



UNIVERSITÉ  
LUMIÈRE  
LYON 2

N° d'ordre NNT : 2017LYSE2031

THESE de DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE LYON  
En cotutelle avec L'UNIVERSITE FEDERALE de PERNAMBUCO

Opérée au sein de

L'UNIVERSITÉ LUMIÈRE LYON 2

**École Doctorale : ED 485 Éducation Psychologie Information  
Communication**

Discipline : Sciences de l'éducation

Soutenue publiquement le 27 avril 2017, par :

**Djailton DA CUNHA PEREIRA**

---

**FUNDAMENTOS MULTIPARADIGMÁTICOS DA FORMAÇÃO HUMANA :**

*Contribuições dos paradigmas transpessoal, intercultural e da espiritualidade  
para a educação no Brasil e na França.*

/

**BASES MULTIPARADIGMATIQUES DE LA FORMATION HUMAINE :**

*Contributions des paradigmes transpersonnel, interculturel et de la  
spiritualité pour l'éducation au Brésil et en France.*

---

Devant le jury composé de :

Jean-Claude REGNIER, Professeur des universités, Université Lumière Lyon 2, Président

Isabel RODRIGUES SANCHES FONSECA, Professeur, Universidade Lusofona de Lisboa, Examinatrice

Alexandre SIMAO DE FREITAS, Professeur d'université, Université Fed. Do Pernambuco UFPE, Examineur

Marlos ALVES BEZERRA, Professeur, Universidade Fed. Do Rio Grande Norte, Examineur

Noëlle MONIN, Maître de conférences HDR, Université Lyon 1, Examinatrice

Florent PASQUIER, Maître de conférences, Université Paris 4, Examineur

Nadja ACIOLY-REGNIER, Maître de conférences HDR, Université Lyon 1, Directrice de thèse

Aurino LIMA FERREIRA, Professeur, Université Fed. Do Pernambuco UFPE, Co Directeur de thèse

## Contrat de diffusion

Ce document est diffusé sous le contrat *Creative Commons* « [Paternité – pas d'utilisation commerciale – pas de modification](#) » : vous êtes libre de le reproduire, de le distribuer et de le communiquer au public à condition d'en mentionner le nom de l'auteur et de ne pas le modifier, le transformer, l'adapter ni l'utiliser à des fins commerciales.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO**

**UNIVERSITÉ LUMIÈRE LYON 2**

**Ecole Doctorale EPIC**

**UNIVERSITÉ  
LUMIÈRE  
LYON 2**  
UNIVERSITÉ DE LYON

**ED 485 – Éducation- Psychologie- Information et Communication**

**Unité Mixte de Recherche – UMR 5191 ICAR**

**BASES MULTIPARADIGMATIQUES DE LA FORMATION HUMAINE:**

**Contributions des paradigmes transpersonnel, interculturel et de la spiritualité  
pour l'éducation au Brésil et en France**

**Djailton PEREIRA DA CUNHA**

**Résumé de Thèse de Doctorat Cotutelle en Sciences de l'Éducation**

**Dirigée par les Professeurs Nadja ACIOLY-RÉGNIER (Lyon 1 –  
France) et Aurino LIMA FERREIRA (UFPE – Brésil)**

**Présentée et soutenue publiquement le 27 Avril 2017**

Devant le jury composé de :

Nadja ACIOLY-RÉGNIER, Maître de conférences HDR, Université Lyon 1 (Directrice de thèse)

Aurino LIMA FERREIRA, Professeur des Universités, Universidade Federal de PE (Directeur de thèse)

Isabel RODRIGUES SANCHES FONSECA, Professeur des Universités, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, em Lisboa (Rapporteuse)

Marlos ALVES BEZERRA, Professeur des Universités, Universidade Federal do RN (Rapporteur)

Jean-Claude RÉGNIER, Professeur des Universités, Université Lumière Lyon 2

Alexandre SIMÃO DE FREITAS, Professeur des Universités, Universidade Federal de PE

Noelle MONIN, Maître de conférences HDR Émérite, Université Lyon 1

Florent PASQUIER, Maître de conférences, Université Paris IV Paris-Sorbonne – ESPE

## RÉSUMÉ

L'objectif de cette recherche est d'analyser comment les contenus-expériences transpersonnels et les expressions de la spiritualité dans le contexte interculturel Brésil-France peuvent élargir la compréhension du processus de formation humaine multidimensionnelle, afin de comprendre les dilemmes de la conceptualisation et de la pratique éducative à l'heure actuelle. Le cadre théorique a convoqué les paradigmes transpersonnel, spiritualité et interculturel ainsi que les études autour de la formation humaine. Pour le développement de cette recherche nous avons mené trois études complémentaires dans une perspective de « cross-fertilization », en utilisant différentes méthodes. L'étude 1 visait à comprendre la vision des enseignants-chercheurs brésiliens et français sur les contributions des paradigmes transpersonnels et de la spiritualité aux processus de formation humaine. Sur la base du paradigme constructiviste, une approche d'enquête transpersonnelle intuitive a été adoptée avec cinq enseignants-chercheurs au Brésil et cinq en France. À partir de l'analyse lexicométrique nous avons identifié : pour le groupe français, les axes épistémique-ontologique et épistémique-méthodologique, et pour le groupe brésilien, les axes épistémologique avec une approche intégrative transpersonnelle. Du point de vue phénoménologique nous avons trouvé les 18 régions de sens qui convergent vers quatre catégories ouvertes: Tessiture Contextuelle; Mosaïque Dimensionnelle; Contours de Formation et Axes Paradigmatiques, générant le réseau de significations. Celles-ci constituent, avec le « don », les piliers du modèle multidimensionnel de formation humaine que nous défendons. L'étude 2 a eu pour objectif l'adaptation et validation pour la France de l'Inventaire des expressions de la Spiritualité-Révisé (ESI-R), de Douglas MacDonald, afin de comparer les résultats de cette validation avec ceux du Brésil. Sur la base du paradigme post-positiviste, nous avons adopté l'approche transpersonnelle intégrale, en utilisant l'inventaire ESI-R appliqué à un échantillon de 209 sujets français. Nous avons réalisé l'analyse statistique descriptive, l'analyse factorielle et l'analyse statistique implicative. Nous avons comparé ces résultats à ceux de l'échantillon brésilien de 492 participants. L'adaptation du questionnaire ESI-R a été validée pour son utilisation en France et a été vérifiée l'équivalence entre les échantillons français et brésiliens. L'étude 3 a eu comme objectif la délimitation des contours du paradigme interculturel dans le but de donner le support à la « recherche-formation de soi », menée dans le contexte d'un vécu franco-brésilien. Basée sur le paradigme transformateur, l'approche transpersonnelle organique a été adoptée, à l'aide du rapport autobiographique. À partir de l'expérience interculturelle vécue par l'auteur de cette thèse, les données ont été analysées avec une approche herméneutique. Les résultats les plus saillants dans le discours issu de ce vécu interculturel montrent l'absence du « corps » dans le processus éducatif, les contradictions présentes comme un instrument de développement de la formation humaine et enfin l'importance de l'empathie dans les relations enseignant-enseigné. Dans cette thèse, ces trois études constituent des parties indissociables et interdépendantes de la compréhension de notre objet d'étude. L'utilisation de plusieurs paradigmes, de plusieurs méthodes semblent montrer la complexité du phénomène de la formation humaine qui ne se réduit pas à une seule dimension.

Mots-clé: Éducation. Transpersonnel. Spiritualité. Interculturel. Perspective Multiparadigmatique. Formation Humaine

## ABSTRACT

The aim of this research is to analyze how the transpersonal content experience and the expressions of spirituality in the Brazil-France intercultural context can broaden the comprehension of the process of multidimensional human formation, in order to understand the dilemmas of theorizing and educational practice at the present time. The theoretical framework was anchored in the transpersonal, spirituality and intercultural paradigms, and in studies around human formation. We carried out three complementary studies from the perspective of "cross-fertilization" using different methods. The study 1 aimed to understand the vision of the Brazilian and French professors-researchers about the contributions of the transpersonal and spirituality paradigms to the processes of human formation. This study was conducted with professors-researchers in Brazil and France, five from each site, based on the constructivist paradigm and the intuitive transpersonal investigative approach. From the lexicometric analysis, we identified that the multiparadigmatic perspectives of human formation were different for the two groups studied. For the French group, we identified the epistemic-ontological and epistemic-methodological axes, while the epistemological axes and the transpersonal integrative approach were detected for the Brazilian group. From the phenomenological analysis we found 18 regions of meaning that converge to four open categories: Contextual Tessitura; Dimensional Mosaic; Contours of Formation and Paradigmatic Axes, generating a network of meanings. These categories constitute with the "gift", the pillars of the multidimensional model of human formation that we defend. The study 2 aimed at adapting and validating of the Expressions of the Spirituality Inventory - Revised (ESI-R) for France, developed by Douglas MacDonald, in order to compare the results of this validation with those of Brazil. We adopted the integral transpersonal approach based on the post-positivist paradigm. We used the ESI-R applied to a sample of 209 French individuals. We performed descriptive statistical analysis, the exploratory and confirmatory factorial analyses and the statistical implicative. We compared these results with those of the Brazilian sample of 492 participants. We verified that the adaptation of the ESI-R Inventory was validated for use in France, demonstrating the equivalence between French and Brazilian samples. The study 3 aimed the delimitation of the intercultural paradigm contours performed in the context of a Franco-Brazilian personal experience, in order to give support to the "research-self-formation". Based on the transformative paradigm, the organic transpersonal approach was adopted, using the autobiographical report. From this thesis' author' intercultural experience, the data were analyzed using a hermeneutical approach. The main results in the discourse obtained from this intercultural experience point to the absence of the "body" in the educational process, the contradictions present as an instrument for the development of human formation and the importance of empathy in the teacher-student relationship. We chose to develop these three studies as integral and interdependent parts of the understanding of our object of study. We use multiple paradigms, several methods and we were able to demonstrate the complexity of the phenomenon of human formation that cannot be reduced to a single dimension.

**Keywords:** Education. Transpersonal. Spirituality. Intercultural. Multiparadigmatic Perspective. Human Formation

## RESUMO

O objetivo desta pesquisa é analisar como os conteúdos-experiências transpessoais e as expressões de espiritualidade no contexto intercultural Brasil-França podem ampliar o entendimento do processo de formação humana multidimensional, a fim de compreender os dilemas da teorização e da prática educativa na atualidade. O referencial teórico foi ancorado nos paradigmas transpessoal, da espiritualidade e intercultural, e nos estudos em torno da formação humana. Para o desenvolvimento desta pesquisa, realizamos três estudos complementares a partir da perspectiva de "cross-fertilization", utilizando métodos diferentes. O estudo 1 buscou compreender a visão dos professores-pesquisadores brasileiros e franceses sobre as contribuições dos paradigmas transpessoal e da espiritualidade para os processos de formação humana. Tal estudo, alicerçado no paradigma construtivista e na abordagem de investigação transpessoal intuitiva, foi conduzido com cinco professores-pesquisadores no Brasil e cinco na França. A partir da análise lexicométrica, identificamos que as perspectivas multiparadigmáticas da formação humana se apresentam de forma diferente para os dois grupos estudados. Para o grupo francês, destacamos os eixos epistêmico-ontológico e epistêmico-metodológico. Para o grupo brasileiro, identificamos os eixos epistemológicos (transpessoais e da espiritualidade) e a abordagem integrativa transpessoal. Do ponto de vista fenomenológico, encontramos 18 regiões de sentido que convergem para quatro categorias abertas: Tessitura Contextual; Mosaico Dimensional; Contornos da Formação e Eixos Paradigmáticos, gerando uma rede de significados. Estas categorias constituem com o "dom" (a dádiva), os pilares do modelo multidimensional da formação humana que defendemos. O estudo 2 teve como objetivo a adaptação e a validação para França do Inventário de Expressões de Espiritualidade - Revisado (ESI-R), elaborado por Douglas MacDonald, a fim de comparar os resultados dessa validação com os do Brasil. Baseado no paradigma pós-positivista, adotamos a abordagem transpessoal integral, usando o inventário ESI-R, aplicado a uma amostra de 209 indivíduos franceses. Realizamos a análise estatística descritiva, as análises fatorial exploratória e confirmatória e a análise estatística implicativa. Comparamos esses resultados aos da amostra brasileira, envolvendo 492 participantes. Constatamos que a adaptação do questionário ESI-R foi validada para utilização em França e verificamos a equivalência entre as amostras francesas e brasileiras. O estudo 3 focou a delimitação dos contornos do paradigma intercultural para o suporte da "pesquisa-formação de si", realizada no contexto de uma experiência franco-brasileira. Baseado no paradigma transformador, empregamos a abordagem transpessoal orgânica, usando o relato autobiográfico. A partir da experiência intercultural do autor desta tese, os dados foram analisados sob a égide da hermenêutica com o auxílio da lexicometria, fenomenologia e análise cruzada. Os resultados principais no discurso obtido desta experiência intercultural apontam para: a ausência do "corpo" no processo educativo, as contradições presentes como um instrumento de desenvolvimento da formação humana e a importância da empatia na relação professor-aluno. Nesta tese, optamos por desenvolver esses três estudos como partes integrantes e interdependentes para a compreensão do nosso objeto de estudo. Utilizamos múltiplos paradigmas, vários métodos e demonstramos a complexidade do fenômeno da formação humana que não pode ser reduzida a uma única dimensão.

Palavras-chave: Educação. Transpessoal. Espiritualidade. Intercultural. Perspectiva Multiparadigmática. Formação Humana

## TABLE DES MATIÈRES

<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>07</b>
<b>CHAPITRE 1 LA CONCEPTION DE LA RECHERCHE: CONTOURS DU FIL CONDUCTEUR DE L'ÉTUDE DE LA FORMATION HUMAIN .....</b>	<b>13</b>
<b>1.1 Le modèle de recherche du processus de formation humaine .....</b>	<b>13</b>
<b>1.2 La perspective multi-paradigmatique de l'étude de la formation humaine .....</b>	<b>18</b>
<b>1.3 La triple approche de la recherche transpersonnelle de la formation humaine .....</b>	<b>19</b>
<b>CHAPITRE 2 LES EXPÉRIENCES TRANSPERSONNELLES ET LE PARCOURS DES ÉDUCATEURS BRÉSILIENS ET FRANÇAIS .....</b>	<b>24</b>
<b>2.1 Le paradigme transpersonnel: La recherche de la compréhension multidimensionnelle de l'être .....</b>	<b>24</b>
2.1.1 L'Éducation Transpersonnelle: Un chemin à la Formation Humaine de l'être .....	30
<b>2.2 La perception des enseignants brésiliens et français à la lumière du paradigme transpersonnel .....</b>	<b>33</b>
2.2.1 Le processus de construction des donnés .....	33
2.2.2 L'Étude lexicométrique des interviews .....	66
2.2.3 Lecture phénoménologique des entretiens .....	80
<b>CHAPITRE 3 LES EXPRESSIONS DE LA SPIRITUALITÉ AU BRÉSIL ET EN FRANCE .....</b>	<b>88</b>
<b>3.1 Le paradigme de la spiritualité: un débat autour de l'intégralité de l'être .....</b>	<b>88</b>
3.1.1 Contributions des concepts de spiritualité pour l'éducation .....	90
<b>3.2 L'adaptation et validation transculturelle de l'ESI-R pour le français de France ....</b>	<b>93</b>
3.2.1 L'évaluation des expressions de la spiritualité .....	93
3.2.2 L'adaptation de l'ESI-R pour le français de France .....	94
3.2.3 La validation transculturelle de l'ESI-R en France .....	95
<b>3.3 L'étude comparative de la validation de l'ESI-R au Brésil et en France .....</b>	<b>105</b>
3.3.1 Caractérisation des échantillons .....	106
3.3.2 Caractérisation des dimensions de l'ESI-R .....	111
3.3.3 Analyse statistique implicative de l'ESI-R .....	113
3.3.4 Test d'invariance factorielle de l'ESI-R .....	138

<b>CHAPITRE 4 LES RELATIONS INTERCULTURELLES ET LA RECHERCHE-FORMATION DE SOI .....</b>	<b>141</b>
<b>4.1 Le paradigme interculturel: un dialogue autour des multiples rapports de l'être ....</b>	<b>141</b>
4.1.1 Exploration de la notion de culture .....	141
4.1.2 Les différentes conceptions intra-inter-multi-pluri-transculturelles .....	144
<b>4.2 L'expérience interculturelle TRANSformative de soi .....</b>	<b>147</b>
4.2.1 La biographie multidimensionnelle .....	149
4.2.2 La recherche-formation de soi face à l'expérience interculturelle .....	168
<b>CHAPITRE 5 LA FORMATION HUMAINE MULTIDIMENSIONNELLE: LE DON DE S'ÉDUIQUER .....</b>	<b>192</b>
<b>5.1 Contributions des Paradigmes Transpersonnel, Interculturel et de la Spiritualité pour la Formation Humaine .....</b>	<b>193</b>
5.1.1 Contributions des Formations-Expériences Transpersonnelles pour la Formation Humaine .....	196
5.1.2 Contributions des Expressions de la Spiritualité pour la Formation Humaine .....	205
5.1.3 Contributions d'Expérience Interculturelle pour la Formation Humaine .....	208
<b>5.2 La phénoménologie de la formation humaine: le modèle multidimensionnel .....</b>	<b>211</b>
<b>EN GUISE DE CONCLUSION .....</b>	<b>215</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>221</b>
<b>INDEX DES FIGURES .....</b>	<b>244</b>
<b>INDEX DES GRAPHIQUES .....</b>	<b>245</b>
<b>INDEX DES TABLEAUX .....</b>	<b>246</b>
<b>ANNEXES .....</b>	<b>248</b>

## INTRODUCTION

Dans ce travail, nous avons développé une étude exploratoire de la trajectoire des enseignants des Institutions d'Enseignement Supérieur (IES) au Brésil et en France qui avaient une certaine expérience formative<sup>1</sup> en psychologie transpersonnelle et/ou spiritualité et une analyse comparative dans ces deux pays de la validation de l'Inventaire des Expressions de la Spiritualité-Revisé (ESI-R). La conduite de ces études nous a amenés à réaliser que nous étions plongés dans une recherche-formation, notamment une “recherche formation-de-soi”, aspect qui a rejoint la portée de cette enquête.

Je<sup>2</sup> commence cette trajectoire avec la compréhension des raisons personnelles qui m'ont amené à cette recherche. En effet, il y a un peu plus de vingt-cinq ans, je me suis impliqué dans les défis de l'éducation dans une perspective transpersonnelle. J'ai commencé ce parcours à travers le mouvement spiritualiste, travaillant avec les enfants et les adolescents de la banlieue; les jeunes et les adultes « à risque »; les personnes sans-abris de Recife, au Brésil. En même temps, à ce stade, travaillant en tant qu'ingénieur, j'étais souvent associé au psychologue organisationnel, soit par écoute flottante, soit par compréhension empathique, soit par les interprétations faites face aux problèmes existants, soit par la dynamique de groupe employée dans la formation, qui a presque toujours provoqué des réflexions d'ordre (trans?)personnelle.

Ces expériences de travail bénévole et professionnel m'ont conduit à suivre un cours de psychologie. En 1997, j'ai rejoint la Faculté des Sciences Humaines d'Olinda au Brésil et au printemps de cette année, j'ai eu ma première rencontre institutionnelle, formelle et pourquoi pas dire ontologique, avec la psychologie transpersonnelle. J'ai assisté à un atelier organisé par la psychologue transpersonnelle Salette Menezes et j'ai pu découvrir, d'après mon expérience, que que je portais déjà les semences du paradigme transpersonnel, ayant besoin maintenant d'étudier, de rechercher et d'approfondir ce qui jusqu'alors étaient des activités de réflexion et ludiques.

Une fois qualifié pour travailler dans le domaine de la psychologie et avec une plus grande sensibilité et expérience dans le domaine de la psychologie transpersonnelle, le travail

---

<sup>1</sup> Nous avons adopté le concept d'expérience formative comme toute immersion de l'individu dans des contenus, des pratiques et des expériences tout au long de son histoire de vie, ce qui a produit une sorte de transformation existentielle.

<sup>2</sup> A partir de ce moment, je fais usage du discours à la première personne parce que je décris les contenus et les expériences-sentiments d'ordre personnel qui m'ont encouragé à préparer ce travail.

éducatif avec les enfants, les adolescents et les jeunes a pris des proportions plus structurées du point de vue théorique et méthodologique.

Afin de consolider ce processus d'apprentissage dans le domaine transpersonnel, en 2011 j'ai participé à un cours de perfectionnement en psychologie transpersonnelle, proposé par l'Université Fédérale de Pernambuco au Brésil. Le cours a rallumé en moi la flamme du savoir scientifique, me motivant à développer une thèse impliquant la psychologie transpersonnelle et l'éducation, puisque ma carrière personnelle et professionnelle a favorisé des expériences et des réflexions de cette nature qui m'ont stimulé dans ce domaine de recherche.

Le développement de cette recherche a également été motivée par mon désir de réfléchir sur l'éducation et l'interculturel (ACIOLY-REGNIER, 2007). Les défis de la société contemporaine exigent un mouvement continu de réflexions, d'observations et d'actions menées par des personnes, des groupes et des institutions, dans une perspective de développement du sujet, à partir d'une conception interculturelle de la formation humaine. Dans ce scénario, j'essaie d'étudier ces aspects afin de contribuer au moment actuel de transition et de changement au Brésil et en France.

Cette inquiétude découle du fait que nous sommes confrontés à un contexte socio-économique et culturel qui favorise parfois la fragmentation de l'être, mettant en évidence le rationalisme dans l'aspect éducatif et social. Cela implique une compréhension du "lieu-modèle" de la formation humaine de l'enseignant et sa pratique éducative face à une pensée réductionniste-utilitariste, mais qui vise à créer des modes de civilité plus avancés (FREITAS, 2005).

Une vue d'ensemble de la recherche scientifique franco-brésilienne actuelle, centrée sur l'éducation et la psychologie transpersonnelle, révèle une absence relative de recherches qui portent sur l'aspect de l'interculturalisme face à cette coupure. Cette lacune, dans la littérature académique, des études qui abordent le processus de formation humaine à partir d'une compréhension interculturelle de la dynamique éducative et des contenus technico-expérientiels et multidimensionnels fournis par la psychologie transpersonnelle constitue **la problématique délimitée dans cette thèse.**

Cette problématique a mis en évidence différentes voies à parcourir en recherche d'une étude systématique de la rigueur méthodologique à la recherche de ce sujet. Dans cette trajectoire, j'ai abordé plusieurs pensées-réflexions afin de trouver la route qui convient le mieux à mes motivations et à la recherche en cours. Des questions telles que: les études et la

formation en vue de la transpersonnalité<sup>3</sup> peuvent-elles répondre aux besoins et aux critiques actuelles du débat éducatif? Les différentes conceptions de la psychologie transpersonnelle peuvent-elles, au fil du temps, influencer le processus de formation humaine<sup>4</sup>? La pratique éducative, dans une perspective multidimensionnelle de la formation humaine, doit-elle considérer la dimension spirituelle dans son approche et sa systématisation? Dans quelle mesure l'insertion de la dimension spirituelle dans l'investigation de la transpersonnalité peut-elle contribuer à la formation humaine? Les expériences transpersonnelles<sup>5</sup> grâce à la pratique éducative formelle, permettent-elles d'élargir la vision du monde et d'être intégrales? En quoi le processus formatif repose-t-il sur le référentiel transpersonnel dans différentes cultures, comme le Brésil et la France?

Toutes ces questions, ainsi que d'autres idées que j'avais, faisaient partie de la procédure opérationnelle pour délimiter cette question. Plus précisément, cette dernière question qui impliquait des éléments culturels dans une perspective plus orientée vers l'interculturalité franco-brésilienne, jusqu'alors non explorée dans aucun travail scientifique dans ces pays, a suscité plus d'intérêt pour la recherche contribuant à définir et à poser la **question de recherche** suivante: Comment les études et expériences sur les paradigmes transpersonnels, interculturels et de spiritualité au Brésil et en France ont-elles contribué à reconfigurer la compréhension de la notion et de la pratique de la multidimensionnalité dans les processus de formation humaine? En déployant cette question centrale, je souligne trois questions d'orientation

*1) Dans quelle mesure les formations et les expériences transpersonnelles, dans le cours existentiel des professeurs d'université brésiliens et français, contribuent-elles à la conception et au développement d'un processus de formation humaine multidimensionnelle?*

---

<sup>3</sup> Dans cette thèse, on considère les mots psychologie transpersonnelle, transpersonnel et transpersonnalité comme synonymes, même si cela n'est pas un consensus entre tous les auteurs.

