

**Le tatônnement  
n'est pas l'intelligence,  
il en est son équivalent  
fonctionnel.**

**L'activité est toujours suscitée  
par un besoin, le besoin  
est le moteur de notre conduite.  
Toute conduite est dictée  
par un intérêt, toute action  
consiste à atteindre la fin  
qui nous importe au moment  
considéré. »**

***Edouard Claparède*  
(1873-1940)**

# DE L'ACTIVITÉ

**Alain Gheno \***

Tout ce qui s'agite n'agit pas ! \*\*

**Ce texte est issu du dossier « De l'activité » VEN N° 545 / janvier 2012**

Qu'en est-il aujourd'hui, d'une notion d'activité qui fut pointée très vite par les militants de l'Éducation nouvelle. Le *learning by doing*, apprendre par l'action, de **John Dewey** date de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, l'idée « d'activité pédagogique » de **Rousseau** ou de **Locke**, toute fulgurante qu'elle fut, se rendormira cent cinquante ans après la disparition de ses auteurs. Il est de plus en plus difficile, aujourd'hui, de définir l'activité. Ce qui semble prédominer, c'est une approche statistique. À écouter bon nombre d'acteurs impliqués dans le domaine des vacances et des loisirs, voire du sport et des activités physiques, il faudrait « faire du chiffre » ! Il reste ainsi très compliqué de trouver des analyses ou des approches plus qualitatives, exemptes de toutes notions de rendement. À se demander si, et de façon la plus objective possible, l'activité ne se subirait pas. En dehors de tous projets conscients et organisés à partir des choix propres des personnes. Tout ce qui s'agite n'agit pas.

La phrase de **Roger Cousinet** n'a peut-être jamais de son histoire eu une actualité aussi criante qu'aujourd'hui. L'activisme, l'activité pour l'activité, est dénoncé, quotidiennement, à longueur d'écrits « pédagogiques ». Une dénonciation qui semble pourtant plus tenir de la renonciation, du constat découragé, voire d'alibi. Il est du coup intéressant de se ressourcer aux écrits de celles et ceux qui en quelques dizaines d'années ont défini l'activité, au-delà de la simple effectuation, ou d'instrumentalisations confortables. Il n'est pas certain que les conditions d'organisation et de pratiques aient eu un âge d'or et qu'il ait été facile pour les militants pédagogiques qui nous ont précédés d'installer cette philosophie particulière de l'activité, nourrie des réflexions sur l'activité humaine et sur ce qu'elle donne à voir des relations entre les hommes. En bref, l'activité, comme le reste des échanges entre humains, ne peut être exonérée des rapports de domination. Faire faire une activité ou réfléchir sur une activité, la théoriser pour ne plus que la transmettre dans un schéma pyramidal d'éducation portent en soi tous les germes d'une éducation à la soumission.

\* *Alain Gheno : Ancien rédacteur en chef des cahiers de l'animation et ex responsable national du secteur animation des Ceméa.*

\*\* *Cousinet in Ven 281, 1974.*

## EDOUARD CLAPARÈDE

Toutes les idées qui tentèrent de rompre avec cette forme d'éducation centrée sur l'activité de l'individu furent, et sont d'ailleurs, toujours violemment critiquées.

**Edouard Claparède**, qui le premier parla d'intérêt, de pédagogie de l'intérêt, avec **Ovide Decroly**, fut accusé de défendre une pédagogie de l'enfantillage. Plus tard, nous le verrons, on parla avec mépris des pédagogies de l'enfant-roi. Parce que la notion d'activité dont il est question ici part effectivement de l'enfant, plus tard de l'apprenant et du participant, et non pas d'un savoir délié de la pratique, d'un savoir de l'à-côté ou du au-dessus. Au début du XX<sup>e</sup> siècle donc, quelques médecins psychologues émirent l'idée d'une activité organisée à partir des besoins et des intérêts des enfants mêmes. Les termes ne recouvrent plus les mêmes réalités aujourd'hui, pourtant une activité se doit de répondre aux besoins de ceux qui vont la pratiquer. Et à défaut, tenir compte de qui sont les pratiquants ou les participants. **Edouard Claparède** le définit assez bien : « Est active une réaction qui répond à un besoin, qui est déclenchée par un désir ayant son point de départ dans l'individu qui agit, par un mobile intérieur à l'être agissant <sup>(1)</sup> ». Les acceptions contemporaines des termes, y compris celles d'envie et de désir, les progrès d'une psychologie à l'époque balbutiante n'ont fait que conforter l'approche de **Claparède**, en gommant les outrances d'une démarche jugée trop « théorique ». Mais le mouvement initié par **Edouard Claparède**, **Ovide Decroly** et **John Dewey** aux États-Unis, de concevoir l'éducation par l'activité était en route. Il allait révolutionner l'éducation. On parla alors de méthodes actives ou d'école active selon **Adolphe Ferrière**. Il fallut encore quelques années pour arriver à des méthodes d'éducation active.

