta sans un châtimement qui était souvent d'une intensité plus grande et durait plus longtemps. [...] La force des armées n'était limitée que par le nombre d'hommes dans le pays ».⁴³ Certains ont vu dans cette époque la fin de l'Occident, conformément au titre du célèbre livre d'Oswald Spengler publié en 1918.

41 Cf. G. SABBATUCCI - V. VIDOTTO, *Il mondo contemporaneo. Dal 1848 a oggi*, 198-202.

42 Organisation de jeunesse similaire aux *scouts* de Baden-Powell, fondée en Allemagne en 1896.

43 P. JOHNSON, *Modern Times. The World from the Twenties to the Nineties*, Harper Collins, New York 1991, 13-14. Le mot *educated* peut être traduit par « éduqué » ou « civilisé ».

La première guerre mondiale a également été une période éprouvante pour les salésiens. Un peu moins de la moitié de la Congrégation fut appelée sous les drapeaux, de nombreux collèges furent réquisitionnés pour les besoins de l'armée ou des hôpitaux, Il devenait urgent de s'occuper d'un nombre croissant de réfugiés, d'enfants de militaires et d'orphelins, tandis que diminuait considérablement l'aide financière des bienfaiteurs. On apprit bientôt avec grande douleur que certains confrères avaient été contraints de monter à l'assaut les uns contre les autres.⁴⁴ Dans son désir de se rendre proche de ces confrères et de pouvoir les animer, le recteur majeur Don Paolo Albera écrivit chaque mois, à partir de 1916, une lettre à tous les salésiens sous les armes. Après la guerre, outre les dégâts matériels, les effets sur les confrères militaires ont été particulièrement sensibles. Après leur séjour dans les casernes et les tranchées, dans une « vie si opposée à celle à laquelle ils s'étaient consacrés par vocation religieuse [...], il leur sembla difficile de reprendre leurs habitudes passées », ⁴⁵ note génériquement Don Ceria dans les *Annali della Società Salesiana*, qui présente quelques mesures du Conseil Général pour faire face à la situation. Au niveau des mentalités, on devine facilement les répercussions que tout cela a pu avoir, non pas tant sur la réflexion pédagogique que sur l'organisation, la discipline, l'assistance et la vie religieuse.

2.1.5. L'après-guerre et l'avènement du fascisme

Sur le plan politique et culturel, la guerre a eu des conséquences considérables qui ont fait entrer l'humanité dans un monde différent du précédent, un « siècle bref » marqué par les idéologies modernes.⁴⁶ L'ordre politique créé au Congrès de Vienne, et fonctionnant depuis un siècle selon des arrangements complexes, a été détruit. L'effet catalyseur, comparable

44 Cf. M. WIRTH, *Da Don Bosco ai nostri giorni. Tra storia e nuove sfide (1815-2000)*, LAS, Roma 2000, 312-313. Titre original en français: *Don Bosco et la Famille salésienne. Histoire et nouveaux défis (1815-2000) [De don Bosco à nos jours]*, Paris, Éditions Don Bosco, 2002.

45 E. CERIA, *Annali della Società Salesiana*, vol. 4: *Il rettorato di don Paolo Albera 1910-1921*, SEI, Torino 1951, 71.

46 Cf. E.J. HOBBSAWM, *Il secolo breve 1914-1991*, Rizzoli, Milano 2014.

en importance à la Révolution française, a poussé le nationalisme à des positions extrêmes, déstabilisant ainsi l'équilibre au sein des anciennes monarchies, notamment en Europe centrale. Cette situation a créé un espace favorable aux idéologies nationalistes et marxistes utopiques, qui, dans la période de l'après-guerre, semblaient être les solutions les plus plausibles aux problèmes de l'époque.

La deuxième conséquence de la guerre, qui a favorisé la montée du totalitarisme, est l'élargissement du pouvoir de l'État et donc de son potentiel de contrôle et de répression. En temps de guerre, avec l'Allemagne comme paradigme, l'État pénètre avec force dans de nombreuses sphères de l'économie, contrôle les activités bancaires, réglemente les prix, et des lois restreignant la liberté individuelle entrent en vigueur. Les nouveaux régimes nationalistes d'après-guerre ne se croyaient plus obligés d'être aussi tolérants que les anciennes monarchies. Les utopies transcendantes soutenues par un solide appareil de contrôle étatique conduisirent le monde aux portes d'une nouvelle ère.

L'utilisation croissante du manichéisme politique est le troisième effet de la situation socioculturelle de l'après-guerre. Le suffrage universel (dans l'après-guerre, principalement pour les hommes) combiné à l'alphabétisation a rendu possible et nécessaire la transmission des idées politiques aux masses qui savaient lire et écrire, mais étaient loin de comprendre les équilibres complexes de la vie politique. C'est ainsi que s'est imposée une stratégie politique manichéenne, qui, au moyen de tracts, d'affiches et de pamphlets, adoptait des simplifications des différentes théories sociales et politiques et indiquait qui étaient les bons et qui les méchants. Dans la bataille électorale, les politiciens se sont appuyés sur des devises simples qui résumaient le mécontentement et les désirs des masses désabusées. La convergence électorale était généralement obtenue grâce à un texte politique simple (mais global) interprété par une personnalité charismatique qui mobilisait les masses.⁴⁷ La situation politique italienne, importante pour son influence sur l'éducation salésienne, se situe dans ce contexte.

Arrivé au pouvoir en 1922, Benito Mussolini proposait progressivement dans le domaine éducatif l'objectif de former *l'homme nouveau* fasciste.

47 Cf. JOHNSON, *Modern Times. The World from the Twenties to the Nineties*, 21–48; Z. BRZEZINSKI, *Out of Control. Global Turmoil on the Eve of the 21st Century*, Simon & Schuster, New York 1995.

Les idéaux d'héroïsme, de mépris du danger et d'esthétisme se combinaient chez lui avec une attitude anti-bourgeoise et une allure de type militaire. Dans la première période de mise en place progressive du régime totalitaire, l'homme nouveau s'identifiait idéalement au Duce, le guide politique et spirituel de l'Italie. Mussolini a tout fait pour créer le mythe de sa personnalité : il s'est présenté comme le guide tout-puissant, capable de passer des « grandes choses », comme les affaires internationales, aux « petites choses » qui préoccupaient les pauvres gens. En donnant l'image d'un travailleur infatigable, d'un aviateur ou d'un pilote de course il se présentait comme une sorte de surhomme capable d'exceller dans toutes les activités humaines et spirituelles.⁴⁸

La vision fasciste a déterminé certains des choix de la réforme scolaire de Giovanni Gentile en 1923. Bien que décrite par le Duce comme la « plus fasciste des réformes », qui a réussi à influencer fortement l'enseignement, les fascistes ont réalisé qu'ils avaient besoin d'une plate-forme non scolaire dans laquelle les attitudes et les nouvelles normes de comportement pourraient être testées sur le terrain pratique. La solution fut trouvée dans l'association de la jeunesse fasciste, appelée *Opera Nazionale Balilla*, qui fut considérée comme « la plus grande tentative d'éducation étatique de la jeunesse dont l'histoire puisse se souvenir ».⁴⁹ Les groupes Balilla se développèrent rapidement et après quatre ans d'existence, dans la dernière année du rectorat de Don Filippo Rinaldi, ils comptaient déjà plus de deux millions de membres. Évidemment, une tension très forte et croissante apparut entre les Balilla, l'Action Catholique (AC) et les formes traditionnelles d'associationnisme salésien, comme les compagnies. Les salésiens, au niveau du gouvernement général, entreprirent une réflexion sur les problèmes pratiques des associations, en mettant en œuvre des mesures de non-confrontation avec les autres associations. L'Action Catholique, puissamment favorisée par Pie XI, soulignait la nécessité d'une plus grande coordination entre elle et les associations de jeunes qui fleurissaient depuis longtemps dans de nombreux instituts religieux avec des objectifs

48 Cf. S. ONI, *I salesiani e l'educazione dei giovani, in Piemonte, durante il periodo del fascismo*, in S. ZIMNIAK - G. LOPARCO (eds.), *L'educazione salesiana in Europa negli anni difficili del XX secolo*, Atti del Seminario Europeo di Storia dell'Opera salesiana Cracovia 31 ottobre - 4 novembre 2007, LAS, Roma 2008, 147-148.

49 V. MELETTI, *Civiltà fascista. Per le scuole complementari e di avviamento al lavoro, per i maestri e per il popolo (1929)*, La Nuova Italia, Venezia 1941, 42.

apostoliques similaires. La triangulation entre les Balilla, l'AC et les compagnies salésiennes n'était pas facile à équilibrer et a occupé une partie des lettres du recteur major Filippo Rinaldi. Au niveau des congrès, le sujet a été abordé lors de la Conférence des directeurs des oratoires festifs en 1927, au cours de la discussion sur les cercles de jeunes, qui devaient activer de quelque manière les statuts de la jeunesse catholique.⁵⁰

2.1.6. *L'âge d'or du colonialisme et les missions salésiennes*

La conscience politique des grands pays à la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e siècle était caractérisée par une mentalité que l'on pourrait appeler «impériale».⁵¹ Le phénomène du colonialisme, qui divisait le monde en puissances et en colonies, était à son apogée. Les grandes puissances s'étaient réparti pratiquement deux grandes régions du monde : l'Afrique et le Pacifique. Cependant, le colonialisme est resté un phénomène complexe et contradictoire, dont la fragilité s'est révélée aux alentours de la Seconde Guerre mondiale. L'un de ses effets les plus importants provient de son lien avec le nationalisme croissant : tout l'imaginaire public colonial a été alimenté ensuite avec des moyens de toute sorte : expositions, audiences pompeuses, uniformes exotiques, expressions comme la « nation des 100 millions » de Poincaré, la « conscience impériale » britannique de Kipling et surtout les cartes géographiques en couleur.⁵²

Au centre il y avait les intérêts des différents pays, mais aucun d'eux ne se sentait isolé du reste du monde, mais comme le cœur d'un empire en concurrence croissante avec d'autres empires. Une dynamique concurrentielle était ainsi créée, développant les relations économiques à une échelle de plus en plus globale et accentuant le fossé entre le centre de l'empire et la périphérie : «En 1880, nous n'avons donc pas affaire à un monde unique, mais à deux secteurs combinés dans un système global : les développés et les retardataires, les dominants et les dépendants, les riches et

50 Cf. P. Braido, *L'oratorio salesiano in Italia e la catechesi in un contesto socio-politico inedito (1922-1943)*, in «Ricerche Storiche Salesiane» 48 (2006) 1, 53.

51 M. FLORES, *Il XX secolo*, 104.

52 Cf. JOHNSON, *Modern Times*, 138-175.

les pauvres».⁵³ Les inégalités et l'interdépendance se sont particulièrement accrues dans la première moitié du XX^e siècle. Dans les années 1880, il y avait déjà des régions riches et des régions pauvres, mais le fossé ne semblait pas infranchissable : la différence de richesse entre les deux mondes était de 1 à 1,8, mais dans les années précédant la Première Guerre mondiale, elle était déjà passée de 1 à 3, et au milieu du XX^e siècle, la disparité était de 1 à 5. La principale cause de cette disparité était l'utilisation de la technologie, qui avait un impact politique en plus des influences économiques. L'infériorité des armements avait fait pencher la balance en faveur du premier monde.⁵⁴ Évidemment, les dynamiques du colonialisme et du nationalisme ont également influencé le développement des missions salésiennes, surtout pendant le pontificat de Pie XI, qui avait à cœur les missions dont il confia la promotion au cardinal Van Rossum, organisateur efficace de *Propaganda fide*.

2.1.6.1. Naissance de la méthode missionnaire salésienne en Amérique latine

La méthode missionnaire salésienne est née au niveau des intuitions au moins une décennie avant les premières expéditions missionnaires en Amérique latine. Don Bosco était en phase avec Mgr Daniel Comboni, missionnaire en Afrique, qui visita l'Oratoire du Valdocco en 1864 et laissa une profonde impression, suscitant l'admiration pour son œuvre.⁵⁵ La méthode combonienne consistait à créer de nombreux instituts pour garçons et filles à proximité des régions missionnaires, mais encore aux confins de la civilisation pour des raisons de sécurité. Ces institutions devaient accueillir les jeunes indigènes dans le but de les éduquer à la religion catholique et à la « civilisation chrétienne ». Ces élèves devaient ensuite être porteurs de la foi et de la civilisation dans les régions de mission lointaines. La communauté de vues entre Don Bosco et Daniel Comboni était basée sur le rôle principal de l'éducation et de la mission auprès de la jeunesse pauvre. On pourrait dire que Don Bosco a simplement imité la méthode de

53 E.J. HOBBSAWM, *The Age of Empires: 1875-1914*, Corriere della Sera, Milano 2004, 23.

54 *Ibid.*, 22-23.

55 Cf. G. B. LEMOYNE, *Memorie biografiche di san Giovanni Bosco*, vol. VII, Torino, SEI, 1948, 702-703.

Comboni et l'a faite sienne. Mais dans le manuscrit intitulé *La Patagonie et les terres australes du continent américain*, découvert seulement en 1983, Don Bosco parle d'une « nouvelle méthode », différente des méthodes utilisées par les autres congrégations.⁵⁶ Il dit dans le texte :

Il s'agit d'ouvrir des internats, des maisons d'éducation, des maisons d'accueil, des orphelinats aux frontières de ces pays et d'attirer ainsi les jeunes ; et en éduquant les enfants de les amener à parler de religion avec leurs parents. Il y a deux manières d'y parvenir : ou bien les parents, par instinct naturel, se montreront bienveillants envers ceux qui traitent leurs enfants avec bonté ; ou mieux encore ce seront leurs enfants eux-mêmes, en vertu de l'éducation reçue, qui iront peu à peu porter la bonne nouvelle à ceux de leur propre tribu, lesquels accepteront volontiers la parole de Dieu annoncée par de tels prédicateurs.⁵⁷

La nouveauté de la méthode de Don Bosco consiste dans l'utilisation de l'éducation comme méthode missionnaire directe (« arriver à parler de religion avec les parents ») et charismatique (« traiter avec bonté »). De cette manière on n'utilise pas seulement l'éducation de manière indirecte, en attendant qu'elle porte ses fruits dans les décennies suivantes.⁵⁸ L'éducation à la manière salésienne constituait donc le cœur de la méthode missionnaire selon Don Bosco. Or, paradoxalement, c'est précisément la « bonté » qui a été remise en question au cours des dix premières années difficiles de la mission en Argentine. Voici comment Don Vespignani décrit

56 Cf. J. BORREGO, *La Patagonia e le terre australi del continente americano [pel] sac. Introducción por Jesús Borrego*, in «Ricerche Storiche Salesiane» 13 (1988) 7, 255-442.

57 *Ibid.*, 413-414.

58 Dans les *Cronachette* de Don Barberis, nous trouvons plusieurs références à la méthode de travail dans les missions. Dans certaines d'entre elles, Don Bosco exprime sa perplexité quant à l'efficacité de la méthode combonienne: « Maintenant Mgr Comboni essaie de faire la même chose pour le centre de l'Afrique, mais il est seul, souvent celui à qui on confie les jeunes à éduquer n'a pas la méthode pour cela, ni le véritable esprit; parfois il est inapte et on doit le remplacer par un autre; et puis les dépenses sont énormes: pour former un bon prêtre il faut réunir cinquante jeunes dans un petit séminaire; ce sont des dépenses qu'un particulier ne peut pas faire ». Cf. les *Cronachette di Barberis. Quaderno 8*, in ASC A0000108, 84.

cette époque : « Les salésiens étaient peu nombreux, nouveaux, inexpérimentés et ne connaissaient ni l'idiome ni les coutumes du pays. On assista à une agitation croissante chez les apprentis, et malgré l'emploi de tous les moyens de la religion et de la piété, ils nous obligèrent à donner des pénitences, parfois à séparer les coupables des autres, à les priver de nourriture, à recevoir parfois des coups ou des gifles, à mettre des élèves en isolement, etc. ».⁵⁹ Don Bosco insista sur les caractéristiques centrales de la méthode d'éducation salésienne en écrivant à Don Costamagna :

Je voudrais maintenant faire à tous un sermon, ou plutôt une conférence sur l'esprit salésien qui doit animer et guider nos actions et tous nos discours. Notre système est le système préventif. Jamais de punitions avilissantes, jamais de paroles humiliantes, jamais de reproches sévères en présence des autres. Mais dans les classes que résonnent les mots de douceur, de charité et de patience. Jamais de mots mordants, jamais de gifle sévère ou légère. On utilisera les châtiments négatifs, et toujours de telle manière que ceux qu'on devra avertir deviennent nos amis plus qu'avant, et ne partent jamais avec des sentiments négatifs. [...] La douceur dans les paroles, dans les actions et dans les avertissements obtient tout et gagne le cœur de tous.⁶⁰

Selon les témoins, la lettre de Don Bosco, lue pendant la retraite, avait provoqué la réaction souhaitée. Certains ont même fait un quatrième vœu de fidélité à l'idéal pédagogique salésien et ont promis de ne jamais utiliser de châtiments corporels, quelle que soit la gravité de la faute.⁶¹

2.1.6.2. Développement de la méthode missionnaire salésienne après la première guerre mondiale

La période qui suit la première guerre mondiale peut être considérée comme la période classique de l'expansion missionnaire salésienne. Cette

59 J. VESPIGNANI, *Memorandum de formación salesiana para los profesos temporáneos*, in *L'educazione salesiana dal 1880 al 1922*, vol. 2, 82.

60 G. BOSCO, *Tre lettere a salesiani in America*, in P. BRAIDO (ed.), *Don Bosco educatore. Scritti e testimonianze*, LAS, Roma 1992, 448-449.

61 Cf. C. BRUNO, *Los Salesianos y las Hijas de María Auxiliadora en la Argentina*, vol. 1, Instituto Salesiano de Artes Gráficas, Buenos Aires 1981, 154-155.

appellation ne se justifie pas seulement par le nombre de salésiens envoyés en mission et le nombre de missions qui leur furent confiées, particulièrement dans les années 1923-1939 ; c'est aussi la méthode d'évangélisation par l'éducation qui restait classique. Selon l'heureuse expression du Père Auffray, les missionnaires fidèles à la tradition salésienne ont « piqué droit à la jeunesse ». ⁶² Pour entrer en contact avec les jeunes, les missionnaires s'efforcèrent de créer des relations amicales à l'aide des jeux, des divertissements et de la musique, aussi bien dans les oratoires que dans les écoles, les maisons d'accueil, les paroisses et les stations missionnaires. Au bout de quelque temps, les missionnaires salésiens se retrouvaient généralement au milieu d'une population qui les aimait et dans laquelle émergeait un noyau de jeunes chrétiens. ⁶³

Dans les missions salésiennes, les activités d'évangélisation et de catéchèse étaient accompagnées dans presque tous les cas par des activités scolaires. Il est clair que les contextes, les besoins et les modèles étaient différents. En résumé, on peut dire que les salésiens ont adopté trois modèles d'approche missionnaire : le modèle de l'internat, le modèle des *reducciones* et le modèle du missionnaire de village. L'internat était d'inspiration combonienne et représentait le travail ordinaire des salésiens à l'époque des collèges. En Patagonie, région typique de cette approche, les salésiens ont créé, à partir des années 1880, un réseau d'internats dans lesquels on formait les jeunes indigènes qui, de retour dans leurs villages, retrouvaient leur propre culture, mais déjà avec un sens chrétien. ⁶⁴ Ce choix fut également motivé par l'hostilité initiale des indigènes envers les colons, qui empêchait une approche différente, comme l'a souligné Don Giovanni Cagliero. Les internats de Patagonie ont concentré leur attention éducative sur les milieux sociaux négligés par les institutions de l'État : les élèves de la classe populaire, les *Cilenos* et les *Indios*. En 1917, la trentaine d'internats salésiens (SDB et FMA) de Patagonie avaient un nombre d'inscrits supérieur à celui de l'école publique. Cela renforçait la tension concurrentielle avec l'État argentin, qui voyait dans le travail des salésiens un grave danger

62 A. AUFRAY, *Les missions salésiennes*, Œuvres et Missions Don Bosco, Lyon - Fontaniers, 1936, 14.

63 Cf. WIRTH, *De Don Bosco à nos jours*, 378-379.

64 Cf. BORREGO, *La Patagonia e le terre australi del continente americano [pel] sac. Giovanni Bosco*, 413-414.

pour la formation d'une conscience nationale dans un territoire annexé seulement en 1879.⁶⁵ Un modèle d'internat similaire fut adopté au Congo belge et en Amazonie où, sous la direction de Pietro Massa, le modèle de l'internat a été choisi pour se rapprocher des indigènes.⁶⁶

Le choix de l'éducation missionnaire dans les *reducciones*⁶⁷ a été fait pour la première fois par le salésien Giuseppe Fagnano en Terre de Feu, dans la mission de La Candelaria et de l'île Dawson. Cette méthode a été adoptée également au Mato Grosso dans les missions auprès des Bororos à partir de 1896. L'éducation s'est déroulée en deux temps : d'abord on initiait les indigènes à la vie civile et chrétienne par l'intermédiaire de leurs enfants, plus facilement ouverts à la nouveauté ; ensuite on les formait à la civilisation à travers le travail productif : artisanats, métiers, en particulier l'élevage de troupeaux et les autres activités agricoles. Plus tard, les missionnaires ont pensé à la création de villages de type occidental et dans chaque village, ils ont essayé d'ouvrir une école primaire dont les enseignants étaient choisis parmi les indigènes.⁶⁸

Le troisième modèle d'organisation des activités missionnaires était le travail itinérant dans les villages. Les régions typiques qui adoptèrent cette approche missionnaire étaient le nord-est de l'Inde et la Thaïlande. Presque toujours, les salésiens commençaient leur travail par la fondation ou la rénovation d'écoles de village - il s'agissait d'écoles élémentaires pour les étrangers et de centres professionnels ou agricoles avec des installations intérieures et extérieures. La motivation était claire : donner une éducation adéquate aux jeunes catholiques de la mission, qui n'avaient pas les

65 Cfr. M.A. NICOLETTI, *La polémica en torno a la educación salesiana y la educación estatal en la Patagonia (1880-1920)*, in GONZÁLEZ et al. (eds.), *L'educazione salesiana dal 1880 al 1922*, vol. 2, 51-65.

66 Cf. A. FERREIRA DA SILVA, *La missione salesiana tra gli indigeni del Mato Grosso nelle lettere di don Michele Rua (1892-1909)*, in «Ricerche Storiche Salesiane» 12 (1993) 22, 47-48.

67 Les « réductions » suivant le modèle jésuite du XVII^e siècle, étaient de petits noyaux urbains créés pour inciter les autochtones à abandonner la vie nomade et à s'installer de façon permanente en un seul endroit. Les petites communautés étaient organisées par les missionnaires et visaient à la promotion matérielle, sociale et spirituelle des peuples indigènes.

68 Cf. A. FERREIRA DA SILVA, *La missione salesiana tra gli indigeni del Mato Grosso*, 48.

moyens de fréquenter les écoles de la ville, soit parce que celles-ci étaient trop éloignées, soit parce que les parents préféraient que leurs enfants fréquentent une école catholique. Dès le début, il était courant que des élèves non chrétiens soient admis dans les écoles salésiennes.

2.1.6.3. Efforts d'inculturation

Un élément important de la méthode missionnaire salésienne développée au cours de cette période est une plus grande sensibilité à l'inculturation. Ce fait peut être lié d'une part au développement des études ethnologiques, et d'autre part à l'expérience interculturelle croissante au niveau de la Congrégation, qui œuvrait désormais dans des contextes très divers : les tribus de l'Amazonie, le monde arabe, le Congo, l'Inde, la Chine, le Japon et la Thaïlande. Un premier pas vers l'inculturation était l'apprentissage des langues, car parler la langue locale était nécessaire pour la catéchèse. Dans la première période, cependant, l'étude de la langue était perçue plutôt dans sa valeur instrumentale, presque jamais accompagnée du souci de pénétrer profondément dans la culture locale. Il faut signaler cependant une exception : les travaux ethnographiques de Miguel Allioni sur la culture des Shuars, rapidement interrompus par sa mort prématurée à l'âge de trente ans. La culture Shuar basée sur la liberté, l'indépendance, la polygamie et la vengeance était trop différente des attentes des missionnaires, qui n'avaient rencontré jusqu'alors que des tribus en difficulté existentielle, soumises à la pression des migrations de colons. L'originalité et les échecs initiaux de la mission ont rendu nécessaire l'étude d'une culture aussi diverse et résistante.⁶⁹

Des études ethnographiques datant du début de l'après-guerre ont été réalisées par Don Antonio Colbacchini et Don Cesare Albisetti sur les Bororos, et par Don Luigi Cocco sur les Yanomani.⁷⁰ *L'Enciclopédia Bororo* de Don Albisetti compte quatre volumes avec un dictionnaire étymologique,

69 Cf. J. BOTASSO, *Los salesianos y la educación de los Shuar 1893-1920. Mirando más allá de los fracasos y los éxitos*, in GONZÁLEZ et al. (eds.), *L'educazione salesiana dal 1880 al 1922*, vol. 2, 237-249.

70 Cf. C. ALBISETTI - O. M. RAVAGNAN, *Tradução/Translation a Aldeia Bororo*, in «Perspectivas» (1992), 145-157. Ces études ont été reconnues et appréciées également par Claude Lévi-Strauss et Jacques Lizot, cf. M. BONGIANNI, *Don Bosco nel mondo*, Direzione generale Opere Don Bosco, Roma 1988, vol. 2, 338-339.

une grammaire, des légendes, des noms propres, des chansons et des traditions. Les tribus du Rio Negro, en particulier les Tucanos, ont également fait l'objet de nombreuses publications salésiennes.⁷¹ Don Giaccaria a préparé la grammaire du dialecte Awen des Xavantes. De nombreux efforts pour comprendre la culture des peuples indigènes ont vu le jour durant cette période, mais les nombreuses publications ont souvent été imprimées plus tard.⁷² Les salésiens ont déployé des efforts culturels également dans le domaine des sciences naturelles et de la technologie : construction d'observatoires météorologiques, de canaux et de machines agricoles, à quoi il faut ajouter la réalisation de cartes géographiques et de nombreuses photographies des territoires de mission.

La sensibilité culturelle des missionnaires dans les colonies (par exemple au Congo et en Inde) les orientait davantage vers le perfectionnement de la proposition éducative que vers l'étude de la culture locale du point de vue ethnographique et linguistique. Par exemple, les missionnaires belges du Congo ont cherché à entrer dans la mentalité des enfants congolais afin de les éduquer de la manière la plus naturelle pour eux. C'est ainsi qu'ils accordaient une valeur plus grande à l'intelligence pratique, à la patience et à la compréhension lors des exercices théoriques. L'environnement éducatif devait être caractérisé par la fraternité et la solidarité, ressenties comme importantes par les élèves congolais. Il y avait chez eux une tendance innée à la liberté et à l'esprit de famille, qui s'opposait au système disciplinaire qui créait une distance entre supérieurs et élèves dans les internats. Les missionnaires essayaient d'apprécier en éducation les valeurs auxquelles les Congolais étaient plus sensibles, comme le goût du sacré et de la piété, la ritualité, l'imagination, l'intérêt pour les contes et pour la sagesse des proverbes locaux et, enfin et surtout, un sens très fort de la solidarité et de la fraternité.⁷³ En Inde, l'éducation a été le moyen qui a permis aux salésiens de surmonter les divisions causées par la religion et le système des castes.

71 Cf. A. GIACONE, *Trentacinque anni fra le tribù del Rio Uapés. Diari e Memorie I*, LAS, Roma 1976, 225-229.

72 Cf. R. FARINA, *Contributi scientifici delle missioni salesiane del Brasile*, dans C. SEMERARO (ed.), *Don Bosco e Brasilia. Profezia, realtà sociale e diritto*, Cedam, Padova 1990, 154-160.

73 Cf. M. VERHULST, *L'éducation des Salésiens au Congo Belge de 1912 à 1925. 13 ans de recherche et d'expérimentation*, in J. G. GONZÁLEZ et al. (eds.), *L'educazione salesiana dal 1880 al 1922*, vol. 1, LAS, Roma 2007, 447-466.

Les années de présence salésienne ont laissé une empreinte indélébile dans le domaine de l'éducation. C'est plutôt par le service de l'éducation que par l'évangélisation directe qu'ils ont pu franchir les barrières des castes et des croyances et implanter les valeurs chrétiennes. Grâce à une application efficace du système éducatif de Don Bosco, les salésiens ont été en mesure de réaliser la « conversion des cœurs » plutôt que la « conversion de l'eau ». ⁷⁴

Dans le nord-est de l'Inde, les missionnaires, sous la direction de Mgr Mathias, ont pu pénétrer plus profondément dans la culture locale. Don Vendrame, appelé par Mathias « notre François-Xavier », parlait la langue locale, visitait les maisons une à une, fondait des groupes apostoliques de femmes (fait important dans la société matrilineaire des Khasi), utilisait les moyens de communication sociale tels que le projecteur qu'il emportait avec lui pour montrer des films catéchétiques, fondait des groupes de catéchistes dans les oratoires festifs des villages. ⁷⁵ En Asie de l'Est, l'effort d'inculturation dans la mentalité japonaise a caractérisé l'œuvre de Don Vincenzo Cimatti. Dans sa lettre de 1931, il écrit :

Plus nous aimerons [les âmes], plus nous nous rendrons semblables à elles à tous égards, ce qui, à mon avis, n'a pas encore été réalisé par les missionnaires passés et présents, ni par aucune des congrégations étrangères. Si on ne fait pas cela, je suis certain que la conversion du Japon sera retardée de plusieurs siècles. [...] Il est certain que tant que notre esprit ne sera pas japonais, nous ne réussirons pas. ⁷⁶

Concrètement, vivre la méthode éducative salésienne à la japonaise signifiait pour lui porter un témoignage personnel et affectueux des valeurs proposées, avec une attention active aux pauvres. D'où la fondation des

74 M. KAPPLIKUNNEL, *Their life for youth. History and Relevance of the Early Salesian Presence in India (Tanjore and Mylapore, 1906-1928)*, Kristu Jyoti Publications, Bangalore 1989, 99.

75 Cf. *A Journey with the young. A saga of Education, Evangelization and Empowerment. Don Bosco India Centenary 1906-2006*, Salesian Provincial Conference of South Asia, New Delhi 2006, 245.

76 V. CIMATTI, *Lettere di un missionario*, a cura di A. Crevacore, LDC, Leumann (TO) 1976, 84.

Conférences de Saint-Vincent de Paul et plus tard des Sœurs de Miyazaki. Il privilégiait le style relationnel « un par un », plutôt que le travail avec les grands groupes, et il créait des structures éducatives souples. Ce style éducatif particulier s'accompagnait de l'insertion concrète dans la culture populaire à travers des initiatives variées : la traduction de l'Évangile en langage courant réalisée par Don Margiaria dès 1930, une collection en six volumes de pièces de théâtre catholiques en japonais et surtout la musique. Plus de mille concerts ont fait connaître l'œuvre salésienne et la musique a été la plate-forme de l'inculturation typique de Don Cimatti, qui a produit environ quatre cents compositions musicales en japonais.⁷⁷

2.1.7. Nouveaux types de présence salésienne

Du vivant de Don Bosco, pas une seule *œuvre correctionnelle* n'a été ouverte, mais il est intéressant de suivre les discussions sur ce sujet. En 1885, les responsables d'une « maison de correction » à Madrid ont offert aux salésiens la direction de la maison. La proposition fut discutée plusieurs fois au Conseil général. Les salésiens proposèrent de changer l'identité « correctionnelle » en créant d'abord un établissement normal dans lequel on intégrerait ensuite les jeunes qui avaient été condamnés. Mais cette proposition ne fut pas acceptée par Madrid et le dossier fut clos.⁷⁸ Un autre pas dans la direction des œuvres « correctionnelles » fut fait plus tard en Patagonie. Le Président de l'Argentine, en accord avec Mgr Cagliari, fit un décret en 1894 dans lequel il décidait de confier les jeunes délinquants du sud de la Patagonie à la garde des salésiens et des FMA en raison du manque de prisons ou d'autres structures appropriées sur le territoire. Les FMA mirent fin à cette expérience au bout de dix ans pour des raisons de discipline, rébellion et autres désagréments.⁷⁹ En Europe, cependant,

77 Cf. G. FEDRIGOTTI, *Il Sistema preventivo di Don Bosco nell'interpretazione di Vincenzo Cimatti (1879-1965)*, LAS, Roma 2003, 135-152.

78 Cf. P. BRAIDO, *Prevenire non reprimere. Il sistema educativo di don Bosco*, LAS, Roma 1999, 221-226.

79 Cf. E. GINOBILI - L. CARLONE, *La construcción de la educación integral de la mujer en la Patagonia por las FMA (1880-1922): núcleo multiplicador del evangelio*, in GONZÁLEZ et al. (eds.), *L'educazione salesiana dal 1880 al 1922*, vol. 2, 24.

une maison de correction fut ouverte à Ljubljana en 1901. Cette première maison salésienne en Slovénie, qui prit le nom d'Institut Saint-François-de-Sales, devint un lieu d'accueil pour les jeunes qui avaient été expulsés des écoles primaires publiques en raison de leur indiscipline ou de leur incapacité dans les études.⁸⁰ En général, les institutions correctionnelles furent plutôt une exception chez les salésiens ; il faut attendre 1955 pour voir des développements et des adaptations significatives du système préventif dans cette direction, lorsque les salésiens acceptèrent la direction de l'œuvre d'Arese, qui devient un paradigme.

Les discussions sur l'éducation des handicapés et des malades avaient commencé également durant les dernières années de la vie de Don Bosco.⁸¹ En 1909, Don Rua décida que les salésiens accepteraient la direction d'une maison pour sourds-muets à Naples-Tarsia, après quelques changements et déplacements de l'œuvre.⁸² La première transformation décidée par Don Crippa fut l'abolition de la quête, qui avait deux objectifs : ne pas former le sourd-muet à la mendicité et ne pas tromper la charité des bienfaiteurs. Cette mesure conduisit, d'une part, au renvoi des frères mendiants et, d'autre part, à une série de communications aux bienfaiteurs, expliquant le changement de direction, les modifications des activités et la possibilité de contribuer directement à la gestion de l'institut.⁸³ Les sourds-muets purent se consacrer davantage aux activités de l'école et des ateliers. La méthode des signes fut abolie et on adopta la méthode orale de l'abbé Giulio Tarra et du professeur Antonio Hecker à l'école et dans la catéchèse. Après les classes primaires, les élèves suivaient pendant cinq ans des cours de peinture et de décoration, d'arts plastiques et de sculpture, de gravure, de couture, de cordonnerie et d'imprimerie. Déjà lors de la visite canonique de 1914 on a pu écrire : « L'institut des sourds-muets a pris le caractère d'un collège bien tenu, contrairement à ce qu'il était auparavant, c'est-à-dire un

80 Cf. S. ZIMNIAK, *Salesiani nella Mitteleuropa. Preistoria e storia della provincia Austro-Ungarica della Società di S. Francesco di Sales (1868 ca.-1919)*, LAS, Roma 1997, 119-120.

81 *Procès-verbal du Chapitre Supérieur* (27 décembre 1884), dans ASC D869.

82 Cf. *Procès-verbal du Chapitre supérieur* (17 septembre 1910), dans ASC D870.

83 Cf. F. CASELLA, *I salesiani e la "Pia Casa Arcivescovile" per i sordomuti di Napoli (1909-1975)*, LAS, Roma 2002, 40-43.

affreux foyer de mendicité ». ⁸⁴

Ailleurs dans le monde, les salésiens travaillèrent avec succès auprès des lépreux. En 1891, Don Michel Unia fonda pour eux une œuvre à Agua de Dios, en Colombie. ⁸⁵ Il fut soutenu dans sa difficile entreprise par Don Rua, qui écrivait plus tard de sa propre main « aux chers lépreux ». L'œuvre comprenait une maison d'enfants, un grand hôpital et une église restaurée. En plus du travail ordinaire au service des enfants et de la catéchèse, on y déployait un effort considérable pour organiser des fêtes et de la musique afin de soulager la situation difficile de la léproserie. Don Unia mourut épuisé par le travail en 1895. Ses successeurs furent Don Crippa et Don Variara. Ce dernier fonda une congrégation de femmes lépreuses pour le soin des malades. Un autre salésien, Don Rabagliati, entreprit une action impressionnante en faveur des lépreux soutenue par les autorités locales : il fut élu président de la commission gouvernementale pour la construction de léproseries. ⁸⁶

L'œuvre éducative des salésiens et des FMA a profité en outre de la création de *nouveaux instituts et associations appartenant à la famille salésienne*. L'éducation des jeunes adultes, en vogue à époque, prit consistance grâce aux associations d'Anciens Elèves de Don Bosco et d'Anciennes Elèves des FMA, promues par Don Rinaldi et formellement érigées en 1908. D'autres instituts et congrégations ont vu le jour par la suite dans le but d'élargir le champ de l'éducation salésienne sur place. À l'exception des Salésiennes Oblates du Sacré-Cœur de Jésus, nées en Sicile en 1933, les nouvelles congrégations féminines étaient le fruit du travail missionnaire des salésiens. Elles étaient conformes aux directives de l'encyclique *Rerum Ecclesiae* de Pie XI de 1928 ; s'adressant aux préfets apostoliques des pays de mission, le pape encourageait la fondation de nouvelles congrégations composées de religieuses autochtones. ⁸⁷ Il convient également de noter

84 *Napoli - Tarsia, Rendiconto di don Francesco Tomasetti al Retor Maggiore* (1^{er} juillet 1914), in ASC F657.

85 Cf. J.J. ORTEGA TORRES, *La Obra salesiana en los lazaretos*, Escuelas Gráficas Salesianas, Bogotá 1938.

86 Cf. M. WIRTH, *Da Don Bosco ai nostri giorni*, 298.

87 Ce sont: les Sœurs de la Charité de Miyazaki (Japon 1937); les Servantes du Cœur Immaculé de Marie (Thaïlande 1937), les Sœurs Missionnaires de Marie Auxiliatrice (Inde 1942), et les Sœurs Catéchistes de Marie Immaculée Auxiliatrice (Inde 1948).

que la création de nouvelles communautés religieuses a pu être considérée comme une solution pour surmonter les difficultés de collaboration entre les salésiens et les FMA.⁸⁸

2.2. Le magistère des Supérieurs généraux sur l'adaptation flexible aux conditions réelles

Le développement du charisme salésien dans les oratoires illustre très bien deux tendances qui se cristallisaient au fil du temps : l'adaptation pratique à la situation sociale et à la jeunesse d'une part, et la rigidité conservatrice dans le domaine des reformulations du règlement et du système préventif d'autre part. En plus de l'approche typique de Don Bosco, oscillant entre doctrine traditionnelle et pratique innovante, différentes variables contextuelles et ecclésiales ont joué un rôle dans le développement des tendances, comme la lutte antimoderniste à *l'intérieur* et la défense contre les politiques anticléricales dans différentes nations à *l'extérieur*. Du point de vue opérationnel, il est également compréhensible qu'au sein des collèges on ait donné la priorité à la fidélité, tout en s'efforçant de mettre à jour les processus, les rôles et les prescriptions. Dans l'oratoire, par contre, la situation était différente : étant un système ouvert, avec des fluctuations plus grandes et plus rapides du nombre de jeunes présents, une adaptation flexible aux besoins immédiats du contexte était une nécessité.

La manière typique d'éduquer était liée au concept appelé « esprit salésien », interprété comme un mode de vie dans lequel confluaient les aspects spirituels, pastoraux et éducatifs. Grâce aux souvenirs d'une génération qui avait encore vécu avec Don Bosco, l'esprit salésien était perçu comme une réalité concrète, décrite sur un ton enthousiaste, et confirmée par le procès de béatification qui s'est achevé en 1929. Parmi les deux recteurs majeurs

88 Cf. par exemple M. KAPPLIKUNNEL, *The implantation of the salesian charism in the Region: ideals, challenges, answers and results*. Seminario ACSSA, Batulao (Manila, Philippines) 24-28 November 2008, in «Ricerche Storiche Salesiane» 52 (2008) 2, 421.

dont il est question dans ce chapitre, Don Paolo Albera est celui qui a davantage mis l'accent sur l'aspect de la spiritualité salésienne, tandis que Don Filippo Rinaldi a incarné l'idéal d'une paternité vécue dans l'apostolat auprès de la jeunesse et partagée au sein de la famille salésienne.

2.2.1. Les équilibres proposés par Paolo Albera autour de la fidélité et de la piété en éducation

Le second successeur de Don Bosco n'a pas dévié de la ligne fondamentale de la fidélité à Don Bosco et à Don Rua. Il a situé ses interventions autour des caractéristiques de sa propre sensibilité et de son expérience antérieure de catéchiste général. Dans sa première lettre circulaire à ses confrères, il cite les paroles que Pie X lui a adressées dans l'audience qui a suivi son élection : « Vous n'avez rien d'autre à faire que de suivre les traces de Don Rua. C'était un saint. En toutes choses, faites comme il aurait fait lui-même. Ne vous écarterez pas des coutumes et traditions introduites par Don Bosco et Don Ru ».⁸⁹ L'une des convictions les plus profondes de Don Albera était que Don Bosco était un saint, « vraiment l'homme de Dieu, *homo Dei*, dans le sens le plus expressif et le plus complet du terme ».⁹⁰ L'argument qui voit dans la sainteté de Don Bosco une motivation pour vivre fidèlement ses traditions éducatives et spirituelles concrètes est présent dans ses circulaires en même temps que le thème de l'exemplarité. Plus tard, cette logique atteindra son apogée dans les publications de Don Pietro Ricaldone, qui profitera du consensus et de l'enthousiasme de la canonisation pour proposer des indications d'action détaillées et très concrètes.

Être fidèle à cette approche signifiait vivre pratiquement selon le système préventif et fuir concrètement « toute nouveauté dans nos pratiques

89 P. ALBERA, *L'XI Capitolo Generale - Elezione del nuovo Rettor Maggiore - In udienza dal Papa Pio X - Programma da lui tracciato - Notizie varie*, in *Lettere circolari di D. Paolo Albera ai Salesiani*, SEI, Turin 1922, 15.

90 P. ALBERA, *Don Bosco nostro modello nell'acquisto della perfezione religiosa, nell'educare e santificare la gioventù, nel trattare col prossimo e nel far del bene a tutti*. Circulaire du 18 octobre 1920, in *Lettere circolari di D. Paolo Albera*, 342. Pour l'importance de la sainteté de Don Bosco, cf. J. BOENZI, *Paolo Albera's Instructions. Early Efforts to Inculcate the Spirit of Don Bosco*, in «*Journal of Salesian Studies*» 13 (2005) 2, 106-111.

religieuses, tout changement dans l'emploi du temps de la journée, toute maxime, tout dicton, toute manière de faire que Don Bosco et Don Rua n'auraient pas approuvés ».⁹¹ Don Albera a répété plusieurs fois le leitmotiv *tene quod habes*, qui fait référence à l'héritage immense et fructueux laissé par Don Rua et Don Bosco. L'adjectif « notre » et ses variantes reviennent très souvent dans le vocabulaire d'Albera : le système préventif est notre affaire, c'est-à-dire notre façon d'éduquer et d'instruire les jeunes ;⁹² des expressions comme notre Congrégation, nos Constitutions, notre esprit, etc. caractérisent le précieux héritage laissé par « notre » Don Bosco.

Dans le contexte de la fidélité, il est intéressant de voir comment Albera ne réduit pas l'œuvre et l'exemple du fondateur et de son prédécesseur à la simple répétition de traditions réglementées. En effet, il consacre une circulaire entière au thème du formalisme légaliste, en soutenant qu'il ne suffit pas de remplir le strict devoir des prescriptions, car cela forme une mentalité de « médiocrité systématique de la conduite que certains aiment appeler légalité ».⁹³ Visant une logique d'excellence, il propose le principe évangélique *duc in altum* :

À celui qui sent qu'il a travaillé en vain dans la médiocrité Notre Seigneur répète : poussez votre barque en haute mer, c'est-à-dire lancez-vous avec ardeur dans le vaste champ de la perfection, ne limitez pas vos fatigues au strict nécessaire, soyez grandioses dans vos aspirations, quand il s'agit de la gloire de Dieu et du salut des âmes, éloignez-vous de la plage qui rétrécit tant votre horizon, et vous verrez combien la prise d'âmes sera abondante, et combien de consolations viendront dans votre cœur.⁹⁴

Les principes directeurs de la fidélité créative à l'exemple de Don Bosco sont principalement le sens de *la relation* et *la piété*. On en trouve la confirmation tant dans les lettres circulaires que dans les instructions des

91 P. ALBERA, *L'XI Capitolo Generale*, 20-21.

92 *Ibid.*, 20.

93 P. ALBERA, *Contro una riprovevole "legalità"*. Circulaire du 25 juin 1917, in *Lettere circolari di D. Paolo Albera*, 231.

94 *Ibid.*, 239.

retraites qu'il avait prêchées quand il était encore catéchiste général.⁹⁵ La relation est mentionnée par Albera comme le premier trait typique de Don Bosco dans sa lettre en forme de synthèse intitulée *Don Bosco notre modèle dans l'acquisition de la perfection religieuse, dans l'éducation et la sanctification des jeunes, dans la manière de traiter le prochain et de faire du bien à tous*. Le recteur majeur propose de faire revivre Don Bosco en évoquant sa douce image paternelle, sa tendresse, son sourire charmant et inoubliable. Utilisant l'anthropologie de l'amour, avec de fréquentes références à saint François de Sales, il souligne la relation avec autrui comme étant liée au concept de cœur. Il affirme que « c'est donc avant tout dans le cœur qu'il se forme, et il se forme en aimant ».⁹⁶ Même si Albera se déplace avec aisance dans le panorama des principes de la théologie spirituelle,⁹⁷ les considérations sur l'amour et la charité ne sont pas exposées à partir de concepts théologiques, qui auraient ensuite des implications dans la formation, mais sont avant tout des concepts tirés de l'expérience. Le recteur majeur part du souvenir vivace d'avoir été aimé d'une manière qu'il n'avait jamais connue auparavant,

Elle était singulièrement supérieure à toute autre affection : elle nous enveloppait presque entièrement dans une atmosphère de contentement et de bonheur, d'où étaient bannis le chagrin, la tristesse et la mélancolie. [...] Aussi, dès qu'il eut conquis nos cœurs, il les façonna à sa guise avec son système (entièrement sien dans la façon dont il le pratiquait), qu'il appela *préventif* par opposition à *répressif*. Mais ce système - comme il le déclara lui-même dans les dernières années de sa vie mortelle - n'était rien d'autre que la charité, c'est-à-dire l'amour de Dieu qui s'élargit pour embrasser toutes les créatures humaines, surtout les plus jeunes et les plus inexpérimentées, pour leur inculquer la *sainte crainte de Dieu*.⁹⁸

La relation salésienne peut être très forte dans la mesure où elle vise une

95 Cf. BOENZI, *Paolo Albera's Instructions*, 127-131.

96 ALBERA, *Don Bosco, nostro modello nell'acquisto della perfezione religiosa*, 340.

97 Cf. J. BOENZI, *Reconstructing don Albera's readings list*, dans «Ricerche Storiche Salesiane» 33 (2014) 63, 203-272.

98 *Ibid.*, 341-342.

éducation éminemment surnaturelle, qui transforme le cœur des jeunes en leur inculquant un « désir très vif de sauver leur âme ».⁹⁹ Autour des concepts de charité et de piété, Albera élabore un raisonnement pas trop éloigné de l'idée de zèle chère à son prédécesseur. Dans la lettre qui accompagne la publication des lettres de Don Rua, le zèle est mis en évidence comme la première caractéristique de l'œuvre éducative : « Parmi les vertus qui brillaient de la plus vive lumière dans la vie de notre vénérable père et maître, Don Rua disait qu'aucune ne l'avait frappé autant que le zèle infatigable dont son cœur semblait toujours enflammé, et ce zèle semblait être le but spécial qu'il voulait reproduire en lui-même ».¹⁰⁰ Le zèle concrétisé dans les multiples activités des salésiens constitue le point de départ et l'argument de la deuxième lettre programmatique sur l'esprit de piété, qui va au-delà de la conception de Don Rua :

Qui parmi nous n'a pas entendu mille fois parler de l'esprit d'initiative et d'action des salésiens ? [...] Cependant, en vous parlant avec le cœur sur la main, j'avoue que je ne peux me défendre de la pensée douloureuse et de la crainte que cette activité tant vantée des salésiens, ce zèle qui a semblé jusqu'ici inaccessible à tout découragement, ce chaleureux enthousiasme qui a été soutenu jusqu'ici par des succès continuels, n'échouent un jour s'ils ne sont pas fécondés, purifiés et sanctifiés par une vraie et forte piété.¹⁰¹

La piété se distingue cependant des seuls devoirs religieux : « c'est en vertu de la piété que nous ne nous contentons plus du culte pieux, je dirais presque officiel, que la religion nous impose, mais que nous sentons le devoir de servir Dieu avec cette tendre affection, cette délicatesse attentionnée, cette dévotion profonde, qui est l'essence de la religion ».¹⁰² La

99 *Ibid.*, 345.

100 P. ALBERA, *Sullo spirito di pietà*. Lettre du 15 mai 1911, in *Lettere circolari di D. Paolo Albera*, 22.

101 *Ibid.*, 22-26. Du point de vue de la piété, et toujours dans les circonstances de l'expansion de la Congrégation, Don Albera met en garde également contre une idée de « faux zèle » qui ne respecte pas la tradition, n'est pas en accord avec le vœu d'obéissance, ou fait négliger la formation des éducateurs salésiens. Cf. P. ALBERA, *Sulla disciplina religiosa*. Lettre du 25 décembre 1911, dans *Lettere circolari di D. Paolo Albera*, 69-74.

102 P. ALBERA, *Sullo spirito di pietà*, 27.

piété, en tant qu'âme du véritable zèle, a également des implications dans le domaine de l'éducation. Il ne suffit pas de soigner les pratiques de piété, qui doivent de toute façon être celles prescrites et non augmentées, mais les éducateurs sont également tenus d'être profondément enracinés dans la piété. D'où l'importance de l'exemple comme ligne de base d'Albera pour une méthodologie pédagogique typiquement salésienne :

Tout le système d'éducation enseigné par Don Bosco est basé sur la piété. Si la piété n'était pas correctement pratiquée, nos institutions seraient dépourvues de tout ornement, de tout prestige et deviendraient bien inférieures aux institutions laïques elles-mêmes. Nous ne pourrions pas inculquer la piété à nos élèves si nous n'en étions pas nous-mêmes abondamment pourvus. L'éducation que nous donnerions à nos élèves serait fade, puisque le moindre souffle d'impiété et d'immoralité détruirait en eux ces principes que, avec tant de sueurs et de longues années de travail, nous avons essayé d'imprimer dans leur cœur. Si le salésien n'est pas profondément pieux, il ne sera jamais apte à sa tâche d'éducateur. Mais la meilleure façon d'enseigner la piété est de donner l'exemple.¹⁰³

La perspective de la piété incitera le recteur majeur, vers la fin de son rectorat, à affirmer que « le système éducatif de Don Bosco, pour nous qui sommes convaincus de l'intervention divine dans la création et le développement de son œuvre, est une pédagogie céleste ».¹⁰⁴ Même avec un changement de terminologie, l'approche de base décrite par Don Rua n'a pas changé de manière significative. Le contenu des lettres circulaires sur l'éducation tourne autour des lignes principales de la fidélité au système préventif : la douceur mais aussi la discipline, le respect des rôles éducatifs dans la maison salésienne, les objectifs exprimés dans le binôme bons chrétiens - honnêtes citoyens (en intégrant aussi les deux termes), la promotion des études classiques mais aussi des oratoires et des anciens élèves (appelés prodiges de la pédagogie moderne).

103 *Ibid.*, 32.

104 P. ALBERA, *Per l'inaugurazione del Monumento al Venerabile D. Bosco*. Lettre du 6 avril 1920, in *Lettere circolari di D. Paolo Albera*, 312.

2.2.2. Filippo Rinaldi et la pratique d'une « saine modernité »

Philippe Rinaldi, le troisième successeur de Don Bosco, a vécu et enseigné l'art de la paternité comme l'essence du système préventif. Sa fidélité aux origines se déplace légèrement du *tene quod habes* précédent vers une actualisation plus marquée : « Nous ne devons pas tant nous demander ce que Don Bosco a fait, mais plutôt ce que Don Bosco ferait aujourd'hui ».¹⁰⁵ En se référant à Don Bosco, Don Rinaldi demande un équilibre entre la préservation décisive de l'esprit et l'adaptation dans les aspects secondaires : « Il [Don Bosco] a introduit une brillante modernité qui, tout en préservant strictement l'esprit substantiel dans sa méthode éducative, l'empêche en même temps de se fossiliser dans les choses secondaires qui sont susceptibles de changer avec le temps ».¹⁰⁶ Les applications de ce binôme ne concernent pas seulement la discipline religieuse, mais aussi le domaine de l'éducation salésienne. En effet, Don Rinaldi distingue le système répressif du système préventif également dans le domaine des règlements qui reflètent en partie l'expérience de Don Bosco. Le premier préfère la loi minutieuse et inexorable et le second parle du « contenu vital », de la « connaissance intime », du « véritable esprit » et de la « pratique généreuse » des règles.¹⁰⁷ C'est ainsi qu'il peut affirmer le principe d'une saine modernité :

Notre Société devait savoir s'adapter, dans l'accomplissement de son œuvre de bienfaisance, aux besoins des temps et aux coutumes des

105 E. VALENTINI, *Don Rinaldi. Maestro di pedagogia e di spiritualità salesiana*, Crocetta - Istituto Internazionale D. Bosco, Torino 1956, 6. Note: Le volume de Valentini reproduit les leçons de Filippo Rinaldi aux étudiants en théologie de l'Institut international de Foglizzo de 1906 à 1914. Cf. également des expressions similaires appliquées aux missions: F. RINALDI, *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 3 (1923) 20, 105.

106 F. RINALDI, *Giubilei d'oro della Pia Unione dei Cooperatori Salesiani e della Pia Opera di Maria Ausiliatrice*, in ACS 7 (1927) 33, 573. Cf. les expressions similaires de Paul Albera: « préserver pour la Congrégation cette primauté de saine modernité qui lui est propre » in ALBERA, *Don Bosco nostra modello nell'acquisto della perfezione religiosa*, 334.

107 Cf. la lettre écrite à l'occasion du jubilé d'or des Constitutions dans F. RINALDI, *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 5 (1924) 24, 254-255. et VALENTINI, *Don Rinaldi. Maestro in pedagogia*, 11-13.

lieux : elle devait être progressivement nouvelle et moderne, tout en conservant sa physionomie particulière d'éducatrice des jeunes par le système préventif basé sur la douceur et la bonté paternelle.¹⁰⁸

Une saine modernité n'exclut pas le souci des traditions, qui occupent d'ailleurs une place importante dans l'enseignement de Don Rinaldi. Distinguant les différentes formes d'innovation, il précise que « l'attrait naturel pour tout ce qui sent la nouveauté peut conduire à négliger les traditions, parce qu'on ne se rend pas compte que c'est une chose de courir après les nouveautés et une autre d'être toujours à l'avant-garde de tous les progrès, comme le faisait et le voulait Don Bosco ». ¹⁰⁹ Ici, les traditions ne sont pas seulement comprises comme des principes, mais aussi comme des petites coutumes, des horaires et des pratiques. Lors de la rencontre des directeurs des oratoires festifs d'Europe de 1927, où l'on parla de l'utilisation judicieuse des clubs de football, des *scouts*, des jeux comme moyens d'éducation, du petit théâtre, du cinéma et des activités sociales,¹¹⁰ on n'oublia pas les exhortations à la prudence dans le dialogue pédagogique avec la culture :

Notre système d'éducation, qui porte le secret de la modernité, accepte tout ce qui est vraiment chrétien, mais exclut énergiquement tout ce qui le fait dévier et le corrompt. Le reste, nous le baptisons, c'est-à-dire que nous le faisons nôtre, ou nous l'abandonnons à d'autres : *caetera tolle* ! Ainsi, le football, la radio, le cinéma et les autres nouveautés récréatives et sportives de ce genre, quand elles sont nuisibles à l'âme des jeunes, nous devons les traiter de la même manière que Notre-Seigneur nous ordonne de traiter l'œil qui nous scandalise : *projice abs te*.¹¹¹

108 F. RINALDI, *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 5 (1924) 23, 187.

109 F. RINALDI, *Conserviamo e pratichiamo le nostre tradizioni*, in ACS 12 (1931) 56, 937.

110 Cf. F. RINALDI, *Resoconto del convegno tenuti dai Direttori degli Oratori festivi d'Europa a Valsalice dal 27 al 30 Agosto 1927*, in ACS 8 (1927) 41, 609-611. Cf. également VALENTINI, *Don Rinaldi. Maestro di pedagogia*, 53-58.

111 F. RINALDI, *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 10 (1929) 50, 800.

Une réflexion très intéressante de Filippo Rinaldi concerne le rapport entre la modernité et le système préventif de Don Bosco. Dans ses cours de pédagogie à Foglizzo, il expliquait succinctement que le « système répressif est basé sur le libéralisme ! Il y a la loi : celui qui veut la pratiquer doit le faire librement ; mais il sera puni chaque fois qu'il ne le fera pas ». ¹¹² L'argumentation montre ensuite comment la modernité libérale-démocratique est liée à un concept de liberté naïve qui se plie aux passions et aboutit soit au chaos, soit à la répression.

Un exemple concret du lien entre l'anthropologie moderne et la répression était présent à cette époque dans les écoles salésiennes en Angleterre. Dans le contexte britannique, la tradition des pensionnats n'avait pas été influencée par la pédagogie « continentale » de Rousseau et les pensionnats anglais étaient tristement célèbres pour les brimades et les châtiments corporels. ¹¹³ Dans la tradition pédagogique anglaise, on préférait que le jeune soit laissé à sa propre initiative et à sa propre conscience, de sorte que l'assistance salésienne était très probablement perçue comme un contrôle limitatif qui ne favorisait pas la responsabilité personnelle. Les salésiens d'Angleterre ont eu du mal à surmonter ces difficultés initiales, qui découlaient de la mentalité libérale et étaient encore accrues par les ambiguïtés linguistiques. En effet, l'expression *système préventif* ne rend pas le sens du concept italien, car, en se référant à un contexte sémantique de différentes formes de répression et de contrôle, elle renvoie à un phénomène négatif à prévenir. ¹¹⁴

Dans ce contexte, on comprend l'insistance de Don Rinaldi sur la modernité « saine » qui s'enracine dans les fondements de l'esprit salésien corroborés par le passage du temps. Grâce à la sécurité et à la cohérence de ses racines, l'éducation salésienne est capable de s'adapter « génialement » dans ses formes, ses expressions, ses applications et son organisation au contexte et aux jeunes du monde actuel. L'attitude de Rinaldi peut donc être considérée comme une modernité faite d'innovations pratiques qui fait fi de l'anthropologie moderne.

112 VALENTINI, *Don Rinaldi. Maestro di pedagogia*, 20.

113 Cf. W.J. DICKSON, *Prevention or repression. The reception of Don Bosco's educational approach in English Salesian Schools*, in GONZÁLEZ et al. (eds.), *L'educazione salesiana dal 1880 al 1922*, vol. 1, 216.

114 Cf. *Ibid.*, 231-233.

2.2.3. Approche pédagogique de la nouveauté du système préventif

Le système préventif de Rinaldi, en continuité avec ce que nous avons traité précédemment, n'est pas nouveau au plan des idées. La nouveauté « est dans les moyens et dans l'application pratique que Don Bosco en a fait ». ¹¹⁵ Dans ses cours à Foglizzo, Rinaldi a présenté le principe préventif de base : mettre les élèves dans l'impossibilité de commettre des fautes. Pour suivre le principe, qui n'est pas nouveau en soi, de ne pas étouffer le jeune, de ne pas lui enlever sa liberté mais de l'éduquer, Don Bosco a proposé une nouvelle hiérarchie, un nouvel environnement, de nouveaux locaux et une série de nouveaux moyens (cf. diagramme B).

Le concept de *nouvelle hiérarchie* se justifie à la fois par l'équilibre entre les rôles principaux du directeur, du préfet et du catéchiste et par le nouveau style d'exercice du service de l'autorité qui consiste à vivre continuellement parmi les jeunes et à partager avec eux les espaces et les temps de travail, d'étude et de récréation. Le *nouvel environnement* est créé par l'esprit de famille qui considère les jeunes comme des collaborateurs de l'éducation. Il ne s'agit pas d'auto-éducation, mais plutôt de les rendre responsables de leur « formation par la participation à l'autorité ». ¹¹⁶ Une expression concrète de ce principe sont les compagnies, un sujet de discussion dans le contexte des années 1920 et aussi un thème cher à Rinaldi. Les *nouveaux locaux* sont conçus pour l'éducation salésienne, ils doivent être grands tant pour faciliter l'assistance que pour donner la possibilité de se retrouver tous ensemble en famille. Rinaldi propose également une « grandiosité » des maisons, des fêtes, de la chorégraphie, qui fomente intentionnellement « l'enthousiasme pour les grandes idées, pour les grands idéaux, pour les grands hommes, pour les choses qui se font dans la maison et qui paraissent extraordinaires à leurs yeux ». ¹¹⁷ Dans ses conférences et ses interventions ultérieures, il entre ensuite dans le sujet concernant l'utilisation éducative et salésienne des nombreuses médiations hétérogènes que l'on peut regrouper sous la rubrique des *moyens nouveaux* : la gymnastique, la musique, la déclamation, le théâtre, la bonne nuit, les corrections faites dans un esprit de charité et, enfin, les punitions.

115 VALENTINI, *Don Rinaldi. Maestro di pedagogia* 21.

116 *Ibid.*, 25.

117 *Ibid.*, 27.

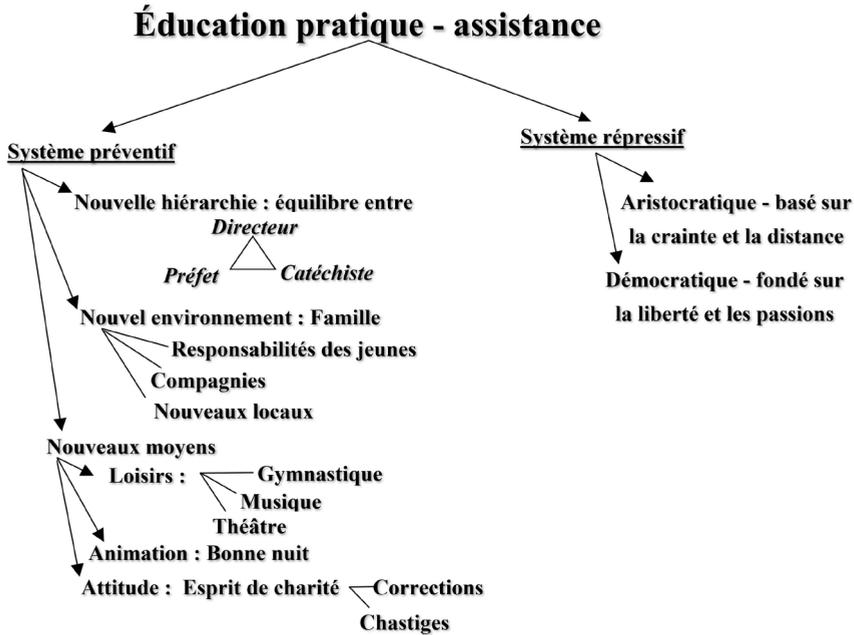


Diagramme B : Le système préventif dans les leçons de Don Rinaldi à Foglizzo.

2.2.4. Paternité et union à Dieu comme fondements de l'éducation salésienne

Même si Rinaldi a proposé sa synthèse du système préventif dans les leçons de Foglizzo, les clés de base pour la lecture de ses lignes pédagogiques sont à trouver ailleurs, et non dans une approche théorique. Dans sa première lettre circulaire en tant que recteur majeur, il expose les caractéristiques de l'esprit que Don Bosco a insufflé à la Congrégation, en les résumant dans l'affirmation suivante : « En un mot, chacun voulait revivre sa paternité attrayante, qui ne traitait jamais personne de manière abrupte, mais savait aider chacun avec douceur à se rendre meilleur et à tendre vers la perfection ».¹¹⁸ Pour le recteur majeur la paternité est un mot qui résume toute l'action de Don Bosco. Elle se rattache aux traditions dites « paternelles », vécues et transmises aux générations futures à travers une

118 F. RINALDI, *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 3 (1922) 14, 6.

formation plus pratique et par osmose qu'intellectuelle.¹¹⁹ Dans ce sens, sa première lettre demande une confirmation pour savoir « si dans les maisons on pratique exactement toutes les traditions paternelles, en ce qui concerne l'étude, l'église, le réfectoire, la cour, la promenade, etc. ; et surtout si on vit toujours au milieu des jeunes d'une manière familière, parce que c'est ainsi que l'on corrige les défauts, que l'on remédie aux désordres et que l'on forme les caractères chrétiens ».¹²⁰

Fidèle à sa conviction de l'importance de la pratique, Don Rinaldi n'expose pas une théorie de la paternité, mais recommande d'imiter la paternité de Don Bosco, dont il devint lui-même une image authentique et vivante. Vers la fin de son rectorat, dans sa lettre sur les traditions salésiennes, il résume dans la même catégorie l'héritage de Don Bosco, déclaré « Bienheureux » depuis peu : « Une autre tradition, la plus importante et la plus vitale pour nous, est la paternité. Notre fondateur n'a jamais été autre chose qu'un père, au sens le plus noble du terme ».¹²¹ Le contenu des applications, suivant la mentalité pratique de Don Rinaldi, n'est pas très éloigné des mises en œuvre proposées par Don Rua autour du concept de zèle. La paternité qui se donne totalement et le zèle apostolique se réfèrent avant tout à la figure du directeur salésien :

L'exercice extérieur de cette paternité est nominalement transmis au directeur de la maison, non seulement pour qu'il la conserve, mais pour qu'il l'exerce selon les enseignements et les exemples du Bienheureux. Or, cette tradition de paternité du directeur, le Bienheureux l'a transmise à ses directeurs unie à l'action et aux réalités les plus sublimes de la régénération spirituelle dans l'exercice du pouvoir divin de pardonner les péchés.¹²²

Le lien presque direct entre la paternité salésienne du directeur et son ministère de confesseur s'est heurté à l'interdiction de « confesser ses

119 Cf. P. BRAIDO, *Don Bosco prete dei giovani nel secolo delle libertà*, vol. 2, LAS, Roma 2003, 233-271 et P. STELLA, *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica*, vol. 2: *Mentalità religiosa e spiritualità*, LAS, Roma 1981, 470-474.

120 F. RINALDI, *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 3 (1922) 14, 6.

121 F. RINALDI, *Conserviamo e pratichiamo le nostre tradizioni*, 939-940.

122 *Ibid.*, 940.

sujets ». Don Rinaldi affirme que « sous le prétexte d'éviter tout inconvénient, on a d'abord outrepassé les dispositions du décret : les directeurs ont même renoncé à confesser les jeunes, ce qui n'est nullement interdit à tout prêtre approuvé, quelle que soit la position qu'il occupe dans l'institut ». ¹²³ Il signale également, en souhaitant un changement, une autre mauvaise application des règles sur la confession dans les oratoires, à savoir que les directeurs d'oratoires ne confessent pas leurs jeunes. ¹²⁴ Percevant un affaiblissement de la tradition de la paternité, le recteur majeur demande :

Revenez à l'objectif qui, selon l'esprit et le cœur de notre bienheureux Père, doit être le premier et le plus important pour le père directeur. Soyez vraiment des pères de l'âme de vos jeunes. N'abdiquez pas votre paternité spirituelle, mais exercez-la, soit en vous occupant de vos sujets en faisant des conférences régulières pour tous, et en particulier pour les diverses compagnies religieuses ; puis en trouvant le moyen de vous entretenir en privé avec chacun, afin de pouvoir dire que vous possédez leurs cœurs : soit en vous réservant les confessions des jeunes de l'oratoire et du dehors. ¹²⁵

Un concept important qui caractérise le rectorat de Filippo Rinaldi dans la lignée de son prédécesseur est exprimé dans sa deuxième lettre circulaire. Racontant son audience avec Pie XI en juin 1922, il propose « l'union avec Dieu » comme condition de base qui s'inscrit dans la continuité des directives d'Albera sur les fondements du zèle et du travail. Le Pape, qui a admiré la bonté singulière et le calme inaltérable de Don Bosco dans les diverses épreuves comme des signes précieux de son union parfaite avec Dieu, proposa comme programme à Rinaldi l'union du travail et de la prière: « *Ora et labora* a toujours été le mot d'ordre des saints : qui, en cela aussi, n'ont fait que se modeler sur les exemples de Notre-Seigneur Jésus-Christ. Pour que le travail soit profitable, il doit se conjuguer avec une union incessante et intime avec Dieu... ». ¹²⁶

L'union avec Dieu devient une des perspectives dominantes pour

123 *Ibid.*, 941-942.

124 RINALDI, *Resoconto del convegno tenutosi dai Direttori degli Oratori festivi*, 596.

125 RINALDI, *Conserviamo e pratichiamo le nostre tradizioni*, 942.

126 F. RINALDI, *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 3 (1922) 15, 17.

comprendre la sainteté de Don Bosco et le secret de son immense activité. En effet, c'est sous le rectorat de Don Rinaldi que se sont déroulées les dernières étapes du procès de canonisation, au cours desquelles ont été abordées et rediscutées les *animadversiones* classiques sur la question de savoir comment (et si) Don Bosco priait au milieu de tant d'occupations.¹²⁷ Le procès, qui a culminé avec la béatification de 1929, a vu un Don Bosco à l'œuvre parce qu'il était intimement uni à Dieu. Eugenio Ceria a affirmé à plusieurs reprises comment il avait puisé chez Don Rinaldi l'inspiration pour la rédaction du volume qui résume la synthèse entre intériorité et activité, devenu un classique de la littérature salésienne.

L'union avec Dieu est le lieu herméneutique de la recherche d'un équilibre entre la « saine modernité » et la nécessité de « baptiser » le divertissement et de préserver « rigidement » l'esprit originel. Dans sa deuxième lettre circulaire, l'union avec Dieu est liée avec insistance à la sanctification comme « but premier de la profession religieuse, tout le reste n'étant qu'un moyen. Les œuvres les plus grandes et les plus louables perdent toute chaleur si nous ne les accomplissons pas pour notre propre sanctification ».¹²⁸ Lors de son audience avec Pie XI, Don Rinaldi lui présenta un argument intéressant sur la recherche de stimuli pour vivre la synthèse entre le travail (y compris le travail éducatif) et la prière :

J'ai rappelé au Saint-Père comment Don Bosco, par ses paroles et son exemple, inculquait continuellement à ses fils le travail et la prière, comment il était toujours uni à Dieu même au milieu des occupations les plus sérieuses, et je lui ai demandé de vouloir donner aux Salésiens, aux Filles de Marie-Auxiliatrice, à leurs élèves, anciens élèves et coopérateurs, un stimulant efficace qui les aide à être chaque jour plus actifs et en même temps plus unis au Seigneur. Je lui ai dit alors qu'à mon avis, un moyen très efficace de les aider et de les pousser tous dans cette voie serait de leur accorder une indulgence spéciale à gagner chaque fois qu'ils accompagnent le travail, l'enseignement, l'assistance, etc. avec une invocation pieuse.¹²⁹

127 Cf. P. STELLA, *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica*, vol. 3: *La canonizzazione (1888-1934)*, LAS, Roma 1988, 198-199.

128 F. RINALDI, *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 3 (1922) 15, 18.

129 *Ibid.*, 16.

Don Rinaldi a mis l'accent sur l'union avec Dieu également dans les directives qu'il a adressées aux Filles de Marie Auxiliatrice. Les indications les plus originales et les plus fécondes sont contenues dans l'étrenne annuelle, dans laquelle le recteur majeur propose un itinéraire de vie spirituelle riche mais simple.¹³⁰ Il se place dans la perspective de l'union avec Dieu vécue par Don Bosco, qui devient l'élément transversal de toutes les étrennes. Dans l'étrenne de 1921, particulièrement significative parce qu'elle précède le jubilé de l'Institut des FMA, Don Rinaldi présenta Don Bosco comme le père qui a su unir l'apostolat le plus actif à l'union la plus profonde avec Dieu. Dans cette ligne, la pratique de l'union avec Dieu est offerte aux FMA comme une directive spéciale à l'occasion du 50^e anniversaire de la fondation de l'Institut.¹³¹ Ces idées de principe, exprimées dans les étrennes, peuvent être interprétées à la lumière des interventions du successeur de Don Bosco dans les trois chapitres généraux des FMA, dans lesquels il répondait généralement de manière simple et concrète aux questions concernant les problèmes éducatifs, disciplinaires et d'organisation, en traduisant intelligemment les enseignements et les exemples du fondateur dans la sensibilité et la psychologie féminines.¹³² Dans l'étrenne de 1931, il parle en ces termes de la « contemplation active » de Don Bosco :

Le Bienheureux a construit sa vie intérieure, simple, évangélique, pratique, laborieuse, uniquement orientée vers l'accomplissement de la volonté divine ; [...] une vie intérieure d'une activité merveilleuse, extraordinaire, pour le bien des âmes, nourrie par sa foi inébranlable, par son espérance toujours rayonnante dans son immuable sourire paternel, et enflammée par son ardente charité.¹³³

130 Cf. L. DALCERRI, *Un maestro di vita interiore don Filippo Rinaldi*, Institut FMA, Rome 1990.

131 F. RINALDI, *Le Figlie di Maria Ausiliatrice, ricordando la pietà del venerando don Albera, si propongano la pratica della unione con Dio, per celebrare così degnamente il Giubileo della loro Fondazione*, in DALCERRI (ed.), *Un maestro di vita interiore*, 56-60.

132 Voir les interventions de Rinaldi dans les délibérations des CG 8, 9 et 10 des FMA tenus respectivement en 1913, 1922 et 1928.

133 F. RINALDI, *Conoscere ed imitare più la vita interiore del Beato Don Bosco*. Strenna per il 1931, in DALCERRI (ed.), *Un maestro di vita interiore*, 126.

2.2.5. Formation pédagogique par osmose et importance du stage pratique

Une autre orientation de Don Rinaldi, concernant l'éducation salésienne, est le renforcement de la conviction qu'une science détachée de la vertu et de la pratique peut être dangereuse. Dans la Congrégation, une certaine méfiance à l'égard des études n'était pas nouvelle et était souvent liée à la figure du « savant » orgueilleux, pris par des engagements extérieurs qui lui font négliger l'éducation des jeunes pauvres et ses tâches dans la maison salésienne. Lors de la conférence des directeurs de l'été 1926, Rinaldi résumait sa pensée en ces termes :

Le salésien n'est pas un théoricien de la pédagogie mais un éducateur. Après avoir reçu les éléments indispensables de la théorie, qui peuvent être donnés en philosophie, il faut apprendre l'art d'éduquer par la pratique [...] Dans la vie de Don Bosco il y a des chapitres qui nous donnent des normes de pédagogie pratique. Notre pédagogie, en fait, est écrite dans la vie salésienne. [...] Chacun de nous devrait être soucieux d'étudier davantage Don Bosco, de pratiquer sa propre vie, ses propres traditions. Si nous suivons le programme de la journée salésienne, nous y trouverons tout notre programme. [...] Notre pédagogie s'étudie donc dans la vie avec humilité, résignation et obéissance, un peu à nos dépens et un peu aux dépens des autres ; elle ne s'apprend pas dans une chaire, où on expose de façon théorique, en termes scientifiques, divers systèmes. Le véritable traité est la vie pratique, et ses pages sont la cour, l'étude, le réfectoire, l'église, le dortoir, la promenade. La sollicitude du directeur doit viser précisément à ce que le lecteur lise bien ces pages.¹³⁴

L'union entre l'étude et la pratique éducative est conçue comme un tout presque indivisible et liée à la vertu, à l'exemplarité et à la sainteté de l'éducateur. Comme exemple illustre de l'éducateur salésien, aussi bien Don Rinaldi que le conseiller scolaire Bartolomeo Fascie proposent saint François de Sales.¹³⁵

134 F. RINALDI, *Resoconto dei Convegni dei Direttori*, in ACS 7 (1926) 36, 497-498.

135 Cf. F. RINALDI, *Il giubileo d'oro delle Costituzioni*, in ACS 5 (1924) 23, 174-175; B. FASCIE, *Del metodo educativo di Don Bosco*, SEI, Torino 1927, 24; VALENTINI, *Don*

Partant du principe de l'unité entre l'étude et la pratique, on va donner une plus grande importance au stage pratique dans la formation des salésiens et une plus grande attention aux rôles éducatifs à l'intérieur de la maison salésienne.

En 1901, le neuvième Chapitre général institua le stage pratique de trois ans, mais au cours des années suivantes, il rencontra beaucoup de résistance et de perplexité, au point qu'il fallut créer en 1904 une commission durant le CG suivant pour examiner les décisions prises trois ans auparavant.¹³⁶ Un membre qualifié du Chapitre, Don Giuseppe Vespignani, a raconté aux salésiens argentins le résultat de la longue et animée discussion : « Le dixième Chapitre général a prononcé le dernier mot et a obtenu un véritable triomphe, en instituant le stage pratique de trois ans entre les études de philosophie et celles de théologie. Il donnait ainsi un caractère particulier au clerc salésien, en l'exerçant pleinement dans sa mission auprès des jeunes, en le formant par la pratique à la science pédagogique et à l'admirable système préventif de Don Bosco, et en lui permettant ainsi de mûrir, à travers les exercices de la vie religieuse, en vue de la sublime vocation à la vie sacerdotale ».¹³⁷ Les stagiaires devaient être accompagnés par le directeur dans l'exercice pratique de la vie salésienne avec des programmes d'études à établir. Parmi les ouvrages à étudier figuraient les grands classiques : *De l'éducation chrétienne et politique des enfants* de Silvio Antoniano (l'original est daté de 1584), *Des principes pédagogiques et sociaux* de S. Thomas de Don Cerruti (1893), *Les leçons morales de Léon le Grand pour l'éducation du jeune clergé* (1895), et un volume plus récent sur *Les concepts pédagogiques de Léon XIII* (1902).¹³⁸

Le stage pratique était valorisé au point qu'à l'époque de Don Rinaldi, le CG13 de 1929 indiquait que les clercs qui n'avaient pas rempli les exigences de la formation à ce stade ne devaient pas être admis à l'étude de la théologie. Les stagiaires devaient être guidés avant tout par le directeur,

.....
Rinaldi. Maestro di pedagogia, 15.

136 Cf. *Capitolo Generale X* (26 août 1904) dans ASC D585.

137 G. VESPIGNANI, G. VESPIGNANI, *Ai confratelli salesiani dell'America. Impressioni del viaggio sul X Capitolo Generale* in J.M. PRELEZZO, *Linee pedagogiche della Società Salesiana nel periodo 1880-1922. Approccio ai documenti*, in «Ricerche Storiche Salesiane» 23 (2004) 44, 139.

138 Cf. PRELEZZO, *Linee pedagogiche della Società Salesiana nel periodo 1880-1922*, 140.

qui avait la tâche de veiller à la cohérence de leur formation, ce qui se faisait aussi bien à travers les tâches éducatives pratiques que par l'étude de Don Bosco et des auteurs mentionnés ci-dessus.¹³⁹ Le chapitre soulignait ensuite le rôle de l'étude dans la formation du stagiaire, en rappelant aussi l'exemple de Don Cerruti et de Dom Bertello, tous deux soucieux de la promotion des écoles. Don Rinaldi, quant à lui, explicite ainsi sa clé d'interprétation des priorités de la formation : « Nos études doivent être ordonnées en fonction de notre travail »¹⁴⁰ ; il rejette l'idée erronée selon laquelle les études conduisent à l'orgueil, à la paresse dans le ministère et à la vanité dans la prédication.¹⁴¹

Compte tenu de l'importance de la vie pratique, Don Rinaldi accorde une attention particulière aux rôles au sein de la maison salésienne qui équilibrent les différents aspects de l'éducation. Les principes pédagogiques ne sont pas seulement des stimuli pour des études théoriques, mais conformément à la mentalité pratique du recteur majeur ils sont immédiatement liés à un rôle, à des tâches et à des applications. Dans les conférences qu'il a données de 1913 à 1916 aux clercs de Foglizzo, nous pouvons glaner un riche contenu qui permet de reconstruire le contexte pour l'interprétation des lignes de son gouvernement.¹⁴²

En plus des caractéristiques prioritaires du directeur en tant que père et

139 Cf. les *Temi trattati nel XIII Capitolo Generale*, dans ACS 10 (1929) 50, 807. Cf. également la décision de ne pas prendre en considération les demandes des clercs pour la dispense du triennat pratique dans RINALDI, *Resoconto dei Convegni dei Direttori*, 499

140 F. RINALDI, *Pel XIII Capitolo Generale*, in ACS 10 (1929) 47, 712.

141 À cet endroit de l'argumentation, Rinaldi cite l'histoire du rêve de Don Bosco sur le congrès des démons, une histoire emblématique du danger d'une étude détachée de la pratique éducative salésienne. Don Lemoyne, parlant de cet épisode, dit qu'il consiste à « persuader les salésiens que le fait d'être savant doit constituer leur principale gloire, de sorte qu'ils étudieront beaucoup pour eux-mêmes et dédaigneront d'utiliser les connaissances acquises au profit des humbles: plus d'ouvrages populaires, plus d'oratoires festifs, mais l'orgueil, la paresse dans le ministère sacré et la prédication pour une vaine gloire ». Cf. G.B. LEMOYNE, *La vita di D. Bosco*, in RINALDI, *Pel XIII Capitolo Generale*, 712.

142 Cf. *Conferenze di Don F. Rinaldi*, in ASC A3840137; VALENTINI, *Don Rinaldi. Maestro di pedagogia*, 4-5, 67-101. B. BORDIGNON, *I salesiani come religiosi-educatori. Figure e ruoli all'interno della casa salesiana*, in «Ricerche Storiche Salesiane» 31 (2012) 58, 65-121.

confesseur, le recteur majeur n'oublie pas celles de responsable de l'œuvre et de représentant auprès des supérieurs ecclésiastiques et devant la société civile. Tout en proposant le concept d'une saine modernité au niveau de la Congrégation, il est intéressant de noter qu'au niveau local, Don Rinaldi souligne l'importance de la fidélité qui crée la continuité du gouvernement, en affirmant que « le directeur est l'exécuteur de la règle, pas le transformateur ; il doit présider et diriger ce qu'il trouve, pas le changer. [...] Sinon, la maison changerait au gré des directeurs, au grave détriment de la maison et de la Congrégation ». ¹⁴³ Le préfet s'occupe de la gestion de la discipline, des biens matériels, des coadjuteurs et des familles ; le catéchiste est chargé de l'éducation religieuse et morale des jeunes, des services liturgiques, des compagnies et des académies ; le conseiller scolaire et le conseiller professionnel s'occupent respectivement des écoles ordinaires et des écoles professionnelles. Tous collaborent à la réussite d'une éducation intégrale. Une condition fondamentale pour une éducation réussie consiste selon Don Rinaldi à travailler ensemble et à dialoguer, chacun ayant son propre rôle. Il s'est exprimé à ce sujet lors de la réunion des directeurs de 1926 :

Quelqu'un a posé une question sur la relation entre le directeur et le préfet. Là aussi, redisons-le, il y a une caractéristique de notre pédagogie. Le directeur et le préfet se complètent. Qu'ils se mettent d'accord, qu'ils se parlent souvent : sans cette harmonie, beaucoup de choses vont de travers. ¹⁴⁴

2.2.6. *Compagnies salésiennes, Action catholique et autres organisations de jeunesse*

En 1919, dans le contexte de la revalorisation des œuvres traditionnelles dans l'immédiat après-guerre, Don Albera sentit le besoin de réaffirmer la «salésianité» du choix en faveur de l'oratoire : « Tous ceux qui s'intéressent sérieusement aux oratoires festifs et à l'éducation de la jeunesse qui y afflue ont la pleine et entière approbation de notre recteur majeur ». On parle beaucoup aujourd'hui des œuvres de l'*après-guerre* : « eh bien, l'œuvre

143 *Conférenze di Don F. Rinaldi*, 108.

144 RINALDI, *Resoconto dei Convegni dei Direttori*, 498.

première et fondamentale de notre vénérable fondateur semble avoir été créée spécialement pour les circonstances actuelles : occupons-nous donc d'elle avec zèle et amour ».¹⁴⁵

Don Albera se place dans la continuité des lignes fondamentales de sa conception de l'oratoire remontant à l'époque d'avant la guerre mondiale. Dans sa lettre de mai 1913, il décrit l'oratoire comme le premier élément de ce qu'il considère comme la pierre angulaire de l'œuvre salésienne, à savoir les oratoires festifs, les missions et la formation des vocations ecclésiastiques, les trois objectifs «de premier plan et de grande noblesse» fixés par Don Bosco. L'oratoire festif se caractérise comme une institution à part entière, différente de toute autre institution similaire, tant par les objectifs qu'elle poursuit que par les moyens qu'elle utilise. Il se distingue tout d'abord par le large éventail de ses bénéficiaires. Selon Don Bosco, explique Albera, l'oratoire n'était pas destiné à une catégorie spécifique de jeunes de préférence à d'autres, mais à tous à partir de sept ans. Aucun statut familial n'était requis, on ne tenait compte ni de la vivacité du caractère, ni de l'insubordination occasionnelle, ni du manque de bonnes manières, ni d'aucun état d'abandon ou de pauvreté. Seuls l'insubordination systématique et contagieuse, le blasphème, les mauvaises conversations et le scandale étaient exclus de la participation à la vie de l'Oratoire. La tolérance du supérieur devait être illimitée. Ainsi, bien qu'il ait été reproduit en mille lieux et époques différents, l'oratoire, unique par sa nature, était l'âme de la Pieuse Société.¹⁴⁶

Par la suite, Don Filippo Rinaldi s'est efforcé de conjuguer, d'une part, la sensibilité à la nouvelle situation sociale due au renforcement de l'État totalitaire italien et, d'autre part, le ferme désir de sauvegarder la continuité de la tradition salésienne. Face à l'impulsion donnée par Pie XI à l'apostolat des laïcs, également pour contrer l'influence des organisations fascistes, il insiste sur le fait que tout ce que le pape souhaite est déjà présent dans les compagnies et les cercles de jeunes salésiens.¹⁴⁷ Les compagnies devaient être organisées de manière à « préparer et former les futurs membres de

145 *Cons. Gen. Circ.* (24. febbraio 1919), in ASC E277.

146 Cf. ALBERA, *Gli Oratori festivi - Le Missioni - Le vocazioni*, 121-146.

147 Cf. F. RINALDI, *Motivi di apostolato e di perfezionamento per il 1931*, in ACS 11 (1930) 55, 913-918.

l'Action catholique », ¹⁴⁸ sans toutefois y adhérer formellement. Après avoir affirmé l'ouverture à la collaboration avec l'AC, on a réaffirmé la nécessité de la fidélité à l'idée traditionnelle des compagnies, telles qu'elles avaient été conçues par Don Bosco.

Dans la pensée du recteur majeur, même « dans nos oratoires, les compagnies constituent la base et le centre de la vie religieuse et spirituelle, qui informe toute l'œuvre d'éducation et de formation chrétienne pour laquelle elles ont été fondées par Don Bosco ». ¹⁴⁹ C'est pourquoi on appliquait la ligne exprimée lors de la réunion des directeurs des oratoires : « Nous pouvons très bien - observait Don Rinaldi - nous conformer aux dispositions du Saint-Siège [concernant les groupes d'AC], comme c'est notre devoir, sans renoncer à nos traditions : conservons donc l'esprit salésien dans nos associations ». ¹⁵⁰ Il ne s'agissait pas seulement de préserver les traditions, mais aussi de « rétablir l'efficacité et de faire prospérer nos compagnies » sous la direction des directeurs et des inspecteurs. En outre, on institua la journée et les congrès provinciaux des compagnies. ¹⁵¹ Étant donné que l'espace d'action en dehors des maisons salésiennes devenait de plus en plus limité, l'apostolat auprès des camarades comme moyen important d'éducation trouva un prolongement naturel dans l'élan missionnaire dans un contexte de fort développement de la mission *ad gentes* :

Continuez à cultiver cet esprit missionnaire dans les maisons, dans les collèges, dans les oratoires festifs; les fruits qu'on en retire sont excellents. [...] Cet esprit profite surtout aux élèves eux-mêmes, car c'est un des moyens les plus efficaces de former leur cœur à des affections élevées et saintes, un moyen qui les détourne du sentimentalisme morbide si commun à cet âge, un moyen qui leur rappelle la réalité de la vie et les misères de ce monde, leur fait apprécier le

148 *Ibid.*, 915.

149 RINALDI, *Resoconto del convegno tenutosi dai Direttori degli Oratori festivi*, 604.

150 *Ibid.* 608. Cf. également F. RINALDI, *Le Compagnie Religiose e l'Azione Cattolica. Pensiero del S. Padre Pio XI*, in ACS 11 (1930) 55, 55.

151 Cf. RINALDI, *Motivi di apostolato e di perfezionamento per il 1931*, 917-918. F. RINALDI, *Norme e programma per le Giornate e i Congressi delle Compagnie Religiose, che avranno luogo nelle Case e Ispettorie Salesiane durante l'anno 1931*, in ACS 11 (1930) 55bis, 2-4.

bonheur d'être nés dans un pays catholique, dans la lumière et la civilisation de l'Évangile, et les encourage ainsi à répondre à cette grâce spéciale du Seigneur par une vie vraiment chrétienne.¹⁵²

Après avoir indiqué les lignes d'action concernant les associations salésiennes, on ne manquait pas de signaler leurs diverses manifestations. Le Bulletin salésien, surtout pendant l'été 1931, apporte des nouvelles des congrès des compagnies salésiennes célébrés dans les provinces salésiennes.¹⁵³ Les compagnies expriment la « fécondité pérenne de l'initiative du Bienheureux Don Bosco, opportune et utile hier comme aujourd'hui ». ¹⁵⁴ Les raisons de leur efficacité sont énumérées en quatre points : « 1) l'impulsion efficace qu'ils donnent au développement de la piété ; 2) l'habitude ancrée chez les jeunes de la pratique des devoirs de la vie chrétienne ; 3) l'émulation du bon exemple, dans l'exercice de la vertu et dans l'accomplissement des devoirs quotidiens ; 4) l'amour de l'apostolat, qui n'est jamais oublié à cause des joies qu'on y éprouve ». ¹⁵⁵

2.3. Auteurs de pédagogie salésienne des années 1920

La pensée de Don Rinaldi est interprétée et complétée par les applications de ses conseillers, parmi lesquels émerge le conseiller scolaire Don Bartolomeo Fascie, qui s'accorde avec le recteur majeur dans la proposition d'une pédagogie salésienne expérientielle. Différente, mais complémentaire, est l'approche de la publication *Don Bosco Educatore* de Vincenzo Cimatti écrite en 1925, qui aspire à la scientificité et à la rigueur dans la gestion des sources en vue d'une confrontation avec le positivisme pédagogique. Enfin, nous analyserons brièvement les écrits de quelques auteurs francophones à cause de leur diffusion et de leur impact sur la mentalité

152 RINALDI, *Giubilei d'oro della Pia Unione dei Cooperatori Salesiani*, 428-429.

153 Cf. *I Congressi delle Compagnie religiose*, dans «Bollettino Salesiano» 55 (1931) 8, 230-232.

154 *Il tema di "Compagnie Religiose"*, dans «Bollettino Salesiano» 55 (1931) 6, 186.

155 *Ibid.*, 185.

salésienne. Don Scaloni, supérieur pendant de nombreuses années en Europe du Nord, et le père Auffray, publiciste, abordent les thèmes de la pédagogie salésienne de manière à la fois pratique (dans les thèmes) et populaire (dans le langage).

2.3.1. *Fascie et la pédagogie expérientielle salésienne*

Bartolomeo Fascie, conseiller scolaire de 1920 à 1937, a réinterprété la pédagogie salésienne sur l'importance de faire revivre Don Bosco de manière organique et en mettant en place une pédagogie basée sur l'expérience. Sa publication *Del metodo educativo di Don Bosco*¹⁵⁶ (*La méthode éducative de Don Bosco*) a eu une grande influence sur les salésiens car elle était une lecture recommandée dans le cadre du stage pratique ; elle s'est également répandue au-delà du milieu salésien car elle a été adoptée comme manuel dans les écoles de formation des maîtres d'écoles en Italie à partir des années 1930 jusqu'aux années 1950. L'aspect pratique de la méthode salésienne se retrouve également dans la composition du livre : après une courte introduction pédagogique de l'auteur, la première partie donne en une vingtaine de pages les sources concernant les « principes directeurs » ; la deuxième partie, la plus importante et la plus longue, présente les « applications pratiques », à savoir les réunions, les lettres, les témoignages et les suggestions disciplinaires, didactiques et rhétoriques.

La publication reflétait et concrétisait la pensée de Don Rinaldi sur l'union entre l'étude et l'expérience dans la formation des éducateurs salésiens. Don Fascie réagissait dans son livre à certaines célébrations emphatiques de Don Bosco qui étaient fréquentes même en dehors des milieux salésiens. Il écrit : « Quand on parle du système préventif, on en parle comme d'une nouveauté sortie de son cerveau [...] une acrobatie, une invention, une découverte et presque une création de Don Bosco ».¹⁵⁷ Le conseiller proposait une autre interprétation : « Nous ne devons pas imaginer Don Bosco comme un théoricien de la pédagogie, ou un spécialiste

156 Cf. B. FASCIE, *Del metodo educativo di Don Bosco. Fonti e commenti*, SEI, Torino 1927.

157 FASCIE, *Del metodo educativo di Don Bosco*, 24.

des problèmes didactiques ou scolaires ».¹⁵⁸ Don Bosco a accueilli la méthode préventive telle qu'elle lui était proposée par la tradition humaine et chrétienne. La véritable grandeur et l'originalité du fondateur de la Société salésienne se trouvent « dans le domaine pratique de l'art de l'éducation et du travail de l'éducateur »¹⁵⁹ et dans sa capacité à « redonner vie et actualité à la méthode préventive ».¹⁶⁰

L'intuition la plus originale de l'introduction écrite par Fascie est le concept de « bon sens », qui est la *forma mentis* de Don Bosco « étayée par le sens pratique et le bon sens, étrangère aux abstractions, à la théorisation et à la pure intellectualité » ;¹⁶¹ c'est la forme concrète du principe de raison dans le système préventif ; c'est le motif de la valorisation des traditions éducatives antérieures à Don Bosco ; avec la charité, c'est le principe grâce auquel la méthode « est contenue tout entière dans une forme organique et ordonnée, [...] sous une apparence claire et attrayante, de sorte que non seulement on la comprend et on l'admire, mais aussi on l'apprend, on l'apprécie et on est attiré à l'imiter » ;¹⁶² de plus, combiné avec la charité, le bon sens est la base qui donne valeur à l'exemplarité des éducateurs. Elle acquiert sa valeur dans la nature organique et vitale de l'éducation salésienne :

À partir de ce qui a été dit jusqu'à présent, il nous semble pouvoir affirmer que ceux qui veulent aborder la méthode éducative de Don Bosco avec l'intention de la soumettre à une analyse exaspérante, de la disséquer, de la réduire à des parties, à des divisions, à des schémas rigides, ne suivraient pas le bon chemin : il faut la regarder comme une forme vivante dans son intégrité, en étudiant les principes dont elle tire sa vie, les organes de sa vitalité et les fonctions qui se développent à partir d'eux. Et précisément parce qu'elle est vivante, elle ne peut être soumise à des coupes anatomiques comme on le fait sur les cadavres pour étudier l'anatomie, avec le risque évident de la voir mourir entre nos mains. [...] En un mot, on risquerait de réduire à

158 *Ibid.*, 19.

159 *Ibid.*, 22.

160 *Ibid.*, 29.

161 *Ibid.*, 20.

162 *Ibid.*, 30-31.

une chose morte une méthode qui n'a de valeur que si elle est vivante, et qui, à proprement parler, pour être étudiée correctement, doit l'être lorsqu'elle est en action et en pleine efficacité.¹⁶³

L'approche de Fascie, à mi-chemin entre principes pédagogiques simples et art pratique de l'éducation illustré par le recours à des épisodes à succès, peut être placée dans la ligne de continuité avec les actions de Don Bosco. Elle se situe dans une période d'enthousiasme autour de la béatification du fondateur et en présence de témoins encore assez nombreux des premières générations. On voit bien que l'objectif de l'auteur est de montrer que Don Bosco était à la fois guidé par Dieu et qu'il savait s'adapter aux situations. Une fois que les deux aspects complémentaires des « inspirations » et des « circonstances » ont été clarifiés, on peut conclure qu'il est nécessaire de faire comme Don Bosco. Les limites de cette publication sont également évidentes. Les notes biographiques sur Don Bosco se concentrent sur les trente premières années de sa vie et se terminent par la fondation de l'Oratoire qui est « le livre vivant de sa méthode, de son école et de son modèle ».¹⁶⁴ La figure de Don Bosco apparaît idéalisée et célébrée : on suppose, par exemple, que Don Bosco avait déjà une idée claire de tout le programme de sa vie dès le séminaire.¹⁶⁵ Les épisodes pratiques de la vie de Don Bosco rapportés par Fascie tendent davantage à illustrer le succès de son œuvre éducative qu'à analyser sa méthode, ses motivations et ses outils.

Le conseiller scolaire reprend de nombreux thèmes chers au recteur majeur Rinaldi, tels que le sens des petites traditions ou de l'aspect pratique de la méthode éducative, alors que d'autres sont laissés de côté. En particulier, certains éléments principaux et équilibrants de Don Rinaldi sont absents, comme celui de la paternité et celui de l'union avec Dieu. En ce sens, il apparaît que Don Fascie n'aspire pas à une analyse complète mais cherche plutôt à renforcer le *leitmotiv* de son livre : « Enfin, que chacun sente sa propre responsabilité vivante et continue afin de pouvoir répéter avec Don Bosco : j'ai toujours avancé comme le Seigneur me l'inspirait et comme les circonstances l'exigeaient ».¹⁶⁶

163 *Ibid.*, 32-33.

164 *Ibid.*, 18.

165 Cf. *Ibid.*, 20.

166 *Ibid.*, 34.

Dans ses circulaires, Bartolomeo Fascie trace quelques lignes directrices, dans la ligne de Cerruti, pour l'école salésienne appelée à former de bons chrétiens ainsi que des hommes bien préparés : « Pour nous l'école fait partie du programme de la vie salésienne, qui se résume dans la devise de Don Bosco : *Da mihi animas cetera tolle*. [...] La racine de l'école réside dans la pratique de la vie chrétienne et religieuse. [...] Celui qui cesserait d'être salésien quand il fait l'école, pour n'être qu'un enseignant de valeur, serait comme un os déplacé et serait mal à l'aise ».¹⁶⁷

Le stage pratique, qui est le point fort de l'approche du conseiller scolaire, est considéré comme « notre cours de pédagogie », qui ne s'apprend pas dans les livres, mais dans la vie pratique, « dans le livre de la vie et de la tradition salésienne et les pages de ce livre sont l'église, l'école, l'étude, le réfectoire, le dortoir, la cour, le théâtre, l'infirmerie, la promenade, etc... C'est dans ces pages que l'on doit puiser, dans celles-ci que l'on doit puiser et étudier, en les vivant avec affection, avec un esprit de sacrifice et avec une volonté humble et courageuse ».¹⁶⁸ Pour renforcer son point de vue sur l'importance de la formation pratique contre ceux qui cherchent à raccourcir le stage pratique, il imagine les conséquences au cas où l'abolirait la période pratique de trois ans :

Nos clercs passeraient directement du noviciat aux études de philosophie et de théologie, c'est-à-dire qu'ils passeraient sept années entières sans aucun contact avec la vie salésienne en action et avec les jeunes, et après sept ans entre le noviciat et les études, ils seraient confrontés à une vie complètement nouvelle pour eux, ils n'auraient plus les dispositions et la souplesse nécessaires pour se plier et s'adapter aux exigences de l'assistance, à la patience de l'enseignement et de la vie en commun avec les élèves, aux échecs fréquents et mortifiants, à l'accès à tous ces petits secrets nécessaires à la réussite, etc., qui s'apprennent dans l'ardeur et l'enthousiasme exubérant de la jeunesse. Tout cela serait trop mortifiant par la suite et viendrait à bout du courage et de la patience même de ceux qui

167 B. FASCIE, *Lettera del Consigliere Scolastico*, dans ACS 5 (1924) 26, 319.

168 *Corsi di filosofia e triennio di esercizio pratico*, dans ACS 5 (1924) 26, 327. Cf. également la même ligne de pensée dans FASCIE, *Del metodo educativo di Don Bosco*, 23-24.

ont suffisamment de bonne volonté et d'esprit de sacrifice.¹⁶⁹

2.3.2. *Cimatti et son «Don Bosco educatore» dans sa confrontation avec le positivisme*

Différente est l'approche de la publication *Don Bosco educatore* de Vincenzo Cimatti,¹⁷⁰ écrite en 1925, qui aspire à la rigueur scientifique dans la gestion des sources en vue d'une confrontation avec le positivisme pédagogique.¹⁷¹ En plus des thèmes traditionnels de l'éducation salésienne, Cimatti n'évite pas les sujets considérés comme inhabituels ou problématiques dans le monde salésien, comme l'éducation au féminin et l'éducation sexuelle. La synthèse que l'auteur a mûrie pendant plus de dix ans constitue une réflexion solide, qui dépasse au plan de la méthode aussi bien les travaux plus ou moins de compilation de Barberis et Fascie, que ceux de Cerruti, dont les écrits de type applicatif ont été publiés en vue de la formation religieuse-humaniste des salésiens comme enseignants.

Avec Pietro Braido, on peut dire que la publication de Cimatti est la première étude qui va dans le sens d'une réflexion systématique, critique et scientifique sur le système préventif de Don Bosco.¹⁷² Cimatti s'est occupé de la mise en œuvre du système préventif selon les normes scolaires italiennes à travers ses leçons de pédagogie pour la formation des maîtres publiées en trois volumes en 1911, puis il a mûri sa réflexion en se confrontant à un grand nombre d'écrits, comme ceux publiés et inédits de Don Bosco, les chroniques, les biographies, les profils historiques, la *Positio* pour le procès de béatification et le « *Bollettino Salesiano* ». ¹⁷³ De l'étude des sources et des approfondissements dispensés dans l'école des futurs enseignants de Turin-Valsalice, il ressort une synthèse dont la structure

169 B. FASCIE, *Lettera del Consigliere Scolastico*, in ACS 8 (1927) 41, 618..

170 Cf. V. CIMATTI, *Don Bosco educatore. Contributo alla storia del pensiero e delle istituzioni pedagogiche*, SEI, Torino 1925.

171 Cf. également les considérations contextuelles sur les écrits de Cimatti dans G. FEDRIGOTTI, *Il Sistema preventivo di Don Bosco nell'interpretazione di Vincenzo Cimatti (1879-1965)*, 77-95.

172 Cf. P. BRAIDO, *Il Sistema Preventivo di don Bosco*, PAS Verlag, Zürich² 1964, 33-34.

173 Cf. CIMATTI, *Don Bosco educatore*, 11-27.

dépasse l'opposition entre les systèmes répressif et préventif. Il ne s'agit donc pas d'une simple glose ou d'un commentaire du traité de Don Bosco : Cimatti décompose les sources, créant une structure qui lui est propre :

- 1) Bibliographie ;
- 2) *La vie de Jean Bosco* ;
- 3) Le *concept* d'éducation ;
- 4) *Facteurs* éducatifs (famille, école, société civile et religieuse, éducateur, élève, environnement) ;
- 5) Les *moyens* de l'éducation :
 - a) éducation physique (gymnastique, mais aussi éducation esthétique, musique, théâtre),
 - b) intellectuelle (instruction religieuse, prédication, oratoire, écoles pour externes, écoles professionnelles et agricoles),
 - c) morale ;
- 6) Les *principes directeurs au plan de la méthode* contenus dans le traité sur le système préventif :
 - a) le trinôme raison-religion-*amorevolezza* comme base,
 - b) les moyens d'une éducation chrétienne,
 - c) moyen de gagner l'estime et la confiance,
 - d) moyens récréatifs pour une occupation utile des élèves ;
- 7) *Discipline* éducative ;
- 8) *Éducation réparatrice* en vue de l'amendement (sanctions disciplinaires) ;
- 9) *Études approfondies* : pédagogie sexuelle et éducation féminine ;
- 10) Les *résultats du système éducatif* de Don Bosco ;
- 11) *Annexes bibliographiques* détaillées (la liste chronologique de plus d'une centaine de publications de Don Bosco est intéressante).

Pour Cimatti, Don Bosco résume tout « dans le concept chrétien de charité qui prévient et dans la fusion cordiale de l'autorité raisonnable de l'éducateur et de la liberté raisonnable de l'élève. Il synthétise, selon un éclectisme de bon aloi, les bonnes théories et les pratiques éducatives

antérieures ».¹⁷⁴ Dans l'introduction, le document contextualise la discussion en parlant de deux écoles pédagogiques. La première est la pédagogie spiritualiste, qui s'inscrit dans la continuité de la tradition classique et conçoit l'homme comme un être doté d'une âme et d'un corps harmonieusement unis. La deuxième école est l'école positiviste, qui considère l'homme comme une matière se déployant dans un complexe de phénomènes chimiques et physiologiques et propose une éducation physique, agnostique et soumise en dernier ressort au régime politique.¹⁷⁵ Notre auteur, qui est pleinement engagé dans la première école en tant que diplômé en philosophie et en pédagogie à l'Université de Turin, est cependant aussi un spécialiste des sciences naturelles et l'auteur de nombreuses publications dans le domaine de l'agriculture,¹⁷⁶ et propose par conséquent d'associer

la culture et la tradition de notre glorieux passé aux belles réalisations positives du présent. Combien de formes de civilisation plus équilibrées, plus conformes aux besoins de la vie des individus et des peuples, peuvent naître de l'étude et des pratiques éducatives passées, de la conciliation de la foi avec la science, du capital avec le travail, de la culture avec la pratique professionnelle, avec un amour plus sincère de la patrie !¹⁷⁷

La même tendance à la conciliation synergique se retrouve dans la lecture de la vie de Don Bosco, où notre auteur note « que cet homme et son œuvre reflètent d'une part les événements matériels, spirituels et sociaux de l'époque, et d'autre part l'œuvre de la Providence qui, avec sagesse et amour, en fait bénéficier les individus et la communauté ».¹⁷⁸ L'attention

174 *Ibid.*, 4..

175 Cf. *Ibid.*, 9.

176 Cf. la bibliographie de Cimatti dans G. FEDRIGOTTI, *Il Sistema preventivo di Don Bosco nell'interpretazione di Vincenzo Cimatti*, 188-189 qui mentionne 436 articles de Cimatti dans la «Rivista dell'agricoltura», trois volumes de *Lezioni di Agraria* et six volumes de *Libro dell'agricoltore* tous publiés dans la période entre 1907 et 1922.

177 CIMATTI, *Don Bosco educatore*, 9.

178 *Ibid.*, 29.

portée au climat positiviste est une clé pour comprendre l'approche de l'ouvrage. Elle est perceptible dans l'analyse de l'environnement familial et social dans lequel Don Bosco s'est formé, dans l'attention portée à la législation italienne et à la réglementation salésienne, dans l'examen précis des sources bibliographiques, dans les relations de Don Bosco avec les personnages historiques et, surtout, dans la partie finale qui traite des « résultats » du système éducatif salésien.

La critique du positivisme ne manque pas. Cimatti déclare : « La pédagogie faussement scientifique, qui proclame l'éducation laïque, purement expérimentale, positive, rationnelle, indépendante et étrangère à toute croyance religieuse, pourra admirer les résultats évidents obtenus avec le système éducatif de Don Bosco ; mais elle ne pourra pas pénétrer et comprendre son fondement interne ».¹⁷⁹ Même dans les parties qui rapportent les « résultats du système », où la comparaison avec le positivisme est évidente, il ne tombe pas dans le piège (à la manière de du Boys)¹⁸⁰ en énumérant uniquement la croissance et les chiffres liés à l'expansion mondiale de la Congrégation, affirmant que « les chiffres que l'on pourrait citer ne feraient que fixer le moment présent de l'œuvre d'une manière aride et vulgaire ».¹⁸¹ Selon lui, cependant, le meilleur résultat selon les paramètres de Don Bosco est l'existence et la croissance de l'association des anciens élèves salésiens : « L'élève qui ressent le besoin de se souvenir de son éducateur, de suivre ses enseignements dans la vie pratique, est certainement la plus belle preuve du résultat en éducation ».¹⁸²

En termes de contenu, l'œuvre de Cimatti offre de nombreux recours aux sources salésiennes et surtout des réflexions intéressantes¹⁸³ qui

179 *Ibid.*, 63.

180 Cf. la structure du volume A. DU BOYS, *Don Bosco e la Pia Società Salesiana*, Tip. e Libreria Salesiana, S. Benigno Canavese 1884 qui relit la vie et la méthode éducative de Don Bosco à travers le développement de ses œuvres et de ses institutions.

181 *Ibid.*, 137.

182 *Ibid.*, 138.

183 À côté de la bibliographie soignée qui introduit et conclut le volume, il faut noter une négligence de l'appareil critique des notes. Les citations apparaissent souvent sans l'indication de la source, comme par exemple la longue citation des pp. 67-73 où Don Bosco est seulement indiqué comme auteur sans la mention de son œuvre (il s'agit d'un passage tiré de: J. [G.] BOSCO, *Biographie du jeune Louis Fleury Antoine Colle*, Imprimerie Salésienne, Turin 1882, 22-31).

révèlent un large horizon de pensée, des intuitions prégnantes et une attention constante à la pratique éducative. Nous allons en énumérer au moins quelques-unes. Au début de son livre, Cimatti définit le concept d'éducation pour Don Bosco comme « la *préparation* de l'élève à la pleine *expression* de toute l'activité intellectuelle, morale et sociale dont il est capable ». ¹⁸⁴ Avec cette première formulation, il s'écarte des *Notes* de Barberis sur plusieurs points. En plus d'une formulation différente des coordonnées anthropologiques, Cimatti accentue le rôle de l'exploration du potentiel, qui est davantage centré sur l'élève. Barberis, dans la lignée de Rayneri et Allievo, souligne au contraire la perfection comme un concept de base qui implique une croissance des facultés individuelles plus dépendantes des directives de l'éducateur. ¹⁸⁵ L'accent mis par notre auteur sur la valorisation active de l'élève est également confirmé par le fait qu'il considère l'enfant comme le sujet de l'éducation, l'acteur principal de l'éducation, et qu'il affirme la nécessité de sa pleine coopération lorsque, après la période de l'enfance, il devient capable de discernement. ¹⁸⁶

Dans le texte, on perçoit un décentrement de la figure de l'éducateur-enseignant salésien. Les coopérateurs salésiens sont valorisés et considérés comme des éducateurs qui « prennent soin de cette mission sublime dans les maisons salésiennes » avec les prêtres, les clercs et les coadjuteurs. ¹⁸⁷ Il est intéressant de noter l'efficacité de la formation professionnelle salésienne, qui se base sur « l'identité de condition entre l'éducateur et l'enfant, qui apprend du maître ouvrier chrétien comment il peut vivre comme ouvrier et comme chrétien ». ¹⁸⁸ Cimatti s'inscrit dans la ligne de l'approche éducative-instructive-religieuse des écoles salésiennes indiquée par Cerruti,

184 CIMATTI, *Don Bosco educatore*, 54.

185 « La pédagogie [...] consiste essentiellement à diriger l'enfant vers sa propre perfection, en développant ses facultés le mieux possible », in *Appunti di pedagogia di Giulio Barberis (1847-1927)*. Introduction, textes critiques et notes par José Manuel Prellezo. Postface de Dariusz Grządziel, LAS, Rome 2017, 35.

186 Cf. CIMATTI, *Don Bosco educatore*, 67.

187 *Ibid.*, 64. L'expérience de Cimatti à l'Oratoire Saint-Louis à Turin de 1912 à 1917 témoigne d'une sensibilité ouverte à la collaboration éducative avec les laïcs. Cf. FEDRIGOTTI, *Il Sistema preventivo di Don Bosco nell'interpretazione di Vincenzo Cimatti*, 50-64.

188 CIMATTI, *Don Bosco educatore*, 66.

en donnant quelques concrétisations à ce sujet : « Il y a donc d'un côté le problème fondamental de Don Bosco - les âmes à sauver - et de l'autre un problème technique, didactique, économique et social ».¹⁸⁹ Selon notre auteur, la connexion entre les deux sphères se fait au niveau didactique : « La religion doit être l'âme qui vivifie le programme des études. L'enseignant doit donc tirer de chaque sujet d'étude des concepts, des maximes morales et religieuses qui, tout en instruisant l'esprit, éduquent le cœur. (On utilisera pour cela des propositions, des exercices, des schémas, des sujets de composition, des exercices oraux ou écrits, etc. ; des exemples de force, de prudence, etc.) ».¹⁹⁰ À côté des divers moyens utiles pour l'éducation et l'enseignement, Cimatti traite séparément de la récréation et, chose innovante, des moyens pour gagner l'estime et la confiance des élèves.¹⁹¹

À propos du concept de « système », Cimatti l'interprète comme étant la manière dont l'éducateur se comporte avec le jeune.¹⁹² Ainsi compris, le système préventif n'est pas une méthode didactique ou un programme d'études, analogue à la *Ratio des jésuites* ou à la *Conduite* des écoles chrétiennes. La partie la plus systématique se trouve dans les « règlements des maisons dans lesquels, sous forme de conseils, sont déterminées des normes éducatives qui ont des points de contact avec les œuvres indiquées, et qui, surtout pour la partie disciplinaire, se prêteraient à une intéressante étude comparative avec les instructions de Francke ».¹⁹³ Enfin, dans la

189 *Ibid.*, 93.

190 *Ibid.*, 95.

191 Cf. *Ibid.*, 117-123.

192 Cimatti fait référence aux déclarations de Don Bosco sur la nature non systématique et l'importance des circonstances concrètes et des inspirations intérieures: « Voulez-vous que j'explique mon système ? Mais même moi, je ne le sais pas ! Je suis toujours allé de l'avant *sans système*, selon ce que le Seigneur m'inspirait et ce que les circonstances exigeaient ». NB: Les italiques sont de nous et sont un ajout dans *Don Bosco educatore* qui ne se trouve pas dans les *Memorie Biografiche*, vol. 18, 126.

193 Cf. CIMATTI, *Don Bosco educatore*, 114-115. Par « instructions franckiennes », Cimatti fait probablement référence à August Hermann Francke, un pédagogue protestant allemand qui a vécu entre 1663 et 1727. Ses *Franckesche Stiftungen* comprenaient un orphelinat, une apothicairerie, une imprimerie, des écoles pour les filles et les garçons des classes pauvres et diverses institutions pour les étudiants en théologie. Voir M. BRECHT (ed.), *August Hermann Francke und der Hallische Pietismus*, in *Geschichte des Pietismus*, vol. 1, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen

synthèse conclusive qui répond aux questions posées au début, Cimatti affirme la grandeur de Don Bosco en raison de son sain éclectisme illuminé par la charité chrétienne qui prévient :

Peut-on dire que Don Bosco, dans le domaine de l'éducation, est le chef d'une école et mérite d'occuper une place honorable dans l'histoire de l'éducation ? Je réponds : Don Bosco est un grand chef d'école, et il vit à travers ses fils et ses élèves. Il occupe une place honorable dans le groupe éminent des pédagogues italiens du XIX^e siècle, dont notre pays s'honore, il est un continuateur de la glorieuse école spiritualiste traditionnelle, et avec un éclectisme admirable et sain, il synthétise les théories et les pratiques éducatives antérieures dans son concept de *charité chrétienne qui prévient*, dans la fusion cordiale et intime de l'autorité raisonnable de l'éducateur et de la liberté raisonnable de l'élève, sur la base de la religion catholique.¹⁹⁴

2.3.3. *Réflexions pédagogiques dans le monde francophone : Scaloni et Auffray*

Dans le milieu francophone,¹⁹⁵ nous pouvons trouver deux auteurs salésiens significatifs ayant un intérêt pédagogique. Francesco Scaloni (1861-1926),¹⁹⁶ qui fut pendant plusieurs années provincial en Belgique et

.....
1993, 439-539.

194 CIMATTI, *Don Bosco educatore*, 138-139.

195 L'historien salésien José Manuel Prellezo considère que l'environnement francophone est le plus stimulant au niveau pédagogique. En effet, de nombreuses influences directes et indirectes sur la pensée éducative de Don Bosco proviennent de France. On peut noter par exemple le concept de « système » ; les conceptualisations de Mgr Doupanloup sur le « système préventif » ; les influences lasalliennes, notamment des frères Agathon et Théoger ; la comparaison avec la pédagogie naturaliste de Rousseau ou avec la pédagogie du jansénisme. Cf. BRAIDO, *Prevenire non reprimere*, 63-119 et J.M. PRELLEZO, *Studio e riflessione pedagogica nella Congregazione Salesiana 1874-1941. Note per la storia*, dans «Ricerche Storiche Salesiane» 7 (1988) 1, 75.

196 Scaloni a également influencé le *Programma scolastico per le scuole di artigiani della Pia Società Salesiana* de 1903, qui tenait compte des programmes qu'il avait édités pour les écoles professionnelles en Belgique.

en Angleterre, et a publié *Le jeune éducateur chrétien. Manuel pédagogique selon la pensée du Vén. Don Bosco*, un manuel pédagogique pour les jeunes confrères, intéressant pour son approche innovante et systématique. Son volume est recommandé par le conseiller scolaire Francesco Cerruti qui lui souhaitait la plus grande connaissance et la plus large diffusion.¹⁹⁷ Quant au volume *Une méthode d'éducation*, écrit par Augustin Auffray, rédacteur du « Bulletin salésien » en français, il est significatif pour sa large diffusion et son impact.

Francesco Scaloni complète le manuel de Barberis et dans un certain sens le met dans l'ordre inverse. La réflexion sur les différents traits du « caractère juvénile », qui pour Allievo était la synthèse unificatrice du traité et avait été omise dans les *Notes* de Barberis, sert de point de départ à Scaloni. Le traitement du caractère, « qui est une empreinte typique, dérivant d'une combinaison de tendances naturelles, de défauts héréditaires, de passions et d'habitudes »,¹⁹⁸ développe un scénario diversifié de problèmes éducatifs qui sert d'introduction concrète aux propositions de la deuxième partie, consacrée plus spécifiquement à la pédagogie salésienne.

Dans la première partie, avec une certaine sensibilité « puérocéntrique »,¹⁹⁹ Scaloni s'appuie sur le traité des passions du rédemptoriste Paulin Lejeune,²⁰⁰ sur les études de caractère de Jean Guilbert,²⁰¹ et surtout sur l'important volume de psychologie écrit dans une optique néo-thomiste par le cardinal Désiré Mercier, primat de Belgique.²⁰² Il y a aussi des références à Quintilien, à Dupanloup, à Bossuet et à d'autres auteurs. Le choix de la première partie dédiée à la psychologie philosophique permet à Scaloni de développer une approche diversifiée des jeunes de différents

197 Cf. Durando Cerruti (29 janvier 1910), in F. CERRUTI, *Lettere circolari e programmi di Insegnamento (1885-1917)*. Introduction, textes critiques et notes sous la direction de José Manuel Prellezo, LAS, Rome 2006, 55.

198 F. SCALONI, *Le jeune éducateur chrétien. Manuel pédagogique selon la pensée du Vén. don Bosco*, Société Industrielle d'Arts et Métiers, Liège 1917, 30.

199 Cf. G. CHIOSSO, *Educazione e pedagogia nel primo Novecento*, in ISTITUTO STORICO SALESIANO - CENTRO STUDI FIGLIE DI MARIA AUSILIATRICE (eds.), *Sviluppo del carisma di Don Bosco fino alla metà del secolo XX*, vol. 1: *Relazioni*, 164.

200 Cf. P. LEJEUNE, *Les Passions. Traité pratique*, Desclée de Brouwer, Lille 1905.

201 Cf. J. GUILBERT, *Le caractère. Définition, importance, idéal, origine, classification, formation*, J. de Gigord, Paris 1914.

202 Cf. D.J. MERCIER, *Psychologie*, Institut Supérieur de Philosophie, Louvain 1908.

tempéraments (sanguin, mélancolique, colérique et flegmatique).²⁰³ En plus des différences dues au tempérament de chacun, Scaloni énumère plus de 150 *attributs caractériels* divisés en trois sous-groupes de caractère : bon, ordinaire et difficile. Son modèle anthropologique est enrichi par l'inclusion de onze *passions* qui doivent être surveillées, dirigées, modérées et stimulées par différents moyens éducatifs. La partie psychologique se termine par le chapitre sur les *défauts* et leur correction dans la logique de la connaissance de soi et de l'éducation pour former une volonté bien disposée, bonne et forte.

La deuxième partie contient le traité de Don Bosco sur le système préventif et le concrétise par des conseils aux jeunes confrères sur l'éducation en général, sur l'enseignement du catéchisme, sur la didactique et sur l'assistance. Scaloni offre une bonne synthèse des documents salésiens basée surtout sur le *Règlement des maisons de la Société de S. F. de Sales*, sur les constitutions, sur les lettres circulaires de Don Bosco et de Don Rua, illustrée par diverses citations des *Mémoires biographiques*.

La véritable contribution innovante de Scaloni, nous semble-t-il, réside dans la première partie qui complète la perspective salésienne traditionnelle en considérant sérieusement les différences psychologiques des jeunes. L'ampleur des perspectives apparaît surtout dans les paragraphes qui traitent des applications, c'est-à-dire de la correction des défauts, de la valorisation des avantages et de la clairvoyance des choix éducatifs de Don Bosco. La diversité des tempéraments nécessite au point de départ des approches éducatives différentes ; de plus, la distinction importante entre les défauts naturels et moraux aide l'éducateur à dépasser une logique exclusivement basée sur l'éthique et la morale.²⁰⁴ D'une part, Scaloni va au-delà de la sévérité moralisatrice des évaluations, mais son discours ne s'arrête pas là : il insiste également sur la nécessité de dépasser la rigidité disciplinaire du milieu collégial qui affaiblit «énormément» la responsabilité des étudiants. Voici quelques arguments qui représentent un pont important entre la partie psychologique et la deuxième partie salésienne du manuel :

Dans un internat, le jeune est formé en dehors des réalités de la vie ; il n'est pas habitué à être la proie des milliers de difficultés qu'il

203 Cf. SCALONI, *Le jeune éducateur chrétien*, 7-9.

204 Cf. *Ibid.*, 134-135.

rencontrera au sortir de l'internat. L'éducation salésienne élimine en grande partie les inconvénients des internats fermés dans la formation de caractères forts. Nous constatons ici encore la sagesse du système du Vénérable Don Bosco. Il n'a jamais voulu introduire une discipline stricte dans ses maisons. Pour y parvenir, les supérieurs auraient dû avoir un regard bourru et menaçant et parfois utiliser des punitions sévères. Rien de tout cela : il voulait une discipline douce et paternelle, donner aux enfants tout le mérite de réformer leurs fautes et favoriser le libre développement de leur énergie personnelle. Ce système, aussi familier que possible, ne supprime pas la volonté des enfants, ni ne détruit leur initiative individuelle ; il soutient la faiblesse naturelle de l'enfant, mais ne le contraint pas à l'accomplissement du devoir. Dans le système salésien, bien compris et bien appliqué, l'enfant devient vertueux parce qu'il le veut. Mais dès que la volonté du jeune agit librement, il acquiert chaque jour une nouvelle énergie. [...] Essayons de cultiver avec grand soin la volonté de nos élèves ; que ce soit là notre souci constant. Soyons convaincus que nous n'avons rien fait de durable si nous n'avons pas réussi à former des jeunes de caractère, dotés d'une volonté forte, énergique et généreuse. Dotés d'une telle volonté et aidés par la grâce de Dieu, nos jeunes gens sauront faire bon usage de leur tempérament, se former un caractère heureux et agréable, gouverner leurs passions, corriger leurs fautes, être la consolation et le soutien de leurs parents, l'ornement de la société et les défenseurs de l'Église.²⁰⁵

Dans les années 1920, Augustin Auffray (1881-1955) a rassemblé dans le volume *Une méthode d'éducation* ses articles sur l'éducation salésienne qui avaient précédemment paru dans le Bulletin salésien. Le volume reprend les thèmes de la liberté, de l'autorité, de la joie et de la piété en éducation et regroupe autour d'eux les caractéristiques de l'éducation salésienne. Le style, plutôt discursif et persuasif, ne vise pas à la systématisation et aux confrontations et ne soulève pas de questions qui nécessiteraient une clarification supplémentaire. Pour Auffray, le système préventif est la voie médiane, « un monument de noble unité, dans lequel le cœur et la raison,

205 *Ibid.*, 145-148.

l'autorité et la liberté s'équilibrent dans une constante harmonie ».²⁰⁶ Dans le chapitre sur le péché originel, l'équilibre de l'éducation salésienne est situé, d'un point de vue anthropologique, entre le jansénisme de Pascal et le naturalisme de Rousseau. Le livre conclut en affirmant le principe *nihil novi sub sole*, plaçant l'éducation salésienne dans le courant dominant de la pédagogie catholique. Auffray cite saint Benoît, saint Anselme, saint François de Sales, Fénelon, Newman et Dupanloup. En outre, le livre contient plusieurs extraits de *L'Enfant et la Vie* d'Henri Bremond, qui fait des applications pédagogiques à partir d'épisodes bibliques. Le volume se termine par les conseils du général de Castelnau aux jeunes soldats.

Outre la diversité de style et de climat culturel, certaines accentuations linguistiques liées aux questions de traduction apparaissent dans les publications mentionnées. Par exemple, le concept d'*amorevolezza* est rendu par Auffray avec l'expression « tendresse chrétienne »,²⁰⁷ tandis que Scaloni emploie simplement le terme de « bonté », synonyme de douceur et de paternité, mais aussi de force persuasive.²⁰⁸

206 Cf. A. AUFRAY, *Une méthode d'éducation*, Procure des Oeuvres et Missions du Vénérable Don Bosco, Paris 1924, 101.

207 Cf. *Ibid.*, 18.

208 Cf. SCALONI, *Le jeune éducateur chrétien*, 166-168.

2.4. Outils et ressources

2.4.1. Tableau chronologique

<i>Histoire mondiale</i>	<i>Histoire salésienne</i>	<i>Publications sur la pédagogie salésienne</i>
5e Congrès international socialiste	1900	Congrégation consacrée au Sacré-Cœur
Les lois anti-congréganistes en France	1901	Interdiction de confession pour les directeurs ; stage de 3 ans pour les clercs
Loi Carcano sur le travail des mineurs	1902	2e Congrès des Oratoires à Valdocco Baratta , <i>Principii di sociologia cristiana</i>
Pie X élu pape	1903	<i>Programma per le scuole di artigiani</i> , Simplicio , <i>Gli oratori festivi</i>
	1904	Chapitre Général IO - Remaniement des délibérations antérieures
Constitution en Russie	1905	Rua , <i>La spirito di D. Bosco</i>
	1906	Présence en Inde, Chine, Afrique Centrale ; séparation juridique SDB-FMA
Encyclique antimoderniste <i>Pascendi</i>	1907	Faits de Varazze Bertello , <i>Alcuni avvertimenti di pedagogia</i>
Tremblement de terre de Messine	1908	Fondation des Anciens Éléves Cerruti , <i>Una trilogia pedagogica</i>
Jack London écrit <i>Martin Eden</i>	1909	
Annexion de la Corée au Japon	1910	Paul Albera élu Recteur Majeur Cerruti , <i>Un ricardino educativo-didattico</i>
	1911	Premier Congrès des Anciens Albera , <i>Sulla spirito di pietà; programmi des écoles</i>
Gentile, <i>Sommario di pedagogia</i>	1912	3e exposition des écoles professionnelles <i>professionnelles</i>
	1913	<i>Règlements pour les internats des FMA</i>
Benoît XV élu pape	1914	
L'Italie dans la première guerre mondiale	1915	Jeunes salésiens appelés à prendre les armes
	1916	Albera écrit aux confrères sur les champs de bataille
Révolution communiste en Russie	1917	Rinaldi réunit les premières VDB Ricaldone , <i>Noi e la classe operaia</i> , Scaloni , <i>Le jeune éducateur chrétien</i>
Fin de la première guerre mondiale	1918	
Épidémie de grippe espagnole	1919	
USA: droit de vote des femmes	1920	Monument à Don Bosco (Valdocco) Albera , <i>Don Bosco nostra modello</i>
	1921	Début de la mission dans le nord-est de l'Inde
Pie XI élu pape; Mussolini prend le pouvoir	1922	Filippo Rinaldi élu Recteur Majeur <i>Mise à jour du Règlement des oratoires</i>
La réforme scolaire de Gentile (Italie)	1923	Grandes expéditions missionnaires (dans les 15 années suivantes 3500 SDB partent)
	1924	Auffray , <i>Une méthode d'éducation</i>
Dewey, <i>Experience and Nature</i>	1925	Début de la mission au Japon Cimatti , <i>Don Bosco educatore</i>
Grève générale en Grande-Bretagne	1926	50e de la fondation de coopérateurs; congrès à Turin
	1927	Congrès des directeurs d'oratoires Rinaldi , <i>Convegno oratori d'Europa</i> ; Fascie , <i>Del metodo educativo di Don Bosco</i>
Pie XI , <i>Rerum Ecclesiae</i> (missions)	1928	
Grande dépression; conciliation Église-Italie	1929	Béatification de Don Bosco; Caviglia Ceria , <i>Don Bosco con Dio</i>
Pie XI , <i>Divini Illius Magistri</i> (éducation)	1930	commence la série <i>Écrits de DB</i> Rinaldi , <i>Motivi di apostolato e di perfezionamento</i>
Action Catholique, seule org. catholique en Italie	1931	Rinaldi , <i>Conserviamo e pratichiamo le nostre tradizioni</i>
	1932	Pietro Ricaldone élu Recteur Majeur

2.4.2. *Bibliographie sélective*

- ALBERA P., *L'XI Capitolo Generale - Elezione del nuovo Rettor Maggiore - In udienza dal Papa Pio X - Programma da lui tracciato - Notizie varie*. Lettera del 25 gennaio 1911, in *Lettere circolari di D. Paolo Albera*, 7-21.
- ALBERA P., *Sullo spirito di pietà*. Lettera del 15 maggio 1911, in *Lettere circolari di D. Paolo Albera*, 24-40.
- ALBERA P., *Sulla disciplina religiosa*. Lettera del 25 dicembre 1911, in *Lettere circolari di D. Paolo Albera*, 53-77.
- ALBERA P., *Contro una riprovevole "legalità"*. Lettera del 25 giugno 1917, in *Lettere circolari di D. Paolo Albera*, 231-241.
- ALBERA P., *Per l'inaugurazione del Monumento al Venerabile D. Bosco*. Lettera del 6 aprile 1920, in *Lettere circolari di D. Paolo Albera*, 308-318.
- ALBERA P., *Don Bosco nostro modello nell'acquisto della perfezione religiosa, nell'educare e santificare la gioventù, nel trattare col prossimo e nel far del bene a tutti*. Lettera del 18 ottobre 1920, in *Lettere circolari di D. Paolo Albera*, 329-350.
- ALBERA P. – GUSMANO C., *Lettere a don Giulio Barberis durante la loro visita alle case d'America (1900-1903)*, Introduzione, testo critico e note a cura di Brenno Casali, LAS, Roma 2000.
- ALBISETTI C. – RAVAGNAN O.M., *Tradução/Translation a Aldeia Bororo*, in «*Perspectivas*» (1992), 145-157.
- AUFFRAY A., *Une méthode d'éducation*, Procure des Oeuvres et Missions du Vénéral don Bosco, Paris 1924.
- AUFFRAY A., *Les missions salésiennes*, Oeuvres et Missions Don Bosco, Lyon – Fontanières, 1936.
- BARBERIS G., *Il direttore spirituale*, in ACS 1 (1920) 2, 37-39.
- BOENZI J., *Paolo Albera's Instructions. Early Efforts to Inculcate the Spirit of Don Bosco*, in «*Journal of Salesian Studies*» 13 (2005) 2, 106-111.
- BOENZI J., *Reconstructing don Albera's reading list*, in «*Ricerche Storiche*

Salesiane» 33 (2014) 63, 203-272.

BORDIGNON B., *I salesiani come religiosi-educatori. Figure e ruoli all'interno della casa salesiana*, in «Ricerche Storiche Salesiane» 31 (2012) 58, 65-121.

BOTASSO J., *Los salesianos y la educación de los Shuar 1893-1920. Mirando más allá de los fracasos y los éxitos*, in GONZÁLEZ et al. (eds.), *L'educazione salesiana dal 1880 al 1922*, vol. 2, 237-249.

BRAIDO P., *L'oratorio salesiano in Italia, "luogo" propizio alla catechesi nella stagione dei Congressi (1888-1915)*, in «Ricerche Storiche Salesiane» 24 (2005) 46, 7-88.

BRAIDO P., *L'oratorio salesiano vivo in un decennio drammatico (1913-1922)*, in «Ricerche Storiche Salesiane» 24 (2005) 47, 211-267.

BRAIDO P., *L'oratorio salesiano in Italia e la catechesi in un contesto socio-politico inedito (1922-1943)*, in «Ricerche Storiche Salesiane» 25 (2006) 48, 7-100.

BRAIDO, P., *Per una storia dell'educazione giovanile nell'oratorio dell'Italia contemporanea. L'esperienza salesiana.*, LAS, Roma 2018.

CAIMI L., *Il contributo educativo degli oratori e dell'associazionismo giovanile dall'Unità nazionale alla prima guerra mondiale*, in L. PAZZAGLIA (ed.), *Cattolici, educazione e trasformazioni socio-culturali in Italia tra Otto e Novecento*, La Scuola, Brescia 1999, 629-696.

CASELLA F., *Il Mezzogiorno d'Italia e le istituzioni educative salesiane. Richieste e Fondazioni (1879-1922) Fonti per lo studio*, LAS, Roma 2000.

CASELLA F., *I salesiani e la "Pia Casa Arcivescovile" per i sordomuti di Napoli (1909-1975)*, LAS, Roma 2002.

CERIA E., *Annali della Società Salesiana*, vol. 4: *Il rettorato di don Paolo Albera 1910-1921*, SEI, Torino 1951.

CERIA E., *Don Bosco con Dio*, SDB, Roma 1988.

CHIOSSO G., *Educazione e pedagogia nel primo Novecento*, in ISTITUTO STORICO SALESIANO – CENTRO STUDI FIGLIE DI MARIA AUSILIATRICE (eds.), *Sviluppo del carisma di Don Bosco*, vol. 1, 155-186.

CHIOSSO G., *Educazione e pedagogia nelle pagine del «Bollettino salesiano»*

- d'inizio Novecento*, in GONZÁLEZ et al. (eds.), *L'educazione salesiana dal 1880 al 1922*, vol. 1, 95-133.
- CIMATTI V., *Don Bosco educatore. Contributo alla storia del pensiero e delle istituzioni pedagogiche*, SEI, Torino 1925.
- CIMATTI V., *Le difficoltà per l'azione missionaria in Giappone*, in «Bollettino Salesiano» 56 (1932) 7, 213-215
- CIMATTI V., *L'Oratorio di Don Bosco*, in «Bollettino Salesiano» 57 (1933) 10, 303-307.
- CIMATTI V., *Lettere di un missionario*, a cura di A. Crevacore, LDC, Leumann (TO) 1976.
- DALCERRI L., *Un maestro di vita interiore don Filippo Rinaldi*, Istituto FMA, Roma 1990.
- DICKSON W.J., *Prevention or repression. The reception of don Bosco's educational approach in English Salesian Schools*, in GONZÁLEZ et al. (eds.), *L'educazione salesiana dal 1880 al 1922*, vol. 1, 215-236.
- FARINA R., *Contributi scientifici delle missioni salesiane del Brasile*, in C. SEMERARO (ed.), *Don Bosco e Brasilia. Profezia, realtà sociale e diritto*, Cedam, Padova 1990, 154-160.
- FASCIE B., *Del metodo educativo di Don Bosco*, SEI, Torino 1927.
- FEDRIGOTTI G., *Il Sistema preventivo di Don Bosco nell'interpretazione di Vincenzo Cimatti (1879-1965)*, LAS, Roma 2003.
- GIACONE A., *Trentacinque anni fra le tribù del Rio Uapés. Diari e Memorie I*, LAS, Roma 1976.
- GINOBILI E. – CARLONE L., *La construcción de la educación integral de la mujer en la Patagonia por las FMA (1880-1922): núcleo multiplicador del evangelio*, in GONZÁLEZ et al. (eds.), *L'educazione salesiana dal 1880 al 1922*, vol. 2, 9-26.
- GIRAUDO, A., *Linee portanti dell'animazione spirituale della Congregazione salesiana da parte della direzione generale tra 1880 e 1921*, in «Ricerche Storiche Salesiane» 23 (2004) 44, 65-97.
- GONZÁLEZ J.G. – LOPARCO G. – MOTTO F. – ZIMNIAC S. (eds.), *L'educazione salesiana dal 1880 al 1922. Istanze ed attuazioni in diversi contesti*.

Atti del 4° Convegno Internazionale di Storia dell'Opera salesiana Ciudad de México, 12-18 febbraio 2006, 2. vols., LAS, Roma 2007.

I Congressi delle Compagnie religiose, in «Bollettino Salesiano» 55 (1931) 8, 230-232.

ISTITUTO STORICO SALESIANO – CENTRO STUDI FIGLIE DI MARIA AUSILIATRICE (eds.), *Sviluppo del carisma di Don Bosco fino alla metà del secolo XX*. Atti del Congresso Internazionale di Storia Salesiana (Nel Bicentenario della nascita di Don Bosco), Roma 19-23 novembre 2014 a cura di Aldo Giraudò et al., 2 vols., LAS, Roma 2016.

J. BORREGO, *La Patagonia e le terre australi del continente americano [pel] sac. Giovanni Bosco. Introducción por Jesús Borrego*, in «Ricerche Storiche Salesiane» 13 (1988) 7, 255-442.

JERACE M., *Gli sports nella scienza e nell'educazione*, in «Bollettino Salesiano» 30 (1906) 12, 364-365.

KAPPLIKUNNEL M., *Their life for youth. History and Relevance of the Early Salesian Presence in India (Tanjore and Mylapore, 1906-1928)*, Kristu Jyoti Publications, Bangalore 1989.

KAPPLIKUNNEL M., *The implantation of the salesian charism in the Region: ideals, challenges, answers and results*. Seminario ACSSA, Batulao (Manila, Philippines) 24-28 November 2008, in «Ricerche Storiche Salesiane» 27 (2008) 52, 418-422.

Lettere circolari di D. Paolo Albera ai Salesiani, SEI, Torino 1922.

Manuale direttivo degli Oratorii Festivi e delle Scuole di Religione. Eco del Congresso di tali istituzioni tenutosi in Torino i giorni 21 e 22 maggio 1902, Scuola Tipografica Salesiana, S. Benigno Canavese 1903.

MAZZARELLO M.L., *Sulle frontiere dell'educazione. Maddalena Morano in Sicilia (1881-1908)*, LAS, Roma 1995.

NEGROTTI S., *Los exploradores argentinos de don Bosco: orígenes y pedagogía de una experiencia juvenil salesiana argentina*, in GONZÁLEZ et al. (eds.), *L'educazione salesiana dal 1880 al 1922.*, vol. 2, 27-50.

NICOLETTI M.A., *La polémica en torno a la educación salesiana y la educación estatal en la Patagonia (1880-1920)*, in GONZÁLEZ et al. (eds.), *L'educazione salesiana dal 1880 al 1922*, vol. 2, 51-72.

