



HAL
open science

Une éducation intégrale en contexte d'enseignement universitaire.

Djailton Pereira da Cunha, Nadja Acioly-Regnier, Aurino Lima Ferreira,
Florent Pasquier

► To cite this version:

Djailton Pereira da Cunha, Nadja Acioly-Regnier, Aurino Lima Ferreira, Florent Pasquier. Une éducation intégrale en contexte d'enseignement universitaire. : Étude exploratoire des vécus professionnels d'enseignants universitaires brésiliens et français dans une perspective multidimensionnelle.. “ Prati-quer, (se)former (aux), (re)penser et questionner les pédagogies émancipatrices – actualités & débats ”, ESPE de Paris, Jun 2018, Paris, France. halshs-02963143

HAL Id: halshs-02963143

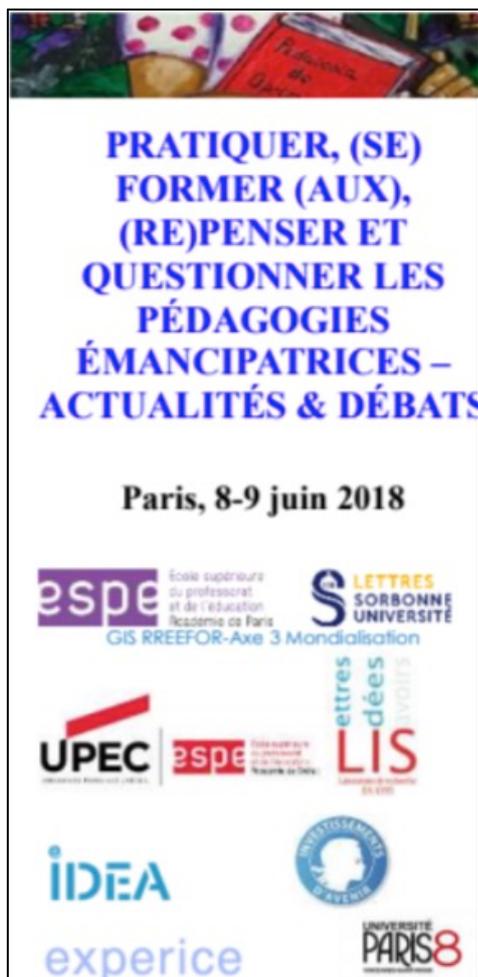
<https://shs.hal.science/halshs-02963143>

Submitted on 9 Oct 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Public Domain



* Djailton PEREIRA DA CUNHA, Docteur Lyon2 et UFPE (Brésil)

djailtoncunha@uol.com.br

* Nadja Acioly-Regnier, MCF HDR, Lyon2 ESPE – Université Claude Bernard Lyon1 UMR 5191 ICAR - Interactions, Corpus, Apprentissage, Représentations.
nadja.acioly-regnier@univ-lyon1.fr

* Aurino LIMA FERREIRA, professeur Université Fédérale de Pernambuco (UFPE), Brésil.

aurinolima@gmail.com

* Florent PASQUIER, MCF Paris-Sorbonne. Costech, UTC.
florent.pasquier@gmail.com

Une éducation intégrale en contexte d'enseignement universitaire. *Étude exploratoire des vécus professionnels d'enseignants universitaires brésiliens et français dans une perspective multidimensionnelle.*

Éducation; Interculturel; Perspective Multi-paradigmatique.

Résumé

Cet article fait partie d'une recherche étendue sur l'éducation qui intègre la dimension de la santé. Plusieurs méthodes de recueil des données ont été mobilisées. Nous nous appuyons essentiellement ici sur une série d'entretiens semi-directifs à destination d'enseignants et chercheurs français et brésiliens. Ces entretiens ont fait l'objet d'analyses informatiques approfondies qui ont donné lieu à des résultats sous forme de visuels et de classifications. L'analyse montre que leurs perspectives éducatives sont basées sur le concept d'une formation intégrale. Celle-ci met en œuvre différents éléments issus du courant de la pédagogie humaniste : variété des contextes, approches transversales, formations transdisciplinaires, axes paradigmatiques... Parmi les principaux résultats observés, l'homme donne un sens à chacun de ces éléments et à leur combinaison. Il va dans le sens d'une quête personnelle comme processus toujours en voie d'achèvement, que nous appelons la formation humaine multidimensionnelle, et qui mobilise la notion de "don". En conclusion, ce modèle conduit au don de s'instruire et à la reddition de soi. Une conséquence naturelle induite de cette démarche est l'obtention et le maintien de l'être dans un état de bonne santé sur plusieurs plans (physique, émotionnel, social et mental).

1. Introduction

L'objectif de cet article est d'analyser les processus concernés dans une formation humaine multidimensionnelle (Cunha, 2017; Rohr, 2010, 2013) pour mettre en évidence que les dilemmes liés à l'opposition entre théorie et pratique ont des impacts sur la santé des apprenants et des enseignants. L'enjeu est de confirmer que, dès lors qu'une formation de ce type serait comprise et mise en pratique, l'obtention d'une "bonne santé" serait une conséquence naturelle d'une « bonne formation ».

Pour débiter un état des lieux liminaire, notons qu'en 1946 l'Organisation Mondiale de la Santé définissait la santé comme « un état de complet bien-être physique, mental et social, (qui) ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité ». Et concernant la santé mentale, cette organisation a précisé environ 70 ans plus tard que « on définit la santé mentale comme un état de bien-être qui permet à chacun de réaliser son potentiel, de faire face aux difficultés normales de la vie, de travailler avec succès et de manière productive et d'être en mesure d'apporter une contribution à la communauté ». Une dimension collective de la santé est donc proposée en complément. Nous pouvons donc nous intéresser à ce titre aux aspects et conditions tant relationnelles que éducationnelles des personnes.

