



article

donner la voix à celles et ceux qui ne l'ont pas: montaigne et rancière, pour une émancipation pédagogique et philosophique

auteur

martine gasparov

elmad auguste renoir, paris, france

e-mail: martine.gasparov@ac-paris.fr

<https://orcid.org/0009-0001-7404-4650>

doi: [10.12957/childphilo.2025.88964](https://doi.org/10.12957/childphilo.2025.88964)

résumé

L'enseignement est souvent pensé selon une distribution des places, des rôles et des statuts: bénéficiant de la légitimité et de la reconnaissance du cadre institutionnel, le maître s'impose dans la posture du savant tandis que l'élève se glisse dans celle de l'ignorant et que les exclus restent à l'extérieur des lieux de savoir. « Libérer la véritable scène du discours » ne revient pas simplement à leur donner la parole, mais à brouiller la division des places, à libérer la parole et le corps de ceux qui n'avaient pas voix au chapitre. L'émancipation consiste à partir des compétences pratiques de chacun pour solliciter son intelligence et la mettre en œuvre. Telle est l'hypothèse qu'il m'a été donné d'expérimenter et de confirmer dans mon enseignement. C'est en termes d'égalité des intelligences, pour reprendre l'expression de Rancière, qu'il s'agit de penser l'intégration de celles et ceux qu'on n'entend pas, non pas parce qu'ils ou elles n'ont rien à dire, mais parce qu'on ne leur a jamais offert un espace approprié de parole. Les champs de l'expérience restreints que sont les ateliers ou les projets collaboratifs ont la vertu d'ouvrir progressivement l'espace d'une communauté d'égaux.

mots-clés: arts; communauté; égalité des intelligences; émancipation; expériences.



**giving a voice to those who don't have one:
montaigne and rancière, for educational and
philosophical emancipation**

abstract

Teaching is often conceived in terms of a distribution of placement, roles and status: benefiting from the legitimacy and recognition of the institutional framework, the teacher asserts himself in the posture of the scholar, while the pupil slips into that of the ignorant, and the excluded remain outside the places of knowledge. 'Liberating the real stage of discourse' does not simply mean giving them a voice, but blurring the division of places, freeing the speech and bodies of those who had no say in the matter. Emancipation is about building the practical skills of each individual to engage their intelligence and put it to work. This is the assumption that I have been given to experiment with and confirm in my teaching. It is in terms of the equality of intelligences, to use Rancière's expression, that we need to think about the integration of those who are not heard, not because they have nothing to say, but because they have never been given a proper place to speak. The restricted fields of experience that are workshops or collaborative projects have the virtue of gradually opening up the space of a community of equals.

keywords: arts; community; equality of intelligence; emancipation; experiences.

**dar voz a los que no la tienen:
montaigne y rancière, por la emancipación
educativa y filosófica**

resumen

La enseñanza se concibe a menudo en términos de reparto de lugares, papeles y estatus: beneficiándose de la legitimidad y el reconocimiento del marco institucional, el profesor se afirma en la postura del erudito, mientras que el alumno se desliza hacia la del ignorante, y los excluidos quedan fuera de los lugares del saber. «Liberar el escenario real del discurso» no significa simplemente darles voz, sino desdibujar la división de los lugares, liberar la palabra y los cuerpos de los que nada pudieron decir al respecto. La emancipación consiste en apoyarse en las capacidades prácticas de cada individuo para comprometer su inteligencia y ponerla a trabajar. Este es el supuesto que ha sido experimentado y confirmado en mi enseñanza. Es en términos de igualdad de las inteligencias, según la

expresión de Rancière, cómo hay que pensar en la integración de los que no son escuchados, no porque no tengan nada que decir, sino porque nunca se les ha dado un lugar para hablar. Los campos de experiencia restringidos que son los talleres o los proyectos de colaboración tienen la virtud de abrir poco a poco el espacio de una comunidad de iguales.

palabras clave: artes; comunidad; igualdad de inteligencias; emancipación; experiencias.