- ORTEGA TORRES J.J., *La Obra salesiana en los lazaretos*, Escuelas Gráficas Salesianas, Bogotá 1938.
- PERICOLI P., *Il 1° Convegno Sportivo Cattolico Italiano*, in «Bollettino Salesiano» 29 (1905) 11, 326-328.
- PRELLEZO J.M., *Studio e riflessione pedagogica nella Congregazione Salesiana 1874-1941. Note per la storia*, in «Ricerche Storiche Salesiane» 7 (1988) 12, 35-88.
- PRELLEZO, J.M., *Linee pedagogiche della Società Salesiana nel periodo 1880-1922. Approccio ai documenti*, in «Ricerche Storiche Salesiane» 23 (2004) 44, 99-162.
- RINALDI F., *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 3 (1922) 14, 3-8.
- RINALDI F., *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 3 (1923) 20, 93-108.
- RINALDI F., *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 5 (1924) 23, 174-203.
- RINALDI F., *Giubilei d'oro della Pia Unione dei Cooperatori Salesiani e della Pia Opera di Maria Ausiliatrice*, in ACS 7 (1927) 33, 428-433.
- RINALDI F., *Resoconto del convegno tenutosi dai Direttori degli Oratori festivi d'Europa a Valsalice dal 27 al 30 agosto 1927*, in ACS 8 (1927) 41, 609-611.
- RINALDI F., *Pel XIII Capitolo Generale*, in ACS 10 (1929) 47, 709-718.
- RINALDI F., *Motivi di apostolato e di perfezionamento per il 1931*, in ACS 11 (1930) 55, 913-924.
- RINALDI F., *Norme e programma per le Giornate e i Congressi delle Compagnie Religiose, che avranno luogo nelle Case e Ispettorie Salesiane durante l'anno 1931*, in ACS 11 (1930) 55bis, 2-4.
- RINALDI F., *Conserviamo e pratichiamo le nostre tradizioni*, in ACS 12 (1931) 56, 933-949.
- SCALONI F., *Le jeune éducateur chrétien. Manuel pédagogique selon la pensée du Ven. don Bosco*, Société Industrielle d'Arts et Métiers, Liège 1917.
- SIMPLICIO D., *Gli oratori festivi. Lettera aperta agli amanti della gioventù*, in «Bollettino Salesiano» 27 (1903) 1, 12-13.

SIMPLICIO D., *Gli oratori festivi. Lettera aperta agli amanti della gioventù*, in «Bollettino Salesiano» 27 (1903) 12, 355-356.

TASSANI G., *L'oratorio*, in M. ISNENGI (ed.), *I luoghi della memoria. Simboli e miti dell'Italia unita*, Laterza, Roma-Bari 1996, 67-91.

Temi trattati nel XIII Capitolo Generale, in ACS 10 (1929) 50, 805-823.

Uffizio sotto-agenzia per gl'interessi giovanili economico-sociali, in «Bollettino Salesiano» 33 (1909) 12, 365-366.

VALENTINI E., *Don Rinaldi. Maestro di pedagogia e di spiritualità salesiana*, Crocetta – Istituto Internazionale D. Bosco, Torino 1959.

VERHULST M., *L'éducation des Salésiens au Congo Belge de 1912 a 1925. 13 ans de recherche et d'expérimentation*, in GONZÁLEZ et al. (eds.), *L'educazione salesiana dal 1880 al 1922*, vol. 1, 447-466.

ZIMNIAK S., *Salesiani nella Mitteleuropa. Preistoria e storia della provincia Austro-Ungarica della Società di S. Francesco di Sales (1868 ca.-1919)*, LAS, Roma 1997.

2.4.3. Ressources en ligne

Sources, documents, recherches, publications en texte intégral, matériel photographique en lien avec ce chapitre.²⁰⁹



Bibliographie complète, index des auteurs, index des sujets pour l'ensemble de la publication.²¹⁰



209 Cf. salesian.online/pedagogia2

210 Cf. salesian.online/pedagogia-dopo-db

3. FIDÉLITÉ À SAINT JEAN BOSCO ET DISCIPLINE EN DES TEMPS DIFFICILES (1929-1951)

Plusieurs éléments externes et internes ont contribué à l'évolution de la mentalité salésienne dans la période qui a idéalement commencé en 1929 avec la béatification de Don Bosco. Outre l'enthousiasme suscité par l'événement, de nouveaux facteurs sont entrés en jeu. Cette année-là est signé le concordat entre l'Italie et le Saint-Siège qui conclut la « question romaine », tandis que le gouvernement fasciste progresse dans la logique de l'expansionnisme militaire et de l'uniformisation étatique de l'éducation autour de l'idée d'une « nouvelle jeunesse ». Si dans la période précédente, dans la mentalité des supérieurs, semblait prévaloir le souci d'adaptation dans les domaines pratiques, comme les associations salésiennes ou le développement des missions, le souci central pendant le rectorat de Don Pietro Ricaldone est de sauvegarder les œuvres salésiennes en Italie de l'ingérence excessive du régime fasciste, désormais consolidé et de plus en plus totalitaire.¹ Il a fallu en payer le prix en limitant l'action éducative aux domaines religieux et catéchétique, et en abandonnant l'accent social marqué des trois décennies précédentes, ce qui a contribué à la création d'une mentalité plus fermée et sur la défensive.

Il ne s'agissait pas seulement de « périodes d'adversité » pour l'Italie.

¹ La création de ce terme est attribuée à Giovanni Amendola, qui l'a utilisé pour parler du fascisme italien à partir de 1923 dans les pages de «Il Mondo».

Les premières expériences difficiles ont commencé avec les persécutions laïques au début du XX^e siècle en Équateur, en France, au Mexique et dans l'Espagne de la deuxième république. Viennent ensuite les années de conflits armés (les deux guerres mondiales, la guerre civile espagnole), de confrontation avec des gouvernements totalitaires de différents types en Italie, en Allemagne et en Chine, et de coexistence avec des régimes autoritaires.² À cette époque, l'Europe centrale est passée des politiques autoritaires des années 1930 aux régimes totalitaires des années 1940, influençant l'histoire de la région jusqu'à aujourd'hui. En 1951, à la fin de son rectorat, Don Pietro Ricaldone rappelait le prix payé par la Congrégation salésienne avec 1 900 confrères « emportés par la tempête » : déportés, exilés, emprisonnés ou enfermés dans des camps de concentration.³

3.1. Le collège salésien, « l'île qui prévient » les influences des temps difficiles

La mentalité forgée en « période difficile » présente de multiples facettes culturelles, pédagogiques, éducatives et organisationnelles. La confrontation avec une force opposée se traduisait généralement par une combinaison d'opposition, de compromis et d'accords explicites ou implicites.⁴ Lorsque l'interaction avec l'adversaire et les modes opératoires se jouent sur une longue période et est intériorisée, on peut déjà parler d'un changement de mentalité. Les équilibres créés au temps de Don Rinaldi

2 Cfr. S. ZIMNIAK - G. LOPARCO (eds.), *L'educazione salesiana in Europa negli anni difficili del XX secolo*. Actes du Séminaire européen d'histoire salésienne Cracovie, 31 octobre - 4 novembre 2007, LAS, Rome 2008.

3 Cf. P. RICALDONE, *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 30 (1950) 161, 10 et Id. *Lettera del Rettor Maggiore*, dans ACS 31 (1951) 165, 5-6.

4 Certains cas historiques plus radicaux ne rentrent pas dans le schéma proposé car une persécution féroce n'a permis aucune coexistence et la présence des salésiens a disparu (Union soviétique et Chine). Cf. ZIMNIAK - LOPARCO (eds.), *L'educazione salesiana in Europa negli anni difficili* et M. WIRTH, *Da Don Bosco ai nostri giorni. Tra storia e nuove sfide (1815-2000)*, LAS, Roma 2000, 283-296, 381-393.

dans la ligne d'une saine modernité, d'une pédagogie expérientielle, paternelle, osmotique et narrative semblent ne pas suffire et Pietro Ricaldone opte, dès sa première lettre,⁵ pour des lignes de gouvernement plus décisives, motivées, concrètes et militantes. Un projet exemplaire dans ce sens est le développement de la « croisade catéchétique » lancée pendant la seconde guerre mondiale à l'occasion du centenaire du premier oratoire salésien. Avant d'analyser la mentalité salésienne, il convient toutefois de mentionner quelques caractéristiques des régimes totalitaires dans le domaine éducatif-pédagogique et les réactions générales au niveau ecclésiastique.

3.1.1. Les régimes autoritaires et totalitaires qui éduquent un « homme nouveau ».

Les conséquences de la Première Guerre mondiale ont porté le premier coup majeur à la crédibilité politique de la démocratie libérale occidentale. En outre, la grande dépression économique qui a débuté en 1929 et la lenteur de la reprise du marché qui a suivi ont alimenté les doutes quant à l'efficacité du modèle économique en place. Si l'on ajoute à cela le sentiment d'écrasement et d'anonymat au sein de la société de masse, l'attrait des modèles autoritaires de gouvernement est compréhensible. Les classes ouvrières se sont soumises à contrecœur aux régimes autoritaires et totalitaires, mais la classe moyenne de la société a adhéré beaucoup plus volontiers à l'autoritarisme. Pour les jeunes en quête d'aventure, pour les intellectuels en quête de certitude, pour les petits bourgeois désabusés par la démocratie et l'économie de marché, le régime autoritaire semblait une perspective nouvelle et excitante. L'identité du régime s'inspire soit d'un passé glorieux (l'Empire romain, l'Allemagne des Otton dans la perspective mythique de Niebelung), soit d'un avenir idéal (société communiste égalitaire). En général, l'ennemi public sert de justification et d'exutoire à l'agression, et on exploite efficacement les techniques et instruments de la société de masse, tels que les nouveaux moyens de communication sociale (radio, cinéma) et l'associationnisme, surtout chez les jeunes.⁶ Il convient

5 Cf. P. RICARDONE, *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 13 (1932) 58, 2-5.

6 Cf. G. SABATUCCI - V. VIDOTTO, *Il mondo contemporaneo. Dal 1848 a oggi*, Laterza, Roma-Bari 2005, 347-360.

également de souligner que si, dans le fascisme, il y avait au moins un respect formel pour la religion et ses manifestations, dans le nazisme, le système était basé sur des formes de religiosité néo-païenne, tandis que dans le communisme, l'idéologie était explicitement athée et matérialiste.

La montée du totalitarisme en Russie, en Italie, en Allemagne et plus tard en Europe centrale a eu de fortes conséquences dans le domaine de l'éducation et de la politique de la jeunesse. Les totalitarismes de droite et de gauche ont cherché à créer « *l'homme nouveau* » comme condition préalable et conséquence d'un « *ordre nouveau* » social et politique. L'idéologie sous-jacente était évidemment différente : vitalisme naturaliste et nationaliste d'une part, communisme matérialiste d'autre part, mais les méthodes opérationnelles et pratiques étaient similaires et conformes au modèle du totalitarisme.⁷ Gianni Oliva, résumant les recherches de Hannah Arendt, Raymond Aron et Zbigniew Brzezinski, énumère les caractéristiques communes d'un État totalitaire : 1. concentration du pouvoir entre les mains d'une oligarchie inamovible et politiquement irresponsable ; 2. imposition d'une idéologie officielle ; 3. omniprésence d'un parti unique de masse ; 4. contrôle des forces de police opérant dans l'État et utilisation de la terreur ; 5. contrôle de la communication et de l'information.⁸

Du point de vue de l'éducation salésienne, la plus grande différence entre les régimes totalitaires consiste dans le degré de totalisation qu'ils ont mis en œuvre et dans leur type de relation avec les institutions ecclésiastiques, et non pas tant dans le type d'idéologie adopté. En ce sens, la plus grande influence a été déterminée par la coexistence avec le régime de Mussolini, tant en raison des questions liées à la conciliation avec le Saint-Siège qu'en raison de l'évidente « italianité » de la Congrégation des premières générations. L'éducation des jeunes était une zone naturelle de frictions entre l'Église et les régimes totalitaires. L'idéologie fasciste se distingue en effet par son intérêt pour l'éducation d'une « *nouvelle jeunesse* » à former non seulement à travers l'école, orientée en fonction de l'État totalitaire, mais aussi à encadrer dans les organisations de jeunesse

7 Bien que les idéologies adoptées soient différentes, les mécanismes, processus et structures de pouvoir sont très similaires. Le signe le plus révélateur est l'inspiration mutuelle chez les dirigeants totalitaires. Cf. P. JOHNSON, *Modern Times. The World from the Twenties to the Nineties*, Harper Collins, New York 1991, 49-103.

8 Cf. G. OLIVA, *Le tre Italie del 1943*, Mondadori, Milano 2004.

avec des propositions de formation pendant les temps libres. L'idéal de l'éducation fasciste était celui d'une jeunesse pleine d'énergie, de qualités morales héroïques en vue d'un brillant avenir national. Le « *nouvel esprit* » réside « dans la passion de l'action, dans le sens mystique du devoir, dans le dévouement à la cause jusqu'au sacrifice suprême, dans le culte du pouvoir, dans la foi illimitée en la possibilité pour l'homme de laisser une trace indélébile dans l'histoire ».⁹

Dès 1923, le ministre de l'éducation du gouvernement Mussolini, Giovanni Gentile, introduit une réforme du système scolaire. L'éducation est soumise à l'État et s'inspire de l'idéalisme italien et de l'identification d'une continuité entre l'État mussolinien et l'histoire ancienne de Rome. Le programme comprenait presque exclusivement des matières humanistes, tandis que les sciences naturelles étaient classées comme inutiles. Les écoles privées furent maintenues mais soumises à des contrôles stricts. Conformément au Concordat entre l'Italie et l'État du Vatican, le programme de l'école primaire comprenait également une heure de religion comme matière obligatoire. Dans les écoles secondaires, les enseignants avaient la liberté de choisir les manuels scolaires, qui devaient être fidèles aux principes du régime. Les écoles et les universités étaient sous le contrôle des organisations étudiantes fascistes, qui surveillaient la loyauté politique des enseignants.

L'éducation était complétée par l'action des organisations de jeunesse fascistes, notamment l'Opera Nazionale Balilla. Le champ d'action des autres organisations fut considérablement réduit, voire annulé, jusqu'à leur dissolution. La seule organisation de jeunesse catholique qui survécut à partir de 1931 fut l'Action catholique, même si ce fut au prix d'un renoncement à l'engagement politique, social et syndical et d'une limitation aux activités de formation religieuse et spirituelle.¹⁰

9 L. LA ROVERE, *Rifare gli italiani: l'experiment di creazione dell'"uomo nuovo" nel regime fascista*, in Istituto STORICO SALESIANO - CENTRO STUDI FIGLIE DI MARIA AUSILIATRICE, *Sviluppo del carisma di Don Bosco fino alla metà del secolo XX*. Atti del Congresso Internazionale di Storia Salesiana Roma, 19-23 novembre 2014 a cura di A. Giraud et al, vol. 1: *Relazioni*, LAS, Roma, 2016, 169.

10 Cf. G. CHIOSSO, *Educazione e pedagogia nel primo Novecento*, in *Sviluppo del carisma di Don Bosco fino alla metà del secolo XX*, vol. 1, 168-170.

3.1.2. *La mission éducative de l'Église et les effets de l'encyclique Divini Illius Magistri.*

L'Église réagit aux pressions totalisantes de l'État, y compris par des interventions magistérielles. Une étape importante dans le domaine de l'éducation a été l'encyclique *Divini Illius Magistri* de Pie XI, publiée en 1929, qui s'inscrit dans la lignée de l'enseignement de ses prédécesseurs. Déjà dans *Rerum novarum*, Léon XIII avait appelé à la construction d'un système scolaire catholique en réponse à la sécularisation des écoles publiques. Le pape Benoît XV, dans sa lettre apostolique *Communes litteras* et dans le Code de droit canonique, définit les normes de l'éducation religieuse et de l'éducation des enfants, en indiquant les droits et les devoirs fondamentaux de l'Église et de la famille en matière d'éducation chrétienne, en soulignant l'importance de la catéchèse dans les écoles primaires et en expliquant le droit de l'Église à fonder ses propres écoles de tous niveaux.

Dans son encyclique, le pape Pie XI rédigea un document de base pour l'éducation catholique dans la période de l'entre-deux-guerres. Il rejetait le naturalisme pédagogique séculier et affirmait le droit à l'éducation pour la famille et pour l'Église contre les tendances centralisatrices de l'État. L'encyclique donne un point de départ pour ses propositions :

Jamais l'éducation n'a fait l'objet d'autant de discussions qu'à l'heure actuelle ; aussi le nombre des auteurs de nouvelles théories pédagogiques se multiplie-t-il, des méthodes et des moyens sont imaginés, proposés et discutés, non seulement pour faciliter, mais pour créer une nouvelle éducation d'une efficacité infaillible, qui servira à former les nouvelles générations pour le bonheur convoité sur cette terre. [...] Il est donc de la plus haute importance de ne pas se tromper dans l'éducation, et de ne pas se tromper dans la direction du but ultime auquel tout le travail d'éducation est intimement et nécessairement lié.¹¹

Dans son argumentation l'encyclique se meut dans un cadre néo-thomiste avec de nombreuses références à Léon XIII. Elle expose le principe selon lequel la véritable éducation dépasse l'ordre naturel et est entièrement

11 Cf. PIE XI, *Divini Illius Magistri*, in AAS 22 (1930) 49-86.

ordonnée au but ultime situé dans l'ordre de la grâce : « Après que Dieu s'est révélé à nous dans son Fils unique, qui seul est "chemin, vérité et vie", il ne peut y avoir d'éducation adéquate et parfaite en dehors de l'éducation chrétienne ». ¹² Dans la polémique contre le totalitarisme, il est intéressant de noter la référence de Pie XI au système éducatif des États-Unis d'Amérique, loué pour son respect du rôle de la famille. ¹³

Si l'encyclique s'élève contre l'activisme, le naturalisme, le libéralisme, le militarisme, l'athlétisme, l'éducation sexuelle et la coéducation, elle ne se limite pas à l'ordre de la grâce, aux sacrements et à la catéchèse. Se référant aux écoles catholiques, à l'Action catholique et à d'autres associations, Pie XI affirme que

le milieu éducatif de l'Église ne comprend pas seulement ses sacrements, moyens divinement efficaces de la grâce, et ses rites, qui sont tous merveilleusement éducatifs, ni seulement l'enceinte matérielle du temple chrétien, qui est aussi admirablement éducatif dans le langage de la liturgie et de l'art ; il comprend aussi un grand nombre et une grande variété d'écoles, d'associations et d'institutions destinées à former les jeunes à la piété religieuse en même temps qu'à l'étude des lettres et de la science, sans oublier la récréation et la culture physique. ¹⁴

Dans les années 1930 qui suivirent l'encyclique, on assiste à une multiplication de réflexions sur la pédagogie catholique par des auteurs tels que Maritain, De Hovre et Dévaud, tandis qu'en Italie, Mario Casotti de l'Université catholique et le jésuite Mario Barbera sont particulièrement importants. Dans l'argumentation de Casotti, le rôle de l'*amorevolezza* et de la méthode préventive de Don Bosco apparaît à côté de l'exaltation de la nature chez saint François d'Assise. Le rôle central des collèges des ordres religieux est présenté comme l'un des piliers de l'inspiration militante de la tradition éducative catholique. ¹⁵ Dans sa perspective, on ne pouvait pas

12 *Ibid.*, 51

13 Cf. *U.S. Supreme Court Decision in the Oregon School Cases*, in *Ibid.*, 61.

14 PIE XI, *Divini Illius Magistri*, 75-76.

15 Cf. M. CASOTTI, *Educazione "nuova"*, in «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna» 43 (1933) 10, 2-5.

seulement aller « contre », il fallait aller « devant » et même les salésiens ne devaient pas « rester à la traîne ». En effet, en la même année, Casotti reprochait aux salésiens de ne pas situer l'œuvre de Don Bosco dans l'histoire de l'éducation et de la pédagogie et de ne pas la relier aux problèmes de la didactique contemporaine.

Le pédagogue de l'Université catholique ne s'est pas arrêté à la seule critique. Il a écrit une longue introduction à la *méthode préventive*,¹⁶ dans laquelle il inscrit Don Bosco dans l'histoire de la pédagogie. Reprenant les arguments de Förster et Lambruschini, et s'opposant au naturalisme de Rousseau, il présente Don Bosco dans la ligne d'une pédagogie catholique en partie en phase avec Locke, Kant et Fröbel.¹⁷ Casotti relit Don Bosco avant tout à partir de l'équilibre entre liberté et autorité à travers la « méthode de l'amour ». L'auteur constate l'erreur du système répressif dans sa vision de l'homme et de la véritable psychologie et soutient au contraire l'anthropologie catholique de Don Bosco :

Il se souvenait certainement des paroles de saint Thomas dans *Contra Gentes*, où il est dit que le christianisme lui-même ne s'est pas répandu "armorum violentia", ni "voluptatum promissione" : ni avec la violence extérieure des armes, ni avec la violence intérieure des séductions, mais qu'il était "manifestum divinae inspirationis opus". [...] Il lui semblait que la gratitude inspirée par cet immense amour de Dieu pour l'homme qui culmine dans la Croix était précisément le motif psychologique qui supprimait toute apparence, même lointaine, de contrainte arbitraire.¹⁸

L'utilisation de l'expression « pédagogie de l'Évangile » est intéressante,¹⁹ car il semble que la pensée de Casotti ait influencé le *Don Bosco educatore* de Ricaldone, aussi bien dans la terminologie que dans l'approche théorique. Il présente en effet Don Bosco comme pédagogue,

16 Cf. M. CASOTTI, *La pedagogia di S. Giovanni Bosco*, in G. BOSCO, *Il metodo preventivo con testimonianze e altri scritti educativi inediti*, La Scuola, Brescia 1938², 5-94.

17 Cf. *Ibid.*, 44.

18 CASOTTI, *La pedagogia di S. Giovanni Bosco*, 26-27.

19 Cf. *Ibid.*, 52.

précurseur des écoles actives, en l'insérant dans un courant de « pédagogie catholique » inspiré de l'Évangile. L'œuvre la plus éloquente de la pédagogie salésienne est l'oratoire qui, comme celui de saint Philippe Néri, représente la brillante contribution à cette pédagogie, qui n'est ni ancienne ni moderne, mais qui est la seule pédagogie rationnelle et raisonnable de tous les temps et de tous les lieux.²⁰ Dans le paragraphe sur l'âme de la méthode préventive, Casotti affirme avec Förster :

“Le christianisme a été aussi le plus grand événement pédagogique, parce que pour la première fois et de la manière la plus universelle, il a relié chaque service, chaque travail, chaque discipline de l'homme à la vie la plus intime de la personnalité, et a exalté comme moyen d'accroître la liberté ce qui auparavant semblait n'être qu'esclavage et oppression”. C'est précisément pour cette raison que si, d'une part, la pédagogie doit se fonder autant que possible sur les “intérêts” vivants de l'élève, elle a aussi le moyen de découvrir, même dans les actions les plus oppressantes et les plus importunes, une valeur de génie, “affectant” le plus intime de l'âme humaine par l'obéissance et le travail en soi, pris comme des exercices dans lesquels notre personne morale est exaltée et vivifiée.²¹

3.1.3. Compromis et équilibres salésiens autour de la canonisation de Don Bosco

Le monde salésien interpréta l'encyclique sur l'éducation de Pie XI en se considérant comme le dépositaire d'un modèle éducatif original auquel il devait rester fidèle. Ce modèle tracé par Don Bosco vise à former de « bons chrétiens » et d'« honnêtes citoyens ». L'éducation à la citoyenneté était conçue comme une formation professionnelle de qualité en vue d'une insertion ordonnée et laborieuse dans la société, et non comme une participation politique. L'éducation salésienne, tant par sa justification surnaturelle que par son contenu catholique, était perçue comme une alternative irréductible aux pédagogies naturalistes et aux objectifs éducatifs de

20 Cf. *Ibid.*, 79.

21 *Ibid.*, 56-57.

l'homme nouveau totalitaire.

Au cours de la période décrite, il y a eu un certain repli sur la dimension religieuse et la catéchèse, conformément à l'attitude générale du monde catholique. Les pages du Bulletin salésien allaient dans ce sens en suivant les grands thèmes comme la célébration de la sainteté de Don Bosco, la solidarité avec les classes populaires, l'effort pour renforcer l'organisation des œuvres, des coopérateurs et des entreprises missionnaires. Toute référence non seulement à la politique et à la pré-politique mais aussi aux questions sociales a disparu.²²

Dans les premières années du régime, jusqu'en 1929, le comportement de la Congrégation est marqué par la réserve et la prudence, sous la bannière de l'expression claire des supérieurs : « ne pas laisser les autres venir commander et dicter chez nous ». Les principes éducatifs énoncés par Don Bosco sont restés intacts et les compromis extérieurs n'ont pas pollué la substance de la pédagogie salésienne. Dans ce sens, la ligne d'action exprimée par Don Antonio Cojazzi dans la *Rivista dei Giovani* peut être considérée comme indicative d'un sentiment commun,²³ entièrement centrée sur la formation de la force morale chrétienne, alternative à la célébration héroïco-militaire du fascisme. Les aspects essentiels de cette vertu doivent être façonnés par l'exercice de la volonté, la vie sacramentelle, l'apostolat, la sensibilité aux missions et la pureté. La revue s'éloigne donc de la célébration de l'héroïsme militaire et propose des itinéraires concrets à travers les cercles de jeunes, les groupes Évangile et aussi la biographie à succès de l'exemplaire Pier Giorgio Frassati, mort en 1925, disciple de Cojazzi.

Après l'année 1929, riche en événements d'une importance fondamentale (le 11 février, la Conciliation entre l'Église et l'État ; le 2 juin, la béatification de Don Bosco ; et le dernier jour de l'année, la promulgation de l'encyclique *Divini Illius Magistri*), on assista aux tentatives du fascisme de faire de Don Bosco « un saint italien [...] et le plus italien des saints »,²⁴ ainsi

22 Cf. CHIOSSO, *Educazione e pedagogia nel primo Novecento*, 169-172.

23 La revue pour les jeunes a été lancée en 1920 avec une claire intention apologétique par un groupe de salésiens de la maison de Valsalice: Antonio Cojazzi, Vincenzo Cimatti, Sisto Colombo et d'autres.

24 Cette expression a été prononcée par Cesare Maria de Vecchi dans son discours au Campidoglio le jour de la canonisation de Don Bosco. Cf. *Gli onori del Campidoglio*, in «Bollettino Salesiano» 58 (1934) 6, 185.

qu'à la participation des jeunes des oratoires et des collègues aux festivités patriotiques et fascistes les plus significatives, mais aussi à de réelles concessions de certains aspects de la politique scolaire utiles en vue de la reconnaissance par le régime des instituts salésiens.²⁵ Une ligne de compromis ou de conciliation avec le fascisme est suivie en partie par la revue salésienne *Gymnasium*, surtout dans les interventions de Gian Luigi Zuretti. La tentative de « christianiser le nouvel homme fasciste »²⁶ s'est davantage orientée vers la recherche de points communs entre les deux conceptions que vers une opposition dialectique. Dans un article sur les fondements doctrinaux du fascisme, Zuretti tenta d'en montrer l'aspect chrétien en soulignant qu'aucune autre idéologie comme le socialisme, le communisme et le libéralisme n'était aussi respectueuse de l'Église que le fascisme. Le point de contact se trouve dans le concept de devoir : « Devoir, élévation, conquête : la vie doit être haute et pleine, vécue pour soi, surtout pour les autres, proches et lointains, présents et futurs ».²⁷

Dans le domaine des équilibres diplomatiques et industriels, il convient de mentionner l'alliance des salésiens d'Italie avec le monde des entreprises, notamment entre les écoles professionnelles et Fiat à Turin.²⁸ En résumant les conclusions des contributions citées de Giorgio Chiosso et Pietro Stella, on pourrait synthétiser de la manière suivante la recherche d'un équilibre au plan diplomatique, éducatif et managérial des salésiens dans les années du fascisme, qui pourrait être partiellement étendu à d'autres périodes d'adversité :

- 1) La défense acharnée de l'*originalité de la méthode éducative de Don Bosco* qui n'est pas remise en cause, même face à des pressions parfois très fortes. Dans les situations les plus compromises, il existe une sorte de coexistence parallèle qui semble contradictoire

25 Cf. CHIOSSO, *Educazione e pedagogia nel primo Novecento*, 170-172 et S. ONI, *I Salesiani e l'educazione dei giovani in Piemonte, durante il periodo del fascismo*, in ZIMNIAK - LOPARCO (eds.), *L'educazione salesiana in Europa negli anni difficili*, 158-159.

26 Cf. *Il decennale della Conciliazione*, in «Gymnasium» 7 (1938-9) 9, 205.

27 G.L. ZURETTI, *Le basi doctrinali del fascismo*, in «Gymnasium» 5 (1936-7) 1, 8.

28 Cf. P. STELLA, *La canonizzazione di don Bosco tra fascismo e universalismo*, in F. TRANIELLO (ed.), *Don Bosco nella storia della cultura popolare*, SEI, Turin 1987, 365-379.

aujourd'hui, mais qui constituait vraisemblablement le maximum possible pour « ne pas tout perdre ».

- 2) L'effort de *consolidation des œuvres*, non seulement en Italie, à travers la construction de consensus de plus en plus larges et capillaires, à mesure que le nombre d'anciens augmentait tant dans l'appareil public qu'en général parmi les professionnels, les entrepreneurs et les travailleurs du système social et économique de l'époque.
- 3) La conviction persistante de la *popularité de l'éducation salésienne* dans le double sens de la réponse aux attentes des classes populaires et des choix éducatifs privilégiés, tels que la centralité de la formation professionnelle et l'investissement dans les propositions oratoires, malgré les limites imposées par les tentatives de soumettre l'éducation des jeunes à l'influence de l'État.
- 4) La *flexibilité juridique et sociale* avec laquelle les salésiens et les Filles de Marie Auxiliatrice ont su composer pour préserver non seulement leurs biens matériels, mais aussi pour continuer à exercer leur mission éducative. On peut remarquer une tendance à opérer, et pas seulement en Italie, une certaine soudure avec le système dominant, même si elle est partielle, temporaire et hypothétique.²⁹

3.1.4. *Le collège salésien, institution éducative dominante et créatrice de mentalité*

L'oratoire, qui a du mal à faire des propositions de formation sociale et pré-politique, se limitait dans les années 1930-1940 à des activités et à des programmes strictement catéchétiques et récréatifs. La nécessité de ce passage a été présentée par Don Ricaldone dans ses écrits comme une opportunité pour revenir à la première identité de l'oratoire : le catéchisme. Le

29 Il convient de noter que dans d'autres systèmes politiques totalitaires, l'attitude de flexibilité juridique, politique et sociale n'a pas été réalisée, principalement en raison de l'absence d'une attitude compatible de la part de l'État. Les œuvres ont été fermées et les salésiens ont continué durant la persécution, en se cachant ou en s'insérant dans les structures paroissiales. Cf. la majorité des expériences salésiennes étudiées dans ZIMNIAK - LOPARCO (eds.), *L'educazione salesiana in Europa negli anni difficili*.

lancement de la *Croisade catéchétique* (1941) et la fondation de la maison d'édition *Libreria Dottrina Cristiana* créèrent un cadre idéal pour s'opposer à l'athéisme en investissant les ressources nécessaires à la stratégie catéchétique, compte tenu des limites imposées par la situation. D'autres dynamiques étaient cependant en cours dans le « collège salésien », l'institution la plus répandue et la mieux adaptée aux périodes difficiles.

Le collège, en tant que structure comprenant l'école et l'internat, formait une institution « complète », également définie par Braido comme « totale »;³⁰ elle gérait le temps et l'espace des jeunes internes et impliquait une succession d'activités scolaires, religieuses, sportives-récréatives, associatives, artistiques, etc. Étant donné que l'approche préventive caractéristique de l'internat allait normalement de pair avec la fermeture plus ou moins forte au monde extérieur, l'omniprésence du régime fasciste n'a fait que renforcer cette tendance déjà présente. Il suffit de penser aux nombreux rappels des supérieurs, déjà dans les vingt premières années du XX^e siècle, concernant les relations avec le « monde extérieur ».

En tant que structure éducative paradigmatique dès les vingt dernières années de la vie de Don Bosco, le collège fut promu par les salésiens dans sa formule éducative et formative « à succès », qui prévoyait plus une reproduction qu'une amélioration qualitative. Même d'un point de vue quantitatif, nous pouvons constater que, de 1925 à 1955, le nombre de collèges de la Congrégation a augmenté plus lentement en termes de pourcentage que les autres structures éducatives. Le nombre de collèges-internats a augmenté de 81 %, tandis que les écoles ont augmenté de 138 %, les oratoires de 155 % et les paroisses de 260 %. La seule catégorie qui a diminué au cours de ces trente années est celle des écoles d'agriculture, dont le nombre est passé de 27 en 1925 à 16 en 1955.³¹ La structure interne du collège et son règlement sont restés fondamentalement les mêmes que lors de la période précédente. Interprétant la crise des collèges dans la période qui a suivi le

30 Cf. P. BRAIDO, *Prevenire non reprimere. Il sistema educativo di don Bosco*, LAS, Roma 2006, 351ss.

31 Cf. M. BAY - F. MOTTO, *Opere, personale e attività della Società di San Francesco di Sales. Dati quantitativi descrittivi negli anni 1888, 1895, 1910, 1925, 1940, 1955*, in *Sviluppo del Carisma di don Bosco fino alla metà del secolo XX*, 54. Note: Dans la catégorie « internat », nous avons inclus les catégories suivantes présentes dans les Elenchi generali della Società di San Francesco di Sales: « internat », « orphelinat » et « hospice ».

concile Vatican II, Pietro Stella a noté les limites de la structure collégiale :

On comprend que les collèges, tout en donnant les garanties d'une plus grande solidité, comportaient aussi les risques inhérents à la stabilisation : par exemple, la stagnation des forces, la fermeture du milieu collégial, l'extinction d'une préoccupation pressante qui stimulait la créativité des œuvres et des méthodes, une certaine quiescence.³²

3.1.4.1. *Quelques changements dans la vie concrète des collèges-internats*

La mise en place d'une structure éducative est principalement influencée par les caractéristiques générales, pédagogiques, juridiques et économiques, mais aussi par les « petites traditions » qui peuvent être étudiées d'un point de vue phénoménologique à partir du concret et du quotidien, des espaces et des temps, des activités, des tentatives de changement, des périodes de succès et des problèmes pratiques récurrents. Sans prétendre à l'exhaustivité, nous nous appuyons ici sur quelques épisodes qui illustrent la dynamique collégiale en cours.

L'organisation des espaces était très variée, dictée par divers facteurs, tels que l'emplacement de l'institut à l'extérieur ou à l'intérieur de la ville ou la réutilisation fréquente de bâtiments existants. Si la structure était le résultat d'une construction prévue par les salésiens, on suivait généralement comme modèles l'oratoire du Valdocco, qui avait grandi et s'était développé, et la maison de Nizza Monferrato pour les FMA. La grandeur des locaux, spacieux et même imposants, était motivée par l'efficacité de l'organisation : une réduction des dépenses par personne et une plus grande valorisation des assistants pas toujours nombreux.

Dans certaines maisons hors d'Europe, *l'horaire* inspiré de celui des maisons du Piémont a créé des difficultés en raison de la différence de climat et de coutumes. Un épisode emblématique a été la procédure suivie pour décider le changement d'horaire dans les premiers collèges du Brésil. Dans certaines maisons, on a suivi l'emploi du temps italien ; dans d'autres, il y a eu des variations dictées par les besoins locaux. Don

32 P. STELLA, *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica*, vol. 1: *Vita e opere*, LAS, Roma 1979, 126.

Lasagna a insisté pour que l'on revienne à l'ancien horaire du Valdocco, mais les médecins des maisons ont eu le dernier mot. Au bout d'un an, Lasagna affirmait, dans une lettre au recteur majeur, sa conviction de devoir s'adapter aux coutumes locales, car les médecins furent unanimes pour demander un changement, désignant l'horaire italien comme la cause de la plupart des maladies à l'intérieur des collèges. Pour des raisons de chaleur, on a anticipé sensiblement l'heure du déjeuner (10 h 30) et celui du dîner (17 h). On a également essayé de répartir l'emploi du temps en alternant les temps de classe, d'étude et de récréation pour éviter la fatigue et l'ennui.³³

Pour la *formation spirituelle*, on utilisait les traductions de *Il Giovane provveduto (La Jeunesse instruite)* de Don Bosco et de *La Figlia cristiana (La Fille chrétienne)*, version féminine de l'œuvre bien connue de Don Bosco.³⁴ Les prières, les pratiques pieuses et la fréquentation des sacrements ne subissaient généralement pas de grandes variations. La messe quotidienne et les deux messes du dimanche, pour tous les internes, étaient une partie fixe de l'horaire du collège. L'élément qui a subi le plus de changements est la pratique de la confession suite à l'interdiction prononcée par le Saint-Siège en 1901, qui interdisait aux directeurs d'entendre les confessions des personnes résidant dans leur maison. Dans ce contexte, les propositions envoyées aux chapitres généraux notaient comment l'attention du directeur se déplaçait de la paternité spirituelle vers des questions d'organisation, de discipline, de finances ou de recherche d'engagements apostoliques en dehors de la maison salésienne. Les membres du chapitre se plaignaient de la perte de l'atmosphère paternelle, typique des maisons salésiennes, et dénonçaient la difficulté de trouver dans les premiers temps des confesseurs préparés, à tel point que dans certaines maisons, des prêtres externes furent appelés comme confesseurs. Le sujet fut discuté mais les chapitres

33 Cf. M. ISAÚ SOUZA PONCIANO DOS SANTOS, *Luz e sombras. Internatos no Brasil*, Ed. Salesiana Dom Bosco, São Paulo 2000, 208-210 et L. LASAGNA, *Epistolario*. Introduction, notes et texte critique édité par A. da Silva Ferreira, LAS, Rome 1997, vol. 2, 432-433.483..

34 G. LOPARCO, *L'apporto educativo delle Figlie di Maria Ausiliatrice negli educandati tra ideali e realizzazioni (1878-1922)*, in J.G. GONZÁLEZ et al. (eds.), *L'educazione salesiana dal 1880 al 1922. Istanze ed attuazioni in diversi contesti*. Atti del 4° Convegno Internazionale di Storia dell'Opera salesiana Ciudad de México, 12-18 febbraio 2006, vol. 1, LAS, Roma 2007, 176-177.

généraux ne prirent aucune décision à ce sujet.³⁵

En résumant les contributions des historiens sur la période étudiée, nous pouvons dire que la tradition salésienne dans le domaine des *activités culturelles* a été préservée, actualisée, voire enrichie en certaines parties de nouveaux éléments. Les principaux événements festifs des instituts étaient rehaussés par la musique des fanfares et par le chant liturgique dont le répertoire, après la réforme cécilienne, s'enrichit par les productions polyphoniques de compositeurs salésiens comme Giovanni Pagella, Alessandro de Bonis et par la récupération et la promotion du chant grégorien par Don Giovanni Battista Grosso. Le *théâtre*, présent dans les programmes et les « académies » des internats, était perçu comme un excellent moyen pédagogique ; on soulignait son influence sur l'individualité du garçon, sur l'amélioration de son comportement, sur l'exercice de la mémoire, mais aussi comme un moyen de proposer des modèles à imiter. Parmi les thèmes récurrents des textes théâtraux produits dans le contexte salésien, on peut citer les suivants : la foi comme motif prioritaire des choix même au prix de grandes souffrances, l'obéissance aux parents, la bonté, l'humilité et l'engagement apostolique et missionnaire.

Aux activités théâtrales s'ajoutèrent ensuite les *projections de films* à partir du début du XX^e siècle. Jusqu'aux années 1920, la question de l'acceptation du cinéma fut plus ou moins pacifique, lorsqu'il s'agissait de projections à thème catéchétique organisées quelques fois dans l'année. Les difficultés et les jugements négatifs tournaient autour des films légers, certains critiques supposant que le cinéma était la cause de troubles de la vision, de violents maux de tête et d'excitation nerveuse, surtout chez les spectateurs assidus. À partir des années 1930, les interprétations négatives du cinéma, considéré comme un instrument de corruption morale, se multiplient. Les règlements des maisons et des chapitres provinciaux établirent des règles pour son utilisation (genre de films, fréquence des projections, responsabilité de la censure) et il y avait aussi des cas d'interdiction absolue pendant certaines périodes et dans certaines provinces.

Les activités récréatives traditionnelles furent maintenues, mais dès le début du XX^e siècle, la gymnastique et le sport organisé font leur entrée

35 Cf. J. G. GONZÁLES, *Aspectos de la educación salesiana a la luz de las propuestas enviadas a los Capítulos generales (1877-1922)*, in GONZÁLES et al. (eds.), *L'educazione salesiana dal 1880 al 1922*, vol. 1, 35-38.

dans les cours salésiennes. De nouvelles activités furent ajoutées dans certains endroits, malgré de nombreuses réticences : athlétisme, patinage, natation, tennis, volley-ball, basket-ball, tennis de table, cyclisme, mais aussi les jeux de société et, presque comme une catégorie à part, le football. L'introduction du football est une question emblématique, car son acceptation a été largement débattue et les avis n'ont pas été univoques en toute situation. Certains supérieurs se méfiaient de ce sport, car il entravait les jeux de masse traditionnels en exigeant un grand espace pour un petit nombre de joueurs et en forçant la plupart des autres jeunes à rester passifs. En outre, il y avait des raisons liées aux « dangers moraux » impliqués dans les jeux, conduisant à un contact physique avec des adversaires extérieurs. Un autre problème était la tenue vestimentaire inappropriée pour le football. En conséquence, là où le jeu était autorisé, les clercs jouaient en soutane et les garçons en pantalon et manches longues.

À partir des années 1930, l'accent mis sur la formation du personnel et la catéchèse va de pair avec une méfiance à l'égard de certains divertissements, notamment le cinéma et le football. Dans certaines provinces, les interdictions de jeux ne manquent pas, au motif que « le football ruine les clercs et est encore pire que le cinéma ».³⁶ Cependant, au-delà de la perspective morale, le passage des « jeux traditionnels salésiens » aux *sports* a contribué à la réglementation des loisirs, puisque tout sport a un besoin intrinsèque de discipline, de règles fixes, d'une logique de compétition et d'un calendrier préétabli des parties.

Au cours de la période étudiée, la *gymnastique* et le *scoutisme* constituaient une alternative aux sports d'équipe. Le bénéfice des activités motrices était offert dans le cadre fermé de l'internat ou lors d'excursions dans les groupes de scouts. L'aspect problématique de ces deux types de loisirs résidait dans leur relation avec la discipline collégiale : influencée par la sensibilité de l'époque pour l'organisation de masses, cette discipline neutralisait la saine désorganisation de la récréation salésienne traditionnelle. La gymnastique était souvent obligatoire et liée au rituel des défilés en uniforme, qui, dans certains endroits, avait une valeur disciplinaire et servait de moyen de préparation militaire des jeunes. Par exemple, les défilés de jeunes dans l'Italie de Mussolini étaient une expression formelle, exigée

36 ISAÛ, *Luz e sombras. Internatos no Brasil*, 384.

par le régime, de l'adhésion aux activités des Balilla,³⁷ tandis que dans d'autres contextes, la formation militaire avait pour fonction la promotion des instituts salésiens. Un exemple concret est le succès en Argentine des *Exploradores de Don Bosco* qui créèrent des liens avec les institutions militaires. Les premiers anciens élèves des Exploradores étaient des aspirants au recrutement dans l'armée et les forces de sécurité ; par la suite, les Exploradores ont été considérés par les autorités argentines comme des « soldats formés », partiellement ou totalement exemptés du service militaire.³⁸

Le programme des *compagnies* salésiennes comprenait une conférence hebdomadaire, des activités propres (animation liturgique, promotion de la vie spirituelle et de la discipline, etc.) et des événements spéciaux tels que l'inscription des nouveaux membres, la fête du saint patron et les sorties. Les compagnies avaient une bannière, leurs propres statuts et un président qui aidait le catéchiste dans l'animation. Être membre d'une compagnie était considéré comme un honneur, symbolisé dans certains établissements par un signe distinctif : c'était un moyen pour favoriser la discipline et la bonne conduite.

En résumé, on peut dire que, par rapport à l'époque de Don Bosco, l'orientation des activités récréatives et associatives s'est déplacée lentement, sans changement radical. Partant d'une interprétation de la récréation comme un moment de spontanéité, de personnalisation de l'éducation, de connaissance mutuelle et de libération de l'énergie physique, les salésiens sont passés à une conception plus organisée et plus réglementée de celle-ci. La récréation avait un lieu fixe avec des activités planifiées, selon un concept d'éducation intégrale du garçon au sein du collège.

3.1.4.2. Conséquences des changements : une discipline plus militaire que familiale

Le problème de la discipline et des punitions faisait partie de la mentalité collégiale dès le début des institutions éducatives salésiennes. Le danger

37 Cf. ONI, *I Salesiani e l'educazione dei giovani in Piemonte, durante il periodo del fascismo*, 158-159.

38 Cf. S. NEGROTTI, *Los exploradores argentinos de don Bosco: orígenes y pedagogía de una experiencia juvenil salesiana argentina*, in GONZÁLEZ et al. (eds.), *L'educazione salesiana dal 1880 al 1922*, vol. 2, 41-43.

de remplacer l'assistance éducative assidue et familière par un système de contrôle plus facile pour l'assistant avait déjà été signalé dans le *Traité* de Don Bosco. Les deux lettres de Rome (1884) indiquent les voies à suivre, rappelant l'authentique expérience oratorienne. En 1885, dans une lettre à Giacomo Costamagna, Don Bosco écrivait à propos du processus d'inculcation du système préventif dans les instituts d'Argentine avec l'emploi de méthodes plus « fortes » : « Jamais de punitions pénales ; jamais de paroles humiliantes, pas de reproches sévères en présence des autres. Mais dans les salles de classe que résonnent les mots de douceur, de charité et de patience ». ³⁹ En 1910, l'inspecteur de Buenos Aires, Don Vespignani, notait : « En ce qui concerne la réduction des punitions, l'insistance est continuelle : beaucoup de choses ont été réalisées ; mais une idée claire et pratique de notre système fait encore défaut chez certains confrères » et il ajoutait : « Les conseillers scolaires et les assistants ont trop d'exigences ». ⁴⁰ Don Rua et Don Cerruti se sont également exprimés dans ce sens. Don Rua a insisté à plusieurs reprises pour interdire les châtiments violents, trop longs, douloureux et humiliants. ⁴¹ Don Cerruti a développé sa conception de la discipline dans sa circulaire de 1908 :

Notez que sans ordre et régularité, il ne peut y avoir de discipline, et que sans discipline, il n'y a pas de moralité. Mais notez aussi que la discipline éducative n'est pas une discipline militaire, et que l'ordre et la régularité ne sont pas synonymes de militarisation. Suivons donc partout ce que Don Bosco a enseigné, et avec lui les meilleurs pédagogues, en éliminant les excès et les déformations. On y contribuera efficacement en lisant et en expliquant un peu plus fréquemment les points du règlement des maisons concernant le système préventif en éducation et la fonction des enseignants et des assistants. ⁴²

39 G. BOSCO, *Lettera a don Giacomo Costamagna (10 août 1885)*, in *Fonti Salesiane*, 454.

40 J.M. PRELLEZO, *Le scuole professionali salesiane (1880-1922). Istanze e attuazioni viste da Valdoceo*, in GONZÁLEZ et al. (eds.), *L'educazione salesiana dal 1880 al 1922*, vol. 1, 78.

41 Voir les *Lettere Circolari di don Michele Rua ai salesiani*, Direzione generale delle opere salesiane, Torino 1965, 43-44, 120, 327-329, 393 e 399.

42 F. CERRUTI, *Lettera agli ispettori e ai direttori (24 novembre 1908)*, in F. CERRUTI, *Lettere circolari e programmi di Insegnamento (1885-1917)*. Introduction, textes

Aussi Don Cerruti, déjà âgé, a-t-il invité les salésiens à « éviter comme la peste » la conviction que « le contact continu et constant avec les jeunes entraîne une perte d'autorité ; que les prêtres surtout doivent, en vertu de leur dignité sacerdotale, s'exempter de toute assistance. Non, chers confrères, ce n'est pas le système préventif, ce n'est pas ce qu'enseignait Don Bosco ». ⁴³ Malgré les exhortations et les arguments des responsables de la Congrégation, de nombreux rapports rédigés à l'issue des visites des instituts confirment le problème de la mauvaise assistance et de l'usage excessif des punitions, même corporelles.

Un renforcement de la logique disciplinaire s'est produit pendant les années de la première guerre mondiale qui mobilisa près de la moitié des confrères. Les fortes expériences de la guerre et du système militaire ont orienté l'éducation vers une discipline plus militaire que familiale. ⁴⁴ Autre facteur important, les exigences du système scolaire de certains États ont introduit une formation civique et militaire qui a diffusé dans les collèges des éléments de logique répressive.

La période du rectorat de Pietro Ricaldone, que nous aborderons plus loin, est devenue emblématique pour les questions de discipline et d'uniformité des interprétations du système préventif. Les sources sont évidemment restées les mêmes, et le recteur majeur a cité les déclarations de Don Bosco et de ses successeurs au sujet de la punition. Ce qui manquait, c'était une ligne générale de gouvernement capable d'équilibrer les tendances d'une époque de contrastes, de fermetures, de luttes et de confiance dans le centralisme uniformisant, comme le fut la ligne de la piété prônée par Don Albera ou le paradigme de la paternité combiné à la mentalité d'adaptation créative présente dans le magistère de Don Rinaldi. La discipline, la fidélité et l'uniformité sont des thèmes qui sont au centre des arguments de Don Ricaldone, qui a publié un nombre surprenant de textes contenant des décisions, des règles et des programmes pour tous les domaines de la vie salésienne.

critiques et notes sous la direction de José Manuel Pallezo, LAS, Roma 2006, 309.

43 F. CERRUTI, *Un ricordino educativo-didattico*, SAID Buona Stampa, Turin 1910, 35.

44 Cf. J.M. PALLEZO, *Linee pedagogiche della Società Salesiana nel periodo 1880-1922. Approccio ai documenti*, in «Ricerche Storiche Salesiane» 23 (2004) 44, 149-150.

3.2. Directives du recteur majeur Pietro Ricaldone : fidélité, catéchèse et études

Don Pietro Ricaldone devint le successeur de Don Bosco en 1932, après une longue expérience au Conseil général. Conseiller professionnel à partir de 1911 et vicaire de Don Rinaldi, il a laissé une forte empreinte dans de nombreux domaines de la Congrégation. Homme de gouvernement, il a dû faire face à des situations concrètes liées à la croissance de la Congrégation et aux adversités causées par les régimes autoritaires et une guerre mondiale dévastatrice.

Certains traits de son style de gouvernement sont déjà reconnaissables dans sa fonction de provincial dans le sud de l'Espagne au début du XX^e siècle. Dans l'organisation des écoles populaires il se distingua par la clarté de ses idées, un grand sens de l'organisation et une insistance sur la formation des enseignants.⁴⁵ Il a également encouragé l'étude scientifique de l'éducation, en se concentrant sur les problèmes des écoles agricoles.⁴⁶ L'efficacité de ses méthodes a renforcé la tendance à la centralisation à l'époque de la nécessaire coordination mondiale des écoles professionnelles. En effet, dès le début de son mandat de conseiller professionnel, il avait insisté auprès des inspecteurs et des directeurs pour qu'ils envoient des rapports trimestriels sur ce qui se faisait dans les écoles, sur les effectifs, les programmes et la formation du personnel. L'insistance répétée dans ses circulaires sur le thème des rapports à envoyer montre l'importance de cet instrument de gouvernement. Un autre thème fréquent est la préparation du personnel : les provinciaux devaient lui communiquer au début de l'année scolaire la liste des confrères qui seraient inscrits dans des cours supérieurs ou universitaires en ingénierie, mécanique, agriculture,

45 Cf. J. BORREGO, *Las escuelas populares salesianas en España. Realizaciones en la Inspectoría Bética*, in GONZÁLEZ et al. (eds.), *L'educazione salesiana dal 1880 al 1922*, vol. 1, 418-428.

46 Voir les volumes de Ricaldone dans la série «Biblioteca Agraria Solariana» publiée par les Escuelas profesionales de artes y oficios de Sevilla: *El clero, la agricultura y la cuestión social*; *Los labradores, la agricultura y la cuestión social*, tous deux datés de 1903; *Las leguminosas y los cereales. Estudio critico científico* de 1904 et les 7 volumes de *El problema forrajero* publiés entre 1905 et 1910.

économie, sciences sociales, etc.⁴⁷

Les lignes de son gouvernement, notamment dans le domaine de l'éducation et de la pédagogie, que nous aborderons dans les paragraphes suivants, illustrent la mentalité de base de Pietro Ricaldone en la situant dans le contexte des opportunités et des menaces dans les années 1930-1940.

3.2.1. *L'unité, la formation et l'étude scientifique à l'Institut supérieur de pédagogie*

Dans sa première lettre en tant que recteur majeur, et en continuité avec les cinq dernières années du mandat de Don Rinaldi, Ricaldone exhortait les confrères à ne pas multiplier les œuvres, mais à consolider celles qui existaient déjà, et à investir dans la formation, en annonçant le principe : « L'avenir de notre Société réside avant tout dans les maisons où se forme le personnel ».⁴⁸ Considérant le nombre record de novices qui dépassait le millier par an, Don Ricaldone a noté un danger pour « notre Société, dont le développement rapide pourrait même devenir un grave danger, si des éléments délétères s'infiltraient dans son organisme ». À la base de la formation il mettait beaucoup d'exigence et peu de tolérance, selon le principe de base annoncé au début de sa lettre programmatique : « *L'unité des esprits et des cœurs* ».⁴⁹

Malgré la décision de ne pas ouvrir de nouvelles maisons et les difficultés présentées par les régimes autoritaires et totalitaires, la période étudiée a été celle de la plus grande croissance. De 1925 à 1955, le nombre de maisons en Amérique, le continent qui a connu la plus faible croissance, a doublé, tandis que l'Asie a vu sa présence salésienne plus que tripler.⁵⁰

47 Cf. PRELLEZO, *Le scuole professionali salesiane*, vol. 1, 84-88.

48 P. RICARDONE, *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 13 (1932) 58, 4.

49 *Ibid.*, 3.

50 Pendant la période de Ricaldone, la Congrégation a son centre de gravité démographique et opérationnel en Europe et en Amérique, mais il est intéressant de noter que, même si les chiffres sont faibles, la plus grande croissance des maisons et des confrères a lieu dans les continents « missionnaires » : l'Asie est la première, suivie de l'Afrique. La composition des communautés est également différente : le nombre de confrères par maison en Asie et en Afrique est resté autour de la moyenne de 7 confrères par maison pendant toute la période du Ricaldone. En Europe et en

On ne peut cependant pas dire qu'en raison de cette croissance, aucun effort n'ait été fait pour investir dans la formation salésienne. Le centralisme du gouvernement ricaldonien lui a donné des instruments qui exercèrent une forte influence sur les processus de formation. La série *Formation salésienne*, composée de 13 volumes substantiels, témoigne de l'utilisation consciente de son pouvoir de décision. Depuis les questions de procédures à respecter jusqu'à l'organisation des archives et des bibliothèques, en passant par l'application des principes de la formation et de l'éducation salésienne, le gouvernement ricaldonien a été l'époque d'un paradigme que nous pourrions appeler celui de « la formation par l'exécution obéissante ».

Un fait particulièrement intéressant pour notre étude est la plus grande importance accordée à l'étude de la pédagogie dans la formation des salésiens. Après la mort du conseiller scolaire Bartolomeo Fascie qui soutenait la ligne de la formation pratique par osmose, le recteur majeur exprima plus clairement sa pensée sur la pédagogie salésienne au cours du Chapitre général de 1938 :

On a abusé de la phrase de Don Bosco lui-même : “On m’interroge sur mon système ! Mais même moi, je ne le sais pas !”. Un acte d’humilité ne doit pas devenir une arme contre lui, et encore moins un drapeau. Il est vrai que Don Bosco était avant tout un éducateur, un pédagogue, mais il était aussi un grand spécialiste de pédagogie. Les admirables pages du Système préventif suffiraient à le déclarer tel ! [...] J’ai recommandé au conseiller général pour les écoles d’envoyer des salésiens suivre des cours universitaires dans les écoles pédagogiques les plus réputées.⁵¹

L'insistance sur l'étude scientifique de la pédagogie a été accentuée dans l'après-guerre par l'investissement d'énergies et de ressources notamment dans l'Institut Supérieur de Pédagogie (ISP) du Pontificio Ateneo Salesiano (PAS, ou Athénée Pontifical Salésien) de Turin-Rebaudengo.

.....
 Amérique, la communauté moyenne compte deux fois plus de confrères. Cf. BAY - MOTTO, *Opere personale e attività*, 44-49.

51 P. RICARDONE, *Parlate del Rev.mo Rettor Maggiore durante il XV Capitolo Generale*, in ACS 19 (1938) 87, 4-5. Le conseiller scolaire général de l'époque était Renato Ziggiotti, qui a exercé cette fonction de 1937 à 1951.

Lors du Chapitre général de 1947, il a été demandé aux inspecteurs de veiller à ce qu'au moins un clerc soit envoyé pour se spécialiser en pédagogie au PAS.⁵² L'objectif a été explicité de la manière suivante : « Les salésiens, pour remplir avec plus de perfection leur mission éducative, doivent se former davantage et mieux en pédagogie ».⁵³

L'attitude positive à l'égard des études pédagogiques n'était cependant pas nourrie par une confiance naïve. D'une part, il y avait un besoin de professeurs de pédagogie dans les maisons de formation des salésiens et de salésiens qualifiés pour enseigner dans les écoles ; d'autre part, il y avait une motivation clairvoyante : « Si nous pensons aux doctrines erronées et aux courants pédagogiques qui se répandent partout avec des dommages incalculables pour les jeunes, nous nous rendrons compte plus exactement du besoin pressant d'hommes préparés à enseigner la pédagogie ».⁵⁴ Dans ce contexte, la pédagogie salésienne était perçue comme une « nouvelle » science basée sur des principes indiscutables :

sur les fondements granitiques de la *philosophia perennis* et de la théologie catholique, et en même temps sur les données que nous offrent les autres sciences, comme la psychologie, la biologie, la sociologie, etc. Mais en même temps, nous voulons que le temple de la science pédagogique soit non seulement beau et bien bâti, mais qu'il soit exempt de superstructures, erronées ou étrangères, qui, sous prétexte de vouloir le fortifier ou l'embellir, l'étouffent pratiquement ou le défigurent, le privant de sa physionomie caractéristique et de l'esprit qui l'anime et le distingue par sa finalité pratique, son élan d'initiatives et sa fécondité en réalisations.⁵⁵

Les développements scientifiques de la pédagogie salésienne sont liés aux conceptions de Carlos Leôncio da Silva, un salésien brésilien appelé par Don Ricaldone à diriger l'Institut Supérieur de Pédagogie de

52 *Breve cronistoria, deliberazioni e raccomandazioni del XVI Capitolo generale*, dans ACS 27 (1947) 143, 80.

53 P. RICALDONE, *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 30 (1950) 159, 8.

54 *Ibid.*

55 P. RICALDONE, *Don Bosco educatore*, Libreria Dottrina Cristiana, Colle Don Bosco (Asti) 1951, vol. 1, 56.

Turin-Rebaudengo au début des années 1940. Durant cette période, qui mérite d'être traitée dans un paragraphe à part, les idées de Don Ricaldone apparaissent déjà fortement enracinées dans la tradition salésienne des écoles classiques et professionnelles et développées surtout autour de l'enseignement religieux. Dans l'approche catéchétique de Ricaldone, suivant les lignes du professeur Casotti, certains apports didactiques du courant de « l'école active » sont mis en valeur, tels que : l'activité dans les écoles, la méthode inductive, la participation des élèves, la connaissance psychologique des élèves, l'école sereine et joyeuse, l'exclusion des punitions, la liberté de l'élève, le travail personnel de l'élève, l'utilisation des idées centrales de synthèse, l'utilisation des centres d'intérêt des élèves.⁵⁶

Les courants de la pédagogie positiviste et naturaliste étaient au contraire considérés comme des expressions d'une « pédagogie athée », dont Jean-Jacques Rousseau et John Dewey étaient les plus grands représentants. Les études statistiques n'étaient pas non plus tenues en haute estime par Don Ricaldone. Dans le cadre du Congrès de l'Action catholique de 1938, il s'exprima « contre la fièvre du mouvement statistique : plus que des chiffres, qui pourraient devenir des tumeurs, nourrissons-nous d'un véritable zèle [...] ; ne réduisons pas l'Action catholique à la théorie, à des manèges académiques, où parfois la vanité se nourrit et triomphe ».⁵⁷ Dans ce cadre de référence, on comprend pourquoi la fonction des études pédagogiques du PAS a également été exprimée en ces termes :

Nous considérons que la menace de la pédagogie matérialiste et athée, même si elle est déguisée sous le nom de science, est si grave que nous pensons qu'il n'y a pas d'autre menace plus désastreuse pour le destin de l'humanité. [...] Afin que nous puissions tous prendre parti [...] pour mener cette grande bataille avec un esprit résolu et des moyens adéquats, nous avons décidé que l'*Institut Supérieur de Pédagogie* soit créé au sein de l'Athénée Pontifical Salésien.⁵⁸

Même si, par comparaison avec le précédent rectorat, on a davantage

56 Cf. P. RICALDONE, *Oratorio festivo catechismo formazione religiosa*. Strenna del Rettor Maggiore 1940, SEI, Turin 1940, 195-205.

57 *Breve cronistoria, deliberazioni e raccomandazioni del XVI Capitolo generale*, 17.

58 RICALDONE, *Don Bosco educatore*, vol. 1, 58-59.

parlé de l'étude scientifique de la pédagogie, la formation pratique n'a pas été négligée et le recteur majeur exhortait les directeurs à développer un sentiment de paternité chaleureuse et de charité aimable dans l'accompagnement des clercs.⁵⁹ Au cours de cette période de formation, ils ne devaient pas se contenter des livres sur la culture chrétienne et classique, ils devaient aussi étudier les travaux de Bartolomeo Fascie *sur la méthode d'éducation de Don Bosco*.⁶⁰ Avec les FMA, Don Ricaldone a eu des contacts moins intenses que son prédécesseur, mettant l'accent sur ses propres convictions en indiquant la nécessité de fonder des maisons de formation afin de qualifier pédagogiquement et professionnellement les nouvelles professes à qui il était demandé d'approfondir la méthode éducative de Don Bosco.⁶¹

3.2.2. *L'amour comme inspiration et la discipline comme moyen général d'éducation*

Au moins au niveau des principes, Pietro Ricaldone a suivi la ligne de Don Rinaldi. Dans sa première lettre systématique, commentant l'étréenne de 1933, il présenta la charité comme le premier principe de la vie chrétienne et le milieu familial qui, façonné par la charité, est le contexte de l'éducation salésienne.⁶² Le modèle de cette charité est saint François de Sales,

le saint de la charité, de la douceur, de l'amour. Il ne se contente pas de l'extérieur, mais veut la vertu qui est force, qui est effort ; il veut même la reine des vertus, dont on dit qu'elle est *forte comme la mort*. Il était convaincu que tout est possible pour une âme enflammée par les plus pures ardeurs de l'amour. C'est ce qui explique le travail infatigable et l'efficacité prodigieuse du bienheureux Don Bosco qui

59 *Breve cronistoria, deliberazioni e raccomandazioni del XVI Capitolo generale*, 18.

60 R. ZIGGIOTTI, *Lettera del consigliere scolastico*, in ACS 18 (1937) 79, 395.

61 Cf. *Atti del Capitolo Generale XI dell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice tenutosi in Torino – Casa Generalizia dal 16 al 24 luglio 1947*, Istituto FMA, Torino 1947, 25.

62 Cf. P. RICALDONE, *Strenna del 1933. Pensar bene di tutti - Parlar bene di tutti - Far del bene a tutti*, in ACS 14 (1933) 61bis, 43. Cf. la même approche du fondement de l'amour dans le Système préventif dans RICALDONE, *Don Bosco educatore*, vol. 1, 148-228.

voulait que la charité soit la norme constante de son travail, la base de son système pédagogique, l'âme de son apostolat.⁶³

Dans son *Don Bosco educatore* qui conclura le rectorat de Ricaldone sur le plan des idées pédagogiques, la ligne de l'amour est maintenue comme « principe directeur » du système préventif. Mais le point fort des directives de Don Ricaldone consiste dans la description des applications de ce système, précises, définitives et détaillées. Sa synthèse relie le concept de l'amour à celui de la perfection tel que l'a formulé Don Barberis, mais en utilisant une argumentation particulière : « Or, si l'inclination de l'âme à vouloir le bien d'une personne est déjà de l'amour, il faut dire que l'éducation est d'autant plus une œuvre d'amour : en effet, elle veut et s'efforce effectivement et se sacrifie pour procurer le seul vrai bien de l'élève, c'est-à-dire la perfection de sa vie en tant qu'homme ». ⁶⁴ L'amour est considéré comme un débordement généreux d'énergies intérieures pour réaliser l'œuvre du bien unique, la « perfection », non seulement idéale mais concrète, tangible et réglementée.

Le paradoxe de ses choix fondamentaux est la dissonance entre le principe fondamental de l'amour et le choix méthodologique de l'éducation. Dans *Don Bosco educatore* il propose la discipline, liée à l'autorité, comme moyen général d'éducation. Il déclare dans son texte :

Mais il ne suffit pas d'avoir de bons principes, des idées claires, des concepts bien élaborés des choses à faire : outre la possibilité de traduire tout cela en pratique, il faut cette technique, ou plutôt cette tactique spéciale, et cet esprit qui donnent vie et valeur à ladite méthode. C'est précisément dans cette optique qu'il est bon de voir et d'examiner la méthodologie éducative salésienne, pour en saisir toute l'âme : et c'est précisément dans cette optique que, selon la pensée et la pratique de Don Bosco, il faut interpréter avant tout le principe d'autorité qui, dans le milieu éducatif, fait fleurir la discipline.⁶⁵

63 RICALDONE, *Strenna del 1933*, 45.

64 RICALDONE, *Don Bosco educatore*, vol. 1, 149.

65 RICALDONE, *Don Bosco educatore*, vol. 1, 286-287.

D'après ce qui a été mentionné à propos de la discipline et de « l'unité des esprits et des cœurs », il semble que le véritable fil conducteur et le centre de gravité des lignes pédagogiques de Don Ricaldone soient l'accent mis sur une organisation uniforme et disciplinée. Cette orientation se situe dans le contexte de la canonisation de Don Bosco et elle est développée surtout dans les trois cents pages de l'étrenne pour 1935 sur la *Fidélité à Don Bosco Saint*.⁶⁶ L'auteur développe son argumentation avec esprit de décision en procédant par étapes :

1. la fidélité est liée à un acte de foi envers Dieu et donc liée à l'attitude de confiance ; 2. elle se traduit par conséquent par la promesse de suivre Don Bosco ; 3. qui a été envoyé par Dieu et qui est un saint confirmé par l'Église ; et enfin 4. on suit Don Bosco à travers l'observance des Règles. On en arrive même à des affirmations radicales et réductrices : « Les règles, qui ont été le but suprême des aspirations de Don Bosco fondateur, continuent d'être aujourd'hui sa pensée et tout son cœur. [...] Aimer Don Bosco, c'est aimer les règles ». ⁶⁷

Dans la même étrenne, on explique que l'amour, comme principe de base, ne veut pas exclure la fermeté et la sévérité raisonnable : « Le supérieur est le médecin qui se propose de libérer les malades qu'il soigne de leurs maux : il doit donc connaître et appliquer les remèdes appropriés et nécessaires, même si parfois ils peuvent être désagréables et répugnants pour les patients. Malheur à la maison dans laquelle, par une bonté irraisonnable, les religieux se règlent à leur guise ; elle ne tardera pas à se ruiner ». ⁶⁸ Même si, au niveau du concept, l'amour est confirmé comme une caractéristique du gouvernement salésien, ce qui prévaut en fait, ce sont les interventions sur les thèmes de la fidélité, des règles, des règlements, des traditions, de l'autorité, du gouvernement, de l'obéissance, de la discipline et de la perfection.

Dans le contexte de la canonisation, toutes les indications de Don Bosco acquéraient l'aura sacrée d'une sainteté confirmée par l'Église et poussaient ses disciples vers la perfection avec plus de force et toujours plus dans le concret, grâce à un nombre accru de documents. Par rapport au

66 Cf. P. RICALDONE, *Strenna del Rettor Maggiore per il 1935. Fedeltà a Don Bosco Santo*, SEI, Torino 1936.

67 *Ibid.*, 13-14.

68 *Ibid.*, 202.

principe de Barberis de l'éducation comme œuvre de perfectionnement, ici nous voyons déjà en jeu une « perfection perfectionnée » dans le sens que l'idéal est traduit dans des milliers d'exemples objectifs de la vie de Don Bosco qui se traduisent en un nombre tout aussi important d'applications et de règlements dans la vie quotidienne d'une maison salésienne. Dans l'application des normes éducatives il faut signaler le rôle important des *Memorie biografiche*, dont les derniers volumes ont été achevés en 1939 sur l'insistance du recteur majeur.

Sans une sensibilité à la diversité des applications dans les contextes très variés où opéraient les salésiens de l'époque, il ne pouvait y avoir de « principe de freinage » à une réglementation uniforme. La mentalité courante qui voyait l'Église comme une forteresse assiégée était en ligne avec l'esprit de *Divini Illius Magistri*, avec le sens des responsabilités des supérieurs, avec les accents moralisateurs de l'idéal de perfection et, pour finir, avec le tempérament ferme et énergique du recteur majeur. Emblématique à cet égard est la lettre sur la visite canonique des inspecteurs dans les maisons salésiennes.⁶⁹ On y lit une avalanche de plus de deux cents pages de prescriptions qui ont leur centre de gravité dans les décrets relatifs à la sphère liturgique.⁷⁰ Le souci de l'aspect éducatif est garanti par l'obéissance

69 Cf. P. RICALDONE, *La visita canonica nelle case salesiane*, in ACS 20 (1939) 94, 1-213.

70 Cf. *Ibid.*, 16-159. À titre d'exemple, nous énumérons les sujets liturgiques traités dans les cent pages et demie: la visite de l'église; le tabernacle; la matière, la forme, la porte, la clé, l'ornementation, les accessoires du tabernacle; le conopée; l'autel du Saint-Sacrement; la lampe; les autels en général; les nappes et le pallium de l'autel; la croix; les chandeliers; les tables d'autel; l'autel du Saint-Sacrement; la croix; le Saint-Sacrement; la lampe; les autels en général; les nappes et le pallium de l'autel; la croix; les chandeliers; les tableaux de l'autel; le pupitre, la clochette, les ampoules, le tableau des prières; le grand autel; l'autel de l'exposition du Saint-Sacrement; vases sacrés; calice et patène; ostensor et châsse; ciboire et patène pour la communion; vin pour la Sainte Messe; hosties et particules; récipients d'huiles saintes; reliques et reliquaires; vêtements sacrés; linge sacré; encensoir, navette, encens, torches; pour la Semaine Sainte; autres meubles et objets sacrés; décorations, tentures, festons; fleurs dans l'église et sur l'autel; éclairage; cierges, images et autres objets votifs; dispositions canoniques concernant les images saintes; dispositions liturgiques générales concernant les images saintes; dispositions spéciales concernant les images du Seigneur; dispositions concernant les images de la Vierge; dispositions relatives aux images d'anges et de saints; le chemin de croix; les confessionnaux; le baptistère; l'eau bénite et ses bassins; le sanctuaire; la chaire;

aux normes. La douzaine d'occurrences du concept d'éducation visent uniquement à l'observation des prescriptions liturgiques, au contenu des lectures et aux sujets traités dans les pièces de théâtre.

3.2.3. *Les développements de la catéchèse sous la forme de la « Croisade ».*

Le développement de l'enseignement du catéchisme dans la proposition éducative salésienne avant Vatican II a eu deux influences substantielles : les congrès catéchétiques de 1895 à 1912 liés aux orientations pédagogiques de Don Rua et la « croisade catéchétique » annoncée par Don Ricaldone à partir de 1941. La période intermédiaire n'a pas été caractérisée par un développement systématique des idées sur la catéchèse, et cela pour plusieurs raisons : la première guerre mondiale et la confrontation avec des régimes totalitaires ou hostiles à la religion en Italie, en Allemagne, en Espagne et au Mexique ; la disparition de Don Rua, protagoniste du mouvement des congrès ; le changement d'accent pendant les rectorats de Don Albera et de Don Rinaldi ; la dynamique interne du développement organisationnel qui nécessite un certain temps pour la mise en œuvre des idées qui ont émergé dans les congrès ; enfin, une raison importante était le manque de continuité au niveau du personnel. La réflexion des congrès n'a pas eu de continuité au cours des années entre la première guerre mondiale et le rectorat de Don Ricaldone, également parce que Don Amadei, qui a été le plus longtemps directeur du Bulletin salésien, a été orienté vers des travaux uniquement historiques, tandis que Don Trione et Don Anzini, les principaux organisateurs des congrès, arrivaient en fin de carrière.

Dans les années 1930, dans un contexte sensiblement modifié dans l'Église et à l'intérieur de la congrégation, la catéchèse prenait des connotations qui dépassaient largement la perspective des congrès sur les oratoires.

.....

les bancs, sièges, prie-Dieu; le chœur et le presbyterium; l'orgue et les instruments de musique; les services funèbres; diverses fonctions; les troncs pour les aumônes; plans et dessins; la crèche; la sacristie ordinaire; sacristie des églises et paroisses publiques; sacristie des églises majeures; clergé et enfants de chœur; l'église et les lieux sacrés; cloches et clocher; cimetières et chapelles funéraires; services sacrés et fêtes; principaux défauts dans les services sacrés et dans la célébration des fêtes; autres inconvénients; mouvement liturgique.

La croisade catéchétique promue par Don Ricaldone ne visait pas seulement l'oratoire, mais était entièrement orientée vers le renouvellement de la qualité de la catéchèse dans tous les domaines. La réaffirmation de l'importance du catéchisme allait de pair avec une attention nouvelle et prononcée aux problèmes pédagogiques, didactiques et organisationnels. La croisade catéchétique reflétait déjà les progrès réalisés grâce aux congrès de Brescia de 1912, à la rencontre avec le mouvement militant et aux initiatives mises en œuvre au sein des associations d'Action catholique.⁷¹ Le centenaire de l'œuvre salésienne, célébré en 1941, fut l'occasion de préciser les orientations pour les oratoires, mais aussi pour l'enseignement du catéchisme et la formation religieuse en général. Déjà le CG15 de 1938 avait préparé le centenaire avec un calendrier de concours et de congrès visant à « étudier la meilleure façon de dispenser l'instruction catéchétique et de répandre, renforcer et approfondir l'instruction religieuse ».⁷²

D'autre part, le commentaire de l'étrenne pour 1940 intitulé *Catéchisme, oratoire festif et formation religieuse* avait développé sur plusieurs centaines de pages les grandes lignes pédagogiques interprétées dans le contexte problématique de la guerre, de la persécution, de la dégradation morale de la famille, de la déchristianisation de l'école, dans une culture démoralisante et sécularisée.⁷³ Le recteur majeur lançait la croisade catéchétique en des termes qui ne sont pas peu rhétoriques,⁷⁴ car il voit dans l'instruction religieuse la meilleure réponse pour le salut de la jeunesse dans la situation décourageante peinte en couleurs sombres :

Il est vrai que nous sommes peu nombreux et inégaux face aux

71 Cf. *Ibid.*, 77.

72 RICALDONE, *Parlate del Rev. Rettor Maggiore*, 3.

73 Cf. RICALDONE, *Oratorio festivo*, 20-29. Dans sa lecture de la situation, le recteur majeur appuie son argumentation sur plusieurs références aux encycliques papales du XX^e siècle.

74 Cf. également les références de Pie XII à la rhétorique des croisades dans ses encycliques et ses discours officiels. Cf. PIE XII, *Lettre encyclique Saeculo exeunte octavo*, in AAS 32 (1940) 249-260; ID, *Lettre encyclique Anni Sacri*, in AAS 42 (1950) 217-222; *Scritti e Discorsi di S.S. Pio XII nel 1940*, Cantagalli, Siena 1941, 284-286; *Discorso di sua santità Pio XII alle Pontificie Opere Missionarie*, in *Discorsi e Radiomessaggi di Sua Santità Pio XII*, Tipografia Poliglotta Vaticana, Città del Vaticano 1945, vol. 6, 47-52.

besoins pressants et immenses ; de plus, notre apostolat date d'hier. [...] L'essentiel est que pas même un seul ne reste sourd à l'appel divin et que tous, dans le champ d'action immense et multiforme, apportent leur concours avec enthousiasme et toujours. Et puisque la Divine Providence a voulu que les pauvres fils de Don Bosco plantent leurs tentes sur tous les rivages, il est de notre devoir, en cette occasion propice des festivités du centenaire, de donner du souffle aux trompettes et de faire résonner puissamment sous tous les cieux la voix de Dieu et de l'Église, en invitant tout le monde à la sainte croisade.⁷⁵

La communication de la « sagesse céleste, nécessaire au salut éternel, par l'enseignement du catéchisme »⁷⁶ est explicitée par le recours à la tradition salésienne, dans la définition de la finalité et des méthodes de l'instruction catéchétique, en développant une grande partie du texte de l'étréne sur le personnel et les rôles au sein de l'oratoire. Il traite ensuite des moyens éducatifs à employer pour l'instruction, pour l'enseignement, pour une récréation agréable et honnête, et termine par des schémas et des dessins concernant les projets architecturaux pour les oratoires et les salles de classe, les programmes scolaires et les moyens didactiques.⁷⁷

L'argumentation typique de Don Ricaldone commence par la reprise du *Règlement de l'Oratoire festif* de don Bosco, un « petit livre, modeste dans sa forme et ses dimensions, [qui] contenait en germe toute l'œuvre salésienne avec son esprit, son système et ses possibilités de développement multiforme ».⁷⁸ Reprenant l'argumentation de Don Rua, il réaffirme la finalité catéchétique de l'oratoire contre la fatale illusion de le réduire à

75 *Ibid.*, 34-35. NB: Ricaldone contextualise la croisade en se référant aux exemples du XVI^e siècle dans la ligne de la contre-réforme: Robert Bellarmin, Charles Borromée et la *Sodalité des écoles de doctrine chrétienne de Rome*, née sous le pontificat de Pie IV.

76 SACRÉE CONGRÉGATION DU CONCILE, *Provido sane consilio*, in RICALDONE, *Oratorio festivo*, 31.

77 Voir aussi E. CERIA (ed.), *Il contributo della Congregazione Salesiana alla crociata catechistica nelle realizzazioni di don Pietro Ricaldone, IV successore di San Giovanni Bosco*, Libreria Dottrina Cristiana, Colle don Bosco (Asti) 1952.

78 RICALDONE, *Oratorio festivo*, 38.

un « lieu de rencontre pour les jeux »⁷⁹ et organise la catéchèse comme une école divisée en classes.⁸⁰ Une partie importante de l'instruction catéchétique est consacrée à la formation initiale et permanente des catéchistes.⁸¹

Le recteur majeur propose de revoir le titre de « responsable de l'Oratoire » et de revenir à celui de « directeur de l'oratoire », correspondant à la formulation originale de Don Bosco, en lui appliquant également certaines indications contenues dans les *Souvenirs confidentiels pour les directeurs* et dans le *Manuel du directeur* de Don Albera.⁸² Le raisonnement qui soutend ces choix suit la ligne de la fidélité à l'histoire du développement de l'œuvre de Don Bosco : il y eut d'abord l'oratoire avec ses rôles et seulement après est venue la Congrégation.⁸³ Les rôles au sein de l'oratoire sont élargis et créent une structure parallèle à celle du collège salésien : directeur, préfet, catéchiste et conseiller des études qui forment le conseil de l'oratoire.⁸⁴ Cette articulation plus riche des rôles n'a pas connu, semble-t-il, une mise en œuvre significative et durable.

Dans sa discussion sur la méthode, l'auteur commence par souligner que « les *formes*, les *modes* et les *procédures* ne sont pas des *méthodes*. C'est pourquoi on ne peut appeler *méthode* ni un programme *cyclique*, ni une *activité* scolaire déterminée, si louable soit-elle, ni un ensemble d'*objets* ou une collection d'*intuitions*, ni la forme *dialogique* ou *socratique* ». ⁸⁵ Don Ricaldone plaide en faveur de la méthode générale déductive-inductive, en s'inspirant explicitement de saint Thomas d'Aquin. L'accent est mis sur la méthode inductive que l'auteur appelle « méthode catéchétique de l'Évangile »:

Et ici il est bon de faire remarquer en particulier que non seulement les vérités enseignées par Jésus-Christ, mais encore la méthode qu'il a suivie pour les faire pénétrer dans l'esprit de ceux qui venaient

79 Cf. *Ibid.*, 40.

80 *Ibid.*, 41-46.

81 Cf. *Ibid.*, 124-127.

82 Cf. *Ibid.*, 72.

83 Cf. *Ibid.*, 74-75.

84 Cf. *Ibid.*, 74-85.

85 *Ibid.*, 155.

l'entendre, sont indiquées, parfois dans les moindres détails, dans le saint Évangile, où il est décrit par quels moyens et quels auxiliaires le Sauveur a rendu sa doctrine accessible. Or, le Catéchisme est un recueil des vérités que Jésus-Christ a enseignée à l'humanité par la prédication de l'Évangile, afin de parvenir au salut éternel. Si donc il est de notre devoir, d'une part, d'accepter les vérités qui sont sorties des lèvres du divin Rédempteur, d'autre part, il semble logique, voire juste, que dans l'enseignement de ces vérités nous suivions également la méthode qu'il a utilisée. Et puisque cette méthode est clairement indiquée et fidèlement décrite dans l'Évangile, nous pouvons et devons l'appeler à juste titre : la *méthode catéchétique de l'Évangile*.⁸⁶

L'exemple de Don Bosco catéchiste, fidèle disciple de Jésus, est présenté dans son utilisation de similitudes, d'images et d'activités sur plus de vingt pages.⁸⁷ En parlant de méthode, il est intéressant de comparer l'école active avec l'école catholique voulue par Don Bosco. Selon Don Ricaldone, on pourrait trouver de nombreuses similitudes qui relativiseraient l'hypothétique nouveauté du mouvement activiste. Les principes communs et en même temps fondamentaux étaient :

- 1) l'école doit être active ;
- 2) l'utilisation de la méthode inductive ;
- 3) la participation inclusive des élèves aux travaux de leur éducation et de leur formation ;
- 4) la connaissance psychologique des élèves ;
- 5) l'école doit être paisible et joyeuse ;
- 6) l'exclusion des punitions ;
- 7) donner la liberté à l'élève ;
- 8) le travail personnel de l'élève pour se perfectionner et se gouverner ;
- 9) l'utilisation d'idées centrales ou unitaires ;

86 *Ibid.*, 161-162.

87 Cf. *Ibid.*, 168-192.

10) l'utilisation de l'intérêt de l'élève.

La « méthode de l'Évangile » coïncide, dans l'argumentation de Don Ricaldone, avec la méthode inductive qui utilise l'imagination, les figures, les images, les exemples, les objets réels « du milieu physique, social, religieux, historique dans lequel on vit ». ⁸⁸ On y retrouve également quelques exemples du mouvement de l'école active, qui stimule la participation des élèves et développe des « centres d'intérêt » conduisant les jeunes à atteindre des niveaux héroïques de vertu en suivant les intérêts spirituels

qui surpassent ceux de la terre autant que le ciel est au-dessus de la terre. En revanche, seuls les biens indiqués par la religion catholique sont capables de satisfaire notre âme aimante. Celui qui veut limiter les buts de la vie aux intérêts de ce monde, favorise l'égoïsme et le sensualisme, éduque superficiellement et sans élever les initiatives, rend le cœur humain vide et malheureux. [...] C'est pourquoi, sans négliger les choses terrestres, nous voulons les spiritualiser, en les irradiant de foi et en les convertissant en instruments de perfection et de sanctification. ⁸⁹

Les discussions sur la méthode sont complétées, de manière paradigmatique pour Ricaldone, par des indications concrètes qui tournent essentiellement autour du climat qui doit caractériser l'oratoire salésien. Le « comment faire l'oratoire » consiste à tenir compte : du règlement, du lieu (avec des cartes et des plans de l'oratoire en annexe), du projet, du personnel, des catéchistes, de la formation des catéchistes, de la Congrégation de la Doctrine Chrétienne, des moyens pour attirer les jeunes à l'oratoire, de la méthode, de l'exemple du catéchiste Don Bosco, des aides didactiques et des livres, de l'activisme, des examens, des concours, des fêtes, de la Parole de Dieu, de la récréation, du théâtre. Il est étonnant de constater le niveau des applications, parfois jusque dans les moindres détails. Lorsqu'il décrit la catéchèse comme une école, sa réflexion se veut pratique ; par exemple, pour résoudre le problème des salles de classe, l'auteur ne ménage ni son temps ni son attention. Il demande aux ingénieurs et aux architectes de

88 *Ibid.*, 164.

89 *Ibid.*, 204.

prévoir leur orientation, un bon éclairage naturel et artificiel, la ventilation et l'emplacement du bâtiment dans le complexe de l'oratoire.⁹⁰

Au cours de la même année 1939, il crée le Bureau central catéchétique salésien, conçu comme une structure pour le groupe de jeunes salésiens qui se consacrent à plein temps à la grande croisade ; en 1947 il s'appellera le *Centre catéchétique salésien*⁹¹ Une partie du projet de catéchèse renouvelée a été la fondation de la Librairie de la Doctrine Chrétienne (LDC) en 1941, une maison d'édition active dans la même mission jusqu'à aujourd'hui avec plus de 3.000 publications.

3.2.4. *La radicalisation de la question des divertissements*

L'affirmation de l'importance de la catéchèse a également influencé certains aspects de la récréation au sein de l'oratoire. Don Ricaldone a fortement affirmé le concept de récréation qui, selon Don Bosco, doit être un moment de repos pour l'esprit, ne doit pas exciter les passions et doit être exempt de la tristesse d'avoir offensé Dieu et le prochain. Il s'est également demandé si le football répondait aux critères éducatifs de Don Bosco. La réponse, bien qu'avec une certaine réticence, fut négative, justifiée par la dénonciation des maux physiques, psychologiques et moraux qu'il pouvait provoquer. La pratique du football n'était autorisée qu'à des occasions sporadiques et sous des formes bien définies.⁹² De même, l'usage du cinéma et de la radio était considéré comme substantiellement négatif et donc, puisqu'il était impossible de les interdire totalement, on recommandait un usage sobre, entouré de toute la prudence possible.⁹³ Le théâtre et la bonne presse occupaient la première place.

Dans son attitude envers les « divertissements », Ricaldone différait sensiblement des positions de son prédécesseur plutôt au niveau des décisions concrètes, des règles, des pratiques et de la vie quotidienne, moins en ce qui concerne les principes, surtout si l'on considère que les deux

90 Cf. *Ibid.*, 52-58.

91 Cf. BRAIDO, *L'oratorio salesiano in Italia e la catechesi in un contesto socio-politico inedito*, 83.

92 Cf. RICALDONE, *Oratorio festivo*, 266-274.

93 Cf. *Ibid.*, 289-298.

positions puisaient à la même source d'inspiration. Dans sa vision de l'oratoire, Ricaldone était assez loin de l'affirmation de Rinaldi qui voyait en Don Bosco la « saine modernité de faire le bien, même en utilisant des moyens qui en eux-mêmes ne sont pas mauvais, mais qui étaient aussi utilisés par d'autres à des fins très différentes, cette force d'attraction, dans l'orbite de sa mission, de tout ce qui pouvait servir à récréer, instruire, éduquer, ennoblir et élever les âmes de ses jeunes ».⁹⁴ Toutefois, si les amusements étaient « préjudiciables aux âmes », Rinaldi considérait, lui aussi, qu'il fallait les exclure énergiquement, mais laissait la tâche de discernement aux inspecteurs et aux directeurs, évitant de décider pour toute la Congrégation.⁹⁵

Dans certaines questions sensibles, comme celle du cinéma, on peut percevoir le radicalisme de Ricaldone dans les applications, si l'on compare ses positions avec les lignes magistérielles des Papes ou avec les opinions exprimées par les Chapitres généraux. Dans l'encyclique *Vigilanti cura*, le pape Pie XI avait abordé le sujet du cinéma en déclarant que « la détente, en effet, sous ses multiples formes, est devenue aujourd'hui une nécessité pour les gens qui peinent dans les occupations de la vie ; mais elle doit être digne de l'homme raisonnable, donc saine et morale ; elle doit s'élever au rang de facteur positif du bien et éveiller de nobles sentiments ».⁹⁶ L'encyclique s'inspire en partie de l'expérience américaine de la « Légion de la décence » en tant que croisade pour la moralité publique, en partant de questions telles que l'importance, le pouvoir, l'impact et la popularité du phénomène cinématographique et en proposant quelques conséquences pratiques telles que la surveillance, les normes de production, les classifications des films, les bureaux de révision nationaux et la coopération internationale en la matière.

Ricaldone, pour sa part, a traité du cinéma en 1938, dans le cadre d'une proposition pour les retraites spirituelles des confrères sur le thème « A l'exemple et dans l'esprit de saint Jean Bosco, nous nous proposons de sanctifier la joie, la récréation et le divertissement ». Dans son commentaire, il note comment, dans de trop nombreuses circonstances, les

94 F. RINALDI, *La lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 10 (1929) 50, 799.

95 Cf. *Ibid.*, 800.

96 PIE XI, *Vigilanti cura*. La lettre encyclique sur le cinéma (29 juin 1936) in AAS 38 (1936) 254.

amusements, les loisirs et le faux bonheur peuvent devenir des instruments de corruption et d'éloignement de Dieu.⁹⁷ Après la guerre, nous retrouvons des rappels énergiques sur ce thème au cours du CG16, où Ricaldone souligne sa pensée de la manière suivante :

Dans toutes les périodes d'après-guerre, nous assistons à une véritable frénésie de divertissement : on pourrait dire que ces pauvres malheureux, qui ont vécu pendant de nombreuses années au milieu des privations et des dangers des champs de bataille, ressentent un besoin effréné de se plonger dans le divertissement. C'est de la folie pure ! [...] Vous êtes aussi convaincus que moi de l'influence satanique du cinéma : les ruines qu'il accumule partout sont telles que nous craignons pour la vie morale et chrétienne des générations futures.⁹⁸

Les membres du Chapitre, après une discussion assez longue, se mirent d'accord sur une solution équilibrée : il fallait non seulement limiter le cinéma, puisque « selon l'esprit salésien, il est toujours préférable et louable de s'en passer »,⁹⁹ mais il faut aussi tenir compte de la nécessité de ne pas diminuer le nombre de jeunes ainsi que des indications de l'encyclique *Vigilanti cura*. Il est donc recommandé de préparer un personnel compétent pour l'évaluation salésienne des films, pour la rédaction de scénarios de films salésiens, pour le contact avec les sociétés de production et pour l'assistance technique aux maisons.¹⁰⁰

Le thème directement lié à la question est l'éducation à la chasteté, perçue plutôt du point de vue d'une « sainte intransigeance ». Dans la lettre sur la pureté, le recteur majeur précise : « Dans un mémoire que Don Bosco a écrit pour ses fils, il dit entre autres choses ceci : “Vous ne serez jamais trop sévères dans les choses qui servent à préserver la moralité”. Notre père Don Bosco, le plus doux des hommes et l'ennemi de la rigueur,

97 Cf. P. RICALDONE, *La lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 19 (1938) 86, 447.

98 *Breve cronistoria, deliberazioni e raccomandazioni del XVI Capitolo generale*, dans ACS 27 (1947) 143, 64.

99 *Ibid.*, 57.

100 Cf. *Ibid.*, 57-62.

recommande la sévérité ». ¹⁰¹ En outre, il cite saint Thomas de Villeneuve, qui a dit : *Si non est castus nihil est* et ce concept s'appliquait surtout aux loisirs : le cinéma, le théâtre, les tenues des footballeurs (y compris ceux des équipes visiteuses), la lecture, les journaux, etc. En se référant à l'encyclique *Divini Illius Magistri* et aux décrets ultérieurs du Saint-Office, le recteur majeur exprima une opinion négative sur l'éducation sexuelle, en raison de la fragilité humaine. ¹⁰²

Il est intéressant de noter que même les salésiens qui étaient en mesure d'évaluer positivement le potentiel éducatif des activités sportives et récréatives, mettaient en relation le même binôme, à savoir la pureté et la force. En plus des accentuations dans la *Rivista dei Giovani* autour du groupe de Don Cojazzi et du nécessaire positionnement antifasciste et antimilitariste, on peut noter les positions déjà mentionnées de Don Giulivo dans le *Bollettino Salesiano* des années 1930. En se référant clairement à l'étrenne du recteur majeur, mais sans en suivre tous les accents, l'auteur propose l'apostolat du sport en affirmant :

Chers amis, je ne pense pas que vous soyez surpris par le titre de cette lettre. Vous êtes tous intelligents et vous comprenez très bien que le sport peut aussi être élevé au rang d'apostolat. En effet, un bon catholique ne devrait jamais concevoir le sport comme un pur et simple plaisir ou même comme une profession de la jeunesse. Il doit plutôt y voir un moyen efficace de développer et de renforcer ce corps qui est le temple de l'âme, et qui, plus il est robuste et valide, plus il devient précieux pour l'âme elle-même dans l'accomplissement de toute bonne mission dans le monde. C'est pourquoi Don Bosco lui a donné une telle place dans le programme de ses oratoires et instituts. Ainsi compris et apprécié avec un esprit chrétien, le sport favorise, avec l'épanouissement des forces naturelles, les plus grands triomphes de la grâce et les ascensions héroïques dans la vertu, mais il acquiert aussi une véritable mission apologétique d'apostolat, liquidant les vieilles plaisanteries anticléricales qui calomniaient l'Église accusée d'atrophier l'éducation physique des jeunes

101 Don RICARDONE, *Strenna del 1934. Santità e purezza*. A ricordo della canonizzazione di S. Giovanni Bosco nostro fondatore e padre in ACS 16 (1935) 69bis, 69.

102 Cf. RICARDONE, *Étrenne de 1934*, 75-78.

et d'élever des générations de bigots moisis. [...] Et, tandis que vous restaurez vos forces physiques pendant les vacances, rappelez-vous que le sport peut et doit aussi être un terrain d'entraînement pour les plus nobles vertus religieuses, civiles et patriotiques. Ainsi, vous grandirez forts et purs comme le souhaite le Saint-Père qui, lors de la dernière audience accordée aux responsables et aux présidents de l'Action catholique, le 29 mai dernier, s'est réjoui des résolutions qu'ils avaient prises de grandir en force et en pureté. Forts et purs, a-t-il ajouté, *forts dans la pureté, purs pour être forts, force pour la pureté et pureté pour la force*. Pureté et force parce que l'une donne de la force à l'autre : quelle magnifique sublimité !¹⁰³

3.2.5. *Résumé : le paradigme du « collège assiégé ».*

Don Ricaldone semble avoir donné l'empreinte définitive au « paradigme du collège salésien » avec des accents divers dont les effets se feront sentir plus fortement à l'époque du Concile Vatican II. Résumons certains des points abordés ci-dessus :

- 1) Image d'un « collège assiégé » par des forces politiques hostiles, par des idéologies anticatholiques qui renforcent la rhétorique antimoderniste de confrontation, de combat ou de croisade ;
- 2) Autoréférentialité de la vie en internat et peu de contacts avec la réalité sociale environnante, ce qui implique un « monopole de l'éducation ». Les enfants étaient pratiquement retirés de leur famille et ne revenaient que pendant les vacances d'été ;
- 3) Un enseignement classique qui n'a pas besoin de se confronter aux auteurs contemporains : « les classiques suffisent », surtout si la réforme Gentile va aussi dans le sens du classicisme ;
- 4) Autosuffisance et autoreproduction de la structure collégiale qui bénéficie d'une période de croissance démographique avec un modèle de formation par répétition ;
- 5) Des références à l'origine surnaturelle du système préventif

¹⁰³ *Lettera di Don Giulivo ai giovani. L'apostolato dello sport*, dans «Bollettino Salesiano» 61 (1937) 7, 167.

corroborées par la canonisation de Don Bosco, ce qui implique un devoir de fidélité ;

- 6) Renforcement de la composante disciplinaire tant au niveau de la pensée qu'au niveau organisationnel avec des traits d'uniformité, de répétition et de surréglementation.

En concluant ce regard sur les lignes pédagogiques dans une période difficile de vingt ans, on peut dire que Pietro Ricaldone a continué, sous l'influence de l'enthousiasme de la canonisation de Don Bosco, dans la ligne de la fidélité à ses prédécesseurs, mais avec une tension vers la perfection si élevée, si contre-culturelle et avec des indications si détaillées, qu'elle la rend probablement peu soutenable dans la longue durée des décennies suivantes, où émergent des coordonnées et des mouvements culturels très différents.

3.3. Auteurs de pédagogie salésienne

Le fait d'avoir inclus Don Bosco dans les lectures obligatoires des écoles de formation des maîtres, à partir de 1925, et la diffusion ultérieure du livre de Fascie *Del metodo educativo di don Bosco*, ont attiré l'intérêt des pédagogues, surtout catholiques, sur sa figure. La scène de la réflexion pédagogique sur Don Bosco, renforcée par sa béatification et sa canonisation, était dominée par la question générale de savoir s'il était seulement un grand éducateur ou également un pédagogue. Les positions initiales allaient dans le sens de Fascie qui interprétait Don Bosco plutôt dans le contexte de l'art de l'éducation, en relativisant la « nouveauté absolue » du système préventif. Certains, également influencés par des choix théoriques ou idéologiques antérieurs, ont vu Don Bosco, en perspective avec la critique de Giovanni Gentile, comme un grand éducateur qui n'avait cependant pas laissé d'œuvres de réflexion théorique telles qu'elles puissent être incluses dans les programmes de formation des maîtres.¹⁰⁴ D'autre part, il y

104 Cf. G. GENTILE, *Gli allarmi della "Civiltà Cattolica" e i pericoli della scuola italiana*, in «Giornale Critico della Filosofia Italiana» 7 (1926) 5, 394-395.

avait des positions en faveur d'un *Don Bosco pédagogue*,¹⁰⁵ qui affirmaient de manière décisive « l'existence chez Don Bosco d'une pédagogie, d'une formulation théorique systématique et cohérente du problème de l'éducation »,¹⁰⁶ allant jusqu'à déclarer que « la doctrine et la praxis de Don Bosco étaient organisées de manière complètement autonome et indépendante du mouvement éducatif italien qui lui était contemporain ».¹⁰⁷

La voie médiane était plutôt représentée par ceux qui voyaient en Don Bosco à la fois un éducateur et un pédagogue, appartenant au courant de la pédagogie catholique qui avait repris son élan après *Divini Illius Magistri* (1929). Don Bosco a souvent été défini comme un pédagogue *sui generis*, un précurseur de l'activisme, dans la lignée de la « pédagogie de l'Évangile » de Casotti déjà mentionnée,¹⁰⁸ ou comme un partisan de la pédagogie intégrale, dans la lignée du jésuite Mario Barbera, qui a affirmé :

La méthode de Don Bosco englobe de la manière la plus organique, harmonieuse, douce et forte le "sujet de l'éducation chrétienne" - comme l'enseigne l'encyclique du Saint-Père - c'est-à-dire "l'homme tout entier, esprit uni au corps dans l'unité de la nature, dans toutes ses facultés, naturelles et surnaturelles, telles que la droite raison et la Révélation nous les font connaître".¹⁰⁹

3.3.1. *Leôncio da Silva et l'inspiration néo-thomiste de l'Institut supérieur de pédagogie*

Les plus grandes tentatives de théorisation de la part des salésiens tournent autour de l'Institut Supérieur de Pédagogie de Turin-Rebaudengo.

105 C'est un titre d'article utilisé par Flores d'Arcais dans la réédition de G. Bosco, *Il metodo educativo*, édité par G. Flores d'Arcais, CEDAM, Padoue 1941, XXI-XL. Voir aussi G. FLORES D'ARCAIS, *La pedagogia di Don Bosco*, in *Studi pedagogici*, Liviana, Padoue 1951, 59-73.

106 FLORES D'ARCAIS, *La pedagogia di Don Bosco*, in BOSCO, *Il metodo educativo*, XXI.

107 FLORES D'ARCAIS, *Avvertenza*, in BOSCO, *Il metodo educativo*, V.

108 Pour élargir les interprétations, il est intéressant de les comparer avec les réflexions de P. BRAIDO, *Il Sistema preventivo di don Bosco*, PAS Verlag, Zürich² 1964, 39-41.

109 M. BARBERA, *La pedagogia di san Giovanni Bosco*, in «La Civiltà Cattolica» 85 (1934) 2, 478-479.

Les efforts de Carlos Leôncio da Silva, un salésien brésilien appelé par le recteur majeur à fonder l'Institut de Pédagogie en 1939, étaient orientés vers une pédagogie comme science de l'éducation. Il est arrivé en Italie à l'âge de 51 ans, avec une riche expérience de l'enseignement, condensée dans le livre *Pedagogia : Manual teórico-prático para uso dos educadores, I : O educando e sua educação* de 1938.¹¹⁰ Après son arrivée en Europe, il entreprit de se tenir à jour dans divers centres d'études pédagogiques européens. Il faut noter, pour ses implications, sa tentative d'obtenir un doctorat en pédagogie à Fribourg, à l'école d'Eugène Dévaud et de De Munnyck. Après l'enthousiasme initial des pédagogues fribourgeois pour la recherche doctorale sur le système pédagogique de Don Bosco, la lecture des résultats du travail de Leôncio a soulevé un problème fondamental : une thèse contenant des éléments théologiques et surnaturels pouvait-elle être acceptée dans une faculté de philosophie ?¹¹¹ Leôncio, dans une lettre au recteur majeur, commente comme suit :

J'ai été surpris par l'observation que la thèse dépasse ainsi les limites de la philosophie, dans la mesure où c'est précisément mon mérite de donner une systématisation complète de l'œuvre pédagogique d'un auteur donné, qui a voulu éduquer d'une manière chrétienne, et la pédagogie chrétienne dépassera toujours et doit dépasser les limites de la philosophie, en utilisant largement les principes et les moyens surnaturels de la révélation. [...] La faute, donc, n'était pas à la thèse, mais au sujet, ou plutôt, la faute est à l'Université, qui n'a pas encore séparé la Faculté de Pédagogie de celle de Philosophie.¹¹²

La thèse de Leôncio à Fribourg n'ayant pas abouti, Don Ricaldone le rappelle à Turin à la chaire de pédagogie de la faculté de philosophie de l'Athénée Pontifical Salésien. L'expérience de Fribourg a eu des implications pour l'avenir de la pédagogie salésienne, tant au niveau de

110 Cf. C. LEÔNCIO DA SILVA, *Pedagogia. Manual teórico-prático para uso dos educadores*, vol. 1: *O educando e sua educação*, Livr. Salesiana, São Paulo 1938.

111 Cf. le jugement de Munnyck et Dévaud dans J.M. PRELLEZO, *Carlos Leôncio da Silva, educador y pedagogo. En el centenario del nacimiento (1887-1987)*, dans «Orientamenti Pedagogici» 35 (1988) 1, 106-107.

112 C. LEÔNCIO DA SILVA, *Lettre à Don Ricaldone* (26 mai 1940), in ASC 275.

l'enseignement, puisque la recherche sur Don Bosco n'a été publiée que sous forme de photocopies pour les étudiants, qu'au niveau de la mentalité organisationnelle qui a façonné l'approche de l'institut de pédagogie (relativement) indépendant de la faculté de philosophie. Dans les pages suivantes, nous résumons l'œuvre de Leôncio en fonction de sa structure originale et novatrice. Dans sa publication sur *Le Système pédagogique de Don Bosco*, il exprime son concept de « pédagogie comprise comme une science de l'éducation exacte, complète et distincte ». ¹¹³ Dans le *Diagramme C*, nous expliquons son épistémologie pédagogique qui tente un « arrangement interne », combinant le schéma de base des quatre causes aristotéliennes avec des secteurs de la pédagogie expérimentale et pratique-poétique. ¹¹⁴

L'attention portée par Leôncio da Silva à la systématisme, en phase avec l'approche similaire de Don Ricaldone, se reflète tant dans sa production pédagogique que dans l'organisation de ses études. Pour Leôncio, les *Appunti di pedagogia sacra* de Barberis contiennent « beaucoup de bonnes choses », et sont cités dans ses ouvrages, mais il considère que la matière de l'ouvrage est « mise dans un peu de désordre ». ¹¹⁵ Il se permet donc de s'écarter de la structure d'Allievo, adoptée par Barberis, et d'organiser la pédagogie selon un schéma néo-thomiste, expérimental et pratique. Outre le changement dans l'organisation des thèmes, il faut noter l'absence du concept de perfectionnement, très important pour le courant pédagogique spiritualiste de Turin. Dans les différents secteurs de l'éducation, par rapport à Barberis, Leôncio combine l'esthétique avec l'intellectuel et ajoute le nouveau secteur de l'éducation sociale. La nécessité d'une disposition progressive est appliquée à l'enseignement du Système pédagogique de Don Bosco à partir des photocopies du professeur mentionnée plus haut. L'ordre de l'argumentation et des thèmes n'est que partiellement achevé et les photocopies ne sont considérés par l'auteur que comme l'ébauche d'une synthèse

113 C. LEÔNICIO DA SILVA, *Il sistema pedagogico di don Bosco*. Appunti ad uso degli Alunni del Seminario di Pedagogia. Anno Accademico 1939-1940 XVIII, Eugenio Gili, Torino [1940], 4.

114 Cf. *Ibid.*, 4-5.

115 Cf. J.M. PRELLEZO, *Introduzione*, in *Appunti di pedagogia di Giulio Barberis (1847-1927)*. Introduction, textes critiques et notes par José Manuel Prellezo. Postface de Dariusz Grządziel, LAS, Rome 2017, 13.

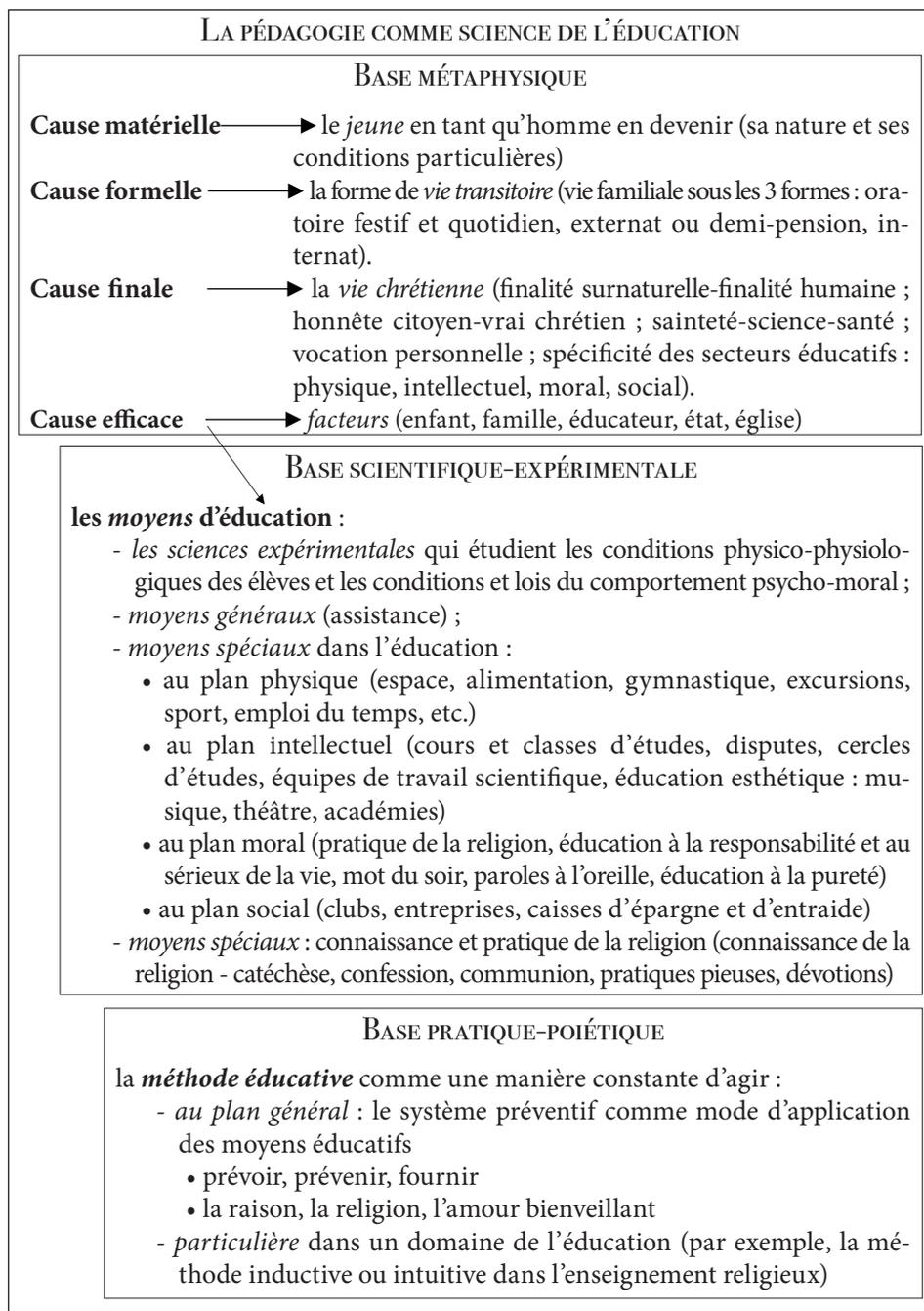


Diagramme C : Le système pédagogique de Don Bosco selon Leôncio da Silva.¹¹⁶

plus large,¹¹⁷ envisagée autour des travaux que Leôncio n'a pas achevés et qui ont finalement abouti aux deux volumes de Don Ricaldone de 1951.

Certains accents spécifiques de la synthèse de Leôncio méritent d'être mentionnés. Tout d'abord, il y a la forte conviction d'une *pédagogie religieuse et catholique*, pour laquelle Leôncio est prêt à sacrifier, comme cela arrive d'ailleurs, même la soutenance de son doctorat à Fribourg. La « catholicité » de son approche se reflète avant tout dans la « causalité finale » qui propose un mode de vie chrétien comme objectif général de l'éducation. Malgré l'insistance sur la catholicité, la synthèse de notre auteur ne présente pas les caractéristiques d'intransigeance typiques de l'époque, développant la conception de la vie chrétienne non opposée à la vie dans le monde. En effet, dans cette section, les objectifs naturels sont intégrés dans les objectifs surnaturels, le binôme typique de Don Bosco du citoyen-chrétien et le trinôme sainteté-science-santé sont présents. L'attention aux finalités est ensuite développée non seulement dans la sphère religieuse mais dans les différents secteurs de l'éducation, en commençant par les finalités physiques, en poursuivant par les finalités intellectuelles et morales et en terminant par les finalités sociales de l'éducation. En harmonie avec l'idéal de la vie chrétienne, perçue comme la cause finale, l'auteur propose un raisonnement sur la « cause efficiente », qui considère l'Église comme l'un des facteurs éducatifs, introduit la pratique de la religion comme le premier des moyens d'éducation morale et propose un « moyen spécial » qui intègre la catéchèse à la pratique de la religion.¹¹⁸

Contrairement aux synthèses ultérieures de Ricaldone, Leôncio propose l'assistance comme le « cœur de l'organisme éducatif de Don Bosco », la définissant comme le moyen général d'éducation « en ce sens qu'elle s'étend à toute l'œuvre éducative et pénètre les différentes contingences de la vie de l'élève. [...] Sans elle, il n'y a pas d'éducation, il n'y a que désordre et déséducation ».¹¹⁹ Les arguments en faveur de l'assistance révèlent également l'ampleur de ce même concept, qui part du constat du besoin fondamental de sociabilité, constate la situation des jeunes abandonnés (=

.....
di don Bosco, composé de la partie systématique (pp. 8-18) enrichie par les éléments du système pédagogique de Don Bosco (pp. 30-104).

117 Cf. LEÔNCIO DA SILVA, *Il sistema pedagogico di Don Bosco*, 104.

118 Cf. *Ibid.*, 13 et 43-49.

119 *Ibid.*, 75-76.

manque d'assistance) et examine la nature de la « mobilité des jeunes » comme source de la majorité des défauts des jeunes. Dans ce sens, l'assistance englobe les questions de la relation éducative, de l'attention, de l'amitié, de l'interaction entre les différents assistants-éducateurs, en affirmant succinctement que « c'est essentiellement vivre avec les jeunes ».¹²⁰ L'importance de l'assistance implique pour notre auteur une condamnation des formes d'*autogestion* des jeunes, un thème pédagogique qui a plutôt retenu l'attention de ses contemporains.¹²¹ La synthèse du volume s'inscrit dans la ligne d'une pédagogie catholique qui se fonde sur la relation éducative, plaçant l'*amorevolezza* au sommet de la trilogie fondamentale et affirmant que pour Don Bosco « l'éducation est avant tout une œuvre d'amour ».¹²²

La conception de la pédagogie comme science de l'éducation et sa tripartition se reflètent également dans les propositions du programme de l'Institut supérieur de pédagogie de Turin. La première ébauche du programme de pédagogie reflétait la pensée du recteur majeur qui déclarait : « Jusqu'à présent, nos études pédagogiques ont été faites le mieux possible ; poursuivant la tradition de Don Bosco, nos étudiants ont reçu leur formation dans la pratique. Il est temps de mieux aménager et organiser ces études ».¹²³ Un solide corpus de matières de base devait garantir le sérieux de la spécialisation pédagogique. Outre les enseignements, Don Leôncio a souligné la nécessité des applications à la pratique éducative, c'est-à-dire la réflexion sur les expériences, les exercices et les apprentissages de nature éducative dans le milieu concret de l'école et des autres institutions dédiées à l'éducation.¹²⁴ Plus tard, en 1945, les premiers statuts ont subdivisé la proposition éducative de l'ISP en deux parties :

- 1) *Principales disciplines* : Pédagogie philosophique générale, Pédagogie spéciale pratique, Didactique générale et spéciale, Histoire de l'éducation et de la pédagogie ;

120 *Ibid.*, 79.

121 Cf. *Ibid.*, 78. En fait, Don Ricaldone lui consacre également une partie de son *Don Bosco educatore*. Cf. RICARDONE, *Don Bosco educatore*, vol. 1, 330-345.

122 *Ibid.*, 103.

123 *Cronaca dell'Istituto da 1940 a 1946*, dans les Archives de la FSE (UPS).

124 Cf. G. MALIZIA - E. ALBERICH (eds.), *A servizio dell'educazione. La Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana*, LAS, Roma 1984, 14-17; PRELLEZO, *Studio e riflessione pedagogica nella Congregazione Salesiana*, 72.

- 2) *Disciplines auxiliaires* : Biologie, Psychologie expérimentale générale, Psychologie spéciale du développement, Propédeutique philosophique, Philosophie de l'éducation, Théologie de l'éducation, Législation scolaire, Sociologie ;
- 3) *Disciplines spéciales* : Biotypologie, Hygiène, Caractérologie, Psychopathologie du développement, Constructions scolaires ;
- 4) *Cours spécifiques* : Méthodologie spéciale, Catéchèse, Système préventif de Don Bosco.

3.3.2. « *Don Bosco educatore* » et les paradoxes d'un manuel « magistral » de pédagogie.

La période du gouvernement de Pietro Ricaldone se termine « pédagogiquement » avec la publication de *Don Bosco educatore*.¹²⁵ Bien que l'ouvrage reprenne le titre de celui de Don Cimatti, l'approche, les sources, l'argumentation et les accents de l'écriture sont différents. Pietro Ricaldone déclare dans la préface son intention « d'encadrer de manière ordonnée le véritable trésor de la sagesse éducative » et « de présenter Don Bosco comme un éducateur avant tout en action, c'est-à-dire de manière objective et non spéculative ».¹²⁶ L'argumentation très poussée du projet de Ricaldone, qui utilise la richesse du matériel contenu dans les dix-neuf volumes des *Memorie biografiche*, est également conforme à l'objectif. En effet, les deux volumes de près de 1500 pages utilisent quelque 1300 citations des *Memorie*. En réalité, les deux volumes dépassent l'intention déclarée et Don Ricaldone propose un document magistral, placé dans la série « Formation salésienne », plus favorable à la thèse d'un Don Bosco pédagogue qu'à celle d'un Don Bosco éducateur (seulement).¹²⁷

À partir de l'analyse des matériaux trouvés dans les archives centrales salésiennes, il semble que nous puissions reconstruire le processus

125 Cf. P. RICALDONE, *Don Bosco educatore*, Libreria Dottrina Cristiana, Colle Don Bosco (Asti) 1951.

126 RICALDONE, *Don Bosco educatore*, V et VII.

127 En fait, dans l'une des versions préliminaires de la publication, on trouve également le titre « Don Bosco éducateur et pédagogue ». Cf. ASC B0950101.

d'élaboration de *Don Bosco educatore* en quatre phases :

1. **Recueil de matériel** provenant des *Memorie biografiche* et du Bollettino Salesiano par Don Leôncio da Silva qui a coordonné un groupe d'étudiants salésiens de l'ISP de Rebaudengo. Les citations d'intérêt pédagogique ont été notées sur cinq mille fiches organisées selon le schéma emprunté à ses photocopiés sur le *Système pédagogique de Don Bosco*. Au début de 1945, Leôncio prévoyait une publication possible dans un délai maximum de deux ans, à l'occasion du centenaire de la fondation de l'Oratoire du Valdocco. Pour arriver au volume provisoirement intitulé « Don Bosco pédagogue et éducateur », l'auteur a utilisé une méthode de travail de compilation, qui a impliqué la contribution massive des étudiants de dernière année de pédagogie eux-mêmes. La proposition méthodologique est exposée par Leôncio de la manière suivante :

Après avoir trié les fiches selon un plan pédagogique scientifique, qui est celui que nous suivons dans les cours, nous avons distribué toutes les fiches selon les thèmes et à partir de celles-ci nous avons étoffé le schéma prévu. Nous sommes parvenus à ce projet qui pouvait être complété par les expressions de Don Bosco, la tâche du compilateur étant seulement de présenter le sujet et de le mettre en lien avec peu de mots.¹²⁸

Ce premier projet prévoyait un chapitre introductif sur « Don Bosco pédagogue », suivi de cinq noyaux de réflexion : l'éducation salésienne en général, le sujet à éduquer (cause matérielle), le but de l'éducation (cause finale), l'action éducative (cause efficiente), les fruits de l'éducation (cause formelle). Enfin, le volume devait se conclure par un chapitre sur « Don Bosco éducateur ».¹²⁹ Dans le cahier qui résume les citations des *Memorie biografiche*, l'accent est mis sur l'amour bienveillant qui, en tant que thème, occupe presque un tiers du nombre total de citations.¹³⁰

128 LEÔNCIO DA SILVA, *Lettera a Pietro Ricaldone* (31 janvier 1945) dans ASC B0950205.

129 Cf. *Don Bosco pedagogista ed educatore*. Annexe à la lettre à Pietro Ricaldone (31 janvier 1945), 1-13 dans ASC B0950205.

130 Cf. *Appunti di pedagogia pratica secondo gli insegnamenti e gli esempi di S. Giovanni Bosco estratti dalle Memorie Biografiche*, Parte I: *Insegnamenti*. Parla S.

2. Modification du plan et du premier jet. Le matériel de Leôncio est réorganisé à la manière de Barberis en subdivisions par secteurs d'éducation et en quelques parties supplémentaires dans lesquelles sont développés des thèmes éducatifs chers à Don Ricaldone.¹³¹ En plus du plan, il y a une première ébauche synthétique de l'argumentation pédagogique contenue dans seulement 47 pages. Ce document non signé intitulé *Il Sistema educativo di Don Bosco* est le précieux extrait des fondements pédagogiques de l'auteur définitif, qui selon toute probabilité peut être identifié comme étant Pietro Ricaldone, puisque dans le texte il se déclare « successeur de saint Jean Bosco. Mais je ressens aussi l'énorme responsabilité de cette fonction qui exige, entre autres, que je conserve et transmette aux générations futures toute la pensée pédagogique de Don Bosco ». ¹³² C'est un précieux document de synthèse qui ne contient pas encore les citations des *Memorie biografiche* et qui laisse entrevoir les rouages du raisonnement ricaldonien.

3. Préparation de la préface et de l'introduction finale par le recteur majeur.¹³³ Dans les archives, il y a le premier manuscrit¹³⁴ et les relectures ultérieures.¹³⁵ Le thème central est la question de Don Bosco en tant qu'éducateur et/ou pédagogue, un thème abordé par Ricaldone dès les années 1920 lors des leçons de pédagogie données dans la maison d'étude de La Crocetta.¹³⁶ Les déclarations de Don Bosco en réponse aux questions insistantes du directeur du séminaire de Montpellier selon lesquelles il ne

.....
Giovanni Bosco, 7-18 in ASC B0950202.

131 Cf. *Il Sistema educativo di don Bosco*, in ASC B0950101.

132 *Ibid.*, 7.

133 Cf. RICALDONE, *Don Bosco educatore*, V-IX et 1-59.

134 Cf. *Don Bosco educatore. Introduzione*, dans ASC B0950101.

135 Cf. *Don Bosco educatore. Prefazione*, dans ASC B0950101.

136 *Lezioni di pedagogia pratica salesiana impartite dal Rev.mo don Pietro Ricaldone nello studentato teologico internazionale della Crocetta in Torino durante l'anno scolastico .. e raccolti dagli uditori*, in ASC B0950202. Les deux définitions de la pédagogie sont intéressantes, l'une spéculative, qui « constitue l'ensemble des connaissances certaines et évidentes concernant l'éducation » et l'autre pratique, « qui traite de l'application des principes théoriques ». Dans ce cadre, la pédagogie de Don Bosco est vue « comme un système d'actions concernant l'œuvre d'éducation et précisément pour fixer et déterminer ces actions, Don Bosco a écrit des pages admirables », donc une pédagogie plutôt pratique. Cf. *Ibid.*, 5-6.

connaissait pas beaucoup sa propre méthode ont été interprétées comme un acte d'humilité de sa part et circonscrites à la sphère ascétique du discernement spirituel, mais non adhérentes à la méthode éducative.¹³⁷ En combattant les interprétations de ceux qui se sont servis du volume de Fascie, Ricaldone insiste sur les thèmes de la science pédagogique de Don Bosco et présente le fondateur comme un écrivain de sujets pédagogiques aux tons définitifs et forts :

D'après ce que nous avons dit, le véritable sens des paroles de Don Bosco a finalement été clarifié de manière irréprochable, et nous espérons que dorénavant elles ne seront pas violées par des interprétations qui en dénaturent le sens véritable et constituent en même temps une véritable insulte au grand éducateur.¹³⁸

4. **Réception de commentaires** sur les brouillons du volume encore dactylographié mais contenant déjà les nombreuses parties extraites des *Memorie biografiche*.¹³⁹ Les recenseurs, qui ont répondu entre juin et octobre 1951, signalent diverses inexactitudes, font leurs observations, et s'accordent presque à l'unisson sur les fréquentes répétitions, la prolixité du style, le manque de continuité dans la rédaction, la disproportion entre les sections et les chapitres. Carlos Leôncio, par exemple, fait cette observation générale de synthèse :

Une certaine liberté d'exposition dans laquelle les arguments ou le sujet sont présentés non pas selon la rigueur, le développement et l'enchaînement logique, mais selon des affinités et des associations plus pratiques, presque occasionnelles, démontrant plutôt un souci de ne pas laisser dans l'oubli des aspects pratiques et contingents de la question. Une structure organique très irrégulière

137 Cf. *Don Bosco educatore. Introduzione*, dans ASC B0950101, 6-9.

138 *Ibid.*, 9.

139 Cf. *Osservazioni di alcuni confratelli ai quali fu inviata la conferenza su Don Bosco educatore per averne un parere*, dans ASC B0950104. Parmi les huit recensions contenues dans les archives, six sont signées par les salésiens suivants: Andrea Gennaro (qui écrit également au nom de Nazareno Camilleri, doyen du PAS), Carlos Leôncio da Silva, Giacomo Lorenzini, A. Mancini, Evaristo Marcoaldi et Paolo Scelsi.

et disproportionnée en de nombreuses parties.¹⁴⁰

5. **Version finale de l'écrit**, publiée en novembre 1951.¹⁴¹ Il semble que plusieurs observations spécifiques aient été acceptées et que la structure générale, dont la lettre d'Andrea Gennaro nous donne une approximation,¹⁴² ait été radicalement modifiée. En particulier, il semble que les indications d'un réviseur anonyme (identifiable, cependant, avec don Eugenio Ceria tant pour son écriture que pour le fait qu'il est mentionné dans la liste des réviseurs) ont eu un fort impact sur la réécriture du texte dans la partie stratégique des « moyens éducatifs ». Le critique a suggéré d'insérer quelques « notions théoriques sur la nature et la nécessité de l'autorité de l'éducateur : même si Don Bosco n'en parle pas *ex professo* ». ¹⁴³ En même temps, dans les notes manuscrites, il fait remarquer qu'il y a trop de contenu sur l'assistance et suggère d'abandonner la division chère à Leôncio à propos des dangers de l'*amorevolezza* entre « aimer trop » et « aimer trop peu ». Ce critique anonyme est l'un des rares à ne pas reprocher l'utilisation excessive de citations et l'hétérogénéité de l'écriture. Puisqu'il s'agit probablement de Don Ceria, compilateur des derniers volumes des *Memorie biografiche*, le choix est motivé de la manière suivante : « Il convient peut-être de prévenir une difficulté. Il y aura, semble-t-il, trop de citations et trop de souvenirs biographiques. Mais il faut tenir compte du fait que cette œuvre présente Don Bosco comme un éducateur en action, c'est-à-dire de manière objective et non spéculative ; il est donc naturel que les paroles et les actes de Don Bosco soient multipliés ». ¹⁴⁴

Il est compréhensible que le processus de rédaction ait eu une grande influence sur le contenu qui n'est pas facile à lire et dénote les caractéristiques et les paradoxes déjà signalés par les réviseurs. L'insistance sur l'exhaustivité et l'objectivité qui devaient être garanties par les multiples

140 C. LEÔNCIO DA Silva, *Osservazioni Generali*, dans ASC B0950104, 1.

141 Il semble que Pietro Ricaldone se soit occupé personnellement des dernières modifications et corrections des projets. Cf. *La mort du IV^e successeur de Saint Jean Bosco, Don Pietro Ricaldone*, dans «Bollettino Salesiano» 76 (1952) 1, 2.

142 Cf. A. GENNARO, *Lettre à Pietro Ricaldone* (30 juillet 1951), dans ASC B0950104, 3-10.

143 [E. CERIA] *Don Bosco educatore. Addendum*, dans ASC B0950104, 1

144 *Ibid.*, 2.

références aux *Memorie* est un choix qui s'est fait au détriment d'un schéma simple et logique qui organise le contenu. L'intention de Ricaldone de publier un « projet définitif »¹⁴⁵ de la pédagogie salésienne ne pouvait donc pas faire d'omissions, puisque l'exhaustivité était l'un des critères fondamentaux. C'est dans ce contexte que se situe également le plus grand paradoxe des deux volumes, constitué par l'écart entre l'insistance de Ricaldone sur Don Bosco pédagogue et l'argumentation plus doctrinale que scientifique-pédagogique dans de nombreuses pages qui ne sont pas systématiquement organisées. *Don Bosco educatore* est plutôt une collection de témoignages tirés des *Memorie* sans une approche critique et sans un ordre théoriquement justifié.¹⁴⁶

Une question très intéressante et centrale, qui suit la trajectoire évolutive du texte, est le traitement des « moyens d'éducation ». En fait, les différentes versions présentent des variations significatives par rapport au texte final qui révèlent la tension interne autour du concept d'assistance, qui se joue dans une relation presque dialectique entre amour bienveillant et discipline. À partir du matériel recueilli par Leôncio et les étudiants de Rebaudengo, Ricaldone élabore dans la première version un concept d'assistance considéré comme un moyen général d'éducation, avec la connotation prépondérante de l'*amorevolezza*.¹⁴⁷

Plus tard, sous l'influence des commentaires fournis par les réviseurs, et conformément à ses directives fermes et concrètes, Ricaldone modifie le texte en mettant en avant la discipline comme moyen général d'éducation. Le résultat final, dû probablement aussi aux contingences des dernières semaines de la vie de l'auteur, reste ambigu avec une solution dialectique entre discipline et amour bienveillant. La majorité des arguments sont en faveur de l'amour bienveillant mais, nominalement, le couple autorité-discipline apparaît dans une position supérieure. La comparaison entre les deux versions illustre bien les difficultés d'interprétation du texte final :

145 *Don Bosco educatore. Prefazione*, dans ASC B0950101, 1.

146 Dans *Don Bosco educatore*, il n'y a que quelques références aux *Appunti di Pedagogia Sacra* ou à d'autres écrits plus systématiques sur l'éducation salésienne. Les citations des MB constituent plus des trois quarts des références bibliographiques de l'ouvrage.

147 Cf. *Il Sistema educativo di don Bosco*, dans ASC B0950101, 34 et 41-42.

<p><i>Le système éducatif de Don Bosco</i>, dans ASC B0950101, 34. 41-42</p>	<p>Ricaldone, <i>Don Bosco educatore</i>, vol. 1, 285-287</p>
<p>Il est bien connu qu'il ne suffit pas d'avoir de bons principes, de bonnes idées, de bonnes conceptions des choses à faire ; outre les moyens de les réaliser, il faut surtout la tactique, la technique pratique pour les appliquer. En d'autres termes, la méthode est toujours nécessaire. Bien souvent, les meilleurs principes sont compromis, les meilleurs moyens sont contrariés parce qu'ils n'ont pas été appliqués. On n'a pas eu ce savoir-faire, on n'a pas deviné la technique d'application.</p>	<p>Mais il ne suffit pas d'avoir de bons principes, des idées claires, des concepts bien élaborés des choses à faire : outre la possibilité de traduire tout cela en pratique, il faut la technique, ou plutôt les tactiques spéciales, et l'esprit qui donnent vie et valeur à ladite méthode. Parfois, d'excellents principes ont été compromis, et des moyens à l'efficacité douteuse ont été mis en échec, parce qu'ils n'ont pas été appliqués ou que la bonne façon de les mettre en pratique n'a pas été trouvée.</p>
<p>Or, si cela se produit dans toutes les opérations humaines, dans toutes les entreprises artistiques et industrielles, c'est encore plus vrai dans cette entreprise d'éducation, cette entreprise véritablement artistique où ce n'est pas n'importe quel objet matériel qui est en jeu, mais la personne humaine elle-même. L'éducateur ne travaille pas avec du bois, du marbre ou du fer : l'éducateur travaille avec l'esprit, le cœur, la volonté et l'âme de ses élèves. Il est donc nécessaire d'avoir les mains recouvertes de velours.</p>	<p>Or, s'il en est ainsi dans toutes les entreprises humaines, dans les entreprises industrielles et artistiques, cela est d'autant plus vrai dans cette sublime mission de l'éducateur, dans cet art des arts, dont dépend non pas un intérêt matériel ou artistique, si important soit-il, mais le perfectionnement de la personne humaine elle-même. L'éducateur ne travaille pas avec du bois, du marbre ou du fer, mais avec l'esprit et le cœur, la volonté et l'âme de ses élèves : et pour une tâche aussi élevée et délicate, il est nécessaire de couvrir ses mains de velours.</p>

<p>L'éducation étant l'art le plus proche de la personne humaine, et s'adressant tout particulièrement à l'intelligence et à la volonté, sa méthodologie doit être façonnée, doit être dominée par les besoins mêmes de cet esprit et de cette volonté. En un mot, les moyens d'enseignement doivent toujours être compris et <i>souhaités par</i> les élèves</p>	<p>L'éducation étant l'art le plus proche de la personne humaine, et s'adressant tout particulièrement à l'intelligence et à la volonté, sa méthodologie doit être fondée sur les besoins mêmes de ces esprits et de ces volontés, et s'en inspirer. En un mot, les moyens d'enseignement doivent toujours être compris et <i>acceptés</i> par les élèves eux-mêmes.</p>
<p>C'est dans cette optique que nous voulons voir l'ensemble de la méthodologie éducative salésienne. Nous voulons saisir toute son âme. Or, si nous considérons tout le système éducatif de Don Bosco, ses enseignements, ses écrits, toute son action pédagogique, à la lumière de la charité telle que nous l'avons vue, il ne nous reste rien à assigner comme âme et principe immédiat et dominant de toute son action éducative que cette même <i>charité</i> qu'il a lui-même fait <i>aimer</i>.</p>	<p>C'est précisément dans cette optique qu'il est bon de voir et d'examiner la méthodologie éducative salésienne, en saisissant, pour ainsi dire, toute son âme : et précisément dans cette optique, selon la pensée et la pratique de Don Bosco, il faut interpréter avant tout le principe <i>d'autorité</i>, qui dans le milieu éducatif fait fleurir la <i>discipline</i>.</p>

Schéma D : Variantes du texte de Don Bosco educatore de Don Ricaldone.

Don Bosco educatore est une œuvre qui documente clairement la mentalité due à la collégialisation de l'éducation salésienne, renforcée par les limitations imposées par les vingt années de fascisme. Il est paradigmatique que l'éducation sociale, qui est un nouveau secteur par rapport à Barberis, ne soit vue que dans le cadre de la vie de famille à l'intérieur de l'internat ; on y approfondit les thèmes de la paternité de Don Bosco, des compagnies, de la valeur sociale de la vie et du jeu à l'internat, des bons et des mauvais compagnons, etc. ; on n'y envisage que la formation à l'esprit d'économie, à l'épargne, à la société d'entraide et aux règles de politesse. Pour démontrer l'efficacité d'une éducation sociale à l'internat il faudrait penser aux anciens élèves et à leur sentiment de gratitude.¹⁴⁸ L'intention de préserver fidèlement et complètement le système éducatif de Don Bosco a

148 Cf. RICALDONE, *Don Bosco educatore*, vol. 2, 191-244.

conduit l'auteur à ne pas faire référence à la doctrine sociale de l'Église, aux congrès des oratoires et à la richesse des activités des vingt premières années du XX^e siècle. Dans ce contexte, on comprend pourquoi Don Ricaldone polémique contre la seule expérience contemporaine qu'il a citée, à savoir l'autogestion dans les cités des jeunes vue comme une question emblématique pour interpréter l'assistance et la discipline.¹⁴⁹ En y consacrant quinze pages, il conclut que l'autonomie est en contradiction avec la nature, avec les traditions civiles, avec les lois de Dieu et de l'Église.¹⁵⁰

Quelques accents typiquement ricaldoniens et autres synthèses caractéristiques d'une époque influencée par *Divini Illius Magistri* sont à noter. Les références à l'approche de Mario Casotti sont claires dans la structure de base qui propose « l'éducation chrétienne telle que l'entendait Don Bosco, c'est-à-dire profondément, complètement, exquisément chrétienne et catholique ».¹⁵¹ Dans la ligne de Casotti il y a aussi la revalorisation de la pédagogie activiste qui voit Don Bosco comme un précurseur des écoles actives avec sa méthode tirée de l'Évangile.

Il nous semble que l'ouvrage réponde plutôt aux besoins des années 1930 qu'à ceux des années 1950. *Don Bosco educatore* a été publié comme le « chant du cygne » de Don Ricaldone, un document de son « magistère éducatif » ajouté aux *Appunti* de Don Barberis à étudier au noviciat. Par la suite, la réflexion pédagogique au sein du PAS dans les années à venir 1950 prendra une autre direction et en moins de quatre ans, Pietro Braido publiera son *Sistema preventivo di don Bosco* qui marque le début d'une autre ère et un tournant dans les études pédagogiques salésiennes, dépassant la mentalité de croisade contre la pédagogie athée.

3.3.3. *Alberto Caviglia, une voix singulière avec un potentiel pour l'avenir*

Alberto Caviglia, né en 1868 et entré à l'Oratoire en 1881, fait partie de la génération des salésiens qui ont connu Don Bosco dans leur enfance. Se confesser au Saint pendant trois ans fut pour Caviglia une expérience

149 Cf. *Ibid.* vol. 1, 330-345.

150 Cf. *Ibid.* vol. 1, 344.

151 RICALDONE, *Don Bosco educatore*, vol. 1, 35.

décisive pour sa vision de Don Bosco et celle du directeur salésien en général. D'abord autodidacte dans les domaines de l'histoire et de la littérature, il commence à 37 ans des études de lettres à l'Université de Turin, élève apprécié et ensuite ami de Pietro Fedele, ministre de l'éducation à partir de 1924 qui inclut Don Bosco dans les programmes des écoles de formation pour enseignants en Italie.

Caviglia s'engagea dans les études salésiennes en 1915, comme membre de la Commission pour l'édition des œuvres de Don Bosco, à l'invitation du conseiller scolaire Francesco Cerruti.¹⁵² Onze ans plus tard, Filippo Rinaldi reconfirma sa nomination comme éditeur des écrits de Don Bosco. Don Caviglia se mit au travail et la série de huit volumes des *Scritti editi e inediti di Don Bosco* commença à être publiée à partir de 1929 et se terminera avec deux volumes posthumes.¹⁵³

Comme éditeur, il fait preuve d'une « capacité d'évaluation critique sage, équilibrée et, à plusieurs égards, anticipatrice ». ¹⁵⁴ Malgré les limites dues à la proximité temporelle de Don Bosco qui n'a pas permis la liberté d'expression et le manque de documentation complète, la production de Caviglia sur Don Bosco reste un classique avec ces caractéristiques : responsabilité dans l'accès aux documents ; regard qui va au-delà des aspects liés à la reconstruction des sources ; interprétation sereine et élégante ; attention spirituelle dans la lecture du système préventif.¹⁵⁵

Pour comprendre le rapport entre éducation et spiritualité dans l'interprétation de Caviglia il convient de se référer à l'échange de lettres avec Eugenio Ceria, qui l'interrogeait sur la façon de procéder dans son travail

152 Cf. *Lettera di F. Cerruti ad A. Caviglia* (19 mars 1915), dans C. SEMERARO, *Alberto Caviglia 1859-1943. I documenti e i libri del primo editore di don Bosco tra erudizione storica e spiritualità pedagogica*, SEI, Torino 1994, 110.

153 La série *Opere e scritti editi ed inediti di "Don Bosco" nuovamente pubblicati e riveduti secondo le edizioni originali e manoscritti superstiti* contient les œuvres suivantes avec des notes et des études introductives de grande ampleur: *Storia sacra*, *Storia ecclesiastica*, *Le vite dei papi*, *Storia d'Italia*, *La vita di Savio Domenico*, *Il "Magone Michele"*, *La vita di Besucco Francesco*. Voir la bibliographie complète dans SEMERARO, *Alberto Caviglia*, 169-182.

154 SEMERARO, *Alberto Caviglia*, 43.

155 Cf. G.B. BORINO, *Don Bosco. Sei scritti e un modo di vederlo*, Edizione non venale, Roma 1940, 15-16. Note: L'écriture de Borino mérite l'attention pour sa sensibilité historico-critique qui va au-delà de la rhétorique traditionnelle de célébration des écrits sur Don Bosco des années 1930.

sur la vie de prière de Don Bosco. Caviglia exprime son opinion fondamentale : « Tout ce qui se réfère à la personnalité spirituelle de Don Bosco doit être déduit des éléments biographiques et de l’empreinte laissée et imprimée sur sa pratique éducative [...] et non de ses livres. [...] Parce que nous sommes sûrs que Don Bosco n’a jamais inculqué autre chose que ce qu’il faisait lui-même ».¹⁵⁶ Cette observation est valable non seulement pour la spiritualité de Don Bosco mais aussi pour sa pratique éducative. Caviglia affirme également un autre critère symétrique : le système préventif dans l’éducation ne peut être pleinement compris qu’en tenant compte de l’importance des motivations religieuses, de la volonté de salut des âmes. La caractéristique spirituelle de Don Bosco consiste précisément à animer la vie quotidienne avec un sens spirituel, et non à appliquer une logique du devoir.¹⁵⁷

Cependant, quand Don Ceria lui demanda de lui suggérer quelques écrits originaux de Don Bosco, notre auteur mentionna comme les plus originaux les récits biographiques des jeunes formés par le Saint. En effet, Caviglia construit une interprétation de Don Bosco considéré comme un « pédagogue narratif », mise en œuvre dans ses biographies de jeunes et partiellement reprise dans les années 1950 par Pietro Braido et récemment par Aldo Girardo.¹⁵⁸ Caviglia affirme dans son dernier ouvrage monumental de plus de 600 pages que dans son écrit sur la vie de Dominique Savio « se reflète toute la physionomie spirituelle du saint, et tout l’esprit qu’il a transfusé dans son œuvre ».¹⁵⁹ En effet, à partir de la biographie de Dominique, Caviglia reconstruit tous les points de l’éducation salésienne de Don

156 *Lettera di A. Caviglia a E. Ceria* (30 mars 1929), in SEMERARO, *Alberto Caviglia*, 130-131.

