HAL
open science

Chapitre 1. John Franklin Bobbitt

Pierre Mœglin, Alain Chaptal

To cite this version:

Pierre Mœglin, Alain Chaptal. Chapitre 1. John Franklin Bobbitt . Pierre Mœglin. Industrialiser l'éducation : Anthologie commentée (1913-2012), Presses Universitaires de Vincennes (PUV), pp.77-88, 2016, Collection "Médias", 978-2-84292-547-5. hal-01391778

HAL Id: hal-01391778

https://hal.science/hal-01391778v1

Submitted on 3 Nov 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Avec J. F. Bobbitt (1876-1956) commence le temps des pionniers. Professeur à l'université de Chicago au moment où il publie le texte d'où sont tirés ces extraits, ce chercheur compte parmi les spécialistes les plus reconnus à son époque des problèmes d'administration éducative. Figure majeure du taylorisme naissant, il est en effet avec W. W. Charters (1875-1952) et C. C. Peters (actif jusque vers 1930) l'un des promoteurs les plus zélés du Social Efficiency Movement in Education, courant réformateur très important outre-Atlantique, mais dont on ne comprend les raisons du succès que si on le resitue dans le contexte des théories dominantes à l'époque en éducation.

Chapitre 1

John Franklin Bobbitt
Taylor à l'école

Pierre Mœglin
avec la collaboration d'Alain Chaptal

Le mouvement de la *Social Efficiency* prend son essor au début des années 1900 et connaît son apogée à la fin des années 1920. Parmi les secteurs auxquels il s'adresse, il y a bien sûr l'éducation, mais, avant elle ou en même temps qu'elle, d'autres sont également concernés : il s'agit notamment de la gestion des hôpitaux, de l'organisation de la police et des administrations locales. La présence à la tête de ce mouvement d'ingénieurs comme F. Bunker Gilbreth (1868-1924) et, surtout, Frederick W. Taylor (1856-1915), père du taylorisme, le porte d'abord, en effet, vers ces secteurs, mais aussi vers ceux de l'exploitation des ressources naturelles, de la forêt notamment, et vers l'amélioration du fonctionnement des usines et de l'organisation du travail, où ses applications seront d'ailleurs les plus importantes, les plus durables et les plus visibles.

Partout le *Social Efficiency Movement* promeut de semblables méthodes de rationalisation – ce qui lui sera fortement reproché par la suite. Sa dynamique et le zèle de ses partisans sont tels qu'il gagne rapidement le Canada, la Grande-Bretagne, l'Allemagne et le Japon, puis l'URSS et d'autres pays dont la France, suscitant à chaque fois des adaptations locales plus ou moins fidèles au modèle de départ. Les extraits ci-dessous de J. Wilbois*, Lê Thành Khôi* et B. F. Skinner* en apporteront d'intéressantes illustrations.

D'où lui vient donc sa dynamique en éducation ? De la cohérence d'un système de pensée qui, comme nous allons le voir, fait intervenir les notions d'efficacité, d'imputabilité, de curriculum et de compétence. J. Wilbois*, qui en est l'un des principaux importateurs en France, donne de la notion d'efficacité l'intéressante définition suivante : « comme la machine multiplie la force des muscles, le souci de l'efficacité multiplie le rendement des cerveaux qui dirigent la machine[1] ».

[1] Wilbois 1924 :15.

Autrement dit, l'inscription au cœur du fonctionnement éducatif de l'impératif d'efficacité vise à démultiplier le rendement de l'école.

Quelles sont les racines théoriques de l'industrialisme de J. F. Bobbitt ? Elles se trouvent dans les travaux du fondateur de la psychologie scientifique, J. F. Herbart (au tournant des XVIIIe et XIXe siècles), ainsi que dans la conjonction que J. F. Bobbitt entreprend de réaliser entre le behaviourisme du psychologue E. L. Thorndike et les théories du management scientifique exposées en 1911 par F. W. Taylor dans ses *Principles of Scientific Management*, ouvrage auquel il se réfère fréquemment. Par ailleurs il n'est pas non plus sans intérêt pour la suite de notre analyse de noter que J. F. Bobbitt est un adepte de l'eugénisme, dont il défend les principes dans la thèse qu'il soutient en 1909 et qui porte sur le suivi, plusieurs années durant, d'une cohorte de plusieurs centaines d'enfants philippins.