Des mouvements pédagogiques multiples, dont les Ceméa, sous l'impulsion des « principes » d'Éducation nouvelle, réfléchissaient, dans le cadre de l'école, sur la place de l'enfant, son rôle dans ses propres apprentissages, sur le fait qu'il soit au cœur, au centre de l'éducation <sup>(2)</sup>. La réflexion, les expérimentations portaient autant sur la place de l'adulte que sur la relation éducative (jargon contemporain) et autres adaptations du cadre de l'éducation à son unique sujet (et non pas objet), à savoir l'enfant.

## POUR UNE PÉDAGOGIE DE L'ÉVEIL AU PROJET

L'Éducation nouvelle s'est développée sur l'enseignement, sur l'instruction. Elle s'est alimentée de multiples courants de pensées, issus d'un début de XX<sup>e</sup> siècle tumultueux, de débats sociaux et de guerres, de conquêtes sociales et de reconstructions. De **John Dewey**, aux États-Unis à **Anton Makarenko** en Union Soviétique, des anarchistes **Ferrer** ou **Robin**, aux réformistes humanistes, quasiment tous les courants de pensées progressistes se

1. In *L'Éducation fonctionnelle*, éditions Fabert, 2009.

2. Il s'agit bien d'une image ou d'un symbole. Il a été trop facile pour les détracteurs de l'Éducation nouvelle d'utiliser l'image de l'enfant roi contre l'esprit même de l'Éducation nouvelle.

préoccupèrent de la place de l'enfant dans sa propre activité, et par extension à la place de la personne dans une activité émancipatrice.

D'autres structures d'accueil des enfants, y compris en vacances, réfléchissaient, à partir de principes d'éducation populaire, à la façon d'amener l'enfant à gérer sa propre démocratie, ses propres « républiques ».

Si les systèmes éducatifs étaient directement questionnés par l'expérimentation de l'Éducation nouvelle et ce, déjà, à une échelle européenne, les activités liées aux vacances le furent aussi très tôt. On oublie trop souvent qu'avant 1936, plus de 30 000 enfants partaient en colonies de vacances et que les centres aérés en accueilleraient au moins autant et que les premiers objectifs sanitaires qui reviendront après chaque guerre avaient cédé le pas à des objectifs plus largement éducatifs. Il faut se souvenir que la très grande majorité des encadrants et surtout des directeurs de colonies de vacances, puis de centres de vacances, étaient des enseignants. Plus précisément, d'ailleurs, des institutrices et des instituteurs. Sans faire injure à qui que ce soit, on peut dire que les colonies de vacances, mais aussi les centres aérés ont fait office de creusets d'expérimentations à de nouvelles approches pédagogiques, pour ne pas dire éducatives, qui trouvaient plus difficilement à se mettre en œuvre dans le cadre plus contraignant de l'école et de l'instruction publique. Pour autant, les deux structures ne s'opposaient pas et une véritable dialectique se mit en mouvement. Il y a encore peu de temps, de grandes coordinations portaient des titres rappelant le lien générique entre école et vacances, enseignement et loisirs ; les œuvres complémentaires à l'école publique, regroupaient organisateurs de séjours, organismes de formations, mouvements éducatifs.

Cette dynamique allait déboucher sur ce qui fait le lit de l'activité des vacances et de loisirs aujourd'hui. Et peut-être le déclencheur de pédagogies qui vinrent un peu « réveiller » une école trop refermée sur elle-même. Rappelons-nous la pédagogie de l'éveil <sup>(3)</sup>, les activités d'éveil et autres pédagogies de prise en compte de la réalité et des environnements.

