

interdire toute circulation ferroviaire de peur des déraillements. Et cela le différencie aussi des jésuites, chez qui les modalités de la répression sont présentées avec précision, quoiqu'avec une modération certaine et tempérées par l'appel au thème de l'honneur et le recours à l'émulation, qui accompagne le rôle majeur dévolu au travail intellectuel.

Celui dont on pourrait, quant au fonds, le rapprocher le plus justement, c'est Antoine Chevrier, car lui aussi conseillait et pratiquait douceur et bonté et prohibait tout châtement⁷⁵. Mais, outre qu'ils ne se sont vraisemblablement pas connus, une grande différence affecte l'envergure de leur pensée pédagogique, le bienheureux Lyonnais n'ayant ni élaboré, ni développé, ni argumenté, ni diffusé aussi largement ses idées sur l'éducation. Quant à Aporti, qui recommandait aussi un comportement affectueux à l'égard des écoliers et de qui saint Jean Bosco suivit en 1844 les enseignements, la discussion serrée que conduit don Braido de son influence éventuelle⁷⁶ nous paraît d'autant plus convaincante que le professeur turinois se préoccupait de la scolarisation des enfants « faciles » et non de l'éducation d'adolescents « difficiles ». La même remarque vaut pour ses successeurs, Rayneri et Allievo⁷⁷, pour Rosmini⁷⁸, chez qui il a retenu davantage de sa règle religieuse que de sa pratique éducative, et même, en dépit de fortes affinités, pour Mgr Dupanloup⁷⁹. Rien ne garantit que, au-delà des bonnes relations d'ordre personnel, il ait été vraiment marqué par leurs idées; et de même en va-t-il de *l'Éducateur primaire*⁸⁰.

C'est dire que, à nos yeux, on doit, avec son savant historien, reconnaître à don Bosco une originalité qui, sans exclure la sensibilité à certains apports, réside dans l'autorité avec laquelle il applique à une population spécifique le système préventif et assure à celui-ci consistance et diffusion. Aussi bien, quoi qu'il en soit des précautions de forme auxquelles il consent, en a-t-il lui-même une conviction assez forte pour refuser la fédération des oratoires que d'aucuns lui proposaient⁸¹. A ses yeux, en effet, certains ne donnent pas une place suffisante à la formation religieuse; d'autres s'apparentent dangereusement aux courants libéraux; mais c'est surtout la rudesse de leur discipline qui lui déplaît et qu'il rejette.

On n'exposera pas ici le détail d'un fonctionnement dont plu-

neille

sieurs auteurs plus qualifiés que nous ont minutieusement décrit le climat spirituel et les modalités ⁸². On soulignera seulement à nouveau le thème sur lequel le père Petitclerc insiste d'autant plus opportunément qu'il a souvent été occulté : celui d'une affection « exprimée de façon compréhensible » ⁸³, dont on ne doit pas avoir peur, qui ne soit pas seulement feinte, simulée ou jouée, mais ressentie. En son temps, cette conviction l'isole; globalement, en effet, lorsqu'elle étudie les facteurs de l'efficacité, la pensée pédagogique se divise alors en deux courants : l'un l'attend de méthodes, identifiées comme telles, indépendantes de celui qui les utilise, devant leur portée à leur structure même; l'autre la suspend à la personnalité de l'éducateur, à son « don », plus ou moins inné, à sa capacité à entrer en relation avec l'autre et à exercer sur lui une influence heureuse. La première conduit à inventer et à valider des procédures pour en diffuser ensuite l'usage, et s'accompagne volontiers de conseils de réserve, voire de distance, pour prévenir tout soupçon de favoritisme. Le second manifeste de l'indifférence vis-à-vis des méthodes mais valorise un climat interpersonnel chaleureux. Or, si tous deux sont, quelque très inégalement, représentés à toutes époques, c'est, au XIX^e siècle, le premier qui l'emporte dans la pédagogie tant catholique, très marquée par l'influence lassalienne et jésuite, que laïque, par celle de Kant.

Saint Jean Bosco introduit ici une véritable rupture; il n'a pas peur de l'amitié; il en prend le risque; il veut qu'elle soit éprouvée et non simulée; il ne la conseille pas aux seuls rares détenteurs d'un charisme, à quelques adultes « d'élite »; il y voit un modèle difficile mais bon, à vrai dire le seul vraiment bon, et le recommande obstinément et fermement à ses religieux. Il entend qu'ils se plaisent avec les adolescents et soient contents d'être avec eux et capables d'induire et de gérer une relation profonde, saine, structurante, productrice d'identification; il réprimande ceux qui se contentent de surveiller. Certes, la prévention du mal est la fonction même de l'éducation, laquelle, tout à la fois, doit informer du bien et le faire aimer. Mais la nouveauté salésienne, c'est d'y voir aussi une méthode, apte à aider à surmonter la tentation : si la séduction du péché est toujours menaçante, il n'est pas fatal d'y succomber, donc de s'exposer à la répression, puisque l'expérience de l'amitié peut l'écarter. Beau-

