

COUPURE OU RETISSAGE DES FILS DE LA TRANSMISSION

L'AMO "La Rencontre"¹ est un service d'aide aux jeunes et aux familles en milieu ouvert agréé par le Ministère de la Communauté française. Ce service a une mission d'aide préventive au bénéfice des jeunes dans leur milieu de vie et dans leurs rapports avec l'environnement social. Cette aide préventive est articulée autour de deux niveaux d'intervention: l'aide individuelle et l'action communautaire. **Ces dernières années, un faisceau de données alarmantes nous parvient des familles, des jeunes, des situations individuelles** que nous sommes amenés à accompagner. Confrontés à des « situations limites » (matérielles, relationnelles, mentales) vécues comme insurmontables, des familles, des jeunes, des parents ne parviennent à avancer qu'en usant de stratégies de survie ; certaines de ces stratégies vont souvent altérer davantage la relation de chacun au sein de la sphère familiale, mais aussi altérer la place que chacun occupe dans l'espace public (dans le monde, de l'environnement direct à la société globale).

Le pédagogue brésilien Paolo Freire, dans son ouvrage Pédagogie de l'opprimé (Maspero, 1974), emprunte au philosophe et psychiatre allemand Karl Jaspers le concept de situation limite. Celui-ci la définit comme une situation d'origine opaque à laquelle l'être humain est confronté, comme la mort, la souffrance, la lutte ou la culpabilité, et face à laquelle il demeure dépourvu, car il ne peut ni l'expliquer scientifiquement, ni en connaître la raison d'être. Et il est impossible d'y échapper, ni de la changer. Ou bien l'être humain ferme les yeux devant elle pour tenter de l'ignorer, de la nier, ou bien il garde les yeux ouverts et y fait face en affirmant son existence humaine. De son côté, Freire lui accorde un sens différent. Il fait appel à cette notion de situation limite pour caractériser les obstacles, les barrières que les êtres humains rencontrent dans leur vie personnelle et sociale et qu'ils ne pensent pas pouvoir surmonter, ou qu'ils ne souhaitent pas surmonter ou, encore, qu'ils considèrent qu'il faut franchir et vaincre. Ces situations limites se présentent fréquemment comme des nécessités, des impératifs historiques face auxquels on ne peut que s'incliner. Ce sont des situations clefs sur le plan de leur signification et des défis qu'elles requièrent (...)

Pour Paolo Freire, il ne suffit pas de tenir compte des situations limites en tant que réalités objectives, mais qu'il faut, tel est l'un des aspects essentiels de sa pédagogie, en dégager leur genèse et chercher à comprendre comment les êtres humains conçoivent ces situations limites. Il faut chercher à savoir quels sont les changements susceptibles de se produire dans la conscience, tant sur le plan individuel que collectif, ce qui implique la nécessité de discerner chez l'être humain les catégories, et leurs caractéristiques, «qui structurent sa conscience, dans quelles mesure ces catégories sont liées à son existence, quelles sont les limites du champ de conscience qu'elles engendrent et enfin quelles sont les informations situées au-delà de ces limites et qui ne peuvent plus être reçues sans transformation sociale fondamentale». Ce travail d'analyse débouche sur l'identification "d'inédits possibles" non perceptibles de la part de la conscience réelle seule².

¹ L'AMO « La Rencontre » est une association sans but lucratif implanté à Mons (Province de Hainaut, Belgique).

² Document du CRIE et de la CRCIE (nouvelle série) n°3 : Le concept de situation existentielle chez Paolo Freire au cœur d'une pédagogie critique et émancipatoire. Yves Lenoir, Faculté d'éducation Université de Sherbrooke, août 2007, pages 22 et 23.

Mais, au-delà de la précarité, bien réelle pour la majorité de ces situations, c'est surtout l'incapacité à faire face aux difficultés du quotidien, comme si les outils du vivre ensemble ont été abandonnés par lassitude, ou n'ont pas été transmis d'une génération à l'autre, d'une séquence de vie à l'autre.

Nous sommes ici face à des problématiques de l'ordre de la transmission, mais nous sommes aussi dans une société en crise et en changement. En effet, progressivement, la région a vu disparaître un certain nombre d'activités humaines de proximité. Dans le même temps, le modèle social forgé durant la période industrielle a fait place à un modèle néolibéral basé essentiellement sur une relation individualisée avec la société et une activité humaine déclinée principalement autour du consumérisme où l'accessibilité aux biens est prétendument immédiate, gratuite et sans limite³.