**dar voz àqueles que não têm:
montaigne e rancière, por uma emancipação
pedagógica e filosófica**

resumo

O ensino é muitas vezes concebido em termos de distribuição de posições, papéis e *status*: beneficiando-se da legitimidade e do reconhecimento da estrutura institucional, o professor se afirma na postura do erudito, enquanto o aluno se torna o ignorante, e os excluídos permanecem fora dos locais de saber. "Liberar o palco real do discurso" não significa simplesmente dar voz a eles, mas borrar a divisão de lugares, liberando a fala e os corpos daqueles que não tinham voz na questão. A emancipação consiste em trabalhar o desenvolvimento das habilidades práticas de cada indivíduo para envolver sua inteligência e colocá-la em ação. Essa é a premissa que foi experimentada e confirmada em meu trabalho docente. É em termos de igualdade de inteligências, de acordo com a expressão de Rancière, que temos de pensar na integração daqueles que não são ouvidos, não porque não tenham nada a dizer, mas porque nunca lhes foi dado um lugar adequado para falar. Os campos restritos de experiência, que são os *workshops* ou projetos colaborativos, têm a virtude de abrir gradualmente o espaço de uma comunidade de iguais.

palavras-chave: artes; comunidade; igualdade de inteligências; emancipação; experiências.

donner la voix à celles et ceux qui ne l'ont pas:
montaigne et rancière, pour une émancipation pédagogique et
philosophique

“Libérer la véritable scène du discours, celle des témoins muets”

Jacques Rancière (1989)

Il est des places où et d'où l'on parle, des institutions qui confèrent au discours l'aura du savoir reconnu, officiel et incontesté. Celui qui s'y exprime le fait avec l'assurance (parfois même l'arrogance) que lui octroie son statut. Il est celui qui sait ce qu'il dit et qui adopte aisément la posture de celui qui peut s'imposer comme savant et donc en imposer. Face à lui, dans les amphithéâtres ou les salles de classe, mais aussi à l'extérieur de ces lieux de savoir, il y a les ignorants, ceux qui ont *tout* à apprendre – ou qui *auraient* beaucoup à apprendre s'ils en avaient la possibilité. En attendant, ils n'ont qu'à se taire ; qu'auraient d'ailleurs à dire ceux qui n'ont rien à dire ?

C'est ce partage des rôles, des statuts et des places qu'il convient ici d'interroger. Car ceux qui sont écartés de ces lieux de savoir (qui sont aussi des lieux de pouvoir), on ne les entend pas. Ils sont silencieux, ils se taisent, ils écoutent la parole du maître, de celui qui pense. Or déjà au XVI^e siècle, dans les *Essais*, Montaigne interroge ces rapports : et si les véritables penseurs n'étaient pas ceux qui confèrent dans les collèges et les universités, à savoir les doctes et les instruits, mais à l'inverse ceux qui n'y mettent pas les pieds, ceux qui ne sont pas allés sur les bancs de l'école et encore moins ceux des universités, comme par exemple les paysans ou les enfants ? Montaigne met déjà en question ce qui fait consensus, c'est-à-dire ce à quoi tout le monde consent : la prérogative de ceux qui fréquentent les lieux de savoir pour monopoliser les discours de vérité. N'y a-t-il pas aussi du bon sens et *des* vérités dans la parole de celui qui ne prétend pas à un discours vrai ? Montaigne se montre très critique à l'égard des doctes, de ceux qui se disent savants. C'est précisément leur prétention à détenir le savoir véritable et leur “présomption” qu'il interroge. Rappelant dans l'Apologie de Raymond Sebond que les sciences et “toutes choses produites par notre raison [...] sont

sujettes à incertitude et débat” (Montaigne, 2009, p. 324), Montaigne montre qu’elles ne sont qu’un édifice fragile, lieu “d’infinie et perpétuelle altercation et discordance”¹ (p. 349). La conviction des savants à se dire experts en matière de savoir est puissamment aveuglante ; ils ne voient pas (ou ne veulent pas voir) que ce qu’ils avancent est toujours à la mesure de leur vue, courte et particulière, et non à la “mesure des choses” (p. 121). Dès lors, ils “s’opiniâtrent”, c’est-à-dire qu’ils s’accrochent à leurs idées qui ne sont, dans le fond, que des opinions, des convictions sujettes à discussion et au doute. A cela s’ajoute, selon Montaigne, le fait que le discours des doctes n’est qu’interprétation ; ils ne font que gloser et “s’entregloser” (p. 408) avec pour résultat, non d’éclairer la vérité, mais au contraire de l’obscurcir et de l’ensevelir sous un nombre infini de commentaires souvent abscons (p. 408). Enfin, Montaigne dénonce les limites des institutions : enseigner “les ordonnances logiciennes et Aristotéliques” (p. 127), “les subtilités grammairiennes” (p. 127) et “la déclinaison” de la vertu sans même tenter de mettre au jour ce qui serait le plus utile, à savoir ce qu’elle est *vraiment*, c’est-à-dire concrètement. De ce fait, lorsque les institutions scolaires cherchent à éduquer l’homme et à le hisser vers ce qu’il est capable de mieux dans ses pensées et ses actions, elles se trompent dans les moyens et les objectifs. La “vraie philosophie”² (p. 480) n’est peut-être pas au cœur des institutions scolaires et universitaires, mais en-dehors : “j’ai vu en mon temps cent artisans, cent laboureurs, plus sages [...] que des recteurs d’université” (p. 231). De même, le bon sens ne se concentre sans doute pas sur l’estrade des instituteurs ou les bureaux des précepteurs, mais a sa part de l’autre côté des pupitres. C’est pourquoi, écrit-il, “je ne veux pas que [ceux qui enseignent]] parlent seuls, je veux qu’[ils] écoutent leur disciple et qu’[ils] le laissent parler à son tour” (p. 31). Le discours ne peut donc pas être monopolisé par les maîtres.