157 Cf. A. CAVIGLIA, *Don Bosco. Profilo storico*, SEI, Turin, 2^e1934, 25.

158 Cf. A. GIRAUDO, *Maestri e discepoli in azione*, dans G. BOSCO, *Vite di giovani. Le biografie di Domenico Savio, Michele Magone e Francesco Besucco*. Essai introductif et notes historiques édités par Aldo Girardo, LAS, Roma 2012, 5-35. Cf. également A. GIRAUDO, *Direzione spirituale in san Giovanni Bosco. Contenuti e percorsi dell’accompagnamento spirituale dei giovani nella prassi di don Bosco*, in F. ATTARD - M.A. GARCÍA (eds.), *L’accompagnamento spirituale. Itinerario pedagogico spirituale in chiave salesiana al servizio dei giovani*, LDC, Torino 2014, 161-172.

159 [A. CAVIGLIA (ed.)], *Opere e scritti e inediti di “Don Bosco” nuovamente pubblicati e riveduti secondo le edizioni originali e manoscritti superstiti*, vol. 4: *La vita di Savio Domenico*, SEI, Torino 1942, 590.

Bosco à l'intérieur d'une « pédagogie de la sainteté » qui est une pédagogie intimement spirituelle qui inclut : la prière, l'union à Dieu, la dévotion mariale, la vie eucharistique, la vie extatique, les charismes, l'héroïsme, l'engagement apostolique, les compagnies, les amitiés, les sacrifices, les souffrances, les fins dernières.¹⁶⁰

L'œuvre de Caviglia sur la *Vie de Dominique Savio* a également reçu des réactions négatives qui ont été déterminantes pour l'avenir de l'œuvre. D'une part, selon Ceria, l'étude était trop longue et trop dense, de sorte qu'elle ne serait ni lue ni diffusée parmi les salésiens ;¹⁶¹ d'autre part, il y avait les réserves exprimées par le recteur majeur. Pietro Ricaldone, qui était en contact avec Caviglia depuis sa nomination comme conseiller professionnel, appréciait certains de ses écrits comme « des œuvres consciencieuses, profondes, solidement équilibrées, imprégnées du plus pur esprit salésien ».¹⁶² Le travail sur Dominique Savio touche cependant un point crucial : l'importance de la confession dans le rôle du directeur. Pour Caviglia, il s'agit d'un aspect fondamental, lié également à son expérience personnelle avec Don Bosco ; pour Ricaldone, au contraire, l'accent mis sur le directeur comme confesseur pouvait avoir des « conséquences très graves », dans les circonstances des années 1940 où le directeur ne pouvait plus entendre les confessions, affaiblissant le rôle du directeur considéré principalement comme gardien officiel de l'esprit religieux : « Les affirmations de Don Caviglia [...] pourraient servir de prétexte à des fissures et peut-être à des fissures de nature irréparable dans le grand édifice de la Société salésienne ».¹⁶³ Aussi, deux mois à peine avant sa mort, Alberto Caviglia, qui avait été évacué à Bagnolo Piemonte avec les étudiants de la Crocetta à cause du bombardement de la ville de Turin, exprima-t-il au recteur majeur sa douleur pour les réactions à une œuvre qu'il voyait comme « le catéchisme définitif du salésianisme »,¹⁶⁴ et qui au contraire n'a été ni recommandée ni valorisée comme il l'aurait voulu. En effet, *Don Bosco*

160 Cf. *Opere e scritti editi e inediti di "Don Bosco"*, vol. 4: *La vita di Savio Domenico*, 237-589.

161 Cf. *Lettera di E. Ceria ad A. Caviglia* (7 juin 1943), dans SEMERARO, *Alberto Caviglia*, 145-146.

162 *Lettera di P. Ricaldone ad A. Caviglia* (9 décembre 1922), in *Ibid.*, 118.

163 *Lettera di P. Ricaldone ad A. Caviglia* (10 septembre 1943), in *Ibid.*, 154.

164 *Lettera di A. Caviglia a P. Ricaldone* (14 septembre 1943), in *Ibid.*, 157.

educatore de Ricaldone n'en fait pas mention et pour l'apprécier, il faudra attendre la première étude de Pietro Braido en 1955.

3.4. Outils et ressources

3.4.1. Tableau chronologique

<i>Histoire mondiale</i>	<i>Histoire salésienne</i>	<i>Publications sur la pédagogie salésienne</i>
Révolution communiste en Russie	1917	Rinaldi réunit les premières VOB
Fin de la première guerre mondiale	1918	Ricaldone , <i>Moi e la classe operaia</i> , Scaloni , <i>Le jeune éducateur chrétien</i>
Épidémie de grippe espagnole	1919	
USA: droit de vote des femmes	1920	Monument à Don Bosco (Valdocco)
	1921	Albera, <i>Don Bosco nostro modello</i>
	1921	Début de la mission dans le nord-est de l'Inde
Pie XI élu pape; Mussolini prend le pouvoir	1922	Filippo Rinaldi élu Recteur Majeur
La réforme scolaire de Gentile (Italie)	1923	<i>Mise à jour du Règlement des oratoires</i>
	1924	Grandes expéditions missionnaires (dans les 15 années suivantes 3500 SDB partent)
	1924	Auffray , <i>Une méthode d'éducation</i>
Dewey, <i>Experience and Nature</i>	1925	Début de la mission au Japon
	1925	Cimatti , <i>Don Bosco educatore</i>
Grève générale en Grande-Bretagne	1926	50e de la fondation de coopérateurs; congrès à Turin
	1927	Congrès des directeurs d'oratoires
Pie XI , <i>Rerum Ecclesiae</i> (missions)	1928	Rinaldi , <i>Convegno oratori d'Europa</i> ; Fascie , <i>Del metodo educativo di Don Bosco</i>
Grande dépression; conciliation Église-Italie	1929	Béatification de Don Bosco; Caviglia
Pie XI , <i>Divini Illius Magistri</i> (éducation)	1930	Ceria , <i>Don Bosco con Dio</i>
Action Catholique, seule org. catholique en Italie	1931	commence la série <i>Écrits de DB</i>
	1931	Rinaldi , <i>Conserviamo e pratichiamo le nostre tradizioni</i>
	1932	Pietro Ricaldone élu Recteur Majeur
Hitler chancelier d'Allemagne	1933	Fondation des Oblates sal. SOSC
	1933	Casotti , <i>Il metodo educativo di don Bosco</i>
	1934	Canonisation de Don Bosco
	1934	Barbera , <i>La pedagogia di san Giovanni Bosco</i>
Fin de la "longue marche" de Mao Tse-Tung	1935	Ricaldone , <i>Sanità e purezza</i>
Début de la guerre civile en Espagne	1936	Ricaldone , <i>Fedeltà a Don Bosco Santo</i>
	1937	Fondations asiatiques : Sœurs de la Charité, Servantes du Cœur Immaculé de Marie
Kristallnacht (Allemagne)	1938	GG15 (thème : maisons de formation)
Début 2e guerre mondiale; Pie XII élu pape	1939	Leôncio da Silva , <i>Il sistema pedagogico di don Bosco</i>
Défaite de la France	1940	Érection de l'Athénée Pontifical Sal.
	1940	Ricaldone , <i>Oratorio catechismo formazione religiosa</i>
Invasion de l'Union soviétique	1941	Lancement de la "Croisade Catéchétique", LDC et Institut Supérieur de Pédagogie
Bataille de Midway	1942	Fondation des Missionnaires de Marie Aux.;
Maritain publie <i>Education on crossroads</i>	1943	Caviglia , <i>La vita di Savio Domenico</i>
Débarquement en Normandie	1944	Ricaldone , début de la série "Formazione Salesiana"
Fin 2e Guerre mondiale, bombe atomique	1945	Leôncio travaille sur <i>DB pedagogista</i> ; Ricaldone , <i>Studentati filosofici e teologici</i>
	1946	Ricaldone , <i>Preparazione degli insegnanti</i>
Plan Marshall - reconstruction de l'Europe	1947	CG16 (pédagogie du PAS, cinéma...)
	1947	Ricaldone , <i>Il rendicanto</i>
Assassinat du Mahatma Gandhi	1948	Fondation des Sœurs de l'Immac.
	1948	Ricaldone , <i>Preparazione sociale dei soci e degli alunni</i>
George Orwell écrit le roman " <i>1984</i> "	1949	Ceria , <i>La vita religiosa in S.F. di Sales</i>
Les "Beatniks" en Californie	1950	Persécutions communistes (pour 13% SDB);
	1950	Bouquier , <i>Don Bosco educatore</i>
L'intégration européenne commence	1951	Canonisation de M.-D. Mazzearello
	1951	Ricaldone , <i>Don Bosco educatore</i>
	1952	Renato Ziggotti élu Recteur Majeur

3.4.2. *Bibliographie sélective*

- BARBERA M., *San Giovanni Bosco educatore*, SEI, Torino 1942.
- BORINO G.B., *Don Bosco. Sei scritti e un modo di vederlo*, Edizione non venale, Roma 1940.
- BOSCO G., *Il metodo educativo*, a cura di G. Flores d'Arcais, CEDAM, Padova 1941.
- BRAIDO P., *L'oratorio salesiano in Italia e la catechesi in un contesto socio-politico inedito (1922-1943)*, in «Ricerche Storiche Salesiane» 25 (2006) 48, 7-100.
- Breve cronistoria, deliberazioni e raccomandazioni del XVI Capitolo Generale*, in ACS 27 (1947) 143, 1-87.
- CASOTTI M., *Il metodo educativo di don Bosco*, La Scuola, Brescia 1960.
- CASOTTI M., *La pedagogia di S. Giovanni Bosco*, in G. BOSCO, *Il metodo preventivo con testimonianze e altri scritti educativi inediti*, La Scuola, Brescia ²1938, 5-94.
- CAVIGLIA A., *Don Bosco. Profilo storico*, SEI, Torino, ²1934.
- [CAVIGLIA A. (ed.),] *Opere e scritti editi e inediti di "Don Bosco" nuovamente pubblicati e riveduti secondo le edizioni originali e manoscritti superstiti*, vol. 4: *La vita di Savio Domenico*, SEI, Torino 1942.
- CERIA E. (ed.), *Il contributo della Congregazione Salesiana alla crociata catechistica nelle realizzazioni di don Pietro Ricaldone, IV successore di San Giovanni Bosco*, Libreria Dottrina Cristiana, Colle don Bosco (Asti) 1952.
- CHIOSSO G., *Educazione e pedagogia nel primo Novecento (Dal punto di vista dell'Italia)*, in *Sviluppo del carisma di Don Bosco fino alla metà del secolo XX*, vol. 1, 155-186.
- COJAZZI A., *Pier Giorgio Frassati. Testimonianze*, SEI, Torino 1928.
- DICKSON W.J., *Prevention or repression*, in GONZÁLEZ et al. (eds.), *L'educazione salesiana dal 1880 al 1922*, vol. 1, 213-236.
- FLORES D'ARCAIS G., *La pedagogia di Don Bosco*, in *Studi pedagogici*, Liviana, Padova 1951.

Formazione del personale salesiano, in ACS 17 (1936) 78, 3-163.

Gli onori del Campidoglio, in BS 58 (1934) 6, 185.

GONZÁLEZ J.G. et al. (eds.), *L'educazione salesiana dal 1880 al 1922. Istanze ed attuazioni in diversi contesti*. Atti del 4° Convegno Internazionale di Storia dell'Opera salesiana Ciudad de México, 12-18 febbraio 2006, 2 voll., LAS, Roma 2007.

ISAÚ SOUZA PONCIANO DOS SANTOS M., *Luz e sombras. Internatos no Brasil, Ed. Salesiana Dom Bosco, São Paulo 2000*.

ISTITUTO STORICO SALESIANO – CENTRO STUDI FIGLIE DI MARIA AUSILIATRICE, *Sviluppo del carisma di Don Bosco fino alla metà del secolo XX*. Atti del Congresso Internazionale di Storia Salesiana Roma, 19-23 novembre 2014 a cura di A. Girauda et al., 2 vols., LAS, Roma, 2016.

LANFRANCHI R., *Studio della pedagogia e pratica educativa nei programmi formativi delle Figlie di Maria Ausiliatrice dalla morte di S. Giovanni Bosco al 1950*, in *Sviluppo del carisma di Don Bosco fino alla metà del secolo XX*, vol. 1, 187-204.

Leôncio DA SILVA C., *Il sistema pedagogico di don Bosco*. Appunti ad uso degli Alunni del Seminario di Pedagogia. Anno Accademico 1939-1940 XVIII, Eugenio Gili, Torino [1940].

LEÔNCIO DA SILVA C., *Pedagogia. Manual teórico-prático para uso dos educadores*, vol. 1: *O educando e sua educação*, Livr. Salesiana, São Paulo 1938.

Lezioni di pedagogia pratica salesiana impartite dal Rev.mo don Pietro Ricaldone nello studentato teologico internazionale della Crocetta in Torino durante l'anno scolastico ... e raccolto dagli uditori, in ASC B0950202.

ONI S., *I Salesiani e l'educazione dei giovani in Piemonte, durante il periodo del fascismo*, in ZIMNIAK – LOPARCO (eds.), *L'educazione salesiana in Europa negli anni difficili*, 147-170.

PIO XI, *Divini Illius Magistri*, in AAS 22 (1930) 49-86.

PIO XI, *Vigilanti cura. La lettera enciclica sul cinema* (29 giugno 1936) in AAS 38 (1936) 249-263.

- PRELLEZO J.M., *Carlos Leôncio da Silva, educador y pedagogo. En el centenario del nacimiento (1887-1987)*, in «Orientamenti Pedagogici» 35 (1988) 1, 98-120.
- PRELLEZO J.M., *Studio della pedagogia e pratica educativa nei programmi formativi dei salesiani (1874-1956)*, in *Sviluppo del carisma di Don Bosco fino alla metà del secolo XX*, vol. 1, 205-220.
- RICALDONE P., *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 13 (1933) 58, 2-5.
- RICALDONE P., *Strenna del 1933. Pensar bene di tutti – Parlar bene di tutti – Far del bene a tutti*, in ACS 14 (1933) 61bis, 43-76.
- RICALDONE P., *Strenna del 1934. Santità e purezza. A ricordo della canonizzazione di S. Giovanni Bosco nostro fondatore e padre*, in ACS 16 (1935) 69bis, 3-81.
- RICALDONE P., *Strenna del Rettor Maggiore per il 1935. Fedeltà a Don Bosco Santo*, SEI, Torino 1936.
- RICALDONE P., *La visita canonica nelle case salesiane*, in ACS 20 (1939) 94, 1-213.
- RICALDONE P., *Oratorio festivo catechismo formazione religiosa. Strenna del Rettor Maggiore 1940*, SEI, Torino 1940.
- RICALDONE P., *Il rendiconto*, in ACS 27 (1947) 142, 1-112.
- RICALDONE P., *Don Bosco educatore*, Libreria Dottrina Cristiana, 2 voll., Colle Don Bosco (Asti) 1951.
- RICALDONE P., *Formazione Salesiana*, vol. 1: *I Voti: Introduzione – Povertà*, vol. 2: *I Voti: Castità – Ubbidienza*, vol. 3: *Le Virtù: Introduzione – La Fede*, vol. 4: *Le Virtù: La Speranza*, vol. 5: *Le Virtù: La Carità*, vol. 6: *Le Virtù Cardinali*, vol. 7: *Le Virtù: L'Umiltà*, vol. 8: *La Pietà: Vita di Pietà, L'Eucaristia, Il Sacro Cuore*, vol. 9: *La Pietà: Maria Ausiliatrice – Il Papa*, vol. 10: *Il Rendiconto – La Visita Canonica*, vol. 11: *Oratorio Festivo, Catechismo, Formazione Religiosa*, vol. 12 e 13: *Don Bosco educatore*, Libreria Dottrina Cristiana, Colle Don Bosco (Asti) 1944-55.
- ROSSI G., *Nazionalismi, italianità, strategia dei Salesiani all'estero*, ZIM-
NIAK – LOPARCO (eds.), *L'educazione salesiana in Europa negli anni difficili*, 171-190.

- RUFFINATTO P., *Linee pedagogiche dell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice dalla morte del fondatore al 1950*, in *Sviluppo del carisma di Don Bosco fino alla metà del secolo XX*, vol. 1, 245-266.
- SCHMID F., *L'influenza dei nazionalsocialisti sui concetti pedagogici e sulla prassi educativa dei Salesiani di don Bosco e delle Figlie di Maria Ausiliatrice in Austria*, in ZIMNIAK – LOPARCO (eds.), *L'educazione salesiana in Europa negli anni difficili*, 249-274.
- SEMERARO C., *Alberto Caviglia 1859-1943. I documenti e i libri del primo editore di don Bosco tra erudizione storica e spiritualità pedagogica*, SEI, Torino 1994.
- STELLA P., *La canonizzazione di don Bosco tra fascismo e universalismo*, in F. TRANIELLO (ed.), *Don Bosco nella storia della cultura popolare*, SEI, Torino 1987, 359-382.
- VOJTÁŠ M., *Sviluppi delle linee pedagogiche della Congregazione Salesiana*, in *Sviluppo del carisma di Don Bosco fino alla metà del secolo XX*, vol. 1, 221-244.
- ZIMNIAK S. – LOPARCO G. (eds.), *L'educazione salesiana in Europa negli anni difficili del XX secolo*. Atti del Seminario Europeo di Storia dell'Opera salesiana Cracovia, 31 ottobre – 4 novembre 2007, LAS, Roma 2008.

3.4.3. *Ressources en ligne*

Sources, documents, recherches, publications en texte intégral, matériel photographique, liés à ce chapitre.¹⁶⁵



Bibliographie complète, index des auteurs, index des sujets pour l'ensemble de la publication.¹⁶⁶



165 Cf. salesian.online/pedagogia3

166 Cf. salesian.online/pedagogia-dopo-db

4. AVANT, PENDANT ET APRÈS LES CHANGEMENTS DE VATICAN II (1952-1978)

Les années 1950 ont été marquées par l'espoir et un regain d'énergie lié à la croissance de la société civile et de l'Église après la guerre. Dans les années dites du « buisson ardent », il y avait une convergence des trajectoires pour l'avenir dans la recherche d'une société juste et libre de toute violence, dont le souvenir était encore très vivant. Même dans le domaine ecclésiastique, malgré le style de gouvernement centralisateur de Pie XII, il y eut quelques ouvertures d'origine plus européenne que romaine. Dans le domaine des organisations de jeunesse, on constate une croissance des associations traditionnelles, mais certains événements, comme la démission du président des jeunes de l'Action catholique, Mario Rossi, ont mis en évidence des tensions internes et le désir croissant des jeunes d'un changement plus décisif. Une tendance qui deviendra le moteur des changements et des bouleversements des années 1960, où la nouveauté du Concile Vatican II, le retour aux sources, l'idéalisme et certaines utopies de type socialiste se mêlent au radicalisme typique des jeunes générations.¹

1 Cf. G. MARTINA, *Storia della Chiesa. Da Lutero ai nostri giorni*, vol. 4: *L'età contemporanea*, Morcelliana, Brescia 1995, 249-284 et la partie sur « la crisi della cultura intransigente (1958-2013) » dans D. MENOZZI, *Storia della Chiesa*, vol. 4: *L'età contemporanea*, EDB, Bologna 2019.

4.1. Le contexte social, éducatif et ecclésial à l'époque du concile Vatican II

La reconstruction de nouveaux équilibres sociaux, économiques et politiques après le tragique conflit mondial est certainement le motif fondamental de l'histoire des années 1950. Le modèle des « trois mondes », qui est resté valable pendant toute la seconde moitié du XX^e siècle, peut être utilisé pour représenter la structure de la politique internationale. On peut dire que la guerre froide constitue la donnée fondamentale qui caractérise la relation entre le « premier monde démocratique », avec son économie libérale et de plus en plus mondialisée, et le « second monde socialiste » de l'Union soviétique avec ses satellites et alliés. Dans les pays du tiers monde, en revanche, dans la dynamique de l'indépendance politique, on assiste à un *boom* démographique et les perspectives d'avenir sont encore peintes en couleurs claires.

4.1.1. La reconstruction d'après-guerre et une conscience mondiale en croissance

La polarisation soviéto-américaine a diminué le rôle de l'Europe de l'après-guerre dans un monde qui adoptait de manière décisive le principe de l'autodétermination des peuples jusqu'alors colonisés. Le « grand » colonialisme a pris fin et le nouveau « tiers monde », qui a émergé avec plus de force lors de la conférence de Bandung en 1955, a dû faire face aux conséquences des processus de décolonisation qui différaient d'une nation à l'autre. Une première logique fut celle de la Grande-Bretagne, qui adopta une approche de préparation à l'indépendance dans ses colonies, en visant le Commonwealth en tant que communauté de nations souveraines. La France, en revanche, s'est opposée à la décolonisation jusqu'au dernier moment avec une politique d'assimilation et de dépendance économique qui a fini par déboucher sur des conflits (Indochine et Algérie), entraînant une relation très problématique pour l'avenir avec les anciennes colonies. Certains des nouveaux États du tiers monde ont rejoint l'Internationale communiste, d'autres ont suivi les trajectoires d'une organisation formellement

démocratique mais autoritaire en réalité.²

La période d'après-guerre dans le premier monde a vu la consolidation de l'hégémonie américaine et la diffusion du « mythe américain », qui a ensuite influencé la culture, la musique, la fiction et le cinéma dans le monde entier. L'empreinte américaine est également visible dans la création d'organes de coordination mondiaux tels que l'*Organisation des Nations Unies*, le *Fonds monétaire international* et la *Banque mondiale*. La coordination américaine, notamment par le biais du plan Marshall, a contribué à la stabilité économique du premier monde et à la reconstruction de l'Europe occidentale. Dès 1951, la production économique en Europe occidentale était supérieure de 30 % à son niveau d'avant-guerre. D'un point de vue catholique, non seulement la reconstruction et la croissance économique, mais surtout la force des partis démocrates-chrétiens dans la politique européenne ont créé un contexte porteur d'espoir pour la construction d'un monde meilleur. En Amérique latine, la suprématie économique des États-Unis était fortement ressentie et, pour cette raison également, les années 1950 et 1960 ont été une période politique plutôt instable, oscillant entre autoritarisme, souvent de nature militaire, populisme et libéralisme.

Dans la Congrégation salésienne, les années 1950 ont été généralement caractérisées par la stabilité de la structure magistérielle et organisationnelle de Ricaldone et par la croissance du personnel et des activités de l'apostolat des jeunes. Il suffit de suivre les revues des compagnies salésiennes, stimulées dans leur activité par la canonisation de Dominique Savio en 1954, ou les programmes de l'École active salésienne des FMA pour se rendre compte de la croissance active de ces années. Au niveau du premier et du tiers monde, la croissance de la Congrégation a été particulièrement évidente en Asie, et le rectorat de Don Renato Ziggotti, ancien conseiller scolaire et vicaire général, s'est distingué par ses voyages et le sens croissant du charisme salésien au niveau mondial.³ Le tableau généralement optimiste n'est pas loin des positions triomphalistes qui envisagent l'avenir sous l'angle de la croissance perpétuelle, des grands instituts, de l'expansion mondiale, de l'introduction de nouvelles causes de canonisation, etc. Le symbole de cette mentalité pourrait être les constructions du

2 Cf. B. DROZ, *Storia della decolonizzazione nel XX secolo*, Mondadori, Milano 2007.

3 Cf. R. ZIGGIOTTI, *Ho visto don Bosco in tutti i continenti*, in «Bollettino Salesiano» 79 (1955) 17, 333-342.

Colle Don Bosco ou l'institut de Cinecittà à Rome avec son temple moderne dédié à Don Bosco sur le modèle de l'architecture fonctionnaliste du quartier construit autour des célèbres studios de cinéma. Même les constructions grandioses du siège romain de l'Âthénée pontifical salésien, conçu dans la seconde moitié des années 1950, ont été influencées par une mentalité qui visait la grandeur numérique et organisationnelle en faisant confiance à une croissance continue.

La situation dans le « deuxième monde » était complètement différente. Le communisme stalinien des années 1950, très dur à l'égard de l'Église catholique, a marqué l'histoire de plusieurs provinces salésiennes : les provinces de Chine ont été fermées, les maisons salésiennes en Chine, au Vietnam, en Pologne, en Hongrie, en Yougoslavie et en Tchécoslovaquie ont été réquisitionnées et expropriées. Les stratégies pour faire face à ce régime peuvent être résumées en trois modèles. Dans les cas de persécution les plus durs, comme en Union soviétique (cf. les maisons en Lituanie) et en Chine, la seule solution était de fuir, car il ne restait rien : les maisons étaient confisquées et les confrères qui restaient auraient de toute façon été expulsés, déportés ou tués. Dans d'autres contextes, comme en Tchécoslovaquie, où le fait d'être membre d'un ordre religieux était considéré comme un crime par la législation, les confrères ont dû entrer dans la clandestinité : apparemment, ils étaient ouvriers, ingénieurs, enseignants et exerçaient en secret leur mission apostolique. Dans d'autres pays d'Europe de l'Est comme la Yougoslavie, la Pologne et la Hongrie, les œuvres ont été perdues, mais les salésiens ont pu exercer leur ministère dans une certaine mesure dans les paroisses diocésaines.⁴

4.1.2. Les développements de la pédagogie catholique jusqu'au milieu des années 1960

Dans l'après-guerre, la pédagogie catholique s'est développée sur la base de la pensée d'auteurs reconnus tels que Jacques Maritain, Emmanuel

4 Cf. les résumés contenus dans S. ZIMNIAK - G. LOPARCO (eds.), *L'educazione salesiana in Europa negli anni difficili del XX secolo*. Actes du Séminaire européen d'histoire salésienne Cracovie, 31 octobre - 4 novembre 2007, LAS, Roma 2008; WIRTH, *Da don Bosco ai giorni nostri*, 389-393

Mounier et Romano Guardini. Comme le souligne à juste titre Giorgio Chiosso, leurs réflexions, qui ont surtout émergé dans les années 1970, peuvent être placées dans le contexte de la réponse à la perception d'une crise de civilisation. The *Le Déclin de l'Occident* d'Oswald Spengler a donné le premier signal en décrivant le déclin de la vieille Europe. La perception de la crise, outre l'inadéquation du modèle scientifique,⁵ était également perçue dans le dilemme entre l'« homme bourgeois » capitaliste et l'« homme totalitaire » ou collectiviste, un dilemme plus que jamais d'actualité à l'époque du rideau de fer. Il faut noter que la pédagogie catholique en Italie ne s'inscrit pas totalement dans le courant de pensée personnaliste évoqué, restant encore liée aux mises à jour et aux expérimentations de l'école active.

Les premières impulsions personnalistes de la revue *Esprit*, née autour d'Emmanuel Mounier, vont dans le sens décisif d'une dénonciation de l'individualisme bourgeois, le définissant comme une métaphysique de la solitude. D'autre part, la revue critiquait vivement les systèmes totalitaires qui asservissaient l'homme aux masses en rejetant la catégorie fondamentale de la « personne ». Le christianisme occidental, féodal ou bourgeois dans ses formes, était en crise et selon les auteurs de la revue *Esprit*, il fallait redécouvrir un christianisme qui considère la personne comme le centre et le moteur de l'univers. Pour Mounier, la personne ne devait pas être pensée selon les critères rationnels traditionnels, mais devait être conçue comme l'expression de la « présence en moi » ouverte, dynamique et mystérieuse de l'être humain, qui appelle le dépassement, la convergence et l'unification de toutes ses actions. Dans son projet, Mounier a repris de nombreux éléments de la tradition platonicienne et augustinienne vus avec la nouvelle sensibilité de la phénoménologie et de l'existentialisme. On jugeait que l'école de ces années-là était trop centralisée par l'État au niveau de l'organisation, trop rationaliste et nationaliste au niveau didactique et trop liée à une morale kantienne des devoirs au niveau de la proposition éthique. Le personnalisme de Mounier, quant à lui, proposait l'expérience

5 Parmi les contributions qui font le plus autorité, voir E. HUSSERL, *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie*, in «Philosophia» 1 (1936) 1, 77-176. Pour une contextualisation et une réévaluation de la contribution de Husserl, voir H. SEIDL, *Kritische Bemerkungen zu Husserls Schrift "Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie"*, in «Studia Philosophiae Christianae» 36 (2000) 2, 317-339.

éducative comme la maturation d'une vocation personnelle qui advient dans un contexte communautaire (famille, école, environnement), prenant forme comme un itinéraire vers la découverte de soi et l'engagement responsable envers les autres.⁶

Dans son ouvrage *Humanisme intégral*, qui date de la seconde moitié des années 1930, Jacques Maritain a intégré la pensée néo-thomiste dans ses réflexions sur la laïcité, en promouvant des stratégies de gouvernement démocratique, une heureuse combinaison de choix en faveur du développement de l'Occident dans les années 1950. Le volume le plus influent, cependant, est *Education at the Crossroads*, qui est un recueil de conférences données à l'université de Yale pendant la guerre, en 1943. Le titre exprime l'idée du livre : en matière d'éducation, il existe deux voies possibles : l'une voit l'homme comme un individu formé par l'évolution naturelle et les influences sociales, l'autre voit l'être humain comme une personne qui se possède par l'intelligence et la liberté.

Dans la première partie de *L'éducation à la croisée des chemins*, Maritain dénonce les erreurs de l'éducation de son temps : méconnaissance des fins, idées fausses sur les fins, pragmatisme, sociologisme, intellectua-lisme, volontarisme et, enfin, l'idée que tout peut être enseigné.⁷ Les erreurs dénoncées expriment l'inadéquation du modèle empirique-technocratique de l'éducation. L'auteur propose au contraire une éducation qui harmonise la tradition classique et chrétienne avec les connaissances scientifiques et l'attention moderne à la liberté, afin de proposer des itinéraires éducatifs qui considèrent l'homme dans sa totalité, corps et âme, nature et surnature, connaissance et action, liberté et grâce. Maritain espérait que l'humanité, une fois surmontées les tragédies déshumanisantes du totalitarisme et de la guerre, aurait soif d'un « nouvel humanisme », qui pourrait être atteint par une éducation intégrale. Afin d'assurer cette plénitude, le projet du philo-sophe prévoit des normes fondamentales pour guider le travail d'éducation :

- 1) encourager et favoriser les dispositions fondamentales qui permettent au jeune de se développer dans la vie de l'esprit ;
- 2) se concentrer sur la profondeur intime de la personnalité et l'intériorisation de l'influence éducative ;

6 Cf. *Ibid.*, 228-234.

7 J. MARITAIN, *L'educazione al bivio*, La Scuola, Brescia 1963, 14-46.

- 3) toute éducation et tout enseignement doivent viser à unifier et non à disperser, et s'efforcer constamment d'assurer et de nourrir l'unité intérieure de l'homme ;
- 4) l'enseignement obtient la libération de l'esprit par la domination de la raison sur les choses apprises.⁸

Romano Guardini, quant à lui, était plus influencé par la phénoménologie allemande. En contact avec Max Scheler et Martin Buber, il élabore sa vision éducative autour de la *Weltanschauung* catholique qui se trouve « dans la rencontre continue, pour ainsi dire méthodique, entre la foi et le monde. Et non seulement le monde en général, comme le fait aussi la théologie lorsqu'elle pose divers problèmes, mais concrètement, comme dans le cas de la culture et de ses manifestations, de l'histoire, de la vie sociale ». ⁹ Plus que la formation du caractère et des dimensions individuelles de la personne, sa proposition souligne l'impact de la rencontre entre l'éducateur et l'élève. La rencontre authentique est le moment où la personne rencontre la réalité, en l'acceptant, en se laissant frapper par son unicité et en prenant position en elle dans son agir. C'est de l'intensité de la rencontre avec la réalité, avec les personnes, avec l'Absolu, que naît l'illumination de la profondeur de l'expérience.¹⁰

Les auteurs cités n'ont pas eu initialement beaucoup d'écho dans la réflexion pédagogique salésienne et même Pietro Braido, figure fondamentale de la pédagogie salésienne de l'époque, s'est plutôt préoccupé dans les années 1950 de la nécessité de détacher la pédagogie de la philosophie et de dialoguer avec les méthodologies empiriques, en cherchant ses propres solutions épistémologiques et méthodologiques.

4.1.3. *L'Institut supérieur de pédagogie*

L'Istituto Superiore di Pedagogia (ISP) a été fondé en 1940 à Turin

8 Cf. *Ibid.*, 63-84.

9 R. GUARDINI, "Europa" und "Christliche Weltanschauung", in *Stationen und Rückblicke*, Werkbund, Würzburg 1965, 20.

10 Cf. R. GUARDINI, *Die Begegnung. Aus einer Ethikvorlesung*, Werkbund, Würzburg 1965.

selon la volonté explicite de Don Ricaldone, qui avait perçu la nécessité d'ériger cette nouvelle « Faculté » en raison de sa fonction pour la Société salésienne, une société religieuse d'éducateurs. L'ISP avait pour mission de mettre au point et de mieux organiser les études de préparation pédagogique des salésiens.¹¹ En annonçant la nouvelle à la Congrégation, le recteur majeur précisait :

Afin de préparer toujours mieux les membres de notre Société à la haute mission d'éducateurs selon le système préventif que nous a laissé en précieux héritage notre saint fondateur, nous avons pu réaliser une aspiration longtemps caressée, à savoir ouvrir pour la prochaine année scolaire dans l'Athénée Pontifical Salésien, à côté des trois Facultés de Théologie, de Droit et de Philosophie, un Institut Supérieur de Pédagogie. Dans l'institut susmentionné, nous voulons avant tout former des professeurs de pédagogie pour nos maisons de formation, afin qu'il en sorte des salésiens exemplaires et des éducateurs équipés et compétents en matière de pédagogie et de didactique.¹²

Pour sa part, don Carlos Leôncio, proche collaborateur de Don Ricaldone dans la fondation de l'ISP et premier doyen de l'Institut, écrit dans la chronique : « Il s'agit d'une institution quelque peu différente de celles qui ont déjà été organisées dans d'autres athénées et universités, dont on a pris connaissance et dont on a dûment tenu compte. Si elle est approuvée par le Saint-Siège, ce sera la première Faculté Pontificale de Pédagogie ».¹³ Tenant compte des souhaits exprimés par Don Ricaldone, les autorités du PAS ont entamé en 1945 le processus de reconnaissance juridique. Il est intéressant de suivre le processus d'approbation, car il donne un aperçu de certains des changements de paradigme qui ont eu lieu au cours de ces années. Les premières tentatives reçurent un jugement négatif de la part des autorités papales pour trois raisons :

11 Cf. *Cronaca dell'Ist. da 1940 a 1946*, dans les archives FSE.

12 P. RICALDONE, *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 21 (1941) 106, 142.

13 *Chronique de Don Carlos Leôncio (1941)*, in J.M. PRELLEZO, *Studio della pedagogia e pratica educativa nei programmi formativi dei Salesiani*, in A. GIRAUDDO et al (eds.), *Sviluppo del carisma di Don Bosco fino alla metà del secolo XX*. Actes du Congrès international d'histoire salésienne Rome, 19-23 novembre 2014, vol.1: *Relazioni*, LAS, Roma, 2016, 217.

- 1) nouveauté épistémologique, la pédagogie étant considérée comme un art ou tout au plus comme une partie de la psychologie philosophique ;
- 2) la faiblesse numérique de l'Institut ;
- 3) le manque de qualifications appropriées des enseignants.¹⁴

Après plusieurs efforts et la préparation nécessaire de quelques professeurs à Louvain et aux États-Unis, la structure organisationnelle de la Congrégation a changé en 1952. Après le décès de Don Ricaldone, le nouveau conseiller scolaire, Don Secondo Manione, prit la situation en main et opéra un changement de stratégie. Dans l'Institut Rebaudengo, devant faire face à la maladie de Don Leôncio qui était retourné au Brésil, la direction de l'ISP passa aux mains du jeune pro-doyen Don Pietro Braido. Des positions de Leôncio, qui préférait le raisonnement d'une épistémologie philosophique, il passe à la « politique des faits », qui consiste, selon Braido, à répondre aux besoins de l'époque :

Au niveau de l'analyse de la réalité, il faut souligner l'énorme impact social et chrétien des problèmes des jeunes dans un monde de transformations sociales, économiques et culturelles écrasantes ; l'inadéquation de la préparation traditionnelle des opérateurs religieux et sociaux ; l'avancée progressive des sciences humaines. Sur le plan de l'organisation, de nouvelles initiatives s'imposaient d'urgence : préparation du personnel dans des instituts spécialisés ; vaste confrontation avec le monde pédagogique contemporain, y compris celui inspiré par différentes idéologies ; intensification de la production scientifique.¹⁵

14 Prellezo place les paroles de Don Ricaldone dans ce contexte: « Si le bon P. Fascie m'avait écouté quand je lui ai dit d'envoyer deux clercs en Belgique, deux en France, deux en Suisse, deux aux Etats-Unis pour parfaire leurs études en pédagogie..., nous aurions maintenant un personnel préparé avec des qualifications modernes pour notre Faculté de Pédagogie ». Voir J.M. PRELLEZO, *Facoltà di Scienze dell'Educazione. Origini e primi sviluppi (1941-1965)*, in G. MALIZIA – E. ALBERICH, *A servizio dell'educazione. La Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana*, LAS, Roma 1984, 25.

15 PRELLEZO, *Facoltà di Scienze dell'Educazione (1941-1965)*, 29.

Les réponses aux défis socio-éducatifs et organisationnels s'expriment au début dans la revue *Salesianum* avec la production d'articles qui dénotent un intérêt orienté avant tout vers la pédagogie expérimentale, la pratique analytique dans l'éducation des enfants « difficiles » et l'utilisation des tests. Sous la présidence de Don Gino Corallo, auteur d'une vaste enquête sur la pédagogie de Dewey, la revue *Orientamenti Pedagogici* vit le jour en 1954 sous la direction de Braido. Outre les articles de la revue, plusieurs volumes ont également été publiés et ont reçu un accueil favorable en Italie : la recherche empirique *Gioventù di metà secolo* de Pier Giovanni Grasso, l'étude de Braido sur *Le système préventif de Don Bosco* et son *Introduction à la pédagogie*.¹⁶ La production scientifique, dont la résonance parvint au Saint-Siège, créa un cadre interprétatif qui favorisa l'approbation des titres de l'IPS par les autorités du Vatican en 1956. Quelques mois plus tard, Enzo Giammancheri, un professeur de pédagogie de Brescia, publia un article au titre éloquent : « La première faculté de pédagogie est née en Italie au nom de Don Bosco ».¹⁷

La même année, le Saint-Siège approuva l'Institut supérieur international de pédagogie et de sciences religieuses des FMA, qui avait été créé à Turin deux ans auparavant. L'institut, fondé suite aux stimulations de Ricaldone sur l'importance de la formation catéchétique, offrait initialement un cycle d'études de deux ans qui s'est ensuite étendu à un cycle de quatre ans avec les spécialisations d'orienteur pédagogique, de responsable du mouvement catéchétique et de psychologue scolaire. L'Institut deviendra plus tard la Faculté pontificale des sciences de l'éducation *Auxilium*.¹⁸

Avec les changements de stratégie opérationnelle et l'importance croissante de la méthode expérimentale en pédagogie, apprise par Luigi

16 Cf. P.G. GRASSO, *Gioventù di metà secolo. Risultati di un'inchiesta sugli orientamenti morali e civili di 2000 studenti italiani*, Ave, Roma 1954; P. BRAIDO, *Il Sistema preventivo di don Bosco*, PAS Verlag, Zürich 1955; ID., *Introduzione alla pedagogia. Saggio di epistemologia pedagogica*, PAS, Torino 1956.

17 Cfr. E. GIAMMACHERI, *La prima Facoltà di Pedagogia è sorta in Italia nel nome di don Bosco*, in «Scuola Italiana Moderna» 66 (1957) 17, 7-8.

18 Cf. L. DALCERRI, *Istituto internazionale superiore di pedagogia e di scienze religiose*, in «Rivista di pedagogia e scienze religiose» 1 (1963) 1, 3-7 et *Pontificia facoltà di scienze dell'educazione Auxilium 1970-2020. Contributi per la storia*, Pubblicazione del 50° a cura di Hiang-Chu Ausilia Chang, Grazia Loparco, Piera Ruffinatto, Palumbi, Roma 2020.

Calonghi et Pier Giovanni Grasso auprès du professeur Raymond de Buyse de l'Université de Louvain,¹⁹ on peut également percevoir un changement d'équilibre dans l'approche ISP. Par rapport aux idées de Ricaldone, qui envisageait les « fondements granitiques de la philosophie pérenne et de la théologie catholique, et en même temps sur les données offertes par les autres sciences, comme la psychologie, la biologie et la sociologie »,²⁰ il y eut un déplacement de l'accent vers les sciences humaines et la méthode scientifique-expérimentale. La pédagogie scientifique de Raymond de Buyse répondait à la nécessité de soustraire les méthodologies éducatives et didactiques au dogmatisme, à l'intuitionnisme et à l'impressionnisme, qui donnaient plus d'importance à l'expérience de l'éducateur individuel qu'à l'étude d'échantillons quantitativement significatifs. Dans cette approche, l'ISP préférait la « psychologie quantitative » des tests à la « psychologie qualitative » plus spiritualiste du Père Gemelli, fondateur de l'Université catholique.²¹ La psychologie expérimentale, introduite dans le monde salésien par le mouvement de l'école nouvelle, trouva des applications significatives dans les processus d'orientation professionnelle ; elle était appréciée (et donc légitimée) également par Ricaldone dans son *Don Bosco educatore*.²² L'ouverture des salésiens à la psychologie est également visible dans le *Bollettino Salesiano*, qui dans les années 1950 réservait un espace aux questions psychologiques dans l'éducation. Par exemple, le numéro d'avril 1954 exprime l'idée d'une intégration entre l'éducation salésienne et la psychologie sous le titre : « L'amour ne suffit pas : il faut aussi de la psychologie ».²³

La nouvelle orientation de l'ISP se manifeste également par l'importance accrue du critère de la « distinction » : à partir de 1953, le cursus d'études prévoit différentes spécialisations et l'Institut est divisé en unités

19 Voir le livre de L. CALONGHI, *Testi ed esperimenti*, PAS, Torino 1956.

20 P. RICARDONE, *Don Bosco educatore*, Libreria Dottrina Cristiana, Colle Don Bosco (Asti) 1951, vol. 1, 56.

21 Cf. *PAS-Pedagogia*, dans ASC 247.

22 Cf. RICARDONE, *Don Bosco educatore*, vol. 2, 452 qui se réfère au rapport de G. Lorenzini au premier Congrès national d'orientation professionnelle à Turin en 1948 sous le titre *L'orientamento professionale nella prassi educativa salesiana*.

23 *Gli educatori sbagliano ?* dans «*Bollettino Salesiano*» 78 (1954) 7, 122. La revue fait également la publicité de la série «*Psicologia e vita*» sur la psychologie appliquée et les problèmes éducatifs, dirigée par Don Lorenzini.

plus petites appelées instituts, écoles ou centres : École de pédagogie théorique, Centre d'études d'histoire de la pédagogie, Centre didactique, Centre d'études et de recherches sur l'école professionnelle, Institut de psychologie, Institut de théologie de l'éducation et de catéchèse. La licence en pédagogie était délivrée avec l'ajout d'une spécialisation relative à l'une de ces écoles.²⁴

Un autre pas dans cette direction a été franchi lorsque l'Institut a transféré son siège à Rome, Via Marsala. Les changements apparaissent en étudiant le processus de révision des statuts de 1959, finalement approuvés en 1965. José Manuel Prelezo a noté la suppression des références à Don Bosco et au système préventif et l'ouverture aux étudiants laïcs qui, en plus des précédentes possibilités d'études pour les étudiants religieux non salésiens, pouvait être une solution au petit nombre d'étudiants salésiens. Les instituts au sein de l'ISP ont acquis plus d'autonomie, devenant des centres d'enseignement et de recherche.²⁵ La caractéristique la plus évidente du projet de 1959 est l'accent mis sur la méthodologie : la didactique est la méthodologie de l'éducation intellectuelle ; la catéchèse est la méthodologie de l'éducation religieuse, etc. La solution consistant à vouloir équilibrer une solide formation générale avec les besoins particuliers des spécialisations avait créé un malaise concret chez les étudiants qui devaient faire face aux exigences de l'enseignement d'un « corps robuste » de matières pédagogiques communes avec de nombreuses matières spécifiques et professionnalisantes.²⁶ La solution de 1959 de Don Braido souffre d'un certain nominalisme lorsqu'il affirme que la spécialisation est :

la préparation du pédagogue à des fins spécifiques, dans le cadre de la fonction éducative ; elle ne vise pas la formation du pur psychologue ou du pur historien, mais du méthodologue, de l'historien, du psychologue, de l'enseignant et du catéchiste en "mission"

24 Cf. PRELEZO, *Facoltà di Scienze dell'Educazione (1941-1965)*, 29-30.

25 Cf. *Ibid.* 41 et *Pontificium Athenaeum Salesianum MCMXL - MCMLXV*, [s.e.], Romae 1966, 28-67. L'accent mis sur la scientificité empirique est également visible dans d'autres facultés du PAS. Par exemple, la faculté de philosophie, en plus du séminaire des sciences sociales, comptait également un institut de biologie et un institut des sciences physiques et mathématiques. Cf. *Ibid.*, 24-27.

26 Cf. *Ibid.*, 39-43.

éducative.²⁷

Les idées de Braido exprimées dans son volume de 1956 *Introduzione alla pedagogia* sont éclairantes, notamment dans le chapitre « Idées pour une faculté de pédagogie ».²⁸ Son approche s'appuie sur le concept d'« Institut des sciences de l'éducation » proposé par Édouard Claparède, qui fut le principal représentant européen du fonctionnalisme développé à l'Université de Chicago à partir des années 1920.²⁹ Braido propose une faculté organisée de manière à refléter son épistémologie pédagogique, qui peut être ramenée essentiellement à la synthèse herbartienne : le problème pédagogique est essentiellement un *problème de moyens* pour atteindre des fins ou des objectifs éducatifs. La psychologie et l'éthique sont donc pour Herbart, et par conséquent pour Braido, *inextricablement* liées dans la constitution d'une science pédagogique.³⁰ Les modes d'argumentation de Braido permettent de dégager quelques points forts : la défense de la valeur de la pédagogie expérimentale contre l'idéalisme philosophique ; la nécessité de surmonter la superficialité de l'empirisme et de l'experimentalisme ; la généralité, l'*ignorantia elenchi* ou les transitions illégitimes d'un ordre d'idées à un autre d'un pédagogue spéculatif autosuffisant ; la nécessité de surmonter les solutions non critiques tirées des manuels en promouvant une plus grande facilité pour les jugements critiques fortement localisés.³¹ Braido envisage également l'existence d'un travail éducatif à côté de la Faculté afin de pouvoir appliquer les principes et les méthodes pédagogiques de manière cohérente et systématique, un souhait qui n'avait pas été réalisé avec l'ISP.

Cette approche, outre les mérites d'une relation équilibrée entre le spéculatif et l'expérimental, contient certaines limites qui peuvent être

27 *Altri documenti*, in PRELLEZO, *Facoltà di Scienze dell'Educazione (1941-1965)*, 43.

28 Cf. BRAIDO, *Introduzione alla pedagogia. Saggio di epistemologia pedagogica*, 169-181.

29 Les influences des approches belge et américaine sont également perceptibles dans la bibliographie qui fait référence à Joseph Nuttin de Louvain, Timothy O'Leary de Washington et aux actes de la première conférence sur l'enseignement universitaire des sciences pédagogiques organisée par Richard Verbist à Gand en 1953.

30 Voir la défense de la pédagogie par Herbart face aux critiques de Gentile dans BRAIDO, *Introduzione alla pedagogia. Saggio di epistemologia pedagogica*, 50-51.

31 Cf. *Ibid.*, 162-179.

ramenées au contexte des années 1950. Elle affiche une confiance « moderne » dans les sciences positives et spéculatives, qui présentent toutes deux les attributs de la certitude, du réalisme et de l'objectivité, et l'auteur s'attend donc à trouver « des énoncés véritablement universels et nécessaires, sur chacun des plans de la connaissance ».³² Pour Braido, l'intégrité de la science pédagogique consiste en sa *totalité*, c'est-à-dire qu'elle embrasse « avec ses principes et ses lois la totalité du phénomène étudié ».³³ On se préoccupe moins des relations entre les disciplines, car l'accent est mis sur « l'unité objective du but, l'éducation ».³⁴ L'approche de Braido est compréhensible si l'on tient compte de la dynamique du contexte post-ricaldonien. Le risque était que l'unité du magistère étouffe la juste pluralité des points de vue et que l'unité opérationnelle d'un gouvernement fort et centralisé éteigne la créativité des individus. Avec les événements du Concile Vatican II, l'équilibre a été fondamentalement modifié, effritant le fondement inébranlable de la *philosophia perennis* et dissolvant partiellement la force d'un gouvernement hiérarchiquement centralisé.

4.1.4. Le tournant du concile Vatican II dans Gravissimum Educationis

1959 était l'année du centenaire de la Congrégation salésienne et aussi l'année de l'annonce de la convocation du Concile œcuménique Vatican II. La coïncidence de ces deux événements a renforcé chez les salésiens la conviction d'une nouvelle période de la Congrégation et d'un tournant de l'histoire. Le recteur majeur Renato Ziggotti fut choisi par le pape Jean XXIII pour faire partie du Concile en tant que membre de la commission des religieux. Il participa aux deux premières sessions et considéra cette expérience comme une école admirable et une incitation à mieux correspondre à la vocation de la part de tous ceux qui sont appelés à l'apostolat.³⁵

Le Concile Vatican II, qui promut l'esprit de dialogue et reconnut l'autonomie des réalités terrestres et la nécessaire ouverture à celles-ci, et par

32 *Ibid.*, 171. Voir également *Ibid.*, 173 e 177.

33 *Ibid.*, 171.

34 *Ibid.*, 173.

35 Cf. R. ZIGGIOTTI, *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 44 (1963) 229, 5-6.

conséquent aux sciences humaines, condensa son message éducatif dans la Déclaration *Gravissimum educationis*, publiée vers la fin des travaux du Concile.³⁶ Le préambule du document résume fort bien les préoccupations et le concept d'éducation et ouvre quelques perspectives,, dont voici les parties saillantes :

L'extrême importance de l'éducation dans la vie de l'homme et son influence toujours croissante sur le développement de la société moderne sont pour le Concile œcuménique l'objet d'une réflexion attentive. En vérité, les conditions d'existence d'aujourd'hui rendent à la fois plus aisées et plus urgentes la formation des jeunes ainsi que l'éducation permanente des adultes. Les hommes, en effet, dans une conscience plus aiguë de leur dignité et de leur responsabilité, souhaitent participer chaque jour plus activement à la vie sociale, surtout à la vie économique et politique. Les merveilleux progrès de la technique et de la recherche scientifique, les nouveaux moyens de communication sociale, leur donnent la possibilité dans le moment où ils jouissent de loisirs accrus, d'accéder plus aisément au patrimoine culturel et spirituel de l'humanité, et de s'enrichir mutuellement grâce aux relations plus étroites qui existent entre les groupes et entre les peuples eux-mêmes.[...] Mais, pour s'acquitter de la mission que lui a confiée le Seigneur qui l'a fondée, d'annoncer à tous les hommes le mystère du salut et de tout édifier dans le Christ, notre sainte Mère l'Église doit prendre soin de la totalité de la vie de l'homme y compris de ses préoccupations terrestres, dans la mesure où elles sont liées à sa vocation surnaturelle.³⁷

Dès le préambule, on perçoit quelques résidus d'une certaine logique du *duplex ordo* qui, dans les années du Concile et dans la période postconciliaire, était également présente dans la majorité des réflexions pédagogiques salésiennes. La logique consiste à considérer comme autonomes, et souvent en fait séparées, les dynamiques de la croissance humaine et celle de la foi, l'humain et le chrétien, la raison et la foi, l'éducation et

36 Cf. la Déclaration sur l'éducation chrétienne *Gravissimum educationis*, in AAS 58 (1966) 728-739.

37 *Gravissimum educationis*, Préambule.

l'évangélisation, l'Église et la société, l'Évangile et les droits civils, les processus didactiques-catéchistiques et les contenus de la foi, etc. L'argumentation des documents tente souvent de maintenir les deux pôles ensemble, d'où l'utilisation d'expressions linguistiques telles que « à la fois... et... », « tout en », « en même temps que », etc. La discussion part de la déclaration du « droit inaliénable à l'éducation » et l'enrichit du contenu de *Divini illius magistri* en précisant que l'éducation doit « répondre à la vocation propre » de chaque personne.³⁸

La tendance à distinguer et en même temps à unir le pôle humain avec le pôle de la foi, en combinant les références aux nouveaux documents du Concile avec l'encyclique de Pie XI, apparaît à plusieurs reprises : la véritable éducation doit promouvoir la formation de la personne humaine, *tant en vue* de sa fin ultime *que* pour le bien des divers groupes dont l'homme fait partie ; les chrétiens sont appelés à *la fois* à témoigner de l'espérance qui est en eux *et* à promouvoir l'élévation du monde dans un sens chrétien ; l'école catholique, *tout en* s'ouvrant aux exigences déterminées par le progrès actuel, éduque ses élèves pour promouvoir efficacement le bien de la cité terrestre et les prépare en même temps à servir à la diffusion du royaume de Dieu ; l'Église doit donner aux catholiques une éducation telle que toute leur vie soit pénétrée par l'esprit du Christ, *mais en même temps* elle offre son œuvre à tous les peuples afin de promouvoir la perfection intégrale de la personne humaine ; les enseignants doivent être dotés de connaissances *tant* séculières que religieuses ; la tâche des facultés de théologie est à *la fois* d'explorer davantage le patrimoine de la sagesse chrétienne *et de* favoriser le dialogue avec les frères séparés et avec les non-chrétiens. Enfin, la conclusion souhaite *non seulement* le renouvellement de l'Église de l'intérieur, *mais aussi* une présence accentuée et bénéfique dans le monde moderne.³⁹

De *Divini illius magistri* à *Gravissimum educationis* le tournant est évident, car on passe d'un style apologétique et de défense des droits de l'Église dans un monde hostile à un style de dialogue avec un monde caractérisé par un progrès scientifique et social rapide. Les pistes de synthèse offertes par la déclaration conciliaire peuvent être interprétées en tenant compte de la perception d'une « saison magique », de l'optimisme de la

38 Cf. *Ibid.*, no. 1.

39 Cf. *Ibid.* nos. 1.2.3.8.11 et la conclusion.

croissance économique des années 1960, de la nécessité de sortir de la mentalité de la « forteresse assiégée » et du besoin de « mise à jour » motivé en partie par un complexe d'infériorité par rapport au progrès des sciences humaines.⁴⁰ On estimait qu'il était facile de partir des valeurs naturelles, de les encadrer dans la considération complète de l'homme racheté par le Christ, dans le but de contribuer au bien de l'ensemble de la société.⁴¹

Le problème de la logique de *duplex ordo*, en plus des lacunes théologiques analysées par Hans Urs von Balthasar,⁴² peut être ramené aux difficultés assez concrètes pour créer ce dialogue espéré entre les sciences humaines et la théologie. *Gravissimum educationis* soutient l'idée d'une vérité unique, mais ne donne pas les clés d'interprétation, n'indique pas de voies viables, recommande que

l'on cultive les différentes disciplines selon leurs propres principes et méthodes, avec la liberté propre à la recherche scientifique, de manière à acquérir une compréhension toujours plus profonde et, en étudiant attentivement les nouvelles questions et recherches suscitées par les progrès de l'époque moderne, à mieux saisir comment la foi et la raison se rejoignent dans l'unique vérité.⁴³

40 Cf. CHIOSSO, *Novecento pedagogico*, 240-242.

41 Cf. *Gravissimum educationis*, no. 2.

42 Von Balthasar, dans la première phase de sa pensée qui remonte à l'écrit de 1952 intitulé *Démolir les bastions* affirme la nécessité pour l'Église d'abandonner ses retranchements. Dans la deuxième phase de sa pensée, von Balthasar polémique plutôt contre les conceptions d'un anthropocentrisme optimiste et facile qui étaient à la mode à l'époque du Concile Vatican II. Dans *Seul l'amour est crédible* de 1963, il polémique contre les ouvertures naïves aux religions cosmologiques, arguant de la nécessité de la révélation gratuite de Dieu dans l'Église et dans l'Écriture. Mais le lieu de révélation par excellence reste le crucifix, thème central de l'article de 1966, *Cordula, ou le cas sérieux*, dans lequel von Balthasar souligne l'identité chrétienne dans son altérité irréductible par rapport au monde. Le « cas sérieux » (*Ernstfall*) du christianisme n'en est qu'un, à savoir la croix du Christ, qui manifeste la gloire de Dieu, qui dans la mort du Christ se révèle comme l'Amour qui a sacrifié son propre Fils pour l'humanité. Cf. H.U. VON BALTHASAR, *Schleifung der Bastionen. Von der Kirche in dieser Zeit*. Johannes Verlag, Einsiedeln 1952; ID, *Glaubhaft ist nur Liebe*, Johannes Verlag, Einsiedeln 1963; ID, *Cordula oder der Ernstfall*, Johannes Verlag, Einsiedeln 1965.

43 *Gravissimum educationis*, no. 10.

De même, l'école décrite au numéro 5 de la *Déclaration* serait une institution « humaine » qui fait mûrir les facultés intellectuelles, met en contact avec le patrimoine culturel acquis par les générations passées, promeut le sens des valeurs, prépare à la vie professionnelle, génère également une relation d'amitié entre les élèves et constitue un centre de rencontres à visée culturelle, civique et religieuse. L'école catholique a toutes les missions précédentes et doit en outre « aider les adolescents afin que, dans le développement de leur personnalité, ils puissent grandir ensemble selon la nouvelle créature qu'ils sont devenus par le baptême [...] afin que la connaissance du monde, de la vie, de l'homme, que les élèves acquièrent progressivement, soit éclairée par la foi ».⁴⁴

4.1.5. *Vatican II et la méthodologie dialogique des Chapitres généraux*

Outre le contenu magistériel, ce qui a influencé de façon notable le CG 19 a été également la forme de travail du Concile. Le paradigme du chapitre salésien a changé en termes de durée, de manière dialogique de procéder, de profondeur des questions traitées et d'ouverture aux sciences humaines. En raison des rythmes du Concile, le CG 19 a été déplacé en avril 1965 pour s'insérer entre la troisième et la quatrième session du Concile. Les travaux du Chapitre, qui se sont déroulés à Rome dans les nouvelles installations de l'Athénée salésien, ont duré 53 jours, un record par rapport aux Chapitres généraux précédents, qui duraient en moyenne dix jours. Cette longueur de temps a permis des discussions plus ouvertes dans une atmosphère de liberté qui a fait ressortir les différences dans l'assemblée. En effet, le nouveau recteur majeur Luigi Ricceri, percevant le climat de tension entre les différentes positions qui s'opposaient sur la question de l'adaptation aux temps nouveaux ou sur la fidélité au charisme, intervint en disant :

Chers confrères, nous voulons promouvoir ici un climat de charité pratique [...]. Nous devons à tout prix réaliser cette union dans la charité. J'ai dit union dans la charité. Cette union présuppose la

44 *Ibid.*, no. 8. Ici, le texte fait explicitement référence à *Divini illius magistri*.

compréhension. [...] Comprendre signifie comprendre mon “adversaire” d’idées, comprendre celui qui pense différemment de moi, comprendre mon frère en Don Bosco. Nous devons nous convaincre [...] que dans les maisons, dans les communautés, il y a des situations psychologiques, des maux qui ne peuvent être ignorés. Ils sont le reflet inévitable de ce que nous vivons et souffrons en ces années dans la société et dans l’Église.⁴⁵

L’accumulation des tensions et le changement de cap nécessaire se comprennent mieux si l’on considère la méthodologie du chapitre précédent. Jusqu’au CG 18, les assemblées étaient conduites sans une analyse approfondie des changements intervenus dans la société et dans l’Église. Avec une mentalité de fidélité aux origines, les membres du chapitre se concentraient sur les décisions de réglementation pratique. Surtout pour les internats, dans une moindre mesure pour les oratoires festifs et l’utilisation des moyens de communication sociale et les loisirs, on « entend des discours presque identiques aux précédents, qui font à leur tour écho aux résolutions et dispositions réglementaires des années 1920 et suivantes ».⁴⁶

Les professeurs de l’Institut Supérieur de Pédagogie sont passés d’un rôle relativement marginal à une position stratégique pour l’avenir de la Congrégation. Suivant l’exemple du Concile, près de vingt experts ont été invités au Chapitre, la majorité d’entre eux étant des universitaires de l’ISP. Particulièrement significatives furent la présence de Braido dans la commission sur les structures de la Congrégation, les contributions de Grasso dans celles de l’apostolat des jeunes, de Calonghi pour le travail sur l’apostolat des adultes et sur les moyens de communication, de Gianola et Sinistrero pour les écoles professionnelles, de Corallo et Csonka pour la formation des jeunes et, enfin, de Don Dho pour la formation salésienne. La seule commission sans la participation des membres de l’ISP a été la septième commission qui s’est occupée des constitutions, des règlements et des missions.⁴⁷

45 *Interventi del Rettor Maggiore al Capitolo Generale XIX*, dans CG19 (1965), 315-316. Cf. aussi la lettre circulaire sur le dialogue: L. RICCERI, *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 48 (1967) 247, 3-33.

46 BRAIDO, *Le metamorfosi dell’Oratorio salesiano*, 319.

47 Cf. GC19 (1965), 362-366.

Étant donné que les confrères ne constituaient pas une partie active du mouvement biblique, catéchétique ou liturgique, les ouvertures du Concile ont été perçues par la majorité d'entre eux comme des nouveautés radicales, de portée aussi vaste que la fermeture précédente. L'ouverture, désormais garantie par l'accès facile aux nouvelles des journaux, de la radio et des revues scientifiques, montra les différences évidentes entre les deux mentalités : la mentalité traditionnelle de la *grisaille de la vie cyclique et exigeante du collègue salésien fidèle à la réglementation de Don Ricaldone*, et celle peinte aux *couleurs vives de l'Église en sortie*, proche des marginaux et en dialogue avec le progrès scientifique, social et politique du monde extérieur.

Le changement de méthodologie des Chapitres généraux a représenté une manière d'aborder le tournant du Concile.⁴⁸ La manière de procéder des Chapitres précédents avait été déterminée par la *logique de la continuité* de la tradition salésienne et des décisions opérationnelles ; la manière actuelle adoptait de préférence une *logique dialogique* mais déterminée par un contexte de polarisation, de rejet du passé et d'insécurité face à l'avenir. En conduisant à la perception d'une certaine discontinuité, la méthodologie a indirectement, mais significativement, influencé le contenu des Chapitres, en faisant d'eux de vastes réceptacles de positions différentes, équilibrées en principe mais manquant du sens du concret et des étapes à parcourir, la mise en œuvre concrète étant confiée à d'autres organes décentralisés. Il faut rappeler ici le processus très complexe de préparation du Chapitre général spécial, qui prévoyait une large consultation de la « base » pour écouter les opinions et les sensibilités des différents contextes et des provinces. À titre d'exemple, nous présentons la dynamique qui a prévalu autour du chapitre provincial du PAS de 1969 en vue du CGS.

En vertu du principe de dialogue et de démocratie, on adopta la méthode de consultation sur les propositions essentielles à voter. Au vu de la quantité de textes et des réunions de consultation, il convient de s'attarder sur les raccourcis et les risques du mode de scrutin en tant qu'« incarnation » de la coresponsabilité. De manière générale, on peut dire que les

48 Pour un examen plus détaillé, voir M. VOJTÁŠ, *Progettare e discernere. Progettazione educativo-pastorale salesiana tra storia, teorie e proposte innovative*, LAS, Roma 2015, 13-110 et M. BORSI - AMBITO PG, *L'animazione della Pastorale giovanile nell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice (1962-2008). Elementi di sintesi e linee di futuro*, LAS, Roma 2010.

propositions qui ont recueilli plus de la moitié des votes étaient des déclarations de *principe opposées* à des *phénomènes négatifs* évidents et *n'indiquaient pas d'applications* concrètes. Un exemple :

On considère qu'il est possible et souhaitable d'introduire, à un degré plus ou moins élevé et progressif, la méthode démocratique dans la vie religieuse. [...] Sans la coresponsabilité et l'esprit créatif exercé sous des formes différentes selon les situations, l'obéissance religieuse ne serait pas un vrai signe du Royaume mais une forme de passivité paresseuse, confortable et égoïste.⁴⁹

Les observations méthodologiques de Pio Scilligo à ce sujet mettent bien en évidence sa formation en psychologie et son expérience interculturelle. Outre les difficultés liées à la présence de cultures différentes, à l'italocentrisme et à la traduction de phrases compliquées, il affirme qu'en fin de compte, on ne sait pas ce que les confrères ont voté, car personne ne veut être « infantilisant », « paternaliste », « passif », « répétitif », etc. : « Le problème n'est pas de voter des mots, mais de voter des contenus de mots et, par conséquent, il faut exprimer les propositions en termes palpables autant que possible ».⁵⁰ Dans un climat antagoniste, le vote pourrait être instrumentalisé et les décisions les plus importantes seraient prises par les secrétaires. En utilisant l'exemple d'un seul article sur l'éducation salésienne, il propose la subdivision, la reformulation et diverses indications méthodologiques :

Afin d'éviter ces erreurs très graves, je pense que la seule solution est de voter pour des propositions *précises*, sans surabondance inutile de mots, sans adjectifs *émotifs*, aussi *unidimensionnelles que possible*, c'est-à-dire ne contenant qu'un seul concept fondamental et indiquant clairement que vous votez pour ce concept, ou si la proposition reste complexe, de voter pour elle par *parties* et dans

49 ISPETTORIA SALESIANA PAS, *Atti del 1° Capitolo Ispettorale Speciale (13-19 aprile 1969)*, [s.e.] Roma 1969, 105-106.

50 P. SCILLIGO, *Alcune osservazioni sulle votazioni fatta in vista del Capitolo Ispettorale e alcune proposte per le votazioni*, in *Archivio di Pietro Stella*, 6.

*son ensemble.*⁵¹

Nous avons voulu citer les réflexions de Scilligo sur la méthodologie capitulaire avant les paragraphes qui analyseront le contenu des Chapitres généraux. Pour interpréter les documents du magistère capitulaire, il sera utile d'avoir à l'esprit le rapport entre la méthode et les formulations, dans un contexte de contrastes et de décentralisation. On verra également comment la méthode « démocratique » conduit à une logique de compromis entre les principes théoriques et souvent n'aide à trouver ni des synergies (qui sont plus que des compromis), ni des indications pour la pratique éducative, ni une organicité dans des documents qui ne sont pas un *corpus* unique mais l'assemblage du travail de différentes commissions souvent influencées par des facteurs contextuels, éditoriaux et idiosyncratiques.

4.1.6. L'après-Concile dans la Congrégation

La fin des années 1960 ne peut être décrite comme une période tranquille dans la congrégation. En réalité, le paysage intellectuel et celui de l'action était rempli d'expérimentations décentralisées, de heurts et de remises en cause de la tradition. La contestation des jeunes de 1968 était une réaction à des situations inconfortables telles que le colonialisme, l'oppression des pauvres, la discrimination raciale, les guerres pour la domination mondiale et la subordination des systèmes éducatifs et culturels aux pouvoirs économiques. Dans le monde intellectuel, les idéologies marxistes, la critique de la société de masse par l'École de Francfort et la pédagogie critique refont surface. Le monde idéal à construire est vu sous l'angle de la participation, de la décentralisation, du dialogue, de la socialité, de la liberté, de la justice et d'une nouvelle morale.

Les paradoxes ne manquent pas entre la proclamation du principe de dialogue et de paix d'une part, et les modes réels de contestation peu dialogiques, qui donnait la préférence à une mentalité de séparation de classe et d'idéologie. Les réflexions et les innovations sont interprétées dans le cadre positif du progrès économique, technologique et médiatique de l'après-guerre. La crise économique des années 1970, le vide de la

51 *Ibid.*, 5-6.

rhétorique protestataire et le peu de résultats tangibles vont mettre en crise cette perspective positive. Il subsistera donc un sentiment de malaise face au changement radical de paradigme et, en ce sens, l'après-Concile peut en fait être qualifié de véritable crise.⁵²

La crise ressentie en milieu salésien fut caractérisée surtout par le déclin rapide des vocations, par l'abandon de la vie salésienne tout au long de la décennie des années 1970, aussi bien pendant la période de formation que par les demandes croissantes de sécularisation des prêtres. Le nombre de salésiens dans la décennie 1968-1977 a diminué d'environ un quart.⁵³ La crise démographique, soulignée par le recteur majeur,⁵⁴ n'est que l'effet le plus marquant d'un Ordre religieux en forte mutation. *L'accomodata renovatio* des ordres religieux, entamée par Pie XII en 1950,⁵⁵ a pris un tournant radical non seulement avec des perspectives d'espoir, de purification et de retour aux sources, mais a suscité des tendances utopiques chez certains et des angoisses liées à la perte de sécurité chez d'autres. Au niveau mondial, le nombre de religieux masculins a été réduit d'un tiers. Les jésuites, suite au blocage personnel par le pape des conclusions de leur « Congrégation générale » tenue en 1974-1975, furent soumis à un commissaire papal pour deux ans à l'époque de Jean-Paul II.⁵⁶

Dans les années qui suivirent le Concile, la Congrégation était sous

52 Cf. WIRTH, *Da don Bosco ai giorni nostri*, 447-449; G. VIALE, *Il sessantotto. Tra rivoluzione e restaurazione*, Gabriele Mazzotta, Milan 1978; G. SABATUCCI - V. VIDOTTO, *Storia contemporanea. Il Novecento*, Laterza, Bari 2003, 281-287; M. TOLOMELLI, *Il Sessantotto. Una breve storia*, Carocci, Roma 2008 et A. BERNHARD - W. KEIM (eds.), *1968 und die neue Restauration*, Peter Lang, Frankfurt am Main 2009.

53 En 1968, les salésiens étaient au nombre de 21 492, alors qu'en 1978, ils n'étaient plus que 16 439. Le nombre moyen de novices dans la décennie 1958-67 était de 1 218, alors que dans la décennie 1968-77, ce nombre a été divisé par deux, avec une moyenne de 625. Cf. WIRTH, *Da don Bosco ai giorni nostri*, 531-532.

54 Pour le nombre alarmant d'abandons, voir R. ZIGGIOTTI, *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 44 (1963) 233, 13 a la *Lettera del Direttore Spirituale*, in ACS 44 (1963) 234, 16-20.

55 *Acta et documenta Congressus generalis de statibus perfectionis*, 4 volumes, Roma 1952-3; *Acta et documenta congressus internationalis superiorissarum generalium*, Roma 1953. Dans la continuité de l'activité de renouvellement, l'Union des Supérieurs Généraux avait été créée en 1957 pour les ordres masculins et en 1965 pour les ordres féminins.

56 Cf. MARTINA, *Storia della Chiesa*, vol. 4: *L'età contemporanea*, 362-365.

la direction de Luigi Ricceri, qui fut élu au CG19 entre deux sessions du Concile.⁵⁷ Au cours des douze années précédentes, il avait occupé le poste de conseiller supérieur pour les coopérateurs et pour la presse. Innovateur, il modernisa le Bollettino Salesiano, fonda l'Agencia Notizie Salesiane à Turin, l'organe de presse de la Direction générale, et lança le mensuel Meridiano 12, qui se voulait la continuation des Letture Cattoliche de Don Bosco. Les douze années de son rectorat, entre 1965 et 1977, s'inscrivent dans le cadre du pontificat de Paul VI et, dans ses directives, il suit la ligne du pape.

D'une part, Don Ricceri a récolté les fruits du travail réalisé par ses prédécesseurs, mais d'autre part, il a dû gérer une double crise : celle dérivant de l'expansion, pas toujours contrôlée, de la Société salésienne elle-même et celle, dans le domaine ecclésial, concomitante à la célébration de Vatican II. Petit à petit, mais inexorablement, la nouvelle situation s'est imposée en Europe et en Amérique. D'une part, il y a eu la fondation de nouvelles présences, un nombre important de nouvelles initiatives dans le domaine pastoral, surtout dans le domaine de l'ouverture au monde, de la justice et du dialogue avec tous.⁵⁸ D'autre part, il y a eu des discussions animées et des contrastes entre les « progressistes » et les « fondamentalistes » et, dans le domaine spécifique de l'apostolat des jeunes, entre les « *pastoralistes* » (un nouveau mot à la mode au contenu incertain) et les « *pédagogues* » (qui rappellent Don Ricaldone et son *Don Bosco educatore*).

« Apparus en 1968 dans le milieu des jeunes salésiens, les ferments de la contestation atteignirent leur apogée dans les années 1969-70 et l'Athénée salésien devint une extraordinaire caisse de résonance de ce qui s'agitait dans certains pays, notamment en Amérique latine ». ⁵⁹ Riccardo Tonelli, directeur de la revue Note di Pastorale Giovanile, parle des « années chaudes » : « Un modèle très original de culture, de réflexion et

57 Cf. L. RICCERI, *Così mi prese Don Bosco. Storie vere di vita salesiana*, LDC, Leumann (TO) 1986 et WIRTH, *Da don Bosco ai giorni nostri*, 436-438.

58 Cf. F. DESRAMAUT - M. MIDALI, *L'impegno della Famiglia salesiana per la giustizia. Colloqui sulla vita salesiana 7*, Jünkerath 24-28 août 1975, LDC, Leumann (TO) 1976; WIRTH, *Da don Bosco ai giorni nostri*, 527.

59 R. ALBERDI - C. SEMERARO, *Società salesiana di San Giovanni Bosco*, in G. PELLICIA - G. ROCCA (eds.), *Dizionario degli istituti di perfezione*, vol. 8, San Paolo, Rome 1988, 1691.

de planification sociale et politique commençait à prendre forme et à se consolider. [...] Certes, face à l'urgence des problèmes... il n'est pas toujours facile de procéder avec le calme et l'équilibre nécessaires ».⁶⁰

Dans ce cadre complexe, Luigi Ricceri a défendu et soutenu son droit et son devoir de « diriger, orienter, animer, et donc d'indiquer le bon chemin, de corriger à temps les déviations, de dénoncer les abus, de définir à certains moments les positions justes, afin que chacun puisse savoir à un moment donné avec la clarté nécessaire le chemin à suivre dans la Congrégation ». ⁶¹ Au cours des six premières années de son rectorat, il mit l'accent sur la réalisation presque impossible des conclusions du CG19. Il s'agissait notamment de trouver un équilibre entre les deux principes de décentralisation et d'unité. Des efforts furent faits pour renforcer l'unité d'action qui faisait défaut, non seulement avec l'instrument du magistère du recteur majeur, mais aussi à travers ses nombreux voyages, l'étude de la situation locale et les conférences intercontinentales qu'il présidait en personne. ⁶²

4.1.7. L'Athénée Pontifical Salésien et son nouveau siège à Rome

En 1965, le PAS s'installa dans son nouveau siège à Rome. Le rapport décrivant les cinq premières années mentionne la sensation d'être « un grand port maritime, perdu dans l'anonymat créé par la masse inhabituelle de personnes, confrères ou non, circulant dans les bâtiments ». ⁶³ Au niveau des études, il y a un changement dans les sensibilités et les intérêts des

60 R. TONELLI, *Ripensando quarant'anni di servizio alla pastorale giovanile*, interview publiée par Giancarlo De Nicolò, in «Note di Pastorale Giovanile» 43 (2009) 5, 14-15.

61 L. RICCERI, *Lettera del Rettor Maggiore*, dans ACS 54 (1973) 269, 1767. Cf. aussi les pages 1767-1771 et ID., *Lettera del Rettor Maggiore*, dans ACS 54 (1973) 270, 1865.

62 La dynamique de la décentralisation est une opération complexe et non linéaire. Il est utile de rappeler les études organisationnelles sur le sujet qui mentionnent l'importance cruciale de la hiérarchie dans la mise en œuvre de la décentralisation, le paradoxe de la décentralisation introduite par le centre avec des limites déjà fixées, ou la polarisation entre le leadership décentralisé et les décisions prises par le centre. Cf. S. KÜHL, *Sisyphos im Management. Die vergebliche Suche nach der optimalen Organisationsstruktur*, Wiley, Weinheim 2002, 36-39, 65-88 et 131-166.

63 *Rapporto sull'Ispettorato del P.A.S. 1965-1970*, in *Archivio di Pietro Stella*, 2.

étudiants salésiens :

Après 1960 il y eut une génération de jeunes confrères qui étaient plus absorbés, plus concentrés dans leurs études, plus attentifs aux orientations de l'Église dans la phase préconciliaire ou conciliaire. Il y a eu une nouvelle génération de confrères qui, comparée sans passion à la précédente, a eu [...] une formation moins organique, moins basée sur les textes qui ont accompagné leur formation du noviciat à l'étude de la théologie. [...] Ils avaient hérité vers 1960 d'un système extrêmement centralisé du très méritant et génial Don Ricaldone. Mais un système qui avait également favorisé un certain vide dans la création de textes de formation adaptés aux temps nouveaux.⁶⁴

Outre les difficultés d'actualisation des études, on dénonçait des questions concrètes de discipline et on exerça des pressions sur les supérieurs pour qu'ils renoncent à leurs interventions formatrices, considérées comme des formes désuètes de contrôle. Pour tenter de surmonter l'anonymat et la soi-disant massification, des groupes de confrères se sont formés spontanément. Au nom d'une certaine affinité spirituelle, les groupes ont été autorisés à organiser leur propre concélébration de la messe, leurs propres réunions amicales, leurs propres débats, leurs propres programmes. Certains groupes furent ensuite créés en tant que « groupes de pression » pour poursuivre leur propre programme d'innovation. Une influence considérable fut exercée par un groupe de jeunes professeurs appelé Groupe des 20.⁶⁵ Au sommet de l'iceberg des contestations il y eut quelques affaires fortement médiatisées : l'éviction des Pères Giulio Girardi et Gérard Lutte du PAS, la protestation des étudiants contre le recteur majeur le jour de l'ouverture de l'année académique 1969-70, et le départ de nombreux professeurs et étudiants de la Congrégation.

Lors du Chapitre provincial spécial du PAS en avril 1969 en vue de la préparation du CGS, on aborda plusieurs thèmes qui reflétaient ce climat. Parmi les plus intéressants nous pouvons noter : la proposition des salésiens

64 *Ibid.*

65 Cf. *La Congregazione Salesiana di fronte al compito del rinnovamento conciliare. Considerazioni generali e proposte per il Capitolo Generale Speciale* del 15 febbraio 1969 firmato da 19 professori del PAS, in *Archivio di Pietro Stella*.

ouvriers, les communautés mobiles et d'agrégation spontanée, les expérimentations dans l'organisation de la Congrégation, l'élection du directeur et de l'inspecteur, l'élimination de toute forme de dépendance directe du supérieur. Cette dernière proposition était fondée sur la constatation que chaque confrère est capable de décider par lui-même, sans le charisme de l'autorité, et ensuite parce que le confrère est en relation avec le groupe et non avec le supérieur.⁶⁶ De manière générale, on constate qu'on a approuvé des propositions génériques sans applications concrètes. C'est le cas de la consultation des supérieurs, de l'introduction de la méthode démocratique dans la vie religieuse de manière plus ou moins intense et progressive, ou de la possibilité de l'apostolat auprès de groupes de jeunes mixtes. En revanche, les formulations trop concrètes (ou radicales) avec l'utilisation de formulations totalisantes telles que « tout », « toujours », « jamais » ont suscité des oppositions et n'ont pas atteint le *quorum* nécessaire.

Dans ce contexte on retiendra comme significatives les considérations de Pietro Stella sur l'identité salésienne, car il a été appelé par ses supérieurs à intervenir dans le cas de Gérard Lutte, salésien belge et professeur de psychologie du développement à l'Athénée.⁶⁷ Lutte avait épousé la cause de la contestation des jeunes de 1968, considérée comme « l'un des événements les plus significatifs de ces dernières décennies et les plus riches d'espoir pour l'avenir de l'humanité ».⁶⁸ Pour comprendre les cadres mentaux de l'époque, il est intéressant de voir sa proposition de réforme radicale de l'université, inspirée par les mouvements étudiants du monde francophone, qui envisageait l'abolition de la fonction de professeur et de l'examen classique, considéré comme un contrôle de la « mémorisation des

66 Voir en particulier « Strutture e il governo della Congregazione » in ISPETTORIA SALESIANA PAS, *Atti del 1° Capitolo Ispettorale Speciale (13-19 aprile 1969)*, Roma 1969, 213-229.

67 Voir la reconstitution de la controverse dans *Informazione e controinformazione su Lutte e Prato Rotondo*, dans «il Regno. Documentazione» 16 (1971) 6, 156-164 qui contient des communiqués de presse, des déclarations et des articles dans la Stampa, L'Osservatore Romano, il Nostro Tempo. Cf. également H. HERLES, *Zwischen Barrikade und Altar. Der Fall Don Gerardo Lutte - Ein Priester und der Klassenkampf am Rande von Rom*, in «Publik» no. 11 (12 mars 1971), 3.

68 G. LUTTE, *Per una università critica*, in «Orientamenti Pedagogici» 16 (1969) 2, 336.

connaissances transmises autoritairement du haut de la chaire », ⁶⁹ favorisant au contraire l'éducation permanente et l'apprentissage actif, ainsi qu'un rôle de conseiller pour le professeur. Lutte a pleinement adopté la critique de la société par l'École de Francfort, parlant de l'aliénation de l'homme, de l'oppression de la classe dominante, et s'appuyant sur la démocratisation de l'université et la participation des étudiants à sa direction. ⁷⁰

Plus controversé encore fut l'engagement social de Lutte dans la communauté de Prato Rotondo, qu'il vivait dans une logique de lutte des classes et de rédemption économique et sociale des pauvres. Pietro Stella, qui était partisan d'une remise en question critique comme le montre son livre *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica*, ⁷¹ se montra critique de la manière d'agir de Lutte. Dans une réflexion sur la manière salésienne d'être dans la sphère sociale, il formula la question de base comme suit : « Est-ce une réinterprétation cohérente de l'action de Don Bosco que d'utiliser les méthodes d'incitation à la lutte des classes pour envahir les écoles par la force et conduire des groupes à occuper des bâtiments vides ? » ⁷² La réponse était conforme à la fois aux solutions de Don Bosco et au style conciliaire du Pape Jean XXIII, dans un dialogue qui cherche « ce qui nous unit » et non un dialogue qui met l'accent sur « ce qui nous sépare » comme moyen de lutte. Nous rapportons ses réflexions :

Les salésiens ont hérité de leur fondateur Don Bosco une pratique et une série de formules qui peuvent paraître curieuses et évasives. Ma politique ? C'est celle du Pater noster. La réflexion théologique

69 *Ibid.*, 334.

70 Pour les « pédagogies de crise », voir CHIOSSO, *Novecento pedagogico*, 245-248. On note comment les auteurs du « grand refus » ont combiné la psychanalyse freudienne avec l'idéalisation marxiste d'un homme nouveau. Les objectifs du projet anti-pédagogique ont été poursuivis d'une manière plus socio-politique qu'académique, au point de marginaliser la pédagogie comme intrinsèquement autoritaire et violente.

71 Le volume de Stella publié en 1968 a été, avec le volume précédent de Desramaut, l'un des jalons du tournant historico-critique des études salésiennes. Le texte a souvent été interprété en faveur du changement radical du charisme comme, par exemple, dans la bibliographie du « Document des 20 » contenant les propositions pour le CGS des professeurs du PAS.

72 P. STELLA, *Il dramma di don Gerardo Lutte, il prete classista dei baraccati*, in *Archivio di Pietro Stella*.

récente permet de reformuler la manière d'agir de Don Bosco et d'en comprendre le sens profond, qui n'est pas, aussi naïvement que cela puisse paraître, le désengagement, la "fuite ou le *contemptus mundi*", l'aliénation. Au contraire, les salésiens se sont retrouvés, sans peut-être y avoir réfléchi au préalable, pleinement dans la trajectoire programmatique de *Gaudium et spes* et *Populorum progressio*. Leur engagement en faveur de la promotion humaine a pour domaine spécifique l'éducation des jeunes, en particulier des pauvres et des nécessiteux, de toutes les manières et sous tous les cieux. [...] Les modalités sont celles programmées par le Concile Vatican II : pas d'anonymat, mais nous faire connaître pour ce que nous sommes : pas hostiles mais respectueux de tous, prêts à promouvoir toute valeur qui apparaît positive chez les autres, dans le plein respect de la conscience des autres. Mais en même temps, que les autres nous voient comme des témoins de l'Évangile que nous avons entendu et enraciné dans nos vies.

Cela pourrait sembler un plan facile : trop facile de ne pas vouloir se battre ! En réalité, surtout aujourd'hui, il n'est pas facile de trouver autant de jeunes que nous le souhaiterions, capables de faire coïncider leur idéal avec une activité qui renonce à la lutte, qui prévoit de prendre acte de tout, surtout des blessures, pour contribuer à élever le niveau social sans fractures. Il est également difficile de mettre en place des œuvres concrètement. Dans de nombreux pays, la pauvreté est synonyme de périphérie urbaine. Et les banlieues signifient souvent zones de construction. Dans de nombreuses villes, il n'y a pas d'autre choix que d'acheter ou d'accepter des dons ou des loyers : créer une œuvre sociale, une école ou un atelier signifie polariser la construction et valoriser la zone. C'est le risque des projets de banlieue ; aussi scrupuleuse que soit l'attention des salésiens et des donateurs ou des soutiens d'un projet, on court parfois le risque d'être pris dans une marée sur le point de nous submerger.⁷³

73 P. STELLA, *Due punti chiave nel caso Lutte*, in *Archivio di P. Stella*. N.B. La question des grandes structures pour les jeunes pauvres apparaît comme un objet de critique dans les années de contestation. En outre, l'ambiguïté des rapports des salésiens avec le comte Gerini est critiquée à juste titre; leurs conséquences auront des implications éthiques, économiques et judiciaires jusqu'à une époque récente.

Après les années de forte opposition, la période 1972-78 voit l'engagement du conseiller pour l'éducation, Don Egidio Viganò, qui s'occupe aussi bien de l'aspect organisationnel que de la réforme académique. Ses lignes d'action favorisaient l'interdisciplinarité car il percevait les risques des compartiments étanches, des fermetures et de la fausse autonomie. Pour Viganò, la « pastoralité » est la dimension spécifiquement salésienne, appelée à être le moteur de l'interdisciplinarité au sein du PAS, devenu en 1973 Université Pontificale Salésienne (UPS).⁷⁴

Il semble que les retombées concrètes des concepts d'interdisciplinarité de Viganò aient été plutôt modestes. Pietro Braido, doyen de l'ISP dans la période 1972-74 et recteur de l'UPS dans les années 1974-77, voyait la situation après 1968 entre deux extrêmes : la fuite en avant utopique et le piétinement par excès de prudence.⁷⁵ À la Faculté des sciences de l'éducation (FSE), l'interdisciplinarité était un concept généralement accepté, mais sa définition et sa méthodologie n'étaient pas partagées par tous. L'époque de la collaboration interdisciplinaire autour du manuel *Educare* avaient pris fin⁷⁶ et, dans la période postconciliaire, il serait plus approprié de parler de multidisciplinarité, car le contexte de contrastes, d'abandons et de tentatives de faire fonctionner le difficile modèle d'organisation collégiale de l'UPS ne permettait pas davantage.⁷⁷

Roberto Giannatelli, doyen de 1974 à 1980, décrit les initiatives de ces années-là avec l'adjectif « interidéologique » plutôt qu'« interdisciplinaire ».

74 Cf. E. VIGANÒ, *Lettera a don Luigi Ricceri Gran Cancelliere del P.A.S.* (24 août 1972), in R. GIANATELLI (ed.), *Don Egidio Viganò all'Università Salesiana. Discorsi, linee operative, testimonianze del VII Successore di don Bosco*, UPS, Roma 1996, 24-44.

75 Cf. BRAIDO, *Per una storia dell'educazione giovanile*, 288-306.

76 Cf. P. BRAIDO (ed.), *Educare. Sommario di scienze pedagogiche*, 3 vol., PAS Verlag, Zürich 1956 21962-64.

77 En ce qui concerne les départs, il faut noter que deux directeurs de l'ISP ont quitté la Congrégation: Don Ladislao Csonka en 1969 et Manuel Gutiérrez en 1971. Dans ce contexte, on peut considérer comme un euphémisme l'expression « une mobilité accentuée du personnel » se référant à la FSE en R. GIANATELLI, *La FSE nel periodo 1965-1980*, in G. MALIZIA - E. ALBERICH (eds.), *A servizio dell'educazione. La Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana*, LAS, Roma 1984, 54. Cf. également *Ibid.* 50-55; MIDALI, *Frammenti di vita salesiana*, 158-161; C. NANNI, *Pietro Braido, Decano della FSE e Rettore dell'UPS*, in NANNI et al. (eds.), *Pietro Braido*, 96-102.

C'est dans cette catégorie que l'on comprend les conférences sur l'enseignement de la religion dans les écoles publiques, sur l'éducation politique et sur le pluralisme culturel qui, de l'avis du doyen, ont été affectées par « le climat conflictuel de l'époque ». ⁷⁸ Même la structure de la revue *Orientamenti Pedagogici* de ces années-là ne dénote pas un travail de synthèse interdisciplinaire. Les programmes de la FSE dans la réforme de 1970 révèlent le souci de la scientificité et de l'autonomie de chaque discipline, même si Braido insiste pour l'appeler « articulation tendant à l'unification ouverte au pluralisme ». ⁷⁹ L'adoption d'une *stratégie de disciplines communes* pour tous les programmes d'études est également un signe de pluridisciplinarité plutôt qu'une démonstration de logique interdisciplinaire. ⁸⁰ Enfin, parmi les cours, il n'y a pas un seul cours sur le système préventif ou la pédagogie salésienne, et Braido lui-même, après les trois années de son service en tant que recteur de l'UPS, ne s'est plus consacré ni aux questions d'interdisciplinarité ni à l'enseignement de la philosophie de l'éducation, déversant progressivement toutes ses énergies dans l'étude de l'histoire de Don Bosco et de la catéchèse. ⁸¹

78 GIANNATELLI, *La FSE nel periodo 1965-1980*, in MALIZIA - ALBERICH (eds.), *A servizio dell'educazione*, 52. Pour les conférences mentionnées, voir B. BELLERATE - G.C. MILANESI (eds.), *Educazione e politica*, SEI, Torino 1976; B. BELLERATE (ed.), *Pluralismo culturale ed educazione*. Atti del 3° colloquio interideologico promosso da Orientamenti Pedagogici, tenutosi a Roma l'8-9 dicembre 1978, Orientamenti Pedagogici, Roma 1979.

79 [P. BRAIDO,] *Rinnovamento di una Facoltà di scienze dell'educazione*, in «Orientamenti Pedagogici» 17 (1970) 4, 1044.

80 Cf. *Ibid.*, 1046. Les disciplines communes étaient la philosophie de l'éducation, la théologie de l'éducation, la psychologie générale et dynamique, la psychologie du développement humain, l'histoire de la pédagogie et de l'éducation, la méthodologie pédagogique générale, la politique éducative, la sociologie de l'éducation.

81 Cf. NANNI, *Pietro Braido, Decano della FSE*, in NANNI et al. (eds.), *Pietro Braido*, 102 et la bibliographie actualisée sur *Pietro Braido (1919-2014)*, in bit.ly/csdb-unisal-it-braido.

4.2. Lignes pédagogiques du magistère salésien autour du Concile Vatican II

4.2.1. *Lettres de Renato Ziggiotti dans la logique de la globalisation du charisme*

Successeur de Pietro Ricaldone et à la tête de la Congrégation de 1952 à 1965, Renato Ziggiotti fut une personne humble, courageuse, réaliste, ouverte à l'air frais du Conseil, fidèle à Don Bosco et sincèrement soucieuse de faire grandir son Œuvre dans les temps nouveaux. Don Ricceri a résumé son action dans l'expression « simplicité sympathique » à la suite de Rua, Rinaldi et Cimatti, dont il fut le disciple.⁸² En raison des restrictions imposées par le régime fasciste et la guerre mondiale, le précédent recteur majeur n'avait pas pu effectuer de nombreuses visites dans les provinces. Ziggiotti, par contre, a conduit la Congrégation dans les années 1950 à la prise de conscience de la nature globale de l'éducation salésienne. Sa résolution : « Je ferai tout ce que je peux pour visiter même les provinces et les maisons les plus éloignées »⁸³ s'est concrétisée dans une suite de visites aux maisons salésiennes de tous les continents, avec une attention particulière pour les maisons de formation. Les visites visaient à la fois à créer un sentiment d'unité autour du recteur majeur et à connaître les spécificités des différents contextes culturels et éducatifs.

Le sentiment d'appartenance au charisme est également perceptible dans ses lettres circulaires. Comme dans le cas de Don Albera, on remarque un usage très fréquent de l'adjectif possessif « notre », qui se réfère à des termes très différents tels que famille, maisons, frères, vie, élèves, prières, vocation, règles, écoles, frères, apostolat, Congrégation, jeunesse, pour ne citer que les plus fréquents.⁸⁴ La première lettre circulaire envoyée par le nouveau recteur majeur contient une synthèse de l'œuvre éducative de cette époque : le souci de la formation et de la vie spirituelle et

82 Cf. R. ZIGGIOTTI, *Tenaci, audaci e amorevoli. Lettere circolari ai Salesiani di don Renato Ziggiotti*. Introduction, mots clés, index et annexes statistiques édités par Marco Bay, LAS, Roma 2015, 13-17.

83 R. ZIGGIOTTI, *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 33 (1953) 176, 4.

84 Cf. ZIGGIOTTI, *Tenaci, audaci e amorevoli*, 26.

surtout l'importance stratégique des compagnies considérées comme « la voie royale pour cultiver l'esprit religieux, la fréquentation des Sacrements, la familiarité, la gaieté, le système préventif, l'entente amicale entre les jeunes et l'amour de l'étude, du travail et de la discipline ». ⁸⁵ L'atmosphère de reconstruction et de croissance de ces années 1950 se ressentait également dans le ton de ses lettres. Pour Ziggiotti, c'était le temps de l'action, de l'audace apostolique de Don Bosco, des grandes constructions, de la multiplication des vocations consacrées pour répondre aux nombreux besoins du monde. Certaines expressions témoignent de l'époque et de son type d'éducation :

Nous devons être audacieux dans le bien, avec la sainte audace de saint Jean Bosco. Les jeunes n'aiment pas les demi-mesures : soit ils s'éduquent à l'héroïsme du bien, soit ils stagnent dans la médiocrité et deviennent sceptiques. Les éducateurs qui se croient à la page en se pliant aux goûts dégradés de leurs élèves seront demain méprisés et moqués ; l'estime des jeunes va à ceux qui exigent l'effort, le sacrifice et le renoncement, à ceux qui leur indiquent des buts nobles et généreux et les aident sagement à les atteindre. Ne nous préoccupons pas de rendre la vie de nos élèves facile et agréable, mais plutôt de susciter l'enthousiasme pour l'enrichissement de l'âme dans la vie de la grâce, dans l'acquisition des vertus nécessaires à la vie : justice, force, charité, maîtrise de soi et émulation dans le bien. [...] Mais où trouve-t-on les gymnases de cette gymnastique morale, sinon dans les compagnies religieuses florissantes ? ⁸⁶

Malgré les changements intervenus dans la société et dans l'Église au fil des années 1950 et la conscience accrue de la diversité des contextes, la direction de la Congrégation s'est maintenue dans la ligne traditionnelle et centralisée de Ricaldone jusqu'au Chapitre général de 1965, qui s'est tenu dans les nouveaux locaux du PAS pendant le Concile Vatican II. Dans le chapitre précédent de 1958, en effet, l'ancien style était encore évident, tant dans la manière de le conduire que dans les thèmes qu'il abordait. ⁸⁷

85 R. ZIGGIOTTI, *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 32 (1952) 169, 8.

86 *Ibid.*, 7.

87 Braido commente: « Le chapitre général 18 de 1958 ne reflète pas en profondeur

Bien qu'il mentionne la « saine modernité », le Chapitre se définit comme une « manifestation de salésianité intense et d'adhésion totale et inconditionnelle aux enseignements et aux directives de notre saint fondateur et père. En fait, une seule aspiration animait les capitulaires : celle d'adhérer avec une fidélité absolue à l'esprit de nos constitutions et règlements, à nos traditions ».⁸⁸

En plus des dispositions concernant les thèmes habituels du collège salésien, comme les vacances, la présence du directeur, la question de la deuxième messe dominicale, le cinéma et le divertissement ou les prières quotidiennes uniformisées dans le monde entier, apparaissent quelques accents qui valorisent la sainteté des jeunes sous l'impulsion de la canonisation de Dominique Savio. On y souligne en particulier les nombreuses activités des compagnies salésiennes et leur structure organisationnelle : le Centre International des Compagnies, dépendant du Directeur spirituel général et coordonné par lui, avec une riche proposition de matériel pour l'animation des activités à travers des revues et des publications ; les Fédérations provinciales, centre d'organisation des compagnies au niveau de chaque province sous la direction d'un délégué provincial ; la Confédération Internationale des compagnies, etc.⁸⁹ Dans ce sens, on peut aussi percevoir le développement possible du PAS : en tant qu'Université qui professionnalise le travail de l'éducation salésienne, on envisage au CG18 l'ouverture de la Faculté de Lettres Classiques (répondant aux besoins des

.....
 les transformations récentes qui ont eu lieu dans la société. En ce qui concerne les oratoires festifs et les moyens de communication sociale, et plus encore l'éducation dans les internats, on y entend des discours presque identiques à ceux des chapitres précédents, qui reprennent à leur tour les résolutions normatives des années 1920 et suivantes ». Cf. P. BRAIDO, *Le metamorfosi dell'Oratorio salesiano tra il secondo dopoguerra e il Postconcilio Vaticano II (1944-1984)*, in «Ricerche Storiche Salesiane» 49 (2006) 319.

88 *Il XVIII Capitolo Generale della nostra Società*, dans ACS 39 (1958) 203.

89 Cf. *Ibid.*, 33-34. Pour la richesse des propositions de formation, voir les revues *Le Compagnie*, *Edizione soci - nuova serie* et *Le Compagnie. Edizione assistenti* qui a continué sous le titre *Compagnie Dirigenti*. À cela s'ajoute la série des *Quaderni delle Compagnie*; les quatre volumes de *Cantiere Compagnie*, Centro Internazionale Compagnie, Turin, 1958-1961; ou les volumes réédités par le Centro Internazionale Compagnie de Turin en 1954 par P.G. GRASSO, *Le compagnia come risposta alla psicologia giovanile*, A.M. STICKLER, *Le compagnia alla luce degli ultimi documenti pontifici*; E. VALENTINI, *Attualità ed efficacia pedagogica delle Compagnie*.

lycées classiques) et une autre nouveauté serait la Faculté de Musique, comme concrétisation d'un aspect typique de l'éducation salésienne. Lors du chapitre, le recteur a parlé en ces termes :

Il nous semble donc très opportun qu'à côté de l'Institut Supérieur de Pédagogie, que nous avons déjà, il y ait un Institut de Lettres Chrétiennes pour former le personnel enseignant de nos écoles, selon la pensée de Don Bosco, et pour compléter les études théologiques, et un Institut de Musique, au moins pour les classes inférieures, afin de maintenir ces caractéristiques propres à notre esprit.⁹⁰

Le dernier point abordé par le recteur majeur était le thème de « la science qui gonfle. Restons dans l'humilité de la connaissance, de la recherche et de la communication de notre propre science. *Deus superbis resistit* ; et la pire espèce d'orgueil est l'orgueil intellectuel ». ⁹¹ En ce sens, il insiste sur le choix du personnel du PAS, « notre institut majeur de culture religieuse » :

Ils doivent exceller non seulement dans leurs capacités intellectuelles et leurs compétences pédagogiques, mais surtout dans leurs qualités morales, leurs vertus religieuses, leur esprit salésien, leur équilibre et leur bon jugement. L'avenir de notre société dépend en grande partie de ce choix. En effet, un choix erroné pourrait avoir des conséquences très graves en raison de la délicate position de privilège, ainsi que de responsabilité, dans laquelle se trouveraient ces confrères lorsqu'ils seraient affectés aux maisons de formation.⁹²

Les années 1950 ont été caractérisées par la croissance du personnel, des maisons et des présences salésiennes en vertu de la stabilité de l'organisation des temps précédents. Le bloc de traditions salésiennes solides et indiscutables fondé sur les volumes des *Memorie biografiche* et la série *Formazione salesiana* de Don Ricaldone semblait constituer un ensemble harmonieux et presque indestructible, mais ce ne fut pas le cas. D'une

90 Cf. *Il XVIII Capitolo Generale della nostra Società*, dans ACS 39 (1958) 203, 83.

91 *Ibid.*, 18.

92 *Ibid.*, 39.

part, l'ouverture à la nouveauté du Concile a mis en doute le cadre ricaldonien, d'autre part, et cela même avant le Concile, on percevait déjà que la nouvelle génération de salésiens avait une conscience historico-critique qui commençait à remettre en question l'interprétation traditionnelle de l'histoire, de l'éducation et du charisme salésien.

Le premier groupe de réflexion historico-critique se forma à Lyon, où Francis Desramaut commença à étudier les sources salésiennes selon la méthode historico-critique et animait le *Groupe lyonnais de recherches salésiennes*. La première publication sur l'évolution de la réglementation dans la Congrégation date de 1953. Suivent les traductions des biographies de jeunesse de Don Bosco. Mais le volume le plus important, qui a eu un impact profond sur les études salésiennes, est sa thèse de doctorat sur le premier volume des *Memorie Biografiche* intitulé *Les Memorie I de Giovanni Battista Lemoyne. Étude d'un ouvrage fondamental sur la jeunesse de saint Jean Bosco*, publié en 1962.⁹³ Plus tard, Desramaut se fit connaître en 1967 avec la publication du volume *Don Bosco et la vie spirituelle* dans la série Bibliothèque de la Spiritualité des éditions Beauchesne.⁹⁴ Le livre a ensuite été traduit en italien, espagnol, anglais, allemand et polonais. Peu à peu, les modes de pensée critique ont fait leur chemin et, grâce à la contribution d'experts, ont influencé les discussions des Chapitres généraux centrées sur la refonte du charisme.

4.2.2. *Le tournant partiel non suivi d'effet du GC19*

Comme mentionné, à l'instar du Concile, une vingtaine d'experts ont été invités au Chapitre de 1965, dont deux coadjuteurs. Il convient de noter que onze d'entre eux étaient des spécialistes dans le domaine de l'éducation. La quasi-totalité des experts étaient des universitaires et seuls quelques-uns étaient des éducateurs « à plein temps ».⁹⁵ Le terme « expert » a donc

93 Cf. F. DESRAMAUT, *Les Memorie I de Jean Baptiste Lemoyne. Étude d'un ouvrage fondamental sur la jeunesse de saint Jean Bosco*. Thèse de doctorat en théologie présentée à la Faculté de Théologie de Lyon, Maison d'Études Saint-Jean-Bosco, Lyon 1962.

94 Cf. F. DESRAMAUT, *Don Bosco et la vie spirituelle*, Beauchesne, Paris 1967.

95 Cf. GC19 (1965), 362-366.

mis l'accent sur le rôle des études plus que sur la pratique, la facilitation, l'animation ou le gouvernement. Le rôle de l'expert facilitateur est proposé par le classique *Dictionnaire de pastorale* de 1972 édité par Karl Rahner qui, reflétant l'atmosphère postconciliaire, dit : « e qui concerne tous doit aussi être décidé par tous. Conformément à cette base juridique, tous sont en principe compétents en ce qui concerne le plan pastoral. [...] La tâche des experts et des dirigeants est de permettre à ces personnes de planifier elles-mêmes les changements nécessaires et de les mettre en œuvre ».⁹⁶ Dans la Congrégation, l'identité de l'expert en tant que spécialiste sera renforcée dans les années 1980 grâce à la collaboration entre le Dicastère pour la Pastorale des Jeunes et la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université Pontificale Salésienne, comme on le verra dans le chapitre suivant.

L'accent mis sur l'importance des experts et des chercheurs était en harmonie avec l'ouverture du Concile aux découvertes scientifiques de *Gaudium et Spes*, avec un rôle particulier accordé à la pédagogie, à la sociologie, aux sciences politiques et à la planification sociale.⁹⁷ Le *Dizionario di pastorale* déjà mentionné parle très clairement de l'utilisation de la programmation dans l'entrée sur le projet pastoral :

Grâce à la technologie et à la science, l'homme est aujourd'hui capable de concevoir son environnement et sa société, de les manipuler, de les changer. [...] Ces moyens sont également à la disposition de l'Église, afin qu'elle puisse consciemment planifier l'avenir et développer sa propre stratégie.⁹⁸

Les moyens disponibles pour mettre en œuvre le *plan* sont les médias, les finances et les institutions. La théologie n'apparaît que plus tard en tant

96 N. HEPP, *Piano pastorale*, dans K. RAHNER et al. (eds.), *Dizionario di Pastorale*, Queriniana, Brescia 1979, 567-568.

97 Cf. R. TONELLI, *Ripensando quarant'anni di servizio alla pastorale giovanile*, interview publiée par Giancarlo De Nicolò, in «Note di Pastorale Giovanile» 43 (2009) 5, 14, 33-35 et P. SCABINI, *Creatività nello Spirito e programmazione pastorale*, in «Orientamenti Pastoralis» 46 (1998) 5, 22.

98 HEPP, *Piano pastorale*, 567. Il est à noter que l'auteur ne propose comme bibliographie que deux volumes sur le travail communautaire (Gemeinwesenarbeit) sans aucune référence à la théologie pastorale.

que « théorie de la praxis ». ⁹⁹ Le recours à la planification est motivé par la critique de l'utilisation de « solutions d'urgence partielles, alors que s'impose une conception pastorale d'ensemble ». ¹⁰⁰ Dans l'adoption presque mécanique de la planification sociale dans la pastorale de l'Église, on peut percevoir l'enthousiasme de l'époque, la confiance dans la science et l'accent mis sur les changements pratiques à mettre en œuvre. La décentralisation après le CG 19 a eu des effets immédiats, notamment dans le domaine de la pastorale des jeunes, qui gagnait en importance :

L'attention traditionnelle aux diverses institutions, qui relevaient auparavant de la responsabilité des membres du Conseil supérieur, a été « décentralisée » et répartie entre plusieurs responsables, au centre et à la périphérie : le nouveau Dicastère pour la Pastorale des Jeunes, les bureaux dépendants ou complémentaires, les conférences provinciales, les différentes provinces et leurs organes techniques et d'animation. La « Croisade » centralisée était terminée ou prenait un nouveau visage. ¹⁰¹

4.2.2.1. Les directives du CG19 concernant l'éducation et la pastorale

Le Concile a également influencé le travail du Chapitre qui prit une orientation essentiellement pastorale. Parmi les documents déjà promulgués, les plus utilisés étaient la constitution *Sacrosantum Concilium*, le décret *Inter mirifica* et la constitution *Lumen Gentium*. ¹⁰² Le recteur majeur Luigi Ricceri se souvient de l'atmosphère de l'époque : « Pendant les travaux capitulaires, on sentait clairement que tous les participants avaient les yeux tournés avec impatience vers le Concile Vatican II. L'ambiance à Rome a évidemment alimenté cette atmosphère de tension printanière, pleine de promesses ». ¹⁰³

99 Cf. *Ibid.*, 568.

100 MÄHNER, *Pianificazione del territorio*, dans RAHNER et al. (eds.), *Dizionario di pastorale*, 565.

101 P. BRAIDO, *Le metamorfosi dell'Oratorio salesiano*, 2006, 337.

102 Cf. M. WIRTH, *Da Don Bosco ai nostri giorni. Tra storia e nuove sfide (1815-2000)*, LAS, Roma 2000, 438.

103 CG19 (1965), 5-6.

Le CG 19 est le premier chapitre qui exprima une prise de conscience des changements intervenus dans le monde de la jeunesse et de la culture de l'après-guerre. La réflexion ne s'arrêta pas à la constatation du fait, mais on tenta également de reformuler la pratique éducative-pastorale. Les tentatives peuvent être résumées en cinq points : réorganisation des structures de l'administration centrale, réduction des dimensions des œuvres, actualisation de la formation, apostolat des adultes et applications concrètes dans l'éducation.

Au niveau du Conseil général, un conseiller pour la jeunesse et la pastorale paroissiale a été créé *ad experimentum*, réunissant sous sa responsabilité les domaines de compétence des précédents conseiller scolaire, conseiller professionnel et conseiller pour les oratoires et les paroisses. Six autres nouveaux conseillers ont reçu la charge de l'animation d'un groupe de provinces dans une région géographique en raison de la nécessité d'une décentralisation également dans le domaine éducatif-pastoral.

Le Chapitre général a jugé opportun de confier à un seul conseiller l'ensemble de la pastorale des jeunes et de la pastorale paroissiale en raison de leur étroite relation. [...] Le conseiller responsable s'occupera de la formation générale sous l'aspect religieux, moral et intellectuel dans toutes les maisons salésiennes (oratoires, internats, pensions, centres de jeunes, clubs, sociétés, associations diverses de jeunes), sans préjudice de la compétence des inspecteurs et de la collaboration du conseiller responsable du groupe d'inspecteurs, pour ce qui concerne les aspects organisationnels, techniques, scolaires et professionnels strictement locaux.¹⁰⁴

Avec les changements au niveau du Conseil général, on constate une tendance à valoriser les spécificités des régions, à décentraliser le gouvernement de la Congrégation au niveau mondial et, en même temps, à maintenir ensemble les différentes dimensions et structures éducatives et pastorales. Au niveau provincial également, des délégués pour les différents domaines et des commissions d'experts ont été ajoutés à la structure du conseil. Ce n'est qu'au niveau local que la structure traditionnelle du conseil restait obligatoire : en faisaient partie *de jure* le directeur, le préfet,

104 *Ibid.*, 24.

le curé, le catéchiste, le responsable de l'école et trois conseillers au maximum, dont l'un peut être le directeur de l'oratoire festif.¹⁰⁵ Seul le Chapitre général spécial de 1971-1972 donnera plus tard aux provinces la responsabilité d'établir au niveau local les rôles qu'elles jugent appropriés.¹⁰⁶

Le Chapitre décida de créer un Centre d'études d'histoire salésienne pour mieux illustrer l'œuvre éducative de Don Bosco et un Centre de Pastorale des Jeunes qui appliquera les décisions du CG 19, travaillera en union avec l'Institut de Pédagogie de l'Athénée Pontifical Salésien, coordonnera les différentes activités de la pastorale des jeunes et rédigera un *Traité sur l'éducation salésienne de notre temps*.

Le deuxième domaine de réflexion concernait le « ridimensionamento » (révision des dimensions), un concept qui a eu du succès au CG 19 parce qu'il répondait à un désir répandu dans la Congrégation. Le principe général était la simplification des maisons trop grandes et la réduction du nombre des œuvres trop petites. En ce qui concerne les divers types d'œuvre, le collège salésien semblait être entré en crise, tant dans la perception des salésiens que dans celle des élèves.¹⁰⁷ Le Chapitre a donc mis l'accent sur l'oratoire avant tout : « Une attention particulière doit être accordée à l'œuvre "primordiale" de l'oratoire, convenablement actualisée et redimensionnée [...] afin qu'elle réussisse à attirer et à servir le plus grand nombre de jeunes, avec une variété d'institutions (centres de jeunes, clubs, associations diverses, cours, cours du soir...) ». ¹⁰⁸ Dans le chapitre sur l'oratoire, il est dit que « l'oratoire ne doit pas se limiter à la masse des jeunes qui le fréquentent, mais doit devenir l'instrument pastoral de rassemblement de toute la jeunesse, en s'ouvrant dans un esprit de dialogue et de mission à tous les jeunes de la paroisse, du quartier, de la ville, c'est-à-dire à ceux

105 Cf. *Ibid.*, 37-38.

106 Cf. CGS (1972), no. 708.

107 72% des anciens élèves des maisons de toute l'Italie ont préféré l'éducation dans la famille par des parents bons et normalement doués à une éducation collégiale, même bien organisée avec de bons éducateurs. Parmi les aspects les plus négatifs de l'éducation salésienne, on trouve: une préparation irréaliste à la vie, la répression de la personnalité, des pratiques religieuses obligatoires exagérées, une discipline excessive et un manque de préparation aux relations entre les sexes. Voir P.G. GRASSO, *La Società Salesiana tra il passato e l'avvenire. Risultati di un'inchiesta tra ex allievi salesiani*, Edizione extra-commerciale riservata, [s.e.], Roma 1964, 45-152.

108 CG19 (1965), 103.

qui sont loin ». ¹⁰⁹ Elle devait disposer d'un programme éducatif précis répondant à l'évolution de la psychologie des jeunes et respectant les étapes de leur développement. ¹¹⁰ D'une certaine manière, la paroisse a également été réévaluée : il était possible d'y travailler pastoralement dans un esprit salésien, en s'ouvrant aux vastes horizons de l'apostolat de l'Église, mais avec une attention particulière à l'évangélisation des jeunes. ¹¹¹ Avec l'intérêt croissant pour le monde du travail, les internats pour jeunes travailleurs et les écoles professionnelles ont également été encouragés. Les actes parlent d'« écoles de toutes sortes, non seulement classiques, mais surtout professionnelles et techniques ». ¹¹² Les inspecteurs ont été invités à établir un « plan de réduction des effectifs, compte tenu du nombre de confrères, des conditions particulières des lieux et des temps, des possibilités d'avenir, de la hiérarchie et de la pertinence des œuvres elles-mêmes ». ¹¹³

Un troisième thème ressenti par les membres du chapitre concerne le domaine de la formation et se résume dans le mot clé de « qualification » des salésiens. La qualification signifie avant tout l'acquisition des compétences nécessaires à la mission dans le monde d'aujourd'hui. Dans la présentation des documents du Chapitre, le recteur majeur n'a pas craint de qualifier d'« illusion candide » l'attitude qui prétendait qu'un peu de bonne volonté suffisait pour répondre aux besoins des œuvres. ¹¹⁴ Dans la ligne du Concile, la Congrégation s'est également ouverte au monde de la science. Luigi Ricceri a lancé un appel en disant : « À présent, chaque manifestation de notre activité demande des personnes qualifiées dans les domaines théologique, liturgique, philosophique, pédagogique, scientifique, technique, scolaire, artistique, récréatif et administratif ». ¹¹⁵ Il semble que l'accent mis sur les qualifications ait été l'expression du « tournant anthropologique » du Concile, qui sous-tendait également l'idée d'une réduction

109 *Ibid.*, 137.

110 Cf. *Ibid.*, 137.

111 Cf. *Ibid.*, 130-132.

112 *Ibid.*, 103.

113 *Ibid.*, 44.

114 Cf. *Ibid.*, 5.

115 *Ibid.*, 5.

de la taille des œuvres à l'échelle humaine.¹¹⁶

Aux thèmes de l'éducation pastorale, encore appelés apostolat des jeunes, s'est ajoutée la réflexion sur la formation chrétienne et pro-sociale des adultes, qui constitue le quatrième *axe* du CG19. Parmi les domaines traditionnels tels que l'aide apportée aux FMA, aux Coopérateurs, aux Anciens élèves et aux missions *ad gentes*, six nouveaux domaines ont été insérés : la paroisse, la catéchèse des adultes, l'apostolat familial, la formation des enseignants laïcs, la pastorale et la communication sociale. Les thèmes des encycliques *Mater et magistra*, *Pacem in terris* et du décret conciliaire *Inter mirifica* résonnent dans ces divers domaines,¹¹⁷ qui furent confiés à un conseiller du Conseil supérieur. Cet élargissement du champ d'action n'était pas un fait secondaire, car il augmentait les possibilités et aussi les engagements pastoraux de la Congrégation. En 1991 Don Juan Vecchi évaluait ainsi les changements intervenus depuis les années 1960 : « Le monde des adultes n'est plus marginal dans notre engagement et leur prise en charge religieuse, que ce soit à la demande des Églises ou pour des raisons circonstanciées, nous occupe autant que l'éducation des jeunes ».¹¹⁸

Certaines questions éducatives plus concrètes reflétaient encore la domination du paradigme collégial et son manque de compatibilité avec le vif sentiment de liberté des jeunes des années 1960. L'internat restait le cadre de référence implicite pour les problèmes de l'apostolat des jeunes. Cela se voit, par exemple, dans la présentation des actes du CG19 par le recteur majeur, dans l'omission du collège lorsqu'il s'agit de la réduction des œuvres¹¹⁹ et dans la structure hétérogène des documents IX-XIX concernant les différentes œuvres éducatives-pastorales, où les écoles avec internat et semi-internat sont indiquées comme les seules œuvres de l'apostolat des jeunes.¹²⁰ En outre, les questions concernant la formation des jeunes étaient presque exclusivement liées à la vie du collège : la discussion animée sur le caractère obligatoire de la messe quotidienne et l'intervention

116 *Ibid.*, 9-10.

117 Cf. JEAN XXIII, *Mater et magistra* (1961), in CG19 (1965), 151; ID., *Pacem in terris* (1963), in *Ibid.* 151 et *Inter mirifica* (1963), nos. 1-3, 9-10, 13-22 dans *Ibid.*, 170-177.

118 J.E. VECCHI, *Pastorale, educazione, pedagogia nella prassi salesiana*, in *Il cammino e la prospettiva 2000*, SDB, Roma 1991, 12.

119 Cf. GC 19 (1965), 9-13.

120 Cf. *Ibid.*, 101-201.

du recteur majeur sur ce sujet ont abouti à la reconfirmation de la pratique traditionnelle de la messe quotidienne pour les internes, avec une sensibilité aux situations particulières qui devaient être gérées par les Conférences provinciales.¹²¹ Les domaines sensibles ou problématiques étaient également l'éducation à l'amour et à la pureté, la coéducation, la gestion du temps libre et la question des vacances pour les internes.¹²²

4.2.2.2. L'application du CG19 dans l'espace éducatif-pastoral

Sans aucun doute, le CG 19 a été le début d'un nouveau parcours dans la Congrégation. Egidio Viganò parlera en 1982 de nombreuses « orientations anticipatrices »¹²³ du Chapitre et en 2010 Pascual Chávez verra le CG19 comme un « premier acte de prise de conscience communautaire dans la Congrégation concernant le changement qui se produit dans le domaine de la jeunesse et la nécessité de reformuler la pratique éducative-pastorale traditionnelle ».¹²⁴ Compte tenu de l'importance de ce Chapitre et du contenu des cinq nouveaux domaines qu'il a abordés, il devient utile d'étudier également l'histoire des effets produits par les nouvelles idées, et pas seulement leur présentation exacte.¹²⁵ Nous nous pencherons donc d'abord sur les critères d'application des conclusions du CG19 afin de constater la manière et l'effet des concepts introduits et des décisions prises.

Le recteur majeur Luigi Ricceri, en présentant les actes du Chapitre,

121 Cf. *Ibid.*, 188-189 e 338-341.

122 Cf. *Ibid.*, 194-199.

123 E. VIGANÒ, *Il Capitolo Generale XXII*, in ACS 63 (1982) 305, 10.

124 Cf. P. CHÁVEZ VILLANUEVA, "E si commosse per loro perché erano come pecore senza pastore, e si mise a insegnare loro molte cose" (Mc 6,4). *La Pastorale Giovanile Salesiana*, in ACG 91 (2010) 407, 7.

125 « L'histoire des effets » (en allemand: *Wirkungsgeschichte*) est un concept clé de Hans-Georg Gadamer introduit dans son ouvrage *Vérité et méthode*. Nous l'utiliserons ici comme un concept interprétatif pour saisir la séquence des nuances sémantiques de concepts clés tels que l'éducation, la pastorale, le projet, la réduction des effectifs, la qualification, le sens, etc., qui sont étroitement liés au contexte dans lequel ils sont apparus, aux interprétations successives données dans les différents CG et dans les lettres des recteurs majeurs, et enfin à la manière dont ils sont appliqués dans la pratique. Cf. H.-G. GADAMER, *Wahrheit und Methode. Grundzüge der philosophischen Hermeneutik*, Mohr, Tübingen 1960.

a mis en évidence quelques critères pour l'application de ses conclusions. Elles peuvent être résumées en trois expressions clés : personnaliser les enseignements, collaborer et prendre conseil, et réduire les œuvres à une échelle humaine. Le premier critère consiste à « former une mentalité plutôt qu'un inventaire de choses à pratiquer ».¹²⁶ Les instruments de personnalisation indiqués sont la lecture individuelle et communautaire approfondie des actes, de manière à favoriser l'étude des idées fondamentales qui animent les documents.

Le deuxième critère s'adresse avant tout aux supérieurs, qui doivent faire preuve d'une prudente gradualité dans l'application du Chapitre. La gradualité ne doit pas être improvisée, mais guidée par les normes émises pour éviter le danger d'interprétations arbitraires et de dispersion. On tente ici d'appliquer l'importance du dialogue recommandé par l'encyclique *Ecclesiam Suam*.¹²⁷ Le dialogue est souligné comme la première qualité du supérieur pour favoriser la collaboration à différents niveaux : dans des secteurs d'activité particuliers, dans les maisons salésiennes, dans les provinces, dans les groupes de provinces et dans la Congrégation.¹²⁸

La révision des dimensions des œuvres, jugée nécessaire, est utilisée comme troisième critère d'application du CG19. La motivation première du « ridimensionamento » des œuvres éducatives n'est pas le souci de l'activité elle-même, mais l'attention portée au « bien authentique du Confrère ».¹²⁹ Le recteur majeur écrit : « Avant de pousser à l'augmentation du nombre et de la taille des œuvres existantes, nous devons tous ressentir une profonde préoccupation pour l'homme, le religieux, le salésien, précieux protagoniste de cette activité vertigineuse. [...] L'apostolat est une opération délicate des âmes. Elle ne peut être réalisée avec des âmes épuisées ».¹³⁰

Les exigences du « ridimensionamento » et de la décentralisation visaient à alléger la structure organisationnelle de la Congrégation, pour le bien des confrères et la mission de la Congrégation dans le monde d'aujourd'hui, qui exigeait la qualification. Paradoxalement, cependant, il semble que la transformation postconciliaire ait engagé beaucoup de

126 CG19 (1965), 6.

127 Cf. PAUL VI, *Ecclesiam Suam* (1964), dans *Ibid.*, 8.

128 Cf. *Ibid.*, 7-9.

129 *Ibid.*, 9.

130 *Ibid.*, 9-10.

ressources humaines, et cela précisément au moment de la première grave crise démographique du personnel salésien, dont les signes remontaient à 1963.¹³¹ Pietro Braido notait qu'après le CG19, rien qu'au niveau mondial, on pouvait compter jusqu'à trente charges à accomplir : « manuels et directoires à rédiger, commissions permanentes à créer, centres et bureaux à organiser à la Direction générale, instituts à ériger et études sur des problèmes particuliers à réaliser ».¹³² Afin de parvenir à un certain degré de décentralisation, de nombreuses ressources furent utilisées pour créer une organisation plus structurée. La configuration des Conférences provinciales a dû être construite et mise en place. Six ans plus tard, Luigi Ricceri évaluait la situation du personnel au sein du CGS en déplorant « une hémorragie grave et parfois presque chronique [...] de personnel vieillissant et de son inadéquation aux tâches précédemment assumées ».¹³³ Compte tenu des nouvelles tâches et structures, on estima que « de 2 ou 3 prêtres salésiens à peine il fallait tirer un dirigeant ».¹³⁴

Dans le domaine de la pastorale des jeunes, on se préoccupa également de rendre l'oratoire plus salésien à travers une décentralisation partant du centre. Le CG19 a utilisé des instruments de promotion au niveau mondial, et au niveau des Conférences provinciales, des provinces et des maisons. On imagina un Centre pour les oratoires et un Conseil central avec pour mission « une étude précise de la situation actuelle des oratoires, des possibilités de développement, des besoins de l'Église et de la société, de l'insertion de l'oratoire dans la pastorale paroissiale, la rédaction du nouveau Règlement général des oratoires, les publications au service de l'organisation et des échanges d'études et d'expériences concernant la pastorale des jeunes et la vie des oratoires ».¹³⁵

La conséquence la plus immédiate dans le domaine éducatif et pastoral a été la création au niveau central de la figure du conseiller pour

131 Pour le nombre alarmant d'abandons, voir R. ZIGGIOTTI, *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 44 (1963) 233, 13 et ID, *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 44 (1963) 234, 16.

132 P. BRAIDO, *Le metamorfosi dell'Oratorio salesiano*, 2006, 336.

133 L. RICCERI, *Presentazione del Rettor Maggiore della "Relazione Generale sullo Stato della Congregazione"*, in CGS (1972), 570.

134 *Ibid.*, 576.

135 CG19 (1965), 139.

la pastorale des jeunes et du Centre de Pastorale des Jeunes. Le premier conseiller élu pour la pastorale des jeunes fut Gaetano Scrivo, ancien supérieur de la province d'Italie-Rome. Le Centre de Pastorale des Jeunes a été lancé après le Chapitre, en 1965, avec le délégué Michel Mouillard, de la Province de Paris. Comme moyen d'animation, on fonda la revue *Note di pastorale giovanile*, dont le premier numéro est sorti en 1967. En outre, à la demande du Chapitre, naquit au sein de l'UPS le Centre d'études Don Bosco (1973), sous la direction de Pietro Stella, ainsi que le Centre d'études des missions salésiennes (1973) en vue de la préparation du centenaire de la première expédition missionnaire. L'accent mis sur l'aspect éducatif dans les publications historiques de ces Centres n'a cependant pas constitué un courant dominant et le *Traité sur l'éducation salésienne de notre temps* conçu par le CG19 est resté un projet suspendu. Ce résultat est probablement aussi attribuable au petit nombre d'experts dans le domaine pédagogique et à la sensibilité pastorale majoritaire et en croissance (non explicitement éducative).¹³⁶ D'après ce que l'on a vu jusqu'ici, il semble que l'idée du « ridimensionamento », liée à la qualification des confrères, soit restée un vœu pieux, et que l'on ait plutôt mis en œuvre une certaine décentralisation des structures centrales, en introduisant le domaine de la pastorale des jeunes dans l'organisation.

Le concept de « pastorale des jeunes » introduit par le Chapitre a eu des applications au niveau des structures de gouvernement, mais la dénomination la plus utilisée dans les documents du CG19 reste celle d'« apostolat des jeunes ».¹³⁷ Dans ce sens, nous pouvons encore voir une soudure substantielle de la Congrégation à l'identité préconciliaire de l'éducation chrétienne des jeunes.¹³⁸ Le CG19 parle des principes inspirateurs et des contenus plus concrets de la pastorale des jeunes dans le document sur la *Formation des jeunes*, qui est encore implicitement lié à la structure du

136 Cf. P. BRAIDO, *Le metamorfosi dell'Oratorio salesiano*, 2006, 333.

137 Cf. les noms des activités éducatives-pastorales dans les documents IX-XIX du CG19 (1965), 101-201: l'apostolat des jeunes, l'apostolat des laïcs, l'apostolat social, l'apostolat salésien, l'accompagnement, l'éducation, la formation des jeunes, la préparation chrétienne et professionnelle à la vie.

138 Cf. S. FRIGATO, *Educazione ed evangelizzazione. La riflessione della Congregazione salesiana nel Postconcilio*, in A. BOZZOLO - R. CARELLI (eds.), *Evangelizzazione e educazione*, LAS, Roma 2011, 70-72.

collège.¹³⁹ « De plus, dans une vision formellement chrétienne de la société qui prévalait encore, l'action éducative est vécue et pratiquée en termes d'action apostolique. L'expression "formation humaine et chrétienne intégrale", qui pourrait susciter un certain débat, est en fait citée comme évidente et pas du tout problématique ».¹⁴⁰ Le changement de mentalité et la personnalisation évoqués par Ricceri ont nécessité plus de temps et de maturité. Le recteur majeur Egidio Viganò s'exprimait ainsi en 1982 sur la combinaison du préconciliaire et du conciliaire lors du CG19 : « La perception des exigences du Concile était, en raison de la situation historique générale, plutôt limitée ; tout le monde, en effet, n'avait pas encore eu l'occasion de saisir le profond renouvellement ecclésiologique de Vatican II. Néanmoins, l'assemblée capitulaire en a respiré l'atmosphère ».¹⁴¹ Le CG19 a introduit le concept de pastorale des jeunes et quelques principes (connaissance et respect du jeune, sens de la liberté, sens social, sens de l'adhésion au monde actuel, gradualité) qui seront repris dans le futur, mais la définition concrète du champ d'application de la pastorale des jeunes, de ses méthodes, de ses outils et de la mentalité éducative-pastorale pour tous les types d'œuvres devra attendre la période postérieure au CG21 de 1978, marquée par le rectorat de Viganò et la coordination de la pastorale des jeunes de Vecchi.

La mise en œuvre des conclusions très ambitieuses du CG19 a été presque immédiatement arrêtée à la suite de la Lettre apostolique *motu proprio Ecclesiae Sanctae*, publiée un an après la clôture du Chapitre, annonçant un Chapitre général spécial pour tous les instituts religieux.¹⁴² En fait, six ans plus tard, « une grande partie du CG19 est restée sur le papier ».¹⁴³ Les réflexions et les efforts créatifs se sont ensuite déplacés vers la préparation du chapitre général spécial, détournant l'attention de la mise en œuvre concrète du CG19. Vecchi devait écrire vingt-cinq ans plus tard : « La réflexion du CG 19 n'a pas eu une traduction opérationnelle

139 Cf. GC19 (1965), 182-201.

140 FRIGATO, *Educazione ed evangelizzazione. La riflessione della Congregazione salesiana nel Postconcilio*, in A. BOZZOLO – R. CARELLI (eds.), *Evangelizzazione e educazione*, LAS, Roma 2011, 70-72.

141 VIGANÒ, *Il Capitolo Generale XXII*, 9.

142 Cf. *Ibid.*, 10.

143 CGS (1972), no. 393.

satisfaisante [...] ; la lecture de la réalité et la pratique n'ont pas connu de changements significatifs dans la base de la Congrégation ». ¹⁴⁴ La cause se trouve également dans l'invariabilité des structures locales (conseils de maison) et dans la manière dont les conclusions du chapitre ont été comprises : un « code » pour tous avec l'obligation d'appliquer et d'adapter. ¹⁴⁵

Les plus grands effets du CG 19 ont donc été : le changement du paradigme du chapitre salésien ; la première adoption des idées et de la mentalité du Concile ; l'établissement d'une structure de gouvernement qui a permis plus de dialogue et de participation et qui a facilité dans les années suivantes la tenue d'un grand nombre de réunions préparatoires au CGS ; enfin le renforcement des experts dans les différents domaines de la vie salésienne. Le CG 19, en accord avec le Concile, a mis en évidence des problèmes qui, non sans risque, seront ensuite traités par l'instrument de la planification éducative et pastorale : l'option pour des structures éducatives ouvertes sur le territoire et sur le monde (l'oratoire, la paroisse, la catéchèse des adultes, l'apostolat familial, la pastorale et la communication sociale), le rôle accru de la réflexion, la valorisation des sciences humaines, le modèle de communication et d'organisation plus décentralisé. L'unité et la continuité aux différents niveaux de la Congrégation seront pensées, à partir du CG 19, davantage selon le paradigme du projet commun, fruit du dialogue, que selon le paradigme de la fidélité à la tradition liée à l'importance de la structure collégiale. Dans les paragraphes suivants, on étudiera les perturbations des années qui ont suivi le CG 19 en relation avec le besoin renforcé d'éléments unificateurs dans la pratique éducative-pastorale salésienne.

4.2.3. Le processus du changement mis en route par le Chapitre général spécial

L'ouverture du Concile aux sciences humaines, perçues comme relativement autonomes par rapport à la théologie, ¹⁴⁶ et la nécessité de repen-

144 VECCHI, *Pastorale, educazione, pedagogia*, in *Il cammino e la prospettiva 2000*, 1991, 10.

145 Cf. *Ibid.*, 16-18.

146 Cf. *Gaudium et spes*, no. 36; *Gravissimum educationis*, no. 10 et *Apostolicam*

ser le charisme salésien font partie d'une attitude générale de confiance dans les solutions scientifiques. Les « Radiographies » élaborées en vue du Chapitre général extraordinaire, qui résument les courants de pensée des salésiens, « parlent continuellement d' "intégration", de "coordination", de "programmation", de "planification", etc. de l'action pastorale salésienne à l'intérieur et à l'extérieur de nos maisons, dans ses relations avec la pastorale de l'Église locale. Elles espèrent que le problème sera abordé dans sa globalité et résolu de manière appropriée ».¹⁴⁷ La décentralisation du gouvernement, en réponse à la diversité des contextes, serait mise en œuvre par la création d'institutions, de dicastères, d'équipes, de groupes et de commissions d'experts, suivant la voie déjà ouverte par le CG19 de 1965. Reflétant le climat d'optimisme général de la fin des années 1960, il y avait une confiance presque naïve dans le succès de la planification, du dialogue et de l'étude. De cette façon, le discours sur la méthodologie était fortement lié au thème du projet : on pensait éviter la réglementation extensive post-ricaldonienne et respecter la diversité des contextes éducatifs.

Certaines initiatives pour l'étude des problèmes éducatifs-pastoraux sont également venues de la direction de la Congrégation. En 1967, le conseiller pour la pastorale des jeunes demanda une étude sur la situation des oratoires, avec des enquêtes dans les maisons et dans les provinces, dans le but de rédiger des directives qui devaient « servir de norme aux conférences provinciales pour la réorganisation de ce secteur très important de l'apostolat salésien ».¹⁴⁸ En 1968, sous la présidence de Don Ricceri, trois conférences ont été organisées pour étudier la situation éducative et pastorale. La conférence de Bangalore s'est surtout penchée sur le problème de l'oratoire, celle de Caracas sur la pastorale en général et celle de Côme en particulier sur la structure du centre de jeunes comme réponse aux besoins du temps, ainsi que diverses autres propositions.¹⁴⁹ Les recherches mais aussi les débats lors des conférences ont montré l'ampleur

.....
actuositatem, no. 7.

147 CGS – COMMISSIONI PRECAPITOLARI CENTRALI, *Ecco ciò che pensano i salesiani della loro congregazione oggi*. "Radiografia" delle relazioni dei Capitoli Ispettoriali speciali tenuti in gennaio-maggio 1969, Istituto Salesiano Arti Grafiche, Castelnuovo D. Bosco (AT) 1969, vol. 1, 108.

148 Cf. L. RICCERI, *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 48 (1967) 247, 47.

149 Cf. L. RICCERI, *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 49 (1968) 252, 9-25 et 31-86.

des horizons ouverts, qui contrastent toutefois avec le peu de possibilités de les traduire dans la pratique des indications données. En 1969, le recteur majeur signale le manque d'un programme éducatif précis pour les différents âges des jeunes et la nécessité de perfectionner la catéchèse, la liturgie, l'initiation des meilleurs sujets aux engagements apostoliques, l'engagement des jeunes des oratoires dans la société et dans l'Église, y compris à travers l'engagement dans les divers types d'associations.¹⁵⁰

Dans sa lettre d'octobre 1968 le recteur majeur a décrit la procédure complexe de quinze étapes en neuf temps, qui devait être achevée pour les premiers mois de 1971.¹⁵¹ Pour comprendre l'atmosphère dans laquelle se déroulait la réflexion éducative et pastorale de la Congrégation dans ces années-là, nous utilisons les propositions envoyées par les Chapitres provinciaux tenus en 1969, recueillies par les commissions pré-capitulaires en quatre volumes.¹⁵² Le premier sujet était la demande d'études sérieuses sur l'esprit, la tradition et le charisme de la Congrégation afin de redécouvrir l'esprit authentique de Don Bosco et de surmonter les divisions sur les questions fondamentales. Une grande partie des confrères étaient favorables à une révision,¹⁵³ mais les propositions concrètes pour la réaliser variaient dans presque toutes les provinces quant à l'objet, à la méthodologie et aux instruments à utiliser pour l'étude.¹⁵⁴ Les propositions reçues ont révélé deux tendances vers lesquelles s'orientait le changement de paradigme en cours : celle de la continuité et celle de la distance difficilement

150 L. RICCERI, *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 50 (1969) 258, 32-34.

151 Cf. L. RICCERI, *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 49 (1968) 254, 10-13.

152 Cf. CGS – COMMISSIONI PRECAPITOLARI CENTRALI, *Ecco ciò che pensano i salesiani della loro congregazione oggi*. "Radiografia" delle relazioni dei Capitoli Ispettoriali speciali tenuti in gennaio-maggio 1969, 4 voll., Istituto Salesiano Arti Grafiche, Castelnuovo D. Bosco (AT) 1969.

153 Voir *Ecco ciò che pensano i salesiani*, vol. 1, 1969, 46-47. La valeur numérique de 94% des confrères de vingt Chapitres provinciaux en faveur du changement est l'un des grands consensus atteints par les Chapitres provinciaux, puisque les questions qui suscitent un intérêt explicite supérieur à 15 Provinces sont très peu nombreuses. À proprement parler, il faut souligner que le chiffre n'est pas statistiquement significatif en raison des difficultés de mise en place des « radiographies » qui analysent des matériaux de structure hétérogène et n'ont pas proposé aux Provinces un questionnaire fixe. Cf. *Ecco ciò che pensano i salesiani*, vol. 1, VI-XI.

154 Voir *Ecco ciò che pensano i salesiani*, vol. 1, 1969, 47-67.

mesurable entre l'ancien modèle et le nouveau.

Dans le domaine éducatif-pastoral, les propositions étaient encore organisées selon l'ancien schéma par type d'œuvre, avec un fort accent sur une refonte générale des structures. Le caractère salésien des activités paroissiales¹⁵⁵ a fait l'objet d'un accord quasi unanime et la nécessité de prendre sérieusement en considération « la primauté de l'oratoire » a été tout aussi fortement ressentie.¹⁵⁶ La validité de l'école en tant qu'œuvre répondant aux besoins de la société contemporaine n'a été reconfirmée que par huit provinces, mais à la condition de promouvoir une profonde maturité humaine.¹⁵⁷ La pertinence de l'école professionnelle a été réaffirmée par onze provinces, qui n'ont toutefois pas donné d'indications plus précises. Le nombre et l'articulation des propositions révèlent l'intention des confrères de surmonter la stagnation et l'isolement des collèges salésiens en portant leur attention sur un autre type d'œuvre. Le chemin vers une refonte générale de l'école et de l'internat salésiens a été moins fréquenté. La manière dont le changement devait être géré relevait davantage de la restructuration flexible et expérimentale, de l'inventivité, de l'ouverture et de la créativité.¹⁵⁸ Vecchi résumera vingt ans plus tard les tendances de la période étudiée : « Certaines provinces d'Europe ont vu dans les paroisses un moyen d'échapper à la fermeture dans les écoles ». ¹⁵⁹

Le niveau des contenus concrets de l'éducation et de la pastorale a été presque totalement ignoré. C'est paradoxal, car à l'époque du tournant pastoral dans la Congrégation, la plus grande partie du temps était consacrée à des discussions sur les structures. On peut interpréter le fait en tenant compte de certains éléments : la conviction diffuse que le changement des structures et l'introduction d'un projet rationnel allaient améliorer la qualité de l'action éducative-pastorale ; la dynamique « contestataire » prédominante de ce temps de crise, qui tendait à affronter plutôt les grands

155 94% des confrères des 27 chapitres provinciaux ont convenu que « la paroisse n'est pas une œuvre exceptionnelle de notre activité salésienne ». Cf. *Ecco ciò che pensano i salesiani*, vol. 1, 1969, 176.

