

APPRENDRE À APPRENDRE : VERS UNE PÉDAGOGIE DE LA CRÉATIVITÉ ?

JOHN DEWEY, LE BAUHAUS
ET LE BLACK MOUNTAIN
COLLEGE

OLIVIER GAUDIN

Que pouvons-nous apprendre des expérimentations pédagogiques menées à l'école allemande du Bauhaus (1919-1933), puis au Black Mountain College en Caroline du Nord, à partir de 1933? Les positions de John Dewey sur l'éducation et l'enseignement apportent un éclairage sur les affinités de ces établissements, à la fois entre eux et avec une conception pragmatiste de la pédagogie, centrée sur l'expérience. En mettant en parallèle ces approches distinctes, cet article insiste sur leur attention commune aux contextes sociaux et aux conditions écologiques de l'apprentissage, à différentes échelles. Cette attention met en évidence le lieu physique de l'enseignement, c'est-à-dire les bâtiments de l'école, mais aussi la transformation profonde des expériences individuelles et collectives dans le contexte élargi de l'industrialisation et de l'urbanisation (Gropius, Rice). L'intérêt pour une éducation intégrée de la vision et pour l'articulation subtile des échelles (Moholy-Nagy, Albers) nourrit l'apprentissage de la conception architecturale, de la ville et du paysage (Meyer). Forme, composition et mouvement sont abordés sous l'angle de la manipulation active et de la créativité, au fil conducteur de l'expérience saisie comme processus. Ces tentatives offrent un écho direct aux perspectives pragmatistes. Elles peuvent inspirer nos programmes de formation contemporains en faveur d'une pédagogie décloisonnée et appliquée, traversant les frontières disciplinaires aussi bien que les distinctions dualistes héritées des académies.

MOTS-CLEFS : PRAGMATISME, ÉDUCATION, PÉDAGOGIE, CRÉATIVITÉ, BAUHAUS, BLACK MOUNTAIN COLLEGE.

* Olivier Gaudin, École de la nature et du paysage, Institut national des sciences appliquées Centre Val de Loire, Blois (France) // chercheur rattaché à l'unité de recherche Cités, territoires, environnement et sociétés (Université de Tours) [olivier.gaudin@insa-cvl.fr].

Selon une ancienne légende du monde nordique et germanique, les trésors enfouis dans le flanc des montagnes, souvent gardés par un dragon, remontent à la surface à intervalles de temps réguliers. Le marteau de Thor, dieu de la foudre et du tonnerre, est ainsi réputé refaire surface tous les sept ans ; encore faut-il être capable de s'en saisir. Les enseignants, les étudiants et les praticiens des disciplines de la conception spatiale et du design ont encore beaucoup à apprendre des expériences pédagogiques successives menées à l'école du Bauhaus puis au Black Mountain College, durant près de quarante années, le long d'un parcours géographique qui conduit de l'Allemagne aux États-Unis. Ces multiples expérimentations, à la fois hétérogènes et associées par de fortes convictions communes, exercent une influence qui excède de beaucoup les existences individuelles des deux à trois mille personnes qui les ont vécues. À quoi tient ce rayonnement et quelle est sa portée pour renouveler nos approches pédagogiques ? Quel est, d'autre part, le rapport avec les conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement que les auteurs pragmatistes, à commencer par John Dewey, ont soutenu dans les mêmes années ? Ces deux questions, tournées vers la possibilité d'un usage actif de cet héritage, constituent les fils conducteurs du présent article.

De Weimar en 1919 à Harvard et à Chicago dans les années 1930, puis lors de l'exploration collective que fut le Black Mountain College entre 1933 et 1957, des expérimentations pédagogiques ont tenté de surmonter les frontières disciplinaires de la pédagogie académique. Dans ces écoles, établissements, instituts ou départements, la formation s'organisait autour d'ateliers collectifs qui combinaient le travail pratique des matériaux, l'enseignement de techniques artisanales telles que le dessin, le tissage, la peinture murale et la sculpture, mais aussi – selon les cas – la céramique, le travail du bois, du verre et du métal, le mobilier, ainsi que d'innombrables exercices plastiques sur la couleur, la composition et la forme. Il est bien connu que toutes les pédagogies développées du Bauhaus ou qui en ont hérité ont mis l'accent sur le travail manuel, les tâches partagées et l'imagination créatrice. Cependant, ces tentatives ont fait l'objet de diverses interprétations

et récits tout au long de l'histoire de l'école, en particulier pendant la période de Dessau et après le départ de Walter Gropius, le fondateur de l'école, en 1928. Le Bauhaus, selon l'infexion idéologique voulue par son nouveau directeur, Hannes Meyer, renforça ou réaffirma ses préoccupations coopératives, sociales et réformistes – tout en maintenant et même en resserrant ses relations avec le travail en entreprise et différents secteurs de l'industrie de la construction. Aux relations avec l'entreprise d'aéronautique Junkers, qui avaient permis l'installation de l'école à Dessau, s'ajoutèrent des échanges avec les syndicats allemands, dont le Bauhaus assura la conception et la construction du centre national de formation à Bernau, près de Berlin (1928-1930). En outre, à partir de 1928, de nouveaux enseignements coopératifs associant les compétences des artistes, de l'artisanat et de l'architecture furent imaginés et expérimentés, tandis que l'apport des connaissances scientifiques – y compris des sciences sociales – se trouvait consolidé. D'une manière générale, cette réorientation a renforcé et éclairé l'accent mis sur la *créativité* par les processus de coopération et par le travail collectif en situation, approchant ainsi par de nouvelles voies l'ambition fondatrice du Bauhaus qui tenait la « construction » pour sa visée fédératrice ultime (Stiftung Bauhaus Dessau, 2015 : 32-39 ; Stiftung Bauhaus Dessau & Möller, 2015).

Le but de cet article n'est pas de contribuer au cœur de cette histoire aussi passionnante que documentée, mais d'esquisser un parallèle moins exploré entre certains aspects centraux de la pédagogie du Bauhaus – surtout la deuxième période, inaugurée par l'arrivée de Meyer – et une autre aventure intellectuelle, qui a prospéré pendant les mêmes décennies de l'autre côté de l'Atlantique : le pragmatisme de John Dewey et George Herbert Mead et son approche de l'éducation et de la pédagogie. De l'expérimentation de l'école laboratoire, fondée en 1896 à l'Université de Chicago, à la méthodologie développée à Teachers' College, à l'Université de Columbia, c'est une série impressionnante de cours, de conférences, de programmes, d'articles de presse et de livres que Mead, Dewey et quelques autres ont développée. En examinant le point de jonction le plus direct qui existe

entre ces deux domaines d'études, à savoir la fascinante expérimentation pédagogique menée au Black Mountain College de 1933 à 1957 près d'Asheville, en Caroline du Nord, je tâcherai ici de mettre au jour leurs principaux apports croisés pour la réflexion pédagogique contemporaine dans les différentes disciplines de la conception spatiale (design, architecture, paysage, urbanisme).

La première partie de cet article montre que Dewey a mis l'accent sur les conditions environnementales et sociales de l'éducation, en décrivant l'apprentissage comme une activité partagée et située. C'est là un précepte pragmatiste : l'éducation fait partie du flux intégré de l'expérience. Les conditions matérielles et interactionnelles forment le contexte de toute expérience individuelle ou collective – y compris le travail, l'enseignement et la pédagogie elle-même. Si toute activité humaine est ancrée dans de telles conditions sociales et écologiques, aucune démarche éducative conséquente ne peut faire l'économie d'une attention minutieuse à ces conditions. La deuxième section établit un premier parallèle entre les conceptions pragmatistes de l'éducation et les principes pédagogiques essentiels de l'école du Bauhaus, qui articulait de multiples échelles d'expérience dans la formation des étudiants. Sa finalité pratique la rapproche aussi des positions pragmatistes. En examinant le contenu et les limites de ce parallèle, la section suivante souligne les similitudes entre les programmes d'enseignement du Bauhaus (entre 1919 et 1933) et certaines conceptions pragmatistes de l'éducation, telles qu'elles apparaissent dans les écrits de Dewey et Mead, en approfondissant la question du contexte.

On verra que le souci du contexte éducatif engendre une attention spécifique aux conditions d'apprentissage de la créativité par l'expérience directe et à la première personne. Cette proximité est encore renforcée lors de l'aventure du Black Mountain College (1933-1957), au point d'esquisser de véritables convergences avec le mouvement de pensée pragmatiste. D'une part, le fondateur de cet établissement expérimental, John Andrew Rice (1888-1968), se réclamait directement des conceptions de l'éducation de Dewey dont il

était un lecteur attentif. Le philosophe pragmatiste fit en outre plusieurs visites à Black Mountain, fut membre de son conseil scientifique et en défendit publiquement l'intérêt. D'autre part, Josef Albers (1888-1976), qui fut lui-même étudiant du Bauhaus puis l'un de ses « maîtres » de 1923 jusqu'à sa fermeture définitive, rejoignit dès 1933 le College en compagnie de son épouse, Anni Albers (1899-1994). Ils y enseignèrent pendant quinze ans. Tous deux ont tenu une place centrale dans la vision pédagogique défendue par l'établissement et son évolution tourmentée.



FIG. 1: John Andrew Rice (1888-1968), fondateur et premier directeur du Black Mountain College (1933-1939). Avec l'aimable autorisation de Western Regional Archives, State Archives of North Carolina.

Dans la quatrième et dernière section, on verra comment les trois approches du pragmatisme, du Bauhaus et du College, au-delà de tout ce qui peut les séparer, ont soutenu une pédagogie de la créativité. C'est parce qu'elles se fondaient sur une prise en compte attentive du milieu de vie et de perception de la « communauté éducative » dans son ensemble, sans négliger l'importance des états émotionnels et affectifs, qu'elles ont pu favoriser le développement de l'imagination

créatrice par des applications concrètes. Ma conclusion développe ce rapprochement : en observant notre propre contexte encombré d'objets connectés, d'infrastructures matérielles et de procédures techniques, nous pourrions nous inspirer de ces pédagogies de la créativité, replacées dans l'écologie d'expériences éducatives singulières, afin de réévaluer les approches pédagogiques contemporaines des disciplines de la conception et de la planification spatiales (du design au paysage) à l'aune de cet héritage bien vivant, mais dont l'apport semble aujourd'hui négligé.

1. UNE PHILOSOPHIE DE LA PÉDAGOGIE

« Je crois donc que l'éducation est un processus de vie et non une préparation à la vie future. »
(Dewey, 1897/1999 : 230)

En tant que psychologue de formation se consacrant principalement aux questions de pédagogie, de transmission et d'éducation, Dewey a élaboré une conception de l'éducation inspirée par l'expérience de ces processus, compris dans leur sens le plus large. Il n'a jamais cessé de travailler sur une « nouvelle philosophie de l'éducation [...] empirique et expérimentale » (Dewey, 1938 : 25). Il s'est impliqué dans le mouvement réformateur de l'éducation « progressiste », qui a conduit à l'ouverture d'un nombre impressionnant d'écoles laboratoires à travers les États-Unis. Des années avant la création du Bauhaus, Dewey plaيدait déjà en faveur d'un examen approfondi des conditions contextuelles de l'éducation, conçue comme une étape cruciale et déterminante du développement personnel et collectif au sein de la société. « Processus de vie » de plein droit, elle est moins une étape que l'on pourrait franchir qu'une exigence perpétuellement reconduite, de situation en situation. L'approche pragmatiste de l'éducation et de la pédagogie, fondée sur la psychologie sociale et des années de pratique expérimentale, mettait l'accent sur les notions d'interaction et de continuité. Cette conception essentiellement sociale et écologique s'appuyait sur la coopération

étroite de Dewey avec son collègue de l'université de Chicago, George Herbert Mead. Outre ses emprunts à la psychologie, le point de vue de Dewey s'est peu à peu enrichi au contact de ses analyses anthropologiques et de ses opinions politiques. C'est ainsi que les questions d'éducation devinrent le pivot de sa philosophie, centrée sur la notion d'expérience. Avant d'aborder ses relations possibles avec l'école du Bauhaus, et celles avérées avec le Black Mountain College, rappelons les principaux éléments de cette pédagogie pragmatiste.

