Notos

N° 8 | 2026
Formes de la résonance à l'ère de l'Anthropocène: comment faire advenir le plurivers?

Résonances éducatives et accompagnement émancipateur

Vers un engagement vertueux à l'ère de l'Anthropocène

Jean-Noel MANOUBA *Doctorant*
ED SHAL & LINE
Université Côte d'Azur, Nice

Édition électronique :
URL :
https://notos.numerev.com/articles/revue-8/797-resonances-educatives-et-accompagnement-emancipateur
DOI : numerev_2726
Date de publication : 25/02/2026

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : MANOUBA, J.-N. (2026) Résonances éducatives et accompagnement émancipateur. *Notos*, (8). https://doi.org/10.34745/numerev_2726

À l’ère de l’Anthropocène, l’éducation ne peut plus se limiter à réparer les effets d’une modernité techniciste. Elle doit affronter l’*hybris* contemporaine en réinventant ses finalités : relier, émanciper et transformer. Cet article présente le Triangle Médiateur de Transitions (TMT) comme un cadre vivant d’évaluation transformatrice et d’accompagnement émancipateur, articulant *fresque, arbre et charte* autour des postures d’explorateur, d’accompagnateur et d’ambassadeur. Explicité à l’occasion d’une expérimentation éducative menée à Callelongue (2024), le TMT fait émerger des moments médiateurs de résonance où attention et intention, coopération et engagement deviennent des leviers de reliance et de discernement. Il relie transformation individuelle et collective dans une dynamique où évaluer, c’est aussi apprendre à (se) transformer ensemble, en révélant les dispositions invisibilisées et en replaçant les *rapports à* (à soi, aux autres, au réel et au vivant) au cœur du processus formatif. En situant l’évaluation dans un continuum d’accompagnement, cette approche invite à repenser les liens entre faire, vivre et être, ouvrant la voie à une pédagogie de la résonance partagée et de la reliance, capable de restaurer un rapport éthique, esthétique et sensible au monde vivant.

In the Anthropocene era, education can no longer be confined to repairing the effects of a technicist modernity. It must confront contemporary *hubris* by reinventing its purposes: to connect, to emancipate, and to transform. This article introduces the Mediating Triangle of Transitions (TMT) as a living framework for transformative assessment and emancipatory accompaniment, intertwining the *fresco* (shared diagnosis), the *tree* (capacities and dispositions), and the *charter* (collective commitments) around the postures of explorer, accompanist, and ambassador. Developed through an educational experiment in Callelongue (2024), the TMT reveals mediating moments of resonance where attention and intention, cooperation and commitment become levers of relational awareness and discernment. It connects individual and collective transformation in a dynamic where to assess is also to learn how to transform oneself together, by unveiling invisibilized dispositions and by placing relationships to self, others, and the living world at the core of formative experience. By situating evaluation within a continuum of accompaniment, this approach redefines the interplay between doing, living, and being, opening the way for a pedagogy of shared resonance and relational attunement, capable of restoring an ethical and sensitive relationship with the living world.

Mots-clés :
Anthropocène, Reliance, Résonance, Triangle Médiateur de Transitions, Evaluation transformatrice, Accompagnement émancipateur, Rapports à, Disposition invisibilisées, Pédagogie du vivant, Mediating Triangle of Transitions, Transformative assessment, Emancipatory accompaniment, Relationships to, Invisibilized dispositions, Relational attunement, Living pedagogy

---

Introduction : vers une éducation résonante et émancipatrice

Jean-Noel MANOUBA[1]