Dans le rapport du Sénat français du 24 novembre 2016, il est mis en évidence qu'un grand nombre d'enseignants stagiaires ou titulaires, du premier et du second degré, démissionnent. Ainsi, en 2015-2016, 539 titulaires du premier degré ont mis fin à leur contrat. Ce chiffre est en augmentation depuis 2012. Par ailleurs, nombreux sont les enseignants en poste qui se mettent en congé longue durée ou en congé maladie. De nombreux enseignants du premier et du second degré dénoncent un climat scolaire qui se dégrade et qui empêche les enseignants de se sentir épanouis. D'autres enseignants ont l'impression de ne pas s'en sortir face à ce climat scolaire défavorable et perçoivent cela comme un stress qui joue sur leur motivation à travailler.

Notre étude a visé à comprendre la perception des éducateurs brésiliens et français sur les possibles contributions des paradigmes transpersonnels et ceux de la spiritualité dans le processus de formation humaine. En s'inspirant d'une méthodologie constructiviste, une approche d'enquête transpersonnelle intuitive (Anderson, 2011) a été réalisée, ainsi que des interviews semi-dirigées avec cinq enseignants au Brésil et cinq en France. A partir de celles-ci ont été développées des analyses phénoménologiques et lexicométrique.

Les participants de cette enquête y ont répondu volontairement jusqu'à ce que soit atteint le critère de saturation des réponses attendues. Le groupe brésilien comprends trois enseignants et deux enseignantes. Tous sont mariés, ils appartiennent au groupe d'âge 40-65 ans, et viennent des régions nord-est, sud-est et sud du Brésil. Ils ont des parcours et doctorats en philosophie, médecine, psychologie, sciences de l'éducation et sociologie. Le groupe français est composé de quatre enseignants et d'une enseignante. Parmi ces participants, deux sont mariés, un est célibataire et deux sont séparés. Ils appartiennent au groupe d'âge 40-85 ans. Ils ont une formation de base en sciences de l'information, éducation, philosophie et psychologie, et des doctorats dans les domaines de l'anthropologie, l'éducation, la philosophie, la psychologie, la théologie. Il y a des participants français avec plus d'un doctorat (habilitation à diriger des recherches).

Les rencontres avec les enseignants participant à cette recherche, au cours de la conduite des interviews, ont été développés en trois étapes suivant un déroulé préalablement préparé. Dans la première phase, nous avons fait un bref exposé sur la recherche, en indiquant le thème, les objectifs et les principes directeurs de l'étude, puis nous avons remercié le participant pour sa disponibilité. Nous établissons alors les accords éthiques pour garantir son anonymat. Dans la deuxième phase, nous avons réalisé une interview semi-dirigée (questions de réflexion et éléments de discussion)

d'au moins 75% de ST est nécessaire.

L'analyse de la CHD, illustrée par le dendrogramme de la figure 3, montre qu'au départ le corpus “Perspectives multiparadigmatiques de la formation humaine” a été divisé (1ère partition) en deux sous-corpus (le plus grand s'appelant “Épistémologique-Ontologique” et le second “Épistémologique-Méthodologique”). Ensuite, le premier sous-corpus, “Épistémologique-Ontologique”, est subdivisé (2ème partition), et génère les classes 3 et 4. L'autre sous-corpus se subdivise également (3ème partition), et génère les classes 1 et 2. Cela signifie que les classes 3 et 4 ont une relation ou une proximité inférieure aux classes 1 et 2. La classe 3 a une relation ou une proximité plus élevée à la classe 4, tout comme la classe 1 a plus de relation ou de proximité avec la classe 2. La CHD a pris fin à ce stade parce que ces quatre classes étaient stables, c'est-à-dire que chaque classe était composée d'Unités de Contexte Élémentaire (UCE) avec des termes semblables. Pour chacune de ces classes nous disposons de mesures : effectif/fréquence, pourcentage, niveau de signification - khi-carré d'association des formes actives les plus souvent associées (mots).

