

# Compte-rendu<sup>1</sup> de l'Université d'été du GFEN langues 22 au 25 août 2023

*Christian Pirlet*

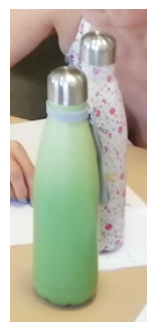
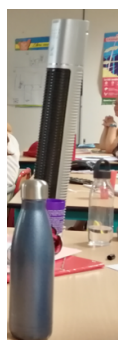
## Interroger les fondamentaux



Tout compte fait, on ne pouvait pas rêver meilleur endroit que l'école élémentaire Jean Moulin à Vénissieux pour cette 15<sup>e</sup> université d'été du secteur langues du GFEN. En effet, s'interroger sur les « fondamentaux » est sans doute d'abord un acte de résistance face aux récents discours, accompagnés d'injonctions, qui consistent à prioriser les apprentissages fondamentaux sans réfléchir à leurs finalités, à préconiser un enseignement essentiellement utilitariste et à prôner un retour à l'ordre et à l'autorité.

Dès l'ouverture, Maria-Alice Médioni donne le ton : courage, énergie, conviction et engagement sont indispensables pour résister à une situation difficile et pour, en plus, continuer à réfléchir, créer et inventer... ensemble. C'est que, ces dernières années, les collectifs ont souffert et la preuve en est, sans doute, le fait que nous soyons moins nombreux que d'habitude. Une déception peut-être, mais qui sera vite balayée grâce au plaisir de se retrouver et de se mettre au travail.

Ajoutons encore, même si c'est un peu anecdotique, que le mercure flirte avec les 40°. Et ça va durer pendant toute l'UE... Là aussi, il faudra du courage et de la résistance !

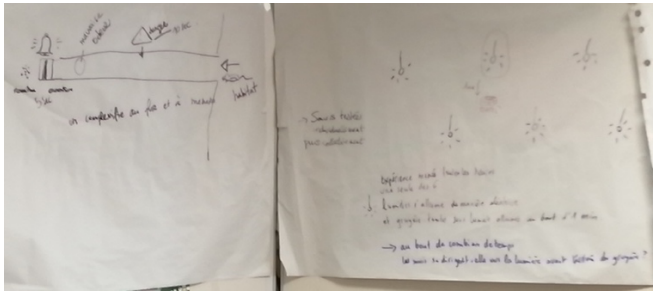


---

<sup>1</sup> J'ai essayé de faire en sorte que ce compte-rendu permette au lecteur de... se rendre compte de tout ce qui s'est passé pendant ces quatre jours. Pour cela, il a fallu que je complète mes notes en faisant appel aux animateurs des ateliers auxquels je n'ai pas assisté. Je les remercie pour leur contribution.

## La démarche commune : les souris et autres bestioles

Comme à chaque fois lors de l'UE, le même atelier est proposé à tous les participants. Il s'agit d'un « classique » du GFEN, animé par Maria-Alice. Ce n'est pas une démarche en langue, mais plutôt une suite de situations qui permettent de se confronter à plusieurs contextes et modalités de travail produisant des effets dont on peut, parce qu'on les vit, prendre toute la mesure.



Pour commencer, nous voici transformés en chercheurs et plongés dans un laboratoire de biologie animale, aux prises avec des souris pour lesquelles il va falloir créer et dessiner un dispositif d'apprentissage propre à exercer leurs capacités d'anticipation.

En fait, c'est une expérience dans tous les sens du terme que nous allons vivre, car cette première partie va nous ouvrir les yeux sur la manière dont nos croyances orientent notre action pédagogique. Ce qui ressort, c'est en effet que, lorsqu'on a des attentes négatives vis-à-vis de l'apprenant, on risque bien de ne rien lui apprendre et même de le faire souffrir ! Mais la première des victimes d'attentes négatives, c'est d'abord l'enseignant.e, car il ou elle perd en créativité, en capacité d'invention et en motivation. Bien sûr, des attentes positives ne sont pas suffisantes pour qu'il y ait réussite. Celle-ci dépend aussi fortement de la situation d'apprentissage et c'est ce que la suite de l'atelier va démontrer.