Les travaux récents en sciences de l'éducation, en sociologie et en philosophie pointent une crise du lien entre l'humain et son environnement, accentuée par l'Anthropocène (Hétier et Wallenhorst 2021, Biancofiore et Barniaudy 2024). L'urgence climatique et les crises sociales, en nourrissant une éco-anxiété (Rosa 2018, Hétier et Wallenhorst 2021), révèlent l'épuisement d'une éducation utilitariste et accélérée qui tend à aliéner les individus.
Il devient crucial de proposer une éducation et un accompagnement qui favorisent la résonance, comprise comme une relation vivante entre le sujet et le monde : une disponibilité à être touché, à répondre et à se transformer en retour. Plusieurs auteurs, dont Vial et Ardoino (2009), Caparros-Mencacci et Barthes (2024), Charlot (1997), Lahire (1998), insistent sur la nécessité d'un cadre holistique où *rapports à* (au savoir, au vivant, aux autres) et dispositions (comprises comme tendances durables orientant comportements et perceptions, *ibidem*) sont pris au sérieux. Favoriser la résonance - relation vivante entre le sujet et le monde, disponibilité à être touché et à se transformer en retour (Rosa, 2018) - suppose d'articuler *rapports à*, dispositions et postures éducatives.

Cet article explore des pistes pouvant conduire à articuler rapports à, compétences et dispositions pour fonder une éducation critique et sensible.
Nous nous appuyons sur le *Triangle Médiateur de Transitions* (TMT), formalisé à Callelongue en 2024, à la fois artefact, méthode et processus vivant articulant trois dimensions complémentaires :
• *Fresque* : conscientisation partagée, perception et représentation du réel ;
• *Arbre* : mobilisation ou émergence de compétences, dispositions et rapports à ;
• *Charte* : élucidation et engagement collectif.

Cette approche prolonge en partie les travaux sur les *arbres de talents* et les *arbres de connaissances* (Frémaux 2010 ; Authier & Lévy, 1992). Ces dispositifs visuels et évolutifs visent à valoriser les savoirs et les compétences au sein des communautés

apprenantes.

Nous suggérerons dans cet article comment des pédagogies coopératives et émancipatrices peuvent nourrir un engagement vertueux, en renforçant les dynamiques de résonance et de coopération au sein de projets collectifs s'appuyant sur une démarche TMT.

Cette perspective invite à dépasser le modèle centré sur les seules compétences pour intégrer rapports à, dispositions et postures dans une dynamique collective de coopération. C'est en ce sens que les travaux de Mencacci & Barthes (2024) offrent un appui précieux, en interrogeant comment l'évaluation peut mieux intégrer les dispositions éducatives à la pensée et à l'agir collectifs, dans une dynamique émancipatrice qui problématise le réel et questionne les valeurs - au-delà des « *éducations à* » qui le font rarement et des approches réductrices centrées sur les seules compétences, souvent envisagées selon une logique de « capital-compétences » (Rosa, 2018) plutôt que comme lien vivant entre l'apprenant·e et le monde.

Dans ce cadre, nous interrogeons comment une éducation située, ancrée dans le sensible et attentive aux processus relationnels, peut contribuer à accompagner l'émergence d'engagements conscients, lucides et authentiques visant la vertu. Cela implique de penser les *rapports à* non comme de simples variables individuelles, mais comme des dimensions structurantes des individus et des collectifs en transformation.

2. Cadre conceptuel : Rapports à et transformation des postures

Cet article s'inscrit dans le cadre d'une recherche doctorale en cours (Universités Côte d'Azur - LINE, dir. Nicole Mencacci-Caparros, et Aix-Marseille – ADEF, dir. Angela Barthes), consacrée à l'étude des liens entre accompagnement émancipateur et évaluation transformatrice dans les parcours éducatifs en nature. Cette recherche, ancrée dans les « *éducations à* » - en particulier l'éducation à l'environnement -, interroge la co-détermination entre accompagnement résonant et évaluation transformatrice, intégrant les dimensions auto-, collective et hétéro-évaluatives.

Elle s'appuie pour cela sur le Triangle Médiateur de Transitions (TMT), un cadre vivant articulant *rapports à*, dispositions et postures éducatives, dans une visée de reliance et d'émancipation.

Le concept de « *rapport à* » (Charlot, 1997 ; Marpeau, 2013) désigne la manière dont un individu perçoit, se positionne et agit dans ses relations au savoir, à soi, aux autres et au réel ; Leur mise en conscience, leur explicitation et leur élucidation dans l'expérience

éducative constituent, selon notre approche, une condition essentielle de toute transformation éducative profonde et fertile.