coup de ceux qui reconnaissent le rôle préventif de l'éducation la suspendent à une réglementation punitive, et cela correspond à un fort courant au sein de la pédagogie chrétienne. D'autres n'y recourent pas, mais parce qu'ils ne croient pas à la séduction du mal, voire sacralisent tous les penchants de l'enfant; c'est la tentation d'un certain optimisme naturaliste, de type rousseauiste. Lui, pour sa part, veut lier fonction préventive de l'éducation et méthode également préventive. Don Vecchi le dit excellemment : « Parler d'éducation comme prévention fut antérieure à la prévention *dans* l'éducation ⁸⁴ »; là est l'audace novatrice de saint Jean Bosco. Il la mettra en œuvre dans l'éducation de sujets difficiles, c'est-à-dire dans des conditions paradoxales, avec les risques maximaux d'insuccès.

Encore faut-il aller plus loin et reconnaître aussi chez lui une conception neuve du type de savoir dont l'éducation peut être ou devenir l'objet. A notre sens, et en dépit des réserves ou des craintes de ses historiens, il a bien proposé une « pédagogie », c'est-à-dire une réflexion organisée sur l'éducation. Il est, au sens plein et le plus exigeant du terme, un pédagogue et pas « seulement » un éducateur, même « génial ».

Il s'impose d'abord de reconnaître chez lui une théorie ou, du moins, une approche théorique : en distinguant entre système répressif et système préventif, il entend rendre compte – à la limite de manière universellement valide – des modalités de régulation des instances éducatives à travers le temps et l'espace; il esquisse un modèle explicatif autour duquel pourrait se construire une interprétation globale de l'histoire.

Cependant, il ne se contente pas de décrire : là n'est pas sa préoccupation majeure. Il veut prescrire : des finalités, des normes, des principes, un idéal; il veut justifier le recours au système préventif en dévoilant le bien-fondé. Il y a là une « doctrine » de l'éducation ou, du moins, une approche d'ordre doctrinal.

En fonction de ces normes et, par voie de conséquence, il stipule une « méthode » dont il énonce, non sans minutie, les procédures d'application. Il indique non seulement pourquoi mais comment l'utiliser, s'assure qu'elle l'est vraiment dans les maisons de sa congrégation, rappelle fermement son opportunité et réprimande ceux

qui l'oublie. Il ne la présente pas comme empirique, mais la relie explicitement à des principes.

En statuant sur deux des paramètres de l'acte éducatif (finalités et représentation du sujet) et en inventant les institutions et les méthodes qu'ils lui semblent requérir, en dégagant entre toutes ces variables de nature hétérogène une cohérence interne, une solidarité interconditionnée et inter-agissante, il crée bien un « système », et l'acceptation moderne que cette notion a reçue au titre de « l'approche systémique » ne remet nullement en cause, tout au contraire, la légitimité de cette dénomination.

En outre, il satisfait à l'ensemble des conditions auxquelles nous ont paru suspendues la singularité d'une pédagogie et sa participation à un progrès de la pratique : la population dont il se préoccupe n'avait pas été, malgré quelques initiatives ponctuelles, l'objet de tentatives d'envergure comparable ; il postule l'éducabilité de sujets chez qui elle n'était auparavant guère escomptée, quand l'espoir n'en apparaissait pas chimérique ou absurde ; en préconisant des institutions et une méthode nouvelles, il administre la preuve d'une authentique inventivité ; la qualité de celle-ci est attestée par l'évaluation positive à laquelle autorisent les résultats, puisqu'il s'agit d'un « taux » de 90 %⁸⁵. En outre, ses biographies – ou hagiographies – de Dominique Savio, de Michel Magon, de François Besucco correspondent bien aussi à une attitude d'évaluation. Ces conclusions retentissent sur la problématique initiale : grâce à elles, le postulat connaît une transformation de statut et devient un savoir, dans la mesure où elles attestent une éducabilité précédemment espérée, mais alors encore non vérifiée.

Cependant, son approche est foncièrement différente de celle qui a cours ou tend à prévaloir à son époque. Son mode d'écriture, le caractère relativement dispersé de ses textes sur l'éducation révèlent son objectif : susciter conviction et adhésion grâce à un témoignage argumenté et réfléchi, plus que contraindre à la certitude au terme d'une démonstration issue de quelque dispositif expérimental ; persuader de la portée d'un système, plus que produire un savoir neuf qui prétendrait entrer en interaction ou en concurrence avec le savoir antérieurement acquis sur le même objet. Aussi ne trouve-t-on chez lui ni vocabulaire normalisé, ni argumentation polémique, ni remarque