UNE APPROCHE ÉCOLOGIQUE, OU L'EXPÉRIENCE PÉDAGOGIQUE SITUÉE

Pour Dewey comme pour Mead, les « transactions » avec un milieu de vie et d'apprentissage instable sont constitutives de l'expérience humaine (Dewey, 1938 : 43 ; 1920/2010 ; 1925/2012 ; Mead, 1934/2015). Analogues à des processus biologiques, et se démarquant d'un déterminisme causal rigide, ces transactions impliquent une interaction réciproque : dans une situation donnée, un organisme vivant tend à modifier activement la forme de son milieu lorsqu'il agit. L'image appropriée est donc celle d'un mouvement circulaire : affecté par certaines propriétés saillantes du milieu dont il fait lui-même partie, l'organisme se rend également sensible à ces qualités, ce qui accroît ses possibilités de perception et d'action, et par extension de modification de son environnement pratique. Ce caractère situé des existences fait de l'apprentissage une « nécessité biologique » et un « processus vital » (Dewey, 1916). L'être humain, en particulier, transforme radicalement ses différents milieux de vie : dans la plupart des cas, son épanouissement implique de profondes modifications des circonstances physiques (habitat, lieu de travail) aussi bien que de son entourage humain (mondes sociaux). Au cours de ce développement, l'espace physique et la topographie matérielle comptent autant que la toile vivante des relations sociales dont toute existence individuelle se nourrit, tout en la nourrissant en retour. L'un des apports majeurs de l'approche de Dewey en matière d'éducation est donc l'exigence de caractériser en détail les situations où se déroulent les activités

éducatives, afin de contextualiser les activités et les expériences que nous qualifions de « pédagogiques » dans des « processus de vie ». À ses yeux, la pédagogie devrait toujours dépendre de la rencontre de problèmes concrets afin de favoriser les « réponses » actives et coopératives des élèves ou des étudiants.

Une telle orientation peut être qualifiée d’écologie sociale de l’éducation. Mettant en lumière les objectifs et les moyens pratiques de toute formation, elle montre que les fins et les moyens ne peuvent y être séparés – tout comme l’intellect et l’affect, la logique et la psychologie ou la connaissance et l’action ne sauraient être isolés les uns des autres dans les processus d’éducation. Dans cette perspective holistique, le succès des processus pédagogiques repose sur la participation active des élèves eux-mêmes. Comme toute activité sociale, l’éducation dépend d’opérations d’association, de coopération et de communication. Une pédagogie réussie devrait donc inclure des moyens de faire coopérer les enseignants et les élèves dans des tâches pratiques définies afin de permettre l’émergence d’une intelligence partagée et la coordination mutuelle des actions. Puisqu’une expérience peut être plus ou moins éducative, voire « mal éducative » (Dewey, 1938 : 25), la tâche du pédagogue est de développer l’aptitude à préparer et à organiser des séquences cumulatives d’expériences afin de les rendre fructueuses et formatrices pour les étudiants et les apprentis.

Quels sont les moyens concrets pour parvenir à ce type de coopération ? Soucieux d’éviter les conceptions idéalistes ou chimériques de la « spontanéité », Dewey plaide en faveur d’une approche contextuelle et expérimentale. Il défend la nécessité de définir des méthodes et des plans, des « critères d’expérience » (Dewey, 1938 : 33), au lieu de simples idées et principes abstraits. Ainsi, le pédagogue devrait travailler principalement sur les conditions matérielles environnantes de l’expérience de l’enfant et améliorer le contrôle partagé, par la manipulation directe, de ces conditions. Son rôle est de « sélectionner » avec soin le « matériel » présenté pour une activité donnée et de « déterminer l’environnement de l’enfant » (Dewey, 1902/1999 :

245 ; voir aussi Dewey, 1938 : 40, 45) de la manière la plus incitative et la plus suggestive possible. Le processus reste ouvert, puisqu'il devrait contribuer à révéler le « pouvoir, la capacité ou l'attitude » des enfants dans des « séries de situations » créées par des « interactions » (Dewey, 1938 : 39-45).

Par conséquent, aux yeux du philosophe, le plaidoyer en faveur d'une éducation publique n'a de sens qu'en rapport à ce qui se passe en dehors des écoles (Dewey & Dewey, 1915/2021). Sa conception de l'éducation comme enracinée dans une philosophie substantielle de l'expérience devient même un élément de justification, à ses yeux, d'une société démocratique, dans la mesure où elle peut favoriser une « meilleure qualité d'expérience » (Dewey, 1938 : 34-35) que d'autres régimes politiques¹. Réciproquement, la démocratie elle-même ne pourra être durable si elle n'est pas considérée comme un processus éducatif continu – une sorte d'expérience pédagogique ininterrompue menée par les citoyens eux-mêmes sur leurs propres attitudes, choix et actions (Dewey, 1939/2008)². L'école n'est que l'une des institutions sociales qui contribuent à ce processus et son action ne doit jamais se couper des « besoins » de la communauté. Cette dernière conviction fut particulièrement centrale dans l'expérience du Black Mountain College, comme on le verra. Le sens ultime de l'éducation semble être de maintenir l'intelligence collective en action, de stimuler celle-ci par des interactions vivantes, en vue de créer ou d'améliorer les conditions d'un contrôle social *partagé* sur des situations changeantes et instables. La première étape d'une telle démarche est de renforcer sans cesse la curiosité et l'initiative des élèves ou des étudiants.

QUAND VOIR, C'EST FAIRE : DES EXPÉRIENCES À LA PREMIÈRE PERSONNE

À la même époque, de l'autre côté de l'Atlantique, Walter Gropius et ses collègues élaboraient au Bauhaus un milieu de vie et d'apprentissage inédit. L'atmosphère de travail collectif de l'école allemande

était délibérément instaurée et organisée, de manière plus ou moins contrôlée, par ses directeurs et enseignants successifs, à savoir Hannes Meyer qui prend en 1928 la direction de l'école, puis Ludwig Mies van der Rohe qui lui succède en 1930. La pédagogie innovante du Bauhaus – un programme interdisciplinaire visionnaire – fut constamment modifiée au fil des ans au prix de multiples conflits internes et externes, le plus souvent à partir des leçons tirées de l'expérience elle-même. Ces éléments étant désormais bien documentés (Richard, 1985 ; Wingler, 1993 ; Fiedler & Feierabend, 1999 ; Coll. 2009 et 2016 ; Oswalt, 2020), je me concentrerai plutôt sur plusieurs caractéristiques communes aux vues pragmatistes et aux innovations pédagogiques des *Bauhäusler*³, et que l'on retrouvera en partie dans l'expérimentation menée à Black Mountain.

En coopération étroite avec Gropius, les « maîtres » Johannes Itten, László Moholy-Nagy et Josef Albers ont successivement pris en charge le fameux « cours préliminaire » – le *Vorlehre* ou *Vorkurs*. À bien des égards, ce programme incarnait des intuitions pédagogiques proches des principes de Dewey, à commencer par la continuité et la « qualité de l'expérience », l'intensité des interactions et les vertus de l'expérimentation. « Everything depends upon the quality of the experience which is had. » (Dewey, 1938 : 27). Comme Albers l'a formulé dans « Creative Education », une conférence publique donnée en 1928 :

La meilleure éducation, c'est l'expérience personnelle.
L'expérimentation surpassé l'étude. Commencer par « jouer » développe le courage, conduit de manière naturelle à une manière inventive de construire et favorise la facilité de découverte, tout aussi importante sur le plan pédagogique [...]. En expérimentant, les étudiants reconnaissent souvent que les innovations présumées existent déjà. Mais il n'y a pas de mal à cela, car l'effet final est l'expérience que l'étudiant a acquise pour lui-même et est donc une possession, car il a appris et n'a pas seulement été enseigné. (Albers, 1928, *in* Wingler, 1993 : 142)



FIG. 2 : Wassily Kandinsky, Nina Kandinsky, Georg Muche, Paul Klee et Walter Gropius lors de la fête de l'inauguration du nouveau bâtiment du Bauhaus à Dessau, conçu par l'architecte Walter Gropius, directeur et fondateur de l'école, décembre 1926.
(Photographie : Walter Obschonka).



FIG. 3 : Critique de groupe durant le cours préliminaire de Josef Albers à l'école du Bauhaus de Dessau, 1928-29. (Photographie : Otto Umbehr).

Il s'agissait donc de promouvoir une logique de la découverte par tâtonnement ou, selon la terminologie classique de William James (1890 : 221), « par accointance » (*by acquaintance*), afin de développer un apprentissage à la première personne. On reviendra en fin d'article sur la distinction essentielle que l'on peut tracer entre l'apprentissage et l'enseignement, mais aussi sur la possible nuance que le français peut introduire entre des expériences « créative » et « créatrice ». Relevons pour le moment que la dimension « créative » tient ici aux opérations que les étudiants mènent par eux-mêmes, au lieu d'en demeurer les réceptacles plus ou moins passifs – comme dans les conceptions traditionalistes et conservatrices de l'enseignement *ex cathedra* qui dominaient encore largement, en Allemagne et au-delà. Onze ans plus tard, peu après son arrivée aux États-Unis, Gropius s'exprimait à son tour dans des termes rappelant très directement ceux de Dewey, y compris dans leur dimension critique à l'égard des systèmes éducatifs conventionnels :

Il ne fait aucun doute que l'éducation a considérablement souffert de la surestimation de certains aspects matériels et d'une vision étroitement intellectuelle. Une bonne éducation doit tendre à préparer l'individu à un comportement créateur et à une vie harmonieusement équilibrée. Et dépasser, dans tous les cas, la pure information documentaire ou le savoir livresque pour déboucher sur une action et un vécu personnels directs.
(Gropius, 1939/1995 : 156-157)

Cette expérimentation à la première personne et ce « comportement créateur » ne se fondaient pas moins, en particulier aux yeux d'Albers, sur l'acquisition progressive et méthodique d'une « discipline » exigeante, par l'épreuve des matériaux eux-mêmes (Albers, 1928). L'intérêt pour la création ou l'invention est encadré par la nécessité d'un entraînement rigoureux dont l'enseignant organise la progression, pas à pas, en faisant varier les conditions de confrontation directe aux objets matériels et aux textures physiques. Comme l'a souligné elle aussi Anni Albers dans son article « Working with

Material », apprendre à être inventif requiert une rigueur bien distincte de l’« *hubris* de l’extase créatrice »⁴, que permet précisément le contact avec les matériaux. L’expérience tactile de la manipulation est tout aussi cruciale dans cette approche que l’exercice de la vision ou l’échange de paroles. Il n’est donc pas surprenant qu’Albers (1928 : 3) reprenne à son compte des termes associés aux démarches des sciences expérimentales tels que *probieren* et *Versuch* : l’essai, la tentative (des termes dont Nietzsche avait lui-même fait un usage insistant). Comme l’on dit plus couramment en français, l’enjeu est bien de *faire une expérience*, en un sens assez transversal et multi-scalaire pour désigner aussi bien l’apprentissage situé de l’élève que la logique de la découverte scientifique.