¹ Il n’y a qu’à songer à la théorie du géocentrisme qui a fait autorité pendant des siècles avant de céder le pas à l’héliocentrisme. Et Montaigne, sur un ton facétieux, d’ajouter: “Et qui sait si une tierce opinion d’ici à mille ans, ne renverse les deux précédentes ?” (II, 12, p. 349).

² II, 17, De la présomption, 480 : “[...] les propos des paysans, je les trouve communément plus ordonnés selon la prescription de la vraie philosophie que ne sont ceux de nos philosophes.”



Illustr. 1. Université de Pavie - Bas relief

source: auteur

Libérer la parole en libérant la scène du discours

Dès lors, comment “libérer la véritable scène du discours” ? Il s’agit d’imaginer une scène *commune* d’où il convient non pas simplement de “donner la parole” à ceux qui en sont généralement privés, ni même de sortir des salles de classe dans des lieux alternatifs pour développer de nouvelles formes d’enseignement (comme le voudrait la pédagogie expérimentale du XVIII^e siècle), mais plutôt de briser le cercle du consensus, de troubler l’ordre existant, de brouiller la division des places (Rancière, 1987, p. 16). Cela revient à libérer la parole, mais aussi le corps, de ceux et celles qui n’avaient pas voix au chapitre pour en finir avec une forme d’oppression qui porte aussi le nom d’« abrutissement » (p. 25). Il y a abrutissement, dit Rancière, quand une intelligence est subordonnée à une autre et qu’elle est contrainte de s’immobiliser dans cette condition. L’émancipation est, à l’inverse, une mise en mouvement, celle du corps tout autant que celle de l’esprit, qui peut ainsi exercer son jugement. Mais l’émancipation consiste aussi et surtout à partir de ce que chacun *sait faire*, c’est-à-dire du savoir-faire et des compétences des uns et des autres dans leur plus grande diversité afin de solliciter l’intelligence de chacun, de la mettre en œuvre et de l’expérimenter autour de ce savoir-faire³. Autrement dit, il s’agit de partir d’un projet, au sens le plus prosaïque du terme c’est-à-dire d’une intention, d’un plan

³ “La vertu de notre intelligence est moins de savoir que de faire. [...] Mais ce faire est fondamentalement acte de communication” (Rancière, 1987, p. 110).

qui vise à réaliser quelque chose que sait faire l'élève ; mais ce projet est aussi, au sens plus sartrien, une forme de projection de soi dans une réalisation qui permet à chacun de s'exprimer et de prendre possession de son propre savoir.

Mon expérience dans les écoles des métiers d'art et du design (l'expérience peut néanmoins se généraliser dans les différentes filières des baccalauréats technologiques et professionnels, mais aussi dans les associations, les ateliers, les entreprises, etc.) m'a montré combien l'enseignement n'est pas seulement une histoire de transmissions de connaissances. Ce que Rancière appelle le "mythe de la pédagogie" (Rancière, 1987, p. 15) qui divise l'espace en deux, le maître savant d'un côté et l'élève ignorant de l'autre, conduit souvent à l'exact contraire de ce que l'on cherche à faire en cours de philosophie : lorsqu'on explique ce que l'élève doit comprendre selon une méthode organisée, cela implique paradoxalement l'arrêt des mouvements de la raison de celui qui apprend à penser. Il ne pense pas; son esprit s'installe dans une forme de passivité attentiste. Et d'un point de vue plus psychologique, sa confiance en soi peut s'émousser parce qu'il se glisse alors facilement dans la peau de l'incompétent qui n'est pas autorisé à penser, inventer, chercher...

