HAL
open science

Chapitre 2. Joseph Wilbois

Françoise Thibault, Pierre Mœglin

To cite this version:

Françoise Thibault, Pierre Mœglin. Chapitre 2. Joseph Wilbois. Pierre Mœglin. Industrialiser l'éducation : Anthologie commentée (1913-2012), Presses Universitaires de Vincennes (PUV), pp.89-99, 2016, Collection "Médias", 978-2-84292-547-5. hal-01391781

HAL Id: hal-01391781

https://hal.science/hal-01391781v1

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.

En dépit de ses carences et des oppositions auxquelles il se heurte, le Social Efficiency Movement fait des émules. Aux États-Unis, comme nous venons de le voir, mais ailleurs aussi et jusqu'en France, ainsi qu'en témoigne la figure étonnante, elle aussi injustement oubliée de J. Wilbois (1874-1952), penseur inclassable et tenant infidèle du courant industrialiste états-unien. Loin du matérialisme behaviouriste, son approche relève en effet d'une certaine mystique sociale et révèle la part d'utopie sous-jacente au projet industriel éducatif, tel qu'il est pensé en France.

Chapitre 2

Joseph Wilbois
Mysticisme social et science de l'éducation

Françoise Thibault
Pierre Mœglin

Pourquoi J. Wilbois est-il un penseur inclassable ? Parce que, tenu pour réactionnaire par les syndicalistes progressistes, il est considéré comme révolutionnaire par les milieux conservateurs. Les tenants de la modernité industrielle le critiquent pour son humanisme philosophique, quand les philosophes de son époque l'accusent de penser en ingénieur. Il est regardé avec circonspection par les représentants de l'institution catholique, alors qu'il fréquente assidûment le milieu des missions en Afrique et ailleurs, ainsi que différentes organisations chrétiennes comme l'Union sociale des ingénieurs catholiques, la Fédération des associations de familles nombreuses et l'École des parents. Notre auteur est donc bien difficile à localiser sur l'échiquier des idées politiques.

Il ne l'est pas moins sur celui des idées scientifiques : « "franc-tireur" de la Science sociale » comme le désignent ses exégètes B. Kalaora et A. Savoye[1], il n'est pas reconnu pour autant par les sociologues. Et ce, alors qu'il pose bel et bien, selon B. Kalaora[2], les prémisses de la sociologie des organisations telle que M. Crozier et E. Friedberg[3] la systématiseront cinquante ans plus tard ; il préfigure aussi une sociologie de l'action comme l'entendra A. Touraine[4] et il jette les bases de la sociologie du vécu dont P.-H. Chombart de Lauwe se fera ensuite l'un des principaux porteurs[5]. Or, il n'y a guère aujourd'hui que J.-L. Derouet* pour citer encore son nom[6]. Raison de plus pour examiner qui est donc J. Wilbois et quelle est sa contribution à la question de l'industrialisation de l'éducation.

Industrialiste infidèle, a-t-il également été dit. De fait, tout en se réclamant des thèses états-uniennes, cet ancien élève de l'École Normale Supérieure (section Sciences) se présente lui-même

[1] Kalaora et Savoye 1989 : 33.
[2] Kalaora 2005 : 193.
[3] Crozier et Friedberg 1977.
[4] Touraine 1984.
[5] Chombart de Lauwe 1983.
[6] Derouet*1989 : 24.

comme un mystique porté vers l'action et la technique, très loin, par conséquent, du matérialisme cher à J. F. Bobbitt* et ses amis. « Les machines, – écrit-il par exemple dans un chapitre intitulé « Les devoirs sociaux du chrétien » – dont l'effet actuel est profit et chômage, devront tout ensemble procurer des loisirs et inciter à en faire un usage spirituel[1] ». Sa volonté d'allier en permanence la science, la technique et la morale l'incite à conjuguer des théories contradictoires – celles de Le Play (auxquelles il se réfèrera toute sa vie), de Durkheim (dont il rejette toutefois la laïcité militante), de Freud (dont il applique la théorie au fonctionnement des entreprises), de Bergson, *etc*. Surtout, il cherche à éliminer les « fausses controverses » entre disciplines pour mettre en évidence ce qui constitue selon lui de véritables complémentarités des unes aux autres, susceptibles d'aider à surmonter les grands problèmes du moment.