La notion de *rapport à* articule donc les dimensions *affectives, cognitives, sociales* mais aussi *éthiques et existentielles*. Le sujet n'est jamais face à un savoir neutre : il y est relié par son histoire, ses valeurs, ses engagements, ses espoirs ou ses résistances.

Nous avons envisagé une typologie des *rapports à* structurée en trois niveaux autour de la *disposition d'engagement*[2] :
• rapports fondamentaux : à soi, aux autres, au réel ;
• rapports de l'humain : à la problématisation, aux valeurs, au care ;
• rapports de l'être : au savoir, à la mobilisation, à la transformation.

Cette structuration permet d'analyser, d'interroger et d'accompagner la manière dont les apprenants se relient aux différents éléments de leur expérience éducative. Elle offre un outil pour repérer les formes de résonance ou, à l'inverse, les formes de dissonance qui freinent l'engagement.

Nous formulons l'hypothèse que lorsque ces neuf - rapports à - sont pris en compte et mis en synergie, la résonance peut s'opérer dans et hors la classe, déclenchant une dynamique d'engagement, d'appropriation-assimilation et de transformation.
Par exemple, au niveau de l'humain, un *care* fécond - entendu comme une attention, une posture et une action favorisant l'épanouissement de la vie, orientées vers soi, autrui, les institutions démocratiques et les écosystèmes naturels (Biancofiore et al., 2026) - peut être compris comme une forme de mise en résonance des « rapports à ».
Il s'appuie sur l'appropriation (ou la réappropriation) de valeurs ancrées, lesquelles gagnent à être re-problématisées afin de dépasser un apport éducatif parfois aliénant (Hétier, 2018). Un savoir qui ne re-problématise pas le réel demeure superficiel et ouvre la voie aux stéréotypes plutôt qu'à une pensée critique vivante.
Comme le rappelle Hétier (2018), il ne s'agit pas de relativiser les savoirs, mais de reconnaître qu'ils sont porteurs de valeurs et de normes : leur mise en relation devient alors un travail éthique, une réflexivité polyphonique où dialoguent la parole de l'élève, la rigueur des savoirs, la coopération et la profondeur du vivant.

Dispositions, vertu éthique et compétences

Les dispositions ne se réduisent pas à des savoir-faire ou à des aptitudes isolées : elles désignent des manières durables d'être et d'agir au monde, socialement ancrées et toujours situées (Lahire, 1998). En contexte favorable et mises en tension avec des engagements, elles s'ancrent parfois dans la personnalité et se traduisent alors en qualités (hospitalité, discernement…), lesquelles peuvent, dans une perspective éthique et collective, devenir des vertus.

Souvent invisibilisées par les dispositifs d'évaluation normés, ces dispositions fondent

pourtant une capacité intégrative : mobiliser de manière ajustée savoirs, émotions et engagements en interaction avec le réel.
Nous proposons donc de ne pas opposer compétences et dispositions, mais de les penser dans leur articulation dynamique, en nous appuyant sur la catégorisation de Le Boterf[3] (1995). Pour lui, une compétence se définit par la mobilisation d'une action dans un environnement donné, qui aboutit à un résultat et remplit un objectif. Lorsque ces éléments ne s'articulent pas dans une situation unique, mais se déploient dans des contextes variés ou pour des finalités multiples, on se situe plutôt du côté des dispositions - durables, transversales, parfois éthiques - qui orientent les compétences sans s'y réduire. Une disposition peut donner sens à une compétence, une compétence peut incarner une disposition - et, lorsqu'un désir d'agir s'y ajoute, elle peut devenir un talent (Authier & Lévy, 1992). Cette réciprocité, nourrie par les *rapports à*[4], ouvre la voie à une transformation éducative.

3. Hybris contemporaine et postures éducatives

Face à l'*hybris* contemporaine - arrogance et aveuglement face à nos limites (Rosa, 2018 ; Wallenhorst & Hétier, 2021) - l'éducation doit instaurer des espaces de régulation intérieure et collective, favoriser des dynamiques préventives et transformatrices dépassant la simple logique réparatrice.