<sup>4</sup> La notion de formation humaine adoptée dans cette recherche est un processus de développement des compétences multidimensionnelles de l'être, c'est-à-dire la construction et / ou l'amélioration des connaissances, des aptitudes, des attitudes à l'égard des dimensions physiques, émotionnelles, affectives, sociales, culturelles, intellectuelles et spirituelles de l'être.

<sup>5</sup> Les expériences transpersonnelles se composent d'un type de sensation (physique, moteur, émotionnel ou spirituel), de sentiment (agréable ou désagréable) et de connaissance (formelle ou informelle) acquises et / ou construites à partir d'un agent interne (comme la méditation) ou externe (tels que l'ingestion de substances hallucinogènes), qui peuvent se produire dans une période de vie continue ou dans un moment existentiel particulier et unique.

2) *Dans quelle mesure l'expérience interculturelle, englobée dans des études et des activités qui incluent la dimension spirituelle, favorise-t-elle le processus de formation humaine multidimensionnelle?*

3) *Dans quelle mesure les expressions de spiritualité soulignées par les Brésiliens et les Français peuvent-elles favoriser ou rendre indifférent le processus de formation humaine multidimensionnelle?*

La situation qui se présente maintenant est un besoin de comprendre la formation de l'être humain, qui souffre et exerce une influence de et/ou sur les autres humains, de différentes dimensions. Dans ce contexte, la question de recherche qui nous est présentée se réfère au fait que les modèles institutionnels actuels de la formation humaine ne considèrent pas les expériences transpersonnelles dans le domaine de l'éducation formelle (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2011a). C'est-à-dire qu'ils n'approchent pas une plus grande expansivité de la conscience de l'Être avant les dimensions corporelles, émotionnelles, mentales, socio-culturelles et spirituelles. Je crois que de telles expériences, lorsqu'elles sont expérimentées dans le domaine de l'éducation, peuvent contribuer à: premièrement l'expansion de la vision intégrale de l'être; deuxièmement, le développement des valeurs humaines dans une perspective transcendante et, enfin, l'innovation et créativité face aux changements et aux défis de la vie quotidienne, constituant ainsi un facteur de dépassement et de réalisation.

D'autre part, cette compréhension multidimensionnelle de la formation humaine nécessite une incursion dans les contenus théoriques et expérientiels de la psychologie transpersonnelle, interagissant avec les relations interculturelles pour assurer le développement continu et intégral des possibilités et des transformations de la pensée, du sentiment et de l'action de l'être. En effet, une approche de cette nature s'oppose directement à la vision du sujet fragmenté de la modernité, situé dans une réalité physique-mentale, enveloppée dans une proposition pédagogique qui privilégie le contenu, la technique et le résultat.

L'intégralité de la formation humaine peut être construite non seulement par l'insertion d'une composante curriculaire qui développe des connaissances sur les relations interpersonnelles, la compréhension des émotions, la connaissance et la culture des valeurs et des vertus (CORDEIRO, 2012), ou par la pratique de l'auto-formation spirituelle et sociale à l'école (ZORZAN, 2009), par l'insertion d'une vision de sujet incorporée (FERREIRA, 2007). Celles-ci, parmi beaucoup d'autres contributions scientifiques récentes à la compréhension d'une formation intégrale de l'être, renforcent ma motivation à **soutenir la thèse** que l'introduction de la dimension interculturelle avec le contenu-expériences transpersonnelles, les

expressions de spiritualité et la dynamique de la formation-de-soi, contribuent à la compréhension multidimensionnelle de la formation humaine. Dans ce contexte, je soutiens que la notion de spiritualité, sauvée par la psychologie transpersonnelle et caractérisée comme une dimension fondamentale des processus formatifs, vue sous l'angle de l'interculturalité et de l'autoformation, nous permet de critiquer et de surmonter le sujet bidimensionnel (corps et esprit) encore prédominants dans le scénario éducatif actuel.

La défense de la thèse implique les quatre arguments suivants:

Le sauvetage de la dimension spirituelle, sans nécessairement un lien avec les religions traditionnelles, constitue un élément constitutif de la portée de la psychologie transpersonnelle, la légitimant comme une authentique psychologie intégrale (WILBER, 2006, 2007), qui favorise une large compréhension de l'humain et appelle à de nouvelles pratiques de soins, capables de contribuer à l'idée de l'éducation comme formation humaine.

L'introduction de la dimension interculturelle aux contenus et expériences de la psychologie transpersonnelle élargit la vision anthropologique intégrale de cette approche pour soutenir une conception multidimensionnelle de l'être humain, qui peut être étendue au-delà de la praxis thérapeutique de la psychologie, contribuant efficacement à une reconfiguration des théories et des pratiques dans une perspective multidimensionnelle de la formation humaine.

L'interface entre la psychologie transpersonnelle et l'éducation, du point de vue de l'interculturalité, constitue simultanément une étape importante pour la critique contemporaine du sujet de l'éducation et développe une vision intégrale de la formation qui incorpore la spiritualité comme dimension fondamentale des processus éducatifs.

Les implications du contenu et des expériences transpersonnelles ainsi que les expressions de la spiritualité sont fondamentales à la fois d'un point de vue subjectif et d'une perspective interculturelle complexe et globale des théories et des pratiques éducatives, favorisant le processus d'autoformation lié à la conception de la formation humaine.

Dans le but d'élucider la problématique esquissée, répondant à la question de recherche formulée et soutenant la thèse présentée dans cette étude, j'ai élaboré l'objectif général suivant : *Analiser comment les contenus-expériences transpersonnelles et les expressions de la spiritualité, dans le contexte interculturel Brésil-France, peuvent élargir la compréhension du processus de formation humaine et multidimensionnelle, afin de comprendre les dilemmes de la conceptualisation et de la pratique éducative à l'heure actuelle.* Ainsi, les **objectifs spécifiques** suivants font partie de l'horizon de cette recherche :

*1) Comprendre la perception des éducateurs brésiliens et français sur les contributions possibles des paradigmes transpersonnel et la spiritualité aux processus de développement humain.*

*2) Adapter et valider en France l'instrument de recherche Inventaire d'Expression de Spiritualité (ESI-R), afin de comparer les résultats de cette validation avec ceux du Brésil.*

*3) Délimiter les contours du paradigme interculturel dans le but de subventionner la recherche-formation de soi réalisée dans le contexte franco-brésilien.*

Pour répondre à ces objectifs, nous couvrons<sup>6</sup> une trajectoire méthodologique qui implique les pistes de cette recherche.

---

<sup>6</sup> Nous avons repris la première personne du pluriel, car à partir de ce moment. Nous décrivons les éléments de la recherche, les exprimons dans un texte d'argumentations et d'élaboration collective. Cela implique une production écrite de plusieurs mains, les esprits, les connaissances et l'expérience

## CHAPITRE 1

### LA CONCEPTION DE LA RECHERCHE: CONTOURS DU FIL CONDUCTEUR DE L'ÉTUDE DE LA FORMATION HUMAINE

Ce chapitre présente le modèle d'investigation du processus de formation humaine, la perspective multiparadigmatique de l'étude de la formation humaine et la triple approche de la recherche transpersonnelle de la formation humaine.

#### 1.1 Le modèle de recherche du processus de formation humaine

Le modèle de recherche du processus de formation humaine est la structure de recherche que nous avons dessinée, inspirée par Creswell (2010), pour aborder l'objet de cette étude - la formation humaine. Pour obtenir la définition de ce modèle, nous avons établi les prémisses suivantes:

I- La notion de formation humaine adoptée dans cette recherche est un processus de développement des compétences multidimensionnelles de l'être, c'est-à-dire la construction et / ou l'amélioration des connaissances, des aptitudes, des attitudes à l'égard des dimensions physiques, émotionnelles, affectives, sociales, culturelles, intellectuelles et spirituelles de l'être.

II- Les termes paradigme, conception philosophique, modèle théorique, conception paradigmatique et approche philosophique sont utilisés comme synonymes dans ce travail et comprennent un ensemble d'hypothèses, de connaissances, de lignes directrices, d'expériences, de valeurs, de croyances qui guident le chercheur au cours du développement d'une investigation.

III- Chaque paradigme contient en lui-même une perspective de formation humaine, c'est-à-dire, qu'il existe une dimension éducative-formative dans chaque conception paradigmatique qui peut favoriser le développement de compétences multiples (physiques, émotionnelles, affectives, sociales, culturelles, intellectuelles et spirituelles) des individus qui lui sont affiliés.

IV- Il existe de nombreux paradigmes liés aux différents domaines de la connaissance, qui impliquent parfois des perspectives théoriques opposées ou des perspectives théoriques complémentaires ou même supplémentaires.

V- Les différents paradigmes existants peuvent être regroupés en trois axes paradigmatiques: ontologique, épistémique-conceptuel et méthodologique. L'axe ontologique regroupe les conceptions qui traitent principalement des aspects scientifiques de la réalité de la recherche, du chercheur et du monde. L'axe épistémique-conceptuel implique des modèles théoriques élaborés avec l'intention d'expliquer les constructions et leurs relations avec d'autres domaines de la science. Enfin, l'axe méthodologique envisage les paradigmes qui guident avant tout le développement de la recherche, s'imposant comme ancrage pour les chercheurs.

VI- Chaque axe paradigmatique est maintenant représenté par trois paradigmes que nous avons choisi en raison de notre affinité avec les conditions qu'ils établissent.

- a) Axe ontologique: Paradigmes de complexité, postmoderne et transdisciplinaire
- b) Axe méthodologique: Paradigmes post-positivistes, constructivistes et transformateurs
- c) Axe épistémique-conceptuel: Paradigmes transpersonnels, interculturels et de spiritualité.

VII- L'axe épistémique-conceptuel paradigmatique constitue les principales catégories de cette thèse, dont les variables opérationnelles de l'étude sont:

- a) Expériences transpersonnelles - Elles se composent d'un type de sensation (physique, moteur, émotionnel ou spirituel), de sentiment (agréable ou désagréable) et de connaissances (formelle ou informelle) acquises et / ou construites à partir d'un agent interne (comme la méditation) ou externe (tels que l'ingestion de substances hallucinogènes), qui peuvent se produire dans une période de vie continue ou dans un moment existentiel particulier et unique.
- b) Expressions de la spiritualité – Celles-ci font référence aux diverses formes et modèles de réflexion sur la spiritualité. Dans cette thèse, ces expressions sont évaluées à partir du modèle MacDonald (2000a), qui comprend cinq dimensions: (1) Orientation Cognitive vers la Spiritualité (COS), qui consiste à évaluer les croyances spirituelles, les attitudes et les perceptions liées aux expériences de la vie quotidienne; (2) Dimension expérientielle / phénoménologique de la spiritualité (EPD), qui concerne l'investigation des expériences spirituelles; (3) Le bien-être existentiel (EBW), qui aborde comment la spiritualité peut être reflétée dans le sens de la signification et du but dans la vie et la capacité de faire face aux incertitudes de la vie; (4) Croyances paranormales (PAR), qui met en évidence les

expressions de la spiritualité liée à la possibilité de phénomènes paranormaux; et (5) Religiosité (REL), une étude sur les attitudes, les croyances, les comportements et les pratiques religieuses.

- c) Relations Interculturelles – Elles se réfèrent aux dialogues et articulations qui ont eu lieu entre les participants brésiliens et français de cette étude, sous le regard et l'expérience interculturelle du chercheur-auteur de cette recherche.

VIII- Les principaux auteurs que nous utilisons pour les principes fondamentaux de ces variables opérationnelles sont dans les chapitres suivants. Ils n'épuisent pas la complexité des théories et des paradigmes impliqués

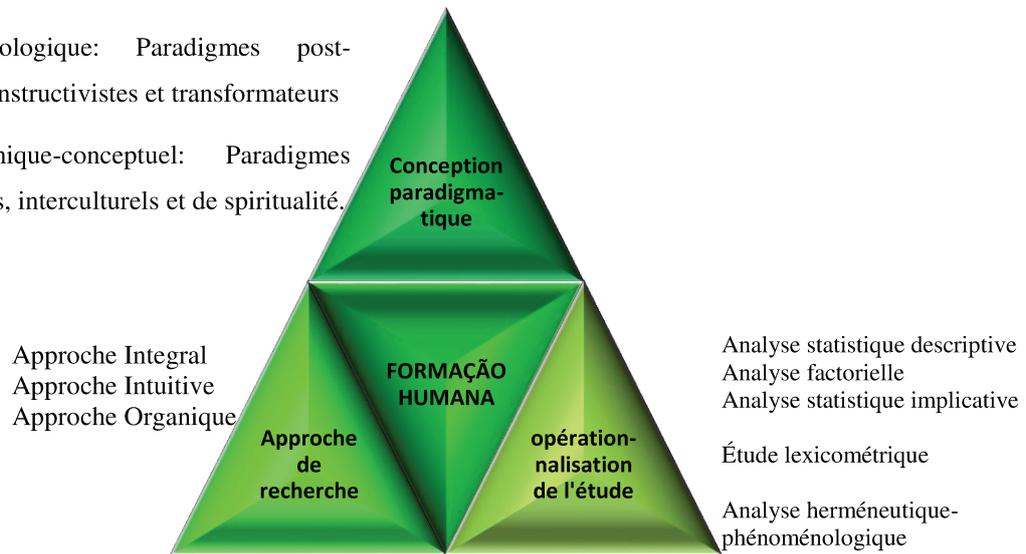
IX- La stratégie de recherche multi-méthode transformatrice (CRESWELL, 2007; MERTENS, 2015) adoptée dans cette thèse comprend trois études indépendantes, concomitantes et intégrées autour de l'objet de recherche. Nous parlons de la recherche qualitative de la formation des professeurs brésiliens et français d'IES; des recherches quantitatives comparant les résultats de l'adaptation et de la validation interculturelle de l'inventaire ESI-R en France et au Brésil et enfin l'étude autobiographique des dialogues interculturels issus des recherches-formation de soi menées dans ces deux pays.

X- Chaque étude est basée sur une conception multiparadigmatique, approchée par une méthode particulière d'investigation transpersonnelle (ANDERSON; BRAUD, 2011), et une opérationnalisation de la recherche (processus de construction, de traitement, d'analyse et de discussion des données) compatible avec la méthode choisie.

Ainsi, la structure de cette recherche comporte trois vecteurs: (1) La conception paradigmatique, basée sur les axes ontologique, épistémique-conceptuel et méthodologique; (2) Approche de recherche, à partir des méthodes de recherche transpersonnelle, et (3) opérationnalisation de l'étude, couvrant les outils de recherche et l'analyse des données (Figure 1).

**Figure 1 - Modèle de recherche du processus de Formation Humaine**

- a) Axe ontologique: Paradigmes de complexité, postmoderne et transdisciplinaire
- b) Axe méthodologique: Paradigmes post-positivistes, constructivistes et transformateurs
- c) Axe épistémique-conceptuel: Paradigmes transpersonnels, interculturels et de spiritualité.



Source: L'auteur (2016)

Nous soutenons que, en raison de la nature du sujet que nous étudions, les paradigmes ontologiques assumés dans ce travail sont la base aux axes paradigmatiques, des différentes approches de recherche et des moyens de mise en œuvre de l'étude. Nous pouvons seulement étudier les apports transpersonnels, interculturels et spirituels à la formation humaine si nous considérons que la nature de la réalité et le phénomène étudié sont complexes, transdisciplinaires et émergents (postmodernes), ce qui nécessite d'employer le meilleur de chaque paradigme scientifique. Plus précisément, lorsque nous choisissons des conceptions post-positivistes, constructivistes et transformatrices, nous reconnaissons leurs différences épistémologiques qui sont, à ce jour, utilisées dans les débats entre leurs partisans et adversaires. En outre, nous considérons que ces visions isolées ne peuvent pas rendre compte de *modus operandus* d'une recherche de ce genre, ce qui suggère une perspective de multidimensionnalité et d'intégralité de la formation humaine.

Pour chaque conception épistémique-conceptuelle envisagée dans cette étude, nous admettons que tous les paradigmes de l'axe méthodologique peuvent être présents, bien que nous considérons un type de dominance paradigmatique à travers le style d'approche d'investigation assumé et le processus conséquent de construction et d'analyse de données. Cette association que nous faisons n'est qu'une parmi les innombrables possibilités qui peuvent être

réalisées et nous l'établissons, à la suite des variables que nous choisissons d'aborder l'objet de cette recherche. Ainsi, nous définissons que les paradigmes de la spiritualité, transpersonnelle et interculturelle seraient étudiés, à prédominance, à la lumière des conceptions post-positivistes, constructivistes et transformatrices respectivement. En effet, nous adoptons une approche de recherche comme transpersonnelle, en particulier en utilisant la méthode intuitive (ANDERSON, 2011), la méthode intégrale (BRAUD, 2011) et la méthode organique (CLEMENTS, 2011).

Concernant les expériences transpersonnelles, nous avons choisi une stratégie méthodologique basée sur les conceptions paradigmatiques de ce travail, notamment le constructiviste; et nous utilisons l'approche intuitive (ANDERSON, 2011) pour assurer l'application de la méthode qualitative sous le prisme herméneutique-phénoménologique. En tant qu'instrument de recherche, nous avons adopté l'interview semi-dirigée avec l'inspiration phénoménologique et comme une procédure d'analyse, nous avons réalisé l'étude lexicométrique (à l'aide d'IRAMUTEQ - *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*). et l'analyse herméneutique-phénoménologique, inspirée du travail de Ferreira (2007), Bicudo (2011) e Ribeiro (2014). Cette stratégie avait pour but principal d'étudier la formation des enseignants des IES au Brésil et en France.

Notamment, afin d'étudier les expressions de la spiritualité, nous avons défini une stratégie méthodologique soutenue par la conception multiparadigmatique de ce travail, en particulier le paradigme post-positiviste. Dans ce cas, nous adoptons l'approche intégrale (BRAUD, 2011), avec l'intention d'utiliser la méthode quantitative, à la lumière d'une perspective transpersonnelle. Pour l'opérationnalisation de cette étude, nous avons choisi l'inventaire ESI-R, notre outil de recherche, et les analyses statistiques descriptives, factorielles et implicites, comme processus d'évaluation des données. Chaque analyse sélectionnée faisait référence à un outil de traitement de données spécifique, c'est-à-dire que nous avons effectué l'étude statistique descriptive avec l'aide du programme SPAD 8,2 (Système Portable pour l'Analyse de Données); l'analyse factorielle avec les ressources du SPSS21 (Statistical Package for Social Sciences) et AMOS21 (Analysis of Moment Structures), et l'analyse statistique implicite avec l'aide du CHIC 6 (Classification Hiérarchique Implicative et Cohésitive). Toutes ces ressources ont été investies dans le but d'adapter et de valider l'ESI-R en France, puis de comparer les résultats de cette validation avec les données obtenues au Brésil.

Cherchant à comprendre les relations interculturelles, nous travaillons avec une stratégie méthodologique soutenue avec plus d'intensité dans le paradigme transformateur (MERTENS,

2015) et de l'approche organique. (CLEMENTS, 2011). Ce choix a été stimulé par la perspective de la recherche-formation de soi, que nous avons adopté dans cet ouvrage. Pour ce faire, nous utilisons les témoignages-expériences de l'auteur-acteur de cette recherche et conduisons le processus d'analyse des récits expérientiels inspirés par l'herméneutique de Coreth (1973), d'Anderson (2016) et de Les Lancaster (2016). Ce processus de recherche a été mené dans le but de faciliter la compréhension de la formation humaine multidimensionnelle comme une anthropologie de l'esprit.

Une fois défini le modèle de recherche du processus de formation humaine, l'étape suivante de ce chapitre est de présenter la perspective multi-paradigmatique de l'étude de la formation humaine, discutée dans cette thèse.

## **1.2 La perspective multiparadigmatique de l'étude de la formation humaine**

Nous proposons pour la suite de cette recherche une vision multiparadigmatique basée sur trois axes, car nous croyions qu'un sujet d'étude tel que la formation multidimensionnelle humaine fait appel à différentes possibilités de recherche qui sont interconnectés

Le premier axe épistémique-conceptuel, comprend les paradigmes transpersonnel, interculturel et de spiritualité. Ils ont donc été classés, en raison du fort appel métathéorique et interventionnel de ses fondements. Le deuxième axe, ontologique, est représenté par les paradigmes de la complexité, de la postmodernité et de la transdisciplinarité. Les contours de ce groupe ont été conçus pour intégrer des éléments qui problématisent les théories, les méthodes, l'interaction entre ces aspects et le sujet-observateur de la recherche. Les paradigmes qui composent ce groupe ont un large champ d'application, les amenant à être employés comme qualification d'autres constructions, par exemple, la pensée complexe, le discours postmoderne, la vision transdisciplinaire. Le dernier axe, méthodologique implique certains hypothèses post-positivistes, constructivistes et transformatrices. Ce regroupement a été réalisé en raison des racines qui alimentent les différents instruments (interviews, questionnaire, auto-écriture), les différentes techniques (analyse lexicométrique, analyse herméneutique-phénoménologique, analyse statistique) et les différentes méthodes (qualitative, quantitative et transpersonnelle-intégrale) adoptées dans cette recherche, caractérisant la structure méthodologique de la formation humaine multidimensionnelle.

Ainsi, imprégnés de cet esprit de transformation, nous délimitons les contours de cette recherche sous l'égide de l'approche transpersonnelle organisée par Anderson et Braud (2011). Nous utilisons cette stratégie de recherche axée sur la formation humaine, comme décrit dans la section suivante.

### **1.3 La triple approche de la recherche transpersonnelle de la formation humaine**

Pour aborder un objet de recherche tel que celui adopté dans le travail élaboré, sophistiqué, complexe et complémentaire, nous accueillons, comprenons et surpassons les différents éléments dichotomiques entre les paradigmes dominant (positivisme) et opposition-critique (constructiviste-interprétatif), les méthodes quantitatives et qualitatives, les analyses statistique et herméneutique-phénoménologique pour assumer une conception multiparadigmatique (SILVA; ROMAN NETO, 2006; LEWIS; GRIMES, 2005) basée sur les axes onto-épistémico-méthodologiques, en mettant l'accent sur la recherche multi-méthode (MERTENS, 2015; CRESWELL, 2010), plus spécifiquement sur les méthodes de recherche transpersonnelle (ANDERSON; BRAUD, 2011).

Cette trajectoire multiparadigmatique a permis la construction d'une pensée multidimensionnelle, intégrée et transdisciplinaire qui inaugure une voie de recherche propre et spécifique.

Nous supposons donc, sous l'égide des trois axes paradigmatiques, une base méta-théorique des connaissances transpersonnelles, interculturelles et spirituelles, une conception de la réalité, du monde et de la pluralité complexe, émergente (postmoderne) et transdisciplinaire qui s'inspire de présupposés post-positivistes, constructivistes et transformateurs.

En ce qui concerne les moyens, cette recherche est sur le terrain, transversale et ex post facto (VERGARA, 2000). Il s'agit d'une enquête empirique qui aborde les phénomènes étudiés afin d'assurer la réalisation des objectifs établis. Elle a été faite une seule fois et représente un moment particulier. De plus, nous n'avons pas exercé de contrôle sur les phénomènes étudiés. Afin de répondre à cette classification de la recherche et d'approcher l'objet de cette recherche, nous utilisons l'approche de recherche transpersonnelle systématisée par Anderson et Braud (2011).

L'adoption de chaque méthode de cette approche d'enquête transpersonnelle consistait à étudier une perspective différente de la multidimensionnalité de la formation humaine. Ceci confirme l'idée que le présent travail est ancré dans la stratégie multi-méthode. En effet, les objectifs de la recherche sont basés à la fois qualitativement et quantitativement.

Nous avons choisi de développer une recherche avec des méthodes mixtes, de nature transpersonnelle. D'une part, la méthode intuitive, orientée vers la stratégie qualitative d'investigation de l'inspiration herméneutique-phénoménologique, a l'étude sur les entretiens réalisés avec les enseignants des IES au Brésil et en France. D'autre part, la méthode intégrale, appliquée à la perspective de la recherche quantitative, a été la voie directrice pour l'analyse comparative de l'adaptation et de la validation interculturelle de l'inventaire ESI-R dans ces pays. La méthode organique est également ajoutée, alignée avec la recherche-formation de soi, à travers le témoignage interculturel expérientiel lors de l'exécution de ce travail en France.

Cette stratégie de recherche transpersonnelle induit un processus de «transformation de soi et des autres dans tous les aspects de la pratique de la recherche et de son application» (ANDERSON; BRAUD; 2011, p.19). Cela implique que dans la recherche transpersonnelle, les participants et les chercheurs et la société elle-même (public cible et lecteurs de la recherche) sont invités à changer leur mode d'être-dans-le-monde et / ou leur perception des catégories étudiées. C'est le paradigme de la transformation défendue par ces auteurs qui imprègne tout le processus de recherche, de la définition du problème à étudier à l'utilisation du rapport final par le grand public.