La deuxième situation nous plonge dans un contexte où notre animatrice - pourtant si bienveillante d'habitude - surjoue une enseignante aussi directive que stressante et qui nous contraint d'abord à chercher seuls la solution d'un problème. Peu de réussites à ce stade, on s'en doute. Elle nous suggère ensuite la solution – « Il faut sortir du cadre » - mais en nous laissant toujours aussi seuls. Là aussi, il y a bien l'une ou l'autre réussite, mais la frustration et l'impatience dominent. La troisième phase, où il est proposé de chercher en groupe et de faire en sorte que tout le monde ait compris, est évidemment « la bonne ». La discussion qui suit fait ainsi apparaître l'intérêt de la verbalisation, de la coopération et de l'explication donnée à quelqu'un d'autre.

La troisième situation oblige encore une fois à sortir du cadre, mais elle est proposée avec un moment de recherche individuelle d'abord, suivi d'un travail de groupe où la manipulation et la verbalisation sont encouragées.

La quatrième situation, « les carrés », mise au point par Gérard Médioni, nous met face à quatre résolutions de problèmes qui, inscrites dans une série, permettent d'observer les biais et les obstacles se présentant lors de l'apprentissage. Le plus intéressant est sans doute de voir comment les trois premières nous conditionnent au point de nous faire « chercher trop loin » la solution de la quatrième, qui, pourtant, est proche, sauf qu'elle oblige à changer de regard.



La discussion qui conclut cette première demi-journée est riche et il n'y a aucun doute, on est bien sur des questions fondamentales : c'est quoi avoir compris ? Et quel rôle jouent dans l'apprentissage la verbalisation, la réflexivité, mais aussi la liberté, la contrainte et le groupe ?

### **Des ateliers en langue pour interroger trois « fondements » de l'apprentissage des langues**

Trois axes ont été choisis pour mettre en jeu les fondements de l'apprentissage des langues : *apprendre les langues pour apprendre à penser, communiquer, c'est toujours résoudre un problème et ce qui unit et ce qui libère.*

Cette deuxième journée s'ouvre sur trois ateliers autour du premier axe. Comme à chaque fois, j'ai envie d'être partout à la fois mais, puisqu'il faut choisir, j'opte pour l'atelier en allemand *Farben, Geschmack und Persönlichkeit*, animé par Agnès Mignot, curieux que je suis de découvrir une manière moins traditionnelle de se présenter et d'entrer en relation au début d'un cours.



Dans cet atelier, Il est d'abord question, à travers toute une série de micro-activités, de reconnaître puis de réemployer des noms de couleurs et d'adjectifs correspondant à la description psychologique. De réutiliser aussi des expressions nuancées pour dire ce qu'on (n') apprécie (pas).

Après cela, nous voilà prêts à recevoir le support sonore. La première écoute est proposée sans consigne précise : je capte qu'il s'agit de portraits psychologiques associés au fait qu'on aime ou qu'on n'aime pas telle ou telle couleur. On met en commun ce qu'on a compris et puis d'autres écoutes sont proposées avec, à chaque fois, une consigne différente. Cette façon de procéder suscite des réactions dans le groupe et nous amène à échanger sur nos manières de travailler la compréhension orale.

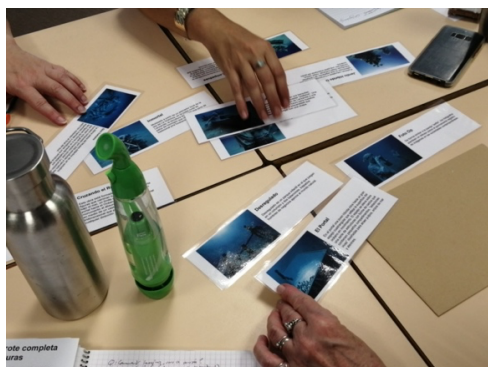
Arrive alors la seconde phase de l'atelier où chacun.e est invité.e à se présenter à partir de la couleur qu'il ou elle a choisie précédemment. Toutefois, cette présentation est précédée de ce qu'Agnès nomme un « brouillon d'oral » : par deux ou en petits groupes, on s'entraîne et s'entraide à réemployer des éléments du support sonore. Pour terminer, chacun se présente en utilisant à chaque fois un adjectif, une caractéristique différente. Ajoutons que cette présentation se fait en chaîne avec répétition de ce qui a été formulé, ce qui vient renforcer le besoin d'écouter les autres.