Le cœur de sa théorie réside en effet dans sa référence à l'idéal civilisateur, « vivifiant et contagieux » qui anime selon lui l'histoire de l'humanité et que porte l'« élan vers le progrès spirituel qui ne peut exister sans l'amour sous toutes ses formes[2] ». Conformément à cette croyance, il considère que « l'éducation est un service national et ceux qui la donnent ont la dignité d'apôtres[3] ». Ainsi s'exprime le « mysticisme social » de cet auteur.

Une part importante de son œuvre foisonnante et éclectique est donc consacrée à l'éducation. Jugeant que les sciences sociales n'ont pas leur fin en elles-mêmes, mais qu'elles doivent contribuer à l'amélioration des sociétés humaines et des machines, il s'intéresse très tôt à l'enseignement privé qu'il juge plus ouvert au renouvellement pédagogique que l'enseignement public. Ainsi collabore-t-il avec E. Demolins, fondateur en 1899 de l'École des Roches, collège privé comptant parmi les premiers établissements à adopter en France les méthodes actives[4], dont il se fait le fervent défenseur et qui a laissé le souvenir d'un avatar moderne de l'Abbaye de Thélème[5]. De 1904 à 1906 il travaille donc sous l'autorité de E. Demolins, dont il devient le gendre[6], mais qui meurt prématurément en 1907. De 1906 à 1912 il séjourne en Russie, où il dirige l'école française de Moscou. Revenu en France en 1913, il fonde deux centres d'étude et de réflexion, le Club Action Pensée (C.A.P.) et l'École d'humanités contemporaines, qui restent en activité jusqu'en 1932. En 1919, de retour à Paris après une longue période de captivité (1915-1918), il rejoint le Centre d'études administratives, lequel rassemble des disciples d'H. Fayol – parmi lesquels ses amis L. Vanuxem et P. Bureau, tous deux favorables comme lui à la diffusion

[1] Wilbois 1942 : 26.
[2] Wilbois 1922 : 37.
[3] Wilbois 1937 : 175.
[4] Henry 2012 : 213.
[5] Macherey 2011 : 280.
[6] Kalaora 1995 : 187.

dans l'éducation des principes de « l'administration scientifique des affaires ». Parallèlement il crée et dirige l'École d'Administration et d'Affaires, qui, à Paris, s'adresse aux jeunes gens aptes à devenir des « dirigeants intellectuels des affaires » ; aucun cours n'y est dispensé aux membres de la future élite, l'essentiel de l'enseignement reposant sur des échanges et contacts à la faveur de rencontres et conférences. Cette école a en effet pour objectif de transmettre une culture générale, « l'envergure » ainsi que le « goût de l'audace »[1] à ceux qui sont destinés à des postes de direction dans l'entreprise. La formation des dirigeants est effectivement pour J. Wilbois la clé de la transformation de la société et du développement de la justice sociale. Ainsi, à la suite d'H. Fayol, dénonce-t-il ce qu'il appelle le « modèle polytechnicien » et l'esprit de compétition qui domine dans les établissements traditionnels. *A contrario* défend-il les établissements d'un type nouveau, tels le collège d'Abbortsholme créé en 1889 en Angleterre et l'école des Roches, dont il a été question et où il exerce.

La sociologie et la psychologie sont les pivots de sa réflexion. Par exemple, dans *La Nouvelle éducation française* qui paraît en 1922 et dont quelques extraits sont présentés ci-dessous, il préconise de décharger l'État de ses responsabilités éducatives et de confier aux sociologues et psychologues le soin de repenser totalement le système scolaire. Retenant une partie des enseignements de F. Taylor (par rapport auquel il marque toutefois explicitement ses distances à partir de 1936) et davantage encore dans la filiation d'H. Fayol (qui préface l'un de ses ouvrages[2]), il reprend en effet le projet de promouvoir la gestion scientifique de la production et de l'action. De ce point de vue le système éducatif lui apparaît comme une entreprise qui « fabrique » des hommes et des femmes, la science étant, comme dans les autres secteurs de la production, sollicitée pour en améliorer le processus. Dans celui-ci, toutefois, les sciences de l'ingénieur – dont F. Taylor est le héraut – doivent être remplacées par la « science administrative » (promue par H. Fayol), le projet de *La Nouvelle éducation française* étant de produire des « hypothèses préparatoires à [cette] science » et des méthodes « qui faciliteront un art toujours personnel »[3].