La méthode intuitive développée par Anderson (2011) a une large application dans la recherche qualitative, basée sur l'herméneutique. Nous ajoutons à la présente étude le caractère phénoménologique de l'investigation et l'étude lexicométrique pour approfondir l'aspect intuitif des analyses.

Du point de vue méthodologique, l'investigation intuitive comprend cinq cycles d'interaction de l'interprétation herméneutique: (1) Clarification du thème de recherche; (2) Compréhension préliminaire du thème à la lumière de la littérature; (3) Collecte de données et préparation d'un résumé descriptif des résultats; (4) Transformation et raffinement des lentilles interprétatives et (5) Intégration des résultats et analyse critique de la littérature.

L'approche qualitative que nous avons aussi adoptée, sous l'inspiration de la recherche phénoménologique, a impliqué «une stratégie de recherche dans laquelle le chercheur identifie l'essence des expériences humaines, par rapport à un phénomène décrit par les participants»

(CRESWELL, 2010, p.38). Dans l'étude 1, nous décrivons et comprenons le phénomène observé comme une réalité (re)construite à partir de la parole des personnes interrogées, dans l'espace de temps déterminé par la langue et par la perception de soi-même par rapport à la relation posée avec l'expérience d'entrevue.

La méthode transpersonnelle d'investigation intégrale élaborée par Braud (2011) a comme portée l'intégration des perspectives « quali-quantitatif » dans le processus de construction et l'analyse des données. Notamment, « la recherche intégrale offre à la fois une vue d'ensemble des méthodes de recherche psychologique et les moyens de les mélanger et de les appliquer à un sujet de recherche particulier » (ANDERSON, BRAUD, 2011, p.26).

Nous avons adopté cette méthode de recherche intégrale par la possibilité d'inclure et d'intégrer des aspects de la recherche qui sont parfois ignorés ou négligés par d'autres approches. Dans ce contexte, le chercheur qui travaille dans une perspective intégrale cherche diverses formes de connaissances et de différentes sources d'information pour assurer la vue la plus globale et complète du phénomène étudié. Nous avons choisi d'explorer différents outils.

Selon Braud (2011, p.98), les principales caractéristiques de la méthode intégrale de recherche transpersonnelle sont:

- La pleine participation du chercheur
- La variété des fonctions et des avantages d'une session de recherche
- Le large éventail de sources d'inspiration du chercheur
- Modes alternatifs de la connaissance du chercheur, les participants et le public
- La nature des questions de recherche explorées
- La variété des façons de recueillir, de travailler et de présenter des données et des résultats

Dans l'étude 2, nous avons adopté cette stratégie de recherche pour développer l'adaptation et la validation interculturelles de l'ESI-R en France et comparer les résultats de cette validation avec ceux du Brésil. Nous utilisons principalement l'approche quantitative, en appliquant le questionnaire comme un outil de collecte de données et l'analyse statistique descriptive, factoriel et implicite pour explorer et comprendre les phénomènes étudiés.

La recherche expérientielle organique de la formation de soi repose sur la construction de récits, parfois liés à la croissance psycho-spirituelle, où le lien et l'expérience personnelle du chercheur avec la thématique est un élément pour le développement de l'étude. En ce sens, l'idiosyncrasie du chercheur fait la différence dans la recherche. Cette méthode de recherche présuppose une intégration et une coexistence entre information, formation et transformation, à partir de facteurs tels que les pensées, les sensations, les sentiments et l'intuition. Le chercheur

est invité à tout moment à prendre conscience de tous les signes, indices et influences de l'ordre matériel, intellectuel et spirituel au cours de l'enquête (CLEMENTS, 2011).

Cette approche est appelée “recherche organique” parce qu'elle est un «processus vivant» qui permet au chercheur d'enquêter sur la douleur de (se)rechercher, favorisant ainsi les changements de caractère individuel, subjectif et objectif, mais aussi d'ordre collectif, d'un point de vue scientifique, où les résultats indiquent une transformation du champ de recherche, impliquant le chercheur et les participants, l'esprit et le cœur, le mot et le sentiment.

La méthode consiste en un processus en trois étapes, qui est progressivement développé. La première étape est la préparation à partir de l'expérience et la compréhension des fonctions définies par Jung les pensées, les sensations, les sentiments et l'intuition. Ensuite, l'étape de l'inspiration, quand le chercheur visite la dimension liminaire au-delà de l'ego pour plonger dans l'océan des possibilités d'étude et d'expériences, afin de se pencher sur la construction des données. La dernière phase, l'intégration, est une perspective transformatrice pour tous ceux qui participent à la recherche (chercheur, participants et public cible), avec le retour à la perspective rationnelle pour examiner le sens de l'expérience et la transformer. L'ego cesse d'assumer un rôle de protecteur, de défenseur et de témoin, et commence à s'engager dans le processus d'intégration et de transformation des connaissances, des expériences et des sentiments. Cela renforce la compréhension que les caractéristiques de la recherche organique - sacrée, personnelle, chthonique, connexe et transformatrice - sont cumulatives, non successives, et “reviennent à la vie” à travers les récits des participants et du chercheur (CLEMENTS, 2011).

Le défi de cette méthode d'enquête est de traduire dans le contexte académique quel est l'ordre de l'expérience personnelle. Dans ce sens, nous cherchons avec le témoignage, le récit autobiographique de l'expérience interculturelle, Brésil-France, à plonger dans une dimension heuristique pour donner organicité à la connaissance construite. Oui, donner un corps théorique qui s'inspire de la praxis et s'en nourrit pour chercher dans le domaine de la formation humaine.

Il s'agit d'une voie solitaire et incertaine, propre à la construction de soi-même. Elle se réfère à un discours singulier, rempli de voix qui se taisent en soi-même. C'est une percée d'expériences, qui racontées, témoignées et analysées perdent la signification en soi-même pour gagner le sens de soi-même. C'est cette construction méta-méthodologique qui consiste en la recherche organique. Nous cherchons l'inspiration du travail de Coreth (1973) pour rendre plus concret ce qui est abstrait par sa propre nature. Nous nous tournons vers l'herméneutique comme un élément d'appréciation de l'auto-écriture, afin de comprendre quelque chose de la facette de soi, pour être en mesure d'écrire sur les nœuds (personnes, des douleurs, des liens).

Une recherche organique, comme nous le faisons, permet de raconter des histoires, des histoires liées à l'esprit<sup>7</sup>: histoires d'une vie, de personnes, de cultures, de sociétés, du monde. Elles sont liées à un témoin et sont étudiées comme un domaine de la connaissance collectif. Elles ouvrent espace pour chaque être vivre une rencontre transformateur, intégratif, intégral et qui favorise un développement multidimensionnel.

---

<sup>7</sup> Ici, nous corroborons la compréhension de Clements (2011, p.170) quand il affirme que “Les termes esprit et spirituel décrivent des influences et des sources au-delà de l’ego qui ont un impact apparemment bénéfique, souvent accompagné de sentiments de crainte et d'un sens direct de l'intention de la source spirituelle. L'esprit est supposé au-delà de toute définition universelle, mais disponible dans le contexte de la personnalité particulière, les croyances et l'expérience du chercheur et la définition de la méthode de recherche.”

## CHAPITRE 2

### LES EXPÉRIENCES TRANSPERSONNELLES ET LE PARCOURS DES ÉDUCATEURS BRÉSILIENS ET FRANÇAIS

Ce chapitre concerne la première étude réalisée, dans la recherche doctorale en référence. Il vise à comprendre les contributions possibles du paradigme transpersonnel à la formation humaine.

#### **2.1 Le paradigme transpersonnel: La recherche de la compréhension multidimensionnelle de l'être**

Nous commençons notre trajectoire vers la base conceptuelle de la psychologie transpersonnelle, en prenant comme référence le manuel, développé par Cunningham (2011). Dans cet ouvrage, l'auteur s'efforce d'énumérer les principaux thèmes impliquant la transpersonnalité en mettant particulièrement l'accent sur les définitions qui ont été publiées dans la littérature américaine entre 1967 et 2003. Dans ce contexte, la compréhension de l'auteur de la psychologie transpersonnelle est liée à la reconnaissance, à la compréhension et l'étude des expériences et des comportements humains créatifs. Il comprend que les capacités humaines peuvent être associées à un large éventail d'états, de structures, de fonctions et de développements normaux et inhabituels dans lesquels l'action de la personnalité se développe au-delà des limites habituelles de la conscience, de l'identité, et même transcende les limites conventionnelles de l'espace et du temps; d'où le terme "transpersonnel".

Suivant les arguments de l'auteur susmentionné, un moyen de promouvoir la compréhension d'une construction, plus efficacement, consiste à examiner ses définitions. En ce sens, il met en lumière le travail de Lajoie; Shapiro (1992), qui, de 1968 à 1991, a développé une analyse thématique de plus de 200 définitions publiées, en identifiant les principaux thèmes qui se détachaient: les états de conscience, le potentiel suprême ou supérieur, au-delà de l'ego ou du moi, de la transcendance et du spirituel. Sur la base de ces cinq grands thèmes, les auteurs ont atteint la définition suivante:

La psychologie transpersonnelle s'intéresse à l'étude du plus grand potentiel de l'humanité et à la reconnaissance, à la compréhension et à la réalisation de l'unité, de la dimension spirituelle et de la transcendance des états de conscience (LAJOIE; SHAPIRO, 1992, p.91).

Pendant cette période (1968-1991), ces auteurs ont préconisé des aspects spécifiques dans leurs définitions de - sur la psychologie transpersonnelle. Par exemple: Abraham Maslow (1969), se réfère à une psychologie transhumaniste; Anthony Sutich (1969), attribue à la quatrième force de la psychologie; Elmer Verdes et Alyce Verde (1971), s'appliquent aux catégories de valeurs et au sens ultime; Edgar Mitchell (1974), se réfère au contexte de la parapsychologie; Charles Tart (1975), se rapporte aux traditions spirituelles; Roger Walsh et Frances Vaughn (1980), sont préoccupés par l'expansion du champ de recherche.

Dans ce contexte, dix ans plus tard, Shapiro, Lee et Gross ont mené une autre étude sur les définitions publiées entre 1991 et 2001. Environ 80 publications ont été analysées à partir de diverses sources dans la littérature transpersonnelle, notamment des livres, des articles de magazines, des sites Web, des dépliants, des bulletins, des dictionnaires, des encyclopédies, catalogues scolaires et documents en langue anglaise. L'analyse thématique de ces définitions a révélé que deux catégories étaient plus fréquentes: (1) aller au-delà ou transcender l'individu, l'ego, le soi, la personnalité, la personnalité, l'identité personnelle; existence plus profonde, vraie, ou authentique du soi; et (2) Spiritualité, psycho-spirituel, développement psycho-spirituel, spirituel, esprit. Ils ont aussi trouvé d'autres catégories, moins fréquentes, telles que: des états spéciaux de conscience; Interconnectivité / unité; aller au-delà des autres écoles de psychologie; mettre l'accent sur une approche scientifique; mysticisme; gamme complète de la conscience; potentiel supérieur; inclusion des psychologies non occidentales; méditation; et l'existence d'une réalité plus large (SHAPIRO; LEE; GROSS, 2002).

Dans les mots de Ferreira et Silva (2012, p.22), «la psychologie transpersonnelle tente de réintroduire le spirituel comme une catégorie fondamentale pour comprendre l'humain au-delà du réductionnisme biologique dominant dans le scientisme». Dans cette perspective, «la psychologie transpersonnelle, une autre science émergente, peut être définie comme l'étude scientifique des expériences et des comportements auxquels une valeur supérieure a été attribuée par ceux qui la décrivent» (KRIPPNER, 1991, p.19). De cette façon, nous comprenons que la psychologie transpersonnelle est un champ de connaissance qui étudie différents niveaux de conscience de l'être, dans une perspective de l'intégralité de l'homme avec lui-même, avec l'autre et avec l'univers.

Dans ce contexte, nous trouvons dans Saldanha (2008) la compréhension de la psychologie transpersonnelle comme une approche intégrative, englobant une connaissance émergente en psychologie et en éducation. Pour ce faire, l'auteur s'appuie sur des théoriciens comme Pierre Weil, lorsqu'il insiste sur la transpersonnalité comme suit: « Une branche de la

psychologie spécialisée dans l'étude de la conscience traite plus spécifiquement de l'expérience cosmique ou des états appelés 'Supérieurs' ou 'Amplifiés' de la conscience » (WEIL, 1999, p.9).

Dans cette ligne de pensée, Tabone (1999, p.163) souligne que « la psychologie transpersonnelle peut être comprise comme l'union de la recherche scientifique moderne de la conscience avec la tradition ésotérique 'vivante' dans les deux mondes occidental et oriental ». En ce qui concerne le but de cette approche, l'auteur déclare, sur la base de Pierre Weil (1982), que « La Psychologie transpersonnelle vise à étudier les divers états de conscience qui passe l'homme, ainsi que ses relations avec la réalité, avec le comportement et les valeurs humaines » (TABONE, 1999, p.11).

Ainsi, nous pouvons affirmer qu'une autre façon de comprendre la psychologie transpersonnelle est de se tourner vers le mouvement et les disciplines transpersonnelles. Cela implique de (re)trouver les idées qui ont mobilisé les auteurs et donnent un sens à ce domaine de la connaissance. Le mouvement transpersonnel intègre les différentes disciplines transpersonnelles qui sont consacrées à l'étude des contenus et des expériences transpersonnelles (WALSH; VAUGHAN, 1993).

La psychologie transpersonnelle a vu le jour au Brésil dans les années 70, la période marquée par la dictature militaire, où « co-habitaient » les luttes pour la liberté, l'humanisation dans les institutions et les changements socio-économiques et culturels. Dans ce contexte, l'histoire de la transpersonnalité au Brésil a commencé plus précisément en 1978 avec les contributions de Pierre Weil et Leo Matos. Le chercheur Pierre Weil est un pionnier dans la systématisation, la publication, la praxis et la diffusion de l'approche transpersonnelle; créateur des groupes d'étude, des centres de formation et Holistic Peace University; considéré comme le «père» de la psychologie transpersonnelle au Brésil. L'autre exposant est Léo Matos, qui a favorisé la formation de psychothérapeutes transpersonnels, étendant ces études avec l'introduction de la sagesse orientale concernant la psychologie bouddhiste tibétain, provenant des cours en partenariat avec les moines bouddhistes en Inde. Ces deux bastions de la transpersonnalité au Brésil planteront dans la faculté de psychologie de l'UFMG, la discipline de la psychologie transpersonnelle, un cadre historico-académique pour le mouvement transpersonnel brésilien (FERREIRA; SILVA; SILVA, 2016).

La thèse de doctorat de Ferreira (2007), en plus d'indiquer le chemin de la psychologie transpersonnelle au Brésil (Action individuelle ou voie des pionniers, du Mouvement populaire et des communautés thérapeutiques ou voie alternative et officielle ou par l'universitaire),

dépeint la relation pratique de l'approche transpersonnelle dans l'éducation comme un processus de formation de l'éducateur, s'approchant de la dimension spirituelle comme axe directeur de la vision du monde et d'être dans cette étude.

Dans cette configuration, d'autres professionnels ont cherché des cours de formation afin d'élargir leurs connaissances (y compris d'eux-mêmes), et avec lesquels ils collaborent pour diffuser le mouvement transpersonnel au Brésil. Le cadre théorique-pratique et l'exposition conséquente de l'approche transpersonnelle dans les divers milieux universitaires et scientifiques, cliniques, organisationnels, littéraires et artistiques se développent. Nous notons que le parcours historique-contemporain de la psychologie transpersonnelle peut contribuer à élargir les réponses aux besoins actuels et les critiques du débat social, culturel et éducatif. Cependant, cela implique une étude plus approfondie de cette étude, visant à une meilleure articulation entre ces perspectives épistémiques.

La psychologie transpersonnelle émerge comme une nouvelle perspective épistémologique, ontologique et méthodologique, dialoguant avec les théories psychologiques existantes et élargissant la portée de l'action et la compréhension du monde et de l'être. L'insertion de la transcendance, du spirituel, de l'au-delà de l'ego à côté de cette nouvelle vision du monde et de l'être dans la portée de la science psychologique était le grand élément différenciateur et impactant du mouvement transpersonnel. Cela est dû, à ce que Ferreira (2012, p. 17), affirme que « La résistance à l'introduction de la dimension spirituelle dans le domaine universitaire de la psychologie est due, en partie, au rancissement acquis dans notre culture contre la religion, depuis le Siècle des Lumières. »

De cette façon, nous sommes d'accord avec Descamps, Alfillé et Nicolescu (1987, p.7), quand il soutient que « Le Transpersonnel c'est tout ce qui dépasse la personne, tout ce qui permet d'aller au delà de la notion de personne ». Pour ces auteurs, il est impossible de définir le transpersonnel, sans tenir compte de l'histoire de la spiritualité en Occident, tout comme on ne peut pas rester dans l'ancienne conception de la spiritualité sans comprendre les aspects de dimensions, d'expériences et de la vision transpersonnelle.

Nous pouvons comprendre que la psychologie transpersonnelle en reconnaissant la complexité de l'être, y compris la dimension spirituelle dans son approche, résume et unifie les arguments théoriques et pratiques, les sciences occidentales et les philosophies orientales. Dans cette configuration, nous trouvons des arguments forts dans Wilber pour renforcer cette idée.

Les études transpersonnelles sont actuellement les seules études véritablement globales - études qui examinent le spectre de la croissance et de l'aspiration

humaines. Je ne doute pas que la prochaine décennie sera témoin de la montée du transpersonalisme comme le seul domaine qui englobe tout ce qui concerne l'entreprise humaine. Et bien que je ne crois pas que le monde vit quelque chose comme un «nouvel âge» ou une «transformation transpersonnelle», je crois que les études transpersonnelles seront maintenant le phare qui guidera les hommes et les femmes qui voient l'Esprit dans le monde et le monde dans l'Esprit (WILBER, 1993, p.248-249).

En tant que paradigme de recherche et de développement d'autres manières d'être et de vivre, la psychologie transpersonnelle a dépassé la vision moderne du monde et de l'être. Dans cette perspective, la psychologie transpersonnelle peut être considérée comme une psychologie intégrale. Pour Wilber (2007), une psychologie intégrale devrait impliquer le « Grande Nid » de la prémodernité (corps, conscience, âme et esprit), la différenciation des sphères de valeur dans la modernité et l'intégration de cette différenciation à tous les niveaux et horizons, avec le « Grand Nid » dans la postmodernité. Nous comprenons, dans ce cas, une conception multidimensionnelle de l'être, en contemplant la dimension spirituelle.

Une approche intégrale de la spiritualité, selon Wilber (2006), met en évidence son application, révèle le nouveau rôle de la religion et les étapes de développement de la spiritualité. En ce sens, "le nouvel être humain est intégré, de même que la spiritualité" (WILBER, 2006, p. 11). Avec le pluralisme méthodologique intégral, cet auteur implique au moins huit méthodologies, injonctions ou paradigmes pour acquérir des connaissances ou des expériences reproductibles. Ce schéma "peut reconstituer les vérités pertinentes des traditions contemplatives, mais sans les systèmes métaphysiques qui n'ont pas survécu aux critiques modernistes et postmodernes: des éléments qui, en tout cas, comme il est clair, leur sont inutiles"(WILBER, 2006, p.72).

En ce sens, nous sommes d'accord avec Ferreira (2010a), lorsqu'il affirme que Wilber (2006, 2007) et Röhr (2010) comprennent que les multidimensions établies dans leurs schémas respectifs ne sont pas des stades linéaires et monolithiques qui se succèdent hiérarchiquement. Nous pouvons aller plus loin pour défendre l'idée de visions et de conceptions de spiritualité(s). C'est parce que «la spiritualité n'est pas un compartiment, ni quelque chose qui est séparé de nous-mêmes. Nous sommes en elle et le voir dépend seulement de la façon dont nous avons résolu de vivre [...] L'expérience de la spiritualité nous invite à prendre soin de toutes les dimensions de notre être" (POLICARPO JUNIOR, 2010, p.82-84).

Avec ce débat installé, nous gagnons plus d'espace pour étudier les contributions possibles de la dimension spirituelle à la psychologie transpersonnelle et en ce sens, nous

trouvons différentes compréhensions pour une vision intégrale de l'être. Avec cette approche, à partir des schémas intégral et multidimensionnel, nous sommes convoqués au scénario postmoderne pour inclure la dimension spirituelle d'autres angles ?, dans une tentative d'augmenter et de diversifier la perception des phénomènes humains. Dans ce contexte, la recherche dans le domaine de la psychologie transpersonnelle contribue à une expansion des expériences et à une vision transpersonnelle comme une possibilité pour le développement humain. L'inclusion de la dimension spirituelle dans cette approche peut, en dernier lieu, être un facteur de promotion de l'éducation en tant que processus de formation humaine intégrale de l'être.

Le mouvement transpersonnel renforce la nécessité d'une investigation scientifique continue de cette construction, visant à comprendre les expériences transpersonnelles et à étendre la vision transpersonnelle. Mais après tout, qu'est-ce que les expériences transpersonnelles? Comment les caractériser? Quelles sont les principales différences entre les expériences et la vision transpersonnelle? Dans quelle mesure ces expériences permettent-elles d'élargir la vision du monde et d'être plein?

D'après Walsh et Vaughan (1993, p.17), "les expériences transpersonnelles peuvent être définies comme celles dans lesquelles le sens de l'identité ou du moi dépasse (trans + pass = aller au-delà), l'individu et le personnel afin d'embrasser des aspects plus larges de l'humanité, Cosmos". Dans la compréhension de Grof (1993, p.109), "Les expériences transpersonnelles sont expliquées en termes de paradigmes largement acceptés et largement utilisés. Dans la plupart des cas, ces expériences sont réduites à des phénomènes psychodynamiques biographiquement déterminés".

Corroborant cette configuration ci-dessus, nous comprenons que les expériences transpersonnelles sont significatives à la fois du point de vue subjectif et transculturel, car elles favorisent la compréhension des aspects psychologiques, culturels, religieux, artistiques, philosophiques et individuels, articulant ces aspects au sein d'une conception historique et transpersonnelle. Cette compréhension est reprise dans les mots de Walsh et Vaughan (1993, p.22), quand ils déclarent que:

Les expériences transpersonnelles pointent dans la direction de myriades de possibilités humaines. Ils suggèrent que certaines émotions, motivations, capacités cognitives et états de conscience peuvent être cultivés et purifiés à un degré bien au-delà de la norme. [...] Les expériences transpersonnelles se produisent dans des états modifiés de conscience, et l'étude des deux montre clairement combien nous sous-estimons la plasticité de la conscience humaine et son éventail d'états potentiels [...] Presque toujours, les gens qui passent par

profondes expériences transpersonnelles acquièrent une vision plus large du cosmos et de la nature humaine. Ils découvrent un univers intérieur aussi vaste et insondable que l'extérieur, ainsi que des sphères d'expérience inaccessibles aux instruments physiques: les sphères de l'esprit et de la conscience.

Dans les mots de Grof (2008, p. 49) «L'étude systématique et attentive des expériences transpersonnelles montre qu'elles sont ontologiquement réelles et qu'elles contiennent des informations sur les dimensions importantes de l'existence ordinairement cachées, qui peuvent être consensuellement validées». Dans ce scénario, ce qui sous-tend ces expériences, le mouvement et les définitions liées à la psychologie transpersonnelle est à la vue transpersonnelle.

La vision transpersonnelle exprime le «devenir-à-être» de la transpersonnalité. C'est parce qu'il annonce un autre paradigme du monde et de l'être, organisant des éléments des dimensions physique, émotionnelle, mentale, culturelle et spirituelle qui seront considérés de façon intégrale et plurielle, dépassant la connaissance classique de la modernité.

La vision transpersonnelle fait penser à la possibilité d'un avenir différent pour l'humanité et les autres êtres vivants. À travers une exploration plus profonde de qui nous sommes et des mondes dans lesquels nous participons, la psychologie transpersonnelle nous permet de découvrir combien nous sommes inséparables de toutes les formes de vie et où nous appartenons à la chaîne de l'existence. (WALSH; VAUGHAN, 1993, p.10).

Les conceptions traitées suggèrent que les expériences transpersonnelles rendent possible l'expansion de la vision du monde et de l'intégrité, puisqu'elles provoquent des réflexions et des compréhensions différentes de « qui vous êtes », ce que/comment le faire et que/ce qui se fait. D'autre part, cela nous amène à admettre l'importance de l'aspect interculturel devant la compréhension et la caractérisation de la vision et des expériences transpersonnelles, afin d'élargir encore davantage la vision du monde et d'être réunifié.