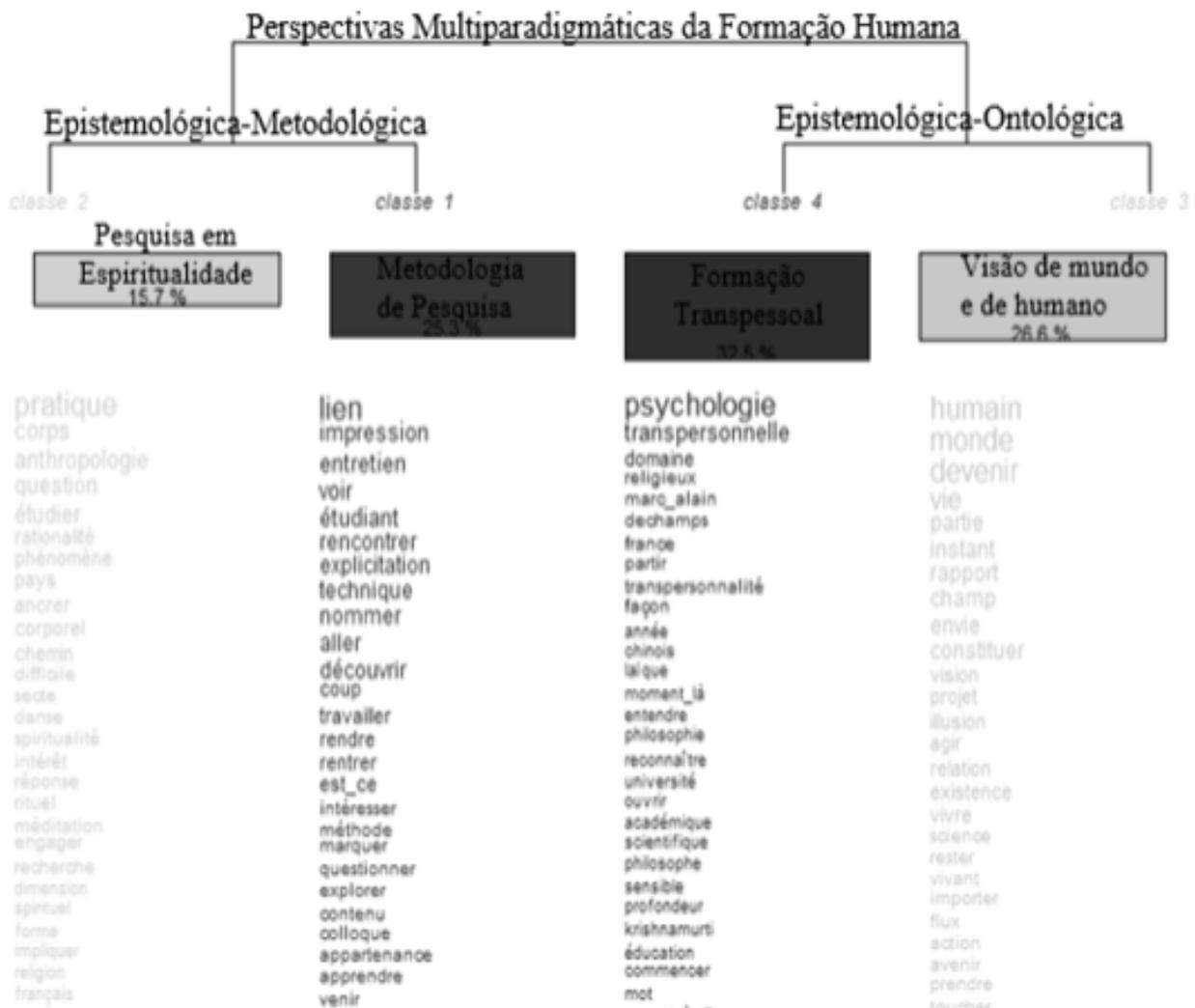


Figure 3: Dendrogramme de la classification hiérarchique décroissant - vision du groupe français.

visão de mundo, universidade, dizer, dar, formação, informação », constituant avec cela un élément-clé de dialogue avec plusieurs domaines du savoir, influençant plusieurs domaines de connaissance et présent dans la vie quotidienne des personnes, des groupes et des institutions. Ce réseau de ramifications favorise un large éventail d'interprétations des récits des interviewés.

L'analyse CHD, illustrée par le dendrogramme de la figure 6 montre qu'au départ le corpus "Perspectives multiparadigmatiques de la formation humaine" comportait plusieurs subdivisions (participations), caractérisant plusieurs sous-corps, jusqu'à l'identification de sept classes stables, chacune étant constituée par Unités de contexte élémentaire (UCE) avec des termes similaires.

Les catégories qui ont émergé des UCE représentent les fragments des interviews sur les sujets qui ont couvert les expériences, les formations, les conceptions, les sens et les intérêts des enseignants brésiliens interviewés. Afin de développer l'analyse descriptive des mots les plus fréquents de chaque classe, nous suivons les critères décrits par Camargo, (2005) et Camargo et Justo (2013b).

La lecture de ce dendrogramme révèle que le groupe brésilien interviewé perçoit les perspectives multiparadigmatiques de la formation humaine comme regroupées en deux groupes : l'approche intégrative et l'axe épistémologique paradigmatique. Cette dernière couvre les paradigmes de la spiritualité et du transpersonnel. Le paradigme transpersonnel rassemble les "expériences transpersonnelles" et le noyau "conception & recherche". Le paradigme de la spiritualité implique la formation académique et le noyau conception & recherche. Quand nous regardons le noyau conception & recherche, nous constatons qu'elle englobe les interlocutions avec d'autres savoirs et la méthodologie transpersonnelle. Et enfin, lorsque nous examinons le noyau conception & recherche, nous identifions qu'il concentre les perspectives philosophiques et scientifiques de la spiritualité.

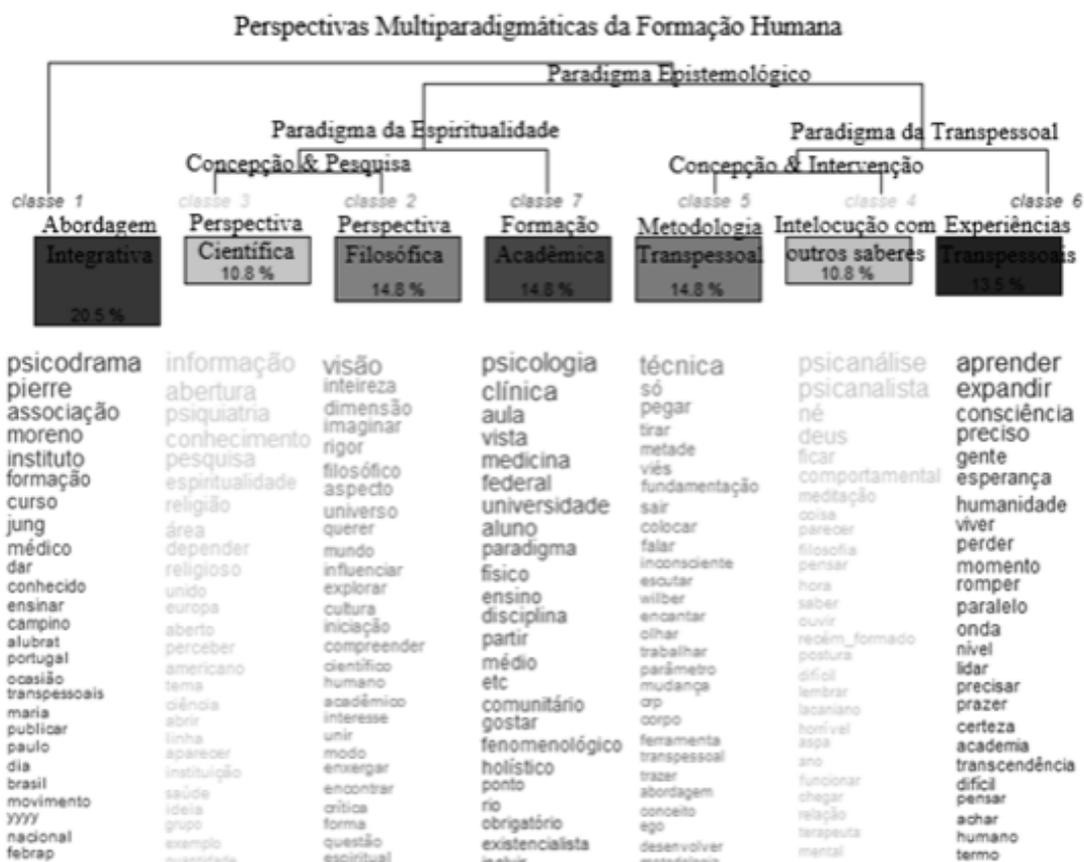


Figure 6: Dendrogramme de la classification hiérarchique décroissant - vision du groupe brésilien.