Telles sont les filiations qui le conduisent à élaborer une approche de la pédagogie renvoyant dos à dos le modèle scolaire traditionnel, dont il impute l'inefficacité à son excessive généralité, et la priorité donnée par J. Dewey (1859-1952) et ses disciples à la dimension cognitive de l'enfant. L'originalité de cette approche par rapport aux conceptions antérieures est que l'élève, sa famille et son milieu ne sont plus considérés comme les seuls à porter la responsabilité de sa réussite ou de son échec ; désormais c'est à l'institution scolaire et à la plus ou moins grande efficacité de l'établissement où cet élève se trouve que ses résultats sont aussi et surtout à imputer. Tout part donc de ce principe d'imputabilité que l'on retrouvera, élargi et systématisé en 2001 dans le *No Child Left Behind Act*.

Comment, toutefois, définir l'efficacité d'un processus éducatif ? Pour J. F. Bobbitt, comme pour les autres tenants de l'Efficiency Movement, l'intelligence est une boîte noire, dont il est impossible de comprendre les mécanismes. En revanche, il est aisé de traiter en *outputs* des comportements à faire acquérir permettant de déterminer en *inputs* les *stimuli* qui les font acquérir. Telle est la méthode que, de manière systématique, B. F. Skinner* reprendra à J. F. Bobbitt pour l'usage de ses machines à enseigner. La première étape est donc d'identifier les *outputs*. Autrement dit, d'établir la liste des tâches qu'au terme de son apprentissage, un apprenant doit être en mesure de réaliser, ces tâches étant elles-mêmes déterminées en fonction des besoins d'une société dont l'industrialisation et l'urbanisation bouleversent l'organisation et menacent l'unité.

Cette liste de tâches constitue le curriculum, autour duquel s'organise l'ensemble de l'enseignement. Plus exactement, le curriculum est la liste ordonnée des compétences à faire acquérir par les élèves et qui fixe à l'échelle nationale les objectifs à atteindre, en fonction des attentes des mondes sociaux et économiques. Cette trame remplace la juxtaposition des contenus et

des matières à enseigner, telle que, dans la plupart des pays européens à l'époque, la définit le programme. Pourquoi substituer ainsi le curriculum au programme ? Essentiellement, parce qu'en ce début de XXe siècle, décideurs et hommes politiques états-uniens estiment que l'éducation de masse coûte cher et qu'il est impérieux d'adapter le système éducatif hérité du modèle britannique à des réalités industrielles dynamisées par l'essor de la métallurgie, de l'automobile, puis de secteurs comme le bâtiment et l'agriculture intensive.

Une enquête menée en 1903 débouche donc en 1911 sur la constitution d'un *Committee on Economy of Time* au sein de la *National Education Association*, dont les cinq membres sont chargés d'identifier les compétences à faire acquérir par les élèves et de prévoir une refonte des cursus donnant la préférence aux enseignements techniques et professionnels et réduisant proportionnellement la part de l'éducation générale. Sans doute s'agit-il donc prioritairement de réaliser des économies dans les coûts de fonctionnement, mais le plus important aux yeux de J. F. Bobbitt et de ses collègues est d'adapter un enseignement concret aux besoins de la société en général et de l'économie en particulier. Si le curriculum est défini en fonction des priorités nationales, il revient donc aux responsables locaux de fixer les matières et la progression dans chaque établissement.