De cette science que J. Wilbois appelle aussi « science de l'éducation » et de la manière dont, pour commencer, elle doit contribuer à la formation des futures élites coloniales et industrielles il est question dans le premier ensemble d'extraits ci-dessous.

Wilbois, Joseph (1922). *La Nouvelle éducation française*. Paris, Payot.

[1] Wilbois 1922 : 38.
[2] Wilbois et Wanuxem 1919.
[3] Wilbois 1922 : 15.

> [p.11] : « Dans une fabrique d'hommes, comme dans toute fabrique, on étudie : 1° Le produit fini qu'on aura à livrer : ici, l'homme de demain : c'est la tâche du prophète-sociologue. 2° Les qualités de la matière première de façonner : ici l'enfant d'aujourd'hui : c'est l'affaire du psychologue.
>
> En d'autres termes encore et sous forme symbolique, dans une nation, le "Conseil supérieur de l'éducation publique" devrait être composé de deux chambres : 1° Une chambre haute, faite de *sociologues,* guidés par quelques *prophètes,* qui annonceraient l'ère prochaine et donneraient l'impulsion d'ensemble. 2° Une seconde chambre, faite de *psychologues,* qui s'adjoindraient quelques physiologistes et quelques médecins, pour étudier les possibilités d'exécution. Au-dessous seulement viendraient les professionnels chargés de réaliser. »
>
> [p.14] : « Nous nous séparons ainsi de la plupart des réformateurs, qui ne proposent que des changements de détail. Toutes les retouches isolées – professionnaliser l'enseignement secondaire ou y renforcer l'étude du latin, rattacher tel institut technique à ce ministère, plutôt qu'à cet autre – toutes ces levées de boucliers sont batailles contre des moulins : on ne réclame point *des* réformes, mais *la* réforme, qui consiste à poser *le problème dans sa totalité* […] C'est que des réformateurs à coups de pouce sont des traditionnalistes ou plutôt des paresseux, ce qu'ils nomment tradition n'étant souvent que routine. Pourquoi l'enseignement doit-il être aux mains de l'État ? Pourquoi la bourgeoisie doit-elle être abrutie par une formation de bibliothécaire ? Pourquoi tous ces tabous ? Le monde attend un tel renouveau qu'on ne saurait être trop révolutionnaire, pourvu qu'on se pose toujours *le problème de la vérité.*
>
> Sans doute il y avait d'admirables choses dans une éducation qui nous a rendus capables de tels retournements qu'il nous a suffi de voir l'ennemi aux portes de Paris pour bâcler une victoire – l'éducation des vainqueurs de la Marne ; mais il y avait aussi d'abominables choses dans une éducation qui laissait la France se dépeupler dans une paix en quelque sorte plus meurtrière que la guerre, puisque la guerre ne nous a coûté que quinze cent mille morts en quatre ans, tandis que la paix, en quatre ans, faisait naître chez nous deux millions et demi d'hommes de moins que chez nos voisins, – l'éducation qui leur a permis d'arriver jusqu'à la Marne. A rebâtir l'édifice sur des fondements neufs, nous sommes sûrs de voir tomber ce qui est caduc et persister ce qui est éternel. *Nous ferons donc résolument table rase ».*
>
> [p.14] : « D'abord, [la science de l'éducation] n'est pas une science de faits, mais de *possibilités,* les possibilités qu'a une âme d'enfant de se plier aux influences éducatives : la sociologie et la psychologie ne suggèrent donc que des *hypothèses,* extrêmement probables certes, mais que des expériences de plusieurs années sur plusieurs catégories d'enfants doivent tout de même confirmer et enrichir. Ensuite, comme tous les enfants diffèrent les uns des autres et qu'un même enfant diffère de lui-même en grandissant, la science, en éducation, ne dit pas tout ; elle se borne souvent à des *méthodes* d'analyse qui permettent au maître de mieux connaître son élève, grâce à quoi il agira sur lui, guidé par une intuition directe et non par des lois générales : la méthode, dans ce cas, aura permis non une science, mais un *art.* »