En vrac : réveil individuel, organisation de la colonie en petits groupes ou grands groupes d'âges, organisation des repas, mais aussi des locaux, réunions d'enfants, et beaucoup d'autres choses dont il faut extraire deux axes forts qui se développeront en parallèle avec le monde de l'école, la pédagogie du projet et une certaine notion de l'activité. Tout cela portait des noms différents, selon le lieu de la pratique. Ici, pédagogie institutionnelle, là, association de l'enfant aux décisions, ici, vie collective, là, organisation du groupe classe, les deux se retrouvant sur la pédagogie du projet <sup>(4)</sup>.

3. Francine Best, « À propos de la notion d'activité » in Ven 290, 1975. Voir aussi le site externe des Ceméa dans la rubrique Textes de référence : [http://www.cemea.asso.fr/ispip.php?article 1099](http://www.cemea.asso.fr/ispip.php?article%201099) et [www.cemea.asso.fr/ispip.php?rubrique559](http://www.cemea.asso.fr/ispip.php?rubrique559) pour l'article « La pédagogie de l'éveil ». William Lemit, « Techniques et activités » in Ven 26, 1948. Gisèle de Failly, « Le Besoin d'activité » in Ven 146, 1960.

4. Idem

Les premiers socles de la réflexion sur la notion d'activité seront renforcés, au fur et à mesure des évolutions autant sociales que sociétales et culturelles par les apports sur le et les groupes (de **Kurt Lewin** à **Fernand Oury**), au sein desquels se développent la coopération, l'entraide, l'élaboration collective. **Célestin Freinet** y instillera la démarche d'expérimentation qui devra être présente dans toute forme véritable d'activité. **Maria Montessori** aura largement influencé tout ce qui sera désormais de l'aménagement des cadres, pour qu'ils puissent répondre aux besoins et aux capacités. **Henri Wallon** et son approche du milieu auront une influence considérable, qui devrait encore aujourd'hui renvoyer toute activité « hors sol » aux musées des horreurs. Par activité « hors sol », il faut entendre une activité déliée de tout ce qui constitue son environnement direct, qui s'externalise de tout milieu, qui n'existe que dans l'artifice ou une pratique routinière qui ne s'interroge pas.

### ■ UNE RÉELLE ACTIVITÉ

Et la notion de projet, initiée sous une forme peut être un peu instrumentalisée, sera revivifiée par les interrogations sur la vie et la liberté des existentialistes, **Jean-Paul Sartre**, entre autres, pour devenir une pédagogie en tant que telle, vivace encore aujourd'hui, tant qu'elle ne se confond pas avec une méthodologie, voire une méthode ! Nous sommes aujourd'hui dans des réflexions et des pratiques qui s'appuient toutes, consciemment ou non, sur ces fondations, dès lors qu'elles concernent ce que nous nommons une « réelle activité » ! Pour simplifier, la définition donnée par **Robert Lelarge** et le groupe national activités manuelles des Ceméa de l'époque <sup>(5)</sup>, appuyée et alimentée par les recherches de **Francine Best** permet d'analyser ce qui fonde l'activité laquelle se définit comme une succession d'actions :

- Qui est fondée sur un besoin.
- Qui répond à un intérêt.
- Qui est déclenchée par un désir.
- Qui fait l'objet d'un projet ouvert.
- Qui se déroule par opérations fonctionnelles.
- Qui constitue une expérience personnelle.
- Qui donne lieu à une réflexion.
- Qui permet d'atteindre un ou plusieurs objectifs.

5. [www.cemea.asso.fr/spip.php?article2772](http://www.cemea.asso.fr/spip.php?article2772). Voir aussi Robert Lelarge, « L'Agir : l'activité, la culture » in Ven 477-478, 50e anniversaire ; in L'Activité manuelle enjeux actuels, ed. Ceméa, 1988 et in Ven 526, Hommage à Robert Lelarge.

Le texte de **Tony Lainé** sur l'Agir, apportera une dimension supplémentaire à la réflexion <sup>(6)</sup> : « C'est ainsi que l'on doit toujours se situer de telle manière que le choix de l'enfant puisse s'exercer, se manifester, que l'on puisse le sentir, le déchiffrer du point de vue des activités. Il ne faut pas préconcevoir des activités figées, parce qu'à ce moment-là, c'est notre désir à nous qui prévaut, cela n'a rien à voir avec le désir de l'enfant. Il faut susciter la parole, les suggestions de l'enfant, d'un groupe d'enfants et en tenir compte [...] Il faut toujours se placer au plus près de ses possibilités imaginatives et n'aborder la dimension technique que secondairement. Ceci est fondamental quand on mène une activité avec des enfants. Il y a une manière de faire qui dit : « Vous allez maintenant faire de la poterie. Alors je vais vous expliquer un peu la technologie de la terre. La terre c'est comme ça ; ça se manipule comme ça... »