2. ÉCHELLES DE L’APPRENTISSAGE, APPRENTISSAGE DES ÉCHELLES

Au-delà de la confiance générale dans l’expérience en tant que processus, partagée avec les auteurs pragmatistes, les pédagogies de l’école allemande et du College américain s’efforçaient d’articuler différentes échelles de compréhension, de perception et d’action au sein d’un cursus unifié et cohérent. Le travail manuel et la formation guidée par les maîtres y étaient intégrés afin de promouvoir, d’un point de vue corporel et pratique, l’articulation réciproque des différentes échelles de l’apprentissage : de « l’école comme environnement spécifique » (Dewey, 1916 : 23) à l’urbanisme.

BÂTIR L’ÉCOLE : 1926

Aux yeux de Gropius, le nouvel établissement d’enseignement se destinait *in fine* à la « construction » (*das Bauen*). Celle-ci doit s’entendre comme acte social unifié et unificateur, c’est-à-dire répondant de manière efficace et créative aux besoins sociaux inédits de l’ère industrielle. La conception de l’école impliquait d’accorder une attention accrue au lieu physique de l’enseignement. Le nouveau bâtiment du Bauhaus à Dessau, conçu par Gropius lui-même en 1926, tient à cet

égard le rôle d'un manifeste en acte. Suivant un dessin d'une grande sobriété, il fut construit en quelques mois grâce à des procédés industriels et à l'emploi de matériaux peu coûteux.





Fig. 4, 5 et 6 : Le bâtiment du Bauhaus à Dessau (Allemagne), 2019.
(Photographies : O. Gaudin).

L'école y devient un environnement intégré, un milieu de vie. Du logement des élèves à la salle à manger commune convertible en salle de spectacles, en passant par des ateliers conçus comme de spacieux et lumineux plateaux ouverts, sans cloisons, le même soin a été apporté au dessin des couloirs, des escaliers, des portes et des fenêtres. Le bâtiment de Dessau combine le principe du fonctionnalisme industriel avec une recherche d'élégance formelle, sans ornement superflu – ce qui permit aussi, y compris par le choix des matériaux, d'en baisser les coûts et d'en accélérer encore la construction. Tandis que ses aspects externe et interne évoquent de grands ateliers de fabrication, voire une usine, son plan contribue à organiser et à mettre en scène l'expérience éducative comme une activité sociale partagée. L'idée de coopération et de participation active aux enjeux sociaux contemporains, au centre des vues progressistes des pragmatistes, n'aurait pu être plus clairement envisagée que ne l'a fait Gropius en dessinant la nouvelle école. La « simplification », l'« organisation » et l'« ordre » de la pédagogie souvent préconisés par l'auteur d'*Expérience et éducation* (Dewey, 1938 : 30) trouvent ainsi un

écho littéral dans le bâtiment de Dessau. Il est du reste significatif que l'influence du modernisme américain dans l'art et l'architecture, à commencer par son fonctionnalisme supposé et son « état d'esprit » général intégré au mouvement de la société industrielle, ait constitué une influence constante et prépondérante pour Gropius lui-même (Breuer & Jaeggi, 2008).

L'ÉCOLE COMME EXPÉRIENCE

« Nous n'éduquons jamais directement, mais indirectement par le biais de l'environnement. » (Dewey, 1916 : 23). Comme pour amplifier les principes éprouvés par Dewey dans la *Laboratory School*, l'école expérimentale à l'Université de Chicago entre 1896 et 1903 (Mayhew & Edwards, 1936), les ateliers du Bauhaus étaient le théâtre d'activités coordonnées visant avant tout à manipuler, produire et transformer des objets matériels. Gropius espérait même faire des ateliers de l'école des « laboratoires » où l'on concevrait des prototypes en vue d'une production industrielle à grande échelle⁵. L'inventivité, la créativité et l'exploration des élèves y étaient guidées par le jugement des « maîtres » – d'abord sur le fondement de leur expérience personnelle, mais aussi selon les critères techniques exigés par la perspective de la production en usine. En effet, les directeurs, en particulier Gropius et Meyer, tenaient à établir des liens plus étroits avec les normes émergentes de la création industrielle – une tendance renforcée sous la direction de Meyer.

Comme dans tout établissement d'enseignement, encourager l'imagination créatrice n'avait rien à voir avec la promotion d'une attitude de laisser-aller ou de désordre. Une assiduité stricte était requise, et les enseignants n'étaient pas avares de jugements d'évaluation, voire de conseils et d'orientations d'ordre plus personnel. Dans le sillage du Bauhaus des années de Weimar, où l'expressionnisme conservait une influence prégnante, la célèbre section de « scène » (*Bühne*), c'est-à-dire l'atelier de théâtre orchestré par Oskar Schlemmer jusqu'en 1929, tout comme le cours de « peinture libre »

ouvert à Dessau en 1929, entretenaient des espaces décisifs pour la manipulation pratique des éléments de la représentation graphique – composition, formes et couleurs – par des exercices et des applications constamment répétés (Badura-Triska, 1999). Comme les enseignements d'arts plastiques de la première période dont il héritait en les renouvelant (ceux de Johannes Itten, de Lothar Schreyer ou de Lyonel Feininger, notamment), ce cours était à la fois exploratoire et soigneusement dirigé, puisque son but était d'assembler des images ou des études sous la forme d'exercices plastiques⁶.

En règle générale, les interactions directes entre les enseignants et les élèves étaient constantes et incluaient d'autres élèves. Ce programme transversal d'apprentissage par la coopération ne pouvait être rendu possible que par des attitudes et des intentions partagées, ainsi que par une organisation cohérente de l'espace physique du bâtiment même de l'école. Il s'agissait également d'organiser le temps de l'apprentissage, par un programme des études bien défini. L'enseignement du Bauhaus suivait en principe un curriculum strict – d'où le fameux « diagramme de la structure de l'enseignement au Bauhaus » conçu par Gropius en 1922, puis revisité par Meyer en 1928. Bien que ce schéma se distingue par sa dynamique centripète et intégrative,

il ne s'agissait aucunement de récapituler un quelconque programme d'études réellement existant, mais plutôt d'obtenir une représentation réduite à une essence abstraite, dotée d'une portée affirmative. Seuls les aspects essentiels étaient regroupés dans le schéma, concentrés jusqu'à devenir une expression visuelle graphique et endosser une validité générale ; l'image expose visuellement un principe dont la formulation abrégée lui confère une force idéologique. (Jaeggi, 2009 : 15-16)

La pédagogie pouvait-elle s'affranchir de l'idéologie ? Le schéma du programme d'études remplissait au moins la tâche de rendre visible la cohérence de la pensée, de l'imagination et de l'action qui

restait l'ambition fondamentale du Bauhaus. En dotant cette cohérence de force expressive, il renforçait l'intérêt des enseignants et des étudiants, parce qu'il proposait une image unifiée et fonctionnelle d'un processus en réalité complexe et incertain – les conditions réelles de travail à l'école, surtout pendant les premières années, étaient très difficiles. Ainsi, pendant huit ans et jusqu'à son ouverture en 1927 avec le recrutement de Meyer en tant qu'enseignant de projet, la section d'architecture est-elle restée une perspective lointaine, alors même que cette finalité était suggérée dès la toute première phrase du manifeste originel du Bauhaus, en avril 1919. Cependant, l'énergie omniprésente de ces documents inauguraux, ainsi que des « programmes d'études » similaires édités par le Bauhaus (en 1928, 1932 et 1933, par exemple) leur confère jusqu'à aujourd'hui une certaine qualité de persuasion et permet de mieux comprendre à quel point l'ambition était de toucher tous les aspects de l'expérience d'apprentissage que vivaient à la fois, bien que de points de vue certes distincts, les élèves et leurs « maîtres ».

Le Bauhaus visait indéniablement à parachever ses propres expérimentations par un travail extrêmement soigné de mise en scène et de mise en récit, c'est-à-dire de communication et d'autopromotion. Ou, en un sens qui commence à se cristalliser dans ces mêmes années d'avènement progressif d'une société de consommation et de concurrence visuelle décuplée : la publicité (*Werbung*). L'année 1926, décisive dans l'histoire de l'école, voit ainsi la création de la revue trimestrielle *Bauhaus* (qui paraîtra jusqu'en 1931) et la diffusion soutenue de dix nouveaux ouvrages d'une collection, les *Bauhausbücher*, soigneusement maquettés et mis en page, et dont les couvertures dessinées par Moholy-Nagy sont des prouesses graphiques⁷. À l'instar des discours, des manifestes ou des expositions qui visaient à promouvoir l'établissement auprès d'un large public, les textes pédagogiques publiés par ces vecteurs font preuve d'un engagement résolu et d'un désir communicatif d'amplifier l'activité collective par le travail d'équipe. Faisant écho, dans une certaine mesure, à la « sombre spiritualité »⁸ de la célèbre composition picturale de Schlemmer (*Escalier*

du Bauhaus, 1932), les programmes schématiques et les annonces dramatisées maintiennent l'expressivité qui distingue la pédagogie et l'histoire de l'école allemande. Cette qualité distinctive aide à comprendre pourquoi et comment son influence s'est étendue bien au-delà de la dimension habituelle d'une méthode ou d'une école, la rapprochant, peut-être, d'une véritable philosophie de l'éducation par le biais d'expériences partagées – au plus proche, donc, des conceptions de Dewey mentionnées plus haut.

VERS UNE ARCHITECTURE À TOUTES LES ÉCHELLES

Au-delà de l'école du Bauhaus, l'objectif de Gropius était en fin de compte d'aborder l'ensemble du contexte de l'industrialisation de masse – y compris les conditions de travail et de logement, ainsi que l'aménagement urbain et régional. Cela explique pourquoi ses conceptions de l'« artisanat » et de l'enseignement manuel peuvent paraître ambivalentes. Gropius et ses successeurs ne tenaient pas davantage l'artisanat, l'étude des matériaux et la conception d'objets manufacturés pour des fins en soi que les cours d'arts plastiques. Ils y voyaient plutôt des étapes nécessaires dans le processus d'enseignement et d'apprentissage, à un moment du programme d'études situé entre le « cours préliminaire » et les ateliers spécialisés. Tel est l'esprit qui anime les cours d'Albers, du Bauhaus au Black Mountain (et jusqu'à Yale où il enseignera encore quelques années) : l'interaction et la rencontre avec les potentialités inhérentes des matériaux, où qu'ils se trouvent, apprend aussi et avant tout à tirer parti d'une situation⁹.