De là vient que la référence à des compétences définies en termes de savoir-faire est centrale dans la pratique du curriculum, J. F. Bobbitt prenant bien soin de préciser qu'« il est bon de déterminer chaque activité en indiquant ce que l'élève fera ou expérimentera »[1]. Et d'ajouter : « l'on doit éviter de dire ce qu'il saura ou ce qu'il sera, car savoir et être ne sont ni des activités ni des expériences[2] ». L'ensemble de ces activités aux différentes étapes de l'enseignement est donc détaillé aussi précisément que possible, un effort particulier étant fait pour éviter toute discontinuité d'une étape à l'autre : il faut que « les expériences des élèves à une étape donnée du développement [s'inscrivent] dans la continuité des expériences antérieures[3] ».

En fonction des compétences à faire acquérir le curriculum recense également les moyens et supports techniques à solliciter, parmi lesquels interviennent, à partir des années 1920, le son et l'image animée[4]. Cependant, l'essentiel est que les élèves soient formés, en fonction de leur niveau et de leurs capacités, à « la vie complète », selon un idéal que J. F. Bobbitt doit à H. Spencer, philosophe de la fin du XIXe siècle.

---

[1] Ces citations ainsi que les extraits ci-dessous ont été traduits de l'anglais (américain) par P. Mœglin.
[2] Bobbitt 1924 : 60.
[3] *Ibidem* : 65.
[4] Peters 1930, Saettler 1990.

Parmi les nombreuses publications dans lesquelles ces principes sont formulés, figurent un ouvrage de W. W. Charters, publié en 1909 sous le titre *Methods of Teaching* et le texte de J. F. Bobbitt, publié en 1913, d'où sont tirés ces extraits. Trois décennies plus tard, R. Tyler en propose une synthèse, en résumant la contribution de J. F. Bobbitt en quatre questions fondamentales[1]. Quels objectifs assigner au curriculum? Comment concevoir le curriculum pour qu'il soit le plus efficace possible ? Par quelles étapes faire passer l'élève pour qu'il atteigne ces objectifs ? Selon quels critères évaluer la réussite de son apprentissage ? Ces quatre questions sont développées dans les extraits ci-dessous.

Bobbitt, John Franklin (1913). « Some General Principles of Management Applied to the Problems of City-School Systems ». *Twelfth Yearbook of the National Society for the Study of Education*, Pt.1 : 7-96.

(p.7) : « Dans toute organisation, les responsables de la direction et de l'inspection doivent définir clairement les fins vers lesquelles tendre. Ils doivent organiser l'ensemble des moyens pour atteindre ces fins, trouver les meilleures méthodes de travail et encourager le recours à ces méthodes par les travailleurs […] Les directeurs et inspecteurs doivent faire en sorte que les travailleurs reçoivent des instructions détaillées sur le travail à réaliser, les compétences à atteindre, les méthodes à employer, les matériaux et appareils à utiliser […] Ils doivent avoir de quoi stimuler les travailleurs pour les inciter à fournir l'effort que l'on attend d'eux. »

(p.8) : « Il est possible d'identifier certains principes généraux et universels de management et de contrôle en toute organisation humaine efficace et pleinement développée […] Mais c'est dans les secteurs du monde de l'industrie et des affaires que ces principes ont probablement été conçus le plus clairement et mis au point le plus complètement. »

(p.9) : « Les formes actuelles d'organisation que l'on connaît dans le monde des affaires remontent au Moyen-Âge, mais les modalités d'organisation et d'inspection de notre système d'écoles publiques, gigantesque et compliqué, ont pour la plupart été développées à une période si récente que les gens d'aujourd'hui en gardent la mémoire. Par rapport à ce qui se passe dans les organisations plus anciennes que l'école, nous sommes donc engagés dans un travail de pionniers. Aussi pensons-nous, nous éducateurs, que nous sommes en droit d'attendre de ces organisations plus anciennes qu'elles nous indiquent quels sont les modes de fonctionnement qui donnent de la force et quelles sont les modalités d'inspection qui donnent de l'efficacité. »

(p.11) : « Dans le monde de la production matérielle l'on ne commence pas le travail avant d'avoir défini les plans et un cahier des charges adapté à la nature du produit à réaliser […] Quand ces conditions sont réunies et qu'il sait quel résultat il veut obtenir, le directeur de l'usine peut alors organiser les forces placées sous son autorité, les mettre en œuvre et en surveiller l'utilisation de manière à garantir l'atteinte du but. Il est en mesure de choisir le dispositif le plus adapté à la tâche et de réaliser les ajustements nécessaires par comparaison instantanée entre le résultat atteint et le but recherché. »