Mettre l'autre (qu'il soit jeune ou moins jeune) sur la selle et "sur la montre"⁴ (Montaigne, 2009, p. 319), comme dit Montaigne en utilisant la métaphore hippique, c'est au contraire partir de ce qu'il cherche à réaliser dans le domaine dans lequel il est compétent et à partir de là, presque de manière inductive et empirique, veiller à ce qu'il explore un champ de réflexion, par des expérimentations, des hypothèses, des questionnements et des vérifications qui impliquent assurément des erreurs et des errances, mais aussi de belles réussites.

la spécificité des Diplômes Nationaux des Métiers d'art et du Design (DNMADE)

J'articulerai mon propos autour de trois projets : le premier en Illustration, le deuxième en Céramique – tous deux réalisés par des étudiants en troisième année de DNMADE (niveau licence) – et le troisième actuellement en cours

⁴ La "montre" désigne la piste où l'on examine les chevaux en mouvement.

d'élaboration avec des collègues de Design, destiné à des étudiants en première année de graphisme.

Le DNMADE est un diplôme national des métiers d'art et du design qui se déroule en trois ans et qui confère le grade de Licence aux étudiants. Chaque étudiant doit réaliser en troisième année un mémoire sur un sujet qu'il a choisi lui-même, en fonction de son parcours (c'est-à-dire de sa spécialité), de ses appétits, de ses goûts et des questionnements qui sont les siens ; c'est ce à quoi il consacre le premier semestre de sa troisième année ; ce travail s'articule ensuite à la réalisation d'un projet, au second semestre.

Dans le cadre du parcours intitulé "Image et Narration", les étudiants sont conduits à réaliser un ouvrage illustré ou une bande-dessinée. Cette année, un des étudiants a choisi de travailler, pour son mémoire, sur la question de la représentation de l'espace dans les images de fiction. Il s'est concentré sur la démesure architecturale pour s'interroger sur son ambivalence : pourquoi les représentations de la démesure architecturale attirent-elles ou fascinent-elles autant qu'elles repoussent ou inquiètent ?



illustr. 2: extraits du mémoire de DNMADE, source: noé chapuy

Le travail mené avec ces étudiants se déploie sur plusieurs fronts : ils ont à analyser des existants dans leur spécialité (ici l'illustration) mais aussi dans des champs connexes à leur domaine, le cinéma, la peinture, l'architecture... Ils ont également à s'interroger sur des champs plus théoriques, comme la philosophie, l'anthropologie, la sociologie, la psychologie... Dans leur travail de recherche

théorique, il n'est pas uniquement question pour le professeur de transmettre des connaissances, mais de les accompagner dans leurs investigations. Un tel exercice réinterroge la place de l'étudiant qui ne peut pas rester dans la posture de passivité et d'attentisme de celui qui assiste à un cours ; mais cet exercice interroge aussi la place de l'enseignant lui-même qui peut se poser la question suivante : " à quoi je sers au juste si je n'enseigne pas ce que je sais ?".

quelle place pour l'enseignant de philosophie ?

La relecture du *Maître ignorant* est ici éclairante. Rancière y étudie l'expérience fameuse d'un professeur d'université, Joseph Jacotot, qui s'est retrouvé, suite aux aléas d'un contexte historique chaotique au début du XIX^e siècle, à enseigner à Louvain à des étudiants qui ne parlaient pas le français quand lui-même ne connaissait pas un mot de néerlandais. Il est parvenu, par un tour de force assez étonnant, à ce que ses étudiants apprennent la langue française sans leur donner aucune leçon. Fort de ce succès, il se mit ensuite à enseigner ce qu'il ignorait, en vertu d'une conviction intéressante : tous les hommes ont une égale intelligence et il est possible d'apprendre sans maître explicateur.

Le premier élément à relever, c'est que dans ce cas de figure, il n'est plus question de savoirs ou de connaissances transmises de façon verticale, du sachant vers l'ignorant ou pour reprendre les termes de Rancière d'une " intelligence supérieure" à une autre, " inférieure" (Rancière, 1987, p. 16) ; tout se joue dans la tension de deux intelligences égales mais aussi et surtout dans celle de deux volontés : celle de l'étudiant qui *veut* produire une réflexion sur un sujet choisi (ici la démesure architecturale) et celle de l'enseignant ou du maître qui *veut* que l'étudiant se donne les moyens de penser par lui-même cette question. Il ne s'agit donc pas de se passer de maître, ni à l'inverse de penser que l'élève pourrait apprendre par lui-même, grâce à une sorte de science infuse. Ce qui se joue, c'est surtout la confrontation de deux volontés, celle de l'élève qui est orientée et guidée par celle du maître. L'émancipation, c'est précisément cela : "la différence connue et maintenue de deux rapports : l'acte d'intelligence qui n'obéit qu'à elle-même, lors même que la volonté obéit à une autre volonté" (Rancière, 1987, p. 26).