156 97% des confrères de 16 chapitres provinciaux ont approuvé la déclaration ci-dessus. Cf. *Ibid.* vol. 1, 190.

157 Cf. *Ibid.* vol. 1, 194-198.

158 Cf. *Ibid.* vol. 1, 142-144 et vol. 2, 55-58.

159 VECCHI, *Pastorale, educazione, pedagogia*, in *Il cammino e la prospettiva 2000*, 13.

thèmes de la vie et du monde, laissant en partie de côté les processus lents de collaboration nécessaires pour un changement durable.

Les quelques contenus éducatifs-pastoraux qui apparaissent dans les « Radiographies » confirment l'ouverture aux thèmes qui convergent dans le nouveau paradigme pastoral, sans s'attarder sur l'application des principes. Ce qui ressort avant tout, c'est l'étude scientifique de la réalité des jeunes, les relations de dialogue et de collaboration dans la communauté éducative, la promotion intégrale des jeunes, l'ouverture sociale et politique, l'animation du temps libre, la catéchèse et la formation des adultes.¹⁶⁰ Dans la partie qui parle des constitutions, seules trois provinces d'Asie ont proposé d'insérer un article sur le système préventif.¹⁶¹ Les deux points qui ont suscité le plus grand intérêt sont les questions emblématiques de la libre participation à la messe quotidienne¹⁶² et de l'ouverture des œuvres salésiennes à la coéducation.¹⁶³ En suivant les données des « Radiographies », on peut conclure que les Chapitres Provinciaux Spéciaux, en préparation du CGS, se sont concentrés surtout sur le changement structurel de la Congrégation, en laissant de côté les thèmes proprement éducatifs et pastoraux.

4.2.4. *Le Chapitre général spécial et les thèmes éducatifs et pastoraux*

Avec ses plus de deux cents jours de travail intense, de juin 1971 à janvier 1972, le Chapitre Général Spécial tenu à Rome dans le nouveau siège de la Maison Généralice a été le Chapitre le plus long de l'histoire salésienne. Suivant les indications du Chapitre précédent, le CGS a commencé par le rapport général sur l'état de la Congrégation présenté par le recteur majeur. Dans le domaine éducatif-pastoral, encore appelé « action salésienne », Ricceri a loué l'engagement héroïque, humble et simple de nombreux confrères pour les jeunes pauvres, mais il s'est aussi longuement

160 Voir *Ecco ciò che pensano i salesiani*, vol. 1, 214-233.

161 Cf. *Ibid.* vol. 4, 167.

162 83% des confrères étaient en faveur d'une messe quotidienne libre, Cf. *Ibid.* vol. 1, 225.

163 82% des membres du chapitre étaient en faveur de l'intégration de la coéducation dans les œuvres salésiennes, Cf. *Ibid.* vol. 1, 230-232.

attardé sur les faibles résultats de l'application du CG19. La redéfinition et la relance de l'oratoire et du centre de jeunes ont donné « peu de résultats »¹⁶⁴ et les résultats du *ridimensionamento* « n'ont pas été brillants ».¹⁶⁵ Il y a eu un blocage dans l'ouverture de nouvelles maisons, mais d'un autre côté, il y a eu une multiplication d'œuvres et une « disproportion croissante entre le personnel et les activités engagées ».¹⁶⁶ L'objectif spécifique du CGS était de formuler un nouveau texte des constitutions et règlements en accord avec les orientations conciliaires. Puisque la priorité du CGS était de redéfinir l'identité, il est compréhensible que les aspects pratiques de mise en œuvre soient restés secondaires.¹⁶⁷

Le point de départ de tout l'effort du CGS a été la « révision en profondeur de notre identité à la lumière de la réalité d'aujourd'hui ».¹⁶⁸ L'identité des salésiens liée à l'activité éducative-pastorale s'exprime dans le terme « mission » en laissant de côté le mot « fin », pour souligner la dimension de la vocation reçue de Dieu dans l'Église, plutôt que de la considérer comme une simple fin à atteindre.¹⁶⁹ La mission se référait principalement au salut des jeunes pauvres et abandonnés, sans référence aux activités et aux structures, afin de souligner l'intégralité de la mission. La relation entre la mission et la pastorale est définie comme suit : « La pastorale est la concrétisation opérationnelle de la mission sous la direction des "pasteurs" ».¹⁷⁰ La pastorale salésienne des jeunes s'exprime dans la perspective christocentrique et ecclésiocentrique du Concile avec un seul objectif : le salut des jeunes. En poursuivant ce but, on peut « communiquer la vie divine, et rendre la famille et l'histoire de l'humanité plus humaines ».¹⁷¹

De cet horizon unitaire naît la « priorité absolue de la pastorale des

164 L. RICCI, *Presentazione della "Relazione Generale sullo Stato della Congregazione"*, in CGS (1972), 574.

165 *Ibid.*

166 *Ibid.*, 576.

167 Cf. J.E. VECCHI, *Verso una nuova tappa di Pastorale Giovanile Salesiana*, in *Il cammino e la prospettiva 2000*, Documenti PG 13, SDB, Roma 1991, 73.

168 Cf. CGS (1972), VIII.

169 Cf. *Ibid.*, no. 23.

170 *Ibid.*, no. 30.

171 *Gaudium et Spes*, no. 40, *Ibid.*, no. 60. Cf. no. 24.

jeunes »¹⁷² avec la nécessité d'appliquer le critère pastoral l'action apostolique, la réduction des œuvres (surtout les collèges classiques) et la mise jour des communautés, qui doivent adopter une nouvelle mentalité.¹⁷³ Cela a conduit à des formulations courageuses telles que celle-ci : « Il est inadmissible, d'une manière générale, que continue à exister [...] une œuvre pastoralement inefficace ». ¹⁷⁴ C'est ainsi que la pastorale est devenue une clé de lecture intégrale qui lie la promotion humaine et l'évangélisation. Pour exprimer l'unité de la complexe mission salésienne, deux expressions complémentaires ont été choisies : « promotion chrétienne intégrale » et « éducation chrétienne libératrice ». ¹⁷⁵ Si au CG 19 il y avait le risque que la pastorale devienne un mot magique trop générique, le CGS a voulu prévenir la tendance au générique et a approfondi certaines concrétisations du contenu de la pastorale.

Comme première spécification, le Chapitre a ressenti le besoin de fournir un critère de renouvellement, pour réguler le rapport entre le retour aux sources et l'adaptation aux conditions changeantes de l'époque,¹⁷⁶ et l'a trouvé dans la formule : « Le Don Bosco de l'Oratoire ». Il s'agissait de se référer non pas au concept d'oratoire, mais à la personne de Don Bosco qui avait exercé son action pastorale dans l'oratoire chronologiquement défini du Valdocco, d'abord comme un simple oratoire festif, puis comme « l'Oratoire » dans sa totalité, c'est-à-dire incluant l'internat, avec les écoles classiques et professionnelles, et les lieux annexes de loisirs, culturels et récréatifs.¹⁷⁷ Le critère ne pouvait être simplement l'esprit, trop subjectif, ni les œuvres, exposées au danger d'une objectivation fossilisante.¹⁷⁸

172 CGS (1972), no. 180.

173 Cf. *Ibid.* nos. 344-348.

174 *Ibid.*, no. 398. Voir aussi FRIGATO, *Educazione ed evangelizzazione*, in BOZZOLO – CARELLI (eds.), *Evangelizzazione e educazione*, 2011, 73.

175 Cf. CGS (1972), no. 61.

176 Cf. *Ibid.* nos. 192-194.

177 Cf. la reconstruction ultérieure du critère oratorien dans Const., article 40: « Don Bosco a vécu une expérience pastorale typique dans son premier oratoire, qui était pour les jeunes une maison qui accueille, une paroisse qui évangélise, une école qui les initie à la vie et un terrain de jeux où ils pouvaient se rencontrer en amis et vivre dans la joie ».

178 Cf. CGS (1972), no. 194.

Le critère idéal était représenté par Don Bosco dans l'Oratoire, compris comme « la synthèse, le résumé des brillantes créations apostoliques du saint fondateur »,¹⁷⁹ « fidèle et dynamique, docile et créatif, ferme et souple à la fois »,¹⁸⁰ qui « reste un modèle de comportement pour tous ses fils ».¹⁸¹

Dans la refonte plus concrète de l'éducation-pastorale salésienne, le CGS a étudié les domaines suivants, subdivisés dans les documents respectifs : évangélisation et catéchèse, renouvellement pastoral de l'action salésienne parmi les jeunes, pastorale paroissiale, communication sociale et missions.¹⁸² Dans la structuration des actes, il est clair que le point de départ est l'unique mission appliquée au niveau de l'œuvre avec le même critère pastoral, de sorte que ce n'est qu'ensuite que sont abordés les domaines de l'action. Il est intéressant de noter le changement de perspective qui passe de la division traditionnelle par types d'œuvres aux domaines spécifiques de la mission, formulés selon une logique plus organique, qui prépare aux dimensions de la planification qui se sont développées au fil des années 1980.

Le CGS a défini la pastorale salésienne non seulement selon les divers lieux de la mission, mais aussi en décrivant les caractéristiques et les attitudes pastorales salésiennes nécessaires. La pastorale est considérée comme un service offert aux jeunes, caractérisé par le caractère concret, la totalité, la dimension communautaire et l'ecclésialité.¹⁸³ Les salésiens sont appelés à être des pasteurs ayant une attitude de recherche des jeunes même en dehors de nos œuvres, une attitude de rencontre, de présence, de compréhension et de dialogue.¹⁸⁴ Ce n'est qu'après que vient la partie décrivant les structures de mise en œuvre de la pastorale.

L'effort pour repenser l'action salésienne dans une optique pastorale, suite au Concile, et l'accentuation de l'engagement social ont conduit à la marginalisation du concept d'éducation, qui est le spécifique de la

179 *Ibid.*, no. 195.

180 CGS (1972), no. 197.

181 MB, vol. 7, 457, in *Ibid.*, no. 197.

182 Cf. *Ibid.* nos. 175-306.

183 *Ibid.* nos. 350-359.

184 Cf. *Ibid.*, no. 360-365.

Congrégation selon le CG19.¹⁸⁵ Cela se traduit par le peu d'importance accordée aux thèmes éducatifs dans les « Radiographies » en préparation du Chapitre.¹⁸⁶ On peut être d'accord avec l'évaluation ultérieure de Vecchi, qui déclare que « des idées pédagogiques et de nombreux motifs d'inspiration sont éparpillés ici et là. Mais il faut encore de nombreux compléments, de nombreuses médiations et de nombreuses réorganisations pour en faire quelque chose qui puisse être appliqué par les opérateurs et assimilé par les destinataires ».¹⁸⁷ L'esprit de la pédagogie, l'utilisation du système préventif et la méthode en général sont réaffirmés, avec le risque de répéter des formules déjà connues. Il convient également de noter l'utilisation hétérogène du mot éducation, qui prend des nuances différentes selon le contexte d'évangélisation, d'assistance, d'instruction ou de socialisation, si bien qu'en fin de compte, il signifie tout type d'intervention nécessitant tout type de compétence.¹⁸⁸ Malgré la diminution de l'importance de la dimension éducative, il faut reconnaître que l'une des idées introduites par le CGS, qui devait connaître des développements ultérieurs, était le concept de « communauté éducative » qui, selon la conception du CGS, devait être composée de salésiens et de laïcs, des jeunes et des parents, fonctionner dans une logique de coresponsabilité, dans une atmosphère familiale et projeter et réviser périodiquement son action.¹⁸⁹

4.2.5. *Les effets opérationnels du CGS*

À la fin de presque tous les documents du CGS, on trouve un chapitre intitulé « directives opérationnelles ». Dans la section consacrée à la mission salésienne, on trouve plus de cinquante indications spécifiques

185 Le CG 19 commence le document sur l'apostolat des jeunes par ces mots: « La Congrégation salésienne participe à la mission de l'Église surtout par son activité éducative ». Cf. CG19 (1965), 101.

186 Les « Radiographies » se concentrent sur les œuvres, la vie consacrée, la formation, le gouvernement et la partie spécifique sur l'éducation occupe moins de 3% des quatre volumes. Pour la partie sur l'éducation, voir *Ecco ciò che pensano i salesiani*, vol. 1, 213-233.

187 VECCHI, *Pastorale, educazione, pedagogia*, in *Il cammino e la prospettiva 2000*, 18.

188 Cf. *Ibid.*, 16.

189 Cf. CGS (1972), no. 395.

concernant l'étude et la qualification, les décisions pour le changement structurel de l'action pastorale, les critères pour la réduction des œuvres, la création de centres d'étude, la création d'équipes et la convocation de conférences. Parmi ces indications, la planification et la révision des objectifs de la pastorale, qui devaient se faire de manière communautaire et avec des collaborateurs laïcs, sont également apparues comme des outils stratégiques.¹⁹⁰ Attentif à l'opérabilité, à l'utilisation de la programmation et à l'introduction de la communauté éducative, le CGS a créé les prémisses d'une formulation plus systématique du projet éducatif-pastoral salésien qui sera conçu comme un « instrument décisif » lors du Chapitre général suivant de 1978.

Le contenu et le style hétérogènes des différents documents ont donné l'impression que la mise en œuvre de ce chapitre ne serait pas facile. Le recteur majeur a perçu le risque et dans la lettre de présentation des documents il s'est élevé contre leur instrumentalisation, écrivant que le CGS

avec l'ensemble de ses Documents constitue un *corpus* harmonieux indissociable, même s'ils n'ont pas tous la même valeur normative et si, par la force des choses, les Documents et les Orientations ont souvent une rédaction stylistique différente, une prise de vue des problèmes et une présentation rédactionnelle qui varie de l'un à l'autre : mais, même si l'homogénéité peut parfois faire défaut, il y a toujours une organicité d'ensemble entre les différents Documents. Cela n'enlève rien à leur validité.¹⁹¹

La mise en œuvre des nombreuses tâches, formulées et organisées de manière hétérogène, était compliquée sur le plan opérationnel également en raison du principe de décentralisation, qui laissait une « large marge à la créativité et aux initiatives des différentes provinces ».¹⁹² Le CGS a décidé que le chapitre provincial serait le point focal du renouveau. Celui-ci devait être convoqué au plus tard un an après la clôture du CGS.¹⁹³ Peu de provinces étaient en mesure de suivre le rythme de cette charge de

190 Cf. *Ibid.*, no. 395. Cf. également les nos. 340 et 480.

191 CGS (1972), X-XI.

192 CGS (1972), no. 759.

193 Cf. CGS (1972), nos. 759-761.

travail, compte tenu du manque de préparation du personnel, de la diminution du nombre des confrères et du climat de contestation et de décentralisation même au niveau des provinces.¹⁹⁴ La nécessité de renouveler le directoire provincial, pour l'adapter aux nouvelles constitutions, a obligé les provinces à trouver rapidement des moyens normatifs pour mettre en œuvre le nouveau paradigme pastoral, en laissant de côté les problèmes du changement de mentalité et de la révision des œuvres.

En 1975, à mi-chemin entre les deux Chapitres, le recteur majeur a exposé dans sa lettre les trois tâches prioritaires de la pastorale des jeunes, ce qui donne un aperçu des points sensibles dans l'application du CGS : réaliser un *changement de mentalité* et revoir radicalement les paramètres de l'action pastorale ; adopter un nouveau *style communautaire* pour que l'enseignement catéchétique trouve une résonance, une confirmation et une consolidation dans le témoignage de toute la communauté éducative salésienne ; être *présents dans le monde* d'une manière nouvelle, en mettant en œuvre une relation étroite entre l'engagement évangéliste et l'attitude de service envers le monde.¹⁹⁵

Une autre image de l'opérativité du CGS nous vient de l'analyse du *Rapport sur l'état de la Congrégation* de 1977 et des rapports des inspecteurs lors des chapitres provinciaux. On y parle des risques de dispersion et de juxtaposition des initiatives, compte tenu de la complexité du phénomène de la jeunesse et du pluralisme des approches. Des conférences sur les questions éducatives et pastorales globales ont été organisées dans divers contextes, et un certain nombre de commissions et de groupes de coordination pastorale ont été mis en place. Il convient de mentionner le congrès européen intitulé « Le système éducatif de Don Bosco entre l'ancienne et la nouvelle pédagogie » qui a eu lieu à la fin de 1973 et au début de 1974 avec environ trois cents participants, dont certains venaient d'Amérique et d'Asie, ainsi que la « Semaine européenne de la jeunesse » qui s'est tenue à la Maison Généralice en avril 1976 et qui a présenté en les comparant diverses expériences d'éducation et de pastorale des jeunes.¹⁹⁶

194 Cf. VECCHI, *Pastorale, educazione, pedagogia*, in *Il cammino e la prospettiva 2000*, 19 et WIRTH, *Da don Bosco ai giorni nostri*, 452-454.

195 Cf. L. RICCERI, *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 56 (1975) 279, 6-44.

196 Cf. *Il sistema educativo di don Bosco tra pedagogia antica e nuova*. Atti del convegno europeo salesiano sul Sistema Preventivo di don Bosco, svoltosi a Roma

Toutes les initiatives n'avaient pas d'objectifs et de tâches définis, de sorte qu'il est difficile d'en mesurer les effets. Il en ressort l'image d'un parcours aux multiples activités, dont les protagonistes étaient des individus ou des petits groupes qui n'ont pas pu impliquer la majorité des communautés des différentes provinces.

L'indicateur le plus concret des changements dans les sphères pastorale et éducative, sur lequel le CG19 et le CGS ont insisté, pourrait être la réduction des effectifs des œuvres. En se basant sur les rapports sur l'état de la Congrégation, Vecchi s'exprimait avec force en 1991 : « L'expérience de l'échec d'une "révision générale des œuvres" semble conduire les provinces à adopter un critère progressif à long terme, consistant en des réductions partielles, des développements, des modifications de communautés, la création de quelques nouveaux services ou le déplacement de ressources humaines ».¹⁹⁷ Pour cette raison, il semble que les nouvelles propositions et initiatives, qui appelaient de nouvelles forces, se soient simplement ajoutées aux activités existantes, ne produisant parfois qu'un changement cosmétique. Plus tard, au CG23, on reprendra la discussion sur la révision des dimensions des œuvres en l'abordant sous l'angle du « sens ». Mais il faut dire qu'à long terme, l'absence de révision des œuvres a conduit à l'affaiblissement des communautés, surchargeant les confrères qui travaillaient dans le domaine éducatif-pastoral.¹⁹⁸

Un des effets collatéraux du processus complexe de *renovatio* dans les études, dans l'engagement social et dans la réorganisation a été une réduction de l'importance accordée à la dimension de la vie spirituelle. Le recteur majeur décrit la situation de la foi comme « plutôt épidermique, superficielle, c'est une information, un fait extérieur, une phrase toute faite, elle n'explose pas de l'intérieur pour se transformer en une vitalité ».¹⁹⁹ Dans le *Rapport sur l'état de la Congrégation de 1971*, on constate un déclin notable et une baisse très sensible du niveau spirituel des confrères et

dal 31 dicembre 1973 al 5 gennaio 1974, LDC, Leumann (TO) 1974 et *A servizio dell'educazione. La Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana*, édité par G. Malizia et E. Alberich, LAS, Roma 1984. Alberich, LAS, Roma 1984.

197 VECCHI, *Verso una nuova tappa di PG Salesiana*, in *Il cammino e la prospettiva 2000*, 79.

198 Cf. *Ibid.*

199 Cf. L. RICCERI, *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACG 51 (1970) 260, 14.

des propositions pour les jeunes.²⁰⁰ Le CGS, conscient de la situation et en partie du risque d'un activisme superficiel, déclare :

Notre première tâche est donc la conversion spirituelle : reconnaître notre insuffisance pour nous “tourner vers” l'Esprit sans lequel nous ne pouvons rien faire de valable pour le Royaume de Dieu, et nous mettre dans une attitude de supplication, d'écoute et de docilité. Pour effectuer le discernement et le renouvellement nécessaires, les historiens ne suffisent pas, ni les théologiens, ni les politiciens, ni les organisateurs ; il faut des hommes dits “spirituels” [...] comme notre fondateur.²⁰¹

En conclusion, nous pouvons dire avec Viganò que « notre CGS a été [...] un intense travail de mentalisation pour les confrères. Ce fut certainement l'un des moments les plus forts de la réflexion communautaire salésienne dans l'histoire de la Congrégation. [...] Il a fait un travail énorme et substantiellement réussi, jugé positivement même par les connaisseurs et les spécialistes non salésiens ».²⁰² Le CGS a accentué l'identité des salésiens en référence au renouvellement conciliaire plutôt dans une optique pastorale que comme recherche d'une réponse éducative concrète aux besoins du monde des jeunes. En mettant l'accent sur la vie concrète, sur les diverses expériences dans le domaine éducatif-pastoral, sur la réflexion et les tentatives de restructuration, on a partiellement omis la nécessité d'une profonde conversion spirituelle.

4.2.6. *Don Ricceri et la gestion des conflits*

Don Luigi Ricceri, en accord avec le magistère de Paul VI, a exprimé dans ses nombreuses lettres circulaires une attitude de renouveau équilibré. Il a introduit de nouveaux thèmes qui s'inscrivent dans la ligne du

200 Cf. *Rapport général sur l'état de la Congrégation*, SDB, Roma 1971, 27-32. Cf. également l'analyse plus détaillée de A. GIRAUDO, *Interrogativi e spinte della Chiesa del postconcilio sulla spiritualità salesiana*, in SEMERARO C. (ed.), *La spiritualità salesiana in un mondo che cambia*, Salvatore Sciascia, Caltanissetta 2003, 138-141.

201 CGS (1972), no. 18.

202 VIGANÒ, *Il Capitolo Generale XXII*, 1982, 10-11.

« Concile authentique, celui des décrets », et non celui de l'iconoclasme du passé.²⁰³ L'ouverture courageuse du Concile ne doit pas laisser penser que le changement peut être obtenu en l'espace de quelques mois, de quelques années. En effet, la stratégie de Ricceri est d'encourager la réflexion de chaque confrère, des communautés et des provinces, dans une attitude de dialogue authentique. Afin d'encourager la confrontation interprovinciale, on organisa plus tard, en 1968-1969, les réunions régionales déjà mentionnées pour l'Europe, l'Asie et l'Amérique latine. Dans sa première lettre programmatique, le recteur majeur utilise l'image de la vigne et des sarments pour décrire le processus de renouvellement :

La Congrégation (et, avant elle, l'Église) est une vieille vigne qui, à un moment donné, peut montrer quelques-uns de ses sarments flétris ; évidemment, ce serait compromettre la fructification de la vigne si le cultivateur voulait garder à tout prix ces sarments flétris ; mais il serait même fou de déraciner la vigne et de la placer avec ses racines au soleil parce qu'il y a des sarments flétris. [...] Chaque salésien donc (et ici s'élargit la vision de notre œuvre), dans ce moment de l'histoire que beaucoup ont défini comme décisif, avec ce sens de la responsabilité et de l'équilibre intelligent qui doit le distinguer, tant à l'égard de l'Église que de la Congrégation, doit éviter les deux extrêmes également condamnables et destructeurs : l'attitude irrationnelle de ceux qui voudraient tout innover à tout prix dans une course fébrile vers la nouveauté, annulant tout le passé parce qu'il est passé ; et l'attitude opposée de ceux qui voudraient conserver avec ténacité un bagage de certaines choses qui, mises à l'épreuve de la réalité d'aujourd'hui, ne tiennent pas la route, n'atteignent pas le but pour lequel elles ont été conçues.²⁰⁴

Les lignes de renouveau sont ensuite exprimées en quatre idées fondamentales qui marqueront la mission de Ricceri au cours de ces années difficiles, pleines de conflits, de radicalisme, de retranchements et surtout influencées par les effets de la crise du personnel qui a provoqué des difficultés pratiques dans la gestion de la vie quotidienne. Le recteur majeur

203 Cf. L. RICCERI, *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 47 (1966) 245, 6.

204 *Ibid.*, 5-6.

présente une synthèse qui guidera également les interventions et les lettres suivantes, en l'articulant en quelques points fondamentaux :

- 1) *La personne du salésien dans son intégralité* comme homme, comme religieux, comme prêtre et comme éducateur est le centre sur lequel converge l'attention de la Congrégation, afin de le qualifier dans tous ses aspects, selon les besoins d'aujourd'hui. C'est pourquoi sa formation doit être structurée en profondeur, afin que sa vocation puisse se développer et croître dans ce climat d'ouverture saine et courageuse, qui est absolument nécessaire aujourd'hui pour tremper les caractères et faire grandir le salésien authentique ;
- 2) *L'autorité est un service* motivé uniquement par le souci du bien de tous et de l'individu. Dans la logique du Bon Pasteur, l'autorité n'est pas synonyme d'une imposition qui supprime les initiatives, les responsabilités et les ressources personnelles des confrères.
- 3) *Dans la vie religieuse aussi, il y a place pour le dialogue*, qui est devenu nécessaire pour rendre efficace l'ensemble de notre mission. Le Supérieur idéal, pour l'Eglise et pour la Congrégation, est celui qui, vivant avec charité les problèmes et les intérêts de ses confrères, les aide à les résoudre pour le bien de leurs âmes et pour l'accomplissement de leur vocation.
- 4) *La communauté est coresponsable* de l'action éducative des collèges, des oratoires et des paroisses ; c'est pourquoi elle doit être systématiquement impliquée et associée aux initiatives, programmes et orientations. Cette collaboration est l'une des grandes lignes directrices issues du Concile, que l'on retrouve continuellement dans l'esprit et les délibérations du CG19.
- 5) *L'action éducative* des salésiens doit s'adapter aux *besoins des générations actuelles* afin de pouvoir réellement atteindre les objectifs qu'elle s'est fixés. Il est nécessaire d'examiner sincèrement dans quelle mesure chacune des œuvres a une vitalité éducative et chrétienne et ce qu'il faut faire, méthodiquement et courageusement, pour atteindre réellement les objectifs fixés par Don Bosco et l'Église de notre temps.²⁰⁵

Du point de vue de l'éducation on retiendra surtout deux lettres qui ont

205 Cf. *Ibid.*, 8-11.

suivi. La première approfondit le dialogue dans la Congrégation, en concrétisant l'idée de coresponsabilité. Dans la deuxième Don Ricceri propose la figure de saint François de Sales, modèle d'éducateur dans un climat de liberté. Il dénonce l'abus du concept de « dialogue », qui voudrait faire dire à l'autorité suprême du Concile des expressions radicales telles que l'abolition de l'obéissance religieuse, de la prière, du bréviaire, du rosaire, etc. Le thème privilégié devrait plutôt être « la révision des dimensions de nos œuvres, notre grand dialogue », qui appelle une discussion plus large, plus capillaire et plus exigeante.²⁰⁶ Se référant à Paul VI, le recteur majeur propose quatre vertus pour un dialogue efficace et fructueux : clarté, douceur, confiance et prudence.²⁰⁷ Saint François de Sales est évoqué comme le modèle de l'éducateur qui fait grandir les jeunes « de l'intérieur », non par des contraintes, mais dans un climat de liberté et de dialogue. Les attitudes privilégiées seraient la bonté respectueuse envers tous, la charité qui vainc tout, l'éducation comme œuvre du cœur dans un climat d'*amorevolezza*.²⁰⁸

En résumé, on peut dire que Luigi Ricceri a affronté la période de crise avec un grand équilibre, dans la ligne du magistère de Paul VI. Ayant participé à la dernière session du Concile et à deux Synodes des évêques, en tant que membre de la Congrégation des évêques et conseiller de l'Union des Supérieurs généraux, on perçoit sa compréhension du temps de grâce inauguré par le Concile. D'autre part, son engagement dans la médiation du conflit, sa dénonciation des abus et des déformations idéologiques de certains principes du Concile sont manifestes. Malgré sa formation traditionnelle, son ancrage dans les traditions salésiennes et un certain paternalisme (quand il parle de « fils » ou de « sujets ») perceptible dans ses lettres, Braido évalue son rectorat comme « remarquablement ouvert aux problèmes de l'Église et de la société civile, se révélant être le moins "clérical" des dirigeants salésiens de l'époque ». ²⁰⁹ Bien qu'il n'ait pas pu voir les fruits de son œuvre de médiation et de modération, les effets de son attitude hostile aux extrémismes ont été recueillis dans les synthèses de la période ultérieure sous la *direction* de Viganò et de Vecchi.

206 Cf. L. RICCERI, *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 48 (1967) 247, 10.

207 Cf. *Ibid.*, 20-23.

208 Cf. L. RICCERI, *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 48 (1967) 249, 5-16.

209 BRAIDO, *Per una storia dell'educazione giovanile*, 297. Voir également WIRTH, *Da don Bosco ai nostri giorni*, 449-456 et

4.3. Auteurs et mouvements de pédagogie salésienne au temps de Vatican II

4.3.1. *L'amorevolezza* comme clé de lecture du « premier Braido »

Parallèlement à ses premières publications sur le système préventif, Pietro Braido développa ses réflexions pédagogiques en lien avec l'équipe de l'Istituto Superiore di Pedagogia de Turin. Les résultats de cette collaboration sont à la fois les articles dans *Orientamenti Pedagogici* (à partir de 1954) et les trois éditions de l'ouvrage de synthèse *Educare. Un sommario di scienze pedagogiche*.²¹⁰ Les centres d'intérêt du « premier » Braido, philosophe de l'éducation, sont très larges. De son étude initiale sur la pédagogie de Johann Friedrich Herbart dans les années 1940, Braido est passé à des études approfondies sur l'éducateur Anton Semenovič Makarenko, figure clé de la pédagogie socialiste, présente dans le débat pédagogique italien des années 1950.²¹¹ Braido participe dès 1954 aux premières réunions du groupe Scholé, animé par l'éditeur La Scuola de Brescia, qui réunit des pédagogues d'inspiration catholique dans une période de confrontation avec les théories laïques-libérales et socialistes de l'éducation. Dans le cadre de ces collaborations, ses intérêts sont variés : éducation chrétienne, méthodologie pédagogique, didactique, éducation esthétique, sexuelle, familiale, sociale et politique.

Braido introduit son premier volume sur le *Système préventif de Don Bosco* de 1955 en abordant la question du caractère systématique du système préventif et en essayant d'interpréter les célèbres paroles de Don Bosco commentant la lettre du directeur du Séminaire de Montpellier : « Ma méthode, vous voulez que je l'expose. Eh bien... je ne la connais pas moi-même ! Je suis toujours allé de l'avant selon ce que le Seigneur m'inspirait et ce que les circonstances exigeaient ».²¹² Bien que Braido soit influencé par l'approche de *Don Bosco educatore* de Pietro Ricaldone, comme nous

210 Voir les différentes éditions d'*Educare. Sommario di scienze pedagogiche*. Édité par Pietro Braido, Turin, PAS¹ 1956 jusqu'aux derniers volumes de la troisième édition publiée par PAS-Verlag de Zürich en 1964.

211 Voir l'important volume P. BRAIDO, *A.S. Makarenko*, La Scuola, Brescia 1959.

212 *Memorie Biografiche*, vol. 18, 127 cité dans BRAIDO, *Il Sistema Preventivo*, ¹1955, 25.

le verrons plus loin, il prend une certaine distance par rapport aux affirmations trop fortes sur l'esprit systématique de Don Bosco et se rapproche des positions de Bartolomeo Fascie, reprises par Ceria, qui soutenait qu'il fallait quitter le « domaine de la pédagogie théorique » et entrer « plutôt dans le domaine pratique de l'art éducatif et du travail de l'éducateur où Don Bosco était vraiment un maître ».²¹³

Les arguments en faveur de la solution du problème de la systématisme vont de l'affirmation de la réflexion spontanée et non systématique de Don Bosco à l'affirmation de véritables intuitions artistiques, d'inspirations géniales dans le domaine éducatif.²¹⁴ Il convient de noter que dans ces mêmes pages, Braido précise son idée de système pédagogique qu'il définit comme une vision organique et unitaire de la réalité éducative qui inclut les apports de l'investigation scientifique, de la réflexion critique et des preuves empiriques. Son idée élevée et exigeante d'un « système » l'amène à faire l'hypothèse même d'une pédagogie systématique déduite du but de l'éducation ou d'un autre principe.²¹⁵ Un deuxième volet de réflexion sur le caractère non systématique du système préventif montre l'incomplétude de la réflexion éducative de Don Bosco qui n'inclut pas l'éducation des filles, l'éducation de l'enfance, l'éducation esthétique, la préparation politique et sociale ou la didactique. Comme méthode d'étude, Braido, au lieu de reconstruire Don Bosco en le situant dans le cadre d'une pédagogie scientifique et savante, se propose

de le dépeindre (et presque de le “photographier”) synthétiquement,

213 B. FASCIE, *Del metodo educativo di don Bosco*, cité dans BRAIDO, *Il Sistema Preventivo*, 1955, 35. Cf. également p. 27, 29, 34 et 46. Il est nécessaire de placer la question de l'approche systématique de Don Bosco dans le contexte de la controverse entre l'éducation fasciste et l'éducation catholique. Les pédagogues catholiques, comme Casotti, ont essayé de voir en Don Bosco non seulement la figure de l'éducateur mais aussi celle du pédagogue catholique par excellence. Cf. GIORGIO CHIOSSO, *Educazione e pedagogia salesiana nel primo Novecento (dal punto di vista dell'Italia)*, in ALDO GIRAUDDO et al. (eds.), *Sviluppo del carisma di Don Bosco fino alla metà del secolo XX*. Actes du Congrès international d'histoire salésienne (à l'occasion du bicentenaire de la naissance de Don Bosco, Rome, 19-23 novembre 2014). *Relazioni*, Roma, LAS, 2016, 155-186.

214 Cf. R.G. ZITAROSA, *La Pedagogia di S. Giovanni Bosco*, cité dans BRAIDO, *Il Sistema Preventivo*, 1955, 29.

215 Cf. BRAIDO, *Il Sistema Preventivo*, 1955, 29.

de capter son individualité et son action. C'est précisément parce qu'il n'agissait pas au hasard, sur la base d'intuitions hâtives et sans lien entre elles, mais qu'il était ancré dans des méditations et des conclusions, imprégné de sagesse et de bon sens chrétien et humain (nourri également par la connaissance et le contact avec les livres et avec des hommes instruits et compétents, ainsi que par une riche tradition éducative chrétienne), qu'il est possible de saisir les idées dominantes et émergentes dans ce flux de vie et d'actions intenses et riches.²¹⁶

Il propose un portrait presque au sens hégélien du terme, à travers les « concepts dotés de mains et de pieds » dans une opération qui vise également à actualiser son message en le saisissant sur le vif, en l'assimilant

presque “visuellement” (pas seulement le voir, les sensations sans concepts sont aveugles !), pas seulement le “sentir”, mais le “ressentir”, le “capter”, le revivre. Nous devons le saisir dans les “faits”, dans les épisodes, avec la capacité de pénétrer dans son esprit. Et peut-être que le meilleur exposé sur Don Bosco “pédagogue” serait une biographie de Don Bosco “éducateur”, saisie dans les faits caractéristiques les plus saillants.²¹⁷

À la lecture de la première édition du *Système préventif* de 1955 il semble que sa structure de base soit le petit traité de Don Bosco sur le *Système préventif* de 1877. Braido le confirme dans l'introduction de la troisième partie sur « Le système préventif en action » : « Même dans son opuscule sur le système préventif, qui dans un certain sens voudrait constituer l'ébauche d'un traitement pédagogique systématique, après la question du *quid* et du *cur* (En quoi consiste le système préventif et pourquoi le préférer) il y a certainement, dans le deuxième chapitre (Application du système préventif), le problème pratique du *quomodo*, c'est-à-dire des méthodes et des procédures éducatives ». ²¹⁸ Dans les paragraphes suivants je voudrais approfondir la question de la structuration des thèmes éducatifs

216 *Ibid.*, 32.

217 *Ibid.*, 33.

218 BRAIDO, *Il Sistema Preventivo*, 1955, 251.

en me référant aux paradigmes de base des différentes éditions du manuel sur le système préventif dans lesquels se reflète, probablement, l'influence du contexte socioculturel et du développement personnel de l'auteur. À cet égard, il est utile de considérer le modèle de l'internat selon la logique de la fidélité Don Bosco Saint de Pietro Ricaldone.²¹⁹ L'internat et les problèmes qui lui sont liés déterminent également les thèmes des Chapitres généraux, dans un cadre mental sensiblement traditionnel, basé sur la philosophie et la théologie néo-scolastiques. Les lignes éducatives et spirituelles remontent substantiellement jusqu'à Don Bosco.²²⁰

Dans ce contexte, on comprend le choix de l'*amorevolezza* (amour bienveillant) et du cœur comme principe pédagogique qui est à la base de la première édition du volume. L'espace consacré au chapitre sur l'amour bienveillant dépasse en longueur la somme des pages des chapitres sur la religion et la raison.²²¹ Très intéressante est la place occupée par le thème des châtiments qui reflète un problème typique de la collégialisation des maisons salésiennes dans les deux dernières décennies de la vie de Don Bosco.²²² Les châtiments sont traités dans des paragraphes intitulés « L'amour exigeant. Discipline, correction, punitions » et « La pédagogie du cœur et la correction ». Même lorsque Braido cherche les sources d'inspiration ou de dépendance du système préventif, il privilégie pareillement le thème de l'amour bienveillant et du cœur et non celui de la prévention (alors que dans le volume *Prevenire non reprimere* l'équilibre penchera davantage du côté du préventif). Cela se voit dans la comparaison avec la tradition lassallienne, avec Ferrante Aporti ou Giuseppe Allievo.²²³ Pour ce qui est des affinités avec les Frères des Écoles Chrétiennes, on affirme,

219 La phrase citée est le titre programmatique du recteur majeur Pietro Ricaldone. Cf. PIETRO RICARDONE, *Strenna del Rettor Maggiore per il 1935. Fedeltà a Don Bosco Santo*, SEI, Torino 1936.

220 Cf. P. BRAIDO, *Le metamorfosi dell'Oratorio salesiano tra il secondo dopoguerra e il Postconcilio Vaticano II (1944-1984)*, in «Ricerche Storiche Salesiane» 25 (2006) 49, 295-323.

221 Cf. BRAIDO, *Il Sistema Preventivo*, 1955, 135-205.

222 Sur la « collégialisation », voir P. STELLA, *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica*. vol. 1: *Vita e opere*, LAS, Roma 1979, 121-123 et pour la nature concrète du problème disciplinaire, voir JOSÉ MANUEL PRELLEZO, *Valdocco nell'Ottocento tra reale ed ideale (1866-1889). Documenti e testimonianze*, LAS, Roma 1992.

223 Cf. BRAIDO, *Il Sistema Preventivo*, 1955, 105-129.

par exemple, que « au-delà de toute technique de distance et de silence, chez Don Bosco triomphent la familiarité, la bonté aimante, le cœur, dans un environnement de simplicité et de spontanéité, qui constitue la caractéristique de son éducation ». ²²⁴ Dans sa recherche de convergence avec le pédagogue Allievo Braido affirme : « Nous n'avons pu trouver qu'une seule page significative sur le "cœur" dans l'éducation et une autre sur la question des récompenses et des punitions et sur le concept de "prévention". Ici, nous sommes définitivement avec Don Bosco ». ²²⁵

Le thème directeur de l'amour bienveillant est encore plus explicite dans le volume de synthèse intitulé *Don Bosco*, publié en 1957 dans la série "pédagogues et éducateurs" de l'éditeur La Scuola di Brescia. *L'amorevolezza* est l'axe principal du livre qui suit une logique qui part du centre pour arriver aux applications :

- 1) L'âme du « style » éducatif de Don Bosco : *l'amorevolezza* ;
- 2) Les « expressions » de *l'amorevolezza* ;
- 3) Du centre au cercle, dans la lumière de *l'amorevolezza* ;
- 4) Le joyeux message éducatif de la religion (Pédagogie théologique ; *l'amorevolezza* en religion);
- 5) L'« école du travail » de Don Bosco. ²²⁶

Le contexte de l'internat salésien, en tant que structure éducative prédominante, ne se limite évidemment pas au thème de l'amour bienveillant, mais il est implicite dans le traitement de divers thèmes éducatifs tels que : l'importance de la conscience morale intérieure concernant le devoir par rapport à la motivation extérieure de la discipline ; la question de la messe quotidienne et des vacances ; le thème des aspirantats et l'importance des compagnies. Cette première production de Braido ne met pas trop l'accent sur la question de l'environnement éducatif. Hormis une seule référence à l'intéressant ouvrage d'Henri Bouquier, ²²⁷ l'auteur préfère se référer

224 *Ibid.*, 109.

225 *Ibid.*, 127.

226 Cf. BRAIDO, *Don Bosco*, 1957, 7-8.

227 Cf. le premier chapitre intitulé « l'éducation, problème de milieu », dans H. BOQUIER, *Don Bosco éducateur*, Téqui, Paris 1950, 1-12.

aux synthèses d'Alberto Caviglia dans les parties cruciales et conclusives des différents chapitres. Caviglia, qui semble être l'auteur préféré du premier Braidò dans ses réflexions sur les biographies des élèves exemplaires écrites par Don Bosco, affirme l'importance de la pédagogie religieuse, de l'atmosphère familiale et de l'amour bienveillant par rapport à la logique disciplinaire inhérente à la structure de l'internat.²²⁸

L'insistance de Braidò sur une certaine préférence pour l'oratoire montre la prépondérance des internats et leurs problèmes à cette époque de l'histoire. L'oratoire est défini comme un milieu global, visant à la formation intégrale de la personne, caractérisé par la joie et la liberté et ayant comme lien principal l'amour bienveillant.²²⁹ Contrairement à l'internat, l'oratoire salésien est une œuvre, en soi « précaire, puisqu'elle est basée sur la libre fréquentation. C'est cette liberté qui rend l'action des animateurs beaucoup plus mobile, souple, dynamique et pleine d'initiatives ; ils ne se limitent pas à attendre, à accueillir, mais organisent comme Don Bosco des "raids" de conquête, de véritables "rafles" pacifiques (places, rues, tavernes, maisons, etc.) ». ²³⁰

4.3.2. La deuxième édition du « Système préventif » de Braidò vers une sensibilité plus grande à la critique historique

La deuxième édition du manuel sur le *Système préventif* de 1964 semble s'inscrire dans le sillage de la recherche de sources sûres sous l'influence notable des études historiques de Pietro Stella et de Francis Desramaut. Dans l'introduction Braidò se montre plus prudent et incertain, mettant en avant l'idéal de pouvoir disposer de sources accessibles sous une forme scientifique et critique permettant une utilisation en toute sécurité. Outre la question de la sécurité des sources, il mentionne deux autres fronts

228 Plus tard, Braidò se distancie de Caviglia en critiquant son approche en parlant de sa rhétorique, de ses préoccupations apologétiques, de son manque de connaissance des sources et du danger constant de projections non fondées. Voir les notes manuscrites de Braidò sur la page de titre de [CAVIGLIA (ed.),] *Opere e scritti editi e inediti di "Don Bosco"*, vol. 4: *La vita di Savio Domenico* qui se trouve dans le fonds du Centro Studi Don Bosco de la Biblioteca Don Bosco, UPS.

229 Cf. BRAIDÒ, *Il Sistema Preventivo*, 1955, 349-354.

230 BRAIDÒ, *Il Sistema Preventivo*, 1955, 352.

d'investigation nécessaires : l'insertion de Don Bosco dans l'ensemble de l'histoire du XIX^e siècle et le problème des relations et des dépendances vis-à-vis des autres.²³¹ Dans ce sens, la première édition de 1955 est réévaluée, l'introduction et la première partie sur Don Bosco dans l'histoire de l'éducation sont considérées comme « non empiriques » et seulement « objets de discussion ». La première partie est ensuite remplacée par cinq nouveaux chapitres.

L'exigence de rigueur scientifique fait également pencher la balance du côté du caractère systématique de l'approche de Don Bosco par rapport aux problèmes éducatifs. Les solutions de Fascie ne sont plus citées et Braido est amené à considérer Don Bosco clairement comme un éducateur et non comme un pédagogue. « La qualification de "pédagogue" est clairement distincte de celle d'"éducateur", tant sur le plan logique que dans la réalité. Aucun des deux n'interfère avec l'autre dans un sens positif ou négatif. Pour être un bon et brillant éducateur, il n'est pas nécessaire d'être un grand pédagogue, et le fait d'être un pédagogue, même rigoureux, rigide ou systématique, ne constitue pas en soi un obstacle pour être un éducateur vivant, brillant, efficace ».²³² La distinction est également appliquée à Don Bosco qui n'est plus, comme dans la première édition, décrit comme un « auteur de matières pédagogiques » de type narratif (*Forza della buona educazione* ou *Valentino*), de textes législatifs, de lettres ou de dialogues.²³³ Les convictions de Don Bosco sont maintenant qualifiées comme étant un savoir non scientifique, « populaire », fait de connaissances non rigoureusement démontrées.²³⁴

Apparemment, au niveau de la méthodologie de l'étude du système préventif, Braido donne plus de place à l'intuition exprimée en 1955 : celle d'un exposé sur Don Bosco « pédagogue » sous forme de biographie de Don Bosco « éducateur » à travers les faits les plus caractéristiques. Outre le danger de réduire le problème de la « pédagogie salésienne » à l'histoire scientifique et sûre de la personne de Don Bosco, Braido a dû affronter plusieurs difficultés. La première consiste à chercher un critère (certain) permettant de distinguer ses traits caractéristiques de ceux qui ne le sont pas.

231 Voir la préface dans BRAIDO, *Il Sistema Preventivo*, 21964, 7.

232 BRAIDO, *Il Sistema Preventivo*, 21964, 60.

233 Cf. BRAIDO, *Il Sistema Preventivo*, 11955, 28.

234 Cf. BRAIDO, *Il Sistema Preventivo*, 21964, 69.

La prudente contextualisation historique du système préventif de Don Bosco structure la première partie du volume publié en 1964, intitulée « Explorations introductives : l'époque, l'œuvre, la personnalité de Don Bosco ». La deuxième édition, publiée pendant « la saison magique de Vatican II »²³⁵ et avant le CGI9, peut être considérée comme une œuvre de transition, tant au niveau méthodologique qu'au niveau des contenus et des sources. La première partie du volume est reformulée avec plus de prudence historiographique et la deuxième partie est restée substantiellement inchangée. Dans la réélaboration au niveau des sources, Braido fait un plus grand usage des lettres de Don Bosco (la partie sur la « personnalité et le style » est développée presque exclusivement en recourant à l'Épistolaire de Ceria), aux *Memorie dell'Oratorio* et aux *Opere e scritti editi e inediti di "don Bosco"* par Caviglia, en laissant éventuellement de côté les *Memorie biografiche*.

Au niveau du contenu, la première partie est évidemment augmentée de chapitres sur les interprétations de Don Bosco éducateur, sur son art de l'éducation, sur le contexte politique, religieux, socio-économique et culturel, sur les œuvres, le cœur et le style de Don Bosco. La partie consacrée à la double identité de prêtre-éducateur, qui dans la première édition soutenait théoriquement l'argument, a été réduite. Il semble que Braido donne plus d'importance à un Don Bosco « artiste de l'éducation », vu dans une certaine opposition à l'idéal d'un pédagogue théorique.

La deuxième édition peut être considérée aussi comme un ouvrage de transition en raison de sa double attention aux données historiques et au souci d'actualisation. Braido émet l'hypothèse que seul « l'historien expose et reconstruit le système sur la base des matériaux offerts par l'auteur et tente d'offrir à cette reconstruction ses raisons justificatives de nature formellement scientifique. Mais dans ce cas, le théoricien, le pédagogue, le systématicien serait l'historien lui-même, le reconstruteur, et non le créateur d'un ensemble d'idées et de pratiques reconstruit et recomposé dans l'unité ».²³⁶ Cet ensemble de rôles révèle son idéal personnel mais est aussi l'expression de l'approche épistémologique du premier volume de la série interdisciplinaire *Educare*.²³⁷ L'approche interdisciplinaire transparait

235 BRAIDO, *Le metamorfosi dell'Oratorio salesiano*, 296.

236 BRAIDO, *Il Sistema Preventivo*, 1964, 68.

237 Cf. *Educare*, vol. 1: *Introduzione alle scienze dell'educazione*, PAS Verlag, Zürich

également dans la proposition complexe suivante : « La reproduction la plus fidèle de la méthode éducative devrait être une biographie de Don Bosco éducateur, saisie non seulement dans les épisodes et les faits fragmentaires, mais aussi dans le comportement typique et dans les motivations de base, avec un passage continu des idées aux faits, des intentions aux actions, des choses écrites aux choses réalisées, des réflexions aux exemples, des principes aux situations, des lignes directrices aux “épisodes” qui les incarnent ».²³⁸

4.3.3. *Braido et la méthodologie éducative dans le binôme « amour-discipline ».*

Dans certaines de ses conclusions, Braido semble avoir été influencé par Pietro Ricaldone, pour qui il avait une grande estime. En tant que promoteur de l'Institut supérieur de pédagogie, Ricaldone est reconnu pour ses qualités de dirigeant clairvoyant et d'homme de discipline.²³⁹ Mais l'harmonie n'est pas seulement sur le plan de l'organisation. Braido partage avec Ricaldone la vision fondamentale du système préventif, compris comme une science basée sur les « fondements granitiques de la *philosophia perennis* et de la théologie catholique, en même temps que sur les données offertes par les autres sciences, comme la psychologie, la biologie, la sociologie, et ainsi de suite ».²⁴⁰ Sans les bases néo-thomistes, il ne serait pas possible de comprendre les arguments et la structure des thèmes de la première édition du *Système préventif de Don Bosco*. Braido, en tant que philosophe convaincu de la nécessité d'une métaphysique, conclut la première édition de 1955 en affirmant : « Don Bosco est l'éducateur et le

.....
³1963.

238 BRAIDO, *Il Sistema Preventivo*, ²1964, 73.

239 Cf. JOSÉ MANUEL PRELLEZO, *Studio della pedagogia e pratica educativa nei programmi formativi dei salesiani*, in GIRAUDO et al. (eds.), *Sviluppo del carisma di Don Bosco fino alla metà del secolo XX*, vol. 1: *Relazioni*, 205-220.

240 PIETRO RICALDONE, *Don Bosco Educatore*, Libreria Dottrina Cristiana, Colle Don Bosco (Asti) 1951, vol. 1, 56. Voir également un regard plus détaillé dans MICHAL VOJTÁŠ, *Sviluppi delle linee pedagogiche della Congregazione Salesiana*, in GIRAUDO et al. (eds.), *Sviluppo del carisma di Don Bosco fino alla metà del secolo XX. Relazioni*, 221-244.

pédagogue qui croit aux Valeurs objectives et absolues. Précisément dans un siècle où, chez les catholiques eux-mêmes, le sens métaphysique, le sens de la vérité et de la réalité objective est parfois faible et où se prépare la crise moderniste, il est, avec Rosmini (contre Lambruschini, Capponi et d'autres), le chevalier franc et loyal de la plus authentique tradition dogmatique et pédagogique catholique ».²⁴¹

C'est dans ce cadre théorique que s'insère le discours sur la méthode en éducation. Braido interprète le trinôme raison, religion et amour bienveillant en indiquant des priorités : « Chez Don Bosco, le contenu domine sur la méthode, le but sur le chemin, la fin sur les moyens. La primauté appartient aux fins, aux vérités "éternelles", à la "crainte de Dieu". Les deux premières, religion et raison, révèlent un contenu, puis vient la "bonté aimante" comme méthode ».²⁴²

Pour Braido, cependant, l'amour bienveillant n'est pas la seule composante essentielle de la méthodologie éducative. Une place tout aussi importante est occupée par les pédagogies dites du devoir et de la sainteté. La « conception éthique et religieuse de la vie faite de devoir, d'engagement sérieux et personnel et de responsabilité morale, constitue le point de départ de son activité d'éducateur ».²⁴³ Et il poursuit en affirmant que « sainteté et devoir [...], pour lui, sont synonymes ».²⁴⁴ La sainteté n'est pas seulement le but de l'éducation salésienne mais, selon Braido, elle devient aussi la condition principale et le moyen qui précède toute autre méthodologie.²⁴⁵ En fait, dans la première édition de 1955 la partie la plus méthodologique intitulée « Système préventif en action » est structurée comme une synthèse de la sainteté et des devoirs, qui comprend la responsabilité personnelle, l'éducation morale (en particulier à la vertu de pureté), la pédagogie religieuse de la prière, l'Eucharistie, la confession et la dévotion mariale.

L'amour bienveillant, même s'il est présenté comme un « fondement méthodologique »,²⁴⁶ n'est pas développé comme une méthodologie d'action éducative, mais est laissé dans la section des « grands horizons du

241 BRAIDO, *Il Sistema Preventivo*, 1955, 432.

242 *Ibid.*

243 *Ibid.*, 253.

244 *Ibid.*, 256.

245 *Ibid.*, 435.

246 *Ibid.*, 176.

système préventif ». Pour Braido, comme dans le *Don Bosco educatore* de Ricaldone, l'amour bienveillant est plutôt un principe de base qui doit être équilibré avec celui de la discipline afin de créer un cadre théorique de méthodologie éducative. La discipline dans l'amour bienveillant était la base du dépassement pratique de l'antinomie entre autorité et liberté. De même, pour Ricaldone, l'*amorevolezza* a pour fonction de façonner le milieu éducatif et de le rendre familier, mais l'aspect plus pratique de la méthode est imprégné concrètement surtout des principes de devoir, de responsabilité personnelle, de discipline et d'autorité.²⁴⁷ Dans les reformulations suivantes, malgré le contexte culturel d'après 1968 qui a changé les catégories sémantiques des concepts d'autorité, de discipline, de pouvoir et de liberté, Braido maintiendra cette logique fondamentale autour du binôme *amorevolezza*-discipline dans sa fonction de dépassement de la dialectique liberté-autorité.

Nous voyons cependant son insatisfaction quant aux formulations de la partie "méthodologique" du système préventif, comme s'il ne voulait pas enfermer le génie pratique de Don Bosco dans les limites d'une méthodologie trop technique. Dans l'introduction de son livre *Don Bosco*, publié à La Scuola di Brescia, il s'exprime à ce sujet : « La rencontre d'un homme génial et saint, d'un style et, au moins en partie, d'une technique, a construit ce que tous appellent la "méthode préventive" de Don Bosco ». ²⁴⁸ Plus loin, il attire l'attention sur la composante artistique avec des titres tels que : « De l'art à l'expérience » ou « Le poème pédagogique de Don Bosco ».

4.3.4. *Congrès sur l'actualisation de la pédagogie salésienne*

Des idées intéressantes sur la mise jour de la pédagogie salésienne proviennent de deux congrès : le premier organisé à Rome par l'ISP pendant les travaux de préparation du Concile Vatican II sous le titre post-ricaldonien

247 Cf. *Ibid.*, 194-199, 253-265; RICALDONE, *Don Bosco educatore*, vol. 1, 148-228, 286-287 et PIETRO RICALDONE, *Strenna del Rettor Maggiore per il 1935. Fedeltà a Don Bosco Santo*, Torino, SEI 1936.

248 P. BRAIDO, *Don Bosco*, La Scuola, Brescia 1957, 9.

Don Bosco educatore oggi (Don Bosco éducateur aujourd'hui) ;²⁴⁹ le second quatorze ans de distance et l'occasion du Chapitre Général Spécial, centré plutôt sur le thème *Il sistema educativo di don Bosco tra pedagogia antica e nuova (Le système éducatif de Don Bosco entre ancienne et nouvelle pédagogie)*.²⁵⁰ Dans les réflexions, dans les titres et dans la structuration des contributions ressort clairement l'idée de la nécessaire mise à jour de la pédagogie salésienne, perçue comme une polarité entre un nouvel « aujourd'hui » et un ancien « hier ».

4.3.4.1. Don Bosco éducateur aujourd'hui (1960)

Lors du congrès sur l'actualisation de l'éducation salésienne en 1960, les réflexions furent très intéressantes, parce qu'au moment où se tenait le congrès, on sentait déjà l'atmosphère du Concile. Le document des Actes commence en effet par l'affirmation de la pleine « harmonie avec la soif actuelle de renouveau ».²⁵¹ Les diverses contributions, cependant, ne pouvant pas encore être influencées par les documents du Concile, se sont plutôt inspirées des idées qui circulaient dans l'ISP, certaines courageuses, d'autres dissonantes par rapport aux lieux communs typiques associés à Vatican II dans la seconde moitié des années 1960. Il existe encore une forte référence implicite et explicite au paradigme du « collègue » avec ses éducateurs salésiens et la promotion de la culture de l'école explicitement chrétienne (Gian Carlo Negri). La revitalisation des institutions éducatives est envisagée à la bannière d'une pédagogie salésienne qui capte l'esprit vivant de Don Bosco (Pietro Braido) en opposition à une réglementation ricaldonienne pesante et à l'environnement massifant de l'internat (Pietro Gianola). La proposition se concentre sur la préparation des éducateurs, en particulier dans le cadre du stage pratique (Vincenzo Sinistrero), sur la vie active, précédée et préparée par des éclairages innovants sur la connaissance sociologique de la société (Pier Giovanni Grasso) et sur la psychologie des jeunes (Luigi Calonghi).

249 Cf. P. BRAIDO et al. (eds.), *Don Bosco educatore oggi*. Deuxième édition revue et augmentée, PAS Verlag, Zürich. 1963.

250 *Il sistema educativo di don Bosco tra pedagogia antica e nuova*. Atti del convegno europeo salesiano sul sistema educativo di don Bosco, LDC, Leumann (TO) 1974.

251 BRAIDO et al. (eds.), *Don Bosco educatore oggi*, 9.

La contribution la plus intéressante, à notre avis, est celle de Pietro Braido qui propose quelques lignes fondamentales sur le système préventif de Don Bosco en consonance avec sa production des années 1950 mais avec quelques nouvelles ouvertures et dans un style plus synthétique et narratif par rapport aux pages du manuel analysé précédemment. Pour lui, deux caractéristiques de Don Bosco sont fondamentales : « son génie et sa sainteté ».²⁵² La sainteté de Don Bosco s'exprime dans l'idéal moral et religieux de l'éducation mis en œuvre grâce à l'identité d'un « prêtre des jeunes » qui regarde tout *sub specie aeternitatis*. L'idéal religieux est clairement reconnaissable chez Don Bosco, tant dans sa formation que dans les œuvres qu'il a fondées et dans les méthodes qu'il a inaugurées.²⁵³ Braido plaide en faveur d'un renouveau de la pastorale de la jeunesse

capable de faire sentir, de théoriser et de promouvoir le retour à un christianisme plus surnaturel et essentiel, en réaction non seulement contre diverses formes de naturalisme et d'illuminisme héritées des XVIII^e et XIX^e siècles, mais aussi en opposition aux manifestations de piétisme formel et de dévotionisme excessif, caractéristiques d'une certaine spiritualité italienne, même au XIX^e siècle, par un retour vigoureux à une pédagogie ouvertement surnaturelle, avec des contours et des fondements dogmatiques précis, et à une véritable "théologie de l'éducation".²⁵⁴

Dans Braido il y a une claire intention de redécouvrir un christianisme vivant, essentiel, opérationnel, non pas en cherchant un compromis avec la pédagogie contemporaine, mais en redécouvrant le caractère profondément chrétien du système éducatif de Don Bosco qui exige une âme de prêtre, un cœur sacerdotal avant de parler de psychologie, de pédagogie et de didactique, aspects essentiels et très importants, mais de toute façon *subordonnés* au caractère chrétien de la pédagogie salésienne.²⁵⁵ Avant le début du Concile, notre auteur évoque un retour aux sources de la Révélation et

252 P. BRAIDO, *Contemporaneità di don Bosco nella pedagogia di ieri e di oggi*, in BRAIDO et al. (eds.), *Don Bosco educatore oggi*, 75.

253 Cf. *Ibid.* 61-63.

254 *Ibid.*, 65.

255 Cf. *Ibid.* 65-66.

à une piété moins dévotionnelle et plus unitaire, essentielle et positive ; une religiosité plus communautaire et donc moins individualiste, plus engagée dans la vie concrète que moraliste et, enfin, plus authentiquement intérieure qui n'a pas besoin de faire tant de bruit dans ses expressions. Dans le sillage de Rinaldi, Braido parle d'un Don Bosco qui, avec une « adaptation ingénieuse », révisé les œuvres pastorales traditionnelles en fonction des besoins des temps nouveaux, critiquant ainsi l'orientation diffuse d'une révolution idéologique et pratique. D'autre part, notre auteur reconnaît en Don Bosco la fidélité à la tradition d'un catholicisme essentiel et l'adaptation des formes extérieures aux temps nouveaux.²⁵⁶ À partir de ces positions de fond, et en reprenant les accents éducatifs de Caviglia, Braido en vient aux suggestions : que les directeurs soient moins bureaucrates et plus confesseurs, que les salésiens soient moins professeurs et plus pasteurs.²⁵⁷ Don Bosco est le « prêtre des jeunes » totalement dédié à la mission éducative. Quelques conseils intéressants pour les éducateurs salésiens :

Cléricalisme, non ; esprit catholique clair, oui. Pour le salésien, cela se traduit par la nécessité d'une solide culture ecclésiastique et d'une authentique spiritualité apostolique, ainsi que d'une culture scientifique et didactique. [...] Il ne s'agit pas ici de "points de vue" ou de "bons conseils", mais de cohérence et d'obéissance à Don Bosco [...] ; à l'Eglise [...] ; aux besoins de l'âme des jeunes, dans le temps présent.²⁵⁸

La deuxième partie, qui parle du génie inimitable de l'apostolat des jeunes chez Don Bosco, approfondit surtout une caractéristique : le style familial de l'éducation salésienne. Pour Braido, le système préventif de Don Bosco n'est pas un système scientifique, mais constitue un « style éducatif » précis, une variation nouvelle et originale de l'inépuisable pédagogie chrétienne. « Tout en pensant principalement au salut surnaturel des jeunes (sans toutefois oublier les fins terrestres intermédiaires), Don Bosco sentait qu'on ne pouvait les atteindre que par *les voies humaines et divines de la compréhension, de la confiance,*

256 Cf. *Ibid*, 67.

257 Cf. *Ibid*. 63-64.

258 *Ibid*., 66.

des choses qui leur plaisent ou qui leur sont utiles ». ²⁵⁹ Le style familial est l'élément fondamental et décisif, l'âme et l'essence, qui différencie la méthodologie éducative du Système Préventif des autres systèmes : « C'est la méthode *naturelle* de la *famille*, avec tout ce que ce mot comprend de structurel et de spirituel, d'organisation externe et de comportement interne, de relations, de subordination et de coordination. Il s'agit d'une formule précise, "institutionnelle", mais en même temps élastique et inclusive ». ²⁶⁰ Reprenant les demandes de Bartolomeo Fasce, le concept de famille est proposé dans la logique d'un système « ouvert » et non « fermé », d'un organisme vivant qui accepte les variations et les transformations sans détruire les caractéristiques fondamentales liées à la *religion*, décrites dans la première partie. Les principes du système familial se situent plutôt, pour Braido, dans la logique d'une « compréhension familiale », caractérisée par la *raison* et l'*amour bienveillant*. ²⁶¹

L'intervention de Braido est suivie de la *Lettre de Rome* de Don Bosco intitulée « Le poème de l'amour éducatif », qui constitue le précieux manifeste d'une pédagogie « qui est en même temps un appel à la connaissance et à la capacité de réalisation, à l'imagination vive et créative, à la foi et à la volonté d'amour, à la ferveur et au dévouement personnel et à un rapport vivant avec l'action vécue et soufferte ». ²⁶² On remarque comment, dans la situation des années 1950, influencée par le sécularisme, le rationalisme, le matérialisme et le relativisme, la perception de la pédagogie chrétienne a changé, de sorte qu'« il est nécessaire de réexaminer Don Bosco non seulement historiquement, mais aussi théologiquement, systématiquement [...] dans une vision générale théologique, philosophique et scientifique, avec un large éventail de perspectives ». ²⁶³ Braido ne se cantonne pas dans la sphère académique ; il souhaite une synergie opérationnelle entre les chercheurs, les éducateurs individuels,

259 *Ibid.*, 68.

260 *Ibid.*, 69.

261 Cf. *Ibid.*, 69-70.

262 *Il poema dell'amore educativo*, in BRAIDO et al. (eds.), *Don Bosco educatore oggi*, 79.

263 BRAIDO, *Contemporanéité de Don Bosco*, in BRAIDO et al. (eds.), *Don Bosco educatore oggi*, 72-73.

les associations de familles nucléaires (parents et enfants) et les familles éducatives (enseignants et éducateurs).²⁶⁴

4.3.4.2. *Le système éducatif de Don Bosco entre ancienne et nouvelle pédagogie (1974)*

Le congrès des éducateurs de la Famille salésienne, qui s'est tenu à la Maison générale de Via della Pisana, a été organisé dans le but de favoriser un échange d'études, de réflexions et d'expériences entre les trois cents participants venus du monde entier. Braido décrit l'objectif du congrès comme étant « une réflexion vitale et stimulante » sur l'efficacité pédagogique et pastorale actuelle du système. La méthode de travail a consisté à présenter un certain nombre de questions éducatives d'actualité, exprimées dans des rapports préparés en grande partie par des experts de la Faculté des sciences de l'éducation de l'UPS, qui ont ensuite été discutées en groupe et, enfin, l'assemblée a approuvé une synthèse des convergences dans un « bilan conclusif ».²⁶⁵

Il est intéressant de noter que la première intervention fut attribuée à Bruno Bellerate qui, dans le but de stimuler et de provoquer la discussion, parla de la signification historique et de l'adaptabilité du système éducatif de Don Bosco. Au départ il y eut l'idéalisation du fondateur « qui se traduit ensuite par une idéologisation : tout était bon et parfait, mais tout était et reste encore justifiable, c'est ce qu'il y a de mieux à faire ».²⁶⁶ L'intention de dépasser la fossilisation des détails ricaldoniens et l'« illusion rétrospective » du triomphalisme salésien est claire, mais, à notre avis, l'auteur va trop loin dans la relativisation de la signification de Don Bosco pour aujourd'hui. En analysant les influences idéologiques de Don Bosco au niveau de la foi, de la pédagogie, des visions de la vie et de la mentalité managériale et organisationnelle, etc., l'auteur en vient à affirmer, à la fin de son article, bien que prudemment, que « même les principes idéologiques peuvent être abandonnés, lorsque leur validité dépend de composantes qui perdent de leur poids et même prennent un signe négatif avec le

264 Cf. *Ibid.* 73-74.

265 Cf. *Don Bosco tra pedagogia antica e nuova*, 7-12.

266 B. BELLERATE, *Il significato storico del sistema educativo di don Bosco nel sec. XIX e in prospettiva futuro*, in *Don Bosco tra pedagogia antica e nuova*, 19.

changement d'époque ». ²⁶⁷ Bellerate utilise le point de vue de l'herméneutique historique inspiré de Paul Veyne ²⁶⁸, affirmant qu'on ne manque pas d'études et de données suffisantes sur l'éducation de Don Bosco,

il s'agit seulement d'y appliquer prudemment et courageusement la "grille" de l'adaptabilité et l'adaptation qui en découle. Cette grille est constituée [...] par l'imbrication analytique des données historiques et des questions contemporaines, c'est-à-dire par la coordination du travail de l'historien avec celui du sociologue, pour ce qui est des principaux maillons de la chaîne, auxquels peuvent se superposer de temps en temps les apports du psychologue, des méthodologistes, des théoriciens, etc. ²⁶⁹

En conclusion, Bellerate cite Don Bosco qui disait lors du Chapitre général de 1877, : « Nous devons essayer de connaître et de nous adapter à notre temps, c'est-à-dire respecter les hommes ». ²⁷⁰ En partant de la demande de *connaissance de l'époque*, nous devons donc passer du moment de la recherche au moment de l'application, en *nous adaptant*, et utiliser le critère du *respect des hommes* qui, en fin de compte, font l'histoire et déterminent les changements historiques. Cependant, Bellerate note qu'il est toujours difficile d'identifier l'attitude que Don Bosco aurait adoptée dans des circonstances et des contextes différents des siens. ²⁷¹ Dans l'approche théorique et historique des développements ultérieurs de la recherche au cours de la période postconciliaire on reconnaît bien l'incertitude sur les mises à jour possibles, les considérations génériques de méthode et le manque d'indications concrètes. Toutes ces limites marqueront les recherches et les orientations de Bellerate, Milanese, Braido et d'autres auteurs. ²⁷²

267 *Ibid.*, 33.

268 Bellerate fait plusieurs fois référence au volume de P. VEYNE, *Comment on écrit l'histoire. Essai d'épistémologie*, Seuil, Paris 1970.

269 BELLERATE, *Il significato storic*, dans *Don Bosco tra pedagogia antica e nuova*, 21-22.

270 MB vol. 14, 416 dans *Ibid.*, 37.

271 Cf. BELLERATE, *Il significato storico*, in *Don Bosco tra pedagogia antica e nuova*, 33

272 A notre avis, le manque de perspective théologique, les influences des pédagogues et épistémologues marxistes et/ou pragmatiques ont influencé la paralysie de la

Pietro Braido, probablement influencé à la fois par Bellerate²⁷³ et par la critique historique des sources salésiennes traditionnelles de la part de Desramaut et de Stella, n'offre dans sa conférence qu'une synthèse concise de la méthodologie du système préventif de Don Bosco en se référant à ses écrits antérieurs sans les actualiser. Les autres contributions abordent ensuite les dimensions de l'éducation salésienne : la catéchèse, l'*amorevolezza*, la communauté éducative, l'assistance, les jeunes d'aujourd'hui et les milieux (école, famille, associations, centres de jeunes et médias). Dans le discours de clôture, prononcé par le recteur majeur Luigi Ricceri, il est intéressant de noter quelques correctifs apportés aux idées de Bellerate tant sur l'idéologie de Don Bosco que sur la partie méthodologique du système préventif, avec l'intention de promouvoir la nécessité de connaître un *Don Bosco total* :

À la base de l'œuvre éducative de Don Bosco, il n'y a pas une idéologie ou une quelconque technique méthodologique, mais une *vision de foi*. C'est par elle que Don Bosco est éclairé pour agir, c'est elle qui permet de juger toute sa vie et tous ses choix. En elle sont expliquées et résolues les soi-disant antinomies de la vie et des paroles de Don Bosco (pain/paradis ; péché/optimisme ; humanisme/évangélisation, etc.). Si nous nous mettons en harmonie profonde avec son esprit - qui, répétons-le, est essentiellement esprit *de foi et de charité* surnaturelle et, pour cette raison, profondément humain - le

.....
mise à jour de l'éducation salésienne dans la période postconciliaire. Pour un aperçu plus approfondi de l'approche et des sources de Bellerate, nous nous référons aux deux parties de l'article fondamental: B. BELLERATE, *La storia tra le scienze dell'educazione*, dans «Orientamenti Pedagogici» 17 (1970) 4, 927-957 et la deuxième partie dans 19 (1972) 3, 722-731. Pour une évaluation a posteriori du contexte marxiste et de l'effort (jugé inutile) pour réformer la congrégation salésienne de l'intérieur, cf. BELLERATE, *Un itinerario aperto: l'educare*, in M. BORRELLI (ed.), *La pedagogia italiana contemporanea*, vol. 2, Pellegrini, Cosenza 1995, 16-18.

273 Pour l'influence de Bellerate sur Braido dans les années 1970 voir pour l'interdisciplinarité et l'approche de la FSE son article *Rinnovamento di una Facoltà di scienze dell'educazione*, dans «Orientamenti Pedagogici» 17 (1970) 4, 1044. Nous pouvons également noter que le fameux concept cher à Braido des « Mémoires du futur », appliqué aux *Mémoires de l'Oratoire*, apparaît pour la première fois dans BELLERATE, *La storia tra le scienze dell'educazione II*, dans «Orientamenti Pedagogici» 19 (1972) 3, 731.

système préventif deviendra l'expression logique nécessaire de notre vie et nous ne nous laisserons pas influencer par des mirages qui ne portent pas l'empreinte de Dieu et ne peuvent donc pas être en ligne avec la mission salésienne.²⁷⁴

4.3.5. *Les colloques salésiens*

Dans le contexte européen, nous trouvons une expérience continue de conférences basées sur la discussion de thèmes salésiens, appelées *Colloques sur la vie salésienne*. Le Père Francis Desramaut, animateur des Colloques pendant des décennies, a raconté l'origine de ces rencontres fructueuses lors de la réunion des formateurs salésiens des provinces francophones qui eut lieu à Reims durant l'été 1967. Don Ricceri avait accepté d'être présent pendant quelques heures et deux professeurs de l'Athénée Pontifical Salésien, Mario Midali et Giuseppe Abbà, participèrent en tant qu'observateurs. À la fin de l'événement, vu le bon niveau des discussions, Don Abbà demanda s'il ne serait pas possible d'organiser des rencontres similaires à plus grande échelle, vu l'expérience positive. Desramaut avait des doutes : « Je ne pouvais pas imaginer que les Italiens, à commencer par les supérieurs de la Maison générale de Turin et les professeurs de l'Athénée salésien de Rome, verraient d'un bon œil une assemblée engagée dans la discussion de leurs problèmes en dehors d'eux-mêmes ».²⁷⁵ Après consultation des experts romains, au premier rang desquels Pietro Stella, un avis positif fut émis à sa grande surprise et le premier des Colloques fut planifié. On choisit le thème de la vie de prière des salésiens, un sujet peu controversé, et l'inspecteur du PAS, Don Luigi Chiandotto, fut choisi à l'unanimité pour présider le Colloque de 1968.²⁷⁶

Le premier Colloque sur la vie salésienne se tint à Lyon au mois de septembre de l'année 1968, année riche en événements. Dans le difficile climat de contestation, de critique et de choc des générations, les Colloques

274 L. RICCERI, *Discorso di chiusura del convegno europeo salesiano sul sistema educativo di don Bosco*, in *Don Bosco tra pedagogia antica e nuova*, 311.

275 F. DESRAMAUT, *All'origine dei Colloqui sulla vita salesiana*, in C. SEMERARO (ed.), *La festa nell'esperienza giovanile del mondo salesiano*, LDC, Leumann (TO) 1988, 239.

276 Cf. *Ibid.*, 239-240.

avaient essentiellement deux objectifs fondamentaux : mener des études sérieuses sur Don Bosco, son œuvre et son charisme ; et donner des réponses aux questions des jeunes confrères qui, en raison de leur mentalité moderne, demandaient des indications fondées sur une documentation historique. Le premier président, reflétant l'approche de Desramaut,²⁷⁷ a défini la nature des Colloques de la manière suivante :

Il s'agit d'une initiative de la base, ce n'est pas quelque chose d'officiel. Nos *Colloques internationaux* sont simplement cela : une rencontre de confrères qui aiment Don Bosco et la Congrégation, ont une bonne formation scientifique et ont étudié et étudient Don Bosco et la vie salésienne de manière à pouvoir en parler et écrire avec compétence.²⁷⁸

Outre le critère de la compétence scientifique, on mentionna également celui de l'internationalité du groupe dans son ensemble. D'autres considérations méthodologiques ont complété le développement progressif du projet des Colloques : le sérieux scientifique de l'étude, un haut niveau de diffusion dans la présentation des résultats et l'attention portée au désir d'inclure dans les Actes les réactions et les discussions provoquées par les rapports. Au niveau des objectifs, on adopta celui de l'étude des thèmes salésiens, laissant à l'arrière-plan la nécessité pratique d'influencer les solutions des problèmes vécus. Vues de loin, on peut discerner deux méthodologies dans l'organisation du contenu des Colloques. L'une, plus visible dans les premiers Colloques, part de « l'histoire salésienne » qui se confronte aux problèmes actuels pour arriver à un engagement futur. L'autre part plutôt des questions du contexte actuel qui interrogent la tradition salésienne, afin de trouver des réponses et des indications pour le chemin à suivre.²⁷⁹

277 Dès les premiers Colloques, les qualités d'organisation, de précision et de constance du secrétaire et coordinateur des Colloques, le Père Francis Desramaut, sont soulignées. En plus du travail de coordination, nous le voyons impliqué comme protagoniste dans les thèmes de l'actualisation du charisme avec des rapports présentés dans presque chaque Colloque.

278 L. CHIANDOTTO, *Presentazione*, in *La vita di preghiera del religioso salesiano*. Lyon 10-11 settembre 1968, LDC, Leumann (TO) 1969, 5.

279 Cf. M. MIDALI, *Aspetto pastorale dei venti anni di "Colloqui"*, in SEMERARO (ed.), *La festa nell'esperienza giovanile*, 244.

À partir du deuxième colloque, on essaya de dépasser le dialogue presque exclusif entre l'actualité et l'histoire et le groupe s'est élargi pour y inclure des spécialistes de la sociologie, de l'anthropologie, de l'épistémologie, de la psychologie et de la pastorale.²⁸⁰ Parmi ces derniers, on notera la participation à partir de 1970 de deux membres du nouveau centre international de la pastorale des jeunes de Turin, Michel Mouillard et Vittorio Gambino, remplacés à partir du septième colloque en 1975 par Riccardo Tonelli. On notera également la présence et la collaboration de Mario Midali, qui était passé à cette époque de l'ecclésiologie à la théologie pastorale ou pratique. Il y avait aussi la présence de salésiens qui, en plus de la réflexion, se consacraient à la pastorale en tant que délégués à la pastorale des jeunes dans les provinces ou en travaillant sur des projets pastoraux pilotes. Au bout de quelque temps, Midali exprimait son appréciation du travail entre spécialistes de compétences diverses : « J'ai vu les bénéfices concrets de ce dialogue interdisciplinaire entre experts de diverses disciplines, travailleurs de terrain et supérieurs, qui était tant prôné en principe, mais qui s'est avéré si difficile à mettre en œuvre dans le milieu universitaire ».²⁸¹

Les cinq colloques explicitement consacrés aux thèmes de la Famille salésienne de 1973 à 1978 avaient déjà impliqué les Filles de Marie Auxiliatrice, les Coopérateurs salésiens et les Volontaires de Don Bosco. L'élargissement du groupe de participants s'est également reflété dans la composition du comité d'organisation. À partir de 1974, Sœur Maria Luisa Petrazzini, alors professeur au Pedagogicum de Turin, puis d'autres FMA ont fait partie de la coordination des Colloques.

Le choix des thèmes des Colloques ne s'est pas déroulé selon un plan établi au départ, mais chaque fois un thème a été choisi selon deux critères : sa pertinence pour la vie salésienne et l'expertise scientifique disponible dans la Famille salésienne. Le premier critère a permis d'accorder les thèmes avec les réflexions des Chapitres généraux postconciliaires, en particulier ceux sur la relecture du charisme de 1971 jusqu'aux *Constitutions* rénovées de 1984. Pour résumer le déroulement des colloques de la

280 F. DESRAMAUT, *Introduzione*, in *La missione dei salesiani nella Chiesa*. Benediktbeuern (Allemagne) 9-11 septembre 1969, LDC, Leumann (TO) 1970, 5.

281 M. MIDALI, *Frammenti di vita salesiana tra il 1941 e il 2010*. Semplici ricordi e sobrie considerazioni, s.e., Roma 2014, 178.

seconde moitié du XX^e siècle, les thèmes abordés peuvent être divisés en trois groupes :²⁸²

- réflexions sur le contexte général, notamment les questions d'injustice, les attentes des jeunes, l'éducation à la paix, le chômage des jeunes, la religiosité populaire, la fête et la mixité ;
- thèmes de la Famille salésienne *ad intra* : la vie de prière du religieux, la communauté salésienne, la famille salésienne, le coopérateur dans la société, la relation entre religieux et laïcs, la vocation salésienne, la communication, la direction spirituelle et le vieillissement ;
- considérations sur la mission salésienne *ad extra* envers le monde : mission des salésiens dans l'Eglise, service auprès des jeunes, engagement pour la justice, indifférence et nouvelles formes de religiosité, culture de vie et culture de mort, engagement de la Famille salésienne dans les contextes de vie des jeunes étudiés en général.

Les Colloques eurent une bonne résonance dans le monde salésien et une influence positive sur la maturation de la pensée sur diverses thématiques contemporaines des années 1970-1980.²⁸³ Outre leurs contributions au plan de l'étude des thèmes, les Colloques ont apporté des innovations dans la forme et la méthode du dialogue sur les questions salésiennes, équilibrant certaines dynamiques du monde universitaire romain porté à une certaine autosuffisance.

4.3.6. Gino Corallo, une voix singulière de cette époque

Une réflexion intéressante et fondée, qui ne partage pas l'approche de Braido sur les « sciences de l'éducation », a été proposée par le pédagogue

282 Cf. C. SEMERARO, *Domande di fine millennio: "Colloqui, sì? Colloqui, no? Discussione sul futuro dei Colloqui*, in C. SEMERARO (ed.), *Mondo salesiano e povertà alla soglia del III millennio*, Salvatore Sciascia, Caltanissetta 2001, 207-208 qui reprend MIDALI, *Aspetto pastorale*, in SEMERARO (ed.), *La festa nell'esperienza giovanile*, 242.

283 Jusqu'en 1987, la LDC a vendu 12 200 exemplaires des actes de 12 colloques. Cf. N. SUFFI, *La collana "Colloqui" e la sua incidenza nei contenuti dell'editoria salesiana*, in SEMERARO (ed.), *La festa nell'esperienza giovanile*, 251.

salésien Gino Corallo. Il est le premier auteur à s'être intéressé à la pédagogie de John Dewey en Italie.²⁸⁴ Au début des années 1950, il s'était rendu aux États-Unis pour étudier les résultats de la didactique active et avait établi sa proposition comme une pédagogie de la liberté. Même si sa voix n'a pas été dominante dans les réflexions salésiennes postconciliaires (à partir de 1965 il a enseigné à l'Université de Bari), ses idées sont éclairantes pour comprendre les parcours et les logiques de ces années, avec les forces mais aussi avec les faiblesses inhérentes à toute approche. Corallo prévoyait le risque d'affaiblissement de la pédagogie si celle-ci renonçait à s'appuyer sur une philosophie forte, comme cela s'est produit avec l'idée des sciences de l'éducation.²⁸⁵

En parlant de Don Bosco, Corallo ne s'attarde pas sur le caractère systématique de sa pensée, mais interprète sa façon de procéder dans la logique systémique d'un organisme vivant. En se référant à la célèbre affirmation de « ne pas savoir », l'auteur affirme que pour Don Bosco il ne saurait y avoir de réponses uniformes aux différents types de questions et de situations éducatives. À propos du traité sur les punitions, Corallo affirme que

une réponse sous forme de traité aurait laissé les choses en leur état. (Je crois que c'est la raison fondamentale pour laquelle Don Bosco n'a pas écrit ce "petit ouvrage" de pédagogie auquel il fait allusion au début de son *Système préventif*). À une question vitale on donne une réponse vitale : il s'agit d'insérer la punition dans un style de relations complexes mais unitaires (comme le sont celles de tous les organismes vivants), qui lui donnent un sens : l'acte matériel lui-même prend alors un sens et une valeur éducative différente selon le contexte interpersonnel dans lequel il est inséré.²⁸⁶

Selon Corallo, il y a deux risques à trop poursuivre une approche

284 Cf. G. CORALLO, *La pedagogia di Giovanni Dewey*, SEI, Torino 1950.

285 Cf. G. CORALLO, *Educare la libertà*. Scelta antologica a cura di Maria Teresa Moscato, Clueb, Bologna 2009; C. NANNI - M.T. MOSCATO (eds.), *La pedagogia della libertà. La lezione di Gino Corallo*, LAS, Rome 2012; L. LAFRANCESCHINA, *La Pedagogia Italiana del Secondo Dopoguerra e la Proposta Pedagogica di Don Gino Corallo*, Arti Grafiche Cortese, Bitonto 2014.

286 G. CORALLO, *Il metodo educativo salesiano. L'eredità di Don Bosco*, Tip. Scuola Salesiana del Libro, Catania 1979, 11-12.

scientifique de la pédagogie salésienne : régler les aspects contingents ou reléguer Don Bosco dans l'histoire. Il n'est pas difficile de rattacher au premier danger les efforts normatifs de Don Ricaldone et au second la tendance postconciliaire d'une critique historique des sources salésiennes. Repenser le système préventif de manière moderne, c'est aussi courir le risque d'oublier certaines racines permanentes, surtout dans un contexte de forte sécularisation et de pseudo-dialogue avec le monde :

Ce n'est pas un hasard si la négation, même théorique, mais surtout pratique (étant donné qu'aujourd'hui beaucoup ont une certaine difficulté à penser) de cette dimension pérenne, est accompagnée actuellement par l'effacement, plus souvent pratique aussi, de certaines des valeurs pérennes du christianisme. Celui-ci, pourtant, malgré les efforts émouvants de ceux qui prônent sa sécularisation complète, se montre terriblement réticent à être "historicisé" dans certaines de ses dimensions fondamentales. Et Don Bosco, je n'ai pas besoin de le rappeler, a posé une relation nullement précaire entre être chrétien (sérieusement) et être éducateur (toujours sérieusement).²⁸⁷

Le noyau central du système préventif réside, selon Corallo, dans l'esprit, le style et la manière personnelle et typique avec lesquels Don Bosco crée sa synthèse éducative. « Cette *âme éducative* de Don Bosco réside dans une *attitude fondamentale* que l'éducateur doit assumer comme son *style de vie* et non comme une pure compétence professionnelle ». ²⁸⁸ Dans la deuxième partie de son court ouvrage intitulé « Dalla parte del ragazzo » (Du côté du jeune), Corallo approfondit certains aspects concrets du système préventif en divisant la thématique en deux parties : comment est le jeune (point de départ) et comment il devrait être (axiologie et objectif). Les deux parties sont liées, les connaissances psychologiques du garçon et les valeurs morales sont entrelacées : « Le discours pédagogique n'est pas un discours de techniques psychologiques, mais il n'est pas non plus un sermon moral : il est ce discours très singulier dans lequel la morale personnelle devient une technique d'éducation et dans lequel la technique

287 CORALLO, *Il metodo educativo salesiano*, 10.

288 *Ibid.*, 16

psychologique et didactique doit être transfigurée en un engagement moral ».²⁸⁹

Se mettre totalement et loyalement du côté du jeune ne signifie pas un pédocentrisme naïf, mais est une attitude fondamentale d'accueil qui accepte le jeune dans sa totalité, dans ce qu'il est et dans ce qu'il doit être, dans ce qu'il peut et doit devenir. L'assistance, dans cette optique, serait la connaissance existentielle du jeune dans une relation éducative marquée par la consécration et le dévouement total.

J'oserais dire que Don Bosco a provoqué une révolution dans l'éducation, semblable [...] à celle que le christianisme a provoquée dans l'Ancien Testament. Face à la rigidité détaillée et multiplicative de la loi, le christianisme a érigé la grandeur de l'esprit et le principe que le sabbat est fait pour l'homme. Il n'est donc pas faux de dire qu'avec son système, Don Bosco a opéré une véritable révolution copernicienne dans le domaine de l'éducation : il suit la direction qui va du garçon vers la conquête progressive de sa maturité, et non la direction opposée, courante à son époque, qui allait des programmes et des préceptes vers le garçon.²⁹⁰

Si l'assistance est l'attitude fondamentale qui consiste à se mettre du côté du jeune, la « jeunesse » est la caractéristique conséquente d'une éducation qui commence en étant avec les jeunes. L'assistance est l'attitude typiquement salésienne qui évite deux erreurs fondamentales : abandonner le jeune à lui-même et s'imposer au jeune sans se soucier de lui. Pour Corrallo, l'assistance et la charité sont le domaine dans lequel doit s'appliquer la déclaration de Don Bosco selon laquelle « seul le chrétien peut appliquer avec succès le système préventif ».²⁹¹

La partie la plus difficile est le travail éducatif en vue d'un avenir réussi de l'enfant, « tel qu'il doit être ». L'éducateur-assistant consacré au bien des jeunes utilise les leviers de la raison et du modelage pour les éduquer aux aspects moraux qui ne sont pas aussi instinctifs que les besoins primaires et relationnels. Dans le domaine de l'éducation religieuse et morale, on

289 *Ibid.*, 19-20.

290 *Ibid.*, 24.

291 Cf. *Ibid.*, 28-29.

voit si l'éducateur est vraiment consacré au bien des élèves, s'il transmet la vie dans son ensemble ou s'il ne fait que de l'endoctrinement ou une catéchèse magistrale. Selon Corallo, c'est là que réside l'âme personnaliste de la méthode de Don Bosco et l'éducateur, par conséquent, est « ce chrétien qui s'est fixé comme but dans sa vie le bien d'une autre personne. Selon les mots de Jésus, il est celui qui a donné sa vie pour son ami ».²⁹² La perspective de Corallo sur Don Bosco est celle d'une pédagogie catholique et personnaliste qui relègue au second plan les questions de critique historique et les techniques d'application des sciences individuelles. En ce sens, il constitue une alternative intéressante, bien que peu développée, aux propositions de Pietro Braido qui ont influencé les choix épistémologiques au sein de la Faculté des sciences de l'éducation de l'UPS.

292 *Ibid.*, 40.

4.4. Outils et ressources

4.4.1. Tableau chronologique

<i>Histoire mondiale</i>	<i>Histoire salésienne</i>	<i>Publications sur la pédagogie salésienne</i>
L'intégration européenne commence	1951	Canonisation de M.-D. Mazzarello
	1952	Renato Ziggotti élu Recteur Majeur
Fin de la guerre en Corée	1953	
La ségrégation raciale illégale aux États-Unis	1954	Canonisation de Dominique Savio;
	1955	naissance du Pedagogicum (FMA) Grasso , <i>Gioventù di metà secolo</i> Braido , <i>Il Sistema Preventivo di don Bosco</i> (1.ed.)
Bloom, <i>Taxonomy of educational objectives</i>	1956	Approbation de l'Institut Supérieur de Pédagogie; Braido , <i>Educare. Sommario di scienze ped.</i>
Lancement du Spoutnik dans l'espace	1957	Braido , <i>Don Bosco</i>
Jean XXIII élu pape	1958	CG18 (thème : observance religieuse)
	1959	
Congo indépendant	1960	Congrès internat. de coopérateurs Braido et al. (eds.), <i>Don Bosco educatore oggi</i>
Fin du "grand bond en avant" en Chine	1961	(Madrid, Barcelone) Braido , <i>Religiosi nuovi per il mondo del lavoro</i>
Début du concile Vatican II	1962	
Paul VI élu pape; assassinat de J.F. Kennedy	1963	1 285 novices SDB
Troupes USA au Vietnam	1964	Braido , <i>Il Sistema Preventivo di don Bosco</i> (2.ed.)
Fin de Vatican II; <i>Gravissimum educationis</i>	1965	Luigi Ricceri élu Recteur Majeur au CG19 ; transfert du PAS à Rome
	1966	
Israël gagne la guerre des 6 jours	1967	Début du déclin démograph. SDB Desramaut , <i>Don Bosco et la vie spirituelle</i>
Manifestations des étudiants; CELAM Medellin	1968	Colloques sur la vie salésienne Stella , <i>Don Bosco nella storia della religiosità cattolica</i>
L'homme sur la lune	1969	
Hans Küng; <i>Infaillible ? Une interpellation</i>	1970	Braido , <i>Rinnovamento Fac. di scienze dell'educazione</i>
	1971	CGS - Début du Chapitre Général Spécial (nouvelles <i>Constitutions</i> de la Congrégation)
Visite de Nixon en Chine	1972	La maison générale transférée à Rome
Ordinateur avec interface graphique	1973	Le PAS devient Université Pont. Sal. Braido , <i>La missione salesiana oggi</i>
	1974	<i>Il sistema educativo di DB tra pedagogia antica e nuova</i>
Angola et Mozambique indépendants	1975	Congrès sur le Coadjuteur salésien
	1976	Congrès mondial des coopérateurs Bellerate - Milanesi (eds.), <i>Educazione e politica</i>
Printemps de Pékin de Deng Xiaoping	1977	Egidio Viganò élu Recteur Majeur au CG21, Juan Vecchi conseiller PG
Jean-Paul II élu pape	1978	Publications sur le PEPS : 1. méthodologie, 2. éléments.

4.4.2. Bibliographie sélective

Acta et documenta Congressus generalis de statibus perfectionis, 4 vols., Roma 1952-3.

Atti del Capitolo Generale XIX, 8 aprile – 10 giugno 1965 Roma, in ACS 47 (1966) 244, 3-291.

BELLERATE B. (ed.), *Pluralismo culturale ed educazione*. Atti del 3° colloquio interideologico promosso da «Orientamenti Pedagogici», tenutosi a Roma l'8-9 dicembre 1978, Orientamenti Pedagogici, Roma 1979.

BELLERATE B., *Un itinerario aperto: l'educare*, in M. BORRELLI (ed.), *La pedagogia italiana contemporanea*, vol. 2, Pellegrini, Cosenza 1995, 15-30.

BELLERATE B. – MILANESI G.C. (eds.), *Educazione e politica*, SEI, Torino 1976.

Bibliografia di Pietro Braido (1919-2014), in bit.ly/2MZsP18.

BOUQUIER H., *Don Bosco educateur*, Téqui, Paris ¹1950.

BRAIDO P., *Il sistema educativo di Don Bosco*, SEI, Torino ¹1955, ²1956.

BRAIDO P., *Il Sistema Preventivo di don Bosco*, PAS Verlag, Zürich ¹1955 ²1964.

BRAIDO P. (ed.), *Educare. Sommario di scienze pedagogiche*, 3. voll., PAS Verlag, Zürich ¹1956 ²1962-64.

BRAIDO P., *Introduzione alla pedagogia. Saggio di epistemologia pedagogica*, PAS, Torino 1956.

BRAIDO P., *Don Bosco*, La Scuola, Brescia 1957.

BRAIDO P., *A.S. Makarenko*, La Scuola, Brescia 1959.

BRAIDO P. et al. (eds.), *Don Bosco educatore oggi*. Seconda edizione rivedita e accresciuta, PAS Verlag, Zürich ²1963.

[BRAIDO P.] *Rinnovamento di una Facoltà di scienze dell'educazione*, in «Orientamenti Pedagogici» 17 (1970) 4, 1043-1051.

BRAIDO P., *Le metamorfosi dell'Oratorio salesiano tra il secondo*

dopoguerra e il Postconcilio Vaticano II (1944-1984), in «Ricerche Storiche Salesiane» 25 (2006) 49, 295-356.

CALONGHI L., *Tests ed esperimenti*, PAS, Torino 1956.

CGS – COMMISSIONI PRECAPITOLARI CENTRALI, *Ecco ciò che pensano i salesiani della loro Congregazione oggi. "Radiografia" delle relazioni dei Capitoli Ispettoriali Speciali tenuti in gennaio-maggio 1969*, 4 vols., Istituto Salesiano Arti Grafiche, Castelnuovo D. Bosco (AT) 1969.

Capitolo Generale Speciale XX della Società Salesiana, Roma 10 giugno 1971 – 5 gennaio 1972, [s.e.], Roma 1972.

CORALLO G., *La pedagogia di Giovanni Dewey*, SEI, Torino 1950.

CORALLO G., *Il metodo educativo salesiano. L'eredità di Don Bosco*, Tip. Scuola Salesiana del Libro, Catania 1979.

CORALLO G., *Educare la libertà*. Scelta antologica a cura di Maria Teresa Moscato, Clueb, Bologna 2009.

DALCERRI L., *Istituto internazionale superiore di pedagogia e di scienze religiose*, in «Rivista di pedagogia e scienze religiose» 1 (1963) 1, 3-16.

DESRAMAUT F., *Les Mémoires I de Giovanni Battista Lemoyne. Étude d'un ouvrage fondamental sur la jeunesse de saint Jean Bosco*. Thèse de doctorat en théologie présentée à la Faculté de Théologie de Lyon, Maison d'Études Saint-Jean-Bosco, Lyon 1962.

DESRAMAUT F., *Don Bosco et la vie spirituelle*, Beauchesne, Paris 1967.

DESRAMAUT F., *Introduzione*, in *La missione dei salesiani nella Chiesa*. Benediktbeuern (Germania) 9-11 settembre 1969, LDC, Leumann (TO) 1970, 5-8.

DESRAMAUT F., *All'origine dei Colloqui sulla vita salesiana*, in C. SEMERARO (ed.), *La festa nell'esperienza giovanile del mondo salesiano*, LDC, Leumann (TO) 1988, 238-241.

DESRAMAUT F. – MIDALI M., *L'impegno della Famiglia salesiana per la giustizia*. Colloqui sulla vita salesiana 7, Jünkerath 24-28 agosto 1975, LDC, Leumann (TO) 1976.

Dichiarazione sull'educazione cristiana Gravissimum educationis, in AAS 58 (1966) 728-739.

FRIGATO S., *Educazione ed evangelizzazione. La riflessione della Congregazione salesiana nel Postconcilio*, in A. BOZZOLO – R. CARELLI (eds.), *Evangelizzazione e educazione*, LAS, Roma 2011, 69-90.

GIAMMACHERI E., *La prima Facoltà di Pedagogia è sorta in Italia nel nome di don Bosco*, in «Scuola Italiana Moderna» 66 (1957) 17, 7-8.

GRASSO P.G., *Gioventù di metà secolo. Risultati di un'inchiesta sugli orientamenti morali e civili di 2000 studenti italiani*, Ave, Roma 1954.

GRASSO P.G., *La Società Salesiana tra il passato e l'avvenire. Risultati di un'inchiesta tra ex allievi salesiani*, Edizione extra-commerciale riservata, [s.e.], Roma 1964.

GRASSO P.G., *Le compagnie come risposta alla psicologia giovanile*, Centro Internazionale Compagnie, Torino 1954.

Il sistema educativo di don Bosco tra pedagogia antica e nuova. Atti del convegno europeo salesiano sul Sistema Preventivo di don Bosco, svoltosi a Roma dal 31 dicembre 1973 al 5 gennaio 1974, LDC, Leumann (TO) 1974.

ISPETTORIA SALESIANA PAS, *Atti del 1° Capitolo Ispettorale Speciale (13-19 aprile 1969)*, [s.e.] Roma 1969.

La vita di preghiera del religioso salesiano. Colloqui sulla vita salesiana Lyon 10-11 settembre 1968, LDC, Leumann (TO) 1969.

LAFRANCESCHINA L., *La Pedagogia Italiana del Secondo Dopoguerra e la Proposta Pedagogica di Don Gino Corallo*, Arti Grafiche Cortese, Bientoto 2014.

Lettera del Direttore Spirituale, in ACS 44 (1963) 234, 16-20.

LUTTE G., *Per una università critica*, in «Orientamenti Pedagogici» 16 (1969) 2, 326-336.

MALIZIA G. – ALBERICH E., *A servizio dell'educazione. La Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana*, LAS, Roma 1984.

NANNI C. – MOSCATO M.T. (eds.), *La pedagogia della libertà. La lezione di Gino Corallo*, LAS, Roma 2012.

NANNI et al. (eds.), *Pietro Braido. Una vita per lo studio i giovani*

l'educazione, LAS, Roma 2018.

Pontificium Athenaeum Salesianum MCMXL – MCMLXV, [s.e.], Romae 1966, 28-67.

RAHNER K. et al. (eds.), *Dizionario di Pastorale*, Queriniana, Brescia 1979.

RICCERI L., *Così mi prese Don Bosco. Storie vere di vita salesiana*, LDC, Leumann (TO) 1986.

RICCERI L., *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 47 (1966) 245, 3-14.

RICCERI L., *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 48 (1967) 247, 3-33.

RICCERI L., *Lettera del Rettor Maggiore [con le conclusioni dei convegni continentali di Bangalore, Como, Caracas]*, in ACS 49 (1968) 252, 3-86.

RICCERI L., *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 50 (1969) 258, 3-38.

RICCERI L., *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 54 (1973) 269, 3-49.

RICCERI L., *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 56 (1975) 279, 6-44.

RICCERI L., *Presentazione del Rettor Maggiore della “Relazione Generale sullo Stato della Congregazione”*, in *Capitolo Generale Speciale XX della Società Salesiana*, Roma 10 giugno 1971 – 5 gennaio 1972, [s.e.], Roma 1972, 565-583.

STICKLER A.M., *Le compagnie alla luce degli ultimi documenti pontifici*, Centro Internazionale Compagnie, Torino 1954.

TOLOMELLI M., *Il Sessantotto. Una breve storia*, Carocci, Roma 2008.

VALENTINI E., *Attualità ed efficacia pedagogica delle Compagnie*, Centro Internazionale Compagnie, Torino 1954.

Venti anni di Colloqui: Bilancio e prospettive, Tavola rotonda con la partecipazione di Francis Desramaut, Mario Midali, Tarcisio Bertone e Nicolò Suffi. Moderatore Riccardo Tonelli, in C. SEMERARO (ed.), *La festa nell'esperienza giovanile del mondo salesiano*, LDC, Leumann (TO) 1988, 238-253.

VIGANÒ E., *Lettera a don Luigi Ricceri Gran Cancelliere del P.A.S.* (24 agosto 1972), in R. GIANATELLI (ed.), *Don Egidio Viganò all'Università Salesiana. Discorsi, linee operative, testimonianze del VII Successore*

di don Bosco, UPS, Roma 1996, 24-44.

XVIII Capitolo Generale della nostra Società, in ACS 39 (1958) 203, 6-86.

ZIGGIOTTI R., *Ho visto don Bosco in tutti i continenti*, in «Bollettino Salesiano» 79 (1955) 17, 333-342.

ZIGGIOTTI R., *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 44 (1963) 229, 3-11.

ZIGGIOTTI R., *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 45 (1964) 234, 2-14.

ZIGGIOTTI R., *Tenaci, audaci e amorevoli. Lettere circolari ai Salesiani di don Renato Ziggioni*. Introduzione, parole chiave, indici e appendici statistiche a cura di Marco Bay, LAS, Roma 2015.

4.4.3. *Ressources en ligne*

Sources, documents, recherches, publications en texte intégral, matériel photographique, liés à ce chapitre.²⁹³



Bibliographie complète, index des auteurs, index des sujets pour l'ensemble de la publication.²⁹⁴



293 Cf. salesian.online/pedagogia4

294 Cf. salesian.online/pedagogia-dopo-db

5. PROGRAMMATION ET ANIMATION, DEUX DIMENSIONS PÉDAGOGIQUES FONDAMENTALES (1978-1998)

Alors que l'impression du caractère extraordinaire de Vatican II semblait s'estomper, la vie ecclésiale des années 1970 était encore fortement conditionnée par les événements de la décennie précédente. C'est une période de fièvre pastorale, mais aussi de crise démographique et identitaire des différentes congrégations religieuses. En raison de la complexité de la situation, le Conseil général de la Congrégation s'est réuni huit cents fois au cours des années 1972-1977 avec l'objectif général de « promouvoir l'élan de renouveau souhaité par le Chapitre général spécial, en distinguant l'or de la gangue, et en l'orientant en même temps de manière à éviter la création et la stabilisation du désordre ».¹ En plus du travail ordinaire, souvent conditionné par la gestion des situations de crise, il y a eu d'autres réunions d'animation dans les différentes régions. En 1972, l'Athénée pontifical salésien, dans son siège romain, devient l'Université pontificale salésienne et, dans le cadre des études salésiennes, le Centre d'études Don Bosco est créé dans le but de promouvoir des études scientifiques sur la personne du saint éducateur. Dans les années 1976-1977 le Centre a publié, sous la direction de Pietro Stella, une édition anastatique des œuvres imprimées de Don Bosco en trente-sept volumes, donnant aux spécialistes du

1 L. RICCERI, *Capitolo Generale XXI della Società Salesiana. Relazione generale sullo stato della Congregazione*, [s.e.], Roma 1977, no. 15.

charisme salésien l'accès à un *corpus* beaucoup plus riche que les éditions précédentes.

5.1. Le dernier quart du siècle et la consolidation opérée par Viganò et Vecchi

Le XXI^e Chapitre général, qui s'est déroulé de la fin du mois d'octobre 1977 jusqu'au mois de février de l'année suivante, n'a pu que vérifier le chemin parcouru et faire mûrir certaines des nombreuses lignes d'action indiquées par le Chapitre général spécial. Le recteur majeur Luigi Ricceri affirma dans son rapport que tout le « *ridimensionamento* », la qualification des confrères et la formation des collaborateurs laïcs restaient encore à faire, car les réalisations étaient peu nombreuses en raison du manque d'une vision concrète et d'une sensibilité réaliste.² C'est en tenant compte de ces critères que le Chapitre a élu comme successeur de Don Bosco Don Egidio Viganò, qui ne manquait ni de compétences dans le gouvernement ni d'expérience de la vie salésienne et ecclésiale sur plusieurs continents. Il avait passé la majeure partie de sa vie au Chili, où il avait non seulement exercé les fonctions de provincial pendant les années turbulentes de 1968 à 1972 et participé également avec passion à la vie de l'Église. En tant que théologien expert de l'épiscopat chilien, il était intervenu lors du Concile Vatican II et, plus tard, lors de la réunion de la Conférence épiscopale latino-américaine à Medellín (1968). Comme responsable de la formation de 1972 à 1978, il mit sur pied des cours de formation permanente, lança les Semaines de Spiritualité pour la Famille Salésienne et promut divers centres d'études dans la Congrégation.³ Il fut recteur majeur pendant trois périodes de six ans, de 1978 à sa mort, consolidant le renouveau conciliaire dans la Congrégation Salésienne dans le contexte du dernier quart du XX^e

2 Cf. *Ibid.* nos. 38 à 42.

3 Cf. A. VIGANÒ - F. VIGANÒ, *Don Egidio Viganò, settimo successore di Don Bosco. Frammenti di vita*, LDC, Leumann (TO) 1996; WIRTH, *Da don Bosco ai nostri giorni*, 465-466.

siècle marqué par la dynamique croissante de la globalisation et du consumérisme, conséquence de l'affirmation progressive du modèle économique capitaliste.

5.1.1. Une mondialisation croissante dans le dernier quart du XX^e siècle

Par rapport à l'enthousiasme et à la volonté révolutionnaire de 1968, l'atmosphère des dernières années 1970 avait déjà changé en Occident. La crise pétrolière jeta le doute sur l'idée d'une croissance permanente du système économique et a également fait naître des incertitudes quant à l'idée d'une « société du bien-être ». L'orientation idéologique de gauche, répandue dans la période d'après 1968, subit des revers de crédibilité considérables, liés à la fois aux nouvelles de plus en plus répandues sur l'oppression dans les pays communistes (les goulags, les massacres cambodgiens, le régime au Vietnam, le terrorisme de gauche en Europe) et aux échecs du « socialisme réel » : l'échec de l'invasion de l'Afghanistan par l'Union soviétique, les échecs économiques des pays du « deuxième monde » et le manque de réponses concrètes des partis de gauche aux besoins réels des populations des pays industrialisés.

Les longs gouvernements libéraux de droite des années 1980 (Reagan aux États-Unis, Thatcher en Grande-Bretagne et Kohl en Allemagne) ont accentué la crise déjà perçue du socialisme et devenue apparente avec les réformes de Mikhaïl Gorbačov. L'implosion inévitable des régimes d'Europe de l'Est, symbolisée dans l'histoire par la *chute du mur de Berlin*, en a été une conséquence concrète. Les provinces salésiennes d'Europe centrale et orientale ont dû faire face, autour du centenaire de la mort de Don Bosco, à une remise en question de leurs présences et de leurs œuvres, ainsi qu'à un changement progressif de mentalité, passant d'une opposition au régime à une pastorale dans un monde ouvert, nouveau et incertain.

Dans la partie occidentale du continent, le noyau initial de l'Union européenne s'est d'abord élargi aux États méditerranéens qui avaient renoué avec la démocratie dans les années 1980 (Espagne, Portugal et Grèce), puis à la réunification de l'Allemagne, et enfin les pays d'Europe centrale et orientale ont commencé à rejoindre l'UE. Le *Zeitgeist* européen des années 1990 a été déterminé par la victoire du modèle libéral-capitaliste sur

le modèle socialiste, accompagnée d'une perspective favorable à leur intégration dans les nations européennes, malgré le fait que des distances politiques, économiques et culturelles entre les différents États membres commençaient déjà à apparaître. C'est dans ce contexte qu'on peut situer les visions historico-politiques de Zbigniew Brzezinski et de Paul Johnson,⁴ ainsi que les visions théologiques-économiques de Michael Novak, ancien jésuite et conseiller de Reagan, qui proposait une conciliation entre la pensée catholique et la dynamique du marché libre dans *The Spirit of Democratic Capitalism*.⁵

En Amérique latine, on assiste à un assouplissement des politiques restrictives, prélude la transition des dictatures militaires des années 1970 et 1980 vers des élections démocratiques partir du milieu des années 1980 (Brésil, Pérou, Uruguay et Bolivie). Cependant, la consolidation de la démocratie a dû faire face à de très sérieux obstacles économiques (inflation et dette extérieure), politiques (guérilla pendant la période militaire) et sociaux (pauvreté généralisée et différences sociales marquées).

L'Asie et le Moyen-Orient présentent une situation très différenciée. Dans le monde islamique, on assiste au passage d'un *leadership* postcolonial relativement laïc à une présence plus forte des fondamentalistes islamiques, qui trouvent un point de référence en Iran, qui s'est récemment constitué en république islamique sous la direction de l'ayatollah Khomeini. Alors que la Chine, après Mao Tse-tung, entamait un processus de réforme sous la direction de Deng Xiaoping en faveur du marché libre, les autres pays socialistes d'Asie étaient en conflit. Le Vietnam, après le départ des soldats américains, procède à une collectivisation sévère, puis envahit le Cambodge, en proie au chaos après les massacres de Pol Pot, et enfin se retrouve en guerre contre la Chine. Le Japon et la Corée se sont intégrés à l'économie mondiale au cours d'une saison de développement technologique, considérée par l'Occident avec un mélange d'admiration

4 Cf. P. JOHNSON, *Modern Times. The World from the Twenties to the Nineties*, Harper Collins, New York 1991; Z. BRZEZINSKI, *Hors de contrôle. Global Turmoil on the Eve of the 21st Century*, Simon & Schuster, New York 1995.

5 Cf. M. NOVAK, *The Spirit of Democratic Capitalism*, Simon & Schuster, New York 1982. Voir également ses publications ultérieures: ID, *The Catholic Ethic and the Spirit of Capitalism*, Free Press, New York 1993; ID, *Business as a Calling: Work and the Examined Life*, Free Press, New York 1996; ID. - P. ADAMS, *Social Justice Isn't What You Think It Is*, Encounter Books, New York 2015.

et d'inquiétude. Pendant cette période, l'Inde a placé ses espoirs dans les réformes de Rajiv, le fils d'Indira Gandhi victime d'un assassinat. Les investissements dans les domaines de la science, de la technologie et de l'informatique ont soutenu un lent développement d'un pays aux prises avec des difficultés sociales et des violences entre hindous et musulmans.

Dans les années 1980 et 1990, l'Afrique traversa une période difficile après la décolonisation. Les derniers pays à avoir obtenu leur indépendance furent les anciennes colonies portugaises de l'Angola et du Mozambique, qui ont rapidement sombré dans la guerre civile. Les gouvernements chroniquement faibles se sont efforcés de faire face à des situations économiques, sanitaires, sociales et juridiques dramatiques. Divers coups d'État et l'ingérence des puissances mondiales ont rendu impossible la stabilisation politique des jeunes pays. Malgré quelques épisodes positifs, comme la fin de l'*apartheid* en Afrique du Sud, la fin du millénaire sur le continent a été marquée par les massacres entre Hutus et Tutsis au Rwanda et la crise au Congo, qui se sont répercutés sur la situation dans les pays voisins.⁶

5.1.2. L'Église et la pastorale des jeunes sur les traces de Jean-Paul II

Le chemin parcouru par l'Église après le Concile au temps de Paul VI a été marqué par les réformes déjà entamées, notamment à travers la nouvelle institution des synodes des évêques. Ceux-ci ont successivement approfondi la réception du Concile, la collégialité épiscopale, la justice dans le monde, l'évangélisation et la catéchèse dans le monde moderne. Par la suite, l'ecclésiologie de Vatican II a reçu une confirmation opérationnelle avec la promulgation du nouveau *Code de droit canonique*. Les travaux, déjà prévus par Jean XXIII et réalisés par le cardinal Felici, ont fourni une traduction de Vatican II en langage juridique avec des indications sur les fondements théologiques des normes. Le nouveau CIC se présentait comme une œuvre nouvelle, et non pas seulement comme une mise à jour du code de 1917, marqué par l'ecclésiologie du premier concile du Vatican.⁷

6 Cf. G. SABATUCCI - V. VIDOTTO, *Storia contemporanea. Il Novecento*, Laterza, Bari 2003, 305-392.

7 Cf. J. BEYER, *Dal Concilio al codice*, EDB, Bologna 1984 et G. GHIRLANDA, *Il diritto nella Chiesa mistero di comunione*, Pontificia Università Gregoriana - San Paolo,

La catéchèse a évolué dans la période postconciliaire dans le sens de la décentralisation avec la production de différents catéchismes nationaux adaptés aux besoins des différents groupes d'âge. Il en résulte des textes de qualité doctrinale, didactique et méthodologique variable. L'Exhortation apostolique *Catechesi tradendae* de Jean-Paul II, publiée en 1979, a ouvert la voie à un catéchisme universel, dont les travaux se sont achevés en 1992 avec la publication du *Catéchisme de l'Église catholique*.⁸ La consolidation des structures de l'Église postconciliaire s'est poursuivie pendant le long pontificat de Jean-Paul II, grâce également aux neuf consistoires et aux nominations de plus de 230 cardinaux. La consolidation des structures n'a cependant pas incité le pape à s'enfermer dans les murs du Vatican. Au contraire, outre de vifs contacts œcuméniques et diplomatiques, il a effectué plus d'une centaine de voyages à l'étranger qui ont attiré des foules énormes.

Sur le plan politique, le pape Wojtyła a été un critique sévère du socialisme réel et a contribué, par ses actions diplomatiques, à la chute du rideau de fer. Malgré l'influence probable de Novak sur certaines conceptions de l'encyclique *Centesimus Annus*, ses positions sur la guerre, la peine capitale, la pauvreté et l'annulation de la dette des pays en développement indiquent une synthèse équilibrée. Le catholicisme de Jean-Paul II s'inscrit dans la continuité avec les valeurs du passé, mais sur le plan politique, il valorise la liberté et s'ouvre à la logique des droits de l'homme ; le pape sait tirer parti de ses différentes expériences avec les régimes totalitaires, sans tomber dans le libéralisme. En ce sens, son discours de 1990 devant le corps diplomatique au Saint-Siège peut être considéré comme emblématique :

La soif irrépressible de liberté [...] a accéléré les évolutions, fait tomber les murs et ouvert les portes : tout a pris le rythme d'un véritable bouleversement. Comme vous l'avez sans doute remarqué, le point de départ ou le point de rencontre a souvent été une église. Peu à peu, des bougies ont été allumées pour former un véritable chemin

.....
Roma - Milano 1990.

8 Pour les développements de la catéchèse dans les années 1970, voir E. ALBERICH, *Natura e compiti di una catechesi moderna*, LDC, Leumann (TO) 1974 et C. CAPRILE, *Il sinodo dei vescovi 1977*. IV^e Assemblée générale, Civiltà Cattolica, Roma 1978.

de lumière, comme pour dire à ceux qui, depuis des années, prétendent limiter les horizons de l'homme à cette terre, qu'il ne peut rester indéfiniment enchaîné. [...] Le plus admirable dans les événements dont nous avons été témoins, c'est que des peuples entiers ont pris la parole : des femmes, des jeunes et des hommes ont vaincu la peur. La personne humaine a manifesté les ressources inépuisables de dignité, de courage et de liberté qu'elle possède. Dans des pays où, pendant des années, un parti a dicté la vérité à laquelle il fallait croire et le sens à donner à l'histoire, ces frères et sœurs ont montré qu'il n'est pas possible d'étouffer les libertés fondamentales qui donnent un sens à la vie humaine : liberté de pensée, de conscience, de religion, d'expression, pluralisme politique et culturel.⁹

Un point fort du pontificat de Jean-Paul II a été l'attention marquée qu'il a portée aux jeunes, révélée dès le premier Angelus de son pontificat par la déclaration : « Vous êtes l'avenir du monde, l'espérance de l'Église. Vous êtes mon espérance ».¹⁰ Parlant de la place préférentielle qu'occupent les jeunes dans l'Église, le Pape reconnaît en eux le jeune visage de l'Église, fermement convaincu que l'Église a besoin de leur enthousiasme et de leur fraîcheur. L'expression concrète de son attitude d'attention et de prédilection envers les jeunes a été l'organisation des Journées Mondiales de la Jeunesse (JMJ) à partir de 1985, « Année Internationale de la Jeunesse » proclamée par l'ONU. Les Journées encouragent le protagonisme des jeunes à travers le dialogue, en créant des lieux privilégiés pour une rencontre personnelle et communautaire avec Jésus-Christ. À une époque de l'histoire où l'accent est mis sur l'individu, elles sont un signe efficace de communion ecclésiale, rassemblant des jeunes du monde entier et réunissant autour du Pape différents groupes, mouvements, associations et communautés. Ils incarnent la dynamique du pèlerinage, tant sur le plan

9 *Discours de Jean-Paul II aux membres du corps diplomatique accrédité auprès du Saint-Siège*, in bit.ly/vatican-va-1990-01-13.

10 JEAN-PAUL II (avec V. MESSORI), *Varcare la soglia della speranza*, Mondadori, Milan 1994, 140. Voir aussi U.C. MIYIGBENA (ed.), *Giovanni Paolo II parla ai giovani*. Collana completa di tutti i discorsi rivolti ai giovani nell'arco del pontificato nelle lingue originali, 3 voll., LEV, Città del Vaticano 2011.

spirituel que pratique.¹¹

Quant aux thèmes de réflexion proposés aux JMJ, puis approfondis en catéchèse au cours des journées de rencontre, ils constituent un itinéraire de formation qui développe les principaux sujets de la foi : le Christ chemin, vérité et vie ; Dieu Amour ; la foi et l'écoute de Marie ; l'Eglise ; la filiation divine dans l'Esprit Saint ; le témoignage.¹² Les Journées Mondiales de la Jeunesse sont donc des temps et des espaces d'Eglise vécus avec les jeunes et pour les jeunes, manifestant ainsi leur caractère à la fois de « sujet » opérant la pastorale des jeunes et d'« espace » accueillant pour la pastorale des jeunes.¹³ Malgré le succès de ces Journées, il est nécessaire de souligner le risque réel, surtout dans les contextes qui n'ont pas développé leur propre modèle pastoral, de réduire la pastorale des jeunes à une « pastorale des grands événements ».

C'est dans le contexte des JMJ qu'est né le mouvement salésien des jeunes (MSJ), rendu visible au cours de la rencontre internationale des jeunes « Confronto DB 88 » à l'occasion du centenaire de la mort de Don Bosco et par la suite lors du Confronto de 1993.¹⁴ Le XXIII^e Chapitre général sur l'éducation des jeunes à la foi dit : « Les groupes et les associations de jeunes qui, tout en conservant leur autonomie d'organisation, s'identifient à la spiritualité et à la pédagogie salésiennes, forment implicitement ou explicitement le mouvement salésien des jeunes ».¹⁵ Il serait intéressant d'analyser le parcours de l'associationnisme salésien, qui est passé de l'organisation concrète des compagnies avec leur rythme de réunions locales et les congrès provinciaux et mondiaux, en passant par l'associationnisme spontané visant le changement social dans la période postconciliaire, au

11 Cf. J. CLEMENS, *The Church's Commitment to Youth: From John Paul II to Pope Francis*, International Meeting on WYD Rio 2013 - Krakow 2016, in bit.ly/lai-ci-va-2014-04-12, 3-7; CONSEIL PONTIFICAL POUR LES LAÏCS (ed.), *World Youth Day. Mémoire pour les organisateurs*, Cité du Vatican 2005, 7.

12 Cf. A. NAPOLIONI, *La strada dei giovani. Prospettive di pastorale giovanile*, San Paolo, Cinisello Balsamo 1994, 122.

13 Cf. D. DI GIOSIA, *La Pastorale dei giovani. Uno studio sul magistero di Giovanni Paolo II*, LEV, Roma 2011, 108-118.

14 Cf. DICASTERO DELLA PASTORALE GIOVANILE, *Il Movimento Giovanile Salesiano come espressione della spiritualità giovanile salesiana*. Actes de la Convention européenne, Sanlucar la Mayor, 22-25 octobre 1992, SDB, Roma 1993.

15 CG23 (1990), no. 275.

MSJ beaucoup plus fluide, avec une adhésion « implicite » ou explicite surtout lors des fêtes et des réunions (inter)provinciales, guidé par les orientations idéales au niveau mondial, comme celles du CG23 qui affirme :

La circulation des messages et des valeurs de la spiritualité au sein du MSJ ne nécessite pas une organisation rigide et centralisée. Il est basé sur la libre communication entre les groupes. Il envisage une structure minimale nécessaire pour organiser la coordination des initiatives communes. Sur cette base, on encourage les rencontres qui deviennent des occasions significatives de dialogue, de discussion, de formation chrétienne et d'expression des jeunes.¹⁶

5.1.3. Synthèses postconciliaires et consolidation organisationnelle de la Congrégation (1978-2000)

Les années 1972-1978, tout en connaissant des expériences pastorales prometteuses mais non coordonnées, sont troublées par la crise démographique persistante, visible surtout dans la diminution des vocations à la vie consacrée, l'abus des *absentiae a domo* et les demandes de sécularisation des prêtres, surtout dans les cinq premières années après l'ordination.¹⁷ Le CG21, qui s'est déroulé de la fin du mois d'octobre 1977 jusqu'au mois de février de l'année suivante, a poursuivi dans la direction prise par le Chapitre général spécial, avec le désir de concrétiser certaines des nombreuses lignes d'action. Parmi les aspects qui n'ont pas eu de mise en route significative, certains sont très importants mais en même temps difficiles à mettre en œuvre, comme la révision des structures, la qualification des confrères, la formation de collaborateurs laïques et la mise à jour du

16 CG23 (1990), no. 277.

17 Les raisons de l'abandon, indiquées tant par les sujets que par leurs inspecteurs, sont diversifiées dans les régions de la Congrégation, mais en général près de la moitié des abandons sont attribuables à des difficultés affectives et sexuelles et, en second lieu, environ un quart des raisons tournent autour de l'immaturation personnelle, psychologique et caractérielle. Cf. l'analyse dans G. DHO (ed.), *Capitolo Generale XXI della Società Salesiana. La riduzione allo stato laicale dei sacerdoti nella Congregazione Salesiana. Presentazione analitica del fatto e delle motivazioni*, [s.e.], Roma 1977, 40-44.

système préventif.¹⁸

Vers le milieu des travaux du Chapitre général 21 eut lieu l'élection du septième successeur de Don Bosco et, au vu des besoins de la Congrégation, le choix s'est porté sur Egidio Viganò, l'ancien conseiller pour la formation qui s'est imposé avec sa personnalité, caractérisée par Braido comme une « figure polyédrique, une personnalité à l'intelligence lucide et pénétrante, à la passion fortement disciplinée, un dirigeant clairvoyant et un homme éclairé - et imaginaire ! - et ferme ».¹⁹ Le nouveau recteur majeur a souligné les particularités de son style de gouvernement dans l'une de ses premières lettres : « Je voudrais avoir le style simple et pénétrant de Don Bosco et l'immédiateté dans la communication que possédaient ses autres successeurs, mais à défaut d'agrément et de simplicité, qu'il y ait au moins sincérité et solidité ».²⁰ Dans ses lettres, il dénonce la superficialité spirituelle et propose une intériorité apostolique, fruit de la grâce d'unité. Déjà dans le discours de clôture du CG21, il avait proposé le concept de « cœur oratorien »,²¹ signe de la nouveauté de la présence salésienne, de l'esprit d'initiative et l'inventivité pastorale.²² Grâce à sa capacité de gouvernement et de coordination, en phase avec l'évolution historique, sociale et ecclésiale, la Congrégation a été plus sereine et plus unie dans la pensée et dans l'action pendant les années de son rectorat que pendant les quinze années précédentes.²³

18 Cf. RICCI, *Capitolo Generale XXI. Relazione generale sullo stato della Congregazione*, nos. 38-42.

19 BRAIDO, *Le metamorfosi dell'Oratorio salesiano tra il secondo dopoguerra e il Postconcilio Vaticano II (1944-1984)*, in «Ricerche Storiche Salesiane» 25 (2006) 49, 350.

20 Cf. E. VIGANÒ, *Marie renouvelle la Famille salésienne de don Bosco*, in ACS 59 (1978) 289, 3.

21 Cf. CG21 (1978), nos. 565-568. Braido observe que le recteur majeur Egidio Viganò a proposé « la formule “cœur oratorien” [...] jusqu'à la fin de sa vie presque comme une synthèse de l'être et du travail du salesien: non seulement dans la structure de l'Oratoire, mais aussi dans toutes les œuvres, dont l'Oratoire a été considéré pendant de nombreuses années comme le modèle », in BRAIDO, *Le metamorfosi dell'Oratorio salesiano*, 348.

22 Cf. CG 21 (1978), nos. 156-159.

23 Cf. WIRTH, *Da don Bosco ai nostri giorni*, 466.

5.1.3.1. Approbation définitive des constitutions (1984) et systématisation de la formation (1981-85)

À la fin de l'année 1984, le Saint-Siège approuva le texte des constitutions de la Congrégation, qui fut ensuite promulgué par le recteur majeur, clôturant ainsi le long processus de reformulation du charisme dans la période postconciliaire. Le travail du chapitre général 22 sur les constitutions avait été préparé par des études et des consultations dans les provinces.²⁴ Le texte, qui devait s'adapter au nouveau *Code de droit canonique*, a subi plusieurs modifications et a finalement été structuré en quatre parties : la première sur l'identité, le rôle et l'esprit de la Congrégation dans l'Église ; une deuxième partie complexe qui intègre les trois éléments inséparables de la vocation salésienne, à savoir la mission, la vie communautaire et la consécration, et se termine par le chapitre sur la prière ; la troisième partie est consacrée à la formation ; la dernière approfondit le service de l'autorité. Dans son discours de clôture du Chapitre Don Viganò a exprimé la satisfaction commune pour un parcours réussi et la valeur précieuse des nouvelles constitutions :

Il s'agit d'un texte organique, profond, amélioré, imprégné de l'Évangile, riche de l'authenticité de ses origines, ouvert à l'universalité et tourné vers l'avenir, sobre et digne, plein de réalisme équilibré et d'assimilation des principes conciliaires. C'est un texte repensé en communauté, en fidélité à Don Bosco et en réponse aux défis de notre temps.²⁵

Après la promulgation des Constitutions, la deuxième édition de la *Ratio Fundamentalis Institutionis et Studiorum* a été élaborée, ce qui a constitué un point d'arrivée supplémentaire de la refonte postconciliaire de la Congrégation, harmonisée avec le CIC et les Constitutions.²⁶ La *Ratio* avait déjà été demandée par le CG21, qui souhaitait un document complet comprenant également des orientations et des normes générales sur la formation intellectuelle. Comme réponse immédiate, il y a eu la

24 Cf. CAPITOLO GENERALE 22, *Sussidi. Contributi di studio su Costituzioni e Regolamenti SDB*, 2. voll., SDB, Roma 1982 e CAPITOLO GENERALE 22, *Schemi precapitolari*, 2. voll., SDB, Roma 1983.

25 CAPITOLO GENERALE 22, *Documenti*, SDB, Roma 1984, 139.

26 Cf. *La formazione dei Salesiani di don Bosco. Principi e norme*. *Ratio Fundamental Institutionis et Studiorum*, SDB, Roma ¹1981 e ²1985.

première édition en 1981, qui a été bien accueillie comme un texte « mûr et actuel, même s'il est perfectible »²⁷ et, suite aux changements législatifs après quatre ans, la deuxième édition a apporté des améliorations à différents niveaux.²⁸ Sa composition répond au besoin fondamental de se former à l'identité vocationnelle salésienne décrite dans les Constitutions et exprimée surtout dans l'harmonie entre mission, vie communautaire et consécration. En plus des indications idéales concernant la formation, les apports des sciences de l'éducation sont pris en compte aussi bien comme objet d'étude, surtout au post-noviciat, que comme attention à la méthode.

La méthode de la formation, où se mêlent la directivité et la non-directivité est, selon le style salésien, un *accompagnement animateur*, « fruit de la "raison" et de la "bonté aimante" du Système préventif. Le style de ce Système est en effet tel que, dans un climat d'authenticité, de liberté et de confiance mutuelle, il permet à chacun et à la communauté de réaliser le projet de Don Bosco dans la recherche et l'échange des valeurs et des services ».²⁹ Le système préventif apparaît dans le document comme un projet unitaire dans la vie de la personne, et il est lié à la mission salésienne et aux besoins d'équilibre psychologique des éducateurs. Au niveau de l'expérience et de l'étude, le système préventif doit être approfondi surtout au noviciat, au post-noviciat et pendant le stage pratique.³⁰

Dans la *Ratio* on peut voir une mentalité typique de cette période historique : d'une part on affirme la nécessité au niveau du contenu d'une formation organique avec un programme unitaire, mais au niveau de l'organisation on pense de manière sectorielle. Dans la description des sujets qui, différents niveaux, interviennent dans la formation des jeunes salésiens, apparaissent en effet des différences marquées: les *formateurs* qui vivent dans la communauté de formation et travaillent surtout avec les instruments du colloque et de la direction spirituelle, les *professeurs* qui travaillent de manière académique dans les différents centres d'études, et les *autorités provinciales*. Celles-ci sont représentées par la commission provinciale de la formation et le conseil provincial qui opèrent principalement au niveau juridique et de direction. C'est le conseil provincial qui

27 *La formazione dei Salesiani di don Bosco*, 9.

28 Cf. CG 21 (1978), nos. 258-259.

29 *Ibid.*, no. 135.

30 Cf. *Ibid.* nos. 27, 31, 62-66, 323, 332, 351.

est décisif pour les vérifications et les admissions.³¹ La *Ratio* dans son ensemble est un texte riche et articulé avec une multiplicité d'idées, de critères ou de principes de méthode qui ne sont pas toujours faciles à mettre en œuvre dans un modèle concret et réel.

5.1.3.2. Le Projet Afrique et la dynamique du développement

En plus de la stabilisation au plan législatif et de la formation au niveau mondial, il arriva qu'en 1975, année du centenaire des missions salésiennes, l'idée d'une plus grande présence salésienne sur le continent africain commençait à prendre corps. Dans le même ordre d'idées, trois ans plus tard, le Chapitre général donna la première orientation opérationnelle dans le domaine du renouveau missionnaire, en demandant aux provinces de s'engager à augmenter de manière significative leur présence en Afrique.³² Après le Chapitre, la commission chargée d'analyser les quelque 30 demandes de nouvelles fondations en provenance d'Afrique proposa de les confier « nation par nation ou zone par zone aux différentes régions de la Congrégation. [...] Une composition homogène (ethnique et linguistique) des premières communautés serait utile pour démarrer le projet. Mais aucune frontière ne doit être un *hortus conclusus* ». ³³

Par la suite, la lettre d'Egidio Viganò sur « Notre engagement africain » de 1980 traça les lignes de l'engagement missionnaire et donna une forme officielle au courageux Projet Afrique, en le présentant comme une grâce de Dieu et un « fruit de cette jeunesse éternelle et de cette magnanimité audacieuse que Dieu communique d'âge en âge à son Église avec l'ardeur de son amour créateur ». ³⁴ Le désir du recteur majeur de réveiller l'esprit missionnaire s'inscrit dans la ligne de la pensée de Paul VI, qui demandait : « L'asphyxie spirituelle dans laquelle se débattent malheureusement aujourd'hui tant de personnes et d'institutions de l'Église catholique n'a-t-elle pas son origine dans l'absence prolongée d'un authentique esprit

31 Cf. *Ibid.* ch. 4 (nos. 141-163); ch. 5 et 6 (nos. 240-285); ch. 7 (nos. 295-306).

32 Cf. CG 21 (1978), no. 147.

33 Cf. G. GONZÁLEZ, *Storia del Progetto-Africa. L'origine e i primi passi*, in *Progetto Africa 1980-2005*, SDB, Rome 2006, 27.

34 E. VIGANÒ, *Il nostro impegno africano*, in ACS 61 (1980) 297, 25.

missionnaire ? ».³⁵

La fondation de nouvelles présences en Afrique a été particulièrement notable au cours des trois premières années 1980, aboutissant à l'inauguration d'œuvres dans vingt-six pays, organisées dans une province d'Afrique centrale et dans six délégations à nouveau subdivisées par province d'origine.³⁶ Après l'époque des premières fondations, on choisit la stratégie de la consolidation des œuvres et de la formation en vue de l'accompagnement des vocations autochtones. Après vingt-cinq ans de projet africain, en 2004, on comptait déjà 671 confrères africains, Environ un quart provenait du Congo et un dixième de l'Éthiopie, suivis du Kenya, de Madagascar et du Nigeria avec des nombres compris entre 45 et 30 confrères autochtones. L'action éducative sur le jeune continent repose sur une variété d'œuvres : environ deux cents écoles, allant de l'enseignement primaire à trois centres universitaires, cent vingt oratoires et une centaine de paroisses.³⁷

Après un quart de siècle du projet Afrique, le recteur majeur Pascual Chávez Villanueva reconnaissait qu'« il a fallu un regard clairvoyant et une voix prophétique, comme celle d'Egidio Viganò, pour réaliser le rêve de Don Bosco et faire de l'Afrique un choix de la Congrégation traduit en un Projet ».³⁸ Considérant la forte présence salésienne établie en Amérique un siècle plus tôt et la croissance fructueuse du charisme en Asie cinquante ans plus tôt, Viganò proposait de diffuser la vocation salésienne avec humilité et fidélité, afin qu'elle devienne aussi fortement et authentiquement africaine ».³⁹

5.1.3.3. *Le personnel dans les œuvres : les chiffres et la rhétorique*

L'analyse des statistiques du personnel et des œuvres de la Congrégation montre que, dans le dernier quart du XX^e siècle, la diminution du

35 PAUL VI, *Message pour la Journée Missionnaire 1972*, in *Ibid*, 24.

36 Cf. *La Società di San Francesco di Sales nel sessennio 1978-1983. Relazione del Rettor Maggiore Egidio Viganò*, SDB, Roma 1983, 15 e GONZÁLEZ, *Storia del Progetto-Africa*, 32-33..

37 Cf. GONZÁLEZ, *Storia del Progetto-Africa*, 46-47.

38 P. CHÁVEZ VILLANUEVA, *Il nostro impegno africano*, in *Progetto Africa 1980-2005*, SDB, Roma 2006, 9.

39 VIGANÒ, *Il nostro impegno africano*, 16.

personnel salésien s'est arrêtée et que le nombre de confrères dans les provinces est resté plus ou moins stable, même si la Congrégation dans son ensemble vieillissait déjà.⁴⁰ Alors qu'en 1978, il y avait une diminution globale du nombre de salésiens de 11% par rapport à l'époque du Chapitre Général Spécial, à l'exception des quatre provinces de l'Inde qui ont montré une croissance moyenne de 14%, pendant les douze années entre 1978 et 1990, le nombre de confrères est resté stable autour de 17 500.⁴¹ L'Inde a été rejointe en 1990 par d'autres pays à la population croissante comme la Pologne, l'Afrique dans son ensemble et certaines provinces d'Amérique latine (Mexique, Chili et Colombie). Au cours des deux sexennats suivants, cependant, le vieillissement a commencé à se faire sentir, avec une légère baisse du nombre global de confrères.

Vers le début du millénaire, on constate une diminution du nombre de confrères dans les maisons. Certaines provinces d'Amérique latine (par exemple, le Brésil, le Mexique, l'Argentine et l'Équateur) avaient une moyenne de 6 confrères par maison. Il y a également quelques provinces qui présentaient une certaine constance numérique dans la composition des communautés, par rapport à la période précédente, comme l'Italie, la Pologne, l'Allemagne et le Congo, avec une moyenne de 12 salésiens par maison. Exceptionnellement, certaines provinces comme le Vietnam et la Slovaquie comptaient plus de 12 confrères par maison.

Une nouvelle tendance dans la Congrégation semblait être la croissance des provinces en Inde et en Afrique qui investissaient dans l'ouverture de nouvelles maisons avec un faible nombre moyen de confrères par maison, seulement légèrement plus élevé que les provinces mentionnées en Amérique latine.⁴² Un indicateur intéressant est l'évolution du nombre de

40 Le vieillissement a été particulièrement ressenti en Europe. Cf. C. SEMERARO (ed.), *Invecchiamento e vita salesiana in Europa. Dati - prospettive - soluzioni*, LDC, Leumann (TO) 1990.

41 Cf. L. RICCI, *Relazione Generale sullo stato della Congregazione. Capitolo Generale 21° della Società Salesiana*, SDB, Roma 1977, 217-274; LA SOCIETÀ DI SAN FRANCESCO DI SALES, *Dati statistici. Capitolo Generale 23°*. Allegato alla Relazione del Rettor Maggiore, SDB, Roma 1990, 19-40.

42 Cf. LA SOCIETÀ DI SAN FRANCESCO DI SALES, *Dati statistici. Capitolo Generale 25°*. Allegato alla Relazione del Rettor Maggiore, SDB, Roma 2002, 40-42. Le nombre de confrères par maison est la proportion du nombre total de salésiens divisé par maisons érigées.

confrères ayant un engagement fixe (à temps plein et à temps partiel) dans les différents types d'œuvres :⁴³

TYPE D'ŒUVRE	1977	1990	2001
ORATOIRE/CENTRE DE JEUNES	2,9 sdb ; laïcs dans 74% des orat.	2,6 sdb 13 laïcs	2,1 sdb 17 laïcs
ÉCOLES (PRIMAIRES, SECONDAIRES)	n.d.	5,5 sdb 38 laïcs	3,7 sdb 49 laïcs
FORMATION PROFESSIONNELLE	n.d.	4,7 sdb 16 laïcs	2,6 sdb 21 laïcs
INTERNATS	n.d.	3,6 sdb 4 laïcs	2,4 sdb 3 laïcs
PAROISSE	3,9 sdb ; laïcs à 40% par.	3,9 sdb 35 laïcs	3,5 sdb 59 laïcs
ŒUVRES SOCIALES	n.d.	1,6 sdb 6 laïcs	1,5 sdb 12 laïcs

Le nombre de salésiens travaillant à plein temps dans les paroisses est plus élevé que celui des salésiens travaillant dans les oratoires, en comptant également les collaborations partielles et celles des clercs. En 1977, plus de 40% des paroisses se trouvaient dans des petites villes et se caractérisaient par une pastorale sacramentelle et populaire.⁴⁴ La tendance, déjà indiquée par le CGS, d'une augmentation des activités paroissiales s'est poursuivie : en effet, jusqu'en 2001, il n'y a eu qu'une légère diminution du personnel salésien en paroisse. Il semble que les exhortations du CG19 sur la valorisation et la mise à jour de l'oratoire salésien n'aient pas été suffisamment traduites dans la réalité : il a été plus facile d'accepter les paroisses, dont la gestion pastorale et économique était plus standardisée et nécessitait moins d'investissements créatifs.⁴⁵

43 Cf. S. SARTI (ed.), *Dati statistici sulle opere della Congregazione*. Capitolo Generale XXI della Società Salesiana, SDB, Roma 1977; LA SOCIETÀ DI SAN FRANCESCO DI SALES, *Dati statistici*. Capitolo Generale 23° e Id., *Dati statistici*. Capitolo Generale 25°.

44 Cf. SARTI (ed.), *Dati statistici sulle opere della Congregazione*. Capitolo Generale XXI, 55, 73-77.

45 Cf. la dynamique similaire de « normalisation plus facile » qui s'est développée

Dans les statistiques citées ci-dessus, on constate en revanche une diminution constante du nombre de salésiens travaillant dans les écoles, une tendance qui avait déjà été constatée en 1977 :⁴⁶ de 5 800 salésiens à plein temps dans les écoles à l'époque du CGS, le nombre est descendu à 4 300 en 1990, et à la fin du XX^e siècle, le nombre était tombé à 3.372. Bien qu'en diminution, l'école restait cependant l'œuvre qui mobilisait le plus grand nombre de salésiens. D'autre part, l'augmentation du nombre de laïcs engagés dans les écoles salésiennes est notable : en 2001, ils étaient 47 000, un chiffre qui implique un sérieux besoin d'investissement dans leur formation professionnelle et salésienne.