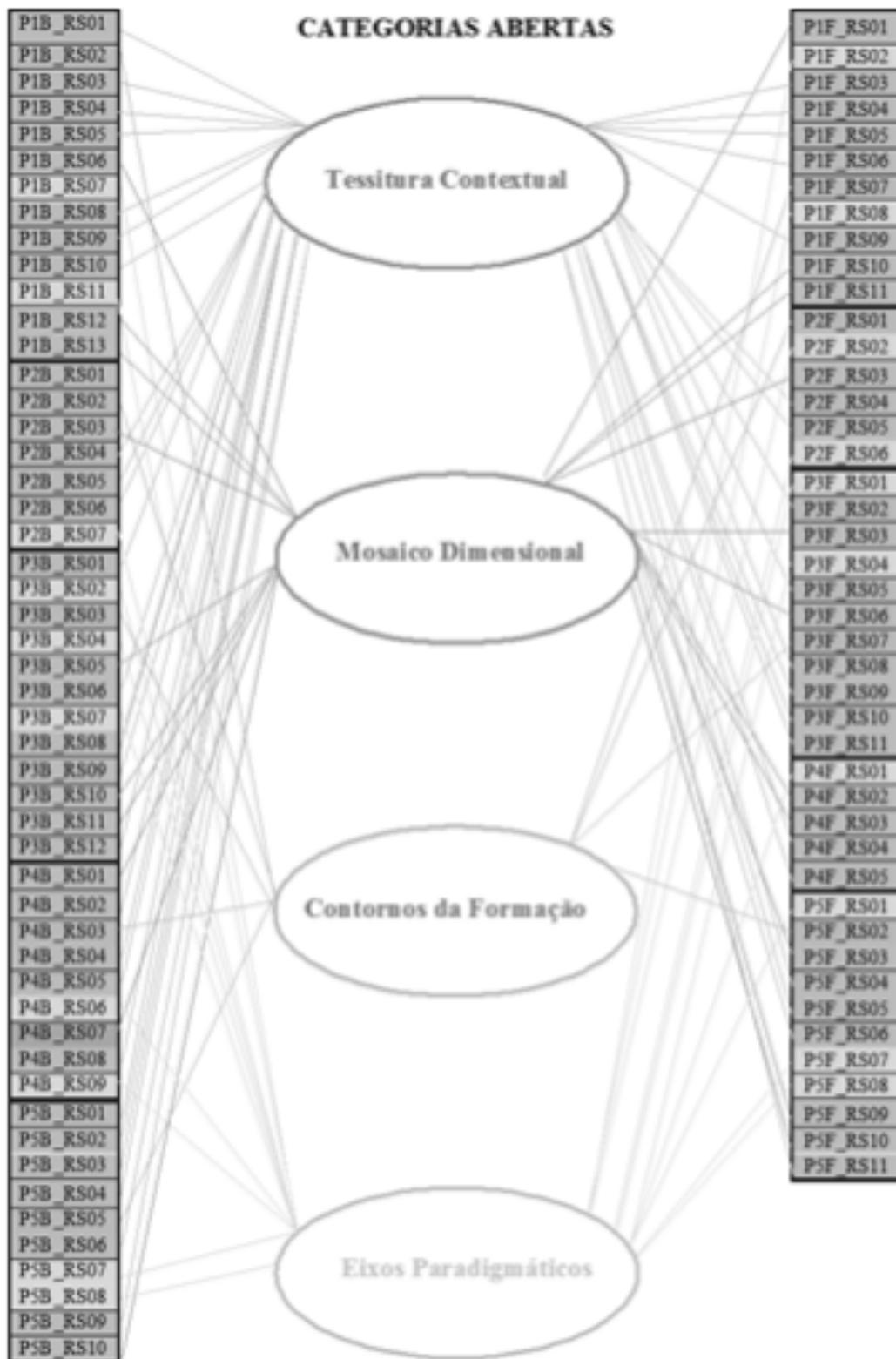
4. Lecture phénoménologique des entretiens

Nous commençons cette analyse en faisant référence aux études développées par Ferreira (2007), Bicudo (2000, 2011) et Ribeiro (2014) lorsqu'ils appliquent la phénoménologie au développement d'analyses de données obtenues par les interviews. Nous nous centrerons seulement sur la première et la dernière question. La question du début de l'interview se réfère à la trajectoire de chaque professeur interviewé, son expérience passée, évoquée et amenée à l'instant-présent. La dernière question concerne la synthèse de l'interview, les considérations finales sur ce moment expérientiel. Cette question est donc l'occasion de se concentrer sur les sentiments, les connaissances, les valeurs, les attentes, et finalement, de se concentrer sur soi-même, "ici et maintenant", à travers des mots, des souvenirs, des histoires. Cette étape de l'étude, que nous appelons "réflexions des interviewés", est également la dernière étape du cycle herméneutique que nous avons définie pour la compréhension de la formation humaine multidimensionnelle du point de vue des éducateurs français et brésiliens interviewés. En ce sens, nous pouvons explorer la dimension intergroupes de l'échantillon, en comparant les réponses de tous les participants aux deux questions sélectionnées. Nous construisons le processus de cette analyse phénoménologique en segmentant en quatre phases. La première implique le développement de la procédure de réduction des Unités de signification (US). La seconde se réfère au regroupement des US dans des régions de Sens (RS). Le troisième permet d'identifier les catégories ouvertes (CA) et la dernière phase consiste à élaborer un réseau de convergence des significations (RCS) tel que proposé par Bicudo (2000) et exemplifié par Ferreira (2007) et Ribeiro (2014).