Ainsi, indéniablement l'étudiant part de ce qu'il sait, de ce qu'il a lu ou vu lors de son parcours scolaire et universitaire, mais aussi en-dehors de celui-ci. Il jouit déjà d'une culture personnelle et d'un fond de connaissances et d'intérêts. Dans le cas du travail sur la démesure architecturale, l'enseignant fait le point sur l'état des connaissances de l'étudiant et l'interroge sur leur usage envisagé et envisageable ; il oriente vers des pistes conceptuelles nouvelles si elles ne font pas encore partie de son horizon réflexif. A-t-il sollicité les notions d'*hybris*, de sublime ou d'espace (perçu, vécu, imaginé...) ? Qu'apporte sa référence au brutalisme ? Lors d'échanges individualisés, par un jeu de questions-réponses, l'élève construit progressivement un nouvel horizon de recherche et une pensée, la sienne, puisqu'il se saisit d'emblée des orientations évoquées en les orientant vers les problématiques propres à son sujet. Il part de son bagage conceptuel progressivement enrichi par les entretiens et s'approprie un domaine d'expertise. Par les conseils de lectures et la demande d'exploration conceptuelle sur certaines notions suggérées par l'enseignant, l'étudiant fait des retours écrits ou oraux au professeur et peut ainsi élaborer des pistes ou des axes réflexifs plus solides dont il s'empare pour nourrir son travail. Ainsi, la référence au chapitre VIII de la *Poétique de l'espace* de Bachelard, intitulé "l'immensité intime", lui a permis d'ouvrir la réflexion sur une démesure qui n'est pas seulement objective et extérieure, mais aussi subjective et vécue, puisque, écrit-il dans son mémoire,

la contemplation de l'immensité nous place dans des états de rêveries où nous percevons l'infini du monde par acte d'imagination pure. Cette contemplation nous ramène à la conscience de notre intériorité. La démesure n'est donc pas uniquement le reflet d'une folie des grandeurs mais peut renvoyer à la songerie, à la recherche de soi au travers du vécu dans l'espace urbain. (Chapuy, 2024, p. 14)

L'émancipation n'est toutefois pas, à proprement parler, une simple maïeutique socratique et c'est ce que peut montrer le deuxième projet, celui d'une étudiante qui a réfléchi au rôle de la céramique, comme matériau et comme objet, dans l'appréhension de la sexualité féminine. La question que s'est posée l'étudiante était de savoir comment l'objet céramique pouvait contribuer, par sa sensualité intrinsèque, à faire dialoguer sur ce sujet.



illustr. 3: extraits du mémoire de DNMADe, source: alice rannou

susciter une parole "poétique"

Comme Noé, Alice a également étudié les existants en matière d'art, d'objets techniques ou de design, de représentations de la femme, de rapport à la céramique, au toucher... Elle a elle-même fait des recherches plastiques sur la question des formes, des matières et des textures. Certes, d'un point de vue philosophique, il était possible d'aller investiguer du côté des recherches féministes (ce qu'elle a fait) ou de réfléchir au corps et à la sensualité de la caresse par exemple (ce qu'elle a également exploré). Mais son sujet était d'une certaine manière plus innovant, plus ambitieux. Il ne s'agissait donc pas pour l'enseignant de simplement mener l'élève à découvrir des vérités qui existaient déjà, comme Socrate fait accoucher Ménon de vérités mathématiques préexistantes à lui. Comme le dit Rancière, Socrate conduit l'esclave simplement sur le chemin du savoir, mais non sur celui de l'émancipation. Et finalement, comme le fait remarquer Rancière, l'esclave demeure esclave à la fin du dialogue⁵ (Rancière, 1987, p. 52).

⁵ Rancière (1987) précisera d'ailleurs que " le socratisme est [...] une forme perfectionnée de l'abrutissement" (p. 52).