### 2.1.1 L'Éducation Transpersonnelle: Un chemin à la Formation Humaine de l'être

Une éducation au sein d'une vision intégrale a pour but reprendre les dernières raisons de l'éducation: l'humanisation (FERREIRA, 2007, 2010a). En ce sens, nous pouvons comprendre l'éducation transpersonnelle comme celle qui éveillera dans l'être la part la plus belle et la plus profonde: sa condition d'être humain, qui peut savoir, faire, vivre et être entière, intégralement, dépassant une seule et isolée dimension. Renforçant cette compréhension, «[...] par l'éducation transpersonnelle nous comprenons l'ensemble des méthodes qui nous permettent

de découvrir ou de révéler le transpersonnel au sein de l'être humain» (WEIL, 1995, p. 16). Cela met en évidence l'importance d'inclure l'approche transpersonnelle dans le processus d'éducation de l'éducateur et de l'étudiant.

L'éducation transpersonnelle est donc celle qui s'efforce, directement et intentionnellement, d'éduquer l'homme dans et pour l'intégrité par la transmission / construction - critique, créative et interdisciplinaire - des contenus culturels nécessaires au maintien et au développement de la vie. Le travail de la connaissance de soi qui permet de reconnecter les dimensions de la personne: le corporel, l'émotionnel, le rationnel, le spirituel, le naturel et l'historique-culturel. Je l'appelle transpersonnelle car elle, comme le nom l'indique, va au-delà de l'ego personnel et du rationnel, bien qu'elle ne le méprise pas (SANTOS NETO, 2013, p.12).

Selon Berger (2001), nous pouvons comprendre l'éducation transpersonnelle comme une éducation qui prend une vue d'ensemble dans la perspective d'éduquer la personne dans une conception de l'ensemble dans le sens holistique. À cet effet, elle souligne comme base de cette éducation transpersonnelle le discernement précis de la nature unitaire de l'être humain. L'auteur comprend que dans ce cas, on devrait chercher:

[...]Fournir une connaissance de soi pour la redécouverte des dimensions transpersonnelles. - Montrer l'interdépendance entre toutes les formes de vie et l'unité sous-jacente des systèmes vivants, leur évolution et leur coévolution. - L'intégration des différents domaines de la connaissance par inter et transdisciplinarité. - Une orientation axée sur les valeurs humaines, le développement de la sensibilité, l'esthétique, et le mysticisme / transcendance. - Le développement intégratif du potentiel intellectuel, intuitif, affectif et pratique de la personne humaine. - L'expansion des niveaux de sensibilisation personnelle et transpersonnelle. Ces aspects constituent l'axe constitutif de l'intégration du SAVOIR à l'ÊTRE (BERGER, 2001, p.73-74).

L'éducation transpersonnelle peut promouvoir le développement intégral de l'être à partir du moment où elle emploie les expériences transpersonnelles comme moyen d'explorer et d'intégrer les multiples dimensions de l'être. Cela permet des manières illimitées d'apprentissage et d'harmonie avec soi, avec nos semblables et avec les autres êtres qui intègrent l'écosystème de la vie.

Selon Datti (1997), l'approche transpersonnelle influence l'éducation dans le sens de la modification des références. Ce changement signifie élargir la conception, la vision et la manière de se rapporter à la conscience humaine. Dans cette configuration, l'éducation transpersonnelle est une ouverture pour repenser la pratique éducative, dont l'objectif est d'apporter un soutien à l'étudiant en ce qui concerne: l'auto-compréhension, la compréhension

de l'intégralité de la réalité; construction individuelle et collective des aspects culturels; former les personnes dans une perspective multidimensionnelle et intégrale (SANTOS NETO, 2013).

Dans cette ligne de pensée, c'est le défi éducatif actuel de travailler avec une perspective d'une approche transpersonnelle dans la formation humaine. En effet, face aux modèles essentiellement cognitifs, réductionnistes et axés sur la performance, défendant l'accent sur l'intégralité et la multidimensionnalité de l'être, il faut avoir expérimenté ce rôle-rôle d'éducation dans ce processus formatif plutôt que éducateur. Cet apprentissage est continu et en spirale, facilitant le sauvetage et la réintroduction des aspects dormants dans l'être intérieur.

[...] Les défis éducatifs les plus difficiles de notre temps ne sont donc pas ce que la plupart des éducateurs et des politiciens occidentaux craignent aujourd'hui au sujet, comme la façon d'augmenter les scores en mathématiques ou stimuler l'intérêt pour la science. Au lieu de cela, d'un point de vue global et transpersonnelle, la question la plus importante de notre époque est de savoir comment faire de l'éducation une ressource culturelle à l'échelle mondiale pour promouvoir la maturité à travers toute la vie de l'individu, de l'enrichissement de l'enfance au développement transpersonnel (WALSH; VAUGHAN, 1993, p.115).

Le développement transpersonnel dans ce contexte signifie de faire l'expérience de quatre phases-moments: (1) identifier les limites conventionnelles de la société et prendre conscience de son potentiel de croissance et de réussite; (2) s'engager dans des actions pour réaliser de tels potentiels; (3) faire l'expérience d'expériences transpersonnelles qui permettent aux futurs potentiels de devenir des réalités aujourd'hui; (4) transformer les expériences transpersonnelles dans l'apprentissage significatif et continu, étendant un tel apprentissage pour le bénéfice de tous. Suivre ce chemin, pour les grandes traditions, est la raison d'être de l'existence humaine (WALSH; VAUGHAN, 1993).

Compte tenu de ces fondements, l'éducation transpersonnelle peut être configurée dans une voie de contributions possibles au développement intégral de l'être, dans la mesure où elle valorise la résurrection de l'unité et la multidimensionnalité de l'être. Dans ce scénario, nous sommes d'accord avec Ferreira (2010a), quand il indique que la ligne intégrante de la formation humaine peut aider à la connaissance de soi et au développement interne de l'étudiant.

Dans cette vision, le processus formatif contribue au déploiement des différentes dimensions, en cherchant à favoriser l'apprenant une meilleure compréhension de leur niveau de développement, afin de trouver des moyens de renforcer les dimensions déjà présentes, d'élargir celles qui sont sous-développées et soucieuses de résoudre un certain désordre qui s'est produit pendant ces développement (FERREIRA, 2010a, p.119).

Dans ce cas, l'éducation transpersonnelle est en fin de compte une application de la transpersonnalité dans la discipline de l'éducation, facilitant ainsi la compréhension de la formation humaine intégrale. Ainsi, afin de comprendre systématiquement toutes ces présentations théoriques présentées jusqu'à présent, nous allons décrire dans le chapitre suivant les principes fondamentaux et les chemins méthodologiques des recherches que nous allons développer.

## **2.2 La perception des enseignants brésiliens et français à la lumière du paradigme transpersonnel**

Cette section présente la recherche sur le terrain. Elle est formée du processus de construction des données, de l'étude lexicométrique des interviews et de la lecture phénoménologique des entretiens. Cette étape vise à comprendre les contributions possibles du paradigme transpersonnel à la formation humaine.

### 2.2.1 Le processus de construction des données

Les participants à cette recherche ont été sélectionnés intentionnellement jusqu'à atteindre le critère de saturation des réponses présentées. Du groupe brésilien, nous avons trois enseignants (sexe masculin) et deux enseignantes. Tous sont mariés, ils appartiennent au groupe d'âge, approximativement, de 40 à 65 ans, venant des régions nord-est, sud-est et sud du Brésil. Ils ont des antécédents en philosophie, médecine et psychologie, et un doctorat en éducation, philosophie, médecine et sociologie. Le groupe français est composé de quatre enseignants (sexe masculin) et d'une enseignante. Parmi ces participants, deux sont mariés, un célibataire et deux séparés; ils appartiennent au groupe d'âge, approximativement, de 40 à 85 ans. Ils ont une formation de base en sciences de l'information, éducation, philosophie et psychologie, avec un doctorat 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.

### L'Interview

Les rencontres avec les enseignants participant à cette recherche, au cours de la conduite des interviews ont été développées en trois étapes, suivant le script 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 remercions le participant pour sa disponibilité et établissons les accords éthiques, garantissant ainsi l'anonymat de l'interviewé. Dans la deuxième phase, le développement, nous avons réalisé l'interview semi-structurée, c'est-à-dire que nous avons lancé quelques questions de réflexion et de discussion sur le sujet, visant à créer une conversation inspirée par la méthode phénoménologique. Enfin, le dernier moment, en guise de conclusion, nous clôturons cette activité en demandant au participant de résumer l'expérience de l'interview en présentant ses dernières considérations.

Lorsque nous avons choisi l'interview semi-structurée, notre intention était d'apprendre la compréhension sur le parcours-formatif des enseignants de l'IES du Brésil et de la France qui ont participé à cette recherche. Cette interview a été menée dans chaque pays, selon la programmation et la disponibilité des participants. Un groupe d'enseignants brésiliens a été interviewé, chaque enseignant individuellement, du 05 au 07 septembre 2015, dans une des salles de la Stella Maris Ressor, site du IX Congrès Transpersonal International. La dernière interview avec un enseignant brésilien a eu lieu dans l'auditorium du Centre d'Éducation Physique de l'UFRN, hôte de l'événement le 15 octobre 2016. Le groupe d'enseignants français a été interviewé dans la période du 30 octobre au 23 mars. 2016.

Chaque interview a été réalisée en utilisant le script décrit ci-dessus. Nous insistons sur le fait que les neuf questions élaborées pour le développement de l'interview ont été analysées selon la méthodologie élaborée par Bicudo (2000, 2011). Cependant, en raison des conditions environnementales et du temps disponible, certaines de ces questions ont été envoyées aux participants dans des ordres différents ou rejetées au fur et à mesure que la conversation se développait. Encore une fois, nous utilisons les conseils de Bogdan et Biklen (1991), d'être flexible et créatif pour assurer et adapter le domaine de la recherche, en particulier dans ce cas, l'interview.

Avec l'accomplissement de cette activité - interview - nous avons eu l'intention de répondre à la question de la recherche : *Dans quelle mesure les formations et les expériences transpersonnelles, dans le cours existentiel des professeurs d'université brésiliens et français, contribuent-elles à la conception et au développement d'un processus de formation humaine multidimensionnelle?*

Inspiré par la méthodologie intuitive d'Anderson (2011), nous avons développé l'étude 1 afin que le lecteur puisse faire des analyses préliminaires du parcours formatif des enseignants interrogés, en identifiant les contributions possibles du transpersonnel au processus de formation humaine, avant même nos évaluations et discussions. Nous mettons en évidence

certaines parties des témoignages de participants des thèmes directeurs de la conversation, c'est-à-dire du parcours de l'interviewé; la contribution de transpersonal à l'enseignement; la vision de l'homme, du monde et des attentes futures; changements des étudiants; l'insertion de la psychologie transpersonnelle dans les universités; la spiritualité dans le contexte actuel de la société; l'analyse des vidéos avec des professionnels et des étudiants du troisième cycle en psychologie (spécifiques aux interviewés brésiliens); la différence entre la psychologie transpersonnelle et la transpersonnalité (spécifique aux interviewés français) et la synthèse de l'expérience d'interview.

Afin de systématiser la coupure de ces entretiens, nous avons sélectionné la première et dernière idée donnée par chaque participant, en se référant à chaque sujet discuté dans la conversation. De cette façon, le lecteur sera encouragé à comprendre les entrevues transcrites, avant de présenter les études lexicométriques et phénoménologiques que nous réalisons. Nous avons commencé avec le groupe brésilien et plus tard, nous présentons les témoignages des participants français.

### Groupe brésilien

Le groupe brésilien est composé de cinq professeurs d'IES, de deux sexes et de différentes formations, groupes d'âge et régions du Brésil. Chaque personne interrogée a été présenté au thème central et aux objectifs de l'étude, acceptant de participer à l'entrevue et autorisant l'enregistrement de l'interview en audio, comme décrit dans le terme de consentement libre. Le témoignage de ces enseignants comportait un guide, portant sur huit thèmes, qui ont été abordés librement pendant la conversation.

### Interviewé 1

Le premier enseignant interrogé, «codifié» comme ind\_1 \*sex\_2 \*nac\_1 \*for\_2 \*ida\_1 \*civ\_2, est un homme de nationalité brésilienne, diplômé en psychologie, docteur en sciences sociales, groupe d'âge entre 30 et 40 ans, marié avec des enfants. Cette entrevue a eu une durée de 46 minutes et 29 secondes avec la plupart du temps (45,5%) consacrée à la description de la trajectoire du participant ? et de l'intérêt pour la psychologie transpersonnelle.

Pour parler de son parcours, l'interviewé a utilisé 21 minutes et 11 secondes. Il commence par dire: «En 1995 ...». Il discute de l'influence des livres, des traditions religieuses,

des enseignants et des psychologues transpersonnels. Il aborde son insertion académique, l'échange avec la sociologie clinique française et les travaux réalisés dans le cadre du transpersonnel qui ont contribué à son processus formatif. Il termine ce premier thème en déclarant que:

Eu tinha gostado do trabalho do Dr. Roger Woogle, a perspectiva mais fenomenológica, a questão de não ficar fazendo enquadramentos muito forçados, e do trabalho da professora Aida e da professora Teda, que eu tentava pegar era a questão do corpo, que era uma contribuição muito importante delas, era trazer a transpessoal para algo concreto na vida do sujeito que era o corpo. Tanto o rico quanto o pobre têm corpo. E aí eu pensei que esse podia ser um caminho.

Lorsque nous posons des questions sur la contribution du transpersonal à l'enseignement, l'interviewé a déclaré que « Foi fundamental porque a psicologia transpessoal é uma experiência, um experienciar ». D'une manière objective et directe, il justifie cet argument et se termine par l'affirmation suivante: «Então isso me faz buscar também componentes curriculares que não só prezam pela instrução teórico-racional, mas que também possam agregar experiências, vivências, atividades práticas com espaços xyz que proporcionem ao aluno também se experienciar».

En ce qui concerne les changements de ses étudiants, l'enseignant interrogé souligne que « Eu acredito que a grande questão é: como a gente consegue pensar uma psicologia transpessoal que seja a partir de uma ampliação da clínica tradicional ». Cela l'amène à expliquer l'importance de l'expérience avec les espaces communautaires, le processus de formation humaine et le champ d'action du professionnel de la psychologie transpersonnelle. Il conclut cette vision en soulignant: « eu acho que a transpessoal ajuda a gente enxergar o mundo de uma forma mais humana e a gente é muito mais preocupado de passar informações ou formar tecnicamente, de formar humanamente as pessoas ».

A ce moment de la conversation, un ancien élève du master de l'enseignant interrogé, le reconnaît, et lui demande de faire une "bise". Il a répondu: "Venez faire une bise à votre professeur de master... Allez, c'est une bise, pas un baiser... C'est une bise et à la fin nous embrassons." Il semble que d'une certaine manière, dans cette scène, il y a une illustration des mots de l'interviewé à la fois concernant la contribution de l'être transpersonnel à son enseignement et les changements dans ses élèves.

En ce qui concerne sa vision de l'homme, du monde et des attentes futures, l'interviewé déclare que “ Minha visão de mundo é a visão dessa psicologia transpessoal, uma visão de homem multidimensional, ou seja, um homem que vive uma dialogia”. Il souligne la complexité de l'être, met en évidence que les dimensions transcendantes et immanentes ne sont pas exclusives et finissent par dire que "O ser espiritual é buscar dentro das tradições, dentro da experiência espiritual um contato maior consigo e um contato maior com o outro para pensar um mundo de forma mais cooperativa, de forma menos predatória e mais articulada possível".

Quant à l'insertion de la psychologie transpersonnelle dans les universités, ledit professeur ajoute que " Eu enxergo que o cenário é ainda muito tímido". Il reconnaît l'augmentation des études et des publications autour de la spiritualité, mais admet que la participation de la psychologie transpersonnelle à son corps théorique et épistémologique est encore très timide. Dans sa compréhension, "Quando se fala da espiritualidade como enfrentamento das doenças e vai aparecer lá na psiquiatria, mas a gente não tem isso na psicologia transpessoal dentro do conselho de psicologia".

La spiritualité dans le contexte actuel de la société, a la perspective suivante pour l'interview:

Eu vejo como paradoxo [...] Ao mesmo tempo a espiritualidade aparece como objeto de estudo, de investigação cada vez mais interessante, dentro e fora da psicologia, por outro lado, fica um questionamento porque se a psicologia transpessoal já traz isso como objeto, como marca de nascença, a preocupação que ainda nos espaços acadêmicos têm disso não se espalhar.

Pour justifier ces arguments, il se réfère au discours hermétique-endogène des fondateurs du transpersonal, moment actuel de la transdisciplinarité, et finit par exprimer que “Talvez seja um momento para se refletir sobre essa questão”.

L'analyse des vidéos avec des témoignages d'étudiants diplômés et de professionnels de la psychologie a donné lieu à la verbalisation suivante, avant même la présentation de toutes les vidéos. Voilà! C'est ce qu'elle pense. Tais-toi, parce que c'est ce qu'elle pense. Elle ne dira rien de plus que cela. Il présente ses considérations avant chacun des témoignages enregistrés, mettant en évidence les raisons qui ont mené à de telles positions observées et termine en disant "Isso mostra o quanto que a psicologia transpessoal é ainda muito pouco conhecida dentro da graduação brasileira".

Encouragé à faire une synthèse de l'expérience d'entrevue, l'enseignant participant dit que “Eu acho que esse é um momento de avaliação e reação porque a psicologia transpessoal está no momento aonde a gente precisa pensar para onde nós queremos ir”. Il reprend quelques points tirés des témoignages vus dans les vidéos et l'insertion de la psychologie dans le milieu académique, clôturant l'interview par la phrase: “Então eu acho que esse é um momento interessante para a gente pensar isso”.

## Interviewé 2

Le deuxième enseignant interviewé, ind\_2 \*sex\_1 \*nac\_1 \*for\_3 \*ida\_4 \*civ\_2, est une femme, de nationalité brésilienne, diplômée et docteur en philosophie, le groupe d'âge entre 60 et 70 ans, mariée avec des enfants. Cette interview a eu une durée de 35 minutes et 58 secondes, la plupart du temps (35,5%) consacrée à l'analyse de vidéos avec les témoignages des professionnels de la maîtrise et de la psychologie.

Pour parler de son parcours, l'interviewée a utilisé 6 minutes et 55 secondes (19,2%). Elle commence par dire que “[...] a minha formação de base é filosofia. Eu me formei em filosofia, graduação em filosofia, mestrado em filosofia e doutorado em filosofia. Minha paixão. Acontece que a filosofia faz a gente ficar um cabeção, né? Mental demais e daí eu saltei para a psicanálise”. De là, elle parle de sa carrière en psychanalyse, mettant en avant les institutions qu'elle a créées, les 18 années de psychologie transpersonnelle, de la formation en ALUBRAT, des difficultés de ce changement, jusqu'à la création de CLASI. Elle termine cette première partie de l'interview en disant que “[...] o CLASI é o Centro Latino Americano de Saúde Integral, que é essa instituição que eu criei em 2007 e que está até hoje. Que a gente está desenvolvendo e dando frutos já. Foi uma sementinha que eu plantei de novo, plantei várias sementinhas, essa é a que está mais frondosa”.

En ce qui concerne l'influence du transpersonnel sur sa vie d'enseignante, l'interviewée souligne que “Ela só não influenciou, mas continua influenciando porque no começo os meus vícios da filosofia que é aquela coisa de controlar o pensamento e ser muito lógico e certinho. Isso me atrapalhou porque eu queria que as aulas também fossem e seguissem este estilo”. Elle présente ensuite les caractéristiques de sa personnalité, le témoignage d'une étudiante et les techniques qu'elle a ajoutées au cours pour faciliter la compréhension et la performance des élèves. Elle met en avant: “Eu introduzi algumas técnicas e isso está sendo muito bom. Porque eles estão tendo a parte teórica, a fundamentação teórica, e alguma ferramenta para eles saírem

de lá e já comecem até a trabalhar. Vários já saem de lá com consultório montado para começar a trabalhar”.

Le changement de ses étudiants, de ses mentorés, a été illustré d'abord par un témoignage. Elle commence par expliquer “Eu tive um testemunho ontem de um aluno que é engenheiro e está aqui ainda. Ele comentou comigo: ‘o meu chefe [...] me perguntou, o que está acontecendo com você?’” Avec cet exemple, l'interviewé se rapproche du comportement des autres élèves et termine ce thème en disant: “[...] como não fazemos uso de religião, nada, nenhum dogma, nada religioso; apenas as vivências de desenvolvimento, despertar da espiritualidade. Isso é o suficiente para despertar na pessoa o que ela tem de melhor”.

L'insertion de la psychologie transpersonnelle dans les universités est perçue par la personne interrogée comme suit: “É, agora você pegou porque a gente não sente abertura muito grande não. A gente sente abertura de pessoas, mas das instituições ainda não”. Et conclut par la réflexion suivante: "Aqui, o CRP ainda não reconhece o curso de psicologia transpessoal. Então, eu acho que a gente ainda está na estaca zero neste ponto. Em termos institucionais, sabe?”

La question de la spiritualité dans le contexte historique actuel a été commentée d'abord par l'enseignante participante, avec la réflexion suivante:

No processo educacional é mais fácil a abertura de pessoas, não da instituição em si. Pessoas que estão se abrindo mais pra isso. Mas, por exemplo, no caso do CRP, eu tenho várias alunas que sofreram processo por colocarem no cartãozinho, isso recente viu? Por colocarem no cartãozinho a psicologia transpessoal.

Elle développe ce raisonnement et termine cette session en disant que "A Vera tem conseguido muitos ganhos, sabe? Ela tem conseguido muitos ganhos. Mas institucionalmente, oficialmente, ainda não é, elas não podem colocar psicologia transpessoal, terapia regressiva, nem pensar, sabe?"

Pour commencer l'explication de sa vision du monde, de l'homme et de ses attentes pour l'avenir, ladite enseignante a utilisé les arguments suivants: "Olha é, às vezes, eu fico tão desanimada, quando a gente vê o que está sendo feito aí. As guerras. Tem hora que eu fico meio pessimista, sabe?". Elle évalue cette situation actuelle, en la comparant avec les théories existantes et les aspects éthico-moraux, et conclut en disant: “Então, eu fico chateada comigo mesmo, como posso fazer uma coisa dessa? Como posso sentir isso? Então é o tempo todo. É

aquilo que tem na Bíblia: Orai e vigiai. O tempo todo, enquanto a gente está aqui, né? É orai e vigiai”.

Lorsqu'elle a été invitée à analyser les témoignages des étudiants de maîtrise et des professionnels en psychologie, lors de la préparation de la présentation de ces vidéos, l'interviewé a fait le commentaire suivant:

Agora tem uma coisa, viu? Às vezes, eu penso: Meu Deus! Eu já podia estar nesse caminho há tantos anos e fui perder tempo com filosofia e psicanálise. Mas, não é, viu? Foi importante, importante, me deu uma base muito boa. Todos os dois. Foram muitos anos e me deram uma base muito boa. Até agora pra exigir mais da fundamentação teórica da transpessoal. Valeu.

Contrairement aux autres interviewés, cette participante a fait des commentaires sur chaque témoignage en même temps. Ainsi, nous avons la réflexion suivante pour la première vidéo observée. “É aquilo que estávamos falando, ela (a psicologia transpessoal) não é mesmo regulamentada. Mas eu não sei se tem algum estado que já regulamentou. Você sabe?”. L'analyse de la deuxième déclaration observée commence par “ Quer dizer, já tem uma noção, né? Do que se relaciona com o que”. Pour la troisième vidéo, l'interviewée commence ses commentaires avec deux questions et une conclusion positive, “Quem é esse? O que será então? Muito interessante”. Le quatrième témoignage d'un psychologue-psychanalyste a été initialement perçue par l'interviewée comme “Eu acho que elas (psicanálise e psicologia transpessoal) se complementam. Ela não é, não é que é diferente, elas se complementam. Eu sinto assim”. Après le dernier témoignage, d'un psychologue transpersonnel, l'enseignante interviewée a commenté:

Então, aí tem de tudo. Você pegou um pessoal que não sabe nada, nunca ouviu falar e acha que tem que seguir o que a cartilha do CRP manda. Tem a pessoa que já sabe de alguma coisa, mas que não sabe exatamente o que é, mas já tem um chamadinho. Tem a postura da psicanalista, aquele senhor antes da psicanalista, eu não me lembro muito bem o que ele falou.

Et elle conclut en disant: “Eu já pensei assim, meu Deus, seria tão bom se a gente criasse uma psicanálise transpessoal, né? Mas quem sou eu para ousar uma coisa dessa (risos)”.