Outre le plaisir que j'ai à ressusciter un peu de mon allemand, je découvre une piste nouvelle : un matériau sonore dans lequel on peut se projeter, puiser des ressources linguistiques, mais que l'on peut aussi critiquer en remettant en question la pertinence de sa logique généralisante. Je retrouve aussi d'autres constantes des ateliers du GFEN, comme l'importance de donner un maximum de points d'ancrage pour ce qui suit, le sens donné à l'écoute – on écoute pour « faire » -, le recours au groupe. Enfin, je suis, comme souvent au GFEN, émerveillé par la construction minutieuse et rigoureuse d'un atelier où rien n'est laissé au hasard, mais où pourtant tout semble si souple et si fluide.

Les deux autres ateliers de cette matinée, je ne peux évidemment pas en parler en tant que participant, mais il m'a semblé important d'en dire quelques mots à partir de ce que m'ont communiqué les animateurs.

Dans le premier, *Six manières de manger des pommes*, un atelier en breton par Malo Morvan, partant du constat qu'il existe dans la langue bretonne 6 manières de construire une phrase pour dire que « Yann mange une pomme chaque jour », les participants sont invités, à partir d'un corpus commun de phrases traduites mot-à-mot, à faire des hypothèses sur les possibilités et les contraintes de la syntaxe du breton, tout en notant les questions qui restent en suspens. Après cela, par binômes, on travaille sur des corpus différenciés permettant d'aborder d'autres aspects de la morphologie et de la syntaxe en breton. Les binômes sont ensuite séparés pour former deux groupes, où les connaissances sont mises en commun afin de traduire en breton certaines phrases données. Chaque groupe écrit ses phrases au tableau, que l'autre groupe s'efforce de comprendre.

C'est donc un atelier où la dimension réflexive est centrale, puisque l'on réfléchit en même temps sur le fonctionnement de la langue et sur la manière de didactiser cette réflexion en construisant un corpus de phrases qui permette de faire des hypothèses et des comparaisons plutôt que de donner la réponse toute faite.



Dans *Le musée atlantique de Lanzarote*, troisième atelier de la matinée animé par David Rouveure, il est question de découvrir un musée qui se situe sur cette île de l'archipel canarien. Mais d'abord : que sait-on de Lanzarote ? Et où ça se trouve ? Trois cartes différentes vont apporter des réponses, tout en suscitant une réflexion « méta » sur ce que chacune d'elles induit. Ensuite, un reportage sur le musée est proposé en compréhension orale avec, là aussi, trois écoutes successives permettant de valider ou de modifier/compléter les informations.

Puis vient un moment de lecture : distribution d'un article de journal qui traite du jour de l'inauguration du musée. Le but est de chercher la confirmation des informations recueillies lors de la compréhension orale et de repérer les nouvelles informations contenues dans l'article. La lecture individuelle est suivie d'une confrontation en groupe. A l'issue de ces deux compréhensions, orale puis écrite, on demande aux apprenants comment ils imaginent ce musée. Par la suite, chaque petit groupe reçoit 9 fiches qui contiennent les photos, les titres et un petit texte d'explication sur 9 des sculptures du musée et il est invité à imaginer son propre parcours à travers le musée, avant de découvrir le parcours imaginé par l'artiste lui-même. Enfin, on revient à l'article distribué précédemment en constatant qu'il est passé à côté de la portée du musée et de la volonté de l'artiste. Chaque groupe est alors invité à rédiger un autre article en s'aidant de documents ressources (une carte géographique qui montre les routes migratoires depuis le continent africain jusqu'aux côtes des îles Canaries et une interview du sculpteur où il explique avoir voulu évoquer notamment les naufrages d'embarcations transportant des migrants).

On le voit : on retrouve ici, comme dans l'atelier d'allemand, une double approche du matériel sonore et/ou écrit : d'une part, celle qui vise à faire du sens, à tirer de l'information et d'autre

part celle qui cherche à adopter une distance critique. C'est elle qui permet, du coup, de donner un véritable enjeu à la production finale, puisqu'il s'agit de restituer pour le lecteur l'information qui a été omise.