Parmi les éléments importants de cet extrait figure le rejet par J. Wilbois de toute standardisation des programmes et contenus. En cela, il se démarque nettement du taylorisme et si nous ignorons son degré de familiarité avec les ouvrages de J. F. Bobbitt* et des autres théoriciens du *Social Efficiency Movement,* nous constatons en revanche qu'il les évoque à plusieurs reprises, mais sans jamais s'y attarder[1] et, comme il le reconnaît lui-même, « un peu au hasard[2] » . En revanche, il met l'accent sur la rationalisation industrielle des méthodes : l'enfant est la « matière première » et le « produit fini » est le dirigeant de demain. En outre, aux antipodes du behaviourisme qui se répand en Amérique du nord, il défend les principes du respect de l'enfant et de son développement, de la formation par l'action et par l'habitude, du recours à l'imagination, il promeut la culture physique, l'enseignement de la liberté et l'importance du milieu familial. Enfin, il ne parle pas des

[1] Par exemple, Wilbois 1924 : 15.
[2] Wilbois 1924 : 16.

techniques d'enseignement, quand ses homologues états-uniens forgent ce qui, plus tard, portera le nom de Technologie éducative.

Dans cet extrait, J. Wilbois traite de la formation des élites. Mais que valent ses principes lorsqu'il en vient à l'éducation des masses ? En l'occurrence, sa réflexion est fortement marquée par son expérience des grèves qui se multiplient entre les deux guerres et atteignent un sommet en juin 1936. Conjuguant alors sociologie et psychanalyse, il propose de ces événements une « socio-psychanalyse »[1] à laquelle le constat suivant sert de point de départ : en occupant leurs usines, les ouvriers se sont « guéris de leur complexe d'infériorité et de dépossession » ; de leur côté, certains patrons ont mis à profit ces circonstances pour se débarrasser de leur double complexe – complémentaire et inversé par rapport à celui des ouvriers – d'autorité absolue et de propriété inconditionnelle. Dès lors, il considère qu'il n'y a plus deux classes en présence, mais trois : le capital, le travail et la direction (ou « pensée directrice »)[2].

En résulte la question suivante : « Que les ouvriers soient les ennemis des capitalistes, c'est normal. Mais dans quel camp vont se ranger les chefs d'entreprises ? »[3]. Si J. Wilbois les invite à rejoindre les salariés, c'est « parce que l'unité productrice naturelle est faite de l'ensemble des manœuvres qui exécutent et des conducteurs qui les éclairent[4] ».

Encore faut-il que ceux qui vont avoir à exécuter, les « agents de l'exploitation », bénéficient d'une véritable formation dont, par la force des choses, les objectifs (moralité et discipline) ne seront pas les mêmes que ceux valant pour les élèves que leurs « dons naturels » invitent à rejoindre les élites et chez lesquels il faut développer la « psychologie du chef ». Or, J. Wilbois estime qu'à cet égard le monde de la production n'assume pas ses responsabilités envers la « gestion du capital humain[5] ». Plus exactement, « tout au plus certains patrons ont-ils fondé des écoles pour les fils de leurs ouvriers ; tout au plus quelques chambres de commerce ont-elles subventionné quelques instituts techniques pour des industries de leur région ; à part ces exceptions, le monde de la production n'est pas vraiment éducateur[6] ». Quant à l'État, il exerce son pouvoir, certes, mais ce pouvoir est inefficace, tandis que, de son côté, la famille « ne s'intéresse guère au problème de l'éducation ; elle n'a aucune action sur l'école, et au foyer elle agit suivant

[1] Wilbois 1924 : 16.
[2] Wilbois 1924 : 16.
[3] Wilbois 1937 : 27.
[4] Wilbois 1937 : 27.
[5] Wilbois 1924 : 24.
[6] Wilbois 1937 : 171.

une routine qui suffira d'autant moins que les conditions du monde seront plus nouvelles : l'enfant est préparé à son rôle d'époux, de père ou de mère au petit bonheur[1] ».