Ici, il était plutôt question d’"improviser" – surtout pour cette étudiante, mais aussi pour l’enseignant. La notion d’"improvisation" est au cœur du troisième essai de Rancière (1987, pp. 77-124). Il y montre que la vertu première de l’intelligence humaine est la vertu *poétique*, au sens grec du terme, celle de la venue à l’être de ce qui n’existait pas encore auparavant. Improviser, ce n’est pas uniquement chercher à établir des vérités de façon erratique ou au petit bonheur la chance. Dans l’improvisation, et là est l’essentiel, " la pensée ne se dit pas *en vérité*, elle s’exprime *en véracité*" (p. 106). Parfois, l’élève sent ou pressent des idées, mais il ou elle a du mal à les dire ; certes, souvent parce que son esprit est encore confus, mais aussi et surtout parce qu’il s’agit de construire un discours à partir d’intuitions pratiques et de pratiques intuitives. Impossible encore, à ce stade de la réflexion de formuler une idée juste, précise et claire, c’est-à-dire une vérité. La véracité désigne ici davantage une conviction intime et une intention dans un projet expérimental, la volonté de mettre au jour quelque chose qui n’a pas encore été révélé, mais qui mérite de l’être. L’idée est là, comme en attente ou plutôt en gestation, que ce soit globalement dans le contexte social ou sociétal qui est le nôtre (l’époque *metoo*, la volonté de s’émanciper du *male gaze*, la recherche de réappropriation du corps des femmes par elles-mêmes,...), mais aussi dans l’univers plus personnel de l’étudiante, celle d’une jeune femme en quête d’épanouissement, tant sur un plan intellectuel que physique. Charge à elle de participer à l’élaboration et à l’advenue d’une idée ou vision nouvelle, de la formuler alors qu’elle n’est encore qu’en fermentation (dans son esprit et dans l’esprit du temps) et d’en montrer la pertinence. C’est en ces termes qu’elle exprime ses intentions en tant que conceptrice d’objets céramiques : "il s’agit de convoquer la capacité du pouvoir sensoriel et sensuel de la céramique au travers de formes, textures et couleurs, en envisageant des modes de représentations variés qui ne soient pas seulement figuratifs tout en mettant l’accent sur le dialogue que peut susciter cet objet".

Tout au long de sa troisième année de diplôme, l’étudiante expérimente à partir de son projet de design d’objet céramique et essaye en même temps de rendre compte du processus et du sens de ses recherches. C’est là qu’il faut "improviser" au sens où l’entend Rancière, c’est-à-dire parler, essayer de se faire

comprendre à autrui, au professeur, au camarade, au professionnel : “ raconter les aventures de notre esprit et vérifier qu’elles sont comprises par d’autres aventuriers, communiquer notre sentiment et le voir partagé par d’autres êtres sentants” (Rancière, 1987, p. 110). C’est pourquoi, la vertu de notre intelligence, dit Rancière, est moins celle d’un savoir que d’un “faire”. Et ce faire est fondamentalement acte de communication autour de son projet. Le projet est central ici. Et Jacotot de dire : “quand l’homme agit sur la matière, les aventures de ce corps deviennent l’histoire des aventures de son esprit” (Jacotot, 1838, p. 97 apud Rancière, 1987, p. 110). Quand l’étudiant verbalise son projet, quand il essaye de communiquer son intention, il parvient progressivement à prendre conscience de son processus d’investigation. Les potentialités de la dimension plastique et sensuelle de la matière céramique, l’expérimentation des formes (celles de bosses, de cavités, d’arrondis...), l’usage des vernis ou du biscuit (qui laisse la terre un peu râpeuse après la première cuisson), de même que la prise en compte des objets déjà existants (*sex toys*, kits pédagogiques sur la sexualité...) aident à l’expression de ce qui est recherché. Il ne s’agissait pas simplement, pour elle, d’enseigner la sexualité féminine du point de vue anatomique comme le ferait un enseignant de biologie, ni de simplement représenter de manière artistique la volupté d’une caresse, mais de penser un objet qui permette d’“ouvrir le dialogue”, comme l’écrit Alice dans son mémoire.