(p.12) : « L'éducation est un processus de fabrication tout comme l'est l'usine qui fabrique des rails d'acier : la personnalité de l'élève doit être produite et façonnée selon ce que l'on en attend. Certes, cette production est bien plus délicate à mettre en œuvre, portant sur des choses bien moins matérielles, mais elle n'en est pas moins une production. Elle est également beaucoup plus complexe du fait du grand nombre d'aspects qui caractérisent la personnalité à modeler et à cause du soin qu'il faut apporter pour que le tout respecte chaque partie dans de justes proportions. »

(p.13) : « Dans l'éducation comme dans l'industrie il faut établir objectifs et critères de manière à ce qu'en suivant la manière dont s'effectue la croissance, nous puissions garantir [la qualité du] produit […] Dans l'éducation le facteur croissance fait [naturellement] partie du travail, mais à moins que les objectifs n'aient été définis à l'avance, enseignants et inspecteurs ne savent pas précisément ce qu'il faut viser. Une fois que l'école dispose d'objectifs pour tous les cas particuliers, c'est alors l'affaire des experts en éducation et psychologie de déterminer le moment de commencer, d'apprécier l'intensité des efforts à consentir et de fixer les objectifs à atteindre à chaque étape. »

[1] Tyler 1949 : 82.

> (p.33) : « Pour revenir à notre exemple (…) nous avons observé que la dimension et la qualité des rails en acier ne sont pas déterminées par ceux qui produisent ces rails, mais par les représentants du monde du transport, qui se servent de ces rails. Eh bien la relation que le système scolaire entretient avec les différents domaines de l'activité sociale est exactement la même que celle de l'aciérie avec le secteur du transport (…) Ce sont les besoins de la société qui déterminent les spécifications du produit éducatif. Un système scolaire ne peut pas davantage déterminer en lui-même ses objectifs qu'une aciérie ne peut d'elle-même déterminer quels seront la hauteur et le poids d'un mètre de rail. »
>
> (p.36) : « En attendant que nous ayons à notre disposition une inspection scientifique de l'éducation aussi efficace que celle des meilleurs secteurs du monde des affaires, il sera nécessaire de procéder à des enquêtes attentives pour identifier les besoins de la collectivité, et c'est à partir de ces enquêtes que l'on déterminera quels sont les objectifs à atteindre. Ces enquêtes ne devront pas être menées par les représentants du monde scolaire, mais par ceux qui, dans chaque domaine de la société, connaissent le mieux ses besoins. »
>
> (p.49) : « (1) Au service de toute activité de direction et de contrôle scientifique du travail en éducation, nous avons tout d'abord besoin de rédiger en détail pour chaque catégorie sociale et professionnelle d'élèves la liste de l'ensemble des aptitudes et aspects de la personnalité déterminant la formation de ceux qui sont confiés à l'école. (2) Ensuite nous avons besoin de fixer des échelles de mesure permettant d'évaluer les différents aspects de leur personnalité. (3) Nous devons établir le volume de formation socialement désirable pour chacune de ces aptitudes et traduire ces volumes en gradations sur l'échelle de mesure. (4) Nous devons fixer les objectifs de manière progressive afin d'être en mesure de juger de la réalisation de chaque étape du développement de l'aptitude concernée.
>
> Quand ces quatre conditions seront remplies pour chaque type de demande sociale et professionnelle, alors nous disposerons pour la première fois d'un curriculum scientifique pour l'éducation adapté à notre époque, qui est l'époque de la science. »

En *leitmotiv* revient ici la nécessité d'aligner l'éducation sur les mondes de la production et des affaires, en profitant de ce que la conversion des entreprises aux modes industriels de gestion est un peu plus ancienne que celle de l'éducation et que leur expérience fournira d'utiles leçons à ses responsables. Selon J. F. Bobbitt, la mise en œuvre de cet alignement requiert trois conditions.