Il faut donc inventer un système général et de toutes pièces. Et justement, J. Wilbois en esquisse le cadre dans les extraits ci-dessous, en partant d'une organisation centrale, la corporation, et en en élargissant la portée, au-delà de la seule formation professionnelle.

Wilbois, Joseph (1937). *La nouvelle organisation du travail*. Paris, Bloud et Gay.

[p.169] : « Notre vie publique se compose de trois existences principales : celle qui assure le pain, celle qui assure l'ordre, celle qui assure la vie spirituelle. La première se vit dans divers milieux, dont l'un, créé par la production, s'appelle, dans le sens le plus large, l'atelier, et les autres, limités à la répartition, s'appellent syndicats d'ouvriers, syndicats de techniciens, syndicats de patrons ; ces syndicats ont été créés pour une lutte, transitoire à notre avis, qui doit amener tous ces organismes, celui de la production et ceux de la répartition, à se fondre en un organisme plus général qu'on appellera la corporation, par exemple la corporation des textiles, comprenant tous ceux qui, chefs, techniciens ou ouvriers, s'occupent de filature, de tissage et d'industries annexes. »

[p.172] : « l'État est tout puissant ; les métiers d'une part, les foyers de l'autre, lui ont tout abandonné ; l'école a supprimé l'apprentissage du producteur comme celui de l'homme privé, et, dans cette école, ce qu'on forme, suivant des méthodes vieilles de deux ou trois siècles, c'est le citoyen d'un empire de fonctionnaires, pour ne pas dire d'une république de professeurs ; l'éducation complète a cédé le pas à l'éducation intellectuelle, si toutefois on peut appeler éducation ce qui n'est souvent qu'un dressage de perroquet. »

[p.173] : « *L'éducation professionnelle* qui, dans un monde où les producteurs seront une majorité de plus en plus grande, représentera la majeure partie de la formation de tous, *devra être réglée d'abord par chaque « corporation »*. Réglée veut dire pour nous que la corporation d'une part fixera *les programmes,* d'autre part fournira les *fonds* nécessaires. C'est ainsi que l'éducation d'un futur mineur appartiendra à la corporation du sous-sol. Mais comme il y aurait danger à encombrer de futurs ingénieurs ou de futurs ouvriers telle corporation, celle de la houille noire par exemple, qui devrait peu à peu s'effacer devant telle autre, par exemple la houille blanche, un équilibre entre le nombre d'enfants à admettre dans chaque profession serait établi grâce à l'intervention de ce qu'on pourrait appeler symboliquement le conseil suprême des corporations confédérées ; et c'est ce conseil encore qui établirait des laboratoires de psychologie dans lesquels on étudierait à différents âges les aptitudes des enfants à tel ou tel emploi manuel ou intellectuel, pour leur délivrer une sorte de fiche qui les introduirait dans la meilleure carrière : il est clair en effet que la loi de l'offre et de la demande, avec les crises périodiques qui en sont la conséquence, ne peut suffire à rétablir l'équilibre, et un équilibre tardif, dans un monde où l'on ignore tout de la science de la production. ».

[p.174] : « "Transmetteur du passé", [l'État devra] exiger que, dans les écoles des corporations, un effort minimum soit employé à l'étude de l'histoire nationale, de la littérature nationale, de l'art national. Gardien de l'ordre, il devra y faire apprendre le respect des lois, et peut-être aussi habituer les enfants d'assez bonne heure à la gymnastique et à certains exercices qui les prépareront, s'il le faut, à être facilement soldats. Mais l'État, même si son autorité est ici sans appel, agit comme contrôleur et non comme initiateur ; de lui ne dépend qu'*une partie restreinte des programmes, ce n'est pas lui qui paiera ou du moins il ne paiera pas tout ;* il aura cessé d'être le maître absolu de l'université. »

[p.175] : « Il nous semble que l'organisme seul capable d'assurer une éducation complète de chef de foyer ou de maîtresse de maison, c'est une association de famille ou mieux encore des fédérations d'associations de familles : organismes naissants, mais qui semblent destinés à prendre une très grande ampleur. Ce sont ces associations et ces fédérations qui, par le nombre de leurs adhérents et la puissance financière qui en découlera, pourront instituer des expériences d'éducation, ainsi que des bibliothèques, des conférences et plusieurs autres moyens destinés à répandre les résultats de leurs recherches et par là même former l'homme privé futur. Elles agiront exactement comme la fédération des métallurgistes ou des chimistes pour former leurs futurs membres ; elles auront les mêmes moyens et la même autorité. »

[1] Wilbois 1937 : 172.

