

Le texte suivant est tiré de *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée* (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), vol. XXIV, n° 1-2, 1994, p. 391-408.

©UNESCO : Bureau international d'éducation, 2000.

Ce document peut être reproduit librement, à condition d'en mentionner la source.

HERBERT READ

(1893-1968)

*David Thistlewood*¹

« En toutes choses, morales comme intellectuelles, nous devrions partir de la conviction que nous ne possédons vraiment que ce que nous avons acquis par nous-mêmes, que les habitudes naturelles nous font atteindre la perfection mais que les conventions sociales nous asservissent et que tant que nous ne sommes pas familiarisés avec la beauté nous ne sommes capables ni de vérité ni de bonté ; car par beauté nous entendons le principe d'harmonie qui ordonne l'univers physique et qu'il nous faut ou accepter pour vivre, ou rejeter et mourir » (Read, 1944, p. 25).

Introduction

Herbert Read fut un poète qui excella dans l'art de rendre de fortes images visuelles, en particulier celles de cette campagne du nord de l'Angleterre qui l'avait vu naître. Ce fut aussi un spécialiste de l'histoire de la céramique et du vitrail, fervent partisan de la revitalisation de l'esthétique industrielle à l'ère moderne. Critique littéraire, il consacra d'importants travaux aux poètes romantiques anglais, Wordsworth, Coleridge et Shelley, notamment. Décoré à deux reprises pour bravoure au cours de la première guerre mondiale, il devint ensuite un tenant du pacifisme et un théoricien de l'anarchie. Ses prises de position politiques peu conventionnelles ne l'empêchèrent ni de se voir anoblir, ni de faire partie de l'élite culturelle en place, comme en témoignent les prestigieuses charges de professeur honoraire ou de conférencier qui furent les siennes. Mais en dépit de ces réalisations très diverses, on se souvient surtout aujourd'hui du critique, ardent défenseur de l'art d'avant-garde de son temps - notamment du modernisme anglais et européen (Thistlewood, 1984) - et de l'apologue de la créativité enfantine, dont il sut approfondir les mécanismes.

C'est seulement à l'approche de la cinquantaine que son intérêt pour l'éducation artistique, quoique contenu en germe dans ses théories esthétiques antérieures, prit toute son ampleur, suscité par celui qu'il portait aux théories et pratiques mettant en lumière la place de l'avant-garde dans le mouvement social et politique. Il n'accorda de prime abord qu'une importance secondaire à l'art chez l'enfant : pour démontrer que la créativité d'avant-garde était en partie d'essence « prélogique », on pouvait invoquer certaines caractéristiques de l'art primitif tout aussi bien que de l'imagerie enfantine. Ce n'est qu'après avoir été invité pendant la seconde guerre mondiale à rassembler des œuvres représentatives de l'art britannique destinées à une exposition itinérante pour les pays alliés et les pays neutres qu'il s'intéressa véritablement aux dessins et aux peintures d'enfants. Les autorités ayant jugé trop périlleux d'expédier outre-Atlantique des œuvres majeures du patrimoine national, elles suggérèrent de leur substituer des dessins et peintures d'enfants.

Read ne s'attendait pas à être aussi profondément touché qu'il le fut, en rassemblant sa collection, par le pouvoir expressif et la charge émotionnelle de certaines des œuvres de ces jeunes artistes. Cette expérience l'amena à prêter une attention particulière à leur valeur culturelle et à défendre la théorie de la créativité de l'enfant avec la même vigueur qu'il mettait à soutenir à l'avant-garde. Cette tâche non seulement réorienta complètement le travail de sa vie au cours des vingt-cinq années qu'il lui restait à vivre, mais elle l'amena à formuler, à l'appui de l'éducation

artistique, une argumentation d'une lucidité et d'une force de conviction sans précédents. Des livres et des brochures essentielles allaient en découler, comme : *Education through Art* [L'éducation par l'art], Read 1943 ; *The Education of Free Men* [L'éducation des hommes libres], Read 1944 ; *Culture and Education in a World Order* [L'éducation et la culture dans un ordre mondial], Read 1948 ; *The Grass Roots of Art* [Les racines de l'art], Read 1955 ; et *Redemption of the Robot* [Le rachat du robot], Read 1970.

Comme ces titres l'indiquent, Read conféra à l'éducation à la créativité une dimension socioculturelle, en faisant valoir que le développement pleinement équilibré de la personnalité par l'éducation artistique contribuait à une meilleure compréhension et une plus grande cohésion internationales. L'art de l'enfant était l'élément moteur de cette philosophie : la mission exaltante de l'éducation consistait à empêcher que le jeune enfant ne perde le contact avec tout ce qui, dans la sagesse séculaire qu'il portait au plus profond de lui-même, pouvait être exprimé par lui sous forme de symboles. Read consacra les dernières années de sa vie à propager cette philosophie de par le monde, notamment dans le cadre des travaux de la Société internationale pour l'éducation par l'art, qu'il contribua à fonder sous les auspices de l'UNESCO.

Sa vie et son itinéraire intellectuel

Read était le fils d'un métayer du nord du Yorkshire et la première image qu'il eut du monde fut celle d'une communauté rurale parfaitement stable et traditionnelle. En 1903 cependant, alors qu'il était âgé de dix ans, son père mourut et sa famille se vit déposséder de la ferme. Sa mère s'engagea comme domestique et lui fut mis en pension dans un orphelinat de Halifax, qu'il quitta à la première occasion pour aller travailler à Leeds comme employé de banque. Les exemples flagrants de pauvreté qu'il constatait dans le monde industriel qui l'entourait remirent en cause les a priori politiques qui étaient les siens, si bien que lorsqu'il fut admis (après avoir préparé l'examen d'entrée en cours du soir) à l'Université de Leeds en 1912 pour étudier l'économie, il participait assidûment aux débats des cercles socialistes.

Il se mit à lire *The New Age*, l'une des principales revues véhiculant les idées et l'esthétique socialistes de l'époque. Il en devint un collaborateur régulier tout au long d'une période au cours de laquelle elle s'employa à promouvoir le socialisme comme alternative au fabianisme, mouvement qui cherchait à s'opposer au capitalisme par le débat et la force des arguments plutôt que par le recours précipité à l'action. Les divergences entre Read et les Fabiens tenaient moins à leur opinion respective quant à la révolution qu'au matérialisme des seconds. Pour obtenir une amélioration des salaires et des conditions de travail et un plus grand accès des ouvriers aux biens de consommation, les Fabiens semblaient prêts à renoncer à des principes socialistes fondamentaux, notamment aux objectifs esthétiques et spirituels que poursuivaient les réformateurs membres du mouvement « Arts and Crafts », comme William Morris.

Read gardait, de sa plus tendre enfance, le souvenir d'une époque où même les ouvriers les plus durement exploités avaient connu les satisfactions qu'apportent le travail de la terre, les activités agricoles, les moissons, l'élevage et où même les tâches les plus humbles étaient périodiquement récompensées par des manifestations de reconnaissance, des fêtes saisonnières ou autres sortes de célébrations collectives. Sa vision du travail était celle du dur labeur que l'on acceptait de bonne humeur à la campagne, d'une « industrie » dont le cœur était la forge de village et d'un emploi urbain à l'échelle de petits ateliers mécaniques, vision très proche de celle de Kropotkine, dont il admirait beaucoup les écrits.