• La première est que les éducateurs soient les pionniers d'une industrialisation touchant simultanément les savoir-faire à enseigner (utiles à l'industrie) et les manières de les enseigner (pédagogies industrielles). Autrement dit que l'industrialisation soit présente à part égale dans la définition des contenus et dans le choix de la pédagogie. Sur ce point, J. F. Bobbitt est très proche du président T. Roosevelt, lorsqu'il félicite les enseignants de la *National Education Association* réunis à Ashbury Park le 7 juillet 1905 d'être les « premiers industriels de la nation[1] ».

• La deuxième condition de cet alignement de l'éducation sur le monde des entreprises est qu'il faut identifier ce que l'éducation « produit » : non pas des objets matériels, indique J. F. Bobbitt, mais le façonnage des esprits et personnalités d'élèves et étudiants. La question qu'il pose ici sur la nature des « produits » de l'éducation reviendra de manière récurrente chez tous les penseurs ultérieurs de l'industrialisation éducative, lesquels apporteront d'ailleurs à cette question des réponses différentes : pour certains, l'éducation produit des prestations[2] ; pour d'autres, des

[1] Cité par Berger* 1982 : 95-96.
[2] Albertini 1992 : 251.

diplômés[1] ; pour d'autres encore, des compétences[2] ou du capital humain[3] *etc*. Tous admettent cependant que l'éducation est une activité de production, point sur lequel, comme nous le verrons dans le chapitre consacré à T. Waters*, les appréciations entre industrialistes et autres penseurs du fait éducatif divergent le plus fondamentalement. Les seconds, en effet, tel J. Gadrey*, considèrent que l'éducation ne produit strictement rien[4].

• Troisième condition, ce n'est pas aux enseignants qu'il appartient de se fixer à eux-mêmes normes et objectifs, mais aux représentants des mondes de l'industrie et des affaires. Aussi les autorités états-uniennes et britanniques font-elles appel dès les années 1905-1910 à des experts en provenance d'entreprises et de grandes universités pour réaliser des *School Surveys*. Leur mission est de vérifier que les fonds publics sont correctement dépensés, de contrôler la pertinence des objectifs à atteindre et leur adéquation aux objectifs socialement et économiquement souhaitables, de s'assurer que ces objectifs sont effectivement atteints et de concevoir des méthodes scientifiques de management ainsi que des outils de mesure calqués sur les tests de la psychologie et de l'ergonomie industrielle.

À la lumière de ces trois conditions, l'on remarque immédiatement que les propositions de J. F. Bobbitt, parfaitement en accord avec celles des autres *leaders* de l'*Efficiency Movement*, participent de ce que l'historien R. Wiebe nomme « la quête de l'ordre[5] », tendance qu'il situe au tournant des XIXe et XXe siècles et dont, dès 1908, le sociologue M. Weber analyse lucidement (pour l'Allemagne) les orientations simultanément bureaucratiques et militaristes[6]. Appliquée à l'éducation cette tendance nourrit un projet de planification généralisée des entreprises, écoles et administrations dont la mise en œuvre sera effectivement tentée durant plusieurs décennies, mais dont trois postulats sont vivement contestés dès l'origine.

• Le premier, positiviste, prête aux représentants du monde de l'éducation le pouvoir de planifier de manière entièrement rationnelle les moyens dont ils disposent par rapport aux fins qui leur sont fixées, exactement comme sont, de leur côté, censés pouvoir le faire les acteurs du monde de l'industrie. Or, s'il ne faut qu'un indice de l'illusion sous-jacente à cette vision du monde de l'entreprise, il suffit de se souvenir de la brutalité de la crise de 1929 affectant de manière inopinée une économie états-unienne qui ne s'y attendait pas.

---

[1] Illich* 1971 : 74-75.
[2] Gueissaz 1997 : 100.
[3] Foray 2009 : 71.
[4] Gadrey 1994 : 143.
[5] Wieber : 1967.
[6] Löwith [1932] 2009.