Cependant, cette crise que nous traversons actuellement nous fait percevoir les limites du modèle néolibéral, sans pour autant dessiner les nouvelles formes que pourrait prendre la société de demain. Chez un certain nombre de jeunes, pour certaines familles, cela se traduit par une perte de repères au niveau de l'éducation, du savoir-être et de l'autorité, par une limitation de perspectives d'avenir (et donc une mise à la marge du développement personnel qui naturellement devrait être riche en émancipation et en autonomie) et par une réduction du réseau relationnel affectif et culturel, bref par un confinement du territoire géographique, social, culturel et mental.

Cela a aussi des répercussions dans l'instruction de certains jeunes qui vivent un parcours scolaire en mode montagnes russes, fait de décrochage ou d'exclusion, surtout quand le climat social et familial en pleine explosion fait passer le scolaire en second plan, surtout quand l'accès au savoir peut être illimité avec comme nouvel interface non plus un maître mais plutôt un moteur de recherche. Nouveau défi à relever donc par les acteurs de l'éducation (les enseignants et les parents, mais également les travailleurs sociaux, les éducateurs, les autorités publiques).

Le philosophe **Michel Serres** porte un regard intéressant sur ces nouveaux défis. Il publie en avril 2012 aux éditions Le Pommier un essai intitulé « Petite Poucette » qui fait suite à un discours qu'il a prononcé à l'Académie française le 1er mars 2011 sur "Les nouveaux défis de l'éducation". Nous reprenons ci-dessous un extrait de ce discours :

(...) Jadis et naguère, le savoir avait pour support le corps même du savant, de l'aède ou du griot. Une bibliothèque vivante... voilà le corps enseignant du pédagogue.

Peu à peu, le savoir s'objectiva d'abord dans des rouleaux, vélins ou parchemins, support d'écriture, puis, dès la Renaissance, dans les livres de papier, supports d'imprimerie, enfin, aujourd'hui, sur la toile, support de messages et d'information.

L'évolution historique du couple support-message est une bonne variable de la fonction d'enseignement. Du coup, la pédagogie changea trois fois : avec l'écriture, les Grecs

³ Cette évolution est remarquablement analysée par le philosophe **Raffaele SIMONE** dans son livre « Le monstre doux, l'Occident vire-t-il à droite ? », Le Débat – Gallimard, septembre 2010.

inventèrent la paideia ; à la suite de l'imprimerie, les traités de pédagogie pullulèrent. Aujourd'hui ?

Je répète. Que transmettre ? Le savoir ? Le voilà, partout sur la toile, disponible, objectif. Le transmettre à tous ? Désormais, tout le savoir est accessible à tous. Comment le transmettre ? Voilà, c'est fait.

Avec l'accès aux personnes, par le téléphone cellulaire, avec l'accès en tous lieux, par le GPS, l'accès au savoir est désormais ouvert. D'une certaine manière, il est toujours et partout déjà transmis.

Objectivé, certes, mais, de plus, distribué. Non concentré. Nous vivons dans un espace métrique, dis-je, référé à des centres, à des concentrations. Une école, une classe, un campus, un amphi, voilà des concentrations de personnes, étudiants et professeurs, de livres, en bibliothèques, très grande dit-on parfois, d'instruments dans les laboratoires... ce savoir, ces références, ces livres, ces dictionnaires... les

voilà distribués partout et, en particulier, chez vous ; mieux, en tous les lieux où vous vous déplacez ; de là étant, vous pouvez toucher vos collègues, vos élèves, où qu'ils passent ; ils vous répondent aisément.

L'ancien espace des concentrations – celui-là même où je parle et où vous m'écoutez (l'académie française), que faisons-nous ici ? – se dilue, se répand ; nous vivons, je viens de le dire, dans un espace de voisinages immédiats, mais, de plus, distributif. – Je pourrai vous parler de chez moi ou d'ailleurs, et vous m'entendriez ailleurs ou chez vous.

Ne dites surtout pas que l'élève manque des fonctions cognitives qui permettent d'assimiler le savoir ainsi distribué, puisque, justement, ces fonctions se transforment avec le support. Par l'écriture et l'imprimerie, la mémoire, par exemple, muta au point que Montaigne voulut une tête bien faite plutôt qu'une tête bien pleine. Cette tête a muté.