Le nombre de laïcs engagés dans les écoles se vérifiait surtout dans la région Amérique-Cône Sud, avec 330 salésiens et 15 000 laïcs travaillant dans environ 200 écoles, avec une présence moyenne de plus ou moins un salésien et 75 laïcs par école. Le nombre le plus faible de laïcs dans les écoles apparaissait dans la région Italie-Moyen-Orient, avec une présence moyenne de 5 salésiens et 5 laïcs par école.⁴⁷ Il est intéressant de noter que les formulations concernant la collaboration avec les laïcs dans les deux régions ne semblent pas refléter la situation, mais sont plutôt le signe de différences de culture et de mentalité dans le fonctionnement. Dans la Région Amérique-Cône Sud, il est simplement indiqué que « toutes les provinces ont élaboré le projet Laïcs avec leur participation ; dans les écoles, le système préventif a été davantage étudié et mis en pratique »⁴⁸ et on a signalé les différents projets de formation réalisés et les difficultés rencontrées.

Dans la même section, à l'intérieur du *Rapport sur l'état de la Congrégation*, la situation pour la région Italie-Moyen-Orient est décrite de manière beaucoup plus longue et dans une rhétorique plus élaborée sur la nécessité d'une ecclésiologie de communion, utilisant des formulations abondantes, exhortatives et vagues, mais sans mentionner les projets mis

entre l'internat et l'oratoire dans la période de la collégialisation décrite au premier chapitre.

46 Cf. SARTI (ed.), *Dati statistici sulle opere della Congregazione*. Capitolo Generale XXI, 146.

47 Cf. LA SOCIETÀ DI SAN FRANCESCO DI SALES, *Dati statistici*. Capitolo Generale 25°, 58-65.

48 *La Società di San Francesco di Sales nel sessennio 1996-2002. Relazione del Vicario del Rettor Maggiore don Luc Van Looy*, SDB, Roma 2002, 41.

en œuvre.⁴⁹ Outre la diversité des régions, on constate par là les effets de la décentralisation au niveau des mentalités dans le domaine de la communication et de l'action, un phénomène qui semblera se développer également dans la période suivante.

La collaboration avec les laïcs comprend également la consolidation de la Famille salésienne dans la logique d'un « vaste mouvement de personnes ». Les années 1980 ont été une période de renouvellement des documents législatifs et de la reconnaissance officielle de l'appartenance à la Famille salésienne.⁵⁰ À partir des célébrations du Centenaire en 1988, l'idée d'un mouvement autour du charisme commun a commencé à émerger. Egidio Viganò a exprimé cette idée en 1995 en définissant dans la *Charte de communion* de la Famille salésienne de Don Bosco les éléments fondamentaux qui construisent l'unité dans l'esprit de Don Bosco. On a voulu partir de l'âme de la Famille, car le sentiment d'appartenance à celle-ci, plus que de règles extérieures, se nourrit de la vitalité de l'esprit commun.⁵¹ La logique du mouvement et de la mentalité « ouverte » autour de l'esprit salésien se retrouve également dans la pastorale des jeunes avec la reconnaissance, à partir du Confronto 1988, du mouvement salésien des jeunes, formé implicitement et explicitement par des groupes qui, « tout en conservant leur autonomie organisationnelle, se reconnaissent dans la spiritualité et la pédagogie salésiennes ».⁵²

Cette période voit également la naissance d'établissements d'enseignement supérieur (dont le nombre reste modeste) et l'essor et la multiplication des œuvres sociales, notamment pour les jeunes en difficulté ou « à risque » et pour les migrants, tandis que l'engagement dans le secteur de la santé (léproseries et dispensaires médicaux) diminue. Les œuvres sociales, malgré leur nombre inférieur, ont attiré l'attention des chercheurs (en raison de leur nouveauté)⁵³ et du public (en raison de leur potentiel publicitaire). Il

49 Cf. *Ibid.* 114-118.

50 Cf. WIRTH, *Da Don Bosco ai nostri giorni*, 473-478.

51 Cf. DICASTERO PER LA FAMIGLIA SALESIANA SDB, *La carta di comunione nella Famiglia Salesiana di Don Bosco*, [s.e.], Roma 1995.

52 CG23 (1990), no. 275.

53 Voir, par exemple, G. MILANESI, *L'utilizzo delle scienze dell'educazione nell'impegno dei salesiani per i giovani "poveri, abbandonati, pericolanti"*, in J.E. VECCHI - J.M. PRELLEZO (eds.), *Prassi educativa pastorale e scienze dell'educazione*, SDB,

suffit de voir comment les écoles, secteur typique de l'activité salésienne, ne se voient réserver que quelques paragraphes dans les rapports sur l'état de la Congrégation dans la période étudiée. La perception générale a été exprimée très clairement par Don Viganò en 1990 :

Si l'on se place au niveau mondial, on peut dire que l'"espace jeunesse" a fait l'objet d'encouragements généraux, mais pas de poussées structurelles innovantes, décisives et opérationnelles, avec le concours de personnes, de moyens et de directives obligatoires. Chaque province a peut-être pensé qu'elle est déjà dédiée aux jeunes et qu'il suffit de "s'améliorer". Le dévouement aux jeunes est considéré comme acquis et suffisant. La pastorale est considérée comme un objet d'"animation" mais pas d'action à gouverner, pas même en ce qui concerne les éléments qui peuvent garantir les objectifs constitutionnels.⁵⁴

5.1.4. De la pédagogie aux sciences de l'éducation avec une interdisciplinarité (im)possible

À partir de la fin des années 1960, avec l'apparition des premières facultés de sciences de l'éducation en France et en Belgique, apparaît un nouveau cadre de référence qui a étendu son droit de cité dans le domaine éducatif à une pluralité de disciplines (psychologie, sociologie, biologie, hygiène, anthropologie, méthodologie générale, statistiques, etc.), toutes capables d'accompagner ou de concurrencer la pédagogie philosophique traditionnelle.⁵⁵ Comme nous l'avons déjà mentionné dans les chapitres précédents, l'Institut Supérieur de Pédagogie de Rebaudengo, dans son premier cadre préconciliaire, gérait les questions épistémologiques en donnant la priorité à l'aspect pédagogique-philosophique, ce qui créait, avec les distinctions qui s'imposent, un cadre dans lequel se positionnaient les « autres » sciences, de la biologie à la psychométrie. Le cadre s'est

Roma 1988, 87-120.

54 *La Società di San Francesco di Sales nel sessennio 1984-1990. Relazione del Rettore Maggiore don Egidio Viganò*, SDB, Roma 1990, no. 180.

55 Cf. G. CHIOSSO, *Novecento pedagogico*, La Scuola, Brescia 1997, 281.

compliqué avec la disparition de la prédominance de la *philosophia perennis* et la nouvelle approche des pédagogies critiques des années 1960 et 1970, qui ont d'abord affirmé l'autonomie des sciences humaines, puis réclamé le principe de l'interdisciplinarité.

Parler des sciences de l'éducation dans les années 1980 est donc différent des années 1950, qui avaient vu la naissance de l'approche de Braido et de la série *Educare*. Giorgio Chiosso mentionne un phénomène non désiré de la part des pédagogues de la nature interdisciplinaire des sciences de l'éducation : la simplification progressive mais substantielle des processus éducatifs à l'intérieur de l'horizon dominé par la psychologie, la sociologie et la méthodologie⁵⁶ Même dans la sphère salésienne, l'approche épistémologique des sciences de l'éducation, ainsi que la dynamique organisationnelle postconciliaire qui a accentué l'autonomie et la décentralisation, semblent avoir favorisé le cloisonnement des connaissances pédagogiques. Une fois dépassés le spiritualisme discipliné de Ricaldone et les pédagogies de la crise de l'immédiat après-Concile, il semble que trois tendances décrites par Chiosso soient présentes dans les théorisations et les applications salésiennes : la perspective empirique-opérationnelle, l'attention à la subjectivité personnelle et l'importance du dialogue entre les personnes et les cultures.⁵⁷ En outre, sous l'impulsion de Pietro Braido, s'est développée une forte réflexion historico-critique sur l'éducation salésienne, née autour de la révision postconciliaire du charisme, mais qui ne constituait alors qu'un des champs de la recherche promue institutionnellement par l'Institut d'histoire salésienne.

Le premier courant envisageait l'avenir de la pédagogie comme une science empirique, avec un cadre inductif-expérimental au service de l'apprentissage, de l'organisation scolaire et de la formation des enseignants. Dans la section suivante, nous verrons le développement de ce modèle pédagogique autour du thème du *projet éducatif*, au sens des théories curriculaires anglo-saxonnes.

La deuxième orientation dans la direction de la subjectivité personnelle s'est exprimée dans différents domaines et avec des sensibilités différentes, en fonction d'un principe théorique commun : *l'importance de la « personne »*. D'une part, il y a les élaborations philosophiques dans le

56 Cf. *Ibid.*

57 Cf. *Ibid.* p. 283-284.

domaine catholique qui se réfèrent à Maritain, Mounier, Pieper et autres personnalistes. D'autre part, l'accent est mis sur le concept de personnalité dans le courant des psychologues humanistes américains tels que Allport, Maslow, Carkhuff et Rogers. Dans certaines réflexions, l'importance de la personne est liée à certains principes de la pédagogie critique anti-institutionnelle, exaltant l'importance de l'expressivité, de l'authenticité et de l'autonomie de la personne contre les logiques autoritaires démodées ou l'aliénation capitaliste-consumériste.

Le dialogue interpersonnel et interculturel était le dénominateur commun du troisième courant de pensée pédagogique. La conscience humaine n'est considérée comme telle que dans l'ouverture à l'autre, dans l'échange, qui offre la possibilité de découvrir la dimension universelle de l'expérience humaine. Une vision positive du multiculturalisme, associée à une accentuation de la logique des droits de l'homme, envisageait le dépassement des divisions, des malentendus et des préjugés dans une société de plus en plus diversifiée dans ses modèles ethniques et culturels. Dans le contexte salésien, ce courant s'est souvent traduit par le terme d'inculturation du charisme lié à la logique de la décentralisation et à la dynamique de la croissance démographique de la Congrégation dans les régions non occidentales.

Le paradigme des sciences de l'éducation trouva évidemment des résonances, des consensus et des développements dans les réflexions de la faculté du même nom à l'UPS, mais il faut noter que sa concrétisation au niveau de l'université elle-même s'est faite selon la logique organisationnelle du département, chère à Don Egidio Viganò. Dans la présentation du document du CG21 à l'UPS en mai 1978, le recteur majeur s'est appuyé sur la décision du Chapitre : « Que le principe d'interdisciplinarité dans le cadre d'un Département soit également effectif au niveau structurel, et donc dans les statuts. Alors que les Facultés resteront des organismes académiques de planification et d'administration, la gestion du département garantira l'unité de la formation ».⁵⁸ Comme à son habitude, Viganò ne s'est pas contenté d'exhorter, mais un an plus tard, il a donné au recteur des instructions pour la création d'une « structure inter-facultés pour assurer la direction unifiée et organique de la pastorale des jeunes et de la

58 CG21, no. 360 in R. GIANNATELLI (ed.), *Don Egidio Viganò all'Università Salesiana*, UPS, Roma 1996, 59.

catéchèse”. Il convient de veiller à ce que cette structure représente le point de convergence du plus haut niveau de la collaboration entre les deux facultés de théologie et des sciences de l’éducation ». ⁵⁹ Réitérer l’importance de la structure départementale a été une constante dans ses discours à l’UPS, avec une insistance qui révèle aussi les difficultés concrètes à faire fonctionner à la fois la structure interdisciplinaire et le Département. ⁶⁰

5.1.5. *Projet pédagogique et théories qui le sous-tendent*

Don Juan Edmundo Vecchi, l’auteur le plus influent au niveau de la planification dans le domaine salésien, se réfère explicitement aux sciences de l’éducation dans le premier paragraphe du module sur le projet éducatif-pastoral de la publication encyclopédique *Projet éducatif pastoral : éléments modulaires* : « Les termes projet et planification ne sont entrés dans le langage pédagogique que relativement récemment. [...] Cela semble être dû, plus qu’à des raisons particulières, à un développement global dans le domaine des sciences de l’éducation, dans lequel la connexion organique des besoins du processus complexe de croissance de la personnalité dans la phase évolutive est apparue avec plus de clarté. L’impulsion décisive est venue de la didactique, qui a introduit le concept de « curriculum ». ⁶¹ Suit la définition du terme curriculum donnée par le pédagogue Lawrence Stenhouse : le curriculum est « une tentative de communiquer les principes et les caractéristiques essentielles d’une proposition éducative de manière à rester ouvert à toute révision critique et susceptible d’être converti efficacement en pratique ». ⁶²

Michel Pellerey a écrit que la planification de l’éducation dans les

59 GIANNATELLI (ed.), *Don Egidio Viganò all’Università Salesiana*, 77.

60 Cf. *Ibid.* 104, 129 134-135, 145-146 et 187-188.

61 J.E. VECCHI, *Progetto educativo pastorale*, in J.E. VECCHI – J.M. PRELLEZO (eds.), *Progetto educativo pastorale. Elementi modulari*, LAS, Roma 1984, 15. Voir aussi J.E. VECCHI, *Per riattualizzare il Sistema Preventivo*, ISPETTORIA SALESIANA LOMBARDO-EMILIANA, *Convegno sul Sistema Preventivo*, Milano-Bologna 3-4 novembre 1978, 4.

62 L. STENHOUSE, *Dal programma al curricolo. Politica, burocrazia e professionalità*, in VECCHI, *Progetto educativo pastorale*, in VECCHI – PRELLEZO (eds.), *Progetto educativo pastorale. Elementi modulari*, 15.

années 1960 et 1970 cherchait à « surmonter à la fois le marasme du bureaucratisme et l'inconstance et les vœux pieux de la spontanéité. Et voilà l'invasion des théories curriculaires et l'accrochage aux indications de la technologie éducative ». ⁶³ Mais les racines du mouvement de conception des curriculums remontent à Ralph W. Tyler et à son ouvrage fondamental de 1949, *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. ⁶⁴ Tyler et ses élèves Benjamin Bloom, Robert F. Mager et Hilda Taba ⁶⁵ ont cherché à réaffirmer l'importance du processus éducatif et pédagogique contre l'empiètement de la psychométrie. Les théories de la programmation qui ont été développées par la suite peuvent être divisées en trois courants selon que le programme est considéré à travers le paradigme du produit, du processus ou de la recherche.

Le premier courant en pédagogie se concentre sur la construction du *curriculum considéré comme le produit* de la programmation, qui donne des applications et des moyens à mettre en œuvre dans l'éducation. Malgré l'intention d'éviter l'influence de la psychométrie skinnerienne béhavioriste, on y sent l'influence d'un autre courant « technocratique », *la gestion par objectifs* de Peter Drucker, notamment lors de la « décennie de l'éducation » aux États-Unis (1957-1968). ⁶⁶ La programmation par objectifs analyse la situation éducative, propose des objectifs à atteindre et planifie ensuite les interventions et les activités en vue d'atteindre l'objectif. Les élèves de Tyler et leurs nombreux disciples ont eu du succès et quelques années plus tard, la théorie du curriculum s'est répandue en Europe. Dans le domaine de la planification salésienne, outre les auteurs américains, les

63 PELLERÉY, *Progettazione didattica*, SEI, Torino 1979, 10.

64 R.W. TYLER, *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, The University of Chicago Press, Chicago 1949.

65 Cf. B.S. BLOOM (ed.), *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, Handbook 1: Cognitive domain*, David McKay, New York 1956 et D.R. KRATHWOHL - B.S. BLOOM - B.B. MASIA, *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook 2: Affective domain*, David McKay, New York 1964; R.F. MAGER, *Preparing Instructional Objectives*, Fearon, Palo Alto CA 1962; H. TABA, *Curriculum development: theory and practice*, Burlingham: Harcourt, Brace & World, New York 1962.

66 Cf. l'analyse plus approfondie dans M. VOJTÁŠ, *Progettare e discernere: Progettazione educativo-pastorale salesiana tra storia, teorie e proposte innovative*, LAS, Roma 2015, 116-128.

auteurs belges Erik de Corte, Gilbert de Landsheere et le britannique Lawrence Stenhouse, déjà mentionné, ont eu une bonne influence avec leurs publications dans la seconde moitié des années 1970.⁶⁷

Le paradigme du *curriculum comme processus* doit être considéré comme le deuxième courant des théories du curriculum, qui va au-delà de la logique linéaire « situation-objectifs-action ». Le pédagogue britannique Richard S. Peters énonce sa logique du processus en valorisant les modèles d'excellence présents dans les activités qui « peuvent être valorisées davantage pour ces modèles immanents que pour les résultats auxquels elles conduisent ».⁶⁸ L'Américain James D. Raths propose une liste intéressante de critères permettant d'identifier les activités éducatives qui ont une valeur intrinsèque en soi, indépendamment de leur contenu ou de leurs objectifs, déplaçant ainsi l'attention de tout le processus éducatif qui passe de l'enseignement à l'apprentissage.⁶⁹

Comme représentant d'un troisième courant, qui considère le curriculum *comme un processus de recherche*, il faut citer Lawrence Stenhouse, qui essaie de dépasser les formes rigides et absolutistes du curriculum-produit, comprenant une foule d'objectifs, de sous-objectifs, d'activités et de *normes* obligatoires, et qui essaie en même temps d'échapper aux théorisations vagues et peu applicables des modèles de processus.⁷⁰ L'auteur britannique conçoit le curriculum comme l'interaction entre l'enseignant et les élèves et le comprend comme un processus de recherche et de vérification des hypothèses éducatives. La différence avec le paradigme du produit décrit technologiquement devient claire. La décentralisation met davantage l'accent sur l'enseignant en tant que responsable des programmes dans le respect de la tradition britannique d'autonomie des écoles et des enseignants. Le curriculum est davantage un outil de *résolution de problèmes* concernant une classe ou une école, réalisé par les parties prenantes, et

67 G. et V. DE LANDSHEERE, *Definire gli obiettivi dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1977; L. STENHOUSE, *Dal programma al curricolo*, 1977; E. DE CORTE et al, *Les fondements de l'action didactique*, De Boeck, Bruxelles 1979.

68 R.S. PETERS, *Ethics and Education*, George Allen and Unwin, London 1966, 155.

69 Cf. J.D. RATHS, *Teaching without specific objectives*, in «Educational Leadership» 28 (1971) 714-720.

70 Pour une critique des trois courants de théories curriculaires, voir VOJTÁŠ, *Progettare e discernere*, 126-137.

non une conceptualisation méthodologique-technologique de la vision pédagogique ou idéologique privilégiée.⁷¹ En ce sens, Stenhouse se rapproche, bien que de manière non explicite, des positions de Kurt Lewin en matière de recherche-action.⁷² Juan Vecchi s'inspire explicitement des idées de Stenhouse et dans sa proposition, il adopte les positions équilibrées entre les deux paradigmes du produit et du processus, mais il hérite également de certaines des difficultés du modèle de Stenhouse qui place trop d'attentes sur l'éducateur, qui devrait être à la fois chercheur, concepteur, enseignant, exécutant, facilitateur et vérificateur. Il est certain que la préparation, l'expérience et la personnalité de Vecchi étaient en mesure de répondre aux besoins de la programmation, mais on ne peut pas en dire autant des « programmeurs » au niveau des provinces, plus influencés par l'enthousiasme technocratique de la *gestione par obiettivi* que par le modèle d'accompagnement patient des processus de recherche.

5.2. Les lignes pédagogiques du magistère salésien

Outre le travail sur les constitutions, qui ont été révisées et reconfirmées comme valides *ad experimentum* jusqu'en 1984, les travaux du CG21 se sont surtout concentrés sur le thème de l'éducation-pastorale salésienne. Le document *Salésiens évangélistes des jeunes* du CG21 peut être considéré comme une sorte de traité postconciliaire sur l'éducation et la pastorale salésiennes. En effet, les thèmes abordés par ce chapitre étaient d'une part la continuation de ce que les conseillers pour la pastorale des jeunes, Don Giovenale Dho et Don Gaetano Scivo, avaient commencé à développer, et d'autre part ils allaient devenir les thèmes prioritaires des chapitres des trente années suivantes, à savoir : le rapport étroit entre éducation et évangélisation,⁷³ la communauté salésienne comprise comme

71 Cf. ELLIOTT, *Education in the Shadow*, dans RUDDUCK, *An Education that Empowers*, 1995, 54-56 et PELLERREY, *Progettazione didattica*, 1994, 27-29.

72 Cf. KEMMIS, *Some Ambiguities in Stenhouse*, dans RUDDUCK, *An Education that Empowers*, 77.

73 Cf. le thème et le contenu du CG23 (1990): *Éduquer les jeunes à la foi*.

le noyau animateur⁷⁴ de la communauté éducative-pastorale (CEP)⁷⁵ et le thème du critère ou du « cœur oratorien », développé en particulier par Viganò en termes de prédilection à l'égard des jeunes, selon la devise *da mihi animas, cetera tolle*.⁷⁶

5.2.1. Les conceptions du projet éducatif-pastoral au CG21 (1978)

Le Chapitre, sentant le risque de désaffection éducative due à la crise de l'école salésienne et constatant que la pastorale était souvent peu incisive,⁷⁷ a voulu confirmer le lien étroit entre éducation et évangélisation, en se référant à Don Bosco, à la tradition salésienne, à l'exhortation *Evangelii Nuntiandi* de 1975 et au Synode sur la catéchèse de 1977. On affirma qu'il y a un lien fort entre les deux dimensions sur le plan pratique de l'engagement pour le salut de toute la personne du jeune :

Participant à l'activité évangélisatrice de l'Église, nous croyons au charisme de Don Bosco et, par conséquent, à la manière originale salésienne d'évangéliser les jeunes. Notre manière salésienne originale pour rendre l'évangélisation réelle est le projet éducatif salésien, le "système préventif", révisé et actualisé.⁷⁸

La remise à jour de l'éducation salésienne se concentre dans la partie des actes du CG21 qui constitue le projet éducatif-pastoral salésien (PEPS)

74 Cf. le thème et le contenu du CG25 (2002): *La communauté salésienne aujourd'hui*.

75 Cf. CG21 (1978), nos. 63-79 qui parle de la communauté salésienne comme animatrice de la CEP. Cf. également le thème et le contenu du CG24 (1996): *Salésiens et laïcs: communion et partage dans l'esprit et la mission de Don Bosco*.

76 Cf. E. VIGANÒ, *La Famiglia Salesiana*, in ACS 63 (1982) 304, 11-12; ID., *Don Bosco santo*, in ACS 64 (1983) 310, 10 qui trouvent une résonance dans les contenus et dans le thème du CG26 (2008): *Passione apostolica del Da mihi animas, cetera tolle*.

77 J. VECCHI, *Pastorale, educazione, pedagogia nella prassi salesiana*, in J. VECCHI - J.M. PRELLEZO (eds.), *Prassi educativa pastorale e scienze dell'educazione*, SDB, Roma 1988, 128-129 et S. FRIGATO, *Educazione ed evangelizzazione*, in A. BOZZOLO - R.M. Carelli (eds.), *Evangelizzazione e educazione*, LAS, Roma 2011, 77.

78 GC 21 (1978), no. 14. Voir également les numéros 4, 81 et 569.

que nous pensons opportun de lire selon deux logiques complémentaires : le *paradigme linéaire, analytique et opératif* des contenus (la situation, les objectifs et les moyens) et l'*approche systémique, synthétique et processuelle* sur le style éducatif et pastoral (les attitudes des éducateurs et les caractéristiques du milieu). Cette distinction n'est pas arbitraire, car les deux approches ont connu des fortunes et des développements différents au cours des années qui ont suivi le Chapitre.

5.2.1.1. *Projet linéaire : situation, objectifs, moyens*

Les conditions dans lesquelles évolue la proposition du CG21 sont décrites dans quatre paragraphes, qui traitent des aspects positifs de la pratique éducative-pastorale, des aspects déficients, des principales causes des lacunes énumérées, et enfin du cadre de référence proposé en vue d'une évaluation de la réalité actuelle.⁷⁹ Nous ne nous attarderons pas sur les contenus spécifiques de la situation, puisque, étant liés au sexennat 1972-78, ils ont déjà été mentionnés précédemment. Ce qu'il est intéressant de noter, en raison des influences ultérieures sur la méthodologie de la programmation, c'est la façon de procéder du Chapitre : après la description analytique de la situation, il donne une interprétation éducative-pastorale de la situation, évalue les causes et propose une comparaison avec les références idéales du magistère salésien. L'attention portée au « voir » et à l'interprétation de la réalité sera présente dans le processus de programmation proposé ultérieurement par Juan Vecchi.⁸⁰

Dans la formulation des objectifs en éducation, le Chapitre utilise une logique qui découle de différents plans de croissance, établis de manière assez hétérogène. Le premier, brièvement décrit avec une liste d'objectifs, après avoir affirmé l'unité du projet orienté vers le Christ, suit la description des objectifs du plan « religieux chrétien » sous forme discursive. Afin de renforcer l'importance du plan « vocationnel », celui-ci est traité dans une partie spéciale visant un fonctionnement beaucoup plus détaillé que les autres plans de croissance. Il est très probable que la logique de la

79 Cf. CG 21 (1978), no. 87.

80 Cf. DICASTERO PER LA PASTORALE GIOVANILE, *Progetto Educativo Pastorale. Metodologia*, Sussidio 1, [s.e.], Roma 1978 et ID., *Elementi e linee per un Progetto Educativo Pastorale Salesiano*, Sussidio 2, [s.e.], Roma 1979.

division en différents plans de croissance a été déterminante pour le choix ultérieur de diviser le PEPS en quatre dimensions. La liste récapitulative des objectifs, qui est donnée ci-dessous, est faite de manière concise et claire, afin de pouvoir comparer les subdivisions et les contenus.

- Au niveau de la *croissance personnelle* du jeune, sont mentionnés les objectifs suivants : une maturation progressive vers la liberté, qui implique la perception des valeurs et l'assomption de ses propres responsabilités ; une relation sereine et positive avec les personnes et les choses ; une attitude dynamique-critique face aux événements afin de pouvoir prendre des décisions personnelles cohérentes ; une maturation sexuelle pour comprendre la dynamique de la croissance, du don et de la rencontre ; enfin, un projet d'avenir personnel en vue d'un choix vocationnel précis.⁸¹
- Sur le plan de la *croissance sociale*, l'accent est mis sur : une attitude pro-sociale de disponibilité, de solidarité, de dialogue, de participation et de coresponsabilité ; l'inclusion dans la communauté et l'engagement en faveur de la justice et la construction d'une société plus juste et plus humaine.⁸²
- Sur le *plan religieux*, l'action salésienne vise la croissance dans le Christ et dans l'Église pour acquérir : une foi consciente et active ; un réveil de l'espérance et de l'optimisme ; une vie de grâce et de charité ; une découverte de l'Église comme signe efficace de communion et de service dans un lien d'unité avec le Pape.⁸³
- Au niveau de la *croissance vocationnelle*, seuls deux objectifs sont fixés : la découverte de l'appel personnel de chacun ; le choix libre et réfléchi d'un projet de vie.⁸⁴

Après l'énonciation des objectifs principaux, le CG21 n'a pas offert une explication organique des autres contenus de la praxis éducative et pastorale qui puisse se traduire en un programme opérationnel. On perçoit un fort accent sur les expériences dans le domaine de la croissance religieuse,

81 Cf. CG 21 (1978), no. 90.

82 Cf. *Ibid.*, no. 90.

83 Cf. *Ibid.*, no. 92.

84 Cf. *Ibid.*, no. 106.

fidèles à la tradition salésienne et révisées pastoralement à la lumière du Concile,⁸⁵ en oubliant toutefois d'explicitier les moyens proprement éducatifs dans le domaine de la croissance personnelle et sociale. Dans cette liste de moyens pour l'éducation, nous notons : la vie et l'expérience du groupe (en mentionnant de nouveau les compagnies) ;⁸⁶ une catéchèse vivante et une prédication concrète ; des célébrations liturgiques joyeuses et proches des jeunes ; une dévotion filiale et forte à la Vierge, modèle d'une vie de foi réussie et de pureté sereine ; une vie de prière authentique avec des formes proches de la sensibilité juvénile et populaire ; le sacrement de pénitence préparé par des célébrations communautaires ;⁸⁷ l'appel personnel que Dieu adresse à chaque jeune ; la vocation des jeunes appelés à la vie sacerdotale et religieuse ; la collaboration active avec l'Esprit Saint pour susciter des vocations salésiennes, tant consacrées que laïques.⁸⁸

5.2.1.2. Programmation systématique : attitudes des éducateurs et milieu éducatif

Les documents du CG21 décrivent le style de l'éducation et de la pastorale salésiennes en spécifiant les attitudes des éducateurs et en décrivant l'environnement éducatif. Chez les éducateurs, individus et communautés, certaines attitudes et dispositions acquièrent une importance fondamentale : l'attention aux jeunes réels, à leurs intérêts et à leurs devoirs dans la vie ; la sympathie envers le monde des jeunes ; la capacité d'accueil et de dialogue ; la juste considération et l'estime des valeurs dont les jeunes sont porteurs ; l'attention aux dynamismes de leur croissance ; le caractère raisonnable des exigences et des normes ; la créativité et la flexibilité des propositions ; l'engagement à favoriser l'adhésion aux valeurs par la persuasion et l'amour, et non par l'imposition forcée ; chercher à encourager en chaque jeune le point accessible au bien ; la franchise d'une proposition chrétienne intégrale attentive au degré de développement du jeune.⁸⁹ Dans les attitudes émerge clairement une sensibilité « animatrice » avec un style

85 Cf. *Ibid.* nos. 92 à 95.

86 Cf. *Ibid.*, nos. 90, 102.

87 Cf. *Ibid.* nos. 92 à 95.

88 Cf. *Ibid.*, no. 110.

89 Cf. *Ibid.*, no. 101.

éducatif accueillant, souple et progressif. En revanche, on a laissé de côté les attitudes liées à l'intériorité et à la spiritualité de l'éducateur, à la clarté du but ultime et aux aspects d'autorité ou de discipline.

Les caractéristiques de l'environnement éducatif sont formulées en harmonie avec les attitudes de l'éducateur en fournissant « un environnement intense et lumineux de participation et de relations sincèrement amicales et fraternelles »⁹⁰ comme cadre de l'action éducative et pastorale. Les membres du Chapitre étaient convaincus que le salésien évangélise plus par ce qu'il fait que par ce qu'il dit. De même, il témoignerait davantage par son humanité saine, équilibrée et réussie que par des gestes ou des mots.⁹¹ Les caractéristiques explicitement mentionnées par le CG21 sont : l'esprit de famille, de simplicité et de franchise, qui favorise les relations amicales et fraternelles ; le climat d'optimisme et de joie, reflet de la grâce de Dieu et de la sérénité intérieure ; le mode communautaire de croissance humaine et chrétienne ; la présence aimante, solidaire, animatrice et dynamisante des éducateurs ; les formes constructives de la vie associative ; la nécessité de l'engagement apostolique des jeunes qui deviennent évangélisateurs de leurs compagnons ; la collaboration avec les jeunes, les familles et toutes les forces constructives disponibles.⁹²

5.2.1.3. Le projet comme outil opérationnel

Dans le discours de clôture du CG21, Viganò présente le projet éducatif-pastoral salésien comme une compréhension renouvelée du système préventif de Don Bosco. Il ne le voit cependant pas du point de vue d'une pédagogie théorique qui ne fait que repenser et réorganiser les contenus : « Si quelqu'un pensait qu'il s'agit d'une proposition théorique ou secondaire, j'oserais dire qu'il montrerait qu'il n'a compris ni le cœur de Don Bosco, ni le "moment" délicat actuel de la Congrégation ».⁹³ Le recteur

90 *Ibid.*, no. 102.

91 Cf. PAUL VI, *Evangelii Nuntiandi*, no. 30ss, dans *Ibid.*

92 Cf. *Ibid.* Sur la CEP, voir les numéros 63-68. NB. L'utilisation de certains adjectifs tels que « activant » et « constructif » sans spécifier l'objet rappelle les remarques critiques de Scilligo sur le caractère générique et l'émotivité implicite de la formulation des chapitres dans la période postconciliaire.

93 *Ibid.*, no. 569.

majeur envisage le PEPS comme le programme du sexennat et se propose d'étudier, d'approfondir, de comparer, de mettre en œuvre le patrimoine éducatif de Don Bosco et de le traduire en termes de praxis dans les milieux de l'évangélisation salésienne.⁹⁴ Il se place ainsi dans la ligne du CG21 qui met l'accent sur la décentralisation et l'attention portée à la singularité de chaque contexte :

Chaque province (ou groupe de provinces) élaborera un projet éducatif adapté à la réalité locale, qui servira de base à la programmation et à la vérification de ses différentes œuvres, selon les options de base définies par la Congrégation : oratoires, centres de jeunes, écoles, internats, paroisses, missions, etc. Pour favoriser l'unité dans la décentralisation, le Dicastère pour la Pastorale des Jeunes, à la lumière de l'expérience et de la réflexion salésienne, devra indiquer les lignes fondamentales de ce projet (objectifs, contenus, méthode, caractéristiques...) en tenant compte de la diversité des situations géographiques et culturelles.⁹⁵

La séquence de mise en œuvre et le flux des indications sont donc conçus dans une logique qui va « du centre à la périphérie », en commençant par la décision du Chapitre général de planifier, puis en poursuivant avec les indications du Dicastère pour la pastorale des jeunes avec l'élaboration successive des projets des provinces (PEPSI) et en concluant la série avec le travail des PEPS au niveau local.

En appliquant cette méthodologie dans les provinces, le paradoxe de la « *centralisation par la décentralisation* » a été en quelque sorte réalisé,⁹⁶ avec une série d'implications pratiques qui font encore partie de l'histoire des effets de la planification salésienne. Le fait d'avoir proposé la séquence de réalisation allant de la structure la plus grande à la structure la plus petite a influencé la mentalité de la planification salésienne : les projets provinciaux ont souvent imité les documents des Chapitres généraux, les indications du dicastère ou les projets des autres provinces, et les projets

94 Cf. *Ibid*, no. 571.

95 *Ibid*, no. 105.

96 Cf. S. KÜHL, *Sisyphos im Management. Die vergebliche Suche nach der optimalen Organisationsstruktur*, Wiley, Weinheim 2002, 131-166.

locaux ont reproduit les contenus du projet provincial, auxquels ils devaient se conformer.

5.2.1.4. *Le projet, un terme au champ sémantique (trop) large*

Un autre problème se pose au niveau linguistique, car le champ sémantique du mot italien « progetto » est plus étendu que les termes respectifs des autres langues.⁹⁷ Le CG21 ne définit pas de manière univoque le terme « projet éducatif-pastoral salésien », il l'utilise en alternant les accents théoriques et opérationnels et le remplace parfois par le simple terme de « planification ». Parmi les différentes dénominations et niveaux de planification qui se réfèrent directement ou indirectement au PEPS, utilisés par le CG21, on note : projet d'année, planification éducative et pastorale, projet de l'oratoire et du centre de jeunes, projet éducatif provincial pour le secteur scolaire, projets de chaque école particulière, projet apostolique des « nouvelles présences », projet organique pour l'évangélisation au niveau provincial et local.⁹⁸ Il est intéressant de noter que dans la partie des directives opérationnelles pour la paroisse salésienne, il n'y a pas de demande explicite d'un PEPS. Le CG21 ne clarifie pas le nombre et les interdépendances entre les différents « projets » et cela reste une question à traiter à l'avenir.

Les études, manuels et documents variés produits ces dernières années n'ont pas toujours évité l'ambiguïté de la fonction sémantique multiple du terme « projet », qui a deux accents différents dans la langue italienne : l'un est plus précis, quand le terme se réfère à un plan de travail ordonné et détaillé pour réaliser quelque chose ; l'autre est plus indéterminé, parce que « projet » signifie une idée, un but, même vague et difficilement réalisable, pour le futur. Le mot « projet » conserve une certaine ambiguïté, même dans le domaine plus technique et exécutif, puisqu'il peut faire référence à une « ébauche », indiquant une solution non détaillée, avec une

97 Nous reviendrons sur le sujet de la sémantique plus tard dans le chapitre deux. Pour les ambivalences et l'arrière-plan du terme « projet », cf. G. MORANTE, *Progetto educativo*, in Z. TRENTI et al. (eds.), *Religio. Enciclopedia tematica dell'educazione religiosa*, Piemme, Casale Monferrato 1998, 752-753. Pour l'importance de la diversité culturelle dans la planification, voir l'analyse approfondie dans R.D. LEWIS, *When Cultures Collide. Leading across cultures*, Nicholas Brealey International, Boston 2006, 3-80.

98 Cf. CG 21 (1978), nos. 30, 104, 127, 132, 134 et 161.

analyse sommaire des coûts, et à un « projet exécutif », impliquant plutôt une image complète de tous les calculs, dessins et détails techniques, estimations et spécifications.

Dans d'autres langues néo-latines, le mot « projet » conserve les deux sens, bien que dans certains cas il soit traduit par des termes considérés comme équivalents tels que « plan » ou « programme ».⁹⁹ La relation sémantique entre « projet » et « ideario » dans les milieux salésiens n'a pas toujours été claire, surtout dans les pays hispanophones.¹⁰⁰ Un problème plus important se pose en anglais, où les termes *project* et *project management* ont, presque exclusivement, le sens d'un plan de travail structuré, planifié pour trouver des informations, produire ou améliorer quelque chose. Le terme « projet » se traduit également par *mission, mission statement, plan, design, layout, scheme*. Pour un « projet » vague pour l'avenir, on utilise *plan* et non *project*. En sciences de l'éducation, les expressions *planification de l'éducation, conception pédagogique* sont également utilisées. En milieu salésien, on utilise le terme de *Projet éducatif et pastoral salésien*. En allemand, le mot *Projekt* est utilisé de la même manière qu'en anglais et, par conséquent, le terme « projet » est traduit par *Projekt, Plan, Entwurf*.¹⁰¹ Les salésiens des pays germanophones adoptent une solution linguistiquement plus pertinente et ne traduisent pas le terme PEPS par le mot *Projekt* mais plutôt par *Pastoralkonzept* ou *Leitlinien* (lignes directrices), qui expriment mieux la nature des documents produits dans l'espace salésien sous le nom de « projet ».

L'utilisation du mot « projet » dans les milieux salésiens met en

99 Voir par exemple la traduction du terme « progettazione educativa » en « planificación educativa » dans M. PELLERÉY, *Progettazione educativa/scolastica*, in J.M. PRELLEZO - G. MALIZIA - C. NANNI (eds.), *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, LAS, Roma 2008, 923-926 et Idd., *Planificación educativa*, in FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN UPS, *Diccionario de ciencias de la educación*, CCS, Alcalá 2009, 918-921.

100 Cf. DICASTERO PG, *Progetto Educativo Pastorale. Metodologia*, 30-35 e ID., *Elementi e linee per un progetto educativo pastorale salesiano*, 6.

101 Voir *Project*, dans S. WEHMEIER (ed.), *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*, Oxford University Press, Oxford 2000, 1012; *Progetto*, dans GARZANTI, *Il nuovo dizionario Hazon inglese italiano, anglais italien*, Garzanti, Cernusco (Milano) 1999, 2187; *Progettare*, in B. KLAUSMANN-MOLTER (ed.), *Das Pons Wörterbuch. Dizionario tedesco italiano, italiano tedesco*, Zanichelli/Klett, Bologna 1996, 1396.

évidence différents aspects. Le CG21 (1978), d'une part, a souligné l'aspect théorique, à savoir le projet éducatif salésien compris comme une réinterprétation du système préventif, comme une conception organique de la pédagogie salésienne¹⁰² et, d'autre part, il a souligné l'aspect opérationnel, pratique et applicatif qui considère la programmation dans les différents milieux, les objectifs, les processus, les moyens et les vérifications du processus.¹⁰³ Le sens de la planification et du PEPS s'est enrichi des nombreux textes produits sur le sujet et des différents contextes de référence, risquant toutefois de devenir un conteneur conceptuel dans lequel l'immensité du contenu est inversement proportionnelle à la précision du sens.¹⁰⁴

5.2.2. *Egidio Viganò : planification et nouvelle éducation-évangélisation*

Environ six mois après la clôture du CG21, le recteur majeur a envoyé une lettre circulaire, intitulée *Le projet éducatif salésien*, dans laquelle il présente une synthèse des résultats du Chapitre concernant la planification éducative-pastorale. Il réaffirme que « recomposer au niveau des idées et de la pratique la synthèse du système préventif [...] est une des obligations programmatiques du sexennat »¹⁰⁵ et qu'elle doit impliquer chaque confrère et chaque communauté. Certaines idées méthodologiques innovantes, par rapport au texte du CG21, se trouvent dans la dernière partie de la lettre. Il parle de la nécessité de « réfléchir "à la manière salésienne" » ; ni les seules sciences de l'éducation, ni celles de la foi, ni même notre expérience plus ou

102 Cf. CG 21 (1978), nos. 14, 4 et 81.

103 Cf. *Ibid.*, nos. 105 et 127-161.

104 Cf. comme exemple emblématique la lettre de E. VIGANÒ, *Riproghiamo insieme la santità*, in ACS 63 (1982) 303, 3-28, qui utilise des expressions telles que « c'è da riprogettare insieme la nostra santità, sia personale che comunitaria », « progetto-uomo voluto da Dio », « riprogettare in noi la capacità di conversione, di espiazione e di prevenzione », « un progetto più ampio in cui interviene Iddio come Padre: è un vasto progetto di amore e di vittoria », « progetto del Padre », « progetto divino di redenzione », etc. Cf. également l'observation de l'ambiguïté sémantique signalée dans DICASTERO PG, *Elementi e linee per un progetto educativo pastorale salesiano*, 6.

105 VIGANÒ, *Il progetto educativo salesiano*, 38-39.

moins non critique soutenue pendant des années par une mentalité maintenant appelée à la conversion par un Concile œcuménique et deux Chapitres généraux ne suffisent ».¹⁰⁶ L'élaboration « salésienne » du projet signifiait : « appeler à l'étude et à la réflexion, porter l'attention sur le contexte social et ecclésial dans lequel nous travaillons, rechercher de manière créative des voies et des solutions qui répondent aux situations auxquelles nous sommes confrontés, unir la communauté autour de critères communs qui inspirent tout le monde et dans lesquels tous se reconnaissent, assurer l'intégralité et se libérer de l'improvisation et de l'individualisme ».¹⁰⁷

En l'absence de normes législatives et d'indications opérationnelles,¹⁰⁸ qui devaient être élaborées ultérieurement par le dicastère de la pastorale des jeunes, et étant donné que le processus de planification devait être mis en place « du centre à la périphérie », il n'est pas surprenant que les individus et les communautés aient attendu l'initiative des provinces, tandis que la majorité des provinces n'ont bougé qu'en suivant les indications publiées au fur et à mesure par le dicastère. Vecchi évalue la période qui a suivi le GC21 en disant que « à partir de 1978, toute une littérature locale avec des motivations, des documents et des modèles pratiques s'est mise à fleurir. Au départ, elle s'adressait aux responsables de l'animation au niveau provincial, alors que les communautés locales avaient du mal à se l'approprier ».¹⁰⁹

Il est clair que les capitulaires du CG21 ont voulu intégrer dans la formule « projet éducatif salésien » la terminologie proposée précédemment : « humanisme salésien intégral » du CG19, « promotion chrétienne intégrale » et « éducation chrétienne libératrice » du CGS. Les différentes formulations et

106 *Ibid.*, 38.

107 *Ibid.*, 39.

108 Les Constitutions et Règlements révisés au cours du CG21 n'envisageaient pas encore la planification, mais cela a changé avec le CG22 (1984), qui a inclus la planification éducative et pastorale dans le Règlement général aux articles 4, 5, 6 et 7.

109 Cf. VECCHI, *Pastorale, educazione, pedagogia*, in *Il cammino e la prospettiva 2000*, 1991, 26. Une situation similaire de planification a également été constatée dans la sphère ecclésiale au sens large. Voir par exemple G. ANGELINI, *Pastorale giovanile e prassi complessiva della Chiesa*, in FACOLTÀ TEOLOGICA DELL'ITALIA SETTENTRIONALE, *Condizione giovanile e annuncio della fede*, La Scuola, Brescia 1979, 81. Voir aussi A. DEL MONTE, *Una Chiesa giovane per annunciare il vangelo ai giovani*, in «Il Regno-documenti» 3 (1979) 63-76 et G. COSTA, *Pastorale giovanile in Italia. Un dossier*, La Rocca, Roma 1981.

l'insistance sur l'unité font penser au fossé culturel entre l'Église et le monde et à la mentalité générale de l'après-Concile, plus soucieuse de l'autonomie des domaines que de l'unité profonde du modèle anthropologique.¹¹⁰ A l'époque de Viganò et Vecchi, l'insistance sur la promotion et la libération de l'homme n'est plus aussi forte et la réflexion se concentre sur le rapport entre éducation et évangélisation. Le contexte de la réflexion a été influencé par différentes situations : la crise du collège salésien en tant qu'œuvre éducative traditionnelle ; l'excès de scolarisation et le peu de passion pastorale dans certaines provinces ; mais aussi le phénomène inverse de la fuite dans le milieu paroissial, avec beaucoup de « pastorale » mais aucun parcours éducatif structuré ; le professionnalisme excessif dans l'éducation scolaire ; l'oratoire qui n'a pas réussi à s'ouvrir aux jeunes plus éloignés, etc.¹¹¹

Egidio Viganò propose sa réflexion dans la lettre programmatique sur le *projet éducatif salésien* de 1978, en développant un axiome épistémologique et méthodologique pour les années suivantes : « Nous sommes conscients que l'éducation et l'évangélisation sont des activités distinctes dans leur ordre. Ils sont cependant étroitement liés sur le plan pratique de l'existence ».¹¹² Dans l'argumentation qui suit, il précise que l'éducation et l'évangélisation « ne sont pas en soi chronologiquement successives ni encore moins divergentes, mais touchent à deux aspects essentiels de l'unique vocation de l'homme, telle qu'elle se révèle dans le plan de Dieu ».¹¹³ Le risque, auquel on s'expose malheureusement dans certains contextes, de concevoir l'éducation et l'évangélisation dans la logique de « l'avant et de l'après » a été dénoncé également par Riccardo Tonelli.¹¹⁴

Viganò reprend les formulations du CG21 qui accentuent malheureusement la logique de la distinction et de l'autonomie de l'éducation et de l'évangélisation en décrivant leur contenu dans des paragraphes séparés. La solution

110 Cf. l'analyse de G. BIANCARDI, *L'educazione tra evangelizzazione e promozione umana*, in BOZZOLO - CARELLI, *Evangelizzazione ed educazione*, 19-24.

111 Cf. J. VECCHI, *Pastorale, educazione, pedagogia nella prassi salesiana*, in J. VECCHI - J.M. PRELLEZO (eds.), *Prassi educativa pastorale e scienze dell'educazione*, SDB, Roma 1988, 128-129.

112 Cf. CG 21 (1978), no. 14.

113 Cf. *Ibid.*, no. 91.

114 Cf. R. TONELLI, *Ripensando quarant'anni di servizio alla pastorale giovanile*, interview publiée par Giancarlo De Nicolò, in « Note di Pastorale Giovanile » 43 (2009) 5, 41-42.

consistant à unir les deux dimensions au niveau pratique de l'existence est entravée tant par l'hétérogénéité des contextes dans lesquels la Congrégation accomplit sa mission,¹¹⁵ que par une mentalité qui n'a pas pris suffisamment conscience du renouveau postconciliaire et qui cantonne le petit nombre de salésiens disponibles dans des « tâches d'organisation et d'administration ».¹¹⁶

L'unité harmonique entre les diverses dimensions du projet éducatif salésien est rappelée à travers l'unité de la vocation, des motivations, de l'option fondamentale pour le Christ, de l'action concrète, proposant la possibilité pratique d'une « éducation chrétienne ».¹¹⁷ Le recteur majeur s'appuie sur Alberto Caviglia pour affirmer l'originalité unitaire du système préventif et la capacité créative de Don Bosco. Sa créativité ne crée pas les éléments, il s'agit plutôt d'une synthèse créative, qui est la marque des œuvres de génie. La synthèse créative signifie que « l'originalité, la beauté et la grandeur de la création ne résident pas tant dans la nouveauté des détails, mais dans la découverte de l'idée, de l'esprit, qui les résume et les fusionne dans la vie nouvelle et originale d'un tout ».¹¹⁸

La connexion intégrale des différents éléments ne consiste pas en l'annulation des différences, ni en la mise à l'écart d'un pôle de contraste, mais se produit, selon Viganò, dans une tension harmonique et créative. Dans la conclusion de la même lettre, il écrit sur la nécessité d'acquérir « la capacité de maintenir en tension harmonique et créative les deux grands pôles du système préventif : l'élan et le but "pastoraux" de notre action, d'une part, et le choix "pédagogique" et la compétence "éducative", d'autre part ».¹¹⁹ Dans la lettre de Viganò apparaissent les deux formules qui deviendront presque un slogan stéréotypé : *évangéliser en éduquant* et *éduquer en évangélisant*. Cependant, conformément au style de Viganò qui est à la fois magistral et pratique, sont également précisés les domaines et les instruments concernant la relation entre l'éducation et l'évangélisation, comme le montre le schéma suivant :¹²⁰

115 Cf. CG 21 (1978), nos. 82-83 et 86.

116 *Ibid*, no. 85.

117 Cf. E. VIGANÒ, *Il progetto educativo salesiano*, in ACS 59 (1978) 290, 26-35.

118 Cf. A. CAVIGLIA, *La pedagogia di Don Bosco*, in VIGANÒ, *Il progetto educativo salesiano*, 8.

119 VIGANÒ, *Il progetto educativo salesiano*, 41.

120 Cf. *Ibid*. 26-35.

ÉVANGÉLISER EN ÉDUQUANT	ÉDUQUER EN ÉVANGÉLISANT
<p>La préoccupation pastorale de Don Bosco se caractérise, et avec un sérieux constant, par le choix de l'éducation comme domaine et mode de son activité pastorale :</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Le moteur qui stimule l'action éducative</i> : le motif pour lequel le salésien (en tant que personne et en tant que communauté) se plonge dans l'éducation a son origine en dehors de l'aire culturelle ; elle procède de la charité pastorale. • <i>Sollicitude positive pour les valeurs culturelles et les institutions</i> : l'intentionnalité évangélicatrice conduit le salésien (en tant que personne et communauté) à apprécier et à assumer l'engagement éducatif dans ses valeurs humaines. • <i>Lier profondément l'Évangile à la culture</i> : dans la pratique éducative du système préventif, l'Évangile est proposé d'une manière qui est étroitement liée à l'existence concrète. • <i>Le sens réaliste de la gradualité créant un processus pédagogique</i> qui prend en compte toutes les dynamiques humaines et crée chez les enfants et les jeunes les conditions d'acceptation d'une réponse libre. 	<p>Notre art éducatif est « pastoral », dans le sens où l'ensemble du processus éducatif, avec son contenu et sa méthodologie, est orienté vers l'objectif chrétien du salut, imprégné de sa lumière et de sa grâce :</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>La présence claire du but ultime</i> : la pédagogie de Don Bosco insiste explicitement sur le véritable but religieux de la vie ; le but ultime est la grande force d'attraction du processus éducatif. • <i>Un processus éducatif positivement orienté vers le Christ</i> : la pratique éducative salésienne naît et se nourrit de la charité pastorale et tend explicitement et loyalement vers le salut de la rédemption (thèmes : Église ; Confession, Eucharistie, climat marial, catéchèse, vocation, sainteté). • <i>Conscience critique et sens du devoir à la lumière de l'Évangile</i> : permettre aux jeunes d'avoir une conscience critique capable de percevoir les valeurs authentiques en promouvant un mode de vie sain. • <i>La Parole de Dieu, par sa nature même, révèle et interpelle</i> : le souci pédagogique de s'adapter à la condition des jeunes ne doit pas ignorer ou s'opposer à leur engagement pastoral de « prophètes » de l'Évangile.

Diagramme E : Relation entre éducation et évangélisation dans le projet éducatif salésien de Don Viganò

Il est important de noter comment Viganò ajoute aux deux pôles de l'éducation et de la pastorale la bonté du cœur, c'est-à-dire *l'amorevolezza*,

qui est typique du mode de vie salésien.¹²¹ La globalité conçue par Viganò est reconfirmée et enrichie de nouvelles nuances dans la lettre sur la *nouvelle éducation de 1991*, écrite quelques mois après la lettre sur la *nouvelle évangélisation*, dont on citera une longue section en raison de l'importance des liens entre les éléments mentionnés :

L'éducation et l'évangélisation interagissent, dans le "système préventif", dans une réciprocité intime et harmonieuse. Nous trouvons l'explication dans l'intuition que la praxis opérationnelle de Don Bosco est un art pédagogique-pastoral. L'art, comme nous le disions, doit toucher directement la réalité objective afin d'avoir un impact sur elle dans la recherche du sens, de la beauté et de la sublimation. C'est une forme d'activité de l'homme ingénieux ; elle renforce son talent inventif et sa créativité expressive ; grâce à elle, l'artiste se modifie lui-même pendant qu'il accomplit son travail. Ce qui le pousse à travailler est un feu intérieur, une inspiration idéale, une passion de son cœur, illuminée par l'inspiration du génie. Jean-Paul II a appelé à juste titre Don Bosco éducateur "génie du cœur". Nous avons vu que ce feu intérieur s'appelle la "charité pastorale" : un amour apostolique marqué par une prédilection pour les jeunes ; un amour qui stimule l'"intelligence pédagogique" à se concrétiser. Le climat actuel de sécularisation, dans lequel même le développement des sciences de l'éducation suit plus d'une fois un chemin entaché d'incrustations idéologiques, est une provocation fondamentale pour notre consécration apostolique. Puisque dans l'art les principes méthodologiques ont une importance extraordinaire, l'intelligence pédagogique est appelée à donner une tonalité particulière, à imprimer à la charité pastorale une physionomie propre. Chez Don Bosco, le principe méthodologique de base pour agir en tant qu'"artiste"

121 Cf. VIGANÒ, *Il progetto educativo salesiano*, 41. La bonté comme *amorevolezza* et « amour de l'un pour l'autre » est un trait typique de la grâce d'unité pensée par Viganò, qui trouve sa place même dans les applications académiques. Parlant du principe d'organisation par département au sein de l'UPS, Viganò affirme que le dialogue interdisciplinaire est impossible sans un amour concret des uns pour les autres et sans une communion d'affections, de compétences, de services et d'initiatives. Cf. E. VIGANÒ, *Presentazione del Documento del CG21 sull'UPS*, in GIANNATELLI (ed.), *Don Egidio Viganò all'Università Salesiana*, 60.

de l'éducation était la "bonté aimante" : construire la confiance et l'amitié à travers l'ascèse exigeante de "se faire aimer". Le "système préventif" implique le "mysticisme" de la charité pastorale et l'"ascétisme" de l'amour bienveillant. [...] La créativité de l'"artiste" s'enracine donc dans une spiritualité salésienne vécue !¹²²

En résumant l'idée de Viganò sur l'intégration de l'éducation et de l'évangélisation, ce qui ressort est la référence à l'art, à la beauté et à la créativité qui part de la réalité objective pour la transformer, transformant en même temps l'artiste. Les principes méthodologiques sont la spiritualité vécue et, surtout, l'*amorevolezza*, qui permet d'établir la confiance et l'amitié.

5.2.3. Juan Edmundo Vecchi, animateur de la conceptualisation du PEPS (1978-1980)

Suivant les indications du CG21, le Département de la pastorale des jeunes a publié, dès la fin des années 1970, une série d'outils pour l'élaboration du PEPS.¹²³ Les lignes pédagogiques de Juan Edmundo Vecchi, conseiller du Département, ont influencé substantiellement la structure et les contenus des documents, qui étaient adressées aux provinciaux et aux délégués provinciaux de la pastorale pour favoriser le processus de planification éducative salésienne. Une première édition de ces volumes a été largement diffusée, notamment dans les milieux de langue espagnole, sous le nom de série Vector ; puis, dans la seconde moitié des années 1980, le département a publié une deuxième édition, intitulée Documents PG, qui a connu une diffusion plus globale.

5.2.3.1. Méthodologie du projet salésien (1978)

Le premier document est sorti en décembre 1978, dix mois après la clôture du CG21 (1978), et se voulait un outil préparatoire à des études plus

122 E. VIGANÒ, *La nuova educazione*, in ACG 72 (1991) 337, 27-30.

123 DICASTERO PER LA PASTORALE GIOVANILE, *Progetto Educativo Pastorale. Metodologia*, Sussidio 1, [s.e.], Roma 1978, et ID., *Elementi e linee per un Progetto Educativo Pastorale Salesiano*, Sussidio 2, [s.e.], Roma 1979.

approfondies pour accompagner les « premiers pas vers un projet ». ¹²⁴ Le texte, de vingt-cinq pages cyclostylées en format A5, est concis mais substantiel dans son contenu concernant la programmation. Dans un souci de brièveté et de praticité, le texte n'aborde pas les questions épistémologiques et n'entre pas dans le détail des équilibres épineux entre les différents principes. Toutefois, l'omission de certaines parties novatrices du CG21, comme nous le verrons plus loin, pourrait être la cause (ou le symptôme d'un état d'esprit désormais présent) de certaines divergences de contenu et de méthode dans les publications ultérieures.

La première partie du volume offre des indications pour l'animateur du processus de planification au niveau provincial ; la deuxième traite du cadre de référence des éléments constamment présents dans la « mémoire salésienne » ; enfin, la troisième présente quelques suggestions pratiques pour l'élaboration du projet. Les différentes parties du manuel se réfèrent presque exclusivement aux documents salésiens postconciliaires et à la lettre du recteur majeur sur le projet éducatif pastoral de 1978.

Bien que les destinataires déclarés soient les inspecteurs et les délégués de la PG, les indications pour l'animateur provincial, contenues dans la première partie du texte, sont une référence claire à l'activité de planification des communautés locales. En comparant le texte avec le rapport de Vecchi à la conférence sur le système préventif dans la province de Lombardie-Emilie, qui a eu lieu quelques semaines seulement avant la publication du document, on peut entrevoir la *mens* qui accentue, dans la planification des communautés, une logique de la procédure « par le bas ». ¹²⁵ On y met en évidence une série de questions concrètes pour aider à entrer dans le processus de planification de la CEP. En outre, on y trouve deux pages modèles pour la formulation de quelques objectifs éducatifs pastoraux et six pages de l'*Ideario* général d'un centre éducatif salésien, approuvé par la Conférence provinciale espagnole.

Selon les indications de la première partie, l'animateur provincial est appelé à mettre en action un groupe animateur au niveau provincial avec

124 Cf. DICASTERO PG, *Metodologia*, Sussidio 1, 3.

125 Cf. la formulation de l'intervention qui parle uniquement du contexte de la communauté éducative locale, dans J.E. VECCHI, *Per riattualizzare il Sistema Preventivo*, in ISPETTORIA SALESIANA LOMBARDO-EMILIANA, *Convegno sul Sistema Preventivo*, Milano-Bologna 3-4 novembre 1978, et A. VIGANÒ, *Alcuni punti fondamentali riaffermati dal convegno sul Sistema Preventivo*, dans les actes de la même conférence.

les tâches suivantes : impliquer, éclairer, motiver, indiquer des méthodologies et faciliter pour favoriser l'apprentissage, et non pas formuler des conclusions et les envoyer [à envoyer] aux confrères.¹²⁶ Avec un sain réalisme, on propose un projet dont les formulations sont provisoires et qui évolue de manière dynamique, et non un ensemble de règles de travail, suivant ainsi l'objectif du projet qui est d'« aider les groupes à fonctionner de manière “consciente”, prudente et coresponsable ».¹²⁷

La deuxième partie du manuel parle plutôt des éléments de la « mémoire salésienne »¹²⁸ qui constituent un cadre de référence pour le PEPS. Elle remonte donc à Don Bosco et à son patrimoine éducatif-pastoral, qui façonne l'identité salésienne. En neuf points, avec les références respectives aux documents, est esquissée une brève synthèse de la refonte de la PG opérée par le CGS (1972) et le CG21 (1978).¹²⁹

La troisième partie contient des suggestions pratiques qui constituent le noyau méthodologique du volume. L'aspect pratique de ces pages ne consiste pas seulement à proposer des questions qui incitent à la réflexion, bien que celles-ci occupent un bon pourcentage du texte. Des éléments tels que la brièveté de l'explication et la logique du processus de conception divisé en trois étapes soulignent également l'intention pratique des auteurs. Dans les paragraphes suivants, nous allons donc explorer les trois étapes de la planification : analyse de la situation, programmation et vérification.

Le moment de l'*analyse de la situation* implique le processus de connaissance de la condition des jeunes, qui n'est pas seulement une description statistique et objective du contexte, mais qui comprend aussi les expériences des jeunes, les tendances, les jugements, les aspirations, les réactions communes et, en contrepartie, les réponses que la CEP donne à ces défis. Outre la connaissance de la situation, il y a l'interprétation dans une optique de foi : « Il faut donc évaluer les faits en fonction de leur capacité “à faciliter ou à rendre plus difficile pour les jeunes la croissance de

126 Cf. *Ibid.*, 6.

127 *Ibid.*, 8.

128 La « mémoire », terme cher à Don Vecchi, se définit comme « l'expérience heureuse, d'un peuple ou d'une congrégation, qui se transmet ». Cf. *Le principali difficoltà emerse dal dibattito sulla relazione di don G.E. Vecchi*, in ILE, *Convegno sul Sistema Preventivo*.

129 Cf. DICASTERO PG, *Metodologia*, Sussidio 1, 9-13.

leur humanité dans la foi” ». ¹³⁰ En revanche, aucune analyse des ressources humaines, sociales et matérielles présentes dans l’œuvre n’est suggérée, ce qui peut être interprété, dans le cadre de l’anthropologie implicite du projet, comme une implication logique d’une image de l’homme tournée vers l’avenir qui ne regarde pas le passé. ¹³¹ Ce n’est que rétrospectivement qu’on est arrivé à la conviction que sans une conscience claire des ressources, il n’est pas possible de planifier de manière réaliste, surtout en cette période de restructuration et de crise du personnel salésien. ¹³²

La deuxième étape de la *planification opérationnelle* implique la formulation des objectifs, la spécification de la méthode et l’étude du style éducatif. Les objectifs généraux sont repris du chapitre précédent. ¹³³ Pour spécifier les objectifs, il est nécessaire d’établir les résultats souhaités à la fin de l’intervention, de déterminer leur urgence tant sur la base des valeurs fondamentales que sur la base de la situation concrète, de formuler les objectifs spécifiques sous une forme claire et communicable, de décider des critères d’évaluation. Les objectifs fixés de cette manière tendent à accroître la clarté et la mesurabilité propres à la *gestion* par objectifs. ¹³⁴ Ils déterminent ensuite la « méthode », qui se concrétise dans l’organisation des activités éducatives qui leur sont liées et dans l’identification des interventions, des rôles et des fonctions. L’étude du style éducatif, qui devait s’inscrire dans le moment de la conception opérationnelle, est cependant insuffisamment traitée, le lecteur étant renvoyé aux actes du chapitre pour

130 *Ibid.*, 14. Cf. aussi CG 21 (1978), no. 13 cité par le *Sussidio* qui se réfère à *Evangelii Nuntiandi*, no. 19.

131 Cf. VECCHI, *Per riattualizzare il Sistema Preventivo*, in ILE, *Convegno sul Sistema Preventivo*, 3.

132 Cf. le « fossé entre la quantité de propositions et la possibilité de les mettre en œuvre » relevé par Vecchi dans J.E. VECCHI, *Verso una nuova tappa di Pastorale Giovanile Salesiana*, in *Il cammino e la prospettiva 2000*, SDB, Roma 1991, 88.

133 Cf. CG 21 (1978), nos. 90-92.

134 Cf. l’accent mis par le Management By Objectives (MBO) sur la clarté et la mesurabilité des objectifs qui ont été proposés, par exemple, par les études pionnières d’Edwin A. Locke et qui a influencé le management dans les années 1970, dans E.A. LOCKE, *Toward a theory of task motivation and incentives*, dans «Organisational Behavior & Human Performance» 3 (1968) 157-189. Plus tard, dans les années 1980, la théorie s’est développée en parlant d’objectifs SMART qui présentent cinq caractéristiques: Spécifiques, Mesurables, Assignables, Réalistes et liés au Temps.

répondre ensuite à quatre questions sur la mise en place de l'environnement et de la relation éducative.¹³⁵ L'accent mis sur la conception systémique a été marginalisé dans la méthodologie du PEPS. Le document suivant tentera plus tard de proposer une étude approfondie du style éducatif,¹³⁶ mais ce n'est qu'un ajout ultérieur qui n'entre pas dans la logique linéaire : situation, programmation opérationnelle, vérification.

La troisième et dernière étape de la planification est la *vérification*. Celle-ci doit être réalisée à partir de deux perspectives qui s'enrichissent mutuellement : la comparaison de toutes les parties du projet avec la pratique salésienne, qui constitue l'examen de la fidélité à la tradition ; et l'examen des résultats obtenus, qui montre l'aspect de l'efficacité opérationnelle du projet.

Le document qui devait accompagner les premiers pas du projet salésien est un petit bijou qui résume les premières idées sur le projet éducatif-pastoral salésien. On appréciera la minceur du document, la relecture synthétique du CG21 (1978) et la composition orientée vers l'opérationnel. L'aspect méthodologique du processus de planification proposé, résumé dans le schéma linéaire situation - planification opérationnelle - vérification, est resté inchangé, avec des ajouts mineurs, jusqu'à aujourd'hui.¹³⁷ La logique du processus systémique, bien qu'absente de la partie méthodologique, est réitérée dans les thèmes de l'équilibre entre la formation des personnes et les tâches de planification, du groupe animateur et de l'accompagnement des communautés. Dans les documents qui suivront, l'attention portée à l'intégration communautaire sera maintenue, puisque la CEP sera le premier des cinq domaines (dimensions) du PEPS,¹³⁸ mais les thèmes seront traités séparément par la suite.¹³⁹ L'attention portée à l'unité organique

135 Cf. DICASTERO PG, *Metodologia*, Sussidio 1, 25-26.

136 Le Sussidio 2 tentera par la suite de proposer un approfondissement sur le style pédagogique, mais ce n'est qu'un ajout ultérieur qui, même s'il témoigne de l'attention intégrale de Vecchi, n'entrera pas dans l'approche méthodologique linéaire. Cf. DICASTERO PG, *Elementi e linee per un PEPS*, Sussidio 2, 13-14.

137 Voir les moments de planification dans les trois éditions du *Quadro di riferimento* pour la Pastorale Salésienne des Jeunes.

138 Cf. DICASTERO PG, *Elementi e linee per un PEPS*, Sussidio 2, 14-15.

139 Cf. la division des quatre dimensions du PEPS et le chapitre séparé sur la CEP dans DICASTERO PER LA PG, *Quadro di riferimento*, 1998, 45-55 qui reflète les conclusions du CG24 (1996) *Salesiani e laici: comunione e condivisione nello spirito e nella*

est exprimée par Vecchi dans les expressions synthétiques suivantes :

Souvent, lorsque nous parlons du système préventif, nous ne dépassons pas la considération individuelle : il est facile de penser à un éducateur. [...] Il nous est plus difficile de saisir et de mettre en œuvre ce que le mot *système* signifie, c'est-à-dire la convergence et la référence mutuelle, le caractère organique de divers éléments. [...] *La communauté éducative élabore le projet. [...] Un projet crée une communauté.*¹⁴⁰

5.2.3.2. *Approfondissements et applications du projet dans différents milieux éducatifs (1979-1981)*

Le deuxième document, intitulé *Éléments et orientations pour un projet pastoral-éducatif*, est paru en octobre 1979, dix mois seulement après la publication du premier. En de nombreux points, il complétait et clarifiait les thèmes du précédent, mais le paradigme de base s'est déplacé, passant du processus de programmation-recherche de Stenhouse à un projet-produit bien structurer dans le style de Bloom ou de Hainaut. Le dicastère introduit la discussion en notant que, vu que le PEPS « a fait fortune, le mot risque d'être utilisé dans des sens multiples et génériques et de ne plus servir, dès lors, à comprendre une question précise ».¹⁴¹ Pour cette raison, trois termes souvent confondus sont précisés : le *cadre de référence*, entendu comme un ensemble de lignes directrices idéales ; le *projet éducatif*, qui est le plan général d'intervention, indiquant les objectifs opérationnels, suggérant les lignes et les moyens concrets, créant les rôles et les fonctions ; la *programmation*, définie comme le moment de la répartition des tâches, qui exige que le projet soit décliné en termes de personnel, de temps et de lieux.¹⁴²

missione di don Bosco et du CG25 (2002) *La comunità salesiana oggi*. Le point central de la réflexion sur la CEP n'est pas seulement sa référence au PEPS, mais l'accent est mis sur la relation entre la CEP et la communauté salésienne.

140 VECCHI, *Per riattualizzare il Sistema Preventivo*, in ILE, *Convegno sul Sistema Preventivo*, 1.5-7.

141 DICASTERO PG, *Elementi e linee per un PEPS*, Sussidio 2, 6.

142 Cf. *Ibid.* 6-7.

La partie centrale de ce deuxième volume précise cinq domaines d'intervention : la CEP, la dimension éducative-culturelle, la dimension d'évangélisation et de catéchèse, l'orientation vocationnelle et l'expérience associative. Pour chaque domaine, on décrit les orientations, l'objectif général et les objectifs spécifiques, les critères et les choix d'intervention. Les rôles et fonctions seront développés dans les documents à suivre car ils varient selon la structure éducative. Avec la division en cinq secteurs, on perd de vue les priorités globales d'une œuvre salésienne, qui ne sont pas traitées, et on court le risque de diviser les interventions et les activités par secteurs, causant une fragmentation de la mission éducative-pastorale conçue par dimensions, comme le soulignent les études sur l'organisation.

L'objectif premier du projet, qui est d'unir la communauté éducative et pastorale au niveau de la mentalité et de l'action,¹⁴³ se perd en fait dans la division du projet en domaines, orientations, objectifs, critères et choix d'intervention qui, en résumé, représentent deux cent cinquante éléments interconnectés à différents niveaux. Ce nombre déjà élevé pourrait encore augmenter, car il est prévu que les communautés concrétisent davantage chaque élément en détaillant les rôles, les fonctions et les interventions. Même l'idée émise par le premier document d'un groupe d'animation de la province n'est plus mentionnée, les suggestions ne sont plus aussi facilement applicables dans les CEP locales. Il semble clair que les nouveaux documents du Dicastero pour la PG ont évolué vers une plus grande théorisation analytique, et cette direction qui sera confirmée par les lignes de la troisième série de ces outils, qui déclinera et précisera davantage les PEPS dans les différents milieux : paroisse, oratoire et école.¹⁴⁴

Dans ces milieux, la présence des cinq domaines du PEPS est donc assez hétérogène car les textes ne sont pas structurés par domaines. La CEP est traitée dans chaque volume dans un chapitre séparé ; le domaine de l'éducation, celui de l'évangélisation et celui de la vie associative se trouvent parfois explicitement dans un chapitre séparé, ou sont présents

143 Cf. DICASTERO PG, *Elementi e linee per un PEPS*, Sussidio 2, 7-8.

144 Cf. DICASTERO PER LA PASTORALE GIOVANILE, *Elementi e linee per un Progetto Educativo-Pastorale nelle parrocchie affidate ai Salesiani*, Sussidio 3a, [s.e.], Roma 1980; ID., *Elementi e linee per un Progetto Educativo-Pastorale negli oratori e centri giovanili salesiani*, Sussidio 3b, [s.e.], Roma 1980; ID., *Elementi e linee per un Progetto Educativo-Pastorale nelle scuole salesiane*, Sussidio no. 3c, [s.e.], Roma 1980.

dans divers éléments dispersés dans différentes parties des trois documents. Le domaine des vocations, réduit à quelques phrases, est pratiquement marginalisé. Le document suivant, paru en septembre 1981 avec le numéro quatre, et qui traite des *Lignes essentielles pour un plan provincial de promotion des vocations*, comblera cette lacune, mais du point de vue d'une dimension distincte, organisée séparément et planifiée de manière centralisée par la province.¹⁴⁵

5.2.3.3. Mise en action de la programmation dans les années 1980

La période de coordination de Don Vecchi a été caractérisée par l'étude, la pratique et l'accompagnement de la programmation, ce qui a contribué à une plus grande stabilité et clarté sur les objectifs finaux de l'éducation et a facilité une approche globale des différents milieux.¹⁴⁶ Il faut également mentionner les efforts du dicastère, qui a aidé certaines régions dans la seconde moitié des années 1980, et la proposition d'un cours pour les délégués provinciaux de la pastorale des jeunes qui a eu lieu à la Maison Généralice de novembre 1986 à janvier 1987.¹⁴⁷ À côté des progrès et des lumières au niveau de l'animation, on peut aussi voir quelques ombres, surtout au niveau opérationnel local et au niveau des mentalités. On peut noter, tout d'abord, une « disparité entre la quantité de propositions et la possibilité de leur mise en œuvre ».¹⁴⁸ Parmi les aspects concrets du manque de traduction opérationnelle, nous pouvons souligner les suivants :

- les étapes de mise en œuvre ont été trop courtes : la succession constante de nouvelles propositions a empêché une réelle

145 DICASTERO PER LA PASTORALE GIOVANILE, *Lineamenti essenziali per un Piano Ispettoriale di Pastorale Vocazionale*, Sussidio 4, [s.e.], Roma 1981.

146 Cf. VECCHI, *Verso una nuova tappa di PG*, in *Il cammino e la prospettiva 2000*, 83.

147 Cf. DICASTERO PER LA PASTORALE GIOVANILE, *Programma per il sessennio 1984-1989*, in *La società di san Francesco di Sales nel sessennio 1984-1990*. Rapport du Recteur Majeur Don Egidio Viganò, SDB, Roma, 1990, 148 et les matériaux de l'accompagnement p.e. pour la Délégation Nationale de la PG de l'Espagne cf. CENTRO INTERNACIONAL SALESIANO DE PASTORAL JUVENIL/ROMA, *Comunidad educativa en formación. Guiones para educadores*, 5 voll., CCS, Madrid 1985-86.

148 Cf. VECCHI, *Verso una nuova tappa di PG*, in *Il cammino e la prospettiva 2000*, 88.

assimilation.¹⁴⁹ La devise du recteur majeur « du papier à la vie » indiquait l'intériorisation nécessaire mais insuffisante, le danger de la médiocrité spirituelle et l'affaiblissement de l'identité. Il semblerait que dans certaines régions le projet n'ait produit que le changement de quelques noms, le modèle pastoral et la mentalité restant les mêmes que précédemment ;

- une implication différente entre le niveau provincial et les réalités locales : la planification éducative et pastorale a d'abord impliqué les responsables de l'animation au niveau provincial, tandis que les communautés locales ont eu du mal à se l'approprier ;¹⁵⁰
- La pastorale comme objet d'animation mais pas de gouvernement : les indications dans le domaine pastoral n'ont été que des encouragements généraux, mais pas des poussées structurelles innovantes, décisives et opérationnelles, avec l'application de personnes, de moyens et de lignes directrices indispensables ;
- Trop d'attentes et d'exigences : les communautés devaient accélérer le rythme d'apprentissage à une époque qui exigeait des convictions profondes, un problème lié à la difficile mais nécessaire formation du personnel ;
- Une mauvaise coordination : les travaux du dicastère, des centres de PG et des équipes provinciales ont donné lieu à des propositions autonomes qui n'ont pas toujours été coordonnées. Parmi les facteurs, citons : la préoccupation pour la présence des propositions sur le marché plutôt que pour la mise en œuvre des indications ; des canaux de communication souvent problématiques entre le dicastère et les provinces; le manque de personnel dans les structures d'animation ;
- l'ambiguïté et la multiplicité des indications : l'élaboration, la mise en œuvre et le suivi du PEPS nécessitaient des critères unificateurs, tout en tenant compte de la multiplicité des contextes, ce qui rendait problématique une proposition uniforme.¹⁵¹

149 E. VIGANÒ, *Discorso di apertura del Rettor Maggiore*, in CG22 (1984), no. 19.

150 Cf. J.E. VECCHI, *Pastorale, educazione, pedagogia nella prassi salesiana*, in *Il cammino e la prospettiva 2000*, SDB, Roma 1991, 26.

151 Cf. *La società di san Francesco di Sales nel sessennio 1984-1990*, 1990, 151-159; VECCHI, *Verso una nuova tappa di PG*, in *Il cammino e la prospettiva 2000*, 88-89; P. CHÁVEZ VILLANUEVA, "E si commosse per loro perché erano come pecore senza

Une autre question, importante au niveau pédagogique, est l'approche sectorielle du projet en cinq zones avec les subdivisions ultérieures par milieux. La perte de l'intégrité du PEPS est signalée à la fois explicitement, en critiquant la fermeture dans un secteur, et implicitement, en insistant sur l'intégrité et l'harmonie de la proposition éducative-pastorale. Les observations sur la division entre évangélisation et éducation dans la période étudiée sont clairement exprimées par Viganò dans la lettre sur *La nouvelle éducation*. Analysant la culture contemporaine, il observe que « l'éducation des jeunes, si fondamentale et indispensable dans toute société, non seulement n'est pas liée en fait à l'évangélisation, mais en est séparée parce qu'elle est considérée comme un secteur culturel avec un champ de développement autonome ».¹⁵² L'insistance sur la grâce de l'unité montre clairement que la tendance à séparer les deux domaines n'est pas seulement virtuellement possible, mais qu'elle est un problème présent dans la pastorale salésienne. Tonelli le confirme en parlant de la pastorale de ces années : « Une des limites du travail de ces années a été... le jeu de l'«avant» et de l'«après». Certains ont dit : d'abord l'éducation et ensuite la proclamation. D'autres ont préféré inverser les temps ».¹⁵³

Dans son analyse du rapport entre éducation et évangélisation dans la Congrégation, Frigato note que, « malgré la multiplicité des définitions, le rôle de la foi est essentiellement «extrinsèque» par rapport au processus éducatif. En outre, la foi et l'éducation sont considérées comme des dimensions «distinctes», «mutuellement autonomes» et des «pôles en tension» ».¹⁵⁴ Une séparation entre la pastorale des jeunes de ces années et la dimension vocationnelle, liée à un manque d'attention à cette dernière, est reconnaissable aussi bien dans la structure du document du CG21¹⁵⁵ que dans l'organisation des thèmes des documents du Dicastère pour la

.....
pastore, e si mise a insegnare loro molte cose» (Mc 6,4). La Pastorale Giovanile Salesiana, in ACG 91 (2010) 407, 9-10.

152 E. VIGANÒ, *La nuova educazione*, in ACG 72 (1991) 337, 5.

153 TONELLI, *Ripensando quarant'anni*, 41-42.

154 FRIGATO, *Educazione ed evangelizzazione*, in BOZZOLO – CARELLI (eds.), *Evangelizzazione e educazione*, 89.

155 Cf. les parties du document sur les salésiens évangélisateurs des jeunes: *Il progetto educativo e la fecondità vocazionale*, in CG21 (1978), nos. 80-119 et *Alcuni ambienti e vie di evangelizzazione*, in CG21 (1978), nos. 120-165.

pastorale des jeunes. Celui-ci a détaché le domaine vocationnel de la pastorale prévue dans les différents milieux. Le peu d'attention accordée au problème des vocations au cours de ces années est également attesté par le CG23¹⁵⁶ et Tonelli.¹⁵⁷

Le piège des distinctions et des sections, dont le contenu était précisé au moyen d'une foule d'indications, impliquait la création de très longues listes d'éléments entre lesquels les connexions n'étaient pas toujours spécifiées. Tout cela représentait un danger difficile à affronter dans le cadre du paradigme de l'autonomie, de l'analyse sectorielle et de l'exécution linéaire. En attendant, la seule façon de faire une synthèse semblait être le volume *Pastorale salésienne des jeunes*,¹⁵⁸ qui rassemblait les différents thèmes sous forme d'images symboliques, en donnait l'explication et renvoyait ensuite le lecteur à une bibliographie plus étendue sur le sujet. La manière de présenter le contenu d'éléments hétérogènes au moyen d'une image évitait le problème de l'explication des relations entre les éléments et donnait une impression d'unité. Plutôt que de « tenter une synthèse de l'héritage pédagogique salésien et du projet actuel »,¹⁵⁹ le livre était une présentation sympathique d'une « lecture facile et agréable »¹⁶⁰ des thèmes pastoraux. Comme il s'agit de la dernière publication avant le CG23, le volume peut être considéré comme l'icône des contenus et des aspirations de la pastorale des jeunes entre 1978 et 1990.

5.2.4. Les années 1990 : éducation à la foi et spiritualité salésienne

Dans son analyse de l'évolution de la spiritualité salésienne dans la période postconciliaire, Aldo Giraudo constate un détachement de la spiritualité par rapport à la dimension éducative-pastorale, dénonçant une « prière qui oscille entre l'intellectualisme et l'émotionnel, souvent incapable de passer dans la vie »; et il signale des expériences de pastorale des

156 Cf. CG 23 (1990), nos. 251-253.

157 Cf. TONELLI, *Ripensando quarant'anni*, 48-49.

158 Cf. DICASTERO PER LA PASTORALE GIOVANILE, *Pastorale giovanile salesiana*, SDB, Roma 1990.

159 *Ibid.*, 5.

160 *Ibid.*

jeunes qui tendent « à se résoudre ou à se refermer sur elles-mêmes, de nature gratifiante et anesthésiante, sans réelle cohérence et qualité intérieure. Si tel était vraiment le cas [...] les projets éducatifs-pastoraux risqueraient de devenir des efforts inutiles, une pratique sans âme et sans colonne vertébrale ». ¹⁶¹ En outre, les thèmes de la spiritualité salésienne étaient plutôt liés à la sphère de la formation, ne trouvant pas de correspondance dans les réflexions pastorales, concentrées plutôt sur les projets et la méthodologie dans la logique de l'animation.

Le Chapitre général 23, tenu en 1990, a eu la claire intention de combler cette lacune, également sous l'impulsion de la réflexion ecclésiale sur la nouvelle évangélisation. Le recteur majeur, dans l'introduction aux actes du CG23, précise comment la nouvelle évangélisation exige une nouvelle éducation pour les salésiens, en affirmant que la méthodologie salésienne pour éduquer les jeunes à la foi « se base sur deux piliers caractéristiques et complémentaires : la “spiritualité” et la “pédagogie”. Ce sont deux dynamismes sur lesquels converge le système préventif ». ¹⁶² C'est à partir de là que se développent les thèmes d'une spiritualité pédagogique qui va au-delà de la superficialité spirituelle qui se manifeste dans la nature générique des propositions éducatives. Don Viganò conclut la présentation des actes par une ultime synthèse dans laquelle réapparaissent les équilibres fondamentaux de son magistère :

Le secret pour y parvenir réside dans le témoignage de l'intériorité apostolique qui, par la grâce d'unité, fait de nous des “pasteurs” et des “pédagogues” : des pédagogues, parce que nous sommes les pasteurs des jeunes, et des pasteurs, parce que nous sommes des éducateurs chrétiens. J'ai conclu le Rapport sur le sexennat 1984-1990 en “soulignant quelle est la condition fondamentale la plus pressante pour notre activité salésienne ; elle s'exprime - disais-je - par un mot qui devient un appel pour nous : la spiritualité !” ¹⁶³

161 A. GIRAUDO, *Interrogativi e spinte della Chiesa del postconcilio sulla spiritualità salesiana*, in C. SEMERARO (ed.), *La spiritualità salesiana in un mondo che cambia*, Salvatore Sciascia, Caltanissetta 2003, 154. Voir aussi p. 158-159 sur l'urgence d'études interdisciplinaires pour unifier l'organisationnel, le spirituel et le culturel.

162 E. VIGANÒ, *Presentazione*, in CG23 (1990), 13.

163 *Ibid.*, 16-17.

La spiritualité est également un facteur de cohésion du mouvement salésien des jeunes, présente pour la première fois comme une catégorie dans la réflexion du chapitre. Dans ce mouvement, tous les groupes vivent les valeurs de la spiritualité salésienne des jeunes à différents niveaux, selon la logique des cercles concentriques : « des plus éloignés, pour qui la spiritualité est un point de référence à peine perçu à travers un environnement dans lequel ils se sentent accueillis, à ceux qui font consciemment et explicitement leur la proposition salésienne. Ces derniers constituent le “noyau animateur” de l’ensemble du mouvement ».¹⁶⁴

Dans les actes du CG23, la spiritualité est caractérisée par quelques adjectifs emblématiques : elle est salésienne, jeune et donc éducative. Par la suite, le recteur majeur écrira une lettre sur la nouvelle éducation, insistant sur la nécessité de « se sanctifier en éduquant », souhaitant que les éducateurs aient une « intériorité apostolique renouvelée qui est la racine de notre caractère propre dans l’Église. Il faut ajouter ici que la spiritualité salésienne représente aussi pour nous la force sanctifiante de la synthèse dans la “nouvelle éducation” ».¹⁶⁵ Le résumé suivant apparaît comme un commentaire des documents du CG23 :

L’éducation est “le lieu privilégié de notre rencontre avec Dieu”. Elle implique une spiritualité apostolique particulière, à la fois pastorale et éducative, “toujours attentive au contexte du monde et aux défis de la jeunesse : elle exige souplesse, créativité et équilibre, et recherche ardemment des compétences pédagogiques appropriées. À sa racine se trouve cette consécration apostolique qui, de l’intérieur de son souffle vital pour les âmes, s’approprie les valeurs pédagogiques et les vit comme une expression concrète de la spiritualité”. Il ne s’agit pas seulement d’une spiritualité de l’éducation en général, mais d’une véritable spiritualité de l’éducation à la foi !¹⁶⁶

Viganò invite les éducateurs salésiens à se donner une spiritualité qui ne détache pas l’être de la personne de ses actions et qui lie toujours l’intention évangélisatrice à l’intention éducative. Dans la spiritualité éducative

164 CG23 (1990), no. 276.

165 VIGANÒ, *Nuova educazione*, 37.

166 *Ibid.*

réside le secret du « génie de l'artiste » éducateur chrétien et de la « grâce d'unité » qui assure l'inséparabilité vitale entre l'union avec Dieu et le dévouement aux autres, entre l'intériorité évangélique et l'action apostolique, entre le cœur qui prie et les mains qui travaillent, évitant les solutions extrêmes de l'« activisme » et de l'« intimisme ».¹⁶⁷

Don Juan Vecchi, pendant les années de son rectorat (1996-2002), s'est positionné dans la lignée de l'héritage laissé par Viganò, en écrivant dans ses circulaires beaucoup plus sur le thème de la spiritualité que dans la période précédente. Les adjectifs qu'il préfère pour la décrire sont « salésienne » et « juvénile », la situant dans un contexte vital, communautaire, relationnel, pastoral-éducatif-pédagogique, vocationnel et communicatif. Ce n'est qu'en arrière-plan que sont développés les thèmes spécifiques liés à la spiritualité, tels que la charité, l'action, l'expérience, le travail, le projet, la praxis, l'animation, la vie quotidienne, l'amitié, la prière et les sacrements.¹⁶⁸

Une intéressante synthèse du parcours de réflexion sur la spiritualité salésienne a été offerte par Vecchi lors des *Journées de spiritualité* de la Famille Salésienne en 1995.¹⁶⁹ Il valorise l'aspect ascétique et mystique de la rencontre avec Dieu à travers deux types de médiations incluses dans un unique univers sacramentel : celles des célébrations et pratiques rituelles (prière) et celles des pratiques et des techniques (travail). En un mot, « le travail et la prière qui se fondent dans le sacrement total d'une vie orientée vers Dieu et mue par la charité ».¹⁷⁰ Pour actualiser la spiritualité salésienne dans le contexte des années 1990, il propose trois convictions :

167 Cf. *Ibid.*, 39 et références au CG 23 (1990), no. 332.

168 Cf. le contexte sémantique de l'utilisation des mots clés « spiritualité », « spiritualité salésienne des jeunes » et « spiritualité salésienne » dans le CD joint au volume J.E. VECCHI, *Educatori appassionati esperti e consacrati per i giovani. Lettere circolari ai Salesiani di don Juan E. Vecchi*. Introduzione, parole chiave e indici a cura di Marco Bay, LAS, Roma 2013.

169 J.E. VECCHI, *Il sistema preventivo esperienza di spiritualità* in A. MARTINELLI - G. CHERUBIN (EDS.), *Il sistema preventivo verso il terzo millennio*. Atti della XVIII Settimana di Spiritualità della Famiglia salesiana. Roma, Salesianum 26-29 gennaio 1995, SDB, Roma 1995, 221-243.

170 *Ibid.*, 242. Dans sa formulation synthétique, Vecchi se réfère à *Sistema preventivo vissuto come cammino di santità*. Settimana di Spiritualità della Famiglia salesiana. Roma 1980, LDC, Leumann (TO) 1981.

Il existe une expérience spirituelle, presque cachée dans la vie éducative quotidienne, connue seulement de manière fragmentaire par ceux qui la vivent ; il est possible de créer une communion sur la base de cette expérience au niveau de la Famille salésienne ; les jeunes peuvent la percevoir et y trouver un chemin de vie dans l'Esprit. L'effort pour formuler un chemin de spiritualité des jeunes salésiens répond à ce dernier point.¹⁷¹

On note cependant une certaine divergence : d'une part, les recteurs majeurs parlent de la spiritualité salésienne liée à la grâce d'unité, mais d'autre part, les formulations présentes dans le CG23 et dans les deux premières éditions du *Cadre de référence* la lient à la logique de la subdivision en différentes dimensions. Pour sa part, le CG23 propose d'éduquer les jeunes à la foi en les sensibilisant à un projet original de vie chrétienne : « Le jeune apprend à exprimer une nouvelle manière d'être croyant dans le monde, et organise sa vie autour de certaines perceptions de la foi, de choix de valeurs et d'attitudes évangéliques : il vit une spiritualité ». ¹⁷² Or celle-ci est présentée en quelques-uns de ses éléments centraux qui ne sont pas toujours liés aux dimensions du PEPS. En comparant les diverses dimensions, les domaines et les noyaux, on peut voir l'effort de cette période pour exprimer l'unité de la proposition éducative salésienne. Il semble que la période Viganò-Vecchi, caractérisée par une riche production pastorale et pédagogique, se termine avec les deux éditions du *Cadre de référence* écrites selon la mentalité du projet-produit réparti par dimensions et par milieux et avec une attention aux structures de coordination et aux étapes méthodologiques, où fait défaut cependant une vision de base unitaire et anthropologiquement fondée. Ce sera le défi que la période successive devra relever.

5.2.5. *La révision des projets provinciaux et la coresponsabilité avec les laïcs*

L'examen des projets provinciaux avait été décidé par le CG23, mais

171 VECCHI, *Il sistema preventivo esperienza di spiritualità* in MARTINELLI - CHERUBIN (eds.), *Il sistema preventivo verso il terzo millennio*, 221.

172 CG23 (1990), no. 158.

malgré l'accent mis par le Chapitre sur l'opérabilité et le caractère concret,¹⁷³ il n'a voulu examiner que la qualité formelle des projets provinciaux écrits ; « pour le moment, il n'est pas entré dans la vérification de l'application réelle de ces projets dans les œuvres ». ¹⁷⁴ L'étude des PEPSI accorde « une grande attention aux principes »¹⁷⁵ écrits et à l'exhaustivité des thèmes traités dans le projet lui-même, en soulignant plusieurs fois le choix de ne pas vouloir entrer dans la question de l'opérativité. On peut percevoir la différence de perspective par rapport à ce qu'attendait Viganò, qui dans la lettre de convocation du Chapitre avait parlé de la nécessité de « vérifier l'efficacité de l'éducation salésienne par rapport à la vie de foi des jeunes avec lesquels nous travaillons, pour ensuite revoir de manière plus incisive les projets éducatifs-pastoraux de chaque province et des différentes maisons ». ¹⁷⁶

Le décalage entre l'accent opérationnel du CG23 et la révision effectuée est également perceptible lorsqu'on compare certaines des exigences du chapitre avec la méthode de révision des projets provinciaux. L'attention du Chapitre s'est portée sur l'insertion vivante des œuvres individuelles dans l'Église locale et dans le territoire, sur l'examen de la qualité pédagogique, de la signification et de l'éventuelle relocalisation des œuvres elles-mêmes. ¹⁷⁷ L'enquête et l'analyse subséquente n'ont toutefois concerné que les délégués provinciaux et leurs équipes, en étudiant avant tout l'exhaustivité des textes du projet.

Le questionnaire, composé de 45 questions, utilisait un schéma basé sur la question suivante : Comment le PEPSI traite-t-il (indique, décrit, définit, considère, analyse, est attentif, rend explicite) une question spécifique (dimension, objectif, aspect, moyen éducatif, processus, choix, concept) ? Les réponses possibles étaient : beaucoup, suffisamment, peu, absent. L'étude

173 Cf. CG 23 (1990), no. 230.

174 L. VAN LOOY, *Il Progetto Educativo Pastorale nelle Ispettorie*, in ACG 75 (1994) 349, 36.

175 DICASTERO PER LA PASTORALE GIOVANILE, *Il Progetto Educativo-pastorale salesiano. Rilettura dei progetti ispettoriali*. Risultati dell'inchiesta ai delegati ispettoriali di PG e loro équipes sul "Progetto educativo-pastorale", SDB, Roma 1995, 6. Cfr. anche VAN LOOY, *Il PEP nelle Ispettorie*, 34-38.

176 VIGANÒ, *Convocazione del Capitolo Generale 23°*, 7.

177 Cf. CG 23 (1990), no. 230.

a mis l'accent sur l'exhaustivité et la mise à jour des textes du projet et a révélé une satisfaction substantielle dans ce domaine. Cependant, sur les 45 questions du questionnaire, seules trois portaient sur le fonctionnement du projet, et ce, de manière générale. Les conclusions de l'enquête peuvent être présentées en se référant aux données statistiques du document d'orientation *Le projet éducatif-pastoral dans les provinces* (1994) élaboré par van Looy. Le conseiller pour la pastorale des jeunes a mis en évidence les problèmes suivants du projet :

- 1) L'absence de méthodologie dans la programmation. 38% des maisons ne disposent pas d'un projet écrit. 17% des provinces n'ont pas de PEPSI approuvé par le Chapitre provincial. Parmi les provinces qui ont un projet, dans 76% des cas, il a été écrit seulement par quelques salésiens sans la participation coresponsable des autres.
- 2) Le sens de la coresponsabilité des laïcs dans la communauté éducative-pastorale est faible. Dans 36% des maisons, la CEP n'a pas été mise en route. 78% ne savent pas comment la CEP doit garantir le charisme salésien et 67% déclarent ne pas très bien comprendre comment confier la coresponsabilité aux laïcs. 78% des communautés ne sont pas très au clair sur la fonction de la communauté salésienne comme formatrice des laïcs.
- 3) Le manque d'intégration dans l'environnement ecclésial et social. Seuls 3% considèrent que les relations avec les organismes sociaux et politiques sont importantes et 4% seulement les relations avec les organismes culturels. L'insertion dans l'Eglise locale est importante pour 19% des réponses ; les relations avec les familles des destinataires sont importantes pour 11% et 14% souhaitent avoir des relations avec d'autres organisations éducatives.

Certains résultats, notamment dans le domaine de la collaboration avec les laïcs au sein de la CEP et sur le territoire, ont été perçus comme alarmants. Les trois quarts des communautés salésiennes n'envisagent pas la collaboration avec les laïcs et, logiquement, la même proportion s'applique aux projets développés uniquement par certains salésiens sans la participation des autres. On comprend donc le choix de la Congrégation de traiter le thème de la communion et du partage entre salésiens et laïcs dans le

prochain CG.¹⁷⁸

Le Chapitre général 24 a été une étape importante dans les vingt années de réflexion menées par Viganò et Vecchi. Le thème de la communion et du partage entre les laïcs et les salésiens, en plus des modalités déjà mentionnées de la Famille salésienne, de la CEP et du mouvement salésien des jeunes,¹⁷⁹ a été élaboré autour du concept de « *coresponsabilité* » qui exprime la nécessité d'un nouveau rapport entre salésiens et laïcs : « Un changement de mentalité est nécessaire : *grandir ensemble, se former ensemble* ». ¹⁸⁰ La coresponsabilité devient un mot central du document, utilisé presque cinquante fois, et constituant un point d'arrivée plus ambitieux que la simple communion, le partage ou la collaboration entre salésiens et laïcs. Le numéro 22 des Actes introduit le concept dans cette perspective :

La participation à la mission salésienne se présente aussi comme une réalité variée, graduelle et progressive : elle consiste à passer de la simple *présence* obligée de celui qui travaille dans l'œuvre, offre sa compétence et rien de plus, ou parce qu'il fait partie de la paroisse salésienne, à la *collaboration* pour des raisons de travail ou de libre choix, et à la *coresponsabilité* de ceux qui assument la mission commune avec nous. Le chemin de l'*implication* conduit à la *communion* dans l'esprit ; celui de la *coresponsabilité*, ensuite, au *partage* de la mission salésienne. La *communion* et le *partage*, l'*implication* et la *coresponsabilité*, sont les deux faces de la même médaille. ¹⁸¹

Dans le document du chapitre, le concept de coresponsabilité n'est pas défini. Bien que la plupart des occurrences soient exhortatives, il est possible de relever d'autres thèmes importants : la coresponsabilité des laïcs est placée dans l'unique mission et s'exerce comme un processus de toute

178 Cf. le thème et le contenu du CG24 (1996) : *Salesiani e laici: comunione e condivisione nello spirito e nella missione di don Bosco*. Cf. également l'analyse plus approfondie de quelques projets provinciaux in VOJTÁŠ, *Progettare e discernere*, 81-88.

179 Cf. CG24 (1996), nos. 39-51.

180 CG24 (1996), no. 101. Au niveau des attitudes et des méthodologies de l'éducation partagée voir no. 103, pour les aspects opérationnels voir nos. 106-148.

181 CG24 (1996), no. 22. [en italiques les concepts utilisés pour décrire la relation salésien-laïcs].

la communauté éducative-pastorale, qui met au centre les jeunes et leurs besoins en élaborant un projet éducatif-pastoral salésien.¹⁸² Le modèle opérationnel, « partagé un peu partout, reconnu comme valable et comme le seul praticable dans les conditions actuelles, est le suivant : “les salésiens comme noyau animateur [de la CEP], l’implication et la coresponsabilité des laïcs, l’élaboration d’un projet possible, adapté aux destinataires, aux forces et au contexte” ». ¹⁸³ L’organe central qui anime et coordonne la coresponsabilité est le Conseil de la CEP et/ou le Conseil de l’Œuvre, qui remplit son rôle à la fois par la réflexion, le dialogue, la planification et la révision de l’action éducative-pastorale, et par l’attribution claire des rôles et des fonctions des salésiens et des laïcs.¹⁸⁴

L’introduction ambitieuse de la catégorie de coresponsabilité devrait avoir des répercussions surtout dans la mentalité des salésiens. Don Viganò, dans la lettre de convocation du Chapitre, exprime un aspect important : « Une communauté plus attentive aux besoins et à la coresponsabilité des laïcs s’engage du côté de l’identité : la primauté de la spiritualité ». ¹⁸⁵ Après le CG24, le nouveau recteur majeur Juan Edmundo Vecchi a proposé une réflexion en cohérence avec les idéaux tracés par le Chapitre, avec une clairvoyance telle qu’elle les rendra pertinents au moins pour un quart de siècle jusqu’au CG28, qui en 2020 reprendra la réflexion sur la coresponsabilité entre salésiens et laïcs dans la mission et la formation.

Dans ses lettres circulaires, Don Vecchi exprime à plusieurs reprises, outre les significations mentionnées ci-dessus, un concept de coresponsabilité avec les laïcs qui est à la fois spirituel et opérationnel, ¹⁸⁶ étendant en même temps l’application du principe aux jeunes coresponsables dans l’accompagnement de leur parcours et aux communautés de jeunes coresponsables, ¹⁸⁷ à la coresponsabilité des institutions et des familles, à la

182 Cf. *Ibid*, nos. 119-120.

183 *Ibid*, no. 39.

184 Cf. *Ibid*, nos. 121, 171.

185 E. VIGANÒ, *Convocazione del Capitolo Generale 24*, in ACG 75 (1994) 350, 22-23.

186 Cf. J.E. VECCHI, *La Famiglia Salesiana compie venticinque anni*, in ACG 78 (1997) 358, 14.

187 Cf. J.E. VECCHI, *Santità e martirio all’alba del terzo millennio*, in ACG 80 (1999) 368, 31; ID., *Verso il Capitolo Generale 25°*, in ACG 81 (2000) 372, 25.

coresponsabilité dans les initiatives sociales¹⁸⁸ et aussi en ce qui concerne la vie des communautés religieuses et les relations entre les provinces.¹⁸⁹

La lettre la plus clairvoyante, qui expose les implications pour l'avenir qui découlent de ses vingt années de réflexion, notamment le principe de coresponsabilité, est intitulée « Pour vous j'étudie ».¹⁹⁰ À l'intérieur de la circulaire, outre le thème de la formation intellectuelle, Juan Vecchi esquisse la figure du « nouveau salésien » qui correspond aux exigences de la « nouvelle évangélisation » et de la « nouvelle éducation ». Il ne s'agit pas d'une légère modification, mais de quelque chose de plus radical. Le salésien fait partie d'un « nouveau modèle opérationnel », celui des orienteurs pastoraux, premiers responsables de l'identité salésienne des initiatives et des œuvres, animateurs d'autres éducateurs au sein d'un noyau moteur. Il devient nécessaire de devenir et de rester capable d'interpréter la culture de manière créative, d'animer un large environnement éducatif, d'accompagner avec d'autres éducateurs les processus de maturation et de croissance, d'orienter les personnes, d'interagir dans le contexte social.¹⁹¹ Le nouveau salésien est un personnage aux multiples facettes : formateur, témoin, compagnon, disciple, animateur de communauté, leader et gestionnaire d'organisations et de projets. En résumant les indications de Vecchi, on découvre une série de caractéristiques requises de l'éducateur salésien du nouveau millénaire :

- 1) Une *identité de croyant*, une force spirituelle qui le rend capable d'un dialogue convaincu avec les autres dans un climat de liberté. Cela exige que la foi et les raisons de son espérance soient comprises et vécues avec profondeur et transparence ;
- 2) Une identité salésienne claire dans la mesure où il est le premier responsable de l'identité salésienne des initiatives et des œuvres. Pour

188 Cf. J.E. VECCHI, *Si commosse per loro (Mc 6,34). Nuove povertà, missione salesiana e significatività*, in ACG 78 (1997) 359, 29 et ID., *Avvenimenti di Chiesa e di Famiglia*, in ACG 79 (1998) 364, 18.

189 Cf. J.E. VECCHI, «*Il Padre ci consacra e ci invia*», in ACG 79 (1998) 365, 42; ID., *Verso il Capitolo Generale 25°*, 29; ID., *Malattia e anzianità nell'esperienza salesiana*, in ACG 82 (2001) 377, 25.

190 J.E. VECCHI, «*Io per voi studio..*» (C 14) *La preparazione adeguata dei confratelli e la qualità del nostro lavoro educativo*, in ACG 78 (1997) 361, 3-47.

191 Cf. *Ibid.* 17-18.

cette raison, il doit avoir une plus grande connaissance, théorique et pratique, des problèmes de la jeunesse et de l'éducation et savoir proposer avec autorité des objectifs et des itinéraires éducatifs ;

- 3) Une capacité de *confrontation ouverte, intelligente et proactive* avec les nouveaux phénomènes et les tendances culturelles, sociales des jeunes, lui permettant de tenter de faire l'annonce au cœur de la vie, en interprétant les nouveaux langages et codes de sens ;
- 4) Une compétence transversale pour assurer un *encadrement* pastoral, *animer les* éducateurs du « noyau dur » et *former* des adultes coresponsables du travail éducatif, au-delà de la simple amitié.¹⁹²

Dans un certain sens, le thème de la qualification des confrères lancé au Chapitre Général 19 lors du Concile Vatican II revient sur le devant. Auparavant, on pensait que la qualification ferait sortir les salésiens des collèges, qui n'étaient plus adaptés aux besoins de l'époque. Au tournant du millénaire, la nouvelle exigence de qualification demande aux salésiens non seulement de changer le « lieu » et la « structure » de l'éducation, mais d'abandonner la logique des rôles et des environnements figés et de se penser dans une nouvelle logique communautaire, processuelle et d'accompagnement des jeunes et des adultes coresponsables.

5.3. Les lignes pédagogiques des principaux auteurs salésiens de référence

5.3.1. Le second Braido, fondateur de l'Institut d'histoire salésienne

En simplifiant, on pourrait dire que l'effort d'étude de la pédagogie salésienne a été mené par Pietro Braido en deux phases, la première caractérisée par une approche large et systématique de la philosophie de l'éducation et la seconde marquée par des tentatives de reconstruction historique

192 Cf. *Ibid.*

de « Don Bosco éducateur ». ¹⁹³ Ses publications entre le milieu des années 1950 et la fin des années 1970 se caractérisent par un paradigme d'interdisciplinarité et par des collaborations avec des collègues de la faculté des sciences de l'éducation de l'UPS. À partir des années 1980, cependant, son effort d'étude le plus important et prioritaire est lié aux activités de l'Institut d'histoire salésienne, fondé en 1981, année de la publication des deux volumes intitulés *Esperienze di pedagogia cristiana nella storia*. ¹⁹⁴ Son nouveau travail s'est concentré sur l'objectif : « rendre disponibles, sous des formes scientifiquement valides, les documents du riche patrimoine spirituel laissé par Don Bosco et développé par ses continuateurs » ¹⁹⁵ à travers « l'édition critique des sources significatives, à commencer par les écrits de Don Bosco ». ¹⁹⁶ Depuis 1984, des éditions critiques des différents documents relatifs à l'expérience éducative de Don Bosco sont publiées dans la revue *Ricerche Storiche Salesiane* et rassemblées dans le volume des *Scritti pedagogici e spirituali*.

Dans la période suivante, Braido commente le développement de la recherche critique sur Don Bosco, autour du Centenaire de 1988, dans un article au titre significatif « Un tournant dans les études sur Don Bosco », ¹⁹⁷ dans lequel il analyse les résultats du premier Congrès international d'études sur Don Bosco. ¹⁹⁸ Ses convictions sur l'utilité de procéder de manière historico-critique prennent une distance marquée par rapport aux *Memorie biografiche*, qualifiés de « légende dorée », ¹⁹⁹ avec un jugement

193 Voir la subdivision des périodes, les focus et les références bibliographiques dans les contributions de Chiosso, Lafranchi, Biancardi et Motto en C. NANNI et al. (eds.), *Pietro Braido. Una vita per lo studio, i giovani e l'educazione*, LAS, Rome 2018, 19-89.

194 Cf. P. BRAIDO, *Esperienze di pedagogia cristiana nella storia*, 2 vols, LAS, Roma 1981.

195 *Statuts de l'Institut historique salésien*, art. 1, in « Ricerche Storiche Salesiane » 1 (1982) 1, 5.

196 *Ibid.* Article 2.

197 Cf. PIETRO BRAIDO, *Una svolta negli studi su don Bosco*, in « Ricerche Storiche Salesiane » 10 (1991) 355-375.

198 Cf. *Don Bosco nella storia*. Atti del 1° Congresso Internazionale di studi su Don Bosco a cura di Mario Midali, LAS, Roma 1990; *Saint Jean Bosco. Recherches sur la vie et l'oeuvre d'un prêtre éducateur italien du dix-neuvième siècle*. Editées et présentées par Francis Desramaut, LAS, Roma 1990..

199 BRAIDO, *Una svolta negli studi su don Bosco*, 356.

plus critique que l'essai classique sur les *Memorie* de Desramaut, déjà mentionné en parlant de la période précédente.²⁰⁰ Braido se positionne contre « le traditionalisme, le conservatisme, la “célébration”, la considération “intra-salésienne”, comme cela est également apparu lors du récent Centenaire ; en opposition à un Don Bosco beaucoup plus réaliste et “inséré” dans l’histoire ». ²⁰¹ Ainsi, à travers la démythologisation, il critique les « surestimations arbitraires », constate les limites et les « lacunes de l’historiographie salésienne plus traditionnelle visant à exalter le “héros” ». ²⁰²

5.3.1.1. *La synthèse « Prévenir et non réprimer ».*

Le dernier volume sur le Système préventif de Don Bosco, écrit à la fin de sa carrière, alors qu’il était déjà professeur émérite depuis dix ans, adopte dans son intégralité la logique historico-critique. Braido reformule complètement la partie plus systématique en se basant sur des sources plus fiables que les *Memorie biografiche*, utilisées au contraire plus de mille fois comme source de références bibliographiques dans la première et la deuxième édition du *Système préventif*. La préférence est donnée aux éditions critiques des principaux documents pédagogiques, aux documents d’archives, à la série des *Opere Edite*, aux *Memorie dell’Oratorio*, à la correspondance de Don Bosco. Les *Mémoires biographiques* et le Bulletin salésien ne sont cités que comme sources secondaires. Des documents tels que le petit traité sur le *Système préventif dans l’éducation de la jeunesse*, la *Lettre de Rome* et les *Mémoires confidentiels*, qui figuraient auparavant dans les Appendices, ne se trouvent plus dans *Prevenire non reprimere* et la lecture du volume doit donc être accompagnée de l’anthologie publiée précédemment.

Si on le compare aux éditions précédentes du manuel du *Système*

200 « Desramaut est moins convaincant lorsque, dans ses remarques finales, il semble presque assumer une double lecture des *Mémoires biographiques*: “édifiante”, toujours valable; “scientifique”, insuffisante pour les besoins d’un travail historique sérieux. Il semble plus correct de penser que même la lecture “spirituelle” doit être faite avec un esprit critique, qui aide à distinguer, précisément dans un but d’“édification”, la vérité sur Don Bosco des superstructures arbitraires et déformantes », in BRAIDO, *Una svolta negli studi su don Bosco*, 358.

201 BRAIDO, *Una svolta negli studi su don Bosco*, 356.

202 Cf. *Ibid.*, 361-362.

préventif (1955, 1964), *Prevenire non reprimere* doit être lu comme une publication de reconstruction plus historique que systématique de Don Bosco éducateur. En ce qui concerne la méthode, nous constatons la fragmentation inhérente à la méthode historico-critique et liée à la quantité de sources de valeur différente et d'études adoptant des approches différentes. Cette difficulté avait déjà été exprimée par Braido auparavant, affirmant qu'« il semble manquer, avant tout, un concept, une intuition, un fait qui puisse servir de point de connexion unitaire, incontestable et indiscutable ».²⁰³

Au fil du temps, Braido mûrit sa conscience du concept de « prévention » comme clé de la vision globale appliquée substantiellement à l'ensemble de l'action éducative de Don Bosco.²⁰⁴ Dans *Prevenire non reprimere*, l'auteur a fait son choix en affirmant que « la formule "système préventif" [...] est apte à exprimer tout ce qu'il a dit et fait en tant qu'éducateur ».²⁰⁵ En plus de déterminer le choix du titre, la prévention structure l'ensemble des chapitres. En effet, le volume pourrait être considéré comme un traité sur la prévention selon Don Bosco, contextualisé historiquement dans les huit premiers chapitres et synthétisé autour de noyaux thématiques dans les huit chapitres suivants. La manière de procéder est « prudente » et, à certains égards, « asystématique », afin de répondre aux exigences de la rigueur de la méthode historique, et les jugements sont très réfléchis afin de ne pas entraîner le lecteur dans des interprétations arbitraires. La richesse des références historiques et la connaissance des multiples interprétations de la figure de Don Bosco sont surprenantes.²⁰⁶

En cohérence avec le choix du principe préventif, la partie qui traite de la contextualisation historique, déjà présente dans son manuel de 1964, est enrichie et développée en incluant les chapitres : Mieux prévenir que réprimer ; La réalité préventive avant la formule ; Naissance d'une formule : système préventif et système répressif ; Figures du système préventif proches de Don Bosco.²⁰⁷ A la lumière des recherches approfondies

203 BRAIDO, *Il Sistema Preventivo di don Bosco*, PAS Verlag, Zürich 1964, 19.

204 Cf. *Ibid.*, 65.

205 BRAIDO, *Prevenire non reprimere. Il sistema educativo di don Bosco*, LAS, Roma 2006, 7.

206 Voir les indications bibliographiques dans BRAIDO, *Prevenire non reprimere*, 405-415.

207 Dans les chapitres susmentionnés, Braido a intégré plusieurs parties de son étude précédente *Breve storia del "Sistema preventivo"*, LAS, Roma 1993.

de l'Institut d'histoire salésienne, les questions sur les influences et les dépendances de Don Bosco à l'égard d'autres auteurs sont recalibrées, le situant dans l'histoire de la catéchèse post-tridentine et de l'éducation catholique.²⁰⁸

Au vu de la quantité de sources disponibles, la tâche de tisser les liens dans la partie systémique de *Prevenire non reprimere* (chapitres 10-18) a été beaucoup plus ardue. Il semble que la justesse et l'exactitude de la reconstruction historique soient préférées à la vision globale des différents thèmes, alors que celle-ci est éclairante et pleine d'applications dans les deux premiers volumes sur le système préventif. Un cas concret, qui peut servir d'exemple, est la séparation des thèmes de la « pédagogie du cœur » et de la « pédagogie de la correction » : d'abord présentés dans un seul paragraphe, ils ont été séparés dans le dernier volume. De même, le thème de la familiarité, lié à la pédagogie de la gaieté qui crée un environnement éducatif, était une perspective théoriquement féconde, qui s'est ensuite perdue dans les distinctions.

L'idée unitaire de la préventivité risque d'être un récipient (relativement) vide également pour des raisons contextuelles étrangères à l'auteur. Avec la perte d'une *philosophia-theologia perennis* communes, qui unissait l'approche ricaldonienne vers le milieu du siècle, nous passons dans la période postconciliaire à la logique des disciplines et des dimensions, qui devraient être interdépendantes, mais sont souvent seulement autonomes.²⁰⁹ La *mens* essentiellement néo-scholastique de Braidò l'avait guidé dans la première édition, où il a procédé de manière argumentative à partir de la primauté du « religieux-surnaturel », pour développer ensuite « le naturel » à partir de la raison, comprise comme la concrétisation applicative et organisationnelle des idéaux et des valeurs religieuses. De même, d'autres thèmes développés dans la partie de la théologie de l'éducation ont disparu : l'efficacité surnaturelle *ex opere operato* différente d'un soutien purement « psychologique » (réconfort, joie, émotion, etc.) ; l'augmentation réelle de la grâce et de la vie divine ; la croissance de la personnalité surnaturelle ; le binôme

208 Il s'agit d'un chemin de réflexion déjà proposé par Fascie dans les années 1930 pour démanteler le triomphalisme exagéré sur l'originalité de Don Bosco. Cf. B. FASCIE, *Del metodo educativo di Don Bosco. Fascie, Del metodo educativo di Don Bosco. Fonti e commenti*, SEI, Torino 1927.

209 Cf. M. VOJTÁŠ, *Implicazioni metodologiche del principio religioso nell'educazione salesiana*, in «Orientamenti Pedagogici» 64 (2017) 1, 11-36.

naturel-surnaturel ; la prière comme moyen « ontologique » d'éducation, aussi bien psychologique que morale.

D'autres variables contextuelles comme la crise de l'internat salésien, la multiplication de la diversité des contextes éducatifs au niveau planétaire et le changement du monde des jeunes dans les années 1990, semblent avoir incité Braido à abandonner, pour des raisons plus que compréhensibles, diverses idées-synthèses des deux premières éditions, qui pouvaient sembler exagérées ou déplacées. Contre les tendances des pédagogies de 1968 post-autoritaires, Braido affirme au contraire dans *Prévenir et non réprimer* la centralité de l'éducateur dans le système préventif, en abandonnant l'hypothèse d'une

Pédolâtrie, d'un pédocentrisme, quand on pense que, dans le concept de Don Bosco, comme dans le concept chrétien, l'éducateur du "système préventif" est celui qui "sert" réellement l'élève. Sans devenir le "maire" de la "ville" de Don Bosco, l'enfant est, dans sa famille éducative, le petit roi et, comme dans toute famille, il bénéficie de tous les privilèges et de l'attention des "aînés" ; le garçon doit pouvoir parler et agir avec une liberté confiante et s'exprimer et se manifester dans ce qu'il est. Il est fait pour la joie bruyante de la vie dans la cour de récréation, le chant, le théâtre, les excursions ; et même ses "supérieurs" et "professeurs" sont obligés de la partager, d'y prendre part, en renonçant à leurs exigences d'"adultes".²¹⁰

Dans *Prevenire non reprimere* Braido affirme avec une grande insistance (avec des échos ricaldoniens) que « le protagoniste absolu est l'éducateur, détenteur des pleins pouvoirs exécutifs, judiciaires et punitifs, tandis que l'élève est appelé essentiellement à l'exécution dans la coopération, à un co-protagonisme subordonné ». ²¹¹ Le système éducatif fonctionne ou ne fonctionne pas si les éducateurs se consacrent totalement aux élèves, portent le fardeau de l'éducation et garantissent sa fécondité. En ce sens, la reformulation de Braido, un demi-siècle plus tard, est un ajustement à une époque radicalement différente plutôt qu'un changement d'idées.

210 *Ibid.*, 434.

211 BRAIDO, *Prevenire non reprimere*, 290.

5.3.1.2. *La rigueur scientifique et le problème des dépendances*

L'intention d'adopter une méthode scientifique précise et sûre est, comme nous l'avons vu, évolutive, mais toujours présente dans la vie de Pietro Braido. La cohérence et la linéarité sont des catégories que Braido reconnaît également chez Don Bosco, lorsqu'il le définit comme un homme « linéaire, droit, sincère ». Don Bosco est pour lui « sincère » en matière de bonté, de raisonnement, de discipline et d'attitude envers la religion et la piété.²¹² Son attitude pourrait être éclairée par le message final du Congrès international de 1989, rédigé par le cardinal salésien Antonio Maria Javierre Ortas, qui invitait au « service inconditionnel de la vérité », concrètement au service du « vrai » Don Bosco : « le voir tel qu'il est, et non tel qu'on voudrait qu'il soit ». Braido choisit ce texte comme résumé final de l'article sur le tournant des études sur Don Bosco.²¹³ Outre l'utilisation croissante de la méthode historico-critique, déjà mentionnée, Braido aime également la précision sémantique des termes, ce qui se traduit par l'utilisation de guillemets : l'utilisation de termes techniques ou historiques est toujours signalée. Dès la première édition, on trouve des expressions-titres comme : « système préventif », « fondement » de la pédagogie, « salut des âmes », « crainte de Dieu », « bonne éducation », « *sensus Ecclesiae* », « *amorevolezza* » comme « principe » pédagogique, « fondement » méthodologique, « pédagogie du cœur », « famille » et « joie », les « gardiens » de la vie familiale : les « assistants » et le « directeur », pédagogie de la « piété », « pédagogie préventive », discipline « familiale », éléments de « didactique », etc. Dans certains passages de ses publications, l'utilisation technique des termes est si élevée qu'elle semble paradoxalement plus déroutante qu'éclairante.

Le problème de la fiabilité des sources et de la recherche des dépendances devient plus aigu dans la deuxième édition de 1964 et le guidera dans l'insertion de l'éducateur Don Bosco dans l'histoire du XIX^e siècle.²¹⁴ Par la suite, l'horizon temporel s'élargit et la contextualisation, dans le volume *Breve storia del sistema preventivo*, embrasse l'ensemble de l'éducation chrétienne des deux millénaires. Emblématique en ce sens est le cas de

212 Cf. BRAIDO, *Il Sistema Preventivo*, 1955, 143.

213 *Una svolta negli studi su don Bosco*, 375.

214 Cf. BRAIDO, *Il Sistema Preventivo*, 1964, 7.

la relation entre Don Bosco et la tradition oratorienne en Italie.

Dans la première édition, Braido trouvait « des expressions, des positions, des attitudes caractéristiques de Don Bosco éducateur », dans la biographie de saint Philippe Néri par Bacci, qui avait paru à Rome pendant les dernières années de la formation théologique de Don Bosco. De nombreuses affinités et expressions, comme l'insistance sur « la beauté de la vertu et la laideur du vice », rapprochaient les deux saints.²¹⁵ De même, il mesurait la proximité de Don Bosco par rapport à la tradition des oratoires lombards. Tout en reconnaissant une certaine originalité de don Bosco, Braido notait que « don Bosco aussi bien que son biographe affirment, en ce qui concerne l'aspect organisationnel, une dépendance explicite par rapport aux oratoires lombards ».²¹⁶ Dans les volumes suivants, l'importance accordée à certains documents diminuera et l'on tentera d'insérer Don Bosco plutôt dans un flux historique plus large, celui de la catéchèse post-tridentine.

Un dernier domaine dans lequel l'auteur applique une attitude de rigueur scientifique est celui des rêves de Don Bosco. Dès la première édition, Braido s'est abstenu de les utiliser comme source et, à l'exception du rêve des neuf ans inséré dans le parcours vocationnel, les insère dans le domaine de l'éducation à la chasteté en adoptant une *Traumdeutung* symbolique : « Ses "rêves", si pleins de luttes et de batailles, de victoires et de défaites, ne sont rien d'autre que la traduction symbolique d'une vision réaliste et concrète que Don Bosco avait, par expérience et par une très heureuse intuition naturelle et surnaturelle du cœur et des âmes des jeunes, des innombrables difficultés dans lesquelles leur vertu risque de faire naufrage à chaque instant ».²¹⁷ Son aversion personnelle pour le triomphalisme surnaturaliste, dont les rêves sont le symbole, subsistera jusqu'à la fin de son parcours de recherche, lorsqu'il introduira sa dernière grande œuvre par un passage de la lettre de Don Bosco à Cagliari sur la méfiance envers les rêves.²¹⁸

215 Cf. BRAIDO, *Il Sistema Preventivo*, 1955, 76-80.

216 *Ibid.*, 87.

217 BRAIDO, *Il Sistema Preventivo*, 1955, 312-313.

218 Cf. P. BRAIDO, *Don Bosco prete dei giovani nel secolo delle libertà*, vol. 1, LAS, Rome 2003, 3.

5.3.1.3. *Mise à jour du système préventif*

Il semble que le second Braido, qui développe de plus en plus de conscience et de compétence dans le domaine historique, ait mûri une relation dialectique entre la méthodologie « historico-critique » et la méthodologie « interdisciplinaire » des sciences de l'éducation. La question de l'actualisation du système éducatif de Don Bosco, présente dans les deux premières éditions du *Système préventif*, est progressivement abandonnée pour une insistance croissante sur le problème des sources, ce qui implique l'utilisation de la méthode historico-critique. Laissant de côté ses vastes centres d'intérêts interdisciplinaires, Braido ne participe plus aux rencontres Scholé, n'élabore pas les théories de l'interdisciplinarité, ne participe pas aux colloques salésiens, se concentre sur des recherches purement historiques. Le travail autour de l'encyclopédie *Educare* n'a pas eu de continuité et il semblerait que l'interdisciplinarité ait été utilisée par Braido plus pour l'organisation de la Faculté des sciences de l'éducation que pour repenser ou actualiser le système préventif.

Sa confrontation entre le système préventif et la pédagogie scientifique ne semble pas aller au-delà de l'époque du Concile.²¹⁹ En effet, dans *Prevenire et non reprimere*, il se réfère encore à Herbart et Makarenko, en parlant de « pédagogie contemporaine, pédocentrique et activiste, des nouvelles écoles, du Montessorisme »,²²⁰ positions qui étaient courantes jusqu'au milieu du siècle dernier. Braido semble se méfier des courants de la « pédagogie institutionnelle » qui prôment l'autogestion de l'éducation par les jeunes.²²¹ Aucune référence ne semble non plus valoriser la pédagogie critique, celle du projet, ni la pédagogie constructiviste ou structuraliste. Braido n'est plus le protagoniste du travail interdisciplinaire sur les modules du *Projet éducatif pastoral* dans les années 1980, un projet qui aurait

219 Cf. S.S. MACCHIETTI, *Ricerca storica e coscienza pedagogica. Riflessione sugli studi di storia dell'educazione di P. Braido*, in J.M. PRELLEZO (ed.), *L'impegno dell'educare*, Studi in onore di Pietro Braido promossi dalla Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana, LAS, Roma 1991, 17-27; B. BELLERATE, *A.S. Makarenko tra ideologia e educazione. Dalla biografia alle interpretazioni*, in PRELLEZO (ed.), *L'impegno dell'educare*, 29-40.

220 BRAIDO, *Prevenire non reprimere*, 2006, 7.

221 *Ibid.*, 387-390.

pu être en continuité avec les volumes d'*Educare*.²²²

Les positions réservées de Braido sur les innovations postconciliaires devraient être étudiées plus en profondeur, mais on peut déjà glaner quelques idées dans son dernier article publié dans *Ricerche Storiche Salesiane*. Il n'est pas enthousiasmé par la division postconciliaire entre pastoralistes et pédagogues et affirme que « dans la ligne du Concile Vatican II, on a voulu donner une empreinte pastorale innovante à l'action éducative salésienne traditionnelle, en introduisant dans la littérature salésienne, avec force et de façon permanente, un terme qui jusqu'alors lui était étranger »,²²³ à savoir celui de « pastorale » précisément. Ses considérations sur le Chapitre général spécial, intitulé « Fidélité et utopies », suggèrent une distance par rapport à certaines positions concernant le modèle d'aggiornamento mis en avant dans la période postconciliaire.²²⁴ Quoi qu'il en soit, le deuxième Braido révèle une certaine nostalgie quant à la refonte du système préventif. Il commente ainsi l'évolution du XIX^e Chapitre général, qui prévoyait

Un traité sur l'éducation salésienne pour notre temps, auquel le Conseil Supérieur pourrait donner son approbation officielle. C'était le document de conclusion, un sommet, dans lequel, avec l'aide d'experts dans le domaine des sciences de l'éducation, on esquissait une sorte de synthèse de la pastorale pédagogique des jeunes "innovante" pour une "nouvelle éducation" et une version actualisée du système préventif. Mais elle n'a probablement pas eu une grande résonance, étant loin des habitudes et de la culture générale de la Congrégation et du manque de personnel préparé, surtout en périphérie.²²⁵

222 Cf. J.E. VECCHI - J.M. PRELLEZO (eds.), *Progetto Educativo Pastorale. Elementi modulari*, LAS, Roma 1984.

223 BRAIDO, *Le metamorfosi dell'Oratorio salesiano*, 330.

224 On y trouve aussi les évaluations de Viganò qui rendent compréhensible la distance entre les deux: « Même si [chez Viganò] la sympathie pour la recherche historique scientifique était moins visible, il fondait la référence continue et intense au fondateur sur une évidente connaissance expérientielle [...] aidée en outre par une intuition pénétrante de la figure de Don Bosco ». Cf. BRAIDO, *Per una storia dell'educazione giovanile nell'oratorio dell'Italia contemporanea. L'esperienza salesiana*, LAS, Roma 2018, 311.

225 BRAIDO, *Le metamorfosi dell'Oratorio salesiano*, 333.

Il semble que le dix-neuvième chapitre de *Prevenire non reprimere* soit le manifeste de l'actualisation du système préventif. Braido s'éloigne du modèle de remise en question effectué par une équipe d'experts ou par l'expert historique et en même temps systématique. Il propose un « renouvellement [...] confié à l'engagement théorique et pratique persistant et répété des individus et des communautés ». ²²⁶ En ce sens, il conclut que le système de Don Bosco était « fondamentalement dogmatique », mais qu'il était aussi « “pédagogie” en quelque sorte “expérimentale”, pratiquée, vérifiée, perfectionnée... dans cet “atelier pédagogique” qu'était l'Oratoire du Valdocco ». ²²⁷ Braido renvoie donc la tâche de mise à jour à d'autres, mais il en trace certaines lignes, réévaluant les contributions des pédagogues classiques comme Komenský, Locke, Rousseau et appréciant les contributions de certains collègues comme Franta, Thévenot, Milanese, Castellazzi, Lutte, Grasso, Groppo et Pellerey.

Dans ses recherches dans le domaine de l'éducation, Braido a toujours été un « herbartien », un savant rigoureux, voire sévère, ²²⁸ méfiant à l'égard des diverses solutions faciles et simplistes, c'est-à-dire celles des simples vulgarisateurs triomphalistes du système préventif, y compris l'approche « catholique » de Casotti jusqu'aux solutions « pastorales » postconciliaires, parfois hâtives et dépendantes des modes intellectuelles de l'après-Concile. Une rigueur qui, d'une part, lui a permis de donner une valeur indéniable à ses reconstructions historiques et à ses analyses scientifiques, mais qui, d'autre part, ne lui a pas permis de formuler un « projet préventif valable dans le présent et pour l'avenir » ou un « nouveau système préventif ». ²²⁹ En considérant les deux principes clés de la multiplicité et de l'unité au sein des sciences de l'éducation qui résument la réflexion de sa vie, ²³⁰ on voit le paradoxe qui consiste à invoquer nominalement l'unité mais en pensant

226 BRAIDO, *Prevenire non reprimere*, 5.

227 *Ibid.*, 404.

228 Cf. R. LAFRANCHI, *Pietro Braido e la sua teoria dell'educazione*, in NANNI et al. (eds.), *Pietro Braido. Una vita per lo studio, i giovani e l'educazione*, LAS, Roma 2018, 22-23.

229 Cf. BRAIDO, *Prevenire non reprimere*, 377. 391.

230 Voir l'intervention de Braido à l'occasion du volume publié en son honneur le 3 mai 1991, puis publié dans P. BRAIDO, *Pedagogia perseverante tra sfide e scommesse*, in «Orientamenti Pedagogici» 38 (1991) 899-914.

dans les catégories et les subdivisions des disciplines. De cette manière, faute de principe intégrateur, on en arrive à réduire l'interdisciplinarité à une multidisciplinarité, au sein de laquelle les différentes approches sont placées les unes à côté des autres sans interagir de manière significative. Le simple concept d'« éducation », dans le cas des sciences de l'éducation, et de « prévention », dans le cadre de l'éducation salésienne, ne suffit pas, car il s'agit de concepts sujets à des interprétations très différentes et très larges.

En conclusion et au-delà de la simple division entre le premier et le deuxième Braido, on pourrait suggérer une approche à la fois harmonieuse et respectueuse de l'évolution de la pensée de l'auteur, traduite dans un plan de lecture. Il faudrait commencer par la première édition du *Système préventif* de 1955, qui exprime mieux sa synthèse et les transitions entre les parties ; poursuivre avec *Don Bosco educatore : Scritti e testimonianze* de 1992, qui rapporte la documentation sur l'expérience éducative de Don Bosco dans l'ordre chronologique ; pour finir, *Prevenire non reprimere* de 1999, qui se concentre sur les noyaux thématiques du Système préventif en les insérant dans l'histoire de l'éducation du XIX^e siècle.

5.3.2. Collaboration entre le département PG et l'UPS autour du projet

La collaboration entre le Dicastère pour la Pastorale des Jeunes et la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université Pontificale Salésienne a commencé par une série de rencontres et de publications à partir de janvier 1979. Est apparu un intérêt commun pour approfondir certains points du système préventif en relation avec le PEPS, qu'on a essayé de mieux définir après le CG21.²³¹ En ce qui concerne cet effort de collaboration et le thème de la programmation, nous nous arrêtons surtout sur le Séminaire *Projetter l'éducation aujourd'hui avec Don Bosco* de 1980,²³² sur la publication

231 Cf. J.E. VECCHI, *Presentazione*, dans R. GIANATELLI (ed.), *Progettare l'educazione oggi con Don Bosco*. Séminaire promu par le Dicastère de la Pastorale des jeunes de la Direction Générale "Opere Don Bosco" en collaboration avec la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université Pontificale Salésienne, Rome 1-7 juin 1980, LAS, Roma 1981, 9.

232 Cf. *Ibid.*

Projet éducatif salésien. Éléments modulaires de 1984²³³ et sur le congrès de 1987 sur la *Pratique éducative-pastorale et sciences de l'éducation*.²³⁴

5.3.2.1. *Le séminaire Projeter l'éducation aujourd'hui avec Don Bosco (1980)*

Le premier séminaire conjoint, qui s'est tenu à Rome avec la participation de chercheurs et d'agents de la pastorale en Europe, a dû faire face à trois difficultés du projet, que Vecchi a clairement résumées dans sa présentation des travaux. La première difficulté consistait dans l'*ambiguïté du concept* et de la mise en œuvre du « projet » : « Il s'agit parfois de petits traités, de déclarations de principes, de conférences sur un aspect pédagogique avec des indications pratiques, d'exhortations à prendre certaines orientations ». ²³⁵ Le deuxième aspect problématique consistait en « une *préparation culturelle inadéquate*. [...] Il est difficile d'arriver au noyau essentiel du système préventif, avec une compréhension des éléments historiques dans lesquels il s'est présenté ». ²³⁶ L'approche développée au cours du séminaire pour la solution de ce problème allait dans le sens de l'approfondissement systématique et scientifique du système préventif comme garantie de créativité et de fidélité pastorales. Le séminaire s'est engagé dans cette voie de réflexion, en proposant de nouveaux éclairages sur les thèmes suivants : l'*amorevolezza* dans la relation éducative ; la mise en place de la CEP ; l'éducation à la liberté, à la sexualité, à l'engagement sociopolitique ; l'évangélisation ; la liturgie ; le sens de l'Église et l'orientation professionnelle. La troisième difficulté rencontrée, qui n'a été traitée que marginalement, est la préférence pour les interventions éducatives individuelles et non pour la *convergence communautaire*. ²³⁷ En fait, comme nous l'avons observé précédemment, le thème de la relation entre la communauté et le projet n'émergera plus fortement que dans les années 1990.

Les études approfondies, bien que visant l'aspect pratique, étaient de

233 Cf. VECCHI - PRELLEZO (eds.), *Progetto Educativo Pastorale*.

234 Cf. J.E. VECCHI - J.M. PRELLEZO (eds.), *Prassi educativa pastorale e scienze dell'educazione*, SDB, Roma 1988.

235 J.E. VECCHI, *Presentazione*, dans GIANATELLI (ed.), *Progettare l'educazione oggi*, 14.

236 *Ibid.*

237 Cf. *Ibid.*, 14-15.

nature générale, proposant des modèles théoriques d'interprétation, des documents à prendre en compte, des dimensions à suivre, des niveaux à approfondir et des structures à mettre en place. Il semble que le choix explicite du Séminaire, à savoir être une aide pour les confrères à la recherche d'indications opératoires,²³⁸ n'ait pas réussi à façonner l'ensemble des interventions. Les actes, qui couvrent plus de 300 pages, ont été divisés en secteurs, mais sans une refonte organique ou des indications méthodologiques concrètes. Bien qu'il s'agisse d'un « effort partiel et incomplet »,²³⁹ le séminaire s'inscrit dans un processus de refonte du système préventif. Parmi les contenus intéressants et innovateurs, nous nous arrêterons sur les contributions de Herbert Franta sur l'*amorevolezza* et de Riccardo Tonelli sur la communauté éducative-pastorale. Les deux auteurs ont mis en pratique deux méthodes différentes en ce qui concerne l'actualisation de la pédagogie salésienne : la première met en lien des modèles scientifiques spécifiques, soigneusement sélectionnés, actualisant ainsi la tradition salésienne ; la seconde est plutôt de type théorique-exhortatif et fait référence à des thèmes d'actualité ou à succès de l'époque selon une logique de comparaison entre l'époque de Don Bosco et aujourd'hui.

Dans sa contribution, Franta repense la conception salésienne de l'*amorevolezza*, en élargissant les horizons vers les conditions relationnelles, formatives, organisationnelles et récréatives qui favorisent les attitudes typiques de l'amour bienveillant comme mode relationnel de l'éducateur. En tant que psychologue humaniste, il propose l'*amorevolezza* comme étant

l'ensemble des sentiments (joie, bonheur, etc.) et d'états émotionnels agréables (expériences significatives actuelles) des membres (éducateurs et jeunes de la communauté éducative) ; sentiments et états émotionnels qui découlent de leur propre expérience de vie, dans une communauté de type familial insérée dans son contexte environnemental, où chacun fait l'expérience de pouvoir être soi-même et de former sa personnalité dans un contact authentique avec les autres, considérés comme des personnes de valeur, dans

238 Cf. *Ibid.*, 15.

239 *Ibid.*, 16.

une relation de respect et d'amitié authentique.²⁴⁰

Reprenant les études pédagogiques et communicatives sur le climat scolaire, l'auteur développe l'*amorevolezza* comme un système interdépendant de relations à trois niveaux : entre les éducateurs, entre les élèves et dans l'interaction entre éducateurs et élèves.²⁴¹ Le système considère ensuite la charité pastorale dans le cadre de la dimension émotionnelle ; la responsabilité comme la concrétisation de la dimension de contrôle ; et l'assurances comme une « présence relationnellement active ». La contribution de Franta relie la salésianité, dans les interprétations de Viganò, Stella et Braidò, à la pédagogie contemporaine sans discontinuité, en offrant un nouveau *cadre de référence harmonieux* avec différentes implications pratiques et organisationnelles.

Une approche différente, généralement plus suivie par les participants du Séminaire, a été la réflexion sur la communauté éducative-pastorale de Riccardo Tonelli. En restant au niveau des principes théoriques, l'auteur a structuré son intervention selon les étapes suivantes : la situation, la tradition salésienne, l'actualisation des connaissances et les directives opérationnelles. Même dans les indications méthodologiques, l'accent est mis davantage sur les principes inspirateurs que sur leur traduction procédurale et méthodologique. L'auteur s'exprime ainsi :

Chaque communauté crée ses propres structures de discussion et de dialogue. Après en avoir affirmé la nécessité, nous ne pouvons donc donner que quelques exemples, en nous appuyant sur des traditions éducatives assez répandues : conseils à différents niveaux, assemblées, méthodologies de planification et de définition des objectifs et de vérification, organes de coordination et de décision... Il n'est pas inutile de rappeler que l'exercice correct de ces structures participatives requiert une compétence technique, à acquérir

240 H. FRANTA, *Relazioni interpersonali e amorevolezza nella comunità educativa salesiana*, in GIANATELLI (ed.), *Progettare l'educazione oggi*, 21.

241 Voir par exemple W. KLAFKI, *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, Beltz, Weinheim 1964; H. FEND, *Schulklima. Soziale Einflussprozesse in der Schule*, Beltz, Weinheim-Basel 1977; K. MOLLENHAUER, *Theorien zum Erziehungsprozess*, Juventa, München 1972. En outre, l'accent est mis sur Pestalozzi, Buber et Lewin.

par l'étude de disciplines spécialisées (la dynamique de groupe, par exemple, et l'animation socioculturelle). Cette confiance et ce respect des appareils techniques représentent une exigence salésienne précise, conséquence logique de la conscience qu'il existe une relation étroite entre l'éducation (et les sciences de l'éducation qui y sont liées) et l'évangélisation.²⁴²

Les questions méthodologiques sont donc considérées comme techniques et la confiance dans cet appareil technique est requise au nom d'un axiome épistémologique. Malheureusement, l'auteur n'a pas abordé les différences entre les divers modèles de participation, qui peuvent être considérables, comme le montre la variété des théories dans les sciences de l'organisation et de la gestion. Le caractère générique de l'exhortation pourrait conduire à une utilisation indiscriminée de diverses méthodologies, qui pourraient à leur tour être contradictoires, et à la rupture correspondante entre les principes inspirateurs de la pastorale salésienne et la méthodologie très technique de la planification des années 1970.