Tout se passe aussi comme si les décideurs du monde de l'éducation avaient le pouvoir de mesurer l'efficacité des facteurs de production et d'évaluer la productivité de l'enseignement. Or, la soumission de J. F. Bobbitt au « culte de l'efficacité », selon la formule de R. E. Callahan[1], l'un de ses détracteurs, le conduit à surestimer la fiabilité des instruments de mesure, si sophistiqués soient-ils, et à sous-estimer corrélativement la difficulté d'évaluer avec précision les effets du processus éducatif à court et moyen terme sur l'économie d'un pays.

• Le deuxième postulat est celui, fonctionnaliste, qui conduit J. F. Bobbitt à imposer aux enseignants les principes du curriculum. Par exemple, dans un texte paru un peu plus de dix ans après ces extraits, il indique à propos des contenus à enseigner qu'« il faudra d'abord diviser le champ en quelques unités assez larges et ensuite les briser en plus petites [2]. Nous retrouvons évidemment ici la pratique taylorienne bien connue de décomposition des gestes complexes en gestes aussi simples que possible. Toutefois, cette préconisation anticipe également la segmentation proposée par B. F. Skinner* en micro-stimuli structurant l'apprentissage étape par étape. Et elle se retrouvera encore chez les théoriciens de l'enseignement programmé et récemment chez un chercheur comme G. Paquette*. Or, comme l'écrit W. L. Patty, auteur d'un ouvrage dirigé contre les thèses de J. F. Bobbitt, le respect du curriculum « n'est pas seulement impossible ; il retire au maître toute inspiration en lui imposant une routine là où il lui faudrait inventer. Quant à l'adhésion de l'élève, elle reste superficielle. La recherche d'une véritable spontanéité en éducation est incompatible avec le contrôle de l'élève par le professeur tel que le défend Bobbitt[3] ». Le même W. L. Patty indique en un autre endroit qu'« il est essentiel que les chercheurs en éducation prennent conscience de la faiblesse de ces concepts d'expérience et d'analyse, tels qu'ils sont utilisés dans la démarche scientifique traditionnelle, pour apprécier les possibilités et besoins de la recherche en pédagogie, administration et conception de curriculum »[4]. Ce qui conduit un autre adversaire du Social Efficiency Movement appliqué à l'éducation à suggérer que la question de savoir « comment comprendre le curriculum[5] » ne trouve aucune réponse valable.

• Le troisième postulat suggère qu'il est possible de prévoir et de programmer sans risque d'erreur les trajectoires des élèves et des étudiants d'après leurs aptitudes et leurs motivations grâce à une batterie de tests. Que mesurent ces tests, demandent cependant les adversaires du mouvement, sinon des écarts imputables à des positions sociales que, du même coup, l'éducation fige au lieu de les mettre en question ? Dès lors, H. M. Kliebard croit déceler dans les thèses de J. F. Bobbitt et de

[1] Callahan 1962.
[2] Bobbitt 1924 : 9.
[3] Patty 1938 :140.
[4] Patty 1938 : 75.
[5] Kilpatrick 1942 : 76.

ses collègues l'empreinte d'un certain conservatisme social, voire le signe de préjugés racistes dissimulés sous la vision rassurante du « chacun selon ses possibilités[1] ». C'est évidemment l'eugénisme de J. F. Bobbitt qui est ici sur la sellette.