\*  
\*                      \*

Les ateliers de l'après-midi ont en commun de viser la réflexion sur la communication envisagée comme résolution d'un problème.

Cette fois, je choisis un atelier en espagnol *Quino : humour avec ou sans frontières*, parce que j'ai toujours apprécié la subtilité qui se dégage de l'œuvre de ce dessinateur, père de la célèbre Mafalda. Nathalie Farreneau commence par préciser le contexte de création de cet atelier – le premier confinement de 2020 – en nous demandant d'anticiper ce que vont faire des élèves à qui on demande de regarder, chez eux, un documentaire sur Quino. C'est que, entre ce qui est prescrit et ce qui se passe réellement, il y a toujours un écart qu'il est intéressant d'envisager du point de vue de l'enseignant.

Nous repassons ensuite en position d'apprenant pour dire ce que nous savons de Quino et visionner ensuite un court extrait du documentaire donné à voir aux élèves, avec le défi de reconstituer l'entièreté de ce qui a été entendu. Nous y arriverons après trois écoutes en nous y mettant tous ensemble.

Un deuxième moment de travail est centré sur l'humour, qu'il s'agit d'abord de tenter de définir à travers la réalisation d'une carte mentale collective. Ensuite, nous devons élucider, en petits groupes, des définitions de différents types d'humour – la satire, l'humour noir, la parodie, ... Vient ensuite une phase déambulatoire : nous sommes invités à observer les dessins de Quino exposés dans le local avec pour consigne de repérer ceux qui correspondent aux définitions. Chaque petit groupe devra ensuite expliquer aux autres les raisons de ses choix.

La phase suivante a pour objet de travail une planche entière de Quino, découpée en 5 parties, qui sont distribuées séparément. Il faut bien sûr les assembler, mais en commençant par les identifier en les décrivant. Cette déconstruction/reconstruction vient sans doute complexifier le dispositif mais elle permet d'aller bien plus loin que la simple lecture car elle oblige à s'interroger sur la logique du récit, sur l'intention de Quino, sur le contexte et l'identité des personnages. Et ce n'est pas tout : comme les phylactères ont été enlevés de cette planche, cela crée un manque propre à stimuler une production orale de type jeu de rôle / saynète que nous n'aurons malheureusement pas le temps de concrétiser, car l'atelier n'est pas terminé. En revanche, nous recevons la planche avec les phylactères écrits par l'humoriste et je m'empresse de les lire avec une curiosité attisée par tout ce qui a précédé.

Une dernière phase de travail nous est proposée où il faudra élucider en petits groupes des citations de Quino aux allures d'aphorismes pour ensuite les associer à une vignette ou à une autre planche de l'auteur et terminer en expliquant cette association aux autres.

Un atelier très riche, on l'aura compris, qui multiplie les situations de réception et de production, le plus souvent collectives, permettant ainsi à chacun de renforcer sa capacité à communiquer pour enrichir sa vision et approfondir sa compréhension en questionnant et en écoutant les autres.





Ce qui m'impressionne et la singularise à mes yeux, c'est d'abord son parcours, qu'elle évoque après avoir demandé à chacun.e d'entre nous de se présenter. Un parcours atypique, sans doute, puisque c'est comme institutrice qu'elle entame sa carrière pour se tourner rapidement vers la recherche, avec comme moteur la volonté d'« échapper à la dimension sclérosée, sclérosante et contrôlante de l'institution éducative »<sup>2</sup>. Au fil de sa carrière, elle a progressivement précisé et enrichi son regard de praticienne, puis de chercheure, sociolinguiste et didacticienne du FLE.

En matière de recherche, elle revendique un positionnement qu'elle qualifie de « pas de côté » par rapport à la norme, à la faveur d'un certain nombre de renversements des priorités : une attention première à l'appropriation plutôt qu'à l'enseignement, à l'être plutôt qu'à l'efficacité, au sens plutôt qu'au comment, au pour-quoi plutôt qu'à la communication et à l'interaction. Elle précise aussi que sa réflexion se situe à l'articulation de la socio-linguistique et de la didactologie - didactique des langues – entendue comme non prescriptive parce que « pas plus que le(la) chercheur(e) en médecine ne fabrique les médicaments, le(la) chercheur(e) en didactique n'a pour tâche première de produire des réponses directes et pratiques aux situations concrètes d'enseignement et / ou d'apprentissage ».