Lorsque nous avons demandé à la participante de synthétiser cette expérience d'entrevue, elle a expliqué que “sintetizar, é um pouco difícil porque, bom, eu vou tentar. Eu acho que você me proporcionou quase que uma viagem, um passeio por toda essa história que eu vivi e que as vezes a gente nem guarda”. Elle a fait quelques commentaires à la suite de cette ligne de raisonnement et a terminé l'interview avec la réflexion suivante:

Parece que a gente abrange mais coisas, a gente cresce com isso. Isso melhora a gente. É algo muito positivo. Eu acho que é um caminho da evolução do ser humano mesmo, em direção a que, eu não sei. Nietzsche falava do supra-humano né? Quem sabe? Não sei (risos).

### Interviewé 3

Le troisième enseignant interviewé, ind\_3 \*sex\_1 \*nac\_1 \*for\_2 \*ida\_4 \*civ\_2, est une femme, de nationalité brésilienne, diplômée en psychologie, avec un doctorat en éducation, groupe d'âge entre 60 et 70 ans, mariée avec des enfants. Cette interview a été la plus longue que nous avons faite et a eu une durée de 88 minutes et 48 secondes avec la plupart du temps (56,7%) consacrée à la description de la trajectoire de l'enseignante interviewée.

Pour discuter de son parcours, l'enseignante interviewée a utilisé 50 minutes et 21 secondes, montrant tout son intérêt pour la psychologie transpersonnelle et la contribution de cette approche à sa formation de professeur-chercheur. Elle commence par dire: “ Eu tinha um interesse desde infância e adolescência numa visão mais integral do ser humano. E havia muitas leituras interessantes que eu sempre fiz nesta área” Elle met également en évidence plusieurs moments et personnes-références à partir de sa formation universitaire et professionnel, notamment en soulignant l'influence de l'approche transpersonnelle à son enseignement. Elle termine cette section avec la pensée suivante:

Que se façam pesquisas em relação a transpessoal, a expansão de consciência, a esse processo de crescimento natural do ser humano, a esse despertar da consciência, a valores, porque é dentro da academia que se constrói o conhecimento. E a ciência não é nem contra e nem a favor. Ela é aberta. Nós podemos ter pessoas que talvez não tenham essa clareza.

En ce qui concerne la contribution transpersonnelle à l'enseignement, nous pouvons trouver dans ses aspects des témoignages qui justifient leur participation à l'éducation pour les années.

Eu acho que o meu primeiro elo com a educação já foi lá com Zerka Moreno, já foi com Moreno e já foi oficialmente dentro da FEBRAP, participando de um movimento, fazendo uma ação, levando essa bandeira de que era importante que pudesse ser ensinado psicodrama para professores, para pedagogos, para psicopedagogos.

Mais c'est à l'observation-demande de son directeur de thèse, souligné ci-dessous, que l'éducation et la psychologie transpersonnelle sont unis définitivement sur sa trajectoire.

Por que você não faz um trabalho em cima da didática transpessoal? Que eu diria que o que você faz, pelo que você me conta, é uma didática transpessoal. E aí, eu vou então para faculdade de educação, nessa linha de pesquisa, fazer um trabalho de como ensinar a psicologia transpessoal em coerência com os seus postulados teóricos.

Les changements des étudiants sont perçus par l'interviewée comme suit: "Bom, a primeira coisa que eu observo é assim, uma grande mudança do curso. Eles costumam dizer que é o antes e o depois. Eles até dizem, olhe tire uma foto. Essa metodologia te dá uma orientação transpessoal, mas ela não é uma coisa engessada, não é só pra este ou pra aquele conteúdo, ela te dá essa compreensão metodológica que vai te facilitar no seu trabalho".

Quand on se réfère à la vision de l'homme, des attentes mondiales et futures, le participant affirme que "Eu tenho muita esperança. Eu acho que essa pulsão da transcendência é de todos nós. A gente só consegue viver face a tantos desafios porque nós nos sentimos realmente pertencentes a algo maior do que o si mesmo". Tout son discours est basé sur des valeurs, des principes éthiques et la perspective de la spiritualisation de l'être face aux défis et aux barbaries qui existent dans la vie quotidienne. Il recourt à des penseurs comme Morin, Régis Morais, et Maslow pour une meilleure compréhension de ses arguments et conclut cette section en disant que "Nenhum terapeuta transpessoal é guru, é orientador de ninguém porque a verdade e a dimensão essencial está dentro de cada indivíduo, e o psicoterapeuta é aquele que vai auxiliar o indivíduo a ser ele próprio, no seu melhor, e não dizer faça isso, faça aquilo, jamais".

En ce qui concerne l'insertion de la psychologie transpersonnelle dans les universités, l'enseignant interrogé dit que “É fundamentalmente a informação e o conhecimento que os professores da universidade têm. Por exemplo, como eu tive essa sorte de abrir uma linha de pesquisa na UNICAMP, todos os professores ali, eles tinham essa interlocução pra essa transpessoalidade”. Elle intensifie cette réflexion avec des exemples des autres universités comme la PUC et l'UFMG, faisant état du nombre de médecins et de maîtres en psychologie transpersonnelle au Brésil et de l'articulation avec les conseils système. Elle termine en abordant cette question et en indiquant que:

O aluno tem que ter o direito na faculdade de psicologia de conhecer a psicologia transpessoal. Ele tem que ter o direito de optar: eu quero fazer terapia cognitiva-comportamental, eu quero fazer psicologia transpessoal, ou quero fazer psicanálise. Ele precisa ter esse direito. Isso é legítimo. Então nós precisamos sim implementar, e acho que trabalhos como o seu, e tantos outros são fundamentais para que esse processo aconteça.

Le rôle de la spiritualité dans le contexte actuel de la société a été décrit par l'interviewée en utilisant le raisonnement suivant:

Eu acho que, mesmo no exterior o que nós observamos é exatamente isso, os grupos que têm informação e conhecimento, eles têm uma adesão muito grande, entretanto, os grupos que não têm conhecimento e informação e que as vezes até fazem parte de um certo seguimento diferente da transpessoal, eles têm uma visão muito mais fechada, muito mais engessada e resistente a essa abertura.

Après avoir présenté les fondements de cette réflexion, abordant la nécessité d'élargir l'information et les connaissances au Brésil, aux États-Unis et en Europe pour discuter de la réglementation de la psychologie transpersonnelle, en montrant l'alignement de ces dernières avec les locaux des Nations Unies, paramètres. De là, elle ferme le sujet en disant “Cai sempre na falta de informação, então a questão da educação, da formação é o que transforma, é o que faz avançar a ciência e o conhecimento”.

L'analyse des vidéos avec des témoignages des étudiants diplômés et des professionnels de la psychologie a pris, au départ, la pondération suivante du participant:

Eu acho que é bastante condizente com a realidade atual. É exatamente isso que acontece. É as vezes eu fico surpresa com a questão da formação dos nossos cursos porque minimamente se eles falassem de William James, que foi um dos maiores pensadores norte-americanos, médico, psicólogo e que já falava dos diferentes estados de consciência, a gente não teria formações tão limitadas, restritas e as vezes tão pouco embasadas.

En approfondissant cette idée, il reprend l'héritage de James, Moreno, Jung, Maslow, Rogers pour justifier la légitimité de la psychologie transpersonnelle, renforce l'élément central de la psychologie - l'être humain et souligne l'affrontement avec les conseils systémiques. Ceci termine la discussion en disant “ Não posso ter um viés e dizer, não, eu vou olhar só pra metade do ser humano porque simplesmente eu não consigo enxergar. Eu até posso olhar e dizer, eu não sei o que é isso, mas que existe, existe ”.

À la demande de faire la synthèse de l'expérience de l'interviewée, l'enseignante participant dit:

Olha, que conhece-te a ti mesmo. Acho que esse é o caminho porque a partir desse conhecimento que você tem abertura pra novos horizontes, é a partir desse conhecimento que você percebe o quanto que você não sabe.

Elle a fait quelques commentaires à la suite de cette ligne de raisonnement et a terminé l'interview avec la réflexion suivante: “é nos dando as mãos que essa humanidade melhor pode florescer no movimento de todos”.

#### Interviewé 4

Le quatrième enseignant interviewé, ind\_4 \*sex\_2 \*nac\_1 \*for\_4 \*ida\_4 \*civ\_2, est un homme de nationalité brésilienne, un enseignement médical, un doctorat en éducation, un groupe d'âge entre 60 et 70 ans, marié avec des enfants. Cette interview a eu une durée de 34 minutes et 49 secondes avec la plupart du temps (21%) consacrée à la description de la trajectoire du participant et l'intérêt pour la psychologie transpersonnelle.

Pour parler de son parcours, l'interviewé a utilisé 7 minutes et 19 secondes. Les premiers mots de l'interviewé n'ont pas été captés par aucun des appareils d'enregistrement que nous avons utilisés. De cette façon, le début du discours enregistré de l'interviewé est.

[...] duplamente cortado, inclusive eu fazia terapia e o psiquiatra disse ou eu ou. Como eu estudava psicopatologia, eu achava que tinha tudo, parei com tudo (risos) e entrei pra dar aula de medicina. E aí comecei a trabalhar com medicina comunitária e a vila, na vila o pessoal trabalhava muito com ervas, com xamãs, com coisas.

Il parle de son insertion académique, de sa formation à UNIPAZ, de sa participation à des rituels d'initiation avec Craig Gibsons, d'expériences personnelles telles que la séparation de la femme avec deux enfants à l'époque, la création d'un groupe de connaissance de soi, Il termine ce premier thème en déclarant que:

Homens inteiros podem se relacionar com outros homens inteiros, com mulheres, com humanos, com outros seres, a partir da sua inteireza, não capenga, não dividido. Minha visão de transpessoal é por aí, essa é minha caminhada, eu vivo isso hoje com muita alegria.

Lorsque nous avons posé des questions sur la contribution du transpersonnel à l'enseignement, l'interviewé a dit: "Olha, me fez apreciar muito a educação, eu conseguia levar pra as salas de aula, porque eu já era um professor mais antigo, eu levava jornadas xamânicas pra sala de aula, viagens através de sonhos ou viagens conduzidas, pra que as pessoas entendessem um outro conceito de saúde". D'une manière objective et directe, il justifie cet argument et se termine par l'affirmation suivante: "O que eu percebi é que muitos colegas entendiam que isso era loucura, mas respeitavam. Eu nunca recebi uma crítica, mas também não me convidavam pra nada, os alunos gostavam, as aulas eram, algumas eram, não eram obrigatória e enchia".

En ce qui concerne les changements de ses élèves, l'enseignant interviewé souligne que "Sim, uma grande parte eu tenho contato hoje porque volta, já cresceram, pense tá que aquilo já mudou a vida dele, deu uma guinada". Cela vous encourage à illustrer la réponse avec un exemple. Il conclut ce point de vue en soulignant:

Isso me faz feliz. Um, mas tem outros, inclusive nós trabalhávamos com essa proposta no curso de pós-graduação em ciências médicas a nível de mestrado e doutorado, direto, e os meus colegas médicos, alunos

ficavam chocados, mas depois se interessavam por isso e hoje eu acho que até a medicina está se abrindo um pouco.

En ce qui concerne sa vision de l'homme, du monde et des attentes futures, l'interviewé déclare que

Minha visão de mundo ela hoje tá incorporada assim a uma visão de totalidade, que a gente faz parte de um todo, que somos ondas que fazemos parte de um mar e que enquanto ondas nós precisamos aprender a ser humano e aprender a lidar com esse mundo relacional, esse mundo material que é fundamental, porém sem esquecer que a gente faz parte de algo maior e que recebe influências desses campos.

Sa compréhension finale de ce sujet est:

Se cada um puder aprender a ser mais inteiro, ele tá auxiliando um campo humano, uma alma humana. E isso sim é nossa contribuição pra as próximas gerações. Um serviço que cada um pode fazer mas começa em si-mesmo, eu não vou ajudar aos outros se não me ajudei ainda, ninguém cura ninguém daquilo que não se curou ainda.

Quant à l'insertion de la psychologie transpersonnelle dans les universités, le dit professeur ajoute: “Olha ela vai entrar como algo transgressor e vai se manter enquanto for transgressor, no dia que ela se tornar incorporada deixou de existir como o Grof falou”. Il souligne la complexité du sujet, souligne des aspects de la vision holistique, la transdisciplinarité, la culture, les maladies, et se termine en disant:

Acho que a transpessoal pode auxiliar muito nisso, teria que romper com a visão de farmacologia e isso interessa a sociedade, então a briga é grande, acho que ela pode entrar muito na educação com o desenvolvimento da consciência, na psicologia com o desenvolvimento da consciência, na gestão de pessoas com o desenvolvimento da consciência e como um elemento agregador das diferentes disciplinas que nós humanos atuamos.

La spiritualité dans le contexte actuel de la société a une perspective centrale pour la personne interrogée: “Penso são processos, são processos da humanidade”. Il développe cet argument de Capra, revenant à la discussion de l'idéalisme et du matérialisme et conclut en exprimant en comparant les scénarios en Europe et au Brésil.

Acho que na Europa deve estar acontecendo porque eu vejo muitos europeus se abrindo. Acho pelo, porque lá surge muito paradigma mecanicista, é um pouco mais lento. No Brasil é mais fácil, no Brasil a gente mistura tudo já desde o início, é um pouco mais fácil, talvez pra nós seja mais difícil organizar isso, a gente aceita que seja assim e tudo bem, talvez essa organização é que nós precisamos, de levar pra dentro de uma academia e aceitar algumas normas, mas cada uma tem que achar o seu ponto de equilíbrio, que bom que não é o mesmo pra todos os lugares.

L'analyse des vidéos avec des témoignages d'étudiants diplômés et de professionnels de la psychologie a suscité le commentaire suivant: "Eu acho que todos têm razão". Il justifie cette affirmation à partir de son expérience en classe, en tant que professionnel et pour les relations entre pairs qu'il maintient. De cette façon, conclut-il, en disant: Então eu diria que todos eles estão certos, porém se a gente juntássemos todos e fôssemos além, a gente estaria um pouco mais próximos do que que é essa visão transcendente do que nós humanos somos parte

Lorsqu'on lui a demandé de synthétiser l'expérience de l'entrevue, l'enseignant participant commence par dire: "Ah, foi um bom momento de recordar.". Il explique comment productif et fermé il était, en disant: "Acho que a gente pode aprender a se comunicar e me senti muito à vontade e acho que está chegando nosso tempo, e só posso agradecer a oportunidade e dizer tenha sucesso".

#### Interviewé 5

Le dernier enseignant interrogé, ind\_5 \*sex\_2 \*nac\_1 \*for\_4 \*ida\_2 \*civ\_2, est un homme de nationalité brésilienne, formation em médecine, doctorat en médecine, groupe d'âge entre 40 et 50 ans, marié et avec enfant. Cette interview a été la plus courte que nous avons fait et a eu une durée de 22 minutes et 15 secondes ayant la plupart du temps (34,6%) consacré à la description de la trajectoire du participant. En même temps, nous pouvons dire que c'était l'une des interviews les plus profondes et éclairantes que nous avons fait.

Pour parler de son parcours, l'enseignant interviewé a utilisé 7 minutes, montrant tout son intérêt pour la recherche dans le domaine de la spiritualité et la contribution de cette approche à sa formation de professeur-chercheur. Il commence par parler: "É, bom, acho o seguinte, eu sempre tive desde pequeno um interesse muito grande em entender as coisas,

explorar as coisas, aquela veia meio científico e filosófico de tentar entender e explorar, entender como o mundo funciona e tudo mais". " De là, il parle de son enfance, le contexte religieux de la famille, l'influence du milieu spirite, l'insertion dans le monde universitaire, la rigueur des recherches qu'il effectue et la présentation de travaux à des congrès sérieux et critiques. Il termine cette section avec la pensée suivante:

Acho que aí a coisa foi caminhando, essa busca de contato com as instituições, atualmente eu estou como coordenador da seção de espiritualidade da associação brasileira da mundial de psiquiatria, e as coisas foram acontecendo. Acho que é mais ou menos por aí.

En ce qui concerne la contribution de la spiritualité à l'enseignement, nous pouvons identifier dans son témoignage des éléments qui renforcent son lien avec l'éducation. Il explique que: "Influenciou totalmente, a minha principal área de atividade atualmente é essa, quer dizer, minha principal área de atuação acadêmica são as pesquisas na área de espiritualidade e saúde, então essa é a minha principal área de trabalho docente e de pesquisa, então isso é fundamental". Il développe cette pensée et termine la discussion, indiquant que "às vezes não é trocar uma coisa pela outra, mas o que falta que pode ser acrescentado! Acho que isso talvez seja o mais importante".

Les changements des étudiants sont perçus par l'interviewé comme suit:

Acho que a gente tem visto, não só dos meus alunos diretamente, mas como um todo nos estudantes de medicina, de psicologia e profissionais também, pelas atividades que a gente tem feito em nosso grupo como um todo em congresso.

Il développe cette idée en présentant le travail qu'il a fait pour diffuser l'information dans des différents médias numériques, en cherchant à éliminer le manque de connaissance de certaines personnes au sujet du volume de recherche dans ce domaine. Il finit le commentaire avec la phrase "Acho que essa compreensão tá se disseminando de modo bastante rápido".

Quand nous l'avons approché sur sa vision de l'homme, du monde et des attentes futures, le participant se situe, déclarant que:

Então, bom aí transcende. Tá falando pessoal ou científica, são coisas diferentes né? Então do ponto de vista pessoal. Bem, do ponto de vista acadêmico eu acho que há evidências bastante consistentes de que nós

seres humanos não somos apenas um robô biológico, não somos apenas um produto da atividade cerebral química, elétrica, etc.

Tout son discours est basé sur une vision d'un monde universaliste et d'un homme intégral. Il conclut cette réponse avec sa conception personnelle.

Eu pessoalmente tenho uma formação e uma visão muito influenciada pela visão espírita. Eu sou espírita, mas eu tenho uma visão muito universalista também. Eu vejo que tem muita coisa em comum e muito mais em comum do que se imagina. Então, é isso mais ou menos que você queria?

Concernant l'insertion de la psychologie transpersonnelle et la spiritualité dans les universités, le professeur interviewé dit que "Eu sinceramente, todo mundo me pergunta muito sobre obstáculos, eu sinceramente vi muito menos obstáculos do que eu imaginava". Il évolue avec cette pensée, renforce que parfois la critique et l'opposition se posent à cause de la mauvaise qualité des travaux présentés, bien que, il n'exclut pas la difficulté et la résistance d'autres domaines de la connaissance. Elle aboutit en abordant cette question en indiquant que:

Então, eu vejo muito disso às vezes uma oposição, exemplo no pessoal muito da área mais da psicanálise, o pessoal mais marxista eles são ideologicamente ligados a uma visão materialista de mundo, então esse pessoal é mais resistente, até mais do que neurocientista, por exemplo, as vezes até mais.

Le rôle de la spiritualité dans le contexte actuel de la société a été décrit par l'interviewé en utilisant le raisonnement suivant:

É, pois é, eu trabalho menos com a psicologia transpessoal diretamente, eu tenho alguns contatos, mas não é a minha praia, não é a minha área. Eu falo da espiritualidade como um todo. Então, na França eu vejo que eles têm, eu conheço pouco, mas o que eu tenho de contato eles têm uma visão muito secularizante, anti-espiritual.

Après avoir fait un parallèle des études en Europe, aux États-Unis et au Brésil, l'interviewé conclut en disant:

A Associação Mundial de Psiquiatria acabou de publicar uma *position statement* sobre o tema, eu falo da associação porque a psiquiatria é a

minha área, mas a associação brasileira, americana, inglesa, alemã, sul-africana, todas têm uma seção na área de espiritualidade e psiquiatria. A associação americana de psicologia tem a divisão 36 da psicologia de religião que é bastante ativa também, então assim eu acho que tem havido uma abertura bastante grande nesse sentido.

L'analyse des vidéos avec les témoignages des étudiants diplômés et des professionnels de la psychologie ne peut pas être effectuée en fonction du temps. Ainsi, pour terminer l'interview, nous avons demandé à l'enseignant interviewé de résumer ce moment, à partir de l'expérience de l'interview. Il commence par dire:

Eu acho que a grande mensagem é a seguinte, que é pra se passar até no ponto de vista na parte de formação das pessoas e tudo mais, dos profissionais e tal. Bom, a espiritualidade, embora houve muitas previsões no final do século 19 e no século 20 que ela desapareceria, que é um vestígio primitivista. Desde o positivismo, o marxismo, a psicanálise, todos tinham uma visão, de que com a evolução da humanidade ficaria totalmente racional igual materialista e negando a espiritualidade. Isso obviamente não aconteceu, a espiritualidade se modificou, se transformou. Isso continua muito importante pra humanidade, embora a academia as vezes resista a enxergar isso, e isso é um fato.

En tant que scientifique, internationalement reconnu et mis à jour avec des études et des chercheurs de la spiritualité, il fonde ses arguments, mettant en évidence des chercheurs tels que Harald Walach et Francis Collins. Il finit l'interview, se référant aux travaux de Collins et en même temps faisant une "alerte", d'une manière ludique et facétieuse,

Esse tipo de iniciativa, ele publicou um livro chamado "O gene de Deus" eu acho, alguma coisa assim, que ele fala da caminhada dele pessoal e espiritual. Então, isso tudo é possível, mas isso tem muito menos espaço na mídia, ou mesmo em discussão acadêmica do que os extremos estereotipados, que gera. O povo quer ver sangue na realidade, esse é o problema. Acho que é isso.

Après avoir lu ces extraits des interviews avec les enseignants brésiliens, quelles conclusions pouvons-nous atteindre? Disposons-nous d'éléments suffisants pour tracer un

itinéraire pour atteindre le premier objectif de cette étude? Et comment comparer ces données devant les témoignages français? Pour aider au moins à répondre à cette dernière question, nous avons développé la prochaine section.

### Groupe français

Le groupe français se compose de cinq professeurs d'université, des deux sexes et de différents milieux, le groupe d'âge et l'état matrimonial. Comme pour le groupe brésilien, chaque interviewé français a été présenté au thème central et aux objectifs de l'étude, acceptant de participer à l'interview et autorisant l'enregistrement de l'interview en audio, tel que décrit dans le libre consentement. Le témoignage de ces enseignants comportait un guide, portant sur huit thèmes, qui ont été abordés librement pendant la conversation.

### Interviewé 1

Le premier professeur interrogé, ind\_1 \*sex\_2 \*nac\_2 \*for\_1 \*ida\_5 \*civ\_2, est un homme, de nationalité française, formation en sciences de l'éducation, doctorat en sociologie de l'éducation, groupe d'âge entre 70 et 80 ans, marié et avec des enfants. Cette interview a eu une durée de 39 minutes et 33 secondes ayant la plupart du temps (30,4%) consacrée à la description de la trajectoire du participant et l'intérêt pour la psychologie transpersonnelle.

Pour parler de son cours, l'interviewé a utilisé 12 minutes et 02 secondes. Il commence par dire:

D'accord. Bon, d'abord je suis très content de pouvoir faire cet entretien avec toi. On va se tutoyer, ça sera plus simple. [...] pour répondre à ta question, je dirais que j'appelais pas ça psychologie transpersonnelle, c'est récemment que j'ai appelé ça comme ça. Moi, j'appelais plutôt ça simplement recherche spirituelle.

De là, il parle de ses expériences personnelles, intellectuelles, académiques et termine ce premier sujet, en déclarant que "En fin de compte si je me reporte à cette expérience d'autour de vingt-cinq ans, et même avant, mais disons d'une façon plus explicite, plus soutenue, notamment à partir de l'oeuvre de Krishnamurti, à partir de vingt-cinq ans."

Quand nous l'interrogeons au sujet de la contribution de transpersonnelle pour l'enseignement, l'interviewé a déclaré que:

Alors c'est pas la psychologie transpersonnelle, tu comprends bien, d'après ce que j'ai dit, qui m'a influencé, je connaissais pas. J'ai connu beaucoup plus tard la psychologie... La psychologie transpersonnelle vient beaucoup plus tard pour moi, et même elle a été élaborée plus tard en tant que psychologie transpersonnelle.

D'une manière objective et directe, il justifie cet argument et se termine par l'assertion suivante: "C'est-à-dire on perd le sens d'une identité pour devenir, pour comprendre cette dynamique qui nous constitue je dirais d'instant en instant. Voilà. Donc la psychologie transpersonnelle, certes on en parle maintenant, mais c'est un effet de mode".

En ce qui concerne les changements de ses élèves, l'enseignant interviewé souligne que "Tout ce que j'étais, ma conception philosophique, épistémologique, des science humaines, etc. ma relation à Krishnamurti, est passé dans cette formation. Ça les a marqués, ça les a marqués". Cela lui a permis d'explorer cette expérience avec un "regard du cœur", apportant la sensibilité et le sentiment de ce qu'il représente dans son discours. Il conclut ce point de vue en soulignant: Moi, je dirais ce j'avais à dire, et de toute façon ce que j'avais à dire de plus essentiel, c'était dans la poésie".