Plutôt que de se focaliser sur la remédiation, source d'une culture de la réparation héritée du mythe notamment chrétien du « sauveur », il s'agit de favoriser le développement de vertus relationnelles et sociétales partagées.
Dans l'école inclusive, l'enjeu consiste à trouver un équilibre entre deux logiques : la compensation, qui répond à la vulnérabilité et l'accessibilité, qui transforme l'environnement pour prévenir et ouvrir les possibles. La mise en résonance de ces deux dynamiques fait émerger une éducation fertile, fondée sur la résonance éducative.
Inspirée des travaux de P. Walker (2013), cette fluidité langagière et inter-posturale - ou assertivité, entendue comme affirmation ajustée de soi et respectueuse d'autrui - constitue une ressource éducative essentielle. Elle soutient la résonance entre *rapports à*, dispositions et postures, et permet de circuler souplement d'une attitude à l'autre selon les besoins du collectif et les résonances du contexte.

Dans le Triangle Médiateur de Transitions (TMT), trois postures archétypales se complètent et se répondent :

- *l'explorateur (*arbre vers fresque) se mobilise, agit et transforme ;
- *l'accompagnateur* (charte vers arbre) veille, relie et réalise un soutien problématisé à la problématisation (Mencacci, 2014), évitant ainsi de dériver vers le « sauveur » ;

- *l'ambassadeur* (fresque vers arbre) éclaire et problématise, reliant valeurs et savoirs pour ouvrir la conscience collective.

Leur circulation favorise une écologie éducative vivante où chaque posture s'ajuste et se nourrit des deux autres, en résonance avec les processus du vivant. Ce triangle vertueux incorporé ne s'oppose pas seulement au triangle dramatique de Karpman : il le dépasse en devenant un schème éducatif vivant et fractal[5], où la flexibilité posturale soutient une écologie de la relation, une éthique de la résonance et une ouverture continue du sens.

4. De l'expérience située à l'émergence du Triangle Médiateur de Transitions

L'expérimentation menée à Callelongue[6], dans le massif de Marseilleveyre, a constitué une expérience fondatrice mêlant exploration, coopération et introspection, entre obscurité et lumière, roche et mer. Un petit groupe de jeunes de 14 (E.) à 23 et 24 ans (S., T., A.) y a participé, aux côtés de l'auteur (L.), dans une marche familiale éducative à la fois contemplative, active et réflexive.

Les moments médiateurs de résonance, souvent déclenchés par des événements naturels ou des régulations spontanées - lever de soleil partagé, débats sur la poursuite de l'expérience - ont ouvert des espaces d'attention et d'engagement inédits. Les micro-entretiens menés tout au long du parcours et notamment le dernier entretien collectif réalisé quelques jours plus tard ont permis de revisiter ces instants à la lumière du vécu global et d'en faire émerger une mise en mots sensible : un travail de résonance éco-narrative entre ressenti, compréhension et engagement.

En articulation avec les échanges avant, pendant et après la sortie - et plus particulièrement avec cet *entretien collectif final*[7], moment de mise en mots et de relecture partagée de l'expérience-, trois niveaux d'évaluation se sont dégagés et se répondent :

- *auto* : chacun a revisité son expérience intérieure, donnant voix à la transformation de ses *rapports à* ;
- *collectif* : les échanges ont favorisé la reconnaissance des tensions et des résonances vécues dans le collectif ;
- *externe* : le regard tiers, ancré dans le réel, a ouvert à une compréhension élargie des dynamiques à l'œuvre.

Ces trois niveaux d'évaluation soutiennent la conscience de soi, la reconnaissance mutuelle et l'ouverture au réel. Ils s'enrichissent mutuellement dans une *articulation circulaire* où compréhension, postures et action se transforment ensemble. Un autre article décrira leurs contenus et évolution dynamique ainsi que les résonances entre individus et collectif. Pour résumer :

- *le TMT collectif* révèle le passage d'une coordination en tension à une coopération régulée et confiante ;
- *le TMT de E*. illustre une montée en capacités progressive, du dépassement de soi à la transmission ;
- les tableaux posturaux suggèrent comment les ajustements individuels, dans le cadre d'un soutien mutuel, ont nourri la flexibilité inter-posturale du groupe.