Alice Rannou, *Expérimentations*, grès, 2023.

illustr. 4: expérimentations. source: alice rannou

La parole de l'étudiante est ici pensée comme une parole *poétique*, au sens où l'entend Rancière : "l'émancipation de l'artisan est d'abord la ressaie de cette histoire, la conscience que son activité matérielle est de la nature du discours. Il communique en *poète* : en être qui croit sa pensée communicable, son émotion partageable. [...] Il faut que l'artisan *parle* de ses ouvrages pour s'émanciper". Dans le cas du projet d'Alice, le défi était très ambitieux et passionnant parce qu'il s'est agi de trouver des mots, des formulations et des concepts qui contribuent à l'émergence de formes et d'idées nouvelles. La parole était presque doublement créatrice en ce qu'elle avait à mettre au jour son intention en même temps que ce qui n'est encore qu'entraperçu dans les représentations communes ou l'imaginaire collectif. Tous les projets n'ont pas une telle ambition. De façon plus générale, et donc plus modeste aussi, dans la plupart des projets en métiers d'art et de design, la parole de l'étudiant ou de l'étudiante qui verbalise les intentions de sa recherche

est une parole d'appropriation de concepts, mais aussi souvent de révélation à soi et aux autres de certains problèmes et enjeux qu'il souhaite exprimer et communiquer.

C'est ce que cherche à montrer le dernier projet en cours de construction et destiné aux étudiants en graphisme de première année. Il tournera autour de deux points : la pratique des ateliers philosophiques pour les enfants et la thématique de la confiance en soi. Chiara Pastorini interviendra auprès de nos étudiants sur sa pratique de la philosophie avec les enfants dans le cadre de ses ateliers " Les petites Lumières" ; elle présentera également son dernier ouvrage : *Se faire confiance* (Pastorini, 2024). Car c'est sur la confiance en soi que repose l'émancipation et que peut s'établir le brouillage de la division des places.

Pour monter le projet, nous avons demandé à Chiara Pastorini si elle ressentait parfois des manques en termes d'outils pédagogiques graphiques ou de dispositifs visuels pour faciliter le déroulement de ses ateliers. Après discussion, nous avons, ensemble, identifié un dispositif qui pourrait lui être utile : un kit de cartes ou de petites pancartes qui illustrerait, à l'aide de pictogrammes ou d'illustrations, les différents procédés utilisés dans la réflexion philosophique (comme l'argumentation, la problématisation ou la conceptualisation...). L'idée est donc de mettre les étudiants graphistes en situation de réfléchir à une traduction visuelle assez simple de ces différentes démarches intellectuelles. Le travail de l'étudiant consiste à mener des recherches pour faire comprendre à autrui des concepts ou des opérations de pensée ; mais pour ce faire, il va devoir les comprendre lui-même et se les approprier. Plusieurs exercices, qu'ils soient individuels ou collectifs, permettent d'aider à cet objectif : cartes mentales autour d'un concept donné, recherches de définitions, de références (philosophiques ou dans le domaine des arts et des sciences humaines), élaboration d'un corpus d'exemples, restitutions orales des recherches, etc. Quand les travaux se font en petits groupes, il est intéressant de voir comment, dans leurs interactions, les étudiants "s'accouchent" mutuellement de leurs idées, de façon claire et pertinente. Il est d'ailleurs étonnant de constater qu'entre eux, les élèves sont souvent très exigeants sur la justesse de leurs formulations respectives et sur la pertinence des idées proposées - bien plus que lors d'un travail plus scolaire où

l'étudiant est face à lui-même ou face à une feuille blanche. Ils se corrigent et précisent ensemble leurs idées de manière très efficace.

déplacements

Dans des projets de ce type, ce à quoi contribue l'enseignant, c'est à une sorte de "déplacement" des objectifs. Pour le comprendre, on peut faire référence à l'ouvrage de Jon Elster (1986), intitulé *Le Laboureur et ses enfants*. En quelques mots : parfois on manque les objectifs que l'on veut atteindre rationnellement ; il suffit alors de faire un pas de côté ou de détourner l'attention de cet objectif pour y parvenir. Ainsi, chercher à s'endormir par un acte de décision volontaire et rationnelle est la meilleure manière d'échouer ; déplacer son attention sur d'autres pensées que celle de la nécessité de dormir permet au contraire de favoriser le sommeil. De même, demander un travail de philosophie à des étudiants persuadés de leur incompétence en la matière est la meilleure manière de les mettre dans des situations inconfortables, voire d'échecs annoncés. Mais déplacer l'objectif ou la focale sur une réalisation concrète, ici graphique, favorise la confiance et paradoxalement le travail de réflexion philosophique autonome. Ce déplacement change la dynamique du projet et la « place » de l'étudiant qui réalise un but dans un domaine dans lequel il se sent compétent. Or pour réaliser son objectif graphique, il doit au préalable (ou en même temps qu'il conçoit et dessine) comprendre, au sens littéral et figuré, le sujet qu'il prend en charge (l'explication des démarches philosophiques). Il ne s'agit donc pas simplement de détourner l'attention de l'étudiant pour lui faire oublier qu'il fait bel et bien de la philosophie en même temps que du graphisme. Ici, les recherches expérimentales qui sont questionnées lors d'échanges verbaux avec l'enseignant lorsque l'étudiant explicite ses intentions, sont en même temps un travail de réflexion théorique. L'explicitation donnée par l'étudiant sur les intentions du projet conduit à une interaction constante de sa part, tenue et maintenue, entre son travail théorique de problématisation et de conceptualisation et sa recherche graphique, son travail sur la matière. *In fine*, c'est par lui-même, sous la conduite du maître qui veille aux orientations données par l'élève à ses productions, qu'il se rendra maître de son projet. La maîtrise doit être celle de l'élève - pas seulement celle du maître.