Et les situations d'apprentissage ne se limitent jamais à l'échelle de la salle de classe ou de l'école. Comme après lui le Black Mountain College, le Bauhaus a fait de son insertion plus ou moins problématique et contrainte dans des rapports sociaux, d'une certaine manière, l'un de ses objets de réflexion et d'enseignement. C'est notamment l'une des manières dont le sens et la fonction même de l'architecture furent réévalués par Gropius. En ce qui concerne le capitalisme

d'entreprise et la grande industrie, il chercha à définir le point de vue pratique et efficace d'un établissement d'enseignement pionnier capable de former un nouveau type, complet, d'architecte et de planificateur. Cette ambition apparaît aussi bien en 1919 que dans son ouvrage (rérospectif) de 1965 :

J'ai compris qu'un architecte ne pouvait espérer réaliser ses idées que s'il pouvait influencer suffisamment l'industrie de son pays pour qu'une nouvelle école de design en résulte [...] Cette idée de l'unité fondamentale qui sous-tend toutes les branches du design a été mon inspiration principale dans la fondation du Bauhaus originel. (Gropius, 1965 : 48-51 et 52-54)

L'idée que je me faisais de l'architecte en tant que coordinateur – dont l'activité consiste à unifier les différents problèmes formels, techniques, sociaux et économiques qui se posent en matière de construction – m'a inévitablement conduit pas à pas à l'étude de la fonction de la maison à celle de la rue ; de la rue à la ville ; et enfin aux implications encore plus vastes de la planification régionale et nationale. (*Ibid.* : 98)

Cette « idée » cumulative et combinatoire du design, mot qui ne traduit qu'imparfaitement la dimension créatrice de formes, modélisatrice, que suppose l'allemand *Gestaltung*, se plaçait donc au cœur de l'organisation des études. De la sorte, celle-ci restait ancrée dans le principe d'articulation des échelles de « problèmes » et des tâches correspondantes des futurs architectes. Mais comment cette intention générale s'est-elle traduite dans la pédagogie du Bauhaus réellement existante ? De manière intéressante, en concevant le programme d'études lui-même comme une intégration successive de différentes échelles de travail associées et d'apprentissage par la pratique. Cet objectif a été concrètement atteint en organisant l'école et le programme d'études comme un milieu de vie : un environnement matériel et un cadre temporel spécifiques, animés par l'expérience de l'habitation collective et contrôlés par une exigence de coopération

active, au risque assumé d'alimenter les tensions et les conflits. La prochaine section explicite ce lien en précisant les raisons de comparer les ambitions élargies du Bauhaus avec les principes pédagogiques pragmatistes.

3. REPLACER L'ÉDUCATION DANS SON CONTEXTE D'EXPÉRIENCE

Quels éléments pourraient montrer l'affinité entre les programmes d'enseignement du Bauhaus et les conceptions pragmatistes de l'éducation, telles qu'elles apparaissent dans les écrits de Dewey et Mead ? Deux caractéristiques principales : la définition de méthodes pratiques pour varier et renouveler l'organisation des activités au sein des établissements, et la prise en compte de conditions environnementales élargies, à commencer par l'industrialisation et l'urbanisation.

VISIONS PROGRESSISTES ET COURAGE DE L'EXPÉRIENCE

Commençons par le second point, que l'on peut tenter de résumer sous le terme de progressisme.

« Je crois que la connaissance des conditions sociales, de l'état actuel de la civilisation, est nécessaire pour interpréter correctement les pouvoirs de l'enfant » (Dewey, 1897/1999 : 230) : tenant l'éducation pour un processus transversal et diffus, Dewey et Mead n'ont cessé d'insister sur la compréhension des enfants d'un point de vue socio-psychologique et anthropologique. Au sein des études pragmatistes, et plus largement dans les sciences sociales, la littérature abonde sur le sujet. Mais il est sans doute moins connu que des conceptions similaires ont constamment animé les membres du Bauhaus, tout autant que ceux de Black Mountain.

Malgré la distance géographique et culturelle, les pédagogues pragmatistes et les maîtres du Bauhaus formulaient en effet des réponses

comparables aux problèmes sociaux qu'ils rencontraient, depuis les contextes respectifs de l'académie américaine et d'une institution de formation professionnelle allemande. Mead et Dewey, engagés dans la réforme des systèmes scolaires de leur temps, proposaient une « reconstruction » philosophique de l'éducation selon des vues progressistes, tout en les expérimentant eux-mêmes dans le cadre d'expériences d'apprentissage situées (en particulier l'*« école laboratoire »* de l'Université de Chicago, mais aussi par leur coopération avec la Hull House, par exemple, ou plus tard dans l'engagement politique de Dewey à New York)¹⁰. À quelques années de distance à peine de ces tentatives américaines, Gropius et Meyer soulignaient que l'attention portée au contexte devait inclure, en premier lieu, les besoins et les préoccupations sociales. Si les *Bauhäusler* ont mis en pratique un « modèle conceptuel »¹¹ au fur et à mesure qu'ils l'inventaient et le révisaient, ils n'ont jamais perdu de vue la « question sociale » dont Gropius estimait dès 1911 qu'elle était « devenue le véritable point central de l'éthique de notre temps, le grand problème auquel est confrontée notre communauté et sur lequel l'art doit se pencher lui aussi » (Gropius, 1939/1995 : 24). La référence aux enjeux de « l'habitat moderne » et aux « besoins des masses » est récurrente dans les textes programmatiques où Gropius affine la position publique de l'école. L'attention portée par le Bauhaus aux principes et procédés concrets de construction de logements sociaux, qui s'est notamment traduite par l'édification de la cité ouvrière de Dessau-Törten à la fin de la décennie 1920, a confirmé cette préoccupation¹². Les objectifs et méthodes de travail se sont donc mis à l'épreuve du contexte social et culturel, si tendu en Allemagne, de l'entre-deux-guerres : à commencer par celui de la crise du logement, intense, qui frappait les grandes villes industrielles. Avec un engagement plus prononcé encore, le texte de Meyer de 1929 sur « Bauhaus et société » (Meyer, 1929/2015) esquisse une vision holistique des rapports sociaux, où le travail des concepteurs doit prendre place. Meyer y affirme que la conception de formes devait s'étendre à la conception de l'environnement et du paysage. Les applications concrètes de cette idée sont visibles par exemple dans le projet réalisé à Breslau entre 1928 et 1930.

Mais elles apparaissent aussi dans le contenu des enseignements, depuis le *Vorkurs* rénové d'Albers sur la structure et les matériaux¹³ jusqu'au programme des conférences organisées à l'école.

Pour élargir la perspective, il faut rappeler que cette expérience a duré près de quatorze ans grâce à des révisions continues et à une coopération souvent conflictuelle. Le Bauhaus a rendu possible de nouvelles sortes d'interactions sociales entre les étudiants et les enseignants, dans un environnement matériel spécialement conçu qui fonctionnait comme un laboratoire ouvert. Il s'est aussi efforcé de transmettre ses ambitions vers un public élargi au moyen de conférences, d'expositions, de publications et de la recherche constante de commandes privées et publiques. En parallèle de cette ouverture incessante au « dehors », les orientations prises à Dessau vers une « éducation de la vision » intégrant des perspectives multiples (coordonnées par Moholy-Nagy mais impliquant aussi Vassily Kandinsky, Paul Klee, Oskar Schlemmer, Herbert Bayer, György Kepes, Marcel Breuer et les Albers) ont confirmé la tendance initiale à aborder l'expérience humaine comme une totalité vivante et instable.



FIG. 7 : Logo du Black Mountain College, dessiné par Josef Albers en 1934.

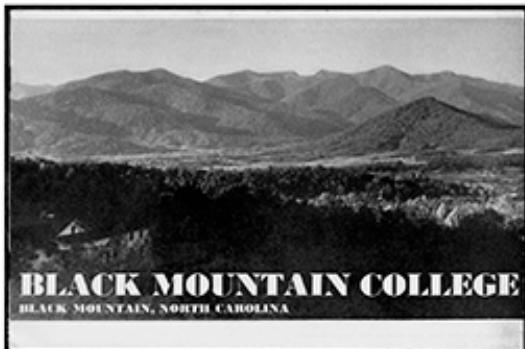


FIG. 8 : Enseignants du Black Mountain College sur le campus de Blue Ridge, milieu des années 1930. (De gauche à droite : Heinrich Jalowetz, Erwin Straus, Robert Wunsch, Johanna Jalowetz, Gertrude Straus, anonyme, John Evarts.) Avec l'aimable autorisation de Western Regional Archives, State Archives of North Carolina.

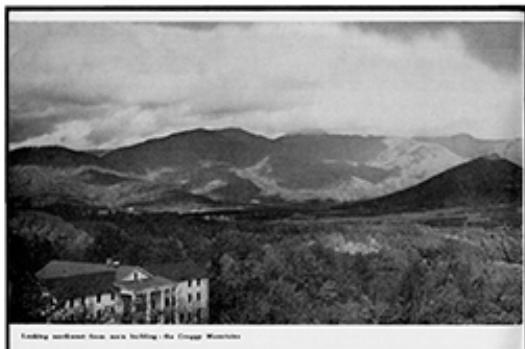


FIG. 9 : Une réunion de l'équipe enseignante du Black Mountain College, campus de Blue Ridge, vers 1940. (De gauche à droite : Robert Wunsch, Josef Albers, Heinrich Jalowetz, Theodore Dreier, Erwin Straus, anonyme, A. Lawrence Kocher.) Avec l'aimable autorisation de Western Regional Archives, State Archives of North Carolina.

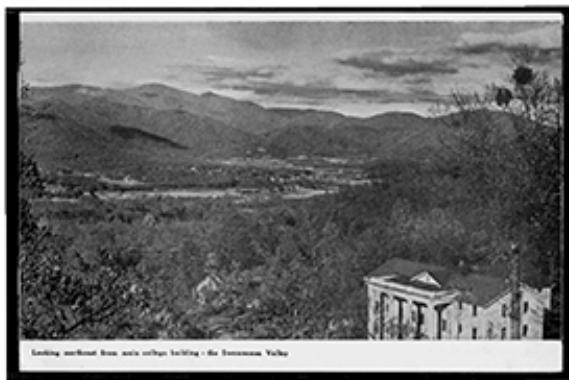
De l'autre côté de l'Atlantique et à partir de 1933, le Black Mountain College entendait pour sa part proposer des réponses « progressistes », à moyen terme, à la situation de crise économique et sociale sans précédent que traversait l'Amérique de la Grande récession. La préoccupation sociale et politique est un trait fondateur de l'expérimentation, reprenant l'idée deweyenne selon laquelle « la démocratie commence avec l'éducation [et] doit y être explicitement mise en œuvre » (Cometti & Giraud, 2014 : 10). Cette conviction se traduit en partie dans les programmes de cours, en particulier de sciences sociales, que dispensait cet établissement à vocation généraliste ; mais elle va au-delà, puisqu'il ne saurait être question de réduire celui-ci à une école d'art. Il n'est pas exagéré de dire que le Black Mountain College partage avec le Bauhaus une ambition éducative beaucoup plus vaste que le goût pour l'expérimentation ou pour les formes d'expression créatives. C'est bien, comme l'a souligné Joëlle Zask (2014 : 18), d'un « courage de l'expérience » qu'il s'agit, fondé sur l'idée selon laquelle « la finalité humaine de l'enseignement artistique en termes de développement de soi, de participation, d'interaction, de socialisation se confond avec la finalité de l'éducation en général ». Les fondateurs du College, en portant une telle ambition de décloisonnement généralisé, ne se veulent pas seulement les héritiers de la philosophie de l'éducation par l'expérience développée par Dewey : celle-ci devient un motif d'expérimentation directe. Pour reprendre un terme important dans l'œuvre du philosophe, il s'agissait de se confronter aux enjeux du contrôle de ses propres conditions d'expérience. Les tentatives en matière d'agriculture et d'architecture menées à Black Mountain, par exemple, ont été des applications littérales des principes coopératifs, avec une certaine efficacité, puisque les membres du College se sont nourris en partie de leurs propres récoltes et finiront par s'installer, au début des années 1940, dans un bâtiment neuf qu'ils auront eux-mêmes édifié : cette expérience de construction fut aussi une construction active de l'expérience (Felix, 2015). En parallèle, les principes de décloisonnement, de coopération et de démocratie seront presque constamment mis à l'épreuve d'une vie collective souvent mouvementée (Duberman, 1972/1993).