Les premières contributions de Read à la réflexion socio-politique, publiées en 1917 dans un magazine relativement peu connu, *The Guildsman*, proposaient une théorie de groupements et de réseaux économiques conciliant les intérêts locaux et les intérêts internationaux. Les industries rurales auraient fonctionné selon les principes anarchistes tandis que les centres urbains auraient

formé, au plan mondial, un réseau dont tous les éléments seraient tellement imbriqués et économiquement interdépendants que tout nouveau conflit mondial - tel que celui dont il venait d'être l'un des protagonistes - eût été impossible. Pour lui, les syndicats et les fédérations d'industries étaient des exemples parfaits de groupements économiques qui, avec rien qu'un tant soit peu de volonté, pouvaient devenir les régulateurs d'une économie internationale ; et, comme les marxistes, il prédisait le dépérissement de l'État : sans disparaître totalement, celui-ci se verrait ramener à des proportions en rapport avec les responsabilités dont il demeurerait investi, et qui, pour Read seraient presque exclusivement de nature culturelle.

Les croyances politiques de Read s'enracinaient dans ces convictions : une autre guerre est impensable ; l'État n'a pas de raison d'être économique ; et la forme idéale de gouvernement est celle qui assure le maximum d'égalité tout en garantissant les libertés individuelles, y compris le droit pour un individu de ne plus se reconnaître dans les intérêts de la communauté où le hasard l'a fait naître. C'est précisément ce qui était arrivé à Read, suite à la mort prématurée de son père, à la rupture qui en résulta avec ses attaches géographiques et à son insertion sociale ailleurs que dans la communauté agricole. Il résuma sa position dans son appréciation critique du livre de Julien Benda *La Trahison des Clercs* (Benda, 1928), où il découvrit un ensemble de propositions qui lui parurent tellement familières qu'elles s'imposèrent à lui comme autant de vérités révélées.

Toute véritable existence humaine est l'existence d'un individu, qu'il s'agisse d'une personne ou d'un groupe ayant des intérêts communs, suppose la concurrence et est nécessairement porteuse d'agression. Le « clerc », ou intellectuel désintéressé, est celui qui dénonce la prétendue moralité de l'agression en proclamant des valeurs idéales que la méditation sur l'abstrait, l'universel et l'infini lui a révélées. C'est la coexistence et la synthèse de l'opportunisme agressif et de la philosophie désintéressée qui permet à une humanité civilisée d'exister. Un monde n'observant que les règles de la nécessité et du pragmatisme serait barbare ; celui qui ne vivrait qu'avec des idéaux cesserait d'exister. L'existence véritable suppose l'atténuation progressive de l'agression par l'idéalisme.

Read, qui avait quitté l'armée avec le grade de capitaine, puis travaillé pendant une courte période comme fonctionnaire du Trésor avant d'échanger son emploi dans l'administration contre une charge de conservateur adjoint du Département des Céramiques au Victoria and Albert Museum, s'identifiait naturellement avec cet individu déraciné qui, tout en menant une existence apparemment improductive, avait pour tâche particulière de révéler des principes abstraits pour le bénéfice de la communauté tout entière à une époque d'idéalisme contrebalançant une période d'agression majeure au plan international. A ce moment de sa vie, comme son ami, le poète T.S. Eliot, et l'humaniste T.E. Hulme, dont il avait publié les œuvres complètes (Hulme, 1924), Read considérait que la réflexion esthétique devait viser à la précision formelle, à l'harmonie, à l'élégance des proportions - autant de principes qui, il en était intimement persuadé, lorsqu'ils s'imposaient clairement dans le domaine de la littérature, des arts et des comportements, offraient au monde la perspective et le moyen d'une compréhension universelle.

Tout ceci valait pour les années 20. Au cours de la décennie qui suivit, il défendit aussi exactement l'inverse de la précision formelle, de l'harmonie et de l'élégance des proportions, incitant au contraire les artistes et les théoriciens de l'art à cultiver l'irrationnel et l'imprécision. Ce qui encouragea Read dans cette nouvelle direction fut sa découverte de la célébration par les surréalistes de l'irrationnel dans l'acte de création (Read, 1936), outre sa propre libération de ses obligations au service de l'État, pour aller d'abord enseigner les beaux-arts à l'Université d'Edimbourg (1931-1932), puis pour devenir rédacteur en chef du *Burlington Magazine* (1933-1939). Mais aussi, facteur au plus haut point décisif, l'évolution qu'il percevait sur l'échiquier politique européen, en particulier la montée d'un nationalisme agressif en Allemagne qui cherchait - et ce n'était pas à ses yeux pure coïncidence - à faire disparaître l'art d'avant-garde de tendance abstraite ou surréaliste. Il était évident pour Read que communisme et fascisme allaient bientôt s'affronter pour la domination de l'Europe et que, même si le Royaume-Uni n'était pas directement impliqué, les individus quant à eux auraient à prendre parti. Bien qu'il ne fût pas dupe du caractère

répressif de ce capitalisme d'État qu'était devenue la réalité soviétique (Read, 1937, p. 266-273), Read était prêt à soutenir le communisme car il pensait que son essence contenait la promesse d'un respect des idéaux désintéressés.

Il caressa un moment la philosophie communiste, mais renonça en fin de compte à s'associer trop étroitement à cette mouvance qui était hostile à toutes les réalités artistiques autres que celle qu'elle avait mise en place avec le « réalisme social ». Il fut horrifié de découvrir qu'à l'instar du fascisme, elle avait liquidé l'art d'avant-garde ; et il en vint à la conclusion que l'art contemporain devait être actif plutôt que méditatif, engagé et non indifférent, subliminal plutôt qu'hyper-explicite. En d'autres termes, artistes et théoriciens devaient adopter une attitude militante du genre de celle dont, dans les années 30, le surréalisme donnait le plus nettement l'exemple, et l'esthétique contemporaine devait revêtir des formes prêtant moins facilement à la persécution. L'essentiel de son argumentation, dans *Art and Society* (Read 1937) peut se résumer comme suit : l'art le plus achevé par le passé a été le fait de sociétés communautaires et l'artiste moderne, conscient de la capacité qui est la sienne de transformer le monde en lui transmettant sa vision d'une nouvelle réalité, doit devenir plus authentiquement communiste que ceux prétendument tels, qui acceptent de composer avec les conventions esthétiques de la phase ultime du capitalisme.