De même donc que la pédagogie fut inventée (paideia) par les Grecs, au moment de l'invention et de la propagation de l'écriture ; de même qu'elle se transforma quand émergea l'imprimerie, à la Renaissance ; de même, la pédagogie change totalement avec les nouvelles technologies. Et, je le répète, elles ne sont qu'une variable quelconque parmi la dizaine ou la vingtaine que j'ai citées ou pourrais énumérer.

Ce changement si décisif de l'enseignement, – changement répercuté sur l'espace entier de la société mondiale et l'ensemble de ses institutions désuètes, changement qui ne touche pas, et de loin, l'enseignement seulement, mais sans doute le travail, la politique et l'ensemble de nos institutions – nous sentons en avoir un besoin urgent, mais nous en sommes encore loin ; probablement, parce que ceux qui traînent encore dans la transition entre les derniers états n'ont pas encore pris leur retraite, alors qu'ils diligentent les réformes, selon des modèles depuis longtemps évanouis.

Enseignant pendant quarante ans sous à peu près toutes les latitudes du monde, où cette crevasse s'ouvre aussi largement que dans mon propre pays, j'ai subi, j'ai souffert ces réformes-là comme des emplâtres sur des jambes de bois, des rapetassages ; or les emplâtres

endommagent le tibia comme les rapetassages déchirent encore plus le tissu qu'ils cherchent à consolider.

Oui, nous vivons une période comparable à l'aurore de la paideia, après que les Grecs apprennent à écrire et démontrer ; comparable à la Renaissance qui vit naître l'impression et le règne du livre apparaître ; période incomparable pourtant, puisqu'en même temps que ces techniques mutent, le corps se métamorphose, changent la naissance et la mort, la souffrance et la guérison, l'être-au-monde lui-même, les métiers, l'espace et l'habitat.

Face à ces mutations, sans doute convient-il d'inventer d'inimaginables nouveautés, hors les cadres désuets qui formatent encore nos conduites et nos projets. Nos institutions luisent d'un éclat qui ressemble, aujourd'hui, à celui des constellations dont l'astrophysique nous apprit jadis qu'elles étaient mortes déjà depuis longtemps (...)

Sur base de ces constats, nous pouvons formuler l'hypothèse que les processus de transmission entre générations, entre groupes sociaux, entre territoires, ont probablement pris d'autres formes, de nouvelles formes. Pour avancer dans notre hypothèse de travail, nous devons à ce stade nous poser deux questions.

1. Quels sont les « outils à vivre » transmis aux générations futures ?

Pour reprendre des mots de l'ethnologue belge Ita Gassel, chaque groupe humain est porteur d'une culture si on entend par le mot culture les outils à vivre dont il dispose pour voir le monde, comprendre le monde, agir sur le monde. Aller à la découverte des « outils à vivre » de groupes humains dans ce cas-ci, c'est faire émerger par l'écoute et l'observation les représentations sociales et culturelles, les expressions créatives (l'esthétique), les inventions, les savoirs, les savoir-faire et savoir-être, les techniques sociales de communication, les systèmes de valeurs, les schémas de comportement dont ils disposent pour agir sur le monde.

2. Comment le curseur « mémoire »-« histoire »⁴ bouge-t-il du passé au présent et du présent au futur ?

Il apparaît clairement que le devoir de mémoire ne suffit pas à assurer la transmission alors que le devoir d'histoire en est constitutive. La mémoire privilégie l'orthodoxie et le consensus en s'enfermant dans le passé, en recourant aux émotions fugitives, au détriment de la liberté de pensée, de la critique et de l'accès à l'universel, tout en neutralisant la créativité. Les « prêtres » autoproclamés de la mémoire s'enferment dans le passé et font mal à la

⁴ L'histoire étudie et tente de comprendre les événements du passé tandis que la mémoire en ravive le souvenir et les préserve de l'oubli. Toutes deux sont donc liées, mais de nature différente... Il n'appartient pas à l'historien de régenter la mémoire collective. L'histoire explique et tâche de faire comprendre, et la mémoire juge. En 2000, le philosophe Paul Ricoeur publiait « *La mémoire, l'histoire, l'oubli* » dans lequel il souligne l'importance d'un "travail de mémoire", et non pas d'un devoir de mémoire, à l'image d'un travail de deuil, dans lequel l'histoire peut contribuer à transformer une mémoire malheureuse en une juste mémoire, heureuse et pacifiée (extrait du texte « les termes du débat sur les **lois mémorielles** » publié sur le site internet LA DOCUMENTATION FRANCAISE – LA LIBERTE DU CITOYEN)

démocratie. Les lois mémorielles mettent à mal la cohésion sociale, entraînant une guerre de mémoires, divisant la société entre accusateurs et criminels (...)