Les réalisations sont-elles au moins à la hauteur des espérances ? Déjà du temps de J. F. Bobbitt, l'enseignante syndicaliste M. Haley, disciple de J. Dewey et première femme à s'exprimer publiquement, en 1904, devant la National Education Association, oppose « idéal industriel » et « idéal démocratique »[2]. Et de dénoncer avec vigueur la tendance des écoles à traiter les enseignants comme des « automates », dans le contexte de ce que, citée par l'historienne de l'éducation K. Rousmaniere, elle appelle la « standardisation et la transformation des écoles en usines » (« *standardization and factoryization of schools* »)[3]. Il n'y a toutefois pas que des raisons idéologiques : les difficultés objectives auxquelles se heurte l'application des thèses de l'*Efficiency Movement* en trahissent les limites. Très tôt, en effet, se font jour la démotivation des enseignants choqués par la dérive industrialiste du système, la désorganisation d'une partie importante de l'institution – qui mettra d'ailleurs beaucoup de temps à s'en remettre – et la baisse du niveau général des élèves. Ces phénomènes expliquent que, selon les termes d'A. Chaptal, citant R. Callahan[4], « le mouvement, qui accompagna la transition du système éducatif américain vers un enseignement de masse, eut des conséquences [tragiques] à la fois en termes de gâchis humain et de confusion des objectifs et finalités éducatives[5] ».

Paradoxalement, toutefois, ce n'est pas parce que le projet éducatif industriel soulève en ce début de XXe siècle de sérieuses oppositions que ses partisans y renoncent. De plus belle au contraire, ils en affinent les modalités et cherchent à en accroître la cohérence ; loin de diminuer leurs ambitions, la difficulté excite leurs initiatives, et leurs attentes se font d'autant plus pressantes que l'épreuve des faits est plus cruelle. Mais, du même coup, ce que la question de l'industrialisation de l'éducation perd du point de vue de sa concrétisation, elle le gagne au plan idéologique. Ainsi le projet industriel éducatif prend-il de plus en plus systématiquement la forme d'un discours, d'un modèle d'action, d'une grille de lecture davantage que celle d'une stratégie débouchant sur un ensemble de faits empiriquement observables.

Un dernier point mérite d'être relevé : la diffusion des thèses de J. F. Bobbitt s'effectue sans que la contribution de leur auteur ne soit toujours reconnue à sa juste mesure. De fait, s'il est régulièrement cité par ses contemporains, les générations suivantes l'oublient. B. F. Skinner* et R.

---

[1] Kliebard 1968 : 79-81.
[2] Haley 1982.
[3] Rousmaniere 2005.
[4] Callahan 1962 : 125.
[5] Chaptal 2003 : 225.

Gagné, par exemple, lui doivent l'essentiel des règles touchant à l'organisation scientifique du travail scolaire ; c'est de lui qu'ils sont aussi tributaires pour la conjonction de la théorie organisationnelle et de la psychologie comportementaliste (behaviouriste). Or, ils ne le mentionnent qu'exceptionnellement. Le même oubli relatif prévaut en France quand le philosophe Alain fait explicitement référence au taylorisme en écrivant, dans sa Quatorzième leçon (sur le travail scolaire), que « dans le travail, il y a économie d'effort et souci du résultat (la Taylorisation)[1] ». Pourtant, il ne souffle mot de celui qui est l'un des tout premiers à préconiser de faire entrer Taylor à l'école. Semblablement J. Wilbois*, ainsi que cela apparaîtra au chapitre suivant, reprend tels quels les principes de l'organisation scientifique en éducation sans davantage le citer. Plus tard, Lê Thành Khôi* n'agit pas autrement ainsi que, récemment, A. Gueissaz[2], tout se passant comme si l'écho de ses travaux occultait le nom de leur auteur.

Ce nonobstant, l'influence sur l'éducation des thèses de J. F. Bobbitt est si puissante que nombre d'observateurs, depuis H. M. Kliebard, pour les années 1970[3] jusqu'à T. Waters pour les années 2010[4], soutiennent qu'elle conserve toute son actualité aujourd'hui aux États-Unis. Nous en aurons d'ailleurs un aperçu dans le chapitre consacré à T. Waters*, à propos du *No Child Left Behind Act* (2002) et de ce qu'il doit aux apports de J. F. Bobbitt. Mais, à nouveau sans que son nom ne soit mentionné. Aussi était-il important *a contrario* d'ouvrir cette anthologie par l'évocation de cette contribution fondatrice méconnue.

---

[1] Alain [1932] 1998 : 232.
[2] Gueissaz 1995.
[3] Kliebard 2004 : 280 *sqq*.
[4] Waters 2012.