L'ensemble témoigne d'un mouvement d'apprentissage intégré, où la *résonance entre pôles* et postures rend visible la transformation du rapport au savoir, à soi, aux autres et au réel.
C'est de cette expérience située qu'émerge la possibilité d'un *Triangle Médiateur de Transitions*, véritable matrice d'évaluation et d'émancipation vivante, que la section suivante propose de discuter.

5. Discussion : vers une évaluation transformatrice et résonante

Les trois niveaux d'évaluation mis en œuvre à Callelongue ont confirmé la portée *intégrative* (*fresque : relier*), *coopérative* (*arbre : co-agir*) et *formatrice* (*charte : s'engager*) du TMT. Ils ont permis de dégager un processus vivant où évaluer, c'est aussi apprendre à (se) transformer ensemble.

Sur cette base, le *Triangle Médiateur de Transitions* peut être compris comme la formalisation d'un cheminement à la fois sensible, réflexif et éducatif, articulant pôles et postures dans une dynamique de résonance.

L'évaluation transformatrice ainsi esquissée ne se réduit pas à mesurer : elle accompagne la prise de conscience, la co-construction et la reliance. En s'appuyant sur la résonance (Rosa, 2018), elle reconnaît que toute évaluation est une relation vivante : être touché, répondre, se transformer. Elle devient ainsi un levier d'émancipation, dans la continuité des travaux de Mencacci (2014) et de Schwartz (2011) sur la *renormalisation* - entendue comme transformation consciente des cadres de sens - et de Go (2014) et Marpeau (2013) sur les gestes d'*émancipation.*

Dans cette perspective, les dimensions auto, co et externe de l'évaluation ne sont pas successives mais en interaction permanente : l'auto-évaluation soutient la conscience de soi, la co-évaluation nourrit la reconnaissance mutuelle, et l'évaluation externe offre un regard tiers qui relie ces deux mouvements au réel. Leur résonance circulaire transforme à la fois la compréhension, l'action et la posture.

Le TMT prolonge également les réflexions d'Angela Barthes (2021, 2023) sur les limites prescriptives des « *éducations à* » et la nécessité de refonder leurs cadres axiologiques. Il invite à déplacer le centre de gravité de l'évaluation : du contrôle des acquis vers la transformation du rapport au savoir, au monde et au collectif. En cela, il s'inscrit bien dans une approche intégrative, coopérative et formatrice :

- *intégrative*, parce qu'il relie les savoirs de la complexité, les émotions et les engagements ;
- *coopérative*, car il repose sur la co-construction et la mutualisation des interprétations ;
- *formatrice*, enfin, puisqu'il soutient la réflexivité et la projection de nouveaux possibles.

Cette évaluation devient un espace de *résonance partagée* : la valeur n'y est pas attribuée mais co-élaborée. Elle agit comme un *kairos éducatif* (Galvani, 2016) : un moment d'ouverture où l'on perçoit la possibilité de transformer la norme plutôt que de la reproduire.
Dans cette dynamique, la résonance fait émerger une *reliance élargie* : les pôles du TMT, leurs interrelations et leurs prolongements fractals construisent un système vivant où les apprentissages se répondent d'une échelle à l'autre. L'évaluation devient alors non plus une fin, mais une *respiration éducative* - un mouvement cyclique où la fresque éclaire, l'arbre développe et la charte engage.

Ainsi, la valeur de l'expérience éducative ne se situe plus dans le produit ou la performance, mais dans la *transformation réciproque* du sujet et du collectif en résonance avec le réel. Le Triangle Médiateur de Transitions incarne cette tension féconde entre rigueur et sensibilité, entre éthique du lien et discernement du juste. Il ouvre à une *pédagogie de la résonance* : une manière d'apprendre et d'enseigner où l'évaluation, loin d'être un jugement, devient un acte de reliance, c'est-à-dire un geste de soin porté au vivant en chacun et entre nous tous et toutes.

6. Conclusion : une pédagogie de la

résonance et de la reliance

L’éducation retrouve ici son rôle premier : non pas produire, mais faire, vivre et être ensemble dans un monde partagé.