Nous avons commencé la procédure de réduction des Unités de signification (US) avec l'étude de la première question : "Pouvez-vous me parler un peu de votre histoire de vie, de votre compréhension de la psychologie transpersonnelle et de votre position actuelle en la matière ?". Nous cherchons à extraire du discours des professeurs interviewés les aspects singuliers du récit qui caractérisent les principales US. Dans la mouvance de Ferreira (2007), nous n'avons pas l'intention d'épuiser les US envisagé dans les discours des interviewés parce que nous comprenons que chaque étude phénoménologique dépend de la perspective du chercheur, du scénario de recherche et des questions de l'étude qui permettent de comprendre le phénomène étudié de différentes façons.

Nous avons cartographié les US du discours des interviewés en donnant la priorité à ceux qui avaient un lien direct avec notre question de recherche. Nous soulignons que cette caractéristique de l'analyse phénoménologique élargit la discussion autour des réponses obtenues dans les analyses précédentes en permettant une meilleure approche et une meilleure compréhension du phénomène.

Dans la lignée des travaux de Ferreira (2007) e Ribeiro (2014), nous avons commencé à élaborer le réseau de convergence des significations. Nous avons organisé graphiquement cette carte par croisement entre les régions de sens des participants (RER) et les CA. Nous avons choisi de faire ce dialogue en utilisant les régions de sens par participant (RSP), en raison du nombre élevé d'US. La présentation des résultats permet une visualisation plus rapide des différences culturelles possibles entre le discours des professeurs brésiliens et français interrogés, quand on pense à un processus de formation humaine multidimensionnelle. Nous comprenons que de telles relations n'épuisent pas les innombrables possibilités d'autres associations, d'interprétations, de lectures différentes, de moments et de conditions immergés comme l'illustre la figure 7.



Fonte: O Autor (2016)

1

Figure 7 : Réseau de convergence de significations.

Au total, nous avons catalogué 18 régions sens (RS). Ces régions apparaissent sous différentes formes, ordres et quantités dans le discours des enseignants brésiliens (P1B, P2B jusqu'à P5B) et français (P1F, P2F jusqu'à P5F) interviewés. Ainsi, nous avons réparti 94 RSP sur la base du discours de chaque interviewé, dont 50 étant identifiés dans les déclarations du groupe brésilien et 44 impliquant le groupe français. Chaque RSP a convergé vers l'une des quatre catégories ouvertes qui sont apparues en fonction de la lecture phénoménologique. Pour une meilleure compréhension de ce processus, nous revenons aux exemples présentés dans les tableaux 1 et 2 ci-dessus. Les unités identifiées de signification, US_01 ("Em mil novecentos noventa e cinco") ; US_13 ("Então quando eu entrei em contato com a psicologia transpessoal no final do ensino médio, já com dezesseis, dezessete e dezoito anos por aí, para mim era uma coisa que fazia sentido") et US_43 ("Quando o mestrado terminou, eu tive um período de seis a oito meses"), forment la région des sens RS01 "Contexte historique-temporaire", cataloguée par le discours du participant P1B. Ainsi, lorsque nous alignons la région de sens (RS01) et le participant P1B, il en résulte la région des sens par participant P1B_RS01. Cela signifie que dans le discours de l'interviewé P1B, c'était la première région de sens qui se présentait, étant ensuite reprise dans d'autres moments de son discours. Nous ajoutons également que le RSP converge vers la catégorie ouverte "Tessiture Contextuelle". Cela arrive parce que cette catégorie agrège les contenus sémantiques qui expriment les contextes influençant les expériences des interviewés.

Dans une autre perspective, si l'on observe la région de sens par participant P1F_RS01, on remarque qu'elle converge vers la catégorie ouverte "Mosaïque Dimensionnelle". Cela arrive parce que dans le discours du participant français 1 (P1F), la première région de sens qui se distingue est la dimension psycho-émotionnelle, illustrée par le commentaire suivant: US_01 ("je suis très content de pouvoir faire cet entretien avec toi") [...] US_02 ("Et donc je suis très content si je peux t'apporter quelque chose").

La catégorie ouverte "Contours de la formation" (c'est à dire "parcours de formation") celle qui ne contient que la région des sens (SR) de dimension formative. Tous les types de formation que nous identifions dans les déclarations des interviewés sont concentrés dans cette dimension. Ainsi, le code P1B_RS02 indique le RSP qui comprend la dimension formative (RS02) reconnue dans la parole du participant brésilien P1B. Par exemple : US_02 ("eu entro na UFRN para fazer o curso de psicologia") US_03 ("eu já tinha tido contato com temas relacionados à psicologia transpessoal ainda no ensino médio").

La RSP P1F_RS02 converge vers la catégorie ouverte Axes paradigmatiques. D'une façon générale, on peut dire que le participant français P1F exprime dans son récit un contenu que nous agrégeons à l'axe épistémologique-paradigmatique. US_02 ("pour répondre à ta question, je dirais que je n'appelais pas ça psychologie transpersonnelle, c'est récemment que j'ai appelé ça comme ça. Moi, j'appelais plutôt ça simplement recherche spirituelle").

5. Discussion : contributions des contextes (inter)culturels dans la formation humaine

Nous n'ignorons pas les difficultés et les obstacles qui perturbent toute tentative de définition de la notion de culture. Par exemple, nous pouvons rappeler que selon Dasen (2002, p.12, cf. Acioly-Régnier, 2010), déjà en 1952, les anthropologues Kroeber et Kluckhohn en avaient relevé 164 définitions différentes, et qu'ils se sentaient néanmoins obligés de proposer aussi la leur. Il apparaît toutefois que ces définitions possèdent néanmoins une base commune, à savoir la référence à des significations symboliques partagées largement dans un groupe social, transmises d'une génération à l'autre par l'éducation, la formation, l'enseignement et l'apprentissage, autrement dit, des

significations suffisamment stables dans le temps avec des caractéristiques suffisamment extérieures aux individus pour qu'elles puissent continuer à circuler. Nous présentons la catégorie clé "interculturalité" qui, outre la discussion théorique ci-après, a également été une expérience de terrain qui illustre une grande partie de ce que des auteurs comme Abdallah-Pretceille (2004, 2012, 2013), Verbunt (2001, 2011, 2016), Candau (2002, 2007) et Fleuri (2009, 2009, 2011) expriment.