La technique a priori, puis on commence. Si on fait cela, on crée des conditions de déperdition du besoin de l'enfant. On se retrouve dans le schéma de l'apprentissage du travail rentable autrement dit du travail industriel. Il faut faire l'inverse, ce qui ne signifie pas que la technique ne doive pas intervenir ; elle doit aider l'enfant à aller plus loin, à être plus épanoui, mais il faut qu'elle apparaisse secondairement, après que l'on ait mesuré le besoin et que l'on ait proposé une réponse au besoin. Il y a là une sorte de dialectique entre la technique du travail dans tous les domaines ; la lecture du besoin et la réponse au besoin de produire de l'enfant. »

## **LA CONSCIENCE D'ÊTRE OU D'ENTRER EN ACTIVITÉ**

À mettre en face à face, aujourd'hui, ce qui précède et fonde ce qu'est l'activité, et ce que nous constatons ou percevons des pratiques, fait ressortir pour le moins un besoin d'analyses fines. Le premier degré d'analyse pourrait être de se demander qui l'activité pratiquée valorise : la personne à laquelle elle s'adresse, ou celle ou celui qui propose et anime ? Une activité, quelle qu'elle soit, qui ne tient pas compte des besoins, envies, désirs ou toutes autres définitions d'une motivation personnelle ne peut être qu'au service de l'organisateur ou de l'animateur. On dépasse alors la simple définition de l'activisme, pour aller vers une activité de consommation, dans laquelle le participant est l'objet même ! Être parfois soi-même en plein activisme, en pleine agitation peut procurer quelques plaisirs immédiats, être objet de consommation ou simple objets de l'effectuation de l'activité d'un autre est plus... ambigu.

De fait, cela présuppose une conscience d'être ou d'entrer en activité. Une conscience de sa place et de son rôle. La notion de choix n'est pas suffisante. Parmi les activités proposées, on pourra toujours « choisir » passivement. Le choix n'implique pas une entrée dynamique dans l'activité, une façon de s'approprier l'activité, les conditions de sa réalisation, le cheminement pour y accéder ou la réaliser.

6. Tony Lainé, « L'Agir » in Ven 276-277-459 et in Ven dossier hors série : *Toujours Nouvelle ! 2005*. (document présenté plus loin)

De fait, le type d'activité n'a pas une importance considérable. Le bon sens nous fera dire qu'elle doit bien correspondre pour le moins à une attirance, une appétence.

Il n'y aura pas de bonne ou de mauvaises activités. Il y aura celles où on pourra trouver réponse, consciente ou non, consciemment reste quand même une avancée vers sa propre autonomie, à des besoins, des intérêts. La manière d'y accéder est plus intéressante. Le cadre, l'environnement dans lesquels cela se réalise a une grande importance. Si l'on s'en réfère à des enfants ou des adolescents, c'est très souvent le cadre, l'environnement et le milieu qui vont servir à la fois de déclencheur et d'aliment à l'activité.

## **EXPÉRIMENTATION, APPROPRIATION, CHEMINEMENT**

*Henri Wallon* <sup>(7)</sup>, puis les Ceméa ont parlé de cadre enrichi ou de milieu enrichi. Ce peut être de l'aménagement de local ou de terrain, voire de territoire, mais ce peut être une façon d'être dans un environnement naturel, une connaissance du terrain par la personne qui encadre et qui proposera un milieu le plus riche possible pour que les pratiquants trouvent potentiellement des voies possibles de réponses à des intérêts.

C'est alors une stratégie particulière de l'encadrement, quel qu'il soit, de proposer un environnement large et riche, sans amener de réponse préétablie, qui ne pourrait qu'être la sienne propre, à ses propres besoins.

Cette remarque sur l'entrée en activité nous semble être à interroger en permanence.

La première image renvoyée par les pratiques actuelles, de toutes natures, est plus une image de consommation d'activités courtes et intenses, sans préalable, ni d'ailleurs de fin, de signal précis permettant au participant d'envisager le « tout », la cohérence entre le début et la fin de l'activité.