Dans les autres interventions du Séminaire, il y a aussi des parties destinées à répondre aux besoins opérationnels,²⁴³ mais il est intéressant de noter qu'il s'agit surtout de recommandations ponctuelles qui contrastent avec l'ancienne « mentalité collégiale » ou qui citent les indications opérationnelles du magistère ecclésial et salésien.²⁴⁴ Dans le style des CG et des interventions de la Pastorale des Jeunes, l'approche opérationnelle se traduit par la production de listes d'éléments à mettre en œuvre, sans une étude approfondie de leurs interdépendances. En conclusion, on peut noter que le Séminaire a préféré l'approche théorique et a relégué le sens du mot « projet » dans la sphère des chercheurs qui présentaient les nouvelles

242 R. TONELLI, *Impostazione della comunità educativa in un contesto pluralista*, in GIANATELLI (ed.), *Progettare l'educazione oggi*, 83.

243 TONELLI, *Impostazione della comunità educativa*, in GIANATELLI (ed.), *Progettare l'educazione oggi*, 72-86; C. NANNI, *Educazione alla libertà responsabile*, in *Ibid.* 110-118; J. ALDAZABAL, *Liturgia, preghiera personale, devozione mariana*, in *Ibid.* 226-229, 234-238, 243-246 et P. GIANOLA, *Orientamento vocazionale*, in *Ibid.* 318-324.

244 Dans les parties consacrées aux applications pratiques on cite en particulier les Constitutions rénovées, le CG 21 (1978), le CGS (1972), les lettres de Viganò et les documents du Concile Vatican II.

tendances de leur domaine d'étude sans recréer un système préventif comme un « ensemble organique de convictions, d'attitudes et d'interventions méthodologiques ».²⁴⁵

5.3.2.2. *La publication du Projet éducatif salésien. Éléments modulaires (1984)*

La ligne de l'actualisation de la pédagogie salésienne par domaines ou dimensions a été renforcée par autre événement dans la collaboration entre le dicastère et la FSE de l'UPS : la publication du volume *Progetto Educativo Pastorale. Elementi modulari* de 1984. Le volume, de près de cinq cents pages, tentait de répondre aux difficultés de la planification, comme le soulignait Vecchi : « Une fois qu'on a compris la dynamique et appris les techniques, on se rend compte que les véritables difficultés se situent davantage à la racine. Elles ont leur origine dans la compréhension fondamentale de certains points clés concernant l'éducation et la pastorale ».²⁴⁶ Trente-quatre thèmes ont été retenus et organisés sous la forme d'un module divisé en quatre parties : la définition de chaque élément, avec des références conceptuelles ou historiques ; l'accent mis sur l'importance de l'élément ; le contenu essentiel ; la bibliographie. L'objectif n'était pas de donner des recettes à appliquer, mais d'élargir la prise de conscience et de former une mentalité en offrant « un cadre de référence sûr et substantiellement complet »²⁴⁷ sur les questions clés du PEPS.

Les auteurs se sont concentrés sur la description des développements dans les sciences de l'éducation et de la pastorale dans son ensemble, sans baser leur étude sur les expériences ou les traditions salésiennes, à l'exception des modules spécifiques écrits par Vecchi. Cela se voit dans l'approche générale des modules, qui commence presque toujours par les développements récents dans une discipline scientifique. Cette approche, comme une arme à double tranchant, a favorisé l'utilisation du volume également en dehors des cercles salésiens, mais en perdant la spécificité de l'éducation et de l'approche salésienne ou en la rendant implicite. Les thèmes de l'identité

245 VECCHI, *Presentazione*, dans GIANATELLI (ed.), *Progettare l'educazione oggi*, 14.

246 J.E. VECCHI, *Presentazione*, in VECCHI - PRELLEZO (eds.), *Progetto educativo pastorale*, 5.

247 Cf. *Ibid.*, 8.

salésienne du projet éducatif-pastoral, du développement historique du système préventif et de la comparaison avec les expériences actuelles de l'éducation-pastorale salésienne sont présents presque exclusivement dans le module sur le système préventif, préparé par Vecchi.²⁴⁸ Ce module est une excellente synthèse de l'actualisation du système préventif, mais c'est une unité en soi qui n'imprègne pas, comme paradigme de base, le reste de la publication.²⁴⁹

Ce livre est un excellent mini-dictionnaire des sciences de l'éducation et de la pastorale pour les chercheurs en programmation. Les thèmes suivent les références fondamentales d'un projet : aspects généraux, objectifs, méthodologies, sujets et milieux et couvrent tout le domaine de la planification, offrant un large éventail de thèmes et de points de vue pastoraux, théologiques, philosophiques, psychologiques, sociologiques et didactiques. Les éléments de méthodologie, traités dans les modules sur le projet éducatif-pastoral, sur les objectifs, sur l'itinéraire éducatif et sur l'évaluation,²⁵⁰ sont toutefois davantage liés au domaine de l'éducation scolaire, laissant de côté les spécificités de l'oratoire, de la paroisse, de la vocation et de la mission. Ce fait est également confirmé par Vecchi lorsqu'il affirme que

les termes projet et programmation ne sont entrés dans le langage pédagogique que relativement récemment. [...] Cela semble être dû davantage à un développement global dans le domaine des sciences de l'éducation qu'à des raisons particulières, dans lesquelles la connexion organique des besoins du processus complexe de croissance de la personnalité dans la phase évolutive est apparue plus clairement. L'impulsion décisive est venue de la didactique, qui a introduit le concept de curriculum.²⁵¹

248 Cf. J.E. VECCHI, *Sistema Preventivo*, in VECCHI - PRELLEZO (eds.), *Progetto educativo pastorale*, 72-89.

249 Notons « la difficulté de réaliser l'unité de perspective » signalée par VECCHI, *Presentazione*, dans VECCHI - PRELLEZO (eds.), *Progetto educativo pastorale*, 7-8.

250 Cf. M. PELLERREY, *Itinerario*, in VECCHI - PRELLEZO (eds.), *Progetto educativo pastorale*, 188-196; ID., *Obiettivi*, in *Ibid.*, 93-100; S. SARTI, *Valutazione*, in *Ibid.*, 310-321 et VECCHI, *Progetto educativo pastorale*, in *Ibid.*, 15-25.

251 J.E. VECCHI, *Progetto educativo pastorale*, in VECCHI - PRELLEZO (eds.), *Progetto educativo pastorale*, 15.

Pour les aspects qui concernent directement la méthodologie de la planification, on peut noter que Vecchi, dans le module sur la planification, confirme ce qui est proposé dans les documents du Dicastère pour la Pastorale des Jeunes. Il mentionne les quatre aspects du contenu du projet déjà rencontrés dans les documents : les orientations idéales (cadre de référence), l'analyse de la situation, les choix opérationnels et, enfin, la vérification. La partie contenant les lignes directrices idéales est renforcée, en harmonie avec l'accent mis sur l'étude des idées clés dans les études approfondies de la même publication, ce qui en fait un niveau du projet à part entière.²⁵² Une autre caractéristique de la proposition de Vecchi est l'accent mis sur l'harmonisation des différents éléments du projet, qui reflète la situation fragmentée de la condition des jeunes et de la société. Le projet doit proposer : un cadre unitaire et cohérent de valeurs, une vision organique, des lignes opérationnelles qui fassent converger les rôles, les interventions et les services.²⁵³ Malgré son insistance sur l'organicité, Vecchi s'est efforcé de sortir du paradigme scientifique-technique de la planification comprise de manière linéaire et non systémique.²⁵⁴

Si nous analysons le volume sous l'angle de la relation entre éducation et évangélisation, nous constatons une nette préférence pour les thèmes éducatifs. Le module de base de Giuseppe Groppo intitulé « Évangélisation et éducation » est structuré autour du paradigme d'une évangélisation qui nécessite l'éducation et la promotion humaine, laissant de côté l'engagement inverse. Le développement du thème est explicitement sous l'influence du tournant anthropologique, se référant à Gustavo Gutiérrez et à Johann Baptist Metz pour l'aspect théorique.²⁵⁵ Les aspects opérationnels,

252 Cf. *Ibid.* 22-23.

253 Cf. *Ibid.* 16-19.

254 Cf. VECCHI, *Presentazione*, in VECCHI - PRELLEZO (eds.), *Progetto educativo pastorale*, 5-6. Pour la « technicité » de la planification, compréhensible dans la période des années 1970 et du début des années 1980, cf. les exemples que Vecchi donne pour clarifier les concepts de la planification: le passage de la voiture à cheval à l'automobile, la différence entre un traité d'ingénierie et le dessin d'un bâtiment, la planification comme une carte avec une boussole in VECCHI, *Per riattualizzare il Sistema Preventivo*, in ILE, *Convegno sul Sistema Preventivo*, 2-3 et VECCHI, *Progetto educativo pastorale*, in VECCHI - PRELLEZO (eds.), *Progetto educativo pastorale*, 16 et 19.

255 Cf. G. GROPPA, *Evangelizzazione e educazione*, in VECCHI - PRELLEZO (eds.), *Progetto educativo pastorale*, 38-39.

en revanche, sont influencés par la fortune des communautés ecclésiales de base. Conformément à l'argumentation des modules de Nanni et d'Alberich, on propose avant tout une éducation libératrice et humanisante, mettant à profit les limites du modèle préconciliaire, le phénomène de la sécularisation et la sensibilité accrue au dialogue, à la collaboration et à l'associationnisme spontané. L'évangélisation est décrite sur un ton peu concret, lui réservant un rôle d'inspiration et de signification pour l'action éducative. Emilio Alberich interprète l'évangélisation génériquement dans ce sens comme « proclamation et témoignage de l'Évangile par l'Église, à travers tout ce qu'elle dit, fait et est ». ²⁵⁶ En réservant les méthodologies à la sphère éducative, il esquisse « une éducation à la foi seulement de façon *indirecte*. Les choix de foi des chrétiens, en tant qu'individus et en tant que communauté, deviendront de plus en plus libres et responsables, de plus en plus mûrs, au fur et à mesure de la maturation humaine des chrétiens qui les font et des communautés dans lesquelles ils vivent leur expérience de foi ». ²⁵⁷ On perçoit un souci clair de sortir de la « forteresse de la foi préconciliaire » de type ricaldonien en s'ouvrant aux réalités « humaines ». Paradigmatique en ce sens est la conclusion du module de Nanni :

Il est évident d'autre part que l'éducation se spécifie en tant qu'œuvre "laïcale". [...] L'éducation est en effet significative en elle-même dans la mesure où elle est une œuvre radicalement humaine, orientée vers la promotion de cette réalité qui a la dignité d'une fin: l'homme. Pour cette raison, les individus et les communautés chrétiennes peuvent trouver dans l'activité éducative un lieu de rencontre avec "tous les hommes de bonne volonté", croyants et non-croyants, en vue de la recherche d'une qualité de vie différente, en vue de la promotion humaine individuelle et collective, en vue de la construction de sociétés à l'échelle humaine. ²⁵⁸

Outre quelques déséquilibres dans la partie mentionnée des « aspects

256 E. ALBERICH, *Catechesi*, in VECCHI - PRELLEZO (eds.), *Progetto educativo pastorale*, 62.

257 GROPPA, *Evangelizzazione e educazione*, in VECCHI - PRELLEZO (eds.), *Progetto educativo pastorale*, 41.

258 C. NANNI, *Educazione*, in VECCHI - PRELLEZO (eds.), *Progetto educativo pastorale*, 37.

généraux », il y a plusieurs modules qui apportent des innovations ou des stimuli importants pour la pédagogie salésienne. Les deux contributions de Vecchi sur le projet éducatif-pastoral et sur le système préventif fonctionnent comme introduction et conclusion de la partie systématique des aspects généraux. En outre, le troisième module de Juan Vecchi sur l'orientation et la pastorale des vocations est très intéressant pour les distinctions méthodologiques qu'il opère entre une orientation de type psychologique et une pastorale des vocations au sens large. Les deux contributions d'Herbert Franta sur l'assistance comprise comme la présence active de l'éducateur et sur la relation éducative complètent sa proposition de repenser les catégories typiques de l'*amorevolezza*, de l'assistance et de l'environnement éducatif familial. Dans les modules d'Aldo Ellena, de Mario Pollo et de Riccardo Tonelli apparaissent les facettes de la théorie de l'animation, auxquelles nous consacrerons un espace par la suite. Les sections consacrées aux objectifs et aux itinéraires par Michele Pellerrey, donnent un aperçu de la synthèse et du *contexte* de la planification des années 1980. Intéressantes sont les considérations sur les théories du *leadership* proposées par Pio Scilligo dans le module sur le groupe, qui montrent sa maîtrise du sujet et son actualisation dans le domaine de la planification.

Même si le texte souligne que le premier objectif de la planification est la vision unitaire et organique de l'éducation, confirmant à nouveau les indications du CG21, Don Vecchi note la difficulté d'atteindre l'unité de perspective et la continuité de style.²⁵⁹ La nécessité de l'interdisciplinarité et des outils et interventions de convergence est bien notée, mais le méta-message du volume est plutôt déterminé par la division en modules avec la fragmentation des thèmes, des termes, des outils, des aires linguistiques et des domaines de recherche des différentes sciences. Les instruments et les interventions de convergence ne sont pas clairement lisibles et même le module de « promotion intégrale », qui pourrait être unitaire par excellence, est composé de nombreuses distinctions et sous-sections.²⁶⁰ La

259 Cf. VECCHI, *Presentazione*, in VECCHI - PRELLEZO (eds.), *Progetto educativo pastorale*, 8.

260 Le module comprend trois tâches pour les communautés chrétiennes, trois processus différents d'humanisation, quatre aspects du salut chrétien, cinq caractéristiques de l'éducation spécifiquement chrétienne, deux types de dispositions de la maturité humaine (le premier intègre cinq aspirations humaines, le second trois traits positifs), quatre dimensions de l'intégration personnelle, deux descriptions de

fragmentation n'est certainement pas intentionnelle, mais elle est l'effet d'une science qui tend vers la spécialisation et qui est donc nécessairement fragmentée.

En tenant compte de l'objectif de cet essai, on peut affirmer, en synthèse, que la publication encyclopédique de 1984 est une source très riche pour l'étude du *background* théorique de l'éducation salésienne et pour les perspectives qu'elle offre dans le domaine méthodologique. La perspective proprement pastorale, qui pourrait développer sa propre méthodologie, en creusant la logique de l'évangélisation avant tout dans sa dimension spirituelle et vocationnelle, occupe peu l'attention et se limite à quelques approfondissements circonscrits.

5.3.2.3. *Le congrès Praxis éducative-pastorale et sciences de l'éducation (1987)*

La tendance à la fragmentation des approches et le fossé entre les sciences et la praxis éducative pastorale ont été abordés lors du centenaire de la mort de Don Bosco lors du séminaire sur « La praxis éducative pastorale et les sciences de l'éducation ».²⁶¹ Le séminaire a réuni des salésiens d'une trentaine de contextes différents et, à la différence des initiatives précédentes, il a voulu favoriser une « convergence dialectique entre théorie et pratique »,²⁶² entre la sensibilité des chercheurs et celle des acteurs de l'éducation. Les communications étaient structurées en quatre parties : perspective historique, situation actuelle, nouvelles questions, lignes directrices et propositions.

Dans la première partie, après avoir abordé la figure de Don Bosco éducateur dans la mémoire historique et l'étude de la pédagogie dans la Congrégation, on a présenté l'utilisation des sciences de l'éducation dans trois expériences pédagogiques salésiennes récentes et significatives : les *sciucià* de Rome à Borgo Don Bosco, la maison de rééducation d'Arese

la maturité chrétienne, dont la seconde est divisée en quatre caractéristiques, etc. Voir GROPPA, *Promozione integrale*, in VECCHI - PRELLEZO (eds.), *Progetto educativo pastorale*, 113-131.

261 Cf. J.E. VECCHI - J.M. PRELLEZO (eds.), *Prassi educativa pastorale e scienze dell'educazione*, SDB, Roma 1988.

262 J.E. VECCHI - J.M. PRELLEZO, *Introduzione*, in VECCHI - PRELLEZO, *Prassi educativa*, 6.

et l'expérience de Bosconia-la Florida en Colombie. Giancarlo Milanesi a noté l'utilisation substantiellement éclectique et fonctionnelle des sciences de l'éducation, même dans l'originalité de l'approche salésienne qui, selon les cas, se juxtapose au psychologisme et ne sélectionne que certaines techniques ou méthodes, en restant critique envers les présupposés anthropologiques des différentes sciences. En ce qui concerne la programmation au niveau éducatif-pastoral, on observe dans les deux premières expériences une moindre influence des sciences de l'éducation dans la formulation du projet et en même temps l'utilisation de la science plutôt *ex post*, pour justifier les choix éducatifs déjà faits.²⁶³ La programmation de l'œuvre de Bosconia-la Florida, considérée comme la plus explicitement liée à un cadre articulé de sciences de l'éducation, est décrite comme étant attentive aux personnes impliquées dans le programme, au cadre conceptuel, aux objectifs, aux stratégies et à l'évaluation. L'éclectisme est toutefois noté, mais contrairement à d'autres œuvres, il est présenté comme intentionnel et justifié.²⁶⁴

Le thème du projet en éducation et pastorale n'est abordé directement que dans le rapport de Vecchi, qui le considère comme un outil éducatif à l'ère de la complexité. Dans les provinces qui utilisent la planification, on peut observer les premiers fruits : une plus grande convergence entre l'évangélisation et l'éducation, une attention à la mise en place de l'environnement, une attention aux besoins des destinataires et une innovation dans les contenus et la méthodologie. Don Vecchi, à partir des données des vérifications lors des Visites d'ensemble²⁶⁵ et du *Rapport sur l'état de la Congrégation*, estime que le chemin parcouru par les provinces au cours de la dernière décennie, est encore dans une phase initiale, non exempte de difficultés, et voit la planification presque absente dans les communautés locales.²⁶⁶

263 Cf. G. MILANESI, *L'utilizzo delle scienze dell'educazione nell'impegno dei salesiani per i giovani "poveri, abbandonati, pericolanti"*, in VECCHI - PRELLEZO, *Prassi educativa*, 89-90 et 97-99.

264 Cf. MILANESI, *L'utilizzo delle scienze dell'educazione*, in VECCHI - PRELLEZO, *Prassi educativa*, 108-115.

265 Les « visites d'ensemble » sont un instrument d'animation du recteur majeur et du Conseil Général. Au cours des visites, les responsables de la Congrégation vérifient le chemin en cours dans les différentes réalités salésiennes régionales et assurent, dans le respect des diversités spécifiques, la convergence et l'unité.

266 Cf. J.E. VECCHI, *Pastorale, educazione, pedagogia nella prassi salesiana*, in VECCHI - PRELLEZO, *Prassi educativa*, 140-142. Cf. aussi E. VIGANÒ, *La Società di S.*

Les autres interventions concernent la diversité des perspectives théologiques et éducatives et leur manque de structuration épistémologique ; la nécessité d'une synthèse opérationnelle qui impliquerait des choix réfléchis et clairs ; la nécessité d'une nouvelle pastorale dans des situations influencées par le sécularisme, les changements culturels en cours, la marginalisation, la crise des associations salésiennes et la diffusion des mass media. Au niveau des propositions, une nouvelle pastorale est évoquée de manière générique, caractérisée par une formation pédagogique plus approfondie, etc. Les discussions contiennent également des suggestions concrètes pour l'utilisation des sciences de l'éducation dans la pratique salésienne. Parmi les instruments indiqués figurent les PEPS à valoriser et à approfondir, la création de centres d'études et l'utilisation des contributions des centres de consultation existants, la constitution d'équipes d'animation pédagogique au niveau provincial, la fondation de revues, la pratique du « *scrutinium educationis* », l'application de l'analyse institutionnelle et de l'évaluation pédagogique.²⁶⁷ À la fin des années 1980, on sentit le besoin de poursuivre dans la ligne de la collaboration entre la FSE et les différents dicastères de la Congrégation pour promouvoir aussi bien la prise de conscience de la nécessité de la compétence pédagogique que l'étude et l'acquisition de la compétence éducative, surtout dans la phase de la formation permanente. Les propositions s'inscrivaient toutefois davantage dans le cadre de souhaits et de *brainstorming* que dans celui d'un plan systématique d'animation et de gouvernance visant à établir des priorités, à prévoir des modalités, à répartir les ressources et à planifier des échéances.

Dans les différentes interventions du congrès est apparu un fossé entre la critique de l'« eclectisme pragmatique » des salésiens dans l'utilisation de la science et le flou générique des propositions éducatives pour les salésiens comme éducateurs-pasteurs. On pourrait dire que la précision délibérée des méthodes utilisées dans les sciences de l'éducation, le peu de continuité avec l'éducation salésienne traditionnelle et la difficile intégration des différentes disciplines liée au fait de n'avoir qu'une petite élite de pédagogues préparés au niveau de la Congrégation ont rendu irréalisables les pas les plus concrets dans la ligne des conclusions du séminaire. La

.....
 Francesco di Sales nel sessennio 1978-83, SDB, Roma 1983, no. 170.

267 Cf. *Sintesi dei lavori e conclusioni*, in VECCHI - PRELLEZO, *Prassi Educativa*, 324-326.

planification éducative-pastorale, comme expression concrète de l'applicabilité des sciences de l'éducation à la praxis éducative-pastorale, a été mentionnée pour dire la nécessité de « valoriser et approfondir le PEPS ; [...] soutenir la validité et la centralité de l'évaluation éducative à tous les niveaux ; appliquer l'analyse institutionnelle à notre contexte ».²⁶⁸

Le congrès, qui conclut une décennie de collaboration étroite entre la FSE de l'UPS et le Dicastère pour la PG, révèle la présence de deux « mondes » existentiels et mentaux. Le premier, composé principalement de chercheurs-experts, critiques dans leur évaluation de la praxis éducative-pastorale, exprime avec force et radicalité « la nécessité de la qualification éducative de l'action salésienne à tous les niveaux, en commençant par les personnes et en s'étendant ensuite aux orientations générales, aux projets spécifiques de chaque secteur d'intervention, aux actes éducatifs-pastoraux individuels ».²⁶⁹ Dans le second « monde », plus large, plus étroitement lié à la vie quotidienne des œuvres salésiennes, « à une époque d'expansion et d'accélération des changements éducatifs comme celle d'aujourd'hui, il manque la capacité d'assumer le renouvellement des contenus déterminé par l'évolution de la culture et la réforme des structures et de savoir faire les choix appropriés avec compétence ».²⁷⁰ L'évolution future des années 1990 semble indiquer un éloignement progressif de ces deux « mondes », ce qui impliquera également une diminution progressive de l'intensité de la collaboration entre l'UPS et les différents dicastères.

5.3.3. *Réflexions pédagogiques des FMA : réciprocité, coéducation et éducation au féminin*

Les voies de la nouvelle évangélisation proposées par l'Eglise pour permettre aux jeunes générations la rencontre vitale avec le message chrétien, ont mis la Famille salésienne au défi de reconsidérer le rapport entre éducation et évangélisation en élaborant des perspectives spécifiques « nouvelles ». Outre les perspectives de Don Viganò et de Don Vecchi, qui

268 *Ibid.*, 326.

269 *Ibid.*, 327.

270 E. VIGANÒ, *La Società di S. Francesco di Sales nel sessennio 1978-83*, in VECCHI - PRELLEZO, *Prassi educativa*, 148.

proposent des lignes de synthèse plus générales, nous trouvons des thèmes de réflexion pédagogique intéressants et originaux chez les Filles de Marie Auxiliatrice. De même qu'il y a eu un mouvement de collaboration entre l'UPS et le gouvernement central des SDB, les années 1980 et 1990 ont été pour l'Institut des FMA le temps de la diffusion des réflexions nées à l'intérieur de la Faculté Pontificale des Sciences de l'Éducation *Auxilium*, transférée à Rome en 1978, et qui vivait une période de consolidation.

Mère Marinella Castagno, Supérieure Générale de 1984 à 1996, résume l'engagement des FMA en soulignant en particulier les deux points principaux. D'une part, dans le sillage de Viganò et Vecchi, elle soutient la thèse de l'harmonie entre l'éducation et l'évangélisation en affirmant que « l'éducation des jeunes est le chemin de l'évangélisation ou plutôt c'est un chemin unique, parce qu'il n'y a pas de sens à une œuvre éducative qui ne conduit pas au Christ et il n'y a pas d'évangélisation qui n'inclut pas toute la culture ». ²⁷¹ D'autre part, Mère Castagno exhorte les sœurs à approfondir leur mission éducative en faveur des jeunes, en gardant à l'esprit la « spécificité féminine » qui caractérise l'Institut depuis ses origines, mais dont l'importance est particulièrement mise en valeur dans le moment historique autour du centenaire de 1988.

En effet, les FMA poursuivent la réflexion de Vatican II qui, en ce qui concerne la question de la femme, est passé de sa formation pratique au rôle de la maternité à l'éducation de la femme en général, c'est-à-dire de l'éducation à une seule fonction à la formation de la personne dans son ensemble. ²⁷² La perspective du Concile sur l'éducation des femmes est donc ouverte à de nouvelles exigences de promotion et d'ouverture sociale que les FMA accueillent, les mettant en dialogue avec le système préventif. Si auparavant la participation des femmes à la vie politique et sociale était considérée presque comme une « concession », dans la période postconciliaire elle a été comprise comme un droit de la « femme-sujet » qui, consciente d'être une personne, demande à être considérée comme telle. Les formations proposées aux jeunes femmes étaient donc plus respectueuses

271 M. CASTAGNO, *Lettera circolare* (28 mars 1987) no. 690, in E. Rosso (ed.), *Parole che giungono al cuore con il sapore di Mornese*. Circulaires de Mère Marinella Castagno 1984-1996, Istituto FMA, Roma 2008, 132.

272 Cf. DAU NOVELLI, *L'educazione femminile*, in GALLI (ed.), *L'educazione cristiana negli insegnamenti degli ultimi pontifici. Da Pio XI a Giovanni Paolo II*, Vita e pensiero, Milano 1992, 221.

de leur autonomie, afin de les encourager à faire un libre choix quant à la réalisation de leur identité dans une perspective sociale.²⁷³

L'accentuation de la question féminine et de ses implications éducatives dans l'Institut des FMA et dans les documents élaborés par celui-ci est apparue en particulier lors du Congrès « Vers l'éducation de la femme aujourd'hui », voulu et convoqué par la supérieure générale, Mère Marinella Castagno, à l'occasion du centenaire de la mort de Don Bosco. Le Congrès, organisé par la Faculté des Sciences de l'Education *Auxilium*, proposait d'approfondir le charisme éducatif des FMA en repensant les modalités de mise en œuvre, afin d'offrir dans la diversité des différents contextes socioculturels une proposition d'éducation intégrale des jeunes femmes.²⁷⁴

À partir de la seconde moitié des années 1980, en lien avec la réinterprétation de l'identité de la femme et de sa vocation par le magistère ecclésial,²⁷⁵ on assiste à une plus grande prise de conscience de la condition féminine et l'évolution des conditions sociales montre clairement que la coéducation des jeunes est la voie privilégiée pour améliorer la famille et la société. Les thèmes autour desquels les FMA rassemblent les différentes instances d'actualisation du système préventif concernent la dimension relationnelle, communautaire et sociale de la méthode de Don Bosco. La dimension relationnelle du système préventif de Don Bosco trouve son expression la plus éloquente dans *l'amorevolezza*. Cette voie méthodologique est choisie comme la plus appropriée pour élaborer une pédagogie qui promeut la vie et collabore avec l'Église à l'humanisation de la culture.²⁷⁶

273 Cf. les nouveaux accents déjà dans les *Atti del Capitolo Generale XIV dell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice tenutosi a Torino – Casa Generalizia dal 26 agosto al 17 settembre 1964*, Torino, Istituto FMA 1965.

274 Cf. CASTAGNO, *Lettre circulaire* (28 mars 1987), 131-132 et A. COLOMBO (ed.), *Verso l'educazione della donna oggi*. Atti del Convegno Internazionale promosso dalla Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione "Auxilium", Frascati 10 - 15 agosto 1988, LAS, Roma 1989.

275 Cf. JEAN-PAUL II, *Lettre apostolique Mulieris Dignitatem*, in AAS 80 (1988) 1653-1729. Les thèmes de la lettre ont déjà été développés auparavant dans les catéchèses consacrées par Jean-Paul II au thème de l'amour humain et dans l'exhortation apostolique *Familiaris Consortio*. Cf. Id., *Uomo e donna li creò*, LEV, Roma 1985.

276 Cf. *"A te le affido" di generazione in generazione. Atti del Capitolo Generale XX delle Figlie di Maria Ausiliatrice (Roma 18 settembre-15 novembre 1996)*, Istituto FMA, Roma 1997, 6-7.

Le congrès de 1988, déjà mentionné, a vu la redécouverte de la catégorie de la *réciprocité* comme critère d'interprétation de l'identité personnelle et des relations entre les personnes et les cultures. Grâce à la réciprocité on propose l'élaboration et le partage de la richesse diversifiée d'être un homme et d'être une femme. Les parcours éducatifs proposés par les FMA s'enrichissent donc de nouveaux objectifs tels que la formation à une conscience réaliste de soi dans l'assomption de sa propre identité, la maturité des relations interpersonnelles, la gestion équilibrée des conflits, le renforcement du sens de la collaboration et de la solidarité entre les sexes et dans les relations sociales plus larges, la planification de l'existence dans le sens de l'acceptation de la diversité culturelle et de la réciprocité.

Sur la question de la réciprocité le rôle déterminant fut celui d'Antonina Colombo, première doyenne de l'*Auxilium* et ensuite supérieure générale de l'Institut des FMA de 1996 à 2008. Sa sensibilité particulière aux questions féminines l'a amenée à promouvoir de nombreuses initiatives, à spécialiser ses publications, à établir des relations d'étude et d'amitié avec des personnalités religieuses et laïques qui s'intéressent à la question de la femme et, en particulier, avec les représentantes du Centre des femmes italiennes « Progetto Donna », le mouvement féministe catholique. Dans son magistère, en effet, il y a une orientation décisive et continue vers la nécessité de développer un modèle personnaliste « uniduel » au niveau anthropologique et pédagogique : un humanisme de réciprocité dans l'horizon trinitaire.²⁷⁷ Sa proposition affirme avec conviction la réciprocité comme fondement anthropologique de l'éducation salésienne vécue au féminin.²⁷⁸ La supérieure générale précise le cadre de référence anthropologique et théologique des choix éducatifs des FMA dans l'affirmation suivante :

La relation mutuelle d'amour et de don qui les unit est la base de toutes les relations humaines. Être l'*image de Dieu* est le fondement

277 Cf. A. COLOMBO, *Educazione all'amore come coeducazione*, in *Educare all'amore*. Actes de la XVI^e Semaine de Spiritualité pour la Famille Salésienne, SDB, Roma 1993, 125-126.

278 Cfr. A. COLOMBO, *La profecía a la que está llamada la educación salesiana hoy*, in C. ARANGO - T. FERNÁNDEZ - E. GARAY (eds.), *Escuela salesiana: memoria y profecía. 100 años de presencia en Colombia de las Hijas de María Auxiliadora* (Santa Fe de Bogotá 17-20 septiembre 1997), Editorial Carrera, Santa Fe de Bogotá 1998, 222-226.

de l'être relationnel d'une personne, de son existence en relation avec l'autre soi. Nous ressemblons à Dieu dans la mesure où nous établissons des relations qui favorisent la vie sous le signe de la réciprocité, de l'échange de dons. La *réciprocité* se nourrit de la capacité de la personne d'élargir sa propre expérience pour inclure celle de l'autre. Il ne s'agit pas de pure philanthropie, ni de simple altruisme, car la réciprocité n'est pas une action unilatérale qui nous rend soumis, dépendants, mais une volonté de recevoir, ainsi que de donner, une capacité à mettre l'autre personne en position de rendre la pareille, de correspondre, de sentir qu'elle a quelque chose à communiquer, à offrir.²⁷⁹

La réciprocité fait implicitement référence à une anthropologie proposée de différentes manières par Martin Buber, Emmanuel Lévinas et Emmanuel Mounier, qui a pour point fixe l'idée que l'être humain est « une relation » et non simplement « en relation ». Dans la réflexion pédagogique, cela signifie la nécessité de différencier la relation de réciprocité de celle d'échange. Dans les relations de réciprocité, il y a une bidirectionnalité comme dans la relation d'échange, mais la réciprocité diffère de cette dernière car celui qui donne quelque chose en premier doit mettre celui qui reçoit en condition de réciprocité. La réciprocité dans la réflexion des FMA concerne les relations interpersonnelles, dont la meilleure icône est la relation entre l'homme et la femme. Cela implique que pour construire une authentique culture de la réciprocité, il est essentiel de partir d'un approfondissement des spécificités fondamentales de l'homme et de la femme.²⁸⁰ Au-delà de l'accent mis sur les spécificités et les conditions de la réciprocité, des réflexions ont également été développées qui soulignent la logique de la gratuité et de la gratitude.²⁸¹

Dans les contextes où la discrimination à l'égard des femmes persiste, il importe avant tout de racheter les valeurs féminines traditionnellement

279 COLOMBO, *lettre circulaire du 24 septembre 2000*, no. 823.

280 Cf. la section « Système préventif et réciprocité » dans M. BORSI - P. RUFFINATTO (eds.), *Sistema Preventivo e situazione di disagio. L'animazione di un processo per la vita e la speranza delle nuove generazioni*, LAS, Roma 2008, 165-167.

281 Cf. A. MENEGHETTI - M. SPÓLNÍK (eds.), *Gratitudine ed educazione. Un approccio interdisciplinare*, LAS, Roma 2012.

considérées comme « faibles » et de promouvoir une culture qui reconnaisse la dignité des femmes en droit et en fait. Dans son livre sur l'évolution de la relation éducative dans l'histoire des FMA, sœur Piera Ruffinatto résume le chemin parcouru jusqu'en 1990, en soulignant la méthodologie de la coéducation :

Considérant que le processus de réélaboration du « soi » féminin est intimement lié à celui de l'homme, au niveau pédagogique on considère la *relation dans l'optique de la coéducation*. L'élément discriminant de la différence entre les hommes et les femmes doit donc se traduire par des parcours éducatifs qui permettent de passer de la simple présence de garçons et de filles à une relation interpersonnelle entre les sexes, orientée par le dialogue et la confrontation qui favorise la maturation intégrale de la personne et l'ouvre au don de soi dans l'amour. La coéducation devient donc à la fois le but du processus éducatif et le contenu de la relation elle-même, puisqu'elle tend à former à l'amour comme mode de vie.²⁸²

La traduction méthodologique du principe de réciprocité dans la méthode de coéducation a connu divers développements. Dépassant la sphère spécifique de la coéducation des garçons et des filles, sœur Maria Marchi affirme qu'au niveau pédagogique l'éducation est par nature coéducative, en ce sens qu'il n'y a pas d'éducation s'il n'y a pas de relation interpersonnelle entre les sujets, élargissant ainsi le champ sémantique de la coéducation vers la relation comme constitutive de l'être humain. Pour Marchi, la loi de la réciprocité est en permanence interactive, de sorte que la consistance de l'identité d'une personne dépend de l'intensité et de la qualité de ses relations ; et en même temps la qualité de la relation dépend de la consistance et de la qualité de l'identité personnelle : « L'éducation est donc toujours coéducation parce qu'il y a deux personnes qui s'éduquent ; deux, en fait, sont les protagonistes nécessaires pour que le processus éducatif ait lieu ».²⁸³ Dans les déclarations citées, nous pouvons voir une tendance

282 P. RUFFINATTO, *La relazione educativa. Orientamenti ed esperienze nell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice*, LAS, Roma 2003, 483-484.

283 M. MARCHI, *Verso l'educazione della donna. Alcune indicazioni metodologiche*, in COLOMBO (ed.), *Verso l'educazione della donna oggi*, 355.

générale de la pensée postconciliaire, déjà mentionnée, qui tendait à réviser les principes de base en créant des binômes de critères, comme éducation-évangélisation, éducation-animation, éducation-coéducation, etc. En général, ces binômes ne se traduisaient guère par des parcours éducatifs concrètement intégrés.

La conclusion de sœur Piera Ruffinatto, en revanche, semble plus concrète, liant la nouvelle conscience féminine de soi, mise en œuvre dans un contexte de coéducation et donc orientée vers la promotion de relations réciproques, à l'éducation aux valeurs de solidarité, de participation et de citoyenneté active.²⁸⁴ Par la suite, la réinterprétation de l'éducation salésienne dans la perspective de la réciprocité conduira à se concentrer sur le thème de la familiarité.²⁸⁵ Le système préventif est essentiellement la réciprocité dans les relations qui naissent de l'esprit de famille, du potentiel éducatif de l'amabilité salésienne et qui s'expriment dans la simplicité du comportement interpersonnel et communautaire. En outre, la présence d'éducateurs dans les milieux éducatifs favorise le témoignage d'une relation positive et respectueuse entre les hommes et les femmes au-delà des stéréotypes culturels. La réciprocité dans la mission éducative encourage ainsi l'expression de la richesse personnelle dans la participation et la coresponsabilité.²⁸⁶

Il semblerait que le paradigme de la réciprocité ait connu un sort similaire à celui de l'« éducation intégrale » : tous deux sont des concepts de synthèse mais avec un champ sémantique trop vaste pour être utilisés dans n'importe quel contexte comme solution à n'importe quel problème, avec des implications pratiques très incertaines et différentes selon les diverses situations. De la même manière qu'on a affirmé initialement l'intégralité des dimensions dans le projet éducatif-pastoral, mais qu'ensuite on n'a étudié presque exclusivement que les contenus des dimensions individuelles, de la même manière le principe anthropologique de la réciprocité a été

284 Cf. P. RUFFINATTO, *Educare "buoni cristiani e onesti cittadini" nello stile del Sistema preventivo. Il contributo delle Figlie di Maria Ausiliatrice*, in G. LOPARCO – M.T. SPIGA (eds.), *Le Figlie di Maria Ausiliatrice in Italia (1872-2010). Donne nell'educazione*. Documentazione e saggi, LAS, Roma 2011, 64.

285 COMISIÓN ESCUELA SALESIANA AMÉRICA, *II Encuentro continental de Educación Salesiana. Hacia una cultura de solidaridad*, Editorial Don Bosco, Cuenca (Ecuador) 2001, 153.

286 Cf. *Ibid.*, 152.

déclaré selon la méthodologie de la coéducation, mais ensuite seule l'éducation de la femme a été étudiée en profondeur.

Les difficultés générales pour « passer du papier à la vie » ne dépendent pas seulement d'un manque de planification, de gouvernement ou de ressources insuffisantes. À notre avis, il faut noter les paradoxes au sein d'un paradigme de solutions anthropologiques générales qui expriment des synthèses (surtout linguistiques) avec des implications indéterminées sur les processus éducatifs.²⁸⁷ Un autre exemple de la dynamique décrite sont les différents courants d'animation que nous allons explorer dans le paragraphe suivant.

5.3.4. L'animation socioculturelle de Tonelli, Pollo et Ellena

L'« animation », un concept qui a connu un grand succès dans les milieux salésiens dans les années 1980, est liée au contexte de la seconde moitié des années 1960, à un moment de crise de l'école traditionnelle, exprimé en Italie dans la *Lettre à une enseignante* de Lorenzo Milani.²⁸⁸ Au cours de ces années, certains enseignants et gens de théâtre ont lancé des expériences théâtrales dans le cadre de la scolarité obligatoire et on vit apparaître les premières expériences d'animation dans les quartiers populaires. La période où l'animation a pris son essor est celle de 1968 et des années qui ont immédiatement suivi, où l'animation a incarné une grande partie de la tension politique de l'époque. Dans les années 1980, l'animation s'oriente vers des horizons plus éducatifs, en collaborant avec des organismes institutionnels d'éducation et de socialisation.²⁸⁹

La dénomination « animation » a connu un grand succès, surtout dans

287 Pour la coéducation voir l'incertitude sur la possibilité de la mettre en œuvre et si oui, sous quelle forme et avec quels critères pédagogiques, étant donné que certains courants du féminisme préfèrent l'accompagnement entre femmes et considèrent la coéducation comme un possible facteur d'oppression, en C. BARBIERI, *Natura, finalità e criteri della coeducazione, oggi*, in C. SEMERARO (ed.), *Coeducazione e presenza salesiana. Problemi e prospettive*, LDC, Leumann (Torino) 1993, 192-194 et J. SCHEPENS, *Studio introduttivo*, in *Ibid.*, 13-14.

288 Cf. SCUOLA DI BARBIANA (ed.), *Lettera a una professoressa*. Edizione speciale “quarant'anni dopo”, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 2007.

289 Cf. M. POLLO, *L'animazione culturale: teoria e metodo*, LAS, Roma 2002, 13-15.

les pays latins, mais dans chacun d'eux,²⁹⁰ elle a pris une définition différente, allant de l'éducation informelle au développement communautaire, en passant par une méthode d'éducation holistique. En France, en revanche, il semble que l'animation se soit définie en continuité avec les propositions d'éducation informelle ou non formelle du passé, en remontant à l'éducation populaire du XIX^e siècle qui répondait aux besoins de la société industrielle et qui exigeait ce type d'approche, en fournissant également les ressources nécessaires.²⁹¹ Dans le contexte anglo-saxon, selon une catégorie d'auteurs, l'équivalent du terme « animation » en anglais serait *community development*, restreignant le sens au domaine de l'animation des quartiers urbains.²⁹²

Enfin, en Italie, on peut distinguer trois grands courants d'animation, dont deux où l'action et la contribution des salésiens ont été fondamentales.²⁹³ Le premier, également dans l'ordre chronologique, se réfère au théâtre d'expression et à l'animation théâtrale, qui est né comme un moyen de libérer l'expressivité et l'imagination à travers la fête et le jeu.²⁹⁴ Le

290 Les auteurs des entrées sur l'animation dans le *Progetto educativo pastorale. Elementi modulari* se confrontent avec les auteurs italiens, mai aussi avec A. Valle d'Espagne, P. Griéger de France, J. Limbos de Belgique francophone et A. Beauchamp, R. Graveline, C. Quiviger du Canada francophone. Cf. M. POLLO - R. TONELLI, *Animazione*, in VECCHI - PRELLEZO (eds.), *Progetto educativo pastorale*, 309 et A. ELLENA, *Animatori*, in *Ibid.* 362-363.

291 Il faut noter les activités de l'*Association Catholique de la Jeunesse française* fondée en 1886. Les débuts de l'animation organisée remontent au début du XX^e siècle avec la fondation de l'*Union Nationale des Colonies de Vacances* catholique en 1909 et de la *Fédération Nationale des Colonies de Vacances* en 1912. Les activités des organisations protestantes, socialistes, scoutes, etc. sont également mentionnées dans les activités d'animation. Voir J.P. AUGUSTIN - J.C. GILLET, *L'animation professionnelle. Histoire, acteurs, enjeux*, Harmattan, Paris-Montréal 2000, 23-40.

292 J.M. BARRADO GARCÍA, *La animación sociocultural, un esfuerzo de aclaración*, in « Documentación Social » 26 (1982) 49, 12.

293 Cf. POLLO, *L'animazione culturale*, 12. Mario Pollo ajoute, en outre, deux autres volets de l'animation: l'animation à l'intérieur des villages touristiques et l'animation destinée uniquement à l'utilisation des techniques propres à l'animation, mais ils ne seront considérés que comme secondaires et comme des dérivés des trois premiers volets.

294 Voir la collection d'expériences d'animation théâtrale dans les écoles du Piémont et de Lombardie dans F. PASSATORE et al, *Io ero l'albero (tu il cavallo)*, Guaraldi, Rimini 1972.

deuxième concernait l'animation culturelle et ses principaux auteurs étaient Mario Pollo et le salésien Riccardo Tonelli, directeur de la revue *Note di Pastorale Giovanile*. Le troisième courant, aux accents plus sociaux, s'est développé autour du salésien Aldo Ellena et de la revue *Animazione sociale*. Nous nous attarderons sur les deux derniers car ils ont eu le plus grand impact sur la conception de l'animation dans le domaine salésien et ont contribué à l'élaboration de certains aspects de la planification et de la communauté éducative-pastorale.

5.3.4.1. L'animation culturelle de Mario Pollo

Selon cette conception, « l'animation culturelle est une méthodologie de formation globale qui vise à une croissance et à une évolution harmonieuse de l'individu considéré comme une unité indivisible et non comme une somme de parties ou de fonctions. Cette croissance ou maturation passe par la prise de conscience que l'individu et les groupes sociaux vivent dans un monde symbolique et que, par conséquent, ils doivent avant tout développer leur capacité à apprendre, utiliser et créer des systèmes symboliques ».²⁹⁵ Cette définition nous offre quelques éléments qui constituent les thèmes centraux de la publication fondamentale de Mario Pollo intitulée *L'animazione culturale : teoria e metodo (L'animation culturelle : théorie et méthode)*, qui a partiellement influencé l'anthropologie de l'animation également dans les milieux salésiens en passant par la médiation de Riccardo Tonelli sur un certain nombre de thèmes: la globalité de la personne insérée dans un monde symbolique, l'animation comme méthodologie pour une formation intégrale, l'interaction entre les individus dans les groupes sociaux, la communication-crédation avec l'utilisation de systèmes symboliques, et enfin la méthodologie de la recherche.

L'homme, sujet et objet de l'animation, est conçu, selon la conception d'Ernst Cassirer, comme *animal symbolicum*. Celle-ci rejoint la théorie de la communication de Bernard Kaplan et la théorie des systèmes de Ludwig von Bertalanffy, impliquant une conception particulière du symbole, et s'applique aux « systèmes vivants » de James Miller.²⁹⁶ De cette

295 M. POLLO, *L'animazione culturale: teoria e metodo. Una proposta*, LDC, Leumann (Torino) 1980, 33.

296 Cf. les volumes cités dans le texte: E. CASSIRER, *Essay on man*, Yale University

anthropologie plutôt éclectique on attend des résultats chargés de sens : « De nombreux chercheurs sont convaincus que le seul véritable débouché pour les sciences humaines, si elles veulent sortir de la banalité de nombre de leurs résultats, est de s'attaquer à l'étude de l'*homo symbolicus*. À ce niveau, sur le terrain unificateur de la culture, il est alors possible de mettre en place une perspective interdisciplinaire correcte ».²⁹⁷ L'espace consacré aux thèmes théoriques-philosophiques, par opposition aux thèmes pratiques-processuels, montre que l'intérêt premier de l'auteur est la construction d'une base théorique.²⁹⁸ Selon l'auteur, l'animation offre une approche globale de la méthodologie de la formation :

C'est sans doute une typologie très grossière que de voir dans l'homme une sphère de vie affective, une autre de vie intellectuelle et enfin une de vie sociale. [...] L'animation culturelle tend à dépasser toute cette série de dichotomies qui ont longtemps caractérisé les choix humains, comme rationalité-émotionnalité, corps-esprit, pensée-instinct. [...] L'unité de l'homme] "est garantie par le fait qu'il construit et habite des mondes symboliques".²⁹⁹

Une conception intégrale de l'homme inclut également la dimension religieuse, qui est toutefois élaborée dans les coordonnées entre mystique et science. On commence avec Ludwig Wittgenstein qui affirme les limites de la connaissance : « Il y a vraiment de l'inexprimable. Cela se montre, c'est ce qui est mystique... Ce dont nous ne pouvons pas parler, nous devons le taire ».³⁰⁰ Par la suite, Pollo comprend la dimension religieuse comme l'inexprimable, comme un symbolisme de nature non linguistique, et l'animation comme une communication existentielle, considérée comme un

Press, New Haven 1944; B. KAPLAN, *An approach to the problem of symbolic representation: nonverbal and verbal*, in «Journal of communication» 2 (1961) 52-62 e J.G. MILLER, *Living systems*, McGraw-Hill, New York 1978.

297 POLLO, *L'animazione culturale*, 13. Cf. également TONELLI, *Comunità educativa*, in VECCHI - PRELLEZO (eds.), *Progetto educativo pastorale*, 405-406 et POLLO - TONELLI, *Animazione*, in *Ibid.* 288-293.

298 Cf. POLLO, *L'animazione culturale*, 15-31.

299 *Ibid.*, 34-35.

300 L. WITTGENSTEIN, *Tractatus logico-philosophicus*, in POLLO, *L'animazione culturale*, 67.

instrument qui « réussit cette opération difficile, impossible »,³⁰¹ à savoir exprimer l'inexprimable. Symptomatique est la conclusion dans laquelle l'auteur affirme qu'en pratique « je ne sais pas comment cela se passe ; alors acceptant l'invitation de Wittgenstein [...], ayant essayé de trop parler de ce dont on ne peut pas parler, je me tais ».³⁰² La marginalisation de la dimension religieuse reléguée dans la sphère de la mystique a été l'une des raisons de mettre pratiquement hors-jeu l'évangélisation directe comme une dimension problématique, assimilable au prosélytisme. En revanche, une religiosité générique, une spiritualité de la recherche de sens, une herméneutique de l'expérience spirituelle ou une analyse psychologique et existentielle des motivations profondes, etc. seraient plus acceptables.

Pollo consacre également une partie de ses publications à la programmation éducative, suivant un principe général : « Le lien entre tout principe et toute théorie éducative et sa traduction en une activité éducative concrète, dans un système social donné, est la programmation ».³⁰³ Il s'agit d'une opération difficile et pour « ne pas contredire une véritable pratique de libération, il est nécessaire que la programmation ne soit pas réalisée dans un bureau par l'animateur ou par les animateurs, mais qu'elle soit construite par l'animateur avec le groupe qui est le sujet-objet de l'animation ».³⁰⁴ Pour échapper au mécanicisme, et aux solutions irréalistes, l'auteur mentionne l'existence de modèles systémiques de planification, sans toutefois indiquer les auteurs de référence. Il veut justifier la planification éducative comme étant compatible avec la conception de l'animation culturelle, mais il ne nous propose pas de procédures, de modèles ou de méthodologies concrètes, restant délibérément au niveau des principes et des généralités.³⁰⁵

301 POLLO, *L'animazione culturale*, 73.

302 *Ibid.* Cf. l'influence de l'approche de Pollo sur le modèle anthropologique qui sous-tend la description de la dimension religieuse de l'homme dans POLLO - TONELLI, *Animazione*, in VECCHI - PRELLEZO (eds.), *Progetto educativo pastorale*, 297-298.

303 POLLO, *L'animazione culturale*, 51.

304 *Ibid.*, 51.

305 *Ibid.*, 66.

5.3.4.2. Les implications pédagogiques de l'animation selon Riccardo Tonelli

Certaines indications méthodologiques en matière de planification proviennent de Riccardo Tonelli, qui a utilisé les concepts de programmation et de planification dans la pastorale des jeunes dès 1968.³⁰⁶ L'auteur se concentre avant tout sur une approche générale de la pastorale des jeunes et non sur la méthodologie, qu'il considère comme une question technique, qui ne relève pas de la planification qui

requiert une compétence technique, à acquérir par l'étude de disciplines spécialisées. [...] Cette confiance et ce respect envers l'appareil technique sont une exigence salésienne précise, conséquence logique de la conscience qu'il existe une relation étroite entre l'éducation (et les sciences de l'éducation) et l'évangélisation.³⁰⁷

Malgré l'accent théorique de son approche, il offre une élaboration intéressante des étapes de la planification dans son article déjà mentionné *Per fare un progetto educativo* de 1980. Parlant de l'éducation à la foi, il reprend les deux schémas de planification mentionnés par Michele Pellerey,³⁰⁸ mais en changeant le point de départ.³⁰⁹ Le *Diagramme F* montre la comparaison entre les deux modèles.

306 Cf. la monographie qui a tenté d'esquisser quelques propositions relatives à la programmation déjà au cours de la deuxième année de la revue dans «Note di Pastorale Giovanile» 2 (1968) 8-9, 4-84 et en particulier R. TONELLI, *Riunioni di verifica*, in «Note di Pastorale Giovanile» 2 (1968) 8-9, 60-65 et ID., *Punti fermi per una programmazione valida*, in «Note di Pastorale Giovanile» 3 (1969) 8-9, 43-59. Pour la planification cf. ID., *Un progetto di pastorale giovanile per i giovani d'oggi*, in «Note di Pastorale Giovanile» 13 (1979) 1, 3-21 et ID., *Per fare un progetto educativo*, in «Note di Pastorale Giovanile» 14 (1980) 6, 57-66.

307 Cf. R. TONELLI, *Impostazione della comunità educativa in un contesto pluralista*, in R. GIANATELLI (ed.), *Progettare l'educazione*, 83; POLLO - TONELLI, *Animazione*, in VECCHI - PRELLEZO (ed.), *Progetto educativo pastorale*, 309 et TONELLI, *Comunità educativa*, in *Ibid*, 415.

308 Cf. PELLEREY, *Progettazione didattica*, SEI, Torino 1979, 38.

309 Cf. TONELLI, *Per fare un progetto educativo*, 60.

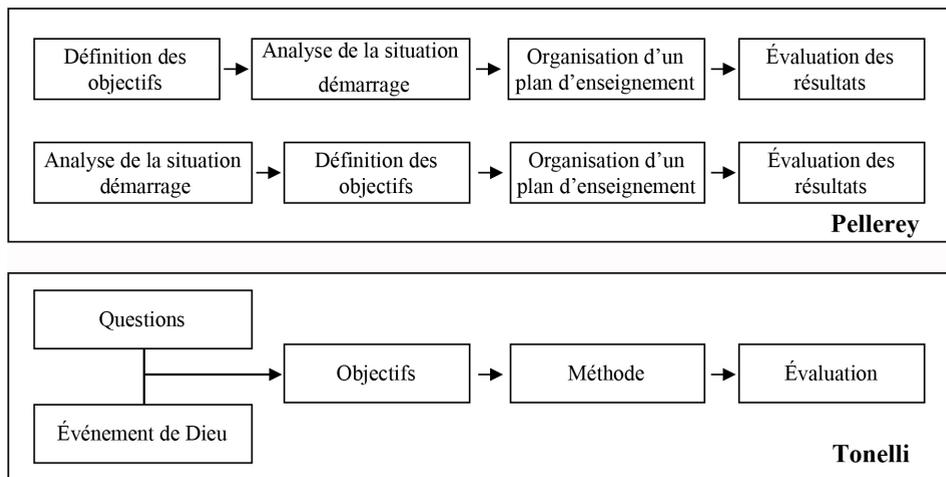


Diagramme F : L'organisation des étapes du projet chez Pellerey et Tonelli.

Tonelli rejette les deux schémas de Pellerey pour des raisons épistémologiques discutables, car le premier privilégie l'objectivité, sans tenir compte de la situation, et le second privilégie trop la subjectivité. Il propose donc un autre « modèle herméneutique ». Les objectifs et les questions qui découlent de l'analyse de la situation doivent être lus à la lumière de « l'événement de Dieu ». Tonelli déclare : « Nous devons utiliser la foi comme clé de lecture. Elle ne peut pas remplacer les sciences descriptives. Mais les sciences descriptives ne peuvent se passer de la foi lorsqu'elles veulent nous dire ce dont l'homme a besoin dans les profondeurs de son existence ».³¹⁰ L'interprétation à la lumière de l'événement de Dieu est importante aussi bien pour la lecture de la condition des jeunes que pour la formulation des objectifs, que l'auteur entend dans un rapport étroit avec les vérités de la foi, « pour éviter que la réinvention des objectifs ne débouche sur le vidage et la réduction anthropologique de l'événement de Dieu ».³¹¹ Comme dans les autres contributions de Tonelli, la théorisation pastorale reste au niveau de l'énonciation des principes sans descendre au niveau méthodologique sur la manière de réaliser cette interprétation à la lumière de l'événement de Dieu.

Comme directeur de la revue *Note di Pastorale Giovanile* pendant

310 *Ibid.*, 61.

311 *Ibid.*

quatre décennies, Tonelli a produit de nombreuses réflexions sur de nombreux domaines liés à la pastorale des jeunes. N'étant pas un auteur typique de la pédagogie salésienne, mais plutôt un théologien pastoral « en général », nous n'avons pas l'intention de proposer une synthèse de sa pensée, mais nous nous attarderons sur le thème fondamental pour la période que nous considérons : le rapport entre éducation et évangélisation, qui pour lui doit être conçu autour du nœud de l'animation.³¹² Comme il le dit lui-même dans son évaluation des quarante ans de son engagement, ses premières réflexions dans la période qui a suivi 1968 portaient du négatif et du problématique pour ensuite passer au positif et au proactif. Contrairement aux modèles inspirés par Ricaldone, Tonelli a affirmé la puissance de l'événement de l'Incarnation - Dieu se fait homme en Jésus - qui s'est ensuite traduite par deux critères fondamentaux pour un renouvellement de la pastorale des jeunes postconciliaire :

Le premier concerne la signification théologique de la *vie quotidienne*, le grand sacrement de la présence et de la rencontre avec Dieu, en Jésus. Partant de la vie, il a été possible de reformuler un projet sérieux de spiritualité et de réécrire, au moins dans les grandes lignes, le chemin sacramentel et celui de la célébration. Le second critère remet l'accent avec force sur l'*urgence de l'éducation*, précisément dans sa dimension théologique. La vie est un sacrement de la rencontre avec Dieu lorsqu'elle est authentique, construite et exprimée selon le projet de Dieu, rencontré en Jésus. [...] L'éducation est le moyen privilégié par lequel nous pouvons restaurer la qualité de vie de chaque personne.³¹³

D'un modèle préconciliaire moraliste, volontariste, sacramentaliste et hiérarchique, on est passé à un modèle inclusif, égalitaire, graduel, humaniste et éducatif. Le choix de l'éducation a été perçu par Tonelli comme « une expression concrète de notre amour de la vie et de notre action au

312 Cf. par exemple la synthèse emblématique de la pensée de Tonelli sur le rapport entre éducation et évangélisation dans le 7^e cahier de l'Animateur qui en résume tous les thèmes principaux, in R. TONELLI, *La scelta dell'animazione nell'educazione alla fede*, LDC, Leumann (TO) 1983, 1-32.

313 R. TONELLI, *Ripensando quarant'anni di servizio alla pastorale giovanile*, interview publiée par Giancarlo De Nicolò, in «Note di Pastorale Giovanile» 43 (2009) 5, 18.

service de la maturation de la vie des jeunes ». ³¹⁴ Il est intéressant d'analyser la définition de l'éducation qui découle de ces hypothèses : « Éduquer signifie, dans la perspective de la vie, établir une relation à travers laquelle des sujets différents, heureux d'être différents, échangent des expériences et des raisons d'espérer, afin de se rendre réciproquement cette joie de vivre, cette liberté d'espérer et cette capacité à être les protagonistes de leur propre existence, qui nous sont très souvent violemment volées par les modèles culturels dominants ». ³¹⁵

Dans la continuité de l'approche de Mario Pollo, la dimension de l'évangélisation est vue sous l'angle du « mystère » dont on ne peut trop parler et qu'on ne peut traduire concrètement : « La foi naît de l'expérience du mystère ». Dans l'épistémologie de Tonelli, l'éducation a la force du concret, elle croit dans son pouvoir transformateur. L'évangélisation, par contre, a les mains liées par l'inexprimable, le mystique, la nécessaire préévangélisation, le respect de la croissance concrète du jeune et le danger d'être prosélyte à l'ancienne. Et donc elle se réalise à travers la « sacramentalité répandue dans la vie quotidienne » réalisée par les processus éducatifs.

Bien que Tonelli affirme que l'une des limites est le jeu de l'« avant » et de l'« après » dans la relation entre l'éducation et l'évangélisation, il prédit néanmoins que : « En général, l'éducation précède l'évangélisation. Elle l'accompagne toujours. Elle revient souvent avec force après les premières expériences d'immersion dans le mystère ». ³¹⁶ Pour Tonelli, l'animation est placée ici comme une inspiration qui n'est pas seulement une technique instrumentale, mais un pari global sur l'homme et un projet global pour sa maturation. Dans le cadre de la relation entre l'éducation et l'évangélisation,

L'animation, en tant que mode global de réalisation de l'éducation, devient le lieu où sont repensés et concrétisés les problèmes, les perspectives et les choix typiques de l'éducation à la foi. Et, en même temps, grâce au dialogue avec les exigences inaliénables des processus qui accompagnent la transmission de la foi, l'animation peut mieux se comprendre et se reformuler en termes plus adéquats,

314 *Ibid.*, 28.

315 *Ibid.*

316 *Ibid.*, 42.

tout en restant un processus autonome, orienté vers d'autres buts et d'autres dimensions de la vie humaine.³¹⁷

Dans une telle approche, Tonelli reconnaît très honnêtement la limite la plus sérieuse du travail effectué ces dernières années : dans le projet de pastorale des jeunes, nous en sommes souvent restés aux prémisses (épistémologiques et relativement générales).³¹⁸ Les fruits de sa proposition sont, à notre avis, liés au moment historique qui a favorisé l'associationnisme spontané des jeunes, l'appréciation éducative du groupe et de sa dynamique, le désir de s'engager dans la transformation du monde qui s'est traduit par l'engagement dans le volontariat. Enfin et surtout, les itinéraires d'éducation à la foi, également promus par notre auteur, ont conduit certaines provinces à développer une proposition éducative qui respectait les groupes d'âge avec des tâches adaptées à leur évolution.

En conclusion, on peut affirmer que, surtout dans le cadre de l'oratoire, la proposition d'animation de groupe pourrait réussir, à condition qu'elle soit jointe à la formation systématique entre pairs des animateurs-éducateurs, au sein d'une CEP opérationnelle, coresponsable et régie par le critère de la continuité. Dans le milieu scolaire, très fort dans diverses régions de la Congrégation, l'animation ne s'est pas développée comme une méthode éducative globale, se réduisant généralement à l'animation d'événements et de célébrations qui marquaient l'année pastorale. D'où la critique du CG 25 sur la pastorale des événements et la nécessité d'une logique plus orientée vers les processus.³¹⁹

5.3.4.3. L'animation sociale d'Aldo Ellena

Un troisième type de proposition s'articulait autour des activités du salésien Aldo Ellena, diplômé en Philosophie à Turin et en Théologie à l'Université Pontificale Grégorienne, enseignant et animateur culturel dans la capitale du Piémont dans les années 1950 et 1960, fondateur de la revue *Animazione sociale* à Milan en 1971 et auteur, dans le *Progetto educativo pastorale. Elementi modulari*, du module sur les animateurs. Ses

317 *Ibid.*, 44.

318 Cf. *Ibid.*, 44-45.

319 Cf. CG 25 (2002) nos. 37, 44 et 47.

réflexions sur l'animation sont étroitement liées aux expériences d'animation et de formation des animateurs,³²⁰ devenues par la suite l'objet d'étude des premiers *Quaderni di animazione sociale*. Ellena avait déjà abordé des questions sociologiques, politiques et anthropologiques avec la traduction et l'édition de *Psicologia dei leaders* de Harroux et Praet, de l'*Enciclopedia Sociale*, du *Dizionario di Sociologia* et des deux volumes sur la *Presenza educativa*.³²¹

En regardant de plus près les trois premiers *Quaderni di animazione sociale*, on remarque l'intérêt pour l'animation, comprise comme une pratique sociale qui « propose de faire prendre conscience et de développer les potentialités latentes, réprimées ou écartées d'un individu, d'un groupe ou d'une communauté ». ³²² L'animation est proposée, en outre, non pas comme une nouvelle profession spécifique, ni même comme une manière de faire extérieure, mais comme une « nouvelle manière d'assumer un profil professionnel dans une société en mutation ». ³²³ Les activités d'animation sont décrites dans le domaine physique, dans les domaines de la socialité, de l'expressivité et de la créativité. Dans les *Quaderni*, le thème de l'animation est lié aux thèmes du volontariat, du temps libre, des valeurs, de l'engagement sur le terrain, de la participation, du groupe et de la masse. Chez Ellena on remarque surtout une attention particulière à la formation des animateurs, synthétisée dans le module qu'il a édité dans l'encyclopédique *Projet éducatif pastoral* publié par Vecchi et PELLEZO.

Dans la théorie de l'animation sociale d'Ellena, comparée à celle de Tonelli et Pollo, l'objectif pratique de l'animation, considérée comme une méthodologie pour la formation en vue de la transformation sociale, est

320 Cf. G. CONTESSA - A. ELLENA - R. SALVI, *Animatori del tempo libero*, Società Editrice Napoletana, Napoli 1979; G. CONTESSA - A. ELLENA, *Animatori di quartiere*, Società Editrice Napoletana, Napoli 1980 et P. G. BRANCA - G. CONTESSA - A. ELLENA, *Animare la città*, Istituto di Scienze Amministrative e di promozione sociale, Milano 1982.

321 Cf. H. HARROUX - J. PRAET, *Psicologia dei leaders*, SEI, Torino 1957; A. ELLENA (éd.), *Enciclopedia sociale*, vol. 1: *Introduzione ai problemi sociali*, Paoline, Roma 1958; F. DEMARCHI - A. ELLENA (éd.), *Dizionario di Sociologia*, Paoline, Roma 1976 et A. ELLENA (éd.), *Presenza educativa*, 2 vols, LDC, Leumann (TO) 1976-77.

322 CONTESSA - ELLENA - SALVI, *Animatori del tempo libero*, 132.

323 CONTESSA - ELLENA, *Animatori di quartiere*, 91. Voir aussi ELLENA, *Animatori*, dans VECCHI - PELLEZO (eds.), *Progetto educativo*, 355 et 357.

évident. Les expériences des équipes qui se sont réunies autour de lui pour planifier, réaliser et évaluer tant la formation des animateurs que les interventions sur le terrain, rendent ses propositions opérationnelles et méthodologiquement plus stimulantes. L'aspect manquant est l'absence d'un cadre de référence anthropologique plus large et d'inspiration chrétienne. Dans la proposition d'Ellena, l'animation semble trop liée à la transformation de la société et manque d'une vision plus clairvoyante qui pourrait la rendre pertinente même en dehors du contexte des années chaudes de l'après-Concile.

Malgré les limites mentionnées, en observant l'application concrète de l'animation qui a eu lieu dans les quartiers populaires dans le cas d'Ellena et dans les groupes de jeunes dans le cas de Tonelli, on peut saisir une nouveauté méthodologique pertinente. Il s'agit de la dynamique de groupe qui, même si elle a été vécue dans le contexte postconciliaire italien particulier des années 1960 et 1970, constitue la contribution indirecte la plus significative à la méthodologie du PEPS. Elle contrebalance l'individualisme implicite de la proposition de Stenhouse et d'autres concepteurs de curriculums, centrée sur l'enseignant comme individu et non sur la communauté éducative.

En plus de l'accentuation du rôle du groupe et de la communauté dans le processus éducatif et de planification, on peut accepter l'insistance de Tonelli (mais pas sa concrétisation) sur l'importance du moment herméneutique dans la planification. L'interprétation de la situation et des objectifs à travers le regard de foi constitue, pour des raisons évidentes, une donnée manquante dans les théories curriculaires, alors qu'elle est requise par le lien fondamental entre l'éducation et l'évangélisation au sein du PEPS.³²⁴

5.3.5. *La scission méthodologique entre religion et éducation*

Avant Vatican II, l'aspect intégral et fondateur de la *philosophia perennis* et de la théologie néo-scholastique qui s'y rattache soutenait l'approche pédagogique de Ricaldone et du premier Braido dans son ouverture aux différentes pédagogies et à leurs méthodologies. Dans la période postconciliaire, en revanche, les sciences humaines sont perçues comme

324 Cf. CG 21 (1978), no. 13.

relativement autonomes par rapport à la théologie,³²⁵ apportant des approches et des logiques différentes dans la sphère méthodologique. Ce fait est particulièrement évident dans l'élaboration du projet, où la priorité est donnée à la recherche de réponses opérationnelles à des besoins concrets recherchés à travers la méthode technique de la programmation, tandis que la théorie n'apparaît plus que dans la position d'une « théorie de la praxis » ou d'un « cadre de référence » souvent peu organique.

Dans ce sens, il est évident que durant la période postconciliaire, il ne pouvait y avoir « une » méthodologie éducative salésienne et qu'il fallait introduire la logique de l'éducation par dimensions, chacune avec ses contenus et ses méthodes préférés.³²⁶ Les déclarations *ex post* sur la nécessité d'intégrer les dimensions n'ont souvent servi que de remède impossible à une mentalité non intégrée. Même au sein de la réflexion sur l'éducation à l'UPS, la « pédagogie » est mise de côté et on préfère les « sciences de l'éducation » comme concept multidisciplinaire qui n'a eu souvent l'interdisciplinarité que comme référence idéale.³²⁷ Il est compréhensible que dans les « années chaudes », on ait beaucoup parlé d'« interdisciplinarité » mais pour signifier l'« autonomie », de sorte que les discussions épistémologiques ont été influencées par les questions d'organisation de l'Université ou de la Faculté des sciences de l'éducation. L'horizon culturel de la trilogie *Educare* des années 1950 a définitivement disparu et les tentatives de réflexion des années 1980, comme le *Progetto Educativo Pastorale*, révèlent plutôt les capacités de quelques-uns qu'une vision élaborée de manière unitaire.

L'application de cette autonomie devient paradigmatique dans le domaine de prédilection de Ricaldone, qui est la catéchèse. Cesare Bissoli, bibliste et catéchiste, explique de manière emblématique son approche, suivie depuis plusieurs décennies, de la manière suivante :

325 Cf. *Gaudium et spes*, no. 36; *Gravissimum educationis*, no. 10 et *Apostolicam actuositatem*, no. 7.

326 Cf. DICASTERO PG, *Elementi e linee*, Sussidio 2 et les publications suivantes du Dicastère.

327 Intéressantes et révélatrices sont les discussions interminables du Collège des enseignants de l'Institut supérieur de pédagogie (depuis 1973 Faculté des sciences de l'éducation de l'UPS) sur le principe de l'interdisciplinarité. Cf. par exemple les procès-verbaux, in *Verbali Collegio di Facoltà 1971-75* in *Archivio FSE*.

De la Parole de Dieu (la Bible), nous pouvons tirer une pédagogie, mais non pas comme un ensemble d'indications spécifiques qui seraient les mêmes pour tous (en d'autres termes, des recettes toutes faites), mais comme une modalité globale, ou plutôt un esprit, des motivations fondatrices, des raisons profondes de penser et de faire l'éducation. Il en va de même pour ce que l'on appelle les "réalités terrestres", telles que le pouvoir politique, la *polis* et son gouvernement, l'économie, la bioéthique, etc. *Ce n'est donc pas la manière dont nous éduquons, mais la raison pour laquelle nous éduquons, qui est au cœur de la révélation biblique.*³²⁸

L'auteur réagit à juste titre contre une perception réductrice de l'Évangile comme un livre de recettes, mais dans son argumentation, il nie la possibilité de tirer des indications méthodologiques de la révélation chrétienne. Le nominalisme de la « méthode évangélique » de Ricaldone, qui a baptisé la méthode activiste, semble dévoilé et la voie est ouverte à toutes les méthodologies scientifiques, didactiques et éducatives du moment. La force ordonnatrice du principe de « religion » dans le système de Ricaldone, avec toutes ses applications minutieuses, a ensuite été soufflée par la crise du « collège salésien » tant dans la perception des salésiens que dans celle des élèves.³²⁹ Le modèle du collège salésien en tant qu'institution « totale », qui permettait l'intégration de différentes dimensions et méthodologies, n'était plus considéré comme adapté aux besoins de l'époque, tandis que la structure et le style de l'oratoire en tant qu'ensemble plus fluide de différentes « institutions » étaient revalorisés : « Une attention toute particulière doit être accordée à l'œuvre "primordiale" de l'oratoire [...] afin qu'il réussisse à attirer et à servir le plus grand nombre de jeunes, avec une variété d'institutions (centres de jeunes, clubs, associations diverses, cours, école du soir...) ». ³³⁰ L'actualisation de la méthodologie éducative de l'oratoire

328 C. BISSOLI, *Bibbia e Pastorale Giovanile*. Intervista a Cesare Bissoli a cura di Giancarlo De Nicolò, in «Note di Pastorale Giovanile» 42 (2008) 7, 20. Pour une vision plus approfondie, voir C. BISSOLI, *Bibbia e educazione. Contributo storico-critico ad una teologia dell'educazione*, LAS, Roma 1981.

329 Cf. P.G. GRASSO, *La Società Salesiana tra il passato e l'avvenire. Risultati di un'inchiesta tra ex allievi salesiani*, Edizione extra-commerciale riservata, PAS, Roma 1964, 45-152.

330 CG19 (1965), 103.

s'est ensuite orientée vers l'animation, comprise comme une méthodologie éducative graduelle et respectueuse, mais aussi comme une méthode de gouvernement basée sur la distribution des rôles et la participation.

Les aspects les plus concrets de l'éducation sur le plan méthodologique relevaient du domaine de la « planification », qui était toutefois influencé par une anthropologie sous-jacente réductrice. De l'étude des auteurs qui ont inspiré le modèle PEPS émerge l'image de l'homme liée à la conception pédagogique par objectifs, qui à son tour montre de fortes dépendances par rapport au *management by objectives*.³³¹ Peter Drucker, l'auteur le plus important du *management* par objectifs à l'époque, définit sa philosophie d'action comme celle qui transforme les besoins objectifs en objectifs d'action. L'homme est conçu simplement comme un être libre et rationnel qui décide de mettre en œuvre un objectif qui n'est pas imposé par d'autres mais reflète un besoin réel. La réalisation ultérieure de l'objectif se fait principalement par l'instrument de la maîtrise de soi.³³² La conception par objectifs a cherché à impliquer les acteurs dans le processus décisionnel de formulation des objectifs faite en équipe, en dépassant la traditionnelle fidélité aux devoirs et l'obéissance aux hiérarchies. Cette tendance, particulièrement ressentie dans les organisations laïques, était en phase avec le monde salésien, qui s'éloignait de la collégialité, laissant la « religion » et l'« évangélisation » dans le conteneur inoffensif d'une « dimension ».

L'image de l'homme « moderne » qui pense rationnellement, traduit ses besoins en objectifs et agit par l'effort de sa volonté et la maîtrise de soi, est passée dans la planification salésienne à travers l'idée d'une action rationnelle qui suit un parcours linéaire (situation, objectif, moyens, vérification) et la division de la croissance en dimensions qui doivent être planifiées de manière autonome (éducation, évangélisation, associationnisme, vocation). Cette anthropologie a introduit dans l'éducation salésienne un système réactif (vis-à-vis des situations) et un système indifférent (vis-à-vis des individus) sous différentes formes. En principe, ce ne sont pas les personnes qui importent, mais les grandes coordonnées, les besoins démographiques et la réalisation des objectifs qui en découlent.

331 Voir l'analyse plus détaillée dans VOJTÁŠ, *Progettare e discernere*, 113-149.

332 Cf. P.F. DRUCKER, *Management. Tasks, Responsibilities, Practices*, Truman Talley Books, New York 1986, qui reprend de nombreux éléments de son importante publication précédente *The Practice of Management*, Harper&Row, New York 1954.

La pédagogie vocationnelle est un autre domaine dans lequel la relation difficile entre la méthodologie éducative et la « religion » est évidente. La vocation se décline en « projet de vie », déplaçant les accents du suivi d'une vocation à la création d'un projet, de la fidélité aux coordonnées de l'appel à la vie authentique d'un projet de vie. Dans ce sens, la déclaration du CG21 sur la pédagogie vocationnelle est intéressante : « la découverte d'un appel personnel, l'option libre et réfléchie pour un projet de vie, constituent le but et le couronnement de tout processus de maturation humaine et chrétienne »,³³³ ce qui peut être interprété (au moins) de deux façons. La première est plutôt cognitive et annonce l'importance de la vocation dans les processus de maturation. Le second mode est plus éducatif-pratique : si la découverte de l'appel est un couronnement, elle n'est évidemment pas le point de départ. Il n'est pas approprié pour l'éducateur de commencer immédiatement à mettre en œuvre des stratégies vocationnelles, car il y a des étapes préalables à respecter. Ces antécédents sont au moins les deux mentionnés : la croissance en liberté et les critères réflexifs-culturels du projet de vie.

La seconde interprétation entre dans une logique de report opérationnel et dans le jeu d'une éducation qui vient « en premier » et d'autres dimensions qui viennent « après ». La logique des phases est également présente dans les documents du Dicastero pour la pastorale des jeunes. Quand on aborde le sujet de l'orientation vocationnelle explicite, il y a d'abord la phase de la disponibilité, puis une phase d'examen et enfin le choix vocationnel.³³⁴ En effet, la position peu intégrée de la dimension vocationnelle dans le projet éducatif pastoral est visible dans diverses publications, officielles ou d'étude, des vingt dernières années du XX^e siècle. Dans la troisième série de documents concernant le PEPS dans les oratoires, les écoles et les paroisses salésiennes, la question de la vocation se réduit à quelques phrases, elle est pratiquement marginalisée. Le document suivant, paru en 1981, qui traite plutôt des *Orientations essentielles pour un plan provincial de promotion des vocations*, comble cette lacune, mais du point de vue d'une catégorie pastorale distincte, organisée séparément et planifiée par le centre de la province.³³⁵ La responsabilité de la promotion des vocations

333 CG21 (1978), no 106.

334 Cf. DICASTERO PG, *Elementi e linee*, Sussidio 2, 48-49.

335 Cf. DICASTERO PG, *Lineamenti essenziali per un Piano Ispettorale di Pastorale*

est confiée en principe à l'inspecteur et au directeur ; concrètement à un promoteur des vocations au niveau provincial et aussi au niveau local, une figure qui dans la majorité des contextes locaux n'a pas eu une concrétisation significative. Au niveau des œuvres, la seule structure qui mettait principalement en œuvre une logique vocationnelle était l'aspirantat, qui était généralement en crise pour les mêmes raisons que celles qui avaient conduit à la crise des collèges.

À l'époque du CG23, qui reprend le thème de l'éducation à la foi, nous pouvons constater un changement de sens autour de la dimension vocationnelle. D'une vocation comprise comme le choix d'un état de vie, nous passons à la vocation comme personnalisation de la foi. Dans la synthèse de la *Pastorale Salésienne des Jeunes de 1990*, on parle de vocation à quatre niveaux : humain, baptismal, salésien et personnel, ce qui inclut le choix d'un projet de vie concret.³³⁶ La méthodologie éducative et vocationnelle privilégiée semble être le travail bénévole et l'engagement pour la transformation du monde. Le CG23 va dans ce sens lorsqu'il nomme « l'engagement et la vocation dans la ligne de la transformation du monde » comme l'un des quatre domaines de la maturité chrétienne.³³⁷ Dans le même chapitre sont mentionnés les noyaux de la spiritualité des jeunes salésiens. Comme il n'y a pas de noyau explicitement « vocationnel », on propose l'« amitié avec le Seigneur Jésus » et le « service responsable ».³³⁸

Suite au CG23, dans les années 1990, le concept d'itinéraires personnels d'éducation à la foi a également été introduit. Un exemple de réflexion dans ce sens est celle de Jacques Schepens qui fait de l'individualisation la clé de la refonte postconciliaire de l'éducation salésienne. Sa proposition pédagogique s'articule autour de l'individualisation émotionnelle, rationnelle et morale et du sens ultime de la vie des jeunes. Dans la dernière dimension, centrée sur le sens de la vie, la question est posée : « Comment le je de l'affirmation "je crois" peut-il grandir et devenir un je personnel ? »,³³⁹ ce qui

Vocazionale, Sussidio 4.

336 Cf. DICASTERO PER LA PG, *Pastorale giovanile salesiana*, 72-73.

337 Cf. CG 23 (1990), no. 116 et suivants.

338 Cf. *Ibid.*, no. 161 et suivants.

339 Cf. J. SCHEPENS, *Die Pastoral in der Spannung: Zwischen der christlichen Botschaft und dem Menschen von heute*, Don Bosco, München 1994 et ensuite développé dans ID. - R. BURGGRAEVE, *Emotionalität, Rationalität und Sinngebung als Faktoren*

laisse la foi et la vocation dans un horizon d'autotranscendance, de mystère et de symbolisme sans appel personnel de Dieu.

Le sujet de la vocation, sous l'influence des logiques mentionnées de *progressivité*, de *dimensions*, de *milieux spécialisés* et de *personnalisation*, a été traité comme une catégorie « spéciale » et non « centrale », y compris dans les revues spécialisées. On peut analyser les index des Note di Pastorale Giovanile dans la période de 1967 à 1997 pour le domaine de la pastorale des jeunes et des Orientamenti Pedagogici entre 1954 et 1988 pour le domaine plus explicitement éducatif. Dans les index des trente premières années de la première revue, la proposition vocationnelle ne figure ni dans les choix de base ni dans le projet concret. Vers la fin de la liste des entrées, dans la catégorie « Attention aux catégories spéciales de bénéficiaires » on trouve le concept, structuré selon la logique de la personnalisation entre orientation, profession et vocation.³⁴⁰ Dans la deuxième revue pédagogique, la vocation ne figure même pas dans l'index des sujets ou des secteurs. Les quelques articles qui traitent du sujet l'envisagent principalement comme une vocation ecclésiastique, religieuse ou sacerdotale et adoptent une perspective médicale, psychologique ou pédagogique, approfondissant les hypothèses de caractère, les aspects motivationnels, le processus de discernement et les méthodologies formatives du religieux.³⁴¹

Le concept de vocation n'est pas un des points forts de l'animation culturelle de Tonelli. Des obligations d'une « religion » préconciliaire perçue comme moralisatrice et pesante, il est passé au concept plus universaliste mais aussi plus générique de « spiritualité ». La tâche de l'éducateur serait avant tout de s'« incarner », d'accepter le jeune de manière inconditionnelle. Surtout, dans les propositions éducatives-pastorales liées à la théorie de l'animation, on propose une conception intégrale de l'homme, qui incorpore toutefois sa dimension religieuse-spirituelle dans les coordonnées entre mysticisme, subjectivisme et science. En 1981, lors des *Colloques* sur la vocation salésienne, Tonelli reprend l'anthropologie symbolique et le

christlicher Werterziehung. Eine Interpretation des pädagogischen Erbes Don Boscos für heute, Don Bosco, München 1999.

340 Cf. *Indice NPG 50 anni: Voci tematiche – Autori – Dossier*, dans bit.ly/npg-it-index.

341 Cf. les index analytiques sur le sujet: *Vocazione*, dans «Orientamenti Pedagogici» 10 (1963) 6, 1165; *Vocazione*, dans «Orientamenti Pedagogici» 25 (1978) 1313 et *Vocazioni*, dans «Orientamenti Pedagogici» 35 (1988) 6, 1092.

silence non argumenté de Wittgenstein,³⁴² en proposant une logique expé-
rientielle d'acceptation inconditionnelle qui crée les conditions pour pou-
voir raconter l'histoire de Jésus.³⁴³ À la fin de son intervention, il reprend
un concept de vocation chrétienne, et termine de manière emblématique
comme suit :

L'accueil est donc le lieu où se développe ce processus d'éducation
libératrice qui redonne à chaque jeune sa propre vie, le libère de
l'aliénation et fait de lui le protagoniste de sa propre libération et
de celle des autres. L'accueil est le lieu où s'accomplit le salut. La
communauté accueille inconditionnellement afin de témoigner de
la dignité radicale de chaque personne. Dans l'accueil, elle exhorte
les personnes à vivre leur dignité retrouvée comme une responsa-
bilité envers elles-mêmes, les autres et l'histoire. L'accueil est le lieu
et la condition de la formation : le lieu d'une expérience vocation-
nelle intense, fascinante, jusqu'à son éventuelle radicalisation dans
la consécration et le ministère ordonné.³⁴⁴

342 Cf. R. TONELLI, *Accoglienza e formazione dei giovani nella comunità*, in F. DESRAMAUT - M. MIDALI, *La vocazione Salesiana*. Colloqui sulla vita salesiana Barcelone (Espagne) 23-28 août 1981, LDC, Leumann (TO) 1982, 203-204 et 207. Il est intéressant de noter le retour immédiat sur l'intervention de Tonelli qui réagit sur le caractère générique de la proposition. Cf. *Ibid.* 217.

343 Cf. *Ibid.*, 207-212.

344 *Ibid.*, 215.

5.4. Outils et ressources

5.4.1. Tableau chronologique

<i>Histoire mondiale</i>	<i>Histoire salésienne</i>	<i>Publications sur la pédagogie salésienne</i>
Printemps de Pékin de Deng Xiaoping	1977	Egidio Viganò élu Recteur Majeur au CG21, Juan Vecchi conseiller PG
Jean-Paul II élu pape	1978	Publications sur le PEPS : 1. méthodologie, 2. éléments,
<i>Catechesi tradendae</i> de Jean-Paul II	1979	3. environnements, 4. past. des v
Solidarność en Pologne, movida madrileña	1980	Viganò, <i>Notre engagement africain</i> Gianatelli (ed.), <i>Progettare l'educazione oggi con DB</i>
	1981	Érection de l'Institut d'Histoire Sal. Pollo , <i>L'animazione culturale: teoria e metodo</i>
	1982	Approbation des <i>Constitutions</i> FMA Braido , <i>Breve storia del "Sistema preventivo"</i>
Promulgation du Code de droit canonique	1983	Tonelli , <i>La scelta dell'animazione nell'educazione alla fede</i>
Jubilé de la jeunesse: début des JMJ	1984	Promulg. des <i>Constitutions</i> SDB Vecchi-Prellezo (eds.), <i>Progetto Educativo Pastorale</i>
Perestroïka en Union soviétique	1985	<i>Formation des SDB: Ratio Fundamentalis Institutionis et Studiorum</i>
Catastrophe nucléaire de Tchernobyl	1986	Approbation du règlement des coop Vecchi , <i>Il progetto educativo pastorale</i>
Population mondiale: plus de 5 milliards	1987	Vecchi-Prellezo , <i>Prassi edu.past. e scienze dell'edu.</i>
	1988	Centenaire: naissance MSJ; conférences: <i>DB nella storia, Verso l'educazione della donna oggi</i>
Chute du mur de Berlin	1989	DB "père et maître de la jeunesse" Tonelli , <i>Itinerari per l'educazione dei giovani alla fede</i>
L'Irak envahit le Koweït	1990	CG23 (thème : éduquer les jeunes à la foi), Dicast.PG , <i>Pastorale giovanile salesiana</i>
Première page du world wide web	1991	Viganò , <i>Nuova evangelizzazione</i> , Vecchi , <i>Pastorale, educazione, pedagogia</i>
<i>Catéchisme de l'Église catholique</i>	1992	Viganò , <i>Nuova educazione</i> Braido (ed.), <i>Don Bosco educatore. Scritti e testimon.</i>
	1993	Érection de la Circons. EU de l'Est Colombo , <i>Educazione all'amore come coeducazione</i>
Mandela gagne les élections	1994	Van Looy , <i>Il Progetto Edu.Past. nelle Ispettorie</i>
Fin de la guerre en ex-Yougoslavie	1995	Premières présences dans 7 pays Vecchi , <i>Il sistema preventivo esperienza di spiritualità</i>
Fin de la guerre civile au Rwanda	1996	Juan Vecchi élu Recteur Majeur au CG24 (thème : salésiens et laïcs)
Publication du volume I de <i>Harry Potter</i>	1997	Naissance des IUS (études supérieures) Vecchi , <i>Io per voi studio. La preparazione dei confratelli</i>
Fondation de Google	1998	SDB-FMA, <i>Per un cammino di collaborazione: Pastorale sal.d.jeunes: cadre de référence</i> (1e éd.)
	1999	Érection d'une province au Vietnam Braido , <i>Prevenire non reprimere</i>
Putin président de la Russie	2000	Canonisation de Versiglia-Caravario <i>Pastorale sal. des jeunes: cadre de référence</i> (2e éd.)
Attaque des tours jumelles (New-York)	2001	
Euro, monnaie européenne	2002	Pascual Chávez élu Recteur Majeur au CG25 (thème : la communauté salésienne aujourd'hui)

5.4.2. Bibliographie sélective

BISSOLI C., *Bibbia e educazione. Contributo storico-critico ad una teologia dell'educazione*, LAS, Roma 1981.

BRAIDO P., *Esperienze di pedagogia cristiana nella storia*, 2 vols., LAS, Roma 1981.

BRAIDO P., *Pedagogia perseverante tra sfide e scommesse*, in «Orientamenti Pedagogici» 38 (1991) 899-914.

- BRAIDO P., *Una svolta negli studi su don Bosco*, in «Ricerche Storiche Salesiane» 10 (1991) 355-375.
- BRAIDO P. (ed.), *Don Bosco educatore. Scritti e testimonianze*, LAS, Roma 1992.
- BRAIDO P., *Breve storia del "Sistema preventivo"*, LAS, Roma 1993.
- CAPITOLO GENERALE 21 DELLA SOCIETÀ SALESIANA, *Documenti Capitolari*, SDB, Roma 1978.
- CAPITOLO GENERALE 22 DELLA SOCIETÀ DI SAN FRANCESCO DI SALES, *Documenti*, SDB, Roma 1984.
- CAPITOLO GENERALE 22 SDB, *Sussidi. Contributi di studio su Costituzioni e Regolamenti SDB*, 2. vols., SDB, Roma 1982.
- CAPITOLO GENERALE 23 DEI SALESIANI DI DON BOSCO, *Educare i giovani alla fede. Documenti Capitolari*, SDB, Roma 1990.
- CAPITOLO GENERALE 24 DEI SALESIANI DI DON BOSCO, *Salesiani e laici: Comunione e condivisione nello spirito e nella missione di don Bosco. Documento Capitolare*, SDB, Roma 1996.
- CAPRILE C., *Il sinodo dei vescovi 1977. IV Assemblea generale*, Civiltà Cattolica, Roma 1978.
- CASTAGNO M., *Parole che giungono al cuore con il sapore di Mornese. Circolari di madre Marinella Castagno 1984-1996*, a cura di E. Rosso, Istituto FMA, Roma 2008.
- COLOMBO A. (ed.), *Verso l'educazione della donna oggi*. Atti del Convegno Internazionale promosso dalla Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione "Auxilium", Frascati 1° - 15 agosto 1988, LAS, Roma 1989.
- COLOMBO A., *Educazione all'amore come coeducazione*, in *Educare all'amore*. Atti della XVI Settimana di spiritualità per la Famiglia Salesiana, SDB, Roma 1993, 97-127.
- COLOMBO A., *In comunione su strade di speranza*. Circolari di madre Antonia Colombo (1996-2008), a cura di F. De Vietro, Paoline, Roma 2009.
- COSTA G., *Pastorale giovanile in Italia. Un dossier*, La Rocca, Roma 1981.
- DHO G. (ed.), *Capitolo Generale XXI della Società Salesiana. La riduzione*

allo stato laicale dei sacerdoti nella Congregazione Salesiana. Presentazione analitica del fatto e delle motivazioni, [s.e.], Roma 1977.

DICASTERO PER LA FAMIGLIA SALESIANA SDB, *La carta di comunione nella Famiglia Salesiana di Don Bosco*, [s.e.], Roma 1995.

DICASTERO PER LA PASTORALE GIOVANILE, *Progetto Educativo Pastorale. Metodologia*, Sussidio 1, [s.e.], Roma 1978

DICASTERO PER LA PASTORALE GIOVANILE, *Elementi e linee per un Progetto Educativo Pastorale Salesiano*, Sussidio 2, [s.e.], Roma 1979.

DICASTERO PER LA PASTORALE GIOVANILE, *Elementi e linee per un Progetto Educativo-Pastorale nelle parrocchie affidate ai Salesiani*, Sussidio 3a, [s.e.], Roma 1980; ID., *Elementi e linee per un Progetto Educativo-Pastorale negli oratori e centri giovanili salesiani*, Sussidio 3b, [s.e.], Roma 1980; ID., *Elementi e linee per un Progetto Educativo-Pastorale nelle scuole salesiane*, Sussidio n. 3c, [s.e.], Roma 1980.

DICASTERO PER LA PASTORALE GIOVANILE, *Lineamenti essenziali per un Piano Ispettoriale di Pastorale Vocazionale*, Sussidio 4, [s.e.], Roma 1981.

DICASTERO PER LA PASTORALE GIOVANILE, *Pastorale giovanile salesiana*, SDB, Roma 1990.

DICASTERO DELLA PASTORALE GIOVANILE, *Il Movimento Giovanile Salesiano come espressione della spiritualità giovanile salesiana*. Atti del Convegno Europeo, Sanlucar la Mayor, 22-25 ottobre 1992, SDB, Roma 1993.

DICASTERO PER LA PASTORALE GIOVANILE, *Il Progetto Educativo-Pastorale Salesiano. Rilettura dei progetti ispettoriali. Risultati dell'inchiesta ai delegati ispettoriali di PG e loro équipes sul "Progetto educativo-pastorale"*, SDB, Roma 1995.

DICASTERO PER LA PASTORALE GIOVANILE, *Il Progetto Educativo-Pastorale salesiano. Raccolta antologica di testi*, SDB, Roma 1995.

ELLENA A. (ed.), *Presenza educativa*, 2 vols., LDC, Leumann (TO) 1976-77.

GIANATELLI R. (ed.), *Progettare l'educazione oggi con Don Bosco*, Seminario promosso dal Dicastero per la Pastorale Giovanile della Direzione Generale "Opere Don Bosco" in collaborazione con la Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana Roma 1-7 giugno 1980, LAS, Roma 1981.

- GIANNATELLI R. (ed.), *Don Egidio Viganò all'Università Salesiana*, UPS, Roma 1996.
- GIOSIA DI D., *La Pastorale dei giovani. Uno studio sul magistero di Giovanni Paolo II*, LEV, Roma 2011.
- GONZÁLEZ G., *Storia del Progetto-Africa. L'origine e i primi passi*, in *Progetto Africa 1980-2005*, SDB, Roma 2006, 23-33.
- ISTITUTO FIGLIE DI MARIA AUSILIATRICE, *Atti del Capitolo generale XIX*, Roma 19 settembre - 17 novembre 1990, Istituto FMA, Roma 1991.
- La formazione dei Salesiani di don Bosco. Principi e norme. Ratio Fundamentalibus Institutionis et Studiorum*, SDB, Roma ¹1981 e ²1985.
- M. BORSI – AMBITO PG, *L'animazione della Pastorale giovanile nell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice (1962-2008). Elementi di sintesi e linee di futuro*, LAS, Roma 2010.
- MIDALI M., *Don Bosco nella storia. Atti del 1° Congresso Internazionale di studi su Don Bosco*, LAS, Roma 1990.
- MIIYIGBENA U.C. (ed.), *Giovanni Paolo II parla ai giovani*. Collana completa di tutti i discorsi rivolti ai giovani nell'arco del pontificato nelle lingue originali, 3 voll., LEV, Città del Vaticano 2011.
- NANNI C. et al. (eds.), *Pietro Braido. Una vita per lo studio i giovani l'educazione*, LAS, Roma 2018.
- PELLERREY M., *Progettazione didattica*, SEI, Torino ¹1979 e ²1994.
- POLLO M., *L'animazione culturale: teoria e metodo. Una proposta*, LDC, Leumann (Torino) 1980.
- POLLO M., *L'animazione culturale: teoria e metodo*, LAS, Roma 2002.
- POLLO M. – TONELLI R., *Animazione*, in VECCHI – PRELLEZO (eds.), *Progetto Educativo Pastorale. Elementi modulari*, 285-309.
- Pontificia facoltà di scienze dell'educazione Auxilium 1970-2020. Contributi per la storia*, Pubblicazione del 50° a cura di Hiang-Chu Ausilia Chang, Grazia Loparco, Piera Ruffinatto, Palumbi, Roma 2020.
- RICCERI L., *Capitolo Generale XXI della Società Salesiana. Relazione generale sullo stato della Congregazione*, [s.e.], Roma 1977.

- RUFFINATTO P., *La relazione educativa. Orientamenti ed esperienze nell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice*, LAS, Roma 2003.
- SCHEPENS J., *Die Pastoral in der Spannung: Zwischen der christlichen Botschaft und dem Menschen von heute*, Don Bosco, München 1994.
- SCHEPENS J. – BURGGRAEVE R., *Emotionalität, Rationalität und Sinnggebung als Faktoren christlicher Werterziehung. Eine Interpretation des pädagogischen Erbes Don Boscos für heute*, Don Bosco, München 1999.
- TONELLI R., *Un progetto di pastorale giovanile per i giovani d'oggi*, in «Note di Pastorale Giovanile» 13 (1979) 1, 3-21.
- TONELLI R., *Per fare un progetto educativo*, in «Note di Pastorale Giovanile» 14 (1980) 6, 57-66.
- TONELLI R., *Accoglienza e formazione dei giovani nella comunità*, in F. DESRAMAUT – M. MIDALI, *La vocazione Salesiana. Colloqui sulla vita salesiana Barcelona (Spagna) 23-28 agosto 1981*, LDC, Leumann (TO) 1982, 195-215.
- TONELLI R., *La scelta dell'animazione nell'educazione alla fede*, LDC, Leumann (TO) 1983.
- TONELLI R., *Un itinerario di educazione dei giovani alla fede*, in «Note di Pastorale Giovanile» 18 (1984) 8, 57-88.
- TONELLI R., *Comunità educativa*, in VECCHI – PRELLEZO (eds.), *Progetto Educativo Pastorale. Elementi modulari*, 405-406.
- TONELLI R., *Itinerari per l'educazione dei giovani alla fede*, LDC, Leumann (TO) 1989.
- TONELLI R., *Ripensando quarant'anni di servizio alla pastorale giovanile*, intervista a cura di Giancarlo De Nicolò, in «Note di Pastorale Giovanile» 43 (2009) 5, 11-65.
- VAN LOOY L., *Mentalità di itinerario*, in ACG 74 (1993) 345, 50-56.
- VAN LOOY L., *Il Progetto Educativo Pastorale nelle Ispettorie*, in ACG 75 (1994) 349, 33-41.
- VECCHI J.E., *Progetto educativo pastorale*, in VECCHI – PRELLEZO (eds.), *Progetto educativo pastorale. Elementi modulari*, 15-25.

- VECCHI J.E., *Il progetto educativo pastorale*, in ACG 67 (1986) 316, 39-47.
- VECCHI J.E., *Pastorale, educazione, pedagogia nella prassi salesiana*, in *Il cammino e la prospettiva 2000*, SDB, Roma 1991, 7-38.
- VECCHI J.E., *Verso una nuova tappa di Pastorale Giovanile Salesiana*, in *Il cammino e la prospettiva 2000*, SDB, Roma 1991, 39-106.
- VECCHI J.E., *Il sistema preventivo esperienza di spiritualità*, in A. MARTINELLI – G. CHERUBIN (eds.), *Il sistema preventivo verso il terzo millennio*. Atti della XVIII Settimana di Spiritualità della Famiglia salesiana. Roma, Salesianum 26-29 gennaio 1995, SDB, Roma 1995, 221-243.
- VECCHI J.E., *La Famiglia Salesiana compie venticinque anni*, in ACG 78 (1997) 358, 3-41.
- VECCHI J.E., *Si commosse per loro (Mc 6,34). Nuove povertà, missione salesiana e significatività*, in ACG 78 (1997) 359, 3-36.
- VECCHI J.E., *Verso il Capitolo Generale 25°*, in ACG 81 (2000) 372, 3-34.
- VECCHI J.E., *Educatori appassionati esperti e consacrati per i giovani. Lettere circolari ai Salesiani di don Juan E. Vecchi*. Introduzione, parole chiave e indici a cura di Marco Bay, LAS, Roma 2013.
- VECCHI J.E. – PRELLEZO J.M. (eds.), *Progetto educativo pastorale. Elementi modulari*, LAS, Roma 1984.
- VECCHI J.E., – PRELLEZO J.M. (eds.), *Prassi educativa pastorale e scienze dell'educazione*, SDB, Roma 1988.
- VIGANÒ A. – VIGANÒ F., *Don Egidio Viganò, settimo successore di Don Bosco. Frammenti di vita*, LDC, Leumann (TO) 1996.
- VIGANÒ E., *Il progetto educativo salesiano*, in ACS 59 (1978) 290, 3-42.
- VIGANÒ E., *Il nostro impegno africano*, in ACS 61 (1980) 297, 3-29.
- VIGANÒ E., *Riprogettiamo insieme la santità*, in ACS 63 (1982) 303, 3-28
- VIGANÒ E., *La Famiglia Salesiana*, in ACS 63 (1982) 304, 3-45.
- VIGANÒ E., *Il Capitolo Generale XXII*, in ACS 63 (1982) 305, 5-20.
- VIGANÒ E., *La nuova evangelizzazione*, in ACS 70 (1989) 331, 3-43.

VIGANÒ E., *Nuova educazione*, in ACG 72 (1991) 337, 3-43.

VOJTÁŠ M., *Progettare e discernere. Progettazione educativo-pastorale salesiana tra storia, teorie e proposte innovative*, LAS, Roma 2015.

5.4.3. *Ressources en ligne*

Sources, documents, recherches, publications en texte intégral, matériel photographique, en lien avec ce chapitre.³⁴⁵



Bibliographie complète, index des auteurs, index des sujets pour l'ensemble de la publication.³⁴⁶



345 Cf. salesian.online/pedagogia5

346 Cf. salesian.online/pedagogia-dopo-db

6. NOUVELLE ÉVANGÉLISATION ET ÉDUCATION POUR LE TROISIÈME MILLÉNAIRE (1998-2018)

6.1. Situation : le postmoderne et la Congrégation salésienne

À partir de ce que nous avons approfondi dans les chapitres précédents, nous pourrions décrire de manière approximative la période postconciliaire en contexte salésien comme une période qui a accueilli divers courants de la pensée moderne en contraste mental avec le traditionalisme de la période ricaldonienne. La science analytique, la division par disciplines, l'anthropocentrisme, les modèles démocratiques-bureaucratiques de gestion de la Congrégation, le recours à la science et à la technologie (dans la conception ou dans la communication) sont des signes forts de l'empreinte moderne de cette époque. Avec l'arrivée du troisième millénaire, le nouveau contexte vital marqué par une postmodernité en mutation se fait sentir au sein de la Congrégation salésienne dans les effets de la crise de l'économie, des valeurs et des vocations en Occident, dans la croissance démographique des régions non occidentales et dans les effets concrets du vieillissement dans diverses provinces avec la nécessaire réduction des œuvres.

6.1.1. La situation mondiale au troisième millénaire entre précarité et liquidité

La fin du monde bipolaire et la victoire du « monde libre » sur le « monde communiste », qui avaient alimenté la politique et les prédictions d'avenir

dans les années 1990, se sont estompées et sont devenues insignifiantes au tournant du millénaire. La perte des coordonnées de la guerre froide a laissé la place à l'éclatement de divers conflits locaux et a fait émerger de nouveaux contrastes mondiaux non moins redoutables : entre le Nord riche et le Sud pauvre, entre l'Occident et l'Islam agressif suite aux guerres des États-Unis d'Amérique au Moyen-Orient. La Russie, après une décennie chaotique sous la présidence de Boris Eltsine, apparaît comme un État stratégique sur la scène internationale, notamment après l'annexion de la Crimée et lors d'interventions à l'étranger, comme pendant la guerre civile en Syrie. Le *leadership* de fer de Vladimir Poutine, combiné à la croissance économique de la Chine, de l'Inde et des autres pays du BRICS, a créé un puissant contrepoids à une démocratie libérale marquée par une crise interne au cours de la première décennie du nouveau millénaire. Dans la deuxième décennie, en revanche, la Chine se distingue par une croissance économique et des investissements de centaines de milliards dans les pays en voie de développement.¹

La crise économique de 2008, due également à la déréglementation des marchés financiers, l'arrivée de nouveaux instruments monétaires et l'utilisation des algorithmes des *dark pools*, ont porté un coup sévère au mythe de la croissance économique illimitée et au « dogme » du succès capitaliste. L'éphémère enthousiasme pro-démocratie du printemps arabe après 2010, avec son utilisation massive et idéalisée des *social media*, s'est évanoui après quelques années, laissant la région dans une situation instable et poussant des masses de personnes à émigrer. En outre, la montée des partis et des leaders populistes en Occident a enlevé encore plus de crédit au système démocratique. L'année 2020 est marquée par la mise en œuvre définitive du Brexit et les tensions internes au sein de l'Union européenne, la présidence de Donald Trump aux États-Unis, la guerre économique et cybernétique sino-américaine, les *fake news* diffusées par algorithme, le développement économique mondial incertain et la diminution du rôle des organismes internationaux tels que l'ONU. Tout cela crée une image du monde radicalement différente de l'ère précédente, très liquide et peu sûre,

1 Cf. SABATUCCI G. - V. VIDOTTO, *Storia contemporanea. Dalla Grande Guerra a oggi*, Laterza, Bari 2019; W.J. DUIKER, *Contemporary World History*, Cengage Learning, Stamford, CT 2014; J. MARR - R. CHERRY, *Investing in Emerging Markets. The BRIC Economies and Beyond*, Wiley, Chicester 2010; J. STANISZKIS, *Post-Communism. The Emerging Enigma*, Institute of Political Studies, Warsaw 1999.

sans garanties et sans grand espoir pour l'avenir.²

L'Amérique latine a connu une série d'élections à haut risque au cours du nouveau millénaire, avec la montée de certains régimes socialistes suivie de leur chute. L'effondrement économique du Venezuela a provoqué la plus grave crise migratoire de l'histoire de la région et l'intervention du Fonds monétaire international avec le plus important plan de sauvetage jamais mis en place. La Bolivie a connu l'ascension d'Evo Morales avec une politique de socialisme indigène et sa chute en 2019. L'imprévisibilité a de nombreux visages : changements radicaux dans les agendas politiques, expériences financières et crises économiques, impact des cartels de la drogue sur la situation d'insécurité notamment en Amérique centrale, tension migratoire aux confins des États-Unis, destruction de l'environnement notamment au Brésil qui a demandé la convocation d'un Synode spécial pour la région panamazonienne en 2019.³

L'Afrique, à la veille des révolutions d'indépendance, était le continent de l'espoir et des grandes attentes. Au cours de la troisième décennie suivant l'indépendance, l'optimisme manifeste a été remplacé par les teintes plus sombres des conflits ethniques et politiques, des gouvernements militaires, des guerres civiles, des mouvements islamiques, de la pauvreté et des maladies. Avec l'essor de la re-démocratisation dans les années 1990 et le panafricanisme résultant de la formation de l'Union africaine, l'Afrique semblait destinée à reconquérir son destin tant vanté. Au troisième millénaire, cependant, la crise se poursuit, avec l'absence d'une bonne gouvernance, la personnalisation du pouvoir de l'État, la propagation des maladies et l'échec politique dans l'éducation, ainsi que dans l'économie et le développement des infrastructures. Bien que dotée d'abondantes ressources humaines et naturelles, l'Afrique reste un continent sous-développé, régi par des capitaux extérieurs, notamment chinois.⁴

En résumé, le monde du troisième millénaire semble bien caractérisé

2 Cf. A. BAYAT, *Revolution without Revolutionaries. Making Sense of the Arab Spring*, Stanford University Press, Stanford CA 2017.

3 Cf. BBVA - OPENMIND, *The age of perplexity. Rethinking the World we Knew*, Penguin Random House, Madrid 2018; WORLD BANK, *World Development Report*, World Bank, Washington DC 2017; sinodoamazonico.va.

4 Cf. R.A. OLANIYAN - E.A. IFIDON, *Contemporary Issues in Africa's Development. Whither the African Renaissance*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne 2018; UNDP, *Human Development Report*, UNDP, New York 2015, 208-211.

par l'acronyme anglais VUCA, qui exprime les caractéristiques de *Volatilité*, *Incertitude* (Uncertainty), *Complexité* et *Ambiguïté*. Les changements se produisent très rapidement et sont de nature différente, ce qui fait qu'il est très difficile de prévoir le cours des événements. Les modèles basés sur la causalité linéaire ne fonctionnent plus en raison de la complexité et de l'interconnexion des phénomènes. Enfin, l'ambiguïté des interprétations, provoquée par la fin des grands récits de la modernité, rend plus fluides également les concepts et les théories.

6.1.2. La Congrégation salésienne vers une interculturelité peu occidentale

Comme nous l'avons vu dans les chapitres précédents, les changements mondiaux n'affectent pas toujours immédiatement le monde salésien et, s'ils le font, ils ne l'affectent pas de la même manière dans les différentes régions. En ce troisième millénaire, il semble que l'on puisse distinguer deux « mondes » dans le monde salésien : les anciennes régions euro-américaines et les nouvelles régions d'Asie et d'Afrique, en pleine expansion. Globalement, de 2002 à 2020, le nombre des salésiens a diminué de 10%, mais la répartition par groupes d'âge à la fin de la deuxième décennie contient quelque promesse : les salésiens de 30 et 40 ans dépassent d'un millier le nombre des quinquagénaires et les sexagénaires, qui sont à leur tour légèrement plus nombreux que les confrères de plus de soixante-dix ans.⁵

Cependant, la différenciation démographique est un phénomène régional et provoque un mouvement de migration interrégionale. Évidemment, la situation ne se limite pas aux seuls salésiens : au niveau des autres ordres religieux et du clergé diocésain, on observe des dynamiques très similaires. Il suffit de regarder les données de la mobilité du clergé diocésain avec un changement surtout dans la deuxième décennie du nouveau millénaire. En 2017, par exemple, nous remarquons que plus de 6 500 prêtres africains et asiatiques se déplacent vers l'Europe et l'Amérique, par rapport à ceux qui se déplacent dans la direction opposée.⁶ Le vieillissement du personnel

5 Cf. SOCIETÀ DI SAN FRANCESCO DI SALES, *Dati e statistiche. Capitolo Generale 28°*, Sede Centrale Salesiana, Roma 2020, 27.

6 Cf. *les flux migratoires des prêtres entre les continents. Note de l'Office central*

salésien est le plus fort dans la région méditerranéenne de l'Europe, avec une moyenne d'âge de 66 ans et plus de 1 500 confrères de plus de 70 ans. Les régions les plus jeunes sont l'Afrique et l'Asie du Sud (Inde) avec un âge moyen compris entre 41 et 43 ans. Plus de 58% des confrères de moins de trente ans sont originaires d'Afrique ou d'Asie du Sud. Ce fait influence également le déplacement du centre de gravité culturel et linguistique : plus de la moitié des confrères en formation (en y incluant ceux du quinquennium) parlent anglais.⁷ En 2002, la majorité des nouveaux profès étaient originaires d'Amérique et d'Europe, alors qu'en 2020 déjà les trois quarts des nouveaux profès viennent d'Asie et d'Afrique.⁸

Au cours des trente dernières années, le nombre moyen de salésiens dans les communautés est resté inchangé en Asie et en Afrique, avec 7,3 religieux par présence. En revanche, en Amérique et en Europe, ce chiffre est passé de 9,6 en 1990 à 7,6 en 2020.⁹ En outre, il faut considérer que près de 40% de ces confrères ont déjà plus de soixante-dix ans (dans la région méditerranéenne, le pourcentage des plus de soixante-dix ans est encore plus élevé, atteignant 52%).¹⁰ En ce qui concerne la cohérence numérique des communautés, le cumul des responsabilités est un phénomène plus complexe. Notons seulement que les données statistiques montrent que les salésiens qui se consacrent à plein temps aux œuvres éducatives-pastorales sont au nombre de 13 849 et ceux qui se consacrent à temps partiel à l'une d'entre elles 13 063.¹¹ À cela il faut ajouter le travail de près de 2.000 directeurs de communauté et de leurs économes et les engagements hors communauté qui ne sont pas signalés. En outre, les confrères qui ne se consacrent pas à temps plein au travail éducatif en raison de leur âge, de leur santé ou parce qu'ils sont encore en formation initiale ne doivent pas être pris en considération. Si l'on additionne les chiffres, on constate que le dédoublement ou le triplement des rôles est un phénomène très répandu,

.....
des statistiques ecclésiastiques (05 juillet 2019), in observatoromano.va/fr/news/i-flows-migrateurs-de-prêtres-between-continents.

7 Cf. M. BAY, *Giovani Salesiani e accompagnamento. Risultati di una ricerca internazionale*, LAS, Roma 2018, 35.

8 Cf. *Dati e statistiche. Capitolo Generale 28°*, 18.

9 Cf. *Ibid.*, 83.

10 Cf. *Ibid.*, 26.

11 Cf. *Ibid.*, 95.

avec pour conséquence à la fois une surcharge de travail et une relativisation des rôles institutionnels et éducatifs, suivant davantage le principe du « possible » que celui de « l'idéal ».

La tendance à la multiplication des emplois est visible dans la croissance des œuvres pendant la diminution et le vieillissement du personnel salésien. Entre 2002 et 2020, le nombre de la plupart des œuvres est en augmentation. Le nombre d'écoles dans le monde augmente d'environ un cinquième, tant en termes de structures que de jeunes qui les fréquentent. Alors que le nombre de salésiens et de laïcs dans les écoles professionnelles reste constant, de nouvelles filières sont ouvertes et encore plus de jeunes sont accueillis (environ 35%) sans tenir compte des nouveaux services de formation professionnelle continue et d'éducation des adultes. Au cours des 18 années étudiées, il y a eu une augmentation de 600 paroisses : le nombre de paroisses *ad personam* a diminué, tandis que le nombre de paroisses dans les territoires de mission a augmenté. Les services destinés aux jeunes marginalisés ont augmenté tant au niveau de la présence des salésiens (à temps plein et à temps partiel) qu'au niveau des structures. Le nombre d'oratoires festifs et journaliers a doublé, tandis que le nombre des centres de jeunes a diminué de près de la moitié (mais pas le nombre de structures).¹²

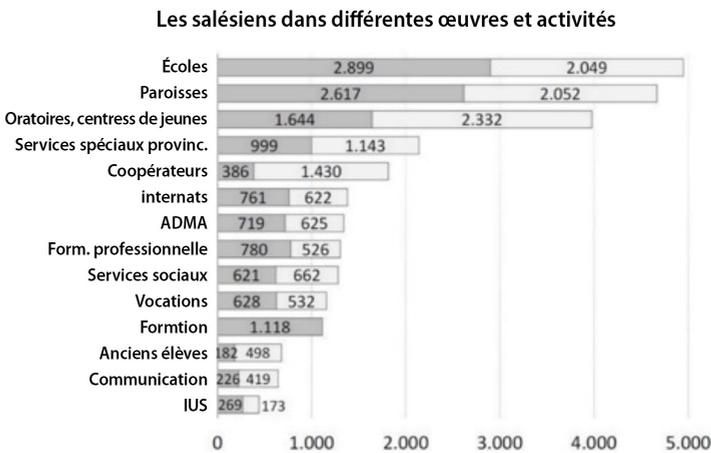


Diagramme G : Salésiens présents dans les différentes œuvres éducatives-pastorales.

Comme on peut le voir sur le diagramme G, en 2019 la majeure partie

12 Cf. *Dati e statistiche. Capitolo Generale 28°*, 97-226.

des salésiens est engagée dans les écoles, ce qui semble confirmer un choix « traditionnel » de valorisation du milieu scolaire. Cependant, si l'on considère la situation du personnel en ajoutant les membres de la Famille salésienne, il semblerait que l'œuvre par excellence, sur la base des chiffres, soit la paroisse, dans laquelle plus de 15 000 d'entre eux sont engagés ; en deuxième position se trouvent les oratoires/centres de jeunes avec 9 000 personnes et en troisième position les écoles avec un personnel voisin de 8 000. Les paroisses, plutôt que d'être une force charismatique, semblent être l'œuvre la plus faible du point de vue de l'identité salésienne : elle n'est pas représentée par une personne qui leur soit affectée au niveau du Dicastère pour la Pastorale des Jeunes et est plutôt liée à la mentalité « diocésaine » qui varie d'un contexte à l'autre. Le recteur majeur souligne le déficit d'identité charismatique salésienne, en mentionnant des phénomènes ecclésiaux tels que « l'abandon fréquent de la vie religieuse en faveur de la vie sacerdotale paroissiale, la prise en charge facile des paroisses par les Instituts, qui les considèrent comme des lieux de refuge et de recyclage plutôt que de véritables centres de mission ».¹³

Le nécessaire renforcement de l'identité salésienne indiqué dans le *Rapport sur l'état de la Congrégation* en 2020 n'est pas seulement lié aux effets décentralisateurs de l'individualisme postconciliaire et du bricolage post-moderne. Il y a aussi la nécessité, déjà fortement soulignée par Don Vecchi dans son magistère,¹⁴ d'accompagner et de former ensemble les laïcs qui sont de plus en plus présents à plein temps dans nos œuvres. Le défi s'applique surtout aux écoles, où en moyenne un salésien à plein temps doit accompagner 18 laïcs, la plupart avec un contrat de travail, et suivre environ 340 jeunes au quotidien. La proportion de jeunes par salésien est également similaire pour l'oratoire/centre de jeunes, mais la différence réside dans la collaboration plutôt ponctuelle et moins rémunérée avec les laïcs, dont le nombre est presque le double par rapport aux écoles. La formation professionnelle, en revanche, grâce à des institutions plus petites, semble pouvoir offrir une approche plus personnalisée, où la proportion est de 13

13 A. MONTAN, *Il religioso presbitero nella Chiesa oggi: attualità, contenuti, prospettiva di un qualificato seminario della CISM*, in Á. FERNÁNDEZ ARTIME, *Relazione del Rettor Maggiore al Capitolo Generale* 28, 16.

14 Cf. J.E. VECCHI, "Io per voi studio..."(C 14). *La preparazione adeguata dei confratelli e la qualità del nostro lavoro educativo*, in ACG 78 (1997) 361, 3-47.

laïcs et 200 élèves pour chaque salésien à plein temps.¹⁵ Bien entendu, ces chiffres sont des moyennes mondiales, il s'agit donc d'approximations qui devraient faire l'objet d'une étude plus approfondie.

Les laïcs qui n'appartiennent pas à la Famille salésienne et qui sont présents dans les maisons salésiennes avec un contrat sont environ 90 000 en 2020 et deux tiers d'entre eux sont des enseignants ou des professeurs. Les autres sont des employés ou des consultants dans des œuvres ou des services provinciaux. L'existence de divers programmes de formation pour les laïcs au niveau régional, national ou provincial est développée et consolidée surtout dans les deux régions d'Amérique. Il est surprenant que, malgré la forte impulsion donnée par le CG24, la mission partagée et la formation conjointe des salésiens et des laïcs ne figurent pas parmi les domaines et les objectifs des trois projets sexennaux au niveau de la Congrégation pendant la période étudiée. Le partage de la mission est une prise de conscience qui mûrit lentement dans la Congrégation, marquant un changement important dans le modèle de l'ecclésiologie de communion et de la théologie des laïcs du Concile Vatican II.¹⁶

6.1.3. Benoît XVI et François : des accents éducatifs différents mais complémentaires

Les différents parcours intellectuels et pastoraux des deux derniers papes, qui caractérisent leurs pontificats, se reflètent également dans l'importance qu'ils accordent à l'éducation. Benoît XVI, pontife de 2005 jusqu'à sa démission en 2013, a fait résonner fortement le concept d'« urgence éducative » dans son discours concis et très lucide au diocèse de Rome sur les tâches de l'éducation. Sa brillante analyse commence par identifier une fracture dans la mentalité et les relations entre les générations au sein d'une culture qui paralyse les intentions éducatives des adultes :

La tentation est certainement forte chez les parents, les enseignants et les éducateurs en général de baisser les bras, et même avant cela, le risque de ne pas comprendre quel est leur rôle, ou plutôt la mission

15 Cf. *Dati e statistiche. Capitolo Generale 28°*, 97-226.

16 Cf. Á.F. ARTIME, *Relazione del Rettor Maggiore al Capitolo Generale 28. Formazione*, [s.e.], [s.l.] 2020, 4.

qui leur est confiée. En réalité, ce qui est en cause ici, ce ne sont pas seulement les responsabilités personnelles des adultes ou des jeunes, qui existent et ne doivent pas être occultées, mais aussi une atmosphère répandue, une mentalité et une forme de culture qui conduisent les gens à douter de la valeur de la personne humaine, du sens même de la vérité et du bien, et finalement de la bonté de la vie. Il devient alors difficile de transmettre d'une génération à l'autre quelque chose de valable et de certain, des règles de conduite, des objectifs crédibles autour desquels construire sa vie.¹⁷

Joseph Ratzinger réfléchit souvent dans ses discours sur le climat culturel postmoderne, surtout en Occident, parlant de fondements ébranlés et de manque de certitudes essentielles, mais il ne s'arrête pas à la critique : les difficultés sont interprétées dans le cadre d'une aventure de la liberté pour laquelle chaque génération doit prendre ses propres décisions. Contrairement à la culture et à la science,¹⁸ il n'y a pas, dans l'éducation, d'accumulation de contenus et de connaissances : « Même les plus grandes valeurs du passé ne peuvent être simplement héritées, elles doivent être faites nôtres et renouvelées par un choix personnel souvent douloureux ».¹⁹ Pour le Pape Benoît, la liberté de croissance progressive, dans son équilibre délicat avec la discipline éducative, est placée dans un contexte relationnel d'autorité éducative crédible, fruit de l'expérience et de la compétence qui s'acquièrent avant tout par la cohérence de la vie et de l'engagement personnel, expression de l'amour véritable. Ainsi, une authentique éducation chrétienne se situe entre deux vertus théologiques : elle commence par la *charité*, qui, en donnant proximité et confiance, crée les conditions d'une autorité éducative, et elle se nourrit d'une *espérance* fiable, âme de l'éducation qui surmonte la crise de confiance dans la vie. La lettre du pape termine sa synthèse par des références à l'encyclique *Spe Salvi*, affirmant que seul Dieu

17 BENEDETTO XVI, *Lettera alla diocesi e alla città di Roma sul compito urgente dell'educazione* (21 gennaio 2008), in bit.ly/vatican-va-2008-01-21.

18 Benoît XVI fait une lecture profonde de la transformation du binôme chrétien foi-espérance en la synthèse moderne raison-liberté dans un parcours allant de Bacon à Marx dans l'encyclique *Spe Salvi*, nos. 16-23.

19 BENEDETTO XVI, *Lettera alla diocesi e alla città di Roma*.

est l'espoir qui résiste à toutes les déceptions ; seul son amour ne peut être détruit par la mort ; seules sa justice et sa miséricorde peuvent guérir les injustices et récompenser les souffrances endurées. L'espérance qui se tourne vers Dieu n'est jamais une espérance pour moi seul, elle est toujours une espérance pour les autres aussi : elle ne nous isole pas, mais nous rend unis dans le bien, elle nous encourage à nous éduquer mutuellement dans la vérité et l'amour.²⁰

Alors que Benoît XVI se concentre davantage sur les fondements théologiques de l'espérance chrétienne, le pape François reprend le thème d'un point de vue plus pastoral. Il affirme que « nous ne devons pas nous laisser voler l'espérance », ²¹ encourage les hommes et les femmes de notre temps à affronter positivement les changements sociaux, à s'immerger dans la réalité avec la lumière rayonnante de la promesse du salut chrétien. L'accent mis sur le visage miséricordieux de Dieu constitue la marque du paradigme du pape François en matière d'éducation, avec un accent particulier sur la sensibilité aux personnes souffrantes et marginalisées²². Il développe des thèmes tels que l'engagement concret en faveur de la création dans l'encyclique *Laudato Si'*, l'invitation aux jeunes à *non balconear*, c'est-à-dire à s'engager dans la vie, l'éducation à l'amour conjugal dans *Amoris Laetitia*, jusqu'à un parcours éducatif et vocationnel autour du Synode des jeunes qui se poursuit avec le Pacte Educatif Global.

Partant de la critique d'une pseudo-éducation qui tranquillise les jeunes et les transforme en êtres domestiqués et inoffensifs, le Pape François propose une éducation qui enseigne la pensée critique et offre un chemin de maturité dans les valeurs, dans lequel les jeunes sont appelés à être les protagonistes de leur parcours de croissance.²³ Alors que Benoît XVI développe le thème des raisons de la foi en éducation, François, faisant jouer sa logique pastorale, critique surtout « l'élitisation de l'éducation » qui produit

20 *Ibid.*

21 FRANÇOIS, *Exhortation apostolique Evangelii Gaudium* (24 novembre 2013), in AAS 105 (2013) 1019-1137, no. 86.

22 Cf. FRANÇOIS, *Misericordiae Vultus. Bulle d'indiction du Jubilé extraordinaire de la miséricorde* (11 avril 2015), in AAS 107 (2015) 399-420, no. 15.

23 Cf. FRANÇOIS, *Evangelii Gaudium*, nos. 60, 64, 106.

un *educational divide*.²⁴ Ses propositions partent d'une Église vue comme « hôpital de campagne » qui met en jeu la logique de la proximité et de la miséricorde avec les jeunes rejetés et exclus, pour repenser les institutions universitaires catholiques dans leur mission d'évangélisation des différentes cultures dans le scénario multiculturel contemporain :

Les études ecclésiastiques ne peuvent pas se limiter au transfert de connaissances, de compétences et d'expériences aux hommes et aux femmes de notre temps, qui souhaitent grandir dans leur conscience chrétienne, mais doivent acquérir la mission urgente d'élaborer des outils intellectuels capables de se proposer comme paradigmes d'action et de pensée, utiles à la proclamation dans un monde marqué par le pluralisme éthico-religieux. Cela exige non seulement une profonde conscience théologique, mais aussi la capacité de concevoir, d'élaborer et de mettre en œuvre des systèmes de représentation de la religion chrétienne capables de pénétrer profondément dans des systèmes culturels différents.²⁵

Certes, les lectures qui interprètent les pontificats de Jean-Paul II, Benoît XVI et François dans une logique de discontinuité, renforçant l'opposition entre conservateurs et progressistes, ne manquent pas. Les interprétations des récents pontificats, associées aux idées sur Vatican II, ne sont que la pointe de l'iceberg d'une dynamique postmoderne très complexe. Plus que les différences réelles entre les pontificats, la recherche indique que l'opposition est en grande partie le résultat de la dynamique de communication du troisième millénaire dans l'entrelacement du paradigme de la post-vérité, des *social media* et du traitement algorithmique des moteurs de recherche.²⁶ Nous aborderons brièvement cette question et les effets

24 Cf. J. BERGOGLIO, *Scegliere la vita*, Bompiani, Milano 2013, 94-95 e PAPA FRANCESCO, *La mia scuola*, a cura di F. De Giorgi, La Scuola, Brescia 2014.

25 FRANÇOIS, *Constitution apostolique Veritatis Gaudium concernant les universités et les facultés ecclésiastiques* (27 décembre 2017), in AAS 110 (2018) 1-41, no. 5.

26 Voir par exemple B.B. HAWKS - S. UZUNOĞLU, *Polarization, Populism and the New Politics. Media and Communication in a Changing World*, Cambridge Scholars, Newcastle upon Tyne 2019; S. FLAXMAN - S. GOEL - J.M. RAO, *Filter Bubbles, Echo Chambers, and Online News Consumption*, in *Public Opinion Quarterly* 80 (2016) S1, 298-320; M.X. DELLI CARPINI - F.L. COOK - L.R. JACOBS, *Public Deliberation*,

éducatifs des *new media* dans la section suivante.

6.1.4. *Le numérique comme instrument, espace et symbole d'une génération*

La conception de l'homme postmoderne accentue encore les tendances fondamentales de l'époque précédente : liberté de choix à l'extrême, empirisme cognitif et pragmatisme éthique. Au troisième millénaire, l'homme serait une potentialité indéfinie qui se crée lui-même par ses propres choix jusqu'à l'autodétermination complète. En partant des choix les plus petits et les plus communs que l'on fait dans les expériences du temps libre, dans l'expression de soi, dans les relations, on en arrive à la logique des choix des compétences que le sujet met en œuvre au cours de son éducation ou de sa formation, jusqu'à vouloir changer la culture à laquelle on appartient, son identité de genre, ou in extremis choisir de ne pas exister si la réalité ne correspond pas à son attente.

Le contexte culturel postmoderne est donc imprégné de nihilisme philosophique (il n'y a rien de stable, de vrai et de valable), de relativisme éthique (l'individu est au-delà du bien et du mal) et de « genderisme » anthropologique (oscillant entre le choix du genre et les procédures unisexes). À la multiplicité potentielle des choix s'ajoute l'effet paralysant d'une avalanche d'études empiriques et des méthodologies qui en découlent sur les petits aspects (ou dimensions) de la vie. Le caractère fragmentaire de cet empirisme pragmatique conduit finalement la majorité des personnes à adopter une standardisation paradoxale des modes de vie, édulcorée par d'apparentes personnalisations banales : je peux choisir l'image de fond de l'écran mais pas les données que le système collecte et partage à mon sujet avec des tiers et à des fins lucratives. Avec le conditionnement du monde numérique, nous risquons de nous enfermer dans une bulle cognitive basée sur des préférences, créant ainsi des *consommateurs algorithmiques*.²⁷ De

.....
Discursive Participation, and Citizen Engagement. A Review of the Empirical Literature, in *Annual Review of Political Science* 7 (2004) 1, 315-344.

27 Voir l'étude intéressante de M.S. GAL - N. ELKIN-KOREN, *Algorithmic Consumers*, dans «*Harvard Journal of Law & Technology*» 30 (2017) 2, 1-45 qui montre comment les algorithmes n'affectent pas seulement les connaissances mais ont des implications économiques et sociales importantes.

toute évidence, les effets des nouveaux médias sont les plus forts sur la nouvelle génération de jeunes, appelée *iGen* par opposition à la *xGen* qui a grandi avec la télévision des années 1980-1990. La chercheuse en psychologie Jean Marie Twenge présente dix caractéristiques intéressantes des jeunes du troisième millénaire :

- *Immaturité* (enfance prolongée au-delà de l'adolescence) ;
- *Internet* (l'activité en ligne comme passe-temps universel) ;
- *Incorporéité* (déclin des interactions sociales personnelles) ;
- *Instabilité* (crise de la santé mentale) ;
- *Irréligiosité* (perte des références religieuses et spirituelles) ;
- *Isolement* (accent mis sur la sécurité et non sur l'engagement communautaire) ;
- *Incertitude* (précarité des modèles de travail) ;
- *Indétermination* (identité fluide sur la sexualité, le mariage et la procréation) ;
- *Inclusivité* (la tendance à accepter les différences et les minorités) ;
- *Indépendance* (en termes de convictions politiques).²⁸

Le salésien Fabio Pasqualetti fait une lecture intéressante de la dynamique de la continuité parmi les dernières générations de jeunes. La dynamique, née avant le numérique, qui est au cœur de la société actuelle est l'importance du spectacle. Les aspects comme la beauté, l'harmonie, la véracité, l'éthique ou la cohérence sont secondaires ou ne sont pas pris en compte ; ce qui importe, c'est l'impact : « Le pragmatisme et l'hédonisme présents dans de nombreux comportements adultes dénoncent un renoncement à prendre des responsabilités. Tout cela avant l'avènement de l'utilisation du net ». ²⁹ Je pense qu'il est légitime de percevoir la révolution

28 Cf. J.M. TWENGE, *iGen. Why Today's Super-Connected Kids are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy and Completely Unprepared for Adulthood and What That Means for the Rest of Us*, Atria Books, New York 2017.

29 Cf. F. PASQUALETTI, *Dietro le quinte della rete*, in M. VOJTÁŠ - P. RUFFINATTO (eds.), *Giovani e scelte di vita: Prospettive educative*. Actes du congrès international organisé par l'Université pontificale salésienne et la Faculté pontificale des sciences

communicationnelle actuelle à la lumière d'autres révolutions communicationnelles dans l'histoire : de l'oral à l'écrit, de l'écrit à l'imprimerie de Gutenberg. Chaque changement n'annule pas le précédent, mais l'intègre dans une nouvelle synthèse qui devra gérer le flux d'informations, de conversations et de « textes ». Auparavant, il existait des systèmes de gestion tels que les bibliothèques, les collections privées, les communautés de scientifiques avec leurs revues, les index des livres interdits, le *samizdat*, et tout un système de gestion économique autour des maisons d'édition. À l'ère du numérique, il y a, au contraire, l'indexation algorithmique comme Google, la robo-censure, les collections numériques, les collections d'évaluations d'utilisateurs, les projets collaboratifs comme Wikipédia, la désinformation des *fake news*, les contenus cachés ou illégaux du *dark web*, etc.

Les parallèles soulignés il y a vingt ans par l'économiste international James Dewar sont intéressants : les changements de l'ère numérique pourraient être aussi spectaculaires que ceux de l'imprimerie de Gutenberg, qui a contribué de manière significative à la transition du Moyen Âge à l'ère moderne ; l'avenir numérique sera dominé par des conséquences involontaires, comme à l'ère de l'imprimerie ; il faudra des décennies avant de voir tous les effets de l'ère numérique. Alors que les événements se produisent plus rapidement de nos jours et que l'information est presque immédiate, la dynamique profonde du développement des réseaux durera des décennies, car elle est liée aux rythmes d'apprentissage humains et (inter)générationnels. Malgré la rhétorique du changement rapide, les changements culturels importants et permanents se produisent à leur propre rythme non rapide, comme le montre une étude intéressante sur les parallèles entre les révolutions de la communication dans l'histoire.³⁰

En tant que salésiens, nous avons fait l'expérience de la première génération, qui a grandi vers le milieu du XIX^e siècle, de la transition entre la culture de la communication orale de la campagne et la culture urbaine de l'imprimé. L'effort d'alphabétisation a été le moteur des écoles salésiennes, adaptant un modèle de lycée classique avec une attention à la modernité, et les éditeurs salésiens ont trouvé des modèles de gestion qui combinaient la diffusion des livres aux classes populaires avec l'apprentissage des artisans

.....
de l'éducation Auxilium Rome, 20-23 septembre 2018, LAS, Rome 2019, 84.

30 Cf. J.A. DEWAR, *The information age and the printing press: Looking backward to see ahead*, Rand, Santa Monica CA 1998.

typographes et relieurs. Une attention similaire sera nécessaire pour la transition de la culture de l'imprimé à la culture visuelle et interactive du numérique. Pour l'instant, il semblerait que les salésiens soient présents dans le monde numérique (avec des fortunes diverses), mais pas encore avec un modèle qui crée une synergie entre l'éducation et la production de médias numériques.

Dans la Congrégation salésienne, les documents faisant référence à la mission dans le domaine de la communication sociale ne manquent pas, certains d'entre eux datant déjà du troisième millénaire, comme le *Manuel pour la communication sociale* rédigé sous la direction de Don Martinelli.³¹ Le premier document qui prend au sérieux la culture numérique est la lettre du recteur majeur Don Pascual Chávez de 2005 portant le titre *Avec le courage de Don Bosco dans les nouvelles frontières de la communication sociale*.³² La lettre reprend certaines des stimulations précédentes et propose un changement de mentalité (qui n'a pas encore eu lieu) en reprenant la proposition de 1981 de Don Viganò, qui envisageait pour les salésiens une formation à la communication sociale à trois niveaux : le niveau *général* de base, celui des *animateurs*, des agents éducatifs et pastoraux et celui de la *spécialisation*. Vingt ans plus tard, en l'an 2000, Don Vecchi avait déjà réitéré cette nécessité, en écrivant sur l'urgence de la qualification : « Le seul chemin utile à suivre est celui de la formation. La nouvelle alphabétisation, c'est-à-dire la capacité de lire et d'écrire dans la culture médiatique, concerne tous les hommes et, en ce qui concerne la foi, tous les croyants. Combien plus les éducateurs et les évangélistes devraient-ils s'y intéresser ! »³³

Il semble que les interventions sur la communication au cours des quarante dernières années aient suivi une double modalité typiquement salésienne : d'une part l'exhortation générale sur les principes ; d'autre part les étapes concrètes mais partielles dans les réponses aux situations

31 Cf. DICASTERO PER LA COMUNICAZIONE SOCIALE, *Manuale per la comunicazione sociale*, SDB, Roma 2005.

32 Cf. P. CHÁVEZ VILLANUEVA, *Con il coraggio di Don Bosco nelle nuove frontiere della comunicazione sociale*, in ACS 86 (2005) 390, 3-46.

33 J.E. VECCHI, *La comunicazione nella missione salesiana "È straordinario! Fa sentire i sordi e fa parlare i muti"*, dans CHÁVEZ VILLANUEVA, *Con il coraggio di Don Bosco*, 43.

problématiques, qui requièrent une attention immédiate. Un autre besoin de formation semble concerner l'utilisation des médias sociaux par les salésiens. En 2014, le Dicastère pour la communication sociale a publié le document *Conseils pour l'utilisation des médias sociaux*, en s'inspirant des documents de la Conférence épiscopale d'Allemagne, fournissant des lignes directrices prudentes et transparentes pour l'utilisation d'Internet et des réseaux sociaux aux niveaux individuel, communautaire et institutionnel.³⁴

6.1.5. Les jeunes adultes et les IUS comme nouveau champ d'action

Au cours des trente dernières années, les institutions universitaires salésiennes (IUS) ont connu une forte croissance. L'investissement salésien dans l'enseignement supérieur est dû à plusieurs facteurs : d'une part, il y a la croissance générale des institutions universitaires dans le monde, sous la poussée des besoins de la société post-industrielle ; d'autre part, il y a la sensibilité de la Famille salésienne à l'accompagnement des jeunes, qui ont besoin de rythmes de maturation plus longs que dans les époques précédentes. Compte tenu de l'histoire du développement du réseau IUS, il semble approprié de retracer deux séries de motivations.³⁵ Le premier part des besoins éducatifs-pastoraux du monde des jeunes ; le second, par contre, répond plutôt aux besoins de formation des salésiens. Tous deux s'inspirent donc de réflexions aux accents différents.

Les dernières décennies du siècle dernier ont été caractérisées en Occident par la possibilité pour les jeunes issus des classes populaires d'accéder à l'enseignement supérieur. L'université n'était plus considérée comme un espace réservé à quelques privilégiés, mais plutôt comme un milieu accessible à une grande partie des jeunes. En outre, l'âge de la jeunesse a également été allongé et le terme « jeune adulte » a été introduit pour désigner les personnes ayant atteint l'âge légal, mais qui sont encore en cours de

34 Cf. F. GONZÁLEZ, *Presenza nelle reti sociali* in ACG 97 (2016) 423, 33-42.

35 Cf. M. OLMOS, *Origen y desarrollo de las Instituciones Salesianas de Educación Superior. Visión crítica del proceso histórico de las IUS*, in M. FARFÁN (ed.), *Carisma salesiano y educación superior*, Editorial Universitaria Abya-Yala, Quito 2019, 21-44.

maturation et de formation, dans la tranche d'âge de 18 à 28 ans.³⁶ Surtout dans le contexte européen, les salésiens de Don Bosco ont développé des réflexions sur la pastorale des jeunes étudiants universitaires depuis les années 1980, tandis que vers la fin du millénaire, on a commencé à prêter attention aux institutions salésiennes d'enseignement supérieur nées dans d'autres contextes. Dans cette évolution, on reconnaît une façon de procéder typiquement salésienne : d'abord répondre aux besoins des jeunes, expérimenter différents programmes et projets et enfin clarifier les solutions institutionnelles.

Juan Edmundo Vecchi, en tant que conseiller pour la pastorale des jeunes et ensuite comme recteur majeur, est l'une des figures centrales de l'animation et de la pensée concernant l'enseignement supérieur salésien. En 1988, il aborde pour la première fois de manière organique le thème « Les salésiens et la pastorale des étudiants universitaires », en organisant une rencontre au niveau européen.³⁷ Il a été noté que « l'accent est pour l'instant presque entièrement mis sur la pastorale des étudiants universitaires. Cette action pastorale s'exerce dans les foyers/résidences universitaires (plus d'une vingtaine), dans certaines aumôneries, moins dans les clubs ou cercles universitaires. Le monde universitaire ne semble pas être mis en avant dans la pastorale globale de la jeunesse ».³⁸ Les conclusions de la rencontre contiennent quelques synthèses et motivations pour la pastorale salésienne dans le « monde universitaire » :

- l'âge de la jeunesse s'est allongé ;
- les études universitaires deviennent accessibles aux jeunes des classes populaires ;
- les étudiants universitaires sont de plus en plus laissés pour compte et en danger ;
- l'éducation des étudiants universitaires est requise en raison du principe de continuité ;

36 Déjà le CG 22 (1984) affirme au no. 71 qu' « il est important de ne pas s'arrêter à l'adolescence.. mais d'aller au-delà, vers la jeunesse, où se produisent actuellement des phénomènes culturels et religieux intéressants ».

37 Cf. J.E. VECCHI, *Presentazione*, in C. NANNI (ed.), *Salesiani e pastorale tra gli universitari*, SDB, Roma 1988, 5-7.

38 *Sintesi conclusiva*, in NANNI (ed.), *Salesiani e pastorale tra gli universitari*, 162-163.