En ce qui concerne son point de vue sur l'homme, du monde et des attentes futures, l'interviewé déclare que:

Bon, dans tout ce que j'ai dit précédemment, il y a déjà presque une réponse à cette question. Pour moi, c'était évident que lorsqu'on entre dans ce que j'appelle la non dualité, ce qui est vraiment ma philosophie profonde, hein, la non-dualité, lorsqu'on entre dans cette vision du monde, de non-dualité, on est complètement transformé par rapport à ses comportements, par rapport à ses relations au monde, aux autres et à soi-même.

Il explique cet argument et finit en disant que "La vérité c'est quelque chose d'autre justement, qui est à l'intérieur de nous mêmes et qui constitue essentiellement ce flux de relations dans lequel on est, entre soi, les autres, et le monde". Il assure alors qu'il n'a jamais eu une perspective sur l'avenir. Pour l'interviewé,

Plus exactement, je dirais que le projet pour moi, il est lié à l'instant. Il est lié à ce qui émerge dans l'instant. Donc sans cesse le projet arrive, mais il arrive dans l'instant. Il n'est pas projeté dans, il n'est pas projeté

dans l'avenir justement. C'est comme si c'était une étincelle, hein. Une étincelle qui était là, qui...un flux d'étincelles je dirais. Voilà mon projet, c'est un flux d'étincelles par rapport à la vie. Un flux d'étincelles de vie, voilà comment je le définirais

Quant à l'insertion de la psychologie transpersonnelle et de la spiritualité dans les universités, l'interviewé ajoute que "Bien, je crois que c'est par prudence. Mes collègues universitaires, surtout en sciences humaines sont très prudents à l'égard de la spiritualité, ou de ce prétend être de la spiritualité". Selon l'interviewé,

C'est pas ce que je crois moi, donc, ce que je crois que l'existence elle est là pour une partie infime, c'est rien du tout, sur le plan cosmique, sur le plan universel. Notre petit segment de vie. Et ce segment de vie, j'espère que ça sera pas un segment, hein mais pas seulement un saignement. Tu vois la différence?[...] Et en même temps, ce n'est qu'un point infime dans l'histoire de l'univers. Infime. Il n'empêche que ce que l'on vit, on le vit pour l'éternité. Ce qu'un être humain a vécu, c'est un fait. Un fait qui est là pour l'éternité.

Parler de la spiritualité dans le contexte actuel de la société est difficile aux yeux de l'interviewé. Pour lui, "C'est difficile de répondre à cette question parce que c'est penser que le futur est déjà connoté par ce type de pratique très marginale. Hein, très marginale à l'université". Il conclut en déclarant que:

L'enjeu est tellement grand que à mon avis, la plupart de ceux qui ont le pouvoir, qui parlent, se font entendre et publient des livres, s'arrangeront pour que ça soit édulcoré, pour que ça soit pas...que toutes les épines, les épines dangereuses pour ce type de représentation du monde, ben soient éliminées.

La différence conceptuelle et attitudinale possible entre les nomenclatures "psychologie transpersonnelle et transpersonnalité" est vue par l'enseignant interviewé comme suit: "Oui, je suis pas contre le fait d'employer le terme de transpersonnalité. Moi-même, dans mon évolution de la recherche-action, là où je suis maintenant depuis l'an 2000, disons dans cette élaboration conceptuelle". Il développe cet argument, à partir de ses expériences et de ses recherches, et, une fois de plus, renforce sa connexion avec Krisnamurti. Il ne s'agit pas, selon l'interviewé, d'une vénération, une déification. Pour justifier cette idée, il décrit les funérailles du penseur,

sa crémation et l'élimination des cendres dans diverses parties du monde pour éviter un lieu de vénération. Il finit ce thème en mettant en évidence son admiration pour cette situation et en la reliant à la transpersonnalité. Pour l'interviewé, "C'est remarquable et je trouve que s'il y a transpersonnalité, c'est dans ce sens là qu'il faut l'envisager".

Invité à résumer l'expérience de l'interview, le professeur participant dit:

Ben, ma considération finale, c'est que j'aime bien parler avec toi. Parce que je te sens un être sincère, pas seulement un chercheur, tu vois de sciences humaines, qui va faire sa thèse et qui va se glorifier, de faire sa thèse. qui va l'utiliser naturellement. Et pourquoi, hein, je dis, pourquoi ? Mais, c'est pas ça ton, ton objectif. Je sais bien que ton objectif c'est un travail sur toi-même, c'est une interrogation que tu as sur toi-même et sur les autres, et sur toi du même coup et que c'est ça l'essentiel, c'est pour ça que ça m'a fait plaisir de m'entretenir avec toi.

## Interviewé 2

Le deuxième enseignant interviewé, ind\_2 \*sex\_2 \*nac\_2 \*for\_3 \*ida\_6 \*civ\_3, est un homme de nationalité française, une formation en philosophie, un doctorat en philosophie, groupe d'âge de plus de 80 ans, un veuf avec des enfants. Cette interview a duré 25 minutes et 53 secondes avec la plupart du temps consacré à expliquer sa vision du monde, l'homme et l'avenir.

Pour discuter sur son parcours, le professeur interviewé a utilisé 1 minute et 15 secondes, exposant sa formation et sa conception de la psychologie transpersonnelle. Il commence par dire: "J'ai fait des études de philosophie. Et j'ai deux doctorats à la Sorbonne, de philosophie. Et j'ai trouvé que le transpersonnel avait quelques similitudes avec ma philosophie". Il souligne qu'il y a deux perspectives de psychologie transpersonnelle, une horizontale et une verticale. Ainsi, il conclut ce sujet en disant: "je suis dans le transpersonnel vertical où je reconnais une transcendance et une immanence en nous".

En ce qui concerne la contribution de transpersonnel à l'enseignement, l'interviewé est emphatique en disant que l'influence était "De façon très mauvaise. Les ennuis ont commencé quand j'ai parlé de transpersonnel". Il ajoute que la philosophie personnelle est bien développée en France, avec des similitudes avec la philosophie catholique et transpersonnelle n'est pas

reconnu ou enseigné dans l'université française comme cela se produit dans plusieurs universités aux États-Unis.

Pour expliquer comment les changements de ses étudiants sont perçus, l'interviewé déclare: "Je suis optimiste, et j'ai des élèves qui maintenant on fait du yoga, et qui me suivent dans le groupe français". Ces petits mots utilisés pour répondre à cette question soulèvent des questions sur ce qui signifie effectivement le changement, à partir d'un processus de formation basé sur des paradigmes tels que le transpersonnel et / ou la spiritualité.

Lorsque nous avons interrogé sa vision de l'homme, du monde et des attentes futures, l'interviewé s'est positionné, indiquant que "La base de la psychologie c'est l'Orient, et la base de la philosophie c'est l'Orient. Essentiellement le Japon, la Chine et l'Inde". Tout son discours est ancré dans les valeurs des traditions orientales. Il compare le bouddhisme, le taoïsme au transpersonnel, et ferme cette discussion en s'assurant que "J'avais toujours la vision du monde optimiste. Et j'espère que les palestiniens et les israéliens pourront faire la paix et que la guerre s'arrêtera en Syrie, en Russie et en Ukraine. Et partout ailleurs".

En ce qui concerne l'insertion de la psychologie transpersonnelle dans les universités, l'enseignant interviewé dit que "'j'ai peu d'espoir dans la psychologie transpersonnelle". Ce que je crois, c'est à la philosophie de MAD, qui est beaucoup plus large que la psychologie transpersonnelle". Il intensifie cette pensée, en expliquant "'Parce que les universités sont matérialistes et que elles ne sont pas spiritualistes". Il présente deux exemples classiques dans le domaine de l'éducation, l'un par Stanley Milgram et l'autre par Zimbardo. Enfin, il souligne que "'C'est la grande expérience sur l'éducation. Peut-on faire une éducation obligatoire par choc électrique. Voilà".

Le rôle de la spiritualité dans le contexte actuel de la société a été décrit par l'interviewé, en utilisant le raisonnement suivant:

Qu'est-ce que c'est que la religion au Brésil? Les brésiliens sont pratiquants de trois religions au moins, la religion catholique, la religion vaudou avec la macombé et le...et la religion de Auguste Comte, le positivisme. Qui est sur le drapeau brésilien.

Il évalue alors la spiritualité dans le contexte français et complète:

Alors, les religions sont terminées, elles sont morts en France. La France est un état laïque, qui a des ennuis avec les musulmans et, plus du tout avec les catholiques. Ils sont minoritaires. Et maintenant, la

spiritualité remplace la religion. Et la spiritualité je vous l'ai dit c'est premièrement, croire qu'il y a quelque chose après la mort, une vie et un jugement. Deuxièmement, c'est croire que le cerveau ne produit pas la pensée et que l'homme n'est pas apparu par hasard.

Interrogé sur l'existence des courants qui différencient la "psychologie transpersonnelle" de la "transpersonnel", le professeur interviewé était énergique dans sa réponse, "Je ne suis pas d'accord avec ces courants, je suis d'accord avec la philosophie de MAD. Et je me méfie de plus en plus du transpersonnel et de la psychologie transpersonnelle et de la transpersonnalité".

Mais quand on lui a demandé de synthétiser l'expérience de l'entrevue, le professeur participant a déclaré:

L'essentiel, c'est l'amour et la fraternité. Et c'est dans le devise de la France, Liberté, Egalité, Fraternité. Et, il y en a très peu, il y'a pas de liberté, il y a pas d'égalité, et il y a pas de, surtout de fraternité [...] Voilà. Donc, comme il faut faire naître l'amour, dont le message avait été proposé par Jesus il y'a 2000 ans et qui est...qui a fait des progrès. Mais qui...qui a fait des progrès à moitié. Et il nous reste à faire l'autre moitié et à rendre l'amour dans la société et la fraternité. Voilà.

### Interviewé 3

Le troisième enseignant interviewé, ind\_3 \*sex\_2 \*nac\_2 \*for\_5 \*ida\_2 \*civ\_2, est un homme de nationalité française, formation en communication sociale et commerciale, doctorat en sciences de l'éducation, groupe d'âge entre 40 et 50 ans, marié avec des enfants. Cette interview a eu lieu en deux moments, le même jour. Le premier, réalisé à partir du script d'interview, a duré 37 minutes et 33 secondes. Mais le deuxième moment, une conversation plus informelle qui a enrichi cette étude, a eu une durée de 29 minutes et 54 secondes.

Pour parler de son parcours, l'interviewé a utilisé 2 minutes et 40 secondes, en commençant par la phrase suivante: "alors, la psychologie transpersonnelle pour moi, c'est un peu l'aboutissement Dany et de recherche personnelle en spiritualité, que j'ai commencé à peu près vers l'âge de mes 16 ans où j'ai senti une sorte d'appel intérieur vers". De là, il parle de sa marche, de ses recherches, de ses intérêts, de ses expériences et finit par dire "[...] j'étais dans une sorte de phase dépressive et à partir de là, j'ai... Je me suis réouvert, la vie est re-rentrée en moi et ça a été vraiment un renouveau".

En ce qui concerne l'influence du transpersonnel sur sa vie d'enseignant, l'interviewé déclare que:

alors c'est justement à ce moment-là, lors ce que j'ai compris que je pouvais unir ou plutôt que je pouvais faire passer mon développement professionnel dans mon exercice, dans mon travail... pardon, mon développement personnel dans mon travail, c'est là où j'ai essayé de faire rentrer des techniques de la psychologie transpersonnelle dans notamment mon animation de cours et notamment dans la conduite des gestions de projets de mes cours.

Il présente ensuite des aspects de la façon dont il a travaillé avec les contributions de la psychologie transpersonnelle dans son contexte professionnel et conclut en disant: "Cette année, j'ouvre deux nouveaux cours, c'est la culture de paix et l'autre, c'est la coopération. Et dans tous ses cours là je fais intervenir massivement les concepts de la psychologie transpersonnelle".

La discussion du thème relatif au changement de ses étudiants, de ses mentorés, a été reçue avec beaucoup d'enthousiasme. Il exprime une telle satisfaction quand il parle:

j'aime beaucoup ta question, j'aime beaucoup ta question parce que pour moi elle est vraiment sur un des aspects les plus importants du métier d'enseignant, qui est la transmission de la question de la conscience et l'éveil et l'élargissement de la conscience entre le prof et les apprenants.

Dans la continuité, l'interviewé souligne l'importance de cette expansion de la conscience et de la relation enseignant-élève elle-même comme quelque chose qui suscite un grand intérêt et qui à son avis n'est pas enseigné dans les programmes, mais est une conséquence de l'application de la transpersonnelle dans les enseignements. Il fait aussi une association de cette prise de conscience avec la conception bouddhiste de la droiture – "justesse", et conclue sa pensée en disant:

Donc pour certains ça a fait des changements ou ça a aidé des prises de conscience, parce que c'est le bon moment, c'est un moment de leur vie qu'ils vivent où ils se posent des questions sur leur futur métier ou sur leur vie, et d'autres qui sont pas encore arrivés là et qui sont pas intéressés par ces questions-là.

Pour l'enseignant interviewé, la psychologie transpersonnelle est inexistante dans les universités françaises

Alors, ma première réaction mais il va falloir que je l'affine, ce serait de dire que la psychologie principale, qui est enseignée en France, c'est la psychologie freudienne, et j'ai l'impression que l'école freudienne de psychologie, avec la psychanalyse, a verrouillé complètement tous les domaines, pour empêcher l'émergence de psychologies plus contemporaines. Dont bien sûr, la psychologie transpersonnelle, mais même aussi la psychologie humaniste, et que, à l'heure actuelle en France.

Il ajoute qu'avant de quitter la «marginalité», la psychologie transpersonnelle en France doit exister dans les Universités et cela implique plusieurs étapes, en surmontant les “guerres” et les intérêts universitaires. D'autre part, il met en exergue les instituts de formation, les professionnels de référence et présente une expérience d'un enseignant qui a commencé à enseigner la psychologie transpersonnelle dans un cours de médecine à l'université de Marne-la-Vallée et a été contraint de suspendre le cours. Il conclut cette discussion en déclarant que

Alors tu sais qu'en France il y a aussi un peu cette guerre entre la théorie et la pratique, donc entre l'Université qui pense et qui réfléchit, et les praticiens, les professionnels, qui mettent en œuvre. Donc, chez les professionnels elle est là. Et si l'académie se rend compte qu'elle est chez les professionnels, ben elle va se dire c'est pas assez digne pour nous, voilà c'est de la pratique, aucun intérêt, nous on est dans les hautes sphères de l'intelligence.

La question de la spiritualité dans le contexte socio-historique actuel a été commentée par la réflexion suivante:

Ben, ta question est très difficile parce qu'il faudrait pouvoir définir ce qu'est la spiritualité, même en France, et tu vois que dans ce groupe de recherche Education-Spiritualité, apparemment, on comprend pas forcément la spiritualité tous de la même façon [...] ta question elle est trop vaste, je peux pas vraiment te répondre

Pour expliquer sa vision du monde, l'homme et ses attentes pour l'avenir, l'enseignant interrogé utilise la pensée de Pierre Rahbi et souligne: “Il dit que il est... Comment il me dit? Je sais plus un optimiste fataliste ou le contraire, un pessimiste joyeux je sais plus très bien. Va voilà il y a ce mélange. Ma vision du monde actuellement elle est vraiment très sombre. Elle

est très très sombre”. Il approfondit cette phrase, vision, basée sur la destruction de la planète, dans la lecture du livre de l'écologiste Yves Paccalet et dans les actions de l'humanité. Cependant, il termine ce commentaire avec une autre perspective, quand il déclare que " Et en même temps si je fais partie des dernières générations d'être humains sur la planète, j'ai envie non pas d'en profiter mais de faire en sorte que ça se passe le mieux possible en fonction de ce qui est possible".

Interrogée sur les différents courants qui distinguent la “psychologie transpersonnelle” et la “transpersonnalité”, la personne interrogée affirme que “Alors là, pour moi c’est exactement pareil, on est encore dans des systèmes de croyances de mots et d’étiquettes”.

Lorsque nous avons demandé à la participante de synthétiser cette expérience d'entrevue, elle a expliqué que

[...] Moi, mon sentiment, c’est que je suis vraiment très, très heureux de rencontrer un étudiant qui s’intéresse à ces questions. Je suis content aussi que tes questions m’obligent à réfléchir à mes pratiques et à me poser moi-même des questions sur quels sens et quelle finalité je donne à mon enseignement et pourquoi j’ai envie de faire ça et dans quel but je fais tout ça. [...] Et donc prendre conscience de ça et avoir l’occasion de discuter à propos de ça me ramène vraiment, et bien au but de mon existence, au but de mon incarnation et ce pourquoi je suis ici. Donc je te remercie beaucoup de ton interview.

#### Interviewé 4

Le quatrième professeur de français interviewé, ind\_4 \*sex\_2 \*nac\_2 \*for\_2 \*ida\_4 \*civ\_4, est un homme de nationalité française, diplômé en psychologie, docteur en psychologie, philosophie et théologie, groupe d’âge entre 60 et 70 ans. Cette interview a été réalisée en deux étapes. La première concerne une rencontre avec l’interviewé qui a duré environ 20 minutes. Dans cette conversation, plusieurs sujets ont été discutés et l’interview liée à cette étude a été demandée. L’interviewé a accepté, mais en raison de contraintes de temps, il a proposé de répondre aux questions et de les envoyer par e-mail. Comme il s’agit d’une icône de mouvement transpersonnel, nous ne réfléchissons pas deux fois et adaptons la méthodologie pour inclure cette autre forme de données de construction. Avec cela, nous nous assurons, bien plus qu’un témoignage visant le parcours personnel-professionnel, nous sommes confrontés à un

témoignage de contenus et d'expériences transpersonnelles, illuminés par les lumières de l'amour, de l'espérance et de la foi.

Pour parler de son parcours, l'interviewé commence son discours en racontant son intérêt commun entre la psychologie transpersonnelle et le sens de la vie.

Le intérêt pour la psychologie transpersonnelle ne est pas différent de mon intérêt pour le sens de la vie et le expérience de ses profondeurs. Une mort clinique a été à l'origine de cet intérêt, elle continue à éclairer mes recherches actuelles, particulièrement l'étude des différentes pratiques de méditation qui ont pour but de nous plonger dans cet espace infini, aimant et silencieux que est notre véritable nature et la nature transpersonnelle qui la fonde (cf. nature naturée et nature naturante chez Spinoza).

D'une manière poétique, il parle de ses expériences personnelles, de sa "mort-renaissance" et de sa prise de conscience, s'appuyant sur un extrait du livre *L'absurde et la Grâce*, éd. Albin Michel (2003, p. 67-68). Ainsi, il finit ce premier thème, exprimant:

Il n'y eut plus de conscience, plus de conscience de quelque chose, corps, âme ou oiseau : Rien, mais ce rien, ce no\_thing pas une chose, disent mieux les Anglais, c'était l'Espace qui contenait le vol, la cage et l'oiseau, cette vastitude contenait la conscience, le âme et le corps, ce n'était rien de particulier, de déterminé, de informé. Cela ne est Rien, cela Est, c'est tout ce que je peux dire.

Interrogé sur la contribution du transpersonnel à l'enseignement, l'interviewé a dit d'une manière simple, objective et directe:

On ne peut parler que de ce que on a vécu et enseigner que ce que on a vérifié non seulement intellectuellement mais aussi affectivement et vitalement. Cf les expériences du numineux dans "Manque et plénitude" tout le livre est une tentative de réponse à cette question.

En ce qui concerne les changements de ses élèves, l'enseignant interviewé, synthétise la réponse dans une phrase, "Eux seuls peuvent le dire. Les témoignages sont assez nombreux".

Pour parler de sa vision de l'homme, du monde et des attentes futures, l'interviewé déclare que:

Je ai essayé dès les années 80 de proposer une cartographie de ma vision du monde (cf. Manque et plénitude, édition Albin Michel). Vision du monde qui est aussi un art de vivre, la vie impersonnelle (vitale), la vie personnelle (affective) et la vie transpersonnelle (noétique) qui est la vie une et unique mais qui se différencie selon le mode de perception (sensible, affectif ou noétique) que l'on utilise pour l'appréhender.

Quant à l'insertion de la psychologie transpersonnelle dans les universités, le dit professeur ajoute: "Les retombées économiques de la connaissance du Soi et de l'ouverture au transpersonnel sont plutôt pauvres". Il renforce les aspects de la société moderne, les intérêts universitaires, l'introduction de la psychologie transpersonnelle dans l'université comme une sagesse qui relativise la raison et le savoir sur lequel elle a été fondée et finit par dire "Le transpersonnel est par définition trans\_social et trans\_universitaire mais c'est le propre d'une grande institution que de contenir ce qui la déborde".

La discussion sur la spiritualité dans le contexte actuel de la société a fait l'objet de profondes réflexions pour l'interviewé. Plus précisément, il déclare que :

La France se veut parfois de façon pathologique « absolument laïque » ce qui revient à faire de la laïcité, un absolu et une religion qui s'oppose à d'autres religions. Une « saine » laïcité devrait lui permettre d'accueillir toutes les religions ainsi que toutes les expériences spirituelles avec intérêt et discernement. Il y a beaucoup à attendre d'une neutralité sans complaisance et d'une rationalité éclairante, non réductrice.

La question de la transpersonnalité et de la psychologie transpersonnelle a été mise à l'étude: "Transpersonnalité? Pourquoi pas?" Elle fonde cette réflexion, à partir de sa perspective théorique (noétique) et critique sur d'autres propositions (transhumaines, surhumaines).

À la demande de synthétiser l'expérience de l'entrevue, l'enseignant participant déclare:

« Meurs et deviens » Naître ou ne pas naître ? Là est la question : naître à ce qui ne meurt pas. Instant après instant, tel est mon chemin depuis cette « mort clinique » à Istanbul. La vie est désormais « contemplation » Contempler « l'Être qui est ce qu'il est et qui fait être tout ce

qui est » et agir à partir de cette invisible Évidence : l'Être. Ainsi, l'Amour qui naît du calme.

#### Interviewé 5

Le dernier enseignant interviewé, ind\_5 \*sex\_1 \*nac\_2 \*for\_3 \*ida\_1 \*civ\_1., est une femme, de nationalité française, formation en philosophie, doctorat en anthropologie, groupe d'âge entre 35 et 40 ans, célibataire. Cette interview a eu une durée de 37 minutes et 55 secondes étant la plupart du temps (28,6%) consacrée à la description de la trajectoire du participant. C'était l'une des interviews les plus touchantes.

Pour discuter sur son parcours, l'interviewée a utilisé 10 minutes et 50 secondes, exposant son immersion dans le monde universitaire jusqu'à la rencontre avec le transpersonnel. Elle commence par dire: "Alors ça me fait penser à plusieurs choses. C'est que donc comme je te disais, en fait, à la base, donc Rosemarie Anderson, qui était donc à TRC développe des méthodes d'entretien d'investigation sur l'expérience vécue". Elle approfondit cette réflexion en sauvant sa formation en philosophie, son intérêt pour la dimension corporelle, entre autres études citées et réalisées au cours de l'entrevue, que cette association qu'elle vient de réaliser a une dimension transpersonnelle. Elle finit cette réflexion par les mots suivants:

[...] euh ta question est intéressante parce qu'elle m'amène tu vois à refaire des liens comme ça et à me dire que finalement, le, ce que je viens de vivre dans le colloque, c'était comme l'aboutissement d'une trajectoire que je pense que j'ai depuis très longtemps, tu vois, depuis que j'ai découvert la philosophie à dix-sept ans. Euh, où je nommais pas ça transpersonnel, mais finalement je pense que c'est ce qui m'habitait et c'est ce que j'ai toujours cherché à mettre en oeuvre dans les recherches avec la difficulté que ça représente ici en France quoi.

En ce qui concerne la contribution de la spiritualité à l'enseignement, nous trouvons dans son témoignage des aspects qui montrent comment l'approche transpersonnelle, sans être comprise et nommée par l'éducateur, peut influencer la pratique éducative. Elle explique que: "Alors, ce qui est clair c'est qu'il y a...Je peux pas dire que ce soit vraiment ma trajectoire dans la psychologie personnelle puisqu'elle est pas faite de manière consciente. Mais ce qui est très clair pour moi, c'est que donc j'ai enseigné pas mal à l'Université". Elle développe cette pensée et finit la discussion en déclarant que:

Je sais pas si je réponds exactement à ta question mais je pense que du coup, mon intérêt il était plus sur la question de finalement qu'est-ce que c'est quoi, d'être euh, incarné, qu'est-ce que... (silence/hésitation) qu'est-ce qu'on va faire quoi. Qu'est-ce qu'on va faire tous ici avec euh.

Les changements des étudiants sont perçus par l'enseignante interviewée, à partir du changement de méthodologie d'enseignement-apprentissage.