BLACK MOUNTAIN COLLEGE
BLACK MOUNTAIN, NORTH CAROLINA



Looking northwest from main building - the Blue Ridge Mountains



Looking northward from main college building - the Tennessee Valley



In the gymnasium . . .

... or the moment, In Leisure



Clearance work for those who want it . . .



. . . outdoor office afternoons!

FIG. 10 et 11 : Brochure photographique montrant des vues du campus de Blue Ridge et la vie étudiante, composée et éditée par les étudiants et les enseignants du Black Mountain College, 1938-1939. Avec l'aimable autorisation de Western Regional Archives, State Archives of North Carolina.



FIG. 12 : Construction du Bâtiment des études : le rez-de-chaussée vu depuis la future entrée, Black Mountain College, campus du Lac Eden, 1940-1941 (architecte : Lawrence Kocher). Avec l'aimable autorisation de Western Regional Archives, State Archives of North Carolina.

Ainsi, avec toute la distance qui sépare chacune de ces histoires, les éléments de proximité ou de continuité entre le Bauhaus, le pragmatisme philosophique et Black Mountain ne se limitent nullement à la promotion du travail manuel et de la coopération – qui constituait déjà un élément classique de la pédagogie réformiste ou progressiste du XIX^e siècle. L'exigence élevée que se donnaient ces contemporains s'est manifestée dans chaque cas par une attention toute particulière à l'environnement de l'école, mais aussi une conscience aiguë de ce qui se passe en dehors des institutions éducatives, qui a fortement marqué le détail de l'organisation des études. Pour en revenir au sujet premier du présent article, il reste par conséquent à examiner le déploiement de programmes pédagogiques capables de stimuler l'imagination créatrice.

APPRENDRE À APPRENDRE : DES CHOIX PÉDAGOGIQUES FAVORISANT LA CRÉATIVITÉ

L'attention commune à l'égard des enjeux pratiques, éthiques et sociaux (voire politiques) procédait, en matière pédagogique, d'une même ambition : *apprendre à apprendre*. En d'autres termes, il s'agissait de favoriser le développement de personnalités autonomes, susceptibles de formuler à leur tour et en temps voulu des propositions inédites, c'est-à-dire de *créer* des formes nouvelles.

La proximité des trois ensembles de protagonistes s'observe donc jusqu'au cœur des choix d'organisation des études. Les trois tentatives partagent une idée de l'éducation fondée sur une participation vivante, une organisation dynamique et une intelligence collective au lieu de l'imitation, de l'accumulation passive de connaissances ou du formatage disciplinaire par un système fermé. Ils n'en sont pas moins attentifs à la nécessité d'organiser les états affectifs et émotionnels inhérents à toute situation de transmission pédagogique. Les pragmatistes ont édifié leurs conceptions sur la psychologie expérimentale et les situations réelles d'interaction ; le Bauhaus préconisait une approche continue et inclusive de l'existence humaine – au point que les premières années de l'institution ont été imprégnées par un mysticisme diffus, en particulier autour de la figure de Johannes Itten. Dès 1923, cependant, cette tendance s'effaçait au profit d'une approche plus conséquente et plus pratique de la continuité et de l'unité entre travail, pédagogie et vie sociale. Concrètement, cette attitude a conduit à associer les élèves à la réalisation de chantiers (maison Sommerfeld, cité de Dessau-Törten, école des syndicats à Bernau), mettant en valeur, par l'activité collective, la connaissance directe de toutes les phases de réalisation d'une construction. Au Bauhaus, les applications concrètes prenaient la forme d'exercices répétés année après année : les ateliers et en particulier le *Vorkurs* (enseigné par Albers à partir de 1923 en collaboration, puis presque exclusivement par lui après 1926) favorisaient l'apprentissage pratique par la manipulation d'objets physiques et l'étude des matériaux. Ils renforçaient

les interactions entre les étudiants par l'étude en groupe et le travail en équipe, le principe d'association de deux « maîtres » différents lors des ateliers étant un élément crucial dès le départ. Dans chaque atelier, les élèves étaient peu à peu impliqués dans toutes les étapes de la conception, du design (*Gestaltung*) et de la production d'objets ou de prototypes. Cette intégration permettait d'éviter les divisions et les segmentations artificielles entre théorie et pratique ou entre conception et application, mais aussi entre matière et forme, intellect et émotion, etc. Elle donnait une structure continue à la formation, du cours préliminaire généraliste aux ateliers spécialisés. Un principe d'ouverture et d'indétermination évitait cependant tout cloisonnement de la pédagogie :

La caractéristique de la pédagogie du Bauhaus était que chaque *Bauhäusler* pouvait participer aux différents domaines d'études, afin d'être confronté à d'autres problèmes. C'est-à-dire que chaque étudiant pouvait apporter sa réflexion à chaque sujet.
(Kranz, 1985 : 340)

Absence de séparation entre les sujets, porosité entre les cours, interactions constantes entre les étudiants qui échangeaient leurs points de vue sur des questions et des tâches concrètes : chaque aspect de ces principes pédagogiques obtiendrait l'approbation des pragmatistes, pour qui « la valeur éducative n'existe pas dans l'abstrait » (Dewey, 1938/2005 : 46).

Les études au sein du Black Mountain College se fondaient sur un décloisonnement et une porosité du même type, ces convictions s'appliquant jusque dans son fonctionnement quotidien : organisation de la vie collective, multiplication des échanges formels et informels, associant élèves et enseignants, ouverture à des intervenants extérieurs et confrontation plus ou moins directe aux enjeux sociaux et politiques de la période. Lieu isolé mais ouvert sur le monde, Black Mountain se définissait comme une « communauté » éducative « avancée » fondée sur les interactions réciproques. L'éducation

y était conçue comme un processus partagé voire mutuel, non sans rappeler, là encore, les vues de Dewey sur le sujet.

C'est aussi de ce point de vue qu'il faut redire de quelle manière, tout comme au Bauhaus, le travail manuel tenait une part essentielle dans la formation : il s'agit moins d'une finalité que d'un point de départ et d'une sorte de clé de voûte faisant tenir l'ensemble sans pour autant le restreindre. La filiation avec l'école allemande, opérée par Josef et Anni Albers en personne, est confirmée par l'examen du détail de leurs enseignements (Albers A., 1938 ; Harris, 2015). Mais elle a marqué, plus profondément encore, une inspiration que l'on pourrait dire d'ordre existentiel, défendant un principe de transversalité et de continuité entre l'art et la vie. Cette attitude héritait en partie de l'idéalisme romantique qui avait aussi caractérisé à certains égards les débuts du Bauhaus, et dont la liberté d'initiative individuelle, le rejet des positions académiques ou l'accent mis sur l'innovation et la créativité sont les traits les plus remarquables. Loin de se réduire à une posture, une telle attitude touche à l'importante question de « l'approche holistique » de l'enseignement dispensé dans les deux établissements. Cette orientation vers une totalité concerne non seulement la conscience sociale et politique déjà évoquée mais aussi, en termes d'éducation, la mise en œuvre d'une logique de la découverte et de l'expérimentation dont les implications pratiques contrebalancent la visée holistique sous-jacente. L'analyse comparative de ces aspects de la proximité entre l'école allemande et le *College* américain montre qu'il s'agit moins d'une convergence doctrinaire stricte que d'une communauté d'attitude. Les deux établissements ont défendu une démarche heuristique, ouverte et tournée vers les « processus » d'apprentissage plus que les « résultats » (Eggelhöfer, 2015) – que seraient par exemple des œuvres singulières. Une pédagogie fondée sur l'exercice et l'appropriation de savoir-faire par les individus, plutôt qu'un conditionnement répétitif et uniformisant. Un apprentissage indéfini, plutôt qu'un *Gesamtkunstwerk*. N'y a-t-il pas là de quoi faire penser aux positions bien connues de Dewey sur la démocratie comme forme de vie ?

En fin de compte, les trois approches étudiées ont développé et soutenu des formes de pédagogies associées, partageant de nombreux éléments essentiels. On peut en retenir deux traits saillants : l'attention au contexte élargi et l'intérêt pour la créativité. Toutes trois concevaient l'éducation comme une activité collective et contextualisée, capable de transformer le milieu spatial et social en une ressource. « Le processus même du vivre ensemble éduque » (Dewey, 1916 : 10), écrivait Dewey en 1916, rappelant que les institutions scolaires conservatrices pouvaient oublier ce fait dans ses significations internes et externes. Puisque l'éducation se déroule dans des contextes sociaux plus larges, les éducateurs devraient faire preuve d'une attention méticuleuse à des milieux de vie complexes et dynamiques, et transmettre cette attention à leurs élèves. Dans l'entre-deux-guerres, il fallait aborder de manière pratique le monde des villes industrielles, des usines, des sites de production, des salles de cinéma, des vitrines



FIG. 13 : Équipe enseignante de l'école d'été de 1946, Institut des arts, Black Mountain College. (De gauche à droite : Leo Amino, Jacob Lawrence, Leo Lionni, Theodore Dreier, Nora Lionni, Beaumont Newhall, Gwendolyn Knight Lawrence, Ise Gropius, Jean Varda (dans l'arbre), Nancy Newhall (assise), Walter Gropius, Mary « Molly » Gregory, Josef Albers et Anni Albers.) Avec l'aimable autorisation de Western Regional Archives, State Archives of North Carolina.

lumineuses, de la presse et des imprimés destinés aux masses. Cette idée a été clairement exprimée par les expériences successives du Bauhaus, notamment pendant les années d'enseignement de Moholy-Nagy. Ce dernier poursuivit l'expérience à Chicago à la fin des années 1930, alors même que florissait l'aventure du Black Mountain College.

4. VERS UN APPRENTISSAGE SITUÉ DE LA CRÉATIVITÉ ?

« L’“art” ne crée pas les formes ; il consiste en leur sélection et leur agencement de sorte que l’expérience de la perception soit améliorée, prolongée et purifiée. »
(Dewey, 1925/2012 : 354)

« Je crois que tout être humain en bonne santé est capable de s’exprimer par la création. Le problème ne me paraît pas tant de se demander s’il a en lui des dons de créateur, mais plutôt de savoir comment les faire s’épanouir. » (Gropius, 1939/1995 : 153)

« Si l’art est une part essentielle de la culture et de la vie, alors nous ne devons plus faire de nos étudiants des historiens d’art ou des imitateurs de l’Antiquité, mais leur donner une éducation en vue de la vision artistique, du travail artistique et davantage, de la vie artistique. [...] Soyons plus jeunes, avec nos étudiants, et tenons compte de la nouvelle architecture et du nouveau mobilier, de la musique moderne et des images modernes. Nous devons discuter des films et des modes, du maquillage et de la papeterie, de la publicité, des enseignes de magasins et des journaux, des chansons modernes et du jazz. » (Albers J., 1935 : 391-393)

L'EXPÉRIENCE CRÉATRICE

En se tournant plus en détail vers la philosophie de l'expérience de Dewey (1934/2010) et la psychologie sociale de Mead (1934/2015 et 1938), des échos et proximités supplémentaires entre les vues pragmatistes, la pédagogie du Bauhaus et celle de Black Mountain se font jour. Au-delà des dispositifs déjà mentionnés et de l'attention aux contextes matériels et culturels dans lesquels se déploient ces expériences, quelles qualités concrètes de l'apprentissage sont-elles mises au service d'un enrichissement de l'expérience ? À quelles conditions peut-on parler d'une pédagogie de la créativité, et s'en inspirer aujourd'hui ?