Ainsi se présente le projet éducatif de J. Wilbois : il conjugue l'application à l'éducation des principes de l'organisation industrielle, à commencer par la division du travail et la participation des industriels à l'éducation par le biais des corporations, sans que, pour autant ne soient sacrifiées les valeurs d'une éducation « de l'âme et de l'esprit » pour tous, au moins jusqu'à seize ans. Ce projet a son pendant du côté de la famille, les associations familiales étant appelées à jouer le rôle qu'assumeront les corporations dans la formation professionnelle.

La postérité des thèses de J. Wilbois en matière éducative est étroitement liée à celle de ses thèses en général sur l'organisation sociale, sur la fin de la lutte des classes, accessoirement sur le métier de sociologue. D'un côté, aucune de ses préconisations touchant à la constitution des corporations et à leur implication dans l'enseignement professionnel, à l'industrialisation du travail et des manières d'enseigner et *a fortiori* à l'organisation industrielle de la formation ne connaît en France et à l'étranger la moindre application concrète d'envergure. Saisissant est à cet égard le contraste entre le peu d'écho dont jouissent ses travaux et ceux de ses compagnons en France et la fortune durable des thèses industrielles aux États-Unis qui, elles, bénéficient de sérieux appuis politiques et d'une forte approbation sociale, au moins au début. De l'autre côté, toutefois, ses idées sur l'implication des entreprises dans la formation professionnelle gagnent les sphères patronales, chrétiennes notamment, et les milieux du capitalisme familial, rassurés par le paternalisme qui les anime et prêts à s'engager avec des spécialistes de la « science de l'éducation » dans la formation continue.

Ce mélange de moralisme et d'industrialisme au service d'une mystique sociale forme la matrice d'un projet sociétal dont Y. Cohen[1] repère les traces dans l'avènement « des militants sociaux dans de nouvelles institutions industrielles comme les directions du personnel » de l'Après Seconde guerre mondiale.

Ce n'est donc pas un hasard si J. Wilbois occupe une place de choix parmi les pionniers de la longue cohorte de ces ingénieurs-conseils « guérisseurs de l'économie » ainsi que les nomme et analyse O. Henry[2]. Et ce n'est pas non plus un hasard si, développant un projet proprement politique, il se démarque si fortement de J. F. Bobbitt* et des autres tenants de l'*Efficiency Movement*. De fait, il n'est l'un des tout premiers à introduire en France la référence à l'industrialisation de l'éducation qu'en adoptant une perspective fayolienne et non taylorienne. Ce n'est pas, certes, qu'il rejette les critères du rendement et de l'efficacité ou qu'il conteste l'intérêt

[1] Cohen 2005 : 155.
[2] Henry 2012.

d'une organisation scientifique du travail. Simplement, contre le behaviourisme, la standardisation des *curricula* et, surtout, contre l'anonymat d'une pédagogie se passant de maîtres, il cherche une voie moyenne pour le management de l'éducation, comme pour celui des entreprises, entre l'objectivité du rationalisme productiviste et la subjectivité d'une éducation au service de l'épanouissement personnel. En cela, il anticipe le point de vue dont T. Waters* apparaîtra plus bas comme un porte-parole éloquent.

Que sa démarche n'aboutisse pas, ainsi qu'en témoigne l'insuccès des expériences où il est engagé, ne l'empêche pas de témoigner par son propre exemple qu'il n'y a pas un modèle industriel unique, mais différentes conceptions industrialistes répondant à des schémas différenciés et concurrents. Cette leçon sera capitale pour la suite, ainsi que l'on pourra en juger très vite ci-dessous.