Il hésitait à utiliser le terme d'« anarchisme », en raison de ses connotations péjoratives évoquant la violence, pour décrire ses préférences culturelles et politiques. Mais il en vint à penser qu'il n'avait guère le choix car les autres concepts étaient entachés de tares encore plus graves. Le communisme, dans sa version soviétique, combattait la créativité individuelle tout en renforçant l'État et ses bureaucrates. Le Fabianisme était irrémédiablement matérialiste. Quant au socialisme, ou bien il était sans âme ou bien il baignait dans la nostalgie d'un pseudo-machiavélisme. Tout en sachant qu'il perdait ainsi toute chance d'être pris au sérieux au Royaume-Uni (Read, 1940, p. 136), il retint le concept d'« anarchisme » comme étant celui qui exprimait le mieux ses idées, parce que prônant les principes de liberté individuelle et d'autodétermination ainsi qu'une structure sociale de groupements d'intérêts communs, auxquels il ajoutait lui-même la notion d'« avant-garde » agissant en faveur de la libre créativité (Read, 1938 ; Read, 1954 ; Read, 1968, p. 76-93).

Ce tournant dans son itinéraire intellectuel que prit Read autour de la quarantaine, en même temps qu'il l'amena à s'identifier avec la doctrine théorique de l'anarchisme (Woodcock, 1972) et à admettre les revendications apparemment contradictoires de l'abstraction et du surréalisme, l'incita à réévaluer de façon critique les différents stades de sa propre évolution philosophique. Son premier contact avec l'art avait été sa découverte de la peinture d'avant-garde. A 19 ans, il était un parfait conservateur, chrétien, aux aspirations bourgeoises, lorsqu'il découvrit des œuvres de Paul Gauguin, Vincent van Gogh, Paul Klee et tout particulièrement Wassily Kandinsky, dans la maison où une amie de sa mère s'était fait embaucher comme gouvernante ; et ces œuvres l'avaient à ce point choqué et fasciné qu'il avait été conduit à chercher des réponses à ses interrogations dans des livres tout aussi choquants et subversifs. Il avait lu Bergson et Nietzsche, Hegel, Marx et Kropotkin, découvrant ainsi des théories qui liaient l'esthétique au social et au politique. Cette expérience avait semé les germes des convictions morales et spirituelles qu'il allait faire pleinement siennes au début de sa maturité, fait qui, rétrospectivement, confirmait pour lui l'autorité de l'impératif esthétique.

Les explications qu'il avait trouvées dans la philosophie étaient, pensait-il, des versions affaiblies de vérités perceptibles de façon bien plus convaincante dans les œuvres d'art elles-mêmes. D'où, découlant de cette certitude première, un certain nombre de convictions : les concepts humains, de quelque nature qu'ils soient, naissent esthétiquement de l'intuition et, ensuite seulement, sont véhiculés par la philosophie et d'autres modes d'interprétation ou d'utilisation pour, en fin de compte, produire des effets sur la vie et les comportements en général. La société a besoin d'individus d'exception, membres des avant-gardes, possédant la sensibilité hors du commun nécessaire pour aborder ces vérités et ces réalités. Les gens ordinaires doivent aussi avoir une certaine conscience de ce processus d'élaboration et de dissémination des concepts. Dans

l'immédiat, il incombait à Read et à d'autres comme lui d'y veiller, de servir d'intermédiaire entre la société et ses artistes les plus créatifs. A plus long terme cependant, cette entremise deviendrait largement superflue dans la mesure où, grâce à une réforme des pratiques éducatives, chaque individu serait, d'une façon ou d'une autre, un artiste et où la compréhension des œuvres d'avant-garde serait d'autant plus immédiate.

Quant aux avant-gardes elles-mêmes, leur créativité authentique, bien que toujours individuelle dans sa conception, ne serait plus la propriété des individus. Elle serait le fait d'individus à qui il serait donné (Read aurait dit « par hasard ») d'être l'écho sensible d'une intelligence évolutive émanant du corps social dans sa totalité. Sa vision de la société impliquait la créativité spécifique de quelques individus de talent, mais aussi la créativité spécifique qui est latente en chacun de nous : seuls des moyens extraordinaires permettraient en effet que la société tout entière accède à de nouvelles perceptions esthétiques, qui deviendraient alors un des aspects essentiels d'un processus constant et nécessaire de renouvellement et de redynamisation sociales.

Sa conception de l'avant-garde n'était donc pas élitiste : elle faisait simplement référence à l'extraordinaire perspicacité requise pour donner forme à des valeurs ou des vérités nouvellement perçues ou redécouvertes. Et elle faisait référence à un groupe de personnes exerçant leur fonction d'avant-garde sans l'avoir vraiment choisi : car une activité exigeant une tension nerveuse permanente et impliquant d'osciller constamment entre réussite et désespoir eût certainement été le choix délibéré de bien peu. Cela devint la vocation de Read que de plaider en faveur de ces nécessaires observateurs extérieurs qui contribuaient par leur perception à façonner le cours des événements ordinaires, sans pouvoir jamais s'y insérer ou s'y réinsérer, et que de tenter d'œuvrer pour une forme de coordination de leur originalité créatrice. Il fallait en conséquence élever le degré de conscience des gens ordinaires grâce à l'éducation par l'art ; et lorsque Read s'aperçut, non sans en être amusé, que cet objectif était considéré comme subversif (tandis que le soutien à l'art d'avant-garde, réellement subversif, lui, ne l'était pas), il se sentit conforté dans sa propension à se définir comme anarchiste.

Éducation créatrice : le contexte de l'époque

En quoi les convictions pédagogiques de Read menaçaient-elles les pratiques établies ? Quand Read commença à s'intéresser à la philosophie de l'éducation au milieu des années 30, l'éducation artistique au Royaume-Uni était figée autour de traditions vieilles de plus de 50 ans. En dépit de la décentralisation existant au niveau des programmes, dont le contenu relevait de la responsabilité de chaque directeur d'école, le maintien des normes était effectivement assuré par des organisations professionnelles comme la National Society of Art Masters (NSAM) et - dans une bien moindre mesure - l'« Art Teachers' Guild » (ATG). La NSAM veillait à ce que le dessin demeure une discipline académique, les certificats qu'elle délivrait attestant la compétence des enseignants concernés à la fois en dessin traditionnel et en art appliqué aux techniques industrielles. L'ATG s'intéressait surtout aux besoins éducatifs spécifiques des jeunes enfants ; mais comme elle s'en tenait pour l'essentiel aux très jeunes enfants, elle n'était pas vraiment susceptible de remettre en cause un système d'enseignement du dessin dont la mise en œuvre véritable ne commençait que lorsque les enfants étaient assez âgés pour faire preuve de rigueur intellectuelle dans leur travail.

Il existait une distinction tacite entre la discipline « noble » qu'était l'enseignement du dessin et des arts appliqués et celle, moins prestigieuse, des arts plastiques et travaux manuels. La première était associée à des objectifs économiques nationaux et prétendait à la respectabilité académique ; la seconde évoquait le « jeu » et des apprentissages assez limités. La première avait une histoire qui lui permettait de se dénommer Art (avec un « A » majuscule) et un sentiment d'appartenance aux traditions du savoir classique. La seconde, au même titre que, par exemple, la simplicité vestimentaire, le végétarisme ou la croyance dans la valeur intellectuelle du travail manuel, procédait d'une vision romantique inspirée de l'English Arts and Crafts Movement.