Quels sont pour elle les fondamentaux de la didactique des langues ? D'abord une conception de la langue comme ensemble de pratiques, souvent désordonnées, et comme ensemble de représentations. Ensuite, une conception de l'apprentissage comme processus de transformation dont la réalisation dépend avant tout du sens qu'y trouve l'apprenant, du pourquoi (et aussi pour-quoi) il apprend une/des langue(s).

Les deux grandes tendances de la didactique des langues, celle qui envisage la langue comme savoir et celle qui l'envisage comme pratique(s), Véronique Castellotti entend les transcender par une conception des langues comme expériences et imaginaires.

C'est que la didactique des langues « dominante », en postulant le primat du comment, de la communication fonctionnelle et de la production fait des apprenants avant tout des « acteurs » qu'on évalue au moyen des effets qu'ils produisent et à l'aide d'un « bras armé », le CECRL – à la fois cadre de référence et cadre prescriptif. Cela aboutit à une occultation de l'être au profit du faire, de l'altérité et de la rencontre au profit « d'actions » ou de « projets » souvent dénués d'ancrages historiques, culturels, relationnels. Cela renforce aussi la place centrale de l'évaluation et le pouvoir de contrôle de l'institution scolaire.

C'est donc tout sauf une méthode que prône Véronique Castellotti. Elle choisit plutôt de porter son attention sur la diversité, car on apprend avec (et parfois contre) les autres. Une diversité qui ne serait pas juste de façade, qui ne se résumerait pas à des tentatives d'adapter selon les contextes une soi-disant orientation commune. Car ce qui fonde le commun, ce n'est pas le semblable, mais l'altérité, un concept-clé qu'elle associe à une conception des langues comme « expériences du monde, de soi, des autres » nous permettant d'entrer en relation et de

---

<sup>2</sup> Les guillemets indiquent que j'ai repris textuellement les termes employés par Véronique Castellotti.

confronter nos interprétations. La logique de diffusion/enseignement se trouve ainsi renversée au profit d'une dynamique « d'appropriation », non au sens de posséder ou maîtriser la langue, mais de s'y projeter avec son histoire personnelle et de se transformer en la transformant. Cette appropriation est nécessairement fondée sur la diversité des personnes et des projets et elle donne tout son sens à la rencontre de l'autre, qui elle-même occupe une place prépondérante dans le projet d'apprentissage.

Par conséquent, dans cette perspective nommée « appropriative », la priorité didactique se trouve déplacée de la production vers la compréhension. Il s'agit d'élaborer des moyens diversifiés de faire se rencontrer des expériences du monde, de partir des imaginaires et aussi d'envisager les langues (celle(s) qu'on apprend, mais aussi la/les sienne(s)) dans leur variabilité/hétérogénéité.

Mais, avec des convictions didactiques aussi... renversantes, quelles pistes didactiques Véronique Castellotti nous suggère-t-elle ? La première est celle de la traduction ou plutôt du « traduire », entendu comme « épreuve de l'étranger », comme forme de compréhension, de « réception attentive » à inscrire dans des débats interprétatifs. Elle propose aussi de travailler une perception/compréhension créatrice en faisant de l'écriture en langue étrangère ou même du dessin comme entrée dans l'écriture des espaces de liberté hors de la crainte du non-normé. A l'oral, ce sont des écoutes actives, des mises en voix et en scène qui sont proposées, mais aussi, en amont de toute production, il s'agit d'apprendre à percevoir, à se familiariser, comme dans l'approche de l'oral comme « paysage sonore » d'Elisabeth Lhote<sup>3</sup>, qui propose d'orienter l'écoute, d'apprendre à écouter autrement dans une perspective d'élaboration de sens.