J'ai eu des... j'avais ce truc comme ça je m'en rappelle, j'avais ce cours, un cours qui s'appelait « discours sur le corps » où on devait étudier pas mal de, d'approches sociologiques, anthropologiques, philosophiques, du corps. Et en fait, au bout d'un moment, moi je... j'avais vraiment plus envie de faire de l'explication de texte.

Elle développe cette idée avec des exemples de ses activités en classe et le retour d'un étudiant. Elle revisite des interviews explicites comme une autre ressource-source de changement, se réfère à un article de Carls Rogers "a way of being" et conclut la réponse en disant:

Et je pense que c'est ma plus grande motivation en fait, à enseigner, à faire de la formation. C'est ça ... C'est comme si le contenu c'était toujours une excuse en fait, et que le vrai sens que ça a pour moi c'est euh, rentrer en lien avec les gens, les rencontrer, les faire se rencontrer eux-mêmes, et puis essayer de les ouvrir à quelque chose de plus... plus, plus, plus riche, plus profond, plus authentique dans le lien avec eux, puis avec les autres quoi, tu vois. Quelque chose comme ça. Et j'ai pas réfléchi pendant beaucoup à ce que je te dis, donc je dis comme ça vient.

Quand nous avons abordé la question concernant la vision de l'homme, du monde et des attentes futures, le participant s'est positionnée, en déclarant que:

Ouais, une grande question hein. Vision du monde, de l'être humain. Euh... perspective d'avenir. Moi, ce que je peux dire, c'est que je pense que... la seule manière de survivre dans ce monde, qui est aujourd'hui quand même d'une extrême violence, euh, la seule issue que je vois.

Elle renforce, à partir de cette pensée, la nécessité d'apprendre à vivre avec l'autre et avec soi-même, en respectant les différences, promouvant l'éducation significative, liée à une dimension existentielle incarnée. Elle sauve des valeurs-sentiments comme la bienveillance,

l'amour, le respect et reflète ces aspects dans le domaine universitaire et finit par une provocation: "Est-ce qu'on pourrait apprendre dès l'éducation des jeunes enfants en fait, à connaître par corps ? Ne serait-ce qu'en utilisant des approches comme la pédagogie perceptive, comme le focusing ? tu vois"

En ce qui concerne l'insertion de la psychologie transpersonnelle dans les universités, l'enseignante interviewée dit que "Ah ben je pense que c'est parce que, en tous cas en France, je pense que le...tout notre problème vient de Descartes. (rires) ça vient de bien avant, mais...il y a quand même une grande coupure". Elle évolue avec cette pensée, en soulignant que pour la plupart des moyens de recherche en France, parler de pratiques ou de thérapies psychocorporelles, la méditation provoque l'inconfort. Elle souligne que la méditation associée à la pleine conscience est liée à la dimension du bien-être et donc fonctionnelle. La spiritualité, cependant, est encore très marginale dans le monde universitaire. Elle explique également que l'anthropologie des religions elle-même s'intéresse davantage à la compréhension des croyances et de l'engagement des personnes "légèrement différentes". Elle vient d'aborder cette question en déclarant que:

Le rôle de la spiritualité dans le contexte actuel de la société a été décrit par l'interviewée en utilisant l'approche suivante:

Euh... le problème c'est que ce que je vois c'est est-ce qu'on s'intéresse à la spiritualité un peu comme un phénomène de foire? Je suis un peu caricaturale hein, mais pour étudier euh ces chamans, ces médiums, euh...ces gens doués de perception extra-sensorielle, pour étudier euh différents rituels, et caetera. Ou est-ce qu'on est capable de s'y intéresser de manière impliquée et engagée?

Sur la base de ces questions, l'interviewée précise qu'il y a une grande difficulté en France à accepter ce genre de problème. À son avis, le transpersonnel est considéré dans ce pays comme une secte, un culte et que toutes les pratiques un peu alternatives, ses pratiquants ont beaucoup de difficulté à survivre en France. Elle conclut cette réponse en déclarant que "Donc c'est compliqué. Donc je pense qu'il y a de l'eau qui va couler sous les ponts avant quand même que...que les gens puissent s'intéresser à ces pratiques, et les pratiquer en toute légalité d'une certaine manière. Tu vois".

La différence entre la terminologie transpersonnelle et la psychologie transpersonnelle, que certains courants soutiennent, a été perçue par l'interviewée comme "Ben je pense que le

transpersonnel, il est au-delà effectivement de la dimension de la psychologie, enfin de la discipline psychologie telle qu'on l'entend.". Pour expliquer cet argument, elle pense à la création d'une discipline transpersonnelle composée de plusieurs dimensions, effectivement d'un caractère philosophique, mais aussi, y compris la corporelle, comme s'il s'agissait d'un grand conglomérat plein des sciences humaines. Puis elle conclut sa pensée, exprimant "Et au-delà des sciences humaines puisque...mais encore une fois voilà, je suis pas du tout une experte hein, c'est vraiment des réponses, ce qui me vient...mais euh ouais".

Pour conclure l'interview, nous avons demandé à l'interviewée de résumer ce moment de l'interview. Elle dit, d'une manière très émotionnelle, "Ben écoute je te remercie beaucoup, euh, je te remercie beaucoup vraiment, parce que, euh en fait ça me touche vachement de parler de ça. Tu vois je sens que je suis vachement touchée".

Le scientifique semble se permettre de sentir la science de la vie, de sa vie, revisitant les rêves, les trajectoires, les peurs, les conquêtes, les défis (in?)certitudes, et s'est rendue compte que le transpersonnel était toujours présent dans sa trajectoire-formative. Ainsi, elle termine l'interview, toujours touchée par l'expérience, parlant:

Et donc, tes questions ont été super parce qu'elles m'ont permis de jeter un regard finalement et de me rendre compte que cette dimension du transpersonnel, je pense qu'elle...que finalement elle est latente. Elle, elle a tissé mon parcours depuis mon adolescence. Sans que l'aie nommé comme ça. Et ça a été ça ma quête et que finalement, tu te rends compte!, c'est plus de vingt ans après, à quarante ans, que j'arrive dans ce colloque de dimension transpersonnelle, un peu par hasard et que je me rends compte, puis toi ensuite qui viens...finalement comment les choses se mettent ensemble tu vois. Tu sens ce que ça...? Donc du coup merci parce que ça donne beaucoup de sens.

Après avoir lu ces extraits des interviews avec les professeurs français, à quelles conclusions pouvons-nous parvenir? Avons-nous suffisamment d'informations pour discuter et atteindre le premier objectif de cette étude? Quelles sont leurs explications, "perdus et trouvés", à partir de ce contact avec les déclarations des interviewés? Et comment comparer ces données face aux témoignages des brésiliens interviewés? Ces questions et d'autres seront abordées de façon directe et indirecte dans la section suivante.

### 2.2.2 L'Étude lexicométrique des interviews

Cette section présente l'analyse statistique des interviews. L'étude lexicométrique a été largement utilisée en France depuis les années 80 (SALEM, 1982, LEBART; SALEM, 1994; LAHLOU, 1994) et a suscité un intérêt pour les chercheurs brésiliens (CAMARGO, 2005; CONDE, 2008, 2015; CAMARGO; JUSTO, 2013a; 2013b; JUSTO; CAMARGO, 2014), notamment dans les études de représentations sociales. Dans le domaine de l'éducation, peu d'œuvres qui utilisent cette méthode d'analyse. Si on considère les domaines de la psychologie transpersonnelle, de l'interculturalité et de la spiritualité, elles sont encore plus rares, peut-être inédites.

Pour le développement de l'étude lexicométrique des entretiens réalisés au Brésil et en France, nous avons utilisé le logiciel IRAMUTEQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires). Ce programme gratuit a été développé par Pierre Ratinaud (2009) dans la perspective de l'open source, sous licence GNU GPL (v2) et a commencé à être appliqué au Brésil en 2013. Il permet différentes études lexicométriques telles que le calcul de la fréquence des mots, l'analyse factorielle de correspondance (AFC), la classification hiérarchique descendante (CHD), l'analyse de similitude, la nuage de mots (CAMARGO; JUSTO, 2013a).

Afin de comprendre le parcours des interviewés, de contempler leurs expériences, leurs formations, leurs conceptions et leurs intérêts, nous nous sommes proposés à réaliser les analyses statistiques textuelles classiques; l'étude de la classification hiérarchique descendante; analyse de similarité et de nuage de mots. Nous utilisons les recommandations du didacticiel pour l'utilisation du logiciel d'analyse textuelle IRAMUTEQ (CAMARGO; JUSTO, 2013b) et nous guidons également le travail développé par Camargo (2005), Marchand et Ratinaud, (2012), Mutombo (2013) et de Fernandes et al. (2015). Tout cela, pour explorer la dimension intragroupe de ces entretiens, en comparant les réponses de chaque participant au sein de leur groupe, brésilien ou français.

#### Groupe français

Le *corpus* analysé se compose de cinq unités de textes ou d'interviews que le programme a divisé en 505 segments de texte (ST) avec 2.479 formes distinctes (mots) qui se sont produites 17.652 fois. En ce sens, il y a une fréquence moyenne d'occurrence de 7,12% par mot et une fréquence moyenne de 34,95% d'occurrence par suivi.

Pour développer l'analyse textuelle-métrique, nous élaborons d'abord le nuage de mots représenté à la figure 2. Le mot nuage recueille et trie les mots graphiquement en fonction de leur fréquence. Il s'agit donc d'une simple analyse lexicale, qui permet d'exprimer graphiquement et de façon plus rapide les mots clés d'un *corpus* (CAMARGO; JUSTO, 2013a, 2013b). Le résultat montre que le *corpus* analysé est conforme aux attentes, puisque les termes les plus fréquents démontrent un vocabulaire dirigé vers la formation humaine multidimensionnelle. Le mot *voir*, au centre, est le plus fréquent. Ensuite, nous trouvons *penser*, *psychologie*, *chose*, *question*, *monde*, *transpersonnelle*, *aller*, *vie*, *transpersonnel*, *dimension*, *humain*, *sentir*, *spiritualité*, *parler*, *comprendre* qui dénotent également des éléments caractéristiques et communs parmi les éducateurs interrogés.

Figure 2 - Nuage de mots avec les « perceptions des éducateurs français »

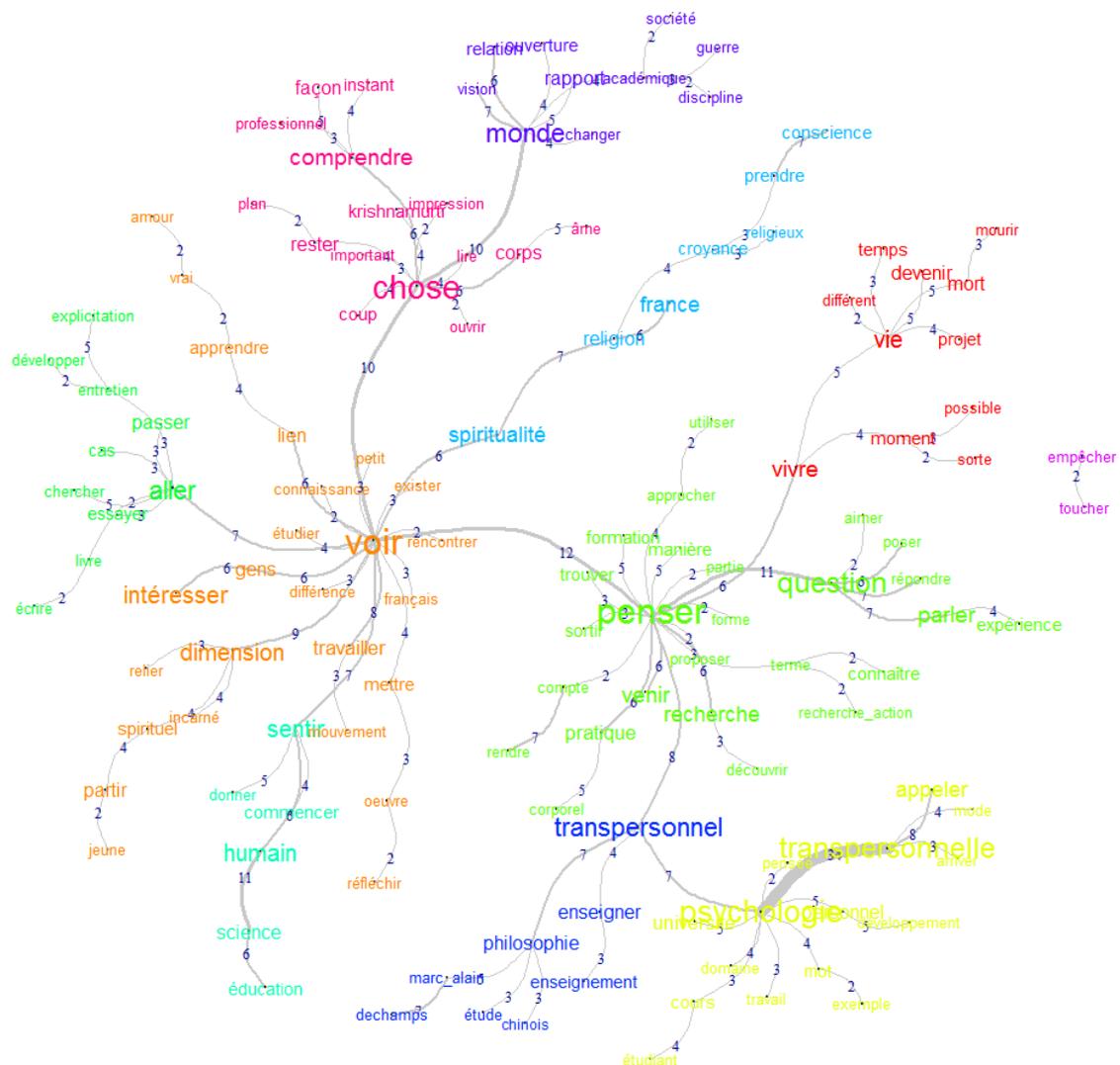


Source: L'auteur (2016)

Pour approfondir l'étude textuelle-métrique, nous avons effectué l'analyse de similarité. Cette analyse est basée sur la théorie des graphes, permettant de cartographier les co-occurrences entre les mots et leur résultat et de pointer vers la connexion entre les mots. Cette analyse contribue à la reconnaissance de la base d'un *corpus* textuel, en différenciant les composantes communes et spécifiques selon les variables descriptives identifiées dans l'étude (CAMARGO; JUSTO, 2013a; MARCHAND; RATINAUD, 2012)

Le diagramme de similitude (Figure 3) montre la structure, le noyau central et l'ensemble périphérique de l'interprétation des entretiens avec les enseignants français. L'analyse de la similarité a confirmé la présence marquée du mot « voir », non seulement en termes de fréquence, mais aussi de structure, puisque ce mot maintient un grand nombre de relations pour devenir central.

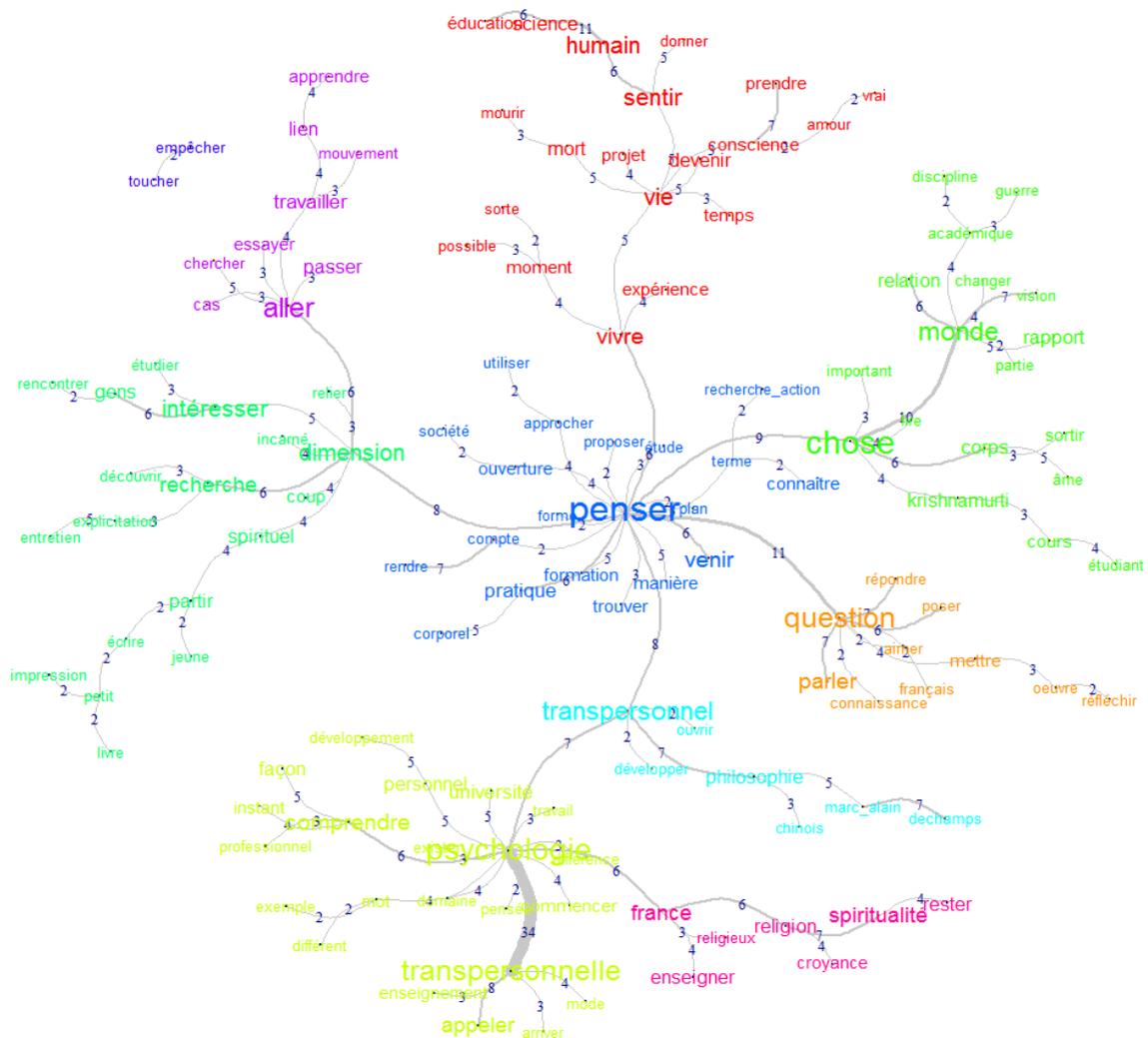
**Figure 3 - Arbre de similarité avec les « perceptions des éducateurs français »**



Suivant la même stratégie adoptée par Pascal Marchand dans son étude “*L’économie*”<sup>8</sup>, nous avons supprimé le mot “*voir*” pour redéfinir le graphe de similarité. Ainsi, nous trouvons les espaces lexicaux réalignés dans le cadre central de cette étude (Figure 4).

Pour le développement de l'analyse du graphe de similarité de l'Figure 4, nous prenons comme point de départ l'étude du pôle central *Penser*. Ce noyau se caractérise par la réflexion (la “pensée”) des éléments qui constituent les chemins qui mènent de la formation et des pratiques corporelles, de l'ouverture à la société, à des études comme la recherche-action. Mais aussi, c'est l'analyse des différents chemins qui s'écartent de cet axe central vers d'autres noyaux comme *choses*, *question*, *dimension*, *vivre*, *transpersonnel*, créant ainsi un réseau de ramifications et d'interprétations possibles des mots prononcés par les interviewés.

**Figure 4 - Arbre de similarité avec les perceptions des éducateurs français sans le mot « Voir »**



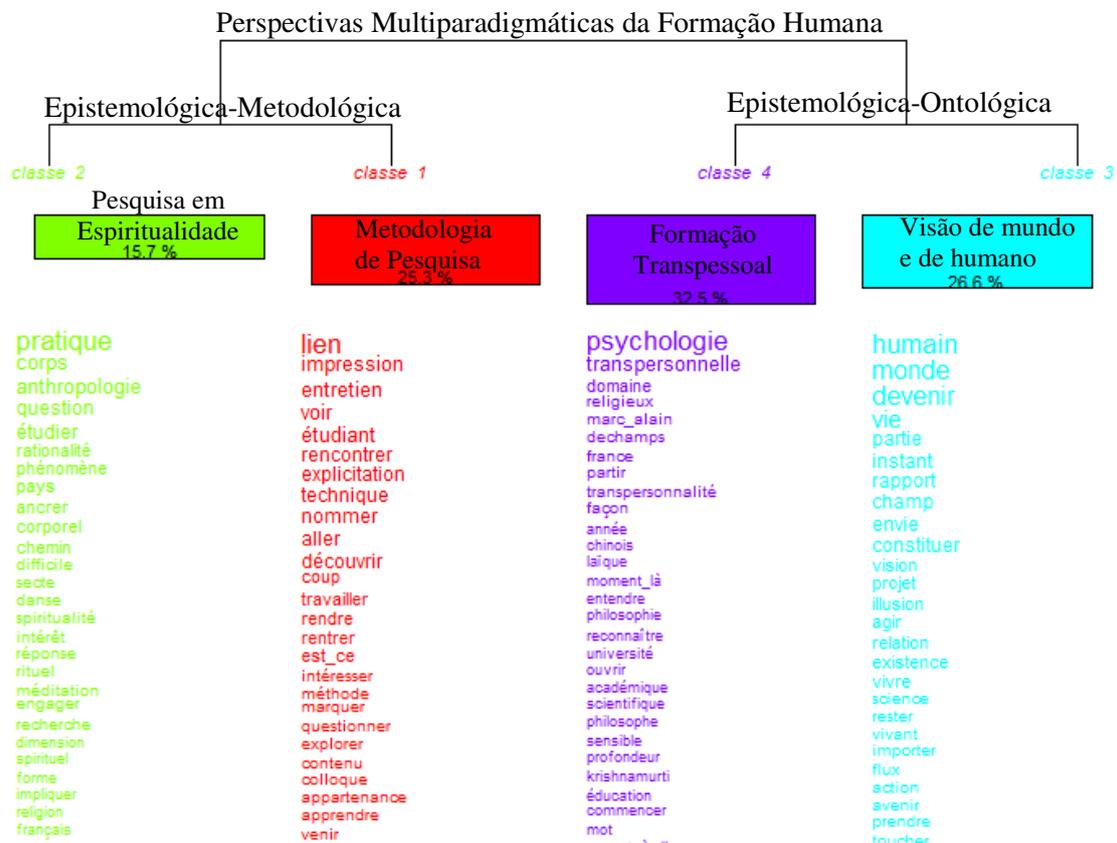
<sup>8</sup> Ce travail a été réalisé dans le cadre de LABEX SMS - référence ANR-11-LABX-0066.

Source: L'auteur (2016)

Pour une meilleure compréhension de l'analyse de similarité, nous avons effectué une analyse lexicale à travers la classification hiérarchique descendante (CHD) de l'ensemble des segments de textes -ST (REINERT, 1983). L'analyse de la CHD a retenu 46 ST, soit 90,9% des ST (n = 459). Après la réduction des mots à leurs racines, nous avons obtenu 1838 lemmatizations, ce qui a abouti à 1516 mots analysables. Selon Camargo et Justo (2013b), pour effectuer des analyses de CHD, la rétention d'au moins 75% de ST est nécessaire.

L'analyse de la CHD, illustrée par le dendrogramme (Figure 5), montre qu'au départ le *corpus* “Perspectives multiparadigmatiques de la formation humaine” a été divisé (1ère partition) en deux *sous-corps* (d'une part, le plus grand, ici appelé “Épistémologique-Ontologique” et de l'autre, “Épistémologique-Méthodologique”). Ensuite, le premier *sous-corpus*, “Épistémologique-Ontologique”, est subdivisé (2ème partition), générant les classes 3 et 4. Enfin, l'autre *sous-corpus*, “Épistémologique-Méthodologique”, est subdivisé (3ème partition), générant 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 avec la classe 4, tout comme la classe 1 a plus de relation ou de proximité avec la classe 2. La CHD a été finalisée à ce moment parce que les 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 trouvons effectif/fréquence, pourcentage, niveau de signification - khi-deux d'association des formes actives les plus associées (mots).

Figure 5 - Dendrogramme de la classification hiérarchique décroissant - vision du groupe français



Source: L'auteur (2016)

Le dendrogramme (Figure 5) indique les catégories qui ont été dévoilées à partir des fragments des interviews, démontrant les éléments qui ancrent les expériences, les formations, les conceptions, les sens et les intérêts des enseignants français interviewés. Pour l'analyse descriptive des mots les plus fréquents de chaque classe, exprimés par ces catégories, nous avons adopté les critères suggérés par Camargo (2005) et Camargo et Justo (2013b):

- (1) conserver des mots non-instrumentaux avec une moyenne supérieure à la fréquence moyenne par forme distincte (dans cette étude, il était de 7,12), et
- (2) considérer les mots dont la valeur khi-deux d'association avec la classe est supérieure ou égale à 3,84 (puisque  $p < 0,05$ ).