C'est pour cette raison que donner la voix à celles et ceux qui ne se sentent pas légitimes, ce n'est pas simplement donner la parole, comme ce pourrait être le cas lors de débats sur des notions philosophiques, aussi séduisantes soient-elles ; parce que le risque, c'est que l'élève dise uniquement ses opinions ou alors ce qu'on attend de lui qu'il dise ; le véritable maître, au sens où l'entend Rancière, ne peut que donner la voix(e) parce que la parole, c'est à l'élève de la prendre ; il doit improviser ce qu'il a à dire sur ce qu'il sait (faire), avec le risque de dire des bêtises, de faire des erreurs, mais aussi la chance d'avoir à trouver sa propre voix(e)⁶.

bibliographie

- Chapuy, N. (2024) *La Démesure architecturale dans l'image de fiction* (p. 14). Mémoire de licence de DNMADE.
- Elster, J. (1986). *Le Laboureur et ses enfants, Deux essais sur les limites de la rationalité*. Les Éditions de Minuit.
- Montaigne, M. (2009). *Les Essais*. Éditions Gallimard.
- Pastorini, C. (2024). *Se faire confiance*. Gallimard.
- Rancière, J. (1987). *Le Maître ignorant, Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Fayard.
- Rancière, J. (1989). Les mots de l'histoire; de Braudel à Michelet: la scène de l'historien. *Les Conférences du perroquet*, 20.

martine gasparov:

Professeure de philosophie dans l'École et Lycée des Métiers d'Art et du Design Elmad Auguste Renoir, Paris, France, est l'auteure avec l'illustratrice Emilie Boudet, de la toute nouvelle collection "Toute la philo en BD", publiée par La Boîte à Bulles et Belin Education.

Comment citer cet article:

APA: Gasparov, M. (2025). Donner la voix à celles et ceux qui ne l'ont pas: Montaigne et Rancière, pour une émancipation pédagogique et philosophique. *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, 21, 1-18. ISSN 1984-5987. Consulté sur: _____. doi: 10.12957/childphilo.2025.88964.

⁶ Je tiens à remercier Noé Chapuy et Alice Rannou de m'avoir autorisée à utiliser les planches de leurs projets - projets grâce auxquels ils ont trouvé une voix(e), la leur.

ABNT: GASPAROV, Martine. Donner la voix à celles et ceux qui ne l'ont pas: Montaigne et Rancière, pour une émancipation pédagogique et philosophique. *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 21, p. 1-18, 2025. ISSN 1984-5987. Consulté sur: _____. doi: 10.12957/childphilo.2025.88964.

crédits

- **Reconnaissance:** Sans objet.
 - **Financement:** Sans objet.
 - **Conflits d'intérêts:** Les auteurs certifient qu'ils n'ont aucun intérêt commercial ou associatif qui représente un conflit d'intérêt en relation avec le manuscrit.
 - **Approbation éthique:** Sans objet.
 - **Disponibilité des données et du matériel:** Sans objet.
 - **Contribution des auteurs:** Conceptualisation ; Rédaction, révision et édition du texte ; Analyse formelle ; Obtention du financement ; Recherche ; Méthodologie ; Administration du projet ; Ressources ; Supervision ; Validation. GASPAROV, M.
 - **Image:** Sans objet.
 - **Préprint:** Non publié dans un dépôt de prépublication.
-

article soumis au système de similarité 

soumis: 05.01.2025

approuvé: 12.02.2025

publié: 26.02.2025

éditeur: walter omar kohan