Une telle approche implique d'autres déplacements : c'est la réception qui est considérée comme première et non la production, tandis que l'évaluation change de point de vue : elle ne se fait plus à l'aune d'une norme fixe, mais en fonction de la compréhension du ou des interlocuteurs, ce qui permet de combattre l'insécurité linguistique.

Après avoir insisté sur le fait que ces pistes pédagogiques ne sont pas exclusives et n'entendent pas se substituer à d'autres méthodes - ce sont plutôt des points de départ ou points d'appui visant à donner du sens, à créer une relation et à rendre durable l'appropriation – Véronique Castellotti conclut sa conférence en soulignant qu' « on ne peut rencontrer l'autre que si on est conscient de la distance entre deux mondes, deux êtres, deux langages » et qu' « il faut accepter que jamais, on ne parle la même langue que l'autre ».

Comment ne pas ne pas être stimulé par une perspective aussi décentrée qui va à l'encontre des approches pragmatiques et normatives prônées par l'institution scolaire en redéfinissant les principes et les valeurs qui fondent la didactique des langues ?

Si les échanges avec Véronique Castellotti n'ont pas été possibles faute de temps, nous avons cependant pu profiter de sa présence l'après-midi, consacrée aux croisements, ces moments prévus pour se raconter les ateliers auxquels on a participé, pour mettre à jour les questionnements et tenter d'y répondre collectivement.

\*

\*

\*

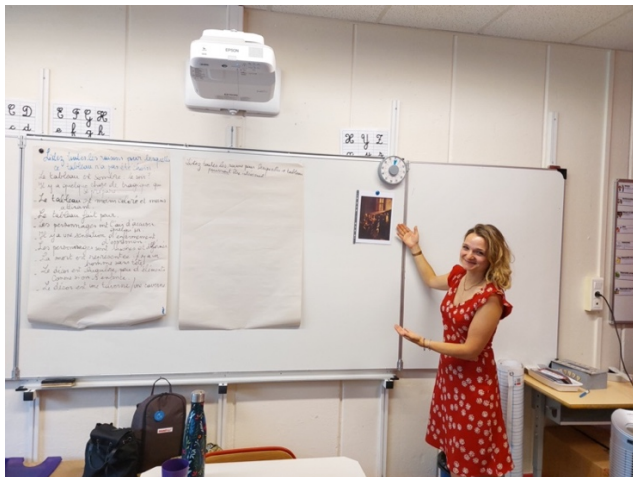
---

<sup>3</sup> Cf. notamment <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/155/10/1/194791>



## Deux derniers ateliers

Pour cette dernière matinée de l'UE, deux ateliers sont prévus sous l'intitulé « Ce qui unit et libère » : *Moonlight* en anglais, animé par Eddy Sebahi et *J'aime, j'aime pas*, en italien par Eva Rosset. C'est cet atelier que je choisis. Même si je me souviens d'avoir lu la démarche, je sais qu'une lecture ne remplace pas le vécu et l'expérimentation.



Cet atelier, plutôt court et simple dans sa conception, a été pensé pour amener les apprenants « ailleurs, hors d'eux-mêmes pour les faire accéder à ce qu'ils peuvent être<sup>4</sup> ». On est donc bien au cœur des fondements de l'action éducative.

Face à un grand nombre de reproductions disposées sur une table, nous sommes invités à plusieurs reprises à choisir celles

que nous préférons, mais surprise : c'est en fait sur l'œuvre que personne n'a choisie qu'il va falloir se pencher pour réfléchir aux raisons pour lesquelles elle a été rejetée et dépasser cette première impression négative en cherchant ce qui pourrait rendre l'œuvre intéressante.

Ce que je retiens, c'est l'effet directement émancipateur de cet atelier, qui, tout en autorisant et même en sollicitant l'expression du jugement esthétique oblige ensuite à le nuancer, à l'argumenter et à le revoir.



L'atelier *Moonlight*, lui, est un voyage tout d'abord intérieur pour réveiller une part de notre imaginaire autour de ce mot, puis la découverte d'un extrait du roman de Paul Auster intitulé *Moon Palace*, dans lequel est mis en scène un tableau célèbre de Ralph Albert Blakelock, que l'apprenant doit reconstituer avec l'aide de ses pairs en se servant de divers supports textuels et auditifs, tous extraits du roman. Même les consignes sont extraites du livre...