En 1935, Josef Albers donne à sa contribution à une livraison de la revue *Progressive Education* le titre même de l'ouvrage que Dewey avait fait paraître l'année précédente : « *Art as Experience* ». Un tel choix, de la part d'un artiste et enseignant si peu prolixes en publications, indique à quel point cette lecture avait retenu son attention. Parmi les importants déplacements que Dewey introduit dans le champ de la réflexion esthétique (on peut aussi lire Mead dans « *The Nature of Aesthetic Experience* », 1926), ceux qui touchent aux relations entre l'art et la vie résonnent tout particulièrement avec les efforts d'Albers et les expérimentations initiées au Bauhaus, qu'il poursuivait au Black Mountain. En premier lieu, la posture active de l'étudiant promue par Albers trouvait un grand nombre d'échos directs chez Dewey, dans la mise au jour des capacités individuelles de chacun par une éducation fondée sur l'expérience personnelle. L'ouvrage de 1934 permettait aussi de revisiter, dans le contexte de la grande crise, la portée éducative et démocratique des activités artistiques d'une manière qui ne pouvait que faire écho aux préoccupations d'un enseignant du Bauhaus contraint à l'émigration par le nazisme. Mais une troisième raison, plus décisive encore, tenait à la signification accordée à la création artistique dans *Art as Experience*. Celle-ci y est en effet rétablie dans une relation de continuité avec les expériences communes, quotidiennes, dans leur pluralité et leur épargillement.

Pour le philosophe pragmatiste, les qualités esthétiques et les possibilités de réaction (*response*) créatrice sont des traits constitutifs de nos expériences ordinaires, que nous pouvons apprendre à reconnaître. Puisque percevoir est déjà agir, l'attention et l'entraînement peuvent renforcer notre capacité à organiser nos propres conditions d'expérience. L'enjeu dépasse donc le sens restreint, accordé habituellement à l'éducation, pour rejoindre l'apprentissage continu et indéfini que nous poursuivons tout au long de nos existences. Au fil des ajustements et accommodations, nos attitudes contribuent à redéfinir chaque situation, c'est-à-dire à en réduire ou en accroître la cohérence, l'unité, le degré d'organisation. Développer des habitudes de perception peut devenir une tentative expérimentale, plus ou moins guidée par l'éducation antérieure, et plus ou moins contrôlée par l'agent lui-même à mesure qu'il en fait un apprentissage volontaire. Ainsi, un élève a progressé – il comprend qu'il a appris quelque chose – lorsqu'il est devenu capable de saisir comme telle la situation problématique qu'il rencontre, d'en recomposer les propriétés et les paramètres en se montrant attentif à certaines de ses qualités qu'il aurait sans cela négligées. Le fait que nous parvenions à donner du sens à nos expériences est un indice de nos capacités créatrices, fussent-elles limitées par les circonstances.

DE L'ÉDUCATION CRÉATRICE À L'APPRENTISSAGE CRÉATEUR

Pour Gropius, Albers, Dewey et Rice, il semble que l'*apprentissage* technique d'un artisan ou d'un artiste offre donc un modèle plus robuste et fiable que l'*enseignement* ou l'*instruction* scolaire que l'on recevrait passivement. L'apprentissage ne s'oppose pas à l'éducation, mais permet d'en préciser la modalité relationnelle ou interactionnelle, contextualisée par des tâches pratiques et une confrontation à des situations matérielles. Il consiste avant tout en une formation rigoureuse du regard et des sens, c'est-à-dire de l'ensemble des coordinations sensorielles et motrices auxquelles on peut entraîner son corps dans une situation donnée, qu'il s'agisse d'observer la

composition d'un tableau, le port d'un arbre ou la structure d'un bâtiment. Apprendre à tirer un parti personnel de ses propres expériences ne va pas de soi. Si l'accent est à placer sur la recherche de l'inventivité, l'effort pour y atteindre n'est pas à négliger. Aucune sorte de disposition à créer n'aurait de sens en dehors d'un apprentissage constamment renouvelé qui doit impliquer tout autant les enseignants que leurs élèves (« Soyons plus jeunes, avec nos étudiants... »). Le besoin d'entraînement coopératif et d'organisation collective apparaît dans les programmes plutôt directifs mis en place au Bauhaus (qui impliquaient notamment une séparation progressive entre les ateliers, puis entre des départements), tandis que ceux de Black Mountain – en particulier à travers les contributions du couple Albers – ressassent l'exigence de pousser ses propres expérimentations plus loin que ce que l'on sait déjà, à la manière d'un fil conducteur insistant. La dimension coopérative voire « communautaire » (Giraud, 2014 : 57-58), accrue par un certain isolement géographique, y semble donc plus marquée encore qu'au Bauhaus puisqu'elle inclut des tâches matérielles et des travaux physiques qui contribuent à assurer la vie de la collectivité (ravitaillement, ménage, travaux de la ferme, construction et entretien des bâtiments). C'est par l'interaction et la rencontre, sous toutes ses formes, que le processus d'éducation peut déployer ses capacités de transformation émancipatrice des individus.

En cela aussi, il existe donc bien davantage qu'une simple affinité avec l'expérialmentisme et la théorie de l'enquête que Dewey était en train d'élaborer, comme un prolongement de ses conceptions de l'éducation et de l'expérience, au cours de l'entre-deux-guerres. L'enjeu de la créativité s'émancipe d'une discussion « sur » l'esthétique, ou même à propos de l'éducation : il touche aux qualités générales de l'expérience en régime pragmatiste (Joas, 1992/1999 : 148-152). C'est parce que sa pensée tend à rétablir, partout où c'est possible, des continuités là où les manières d'agir et de penser de la tradition philosophique ont introduit des séparations injustifiées, que Dewey replace les notions d'action, de réaction (*response*) et de création en continuité étroite avec celle de perception. *Art as Experience*

approfondit cette logique d'intégration circulaire, en examinant les relations de l'activité artistique avec l'expérience esthétique et avec l'exercice des sens en général – en particulier dans le fameux troisième chapitre, « *Having an experience* ». Les conditions de la qualité d'une expérience y sont étudiées en détail : continuité, organisation, achèvement, unité, cohérence contribuent à faire de gestes et de sensations fragmentés des expériences accomplies. L'entraînement de la perception tient une place centrale dans cette quête, exactement au même titre que dans les déclarations d'Albers sur son enseignement (« *I want to open eyes* », aurait-il déclaré dans un anglais encore approximatif à des journalistes, à son arrivée à New York en septembre 1933 (Horowitz & Danilowitz, 2009)). Tel est le fil conducteur de son article « *Art as Experience* » comme de toutes ses autres publications ou interventions, où la logique interactive du *learning* (*Lernen*) est systématiquement préférée à celle du *teaching* (*Lehren*)¹⁴.

En prenant appui sur une subtilité linguistique que permet le français, on pourrait tenter une hypothèse : la possibilité même d'accomplir un acte *créateur* procéderait de la logique *créative* de l'expérience. Précisons cette idée. La rencontre avec une situation nouvelle ou inhabituelle peut donner lieu, ou non, à une découverte. En effet, celui ou celle qui éprouve une situation donnée peut tout à fait en manquer la nouveauté faute d'entraînement ou de disponibilité de ses capacités de perception. Pour peu qu'on y soit attentif, la rencontre avec un élément inconnu, fût-ce une feuille de papier ou un morceau de tissu, est au contraire susceptible de favoriser en retour un déplacement et une initiative, autrement dit une modification active des conditions existantes.

Tel est le processus d'intervention dans l'expérience (*Erfahrung*) qui prolonge la « découverte par l'attention » (*entdeckendes Aufmerken*) en « invention » (*Erfindung*), voire en « énergies créatrices » (*schöpferrischen Energien*) – pour reprendre cette fois la terminologie de l'article décisif d'Albers en 1928. Le degré de pertinence, de visibilité et d'appréciation de cette intervention, en fonction des circonstances,

fera parler ou non d'une création artistique à part entière ; ce n'est pas le plus important ici. Ce qui compte, c'est de rappeler qu'un tel récit d'apprentissage n'est possible que par la mise en relation des états émotionnels et perceptifs de l'élève, au cours d'une coordination motrice de ses gestes. Le corps et ses dispositions restent donc constamment impliqués. L'apprentissage ne saurait pour autant être aveugle et inconscient puisqu'il repose sur l'exercice de l'attention et d'aptitudes intellectuelles. Mais il demande du temps, de la durée et de l'application pour être maîtrisé, par essais et erreurs. Et c'est aussi pourquoi il s'agit bien davantage, pour le pédagogue, de faire advenir chez ses élèves des dispositions à l'imagination créatrice en contrôlant les conditions matérielles de l'apprentissage, comme l'écrit Dewey (et comme y souscriraient très probablement Gropius, Albers ou Rice), que d'espérer l'improbable miracle d'un acte créateur. Bien qu'elle demeure largement implicite, une telle idée de la créativité – reconstituée ici à grands traits et au prix d'une certaine simplification – semble partagée par les trois approches étudiées. Il reste à en préciser les traits les plus concrets, à l'échelle la plus élémentaire de nos expériences, celle du corps vivant.

ORGANISER LES ÉNERGIES

Que peut signifier l'idée d'énergie créatrice évoquée par Albers en 1928 et présente, de manière plus ou moins diffuse et explicite, tout au long des expérimentations pédagogiques du Bauhaus et de Black Mountain ? Le pragmatisme de Dewey peut là encore apporter un éclairage suggestif : favoriser le développement de l'imagination créatrice s'apparenterait, pour le pédagogue, à tenir compte de « l'organisation des énergies ». Sous cette formulation, le philosophe consacre un chapitre entier de *Art as Experience* aux rythmes et aux contrastes que la perception d'une œuvre peut susciter. Si celle-ci peut éveiller ce type de variations sensorielles chez qui la perçoit, c'est que sa création elle-même est issue d'une organisation rythmique particulière de l'expérience corporelle, que nous pouvons à notre tour, depuis notre position de spectateur ou d'auditeur, éprouver et ressentir.



FIG. 14 : École d'été de 1949 du Black Mountain College : des étudiants de Buckminster Fuller font la démonstration de la légéreté du dôme. (Photographie : Masato Nakagawa). Avec l'aimable autorisation de Western Regional Archives, State Archives of North Carolina.

L'existence des organismes dépend du maintien de leur unité fonctionnelle par la perpétuation ou le renouvellement de processus d'organisation. Étape décisive dans la formation d'une théorie deweyenne des émotions (Quéré, 2018), *Art as Experience* s'appuie dès son ouverture sur une approche complexe du corps vivant. Le chapitre VIII reprend ce fil conducteur en examinant les différentes variations qui sous-tendent les rythmes sensoriels. Ponctué par l'analyse d'exemples poétiques, musicaux et picturaux, et d'autres comme la perception du son émis par les chutes du Niagara, il opère une

montée en généralité spectaculaire pour enrichir les concepts même d'expérience et de perception à la lumière de celui d'énergie. « Le processus de la vie organique *est variation* »¹⁵, affirme Dewey : si la différence et la répétition interagissent sans cesse à tous les degrés de l'existence corporelle, l'expérience esthétique, grâce au relais matériel des œuvres d'art, nous y rend sensibles. Cette perception dépend de la manière dont une œuvre, dans le moment de sa réception, parvient à susciter en nous un mouvement cohérent. Ce mouvement est celui de l'organisation de nos sensations et impressions, qui distribue et répartit l'énergie psychique par l'intermédiaire du support matériel qu'est l'œuvre (ou de manière plus large, l'objet de l'expérience esthétique, qui peut être le paysage sonore des chutes du Niagara). Rompant avec toute coloration kantienne ou idéaliste de l'esthétique, Dewey emploie de nombreux termes issus de la psychologie : intensification, concentration, sélection, élimination, intégration des sensations en une totalité cohérente et continue. Tels sont à ses yeux les enjeux de l'expérience esthétique, comme de toute perception. « La récurrence esthétique, en somme, est vitale, physiologique, fonctionnelle » (Dewey, 1934/1980 : 169), parce qu'elle participe à l'ensemble de notre existence organique. En d'autres termes, qu'elle soit accomplie ou demeure une simple tendance inachevée, « l'organisation des énergies » serait une propriété élémentaire de l'expérience toujours tenue par de multiples relations et interactions, que l'analyse de la perception esthétique mettrait précisément en lumière. On aurait cependant tort de réduire à un simple fonctionnalisme la position du philosophe américain ; de nombreux passages du chapitre soulignant le caractère temporel et historique du critère de la continuité de l'expérience esthétique. La mémoire, aussi bien individuelle que sociale, n'est donc pas absente du tableau énergétique brossé par Dewey.