Pour atteindre ses objectifs, la NSAM encourageait ses membres à atteindre des niveaux élevés de qualification technique, mesurés par un système d'examens qui lui était propre, héritier direct du système victorien de reconnaissance du mérite, exigeant souvent des élèves qu'ils s'exercent sans relâche, des mois durant, à copier et rendre, dans toutes leurs subtilités, des modèles imposés par le Victoria and Albert Museum (Macdonald, 1970, p. 143-252). L'ATG, au contraire, se préoccupait davantage des moyens à mettre en œuvre pour encourager un minimum de créativité - une activité de « production » - chez des enfants ne se destinant pas spécialement à une vie consacrée à l'art. Elle se référait en conséquence à des théories de la créativité chez l'enfant et se fixa pour tâche essentielle de diffuser les idées d'esprits novateurs comme Ebenezer Cooke et Franz Cizek dont la thèse fondamentale était que l'art est une facette du développement de l'individu, dont l'absence est préjudiciable à une saine croissance de l'esprit et à l'intégration sociale. Jusqu'au début des années 30, de telles convictions étaient considérées comme accessoires par rapport à la tâche éducative essentielle qu'était l'enseignement du dessin et des arts appliqués, et les pratiques qui en découlaient comme au mieux « préparatoires » à cette mission.

Les valeurs incarnées par la NSAM - ce que l'on peut appeler la « thèse classique » de l'éducation artistique au XX^e siècle - avaient en effet été affirmées dans les recommandations concernant cette discipline formulées après l'adoption de la Loi sur l'éducation de 1918. Ces recommandations concernaient non seulement le Royaume-Uni mais aussi les dominions et tous les autres pays de culture d'origine britannique. Elles furent édictées à l'initiative de la NSAM et mettaient fortement l'accent sur le dessin (dessin stylisé ou partant de l'observation) et les arts appliqués (confection d'objets par le travail direct de différents matériaux), les deux piliers d'une éducation en phase avec son temps et décisive pour l'industrie. Ainsi la loi de 1918 permettait-elle aux autorités locales d'ouvrir de nombreuses classes de formation postscolaire destinées aux jeunes ouvriers embauchés dans des usines de fabrications d'art, ainsi que d'admettre des apprentis dans les écoles d'art pour des formations à mi-temps. Ces stagiaires suivaient des cours spécifiques en rapport avec leur activité professionnelle, mais leur cursus comportait aussi le dessin, tel que la NSAM le concevait.

Ils s'exerçaient donc à la « représentation de la forme humaine », au « dessin d'après nature » et au « dessin d'architecture et d'ornementation », autant de domaines où l'on mettait fortement l'accent sur les techniques traditionnelles (calquer, hachurer, ombrer, rendre un modèle), qui, selon les normes de la NSAM, constituaient l'essentiel de la discipline artistique. Le dessin en tant que discipline académique se trouvait ainsi lié à ce que l'on croyait être les besoins de l'industrie, et donc directement à l'intérêt de la nation, tel qu'on le concevait. Les valeurs liées à l'individu n'avaient place dans cette organisation d'ensemble qu'au seul stade de l'éducation du jeune enfant. Celle-ci était considérée comme relevant de l'ATG : tout au long des années 20 et des années 30, cette association avait avec persévérance défendu l'idée que les dessins et peintures des jeunes enfants témoignaient à l'évidence d'une créativité libre et spontanée et qu'il était par ailleurs souhaitable que celle-ci continue de se manifester au-delà de l'adolescence - c'est-à-dire au-delà de l'âge marquant censément, dans le développement normal de l'individu, la fin de toute créativité « non structurée ».

Marion Richardson (Richardson, 1948) se fit l'ardent défenseur de ces principes et son travail avec des enfants, des adolescents et de jeunes adultes apparaissait comme la preuve que des capacités créatrices intrinsèques et spontanées pouvaient être entretenues au-delà de l'âge où elles étaient supposées disparaître. Son approche consistait fondamentalement à stimuler l'imagination de l'élève par un enseignement radicalement nouveau, stimulant la capacité de représentation mentale par le biais du discours verbal et de l'entretien de la mémoire visuelle (Macdonald, 1970, p. 320-354). Richardson reçut le soutien de théoriciens comme Roger Fry, qui compara le travail de ses enfants à celui des expressionnistes d'avant-garde. Semblables comparaisons conféraient à l'art de l'enfant un statut supérieur, en tant que forme de créativité « spécifique » et « naturelle », annihilée par l'éducation traditionnelle et que seuls les quelques artistes adultes suffisamment

motivés pour libérer leur création artistique de tout processus intellectuel parviennent à retrouver au prix d'efforts considérables. Cette conception, qui met l'accent sur l'individualisme et qui, notamment dans les années 30, commence à apparaître comme aussi convaincante que l'approche traditionnelle, peut être considérée comme l'« antithèse romantique » de l'éducation artistique au XX^e siècle.

Étaient donc en présence, à l'époque où Read commença à s'intéresser tout particulièrement à la question :

- un système en vigueur, ouvertement centré sur une discipline académique, englobant l'apport artistique de l'individu dans les toutes premières années du processus éducatif, l'initiation ultérieure à l'art traditionnel et aux arts appliqués, et une formation continue, théorique et pratique en liaison avec les métiers de l'individu dans les toutes premières années du processus éducatif, l'initiation ultérieure à l'art traditionnel et aux arts appliqués, et une formation continue, théorique et pratique en liaison avec les métiers de l'artisanat et de l'industrie ;
- un corpus grandissant de théories et de pratiques tendant à démontrer que c'était précisément l'intervention de l'enseignement traditionnel qui tarissait la créativité spontanée au moment de l'adolescence et au-delà.

Read et sa philosophie de l'éducation par l'art

Dans un premier temps, Read ne s'est intéressé à l'art de l'enfant qu'en tant qu'élément ayant un rapport avec son analyse de la portée de l'avant-garde. Dans une de ses premières interventions sur le sujet (Read, 1933, p. 46-47), il laissait entendre que l'on en apprenait davantage sur l'art en étudiant ses origines dans les représentations primitives et son éternel recommencement dans l'imagerie enfantine plutôt que son élaboration intellectuelle au cours des grandes époques culturelles, élaboration que l'éducation formelle transforme en convention. Les enfants, écrit-il, ne distinguent pas l'idéal (ce qui est devenu convention) du « réel ». L'art de l'enfant devait dès lors être vu comme une intensification des perceptions élémentaires que les enfants ont de la réalité qui les entoure, intensification qui devait aussi, selon lui, être l'un des objectifs essentiels de l'avant-garde.

Rien dans ce premier ouvrage ne permet toutefois de penser que Read ait soutenu l'idée d'une nécessaire « continuité » entre la créativité de l'enfant et celle de l'adulte. Leur point commun était, d'après lui, le « jeu » qui, chez les adultes, était exclusivement le fait d'« individus particuliers doués de capacités particulières - non pas affectives ou intellectuelles - mais d'expression, d'objectivation ». En d'autres termes, la créativité authentique chez les adultes n'existe que chez des individus dotés d'une disposition particulière pour la pensée prélogique. Il n'était pas encore question à ce moment-là d'envisager pour tous les membres de la communauté adulte la possibilité d'aspirer à la même plénitude créatrice.