Dans une dynamique historique, le passé est une injonction :
« il nous met en demeure de répondre maintenant, de choisir, de sélectionner, de critiquer » - Jacques Derrida(...)

Entre deux mondes ou deux systèmes, apparaissent dans le temps des « trous noirs » symptômes d'une crise où il ne s'agit plus de revenir au temps précédent, mais de retisser, de remailler, en nous référant aux premiers trous noirs entre les âges de l'humanité : paléolithique, néolithique, conquête du nouveau monde. Il nous appartient de travailler à la recouture du fil historique... ou de la courroie effilochée en décodant ce qui se trame dans cet espace de transition(...)

Entre deux mondes, l'un qui se meurt, l'autre qui cherche à se métamorphoser, le trou qui se creuse entre ces deux âges de l'humanité est-il un drame ou une chance, comme l'est toute crise ? Entre deux versants des fils de la transmission sont coupés, d'autres sont consolidés. Des nœuds dans la trame se dénouent, d'autres cherchent avec espérance à se rejoindre pour un nouveau maillage...

Dans quels espaces de transition ? Avec quels « passeurs » transfrontaliers ?

La transmission n'est donc pas descendante d'un versant vers l'autre versant mais transfrontalière, pour dépasser le binaire en constituant un tiers qui peut les réunir. Cela suppose des « passeurs »⁵ ayant une capacité de comprendre l'autre versant, de se mettre au niveau de l'autre... pour élaborer ensemble un autre paradigme... les flux nous intéressent plus que les stocks pour reconstituer des ponts, des passerelles.⁶

A partir de là, le pari est d'engager des processus de changement qui doivent permettre aux différentes générations, dans une démarche dialogique, d'avoir par des fondus enchaînés une place dans la société. C'est l'exercice d'observer ce qui se passe dans les raccords progressifs entre deux générations, et d'observer ce qui se passe dans la transition d'une époque à une autre époque.

⁵ En France, des associations telles que **les centres sociaux** se sont constituées sur base du triptyque DIGNITÉ – DÉMOCRATIE – SOLIDARITÉ, s'inspirant des **settlement** qui ont vu le jour en Grande Bretagne au début du 20^{ème} siècle. Le premier settlement naît à Whitechapel, le quartier où sévit Jack l'éventreur, une banlieue populeuse et populaire de Londres, la plus grande métropole européenne de l'époque et berceau de la révolution industrielle. C'est le temps du positivisme triomphant, la croyance dans un progrès technique, terreau du progrès social et économique. L'idée des settlement (les pionniers ont été les époux Barnett) était de créer des passerelles pour des mondes qui ne se rencontrent déjà plus... De cette analyse visionnaire de la ville naîtra l'idée de « résidence » tout en ne la réduisant pas à l'habitat.

⁶ **Marc Vandewynckele** (programme séminaire Conforte à Fès 16-18 mai 2013)

Mais, revenons à Paolo Freire qui précise dans « Pédagogie de l'opprimé » toute l'importance de miser sur des processus « éducatifs » basés sur le dialogue.

Le dialogue, essence de l'éducation vue comme pratique de liberté.

(...) Nous découvrons dans la parole deux dimensions : l'action et la réflexion, solidaires de telle manière, dans une interaction si absolue, qu'en supprimant l'une d'elles, ne serait-ce qu'en partie, l'autre en souffre immédiatement. Il n'y a pas de parole véritable qui ne soit praxis⁷. Aussi, prononcer une parole authentique, c'est transformer le monde.

(...) Mais si la parole authentique qui est travail, qui est praxis, transforme le monde, elle n'est pas réservée à quelques hommes, mais constitue un droit pour tous. C'est pourquoi personne ne peut prononcer une parole véritable tout seul, et personne ne doit imposer aux autres sa parole en refusant la leur.