Le débat impliquant la notion de culture occupe une place centrale à côté des études développées dans le domaine des sciences sociales, notamment au regard de l'anthropologie. Ainsi, nous percevons que l'appréhension de ce concept par d'autres domaines de la connaissance tels que les sciences humaines, l'éducation et la santé a augmenté de façon continue en raison des études interculturelles et des différents parcours et contextes inter-intra-multi-pluriculturels identifiés et inclus dans les recherches effectuées au sein de ces domaines. En outre, ce dialogue est encore plus prononcé aujourd'hui, lorsque les discussions sur la notion de culture sont associées à des questions telles que la mondialisation, la diversité, l'identité, la communication, l'altérité et la capacité de (s')éduquer en fonction des particularités géopolitiques, économiques, religieuses et éducatives.

Comme le dit Rohr (2011, p.65), chacun doit chercher ce qui, dans chaque dimension thématique apparue, lui révèle une orientation inconditionnelle : "... il est important de souligner seulement que ces contextes sont des engrenages du processus de formation humaine". Nous sommes bien au cœur de la question de la formation et des expériences éducationnelles de nos échantillons.

Ainsi, lorsque nous examinons la catégorie ouverte "Parcours de la formation", nous observons que les interviewés proviennent pour beaucoup des sciences humaines (éducation, philosophie et psychologie, théologie, communication) et de la santé (médecine). Bien qu'il existe des chercheurs et des professionnels de différents domaines de la connaissance qui travaillent avec le paradigme transpersonnel, la prédominance de ce groupe interrogé dans les domaines mentionnés ci-dessus suggère qu'il y a un vaste champ à couvrir pour insérer ce paradigme dans les domaines qui traditionnellement s'appuient plutôt sur le paradigme cartésien. Cela nous amène à l'importance de l'axe paradigmatique ontologique, et plus précisément à la pensée complexe (Morin, 2004) et à la conception de la transdisciplinarité proposée par Nicolescu (2010) comme paradigmes-clés pour l'insertion de cette vision multidimensionnelle de la formation dans les différents domaines du savoir.

Nous reconnaissons donc ces axes paradigmatiques comme des éléments fondateurs d'un processus de formation humaine. Cette constatation ne vient pas seulement des idées, des mots, des textes, mais surtout des différents discours et expériences racontés. Elle apparaît lorsque la complexité et la transdisciplinarité sont introduites comme faisant partie de la trajectoire, des formations et du travail des enseignants interrogés de nos jours et aussi des éducateurs d'une manière plus générale.

Bien qu'avec des significations différentes, certaines catégories telles que la transculturalité, la transversalité, la multiculturalité et d'autres comme la complexité et le holisme indiquent aussi une nouvelle tendance dans l'éducation qui devra être analysée (Gadotti, 2000, p.10).

En ce qui concerne la formation transpersonnelle, en termes de la participation à des cours, des spécialisations, de la formation, quatre interviewés brésiliens (80% du groupe) ont participé à ce genre de formation, tandis que sur le côté français, un seul interviewé (20% du groupe) a commencé une formation mais ne l'a pas achevée. Cela nous amène à penser à l'hétéroformation et à l'autoformation (Galvani, 2015) comme étant des perspectives fondamentales pour le développement de la formation humaine. Ces perspectives ne sont pas exclusives, au contraire, et parfois elles co-émergent. Nous pouvons alors admettre, dans une vision multidimensionnelle de la formation humaine, que toute éducation ne peut être comprise que comme la préparation à l'inclusion de la dimension spirituelle dans nos vies. Et pourtant, l'éducation classique en elle-même n'a aucun moyen de s'assurer que l'apprenant l'inclut effectivement. C'est sa libre décision et toute forme de coercition de la part de l'éducateur, si subtile soit-elle, pourrait ruiner tout un effort

éducatif de préparation (Rohr, 2011, p.65).

Cette réflexion constitue un pont pour comprendre les expériences formatives rapportées par les interviewés, comme les expériences qui traversent les différentes régions de sens mises en évidence dans l'étude 1, sous forme de contextes, de dimensions, d'axes paradigmatiques. Les expériences transpersonnelles (Grof, 1993; Vaughan & Wash, 1993), qui produisent une ouverture à la dimension spirituelle, ont été signalées par certains des interviewés. Nous avons entendu le témoignage d'un interviewé, témoin dans son enfance de la mort d'une personne. Aussi, un autre participant qui a vécu une expérience de mort imminente (EMI). Nous avons encore des exemples d'une personne interviewée qui a travaillé avec des personnes sensibles ayant un état modifié de conscience ; d'un autre interviewé qui a participé à des rites chamaniques et d'un participant qui à la fin de l'interview reconnaît que tout au long de sa trajectoire de vie, se déroule comme une "formation" transpersonnelle, en fonction de ses recherches et de ses expériences de vie.

La dimension spirituelle, présente dans les discours des interviewés, sans nécessairement être liée aux traditions religieuses, a été présentée comme un élément constitutif de la portée de la psychologie transpersonnelle et comme un indicateur de la compréhension de l'humain dans son ensemble (Ferreira, 2007; Röhr, 2013). Ceci corrobore les résultats d'autres études réalisées dans le contexte de la recherche bibliographique (Lima, 2014; Santos, 2013; Silva, 2015) dans le groupe de recherche éducation et spiritualité de l'UFPE.