Au contraire, Read sembla d'abord souscrire à l'idée qu'il était légitime que deux types de cursus de formation coexistent, l'un pour les enfants qui deviendraient « artistes », un second pour les futurs artisans et tous les autres. On devine aisément l'influence de Benda derrière certaines des idées qu'il avance, à savoir que la société a besoin d'être guidée et façonnée de l'extérieur par des visionnaires désintéressés, mais qu'il faut aussi se prémunir contre une prolifération de ces visionnaires telle que le travail productif ne pourrait subvenir à leurs besoins. Read soutient cette thèse dans *Art and Society* [Art et société] (Read 1937), affirmant que les professeurs des disciplines artistiques devaient, en conséquence, assumer deux fonctions distinctes : d'une part, développer les potentialités effectives et les capacités créatrices de ceux, peu nombreux, qui deviendraient des initiateurs et, d'autre part, encourager le goût, le jugement critique et les capacités d'évaluation de ceux - la grande masse - qui seraient les consommateurs. Cette vision des

choses était conforme à la conception freudienne de l'artiste comme névrosé en puissance ayant réussi par hasard à échapper à son destin grâce à l'expression plastique de ce qui, sinon, eût été une vision réprimée.

L'une des caractéristiques les plus originales de la philosophie de Read à son stade de développement le plus achevé est l'extension de ce principe à l'ensemble des individus. L'artiste ne doit plus être considéré comme étant seul à souffrir de névrose potentielle ; la tendance à la névrose caractérise aujourd'hui l'humanité tout entière. Dans *Education through Art* (Read 1943) publié six ans seulement après *Art and Society*, tout un chacun, c'est-à-dire chaque enfant, est présenté comme un névrosé potentiel, susceptible d'échapper à son sort à condition que ses capacités créatrices précoces, en grande partie innées, ne soient pas réprimées par l'éducation traditionnelle. Chacun est peu ou prou artiste, doté d'aptitudes spécifiques - fussent-elles presque insignifiantes - qui doivent être encouragées car elles contribuent à une vie collective d'une infinie richesse. L'idée nouvellement formulée par Read d'une « continuité » essentielle en chaque être entre la créativité de l'enfant et celle de l'adulte représentait une « synthèse » des deux modèles antithétiques de ce que devait être l'éducation artistique au XX^e siècle qui avaient prévalu jusque-là.

C'est la rencontre directe (plus que théorique) de Read avec les œuvres des tout petits qui provoqua ce changement de perspective. Invité à conseiller le British Council sur une collection de dessins et peintures d'enfants destinée à une exposition pour les pays d'outre-mer pendant la guerre, il était tombé sur le dessin d'une petite fille de cinq ans, intitulé par elle « Serpent entourant le Monde, avec un Bateau » (Read, 1943, p. 187 ; Read, 1968, p. 44-45). Il fut très ému, affirma-t-il, en reconnaissant d'emblée dans cette image un « mandala », vieux symbole d'unité psychique que l'on trouve de façon universelle dans l'art préhistorique et primitif et dans toutes les principales cultures de l'histoire. L'enfant ne pouvait, bien entendu, avoir voulu signifier quelque chose par ce qu'elle avait fait ; mais Read, qui connaissait depuis quelque temps déjà ce qui n'avait jusqu'alors été qu'une simple hypothèse de travail de Carl Gustav Jung, fut très fortement ému de se trouver en présence d'une manifestation phénoménale d'une image archétype. Il découvrit ensuite une étonnante récurrence, dans l'art des enfants, de symboles que Jung avait associés à la notion de stabilité de la communauté et dont il s'aperçut qu'ils étaient également omniprésents dans les peintures et sculptures des adultes d'avant-garde.

La plus significative de ces images pour Read était le « mandala », représentation toujours semblable, se présentant parfois sous la forme d'une fleur ou de quelque autre agencement en quatre parties, donnant l'impression de se déployer autour d'un centre bien matérialisé, à l'intérieur d'un périmètre qui l'enserme. Tout particulièrement dans la philosophie orientale, mais aussi dans l'iconographie chrétienne par exemple, ces images passaient pour symboliser la pensée collective et l'appartenance réciproque. Read fut frappé par la présence d'autres archétypes encore : ainsi la tendance à faire figurer sous forme d'« ombre noire » les aspects d'une personnalité opposés à ceux que représente la figure principale, ou encore à protester contre l'isolement, l'individuation et l'émancipation en multipliant les représentations de la mère, les symboles de la terre et autres figurations de la dépendance.

Tous ces éléments - fixation sur des unités abstraites, regroupement des traits de la personnalité dans des formes extériorisées, célébration de la maternité, sentiment d'appartenir à la terre - toutes ces projections au-delà du moi étaient pour Read d'essence fondamentalement anarchiste. Clairement présents dans les travaux de l'avant-garde, ils avaient pour fonction de canaliser l'inconscient collectif vers des aspirations et des comportements normaux, à l'opposé des effrayantes alternatives que constituaient l'hystérie collective, l'orgueil nationaliste, la soumission passive à l'État, auxquelles la vie moderne, coupée de la nature, prédisposait les gens. Cependant, cette fonction correctrice deviendrait vite obsolète si cet imaginaire tellement manifeste dans l'art de l'enfance pouvait être prolongé pour tous à l'âge adulte.

La rencontre de Read avec les archétypes contenus dans l'art de l'enfance requérait une théorisation. Ce fut cette recherche, conduite à l'Université de Londres en 1941-1942, qui aboutit à

la rédaction de son fécond ouvrage, *Education through Art*, qui pose comme postulat central « que l'objectif général de l'éducation est de favoriser le développement de ce qu'il y a d'individuel dans chaque être humain et d'intégrer en même temps l'individualité ainsi façonnée dans l'unité organique du groupe social auquel elle appartient » (Read, 1943, p. 8). Le « principe organique », à savoir le développement normal et sans entraves de la créativité individuelle et un développement parallèle de la société par un projet collectif de création, était ainsi retenu tout à la fois comme principe générateur et principe d'évaluation.

Ce livre, en même temps qu'il était justification et défense de l'éducation artistique, lui proposait un programme ambitieux. Il comportait des définitions de ce qu'est l'authenticité en matière d'art et de création artistique, expliquait comment l'imagination se concrétise en images, comparait les diverses typologies repérables dans les ouvrages de psychologie et dans l'étude des dessins et des peintures d'enfants et suggérait que la « diversité » que ces typologies faisaient clairement apparaître accréditait l'idée que chaque individu pouvait être considéré comme un artiste d'un genre particulier. Parvenu à cette conclusion, Read fut amené à corriger, pour les éditions ultérieures, un certain nombre de passages de *Art and Society* (Read, 1945, p. 107).