Face à la désagrégation de la reliance, il s’agit de raviver les conditions d’une *résonance partagée*, où la relation à soi, aux autres et au vivant redevient un lieu d’apprentissage et d’espérance.

L’expérience de Callelongue en a témoigné : lorsque l’on marche, contemple, débat, se tait, s’écoute et se soutient au cœur d’un paysage, naissent des *moments médiateurs* de résonance. Ces instants suspendus rendent tangible la possibilité d’une transformation commune, où chacun retrouve la capacité d’être touché et de répondre en retour.

Par la *fresque*, la communauté éducative prend conscience de ses réalités vécues et de ses valeurs ;
par l’*arbre*, elle déploie ses capacités et transforme ses postures en interaction avec le milieu ;
par la *charte*, elle s’engage dans une éthique de la responsabilité et du discernement.
Ces trois pôles et les résonances qui les relient forment une respiration éducative, où apprendre, c’est aussi apprendre à se relier.

Le *Triangle Médiateur de Transitions* (TMT) se présente dès lors comme un *dispositif vivant et fractal*, invitant à promouvoir la résonance dans toutes ses dimensions - sensible, cognitive, sociale et politique. Il s’agit moins d’un modèle que d’un *chemin d’éducation au vivant*, un processus d’évaluation émancipatrice où la valeur se co-élabore et se vit.

Cette pédagogie de la résonance et de la reliance prolonge la vision d’une éducation ouverte : une éducation qui *relie le faire, le vivre et l’être*, qui reconnaît la vulnérabilité comme condition du lien, et qui place le soin du monde au cœur du savoir.

Ainsi, le TMT offre une manière d’habiter l’éducation comme une expérience réciproque de transformation. Il permet à *l’école et à la nature, aux individus et aux collectifs*, d’apprendre ensemble à habiter le monde, non pour le dominer, mais pour l’habiter avec justesse, gratitude et profondeur. Car c’est bien dans cette résonance partagée que peuvent se régénérer la reliance, la vertu et la joie d’exister.

Bibliographie

Authier Michel, Lévy Pierre, [1992]1998, *Les arbres de connaissances*, Paris, La Découverte.

Barthes Angela, 2022, « Quels enjeux des éducations environnementales et de développement durable entre transition écologique, urgence climatique et Anthropocène ? », *Éducation relative à l'environnement,* 17(2).

Barthes Angela, 2021, *Enjeux socio-cognitifs de l'engagement : la durabilité en contexte scolaire.* In Morin, O. & Lange, J.-M. (dir.), *Éducations*, 4(1), ISTE OpenScience.

Barthes Angela, 2023, *Éducations environnementales et disciplines : la complexification des tâches enseignantes. In Éduquer à l'Anthropocène : les nécessaires dimensions culturelles, économiques et sociales, Carnets rouges,* 27.

Biancofiore Angela & Barniaudy Clément (dir.) 2024, *L'éco-narration. Des ateliers d'écriture pour transformer notre relation au vivant,* Lormont, le Bord de l'eau.

Biancofiore et al., 2026, « Engager la sensibilité dans les humanités environnementales: vers une recherche transformative fondée sur l'expérience », revue *Notos 8*.

Charlot Bernard, 1997, *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.

Frémaux Anthony (dir.), Arnaud M., Ndordjii K., 2010, « Mobiliser une communauté d'apprentissage : Retour d'expérience d'une intervention pour le Ministère de l'Éducation Nationale du Tchad », *Revue Enjeux politiques du document numérique*, CNAM, novembre.

Galvani Pascal, 2016. *Conscientiser l'intelligence de l'agir : les kaïros de l'autoformation pratique.* In : Galvani (dir), *Démarches de recherche réflexive en étude des pratiques psychosociales*, Rimouski : UQAR, Comité de programme de la maîtrise en étude des pratiques psychosociales, recueil de textes méthodologiques.