Le dialogue est cette rencontre des hommes, par l'intermédiaire du monde, pour l'exprimer, et il ne se limite donc pas à une relation je-tu. Le dialogue n'est pas possible entre ceux qui veulent « dire » le monde et ceux qui s'y refusent. Entre ceux qui dénie aux autres le droit de prononcer une parole et ceux qui sont privés de ce droit. Il faut d'abord que ceux qui sont privés du droit primordial à la parole reconquièrent ce droit et que cesse cette agression déshumanisante.

(...) Par ailleurs, il n'y a pas de dialogue sans humilité. L'expression du monde, grâce à laquelle les hommes le re-crèent d'une manière permanente, ne peut pas être un acte d'orgueil. Le dialogue, rencontre des hommes pour apprendre ensemble à agir, se rompt lorsque ses pôles, ou l'un d'entre eux, oublie l'humilité.

Comment puis-je dialoguer si je projette sur l'autre l'ignorance, c'est-à-dire si je la vois toujours chez l'autre et jamais chez moi ?

Comment puis-je dialoguer si je me considère comme un homme différent, plein de qualités dès la naissance, si je considère les autres comme de simples « ça » au lieu de voir en eux d'autres « moi » ?

Comment puis-je dialoguer si je fais partie d'un « ghetto » de purs, maîtres de la vérité et du savoir, pour qui tous ceux qui sont en dehors sont ces « gens-là » ou des « inférieurs de naissance » ?

Comment puis-je dialoguer si je pars du principe que dire le monde est une tâche réservée à des hommes choisis, et que la présence des masses dans l'histoire est le signe d'une détérioration que je dois éviter ?

Comment puis-je dialoguer si je refuse la contribution des autres, si je ne la reconnais jamais et si je la trouve même offensante ?

Comment puis-je dialoguer si je crains le dépassement et si le simple fait d'y penser me fait souffrir et me déprime ?

L'autosuffisance est incompatible avec le dialogue. Les hommes qui ne sont pas humbles, ou qui ne le sont plus, ne peuvent s'approcher du peuple. Ils ne peuvent être ses compagnons pour dire le monde. Si quelqu'un n'est pas capable de comprendre qu'il est le même homme que les autres, il a beaucoup à faire pour arriver au point de rencontre avec eux.

A ce point de rencontre, il n'y a ni ignorants, ni savants absolus : il y a des hommes qui, ensemble, essaient de savoir davantage⁸(...)

⁷ Parole avec action + réflexion = praxis

Parole sans action = bavardage, verbalisme

Parole sans réflexion = activisme

⁸ Paolo Freire, « Pédagogie de l'opprimé », édition François Maspero, Paris, 1974, pages 71 – 72 – 74.

Pour nous, à l'AMO « La Rencontre », il est important de partir des expertises de terrain, depuis les expériences existantes, pour construire avec les jeunes et les familles des processus de réseau (de transmission) et pour permettre aux différentes générations, dans une démarche dialogique, d'avoir une place dans la société et par là enclencher des mécanismes de dignité.

Cette démarche, ce processus de travail communautaire, a commencé fin de l'année 2012 avec une première étape, celle d'interroger notre pratique sur ce thème lors de moments de travail en équipe, en interne, durant lesquels un regard clinique est posé sur ce qui émerge des situations que nous accompagnons en suivi individuel.

Autour de trois questions

- comment les familles, les jeunes, les parents développent-ils des stratégies pour maintenir la tête hors de l'eau ?
quelles sont les ressources sur lesquelles ils peuvent s'appuyer ?
dans leur environnement direct - la sphère privée ; dans un environnement plus large - la sphère conviviale, la sphère associative et sociale (le voisinage, l'école, les associations, les services, les administrations...) ?
- quelles sont les nouvelles formes de solidarité qui se construisent et qui permettent d'enclencher des mécanismes de résilience ?
quels sont les outils dont disposent les familles, les jeunes, les parents pour se forger un parcours sur les chemins de la dignité ?
- dans ce monde en changement (en transition) quels sont les modes de transmission mis à l'œuvre par les familles, les jeunes, les parents ?
qu'est-ce qui est transmis entre générations ?

Autour de trois grands axes.

- Sur le plan familial et individuel.
- Sur le plan scolaire.
- Sur le plan sociétal.