Ainsi, dans *Education through Art*, le principe « organique » était mis en œuvre pour définir l'art qui - raisonnablement interprété comme « forme parfaite », pouvait être éclairé par l'analogie avec la science. La forme parfaite est attestée dans toute une série d'organismes naturels à échelle microscopique, normale ou macroscopique, et se caractérise par des attributs comme l'ordre structurel, l'élégance, l'harmonie, l'économie et l'équilibre dynamique - ainsi que l'enseigna à Read la philosophie des sciences de D'Arcy Wentworth Thompson (Thompson, 1942 ; Read, 1943, p. 18-19).

Objectivées dans la création artistique, de telles propriétés apportent équilibre, symétrie et rythme, et laissent à penser que la réalisation d'une œuvre d'art est comparable à la croissance dans la nature. Mais pour Read, elles n'étaient pas applicables qu'au seul art objectif (c'est-à-dire un art de relations purement formelles). Le subjectif respecte aussi ces principes dans la mesure où il s'agit de sentiments, d'intuitions ou d'émotions « extériorisés » (objectivés) ; et, pensait Read, le subjectif, même « intériorisé », peut aussi tendre à des relations formelles, car l'imagination et le rêve peuvent naître de processus pathologiques semblables à des systèmes de forces et faire l'objet d'unités et de schémas d'organisation intrinsèques tout à fait remarquables (Read, 1943, p. 32).

Il affirma donc que l'analogie entre l'art et la nature s'étend à l'ensemble des facultés créatrices qui produisent et qui permettent d'apprécier l'art. Il présenta un compte rendu sommaire de recherches en psychologie qui démontrait la complexité inhérente de l'esprit humain, notamment du grand nombre de « forces », d'« impulsions » ou d'« élans » qui l'agitent, et il suggéra des corrélations entre les divers types mentaux reconnus par les psychologues, leurs impulsions caractéristiques et les différentes catégories d'imaginaires que ces impulsions seraient susceptibles de générer (Read, 1943, p. 28). Il existait un consensus suffisamment large pour que Read généralise sur la base de la connaissance incontestablement très approfondie qui était la sienne des processus créateurs d'avant-garde qu'il avait étudiés par le menu chez un grand nombre d'artistes contemporains (Read, 1933), de surréalistes (Read, 1936) et d'artistes anglais et européens travaillant en Grande-Bretagne, particulièrement Henry Moore, Barbara Hepworth, Ben Nicholson, Paul Nash et Naum Gabo, sur lesquels il publia après coup des études (Read, 1952). Il en vint ainsi à suggérer que l'établissement, au sein de la créativité d'avant-garde, d'une distinction entre (i) le réalisme, (ii) l'hyperréalisme, (iii) l'expressionnisme et (iv) le constructivisme, permettait de répertorier l'ensemble des modes d'expression existants, ces derniers étant en outre directement en relation avec les fonctions psychologiques (i) de la réflexion, (ii) du sentiment, (iii) de la sensation et (iv) de l'intuition.

Il était particulièrement intéressé par l'idée d'un imaginaire émergent du subconscient sous l'effet d'impulsions et faisant irruption en pleine conscience de par la coordination réflexe des facultés mentales, physiques et perceptives. Associant la philosophie de Jung aux thèses de Freud, il

parla du « rappel » d'images - chargées d'une signification primordiale - enfouies dans les profondeurs cachées de l'esprit, reliant ainsi au plan théorique le déclenchement par l'artiste d'une visualisation eidétique (évocation mentale ou remémoration d'images dans les moindres détails) et un contenu archétype (symbolisme social et culturel profondément enraciné) perceptible dans les images ainsi évoquées. Cette idée associait aussi le symbolisme socioculturel à des modes de créativité rejetant les méthodes d'enseignement artistique classiques qui privilégiait la tradition dans la mesure où celles-ci se souciaient plus de la reproduction de réalités « données » que de l'évocation de réalités « nouvelles ».

En fin de compte cependant, *Education through Art* apparut comme la preuve qu'il existait un certain nombre de types distincts d'artistes-enfants et qu'une éducation diversifiée pouvait à la fois consolider leurs affinités naturelles et valoriser la spécificité de leur œuvre. Dans son étude sur les images d'enfants, Read distingua huit catégories distinctes qui, toutes, transcendaient l'âge ou le niveau atteint. Il avança l'idée qu'elles correspondaient aux quatre catégories que l'on retrouvait dans la créativité de l'adulte (« réalisme - réflexion » ; « hyperréalisme - sentiment » ; « expressionnisme- sensation » ; et « constructivisme - intuition »), pour peu que chacune de ces dernières soit considérée sous son mode introverti et extraverti (Read, 1943, p. 145).

Read construisit ainsi un système de catégories rendant compte des caractéristiques de toutes les tendances visibles de l'art des enfants, et qui, de plus, correspondaient exactement aux tendances perceptibles dans les œuvres des adultes d'avant-garde. Read affirmait depuis longtemps qu'entretenir une authentique activité créatrice d'avant-garde était si éprouvant au plan affectif et nerveux que c'était le choix conscient de très peu de gens. Chez les adultes, il s'agissait d'une activité « obsessionnelle », alors que paradoxalement chez l'enfant les choses se faisaient sans effort, par le jeu du seul comportement réflexe acquis à la naissance. Il semblait dès lors que devait être considérée comme normale l'identification créatrice partagée par tous les enfants et ceux des adultes qui luttèrent pour retrouver une sensibilité prélogique, et comme fondamentalement aberrant ce qu'on avait jugé jusqu'alors normal dans l'éducation traditionnelle, à savoir une formation faisant intervenir la logique et les capacités intellectuelles dès l'âge de 10 ans environ. Si l'éducation ne voulait pas aller à contre-courant des impératifs biologiques, elle devait trouver de nouvelles manières d'encourager la perfection qui caractérisait les stades prélogiques et en favoriser le prolongement.

Read n'a pas proposé de programme scolaire, mais une défense théorique de l'authenticité et de la vérité. Sa théorie de l'authentique et du vrai était fondée sur les observations tout à fait concluantes contenues dans son étude de l'art des enfants. Mais elle se fondait aussi sur une extrapolation spéculative d'un genre particulièrement bienvenu au cours de la seconde guerre mondiale (pendant laquelle ses idées furent publiées pour la première fois), au cours de la période de reconstruction qui suivit (où elles furent prises en compte dans la Loi sur l'éducation de 1944) et au cours des décennies qui suivirent (marquées par la guerre froide), à savoir qu'apparemment cette créativité authentique était une nécessité inhérente à l'être humain. La question était : pourquoi était-elle nécessaire au point d'être présente universellement chez tous les enfants (même si c'est de huit manières complémentaires) et potentiellement chez tous les citoyens qu'ils sont appelés à devenir ?