Les analyses lexicométriques et phénoménologiques des interviews ont révélé les implications des parcours de formation et les perspectives paradigmatiques susceptibles de contribuer à l'idée de l'éducation comme formation humaine. La multiplicité des formations et des expériences rapportées ainsi que les différentes conceptions onto-épistémiques- méthodologiques qui soutiennent leurs pratiques permettent d'établir une vision multidimensionnelle de la formation humaine. Nous avons cependant remarqué un discours le plus souvent axé sur un paradigme transpersonnel lié à la psychologie, la santé, surtout avec les interviewés brésiliens. La perspective française tend à être plus large, mais loin de ce que Wilber (2007) entend comme "psychologie intégrale", sur laquelle nous nous appuyons pour penser et articuler le paradigme transpersonnel.

Les différentes pratiques transpersonnelles utilisées et relatées par les interviewés brésiliens font ressortir la diversité des stratégies d'enseignement adoptées et la pénétration de cette approche dans le domaine universitaire. Cela reflète la mesure dans laquelle l'éducation peut s'appuyer sur ces contenus et ces expériences construits par la psychologie transpersonnelle. Nous pouvons également inclure dans cette réflexion le débat entre l'éducation et la spiritualité. Une possibilité est de comprendre les trajectoires de développement humain de ces modèles formatifs, que les interviewés décrivent "[...] comme un chemin qui favorise un processus continu d'intégration ou 'd'incorporation' des multiples dimensions de l'être-dans-le-monde" (Ferreira, 2010).

La conception de la spiritualité de chaque personne renforce l'idée de "spiritualités" en discussion. De cette façon, chaque penseur et chaque modèle proposé a ses limites. Nous soulignons l'influence de la pensée de Krishnamurti sur la perspective de la spiritualité et de l'éducation ; les idées et les contributions de Pierre Weil pour l'éducation au Brésil, indiquées par quelques interviewés brésiliens.

Nous défendons une pratique éducative qui favorise le développement de compétences multiples chez l'individu. Une telle pratique doit stimuler l'humain dans ses potentialités, ses réflexions et ses actions dans le monde, avec son environnement proche et en lui-même. Le but, dans ce cas, est de créer les conditions pour la réalisation d'un processus qui mène à la formation humaine multidimensionnelle dans laquelle l'obtention et le maintien de la santé trouve toute sa place.

6. Conclusion

À partir de l'analyse lexicométrique des interviews en France et au Brésil, nous observons que les perspectives multiparadigmatiques de la formation humaine impliquent les axes épistémico-ontologique et épistémico-méthodologiques pour le groupe français. Pour les enseignants brésiliens, elles impliquent plutôt les paradigmes épistémologiques du transpersonnel et de spiritualité, et l'approche transpersonnelle intégrative.

Les catégories ouvertes issues de la lecture phénoménologique des interviews (Tessiture Contextuelle, Mosaïque Dimensionnelle, Parcours de Formation et Axes Paradigmatiques) constituent les piliers du modèle de formation humaine multidimensionnel que nous avons proposé. Dans ce sens, nous comprenons que les différents contextes cartographiés (historique- temporel, religieux, interculturel, socio-relationnel, axiologique, etc.) ont une relation entre eux, influençant, contribuant et fournissant un processus global de formation humaine.

Nous reconnaissons que les axes paradigmatiques sont des éléments fondateurs d'un processus de formation humaine. Il y a un travail important à faire en complément du paradigme traditionnel cartésien. Nous percevons l'hétéroformation et l'auto-formation comme des dimensions de promotion de la formation humaine, non-exclusives, et parfois co-émergentes.

Nous identifions les expériences transpersonnelles comme une sorte de savoir-sentir qui tire parti du processus de formation humaine parce qu'elles ouvrent à de nouvelles possibilités de relation avec la nature, avec l'autre et avec elles-mêmes. Nous comprenons que le paradigme transpersonnel se trouve parfaitement en rapport avec les domaines de la psychologie et de la santé. Donc, l'éducation peut s'appuyer sur différentes méthodologies transpersonnelles afin de favoriser un processus de formation humaine multidimensionnel qui favorise l'épanouissement du corps (santé physique), des sentiments (santé psychique) de l'intellect (santé mentale) et du sentiment de ce qui nous dépasse.

Références bibliographiques

- Acioly-Régnier , N.M. (2010) Culture et Cognition : Domaine de recherche, Champ conceptuel, Cadre d'intelligibilité et Objet d'étude fournissant des instruments pour conduire des analyses conceptuelles et méthodologiques en psychologie et en sciences de l'éducation- Université Lumière Lyon 2 – septembre 2010
- Anderson, R. (2011). Intuitive Inquiry: The Ways of the Heart in Human Science Research. In R. Anderson, W. Braud. Transforming Self and Others through research: Transpersonal Research Methods and Skills for the Human Sciences and Humanities. State University of New York Press: Albany.
- Barbier, R. (1997). L'approche transversale: l'écoute sensible en sciences humaines. Paris: Anthropos.
- Barbier, R. (2013). L'éducation transdisciplinaire. In Le Journal des Chercheurs. Disponível: <http://www.barbier-rd.nom.fr/journal/spip.php?article68>. Acesso em 12/09/2015.
- Berger, M. V. B. (2001). Educação Transpessoal: Integrando o Saber ao Ser no processo educativo. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas.