- le monde universitaire est un lieu privilégié pour la formation des *dirigeants*.

Parmi les formes de malaise et les nouvelles formes de pauvreté chez les étudiants universitaires, il y a essentiellement deux séries de problèmes. La première est relationnelle : l'abandon à soi-même, l'individualisme, le déracinement, l'anonymat des milieux universitaires, la crise des instances de participation. Un deuxième ensemble tourne autour des aspects problématiques de l'université en tant que telle : la réduction à l'économique et l'instrumentalisation de la culture, la forte compétitivité induisant la peur de l'échec, un avenir professionnel incertain.³⁹ Comme réponses à cette situation, les auteurs de la rencontre indiquent la promotion d'une pédagogie de l'environnement et d'une pédagogie de l'accompagnement personnel. C'est dans ce contexte que se place le projet d'orientation élaboré par Umberto Fontana sur des bases psychologiques au début des années 1990,⁴⁰ tandis que la proposition de Carlo Nanni dépasse la mentalité purement réactive par rapport aux besoins et propose de manière proactive la pastorale auprès des étudiants universitaires comme champ privilégié de la pastorale vocationnelle.⁴¹

Alors qu'en Europe, pour des raisons sociologiques et culturelles, le modèle de la pastorale des étudiants universitaires semblait prévaloir, en Amérique latine se sont développées les universités et les institutions salésiennes d'enseignement supérieur. Le contexte, la législation et les opportunités ont favorisé la naissance d'universités répondant à la demande des classes populaires pour une plus grande professionnalisation. Juan Vecchi déclare à propos des IUS qu'« au début, l'objectif principal était d'organiser le service pour créer des opportunités d'enseignement supérieur dans le milieu populaire et d'occuper les espaces culturels disponibles ».⁴² Alors

39 Cf. *Ibid.*, 40-41.

40 Cf. U. FONTANA - G. PICCOLBONI (eds.), *Costruiamo un professionista. L'esperienza di Costagrande*, Mazziana, Verona 1993 et U. FONTANA, *L'orientamento universitario*, in « Rassegna CNOS » 10 (1994) 1, 57-61.

41 Cf. C. NANNI, *Offerte salesiane agli universitari*, in NANNI (ed.), *Salesiani e pastorale tra gli universitari*, 45 (all 39-58).

42 J.E VECCHI, "Io per voi studio" (C 14). *La preparazione adeguata dei confratelli e la qualità del nostro lavoro educativo*, in ACG 78 (1997) 361, 43.

qu'on était parti d'une proposition académique structurée au niveau du milieu, Vecchi souligne maintenant le défi à relever, à savoir former des équipes qualifiées professionnellement, pastoralement et salésiennement, capables de créer des propositions alternatives par rapport à la mentalité dominante : « Après avoir accompli le premier effort d'organisation que de telles initiatives requièrent, il est temps d'aborder, de manière décisive et communautaire, la qualification culturelle et pastorale, en commençant par la préparation des confrères et des laïcs ». ⁴³ C'est dans cette même ligne de proposition et d'attention que s'inscrit le développement récent des *colleges* en Asie du Sud (Inde), conçus comme des structures d'enseignement supérieur dédiées à la professionnalisation des jeunes issus des secteurs ruraux et populaires.

Autour de la formation des salésiens de Don Bosco est né un autre type d'enseignement supérieur au niveau des idées mais aussi au niveau des mentalités, qui structure par la suite les projets, les curriculums et les modèles éducatifs implicites. Ceci est particulièrement évident dans les IUS qui sont nées, avec plus ou moins de continuité, à partir d'une maison d'études philosophique ou théologique visant à la formation des salésiens. La nécessité de qualifier les salésiens dans les études supérieures a culminé dans la lettre déjà mentionnée de Don Vecchi de 1997, intitulée *Pour vous j'étudie*, à laquelle se réfère la création du réseau des IUS. ⁴⁴ Celles-ci sont explicitement placées dans le contexte de la formation d'un « nouveau type de salésien » qui correspond aux exigences de la « nouvelle évangélisation » et de la « nouvelle éducation ». Don Vecchi demande une synergie entre les IUS et les provinces, en vue de créer un nouveau modèle éducatif de salésiens culturellement préparés, capables de discerner, animer, guider et accompagner. ⁴⁵

À partir de ces références idéales, les IUS, qui ne sont pas conçues exclusivement pour la formation des religieux salésiens mais aussi au service des jeunes générations, ont un vaste potentiel de rayonnement de pensée et d'action et « doivent définir leur orientation en conformité avec le caractère catholique et leur philosophie éducative en harmonie avec les critères

43 *Ibid*, 43-44.

44 Cf. J.E VECCHI, *Un servizio per le istituzioni universitarie salesiane*, in ACG 79 (1998) 362, 97-99.

45 Cf. VECCHI, «*Io per voi studio*», 17-18.

salésiens, se constituant comme des centres de formation des personnes et d'élaboration d'une culture d'inspiration chrétienne », en surmontant la tentation de céder à la mentalité dominante. D'où la nécessité et l'urgence d'« aborder, de manière décisive et communautaire, la qualification culturelle et pastorale, en commençant par la préparation des confrères et des laïcs ».⁴⁶

6.1.6. *Éducation post-industrielle, lean management et importance d'un leadership de la transformation*

Le contexte postmoderne a évidemment aussi influencé les concepts pédagogiques du troisième millénaire. Dans le monde VUCA, incertain et en constante évolution, il est nécessaire, d'une part, de former des personnalités *flexibles*, capables de s'adapter, de repenser et de disposer d'un *ensemble* différencié de compétences et, d'autre part, de donner aux adultes une identité claire, fondée sur des attitudes éthiques et vertueuses et exprimée dans une *vision-mission* personnelle. Les propositions d'une planification linéaire et technique des années 1980 (y compris chez les salésiens) inspirée par le *management by objectives* ne semblent plus correspondre au contexte et au monde vital des nouvelles générations.⁴⁷

En pédagogie, les compétences différenciées s'expriment de différentes manières. L'une des plus populaires est la théorie des « intelligences multiples » développée par Howard Gardner, qui propose une éducation qui tourne autour de la triade du vrai, du beau et du bien. Il existe différents types d'intelligence capables de développer une flexibilité qui peut être utilisée dans l'étude de sujets très spécifiques ainsi que dans l'approfondissement de thèmes généraux de l'humanité.⁴⁸ Edgar Morin, quant à lui, parle

46 Cf. *Ibid.*, 40 et 44.

47 Cf. M. VOJTÁŠ, *Pedagogia salesiana della scelta e della vocazione. Evoluzioni, riletture, proposte*, in M. VOJTÁŠ – P. RUFFINATTO (eds.), *Giovani e scelte di vita: Prospettive educative*. Atti del Congresso Internazionale organizzato dall'Università Pontificia Salesiana e dalla Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione Auxilium Roma, 20-23 settembre 2018, LAS, Roma 2019, 347-382.

48 Cf. H. GARDNER, *Truth, Beauty, and Goodness Reframed: Educating for the Virtues in the Age of Truthiness and Twitter*, Basic Books, New York 2011 et ID., *Sapere per comprendere. Discipline di studio e discipline della mente*, Feltrinelli, Milano 2009.

dans sa perspective de « pensée complexe » qui interconnecte des éléments individuels de connaissance dans une position raisonnée par rapport à la totalité de la réalité. Cette pensée inachevée se déplace dans les limites entre la connaissance scientifique, les croyances, la connaissance pratique et l'évidence du non-savoir, échappant ainsi à la fois aux exemplifications du positivisme fonctionnaliste et à la paralysie tragique de la recherche d'une synthèse impossible.⁴⁹

Les positions de Gardner et de Morin tournent autour de la nature problématique de la connaissance dans l'ère postmoderne. D'autres auteurs, en revanche, se distinguent d'eux en empruntant des voies plus processuelles que gnoséologiques, proposant de nouveaux modes d'apprentissage. Donald Schön développe une conception de la « réflexion en cours d'action », particulièrement prégnante dans les professions complexes telles que celles d'éducateur, d'enseignant, de consultant ou de psychologue. L'activité éducative n'est pas considérée comme une séquence mécanique d'activités programmées, mais comme un dialogue constant de négociation entre les personnes, de médiation entre les objectifs ultimes, les projets implicites et explicites et les intuitions sur l'état des personnes et des situations, etc. L'accent mis par Schön sur le processus est développé dans les années 1990 par Jack Mezirow qui propose l'apprentissage transformateur. La relation éducative est théorisée comme un conseil ou un *mentorat* sur des questions profondes qui nécessitent un examen critique des hypothèses sociales, psychologiques et épistémologiques sous-jacentes.⁵⁰ La théorie de la transformation influence également le domaine de l'organisation, dans lequel Noel Tichy et Mary Devanna proposent le *leadership* transformationnel, avec des développements supplémentaires proposés par Otto Scharmer qui élabore le concept de transformation spirituelle profonde.⁵¹

Réagissant à l'individualisme moderne, certains pédagogues proposent des théories qui valorisent les variables sociales et communautaires dans

49 Cf. E. MORIN, *Educare per l'era planetaria. Il pensiero complesso come metodo di apprendimento nella condizione umana di errore e incertezza*, Armando, Roma 2004.

50 Cf. J. MEZIRROW et al., *Fostering Critical reflection in adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*, Jossey-Bass, San Francisco 1990 et ID, *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass, San Francisco 1991.

51 C.O. SCHARMER, *Theory U. Leading from the Future as it Emerges. The Social Technology of Presencing*, SoL, Cambridge MA 2007.

l'apprentissage. Le salésien Mario Comoglio, expert reconnu du *cooperative learning* en Italie, s'inscrit dans le sillage de la pensée développée par Kurt Lewin et Morton Deutsch, en proposant un modèle de relations d'interdépendance pro-positives dans l'apprentissage en groupe. Dans sa proposition, le thème du partage de l'objectif d'apprentissage comme facteur moteur, celui du potentiel de groupe, des compétences sociales pro-positives, de l'analyse des motivations intérieures, de l'estime de soi ou de la santé mentale sont développés en abordant les craintes, les peurs et les angoisses dans l'apprentissage.⁵² Étienne Wenger, qui propose la « communauté de pratique », va dans une direction similaire en valorisant les pratiques sociales partagées qui, en plus de favoriser l'apprentissage de connaissances et de compétences, construisent l'identité d'une *community of practice* qui va au-delà d'un simple *project team* réuni uniquement autour de la tâche à accomplir.⁵³

Avec Alasdair MacIntyre, un autre courant de pensée pédagogique a vu le jour, mettant l'accent sur la formation du caractère éthique. La proposition de David Carr, par exemple, montre que les perspectives libérales ne sont pas suffisantes pour fonder la moralité de la vie sociale et démocratique. Son éthique de la vertu dépasse la seule logique des droits, proposant des principes particuliers et généraux indépendants des perspectives communautaristes et constructivistes.⁵⁴ L'analyse des vertus, des habitudes et des attentions intériorisées s'étend également au domaine de la planification de l'éducation, en équilibrant la technicité de l'époque précédente avec un leadership éthique, communautaire et orienté vers le service.⁵⁵

52 Cf. G. CHIOSSO, *I significati dell'educazione. Teorie pedagogiche e della formazione contemporanee*, Mondadori, Milano 2009, 169-172 qui évalue le volume de M. COMOGLIO - M.A. CARDOSO, *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*, LAS, Rome 1996.

53 Cf. E. WENGER, *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge University Press, Cambridge 1998; E. WENGER - R. MCDERMOTT - W.M. SNYDER, *Cultivating Communities of Practice*, Harvard Business School, Boston MA 2002.

54 Cf. D. CARR, *The moral roots of citizenship. Reconciling principle and character in citizenship education*, in *Journal of Moral Education* 35 (2006) 4, 443-456.

55 Cf. VOJTÁŠ, *Progettare e discernere*, 152-161.

6.1.7. Quels jeunes émergent du Synode 2018 ?

Les tendances du troisième millénaire dans le monde de la jeunesse et la réflexion ecclésiale qui en découle ont émergé à l'occasion du Synode des évêques sur « Les jeunes, la foi et le discernement des vocations ». Dans ce paragraphe, nous voulons approfondir l'image des jeunes et de la famille salésienne telle qu'elle est apparue autour de l'événement du Synode, plutôt que l'évolution complexe de la pensée entre le Document Préparatoire, l'*Instrumentum laboris*, le Document Final de la réunion pré-synodale, le Document Final de l'Assemblée Générale des Evêques et l'Exhortation Apostolique *Christus vivit*.

Une nouveauté importante du synode a été la manière dialogique de travailler avec le questionnaire en ligne lancé aux jeunes du monde entier pendant la phase préparatoire des travaux. L'objectif était de « donner virtuellement à chaque personne âgée de 16 à 29 ans, où qu'elle se trouve dans le monde, la possibilité de raconter son histoire et d'apporter sa propre contribution au parcours du Synode ». ⁵⁶ En effet, le questionnaire a permis aux personnes d'exprimer librement des opinions et des états d'esprit à travers des questions ouvertes, avec la possibilité de faire des demandes et des propositions en vue de la préparation de l'*Instrumentum laboris*. Le deuxième objectif du questionnaire, celui de dresser un portrait de la réalité des jeunes dans les différentes régions du monde, n'a été que partiellement atteint en raison du *digital divide* et de la participation seulement partielle de zones entières, comme l'Amérique du Nord. ⁵⁷

La majorité (plus de 70 %) des jeunes ayant participé à l'enquête se perçoivent comme responsables, capables d'entretenir des relations positives avec les autres, y compris avec les personnes âgées, et, au niveau cognitif, comme empathiques, dotés d'un esprit critique et de rêves à réaliser. En revanche, les compétences transversales qui semblent être moins communes sont la gestion des conflits, l'image positive de soi et le *leadership*. Au-delà des différences de continent ou de genre, l'image de l'avenir est liée à l'épanouissement professionnel (un emploi stable selon les aptitudes), puis

56 Cf. SINODO DEI VESCOVI, *Il mondo delle nuove generazioni attraverso il questionario online. The world of new generations according to the online questionnaire*, a cura di Osservatorio Giovani dell'Istituto Toniolo, LEV, Città del Vaticano 2018, 4.

57 Cf. *Ibid.*, 7.

vient la famille (avoir sa propre famille et ses enfants), et vers la fin vient un engagement pour la transformation sociale combiné à une méfiance envers les institutions.⁵⁸ Au niveau religieux, suivre Dieu est associé aux concepts de « vie », « vérité », « salut » et « père » avec des pourcentages très proches. Il est intéressant de noter que le terme « bonheur » atteint les valeurs les plus élevées en Amérique latine et les plus basses en Europe, où le concept de « doute » réapparaît plus fréquemment.⁵⁹ Dans les réponses sur les associations avec le concept central de « vocation », il y a des indications de continuité et de discontinuité par rapport à l'époque précédente. Bien que l'épanouissement personnel à travers un projet de vie, qui comprend une dimension de service, soit toujours important, la discontinuité avec la période postconciliaire se manifeste par une importance accrue de la foi, du don de soi et une moindre importance des questions antiautoritaires liées à la peur ou à la contrainte.⁶⁰

Le document final de la jeunesse pré-synodale offre ensuite un aperçu intéressant sur la perception de soi. Il est clair que, comme le questionnaire en ligne, il s'agit d'une représentation des jeunes en contact avec l'Église, et non de l'ensemble du monde de la jeunesse. Il est stimulant de lire le Document pré-synodal dans le déroulement de ses grands thèmes : 1. le besoin de *communautés* solidaires, édifiantes, authentiques et accessibles comme lieu de croissance ; 2. la joie et la responsabilité sacrée d'*accompagner les* jeunes sur leur chemin de foi en Jésus et de discernement vocationnel ; 3. l'appel à une Église *authentique* qui promeut le protagonisme des jeunes ; 4. la *concrétisation* : lieux, initiatives et instruments.⁶¹

Au niveau salésien, le congrès « Jeunes et choix de vie » qui s'est tenu quelques semaines avant l'Assemblée générale des évêques a été significatif. Les interventions sur les spécificités des différents mondes de la jeunesse dans les divers continents ont permis de prendre conscience de leurs caractéristiques. Voici quelques-unes des plus stimulantes : une culture numérique égocentrique, individualiste et consumériste ; un accent mis sur

58 Cf. *Ibid.* 9-19.

59 Cf. *Ibid.*, 36-40.

60 *Ibid.*, 43.

61 SINODO DEI VESCOVI XV ASSEMBLEA GENERALE ORDINARIA «I GIOVANI, LA FEDE E IL DISCERNIMENTO VOCAZIONALE», *Riunione pre-sinodale. Documento finale*, Roma 19-24 marzo 2018, in bit.ly/synod-va-2018.

l'éducation pour se préparer au monde du travail en Afrique et en Amérique latine ; un besoin d'*empowerment* des jeunes en Asie, caractérisé par « l'espoir et le désespoir » ; les dilemmes entre l'esclavage de la mode et une religiosité européenne *home made* ou un catholicisme latino-américain « à ma façon » ; la nécessité de surmonter une fausse non-conflitualité qui est socialement désengagée.⁶² Franco Garelli, dans sa lecture de la recherche auprès des agents pastoraux salésiens, propose une liste de binômes caractérisant l'ambivalence des mondes des jeunes :

les jeunes sont décrits comme : plus *joyeux* qu'*optimistes*, plus *sociables* que *volontaires*, plus *curieux* qu'*intéressés*, plus *actifs* que *confiants* ; en même temps, ils apparaissent plus *courageux* que *forts* (capables de réagir aux difficultés), plus *ouverts* que *profonds* (et "croyants"), plus *généreux* que *réfléchis* ; la dernière place attribuée à la *cohérence* semble être le signe le plus clair d'une condition ambivalente, typique des sujets qui luttent pour mettre en ordre leurs choix et leur agenda de vie.⁶³

La lecture des interviews permet de comprendre comment on parle des jeunes (de manière communicative), mais on « lit » l'âme salésienne (de manière méta-communicative).⁶⁴ Malgré toutes les limites de la recherche sélective, qui n'atténue cependant pas l'aspect le plus authentique, la propension des salésiennes et des salésiens est de regarder les jeunes d'aujourd'hui en termes globalement positifs, tout en enregistrant les nombreuses tensions et contradictions qui les habitent. Il ne s'agit pas tant d'une vision « bonne » ou « naïve » de la condition des jeunes que d'une lecture « mature » des jeunes générations qui semble être soutenue par l'expérience et la pratique éducative. L'image qui se dégage de ce travail dense n'est pas celle d'un sujet « abstrait » et « généralisé », mais celle de jeunes « en chair et en os » qui se rencontrent dans les maisons salésiennes. Garelli confirme le trait typique du discernement salésien, qui ne se situe

62 Cf. VOJTÁŠ - RUFFINATTO (eds.), *Giovani e scelte di vita: Prospettive educative*, 31-201.

63 Cf. F. GARELLI, *Presentazione della ricerca "Giovani e scelte di vita" e conclusioni*, in VOJTÁŠ - RUFFINATTO (eds.), *Giovani e scelte di vita*, 190.

64 Cf. *Ibid.*, 199.

pas dans des lectures sociologiques objectives, mais qui est plutôt le fruit « d'une vérification quotidienne, objet d'une vérification continue et durable dans la dynamique ordinaire de la vie et de la relation éducative ».⁶⁵

6.2. Les lignes pédagogiques diffusées par Rome au tournant du millénaire

6.2.1. Domènech et les synthèses du Cadre de référence (1998 et 2000)

Au début des années 1990, le recteur majeur Pascual Chávez Villanueva résume en ces termes la situation au plan éducatif-pastoral, et annonce la naissance du *Cadre de Référence* pour la Pastorale Salésienne des Jeunes : « Il existait un patrimoine de réflexion et de pratique pastorale salésienne extraordinairement riche et cohérent, dont on a senti le besoin d'avoir une vue d'ensemble et de recueillir les lignes fondamentales dans une synthèse organique à la disposition de tous afin d'en faciliter l'assimilation personnelle et d'orienter la pratique. Le Dicastère pour la Pastorale des Jeunes a essayé de répondre à ce besoin en offrant aux provinces et aux communautés le recueil organique mentionné ci-dessus et en promouvant ces dernières années un processus systématique de formation pastorale, en particulier des confrères qui ont la responsabilité de l'animation et du gouvernement ».⁶⁶

En effet, après le CG 24 (1996), qui a approfondi la réflexion sur la communion et la coresponsabilité avec les laïcs, en lien étroit avec le thème de la CEP, le nouveau recteur majeur Juan Vecchi a exprimé le besoin d'un « cadre de référence spirituel qui, avec la “grâce d'unité” propre à la consécration apostolique salésienne, conduise les salésiens à traduire leur effort de connaissance et d'action en une expérience de vie dans l'Esprit. Nous avons souvent répété qu'il est nécessaire d'unir dans notre esprit et

65 *Ibid.*, 200.

66 P. CHÁVEZ VILLANUEVA, “*E si commosse per loro perché erano come pecore senza pastore, e si mise a insegnare loro molte cose*” (Mc 6,4). *La Pastorale Giovanile Salesiana*, in ACG 91 (2010) 407, 20.

dans notre vie la spiritualité, la pastorale, la pédagogie, le chemin de sainteté, l'engagement pastoral, l'éducation des jeunes et du peuple ». ⁶⁷ Les deux périodes de six ans (1996-2008) de l'animation d'Antonio Domènech sont marquées par la volonté de faire en sorte que le modèle salésien de la pastorale des jeunes devienne une nouvelle mentalité grâce aux rencontres spéciales pour la formation des responsables provinciaux de ce secteur et à l'effort d'élaboration organique des contenus dans les deux éditions de la *La Pastorale salésienne des jeunes. Cadre fondamental de référence*. La manière dont le conseiller a animé les deux lignes d'action est appréciable, puisque la deuxième édition du *Cadre de référence* reflète également les réactions des équipes provinciales lors des réunions de formation. ⁶⁸ Cette publication est un pas important pour la pastorale des jeunes et permet de saisir certains choix fondamentaux qui ont influencé la pédagogie salésienne ces dernières années.

6.2.1.1. La première édition du *Cadre de référence* (1998)

Le volume de synthèse réalisé par le Dicastère pour la Pastorale des Jeunes, deux ans après le Chapitre Général 24, a voulu répondre au besoin ressenti par diverses provinces, communautés et confrères d'une vision pastorale globale. L'objectif était donc d'offrir un recueil organique de propositions existantes ; en fait, le *Cadre* énumère une cinquantaine de documents datant du dernier quart de siècle. ⁶⁹ Il y avait également la volonté de proposer un cadre de référence unitaire et quelques critères opérationnels pour guider l'animation pastorale. ⁷⁰ Ce n'était pas une tâche facile, étant donné la quantité de matériel, les distances dans le temps et les différents

67 J.E. VECCHI, "Io per voi studio..." (C 14). *La preparazione adeguata dei confratelli e la qualità del nostro lavoro educativo*, in ACG 78 (1997) 361, 37.

68 Cf. DICASTERO PER LA PASTORALE GIOVANILE, *La pastorale giovanile salesiana. Quadro di riferimento fondamentale*, SDB, Roma 2000, 7.

69 Voir la liste des documents d'inspiration dans DICASTERO PG, *Quadro di riferimento*, 1998, 11-12.

70 Cf. DICASTERO PG, *Quadro di riferimento*, 1998, 10. Le cadre de référence est considéré par le recteur majeur Pascual Chávez comme une « collection organique » qui répond à « la nécessité d'avoir une vue d'ensemble complète et de rassembler les lignes fondamentales dans une synthèse organique et partagée », in CHÁVEZ VILLANUEVA, *La PG Salesiana*, 20.

objectifs pour lesquels il a été écrit. Connaissant le *background* du document, il est nécessaire de l'aborder avec des attentions herméneutiques différentes, sans s'attendre à une organicité facile, une parfaite linéarité de l'argumentation ou des solutions pratiques d'usage immédiat.

La publication suit une subdivision en six chapitres qui expriment une *logique de concrétisation opérationnelle*, du plus général aux applications : les éléments fondamentaux de la pastorale salésienne des jeunes, le PEPS dans ses dimensions, la CEP et son animation, les différentes œuvres et services, les structures d'animation et les lignes méthodologiques pour construire et vérifier le projet. Dans les différents chapitres, le matériel produit au cours des dernières décennies a été synthétisé et rassemblé pour « offrir une synthèse des lignes fondamentales de la pastorale salésienne des jeunes, en vue d'une meilleure assimilation et application concrète dans les PEPS ». ⁷¹ Dans les paragraphes suivants, nous nous attardons sur certains thèmes intéressants pour la pédagogie salésienne, tels que les dimensions prises en compte dans les projets, l'idée de communauté et la méthodologie de la planification. ⁷²

6.2.1.2. Le dilemme de l'unité organique et de la division en dimensions dans le PEPS

Le deuxième chapitre du *Cadre*, qui se concentre sur les fondements du projet éducatif-pastoral, est structuré selon la logique des quatre dimensions qui suit la division du deuxième document sur le PEPS, publié en 1979, mais en supprimant le thème de la communauté, puisque l'identité et l'animation de la CEP, qui étaient le contenu de ce domaine, constituent un chapitre à part. Pour mieux voir le développement et l'articulation de la proposition éducative-pastorale salésienne dans les vingt ans de 1979 à 1998, il semble utile de faire une comparaison des différents types de division en domaines introduits dans les divers documents salésiens.

71 DICASTERO PG, *Quadro di riferimento*, 1998, 5.

72 Nous laisserons de côté l'analyse de la partie où il est question des principes généraux, car ils renvoient aux contenus traités dans le chapitre 5, et la partie des œuvres en raison de la particularité des éléments rapportés, qui se réfèrent de toute façon aux documents du début des années 1980.

domaines du PEPS	critère de l'oratoire	service éducatif et pastoral	domaines du PEPS	domaines de la maturité chrétienne	noyaux de la spiritualité des jeunes	dimensions du PEPS
<i>Document 2 (1979)</i>	<i>Constitutions (1984)</i>	<i>Règlements (1984)</i>	<i>Pastorale salésienne des jeunes (1990)</i>	<i>Chapitre général 23 (1990)</i>	<i>Chapitre général 23 (1990)</i>	<i>Cadre de référence (1998, 2000)</i>
domaine éducatif et culturel	école qui prépare à la vie	participation, éducation, formation, communication	éducation et culture	croissance humaine		dimension éducative et culturelle
évangélisation	paroisse qui évangélise	plan pour l'éducation à la foi	évangélisation	rencontre avec Jésus-Christ	l'amitié avec le Seigneur Jésus	dimension de l'évangélisation et de la catéchèse
domaine associatif	maison qui accueille	groupes et associations	croissance sociale	Insertion dans la communauté des croyants	communio n ecclésiale	dimension de l'expérience associative
	cour pour se rencontrer					
domaine vocationnel		orientation vocationnelle	orientation vocationnelle	engagement et vocation pour la transformation du monde	service responsable	dimension vocationnelle
			croissance sociale			
domaine de la communauté		formation de la CEP	CEP			
		préparation du personnel				
					quotidien	
	cour pour vivre dans la joie				joie et optimisme	

Schéma H : Dimensions, critères, domaines et noyaux de l'éducation salésienne.

Dans le *Schéma H* nous comparons par ordre chronologique : les cinq domaines du PEPS proposés dans le *Document 2* (1979) ;⁷³ les quatre caractéristiques du critère oratorien selon les *Constitutions* (1984) et la division des articles du *Règlement général* qui concernent le PEPS (1984) ;⁷⁴ les domaines du projet éducatif-pastoral dans le volume *Pastorale salésienne des jeunes* (1990) ;⁷⁵ les domaines de la maturation chrétienne, définis par le CG23 (1990) et utilisés dans l'élaboration des itinéraires d'éducation à

73 Cf. DICASTERO PG, *Elementi e linee per un progetto*, Sussidio 2, 15.

74 Cf. Const. 40 et Règl. 5-10.

75 Cf. DICASTERO PG, *Pastorale giovanile salesiana*, SDB, Roma 1990, 63-73.

la foi ;⁷⁶ les noyaux fondamentaux de la spiritualité salésienne des jeunes, définis par le même Chapitre ;⁷⁷ enfin, les domaines du projet dans la *Pastorale Salésienne des Jeunes. Cadre fondamental de référence* (1998).⁷⁸

Les quatre dimensions (éducation-culture, évangélisation-catéchèse, associations, vocation) sont présentes dans tous les documents qui traitent directement de la CEP. Le choix du *Cadre de référence* de traiter le thème de la CEP dans un chapitre distinct présente à la fois des avantages et des inconvénients. L'avantage de ce choix est l'élargissement de l'espace et l'importance implicite donnée à la CEP, compréhensible après le CG24 qui avait approfondi et accentué le thème de la communion d'esprit et de mission commune des salésiens et des laïcs. D'autre part, le risque collatéral de la division en deux chapitres est la séparation mentale du projet par rapport à la communauté, ce qui conduit à la conséquence pratique et très commune, si nous considérons les projets des années 1990 qui ont été analysés, de ne pas prêter attention à la construction et à la formation de la CEP au cours de la planification éducative-pastorale. Une autre accentuation, apparue vers 1990, n'est pas suffisamment renforcée : il s'agit du service et de l'engagement des jeunes pour la transformation du monde, que le CG23 avait mis en évidence à la fois comme domaine de maturation chrétienne et comme noyau de la spiritualité salésienne. Le thème de la division en dimensions est automatiquement lié à la nécessité de souligner la croissance intégrale et l'unité organique de tous les éléments du projet. Le texte s'exprime à ce sujet de la manière suivante:

Le PEPS, en tant que médiation de la pastorale salésienne des jeunes, doit exprimer l'unité organique des différents objectifs, interventions et actions qui s'entrecroisent et sont tous orientés vers le même but, manifestant leur complémentarité concrète et formant une unité globale. Cette organicité s'exprime dans les quatre dimensions du PEPS.⁷⁹

76 Cf. CG 23 (1990), nos. 116-118.

77 Cf. CG23 (1990), nos. 158-161. Cf. aussi DICASTERI PER LA PASTORALE GIOVANILE FMA-SDB, *Spiritualità Giovanile Salesiana. Un dono dello Spirito alla Famiglia salesiana per la vita e la speranza di tutti*, [s.e.], Roma 1996.

78 Cf. DICASTERO PG, *Quadro di riferimento*, ¹1998, 26-39.

79 *Ibid.*, 26.

Malheureusement, l'exhortation à l'unité du PEPS n'est pas accompagnée de suggestions méthodologiques qui pourraient répondre à la question du « comment » y parvenir, et on ne va pas au-delà de la formulation d'expressions générales telles que : provoquer un développement positif de la réalité culturelle du groupe humain vers une synthèse foi-vie ; éduquer à une personnalité unitaire et harmonieuse où les dimensions et les aspirations sont hiérarchisées selon leur valeur ; l'option vocationnelle est une dimension toujours présente, dans tous les moments, activités et phases de notre action éducative et pastorale ; le groupe de jeunes doit déboucher sur l'insertion sociale et ecclésiale selon sa propre option vocationnelle ; à la formule heureuse « éduquer en évangélisant », nous ajoutons éduquer en socialisant, etc.⁸⁰

La logique et la composition du deuxième chapitre du PEPS se caractérisent par la division en quatre dimensions. Même des éléments comme la prévention du malaise des jeunes, la spiritualité salésienne des jeunes, le style éducatif de l'animation et le mouvement salésien des jeunes sont placés en conséquence dans les différentes dimensions et leur potentiel multidimensionnel d'intégration synergique n'a pas été exploité. Le texte exprime le paradoxe de vouloir concrétiser la proposition à l'intérieur des dimensions et de souligner en même temps la nécessité d'une intégration inter-dimensionnelle.

6.2.1.3. La communauté éducative-pastorale en fonction du projet

La prédominance d'une logique de planification est perceptible tant dans la place réservée au chapitre sur la CEP que dans les expressions qui définissent ses rôles de manière fonctionnaliste : « Le premier élément fondamental pour la réalisation de la pastorale salésienne des jeunes est la communauté. Une communauté qui implique, dans une ambiance familiale, les jeunes et les adultes, les parents et les éducateurs, jusqu'à ce qu'elle puisse devenir une expérience d'Église, révélatrice du projet de Dieu ».⁸¹ Pour renforcer l'argument, on indique que la « convergence des intentions et des convictions de toutes les personnes impliquées » est nécessaire pour l'élaboration et la réalisation du projet. Le problème de la division analytique du projet en dimensions, comme on l'a vu au paragraphe précédent,

80 Cf. *Ibid.* 27-38.

81 DICASTERO PG, *Quadro di riferimento*, 1998, 45.

est présenté comme une tâche à résoudre au niveau de la convergence pratique des interventions dans la communauté.⁸²

Dans les deux premières éditions du *Cadre de référence*, les accents du CG24 sur la communion et la coresponsabilité avec les laïcs sont bien visibles. Le protagonisme des jeunes, l'implication et la formation des parents et des laïcs engagés à différents niveaux de responsabilité et de collaboration sont souvent affirmés. Les auteurs valorisent l'apport de chaque vocation, la dimension expérientielle de la vie communautaire et l'engagement au sein de l'Église et sur le territoire, tant comme point d'agrégation que comme centre d'irradiation et agent de transformation.⁸³ Malgré l'insistance sur la CEP élargie et rayonnante, on perçoit parfois un arrière-plan théorique qui donne la priorité à la planification technique et efficace. La communauté, en ce sens, n'est qu'une « exigence ecclésiale » ; une « condition nécessaire à l'action éducative » qui « est un fait social » ; elle est ensuite une conséquence des choix du « système préventif [...] qui exige un environnement de participation » ; enfin, la communauté est un élément décisif de l'évangélisation considérée comme « une tâche » qui se réalise à travers le témoignage et le service de la communauté.⁸⁴

6.2.1.4. La méthodologie dans l'élaboration et la vérification du PEPS

Le dernier chapitre, qui porte sur les lignes méthodologiques d'élaboration et de vérification du PEPS, conclut le volume et doit être la traduction opérationnelle des chapitres précédents. Le titre lui-même n'exprime pas l'intention d'exposer la méthodologie de la programmation, il ne propose que des lignes directrices et les quelques cinq pages du texte en témoignent. L'absence d'un examen approfondi de l'aspect méthodologique est confirmée à la dernière page du texte, où il est recommandé de « penser à une méthodologie qui favorise la participation de tous les groupes et organes

82 Le renversement de l'importance entre le projet et la communauté n'est élaboré que dans la troisième édition du *Cadre*, qui décrit la vie communautaire comme une caractéristique de la vie ecclésiale, qui se traduit ensuite par un projet communautaire considéré comme la réalisation de la mission. Cf. DICASTERO PG, *Quadro di riferimento*, 2014, 136-137.

83 Cf. DICASTERO PG, *Quadro di riferimento*, 1998, 45-48.

84 Cf. *Ibid.*, 45-46.

de la CEP en fonction de leurs responsabilités et de leurs possibilités ».⁸⁵ Cela laisse la liberté de choisir une méthodologie, mais d'un autre côté il y a un risque que la CEP marche sans méthode unificatrice et tombe dans les pièges du bureaucratisme ou de l'efficacité des méthodes prédominantes. Pour résumer son contenu, on peut dire que la publication offre des éléments et des lignes de planification en résumant les propositions des deux documents de 1978-1979.⁸⁶ On y précise en outre :

- les niveaux de la programmation (cadre, projet, plan annuel, programmation, itinéraire) ;
- les étapes de la programmation (analyse de la situation, projet, vérification) ;
- les critères de la programmation (implication de tous, participation de tous, clarté des points de référence, clarté des différents niveaux de participation, évaluation continue) ;
- la CEP comme sujet du processus.⁸⁷

Même si l'importance de l'aspect méthodologique est affirmée, quand on déclare par exemple que « le chemin que nous parcourons ensemble et la méthodologie utilisée sont plus importants que le texte qui en résulte »,⁸⁸ le *Cadre de référence* ne lui consacre que quelques lignes, laissant ouvertes de nombreuses autres questions qui peuvent paralyser toute la proposition pastorale. En voici quelques-unes : comment bien formuler un objectif, de sorte qu'il exprime un concept de manière adéquate et qu'il soit réalisable ? Les objectifs, les lignes d'action, les critères, les rôles, les fonctions doivent-ils être répartis en dimensions ou non ? Comment l'unité organique est-elle créée ? Quels groupes au sein de la CEP devraient participer et intervenir aux différents niveaux du projet (maison, section, groupe, personne) ? Faut-il toujours partir « du haut », c'est-à-dire du cadre de référence, et descendre jusqu'aux niveaux les plus concrets, ou est-il

85 *Ibid.*, 122.

86 Cf. DICASTERO PG, *Progetto Educativo Pastorale. Metodologia*, Sussidio 1 e ID., *Elementi e linee*, Sussidio 2.

87 Cf. DICASTERO PG, *Quadro di riferimento*, 1998, 117-122.

88 *Ibid.*, 117.

également conseillé de travailler « à partir du bas », en partant des expériences pilotes, des bonnes pratiques ? Quelle est la relation entre un itinéraire et le projet ? La participation de tous à la planification salésienne est-elle une condition nécessaire ou un point d'arrivée ? Quelle est la logique entre les différents éléments du projet, de sorte que des choix appropriés puissent être faits dans des situations réelles de manque de personnel, de motivation, de temps et d'autres ressources ? Ces questions méthodologiques sont le signe de l'impasse emblématique entre le papier et la vie.⁸⁹

6.2.1.5. Ajouts méthodologiques à la deuxième édition du Cadre de référence

Antonio Domènech et son équipe prirent des mesures concrètes pour promouvoir le caractère organique de la proposition salésienne, en préparant la traduction du *Cadre de référence* en plusieurs langues et en organisant des cours régionaux de sensibilisation pour les équipes provinciales. « Toujours à la suite de cet effort et de l'expérience des cours régionaux, le dicastère a recueilli une série de suggestions pour rendre le texte plus clair et plus précis »⁹⁰ et a publié la deuxième édition en juillet 2000. L'un des principaux changements a été le déplacement du troisième chapitre sur la CEP de la section sur le « modèle opérationnel » à celle sur les « éléments de base ». Ainsi, la dimension communautaire a été au moins partiellement affirmée comme une réalité fondamentale, non seulement sur le plan pragmatique et opérationnel, bien qu'elle soit encore perçue à la suite du PEPS comme dans la première édition. Dans cette section, nous détaillons les améliorations les plus intéressantes concernant la méthodologie dans l'élaboration du projet. Les propositions sont le fruit des contributions des provinces, mais on peut reconnaître les influences de José Raúl Rojas et de ses conceptions sur « recherche et action participatives au sein de la communauté », ainsi que celles de Jerome Vallabaraaj, spécialiste de la catéchèse mais aussi des modèles organisationnels de transformation.⁹¹

89 Pour les réponses possibles aux dilemmes de la programmation, voir l'analyse du background théorique des méthodes dans VOJTÁŠ, *Progettare e discernere*, 113-173.

90 DICASTERO PG, *Quadro di riferimento*, 2000, 7.

91 Cf. J. VALLABARAJ, *Empowering the Young Towards Fullness of Life*, Kristu Jyoti, Bangalore 2003 et E. Alberich - J. Vallabaraaj, *Communicating a Faith That*

Le premier perfectionnement opérationnel intéressant concerne le cadre du projet qui est lié non seulement à « une déclaration de principes définissant une philosophie de l'éducation », ⁹² mais plutôt à la réponse « aux questions : Qui sommes-nous et que faisons-nous ? Que voulons-nous et où voulons-nous aller ? » ⁹³ Dans ce sens, la relation avec les concepts de *mission*, de *vision* et de *proposition éducative*, qui n'apparaissent pas dans la première édition, apparaît clairement. La publication propose également les contenus souhaités dans le cadre de la vision-mission : les destinataires, les convictions et les valeurs de la province, la présentation de la mission concrète comme réponse à leurs besoins, les critères fondamentaux du processus et les objectifs finaux. ⁹⁴

Une deuxième amélioration concerne la subdivision plus logique des phases de la planification. La phase générale est la création du cadre de référence, la deuxième phase plus concrète est le projet éducatif-pastoral, et à un niveau plus spécifique il y a le plan pastoral annuel, la programmation et l'itinéraire. Dans l'édition précédente, cette spécification faisait défaut et il y avait un risque de confondre les trois types de concrétisation, qualitativement différents, du plan annuel, de la programmation et de l'itinéraire. ⁹⁵ Au niveau des étapes de planification (analyse de la situation, planification opérationnelle et vérification), il n'y a pas eu beaucoup d'approfondissement ou de clarification. On note une tendance à la précision des termes de gestion, en remplaçant le terme « choix éducatifs-pastoraux » par le terme plus approprié et commun « objectifs généraux » dans la phase de planification opérationnelle. Au moment de la vérification, les indications trop précises de la première édition sont simplifiées par l'ajout d'un important objectif dans le processus : vérifier « si un véritable processus éducatif a été créé à travers les différentes activités (continuité, interaction, nouvelles possibilités et ressources générées, protagonisme du sujet, etc.) ». ⁹⁶

La tâche emblématique de la CEP énoncée à la dernière page de la

Transforms. ALBERICH - J. VALLABARAJ, *Communicating a Faith That Transforms. A Handbook of Fundamental Catechetics*, Kristu Jyoti, Bangalore 2004.

92 DICASTERO PG, *Quadro di riferimento*, ¹1998, 117.

93 DICASTERO PG, *Quadro di riferimento*, ²2000, 129.

94 Cf. *Ibid.*, p. 129-130.

95 Cf. *Ibid.*, 131.

96 *Ibid.*, 136.

publication, à savoir « penser à une méthodologie qui favorise la participation de tous », ⁹⁷ reste inchangée dans la conclusion de la section sur les orientations méthodologiques. Les évaluations du recteur majeur Pascual Chávez Villanueva en 2010 y font référence, quand il affirme l'existence de la pensée par secteur et soulève la question méthodologique : « Il faut accorder beaucoup plus d'attention [...] à une approche basée sur le modèle salésien de la pastorale des jeunes qui favorise une vision plus unifiée et intégrale de la pastorale [...] et le développement de méthodologies adéquates pour aborder positivement la complexité de la pastorale et dépasser la pensée par secteur ». ⁹⁸

6.2.2. *Sainteté, spiritualité et évangélisation dans le magistère de Pascual Chávez Villanueva*

Reprenant la formulation du CG 25 : « Dieu doit être notre première "occupation" », ⁹⁹ le recteur majeur Pascual Chávez Villanueva, qui venait d'être élu au cours de ce même Chapitre, a exprimé dans le concept de « sainteté » son choix pour le programme du sexennat. Le concept de sainteté n'était pas seulement une synthèse, mais dans sa conception globale un programme de vie, un choix de gouvernement et une proposition éducative qui se traduit par l'urgence de l'évangélisation. ¹⁰⁰ Par un tel choix Pascual Chávez a conclu le parcours de la pensée postconciliaire qui, partant de la réforme de la *Congrégation* dans son ensemble, dans les textes fondateurs comme dans les structures de coordination, avait continué avec la réflexion sur l'importance de la *communauté*, tant religieuse qu'éducative-pastorale pendant le rectorat de Don Vecchi, pour arriver à l'importance d'une conversion de chaque *personne* de la Famille salésienne. ¹⁰¹ Dans le

97 *Ibid.*, 139.

98 CHÁVEZ VILLANUEVA, *La Pastorale Giovanile Salesiana*, 2010, 24.

99 CG25 (2002), no. 191.

100 Cf. P. CHÁVEZ VILLANUEVA, *Cari Salesiani, siate santi!*, in ACG 83 (2002) 374, 3-37 et Id., "*Sei tu il mio Dio, fuori di te non ho altro bene*", in ACG 84 (2003) 382, 7.

101 Afin de reconstruire le contexte herméneutique de la proposition de Don Chávez, il est important de considérer les lettres de ses prédécesseurs auxquelles elle est liée dans CHÁVEZ, *Cari Salesiani, siate santi!*, 6.

magistère de Don Chávez, il est clairement indiqué que la personne, dont la « tâche essentielle » est de marcher vers « le but le plus élevé », est le sujet du changement de mentalité postconciliaire souhaité, souvent évoqué et espéré dans les documents et peu remarqué par la « base ».

Dans sa lettre programmatique, Pascual Chávez se rattache à la Lettre apostolique *Novo millennio ineunte* de Jean-Paul II, plaçant au centre de sa réflexion la priorité et « la tâche essentielle » de la sanctification, qui n'est rien d'autre que « la haute mesure de la vie chrétienne ordinaire ». ¹⁰² Contre la tendance à la superficialité spirituelle, déjà dénoncée par Don Viganò, le recteur majeur affirme un parallélisme entre charité et sainteté : « Quand on atteint celle-ci tout est atteint ; quand on la manque, tout est perdu, comme on l'affirme à propos de la charité [...], qui est l'essence même de la sainteté ». ¹⁰³ Concrètement, la lettre présente les saints de la Famille salésienne comme autant d'« études monographiques » du fondateur, en tirant d'eux une synthèse de la spiritualité salésienne qui naît de la charité pastorale vécue dans l'esprit de famille et de joie, et qui s'exprime ensuite à travers l'humilité du travail quotidien et dans la synthèse équilibrée entre travail et tempérance, assume la dimension oblatrice et harmonise ainsi contemplation et action. ¹⁰⁴

La priorité de la sainteté jette une lumière différente sur certains des concepts clés de la période postconciliaire tels que la planification, l'incarnation et l'aggiornamento. Toujours en se référant au document programmatique du Pape pour le nouveau millénaire, on constate en effet que la sanctification est avant tout un don de Dieu et son initiative salvatrice, de sorte que penser que les résultats dans ce domaine dépendent de notre capacité à faire et à planifier est considéré comme une tentation. Bien sûr, une réelle collaboration à l'initiative divine est nécessaire mais pas suffisante, et nous sommes donc invités à investir toute notre intelligence et nos ressources opérationnelles au service du Royaume, mais nous ne devons jamais oublier que « sans le Christ, nous ne pouvons rien faire ». ¹⁰⁵

Les implications pour l'éducation semblent reprendre les lignes de Paul Albera, quand il affirme que « notre sainteté constitue la meilleure garantie

102 JEAN-PAUL II, *Novo millennio ineunte*, in CHÁVEZ, *Cari Salesiani, siate santi!*, 12.

103 CHÁVEZ, *Cari Salesiani, siate santi!*, 12.

104 Cf. *Ibid.* 8-10.

105 JEAN-PAUL II, *Novo millennio ineunte*, in CHÁVEZ, *Cari Salesiani, siate santi!*, 12.

d'une évangélisation efficace, parce qu'en elle réside le témoignage le plus important à offrir aux jeunes auxquels s'adressent nos diverses activités ». ¹⁰⁶ Les salésiens, en tant qu'éducateurs des jeunes à la sainteté, ¹⁰⁷ sont appelés à actualiser aussi bien leurs propositions éducatives que le style de leur présence parmi les jeunes. En effet, la nécessité de valoriser les propositions de haute qualité de vie, qui développent un désir inhérent à tous les jeunes, se conjugue avec l'importance de la présence éducative qui accompagne les parcours des personnes, car les chemins de la sainteté sont personnels. ¹⁰⁸ Toute la proposition de spiritualité salésienne des jeunes du CG23 est donc relue dans le contexte de l'éducation à la sainteté, proposée à tous. La vie quotidienne, la joie, l'amitié avec le Seigneur, l'appartenance à l'Église, l'engagement apostolique et la présence de Marie Auxiliatrice sont proposés comme des étapes de l'unique chemin de sainteté. ¹⁰⁹

Les idées fondamentales de la lettre programmatique sont reproposées un an plus tard dans la lettre « Tu es mon Dieu, en dehors de toi je n'ai pas d'autre bien », qui lie plus fortement la consécration des salésiens à la mission éducative-pastorale. Se référant à la dernière biographie de Don Bosco écrite par Pietro Braido, le recteur majeur note que c'est la mission qui a demandé la naissance d'un groupe de personnes consacrées et donc la vie religieuse est née au service de la mission salésienne. ¹¹⁰ Cependant, il élargit le lien entre consécration et mission avec un second mouvement inverse qui envisage une mission *déterminée* par le choix de Don Bosco d'avoir des éducateurs-consacrés. La mission éducative et pastorale salésienne se confond avec la mission de la vie consacrée appelée à témoigner de la primauté de Dieu et de maintenir vivante la conscience des valeurs fondamentales de l'Évangile. ¹¹¹

Don Pascual Chávez développe ses réflexions à partir du thème central

106 JEAN-PAUL II, *Discorso ai partecipanti al Capitolo Generale*, dans CG25 (2002), no. 170.

107 Cf. CG 25 (2002), no. 143.

108 Cf. JEAN-PAUL II, *Novo millennio ineunte*, in CHÁVEZ, *Cari Salesiani, siate santi!*, 21.

109 Cf. CHÁVEZ, *Cari Salesiani, siate santi!*, 22-25.

110 Cf. P. CHÁVEZ VILLANUEVA, "*Sei tu il mio Dio, fuori di te non ho altro bene*", in ACG 84 (2003) 382, 6-8.

111 Cf. *Ibid.*, 19 et 26.

de son rectorat, l'identité de la vie consacrée dans la période postconciliaire,¹¹² afin d'esquisser une révision de quelques concepts importants pour la pastorale et l'éducation. Analysant le malaise de la vie consacrée et critiquant le modèle libéral de celle-ci, il dénonce une lecture théologique réductrice du principe de l'incarnation, qui relègue au second plan ou omet absolument la nouveauté qui nous vient de Dieu à travers l'incarnation elle-même. Désireuse de surmonter les structures rigides du passé, la conception libérale de la vie religieuse estimait que « le renouveau devait être une adaptation à la modernité, reprenant le meilleur des Lumières, de l'émancipation, des droits de l'homme. De cette manière, la personne, sa conscience, sa dignité et son propre projet ont été placés au centre ».¹¹³ Le recteur majeur dénonce le plus grand problème du modèle « libéral », actuellement en crise profonde, qui prétend évangéliser la culture moderne, mais ne fait que l'assumer au détriment des choix et des valeurs évangéliques. La conséquence est que les personnes consacrées sécularisées restent transformées par la logique du monde, au lieu de devenir des évangélistes de la culture.¹¹⁴

Il est clair que ces observations ont des implications pour l'éducation salésienne et la pastorale des jeunes. On en trouve une synthèse claire dans la circulaire de 2010 sur la pastorale salésienne des jeunes, qui reprend les documents du Chapitre général 26 dans la logique de la mission éducative et évangélisatrice.¹¹⁵ Les perspectives d'avenir tracées par Pascual Chávez expriment à la fois le souci d'une pastorale évangélisatrice, clairement orientée vers l'annonce du Christ et l'éducation à la foi, et l'attention portée à la pleine insertion de l'évangélisation dans le domaine de l'éducation, en recherchant la « cohérence entre les contenus transmis ou les méthodologies utilisées avec les valeurs de la foi chrétienne (rencontre entre culture et foi) et pour assurer une vie chrétienne capable de qualifier évangéliquement la

112 Cf. P. CHÁVEZ VILLANUEVA, *Testimoni del Dio vivente. Natura e futuro della vita consacrata una visione salesiana*, LEV, Roma 2012.

113 CHÁVEZ VILLANUEVA, "Sei tu il mio Dio, fuori di te non ho altro bene", 20.

114 Cf. *Ibid*, 24.

115 Cf. P. CHÁVEZ VILLANUEVA, «E si commosse per loro, perché erano come pecore senza pastore, e si mise a insegnare loro molte cose» *La Pastorale Giovanile Salesiana*, in ACG 91 (2010) 407, 3-59.

vie privée, professionnelle et sociale des personnes ».¹¹⁶ Le domaine qui révèle la synthèse foi-culture-vie est la croissance vocationnelle. Don Chávez reprend l'invitation du CG26 : « Aujourd'hui, nous ressentons plus fortement que jamais le défi de créer une culture de la vocation dans tous les milieux, afin que les jeunes découvrent la vie comme un appel et que toute la pastorale salésienne devienne réellement vocationnelle ».¹¹⁷ et il ajoute que la pastorale qui génère des vocations apostoliques et consacrées n'existe pas sans une annonce explicite de la vocation, une proposition personnelle décisive et un accompagnement spirituel constant.¹¹⁸

Les appels spirituels sur l'urgence de l'évangélisation, le principe de l'imitation des modèles et l'élan vers la sainteté semblent être des échos lointains de la « pédagogie céleste » de Don Albera. Il existe cependant d'autres aspects du magistère de Don Chávez qui démontrent son attention aux questions contemporaines, notamment l'attention portée à la nouvelle pauvreté et aux droits de l'homme. L'intégration des deux pôles de son magistère (consécration - mission) apparaît également dans la lettre de convocation du CG26. Don Chávez lit chez Don Bosco les traces d'une théologie spirituelle et d'une consécration active : « Le choix du travail donne à sa manière d'interpréter l'ascèse un accent particulier : elle n'est qu'en vue de l'action apostolique. [...] Il préférerait ne pas s'attacher de manière rigide à certains schémas ; il vaut mieux une lecture pratique, pastorale, spirituelle plutôt que théologique-spéculative ».¹¹⁹

En ce sens, la première partie de la devise « *Da mihi animas cetera tolle* », exprime le zèle pour le salut des âmes qui, dépassant le modèle libéral et sécularisé d'une foi uniquement subjective, se concrétise dans l'urgence de l'évangélisation et dans la nécessité de susciter des vocations à la vie consacrée salésienne. La deuxième partie complémentaire de la devise, « *cetera tolle* », signifie le détachement ascétique de tout ce qui peut nous éloigner de Dieu et des jeunes. C'est là qu'interviennent les réflexions sur la pauvreté évangélique et le choix préférentiel pour les jeunes « les

116 *Ibid.*, 50.

117 CG26 (2008), no. 53.

118 Cf. CHÁVEZ VILLANUEVA, *La Pastorale Giovanile Salesiana*, 51.

119 P. CHÁVEZ VILLANUEVA, «*Da mihi animas, cetera tolle*» *Identità carismatica e passione apostolica. Ripartire da Don Bosco per risvegliare il cuore di ogni salesiano*, in ACG 87 (20063) 394, 39.

plus pauvres, les plus abandonnés et les plus exposés au danger », selon la logique des « nouvelles pauvretés » et des « nouvelles frontières ».¹²⁰

6.2.3. Chávez : l'attention aux nouvelles pauvretés et la voie des droits de l'homme

Dans le discours de clôture du congrès international *Système préventif et droits de l'homme*, le recteur majeur présenta la qualité de l'expérience éducative de Don Bosco à travers sa capacité à voir la réalité sociale, à en saisir le sens et à en tirer des conséquences opérationnelles. De la compassion pour les jeunes en danger découle un choix de consécration de la vie qui part de la paternité miséricordieuse de Dieu pour développer des projets éducatifs, préventifs et sociaux. Chávez rappelle l'observation du pape Benoît XVI sur l'urgence éducative, déclarant qu'il s'agit à la fois d'un déni du droit à l'éducation dans les pays en développement et d'une trahison de la mission éducative dans les sociétés avancées et excessivement compétitives.¹²¹ Une interprétation religieuse-sociale similaire est également proposée dans la circulaire sur la pastorale des jeunes :

Dans de nombreuses sociétés et cultures dans lesquelles nous exerçons notre service éducatif et pastoral, se développe une culture qui marginalise la religion et plus particulièrement le christianisme, un style de vie qui favorise le développement de la pauvreté matérielle et spirituelle pour beaucoup et qui multiplie les facteurs d'exclusion sociale... Dans un tel environnement, les valeurs religieuses et les motivations des croyants, qui à d'autres moments transparaisaient et étaient perçues au service de l'éducation et de la promotion humaine, sont souvent insignifiantes et non pertinentes.¹²²

120 Cf. *Ibid.*, 37-42.

121 Cf. P. CHÁVEZ VILLANUEVA, *La Missione Salesiana e i diritti umani in particolare i diritti dei minori*, in DICASTERO DELLA PASTORALE GIOVANILE DELLA CONGREGAZIONE SALESIANA, *Sistema Preventivo e Diritti Umani*. Atti del Congresso Internazionale. 2-6 gennaio 2009 Roma, Volontariato Internazionale per lo Sviuppo, Roma 2009, 78-79.

122 CHÁVEZ VILLANUEVA, *La Pastorale Giovanile Salesiana*, 49.

Les perspectives d'un projet éducatif intégral - de l'annonce de Jésus-Christ et du développement des valeurs humaines, culturelles et sociales - sont présentes aussi bien dans le congrès sur les droits de l'homme, déjà mentionné, que dans les interventions de Don Chávez dans les universités de Gênes et de Bari en 2007.¹²³ « L'éducateur, selon le cœur de Don Bosco [...] cherche à réveiller ou à approfondir chez les jeunes une ouverture au sens religieux de la vie, à développer la capacité de découvrir dans la réalité quotidienne les signes de la présence et de l'action de Dieu, à communiquer la conviction de la profonde cohérence entre la foi et les valeurs humaines de solidarité, de liberté, de vérité, de justice, de paix ».¹²⁴

Citant le discours de Benoît XVI à l'assemblée de la Conférence épiscopale latino-américaine, le recteur majeur convient que dans une société sans Dieu, on ne trouve pas le consensus nécessaire sur les valeurs morales et la force de vivre selon le modèle de ces valeurs. Il y a des équilibres subtils à maintenir, à la fois théoriques et pratiques. Dans le langage des droits de l'homme, il est utile de dialoguer et d'insérer la pédagogie salésienne dans les différentes cultures du monde, et en même temps on ne peut pas oublier l'orientation des jeunes vers le Christ dans leur vocation de fils de Dieu. En pratique, la coexistence des différentes logiques est encore plus délicate, et il faut offrir aux mineurs les éléments nécessaires à un développement adéquat, holistique et complet, dans les aspects physiques, mentaux, culturels, spirituels, moraux, sociaux et politiques. Sur le plan opérationnel, les mineurs et les marginaux doivent être les protagonistes des projets proposés, et les éducateurs salésiens sont invités à collaborer avec d'autres sujets dans une logique de réseau.¹²⁵

Des orientations similaires résonnent dans les deux discours prononcés par Don Pascual Chávez dans des universités italiennes en 2007. Il a souligné le drame de l'humanité actuelle dans la fracture entre l'éducation et la société, qui est exacerbée par le fossé toujours plus grand entre l'école

123 Cf. P. CHÁVEZ VILLANUEVA, *Educazione e Cittadinanza. Formare "salesianamente" il cittadino*, Lectio à l'occasion de la remise du doctorat honoris causa à l'Université de Gênes le 23 avril 2007, in bit.ly/unige-it-2007-04-23; P. CHÁVEZ VILLANUEVA, *Cristianità e prevenzione*, in UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BARI, *L'educatore, oggi. Tratti per un profilo di san Giovanni Bosco*. Seminario di studio del 26 aprile 2006, Servizio Editoriale Universitario, Bari 2007, 11-28.

124 CHÁVEZ VILLANUEVA, *La Missione Salesiana e i diritti umani*, 81.

125 *Ibid.* 82-84.

et la citoyenneté. Une nouvelle école et une nouvelle logique sociale sont proposées à partir de l'idéal de la *paideia* classique. Dans la continuité de la tradition bimillénaire de l'éducation classique et chrétienne, il y a le fil conducteur toujours valable de la formation d'un esprit capable de juger avec liberté et de s'insérer dans la société avec responsabilité. Sans nier les objectifs pratiques de l'éducation, ses buts sont d'un ordre humaniste plus élevé. En ce sens, l'école salésienne doit dépasser la contradiction pédagogique qui consiste à considérer l'école comme un simple moyen de reproduction idéologique, ou comme une formation de type militaire, ou simplement destinée à la formation technique requise par le système économique.¹²⁶

Dans l'actualisation de la pédagogie salésienne résonne l'idée du « salut de l'âme », but ultime de l'éducation préventive de Don Bosco, définie aujourd'hui comme une existence humaine individuelle, sociale et religieuse accomplie.¹²⁷ La proposition du recteur majeur offre quelques intuitions de synthèse fécondes, qui tiennent compte du contexte postmoderne et multiculturel. Avec honnêteté, cependant, il parle aussi de l'incomplétude des actualisations, de la nécessité d'aller au-delà des questions pour refonder, repenser et actualiser les modèles éducatifs concrets. Se référant implicitement à la pensée de Braido, il affirme que les racines historiques sont solides, « les sources sont claires et à partir d'elles peut renaître, sous des formes riches d'avenir, ce "nouveau système préventif" actualisé, déjà espéré par le recteur majeur Don Egidio Viganò, mais pas encore composé organiquement ».¹²⁸

6.2.4. Nouveaux projets et méthode du discernement

Le magistère de Don Pascual Chávez n'insiste pas seulement sur les dimensions théoriques et spirituelles, mais signale différents défis opérationnels autour du titre « mentalité de projet ». Le lien entre les *idées* d'inspiration et les *méthodologies* éducatives et pastorales est repris dans la proposition de réinterprétation actualisée du système préventif au niveau

126 CHÁVEZ VILLANUEVA, *Educazione e Cittadinanza*, 2.

127 Cf. P. CHÁVEZ VILLANUEVA, *Cristianità e prevenzione*, 20.

128 *Ibid.*, 27.

théorique et pratique, qui s'articule entre les grandes idées de base et les grandes orientations méthodologiques.¹²⁹ Même dans la réflexion sur les droits de l'homme, leur lien avec une logique de la vertu apparaît. Le recteur majeur affirme que l'efficacité du parcours des droits de l'homme dans l'action éducative-pastorale salésienne se développera si mûrit la conviction de la relation inaliénable entre l'éducation et l'évangélisation au niveau de l'inspiration et les liens entre les vertus personnelles et sociales au niveau opérationnel :

Il faut rappeler que l'évangélisation s'est toujours développée en même temps que la promotion humaine et la libération chrétienne authentique. Aimer Dieu et aimer le prochain vont de pair : dans le plus humble nous trouvons Jésus lui-même et en Jésus nous trouvons Dieu (cf. *Deus caritas est*, 15). Pour la même raison, une catéchèse sociale et une formation adéquate à la doctrine sociale de l'Église seront également nécessaires. La vie chrétienne s'exprime non seulement dans les vertus personnelles, mais aussi dans les vertus sociales et politiques.¹³⁰

Au niveau concret, il y a d'autres exigences de nature opérationnelle : l'effort nécessaire et continu pour assimiler et mettre en pratique le modèle salésien de la pastorale des jeunes ; la redéfinition de nos présences pour les rendre plus significatives ; l'animation de plus en plus connectée et coordonnée entre les dicastères missionnaires salésiens (pastorale des jeunes, communication sociale et missions).¹³¹ Il est également nécessaire de surmonter les structures du passé. Dans le magistère sur la vie consacrée aussi, on note une attention aux modèles pratiques de participation et aux nouveaux modèles de vie. Dans le passé, nous courions le risque de nous enfermer dans un réseau de préceptes et de normes, qui n'aidaient pas toujours les gens à mûrir et à vivre selon la liberté des enfants de Dieu. Plus encore, les formes de vie religieuse telles que la vie communautaire ou

129 *Ibid.*, 12.

130 BENOÎT XVI, *Discours inaugural de la cinquième conférence du CELAM* (13 mai 2007), no. 3 cité dans CHÁVEZ VILLANUEVA, *La Missione Salesiana e i diritti umani*, 81.

131 Cf. CHÁVEZ VILLANUEVA, *La Pastorale Giovanile Salesiana*, 47ff.

les manières de prier, même renouvelées dans la période postconciliaire, ne correspondent pas toujours aux nouvelles situations dans lesquelles la vie et la mission doivent être menées aujourd'hui. Ces formes et structures qui oscillent entre le traditionnel et le nouveau postconciliaire ne parviennent pas à exprimer les nouvelles valeurs, comme le sens du dialogue et de la participation. On a le sentiment que la direction dans laquelle nous devons aller est bien connue, mais en réalité nous n'avons pas encore trouvé un modèle de vie et d'action qui facilite et soutienne ce chemin.¹³²

Entre-temps, sous la pression des problèmes opérationnels dans les communautés et dans la restructuration des provinces, face à de nouveaux problèmes qui exigeaient de nouveaux résultats, on a opté pour le « vieil » instrument de la programmation avec des noms « nouveaux ». L'idéal de la sainteté salésienne et l'équilibre entre l'éducation et l'évangélisation devaient être traduits en pratique par la méthode du discernement dans des projets personnels, communautaires et organiques au niveau provincial.¹³³

La méthode du discernement a été proposée pour l'étude des aspects fondamentaux des deux premiers Chapitres généraux du troisième millénaire et, par la suite, également pour l'élaboration du projet personnel de vie salésienne et du projet de vie communautaire salésienne.¹³⁴ Les instructions d'Antonio Domènech pour le projet organique provincial ne mentionnent pas l'expression « méthode du discernement », mais contiennent un nouveau schéma de mise en place du projet en trois étapes : appel, situation, mise en œuvre ;¹³⁵ il diffère de la méthode proposée par Vecchi

132 Cf. CHÁVEZ VILLANUEVA, "Sei tu il mio Dio, fuori di te non ho altro bene", 14.

133 Cf. CHÁVEZ VILLANUEVA, *Cari Salesiani, siate santi!*, 26-28 et 33-34.

134 Cf. P. CHÁVEZ VILLANUEVA, *Presentazione*, dans CG25 (2002), 15-16; ID., *Presentazione*, dans CG26 (2008), 11-12; F. CEREDA, *Il Progetto della Comunità Salesiana. Processo di discernimento e di condivisione*. Lettre aux Pères Inspecteurs et aux Conseils provinciaux, aux Délégués provinciaux à la formation et à la Commission provinciale de la formation (13 décembre 2002); ID., *Formazione permanente. Il Progetto Personale di Vita. Un cammino di fedeltà creativa verso la santità*. Lettre aux Pères Inspecteurs et aux Conseils provinciaux, aux Délégués provinciaux à la formation et à la Commission provinciale de la formation (21 juin 2003); ID., *Formazione iniziale. Il Progetto Personale di Vita. Un cammino di identificazione con la vocazione salesiana*. Lettre aux Pères Directeurs et aux membres des Communautés de formation, aux Pères Inspecteurs et aux Délégués provinciaux pour la formation (5 juillet 2003).

135 Cf. A. DOMÈNECH, *Il Progetto Organico Ispettorale*, in ACG 84 (2003) 381, 35-42.

pour l'élaboration des projets éducatifs-pastoraux, qui partait de la situation, proposait ensuite les aspects opératifs et passait enfin à la vérification.

Au point de départ de la méthode de discernement il s'agit d'identifier l'« *appel de Dieu* », qui permet de saisir les appels urgents et les priorités. La province, la communauté et la personne se demandent ce que Dieu les appelle à être et à faire afin de garantir le sens de leur vie et de leur action. La question centrale dans l'appel de Dieu est de distinguer ce qui est fondamental de ce qui est secondaire, afin de ne concentrer uniquement sur les besoins prioritaires et sur les choix de base. Une innovation dans le projet éducatif et pastoral pourrait consister à être proactifs et à donner plus de place à la question de l'appel, au lieu de rétrécir les horizons avec des descriptions, souvent réductrices, de la situation.

La deuxième étape du discernement est l'analyse de la « *situation* », qui doit permettre de saisir les ressources qui sous-tendent l'espérance, les limites et les défis, mais toujours en référence aux choix fondamentaux identifiés et décrits dans l'appel de Dieu. Dans la méthode du discernement on introduit l'analyse SWOT des forces et faiblesses internes et des opportunités ou menaces externes.

La troisième étape de la méthode de discernement consiste à identifier les « *lignes d'action* ». Au début on identifie les processus qui doivent être activés afin de passer des défis à une meilleure configuration au niveau de la mentalité et des structures. Une fois les processus identifiés, on tente de rendre le parcours plus concret en indiquant des étapes concrètes et des interventions spécifiques. Francesco Cereda, conseiller pour la formation depuis 2002, résume ainsi la méthode du discernement : « Les trois moments du discernement pourraient alors s'exprimer par des attentes, des appels, des désirs dans la première étape, qui présente l'appel de Dieu ; des ressources, des difficultés et surtout des défis dans la deuxième étape, qui décrit la situation de la communauté ; des objectifs, des stratégies ou des processus et des interventions dans la troisième étape, qui identifie les lignes d'action ».¹³⁶

Par rapport à la logique du PEPS, on a ajouté la perspective du changement de mentalité, de sorte que le modèle peut être moins linéaire et moins mécanique. Il y a des objectifs mesurables et concrets à poursuivre, mais le but n'est pas seulement de les atteindre. Il s'agit de suivre un appel et de changer de mentalité, et pas seulement d'améliorer un aspect concret du processus

136 CEREDA, *Il Progetto della Comunità Salesiana*.

éducatif et pastoral. C'est ainsi que la méthode du discernement conduirait à un projet plus rationnel et intégral,¹³⁷ créant une vision¹³⁸ qui permettrait un changement de mentalité, en y incluant également les ressources spirituelles¹³⁹ et les motivations.¹⁴⁰ Ces aspects nous semblent convaincants et importants dans les projets personnels et communautaires, alors qu'ils semblent plus difficiles à mettre en œuvre au niveau provincial et mondial. En fait, il serait utile d'examiner de plus près les différences de méthode aux différents niveaux du projet : selon toute vraisemblance, il n'y aura pas de méthode unique pour un projet au niveau personnel et au niveau mondial. Si nous cherchions une méthode unique, elle serait forcément purement nominale.

La plus grande difficulté de la méthode du discernement est cependant de placer le moment de « l'appel de Dieu » au début du projet, ce qui conduit à percevoir la vocation comme une réalité désincarnée et à la réduire, opérationnellement, à des citations de documents qui nous « interrogent ». Il semblerait que le moment de considérer la situation n'arrive que plus tard et ne serait qu'en fonction de la recherche de solutions opérationnelles.¹⁴¹ En fait, plus tard, autour de la réflexion du CG27 et du CG28, nous revenons à

137 Le CG 25 (2002) espère que le fruit du discernement sera un passage « d'une pastorale des activités et des urgences à une pastorale des processus ». Cf. CG 25 (2002), no. 44.

138 La construction d'une vision partagée et d'une vision personnelle est l'un des résultats du discernement. Cf. le *Discorso del Rettor Maggiore Don Pasqual Chávez Villanueva alla chiusura del CG25*, dans CG25 (2002), no. 185 et CEREDA, *Formazione iniziale. Il progetto personale di vita*, 2003.

139 La méthode de discernement part de la Parole de Dieu à travers la Lectio Divina et le discernement des signes des temps. Cf. CHÁVEZ, *Presentazione*, dans CG25 (2002), 15-16 et CG25 (2002), no. 81.

140 Cereda donne quelques indications : « Dans l'élaboration nous n'absolutisons pas le raffinement méthodologique ; nous essayons plutôt d'atteindre les confrères en profondeur, en partant de leur expérience et de l'expérience de la communauté elle-même ». En outre, « il faut arriver à un point où les confrères sont prêts, même sans enthousiasme excessif, à s'engager dans cette voie. La communauté réalise le projet, non pas parce qu'elle y est contrainte, mais parce qu'elle en ressent le besoin, non pas parce qu'elle y est obligée, mais parce qu'elle le veut ». Cf. CEREDA, *Il progetto della comunità salesiana*, 2002. Cf. également CG 25 (2002), no. 73.

141 Une autre difficulté est l'absence de références théoriques concernant la méthode du discernement, ce qui implique l'impossibilité de reconstruire l'arrière-plan théorique de la méthode. Certaines analyses épistémologiques et méthodologiques sont proposées dans VOJTAŠ, *Progettare e discernere*, 150-314.

l'ordre précédent des étapes, en parlant de : 1. écoute, 2. lecture, 3. chemin.¹⁴²

Un autre problème réside dans la multiplication du nombre de projets (utilisant des méthodes différentes), qui deviennent de plus en plus difficiles à coordonner et à synchroniser. L'interaction aux différents niveaux est envisagée tant par Domènech, à partir de la proposition du Projet organique provincial, que par l'équipe de Fabio Attard dans la troisième édition du *Cadre de référence* pour la pastorale des jeunes.¹⁴³ Il n'est pas surprenant que souvent les provinces suivent un chemin plus simple en investissant dans un seul projet organique, approuvé par les chapitres provinciaux et envoyé à la maison généralice, laissant de côté la planification éducative-pastorale : l'élaboration du PEPS en effet n'est pas demandée avec la même insistance qu'auparavant.¹⁴⁴ L'attention au niveau central va plutôt dans le sens d'un renforcement des lignes théologiques et charismatiques de base afin de reformuler le *Cadre de référence*, comme nous le verrons dans le paragraphe suivant.

6.2.5. Attard et la troisième édition du *Cadre de référence*

Recevant le mandat du CG26 pour une adaptation du *Cadre de référence*, Fabio Attard, conseiller général pour la Pastorale des Jeunes, a organisé avec son équipe une large consultation sur le nécessaire « approfondissement de la relation entre évangélisation et éducation, afin d'actualiser le système préventif et d'adapter le cadre de référence pour la pastorale des jeunes ». ¹⁴⁵ Dans l'interview qu'il a accordée à la fin de son mandat de douze ans, il a décrit rétrospectivement deux dangers liés à la relation entre l'éducation et l'évangélisation :

Une certaine efficacité fonctionnelle de l'éducation aux dépens de

142 Cf. la structuration du document CG27 (2014).

143 Cf. DOMÈNECH, *Il Progetto Organico Ispettorale*, 42 e DICASTERO PG, *Quadro di riferimento*, 2014, 280.

144 Cf. P. CHÁVEZ VILLANUEVA, *La Società de San Francisco de Sales nel sessennio 2008-2014*, SDB, Rome 2014, 42-57 et Á. FERNÁNDEZ ARTIME, *La Società di san Francesco di Sales nel sessennio 2014-2020*, documento interno al CG28 (2020), parte prima “La Congregazione nei settori di animazione”, cap. 3 “Settore per la Pastorale Giovanile”.

145 CG26 (2008), no. 45.

l'appel fondamental à être "signes et porteurs de l'amour de Dieu auprès des jeunes", et d'autre part une certaine insistance sur l'évangélisation qui perd sa dynamique éducative, sa capacité de processus et de croissance graduelle. Dans ce cas, le processus d'évangélisation est réduit à un processus détaché de l'histoire, de la réalité vivante dans sa complexité.¹⁴⁶

Don Attard mentionne d'autres défis qui ont été pris en compte dans la révision du *Cadre de référence* : la peur d'évangéliser, l'enfermement dans un horizon uniquement humain, la difficulté d'admettre le changement d'époque, l'échec de l'institution, la mentalité du « on a toujours fait comme ça » et, enfin, la sous-estimation du désir de recherche chez les jeunes.¹⁴⁷ Certains de ces défis se rapportent à la période postconciliaire et concernent surtout les générations qui ont grandi à cette époque, tandis que d'autres caractérisent plutôt le troisième millénaire, les jeunes, les animateurs et les éducateurs.

La troisième édition du *Cadre de référence* de la pastorale salésienne des jeunes veut s'inscrire dans la continuité des éditions précédentes, en les enrichissant d'une réflexion théologique, spirituelle et charismatique plus accentuée. Dans les chapitres nouveaux ou fortement révisés, on retrouve des éléments présents dans la réflexion de la Congrégation dans les premières années du troisième millénaire. Certains thèmes émergent plus fortement, apportant une contribution précieuse à l'équilibre interne de la pastorale éducative salésienne :

- la nécessité de s'ouvrir à la vie et à la culture des jeunes d'aujourd'hui (chapitre 1) ;
- l'importance de s'inspirer du Christ Bon Pasteur et de s'insérer dans l'Église évangélisatrice (chapitre 2) ;
- l'insistance sur la relation entre l'éducation et l'évangélisation (chapitre 3) ;
- la conception du système préventif compris « comme une proposition

146 *Dodici anni di PG/I: Il passato, una storia di Congregazione*. Intervista a d. Fabio Attard, consigliere generale uscente della PG Salesiana a cura di Renato Cursi, Giancarlo De Nicolò e Jesús Rojano, in «Note di Pastorale Giovanile» 54 (2020) 1, 43.

147 Cf. *Ibid.*, 44-46.

de vie chrétienne (spiritualité salésienne des jeunes) et comme une méthodologie pédagogique pratique »¹⁴⁸ [chapitre révisé] ;

- l'importance méthodologique du processus transversal de discernement.

Le magistère du pape Benoît XVI, les provocations de Pascual Chávez et le défi évident d'une sécularisation « interne » des ordres religieux dans la période postconciliaire contribuent à renforcer le rôle de l'évangélisation. Une plus grande présence du langage théologique est évidente dans les quatre premiers chapitres et on y manifeste le désir d'actualiser la pastorale des jeunes. Le raisonnement se développe en trois temps : Jésus-Christ est l'évangélisateur qui proclame la communion avec le Dieu-Amour ; l'Église est le « mystère de communion et de mission » animé et soutenu par l'Esprit Saint ; la Congrégation salésienne participe à l'évangélisation de l'Église avec le choix spécifique de la mission auprès des jeunes.¹⁴⁹ De manière cohérente, le chapitre sur la communauté éducative-pastorale est placé avant le chapitre sur le PEPS et la dimension éducative-culturelle est précédée par l'éducation à la foi, inversant l'ordre de la deuxième édition.

Malgré le renforcement de la partie théologique, le modèle de « promotion intégrale » est confirmé. L'intégralité, qui apparaît plus de 80 fois dans le texte, est un concept qui relie *Caritas in Veritate* de Benoît XVI, à travers la conception intégrale de la personne dans toutes ses dimensions, aux formulations du Système préventif sur le « bon chrétien et l'honnête citoyen », jusqu'à affirmer l'aspect intégral des dimensions du projet éducatif-pastoral salésien pour la pleine croissance du jeune.¹⁵⁰ Le concept s'élargit ensuite à une promotion intégrale des peuples, à un humanisme intégral, si bien que l'adjectif « intégral » caractérise la vision, la réflexion, le développement, la croissance, la promotion, la formation, la libération, la maturation, jusqu'à arriver à la globalité des droits de la personne et de la vie institutionnelle (dans la nouvelle partie dédiée aux Institutions Salésiennes d'Enseignement Supérieur). L'intégration des diverses dimensions du projet est également renforcée par les choix transversaux de la pastorale des jeunes concernant la vocation, la mission, le volontariat, la communication sociale et l'animation du mouvement salésien des jeunes.

148 DICASTERO PG, *Quadro di riferimento*, 32014, 77.

149 Cf. DICASTERO PG, *Quadro di riferimento*, 32014, 41.

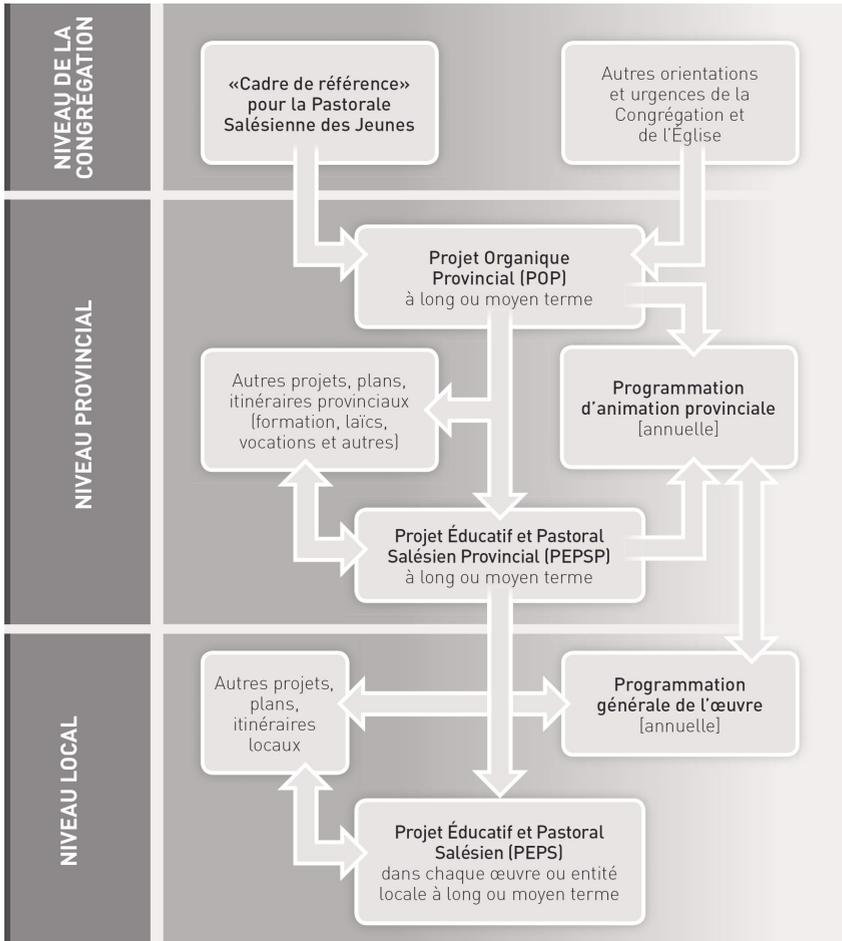
150 Cf. *Ibid.*

Compte tenu de toutes les attentes auxquelles le texte est censé répondre, il est compréhensible que la troisième édition du *Cadre de référence* ne soit pas facile à lire, car elle contient plusieurs couches de réflexion et de rédaction et est deux fois plus longue que l'édition précédente. Étant donné que le magistère postconciliaire de la Congrégation s'élargit à chaque sexennat, les critères, les différentes logiques, les mentalités à changer se multiplient, mais aussi les champs de mission, les structures d'animation et de planification. Le dicastère a donc introduit dans le sexennat 2014-2020 un cours pour les délégués provinciaux de la pastorale des jeunes, où l'on reprend et l'on étudie le texte. Je pense que, en plus de l'attention nécessaire à l'étude d'un texte complexe, il serait utile de développer et de simplifier les aspects méthodologiques de la proposition éducative-pastorale. Il est facile d'énumérer les critères de jugement pour les projets, les itinéraires et les activités, mais il serait également utile d'indiquer les étapes et l'attention portée à la « manière de faire » et de passer « du papier à la vie ». Cette attention est également exprimée par Fabio Attard, dans l'interview susmentionnée, où il affirme l'urgence de planifier afin de ne pas tomber dans les deux extrêmes : improviser ou faire comme on a toujours fait.¹⁵¹

La question de la méthode surgit autour du thème paradigmatique des projets et des itinéraires. C'est un domaine qui est abordé plus en détail dans la dernière partie du dernier chapitre. Les PEPS provinciaux et locaux sont inclus dans un ensemble de documents qui guident l'action à différents niveaux. Une place importante est occupée par le projet organique de la province, par le Directoire provincial et par la programmation annuelle, pour laquelle on donne des spécifications supplémentaires. À titre d'illustration, nous nous référons au schéma I sur les interrelations dans le *Cadre*. La programmation annuelle devient un « mini-projet » qui concrétise l'objectif de l'année en objectifs spécifiques (processus, interventions, tâches et répartition du personnel), qui doivent être évalués à la fin de l'année. Le planning doit également inclure l'organigramme de la province ou de l'œuvre et le calendrier.¹⁵²

151 *Dodici anni di PG*. Intervista a d. Fabio Attard, 49.

152 Cf. DICASTERO PG, *Quadro di riferimento*, 32014, 282-283 e 285-288.



*Diagramme I : Interdépendances entre les projets.*¹⁵³

L'idée de planification ainsi exposée ne semble pas avoir été substantiellement affectée par le changement de perspective des trois premiers chapitres sur le fondement théologique. Au niveau de la terminologie, on accentue le rôle du discernement, compris comme l'attitude transversale d'écoute du plan de Dieu,¹⁵⁴ mais les étapes du projet (analyse de la situation, planification opérationnelle, vérification) restent inchangées dans leur logique de planification par objectifs. Le discernement n'est pas intégré dans les étapes de la planification, mais il est conçu comme une attention

¹⁵³ *Ibid.*, 280.

¹⁵⁴ Cf. *Ibid.* 27-28 et 290-292.

globale qui accompagne tout le processus afin d'éviter l'extrémisme de la planification technique, commerciale, économique, politique d'une part, ou celui du spiritualisme d'autre part. Le caractère statique, rigide et anonyme de la planification doit être relativisé par l'introduction du discernement, qui a pour tâche de garder au centre de tout « l'âme éducative-pastorale du PEPS, la nature évangélique de sa proposition de salut au jeune dans le Christ ».¹⁵⁵

Par rapport à la deuxième édition, qui suggérait de manière générique de « penser à une méthodologie qui favorise la participation de tous »,¹⁵⁶ la troisième édition nomme trois méthodologies de discernement, à choisir selon les circonstances et les contextes : voir-juger-agir ; appel de Dieu-situation-lignes d'action ; révision de vie.¹⁵⁷ Un type d'approche similaire est répété dans les projets d'itinéraires d'éducation à la foi dans le chapitre sur le système préventif. Les itinéraires sont conçus comme des projets s'inscrivant dans une logique évolutive : « Il est nécessaire de traduire la synthèse théorique en itinéraires pédagogiques structurés et en étapes graduelles, en fonction de la condition des enfants et des jeunes qui doivent les mettre en œuvre (objectifs, attitudes, connaissances, engagements concrets et expériences) avec certains contenus clairement définis ».¹⁵⁸ Au lieu d'une méthode, on propose quatre domaines de maturation humaine et chrétienne (qui ne sont pas directement alignés sur les quatre dimensions du PEPS) et deux *séries* de critères à prendre en compte.¹⁵⁹

En suivant l'évolution des trois éditions du *Cadre de référence* nous pouvons en tirer un certain nombre d'enseignements. Le premier concerne la manière de créer des synthèses complètes et actualisées qui vieillissent en fonction du niveau d'actualisation concrète. Il semblerait qu'après le prochain Synode ou la parution d'un nouveau document magistériel, le *Cadre* devrait être réécrit. En revanche, le mode symbolique-essentiel utilisé dans

155 *Ibid.*, 292.

156 DICASTERO PG, *Quadro di riferimento*, ²2000, 139.

157 Cf. DICASTERO PG, *Quadro di riferimento*, ³2014, 281-282.

158 *Ibid.*, 99.

159 Le Cadre de référence propose des critères opérationnels (flexibilité, continuité, orientation, organicité) et méthodologiques (caractère concret, symbole, récit, internalisation, expérience, protagonisme et participation, personnalisation et socialisation) dans DICASTERO PG, *Quadro di riferimento*, ³2014, 99-103.

le volume de 1990 sur la *Pastorale salésienne des jeunes* semble moins sujet au vieillissement : les idées fondamentales et leurs relations exprimées dans un projet qui laisse place à l'interprétation est une forme plus stable, simple et créatrice de mentalité. Un autre enseignement concerne la nécessité de veiller à la relation subtile/délicate entre l'approche anthropologique et les lignes méthodologiques. Dans les deux premières éditions, la méthodologie était privilégiée, impliquant une anthropologie susceptible d'être améliorée ; dans la troisième édition, l'approche anthropologique a été renforcée, occultant la clarté méthodologique de la première. La recherche reste ouverte, mais on peut affirmer que nous disposons de nombreux éléments qui nous orienteront dans la construction future d'une méthodologie plus évoluée et mieux équilibrée entre discernement et opérativité, en nous laissant guider par cette stimulante et belle ligne de fond : « L'approche pédagogique de la méthode, en lien étroit avec celle des contenus et de la dynamique, est importante. [...] En ce sens, la méthode est aussi le message ». ¹⁶⁰

6.2.6. *Le bicentenaire et les premières années du rectorat de Don Fernández Artime*

La préparation des célébrations du deuxième centenaire de la naissance de Don Bosco a été esquissée par Don Pascual Chávez bien à l'avance, préparant une période de trois ans marquée par trois propositions successives : la connaissance du Don Bosco historique (étrenne 2012), ¹⁶¹ la redécouverte de son système préventif (étrenne 2013) ¹⁶² et l'approfondissement de la spiritualité salésienne autour du thème de la charité pastorale (étrenne 2014). ¹⁶³ Le dernier thème de la spiritualité de l'évangélisation s'inspire

160 *Ibid.*, 101.

161 Cf. P. CHÁVEZ VILLANUEVA, “*Conoscendo e imitando Don Bosco, facciamo dei giovani la missione della nostra vita*”. Première année de préparation du Bicentenaire de sa naissance, in ACG 93 (2012) 412, 3-39.

162 Cf. P. CHÁVEZ VILLANUEVA, “*Come Don Bosco educatore, offriamo ai giovani il vangelo della gioia attraverso la pedagogia della bontà*”. Deuxième année de préparation du Bicentenaire de sa naissance, in ACG 94 (2013) 415, 3-29.

163 Cf. P. CHÁVEZ VILLANUEVA, “*Da mihi animas, cetera tolle*”, *Attingiamo all'esperienza spirituale di Don Bosco, per camminare nella santità secondo la nostra specifica*

déjà explicitement de l'Exhortation apostolique *Evangelii Gaudium* du pape François, qui « présente une vision de la manière dont l'Église devrait être : sans peur du monde moderne, à la recherche de nouvelles manières de prêcher l'Évangile, plus missionnaire, plus miséricordieuse, plus courageuse pour effectuer tous les changements nécessaires ». ¹⁶⁴ La subdivision des années de préparation est devenue un paradigme de la tripartition qui s'est également reflétée dans la formulation du premier volume des *Sources salésiennes* divisé en parties historique, éducative et spirituelle, et a conditionné en partie la réalisation des congrès scientifiques du bicentenaire : en partie parce qu'un congrès historique a eu lieu en 2014 et un congrès pédagogique en 2015, mais il manquait un événement d'approfondissement scientifique sur la spiritualité salésienne.

Le *Zeitgeist* ecclésial au moment du bicentenaire tourne autour de la pastorale pratique du Pape François, avec quelques insistances sur les attitudes de proximité avec les plus petits, la sortie vers les périphéries et la logique synodale. En effet, son magistère est valorisé si on le lit dans une perspective pastorale-relationnelle plutôt que dans une optique de réforme dogmatique ou de remises en question théoriques. Don Ángel Fernández Artime, élu au CG27 en 2014, est en phase avec les lignes du pape, développant un style d'animation dans le sillage de Renato Ziggiotti, visitant les différentes provinces de la Congrégation et animant les processus autour du recteur majeur en écoutant les situations concrètes. En reprenant la richesse des réflexions postconciliaires, c'est le temps de la mise en œuvre, des modèles pastoraux intégraux et de l'accompagnement de processus décentralisés et nécessairement lents, avec des rythmes liés à la démographie modifiée de la Congrégation.

Ce sera un travail de plusieurs décennies, à la recherche de modèles pour une vie communautaire cohérente, profonde et interculturelle, avec la présence de « nouveaux salésiens » qui savent vivre une synthèse entre la profondeur spirituelle, l'accompagnement des jeunes et des éducateurs adultes, discerner et planifier les itinéraires de formation et gérer la coordination des communautés éducatives-pastorales en cercles concentriques. Les leçons de l'histoire concernant la « régularisation » des maisons d'étude

.....
 vocazione "La gloria di Dio e la salvezza delle anime". Troisième année de préparation du Bicentenaire de sa naissance, in ACG 95 (2014) 417, 3-46.

164 Cfr. *Ibid.*, 4.

de la congrégation à l'époque de Don Rinaldi ou la restructuration lente et partielle de la période post-Vatican II sont des exemples du temps nécessaire à un changement profond. L'alternance de temps de remise en question innovante et d'assimilation pratique vitale est à accepter avec humilité pour ne pas tomber dans une guerre culturelle entre ceux qui exaltent la gloire du passé lointain et ceux qui ont intériorisé la sécularisation libérale-progressiste en instrumentalisant l'histoire, la pensée et, notamment, les deux derniers pontificats. Comme il ressort du rapport sur l'état de la Congrégation en 2020, nous ne sommes pas à l'abri de l'attraction des solutions populistes, cléricales ou sécularisées qui signalent un déficit de l'identité charismatique salésienne.¹⁶⁵

Le déroulement des deux derniers Chapitres généraux a montré l'épuisement des potentialités du modèle postconciliaire d'une « refonte du magistère » qui nécessite ensuite un passage « du papier à la vie ». Les Chapitres de 2014 et 2020 ont renforcé la composante « processus de discernement » liée à la situation mondiale de la Congrégation. La synthèse du CG 27 entre la mystique de la vie intérieure, la prophétie de la communion et le service éducatif-pastoral des jeunes n'est pas, en soi, théoriquement innovante si on inverse l'ordre du schéma des Constitutions : « Envoyés aux jeunes en communauté à la suite du Christ ».¹⁶⁶ Tout en soulignant l'actualité de certaines orientations pour l'après-Vatican II, comme la nécessité d'aller vers les périphéries et vers les pauvres ou encore de planifier avec les laïcs, on se préoccupe de concrétiser des questions pratiques comme la protection des mineurs, la cohérence des communautés et la transparence dans la gestion des biens et des œuvres.¹⁶⁷

Dans la circulaire sur les « cinq fruits du bicentenaire »,¹⁶⁸ Don Fernández Artime résume la vision d'avenir autour du « rêve » d'une Congrégation de salésiens heureux, hommes de foi pleins de Dieu, passionnés par les jeunes les plus pauvres et donc missionnaires, évangélistes et éducateurs dans la foi. Dans cette approche, nous retrouvons le schéma

165 Cf. Á. FERNÁNDEZ ARTIME, *La Società di san Francesco di Sales nel sessennio 2014-2020*, 1-2, 15-17 e 25-26.

166 Cf. la deuxième partie des Constitutions des SDB, articles 6-95.

167 Cf. CG 27 (2014), nos. 35, 52 et suivants, 60, 71, 73 et suivants.

168 Cf. Á. FERNÁNDEZ ARTIME, «*Perché abbiamo la vita e l'abbiamo in abbondanza*» (*Giov. 10, 10*) *Cinque frutti del bicentenario*, in ACG 96 (2015) 421, 3-26.

de la « double fidélité » qui constitue un des équilibres des premiers chapitres du nouveau *Cadre de référence* : fidélité à la sensibilité des jeunes et fidélité au *sensus Ecclesiae*.¹⁶⁹ Dans la partie plus éducative, concernant la présence auprès des jeunes les plus pauvres, Don Ángel relit le magistère postconciliaire sur l'option préférentielle pour ces derniers en l'appliquant au style de vie salésien. Reprenant l'argumentation du pape François dans *Evangelii Gaudium* sur la mondialisation de l'indifférence et la « culture du gaspillage »,¹⁷⁰ le recteur majeur affirme, dans les derniers Chapitres Généraux, le lien intrinsèque entre le choix des jeunes pauvres et un style de vie correspondant, sobre, transparent et orienté vers le service.

Ne vous repliez pas sur vous-mêmes, dit le Pape, ne vous laissez pas asphyxier par les petites querelles de ménage, ne restez pas prisonniers de vos problèmes.... Il y a toute une humanité qui attend : des personnes qui ont perdu tout espoir, des familles en difficulté, des enfants abandonnés, des jeunes à qui tout avenir est barré, des malades et des vieillards abandonnés, des riches pleins de biens et au cœur vide, des hommes et des femmes en quête du sens de la vie, assoiffés de divin.¹⁷¹

C'est ainsi que dans le magistère salésien du troisième millénaire, nous passons de l'approche de l'éducation en soi à l'importance du lien entre l'identité, le style de vie des éducateurs et les choix du projet en éducation. Au troisième millénaire, la démographie des éducateurs a changé, caractérisée par la dynamique de la coresponsabilité avec les éducateurs laïcs dans un Occident vieillissant et par la croissance des vocations consacrées dans d'autres contextes avec des dangers d'autoréférence et de cléricalisme.

Dans ses diverses étrennes, le recteur majeur reprend dans une logique opérationnelle certains thèmes qui nécessitent une traduction plus concrète. L'exemple emblématique est le thème de l'accompagnement, choisi comme étrenne pour 2018. Au début du commentaire, Don Fernández Artime se

169 Cf. DICASTERO PG, *Quadro di riferimento*, 32014, 35.

170 Cf. FRANÇOIS, *Evangelii Gaudium*, nos. 53-58 dans ARTIME, *Cinque frutti del bicentenario*, 16-17.

171 Cf. FRANCESCO, *Lettera Apostolica a tutti i consacrati in occasione dell'Anno della Vita Consacrata*, in ARTIME, *Cinque frutti del bicentenario*, 17.

demande, et ce n'est pas une question rhétorique : « Qu'est-ce que nous attendons ? Pourquoi ne décidons-nous pas d'être beaucoup plus disposés à accompagner tous nos jeunes dans ce qui est le plus important pour leur vie ? Qu'est-ce qui nous retient ? Pourquoi "s'occuper" ou "passer du temps" à autre chose alors qu'il s'agit d'une véritable priorité éducative et évangélisatrice ? ».¹⁷² Il semblerait que la disparité entre la quantité croissante de stimuli théoriques-idéaux et la diminution des forces ait atteint un point de non-retour. C'est le « fossé entre la quantité de propositions et la possibilité de les mettre en œuvre »¹⁷³ que Don Vecchi avait signalé au début des années 1990 et qui s'est encore accentué.

En ce sens, la dynamique de l'alternance entre des périodes de plus grande réflexion et celles des passages à l'action, l'épuisement du modèle capitulaire postconciliaire et, en particulier, la dynamique démographique de la vie consacrée contemporaine doivent être considérées comme fondamentales. D'autres événements, tels que le déménagement de la maison généralice et l'inachèvement du CG28 à cause de la pandémie mondiale, peuvent être interprétés comme des « événements symboliques » d'un changement d'époque. Les effets de la pandémie du Covid19, qui a interrompu les travaux du Chapitre général, mais qui a également mis en doute divers modèles pastoraux, nous pousse à repenser la « présence » salésienne et la relation éducative à la recherche de nouveaux équilibres.

6.3. Les courants de pensée en pédagogie salésienne au troisième millénaire

6.3.1. La vision historico-critique de l'éducation salésienne

Peu après le centenaire de 1988, Don Pietro Braido est devenu professeur émérite, ce qui ne l'a pas empêché de poursuivre son travail à l'Institut

172 Á. FERNÁNDEZ ARTIME, *Strenna 2018 "Signore, dammi di quest'acqua" (Gv 4,15). Coltiviamo l'arte di ascoltare e di accompagnare*, in ACG 99 (2018) 426, 4-5.

173 Cf. VECCHI, *Verso una nuova tappa di PG, in Il cammino e la prospettiva 2000*, 88.

d'histoire salésienne et de récolter les fruits de son engagement de toute une vie dans ses deux volumes de synthèse *Don Bosco prete dei giovani nel secolo delle libertà* et dans les quatre articles denses sur l'histoire de l'oratoire dans l'Italie contemporaine. Sa systématique et sa précision typiques sont également devenues déterminantes pour la forme de ses dernières publications. Dans la préface du volume sur l'histoire de l'oratoire, Paolo Alfieri exprime avec clarté la clé interprétative de la contribution de Braido dans la « détermination du rapport exact de chaque expérience avec la totalité du contexte historique » comme « condition fondamentale pour une évaluation objective et le terme le plus sûr pour une comparaison courageuse et innovatrice, au-delà des raideurs irrationnelles et des solutions éclectiques et transformistes ». ¹⁷⁴ Ces déclarations se trouvent dans l'introduction du volume sur les expériences de pédagogie chrétienne dans l'histoire du début des années 1980 et sont l'expression du « second Braido », historien de l'éducation. ¹⁷⁵

L'image de Don Bosco éducateur se dessine dans les deux volumes substantiels de 2002 dans une alternance continue et minutieuse entre sa personnalité et la présentation d'expériences individuelles. Braido évite à la fois l'analyse des « images mentales », une méthode typique de Pietro Stella, et le style narratif de Desramaut, bien que ces auteurs soient utilisés comme synthèses de référence. La biographie-testament de Pietro Braido se voulait « la *summa vitae* de Don Bosco, pleine de situations et d'événements qui se recoupent et qui seraient insuffisamment représentés par des déclarations générales ». ¹⁷⁶ Au centre il y a la critique des sources, à travers laquelle Don Bosco devient aussi un « témoin problématique de lui-même », et la priorité est donnée par l'auteur à la « multiplicité du faire ». ¹⁷⁷ Le déroulement typique de la méthode historico-critique des deux volumes de Braido intègre en fait deux mondes appartenant au passé : l'univers de

174 P. ALFIERI, *Per una storia dell'educazione giovanile nell'oratorio dell'Italia contemporanea. Il contributo di Pietro Braido sull'esperienza salesiana*, in BRAIDO, *Per una storia dell'educazione giovanile nell'oratorio*, 15.

175 Cf. P. BRAIDO, *Presentazione*, in Id., *Esperienze di pedagogia cristiana nella storia*, LAS, Roma 1981, vol. 1, 6.

176 P. BRAIDO, *Don Bosco prete dei giovani nel secolo delle libertà*, LAS, Roma 2003, 17.

177 Cf. *Ibid.* 15-17.

Don Bosco dans un Piémont en transition du monde rural au monde industriel et le monde « moderne » du Braido critique, précis et méticuleux, opposé au triomphalisme symbolisé par les Mémoires biographiques et alimenté par la dialectique liberté-tradition.

Les perspectives de la refonte pédagogique de Braido se déplacent encore dans un univers post-ricaldonien entre les coordonnées de la discipline et de l'activisme de « l'école nouvelle », avec des solutions d'équilibre entre néo-thomisme, modernité et sciences humaines. La mise à jour proposée dans le célèbre chapitre XIX de *Prévenir et non réprimer* se place dans ces coordonnées de dépassement de « l'antinomie classique autorité-liberté », en proposant à nouveau la centralité de l'enfant et de son activité naturelle et spontanée. Les références vont aussi bien aux pères fondateurs Komenský, Locke et Rousseau qu'aux courants plus récents de la personnalisation, de l'autogestion ou du protagonisme des jeunes.¹⁷⁸ Braido envisage un chemin impossible à suivre, car il combine l'appréciation des « progrès incommensurables » des sciences de l'éducation et les contributions plus radicales de Lutte, Milanese ou Grasso dans l'ère post-Vatican II¹⁷⁹ avec les intuitions sectorielles de Pellerey, Castellazzi, Thévenot et autres.¹⁸⁰

Si nous plaçons les propositions de Braido dans le contexte du troisième millénaire, elles semblent peu convaincantes, car nous sommes les témoins directs (du moins en Occident) de la nature problématique des solutions modernes et anthropocentriques. *L'hybris* moderne s'estompe et on perçoit la fragmentation de la société, la fragilité de la condition humaine, les limites d'une science indifférente à la qualité de la vie. En outre, dans le domaine ecclésial, on assiste à une revalorisation de la méthode historico-critique, excellemment résumée dans la préface de *Jésus de Nazareth* de Benoît XVI,¹⁸¹ et en même temps à une sectorisation des sciences de l'éducation, qui s'associent les unes avec les autres plus pour des raisons

178 Cf. BRAIDO, *Preneire non reprimere*, 378-385 et 395-397.

179 Cf. *Ibid.*, 399-401.

180 Cf. *Ibid.* 394, 399 et 402. Dans les indications bibliographiques, Braido signale également d'autres contributions à l'innovation qui comprennent des études de psychologie, de sociologie, d'histoire, des actes de congrès, des pratiques éducatives sociales et interculturelles proposées par les salésiens et les Filles de Marie Auxiliatrice. Cf. *Ibid.*, 413-415.

181 Cf. J. RATZINGER BENEDETTO XVI, *Gesù di Nazaret*, Rizzoli, Milano 2007, 7-20.

diplomatiques et pratiques que sous l'effet de dynamiques épistémologiques.¹⁸² Une déclaration implicite de mécontentement à l'égard de l'interdisciplinarité de facto est, par exemple, l'insistance sur la nécessité du principe de transdisciplinarité dans *Veritatis Gaudium* du pape François.¹⁸³ Pietro Stella notait également dans ses dernières années que « malheureusement, l'université salésienne n'a pas servi de courroie de transmission pour un système éducatif renouvelé : j'ai l'impression que ce renouvellement a été parcellaire ».¹⁸⁴

Suite à Braido et aux perspectives paradoxales du dernier chapitre de *Prevenire non reprimere*, il est devenu à la mode de parler de la nécessité de changer nos façons de penser en produisant une liste toujours plus longue de défis à relever, mais sans proposer une actualisation intégrale plus concrète. On ajoute de plus en plus de « défis », mais on ne les aborde pas avec le même sérieux et la même méticulosité que l'on met dans l'exposition des problèmes. En réalité, il semble que le triomphalisme des Mémoires biographiques ne soit pas le problème principal, mais plutôt la faible connaissance de l'histoire de Don Bosco et des salésiens. Don Pascual Chávez, dont la sensibilité biblique savait apprécier l'importance d'une interprétation historique équilibrée, a valorisé les contributions de Braido et de l'Institut d'histoire salésienne surtout autour de la préparation des célébrations du Bicentenaire :

D'autre part, les événements de ces dernières années – le 150^e anniversaire de la fondation de la Congrégation, le centenaire de la mort de Don Rua, le 150^e anniversaire de l'unification de l'Italie - ont accru en nous une mentalité historique, qu'il faut se réapproprier. [...]

182 La centralité unificatrice de la philosophie de l'éducation ou de la métaphysique au sein des sciences de l'éducation telle qu'envisagée par le « premier Braido » n'y apparaît pas. Cf. P. BRAIDO, *Umanesimo e pedagogia*, PAS, Torino 1957, 15-46; ID., *Introduzione alle Scienze dell'educazione*, in P. BRAIDO et al., *Educare. Sommario di scienze pedagogiche*, PAS Verlag, Zürich³1962, vol. 1, 19-20; ID., *La teoria dell'educazione e i suoi problemi*, PAS Verlag, Zürich 1968, 10-13; 131-133.

183 Cf. FRANÇOIS, *Constitution apostolique « Veritatis Gaudium » sur les universités et les facultés ecclésiastiques*, no. 4c, à l'adresse bit.ly/vatican-va-2018-01-29.

184 Pietro Stella raconte son parcours d'historien de Don Bosco (14 décembre 2006), in M. LUPI - A. GIRAUDDO, *Pietro Stella. La lezione di uno storico*, LAS, Roma 2011, 123.

C'est une occasion pour nous tous d'entrer en contact avec le grand travail accompli au cours de ces années. Enfin, le point 7 motive la nécessité d'avoir une image actuelle de Don Bosco.¹⁸⁵

Le travail précieux des chercheurs de l'Institut d'histoire salésienne enrichit continuellement le monde salésien avec des contributions qui reconstruisent également l'éducation salésienne jusqu'au milieu du XX^e siècle. En 1996 est entrée en action également l'Association des chercheurs en histoire salésienne (ACSSA), dont le « but est de promouvoir les études sur l'histoire salésienne, en encourageant la recherche, la mise à jour et la collaboration entre ses membres, et en animant la Famille salésienne d'un point de vue historiographique ».¹⁸⁶ Parmi les contributions les plus significatives, citons les deux volumes sur l'éducation salésienne entre 1888 et 1922, le volume sur l'éducation salésienne en des temps difficiles et les contributions lors du congrès sur l'histoire du charisme salésien à l'occasion du bicentenaire.¹⁸⁷ La publication et les traductions des *Sources salésiennes*, voulues par le CG26 et réalisées par l'Institut d'histoire salésienne, ont été importantes pour la diffusion des connaissances historiques.¹⁸⁸

De nombreuses sources, reconstitutions historiques de maisons salésiennes, de provinces, de régions, des recherches sur des personnes et des thèmes divers et d'autres publications contenues dans les séries de l'ISS, de l'ACSSA et du Centre d'études Don Bosco de l'UPS sont à la disposition

185 CHÁVEZ VILLANUEVA, « *Conoscendo e imitando Don Bosco, facciamo dei giovani la missione della nostra vita* ». *Primo anno di preparazione al Bicentenario della sua nascita*, in ACG 93 (2012) 412, 10.

186 *Statuts de l'Association des chercheurs en histoire salésienne (ACSSA)* mis à jour le 24 mai 2016, art. 1, dans iss.sdb.org/?page_id=142.

187 Cf. J.G. GONZÁLES et al. (eds.), *L'educazione salesiana dal 1880 al 1922. Istanze ed attuazioni in diversi contesti*. Atti del 4^o Convegno Internazionale di Storia dell'Opera salesiana Ciudad de México, 12-18 febbraio 2006, 2. voll., LAS, Roma 2007; S. ZIMNIAK – G. LOPARCO (eds.), *L'educazione salesiana in Europa negli anni difficili del XX secolo*. Atti del Seminario Europeo di Storia dell'Opera salesiana Cracovia, 31 ottobre – 4 novembre 2007, LAS, Roma 2008 e A. GIRAUDDO et al. (eds.), *Sviluppo del carisma di Don Bosco fino alla metà del secolo XX*. Atti del Congresso Internazionale di Storia Salesiana Roma, 19-23 novembre 2014. Relazioni, LAS, Roma, 2016.

188 Cf. ISTITUTO STORICO SALESIANO, *Fonti Salesiane. 1. Don Bosco e la sua opera*. Raccolta antologica, LAS, Roma 2014.

des lecteurs, qui semblent toutefois peu nombreux. Le scénario de l'historiographie salésienne est assez complexe et différencié et il n'est pas facile d'y évoluer sans une formation professionnelle. Dans plusieurs pays, on constate également une disproportion fréquente entre l'importance de l'activité salésienne et la rareté de l'historiographie.¹⁸⁹ Il existe un besoin croissant d'une sélection de matériaux essentiels, d'études transversales et de synthèses significatives susceptibles d'éclairer les réflexions des pédagogues, des pastoralistes, des théologiens et des philosophes de l'éducation. Sans ce type de publication, on avancera, comme cela arrive souvent, sur des voies parallèles avec des logiques difficilement conciliables et, à la fin, avec des fruits qui ne sont pas toujours pertinents pour le vécu des membres de la Famille salésienne dans les différents contextes au niveau de l'éducation, de la formation et de la planification. Une utilisation intelligente de l'ordinateur et des instruments télématiques pourrait être une ressource stratégique pour le développement significatif de l'historiographie salésienne, pour créer des bases de données et effectuer des recherches multicritères avec l'utilisation d'algorithmes d'analyse textuelle et sémantique.

6.3.2. *Pastorale des jeunes et priorité à l'évangélisation*

Comme nous l'avons vu dans le paragraphe sur la troisième édition du *Cadre de référence* de la Pastorale Salésienne des Jeunes, certaines des simplifications des années 1980 et 1990 qui tournaient autour du binôme éducation-évangélisation se sont révélées insuffisantes et réductrices, réduisant souvent implicitement ou explicitement la synthèse de Viganò à une logique de dimensions égales, à la planification d'itinéraires éducatifs parallèles ou simplement à un slogan. Les approches développées sur la base de cette logique des dimensions présentent généralement la dimension religieuse de manière relativement autonome par rapport aux autres, en l'exprimant par les thèmes d'une spiritualité générique centrée sur la recherche de sens et la pratique de certaines valeurs humaines.

C'est ainsi que Roger Burggraeve et Jacques Schepens ont élaboré, au

189 G. LOPARCO - S. ZIMNIAC (eds.), *La storiografia salesiana tra studi e documentazione nella stagione postconciliare*, LAS, Roma 2014, 14 et 20.

tournant du millénaire, une actualisation du trinôme raison-religion-*amore-volezza* dans les coordonnées de l'appropriation individuelle par le jeune de la maturité dans les domaines de l'affectivité, de la rationalité et du sens de la vie.¹⁹⁰ Chaque domaine de la maturité est actualisé par des réflexions pertinentes et intéressantes sur le temps de la jeunesse, considéré comme une période d'appropriation personnelle des valeurs et des comportements. Le risque de cette approche, cependant, est de concevoir ces domaines comme relativement et pratiquement indépendants et de réduire la « religion » à un domaine de spiritualité générique à partir de concepts de motivation comme le sens de la vie et des valeurs en général. Le christianisme vient « après », comme une « concrétisation supplémentaire ».¹⁹¹

Une approche similaire a été présentée par Michele Pellerey au Congrès de Pédagogie Salésienne en 2015 ; elle propose la réinterprétation du trinôme classique comme un système de relations qui se base sur la caractéristique « raisonnable », est orienté vers une spiritualité juvénile et est animé par le don de soi et la réciprocité affective.¹⁹² La logique systémique qui unit et interconnecte le trinôme est intéressante, tout comme l'attention portée à la redécouverte de la sagesse pratique, de l'intuition éducative, du principe du don ou de la spiritualité juvénile. Voici un passage synthétique qui illustre bien l'insistance et l'importance d'une approche spirituelle dans l'éducation :

Un développement authentique de la dimension profondément religieuse de la vie humaine ne semble pas possible sans des expériences existentielles radicales qui nous poussent à aller au-delà de

190 Cf. R. BURGGRAEVE - J. SCHEPENS, *Emotionalität, Rationalität und Sinngebung als Faktoren christlicher Werterziehung. Eine Interpretation des pädagogischen Erbes Don Boscos für heute*, Don Bosco, München 1999. Une synthèse a été publiée en français sous le titre J. SCHEPENS, *Affectivité rationalité sens de la vie. Le trinôme salésien: raison, religion, affection, réactualisé dans le langage contemporain*, Don Bosco, Paris 2001.

191 Cf. SCHEPENS, *Affectivité rationalité sens de la vie*, 24.

192 M. PELLEREY, *La professionalità educativa e la competenza pedagogica. Attenzioni irrinunciabili dell'offerta formativa della famiglia salesiana oggi*, in V. ORLANDO (ed.), *Con Don Bosco educatori dei giovani del nostro tempo. Atti del Convegno Internazionale di Pedagogia Salesiana 19-21 marzo 2015 Roma Salesianum/Ups, LAS, Roma 2015, 190-206.*

la superficialité du quotidien, de la temporalité de l'immédiat, de la matérialité de la consommation. Non seulement cela, mais il existe probablement le besoin d'un apprentissage qui initie également dans le domaine culturel une recherche persistante d'une vérité plus incisive sur la réalité humaine, personnelle et sociale, et sur la réalité de l'univers qui nous entoure. Il est nécessaire que les parcours éducatifs, y compris ceux des écoles, soient un lieu et un temps pour des expériences éthiques, esthétiques et de vérité authentique, pour des expériences existentielles qui appellent un réveil de l'intériorité, pour un accompagnement sur les chemins d'un voyage, d'une aventure spirituelle vers le sens ultime de la vie, vers les buts fondamentaux de l'existence, vers une rencontre personnelle profonde avec l'Absolu.¹⁹³

Sans diminuer la valeur de certaines applications intéressantes et significatives des approches mentionnées, il faut aussi signaler leurs faiblesses et le fait d'une plus grande résonance au centre de la Congrégation des approches liées plus explicitement aux thèmes de l'évangélisation, du discernement, de l'accompagnement et de la vocation. En simplifiant, je pense qu'il ne s'agit pas d'un passage des sciences de l'éducation à la théologie, comme on l'interprète souvent, mais plutôt d'un passage de la simplification de la théologie fondamentale de Karl Rahner, qui perçoit la religiosité comme une transcendance inhérente à la vie humaine liée au mystère qui nous dépasse,¹⁹⁴ à la théologie inspirée par von Balthasar, dans laquelle la croix du Christ, qui manifeste la gloire et l'amour de Dieu, est l'événement central de l'histoire humaine et le regard de la foi est présent dès le début de toute réflexion. Nous illustrons ci-dessous quelques passages de la reformulation théologique de la relation entre l'évangélisation et l'éducation qui a vu le jour en Italie du Nord.¹⁹⁵

En résumé, nous pouvons partir de l'analyse de Paolo Zini, qui reprend

193 *Ibid.* 193-194.

194 Cf. K. RAHNER, *The experience of God today*, in PELLERREY, *La professionalità educativa*, 194.

195 Cf. A. BOZZOLO - R. CARELLI (eds.), *Evangelizzazione ed educazione*, LAS, Roma 2011 et la synthèse des parties théoriques dans R. SALA, *Evangelizzazione ed educazione dei giovani. Un percorso teorico-pratico*, LAS, Roma 2017, 47-168.

les prémisses historiques et culturelles des processus de sécularisation qui contribuent aujourd'hui à rendre plus difficile l'intégration pacifique entre la pratique éducative et l'annonce de l'Évangile. Si l'on se réfère à la pensée de Voltaire, Locke et Hume, on peut voir la première rupture entre la pensée spéculative et la pensée pratique. La foi est perçue comme appartenant à la sphère subjective et c'est plutôt la raison pratique qui équilibre les relations sociales autour de l'idée fondatrice de tolérance qui peut être rationnellement et publiquement partagé par tous.¹⁹⁶ La séparation de la foi et de la raison se reflète également dans d'autres oppositions entre l'extériorité du droit public et l'intériorité de la conscience subjective ; entre la connaissance des moyens et la connaissance des fins, jusqu'à la séparation entre la rationalité vérifiable et la foi purement subjective, mystique et inexprimable, typique de certains représentants du Cercle de Vienne. S'inspirant de l'ouvrage fondateur de Charles Taylor, *The Secular Age*, l'auteur examine ensuite les effets des dissociations au niveau des processus sociaux et culturels qui ont défini la modernité. Du contexte d'intolérance religieuse des XVII^e et XVIII^e siècles découlent les processus de considération du « Nom de Dieu » comme un danger pour la société civile, l'occultation sociale de la pratique croyante, la sécularisation de la préoccupation éducative et l'« asthénie » complaisante de la liberté.¹⁹⁷

La proposition théologique d'Andrea Bozzolo, Roberto Carelli et les développements ultérieurs de la pastorale des jeunes de Rossano Sala se situent dans le cadre des conceptions de la théologie fondamentale de von Balthasar, avec des références aux conceptions de la « conscience croyante » de Pierangelo Sequeri, à la phénoménologie du don de Jean-Luc Marion et aux anthropologies trinitaires de Klaus Hemmerle et Piero Coda.¹⁹⁸ Andrea Bozzolo propose des réflexions fondamentales et les éléments indispensables du concept d'évangélisation, en dépassant la division

196 Cf. P. ZINI, *Il divorzio tra fede e cultura. Alle origini della questione educativa*, in BOZZOLO - CARELLI (eds.), *Evangelizzazione ed educazione*, 293-299.

197 Cf. P. ZINI, *Il destino dell'educazione tra i lumimenti della ragione e l'oscuramento della fede*, in SALA, *Evangelizzazione ed educazione dei giovani*, 48-79.

198 Cf. les abondantes références bibliographiques dans SALA, *Evangelizzazione ed educazione dei giovani*, 203-207. D'une importance fondamentale pour la proposition est P. SEQUERI, *Il Dio affidabile. Saggio di teologia fondamentale*, Queriniana, Brescia 1996 et J.-L. MARION, *Dato che. Saggio per una fenomenologia della donazione*, SEI, Torino 2001.

entre la foi considérée comme le but et l'éducation comme le moyen d'y parvenir. L'évangélisation n'est pas seulement la diffusion d'un message, mais doit être comprise de manière plus approfondie comme le rayonnement de l'événement de la révélation à travers la vie de ceux qui ont accepté son pouvoir transformateur et peuvent ainsi devenir une médiation pour les autres. C'est dans ce sens courageux et stimulant qu'il faut lire *Evangelii gaudium*, « où le pape François montre comment l'évangélisation ne peut se faire qu'au sein d'un dialogue et d'un processus dynamique ».¹⁹⁹ Dépassant le clivage moderne entre subjectivité croyante et objectivité du message évangélique, l'auteur propose une vision de la tradition comme un processus vivant et dynamique de dialogue continu avec Dieu qui parle dans l'histoire humaine. De manière cohérente, la priorité est donnée à l'action de l'Esprit, à la proclamation du kérygme de Jésus crucifié et ressuscité, et non au contenu systématisé et aux méthodologies. En traçant ainsi le scénario sur l'évangélisation, la révélation et la tradition, le fondement argumentatif est la personne de Jésus qui unit la vision du divin et de l'humain, dépassant ainsi les clivages modernes entre la dévotion privée et le destin du monde, entre la doctrine et l'animation, entre le mystère et le quotidien. Cela implique que

Le lien entre évangélisation et éducation ne doit pas être compris comme la coordination de deux instances extrinsèques, mais comme la déclinaison d'une polarité présente à l'intérieur même de la révélation. Nous disons qu'il s'agit d'une polarité interne parce que Dieu se révèle précisément pendant qu'il "éduque" son peuple, montre son visage pendant qu'il le libère, se présente comme le Seigneur absolu pendant qu'il le conduit comme un berger attentif.²⁰⁰

Dans la continuité de la vision qu'il propose, Bozzolo souligne la nécessité de redécouvrir la valeur éducative intrinsèque du christianisme également à travers la formation de la conscience et du comportement durant toutes les phases de la vie. De cette façon, nous récupérons un élément fondamental présent dans l'éducation salésienne, malheureusement perdu à

199 A. BOZZOLO, *L'evangelizzazione: le dimensioni costitutive della missione ecclesiale*, in SALA, *Evangelizzazione ed educazione dei giovani*, 91.

200 *Ibid.*, 104.

cause de la critique postconciliaire des positions problématiques et rigides de la « méthode de l'Évangile » de Pietro Ricaldone. Par rapport à l'animation des groupes de jeunes typique de la période précédente, on renforce la dimension ecclésiologique de l'éducation. Le contexte de l'éducation et de l'évangélisation n'est pas celui des groupes sociologiques avec leurs dynamiques mais une communauté ecclésiale, « mémoire vivante du Christ et espace privilégié d'accès à la rencontre avec Lui ».²⁰¹ De toute évidence, l'Église est considérée comme *semper reformanda* selon les perspectives du pape François, moins cléricale, plus pastorale, missionnaire et évangélisatrice chez tous les baptisés appelés à la sainteté.

En lien avec cette perspective nous trouvons l'approche théologique de l'éducation proposée par Roberto Carelli. Dans la première partie de sa contribution, il revient avec plus de radicalité sur les scénarios de pensée déjà proposés par Zini et Bozzolo, en soulignant l'asymétrie, le drame, la gratuité totale du projet de Dieu, la vie humaine comme transcendance fascinante et « insupportable », allant jusqu'à déclarer que « l'éducation coïncide avec l'éducation de la foi, et que la pédagogie est fondamentalement mystagogie ».²⁰² À notre avis, ce qui ressort de son intervention, c'est la dichotomie qui alimente la *pars destruens* de la pédagogie du XX^e siècle et non la logique d'une alliance déclarée mais non poursuivie avec des arguments valables.²⁰³

Par la suite, Rossano Sala développe une approche de théologie pastorale dont la clé de lecture est la donation accomplie par Jésus, idée centrale pour comprendre l'histoire du salut. L'anthropologie du don oriente ensuite les sept critères de la pastorale des jeunes et les formes de l'action pastorale. Les autres critères pastoraux tournent autour du contenu substantiel du *don de soi* : la *proximité* de la vie comme synthèse de l'incarnation de Dieu, de l'assistance salésienne et des accents d'*Evangelii gaudium* qui comporte un style empreint de sympathie, de compassion, de cordialité et de partage de vie avec les jeunes. L'engagement éducatif-pastoral est proposé dans le cadre du

201 *Ibid.*, 110.

202 R. CARELLI, *L'educazione e le sue articolazioni*, in SALA, *Evangelizzazione ed educazione dei giovani*, 138.

203 Cf. *Ibid.* 141-142. L'auteur articule les quatre thèses de sa contribution en opposition à la pédagogie moderne, qui devient à son tour le contexte et une clé interprétative de sa contribution.

discipulat chrétien, compris comme large et articulé, unifié par la référence à l'amitié, à la filialité et à la nuptialité avec Jésus-Christ, concrétisé dans l'*appel-vocation*. « Le but ultime de toute chose ne peut être que la “communion”. Il devient clair que l'incarnation-proximité est en vue de la croix-donation et qu'elle est en vue de la communion-communauté. La direction du chemin en théologie pastorale est donc claire : incarnation (proximité), croix (don), communion (communauté) ». ²⁰⁴ La *communion*, considérée comme un style ecclésial gagnant, est vécue dans la logique de la stratégie alternative des *béatitudes* et non dans celle des droits, afin de proposer le point unitaire et unifiant de la *sainteté* pour tous, typiquement salésienne.

Pour aborder la proposition des auteurs présentée ici, il faut considérer leur perspective particulière, dite « intradisciplinaire », c'est-à-dire la valorisation de l'apport des sciences humaines uniquement au sein de la théologie. ²⁰⁵ C'est dans le domaine de la théologie fondamentale appliquée à la pastorale des jeunes que l'on trouve la plus grande contribution au dépassement du rapport dimensionnel, sectoriel et de compromis entre éducation et évangélisation. Ce courant de pensée, même s'il ne se situe pas explicitement dans le domaine de la pédagogie salésienne, doit être pris en considération en raison de son apport et de son influence sur la formulation de la troisième édition du *Cadre de référence* pour la pastorale salésienne des jeunes. Je pense qu'il y a encore place pour un dialogue et une alliance entre les idées, les critères et les propositions exposés avec d'autres contributions de pensée, d'expérience et de planification provenant du monde entier, afin de ne pas rester préférentiellement enraciné dans une théologie fondamentale trop spécifique. Si les réflexions anthropologiques peuvent avoir un sens dans certains contextes occidentaux qui ont subi les effets du modèle « trop incarné » de la pastorale des jeunes postconciliaire, ce n'est pas le cas pour la majorité des contextes salésiens qui connaissent d'autres dynamiques culturelles, sociales, éducatives, interreligieuses et institutionnelles. Il sera nécessaire et stimulant d'aborder la perspective

204 SALA, *Evangelizzazione ed educazione dei giovani*, 217. Pour la partie sur les critères de la pastorale des jeunes, voir pp. 209-241.

205 Cf. *Ibid.* 257-258 qui met en valeur la contribution de S. LANZA, *Teologia pastorale*, in G. CANOBBIO - P. CODA (eds.), *La teologia del XX secolo. Un bilancio. 3. Prospettive pratiche*, Città Nuova, Roma 2003, 393-475. Il convient de noter que la perspective « intradisciplinaire » ne tient pas compte de l'option « transdisciplinaire » proposée dans *Veritatis Gaudium* du pape François.

d'une « synodalité missionnaire », patiente et humble, qui prend en charge à la fois l'identité et les processus, la réflexion et la planification.

6.3.3. *L'accompagnement, nouveau paradigme pour l'éducation postmoderne*

Comme c'est souvent le cas dans les changements d'époque, il semblerait que l'insistance récente sur l'accompagnement ne soit pas seulement une tendance répondant aux nouveaux besoins des jeunes, mais aussi un retour critique sur l'approche de l'époque précédente. En fait, ce qui était au premier plan dans l'ère postconciliaire, c'était le concept de liberté personnelle (dans un contexte expérimental de lutte contre la standardisation d'un internat « ricaldonien »). Si la liberté est conçue comme un principe ordonnateur, il s'ensuit logiquement qu'il existe des tentatives au niveau de la pensée pédagogique et de la pratique éducative pour diminuer toute interférence dans les choix personnels. Dans ce contexte, on peut comprendre la résistance postconciliaire à une conception de la direction spirituelle traditionnelle liée à la confession (perspective morale) et à la responsabilité du directeur (perspective juridique), comme on peut le voir par exemple dans la lettre de Luigi Ricceri de 1976 réagissant à la situation de crise,²⁰⁶ dans les réflexions de Guido Gatti qui place la direction spirituelle dans un contexte d'anciens et de nouveaux paradigmes moraux, et dans les lectures d'Albert Druart qui voit la tradition salésienne de la direction spirituelle jusqu'en 1965 liée à la pratique du rendement de compte.

La perspective qu'on a suivie fut celle d'une « orientation » comprise comme une relation d'aide dans le sillage de la psychologie humaniste de Rogers et Carkhuff.²⁰⁷ Dans son volume encyclopédique sur le projet éducatif-pastoral du milieu des années 1980, Juan Edmundo Vecchi reconnaissait l'importance du concept d'orientation, mais reconnaissait aussi ses limites quand il affirmait :

206 L. RICCERI, *Abbiamo bisogno di esperti di Dio. La direzione spirituale personale*, dans ACS 57 (1976) 281, 894.

207 Cf. L. CIAN, *Le critiche mosse alla direzione spirituale salesiana dalla psicologia contemporanea. Contestazioni e orientamenti*, in DESRAMAUT - MIDALI, *La direzione spirituale*, 181-210, et l'un des différents modèles utilisés dans le milieu salésien dans A. ARTO, *Metodologia per impostare un processo di autoaiuto. Il modello di R. Carkhuff*, dans « Animazione Sociale » 8-9 (1994), 26-33.

Même s'il existe des liens étroits et des domaines communs entre l'orientation professionnelle et la maturation vocationnelle, les deux réalités sont fondamentalement différentes en ce qui concerne les présupposés théoriques dont elles partent et la réflexion qui leur sert. [...] L'orientation vocationnelle relève de la pastorale et part d'une réflexion théologique, même si elle suppose des critères pédagogiques et admet des instruments d'enquête psychologique, en tirant le meilleur parti de leurs conclusions. [...] Assumer et suivre une vocation, c'est être attentif au Seigneur qui appelle. [...] Une orientation vocationnelle qui minimiserait ou annulerait cette réalité perdrait ses racines et sa spécificité biblico-chrétienne.²⁰⁸

Plus loin, tout en affirmant que l'accompagnement personnel par l'éducateur est irremplaçable, Vecchi propose le concept d'« entretien éducatif-pastoral », qui doit dépasser une mentalité basée sur l'orientation et remplir les tâches suivantes :

- créer une relation dans laquelle le jeune peut devenir plus libre et plus capable de se percevoir lui-même, et de percevoir la réalité et les signes de Dieu ;
- offrir des éléments pour une meilleure vision de l'intériorité de la personne et des motivations pour le comportement ;
- disposer la personne à accepter et à comprendre les motions de l'Esprit ;
- aider à synthétiser les diverses expériences et à les orienter vers un projet de vie en Dieu ;
- accompagner et soutenir l'œuvre de Dieu dans le jeune pour développer une spiritualité chrétienne sûre ;
- équilibrer pédagogiquement les dynamiques qui ne sont pas propices à la croissance chrétienne.²⁰⁹

Vecchi énumère ensuite les (nombreuses) qualités requises pour pouvoir être un accompagnateur. Il enrichit les traits typiques présents dans

208 J.E. VECCHI, *Orientamento e pastorale vocazionale*, in J.E. VECCHI - J.M. PRELLEZO (Eds.), *Progetto Educativo Pastorale. Elementi modulari*, LAS, Roma 1984, 242-243.

209 Cf. *Ibid.*, 254-255.

la tradition salésienne, comme être capable d'une assistance responsable, témoigner d'une maturité joyeuse et accompagner dans les occasions non formelles en partageant la vie, sans oublier une préparation théologique et psychologique nécessaire et une formation spécifique dans le domaine des vocations. Il faut noter comment Vecchi lui-même peine à indiquer une bibliographie salésienne sur le sujet et comment, par la suite, la catégorie de l'« entretien éducatif-pastoral » n'a pas eu beaucoup de succès. N'ayant pas été incluse dans les deux premières éditions du *Cadre de référence*, elle est restée une proposition qui pourrait renvoyer à l'image d'un « écart entre la quantité des propositions et la possibilité de les mettre en œuvre »²¹⁰ souligné avec beaucoup d'honnêteté par Don Vecchi lui-même.

Le thème de l'accompagnement, qui est au cœur de la pastorale des jeunes depuis le CG26, a fait l'objet de reconsidérations, d'études et de recherches. Le volume sur *L'accompagnement spirituel. Un itinéraire pédagogique spirituel dans une lecture salésienne au service des jeunes*,²¹¹ qui résume les résultats des quatre séminaires organisés depuis 2010, est important à cause de son approche multidisciplinaire et la richesse de ses contributions. Celles-ci approfondissent à la fois la tradition salésienne de l'accompagnement de François de Sales et de Don Bosco et les défis pastoraux contemporains, notamment ceux liés à la postmodernité, au multiculturalisme et à la formation des accompagnateurs.²¹² Dans les paragraphes suivants, nous passons en revue quelques passages stimulants pour la pédagogie salésienne.

6.3.3.1. Les caractéristiques de l'accompagnement salésien

En tant qu'accompagnateur spirituel, François de Sales élabore une

210 Cf. J.E. VECCHI, *Verso una nuova tappa di Pastorale Giovanile Salesiana*, in *Il cammino e la prospettiva 2000* (= Documenti PG 13), SDB, Roma 1991, 88. Pour d'autres aspects de l'opérationnalité des propositions des années 1980, voir VOJTÁŠ, *Progettare e discernere*, 71-75.

211 Cf. F. ATTARD - M. A. GARCÍA (eds.), *L'accompagnamento spirituale. Itinerario pedagogico spirituale in chiave salesiana al servizio dei giovani*, LDC, Torino 2014.

212 Voir aussi la publication de Louis Grech intéressante pour la richesse de son contenu et son approche intégrée dans L. GRECH, *Salesian Spiritual Companionship with young people today inspired by the praxis and thought of St John Bosco*, Horizons, Qormi 2018.

pédagogie à partir de la dialectique des désirs et de la tension vers l'union avec Dieu. L'accompagnement salésien est une aide à la personne pour qu'elle prenne conscience et perfectionne son désir d'union avec Dieu, ce qui implique un renforcement de la résistance aux désirs contraires en subordonnant tout au désir de Dieu.²¹³ Cette ligne commune de la spiritualité chrétienne se distingue par certaines particularités de l'approche salésienne : attention personnalisée et proactive à toute la personne ; centralité de l'amour ; gradualité et respect des rythmes, des conditions et des particularités de chaque personne. Ces dernières caractéristiques façonnent également la forme d'accompagnement définie comme « direction d'amitié », renforçant le climat de confiance, la confiance mutuelle, la liberté et aussi les relations de paternité/filialité. La contribution de Józef Struś met en évidence les caractéristiques de l'accompagnateur qu'était saint François de Sales : plein de charité, de science et de prudence, respectueux du caractère irréductible de chaque personne, faisant preuve de douceur, d'humilité, de respect, et avec la prudence et l'équilibre nécessaires.²¹⁴

En faisant interagir les différentes interventions, on y discerne des attentions méthodologiques plus pratiques qui tournent autour du style salésien d'accompagnement personnel et relationnel. Les *attitudes* décentralisatrices de l'amour bienveillant (préférence pour le bien de l'autre) et de l'humilité (connaissance de ses propres limites et valorisation de la petitesse et de la banalité) contribuent à créer un climat qui favorise une attention constante à la présence de Dieu dans la vie quotidienne ordinaire de la personne accompagnée. Même si les auteurs s'accordent à dire qu'il n'existe pas de méthode salésienne d'accompagnement au sens technique et moderne de ce terme, ils proposent quelques éléments méthodologiques sur ce processus.²¹⁵

Parmi les traits communs à François de Sales et à Don Bosco, qui pourraient devenir des *critères* pour l'accompagnement salésien, on peut

213 Cf. E. ALBURQUERQUE, *San Francesco di Sales come direttore spirituale. Prassi pastorale della direzione spirituale del Vescovo di Ginevra*, in ATTARD – GARCÍA (eds.), *L'accompagnamento spirituale*, 23-25.

214 Cf. J. STRUŚ, *La persona del direttore spirituale secondo san Francesco di Sales*, in *Ibid.*, 53-64.

215 C'est l'opinion commune de McDonnell, Albuquerque, Struś et Finnegan, qui parlent de profil, de caractéristiques, de modèle, d'esprit ou de style salésien plutôt que de méthodologie. Cf. *Ibid.* 23, 77-80, 99-100, 198-199.

signaler : l'importance de la dimension relationnelle, l'attention au quotidien, une spiritualité de l'action et l'anthropologie du cœur, qui opère dans l'accompagnement en se servant des désirs, des tendances, des attractions et des inspirations les plus profondes. Les différences entre le style de l'évêque d'Annecy et celui du prêtre des jeunes du Valdocco sont dues au choix des destinataires (adultes de la noblesse et jeunes du milieu populaire), aux options du contexte dans lequel se déroule l'accompagnement (personnel ou communautaire) et surtout aux préférences par rapport aux sources utilisées (lettres personnelles ou récits biographiques).

Le choix préventif et l'accompagnement de Don Bosco, qui s'adresse également aux préadolescents, placent le début de la *relation éducative* avec le jeune dans des situations informelles et des activités éducatives ou pastorales non directement liées à l'accompagnement. Une fois que le canal de communication interpersonnelle a été établi et que la *confiance* mutuelle a été établie dans un contexte « non structuré », l'accompagnement personnalisé peut commencer. Le début des entretiens dépend des besoins du jeune, qui recherche des *conseils pratiques* en lien avec des situations concrètes ou avec les tâches d'un sujet en période de croissance. On demande à l'éducateur salésien beaucoup d'empathie et de *souplesse* dans la première étape, encore partiellement « fluide ». ²¹⁶ Lorsque la conversation entre dans une phase plus suivie, il peut y avoir un programme de *rencontres régulières* d'accompagnement. ²¹⁷ *Une autre forme de l'accompagnement est l'attention au milieu éducatif* à travers la figure du catéchiste. Aldo Giraudò note que :

Tout cela s'est transmis dans la tradition salésienne jusqu'à une époque relativement récente. Pendant plus de cent ans, l'accompagnement spirituel des préadolescents et des adolescents a été une priorité, au point que chaque œuvre salésienne avait un confrère qui s'y consacrait spécialement, le "catéchiste" (qui n'était pas

216 Cf. la synthèse des éléments procéduraux dans les récits biographiques de Don Bosco dans A. GIRAUDO, *Maestri e discepoli in azione*, in G. BOSCO, *Vite di giovani. Le biografie di Domenico Savio, Michele Magone e Francesco Besucco*. Saggio introduttivo e note storiche a cura di Aldo Giraudò, LAS, Roma 2012, 28-30.

217 Cf. E. McDONNELL, *La direzione spirituale in san Francesco di Sales. Linee fondamentali del metodo spirituale e pedagogico nella prospettiva salesiana*, in ATTARD – GARCÍA (eds.), *L'accompagnamento spirituale*, 69.

simplement un “animateur pastoral”). Il était choisi avec grand soin, sur la base de qualités humaines et apostoliques spécifiques. Il avait pour mission d’assister le directeur dans la gestion spirituelle de la communauté et dans le travail de formation personnalisé. Il devait veiller à la moralité du milieu, assurer la qualité de la formation chrétienne : catéchèse, vie de prière, sacrements, préparation des fêtes, recollections mensuelles et retraite annuelle. Il devait encourager les compagnies (associations) religieuses et assurer leur rôle de formation. Il était invité à rechercher des occasions de dialogue personnel avec chaque personne, à suggérer des textes pour la méditation et la lecture spirituelle, et à porter une attention particulière aux vocations.²¹⁸

Le même auteur observe également qu’à partir de Vatican II, l’accompagnement communautaire par la création d’un milieu favorable est entré en crise, surtout parce qu’il n’est pas lié à un rôle éducatif avec des tâches concrètes, se dissolvant ainsi dans le concept générique d’animation. La pédagogie de l’accompagnement communautaire est intégrée à l’accompagnement personnel régulier pendant la confession et à l’accompagnement informel dans le cadre des loisirs et autres activités de la journée. Le dialogue de l’accompagnement explicite est souligné plus clairement par Don Bosco pendant les périodes de crise de croissance des jeunes²¹⁹ et dans les moments de discernement vocationnel. Il faut noter que le volume, dès le début de la réflexion sur l’accompagnement, est implicitement ou explicitement lié à la pédagogie vocationnelle et/ou aux parcours de formation de la vie consacrée.

6.3.3.2. *Défis et réponses contemporaines*

La réflexion de Jack Finnegan est éclairante car il situe l’accompagnement dans le contexte postmoderne et post-séculier actuel et signale l’importance de l’Occident. La crise se traduit, surtout après la contestation de

218 Cf. A. GIRAUDO, *Direzione spirituale in san Giovanni Bosco. Connotazioni peculiari della direzione spirituale offerta da don Bosco ai giovani*, in *Ibid.*, 151.

219 Giraudo parle en termes de crise mystique, éthique et émotionnelle dans GIRAUDO, *Maestri e discepoli in azione*, in BOSCO, *Vite di giovani*, 29-30.