---

<sup>4</sup> Médioni M.-A., *L'art et la littérature en classe d'espagnol*, Chronique sociale, p. 67.



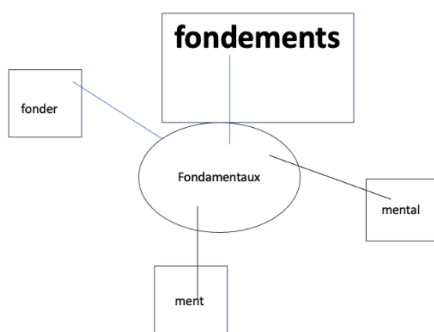
On avance dans la compréhension du roman tout en gardant intact le mystère autour de ce tableau, et à la fin on découvre un peintre, sa vie tourmentée, son œuvre - qui l'est tout autant -, et son tableau le plus célèbre, sans pour autant abandonner la liberté de rêver, et de créer un point de vue insolite sur ce tableau. L'indianité de l'œuvre et celle de son auteur, on les retrouve dans les nombreux poèmes affichés, que l'on va lire et piller, pour ensuite rédiger un texte poétique, en prenant le point de vue du cavalier indien ou celui du feu de camp ou encore celui de la lune...

L'apprenant est à la fois dans la nécessité de comprendre et dans la liberté de créer, c'est ce qui fait la force de cette démarche.

\*  
\*                      \*

### Une clôture, en guise de viatique

Pour sa conclusion de l'UE, Maria-Alice s'est servie d'un outil cher aux animateurs des ateliers d'écriture du GFEN : l'écriture effervescente<sup>5</sup>.



Partant du mot « fondamentaux », sur le mode du « ça sonne comme... », elle revient ainsi sur les « fondements » pour rappeler, en lien avec la démarche du premier jour, les principes, postulats et concepts qui, au GFEN, sont les fondements de toute action éducative : le « tous capables », la force du collectif, la sortie du cadre, le fait d'autoriser et de s'autoriser.

Ensuite, dans « fondamentaux », il y a bien sûr « fonder ». C'est l'occasion de citer un certain nombre de penseurs en amont de l'auto-socio-construction des savoirs, (Bachelard, Dewey, Piaget, Vygotski, Bruner), de pointer aussi les priorités didactiques du GFEN et celles partagées avec Véronique Castellotti.

Et puis, de « fondamental », Maria-Alice passe à « mental », pour redire que, dans ce cheminement qu'est l'apprentissage, le processus est plus important que les réalisations et le résultat. L'évaluation à privilégier se doit donc d'être formative pour permettre à la fois la réflexivité et la régulation de l'apprentissage.

<sup>5</sup> Tadier S., *Du vécu à l'animation de l'atelier d'écriture ou la gestion de la prise de risque dans l'atelier* [http://ecrituregfen.org/wp-content/uploads/2015/07/dia90\\_Tadier.pdf](http://ecrituregfen.org/wp-content/uploads/2015/07/dia90_Tadier.pdf), p. 1

Enfin, et pour faire retour sur les critiques adressées aux politiques responsables de l'éducation lors de l'ouverture, Maria-Alice en appelle à notre vigilance, car dans « fondement », il y a « ment » et c'est bien ce que font les discours officiels, qui essaient de nous faire prendre des vessies pour des lanternes. Parce que les fondamentaux, ce n'est pas *simplement* lire, écrire, compter, parce que l'acquisition des savoirs ne se fait pas par *simple* accumulation, mais suppose épreuve et transformation, parce qu'en éducation, la justification de l'utile ne peut se substituer à l'exigence de l'expérience, de la rencontre avec l'altérité.

Et la boucle est bouclée, car c'est bien un appel à résister qui nous est envoyé. Résister au contrôle permanent, aux injonctions incessantes et paradoxales. Résister en créant des espaces où, « pour se sentir vivant, il s'agit de retourner les situations ».

C'est avec ce message fort que se conclut cette UE, pour laquelle je voudrais remercier l'équipe organisatrice, parce qu'elle m'a à nouveau permis de repartir gonflé à bloc, avec des nouvelles pistes et une énergie restaurée.