Une autre remarque pourrait interroger l'aspect expérimentation, tâtonnement, voire, et même si ce n'est pas de même dimension, prise de risque. Il n'y a clairement pas d'activité, au sens d'activité humaine comme nous l'entendons, quand il ne peut pas y avoir une expérimentation, une appropriation par le tâtonnement, des cheminements de type expérimentaux. Qu'on nous évite le procès du « On ne va quand même pas réinventer l'eau chaude tous les jours ». Il ne s'agit pas de ça ! Il s'agit de pouvoir, dans un domaine d'activité choisi, se réapproprier, dans son cadre de références autant personnel que culturel ou social, un chemin qui ouvre la curiosité, qui suscite une dynamique positive de découverte. Il s'agit bien d'une prise de risque. D'ailleurs, y a-t-il des activités sans prise de risque ? Il est dommage que l'on puisse confondre aujourd'hui prise de risque et mise en danger. Les raccourcis sémantiques dus à des communications rapides peuvent expliquer ce glissement. Se réaliser dans une activité sans se mettre en risque est un leurre. On comprend alors mieux la nécessité que l'activité réponde à un intérêt personnel. La prise de risque pour soi-même dans une activité choisie par un autre peut conduire à des aberrations dommageables. Il est peut-être important, à ce moment de notre propos, de rappeler que grandir sans prendre de risque, sans se mettre en risque, sans expérimenter,

sans s'expérimenter ce n'est pas grandir « totalement » qu'il s'agisse du maniement d'un ordinateur ou de son couteau de poche bien affûté bien sûr !

Il semblerait que la réglementation des activités tende à vouloir limiter au maximum le risque. À quel risque ? Une approche sécuritaire de l'activité, un sur-encadrement technique, une déresponsabilisation de la personne dans son approche de l'activité met en fait plus en danger qu'elle ne protège. Le manque criant de prise en compte de tous les aspects affectifs de l'activité et de l'encadrement que cela sous-entend met également les personnes en danger. Parce que le danger ne peut pas être approché simplement sur un aspect physique, voire corporel. <sup>(7)</sup>

## ■ L'ACTIVITÉ SPONTANÉE

Un autre volet d'approche de l'activité a disparu, en tous cas des consciences : l'activité spontanée. Là encore, la pression culturelle fait qu'une activité se doit d'être planifiée, organisée, pensée à l'avance. Toute tentative d'activité spontanée, d'organisation de cadre pédagogique qui la facilite est vouée aux gémonies de la raison et de la sur-organisation. Quand elle n'est pas accusée d'un laxisme suspect. La peur du laisser-faire conduit à un activisme absurde.

Or, la seule vraie « primactivité » est l'activité spontanée. **Patrick Dessez** a écrit dans les colonnes des Cahiers de l'animation un remarquable texte sur l'activité spontanée, qui en montre toute la richesse, et combien elle reste indispensable. « La spontanéité provient du dedans. Elle émane de l'énergie vitale de l'être tout entier qui s'actualise en activités lorsque l'adulte construit pour l'enfant un milieu qui permet une pratique répondant à son intérêt et ne nécessitant pas des simulations artificielles des motivations. L'action pédagogique s'étaye sur l'activité spontanée. "Il ne suffit pas que l'enfant soit actif mais il faut qu'il soit actif par lui-même et qu'il soit actif par lui-même ne signifie pas seulement qu'il doit être lui-même actif mais que le principe de ce qui le contraint à l'activité doit être en lui-même et que cette contrainte doit émaner de lui-même, de ses propres intérêts, et traduire l'urgence avec laquelle ceux-ci réclament les moyens de leurs satisfactions <sup>(9)</sup>". La conduite active ne se définit plus par l'intensité d'activités constatées chez l'enfant mais par le degré d'initiative mentale opérée par l'enfant et permise par l'adulte. » <sup>(10)</sup>

7. Henri Wallon, in Ven dossier hors série : Hommage à Henri Wallon (épuisé), archives Ceméa.

8. Pierre Parlebas, « Apport des activités physiques à l'éducation globale de l'enfant », in Ven 256-257 1971 et in Ven dossier hors série : Toujours Nouvelle ! Voir également les fichiers de jeux et les dossiers : Éducation motrice jeux et sports de in Ven 523 et Jeux sportifs traditionnels et éducation nouvelle, in Ven 542. Jean-Claude Marchal, « L'Affectivité, l'expérimentation et la représentation mentale, clés de l'apprentissage en canoë-kayak », in Ven 290, 1975.