Au sein de l'AMO « La Rencontre », nous nous sommes soumis à cet exercice. Et de voir comment l'outil milieu ouvert peut avancer avec toutes ses limites dans des processus d'émancipation.

L'idée de renforcer la confiance en soi des personnes /familles afin qu'elles puissent faire face à des situations jugées « limites » est souvent mis à l'œuvre par l'AMO, où les personnes peuvent trouver le soutien et l'accompagnement nécessaire pour différentes situations. Sur la question de la transmission (dans un sens plus large qu'au niveau de la famille), que peut-on observer de génération à génération ? Au-delà de certaines valeurs/traditions, c'est aussi tout un patrimoine matérielle et immatérielle qui est en jeu ici.

« *Se forger un parcours sur les chemins de la dignité* », en faisant appel à la notion de résilience : les difficultés familiales ne se transmettent pas nécessairement d'une génération à l'autre.

Enfin, face aux situations de décrochage scolaire et d'exclusion, on peut aussi observer une perte de repère au niveau de l'éducation. Ce qui peut engendrer une limitation de perspectives d'avenir. Or, c'est dans l'idée école⁹ que peuvent éclore des perspectives d'avenir, c'est à l'école que doivent grandir des citoyens dans la dignité autour de quelques pistes :

- Faire s'exprimer les jeunes sur ce que représente l'école pour eux. En quoi peut-elle être un lieu d'émancipation ? (valeur et sens de l'école).
- Favoriser la sensibilisation à la différence, pour endiguer les processus d'exclusion qui frappent les jeunes qui sont le plus dans les difficultés scolaires et familiales (cela arrive à tout le monde, ce n'est pas par manque d'intelligence mais c'est la conjonction d'événements qui peut contrarier le cours de la vie).
- Privilégier entraide et le remaillage du tissu social.
- Diffuser des informations sur l'existence de lieux où le dialogue est possible, lieux ressources pour éviter l'engrenage de l'exclusion.
- Découvrir les activités humaines de proximité (tant pour les jeunes que pour les familles), avec l'objectif de densifier le tissu social pour ne pas se sentir isolé face aux situations de crises (situations limites).
- Amener le débat sur la société de consommation, afin de sensibiliser les jeunes à l'exercice de l'esprit critique.

La seconde étape du processus consiste à confronter l'hypothèse de travail avec nos homologues AMO de l'arrondissement Mons-Borinage (Transit, Service Droit des Jeunes, Arpège, Parler pour le dire, J4, L'Accueil, Ancrage).

Cette étape est essentielle pour consolider l'hypothèse de travail de départ et ainsi affiner le questionnement sur le sujet de la transmission ; c'est la contre-épreuve dans le schéma proposé par Jean Blairon à la commission CAAJ-AMO du Conseil d'Arrondissement de l'Aide à la Jeunesse de l'arrondissement Mons-Borinage en vue d'élaborer un diagnostic social.

⁹ Le mot école vient du latin *schola*, signifiant « loisir consacré à l'étude » en opposition à la sphère des tâches productives.

La contre-épreuve va nous permettre de poursuivre la récolte d'expertise auprès d'autres institutions qui nous sont proches dans les démarches que nous déployons, auprès d'autres acteurs-ressources. C'est la troisième étape, avec deux types d'intervention :

① Interpellation de nos partenaires, nos collègues travailleurs sociaux et un groupe test « jeunes » en constitués en une unité témoin. Avec deux objectifs :

- faire émerger une expertise pour le développement de pistes d'actions adaptées au public avec lequel nous sommes amenés à faire un travail d'accompagnement
- construire, sur base de cette expertise, un outil d'animation destiné aux jeunes sur le sujet

② Mise en d'une recherche action participative (rap) sur la commune de Colfontaine, en partenariat avec le Centre Culturel de Colfontaine et l'équipe Relais-Mons de Picardie Laïque.

Schématiquement, il s'agit, dans un processus de recherche action participative, de faire émerger un certain nombre de piste d'actions qui favoriserait le passage du paradigme « individu/consommateur » à « individus/citoyen »

- par l'élaboration avec l'ensemble des acteurs concernés (jeunes, acteurs sociaux, acteurs de l'éducation) d'une cartographie des espaces de transmission existants et ceux à inventer
- depuis un outil d'animation adapté à un public jeune, déclencher des mécanismes de solidarité et de dignité.