- BICUDO, M. A. V. (2011). Pesquisa qualitativa: segundo a visão fenomenológica. São Paulo: Cortez
- Brandão, Z. (2010). A crise dos paradigmas e a educação. 11 ed. – São Paulo: Cortez.
- Buckler, S. (2011). Transpersonal Education: An Educational Approach for the Twenty-First Century? London International Conference on Education. Disponível em: <http://>
- Camargo, B. V. (2005). ALCESTE: Um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. In A. S. P. Moreira, B. V. Camargo, J. C. Jesuíno & S. M. Nóbrega (Eds.), Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais. João Pessoa, PB: Editora da Universidade Federal da Paraíba.
- Camargo, B. V. & Justo, A. M. (2013a). IRAMUTEQ: Um software gratuito para análise de dados textuais. Temas em Psicologia. Disponível em: <http://>
- Camargo, B. V. & Justo, A. M. (2013b). Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ. Florianópolis-SC: Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <http://>
- Conde, D. C. (2008). A alternância da referência do sujeito-enunciador como expressão da identidade e seus efeitos de sentido. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Brasil.
- Conde, D. C. (2015). Lexicometria e análise do discurso. In Revista da ABRALIN v. 14, n. 2, pp.
- Coulon, J., Descamps, M-A., Dierkens, C., Fotinas, C. (1993) L'Education Transpersonelle. Lavour: TRISMEGISTE.
- CUNHA, D. P. (2017). Fundamentos multiparadigmáticos da formação humana: Contribuições dos paradigmas transpessoal, intercultural e da espiritualidade para a educação no Brasil e na França. Tese (Doutorado em cotuleta em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco e Université Lumère Lyon 2. Recife/Lyon.
- Datti, D. J. (1997). A Psicologia Transpessoal: uma contribuição ao entendimento do Movimento Transpessoal e de suas implicações para a Educação. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNICAMP. Campinas, Brasil.
- Debord, G. (1997). A sociedade do espetáculo. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto.
- Delors, J. (2010). Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. 8a ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO.
- Ferreira, A. L. (2007). Do entre-deux de Merleau-Ponty à atenção/consciência do budismo e da abordagem transpessoal: a busca de uma pedagogia direcionada para integralidade da formação. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.
- Ferreira, A. L. (2010). Espiritualidade e Educação: um diálogo sobre quão reto é o caminho da formação humana. In F. RÖHR, (Eds.). Diálogos em Educação e Espiritualidade. Recife: Editora Universitária da UFPE.
- Ferreira, A. L. & silva, M. C. O. (2012). A inserção da psicologia transpessoal no espaço acadêmico brasileiro: desafios e conquistas. In A. L. Ferreira et al. Psicologia Transpessoal: Reflexões e pesquisas no campo acadêmico brasileiro. Recife: Top Editora.
- Freitas, A. S. (2005). Fundamentos para uma Sociologia Crítica da Formação Humana. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Universidade Federal de Pernambuco. Brasil, 2005.
- Justo, A. M. & Camargo, B. V. (2014). Estudos qualitativos e o uso de softwares para análises lexicais. In C. Novikoff, S. R. M. Santos & O. B. Mithidieri (Orgs.). Caderno de artigos: X SIAT & II Serpro. Duque de Caxias, RJ.
- Lahlou, S. (1994). L'analyse lexicale. Variances, n°3, Octobre, pp.
- Lasch, C. (1983). A cultura do narcisismo: A vida Americana numa era de esperanças em declínio. Tradução E. Pavaneli. Rio de Janeiro: Imago.
- Lebart, L. & Salem, A. (1994). Statistiques textuelles. Paris: Dunod.

- LIMA, A. F. (2014). Contribuições da teoria de Ken Wilber para pensar a integralidade na educação. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco. Brasil.
- Mendes F. R. P., Zangão, M. O. B., Gemito, M. L. G. P. & Serra, I. C. C. (2016). Social Representations of nursing students about hospital assistance and primary health care. *Rev Bras Enferm* [Internet]. Disponível em: <http://>
- Mertens, D. (2015). *Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating Diversity*. Califórnia: Sage Publications.
- Mutombo, E. (2013). A bird's-eye view on the EC environmental policy framing. Ten years of Impact assessment at the commission. The case of DG ENV. In *ICPP 2013 – 1st International Conference on Public Policy*; Grenoble - 26-28 June, pp.
- Ratinaud, P.; Marchand, P. (2016). Quelques méthodes pour l'étude des relations entre classifications lexicales de corpus hétérogènes : application aux débats à l'Assemblée Nationale et aux sites web de partis politiques In *Actes des 13eme Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles*. Disponível em: <http://>
- Ratinaud, P.; Marchand, P. (2012). Application de la méthode ALCESTE à de “gros” corpus et stabilité des “mondes lexicaux” : analyse du “CableGate” avec IRaMuTeQ. In *Actes des 11eme Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles*. Disponível em: <http://>
- Ribeiro, R. B. P. (2014). O Cultivo da Atenção Integral: da pesquisa bibliográfica à observação participante em uma perspectiva fenomenológica. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco.
- Röhr, F. (1999). A multidimensionalidade na formação do educador. In *Revista da Educação. ACE*. Ano 28, n.110, jan/mar, pp.100-108.
- Röhr, F. (Eds.) (2010). *Diálogos em Educação e Espiritualidade*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.
- Röhr, F. (2013). *Educação e Espiritualidade: Contribuições para uma compreensão multidimensional da realidade, do homem e da educação*. Recife: Mercado de Letras.
- Saldanha, V. P. (2006). *Didática transpessoal: perspectivas inovadoras para uma educação integral*. Tese (Doutorado em Educação). UNICAMP. Campinas, Brasil.
- Saldanha, V. P. & Oliveira, E. C. Histórico. (2012). In M. F.A. Tavares, C. R. F. Azevedo & Bezerra, M. A. (Eds.) *Tratado de Psicologia Transpessoal: antigos ou novos saberes em psicologia?* Volume 1. Natal, RN, EDUFRN.
- Salem, A. (1982). Analyse factorielle et lexicométrie: synthèse de quelques expériences. In *Mots*, n°4, mars, pp..
- Santos Neto, E. (2013). A espiritualidade, educação e formação de educadores: uma abordagem transpessoal voltada ao desenvolvimento da inteireza. In *INTERESPE- Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Interdisciplinaridade e Espiritualidade na Educação – Fundamentos da Educação – Linha de Pesquisa: Interdisciplinaridade e Espiritualidade: PUC/SP*. São Paulo, Volume 1, número 3, Dez, pp.
- Vaughan, F.; Walsh, R. (Eds.). (1993). *Caminhos além do ego: visão transpessoal*. São Paulo: Cultrix/Pensamento.
- Weil, P. (1995). *A morte da morte*. São Paulo: Gente.
- Wilber, K. (2016). *Espiritualidade Integral: uma nova função para a religião neste início de milênio*. São Paulo: Aleph.
- Wilber, K. (2017). *Psicologia integral: consciência, espírito, psicologia, terapia*. São Paulo: Ed. Cultrix.