DE L'IMAGINATION PÉDAGOGIQUE À LA DÉMOCRATIE CRÉATRICE ?

Le chemin parcouru dans cette ultime section permet de mieux saisir en quoi les états sensoriels et émotionnels sont les processus

où peut se déployer un apprentissage réussi. Réussi : capable d'accroître la qualité de l'expérience d'une personne et sa capacité à tirer profit de ses propres expériences passées, présentes et futures. Le renouvellement conjoint et permanent du regard et des gestes est au cœur de cette éducation émancipatrice. Chacune des trois tentatives d'innovation pédagogique étudiées visait donc à accompagner les individus dans leur propre quête d'autonomie. Concrètement, cet objectif ne se limitait pas à la manipulation de matériaux et à la découverte de nouvelles connaissances. L'épanouissement de l'imagination créatrice tenait aussi à la reconnaissance, par les enseignants eux-mêmes, du rôle central du jeu, de l'amusement et de l'humour, dans l'apprentissage de ses propres affects et émotions – les célèbres grandes fêtes thématiques du Bauhaus, où convergeaient des contributions collectives d'un grand nombre d'élèves et d'enseignants, étant l'incarnation la plus visible de cette idée. La perspective ludique d'une *Gemeinschaftskunst*, art collectif ou « communautaire » (Stiftung Bauhaus Dessau, 2015 : 32-39), y répondait de manière critique, joyeuse et constructive aux rêveries idéalistes ou romantiques d'un *Gesamtkunstwerk*, l'œuvre d'art totale imaginée par Wagner. Bien d'autres épisodes de la vie du Bauhaus ou du Black Mountain pourraient illustrer cet intérêt. L'encouragement récurrent aux initiatives créatrices dans tous les domaines de l'existence représente une autre convergence de vues possibles entre le Bauhaus, le Black Mountain et les perspectives pragmatistes.

Une autre piste à explorer, qui serait en soi un sujet d'enquête, serait d'interroger ces tentatives pédagogiques, créatives et créatrices, à la lumière de questions politiques. Les trois ensembles de protagonistes, nonobstant quelques tensions internes et variations de détail, partageaient en effet des préoccupations démocratiques et un enthousiasme général pour le travail coopératif, ainsi que, en creux, une critique radicale du travail aliénant et de la dépossession de l'expérience sensorielle. Deux points pourraient fournir des pistes pour une autre occasion. D'une part, le rejet très marqué des dualismes et de l'académisme, que ce soit en philosophie, en art ou en architecture.

S'agit-il chaque fois des mêmes critiques ? D'autre part, l'attention portée à l'envahissement de la vie sociale quotidienne par les techniques industrielles et leurs applications, et notamment par les nouveaux médias de masse (radio, cinéma, presse illustrée) et la publicité. Meyer, par exemple, ne faisait pas tant référence à une « nature » fictive lorsqu'il évoquait le « paysage », qu'il n'exhortait plutôt les élèves du Bauhaus à examiner les conditions de vie réelles dans la société contemporaine, ce qui supposait de « lire les journaux » (Kranz, 1985 : 340) : rester conscient d'un milieu social instable, saisir les tensions, les antagonismes et les logiques historiques qui le traversent, est une condition du développement de la créativité. Dans les mêmes années, Dewey estimait que « nous vivons de la naissance à la mort dans un monde de personnes et de choses qui est en grande partie ce qu'il est en raison de ce qui a été fait et transmis par les activités humaines précédentes » (Dewey, 1938/2005 : 39 ; voir aussi Dewey, 1928) : on peut se demander si les conditions de l'industrie culturelle naissante de ces décennies ne constituaient pas, d'ores et déjà, le risque d'un obstacle à la vie démocratique et l'accomplissement des expériences dont nous percevons pleinement, un siècle plus tard, la menace. L'attention de nos contemporains à leurs milieux de vie et de travail devrait sans doute s'étendre davantage au passé historique et politique, afin d'anticiper les conséquences à moyen et à long terme de nos propres décisions et actions, personnelles et collectives. N'est-ce pas dans le même esprit coopératif, encore et toujours tourné vers l'expérience comme processus d'apprentissage et d'invention, que Dewey appelait de ses vœux l'avènement infini, puisque parfaitement inachevable, d'une « démocratie créatrice » (Dewey, 1939/2008) ?

CONCLUSION : NOS ÉCOLES ACTUELLES ET FUTURES

« Tout dépend de la qualité de l'expérience dont il est question [which is had]. » (Dewey, 1938 : 27)

« Nous devons, en tant qu'élèves et enseignants, apprendre avec les uns les autres et des uns des autres (selon une concurrence qui nous élève), autrement l'enseignement est un pain rassis et une mauvaise affaire [ein saures Brot und ein schlechtes Geschäft]. » (J. Albers, 1928 : 7)

Ces affinités étroites entre les conceptions pédagogiques défendues par le pragmatisme, le Bauhaus et le Black Mountain College peuvent inspirer nos propres programmes de formation de praticiens – qu'ils soient designers, architectes, paysagistes ou ingénieurs. En premier lieu, afin de favoriser les dispositions à la coopération et l'imagination créative, les pédagogues doivent plus que jamais rester attentifs aux conditions sociales et environnementales de l'expérience partagée, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur des écoles. À l'échelle urbaine, périurbaine et territoriale autant qu'à celle du lieu de travail, de l'atelier ou du logement, (re)concevoir l'espace bâti comme une série de lieux communicants et ouverts, capables d'accueillir de nombreux usages différents et de se renouveler en limitant les déplacements de flux de matière et la consommation d'énergie, est sans doute l'une des tâches prioritaires si l'on veut réformer ce type de formations, et au-delà, contribuer à modifier les conditions de vie de nos contemporains. Telle est la première manière dont nous pourrions commencer à hériter, enfin, des trésors plus ou moins profondément enfouis que sont les expériences pédagogiques du pragmatisme philosophique, du Bauhaus et du Black Mountain College.

En second lieu, au sein même des écoles et des formations de praticiens, comment renforcer la créativité et les applications

interdisciplinaires ? Une voie envisageable serait de souligner, comme l'ont fait les pragmatistes, les *Bauhäusler* et les membres de Black Mountain, la nécessité d'améliorer les conditions environnementales de l'expérience dans l'enseignement, tant sur le plan matériel que socio-psychologique. Dans les établissements d'enseignement supérieur français, en particulier, il semble nécessaire d'aller beaucoup plus loin dans une telle direction. Le point de vue interactionniste et écologique que j'ai tenté de reformuler à partir de trois expérimentations historiques met en évidence la nécessité d'une participation active, d'échanges et de confrontations de nos milieux de vie surchargés d'appareils techniques et de médiations technologiques (à commencer par les réseaux et les terminaux de communication). C'est pourquoi l'apprentissage continu ou la formation des adultes est un autre facteur crucial à prendre en compte. Les processus d'éducation n'ont d'autre limite que celle de nos imaginations. Réfléchir sur la complexité de nos perceptions et de nos attitudes face à ces conditions et en coopération avec les personnes avec lesquelles nous grandissons, existons et travaillons, est une priorité absolue pour les éducateurs qui cherchent à favoriser la créativité de l'expérience – la leur ainsi que celle des élèves et des étudiants qu'ils guident et accompagnent.

BIBLIOGRAPHIE

- ALBERS Anni (1938), « Work with Material », *Black Mountain College Bulletin* 5.
- ALBERS Josef (1928), « Werklicher Formunterricht », *Bauhaus* 2/3, p. 3-7.
- ALBERS Josef (1935), « Art as Experience », *Progressive Education*, 12, p. 391-393.
- ALBERS Josef (1944), « The Educational Value of Manual Work and Handicraft », in Paul Zucker (ed.), *New Architecture and City Planning*, New York, Philosophical Library, p. 688-694.
- ALBERS Josef (1963), *Interaction of Color*, New Haven, Yale University Press.
- ALBERS Josef & Eeva-Liisa PELKONEN (2013), « Interacting with Albers », *AA Files*, 67, p. 119-128.
- BADURA-TRISKA Eva (1999), « Freie Malerei am Bauhaus », in Jeannine Fiedler & Peter Feierabend (eds), *Bauhaus*, Cologne, Könemann, p. 160-171.
- BAUHAUS-ARCHIV BERLIN, KLASSIK STIFTUNG WEIMAR & STIFTUNG BAUHAUS DESSAU (2009), *Bauhaus, A Conceptual Model*, Ostfildern, Hatje Cantz.
- BLUME Eugen, FELIX Matilda, KNAPSTEIN Gabriele & Catherine NICHOLS (2015), *Black Mountain, an Interdisciplinary Experiment, 1933-1957*, Berlin/Leipzig, Staatliche Museen zu Berlin/Spector Books.
- BREUER Gerda & Annemarie JAEGGI (eds) (2008), *Walter Gropius Amerikareise 1928*, Berlin/Wuppertal, Bauhaus-Archiv/Bergische Universität Wuppertal.
- BUETTNER Stewart (1975), « John Dewey and the Visual Arts in America », *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 33 (4), p. 383-391.
- CEFAÏ Daniel & Daniel R. HUEBNER (2019), « Pragmatisme et sociologie aux États-Unis : De Mead, Addams et Du Bois à l'interactionnisme symbolique », *Pragmata*, 2, p. 384-486. En ligne : (<https://revuepragmata.files.wordpress.com/2020/01/pragmata-2019-2-cefaï-huebner.pdf>).
- COLL. (2009), *Bauhaus : A Conceptual Model*, Berlin, Hatje Cantz.
- COLL. (2016), *L'Esprit du Bauhaus*, Paris, Les Arts décoratifs/Hermès.
- COMETTI Jean-Pierre & Éric GIRAUD (dir.) (2014), *Black Mountain College : Art, démocratie, utopie*, Rennes/Marseille, PUR/Centre International de Poésie Marseille-CipM.
- DEWEY John (1897/1999), « My Pedagogical Creed », in Larry A. Hickman & Thomas M. Alexander (eds), *The Essential Dewey, vol. 1 : Pragmatism, Education, Democracy*, Bloomington, Indiana University Press.
- DEWEY John (1902/1999), « The Child and the Curriculum », in Larry A. Hickman & Thomas M. Alexander (eds), *The Essential Dewey, volume 1 : Pragmatism, Education, Democracy*, Bloomington, Indiana University Press.
- DEWEY John (1916), *Democracy and Education : An Introduction to the Philosophy of Education*, New York, The Macmillan Company.
- DEWEY John (1920), *Reconstruction in Philosophy*, New York, Henry Holt ; traduction française : *Reconstruction en philosophie*, Paris, Gallimard, 2010.
- DEWEY John (1925), *Experience and Nature*, Londres, George Allen & Unwin ; traduction française : *Expérience et nature*, Paris, Gallimard, 2012.