Go Nicolas, 2014, « Sans cesse redessiner les gestes d'émancipation », dans *Recherches en éducation*, 20, Dossier « L'autonomie de l'élève : émancipation ou normalisation ? ».
https://doi.org/10.4000/ree.8085

Hétier Renaud, 2018, « Comment penser le triangle : savoirs, valeurs émancipatrices et normes sociales ? », *Revue internationale d'éducation de Sèvres,* n° 78, p. 19-26.

Hétier Renaud, Wallenhorst Nathanaël, 2021, *Accélérons la résonance ! Pour une éducation en Anthropocène,* Paris, Hermann.

Lahire Bernard, 1998, *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan.

Le Boterf Guy, 1995, *De la compétence : essai sur un attracteur étrange,* Paris, Éditions d'Organisation.

Marpeau Jacques, 2013, *Le processus de création dans le travail éducatif,* Toulouse, Érès.

Mencacci Nicole, 2014, *Les apports de recherches en évaluation et de l'ergologie à l'efficacité des pratiques en éducation scientifique, technologique et professionnelle*. note de synthèse pour l'HDR, Université d'Aix-Marseille, EA 4671, SFERE-FED 4238.

Mencacci Nicole, Barthes Angela, 2023, « Quelle évaluation pour les "*éducations à*" ?

Cadres, enjeux, pistes et limites », *Travail et apprentissages : revue de didactique professionnelle*, n. 26.
Morin Edgar, 2004, *La Méthode 6* : *Éthique*. Paris : Seuil.
Rosa Hartmut, 2018, *Résonance. Une sociologie de la relation au monde*, Paris, La Découverte.
Schwartz Yves, 2011, « Ergologie et activité : penser avec l'expérience », *Travail et apprentissages*, n° 8, p. 5-14.
Vial Michel, Ardoino Jacques (dir.), 2009, *Évaluation et accompagnement* : *quelles articulations ?,* Paris, Chronique Sociale.
Walker Pete, 2013, *Complex PTSD: From Surviving to Thriving*, Azure Coyote Books.

[1] Doctorant en sciences de l'éducation, laboratoire ED SHAL & LINE, Université de la Côte d'Azur

[2] Ces dispositions articulent engagement concret, savoirs de la durabilité, réflexion sur les valeurs, coopération dans l'agir et problématisation (Mencacci & Barthes, 2024).

[3] Le Boterf s'est inspiré par les travaux de Michel Authier sur les arbres de connaissances et les dynamiques de compétence collective (Authier & Lévy, 1992).

[4] Les résonances entre rapport à, dispositions, compétences (dont les Compétences Socio-Emotionnelles ou Psycho-Sociales CPS) nous autorisent de fait à les envisager comme un continuum capacitaire. L'on parlera dans la suite de cet article parfois seulement de capacités en sous-entendant chaine capacitaire des rapports àÂ aux compétences.

[5] Le terme fractal renvoie ici à une double dynamique du vivant. Par auto-similarité, chaque pôle du TMT — fresque, arbre et charte — contient en germe les trois, selon un principe d'emboîtement vivant où le tout se réfléchit dans chacune de ses parties. Par reproduction vivante, le principe de médiation rejoue et régénère sans cesse ce triangle, au fil des résonances entre intention, attention et transformation. Ainsi, la fractalité du TMT évoque moins une géométrie qu'un principe de résonance : ce qui se répète se transforme, et ce qui se transforme se relie.

[6] L'expérience décrite relève d'un terrain initial en contexte familial, réunissant adolescents et adultes lors d'une randonnée éducative en milieu naturel. Si ce cadre ne correspond pas à un dispositif pédagogique institutionnel, il a constitué un moment fondateur ayant initié les dynamiques étudiées par la suite dans des contextes éducatifs formalisés. Des travaux à venir en préciseront les déclinaisons pédagogiques, les publics concernés et les modalités d'accompagnement mises en œuvre.

[7] Récit final. En fin d'entretien, un retour réflexif invitait chacun à revisiter, à partir de son récit éco-narratif d'un ou plusieurs moments médiateurs de résonance, la transformation de la conscience de ses rapports à et dispositions : en quoi ces témoignages éclairaient leur évaluation initiale globalisée et leur projection dans l'avenir.