Read découvrit la réponse dans la psychosociologie, qui, en même temps le conforta dans sa prédilection pour l'anarchisme et dans sa reconnaissance de la pertinence de la conception jungienne de l'archétype. La nécessité biologique comporte deux impératifs - évoquer l'imaginaire en le faisant émerger du subconscient et l'extérioriser sous une forme transmissible, le second, auquel répond l'activité originatrice, étant, de ce fait, le plus important. Il ne s'agit, soutient Read, ni d'un épanchement gratuit ni d'un dialogue de l'enfant avec son vécu inconscient, qu'il cherche à réaffirmer ; il s'agit éventuellement d'« une ouverture appelant une réponse des autres » (Read, 1943, p. 164, citant Suttie, 1935). Il convient donc d'y voir une activité intégratrice, « une démarche spontanée vers le monde extérieur, hésitante dans un premier temps, mais susceptible de

devenir le principal facteur d'intégration de l'individu à la société » (Read, 1943, p. 164-165). Cette conception non seulement confère à l'art - l'art spontané, non-intellectualisé - une signification profonde dans l'éducation, elle dévalorise également toutes les autres disciplines scolaires conçues pour favoriser l'« individuation » ; ou, plus exactement, elle souligne qu'elles aussi peuvent avoir une fonction d'intégration pour peu qu'elles soient enseignées dans un esprit artistique.

Impact et influence

Lorsqu'elles furent publiées, les thèses philosophiques de Read donnèrent une dimension nouvelle au travail de milliers de professeurs d'art, appelés non plus seulement à contribuer à l'acquisition de techniques destinées à l'exercice d'un métier ou à servir de passe-temps, ou encore à former le goût des consommateurs, mais à prendre en charge les programmes scolaires dans leur totalité et à faire en sorte que des capacités créatrices innées puissent survivre dans un monde hostile, pour le plus grand bien des individus et dans l'intérêt de la cohésion sociale. Que l'entreprise pût être couronnée de succès ressortait à l'évidence du fait, observé par Read, que ces enfants expriment tout naturellement un imaginaire qui reste en étroite contact avec les niveaux les plus profonds de l'expérience sociale et avec des époques où la cohésion sociale était l'ordre normal des choses.

Il en découlait - et cela renforça la position des professeurs d'art tout en expliquant le succès énorme, immédiat et durable du livre de Read - que les tares de la vie moderne - l'injustice, la corruption, la concurrence sauvage et même la guerre - plongeaient leurs racines dans les systèmes d'éducation en vigueur et, plus particulièrement, dans l'importance attachée au développement intellectuel au détriment de tout le reste, qui caractérise le traitement infligé aux enfants dès l'âge de dix ans environ, et qui aboutit à faire du tout-petit ayant naturellement accès à une expérience collective ancestrale un être déraciné, totalement replié sur lui-même. Ce que les autorités prenaient pour une éducation libérale n'était rien de plus qu'une répression systématique dont l'élimination permettrait de renouer avec l'accomplissement de chaque individu dans la création, avec les échanges réciproques entre les êtres et l'harmonie globale de toute la société.

Cet ensemble d'objectifs et d'ambitions se propagea rapidement, mais en dehors du contrôle direct de son initiateur, lequel, pendant ce temps, en revint à son autre grand dessein, l'encouragement de l'avant-garde, tâche plus étroitement circonscrite dans laquelle il pouvait s'impliquer personnellement, d'une importance momentanée, mais néanmoins vitale dans la mesure où il avait conscience l'efficacité de l'avant-garde devait être maintenue jusqu'à ce que ses modes de créativité ne soient plus l'apanage de quelques-uns. Tel fut l'objectif qu'il assigna à l'Institute of Contemporary Arts (ICA), créé à Londres en 1947, lorsqu'il en devint le premier président.

L'ICA avait une double mission de propagande et d'éducation. Il mettait en contact des artistes accomplis et ceux qui, grâce à cette mise en contact, deviendraient la génération suivante d'artistes de talent. Tous ses membres sans exception pouvaient exploiter, à la source, les recherches créatives en cours et en assurer la propagation dans toute la communauté. Ce n'était pas un lieu de création artistique, mais un lieu où l'on tentait - de façon tout à fait expérimentale - d'effectuer, par l'analyse, l'argumentation et le débat, la traduction de l'art en d'autres formes de pensée et d'action.

Il s'agissait en fait d'un écho renvoyant à l'expérience du jeune Read au cours de ses années de formation, à l'époque où le choc résultant de la découverte d'images abstraites inconnues l'avait amené à se précipiter vers la philosophie. Mais le contexte philosophique avait désormais beaucoup changé : Jung et D.W. Thompson avaient exercé leur influence sur la pensée contemporaine (Thistlewood, 1982) et les théories de l'esprit collectif et de la formation organique étaient dans l'air. Il était indispensable que les artistes, dont les efforts devaient contribuer à l'évolution graduelle de l'organisation sociale, soient sensibilisés à cette philosophie, à tout l'éventail des principes esthétiques qui l'avaient nourrie et à toutes ses ramifications pour avoir une compréhension globale de l'esprit humain. L'ICA balayait ainsi tout le spectre de l'art d'avant-

garde, y compris l'art abstrait et le surréalisme ainsi que les moindres nuances et les moindres tendances intermédiaires (Thistlewood, 1989) ; il servait enfin de lieu où pouvaient être débattues les idées les plus novatrices en matière de philosophie des sciences, de même que les travaux de recherche les plus récents en sociologie, anthropologie et autres disciplines. C'était, au sens particulier où l'entendait Read, une cellule « anarchiste », une communauté organique dont la préoccupation constante était de réactualiser et de redynamiser ses valeurs fondamentales et d'intégrer les intérêts divers qui se côtoyaient dans la sphère commune de l'art.

Mais pendant que Read intervenait directement en faveur de l'art d'avant-garde, sa philosophie globale de l'éducation - que ses conférences itinérantes, mais surtout ses écrits, contribuaient à propager - faisait évoluer les pratiques de par le monde. *Education through Art* a été traduit dans plus de 30 langues et est toujours considéré comme un ouvrage de référence dans des pays aussi divers que l'Égypte, le Brésil et le Japon. Sa diffusion reposait sur la persuasion à distance, mais au Royaume-Uni, elle fut facilitée par la popularisation des idées de Read sous forme de brochures bon marché. Dans l'une d'elles (Read, 1944), il reconnaissait appartenir à une tradition dont la première formulation convaincante était celle qu'en avait donné Platon, il simplifiait la pensée platonicienne pour la mettre à la portée de tous, esquissait une stratégie pour la mise en place d'une authentique culture communautaire grâce à l'amélioration des relations entre parents et enfants, enseignants et enfants, individus et groupe ; il s'élevait enfin contre la limitation de la liberté des écoles d'élaborer des programmes adaptés aux réalités locales.

Mais Read exerça aussi une forme d'influence directe sur les institutions nationales et supranationales. De 1946 à sa mort en 1968, il fut président de l'ancienne ATG, rebaptisée Society for Education in Art (SEA) ; en cette qualité, il était fondé à s'adresser à l'UNESCO. Il accueillit très favorablement les orientations mises en avant à la Conférence de lancement de l'UNESCO en 1946 - mise en œuvre de politiques visant à favoriser la compréhension mutuelle des nations par l'éducation et à éliminer les risques de conflits internationaux là où ils prennent normalement naissance, c'est-à-dire dans l'incompréhension mutuelle des peuples -, mais il se montra néanmoins très critique à l'égard de la confiance aveugle dans des modes d'éducation traditionnels et à l'égard de la confusion qu'il percevait entre culture et savoir d'une part, éducation et propagande de l'autre.