- DEWEY John (1928), « Social as a Category », *The Monist*.
- DEWEY John (1934/1980), *Art as Experience*, New York, Perigee Books ; traduction française : *L'Art comme expérience*, Paris, Gallimard, 2010.
- DEWEY John (1938), *Experience and Education*, New York, The Macmillan Company ; traduction française : *Expérience et éducation*, Paris, Armand Colin, 2005.
- DEWEY John (1939/2008), « Creative Democracy, The Task before us », in Boydston Jo Ann (ed.), *The Later Works*, Carbondale, Southern Illinois University Press, vol. 14 ; traduction française in *Écrits politiques*, Paris, Gallimard, 2018.
- DEWEY John & Evelyn DEWEY (1915), *Schools of To-Morrow*, New York, E. P. Dutton (trad. fr. chap. 8, « L'école comme social settlement », *Pragmata*, 2021, 4, p. 596-618).
- DUBERMAN Martin (1972/1993), *Black Mountain College : an Exploration in Community*, New York, Norton.
- EGGELHÖFER Fabienne (2015), « Processes Instead of Results : What Was Taught at the Bauhaus and at Black Mountain College », in Eugen Blume, Matilda Felix, Gabriele Knapstein & Catherine Nichols (eds), *Black Mountain, an Interdisciplinary Experiment, 1933-1957*, Berlin/Leipzig, Staatliche Museen zu Berlin/Spector Books, p. 110-119.
- FELIX Matilda (2015), « Constructing Experience : Architecture at Black Mountain College », in Eugen Blume, Matilda Felix, Gabriele Knapstein & Catherine Nichols (eds), *Black Mountain, an Interdisciplinary Experiment, 1933-1957*, Berlin/Leipzig, Staatliche Museen zu Berlin/Spector Books, p. 196-207.
- FESMIRE Steven (2015), *Dewey*, Londres, Routledge.
- FIEDLER Jeannine & Peter FEIERABEND (eds) (1999), *Bauhaus*, Cologne, Könemann.
- GIRAUD Éric (2014), « Des faits du BMC : lieux, contextes, et administration du Black Mountain College », in Jean-Pierre Cometti & Éric Giraud (dir.), *Black Mountain College : Art, démocratie, utopie*, Rennes/Marseille, PUR/Centre International de Poésie Marseille-CipM, p. 55-72.
- GROPIUS Walter (1965), *The New Architecture and the Bauhaus*, Cambridge, Mass., The MIT Press.
- GROPIUS Walter (1925/1995), « Principes de production du Bauhaus », in Id., *Architecture et société*, éd. par Lionel Richard, Paris, Le Linteau.
- GROPIUS Walter (1927/1995), « Systématisation des travaux préparatoires à une construction immobilière rationnelle », in Id., *Architecture et société*, éd. par Lionel Richard, Paris, Le Linteau, p. 53-66.
- GROPIUS Walter (1929/1995), « Fondements sociologiques de l'habitation minimale pour la population industrielle des villes », in Id., *Architecture et société*, éd. par Lionel Richard, Paris, Le Linteau, p. 67-83.
- GROPIUS Walter (1939/1995), « Projet pour une formation des architectes », in Id., *Architecture et société*, éd. par Lionel Richard, Paris, Le Linteau, p. 153-166.

- GROPIUS Walter (1995), *Architecture et société*, éd. par Lionel Richard, Paris, Le Linteau.
- HARRIS Mary Emma (2015), « Work with Material : Handwork at Black Mountain College », in Eugen Blume, Matilda Felix, Gabriele Knapstein & Catherine Nichols (eds), *Black Mountain, an Interdisciplinary Experiment, 1933-1957*, Berlin/Leipzig, Staatliche Museen zu Berlin/Spector Books, p. 340-351.
- HOLLÄNDER Friederike & Nina WIEDEMAYER (eds) (2019), *Original Bauhaus Workbook*, Bauhaus-Archiv/Museum für Gestaltung, Berlin, Prestel.
- HOROWITZ Frederick A. & Brenda DANILOWITZ (2009), *Josef Albers : To Open Eyes*, Londres, Phaidon.
- JAEGGI Annemarie (2009), « Bauhaus : A Conceptual Model », in Coll., *Bauhaus : A Conceptual Model*, Berlin, Hatje Cantz.
- JAMES William (1890), *Principles of Psychology*, New York, Henry Holt & Co.
- JOAS Hans (1992/1999), *La Créativité de l'agir*, trad. Pierre Rusch, Paris, Le Cerf.
- KRANZ Kurt (1985), « Pädagogik am Bauhaus und danach », in Neumann Eckhard (ed.), *Bauhaus und Bauhäusler. Erinnerungen und Bekenntnisse*, Cologne, DuMont.
- MAYHEW Katherine Camp & Anna Camp EDWARDS (1936), *The Dewey School : The Laboratory School of the University of Chicago, 1896-1903*, New York, D. Appleton Century.
- MEAD George H. (1934/2015), *Mind, Self and Society*, C.W. Morris, H.Joas & D.Huebner (eds), Chicago, University of Chicago Press ; traduction et édition françaises par Daniel Cefai et Louis Quéré, Paris, Presses universitaires de France, 2006.
- MEAD George H. (1926), « The Nature of Aesthetic Experience », *The International Journal of Ethics*, 36 (4), p. 382-393.
- MEAD George H. (1938), *The Philosophy of the Act*, Chicago, University of Chicago Press.
- MEYER Hannes (1929/2015), « Bauhaus und Gesellschaft », *Bauhaus. Vierteljahr-Zeitschrift für Gestaltung*, 3 (1), p. 2 – repris dans : Stiftung Bauhaus Dessau/ Möller Werner (Hg.), *Das prinzip coop – Hannes Meyer und die Idee einer kollektiven Gestaltung*, Leipzig, Spector Books, 2015.
- NEUMANN Eckhard (ed.) (1985), *Bauhaus und Bauhäusler. Erinnerungen und Bekenntnisse*, Cologne, DuMont.
- OSWALT Philipp (2020), *Marke Bauhaus, 1919-2019 : Der Sieg der ikonischen Form über den Gebrauch*, Zürich, Scheidegger & Spiess.
- QUÉRÉ Louis (2018), « L'émotion comme facteur de complétude et d'unité dans l'expérience : la théorie de l'émotion de John Dewey », *Pragmata*, 1, p. 10-59.
En ligne : (<https://revuepragmata.wordpress.com/2018/09/26/lemotion-comme-facteur-de-completude-et-dunite-dans-lexperience-la-theorie-de-lemotion-de-john-dewey/>).
- RICHARD Lionel (1985), *Encyclopédie du Bauhaus*, Paris, Somogy.

- SPELLER Alan (2014), *Le Black Mountain College, Enseignement artistique et avant-garde*, Bruxelles, La Lettre volée.
- STIFTUNG BAUHAUS DESSAU (2015), *Bauhaus, Ausgabe 7 : Kollektiv*, Leipzig, Spector Books.
- STIFTUNG BAUHAUS DESSAU & Werner MÖLLER (Hg.) (2015), *Das prinzip coop – Hannes Meyer und die Idee einer kollektiven Gestaltung*, Leipzig, Spector Books.
- TONE Lilian (2009), « Memorial and Manifesto : Oskar Schlemmer's Bauhaus Stairway », in Coll., *Bauhaus : A Conceptual Model*, Berlin, Hatje Cantz, p. 314 sq.
- WAGNER Christoph (ed.) (2009), *Esoterik am Bauhaus, Eine Revision der Moderne ?*, Ratisbonne, Schnell & Steiner.
- WESTBROOK Robert B. (1991), *John Dewey and American Democracy*, Ithaca, Cornell University Press.
- WINGLER Hans Maria (1993), *The Bauhaus : Weimar, Dessau, Berlin, Chicago*, Cambridge, Mass., The MIT Press.
- ZASK Joëlle (2014), « Le courage de l'expérience », in Jean-Pierre Cometti & Éric Giraud (dir.), *Black Mountain College : Art, démocratie, utopie*, Rennes/Marseille, PUR/Centre International de Poésie Marseille-CipM, p. 17-35.

NOTES

1 Voir aussi Fesmire (2015 : 173-180).

2 Voir aussi Westbrook (1991, ch. 10 : « Philosophy and Democracy », p. 319 sq.).

3 Chercher leurs sources communes probables dans les théories de la pédagogie du XIX^e siècle serait une autre façon de les rapprocher – à commencer par l'influence déclarée que le pédagogue social suisse Johannes Pestalozzi a exercée sur Hannes Meyer (Richard, 1985 : 13-22).

4 « The crafts, understood as conventions of treating material, introduce another factor : traditions of operation which embody set laws. [...] [These rules] are revocable, for they are set by man. They may provoke us to test ourselves against them. But always they provide a discipline which balances the *hubris* of creative ecstasy. » (A. Albers, 1938 [non paginé]).

5 « Les ateliers du Bauhaus sont, dans le fond, des laboratoires où sont créés avec soin et améliorés en permanence les prototypes des appareils caractéristiques de notre temps, suffisamment au point pour être exécutés en série. Dans ces laboratoires, le Bauhaus veut former pour l'industrie et l'artisanat un tout nouveau type de collaborateurs capables de maîtriser tout autant la technique que la forme. » (Gropius, 1925/1995 : 38-39). La même idée est réaffirmée quarante ans plus tard

dans *The New Architecture and the Bauhaus* (Gropius, 1965 : 53).

6 Pour des exemples de ces exercices, voir l'ouvrage récemment édité par Friederike Holländer et Nina Wiedemeyer, qui en contient une cinquantaine (Holländer & Wiedemeyer, 2019).

7 Dirigée par Gropius et Moholy-Nagy et active de 1925 à 1930, la collection comptera quatorze titres. Elle fut publiée par l'éditeur Albert Langen, à Munich. On peut en télécharger l'intégralité à l'adresse suivante : (<https://monoskop.org/Bauhaus>) (URL consulté en juillet 2020).

8 Selon Lilian Tone, dont les analyses éclairent les circonstances et les intentions du tableau (Tone, 2009 : 312). Voir aussi Wagner (2009).

9 Sur le détail de la méthode et des conceptions pédagogiques d'Albers, voir notamment Albers & Pelkonen (2013).

10 Pour de multiples références à ce sujet, voir Cefaï & Huebner (2019).

11 Selon le titre de l'ouvrage cité, *Bauhaus : a Conceptual Model* (Coll., 2009).

12 Voir Gropius (1927/1995) et (1929/1995).

13 Dès 1923, après le départ d'Itten, Albers avait partagé l'organisation du cours préliminaire avec Moholy-Nagy. Il se consacrait à la dimension pratique de l'enseignement, sous le nom de *Werklehre* : un apprentissage du travail manuel. Il s'agissait pour l'essentiel d'une étude pratique, par la manipulation et l'usage, des matériaux : bois, métal, pierre, tissu et verre. Le travail y était encadré et guidé de consignes précises, selon une logique de la découverte. La confrontation directe aux matériaux devait permettre aux élèves d'en comprendre les propriétés caractéristiques et d'en dégager des possibilités de mise en forme. Dessin, peinture, montage, collage et photographies faisaient partie des techniques expérimentées.

14 Outre les articles « Art as Experience » et « Werklicher Formunterricht », déjà cités, voir J. Albers (1963).

15 « The process of organic life is variation. » (Dewey, 1934/1980 : 168).