9. M. A. Bloch, Philosophie de l'Éducation nouvelle, Puf, 1948.

10. Patrick Dessez, in Les Cahiers de l'animation n°34, 2001, page 17. Tout l'article nous semble important pour la compréhension de ce que peut et doit être une approche de l'activité spontanée (article présenté plus loin dans ce dossier)



Enfin, une réflexion sur l'activité se doit d'interroger la notion de projet. D'abord parce que le terme même est tellement galvaudé qu'il n'a plus de sens ou qu'il en a trop. L'écoute attentive d'une heure de radio d'information, la lecture d'un quotidien fera tinter des dizaines de fois le terme de projet. Tout est projet, tout le monde a des projets et « quel est ton projet ? » devient une antienne banale.

Dans le domaine de la pédagogie, il importe de bien maîtriser la distinction entre une méthodologie du projet adaptable à toute forme d'activité, y compris industrielle et une pédagogie du projet qui, et cela s'est considérablement dilué dans l'emphase verbale, est une pédagogie de la liberté !

## **L'ACTIVITÉ SUPPORT D'ÉMANCIPATION**

Et c'est bien pourquoi il s'agit d'une pédagogie pensée, réfléchie et organisée. Sinon elle devient enfermante ! Le projet recouvre l'ensemble de ce qui précède : il part d'un intérêt, d'une idée, d'un besoin. Il se nourrit de projet individuel, de réalisations individuelles dans un cadre collectif, avant de passer par des phases de négociations pour devenir collectif. Mais il n'est pas pour autant linéaire. Il ne peut se confondre avec une pédagogie par objectifs, par une pratique en paliers successifs.

Un projet d'activité, c'est quelque chose de vivant qui se nourrit des idées de chacun et les nourrit, qui peut prendre son temps quand cela est nécessaire. Et même si le but prévu (projeté) doit être au mieux l'aboutissement, il reste possible de le faire évoluer. Il sera d'ailleurs très souvent le point de départ d'autres projets. Projet et programmation s'opposent, en théorie, pourtant trop souvent, la confusion entre méthode ou méthodologie du projet et pédagogie du projet conduit à une organisation programmatique de l'activité qui tue instantanément tout ce que la pédagogie du projet porte de projet d'émancipation des personnes <sup>(11)</sup>.

Penser aujourd'hui bon nombre d'activités en terme de projets, tant individuels (dans notre esprit un projet de type individuel ne peut vivre que dans un cadre collectif), que collectifs, leur redonnerait une belle vitalité, au service de ceux qui les pratiquent ! Même si le début d'année est passé, faisons un vœu qui se rapproche de l'utopie. Il est raisonnable de penser que cette définition de l'activité s'adresse à tous. Certes dans le cadre de temps collectifs, de loisirs ou de vacances, de l'école, mais également dans des temps plus individualisés ! Imaginer des temps et des espaces, qui loin des supermarchés de l'activité, offre des cheminements permettant de laisser venir des intérêts, des envies, des besoins, des désirs mêmes, puis de trouver les moyens de les réaliser.

*11. Voir article de Marc Lavogez, « Planifier n'est pas projeter » in L'Accueil de loisirs, Dossier des Cahiers de l'animation 20. Voir également Projet éducatif et projet pédagogique, Dossier des Cahiers de l'animation*

Cette utopie existe. Y compris dans ce qui semble le plus codifié, comme le sport, certaines fédérations ont saisi tout l'intérêt du tâtonnement, de l'expérimentation. Le fait également, que devant le geste précis de l'activité physique, il ne pouvait y avoir clonage et que chacun devait trouver à partir de ce qu'il est, les solutions aux problèmes qui se présentent. Quitte ensuite à choisir délibérément de pratiquer une activité « sportive », la plus contraignante qui soit en termes d'autonomie dans l'activité. Et pourquoi pas une démarche quasiment inverse dans le domaine culturel, en imaginant des cheminements très « enrichis », qui puissent permettre à terme, après avoir croisé et expérimenté y compris des techniques, une expression dont on peut penser (ou que notre inconscient collectif nous conduit à penser) qu'elle est « libre ». Pourquoi alors, ne pas revendiquer un droit à l'activité pour tous et non pas AUX activités. Un droit à l'activité pour tous, support de l'émancipation de chacun dans la société, support de la construction de sa culture, permettant de prendre et d'assumer une place responsable et citoyenne dans une culture plus large.