1968, par des attitudes d'émancipation de tout pouvoir ou influence dans un contexte de rejet des métarécits. Il semble paradoxal de parler de la personne humaine comme étant « centrale » et de la placer ensuite dans un monde fragmenté, déconnecté, complexe et pluraliste qui, par conséquent, n'a pas de centre, de logique ou de passé commun. Le consumérisme narcissique et individualiste influence évidemment aussi le rapport à la spiritualité et à l'accompagnement spirituel, préférant une spiritualité subjective sans rapport avec les religions institutionnalisées, le goût de l'exotisme et de l'excitation, la division entre le sacré et le profane, le refuge dans le sentiment et dans un mysticisme irrationnel et une expérience évasive et subjectivement libératrice des lois métaphysiques ou pragmatiques, etc.²²⁰ Bien que l'auteur propose plus de questions que de réponses, il souligne que l'une des tâches les plus importantes de l'accompagnement et de la nouvelle évangélisation consiste à « redéfinir la rationalité », en passant d'une pensée sécularisée et des critères mondains à une pensée chrétienne qui « signifie l'acceptation directe ou indirecte de toutes choses en relation avec notre destin éternel de fils et de filles du Roi ».²²¹

L'accent mis sur les problématiques occidentales est en partie contrebalancé par la contribution de Joe Mannath sur les contextes multireligieux, bien que l'auteur n'aborde que le contexte salésien indien (à l'exclusion des provinces du nord-est). L'approche du sujet montre clairement que l'utilisation de termes tels que « multireligiosité » et « multiculturalisme » est souvent ambiguë et renvoie implicitement à une contrepartie, déplaçant la sémantique vers le non-occidental ou simplement le « différent ». Il existe de multiples modèles multireligieux et multiculturels, notamment en Asie ; il convient de les étudier dans leur spécificité, sans oublier les contextes multireligieux occidentaux tels que les États-Unis d'Amérique ou d'autres pays qui connaissent une forte immigration et des communautés ethniques diverses en leur sein.²²²

220 Cf. J. FINNEGAN, *L'accompagnamento spirituale. Le sfide del postmoderno e post-secolare nell'Occidente contemporaneo*, in *Ibid.*, 195-198.

221 Cf. D.N. ENTWISTLE, *Integrative Approaches to Psychology and Christianity. An Introduction to Worldview Issues, Philosophical Foundations and Models of Integration*, in *Ibid.*, 206.

222 Cf. J. MANNATH, *Spiritual accompaniment of young people in multi-religious scenarios: contexts, possibilities, limits, perspectives*, in *Ibid.* 211-213.

Miguel Ángel García Morcuende conclut le volume en réaffirmant l'importance de l'accompagnement personnel dans la pastorale salésienne des jeunes. Partant des caractéristiques du monde des jeunes et de la subdivision du *Cadre de référence* en accompagnement par le milieu, accompagnement dans les groupes et accompagnement personnel,²²³ l'auteur souligne enfin deux aspects importants dans l'acquisition de la « grammaire de la foi » : la personnalisation et le discernement évangélique. Le discours sur l'accompagnement personnel a également des implications pour l'environnement éducatif salésien :

Bien que le groupe et l'environnement dans la tradition salésienne fournissent déjà un certain niveau de soutien, tous les jeunes ont besoin d'un espace personnel de discussion. Dans le contexte d'une maison salésienne, on respire des valeurs, des attitudes et des habitudes, mais pour enraciner et consolider une identité chrétienne, il est nécessaire de personnaliser. [...] Si nous n'offrons pas cet environnement personnalisé du "face à face", la croissance personnelle dans l'univers personnel sera laissée à la merci d'autres influences dans lesquelles les jeunes vivent immergés : les réseaux sociaux, le groupe de pairs ou la rue.²²⁴

L'accompagnateur salésien ne devrait pas être un *manager* étourdi vivant sous la pression du temps et des occupations. Considérer l'accompagnement comme un art et une science et comme un apostolat à part entière demande beaucoup d'attitudes, d'attention et de maturité de la part des accompagnateurs, qui doivent être formés à travers des parcours spécifiques.²²⁵ Les exigences se multiplient, car « il ne suffit pas d'offrir des processus de formation adaptés à chaque âge ; il faut offrir des processus personnalisés et différenciés, des itinéraires concrets et adéquats, des projets

223 Cf. DICASTERO PG, *Quadro di riferimento*, 32014, 114-117. Note: le concept d'accompagnement se retrouve 140 fois dans la troisième édition du Cadre de référence de la Pastorale Salésienne des Jeunes et constitue une clé d'interprétation.

224 M.A. GARCÍA MORCUENDE, *L'accompagnamento personale nella proposta educativo-pastorale salesiana*, in ATTARD - GARCÍA (eds.), *L'accompagnamento spirituale*, 271.

225 Cf. *Ibid.*, 267-276.

pastoraux cohérents, intelligents et audacieux pour différencier l'attention personnelle, pour chercher de nouveaux chemins formatifs ». ²²⁶ Logiquement, on peut en conclure qu'il est important d'encourager les vocations d'accompagnateurs d'adolescents et de jeunes, ce qui n'est pas une tâche facile compte tenu des exigences.

Ce volume de synthèse sur l'accompagnement semble conclure un parcours de plus d'un demi-siècle. De l'accompagnement à travers l'attention au *milieu* de l'époque de Ricaldone, centré sur l'observation uniforme des règlements, l'attention s'est déplacée au cours de la période post-Vatican II vers l'animation des *groupes*, qui se fait souvent dans une logique humaniste générique sans attention à l'évangélisation, laissant de côté les pratiques préconciliaires de la direction spirituelle à travers la confession et l'entretien avec le directeur, considérées comme uniformisantes. Au troisième millénaire, on poursuit la trajectoire, qui copie en partie la sensibilité occidentale, en passant de l'animation générique de groupes et d'une pastorale des événements à un accompagnement spirituel *personnel* à l'aide d'une grammaire explicite de la foi, qui comprend également une proposition de vocation.

Même si nous parlons en termes très généraux, il semble que la pratique pastorale montre également des risques évidents dans l'approche actuelle : 1. un modèle pastoral dans lequel il y a quelques élus autour d'un « gourou » spirituel ; 2. le manque d'accompagnateurs spirituels qui répondent à toutes les exigences et critères. Dans la section suivante, nous voudrions donc approfondir la vision d'ensemble de l'accompagnement salésien qui ressort des recherches et des publications récentes.

6.3.3.3. *Un regard global et réaliste sur l'accompagnement*

Actuellement, l'accompagnement dans le monde salésien, qu'il soit ecclésial ou laïc, devient une nécessité. Si auparavant, la personnalisation se faisait « contre les autres », avec un esprit critique et en brisant les schémas habituels, aujourd'hui, la situation générale a changé. Au niveau des références, l'horizon du sens a été liquidé et brisé. Sur le plan psychologique, le phénomène de l'anxiété de la performance est en augmentation.

²²⁶ *Ibid.*, 276. La citation fait référence à DICASTERO PG, *Quadro di riferimento*, ³2014, 99-103, 285.

Sur le plan professionnel, la concurrence mondiale a rendu plus difficiles les conditions de réussite dans la vie. Contrairement aux générations précédentes, les jeunes d'aujourd'hui ont besoin de personnaliser leur vie en s'appuyant sur une relation de soutien et en évoluant au sein de celle-ci dans un contexte communautaire crédible.

Cependant, il faut noter que malgré les appels et la rhétorique, il semble en fait que l'accompagnement personnel en milieu salésien soit assez négligé. Plus de 72% des pré-novices salésiens déclarent n'avoir découvert l'accompagnement spirituel qu'au pré-noviciat.²²⁷ Si les trois quarts de ceux qui sont entrés dans la formation salésienne ont pris une décision importante sans être accompagnés, nous ne pouvons que spéculer sur ce que sera le pourcentage pour la grande majorité des jeunes des maisons salésiennes.²²⁸ Même les accompagnateurs en formation salésienne qui effectuent ce service parce que c'est leur « rôle » ne déclarent qu'un engagement relativement intense. Près de la moitié d'entre eux accompagnent cinq personnes ou moins et 30 % déclarent accompagner de 6 à 15 personnes. En termes de temps, près des trois quarts des accompagnateurs vont de quelques heures consacrées à cette activité à quelques jours par semaine, jusqu'à une rencontre tous les 2-3 mois.²²⁹

Tout en étant conscient des différences de contextes, qui sont apparues dans la recherche précitée de Marco Bay,²³⁰ je voudrais proposer une double perspective sur l'accompagnement différencié et isomorphique. Nous pouvons accepter la réflexion de l'*Instrumentum laboris* du Synode sur les jeunes, en lien avec toute la tradition de la spiritualité qui insiste sur le caractère fondamental de l'accompagnement dans une perspective large :

Les accompagnateurs peuvent être des hommes et des femmes, des religieux et des laïcs, ou des couples ; la communauté joue

227 Cf. M. BAY, *Giovani Salesiani e accompagnamento. Risultati di una ricerca internazionale*, LAS, Roma 2018, 47.

228 Cf. également Á. FERNÁNDEZ ARTIME, *Strenna 2018 "Signore, dammi di quest'acqua" (Gv 4,15). Coltiviamo l'arte di ascoltare e di accompagnare*, in ACG 99 (2018) 426, 4-5.

229 Cf. BAY, *Giovani Salesiani e accompagnamento*, 420-421.

230 Cf. *Ibid.*, 455-493.

également un rôle déterminant. L'accompagnement des jeunes par l'Église revêt donc des formes variées, directes et indirectes, qui se croisent dans une pluralité de dimensions et utilisent de multiples instruments, selon le contexte dans lequel il se déroule et le degré d'engagement ecclésial et de foi des personnes accompagnées.²³¹

La *diversification* de l'accompagnement envisage de façon réaliste différents types d'accompagnement, déjà décrits par Don Vecchi. Les salésiens qui accompagnent se caractérisent par des styles d'accompagnement différents selon les régions géographiques et culturelles. Les données doivent être interprétées avec prudence, dans la mesure où les préférences peuvent être influencées non seulement par le style, la culture et la langue, mais aussi par le nombre d'accompagnateurs/accompagnés, qui peut être inférieur ou supérieur. En Europe du Nord et du Centre, on préfère l'accompagnement spirituel, qui privilégie un style de discernement et d'orientation personnalisé avec un dialogue patient et proactif, sans impositions. En Amérique, on préfère une approche de type *coaching*, axée sur la *résolution de problèmes* et/ou le conseil psychologique, ainsi qu'une forte identité « salésienne » des interlocuteurs. En Asie de l'Est et en Méditerranée, le coaching situationnel est plus sporadique et spontané, avec quelques références à la *résolution de problèmes*. Dans les régions d'Afrique et d'Inde, où le nombre de vocations à la vie consacrée est le plus élevé, nous constatons la présence d'un style de direction plus standardisé et normatif, avec les risques d'un faible lien entre l'intérieur et l'extérieur, d'une faible personnalisation et d'une faible autoformation des accompagnateurs par l'étude.

Une autre question de différenciation concerne les trois expériences les plus présentes dans les milieux salésiens : l'accompagnement spirituel, la confession et l'entretien avec le directeur. Il ressort de la recherche une tendance générale à distinguer les trois moments en se référant à trois personnes distinctes. Il y a aussi une image du directeur comme homme de relation, paternel et présent dans la maison ; le confesseur idéal est perçu dans les coordonnées de la miséricorde et de la confidentialité. La « salésianité » est souvent interprétée en termes relationnels de confiance, de sincérité et

231 "Instrumentum laboris" de la XV^e Assemblée générale ordinaire du Synode des évêques, in bit.ly/vatican-va-2018-06-19, 122.

de paternité de l'accompagnateur. Si l'on va au-delà des recherches menées dans le cadre de la formation initiale des personnes consacrées, le principe de différenciation suppose le dépassement de l'image de l'accompagnateur « professionnel ». L'attention portée à l'accompagnement de toutes les vocations rend évidemment nécessaire la participation des mères et des pères de famille, des laïcs compétents et des jeunes eux-mêmes la mission d'accompagnement travers les différents modèles de *l'éducation par les pairs*.

Parmi les difficultés, citons l'absence d'accompagnement systématique dans certaines phases de la formation et dans certaines régions, ce qui se traduit par un nombre insuffisant de rencontres. Malgré l'importance absolue perçue par tous de la confidentialité, « beaucoup de nos répondants ont l'impression que ce qui est partagé avec un guide est souvent révélé aux autres ».²³² Il y a aussi des séries de questions qui manquent dans les questionnaires : les thèmes et les « contenus » de l'accompagnement dans les dimensions de la croissance et de la formation ne sont pas abordés : santé, consécration, étude, apostolat, communauté, vie spirituelle, vie affective et relationnelle, etc.

Bien qu'environ 80% des répondants perçoivent l'utilité des outils de planification dans le domaine personnel (« projet de vie » et « vérification personnelle »),²³³ il y a par contre un faible impact formatif de la planification éducative-pastorale communautaire, qui est considérée plus comme une tâche de gestion que comme un lieu de formation à forte densité spirituelle.

Les accompagnateurs et directeurs potentiels des maisons salésiennes sont peu nombreux et occupés, avant tout, à des tâches de gestion. De nombreuses études sur l'accompagnement dans le secteur organisationnel, ainsi que certaines expériences salésiennes, confirment toutefois une synergie possible entre la responsabilité de gestion et l'accompagnement. Il est évidemment nécessaire de sortir des limites étroites de la *gestion* technocratique pour aller vers des horizons intégrés qui considèrent la gestion comme un domaine dans lequel il est possible de vivre la participation, la formation, le discernement communautaire et les profondes

232 DICASTERO PER LA FORMAZIONE – DICASTERO PER LA PASTORALE GIOVANILE, *Giovani salesiani e accompagnamento. Orientamenti e direttive*, Sede Centrale Salesiana, Roma 2019, 56.

233 Cf. BAY, *Giovani Salesiani e accompagnamento*, 407.

transformations personnelles et communautaires. Dans cette façon de voir, *l'accompagnement n'est pas la chose supplémentaire à faire, mais il est la manière de faire*, devenant une « forme » de la culture organisationnelle des maisons salésiennes, qui structure la gestion des processus et de l'environnement de l'éducation à différents niveaux. Les éducateurs-accompagnateurs devraient se mettre d'accord sur quelques critères de base (éthiques, pédagogiques, salésiens) pour tous les niveaux et types d'accompagnement, afin de pouvoir parler d'un style *isomorphe* : il y a des concrétisations différentes mais il y a une forme d'accompagnement salésien reconnaissable chez tous.

Diverses formes d'accompagnement peuvent être réalisées par des équipes ou des personnes ayant une préparation spécifique, comme les confessions, l'accompagnement spirituel, le *conseil* psychologique ou le *conseil* pastoral, etc. Le potentiel génératif des jeunes ne doit pas être sous-estimé : de « bénéficiaires » accompagnés, ils deviennent des « apôtres », selon la tradition salésienne de « l'ange gardien ». Des modes d'accompagnement plus informels et contextuels tels que le *mentorat*, le *tutorat*, le *coaching par* les pairs, etc. peuvent être inclus ici.²³⁴ D'autres aspects de l'évolution de la pédagogie salésienne dans le domaine de l'organisation et de la planification seront explorés dans le paragraphe suivant.

6.3.4. Une pédagogie transformatrice et vertueuse qui va au-delà de la programmation par objectifs

L'image de l'homme qui pense rationnellement, traduit les besoins en objectifs et agit par l'effort de la volonté et la maîtrise de soi, est passée dans la planification éducative-pastorale salésienne à travers l'idée d'une action rationnelle qui suit une direction linéaire dans son action (situation → objectif → moyen → vérification) et la division de la croissance en dimensions qui devront être planifiées avec une autonomie relative (éducation, évangélisation, associationnisme, vocation). Dans le débat contemporain, cependant, le modèle de l'homme moderne agissant rationnellement a perdu de son crédit. On a commencé à laisser de côté la programmation

234 Cf. M. VOJTÁŠ, *L'arte dell'accompagnamento in chiave salesiana*, in «Orientamenti Pedagogici» 65 (2018) 2, 303-322.

par objectifs pour affirmer de plus en plus l'importance

- de la pensée systémique-intégrale et pas seulement linéaire (Deming, Senge) ;
- du changement transformateur et pas seulement transactionnel (Tichy, Devanna, Mezirow, Scharmer) ;
- du leadership de participation et communautaire (Schein, de Geuss, Wenger) ;
- de l'excellence au lieu de l'efficacité (de Pree, Bennis, Covey, Gardner) ;
- de la multiplicité des « intelligences » (Polanyi, Agor, Mintzberg, Argyris, Gardner) ;
- de la spiritualité dans la programmation (Giacalone, Jurkiewicz, Benefiel).²³⁵

Ces spécialistes des sciences de l'organisation, qui n'ont été repris dans la planification salésienne que récemment,²³⁶ se rendent compte que la méthodologie de la programmation par objectifs conduit à des résultats éphémères si elle n'est pas accompagnée de quelques attitudes (vertus) profondément enracinées chez les éducateurs, qui sont les « exécutants » du projet à travers des interventions éducatives concrètes. La nature de la planification et de la mise en œuvre du projet dans la pratique a une dimension éthique et exige méthodologiquement les vertus pour son fonctionnement, en particulier dans le domaine éducatif et pastoral. En ce sens, le processus de planification peut et doit aussi être un chemin de formation aux vertus et aux compétences cognitives et opérationnelles au sein d'une « communauté de pratique » qui, dans le contexte salésien, se réalise dans

235 Voir les références dans VOJTÁŠ, *Progettare e discernere*, 150-161.

236 La même inertie était perceptible dans la sphère ecclésiastique au sens large, par exemple autour du modèle voir-juger-agir. Le pape François affirme que cette méthode « a subi cette tentation sous la forme de l'asepsie. La méthode voir-juger-agir a été utilisée, et elle est bonne. La tentation était d'opter pour un "regard" totalement aseptisé, un "regard" neutre, ce qui est irréalisable ». Cf., *Incontro con i vescovi responsabili del CELAM. Discorso del Santo Padre Francesco*, in bit.ly/vatican-va-2013-07-28.

la communauté éducative et pastorale.²³⁷ De nombreux spécialistes de la programmation, notamment dans le domaine de l'éducation, partagent la notion d'indissociabilité entre ce que l'on est en tant que personne et la manière dont on agit concrètement en tant que participant à un projet éducatif. En ce sens, l'identité détermine la méthodologie. La transformation par l'éducation se produit avant tout dans l'interaction des éducateurs et pas seulement dans les systèmes et les processus organisationnels ou éducatifs. Le thème des vertus éthiques et opérationnelles des membres de la communauté, qui sont la condition *sine qua non* d'un projet réussi, rend explicite le paradigme d'un *leadership* éducatif authentique : « devoir être le changement que l'on veut créer ».²³⁸

Dans la proposition d'un projet pour le changement exposée dans la publication *Progettare e discernere (Projeter et discerner)*, on a voulu développer l'intuition de Don Viganò sur la « nouvelle éducation », qui est un art qui transforme l'artiste-éducateur au fur et à mesure qu'il crée son œuvre. Si nous considérons que l'éducation et la pastorale des jeunes s'apparentent à un chef-d'œuvre de l'art figuratif, il devient important d'avoir une idée claire du « produit » désiré par le créateur : qu'est-ce qui doit être représenté, comment les personnages seront-ils disposés, quelles émotions veut-on susciter, dans quel environnement la scène se déroulera-t-elle, etc. Jusque-là, cependant, il n'y a rien de nouveau, les réponses à ces questions sont les objectifs de ce que l'on veut produire (*paradigme du produit*). Pour qu'une œuvre soit un chef-d'œuvre, le style de l'artiste, la technique, la méthode et les processus artistiques guidant l'ensemble de l'itinéraire menant à sa réalisation sont tout aussi importants (*paradigme du processus*). En finale et surtout – ou plutôt en premier - il est essentiel de former et d'accompagner la personne de l'artiste-éducateur qui se trouve devant la toile blanche, ses mondes intérieurs, son passé, les traditions qui l'ont influencé, sa motivation, la spiritualité qui fusionne les valeurs en un tout, ses dilemmes, ses faiblesses, ses questions et surtout les racines de sa vocation d'artiste (*paradigme de l'identité*). Lorsqu'une œuvre d'art est un

237 Voir la contribution dépassant l'éthique des droits par l'éthique des vertus dans DARIUS GRZĄDZIEL, *L'educazione del carattere e l'educazione salesiana alla cittadinanza*, in «Salesianum» 77 (2015) 92-126.

238 P.M. SENGE - C.O. SCHARMER et al., *Presence. Exploring Profound Change in People, Organizations, and Society*, Currency Doubleday, New York 2004, 147.

chef-d'œuvre, il y a non seulement une harmonie entre les différentes parties, mais aussi une unité profonde entre l'artiste, le processus et le produit. Non seulement chaque partie est à sa place, mais son placement renforce à la fois la logique de l'ensemble et le sens du placement des autres parties.

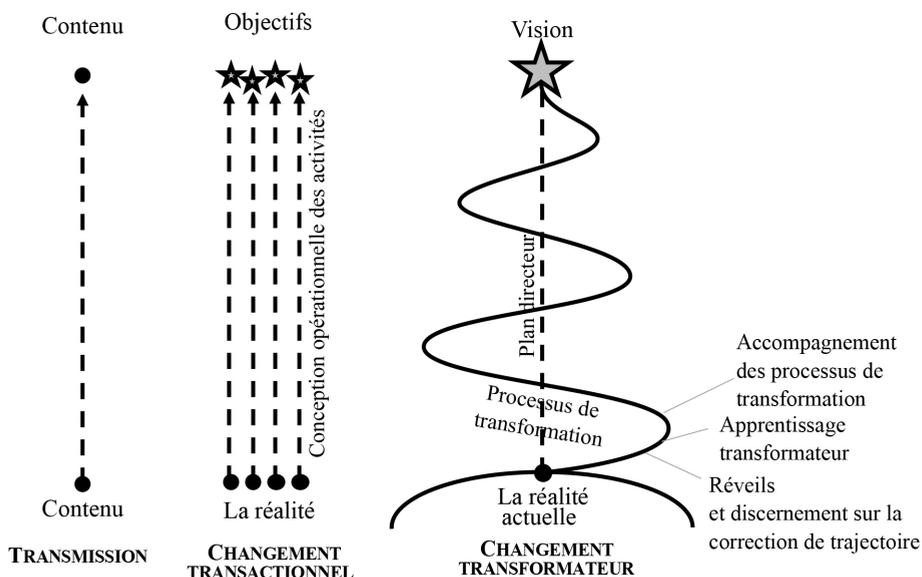


Diagramme J : Modèles de conception pédagogique :
transmission, transaction et transformation.

Un projet éducatif-pastoral doit être « conçu » et « réalisé » avec une méthode qui reflète la nature éducative spécifique de l'activité, la vision et les valeurs qu'il incarne. Le *Cadre de référence* déclare : « L'approche pédagogique de la méthode, en lien étroit avec celle des contenus et de la dynamique, est importante. [...] En ce sens, la méthode est aussi le message ». ²³⁹ Si on veut créer un projet éducatif qui va au-delà d'un simple transfert des contenus du manuel pour les loger dans la tête (*transmission*) ou conditionner un comportement linéaire à travers des activités programmées à l'avance (*transaction*), mais si on veut, au contraire, former les vertus des éducateurs et des élèves, incarner les valeurs, créer une dynamique de communion et de personnalisation (*transformation*), il est nécessaire de revoir aussi bien les vertus opérationnelles du projet que les étapes du

239 DICASTERO PG, *Quadro di riferimento*, 32014, 101.

projet (cf. *Diagramme J*).²⁴⁰

La formation de l'auteur du projet est liée au processus de conception à différents niveaux : la mentalité, c'est-à-dire les convictions profondes sur la réalité, la qualité du caractère cognitif-émotionnel, qui guide le processus de recherche, et enfin les compétences opérationnelles et organisationnelles. Dans ce sens, nous proposons des « vertus de programmation » qui caractérisent l'action humaine à différents niveaux de profondeur, allant au-delà de l'anthropologie rationaliste-volontaire limitée de la programmation par objectifs. En plus des vertus déjà connues de fidélité créative, qui ont émergé dans la mise à jour postconciliaire, et de cohérence opérationnelle implicitement contenue dans le modèle de planification de Don Vecchi, une grande importance est donnée dans le modèle transformatif à la vertu de discernement et d'accompagnement personnel et communautaire. Le moment stratégique de la planification est l'acceptation de l'« appel » au changement éducatif lié à la transformation de l'identité. Cela permet de surmonter la conception technique de la planification et l'accent exagéré mis sur la formulation précise des objectifs et des activités connexes.

Une planification intégrale et approfondie nécessite un modèle de processus qui accompagne la communauté éducative à travers les différents niveaux de dialogue (voir diagramme K).²⁴¹ Il existe une conversation plus rationnelle qui décrit la *situation* de la manière la plus objective possible. Un deuxième niveau de dialogue plus empathique consiste à partager des aspects plus personnels des paradigmes d'*interprétation de* la réalité, des attentes, des craintes, des espoirs et nécessite un plus grand degré de confiance au sein du groupe qui projette.²⁴² Enfin, le troisième niveau d'un

240 Pour l'intégration des concepts d'éducation transformatrice dans les propositions pédagogiques salésiennes, voir par exemple J. VALLABARAJ, *Empowering the Young Towards Fullness of Life*, Kristu Jyoti Publications, Bangalore 2003 et E. ALBERICH - J. VALLABARAJ, *Communicating a Faith That Transforms. A Handbook of Fundamental Catechetics*, Kristu Jyoti Publications, Bangalore 2004.

241 Cf. VOJTÁŠ, *Progettare e discernere*, 217-314, qui cite SCHARMER, *Theory U. Leading from the Future as it Emerges*; D. BOHM, *Thought as a System*, Routledge, London 1994 et D. BOHM, *On dialogue*. Edited by Lee Nichol, Routledge, New York 1996.

242 Nous pouvons mentionner ici la contribution sur l'élargissement de la rationalité moderne de M. PELLERÉY, *La professionalità educativa e la competenza pedagogica. Attenzioni irrinunciabili dell'offerta formativa della famiglia salesiana oggi*, in V. ORLANDO (ed.), *Con don Bosco educatori dei giovani del nostro tempo*. Atti del Convegno Internazionale di Pedagogia Salesiana 19-21 marzo Roma Salesianum/

dialogue profond est lié à un discernement plus passif et contemplatif, qui écoute la voix qui appelle à partir de la réalité et qui, dans la conversation, tend à relier les éléments rationnels aux éléments plus émotionnels des paradigmes interprétatifs dans l'ensemble spirituellement et motivationnellement significatif de la *vocation*. Ce n'est qu'ensuite que l'on revient au deuxième niveau du dialogue et que l'appel est explicité narrativement dans une *vision* au cours de la quatrième étape de la planification. C'est également à ce moment qu'il convient d'expérimenter la vision dans de petits prototypes, afin d'avoir déjà les premiers retours de la pratique. Enfin, nous arrivons au cinquième moment du *projet opérationnel*, qui concrétise la vision, fixe des objectifs et des stratégies dans le but d'orienter tout le monde dans la direction de la vision.

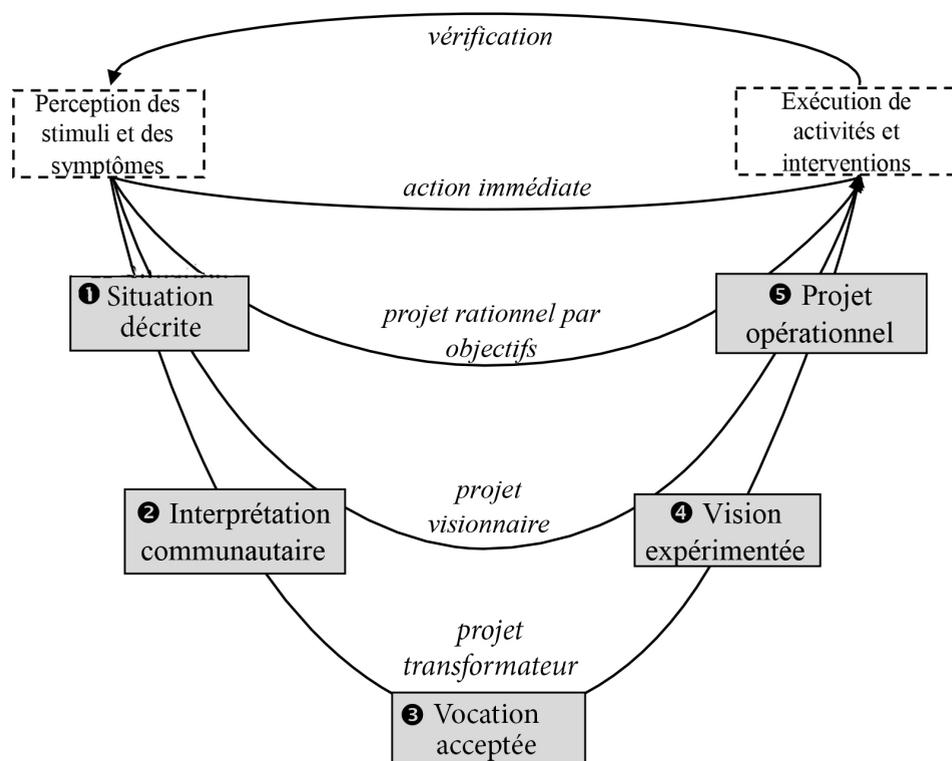


Diagramme K : Étapes et niveaux de la programmation pour le changement.

La communauté, la narration et la praxis sont les principes qui émergent tant dans le modèle salésien du projet éducatif que dans l'éducation des vertus et du caractère proposé par Dariusz Grządziel, qui reprend plusieurs exemples de MacIntyre, Carr, Pellerey et Abbà. L'auteur considère la « communauté de tradition » comme le *milieu* naturel du développement du caractère, car l'histoire de la vie de chaque personne, ainsi que l'histoire de chaque pratique humaine, sont toujours ancrées dans un contexte social et dans l'histoire plus large des traditions. L'éducation du caractère se déroule principalement dans l'environnement familial, où le jeune, en entrant en relation avec les autres membres de la communauté, participe à leur vie morale, en apprenant d'abord des compétences et un comportement moral exemplaires, puis en apprenant à reconnaître les idéaux respectés. La participation à des pratiques vertueuses et les formes narratives qui incarnent les valeurs et les vertus sont les formes les plus incisives de formation éthique reconnaissables tant dans le système préventif de Don Bosco que dans certains courants de pensée contemporains. Les actions individuelles et les activités éducatives prennent leur sens si elles sont insérées dans un récit qui les situe dans l'histoire et la tradition d'une communauté à laquelle elles appartiennent. La narration et l'appartenance sont des éléments qui donnent une unité à la vie, qui peut être conçue comme un « tout ».²⁴³ La planification et la formation aux vertus peuvent donc s'inscrire idéalement dans un processus de participation communautaire visant à discerner et à créer une nouvelle version (projet) du récit communautaire (tradition) qui incite activement les membres à agir avec une conscience nouvelle et transformée (praxis).

Au-delà de la critique historique, et en intégrant la pédagogie transformationnelle, nous pouvons également réévaluer positivement le lien et les équilibres subtils entre la pédagogie narrative et la pédagogie du projet dans la proposition éducative de Don Bosco, qui n'avaient pas été pris en compte dans le modèle de projet linéaire. La vision racontée sous forme de conte ou de rêve est complétée par le caractère concret des règlements, de la répartition des rôles et des tâches ; et le processus est régulé par

243 Cf. GRZĄDZIEL, *L'educazione del carattere e l'educazione salesiana*, 102-118 et M. PELLEREY, *Processi formativi e dimensione spirituale e morale della persona. Dare senso e prospettiva al proprio impegno nell'apprendere lungo tutto l'arco della vita*, CNOS-FAP, Roma 2007, 128-129.

l'accompagnement des personnes et par une attention constante au discernement. La vision formulée n'est donc pas seulement une déclaration d'objectifs, mais tout un environnement éducatif symbolique construit à partir de récits, d'histoires, de symboles et de théories, impliquant également le sens de l'organisation, une réglementation, et la répartition des rôles et des tâches.²⁴⁴

6.3.5. Formation salésienne des éducateurs adultes

L'importance d'une approche transformatrice et vertueuse devient très importante dans la formation des éducateurs salésiens, qui ont besoin non seulement de compétences pédagogiques mais aussi d'un accompagnement dans l'identité salésienne. Déjà à la fin du siècle dernier, Don Vecchi suggérait que l'un des rôles du salésien du futur, outre celui de « garant du charisme », serait celui de former et d'accompagner les éducateurs adultes. Il s'agit d'une nécessité qui découle logiquement du modèle de collaboration/coresponsabilité entre consacrés et laïcs, mais qui s'est accentuée plus fortement dans l'expérience pastorale concrète de certaines provinces. Il nous semble intéressant de mentionner quelques modèles de formation plus développés, orientés vers le thème de l'identité salésienne des éducateurs.

Les provinciaux de la région interaméricaine étaient déjà conscients de ce besoin de formation au moment du Chapitre Général Spécial et pour y répondre, ils ont fondé le Centre Régional Salésien de Formation Permanente à Quito en 1974, en confiant sa direction à Don Fernando Peraza Leal. L'expérience du Centre a été facilitée par le dynamisme novateur que la réflexion postconciliaire a généré en Amérique, par l'utilisation d'une langue unique, par la diffusion populaire de l'image de Don Bosco et, enfin et surtout, par la coordination de Don Peraza, qui a donné une continuité au projet dans un style sympathique et paternel et dans une atmosphère de familiarité « oratorienne ».²⁴⁵ L'élément le plus solide de la méthode de

244 Cf. A. GIRAUDO, *L'importanza storica e pedagogico-spirituale delle Memorie dell'Oratorio*, in G. BOSCO, *Memorie dell'Oratorio di S. Francesco di Sales dal 1815 al 1855*. Saggio introduttivo e note storiche a cura di Aldo Giraud, LAS, Roma 2011, 5-49; BRAIDO, *Il progetto operativo di Don Bosco*, 6-7.

245 Cf. R.D. JARAMILLO, *Il Centro Salesiano Regionale di Formazione Permanente (Quito – Ecuador)*, in ORLANDO (ed.), *Con don Bosco educatori dei giovani*, 184-189.

formation expérimentale et vitale proposée à Quito n'est pas une théorie pédagogique explicite de référence,²⁴⁶ mais une « méthodologie » basée sur l'identification à Don Bosco, favorisant l'émergence d'attitudes, de motivations, de mentalités, d'options de vie et de décisions. Le critère de formation par l'enseignement et de l'enseignement par la formation se réalise dans l'équilibre entre le cerveau et le cœur, la connaissance et l'amour de Don Bosco, la connaissance historique et la stimulation des pratiques actuelles.²⁴⁷

Dans son approche de l'étude de Don Bosco, Don Peraza a suivi le critère de « l'absence de dogmatisme et de préjugés », ce qui l'a placé dans une relation dialectique entre la valorisation et la distanciation par rapport aux études salésiennes contemporaines : « Dans la transmission des nouveautés, il est important de garder à l'esprit que le dernier mot n'a jamais été dit. Beaucoup de choses dans l'interprétation de Don Bosco sont encore des hypothèses et ce qui est en cours d'investigation ne peut être présenté comme des déclarations catégoriques ».²⁴⁸ Malgré cela, le cours de base de quatre ans du Centre de Quito a jusqu'à présent fortement tourné autour d'une connaissance progressive de la vie de Don Bosco, à partir des *Mémoires de l'Oratoire*, et sans entrer formellement dans les thèmes de l'actualisation de la pédagogie salésienne. La particularité du cours est la formation de l'identité salésienne des participants laïcs et consacrés, qui se réalise à travers une sage alternance entre les moments d'exposition et d'étude et ceux de participation active dans les travaux de groupe ou dans l'assemblée.

Au centre d'Oud-Heverlee en Belgique, Carlo Loots et Colette Schaumont proposent une approche de la formation salésienne qui n'est pas trop éloignée de la précédente au plan de la méthode mais plus orientée vers la pédagogie.²⁴⁹ Leur modèle de formation de l'identité salésienne des laïcs

246 Cf. CINAJ, *Evaluación y proyección del Centro Salesiano de Formación Permanente: Elementos para la planificación institucional de servicios y programas*, in JARAMILLO, *Il Centro Salesiano Regionale*, in ORLANDO (ed.), *Con don Bosco educatori dei giovani*, 188.

247 Cf. F. PERAZA LEAL, *Iniciación al estudio de don Bosco*, Centro Salesiano Regional, Quito 2003, 1-4.

248 *Ibid.*, 3.

249 C. SCHAUMONT - C. LOOTS, *La formazione dei collaboratori laici: integrare la pedagogia salesiana nella propria persona e nel lavoro educativo*, in ORLANDO (ed.),

considère celle-ci comme une réalité dynamique et processuelle. Se référant aux inspirations de Charles Leget,²⁵⁰ ils envisagent l'interaction entre trois éléments pour créer une identité institutionnelle : le lien avec la tradition et les perspectives d'avenir, le réseau de relations internes et externes et l'identité des collaborateurs de référence.

L'histoire d'une institution dans son rapport à la tradition est importante, car les choix effectués dans le passé déterminent en grande partie son identité. Elle « ressemble à l'identité d'un individu : chacun a sa propre histoire de vie, qui est réécrite lorsque des événements importants surviennent. De la même manière, une institution écrit et réécrit sa propre histoire. Il s'agit d'un processus continu ».²⁵¹ Le réseau de relations internes et externes peut accroître la dimension salésienne à travers la structuration interne de l'institution et à travers la manière dont se déroulent la communication et la collaboration entre toutes ses sections. La façon dont l'organigramme est mis en œuvre, la répartition des rôles et des tâches révèlent et façonnent en même temps l'identité. Le réseau de collaborations externes, la relation avec les salésiens fondateurs de l'œuvre et avec les différents organismes civils et ecclésiastiques font également partie de la dynamique identitaire. Enfin, l'identité des personnes, notamment des *personnes clé*, donne un visage à l'institution ou du moins à une partie de celle-ci. Tout cela a un grand impact interne et externe sur la gestion et l'environnement éducatif et dégage une inspiration et une force de motivation, implicitement ou explicitement.

L'innovation et l'importance du modèle de Loots et Schaumont est qu'il considère simultanément les processus d'identité au niveau personnel et institutionnel. Valorisant les principes de la pédagogie de l'apprentissage des adultes, ils envisagent des attentions processuelles intéressantes pour une formation intentionnelle de l'identité qui s'investit activement dans les processus de développement, de changement et d'apprentissage. Parmi les exemples d'application il y a les parcours d'initiation des nouveaux collaborateurs qui doivent apprendre à intégrer l'identité salésienne dans leurs

Con don Bosco educatori dei giovani, 169-171.

250 Cf. C. LEGET, *Geloven in wat je doet. Zorginstelling en katholieke traditie*, Damon, Budel 2004 cité comme modèle de référence dans *Ibid.* 153,155, 158.

251 SCHAUMONT - LOOTS, *La formazione dei collaboratori laici*, in ORLANDO (ed.), *Con don Bosco educatori dei giovani*, 158.

attitudes, leurs façons de penser et d'agir. Pour le personnel en service depuis de nombreuses années, une formation est nécessaire pour raviver et approfondir les principes fondamentaux, ce qui les aidera à vérifier leur pratique dans les orientations de base. Le personnel de direction, en revanche, doit avoir la possibilité d'apprendre à sauvegarder et à donner corps à l'identité salésienne de l'œuvre à travers des processus d'évaluation critique de sa gestion à la lumière des critères de la mission salésienne. Ce sont des personnes clé pour que l'identité salésienne soit visible et reconnaissable dans le langage, la gestion, la pratique et la mentalité.²⁵²

La proposition de Loots et Schaumont, souhaitant « prendre totalement au sérieux » le message sur la coresponsabilité des laïcs « qui doit être poussée jusqu'à ce que les laïcs se sentent responsables de la responsabilité des salésiens »,²⁵³ semble aller au-delà de la vision de Don Vecchi et ne pas considérer les différentes formes d'accompagnement progressif dans la formation salésienne des laïcs et leur implication dans les responsabilités éducatives. Soucieux de ne pas percevoir le charisme salésien comme un « paquet pré-emballé », ils ne parviennent finalement qu'à des processus herméneutiques, critiques et méthodologiques sous forme de questions qui dessinent les grandes lignes d'un document de travail.²⁵⁴ La logique du « processus » étouffe pratiquement les « contenus » charismatiques, qui perdent ainsi la force de remettre en question l'identité des éducateurs. Ceci est particulièrement évident dans le domaine de la pédagogie de la foi, qui devient un « défi » et il suffit que l'éducateur soit prêt à faire un parcours autour des questions de la foi ou qu'il ait « une certaine affinité avec la spiritualité éducative ». ²⁵⁵ La pédagogie salésienne devient ainsi une pédagogie de processus basée sur les concepts d'alliance, de confiance,

252 Cf. *Ibid.*, 158-161.

253 *Ibid.*, 152. En arrière-plan de ces conceptions, il y a une interprétation particulière du rapport de Don Bosco avec les laïcs qui souligne l'importance du concept de « salésien externe » dans le projet des premières constitutions salésiennes. Cf. *Ibid.* 150-153.

254 Cf. *Ibid.*, 163-165.

255 C. SCHAUMONT - C. LOOTS, *Preparare un futuro per la pedagogia salesiana. La formazione come leva. L'esperienza belga*, in «Orientamenti Pedagogici» 54 (2007) 5, 899. Le modèle formatif est influencé par le concept de Schepens et Burggraeve déjà présenté qui associe la religion à la recherche d'un sens à la vie.

de croissance, de jeu, de joie et d'espoir.²⁵⁶ Dans la relation entre contenu, processus et identité, le modèle de Quito nous semble plus équilibré, même s'il est moins thématique sur le plan pédagogique.

De nombreuses provinces du monde adoptent des modèles de formation salésienne des éducateurs et des collaborateurs laïcs. Parmi les plus développés, étant donné la forte présence dans le domaine scolaire, on peut citer les cours organisés par les provinces espagnoles et brésiliennes, développés en collaboration entre les salésiens de Don Bosco et les Filles de Marie Auxiliatrice. Adoptant des modèles d'apprentissage présentiel, *en ligne* et mixte, ils ont mis en place la collaboration stratégique des établissements d'enseignement supérieur salésiens avec le réseau des écoles salésiennes. Dans le modèle espagnol, les cours s'adressent au personnel occupant des fonctions de direction et aux coordinateurs pastoraux. Ceux destinés aux enseignants, en raison du grand nombre de personnes concernées, sont uniquement proposés en ligne. Outre les contenus, le choix méthodologique est intéressant : « La salésianité n'est pas conçue comme un "module" séparé des autres, mais comme un fil conducteur et le *focus* qui éclaire le reste des contenus ». ²⁵⁷ Les thèmes de la pédagogie salésienne, de la proposition éducative-pastorale, des origines charismatiques et du magistère salésien sont transversaux aux modules sur le *leadership*, la gestion des projets éducatifs, la qualité, l'innovation et, enfin, les questions juridiques et économiques. Une autre caractéristique méthodologique intéressante est la création de petits groupes au sein des cours *en ligne* et l'affectation d'un *tuteur* à chaque groupe, évitant ainsi le sentiment d'anonymat et favorisant la personnalisation de l'apprentissage. ²⁵⁸

Après une expérience déjà relativement longue, il y a le cours *en ligne* sur la salésianité proposé par l'Université catholique Don Bosco de Campo Grande au Brésil. Le cours bien structuré combine les connaissances sur Don Bosco et François de Sales avec les éléments identitaires de la pédagogie et de la pastorale salésiennes, la dynamique du monde des jeunes,

256 Cf. SCHAUMONT - LOOTS, *La formation des coopérateurs laïcs*, dans ORLANDO (ed.), *Con don Bosco educatori dei giovani*, 169-171.

257 O. GONZÁLEZ, *Proyecto formativo de directivos y educadores de las Escuelas Salesianas en España*, in ORLANDO (ed.), *Con don Bosco educatori dei giovani*, 179.

258 Cf. *Ibid*, p. 178-181.

les perspectives féminines et les aspects psycho-sociaux.²⁵⁹ Par rapport aux cours *en ligne*, les doutes et les polémiques sur la possibilité d'une formation salésienne uniquement à distance ne manquent pas. Il semblerait que la majorité des propositions *en ligne* soient un « parapluie » garanti au niveau national ou provincial qu'il faudrait intégrer à la formation présentielle garantie au niveau local ou provincial. En réalité, la formation serait donc un cours mixte entre des éléments *en ligne* et d'autres en présence. La figure des *tuteurs* qui accompagnent la formation au niveau virtuel et aussi local est importante.²⁶⁰ L'expérience de la pandémie de Covid19 est susceptible de modifier l'approche et l'équilibre autour de la formation *en ligne*, car presque tous les éducateurs du monde entier ont dû prendre conscience et faire l'expérience des avantages et des inconvénients des différents modèles.

6.3.6. *Déclinaisons, innovations et intuitions « sectorielles »*

Lors de la conférence internationale sur la pédagogie salésienne organisée à l'occasion du bicentenaire en 2015, on a pu découvrir plusieurs actualisations, éclairages et bonnes pratiques dans le domaine de la pédagogie sociale,²⁶¹ reprenant en partie les réflexions les plus significatives du congrès sur le *Système préventif et droits de l'homme* de 2009. L'attention aux aspects sociaux a trouvé sa correspondance dans le choix préférentiel pour les périphéries, dans la fréquente mise en évidence de la logique du rejet et dans l'option pour les exclus du Pape François, comme nous le lisons dans *Evangelii Gaudium*.²⁶² Le format du congrès, avec une grande participation d'universitaires et de professionnels, a également influencé la méthodologie de l'étude de la pédagogie salésienne, préférant la logique

259 Voir virtual.ucdb.br/salesianidade.

260 Cf. GONZÁLEZ, *Proyecto formativo de directivos y educadores*, in ORLANDO (ed.), *Con don Bosco educatori dei giovani*, 180-181 et le cours de formation pour tuteurs des IUS Europe.

261 Cf. V. ORLANDO (ed.), *Con don Bosco educatori dei giovani del nostro tempo*. Actes du Congrès international sur la pédagogie salésienne 19-21 mars Rome Salesianum/UPS, LAS, Roma 2015.

262 Cf. les références à *Evangelii Gaudium* dans Á. FERNÁNDEZ ARTIME, *Ouverture de la conférence*, in *Ibid*, 13-14.

d'une « mise à jour sectorielle » qui part des concepts centraux du domaine de compétence de l'auteur pour ensuite créer des liens avec le système préventif de Don Bosco ou les présumer implicites. L'avantage de ce type d'approche est lié à l'étendue des références et au caractère pratique des outils pédagogiques de chaque secteur. L'inconvénient, par contre, est le danger de lier la pédagogie salésienne à (presque) n'importe quelle tendance pédagogique contemporaine, en négligeant le lien avec les racines et les équilibres de l'expérience fondatrice de Don Bosco.

Dans la perspective de Jean-Marie Petitclerc, le concept de la relation éducative comme une *alliance* fondée sur la confiance et prévoyant le rôle de l'éducateur comme médiateur occupe une place centrale. Le postulat éducatif de la confiance s'exprime dans l'intime conviction de l'éducateur que chaque jeune, aussi blessé soit-il par la vie, possède une zone de liberté digne de confiance, qui rend possible une alliance avec lui. Il est essentiel que le jeune perçoive que nous croyons et espérons en lui, quoi qu'il arrive. La pédagogie salésienne serait donc une éducation à la fraternité, qui se trouve dans l'imbrication de l'idéal du bon chrétien et de l'honnête citoyen, et qui se développe à travers la communication, la prévention et la régulation des conflits.²⁶³ La proposition de l'auteur se place dans le contexte des « droits de l'homme », mais le dépasse par son attention méthodologique.²⁶⁴

La pratique de l'éducation aux *droits de l'homme* est un autre axe promu au cours de cette période. Une enquête menée auprès des participants au CG26 a permis de dégager des enseignements intéressants en termes de sensibilité aux nouvelles pauvretés et aux nouveaux besoins. En général, on s'accorde à dire que la promotion des droits est un moyen efficace pour créer une société plus juste, mais on est plus sceptique quant à savoir si la « voie éducative des droits » a un potentiel suffisant pour le développement de l'éducation salésienne ou est utile pour l'actualisation du système préventif. Cette méfiance se retrouve surtout chez les salésiens européens et américains.²⁶⁵ Le lien entre la logique des droits et l'évangélisation est

263 Cf. J.M. PETITCLERC, *Le système préventif repensé dans l'horizon actuel*, in *Ibid*, 83-85 qui s'inspire de X. THÉVENOT (ed.), *Éduquer à la suite de Don Bosco*, DDB/Cerf, Paris 1996.

264 Cf. J.M. PETITCLERC, *La pédagogie de Don Bosco en douze mots-clés*, Éditions Don Bosco, Paris 2012.

265 Cf. V. ORLANDO, *La via dei diritti umani e la missione educativa pastorale salesiana*

encore plus problématique,²⁶⁶ conformément aux principes exposés par MacIntyre, Carr et Grządziel concernant la non-réductibilité de l'éducation morale à la seule logique des droits. La présentation des bonnes pratiques lors des congrès de 2009 et de 2015 semble également confirmer la tendance selon laquelle l'éducation aux droits, liée au domaine de la pédagogie sociale, est bien présente dans les provinces salésiennes, bien qu'il s'agisse d'un secteur limité et non inclus dans les activités principales.

En partant du social, on voit apparaître certaines conceptions et intuitions significatives, comme l'apprentissage du service, la résilience, l'*empowerment* et le principe de réciprocité. Le processus d'approfondissement mené par les FMA de 1999 à 2007 sur le *Système préventif et les situations de difficulté* a permis de focaliser certains aspects de la méthode salésienne.²⁶⁷ Mara Borsi trouve quelques points de rencontre entre la *résilience* et le système préventif : la préventivité, la pédagogie environnementale, la conception anthropologique ouverte à la transcendance et au mystère. La qualité du système préventif est liée à des expériences relationnelles saines et positives dans un environnement favorable.²⁶⁸ Le concept de résilience a été repris, à la suite de Sœur Borsi, par plusieurs auteurs lors du congrès de 2015 : Carlo Loots, Colette Schaumont et Thierry Le Goaziou en parlent à propos de l'éducateur et de sa nécessaire formation en la matière ; Thomas Koshy relie le concept au paradigme de l'éducation « expressive »,²⁶⁹ qui cherche à découvrir et à exprimer la qualité résiliente présente en chaque

.....
 oggi, Risultati della ricerca tra i capitolari del CG26 e prospettive operative, LAS, Roma 2008, 108-114.

266 Cf. V. ORLANDO, *I diritti umani come via efficace della missione educativa salesiana. Risultati della ricerca*, in DICASTERO DELLA PASTORALE GIOVANILE DELLA CONGREGAZIONE SALESIANA, *Congresso Internazionale Sistema Preventivo e Diritti Umani. 2-6 gennaio 2009 Roma*, [s.e.], Roma 2009, 34-36.

267 Cf. M. BORSI - P. RUFFINATTO (eds.), *Sistema preventivo e situazioni di disagio. L'animazione di un processo per la vita e la speranza delle nuove generazioni*, LAS, Roma 2008.

268 Cf. M. BORSI, *Sistema preventivo e resilienza. Un possibile e fecondo dialogo*, in «Salesianum» 73 (2011) 2, 309-332.

269 Cf. la théorie de l'« expressive system » qui va au-delà du système préventif in P. GONSALVES, *Don Bosco's Peace Culture. A Theory-based Study of his Response to Conflicts*, LAS, Rome 2022; ID., *Educating for a Happy Life in Don Bosco's Way. A study guide for parents, educators and youth leaders of different faiths*, Don Bosco Institute of Technology – Tej-Presarini DB Communications, Mumbai 2011.

jeune ; Rafael Bejarano accentue, au contraire, son potentiel transformateur.²⁷⁰

Un autre aspect typique mis en évidence dans la réflexion de l'Institut des FMA est la *réciprocité* comme expression de l'anthropologie relationnelle, fondée sur la vision de la vie comme un don et, en même temps, comme un projet de liberté et de responsabilité éthique : « Le fait d'être créés à l'image du Dieu unique et trine, selon la dualité homme-femme, est le fondement de l'être relationnel de la personne qui existe en relation avec l'autre et mûrit dans une dynamique continue de réciprocité ». ²⁷¹ Dans l'horizon du paradigme de la réciprocité, la relation est incluse et exprimée à travers la catégorie de l'« accompagnement mutuel » et de l'*empowerment*, l'accompagnateur étant compris comme la personne qui ne précède ni ne suit l'autre, mais qui marche à ses côtés sur le même chemin, en lui indiquant les obstacles et en lui enseignant comment les éviter, et en l'aidant à atteindre son objectif. ²⁷² Le principe de réciprocité est en corrélation avec le modèle relationnel basé sur l'asymétrie et la complémentarité : les éducateurs accordent du crédit et de l'espace à l'initiative et à la prise de décision des jeunes, et ces derniers, se sentant estimés et acceptés, s'ouvrent à eux avec confiance, leur offrant les richesses de leur personnalité. En outre, la réinterprétation du système préventif dans la perspective de la réciprocité conduit à se concentrer sur le thème de la familiarité. ²⁷³ La réciprocité est considérée comme le principe directeur qui favorise la communion en dépassant les barrières, les fragmentations et les dissonances également dans la Famille salésienne et dans sa mission. ²⁷⁴

270 Cf. ORLANDO (ed.), *Con don Bosco educatori dei giovani*, 168, 217-221, 258-272 et 341.

271 *Nei solchi dell'alleanza. Progetto formativo delle Figlie di Maria Ausiliatrice*, Torino (Leumann), LDC 2000, 28.

272 Cf. les références à l'approche de J.M. GARCÍA, *Accompagnamento spirituale dei giovani: quadro di riferimento*, in ID. (ed.), *Accompagnare i giovani nello Spirito*, LAS, Roma 1998, 99-101.

273 Cf. COMISIÓN ESCUELA SALESIANA AMÉRICA, *II Encuentro continental de Educación Salesiana. Hacia una cultura de solidaridad*, Cuenca - Ecuador, Editorial Don Bosco 2001, 153.

274 Cf. M. BORSI, *Sistema preventivo, "sistema aperto"*, in ORLANDO (ed.), *Con don Bosco educatori dei giovani*, 120-131 et les inspirations fondatrices dans A. COLOMBO, *Educazione all'amore come coeducazione*, in Aa. Vv., *Educare all'amore*. Actes de

Une autre tendance dans le domaine pédagogique consiste à repenser le volontariat dans les coordonnées de l'*apprentissage par le service*. L'intention de transformer le monde, liée à l'image du volontariat dans les années 1970-1980 et suivantes, s'enrichit d'un accent mis sur l'intégration du projet de vie, du service rendu et du processus d'apprentissage. Prévenant la difficulté de faire sans apprendre, l'approche américaine poursuit la synergie *win-win-win* entre le bénéfice des jeunes, celui des institutions éducatives et celui des communautés locales.²⁷⁵ Dans le contexte salésien, au niveau des réflexions, il convient de noter certaines idées présentes dans les directives sur le *volontariat dans la mission salésienne* et dans le *Cadre de référence* de 2014, qui mettent en évidence le potentiel transversal du volontariat dans la croissance des jeunes.²⁷⁶ Plus spécifique, sur le thème de l'apprentissage du service, est la publication éditée par plusieurs FMA sous le titre « Didactique de la solidarité, *service learning* et pédagogie salésienne » qui combine les principes de la tradition pédagogique salésienne avec un outil qui permet d'apporter méthodologiquement dans la didactique scolaire ordinaire, dans la planification et dans l'évaluation certaines intuitions typiques du charisme.²⁷⁷

Dans le domaine de l'innovation dans l'éducation formelle, il existe également d'autres actualisations qui vont de la didactique constructiviste à la gestion communautaire inclusive et à l'*empowerment*. L'exemple typique d'une actualisation sectorielle est la publication de Jorge Álvarez Medrano sur l'approche constructiviste de la *didactique* qui est mise en lien avec le système préventif de Don Bosco.²⁷⁸ Dans le sillage de Casotti et ensuite de Ricaldone, qui ont vu en Don Bosco un précurseur de l'école

.....
la XVI^e Semaine de Spiritualité pour la Famille Salésienne, SDB Roma 1993, 97-127.

275 Cf. M. GUARDIANI, *Educazione alla prosocialità: impatto sulla maturazione dei giovani, problemi aperti e potenziali soluzioni*, in «Orientamenti Pedagogici» 65 (2018) 1, 133-144.

276 Cf. Dicastero PG, *Quadro di riferimento*, ³2014, 157-161; DICASTERI PER LA PASTORALE GIOVANILE E PER LE MISSIONI, *Il volontariato nella missione salesiana. Manuale di Guida ed Orientamenti*, Direzione Generale Opere Don Bosco, Roma 2008.

277 Cf. CIOFS SCUOLA FMA., *Didattica della solidarietà. Service learning e pedagogia salesiana*, FrancoAngeli, Milano 2019.

278 Cf. J.Á. MEDRANO, *Constructivismo y sistema preventivo. Una relectura cualitativa de la obra maestra de Don Bosco*, CCS, Madrid 2010.

active, l'auteur propose l'approche didactique constructiviste comme étant salésienne, parce que certains principes lui correspondent, mais sans créer de liens fondamentaux entre tous les éléments importants qui la constituent. Le cours d'apprentissage à distance promu par les IUS d'Amérique latine a évolué de manière similaire, en mettant fortement l'accent sur l'apprentissage coopératif comme moyen concret d'actualiser l'éducation salésienne dans un contexte universitaire.²⁷⁹

Dans le contexte des Institutions Universitaires Salésiennes (IUS) autour du bicentenaire de la naissance de Don Bosco, le thème de l'inclusion sociale du point de vue de la pédagogie salésienne a connu un développement important. La présence salésienne dans l'enseignement supérieur est proposée comme une réponse au défi de la construction d'une société plus juste et inclusive, en imprégnant la culture organisationnelle et formative de l'humanisme chrétien qui forme les nouveaux *leaders* des générations d'étudiants universitaires. Les séminaires ont abordé les aspects politiques, économiques et éducatifs de la proposition d'une pédagogie salésienne qui privilégie à la fois les interventions visant à prévenir la marginalisation ou l'exclusion sociale et une méthodologie éducative qui construit un milieu éducatif pluraliste et diversifié.²⁸⁰

6.3.7. Une conclusion ouverte entre le Synode et le Covid19

Autour du Synode de 2018 sur les jeunes, il y a eu une multitude d'activités et de publications, comme c'est le cas typique pour un événement ecclésial mondial de ce genre. Certains facteurs, tels que le rythme rapide de la succession des différents Synodes pendant le pontificat du Pape François, les circonstances qui ont mis en doute la crédibilité de l'approche de l'Église catholique par rapport aux jeunes, les oppositions traditionalistes-progressistes et la multiplicité des documents officiels autour du Synode, ont diminué l'impact d'un thème très important pour l'avenir de

279 Pour une évaluation des cours, voir F.U. BOTELHO - R.M. VICARI, *Evaluation of Distance Course Effectiveness. Exploring the Quality of Interactive Processes*, in « Informática na Educação » 12 (2009) 1, 39-46.

280 Cf. M.S. VILLAGÓMEZ - R. SOFFNER - A. ROCCHI - L. MARQUES (eds.), *Desafíos de la educación salesiana. Experiencias y reflexiones desde las IUS*, Abya-Yala, Quito 2020, 379-521.

l'Église, qui nécessiterait cependant un temps beaucoup plus long pour avoir des retombées concrètes dans son vécu pastoral. Il semble que même au niveau salésien, l'accueil ait été plutôt modeste. Certaines réflexions ont été faites lors de la conférence « Jeunes et choix de vie » qui s'est tenue à Rome peu avant le Synode, d'autres devaient se concrétiser lors du CG28 en réponse à la question « quels salésiens pour les jeunes d'aujourd'hui ? ».

Le congrès international de septembre 2018 a été organisé en collaboration entre l'UPS et l'Auxilium, une étape importante dans la collaboration des deux institutions. Le thème du Synode sur les jeunes, la foi et le discernement vocationnel a été étendu à la catégorie des choix de vie, afin de permettre une perspective éducative plus large dans le dialogue entre les différentes sciences. Le parcours de la conférence a été ponctué de sessions plénières calquées sur les trois actions : reconnaître, interpréter, choisir.²⁸¹

Dans la première session, *À l'écoute des jeunes*, on a pu percevoir la portée internationale et interculturelle garantie par plusieurs centaines de participants, les réflexions du *panel* sociologique, qui a offert (seulement) quelques clés d'interprétation pour approfondir les modèles, les styles, les valeurs et les choix de vie en Europe, en Amérique latine, en Asie et en Afrique, et les résultats de la recherche parmi les équipes de pastorale des jeunes des provinces des Salésiens de Don Bosco et des FMA du monde entier. La deuxième session, *Dialoguer pour discerner*, était consacrée à l'approfondissement de la relation entre les jeunes et les choix de vie du point de vue de la réflexion anthropologique, philosophique, pédagogique et pastorale, afin d'accompagner les jeunes dans la tâche de transition vers la vie adulte et la construction de leur identité.

La troisième session, *Perspectives éducatives dans une lecture ecclésiale et salésienne*, a eu pour tâche de reprendre les défis qui sont apparus dans la réflexion du congrès et de les réinterpréter à partir de l'apport original du charisme éducatif salésien. L'herméneutique de quelques sources salésiennes, par Wim Collin et Eliane Petri, a offert l'opportunité de comparer l'expérience éducative et formative de saint Jean Bosco et de sainte

281 Cf. M. VOJTÁŠ - P. RUFFINATTO (eds.), *Giovani e scelte di vita, Prospettive educative*. Actes du congrès international organisé par l'Université pontificale salésienne et la Faculté pontificale des sciences de l'éducation Auxilium Rome, 20-23 septembre 2018, LAS, Roma 2019.

Marie-Dominique Mazzarello, afin de faire ressortir dans les écrits des deux fondateurs les attitudes et les valeurs, les modèles et les stratégies qui aident les jeunes, garçons et filles, à mûrir dans leur vocation humaine et chrétienne et de décrire les caractéristiques qui qualifient ceux qui les accompagnent dans leurs choix de vie.

Dans un deuxième temps, à travers une réflexion pédagogique menée par Piera Ruffinatto, on a voulu montrer comment l'éducation au choix est une dimension essentielle de la méthode préventive, qui par sa nature même vise à former des jeunes en tant que bons chrétiens et honnêtes citoyens, et une méthode privilégiée pour éduquer des convictions, des systèmes de sens et des cadres de référence sûrs pour la vie. Enfin, dans ma contribution, j'ai voulu offrir un aperçu de l'actualisation de la pédagogie du choix et de la vocation et comparer les modèles d'avant et d'après Vatican II aux besoins actuels, en relisant et en proposant un cadre et quelques outils pour la pédagogie vocationnelle d'aujourd'hui. D'autres interventions, indiquées dans le programme comme « communications » et « bonnes pratiques », ont ensuite proposé une actualisation des parcours d'accompagnement au choix dans les différentes sphères de la vie : dans la pastorale scolaire et universitaire, dans l'oratoire et l'animation, dans le volontariat et l'engagement social, dans les parcours de préparation et d'accompagnement au mariage, dans la pastorale professionnelle spécifique et, enfin, dans le domaine des *nouveaux médias*.

Les événements et les réflexions autour du Synode sur les jeunes ont été l'occasion de percevoir l'imbrication et la complexité des différents mondes de la jeunesse, des pratiques éducatives en place et des critères pédagogiques, anthropologiques, théologiques et charismatiques. Ainsi ils ont permis de revivre tes parcours d'une « formation intégrale » telle qu'elle est décrite dans le Document final du Synode lui-même :

La situation actuelle se caractérise par une complexité croissante des phénomènes sociaux et de l'expérience individuelle. Dans la réalité de la vie, les changements qui se produisent s'influencent mutuellement et ne peuvent être abordés de manière sélective. En réalité, tout est lié : la vie familiale et l'engagement professionnel, l'utilisation des technologies et la façon dont nous vivons la communauté, la défense de l'embryon et celle du migrant. Le concret nous parle d'une vision anthropologique de la personne dans son

ensemble et d'une manière de connaître qui ne sépare pas mais saisit les connexions, apprend de l'expérience en la relisant à la lumière de la Parole, et s'inspire de témoignages exemplaires plutôt que de modèles abstraits. Cela appelle une nouvelle approche formative, qui vise à intégrer les perspectives, à permettre de saisir l'imbrication des problèmes et à savoir unifier les différentes dimensions de la personne. Cette approche est profondément en phase avec la vision chrétienne qui contemple dans l'incarnation du Fils la rencontre inséparable du divin et de l'humain, de la terre et du ciel.²⁸²

Un méta-message du pontificat du pape François, qui va au-delà des sujets traités, concerne l'attitude fondamentale et le style d'action des chrétiens, pour construire une Église toujours plus proche des gens, plus missionnaire, plus ouverte et, enfin, plus synodale.²⁸³ Les processus synodaux, qui ont également mis en lumière des désaccords et des résistances, ainsi que les événements liés à la pandémie, qui ont paralysé le travail pastoral et éducatif pendant une certaine période, nous ont rappelé que ce n'est ni une fatalité ni un chemin facile. La pandémie a mis en lumière à la fois la fragilité des systèmes, des personnes et des convictions et la résilience présente dans la volonté de repenser, d'être fidèle de manière créative, et a rappelé avec force qu'une manière de faire de l'éducation en allant « du papier à la vie » ne peut pas fonctionner. En ajoutant d'autres critères et des slogans abstraits et désincarnés aux listes, déjà trop pleines d'exigences pour une éducation salésienne idéale, on ne ferait qu'augmenter la frustration des éducateurs et la corrosion des objectifs éducatifs par une rhétorique vide, la poursuite d'objectifs secondaires non déclarés et l'augmentation insoutenable de la distance entre l'idéal et la situation réelle.

« Quels salésiens pour les jeunes d'aujourd'hui ? », telle était la question posée par le CG28, qui a toutefois été interrompu par l'urgence sanitaire et n'a pu donner une réponse complète. Il semble toutefois que la convergence aille davantage dans le sens du processus que du contenu : « Les salésiens

282 SINODO DEI VESCOVI, XV ASSEMBLEA GENERALE ORDINARIA, *I giovani, la fede e il discernimento vocazionale*. Documento finale. Il frutto dell'assemblea sinodale, LDC, Torino 2018, no. 157.

283 Cf. S. CURRÒ - M. SCARPA (eds.), *Giovani, vocazione e sinodalità missionaria. La pastorale giovanile nel processo sinodale*, LAS, Roma 2019.

marchent avec les jeunes d'aujourd'hui ». Dans une période de crise et de changement d'époque, il n'est pas possible de faire des révisions radicales, mais on peut mettre à jour le charisme éducatif salésien en adoptant une approche reconnaissante, fidèle, créative, synodale, transformatrice, vertueuse et patiente.

Si nous entrons dans le paradigme des processus, nous pourrions penser que les pédagogues et les éducateurs qui projetaient en communauté à partir des propositions de Don Vecchi, seraient aujourd'hui probablement capables d'impliquer les laïcs de façon coresponsable dans la mission et sauraient dans un futur proche marcher synodalement ensemble comme Famille salésienne. Je pense que, au-delà de la diversité des termes et des thèmes, il y a des équilibres typiques qui caractérisent l'éducation salésienne et qui sont présents comme un fil rouge dans les périodes que nous avons parcourues, même avec des accents différents. Ces principes interconnectés pourraient être développés selon une triple logique : un *système d'idées* fondamentales interconnectées avec une *méthodologie des processus* et avec une *formation de l'identité* en vue d'une actualisation de la pédagogie salésienne... mais ceci fera l'objet d'une autre publication.

6.4. Outils et ressources

6.4.1. Tableau chronologique

<i>Histoire mondiale</i>	<i>Histoire salésienne</i>	<i>Publications sur la pédagogie salésienne</i>
Fin de la guerre civile au Rwanda	1996	Juan Vecchi élu Recteur Majeur au CG24 (thème : salésiens et laïcs)
Publication du volume I de <i>Harry Potter</i>	1997	Naissance des IUS (études supérieures) Vecchi , <i>Io per voi studio. La preparazione dei confratelli</i>
Fondation de Google	1998	SDB-FMA, <i>Per un cammino di collaborazione: Pastorale sal. d. jeunes: cadre de référence</i> (1 ^e éd.)
	1999	Érection d'une province au Vietnam Braido , <i>Prevenire non reprimere</i>
Putin président de la Russie	2000	Canonisation de Versiglia-Caravario <i>Pastorale sal. des jeunes: cadre de référence</i> (2 ^e éd.)
Attaque des tours jumelles (New-York)	2001	
Euro, monnaie européenne	2002	Pascual Chávez élu Recteur Majeur au CG25 (thème : la communauté salésienne aujourd'hui)
	2003	Chávez , <i>Cari Salesiani, siate santi!</i> Ruffinatto , <i>La relazione educativa</i>
Naissance de Facebook	2004	Prellezo , <i>Linee pedagogiche della Società Salesiana</i>
Benoît XVI élu pape	2005	Chávez , <i>Con il coraggio di DB nella comunicazione soc.</i>
Saddam Hussein condamné à mort	2006	Formation à la comm. sociale Braido , <i>Storia dell'oratorio salesiano in Italia</i>
Lancement de l'iPhone	2007	Conférences ACSSA sur l'éducation salésienne
Crise financière mondiale; Benoît XVI écrit <i>Lettre sur l'urgence de l'éducation</i>	2008	CG26 (thème : identité charismatique et passion apostolique)
	2009	Lancement du "Projet Europe" SDB Chávez , <i>La Missione Salesiana e i diritti umani</i>
	2010	Chávez , <i>La Pastorale Giovanile Salesiana</i>
Fin du dernier gouvernement Berlusconi	2011	Aspirantats missionnaires en Inde Bozzolo-Carelli (eds.), <i>Evangelizzazione ed educazione</i>
Boson de Higgs découvert au CERN	2012	<i>Charte d'identité spirituelle et charismatique de la Famille salésienne</i>
François élu pape, <i>Evangelii Gaudium</i>	2013	Congrès mondial des coopérateurs Attard-García (eds.), <i>L'accompagnamento spirituale</i>
	2014	Ángel F. Artime élu Recteur Majeur au CG27 ; <i>Cadre de référence</i> (3 ^e éd.)
Attaques des radicaux islamiques à Paris	2015	Bicentenaire de la naissance de DB Orlando (ed.), <i>Con DB educatori dei giovani...</i>
Brexit; Cameron démissionne	2016	4 ^e édition de la <i>Ratio studiarum</i> Vojtás , <i>Progettare e discernere</i>
Trump succède à Obama aux États-Unis	2017	Congrès sur la Pastorale Familiale (Sala , <i>Evangelizzazione ed educazione dei giovani</i>)
Synode sur les jeunes	2018	Naissance de la DB Green Alliance Bay , <i>Giovani salesiani e accompagnamento</i>
Exhortation <i>Christus vivit</i>	2019	Présence dans 134 pays Vojtás-Ruffinatto (eds.), <i>Giovani e scelte di vita</i>
Covid19; Pacte mondial pour l'éducation	2020	CG28 (thème : quels salésiens pour les jeunes d'aujourd'hui ?)

6.4.2. Bibliographie sélective

ALBERICH E. – VALLABARAJ J., *Communicating a Faith That Transforms. A Handbook of Fundamental Catechetics*, Kristu Jyoti, Bangalore 2004.

ATTARD F. – GARCÍA M.A. (eds.), *L'accompagnamento spirituale. Itinerario pedagogico spirituale in chiave salesiana al servizio dei giovani*, LDC,

Torino 2014.

BAY M., *Giovani Salesiani e accompagnamento. Risultati di una ricerca internazionale*, LAS, Roma 2018.

BORSI M., *Sistema preventivo e resilienza. Un possibile e fecondo dialogo*, in «Salesianum» 73 (2011) 2, 309-332.

BORSI M. – RUFFINATTO P. (eds.), *Sistema preventivo e situazioni di disagio. L'animazione di un processo per la vita e la speranza delle nuove generazioni*, LAS, Roma 2008.

BOZZOLO A. – CARELLI R. (eds.), *Evangelizzazione ed educazione*, LAS, Roma 2011.

BRAIDO P., *Don Bosco prete dei giovani nel secolo delle libertà*, LAS, Roma 2003.

BRAIDO P., *Prevenire non reprimere. Il sistema educativo di don Bosco*, LAS, Roma 2006.

CAPITOLO GENERALE 25 DEI SALESIANI DI DON BOSCO, *La comunità salesiana oggi. Documento Capitolare*, SDB, Roma 2002.

CAPITOLO GENERALE 26 DEI SALESIANI DI DON BOSCO, “*Da mihi animas, cetera tolle*”. *Documento Capitolare*, SDB, Roma 2008.

CAPITOLO GENERALE 27 DEI SALESIANI DI DON BOSCO, “*Testimoni della radicalità evangelica*”: *Lavoro e temperanza. Documento Capitolare*, SDB, Roma 2014.

CAPITOLO GENERALE 28 DEI SALESIANI DI DON BOSCO, “*Quali salesiani per i giovani di oggi?*”. *Riflessione postcapitolare*, SDB, Roma 2020.

CHÁVEZ VILLANUEVA P., *Cari Salesiani, siate santi!*, in ACG 83 (2002) 374, 3-37.

CHÁVEZ VILLANUEVA P., “*Sei tu il mio Dio, fuori di te non ho altro bene*”, in ACG 84 (2003) 382, 3-28.

CHÁVEZ VILLANUEVA P., *Con il coraggio di Don Bosco nelle nuove frontiere della comunicazione sociale*, in ACG 86 (2005) 390, 3-46.

CHÁVEZ VILLANUEVA P., *Cristianità e prevenzione*, in UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BARI, *L'educatore, oggi. Trattati per un profilo di san Giovanni Bosco*. Seminario di studio del 26 aprile 2006, Servizio Editoriale

Universitario, Bari 2007, 11-28.

CHÁVEZ VILLANUEVA P., *La Missione Salesiana e i diritti umani in particolare i diritti dei minori*, in DICASTERO PG, *Sistema Preventivo e Diritti Umani*, 77-85.

CHÁVEZ VILLANUEVA P., “*E si commosse per loro perché erano come pecore senza pastore, e si mise a insegnare loro molte cose*” (Mc 6,4). *La Pastorale Giovanile Salesiana*, in ACG 91 (2010) 407, 3-59.

CHÁVEZ VILLANUEVA P., “*Testimoni della radicalità evangelica*”: *Chiamati a vivere in fedeltà il progetto apostolico di Don Bosco. “Lavoro e temperanza”*, in ACG 93 (2012) 413, 3-56.

CHÁVEZ VILLANUEVA P., *Testimoni del Dio vivente. Natura e futuro della vita consacrata una visione salesiana*, LEV, Roma 2012.

CIOFS SCUOLA FMA, *Didattica della solidarietà. Service learning e pedagogia salesiana*, FrancoAngeli, Milano 2019.

CURRÒ S. – SCARPA M. (eds.), *Giovani, vocazione e sinodalità missionaria. La pastorale giovanile nel processo sinodale*, LAS, Roma 2019.

DICASTERO PER LA COMUNICAZIONE SOCIALE, *Manuale per la comunicazione sociale*, SDB, Roma 2005.

DICASTERO PER LA FORMAZIONE – DICASTERO PER LA PASTORALE GIOVANILE, *Giovani salesiani e accompagnamento. Orientamenti e direttive*, Sede Centrale Salesiana, Roma 2019.

DICASTERO PER LA PASTORALE GIOVANILE, *La pastorale giovanile salesiana. Quadro di riferimento fondamentale*, SDB, Roma ¹1998 ²2000, ³2014.

DICASTERO DELLA PASTORALE GIOVANILE DELLA CONGREGAZIONE SALESIANA, *Congresso Internazionale Sistema Preventivo e Diritti Umani. 2-6 gennaio 2009 Roma*, [s.e.], Roma 2009.

DICASTERI PER LA PASTORALE GIOVANILE E PER LE MISSIONI, *Il volontariato nella missione salesiana. Manuale di Guida ed Orientamenti*, Direzione Generale Opere Don Bosco, Roma 2008.

DICASTERI PER LA PASTORALE GIOVANILE FMA-SDB, *Spiritualità Giovanile Salesiana. Un dono dello Spirito alla Famiglia salesiana per la vita e la speranza di tutti*, [s.e.], Roma 1996.

Dodici anni di PG/1: Il passato, una storia di Congregazione. Intervista a

d. Fabio Attard, consigliere generale uscente della PG Salesiana a cura di Renato Cursi, Giancarlo De Nicolò e Jesús Rojano, in «Note di Pastorale Giovanile» 54 (2020) 1, 42-52.

DOMÈNECH A., *Il Progetto Organico Ispettorale*, in ACG 84 (2003) 381, 35-42.

FARFÁN M. (ed.), *Carisma salesiano y educación superior*, Editorial Universitaria Abya-Yala, Quito 2019.

FERNÁNDEZ ARTIME Á., *Come don Bosco, per i giovani, con i giovani! Bicentenario della nascita di don Bosco*, in ACG 96 (2015) 420, 3-23,

FERNÁNDEZ ARTIME Á., «Perché abbiamo la vita e l'abbiamo in abbondanza» (Giov. 10, 10) *Cinque frutti del bicentenario*, in ACG 96 (2015) 421, 3-26.

FERNÁNDEZ ARTIME Á., *Strenna 2018 "Signore, dammi di quest'acqua" (Gv 4,15). Coltiviamo l'arte di ascoltare e di accompagnare*, in ACG 99 (2018) 426, 3-32.

FRANCESCO, *Esortazione apostolica Evangelii Gaudium* (24 novembre 2013), in AAS 105 (2013) 1019-1137.

FRANCESCO, *Costituzione apostolica Veritatis Gaudium circa le università e le facoltà ecclesiastiche* (27 dicembre 2017), in AAS 110 (2018) 1-41.

FRANCESCO, *Christus Vivit. Esortazione apostolica postsinodale del santo padre Francesco ai giovani e a tutto il popolo di Dio*, LDC, Torino 2019.

GARCÍA J.M. (ed.), *Accompagnare i giovani nello Spirito*, LAS, Roma 1998.

GARCÍA MORCUENDE M.A., *L'accompagnamento personale nella proposta educativo-pastorale salesiana*, in ATTARD – GARCÍA (eds.), *L'accompagnamento spirituale*, 261-289.

GARELLI F., *Presentazione della ricerca "Giovani e scelte di vita" e conclusioni*, in VOJTÁŠ – RUFFINATTO (eds.), *Giovani e scelte di vita*, 190.

GIRAUDO A., *L'importanza storica e pedagogico – spirituale delle Memorie dell'Oratorio*, in G. BOSCO, *Memorie dell'Oratorio di S. Francesco di Sales dal 1815 al 1855*. Saggio introduttivo e note storiche a cura di Aldo Giraudo, LAS, Roma 2011, pp. 5-49.

GONSALVES P., *Educating for a Happy Life in Don Bosco's Way. A study guide*

- for parents, educators and youth leaders of different faiths*, Don Bosco Institute of Technology – Tej-Presarini DB Communications, Mumbai 2011.
- GONZÁLEZ F., *Presenza nelle reti sociali* in ACG 97 (2016) 423, 33-42.
- GRECH L., *Salesian Spiritual Companionship with young people today inspired by the praxis and thought of St John Bosco*, Horizons, Qormi 2018.
- GRZĄDZIEL D., *L'educazione del carattere e l'educazione salesiana alla cittadinanza*, in «Salesianum» 77 (2015) 92-126.
- GUARDIANI M., *Educazione alla prosocialità: impatto sulla maturazione dei giovani, problemi aperti e potenziali soluzioni*, in «Orientamenti Pedagogici» 65 (2018) 1, 133-144.
- ISTITUTO STORICO SALESIANO, *Fonti Salesiane. 1. Don Bosco e la sua opera*. Raccolta antologica, LAS, Roma 2014.
- MENEGHETTI A. – SPÓLNİK M. (eds.), *Gratitudine ed educazione. Un approccio interdisciplinare*, LAS, Roma 2012.
- NANNI C. (ed.), *Salesiani e pastorale tra gli universitari*, SDB, Roma 1988.
- Nei solchi dell'alleanza. Progetto formativo delle Figlie di Maria Ausiliatrice*, Torino (Leumann), LDC 2000.
- OLMOS M., *Origen y desarrollo de las Instituciones Salesianas de Educación Superior. Visión crítica del proceso histórico de las IUS*, in FARRÁN (ed.), *Carisma salesiano y educación superior*, 21-44.
- ORLANDO V. (ed.), *Con don Bosco educatori dei giovani del nostro tempo*. Atti del Convegno Internazionale di Pedagogia Salesiana 19-21 marzo Roma Salesianum/UPS, LAS, Roma 2015.
- PELLERÉY M., *La professionalità educativa e la competenza pedagogica. Attenzioni irrinunciabili dell'offerta formativa della famiglia salesiana oggi*, in ORLANDO (ed.), *Con Don Bosco educatori dei giovani del nostro tempo*, 190-206.
- PERAZA LEAL F., *Iniciación al estudio de don Bosco*, Centro Salesiano Regional, Quito 2003.
- PETITCLERC J.M., *La pédagogie de Don Bosco en douze mots-clés*, Éditions Don Bosco, Paris 2012.

- RATZINGER J. BENEDETTO XVI, *Gesù di Nazaret*, Rizzoli, Milano 2007.
- SALA R., *Evangelizzazione ed educazione dei giovani. Un percorso teorico-pratico*, LAS, Roma 2017.
- SCHAUMONT C. – LOOTS C., *La formazione dei collaboratori laici: integrare la pedagogia salesiana nella propria persona e nel lavoro educativo*, in ORLANDO (ed.), *Con don Bosco educatori dei giovani*, 150-174.
- SCHAUMONT C. – LOOTS C., *Preparare un futuro per la pedagogia salesiana. La formazione come leva. L'esperienza belga*, in «Orientamenti Pedagogici» 54 (2007) 5, 897-910.
- SINODO DEI VESCOVI, XV ASSEMBLEA GENERALE ORDINARIA, *I giovani, la fede e il discernimento vocazionale*. Documento preparatorio e questionario con la lettera di papa Francesco ai giovani, LDC, Torino 2017.
- SINODO DEI VESCOVI, *Il mondo delle nuove generazioni attraverso il questionario online. The world of new generations according to the online questionnaire*, a cura di Osservatorio Giovani dell'Istituto Toniolo, LEV, Città del Vaticano 2018.
- SINODO DEI VESCOVI, XV ASSEMBLEA GENERALE ORDINARIA, *I giovani, la fede e il discernimento vocazionale*. Documento finale. Il frutto dell'assemblea sinodale, LDC, Torino 2018.
- SOCIETÀ DI SAN FRANCESCO DI SALES, *Dati e statistiche. Capitolo Generale 28°*, Sede Centrale Salesiana, Roma 2020.
- VECCHI J.E., “Io per voi studio...” (C 14) *La preparazione adeguata dei confratelli e la qualità del nostro lavoro educativo*, in ACG 78 (1997) 361, 3-47.
- VECCHI J.E., *Un servizio per le istituzioni universitarie salesiane*, in ACG 79 (1998) 362, 97-99.
- VILLAGÓMEZ M.S. et al. (eds.), *Desafíos de la educación salesiana. Experiencias y reflexiones desde las IUS*, Abya-Yala, Quito 2020.
- VOJTÁŠ M., *Progettare e discernere. Progettazione educativo-pastorale salesiana tra storia, teorie e proposte innovative*, LAS, Roma 2015.
- VOJTÁŠ M. – RUFFINATTO P. (eds.), *Giovani e scelte di vita: Prospettive educative*. Atti del Congresso Internazionale organizzato dall'Università

Pontificia Salesiana e dalla Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educa-
zione Auxilium Roma, 20-23 settembre 2018, LAS, Roma 2019.

6.4.3. *Ressources en ligne*

Sources, documents, recherches, publications en texte intégral, maté-
riel photographique, liés à ce chapitre.²⁸⁴



Bibliographie complète, index des auteurs, index des sujets pour l'en-
semble de la publication.²⁸⁵



284 Cf. salesian.online/pedagogia6

285 Cf. salesian.online/pedagogia-dopo-db

POSTFACE

J'ai accepté avec plaisir l'invitation que m'a faite Don Michal Vojtáš d'écrire la préface de son précieux volume sur la *Pédagogie salésienne après Don Bosco*. J'ai eu le privilège d'avoir entre les mains le brouillon de son travail et, dès la première lecture, j'ai été très satisfait du sérieux de l'œuvre, de son caractère scientifique et de sa capacité à suivre le chemin tracé dans la Congrégation par l'expérience éducative de Don Bosco et son « traité pédagogique » sur le système préventif, où il a voulu mettre par écrit, à la suite de nombreuses demandes, ce qui se cachait derrière son art éducatif, jusqu'à aujourd'hui. De ce point de vue, ses recherches et son exposé sont très complets et actualisés.

Dès le début, Don Vojtáš a clairement indiqué ce qu'il avait l'intention de faire et la mise en œuvre qui s'en est suivie. Cela l'a aidé à faire preuve de rigueur dans le traitement des différents « moments » de l'expérience éducative et de la réflexion pédagogique. J'ai beaucoup apprécié le cadre historique de chacune de ces périodes, également parce qu'il a essayé de retracer le cadre social, politique et culturel dans les différentes régions du monde.

La tentative de *Don Pietro Ricaldone*¹ de « définir » l'éducation salésienne, bien que des travaux aient été réalisés avant lui par les « conseillers scolaires » de la Congrégation et par des essayistes comme Don Cerruti et Don Caviglia, en fait un point de référence dans l'évolution de la pédagogie

1 Cf. P. RICALDONE, *Don Bosco Educatore*, Libreria Dottrina Cristiana, Colle Don Bosco (Asti) 1951.

salésienne, d'autant plus qu'il s'agit de son « testament » écrit ou recueilli à la fin de son long et fructueux rectorat. L'auteur le considère à juste titre comme une première tentative de faire de la « pédagogie ».

Mais ce sera Don Pietro Braido, surtout le Braido spécialiste de la philosophie de l'éducation, de l'histoire de la pédagogie, et finalement pédagogue lui-même, qui sera le premier vrai « pédagogue salésien », avant de se cantonner dans l'histoire pour écrire son chef-d'œuvre en deux volumes *Don Bosco, prêtre des jeunes au siècle des libertés*.² Lui-même est passé par différentes étapes jusqu'à conclure que le *caractère propre de la « pédagogie salésienne » sera de compter avec un noyau fondamental qui la constitue et qui est le système préventif de Don Bosco*, auquel s'en ajoutera un autre, à savoir la nécessité de « mettre à jour et d'inculquer » chaque fois les éléments constitutifs afin d'éviter de tomber dans la récitation de *slogans* vides de contenu : ce que signifie aujourd'hui raison-religion-*amorevolezza* ; ce que signifie aujourd'hui être père-ami-frère ; ce que signifie aujourd'hui être un « bon chrétien et un honnête citoyen », etc.

Il n'y a aucun doute que c'est le CGS qui a été le Chapitre du changement profond dans la Congrégation, dans tous les sens du terme, pour répondre à l'appel du Concile Vatican II, à l'époque des grands changements sociaux, culturels et ecclésiaux, le Chapitre qui, avec le CG21, a pris cela au sérieux, bien que n'étant pas un congrès de chercheurs, ni une simple assemblée de confrères, mais une véritable assemblée capitulaire qui comptait des experts dans le domaine des sciences de l'éducation, à commencer par Braido, et des confrères totalement immergés dans le domaine de l'éducation formelle, non formelle et informelle.

C'est pourquoi la *lettre de Don Egidio Viganò*³ a une grande valeur, précisément parce qu'elle présentait le fruit du travail capitulaire du CG21, qui sera ensuite le point de départ de Don Vecchi comme conseiller pour la pastorale des jeunes, après l'expérience de Don Giovenale Dho, Don Rosalio Castillo, Don Gaetano Scrivo. Juste pour dire que ce n'est pas comme si cette pensée avait poussé comme un champignon.

À partir de ce moment, ce sera *Don Juan Edmundo Vecchi*,⁴ avec son

2 Cf. P. BRAIDO, *Il sistema educativo di Don Bosco*, SEI, Torino 1971.

3 Cf. E. VIGANÒ, *Il progetto educativo salesiano*, in ACS 59 (1978) 290, 3-42.

4 Cf. J. VECCHI, *Pastorale, educazione, pedagogia nella prassi salesiana*, in VECCHI - PRELLEZZO (eds.), *Prassi educativa pastorale e scienze dell'educazione*, SDB, Roma

dicastère, qui élaborera non pas tant une théorie que la mise en pratique du changement dans l'approche de notre présence dans le domaine éducatif, ce qui impliquait une configuration différente du Conseil général. Il suffit de dire que c'est Don Antonio Domènech qui a exposé dans le premier *Cadre de référence* ce qui avait été fait jusqu'alors.

Dans son livre, Don Vojtáš définit les différentes périodes de la Congrégation du point de vue du genre de travail, c'est-à-dire de l'évolution de la « pédagogie salésienne ». Cela signifie que, tout en se référant à l'histoire, d'où les citations du livre de Morand Wirth (*Don Bosco en son temps*), il ne prétend pas faire une évaluation des rectorats, qui est quelque chose de beaucoup plus complexe, comme l'est la vie de la Congrégation dans la diversité des contextes, situations, types d'œuvres et d'activités, rapidité. En effet, lorsque nous rencontrons la Commission préparatoire des *Sources salésiennes*, nous n'avons pas voulu aller au-delà de Don Ricaldone, en raison du manque de distance historique. Et j'ai demandé que dans le congrès historique de novembre 2015 il y ait une conférence du RM sur l'évolution de la Congrégation depuis le Concile Vatican II, parce qu'il me semblait que, même en admettant ce qui a été écrit avant, on risquait de présenter une Congrégation qui n'existe plus aujourd'hui.

En effet, les milieux et les contextes sociaux et ecclésiaux ont été profondément transformés. Les jeunes ont de nouvelles valeurs et de nouveaux critères de vie, qui constituent une véritable nouvelle culture ; les liens traditionnels de transmission culturelle et religieuse (famille, école, Église...) ont été affaiblis et souvent rompus. *La situation dans laquelle l'engagement éducatif et pastoral doit être mis en œuvre est diversifiée et en constante évolution*. Il n'est donc pas possible de se limiter à de petits ajustements des pratiques traditionnelles, ni de penser à un schéma d'action qui soit le même pour tous.

C'est pourquoi, il y a déjà quelque temps, avec cette conscience de plus en plus explicite, on a commencé à *concevoir une « nouvelle » présence salésienne parmi les jeunes*,⁵ *une « nouvelle évangélisation »*,⁶ *une*

.....
1988, 123-150.

5 Cf. P. CHÁVEZ VILLANUEVA, *Insieme per i giovani dell'Europa*. Intervento finale del Rettor Maggiore nell'incontro degli Ispettori dell'Europa, 5 dicembre 2004. ACG 86 (2005) 388, 113-115.

6 Cf. E. VIGANÒ, *La nuova evangelizzazione*, in ACS 70 (1989) 331, 3-43.

« *nouvelle éducation* », ⁷ voire un « *nouveau système préventif* ». ⁸ Par ces affirmations, on a voulu exprimer précisément la *nécessité de repenser et d'approfondir les contenus et l'approche de l'éducation et de la pastorale salésienne* en réponse à la nouvelle situation des jeunes.

Redécouvrir le système préventif

Je voudrais rappeler qu'en préparation du bicentenaire de la naissance de Don Bosco, j'ai consacré la deuxième année précisément à sa pédagogie. ⁹ L'objectif était d'approfondir sa proposition éducative : ce que Don Bosco entendait offrir aux jeunes et la méthode qu'il utilisait pour ouvrir les portes de leur cœur, gagner leur confiance, former des personnalités fortes du point de vue humain et chrétien. Il s'agit donc d'*approfondir et d'actualiser le système préventif*.

Comme le programme s'adressait aux membres de la Famille salésienne, notre approche ne pouvait être purement intellectuelle. D'une part, il est certainement nécessaire d'approfondir la pédagogie salésienne afin de l'actualiser en fonction de la sensibilité et des besoins de notre époque. Aujourd'hui, les contextes sociaux, économiques, culturels, politiques et religieux dans lesquels nous nous trouvons pour vivre notre vocation et réaliser la mission salésienne ont profondément changé. D'autre part, pour une fidélité charismatique à notre Père, il est également nécessaire de faire nôtres le contenu et la méthode de son offre éducative et pastorale. Dans le contexte de la société actuelle, nous sommes appelés à être des éducateurs saints comme lui, donnant notre vie comme lui, travaillant avec et pour les jeunes.

En regardant l'expérience éducative de Don Bosco, nous sommes appelés à la revivre fidèlement aujourd'hui. Certes, nous sommes tous convaincus qu'en raison de certaines expressions et interprétations particulières, son système préventif apparaît résolument « daté », dans la mesure où

7 Cf. E. VIGANÒ. *Nuova educazione*, in ACG 72 (1991) 337, 3-43.

8 Cf. E. VIGANÒ. *Chiamati alla libertà. Riscopriamo il Sistema Preventivo educando i giovani ai valori*. Commento alla Strenna per il 1995, Istituto FMA, Roma 2014, 9-12.

9 Cf. P. CHÁVEZ VILLANUEVA, *Come Don Bosco educatore, offriamo ai giovani il Vangelo della gioia attraverso la pedagogia della bontà*, in ACG 94 (2012) 415, 3-29.

il est lié à un monde qui n'existe plus. En fait, il y a eu une multitude de « révolutions » aux niveaux pédagogique, psychologique, religieux, politique, culturel, philosophique, technologique et démographique au cours du XX^e siècle. Le monde est devenu un « village global », imprégné d'innovations médiatiques permanentes et globalisantes, qui influencent toutes les cultures de la planète. Ce mode de pensée semble être marqué par de nouveaux critères culturels de productivité, d'efficacité, de calcul et de rationalité scientifique. Par conséquent, dans ce cadre de lecture des phénomènes sociaux, de nombreuses anciennes catégories d'interprétation semblent désormais dépassées.

Maintenant, pour une mise à jour correcte du système préventif, plutôt que de penser immédiatement à des programmes, des formules, ou de répéter des « slogans » génériques bons pour toutes les saisons, aujourd'hui notre effort - ai-je écrit - sera celui d'une compréhension historique de la méthode de Don Bosco, sachant que des considérations particulières de situation ont donné lieu aux approches de principe, aux élaborations théologiques, anthropologiques, pastorales, pédagogiques qu'il a jugées appropriées pour les jeunes de son temps. Cette compréhension historique devrait nous aider à ne pas isoler son expérience, mais à l'appliquer, avec ses principes, de manière nouvelle. Concrètement, il s'agit d'analyser combien son œuvre a été différente pour les jeunes, pour le peuple, pour l'Église, pour la société, pour la vie religieuse, et aussi combien a été différente sa façon d'éduquer les jeunes du premier Oratoire festif, du petit séminaire du Valdocco, des clercs salésiens et non salésiens, des missionnaires. Cela n'enlève rien au fait que, déjà dans le premier Oratoire de la maison Pinardi, il y avait quelques intuitions importantes qui, plus tard, seraient acquises dans leur valeur plus profonde de synthèse humaniste-chrétienne complexe :

- a) une *structure souple* (c'est ainsi que Don Bosco pensait l'Oratoire) en tant qu'œuvre médiatrice entre l'Église, la société urbaine et les groupes de jeunes du milieu populaire ;
- b) le respect et la *mise en valeur du milieu populaire* ;
- c) la *religion comme base de l'éducation* selon l'enseignement de la pédagogie catholique qui lui a été transmise au Convitto ;
- d) l'*imbrication dynamique entre formation religieuse et développement*

humain, entre catéchisme et éducation. En d'autres termes, la convergence entre l'éducation et l'éducation la foi (intégration foi-vie) ;

- e) *la conviction que l'éducation est un outil essentiel pour éclairer l'esprit ;*
- f) *l'éducation, ainsi que la catéchèse, qui est développée dans toutes les expressions compatibles avec l'étroitesse du temps et des ressources* : l'alphabétisation de ceux qui n'ont jamais pu bénéficier d'une quelconque forme de scolarisation, le placement professionnel, l'assistance durant la semaine, le développement d'activités associatives et mutualistes, etc.
- g) *le plein emploi et l'amélioration du temps libre ;*
- h) *l'amorevolezza comme style éducatif* et, plus généralement, comme mode de vie chrétien.

À partir de la dynamique de son expérience particulière, cette méthode, appelée à partir d'un certain moment le « système préventif », est devenue un « système » publicisé et présenté comme une méthode universelle. Don Bosco l'a proposé et a voulu qu'il soit adopté pour l'éducation et la rééducation des jeunes appartenant aux groupes les plus variés.

Comme on le sait, et comme on peut le lire dans la *Charte d'identité de la Famille salésienne*, le Système préventif « représente l'essence de la sagesse pédagogique de Don Bosco et constitue le message prophétique qu'il a laissé à ses héritiers et à toute l'Eglise. Il s'agit d'une expérience spirituelle et éducative fondée sur la raison, la religion et l'amour bienveillant.

La *raison* met en avant les valeurs de l'humanisme chrétien, telles que la recherche de sens, le travail, l'étude, l'amitié, la gaieté, la piété, la liberté non séparée de la responsabilité, l'harmonie entre la sagesse humaine et la sagesse chrétienne.

La religion signifie faire place à la Grâce qui sauve, cultiver le désir de Dieu, favoriser la rencontre avec le Christ Seigneur dans la mesure où il offre un plein sens à la vie et une réponse à la soif de bonheur, et s'insérer progressivement dans la vie et la mission de l'Église.

L'amorevolezza exprime la nécessité pour les jeunes non seulement d'être aimés, mais aussi de savoir qu'ils sont aimés, afin d'initier une relation éducative efficace ; c'est un style particulier de relations et un amour bienveillant qui éveille les énergies du jeune cœur et les fait mûrir jusqu'au don de soi.

La raison, la religion et l'amour bienveillant sont aujourd'hui, plus que jamais, des éléments indispensables de l'éducation et des ferments précieux pour créer une société plus humaine, en réponse aux attentes des nouvelles générations ».¹⁰

Une fois que nous connaissons correctement ce qui nous a été transmis du passé, il est nécessaire de traduire dans le présent les grandes intuitions et les vertus du système préventif. Il est nécessaire de moderniser ses principes, ses concepts et ses orientations primaires, en réinterprétant sur le plan théorique et pratique les *grandes idées de base*, que nous connaissons tous (« la plus grande gloire de Dieu et le salut des âmes » ; « foi vivante, espérance ferme, charité théologique-pastorale » ; « le bon chrétien et l'honnête citoyen » ; « joie, étude et piété » ; « santé, étude et sainteté » ; « piété, moralité, culture, civilité » ; « évangélisation et civilisation »...), ainsi que les *grandes orientations méthodologiques* (« être aimé avant d'être craint » ; « raison, religion, bonté aimante » ; « père, frère, ami » ; « familiarité, surtout dans la récréation » ; « gagner le cœur » ; « l'éducateur "consacré" au bien de ses élèves » ; « ample liberté de sauter, courir, crier à volonté » ...). Et tout cela au profit de la formation des « nouveaux » jeunes du XXI^e siècle, appelés à vivre et à affronter un éventail vaste et sans précédent de situations et de problèmes, en des temps résolument changés, dans lesquels les sciences humaines elles-mêmes sont soumises à une réflexion critique. En particulier, je voudrais suggérer trois perspectives, en analysant la première de manière plus approfondie.

1. La relance de l'« honnête citoyen » et du « bon chrétien ».

Dans un monde profondément changé par rapport à celui du XIX^e siècle, faire fonctionner la charité selon des critères étroits, locaux et pragmatiques (et ici nous devons reconnaître que Don Bosco n'était certainement pas en mesure de faire plus que ce qu'il a fait), oublier les dimensions plus larges du bien commun, national et mondial, serait une grave carence d'ordre sociologique et même théologique. La maturation éthique de la conscience contemporaine a en effet révélé les limites d'une forme d'assistance qui, oubliant la dimension politique du sous-développement,

¹⁰ *Charte d'identité charismatique de la Famille salésienne de Don Bosco*, Rome 2012, art. 21.

ne parvient pas à avoir une influence positive sur les causes de la pauvreté, sur les structures de péché d'où jaillit un contexte social que tout le monde a toujours dénoncé. Concevoir la charité uniquement comme une aumône, comme une aide d'urgence, c'est courir le risque d'évoluer dans la sphère d'un « faux samaritain » qui, au-delà des bonnes intentions, finit parfois par devenir l'expression d'une solidarité médiocre, parce qu'elle sert des modèles de développement qui visent le bien-être des uns, tout en dorant la pilule amère pour les autres.

Rappelons-nous que dans la période postconciliaire, les mots « pauvreté de l'Église » et « Église des pauvres » ont eu de nombreux visages, même contradictoires, et pourtant nous devons aussi nous rappeler que nous n'avons pas inventé l'Évangile, tout comme nous n'avons pas inventé son impact tragique sur la politique et l'économie. La foi touche l'histoire, sans pour autant s'y réduire. Si l'amour du prochain n'est pas tout le message chrétien, peut-on nier qu'il est central et essentiel ?

Il a été dit et écrit que, face à l'État moderne qui a pris en charge la protection et l'assistance sociale des citoyens, l'Église n'avait plus la possibilité d'intervenir au niveau de la charité et de l'assistance qu'elle avait dans le passé. La réalité que nous vivons aujourd'hui dément cette hypothèse qui avait nourri les idéologies laïcistes et étatistes. L'Église revient souvent comme point de référence, même au sein de l'*État-providence*. Pendant de nombreuses années, nous avons entendu dire que la charité et l'assistance étaient des outils anciens et inutilisables, qu'ils ne pouvaient plus être utilisés dans la société moderne et dans l'État démocratique. Aujourd'hui, même dans les milieux laïcs, on reconnaît la fonction sociale du bénévolat chrétien, de ce que l'on appelle le troisième secteur - *non lucratif* - des initiatives qui partent des paroisses, des associations, des institutions, des Églises locales....

Alors que des milliards de personnes vivent aujourd'hui dans des conditions très éloignées de cette « civilisation de l'amour » prônée par le pape Paul VI et réaffirmée par ses successeurs jusqu'au pape François et à son encyclique *Fratelli tutti* (*Tous frères*), peut-on trouver « une réponse spécifique » dans la formule de Don Bosco de « *l'honnête citoyen et du bon chrétien* » ?

En ce qui concerne *l'honnête citoyen*, une réflexion profonde est nécessaire, et celle-ci a été aidée par la dernière étrenne 2020 du recteur majeur « *Bons chrétiens, honnêtes citoyens* ». Tout d'abord, au niveau spéculatif, il s'agit d'élargir notre vision à tous les contenus relatifs au thème de la promotion humaine, juvénile et populaire, tout en prêtant attention aux

diverses considérations qualifiées de philosophiques, anthropologiques, théologiques, scientifiques, historiques et méthodologiques pertinentes.

Cette réflexion doit ensuite être concrétisée *au niveau de l'expérience et de la réflexion opérationnelle des individus et des communautés*. Je voudrais rappeler ici que, pour les salésiens de Don Bosco, un Chapitre général de grande importance, le CG 23, avait indiqué comme lieux et objectifs importants de l'éducation la « dimension sociale de la charité » et « l'éducation des jeunes à l'engagement et à la participation à la politique », « un domaine que nous avons quelque peu négligé et méconnu ».¹¹

Si, d'une part, nous pouvons comprendre le choix de Don Bosco de ne pas faire autre chose que « *la politique du Notre Père* » incluse dans la phrase évangélique qu'il a lui-même citée « *Que ta volonté soit faite sur la terre comme au ciel* » (Mt 6,10), d'autre part, nous devons aussi nous demander dans quelle mesure son choix initial d'une éducation au sens strict, et la pratique conséquente de ses éducateurs d'exclure la « politique » de leur propre vie, n'ont pas conditionné et limité l'importante dimension socio-politique dans la formation des jeunes. Outre les difficultés objectives créées par les différents régimes politiques avec lesquels Don Bosco a dû vivre, les éducateurs enclins au conformisme, à l'isolationnisme, avec une culture insuffisante et une mauvaise connaissance du contexte historico-social, n'y ont-ils pas également contribué ?

Nous devons donc aller dans le sens d'une reconfirmation *actualisée* du « choix socio-politico-éducatif » de Don Bosco. Il ne s'agit pas de promouvoir un activisme idéologique, lié aux choix politiques de tel ou tel parti, mais de former une sensibilité sociale et politique, qui conduit de toute façon à investir sa vie comme une mission pour le bien de la communauté sociale, avec une référence constante aux valeurs humaines et chrétiennes inaliénables. Il s'agit donc de travailler à une *mise en œuvre pratique* plus cohérente dans le domaine spécifique. En d'autres termes, la reconsidération de la *qualité sociale de l'éducation* - déjà présente, quoique de manière imparfaite, dans l'option fondamentale de la jeunesse, même du point de vue des déclarations et des formules - devrait encourager la création d'expériences explicites d'engagement social au sens le plus large. Mais cela présuppose également un engagement théorique et vital spécifique, inspiré par une vision plus large de l'éducation elle-même, ainsi que par

11 Cf. CG 23, nos. 203; 210; 212; 214.

le réalisme et le caractère concret. Les proclamations et les manifestes ne suffisent pas. Nous avons également besoin de concepts théoriques et de projets opérationnels concrets à traduire en programmes bien définis et articulés. C'est précisément ce à quoi le pape François a voulu nous appeler avec le *Pacte mondial pour l'éducation* et avec *L'économie de François*.

Ceux qui se préoccupent réellement de la dimension éducative tentent d'utiliser des moyens politiques pour l'influencer afin qu'elle soit prise en compte dans tous les domaines : de l'urbanisation et du tourisme au sport et à la radiodiffusion, où les critères du marché sont souvent privilégiés.

Et on devrait en dire autant de la relance du « *bon chrétien* ». Don Bosco, « brûlant » de zèle pour les âmes, a compris l'ambiguïté et le danger de la situation, a remis en question ses présupposés, a trouvé de nouveaux moyens de s'opposer au mal avec les rares ressources (culturelles, économiques...) dont il disposait.

Il s'agit de révéler et d'aider à vivre consciemment la vocation de l'homme, la vérité de la personne. Et c'est précisément en cela que les croyants peuvent apporter leur contribution la plus précieuse.

Ils savent en effet que l'être et les relations de la personne sont définis par sa condition de créature, qui n'indique pas une infériorité ou une dépendance, mais un amour gratuit et créateur de la part de Dieu. L'homme doit son existence à un don. Il est placé dans une relation avec Dieu qui doit être réciproque. Sa vie ne trouve aucun sens en dehors de cette relation. L'« au-delà », qu'il perçoit et désire vaguement, est l'absolu, non pas un absolu étranger et abstrait, mais la source de sa vie qui l'appelle à elle.

Dans le Christ, la vérité de la personne, que la raison saisit initialement, trouve son illumination totale. Jésus-Christ, par ses paroles mais surtout en vertu de son existence humano-divine, dans laquelle se manifeste la conscience d'être le Fils de Dieu, ouvre la personne à la pleine compréhension d'elle-même et de son destin.

En Lui, nous devenons fils, appelés à vivre comme tels dans l'histoire. C'est une réalité et un don, dont l'homme doit pénétrer progressivement le sens. La vocation d'enfant de Dieu n'est pas un luxe, un ajout extrinsèque à l'épanouissement de l'homme. Au contraire, c'est son épanouissement total, la condition indispensable de l'authenticité et de la plénitude, la satisfaction de ses besoins les plus radicaux, ceux qui font partie de sa structure même de créature.

Mais comment actualiser le « bon chrétien » de Don Bosco ? Comment

sauvegarder aujourd'hui la totalité humano-chrétienne du projet dans des initiatives formellement ou majoritairement religieuses et pastorales, contre les dangers des anciennes et nouvelles formes d'intégrisme et d'exclusivisme ? Comment transformer l'éducation traditionnelle, dont le contexte était « une société mono-religieuse », en une éducation ouverte et en même temps critique face au pluralisme contemporain ? Comment éduquer les gens à vivre de manière autonome tout en participant à un monde multi-religieux, multiculturel et multi-ethnique ? Face au dépassement actuel de la pédagogie traditionnelle de l'obéissance, adaptée à un certain type d'ecclésiologie, comment promouvoir une pédagogie de la liberté et de la responsabilité, visant à former des personnes responsables, capables de prendre des décisions libres et mûres, ouvertes à la communication interpersonnelle, activement insérées dans les structures sociales, dans une attitude non-conformiste mais constructivement critique ?

2. Un retour aux jeunes avec plus de qualification

C'est parmi les jeunes que Don Bosco a développé son mode de vie, son héritage pastoral et pédagogique, son système, sa spiritualité. L'unicité de la mission des jeunes chez Don Bosco a toujours été réelle, même lorsque, pour des raisons particulières, il n'était pas matériellement en contact avec les jeunes, même lorsque son action n'était pas directement au service des jeunes, même lorsqu'il défendait avec ténacité son charisme de fondateur pour tous les jeunes du monde, face à la pression d'ecclésiastiques pas toujours bien éclairés. La mission salésienne est consécration, elle est « prédilection » pour les jeunes, et cette prédilection, à l'état initial, nous le savons, est un don de Dieu, mais c'est à notre intelligence et à notre cœur de la développer et de la perfectionner.

Le vrai salésien ne déserte pas le domaine de la jeunesse. Un salésien est quelqu'un qui a une connaissance vitale des jeunes : son cœur bat là où bat le cœur des jeunes. Le salésien vit et travaille pour eux, s'engageant à répondre à leurs besoins et à leurs problèmes ; ils sont le sens de sa vie : travail, école, affectivité, temps libre. Un salésien est quelqu'un qui a aussi une connaissance théorique et existentielle des jeunes, qui lui permet de découvrir leurs besoins réels, de créer une pastorale des jeunes appropriée aux besoins de l'époque.

La fidélité à notre mission, pour être incisive, doit être mise en contact

avec les « nœuds » de la culture actuelle, avec les matrices de la mentalité et du comportement d'aujourd'hui. Nous sommes confrontés à de véritables grands défis, qui exigent une analyse sérieuse, des observations critiques pertinentes, une confrontation culturelle approfondie et la capacité de partager psychologiquement la situation.

Lorsque j'ai présenté aux capitulaires du CG28 un commentaire de la « *Lettre de Rome du 10 mai 1884* », j'ai dit qu'il me semblait éclairant et stimulant de traiter le thème du Chapitre : « *Quel salésien pour les jeunes d'aujourd'hui ?* » parce qu'avec ce thème, dans l'esprit du recteur majeur, nous avons voulu faire ressortir le désir de donner une réponse charismatique aux jeunes d'aujourd'hui, surtout les plus pauvres et les exclus. Cela nécessite des salésiens préparés et prêts à travailler avec l'esprit, le cœur et les mains de Don Bosco dans l'Église et dans la société, et qui accompagnent les jeunes dans le monde du travail, dans le monde numérique, dans la défense de la création, etc.¹² Et tout cela devient un rappel de nos origines.

Et j'ai continué : Le danger, aujourd'hui comme hier, qui a fait écrire à Don Bosco cette fameuse lettre, est la perte de la présence physique des salésiens parmi les jeunes, de la capacité presque connaturelle de comprendre leur culture, et de l'amour transparent, familial, bon, qui révèle Dieu et les conquiert à Dieu. C'est son testament spirituel, tant le ton qu'il y a mis est vibrant et si sincère. Et il le fait pour recommander précisément la présence parmi les jeunes (*redécouvrir l'assistance salésienne*), cette familiarité d'autrefois (*accompagnement*), qu'il faut absolument récupérer, et qu'on doit cultiver surtout dans les loisirs, dans le temps libre, dans les structures ouvertes, en étant parmi les jeunes, en partageant leur vie et en prenant au sérieux leurs rêves, jour après jour (*une pastorale des jeunes et des vocations rajeunie*). Tous ces éléments sont amplement développés dans le Document final du Synode sur la jeunesse et dans la Lettre apostolique post-synodale *Christus vivit*.¹³ Tout cela exige un salésien en état de formation permanente, en mission, en communion avec les laïcs.

Et la *lettre* – comme le note Don Caviglia¹⁴ – ne parle de rien d'autre

12 Cf. A. FERNÁNDEZ ARTIME, *Quali Salesiani per i giovani di oggi?* Lettera di convocazione del Capitolo Generale 28°, in ACG 99 (2018) 427, 3-33.

13 Cf. R. SALA, *Entrevista a don Rossano Sala. Secretario especial del Sínodo*, dans «Mision Jóven» (2019) 510-511, 5-16.

14 Cf. A. CAVIGLIA, *Conferenze sullo spirito salesiano*, édition curata da don Aldo

que de la vie des salésiens en récréation. D'où la valeur de la « cour » comme catégorie qui comprend toutes les activités qui placent le jeune dans une atmosphère de spontanéité, favorisant son protagonisme et sa libre expression : parce que c'est là qu'il se montre tel qu'il est, ouvrant ainsi la porte à son intériorité, disponible ensuite pour accueillir les stimuli qui lui sont offerts ; toujours à condition que l'éducateur, protagoniste avec lui et spontané comme lui, ouvre sa propre intériorité pour en faire sortir les biens vitaux qui font de lui un adulte, un croyant, un éducateur. C'est à ce moment-là que se déclenche la communication éducative, de l'éducateur au jeune et du jeune à l'éducateur, faisant naître ce prodige qui est, dans les deux cas, un enrichissement en humanité.

La cour d'hier et d'aujourd'hui : c'est là que se situe la pédagogie salésienne et avec elle la mission ; de là se dégage l'un des plus grands défis de l'éducation aujourd'hui : dans la famille, dans l'école et dans toute autre institution éducative formelle, non formelle et informelle.

J'ai centré ensuite mon commentaire sur six passages de la lettre :

- 1) savoir utiliser le langage du cœur
- 2) comprendre les jeunes
- 3) avoir à cœur le bonheur
- 4) être présent
- 5) dépasser les formalismes
- 6) partager l'action

Je ne m'attarderai ici que sur les deux premiers.

Savoir utiliser le langage du cœur : Le langage de l'amour est toujours l'objet d'une « étude assidue » dans le sens que Don Bosco donnait à ce mot : *préoccupation, engagement, passion*. Et notre culture se caractérise aussi par un manque d'attention au langage de l'amour, pire encore, par une déformation des langages naturels de l'amour, des langages sexuel, affectif et amical ; de sorte qu'une profonde méfiance s'insinue chez les jeunes : l'amour est impossible, l'amour est un conte de fées, l'amour est une rareté qui appartient à quelques privilégiés.

Le salésien doit être un étudiant passionné par le langage de l'amour ;

une leçon qu'il apprend non seulement en s'écoutant lui-même mais aussi en écoutant les autres : leurs besoins, leurs sensibilités, leurs possibilités d'expression et leur capacité à recevoir. Aujourd'hui, c'est - me semble-t-il - le *défi fondamental de l'éducateur* : pour faire comprendre qu'il aime vraiment, qu'il aime pour toujours, qu'il aime tout de cet être humain qui se présente à lui et qui se révèle et change au fil du temps ; pour montrer qu'il aime même face au rejet, à l'oubli, à la déformation ou au profit ; et donc convaincre d'aimer, c'est-à-dire faire naître la conviction intérieure que l'on est digne d'être aimé et, plus encore, que l'on est capable d'aimer (et c'est la perception de sa propre valeur inaliénable, c'est le fondement de sa dignité, c'est la racine de toute espérance authentique) ; et faire comprendre (mais c'est aussi une grâce) qu'il existe une Source, qui est pour moi et pour toi, toujours ouverte et disponible, jamais épuisable dans sa richesse inépuisable.

Comprendre les jeunes : Il y a donc un *élément de rationalité qui doit intervenir*, ou plutôt un besoin de connaissance qui doit s'installer et guider l'éducateur salésien : il s'agit de *connaître les jeunes, de comprendre les situations, les questions, les besoins pour savoir comment y faire face*. Un large éventail de connaissances scientifiques et techniques est nécessaire pour interpréter la série de valeurs concrètement disponibles et assimilées par les jeunes pour une croissance valable dans le présent et dans le futur. Trop d'éducateurs insistent sur le négatif, sur le problématique, sur l'irrationnel, sur le moralement inacceptable, pour se contenter du « non » à confirmer fermement (souvent en alternance avec le laxisme) plutôt que du « oui » à proposer avec intelligence (raison), intuition (amour) et courage combiné à la prudence. La relation devient fonctionnelle et institutionnelle (quand elle existe encore) ou est ouvertement ou subtilement rejetée, avec tout ce patrimoine de valeurs que le salésien a en lui et qu'il voudrait (et d'abord qu'il devrait) transmettre, s'il se veut et s'interprète comme un éducateur.

La compréhension de la culture des jeunes est la base d'un engagement dans la formation continue, qui nous permet de combler le fossé inévitable entre nous et les jeunes. C'est cette compétence pédagogique qui, associée à la sympathie et à l'assiduité, permet de vivre en harmonie avec les jeunes, en trouvant les moyens de pénétrer leur cœur et de les gagner à la vie et à la joie. Il me semble que c'est un aspect qui fait défaut dans certains milieux salésiens ; il suffit de constater la superficialité avec laquelle on commente

la conduite des jeunes : le désir d'*intus legere*, de lire à l'intérieur et au-delà de la donnée, ne transparaît pas ; ou bien il suffit de vérifier la difficulté que nous éprouvons à tracer des objectifs et à planifier des parcours qui soient le plus près possible des difficultés et des possibilités concrètes non pas « des » jeunes, mais de « ces » jeunes. Parce qu'il reste vrai que si nous ne savons pas « ce que les *jeunes aiment* », c'est-à-dire ce qui passe dans leur monde intérieur comme intérêt, attirance, désir, rêve, il est difficile pour eux de percevoir la valeur des objectifs éducatifs que nous proposons, qui concernent l'engagement, le travail, le dévouement (tous les ingrédients du véritable amour !), précisément ceux que Don Bosco suggère quand il parle d'étude, de discipline, de mortification... « *et qu'ils apprennent à faire ces choses avec amour* ».

3. Une éducation qui vient du cœur

Dans ces dernières décennies, les nouvelles générations salésiennes éprouvent peut-être un sentiment de perplexité face aux anciennes formulations du système préventif : soit parce qu'elles ne savent pas comment l'appliquer aujourd'hui, soit parce qu'inconsciemment elles l'imaginent comme un « rapport paternaliste » avec les jeunes. Au contraire, lorsque nous regardons Don Bosco, vu dans sa réalité vécue, nous découvrons en lui un dépassement instinctif et ingénieux du paternalisme éducatif inculqué par une grande partie de la pédagogie des siècles qui l'ont précédé (1500-1700) ; à cette époque, le discours pédagogique reflétait en fait la société européenne, qui, même au niveau politique, était structurée de manière paternaliste. La vie de Don Bosco, en revanche, est un tissu de relations interpersonnelles avec les jeunes et les adultes, dont découle également son enrichissement personnel. Mille épisodes et expressions en témoignent, comme celle-ci : « Laissez-moi vous dire et que personne ne soit offensé : vous êtes tous des voleurs ; je le dis et je le répète : vous m'avez tout pris [...] ; il me restait encore ce pauvre cœur, dont vous m'aviez déjà complètement volé les affections [...] ; ils se sont emparés de tout ce cœur, qui n'a plus qu'un vif désir de vous aimer dans le Seigneur ».¹⁵ Ces déclarations indiquent la symbiose, la modernité, l'actualité au-delà des étiquettes bien

15 G. Bosco. *Lettera ai ragazzi di Lanzo* (3 gennaio 1876), in *Epistolario*, a cura di Francesco Motto, LAS, Roma 2012, vol. 5, 38.

connues : prévention, bonté, charité. La prise de possession du cœur, chez Don Bosco, est une expression analogique et symbolique. Les jeunes ont pénétré le cœur de Don Bosco, ils s’y sont retrouvés, ils en ont été enrichis, ils en ont profité. Aujourd’hui, bien sûr, les modes de relations interpersonnelles sont différents : société pluraliste, formes globales de connaissance, internet, voyages, etc.

Et ici, je voudrais insérer une note sur « *Système préventif et droits de l’homme* », car la Congrégation n’a aucune raison d’exister si ce n’est pour le salut intégral des jeunes. Comme Don Bosco en son temps, nous ne pouvons pas être spectateurs, nous devons être protagonistes de leur salut. La *lettre de Rome de 1884* nous demande aussi aujourd’hui de mettre « le jeune au centre » comme un engagement quotidien dans toutes nos actions et comme un choix de vie permanent dans chacune de nos communautés. Pour cette raison, en vue du salut intégral des jeunes, l’Évangile et notre charisme d’aujourd’hui nous demandent également de suivre le chemin des droits de l’homme. Nous ne devons rien négliger pour le salut des jeunes ; aujourd’hui, il ne nous serait pas possible de regarder un enfant dans les yeux si nous ne promouvions pas aussi ses droits.

Il est vrai que depuis que la Congrégation s’est sentie interpellée par le Card. Giovanni Battista Montini, en 1954, lui demandant d’accepter la prison pour mineurs d’Arese et de se mesurer non pas avec les « bons » garçons, mais avec ceux qui avaient été victimes d’expériences négatives, les salésiens ont accepté le défi et ont donné naissance à une série de nouvelles présences en faveur des jeunes de la rue, comme l’œuvre de Don Javier De Nicolò en Colombie et de là dans toute l’Amérique latine, en Asie et ensuite en Afrique pour les gamins soldats, pour les garçons exploités dans le tourisme sexuel. Le tournant a été l’élargissement du concept de « prévention » ou de « préventivité », compris non seulement comme l’impossibilité morale pour les jeunes de pécher, mais comme la capacité d’endiguer ces expériences négatives afin de reconstruire des personnalités saines et robustes, insérées dans la société et le monde du travail avec une garantie de succès. Cela a conduit à une *ouverture généreuse et créative aux nouvelles frontières de la jeunesse*, notamment aux nouvelles et anciennes formes de pauvreté (enfants de la rue, *drop-out*, immigrants, etc.).

Cependant, ce travail parmi les enfants les plus pauvres, ceux qui sont dans le besoin et ceux qui sont en situation de risque psychosocial, n’était considéré que comme un type de travail d’assistance dans le cadre

du système préventif, mais sans avoir aucun rapport avec les droits de l'homme, si ce n'est de dénoncer ses violations. Au contraire, le système préventif et les droits de l'homme interagissent, s'enrichissent mutuellement. Le système préventif offre aux droits de l'homme une approche éducative unique et innovante par rapport au mouvement de promotion et de protection des droits de l'homme jusqu'ici caractérisé par la perspective de la dénonciation « ex post », la dénonciation des violations déjà commises. Le système préventif offre une éducation préventive aux droits de l'homme, c'est-à-dire une action et une proposition « ex ante ».

En tant que croyants, nous pouvons dire que le système préventif offre aux droits de l'homme une anthropologie qui s'inspire de la spiritualité évangélique et voit comme fondement des droits de l'homme la donnée ontologique de la dignité de toute personne « sans distinction aucune, notamment de race, de couleur, de sexe, de langue, de religion, d'opinion politique ou de toute autre opinion, d'origine nationale ou sociale, de fortune, de naissance ou de toute autre situation ».¹⁶

De même, les droits de l'homme offrent au système préventif de nouvelles frontières et possibilités de dialogue et de mise en réseau avec d'autres acteurs afin d'identifier et d'éliminer les causes de l'injustice, de l'iniquité et de la violence. Les droits de l'homme offrent également au système préventif de nouvelles frontières et possibilités d'impact social et culturel, en tant que réponse efficace au « drame de l'humanité moderne que constitue le fossé entre l'éducation et la société, ainsi que le fossé entre l'école et la citoyenneté ».¹⁷

Dans le nouveau contexte mondialisé, les droits de l'homme deviennent un outil capable de transcender les étroites frontières nationales pour fixer des limites et des objectifs communs, créer des alliances et des stratégies et mobiliser des ressources humaines et économiques.

En guise de conclusion

Je voudrais conclure cette postface au livre de Don Michal Vojtáš en le félicitant pour ce précieux trésor qu'il apporte non seulement à l'UPS,

16 C'est ce que dit l'article 2 de la Déclaration universelle des droits de l'homme.

17 Cf. P. CHÁVEZ VILLANUEVA, *Educazione e cittadinanza*. Lectio Magistralis per la Laurea Honoris Causa, Genova, 23 aprile 2007.

mais à toute la Congrégation, qui aura l'occasion de mieux voir le chemin parcouru par la « pédagogie salésienne », les défis actuels et ce que l'on attend de nous aujourd'hui. Je vous remercie de l'occasion que vous m'avez donnée de lire votre livre, dont j'ai vraiment goûté la lecture et qui m'a fait beaucoup de bien, comme je suis sûr qu'il en fera à tous ceux qui l'auront entre les mains, et mon avis ne saurait être meilleur : excellent ! J'espère que le livre sera très bien accueilli et qu'il suscitera le désir de continuer à réfléchir sur la « pédagogie salésienne », l'héritage inestimable que nous a laissé Don Bosco pour l'efficacité de notre présence pastorale éducative auprès des jeunes.

Don Pascual Chávez Villanueva, SDB

BIBLIOGRAPHIE, INDEX ET AUTRES DOCUMENTS EN LIGNE

Les ressources suivantes sur la pédagogie salésienne peuvent être trouvées sur salesian.online :¹⁸

1. Bibliographie complète du volume
2. Index des auteurs
3. Index des thèmes
4. Index des diagrammes et des graphiques
5. Bibliothèque de référence de volumes en texte intégral
6. Enregistrements vidéo des conférences sur la pédagogie salésienne
7. Matériel multimédia et cours en ligne



18 Voir salesian.online/pedagogia-dopo-db. Le projet salesian.online est né de la collaboration du Centre d'études Don Bosco (Université pontificale salésienne, Rome) et du Centre d'études sur les Filles de Marie Auxiliatrice (Faculté pontificale des sciences de l'éducation « Auxilium », Rome). Sur le site, vous pouvez trouver des documents originaux sous une forme fiable et citable: sources, études, recherches et ressources numériques sur l'histoire, la pédagogie et la spiritualité salésiennes. Les documents téléchargeables sont organisés par catégories, thèmes, auteurs, entités, coordonnées temporelles et géographiques.

INDEX

PRÉFACE - 5

INTRODUCTION - 9

ABRÉVIATIONS - 18

1. FORMULATIONS PÉDAGOGIQUES DE LA PREMIÈRE GÉNÉRATION SALÉSIENNE (1888-1917) - 19

1.1. La première génération des salésiens au passage du siècle - 20

1.1.1. *Le défi de la « libre pensée » anticléricale* - 21

1.1.2. *La réaction de l'Église prise entre les nouveaux équilibres et le conservatisme* - 23

1.1.3 *Identité et évolution de l'école salésienne* - 26

1.1.4. *Deuxième révolution industrielle dans les dernières décennies du XIX^e siècle* - 28

1.1.5. *L'encyclique Rerum Novarum et une plus grande conscience sociale chez les salésiens* - 30

1.1.6. *La naissance des écoles professionnelles et agricoles salésiennes* - 32

1.1.7. *Autres œuvres sociales : oratoires, jardins d'enfants et internats pour les jeunes travailleuses* - 34

1.2. Les lignes pédagogiques des supérieurs dans une période de grande expansion – 38

1.2.1. Michel Rua et la fidélité créative au système préventif de Don Bosco – 38

1.2.2. Bonté et zèle de l'éducateur pour une éducation profonde et durable – 43

1.2.3. Les orientations pour les oratoires et les anciens élèves – 46

1.2.4. Applications de Rerum novarum – 49

1.3. Les premières formulations de la pédagogie salésienne par les collaborateurs de Don Bosco – 52

1.3.1. La Pédagogie sacrée de Giulio Barberis comme texte de formation de base – 52

1.3.2. Francesco Cerruti, premier conseiller scolaire – 62

1.3.3. Giuseppe Bertello et la transformation des ateliers en écoles professionnelles – 69

1.4. Outils et ressources – 73

1.4.1. Tableau chronologique – 73

1.4.2. Bibliographie sélective – 74

1.4.3. Ressources en ligne – 79

2. PÉDAGOGIE PRATIQUE PAR OSMOSE CAPABLE DE S'ADAPTER À LA SOCIÉTÉ MODERNE (1902-1931) – 81

2.1. L'oratoire dans la société de masse et les missions à l'âge d'or du colonialisme – 81

2.1.1. Le phénomène des loisirs et ses implications – 82

2.1.2. La société de masse et l'associationnisme croissant – 84

2.1.3. L'adaptation des oratoires salésiens au début du XX^e siècle – 85

2.1.4. La première guerre mondiale et les salésiens – 98

2.1.5. L'après-guerre et l'avènement du fascisme – 101

2.1.6. L'âge d'or du colonialisme et les missions salésiennes – 104

2.1.7. Nouveaux types de présence salésienne – 113

2.2. Le magistère des Supérieurs généraux sur l'adaptation flexible aux conditions réelles – 116

2.2.1. Les équilibres proposés par Paolo Albera autour de la fidélité et de la piété en éducation – 117

2.2.2. Filippo Rinaldi et la pratique d'une « saine modernité » – 122

2.2.3. Approche pédagogique de la nouveauté du système préventif – 125

2.2.4. Paternité et union à Dieu comme fondements de l'éducation salésienne – 126

2.2.5. Formation pédagogique par osmose et importance du stage pratique – 131

2.2.6. Compagnies salésiennes, Action catholique et autres organisations de jeunesse – 134

2.3. Auteurs de pédagogie salésienne des années 1920 – 137

2.3.1. Fascie et la pédagogie expérientielle salésienne – 138

2.3.2. Cimatti et son «Don Bosco educatore» dans sa confrontation avec le positivisme – 142

2.3.3. Réflexions pédagogiques dans le monde francophone : Scalon et Auffray – 148

2.4. Outils et ressources – 153

2.4.1. Tableau chronologique – 153

2.4.2. Bibliographie sélective – 154

2.4.3. Ressources en ligne – 160

3. FIDÉLITÉ À SAINT JEAN BOSCO ET DISCIPLINE EN DES TEMPS DIFFICILES (1929-1951) – 161

3.1. Le collège salésien, “l’île qui prévient” les influences des temps difficiles – 162

3.1.1. Les régimes autoritaires et totalitaires qui éduquent un « homme nouveau ». – 163

*3.1.2. La mission éducative de l'Église et les effets de l'encyclique *Divini Illius Magistri*. – 166*

3.1.3. Compromis et équilibres salésiens autour de la canonisation de Don Bosco – 169

3.1.4. *Le collège salésien, institution éducative dominante et créatrice de mentalité* – 172

3.2. Directives du recteur majeur Pietro Ricaldone : fidélité, catéchèse et études – 181

3.2.1. *L'unité, la formation et l'étude scientifique à l'Institut supérieur de pédagogie* – 182

3.2.2. *L'amour comme inspiration et la discipline comme moyen général d'éducation* – 186

3.2.3. *Les développements de la catéchèse sous la forme de la « Croisade ».* – 190

3.2.4. *La radicalisation de la question des divertissements* – 196

3.2.5. *Résumé : le paradigme du « collège assiégé ».* – 200

3.3. Auteurs de pédagogie salésienne – 201

3.3.1. *Leôncio da Silva et l'inspiration néo-thomiste de l'Institut supérieur de pédagogie* – 202

3.3.2. *“Don Bosco educatore” et les paradoxes d'un manuel “magistral” de pédagogie.* – 208

3.3.3. *Alberto Caviglia, une voix singulière avec un potentiel pour l'avenir* – 217

3.4. Outils et ressources – 221

3.4.1. *Tableau chronologique* – 221

3.4.2. *Bibliographie sélective* – 222

3.4.3. *Ressources en ligne* – 226

4. AVANT, PENDANT ET APRÈS LES CHANGEMENTS DE VATICAN II (1952-1978) – 227

4.1. Le contexte social, éducatif et ecclésial à l'époque du concile Vatican II – 228

4.1.1. *La reconstruction d'après-guerre et une conscience mondiale en croissance* – 228

4.1.2. *Les développements de la pédagogie catholique jusqu'au milieu des années 1960* – 230

4.1.3. *L'Institut supérieur de pédagogie* – 233

- 4.1.4. *Le tournant du concile Vatican II dans Gravissimum Educationis* – 240
- 4.1.5. *Vatican II et la méthodologie dialogique des Chapitres généraux* – 244
- 4.1.6. *L'après-Concile dans la Congrégation* – 248
- 4.1.7. *L'Athénée Pontifical Salésien et son nouveau siège à Rome* – 251
- 4.2. Lignes pédagogiques du magistère salésien autour du Concile Vatican II** – 258
 - 4.2.1. *Lettres de Renato Ziggiotti dans la logique de la globalisation du charisme* – 258
 - 4.2.2. *Le tournant partiel non suivi d'effet du GC19* – 262
 - 4.2.3. *Le processus du changement mis en route par le Chapitre général spécial* – 274
 - 4.2.4. *Le Chapitre général spécial et les thèmes éducatifs et pastoraux* – 278
 - 4.2.5. *Les effets opérationnels du CGS* – 282
 - 4.2.6. *Don Ricceri et la gestion des conflits* – 286
- 4.3. Auteurs et mouvements de pédagogie salésienne au temps de Vatican II** – 290
 - 4.3.1. *L'amrevolezza comme clé de lecture du "premier Braido"* – 290
 - 4.3.2. *La deuxième édition du « Système préventif » de Braido vers une sensibilité plus grande à la critique historique* – 295
 - 4.3.3. *Braido et la méthodologie éducative dans le binôme « amour-discipline ».* – 298
 - 4.3.4. *Congrès sur l'actualisation de la pédagogie salésienne* – 300
 - 4.3.6. *Gino Corallo, une voix singulière de cette époque* – 311
- 4.4. Outils et ressources** – 316
 - 4.4.1. *Tableau chronologique* – 316
 - 4.4.2. *Bibliographie sélective* – 317
 - 4.4.3. *Ressources en ligne* – 322

5. PROGRAMMATION ET ANIMATION, DEUX DIMENSIONS PÉDAGOGIQUES FONDAMENTALES (1978-1998) – 323

5.1. Le dernier quart du siècle et la consolidation opérée par Viganò et Vecchi – 324

5.1.1. Une mondialisation croissante dans le dernier quart du XX^e siècle – 325

5.1.2. L'Église et la pastorale des jeunes sur les traces de Jean-Paul II – 327

5.1.3. Synthèses postconciliaires et consolidation organisationnelle de la Congrégation (1978-2000) – 331

5.1.4. De la pédagogie aux sciences de l'éducation avec une interdisciplinarité (im)possible – 341

5.1.5. Projet pédagogique et théories qui le sous-tendent – 344

5.2. Les lignes pédagogiques du magistère salésien – 347

5.2.1. Les conceptions du projet éducatif-pastoral au CG21 (1978) – 348

5.2.2. Egidio Viganò : planification et nouvelle éducation-évangélisation – 356

5.2.3. Juan Edmundo Vecchi, animateur de la conceptualisation du PEPS (1978-1980) – 362

5.2.4. Les années 1990 : éducation à la foi et spiritualité salésienne – 372

5.2.5. La révision des projets provinciaux et la coresponsabilité avec les laïcs – 376

5.3. Les lignes pédagogiques des principaux auteurs salésiens de référence – 382

5.3.1. Le second Braidò, fondateur de l'Institut d'histoire salésienne – 382

5.3.2. Collaboration entre le département PG et l'UPS autour du projet – 393

5.3.3. Réflexions pédagogiques des FMA : réciprocité, coéducation et éducation au féminin – 406

5.3.4. L'animation socioculturelle de Tonelli, Pollo et Ellena – 413

5.3.5. *La scission méthodologique entre religion et éducation* – 424

5.4. Outils et ressources – 432

5.4.1. *Tableau chronologique* – 432

5.4.2. *Bibliographie sélective* – 432

5.4.3. *Ressources en ligne* – 438

**6. NOUVELLE ÉVANGÉLISATION ET ÉDUCATION
POUR LE TROISIÈME MILLÉNAIRE (1998-2018)** – 439

6.1. Situation : le postmoderne et la Congrégation salésienne – 439

6.1.1. *La situation mondiale au troisième millénaire entre précarité et liquidité* – 439

6.1.2. *La Congrégation salésienne vers une interculturalité peu occidentale* – 442

6.1.3. *Benoît XVI et François : des accents éducatifs différents mais complémentaires* – 446

6.1.4. *Le numérique comme instrument, espace et symbole d'une génération* – 450

6.1.5. *Les jeunes adultes et les IUS comme nouveau champ d'action* – 454

6.1.6. *Éducation post-industrielle, lean management et importance d'un leadership de la transformation* – 458

6.1.7. *Quels jeunes émergent du Synode 2018 ?* – 461

6.2. Les lignes pédagogiques diffusées par Rome au tournant du millénaire – 464

6.2.1. *Domènech et les synthèses du Cadre de référence (1998 et 2000)* – 464

6.2.2. *Sainteté, spiritualité et évangélisation dans le magistère de Pascual Chávez Villanueva* – 474

6.2.3. *Chávez : l'attention aux nouvelles pauvretés et la voie des droits de l'homme* – 479

6.2.4. *Nouveaux projets et méthode du discernement* – 481

6.2.5. *Attard et la troisième édition du Cadre de référence* – 486

6.2.6. *Le bicentenaire et les premières années du rectorat de Don*

Fernández Artime – 492

6.3. Les courants de pensée en pédagogie salésienne au troisième millénaire – 496

6.3.1. *La vision historico-critique de l'éducation salésienne* – 496

6.3.2. *Pastorale des jeunes et priorité à l'évangélisation* – 501

6.3.3. *L'accompagnement, nouveau paradigme pour l'éducation post-moderne* – 508

6.3.4. *Une pédagogie transformatrice et vertueuse qui va au-delà de la programmation par objectifs* – 520

6.3.5. *Formation salésienne des éducateurs adultes* – 527

6.3.6. *Déclinaisons, innovations et intuitions « sectorielles »* – 532

6.3.7. *Une conclusion ouverte entre le Synode et le Covid19* – 537

6.4. Outils et ressources – 542

6.4.1. *Tableau chronologique* – 542

6.4.2. *Bibliographie sélective* – 542

6.4.3. *Ressources en ligne* – 548

POSTFACE – 549

BIBLIOGRAPHIE, INDEX

ET AUTRES DOCUMENTS EN LIGNE – 567

La pédagogie salésienne élabore des réflexions qui vont au-delà de la reconstruction historique des contextes, des expériences et des visions originales de Don Bosco sur l'éducation. Les recherches publiées dans le présent volume, poursuivant cette trajectoire, étudient principalement les formulations pédagogiques des générations salésiennes successives et, en termes de méthode, tentent de dépasser la stérilité des reconstitutions purement documentaires.

L'intention de relier Don Bosco aux défis éducatifs d'aujourd'hui passe par l'expérience des différentes époques avec leurs différentes façons de penser. Elles renforcent certaines idées pédagogiques nouvelles tout en omettant d'autres, préfèrent certains modes d'action, développent des réflexions, les unes prophétiques et courageuses, les autres plutôt liées à la mentalité du moment ou à des solutions d'urgence. L'alternance des changements implique donc une combinaison complexe de dynamiques pendulaires inévitables entre les visions pédagogiques abordées dans les six chapitres :

- I. Formulations pédagogiques de la première génération salésienne
- II. Une pédagogie pratique capable de s'adapter à la société moderne
- III. Fidélité à saint Jean Bosco et discipline en des temps difficiles
- IV. Avant, pendant et après les changements de Vatican II
- V. Programmation et animation comme synthèse post-conciliaire
- VI. Nouvelle évangélisation et éducation pour le troisième millénaire

Michal Vojtáš est salésien de Don Bosco, professeur à la chaire d'histoire et de pédagogie salésiennes de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université pontificale salésienne de Rome et directeur du Centre d'études Don Bosco. Dans le domaine de la pédagogie salésienne et du leadership éducatif, il a publié les volumes *Progettare e discernere* et *Reviving Don Bosco's Oratory*.



CSDB.UNISAL.IT
SALESIAN.ONLINE

ISBN 978-88-213-1554-1



9 788821 315541