d'ordre méthodologique sur la démarche suivie, ni considération d'ordre épistémologique sur la validité de la connaissance obtenue. Étrangère, de ce fait, à la tradition universitaire, à ses attentes et à ses exigences, son approche se prête mal à l'accréditation académique. En outre, en valorisant la relation interpersonnelle, perçue comme condition de toute efficacité, il ne participe pas au désir, alors croissant parmi les « pédagogues », d'élaborer et d'établir, avant de les imposer, des méthodes intrinsèquement bonnes, donc anonymes, c'est-à-dire une didactique qui vaudrait par elle-même et dont, à compétence technique égale, l'efficacité serait indépendante de la qualité relationnelle de ses utilisateurs. Il reste donc extérieur et comme indifférent au vaste mouvement qui, sous l'influence conjointe de l'extension des sciences de la nature et de la philosophie comtienne, émerge au cours de la deuxième moitié du XIX^e siècle et croît incessamment, en vue d'établir cette « science de l'éducation » qui, en France et en Italie, devient l'objet d'enseignements universitaires spécifiques⁸⁶. Sans la mentionner, quoique sans l'ignorer, il est insensible à la vision objectiviste, voire scientiste, et à la conception expérimentaliste de la scientificité qui s'imposent alors peu à peu. Il ne nourrit en rien la volonté, qu'illustre, par exemple, l'épistémologie d'Alfred Binet, d'étendre à la pédagogie l'emploi des procédures que Claude Bernard avait appliquées avec succès à la biologie. Ne s'associant pas à la construction de cette discipline nouvelle dont rêvaient ses contemporains et interlocuteurs potentiels, loin de leurs problématiques et de la dynamique de leurs travaux, il s'exposait à ne pas être reconnu par eux. Et cela rend largement compte de l'ignorance dans laquelle ils le tinrent, et que prorogent leurs successeurs.

Cependant, moindre audience ne signifie pas moindre mérite, et l'épistémologie même qui a naguère provoqué son occultation pourrait bien devenir aujourd'hui la raison de sa modernité. Si étonnant que cela paraisse, ce qui l'éloigne des théoriciens de son temps est ce qui l'apparente à ceux du nôtre. En effet, ne peut-on, et ne doit-on, en forçant un peu les termes, discerner dans son approche les traits mêmes qui, chez Henri Desroche, définissent « la recherche-action » ? N'est-il pas licite d'en discerner une ébauche dans la volonté de constituer l'action en objet d'étude, afin d'en éclairer

le sens, d'en accroître l'efficacité et de la transformer en matériau d'un savoir? Saint Jean Bosco n'a-t-il pas, à sa façon, adopté la « méthodologie de la distanciation »⁸⁷, c'est-à-dire, au total, la procédure aujourd'hui la plus vantée – et peut-être la plus pertinente – de la recherche pédagogique⁸⁸? A notre sens, cela entraîne son actualité et doit lui valoir une place éminente en pédagogie.

Charles Delorme distingue entre des « modèles généralisables », qui prétendraient à une reproductibilité presque inconditionnelle, et des « modèles communicables », c'est-à-dire « suffisamment théorisés pour pouvoir être proposés en d'autres lieux de formation, adaptés à leur contexte particulier, mais aussi échangés et confrontés avec d'autres propositions elles-mêmes modélisées ». Et il ajoute : « Cette recherche pédagogique se fonderait ainsi dans des processus interactifs où la comparaison ne se jouerait pas entre deux groupes prétendus témoin et expérimental, mais entre partenaires d'une investigation commune⁸⁹. » Or, il n'est pas absurde de voir en saint Jean Bosco l'auteur d'un modèle communicable, que les éducateurs ultérieurs sont conviés à s'appropriier inventivement, sans que jamais leur pratique doive s'assimiler à la fabrication d'un produit dont l'obtention serait garantie par l'usage d'une technique éprouvée.

Au travers d'une copieuse série d'événements, d'initiatives ou d'innovations que leur sens déborde, il pressent donc et, même, mobilise une méthodologie qui, bien au-delà de ce que lui-même a pu en soupçonner, pourrait être celle qui vaut – la seule qui vaille – en ce domaine, même si sa modélisation demeure succincte.

Aussi bien perçoit-il adéquatement les modalités concrètes des rapports entre idées et action, entre « théorie » (le terme étant employé ici en un sens aussi courant qu'impropre) et « pratique ». Celle-ci, chez lui, procède de certaines intuitions, d'ordre théologique, philosophique, psychologique, historique, sociologique; elle est animée par de fortes convictions, qui fournissent de claires finalités. Mais elle n'en est jamais déduite par voie logique; elle est inventée de façon tâtonnante à partir d'elles, avec tous les risques et l'incertitude de la créativité. Au contraire, par exemple, de Rousseau, qui prescrit un régime éducatif à partir d'une doctrine posée à priori comme juste et, de ce fait, intangible; il propose une méthode en relation souple avec des idéaux supposés plausibles, puis évalue à posteriori

les résultats et s'attache sur la pertinence des réponses (no)