Dans une conférence au Museum of Modern Art de New York, programmée de façon à coïncider avec une séance de l'Organisation des Nations Unies, il se livra à une dénonciation en règle des efforts faits pour prévenir les guerres au moyen de fiches et de documentaires (Read, 1948). L'UNESCO, déclara-t-il, ne pouvait obtenir la révolution morale qu'elle souhaitait en tentant de convaincre, par de simples arguments des esprits corrompus par des processus d'intellectualisation marqués au sceau de l'individuation : une révolution morale supposait une totale réorientation de la personnalité de l'être humain, ce à quoi seule une éducation intégratrice pouvait parvenir. Sur la base d'une telle approche, Read réussit, avec quelques autres, à créer en 1954 la Société internationale pour l'éducation par l'art (INSEA) en tant qu'organe destiné à mettre en œuvre la politique de l'UNESCO.

Parmi les arguments qu'il soumit à l'UNESCO, l'un des plus convaincants fut sans doute que, s'agissant de trouver un moyen international d'échange et de compréhension culturels, l'art constitue la plus prometteuse des solutions, car si l'internationalisme de la science peut être comparé à celui de l'art, il est toujours susceptible de céder face aux intérêts nationaux. Alors que presque toutes les autres entreprises ont pour objet d'éliminer les barrières de toutes sortes - territoriales, traditionnelles, linguistiques, commerciales - les arts visuels ignorent quant à eux les barrières. Ils constituent « un langage de symbole qui véhicule un sens, et ce sans le moindre obstacle de pays en pays et de siècle en siècle » (Read, 1970, p. 233-254). Cette affirmation, publiée après sa mort, demeure la pierre angulaire de la philosophie de l'INSEA à ce jour. Mais elle suppose de la part des responsables de cette dernière un extraordinaire capital de conviction, car ce que Read proposait n'était pas de transformer les esprits par la propagande.

L'éducation par l'art est en effet le contraire de la propagande, puisqu'elle part d'une vérité que l'on ressent et que l'on exprime, dans un deuxième temps, sous forme de symbole ; autrement dit, ce qui est ressenti s'incarne dans une image plastique (Read, 1955, p. 88-89). Les images résultent d'une expérience collective et créent des correspondances dans des réalités partagées : le lien social se trouve renouvelé et renforcé. Qu'une métaphysique virtuelle façonne un dessein supranational, voilà qui démontre sa force de conviction et sa sincérité.

Aussi devons-nous commencer par des petites choses, de diverses façons, en nous aidant les uns les autres, en partant à la découverte de notre propre paix intérieure et en attendant que d'un esprit en paix à un autre se propage l'étincelle de la compréhension. C'est ainsi que les cellules isolées prendront corps, se joindront les unes aux autres et créeront de nouvelles formes d'organisation sociale et de nouveaux types d'art. C'est de cette multiplicité et de cette diversité, de cette interaction dynamique et de cette émulation qu'une nouvelle culture pourra naître et que l'humanité pourra être unie, comme elle ne l'a jamais été, dans la conscience de son destin commun (Read, 1948, p. 15).

Note

1. David Thistlewood (Royaume-Uni). Professeur d'histoire de l'art et de l'architecture à l'Université de LiRédacteur en chef du *Journal of Art and Design in Education*. Ancien président de la National Society for Education in Art and Design et du Conseil d'administration du National Arts Education Archive. Les ouvrages suivants ont récemment été publiés sous sa direction : *Critical studies in art and design education* [Études critiques sur l'art et sur l'éducation plastique] ; *Issues in design education* [Problèmes de l'éducation plastique] ; *Histories of art and design education : Cole to Coldstream* [Histoires de l'art et de l'éducation plastique : de Cole à Coldstream , et *Drawing research and development* [Recherche et développement en matière de dessin].

Références

- Benda, J. 1928. *La trahison des clercs*. Traduit en anglais par Richard Aldington sous le titre de *The Great Betrayal*, Londres, Routledge. Egalement sous le titre de *Treason of the Intellectuals*, New York, NY, Norton, 1969.
- Hulme, T. E. 1924. *Speculations* [Spéculations]. Publié sous la direction d'Herbert Read. Londres, Kegan Paul.
- Macdonald, S. 1970. *The History and Philosophy of Art Education* [Histoire et philosophie de l'éducation artistique]. Londres, London University Press.
- Read, H. 1933. *Art Now* [L'art aujourd'hui]. Londres, Faber.
- . (dir. publ.). 1936. *Surrealism* [Le surréalisme]. Londres, Faber.
- . 1937. *Art and Society* [Art et société]. Londres, Heinemann.
- . 1938. *Poetry and Anarchism* [Poésie et anarchie]. Londres, Faber.
- . 1940. *Annals of Innocence and Experience* [Annales de l'innocence et de l'expérience]. Londres, Faber.
- . 1943. *Education through Art* [L'éducation par l'art]. Londres, Faber.
- . 1944. *The Education of Free Men* [L'éducation des hommes libres]. Londres, Freedom Press.
- . 1945. *Art and Society* [Art et société]. 2e éd. Londres, Faber.
- . 1948. *Culture and Education in a World Order* [L'éducation et la culture dans un ordre mondial]. New York, Musée d'art moderne.
- . 1952. *The Philosophy of Modern Art*. Londres, Faber. (Traduction française : *La philosophie de l'art moderne*, Paris, S. Messinger, 1986).
- . 1954. *Anarchy and Order* [L'anarchie et l'ordre]. Londres, Faber.
- . 1955. *The Grass Roots of Art* [Les racines de l'art]. Londres, Faber.
- . 1968. *The Cult of Sincerity* [Le culte de la sincérité]. Londres, Faber.
- . 1970. *Redemption of the Robot* [Le rachat du robot]. Londres, Faber.
- Richardson, M. 1948. *Art and the Child* [L'art et l'enfant]. Londres, London University Press.
- Suttie, I. D. 1935. *The Origins of Love and Hate* [Les origines de l'amour et de la haine]. Londres, London University Press.
- Thistlewood, D. 1982. « Organic art and the popularization of a scientific philosophy » [L'art organique et la vulgarisation d'une philosophie scientifique]. In : *British Journal of Aesthetics* (Oxford University Press), vol. 22, n° 4, p. 311-321.

- . 1984. *Herbert Read : Formlessness and Form ; an Introduction to his Aesthetics* [Herbert Read : forme et absence de forme ; introduction à son esthétique]. Londres, Routledge.
- . 1989. « The Museum of Modern Art, New York, and the London Institute of Contemporary Arts : a Common Philosophy of Modern Art » [Le musée d'art moderne, New York, et l'Institut des arts contemporains, Londres : une philosophie commune de l'art moderne]. In : *British Journal of Aesthetics* (Oxford University Press), vol. 29, n° 4, p. 316-328.
- Thompson, D. W. 1942. *On Growth and Form* [De la croissance et de la forme], nouvelle édition. Cambridge, Cambridge University Press.
- Woodcock, G. 1972. *Herbert Read : the Stream and the Source* [Herbert Read : le courant et la source]. Londres, Faber