Dans ce cas, seuls ceux mis en évidence dans le tableau 1 ont été conservés dans la liste des mots proposés par le programme.

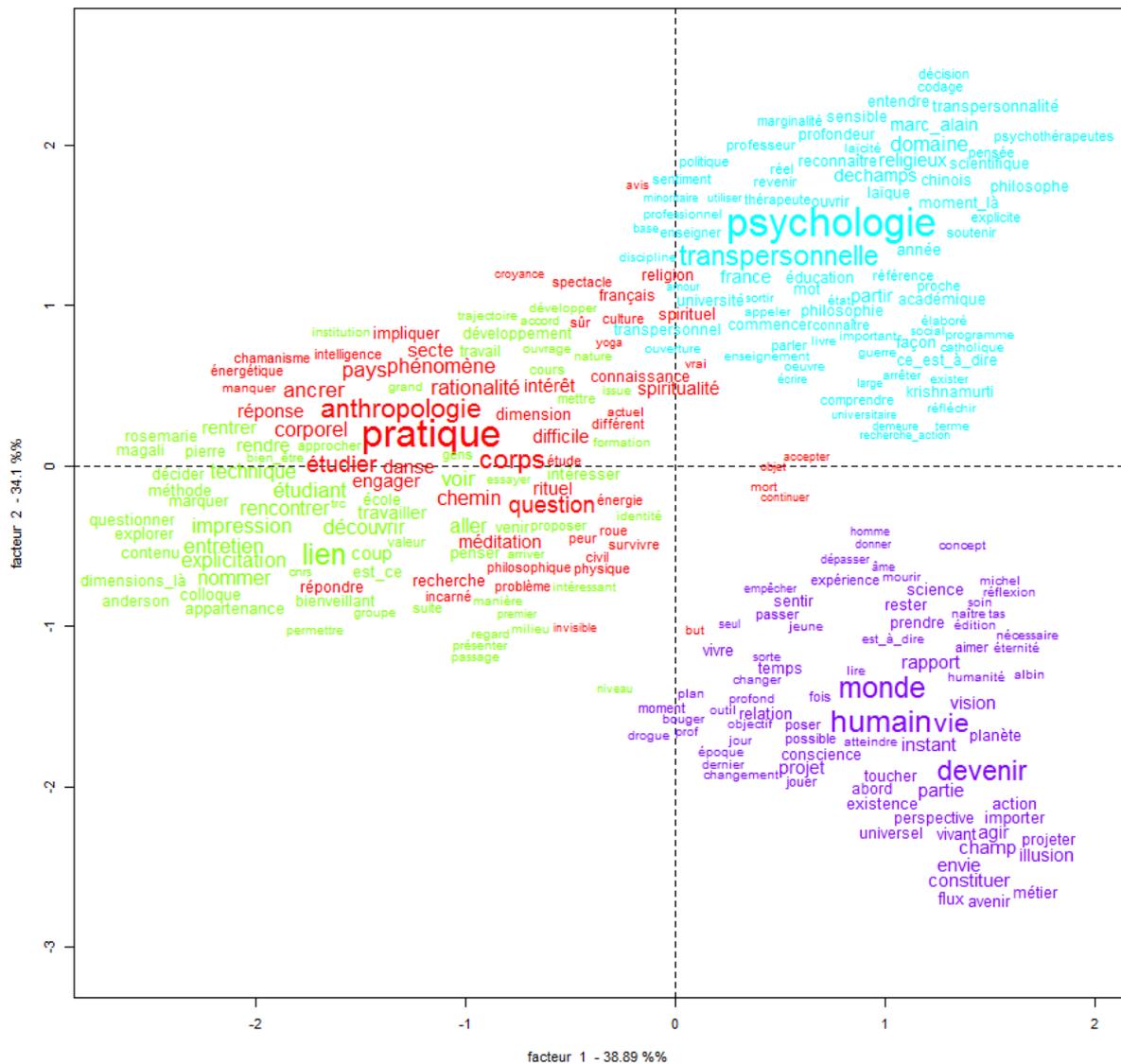
**Tableau 1– Profil des classes relatives aux « perceptions des éducateurs français »**

Classe 1 (116/459) - 25,27%				Classe 2 (72/459) - 15,69%				Classe 3 (122/459) - 26,58%				Classe 4 (149/459) - 32,46%			
Efetivos	Percentual	Chi-quadrado	Formas/Palavras	Efetivos	Percentual	Chi-quadrado	Formas/Palavras	Efetivos	Percentual	Chi-quadrado	Formas/Palavras	Efetivos	Percentual	Chi-quadrado	Formas/Palavras
17	85.00	39.50	lien	16	76.19	60.91	pratique	24	75.00	41.33	humain	43	81.13	64.74	psychologie
8	100.00	24.07	impression	10	71.43	33.93	corps	26	70.27	39.37	monde	33	71.74	35.97	transpersonnelle
8	100.00	24.07	entretien	19	42.22	26.56	question	16	88.89	37.27	devenir	9	100.00	19.10	domaine
32	49.23	23.02	voir	11	44.00	16.03	spiritualité	21	72.41	33.32	vie	8	100.00	16.94	religieux
9	90.00	22.68	étudiant	10	40.00	11.82	recherche	8	88.89	18.26	partie	16	66.67	13.51	france
22	55.00	20.50	aller	12	36.36	11.49	dimension	9	81.82	17.62	instant	13	72.22	13.51	partir
8	88.89	19.67	découvrir	8	42.11	10.46	religion	12	70.59	17.52	rapport	13	68.42	11.69	façon
12	63.16	15.06	travailler	17	26.15	6.27	voir	8	80.00	14.95	vision	12	66.67	10.00	philosophie
16	51.61	12.21	intéresser	17	26.15	6.27	penser	9	75.00	14.80	projet	13	61.90	8.70	université
8	66.67	11.18	apprendre	8	28.57	3.74	parler	11	64.71	13.15	relation	11	64.71	8.37	krishnamurti
27	41.54	10.61	penser					16	53.33	11.77	vivre	8	72.73	8.33	éducation
8	57.14	7.77	cours					11	61.11	11.45	science	10	66.67	8.28	commencer
15	45.45	7.67	dimension					11	61.11	11.45	rester	9	69.23	8.25	mot
12	48.00	7.23	recherche					9	64.29	10.52	prendre	19	54.29	8.23	transpersonnel
10	50.00	6.77	gens					15	51.72	10.03	sentir	11	61.11	7.01	enseigner
								9	60.00	8.88	temps	15	55.56	6.98	comprendre
								9	56.25	7.48	moment	8	66.67	6.58	connaître
								9	52.94	6.29	passer	15	53.57	6.06	parler
								8	53.33	5.69	expérience	11	57.89	5.85	religion
*****	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*****	*	*	*
75	52.45	81.22	*sex_1	42	29.37	29.41	*sex_1	60	46.15	35.61	*ind_1	142	44.94	72.00	*sex_2
75	52.45	81.22	*ind_5	42	29.37	29.41	*ind_5	60	46.15	35.61	*for_1	21	60.00	13.11	*ind_2
75	52.45	81.22	*ida_1	42	29.37	29.41	*ida_1	60	46.15	35.61	*ida_5	21	60.00	13.11	*ida_6
80	44.94	59.58	*for_3	23	39.66	28.84	*tema_espiritualidade	30	52.63	22.64	*tema_visão	48	47.06	12.75	*tema_universidade
18	51.43	13.73	*tema_mudanças	46	25.84	22.68	*for_3	103	32.59	18.81	*sex_2	52	45.61	11.97	*ind_3
10	45.45	4.98	*tema_conclusão					10	45.45	4.22	*tema_conclusão	52	45.61	11.97	*for_5
39	32.50	4.49	*tema_percurso					15	40.54	4.02	*ind_4	52	45.61	11.97	*ida_2
								15	40.54	4.02	*for_2	55	42.31	8.02	*ind_1
								15	40.54	4.02	*ida_4	55	42.31	8.02	*for_1
												55	42.31	8.02	*ida_5
												6	75.00	6.72	*tema_transpessoalidade

Source: L'auteur (2016)

La prochaine étape est la présentation de l'analyse factorielle de correspondance (AFC). Cette analyse permet de visualiser les oppositions résultant de la CHD dans la perspective d'un plan factoriel (MENDES *et al*, 2016). Nous observons que les quatre classes se situent dans des quadrants opposés, c'est-à-dire que chaque classe englobe des contenus sémantiques particuliers liés à la racine sémantique du mot qui a influencé le plus la classe et a favorisé l'action des variables-attributs et les quatre classes observées.

Figure 6 - L'analyse factorielle de correspondance « perceptions des éducateurs français »



Source: L'auteur (2016)

Dans l'axe vertical, nous trouvons deux ensembles de mots, qui expliquent 38,89% de la variance totale des UCE et se rapporte à deux champs sémantiques: un au niveau supérieur, avec les contributions des classes 1 et 3, et un autre dans l'opposition, au niveau inférieur, où les mots des classes 2 et 4 sont positionnés. Les classes 1 et 2, qui se réfèrent respectivement à la méthodologie de la recherche et de la recherche sur la spiritualité, apparaissent imbriquées entre elles, autour de l'axe supérieur. Comme pour les classes 3 et 4, la vision du monde et la formation humaine et transpersonnelle, bien que disposées dans le même axe factoriel, elles apparaissent groupées au facteur 2 (34,15%),





processus de développement, d'éducation formelle dans les facultés et dans les congrès internationaux, et subjectif, dans lequel seul le sujet trouve des réponses à ses questions. Il révèle également une connaissance théorique-pratique qui permet à cette approche de contribuer à la formation et à la relation avec plusieurs professionnels tels que les psychologues, les enseignants, les médecins et les thérapeutes. Ainsi, à la suite du chemin qui passe par la vision holistique, nous arrivons à la place du paradigme, un lieu clé que nous considérons le transpersonnel à occuper dans le scénario actuel de mouvement.

En plus de cette vue interne du pôle, on peut voir les différentes routes qui partent de cet axe central vers d'autres noyaux en tant que « gente, falar, coisa, curso, área, trabalho, psicanálise, psicologia, 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 qui est 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.

Pour une meilleure compréhension de l'analyse de similarité, nous avons effectué une analyse lexicale à travers la classification hiérarchique descendante (CHD) de l'ensemble des segments de textes -ST (REINERT, 1983). L'analyse de la CHD a retenu 89 ST, soit 87,8% des ST (n = 727). Après la réduction des mots à leurs racines, nous avons obtenu 2.306 lemmatizations, ce qui a abouti à 2168 mots analysables. Selon Camargo et Justo (2013b), pour effectuer des analyses de CHD, la rétention d'au moins 75% de ST est nécessaire.

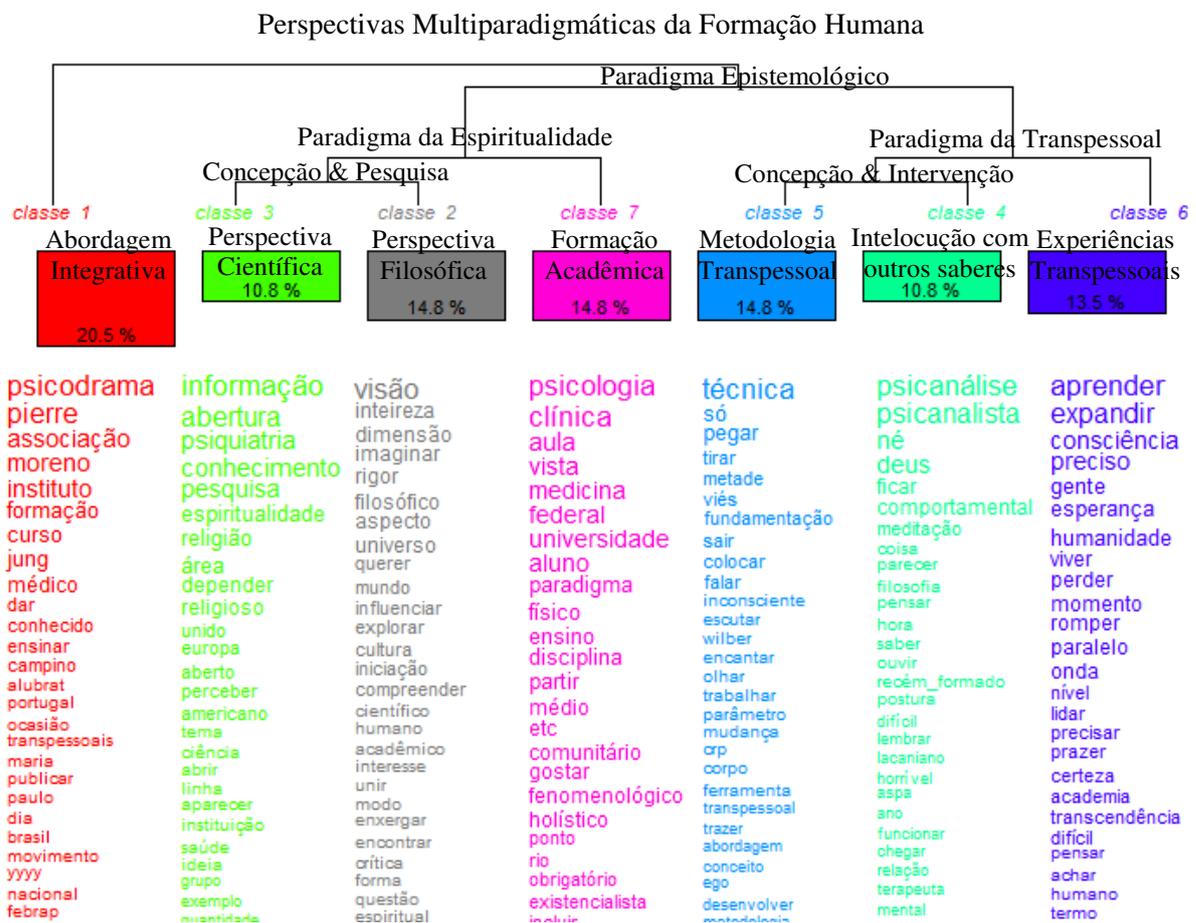
L'analyse CHD, illustrée par le dendrogramme (Figure 9), montre qu'au départ le *corpus* "Perspectives multiparadigmatiques de la formation humaine" comportait plusieurs subdivisions (participations), caractérisant plusieurs *sous-corps*, jusqu'à l'identification des sept classes qui étaient stables, montrant que chaque classe était 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 ci-dessus (CAMARGO, 2005; CAMARGO; JUSTO, 2013b).

La lecture de la dendrogramme révèle que le groupe brésilien interviewé perçoit les perspectives de multiparadigmatique de formation humaine regroupées en deux groupes:

l'approche intégrative et l'axe épistémologique paradigmatique. Cette dernière couvre les paradigmes de la spiritualité et transpersonnelle. Le paradigme transpersonnel rassemble les expériences transpersonnelles et le noyau conception & recherche. Mais le paradigme de la spiritualité implique la formation académique et le noyau conception & recherche. Quand nous regardons le noyau conception & recherche, nous constatons qu'il 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 9 - Dendrogramme de la classification hiérarchique décroissant - vision du groupe brésilien**



Source: L'auteur (2016)

A partir de la liste des mots fournis par IRAMUTEQ, seuls ceux décrits dans le tableau 2 ont été considérés.

**Tableau 2 – Profil des classes relatives aux « perceptions des éducateurs brésiliens »**

Classe 1 (140/683) - 20,50%				Classe 2 (101/683) - 14,79%				Classe 3 (74/683) - 10,83%				Classe 4 (74/683) - 10,83%			
Efetivos	Percentual	Chi-quadrado	Formas/Palavras	Efetivos	Percentual	Chi-quadrado	Formas/Palavras	Efetivos	Percentual	Chi-quadrado	Formas/Palavras	Efetivos	Percentual	Chi-quadrado	Formas/Palavras
18	85.71	56.55	psicodrama	23	60.53	66.80	visão	12	75.00	69.82	informação	20	58.82	85.30	psicanálise
14	100.00	55.44	pierre	12	57.14	30.85	dimensão	10	76.92	59.91	abertura	11	84.62	74.67	psicanalista
14	82.35	40.93	associação	26	33.77	24.81	querer	9	81.82	58.31	psiquiatria	9	81.82	58.31	deus
10	100.00	39.36	moreno	13	46.43	23.20	mundo	11	64.71	52.37	conhecimento	18	37.50	38.00	ficar
10	100.00	39.36	instituto	17	36.96	19.24	humano	14	51.85	48.96	pesquisa	25	23.58	21.11	coisa
28	52.83	36.86	formação	8	53.33	18.08	acadêmico	16	43.24	42.53	espiritualidade	10	32.26	15.43	pensar
34	47.89	36.48	curso	11	42.31	16.25	forma	15	40.54	35.73	área	15	25.00	13.66	saber
9	100.00	35.37	jung	11	42.31	16.25	questão	8	57.14	31.73	religioso	15	17.05	4.03	falar
9	90.00	30.08	médico	8	50.00	16.12	espiritual	8	30.77	11.12	grupo				
29	43.28	23.67	dar	13	35.14	12.85	área	8	30.77	11.12	exemplo				
10	71.43	22.75	ensinar	13	35.14	12.85	espiritualidade	19	18.10	6.77	pessoa				
14	53.85	18.45	brasil	9	40.91	12.31	buscar	9	22.50	5.99	existir				
12	54.55	16.17	movimento	8	38.10	9.34	profissional	8	21.05	4.35	professor				
10	47.62	9.78	psicólogo	8	27.59	3.94	tentar	17	16.67	4.22	achar				
15	39.47	8.89	professor												
19	35.85	8.31	começar												
8	47.06	7.55	mestrado												
10	38.46	5.95	grupo												
****	*	*	*	****	*	*	*	****	*	*	*	****	*	*	*
100	38.17	81.44	*ind_03	45	47.37	92.96	*ind_5	16	27.59	18.41	tema_espiritualida	32	32.00	54.32	*ind_2
121	30.40	57.41	*for_2	45	47.37	92.96	*ida_2	20	21.05	11.93	*ind_5	32	32.00	54.32	*for_3
97	33.68	53.11	-*tema_percurso	53	28.65	38.69	*for_4	20	21.05	11.93	*ida_2	54	14.92	13.29	*sex_1
109	30.11	43.67	*sex_1	74	23.05	32.83	*sex_2	15	23.44	11.61	*tema_universidade	13	26.00	12.84	-*tema_videos
113	25.00	16.62	*ida_4	20	33.90	18.72	-*tema_visão					56	12.39	3.34	*ida_4
				11	28.95	6.40	-*tema_conclusão								
				14	21.88	2.81	-*tema_universidade								

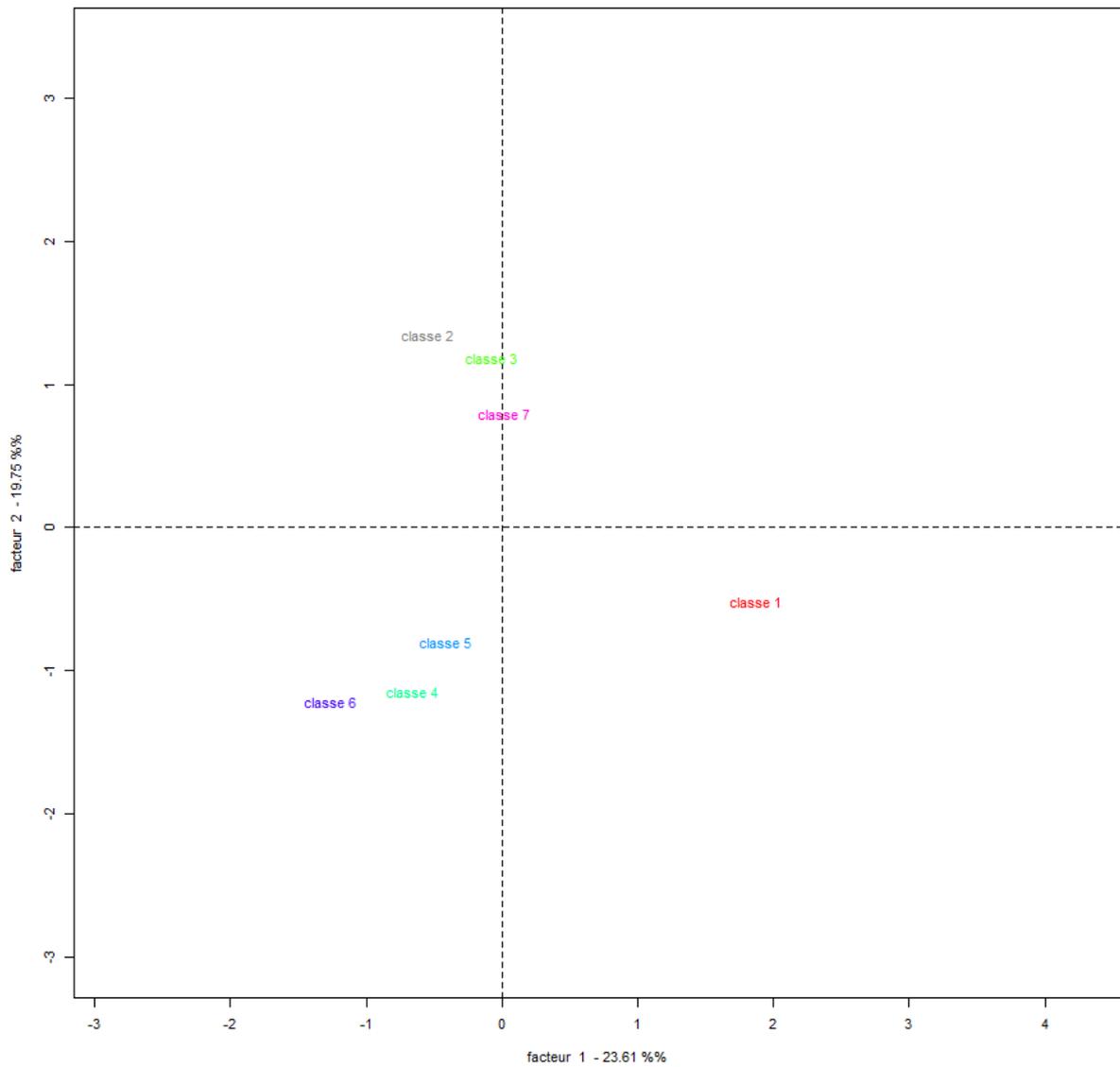
Classe 5 (101/683) - 14,79%				Classe 6 (92/683) - 13,47%				Classe 7 (101/683) - 14,79%							
Efetivos	Percentual	Chi-quadrado	Formas/Palavras	Efetivos	Percentual	Chi-quadrado	Formas/Palavras	Efetivos	Percentual	Chi-quadrado	Formas/Palavras	Efetivos	Percentual	Chi-quadrado	Formas/Palavras
12	92.31	63.20	técnica	12	80.00	58.24	aprender	42	34.71	46.32	psicologia				
23	42.59	35.98	só	8	100.00	52.00	expandir	14	66.67	46.28	clínica				
10	66.67	32.76	pegar	16	53.33	42.78	consciência	10	71.43	36.39	aula				
11	47.83	20.62	saír	35	31.73	35.10	gente	9	75.00	35.14	medicina				
10	50.00	20.27	colocar	11	50.00	26.03	momento	15	50.00	30.88	universidade				
27	30.68	20.25	falar	12	41.38	20.24	precisar	15	50.00	30.88	aluno				
13	39.39	16.66	olhar	12	38.71	17.75	pensar	11	57.89	28.82	disciplina				
14	35.90	14.63	trabalhar	27	26.47	17.39	achar	11	55.00	26.44	partir				
39	22.67	11.35	transpessoal	15	32.61	15.50	humano	42	24.42	16.92	transpessoal				
9	39.13	11.19	trazer	8	42.11	13.75	sentir	9	47.37	16.46	entender				
8	40.00	10.39	abordagem					8	50.00	16.12	contato				
25	23.81	8.01	pessoa					11	28.95	6.40	professor				
9	30.00	5.76	universidade					9	31.03	6.34	tentar				
25	21.01	4.43	dizer					8	27.59	3.94	tempo				
8	27.59	3.94	tempo					10	25.64	3.87	trabalhar				
****	*	*	*	****	*	*	*	****	*	*	*	****	*	*	*
88	19.47	23.24	*ida_4	32	35.56	43.38	*ind_4	52	38.24	74.09	*ind_1				
21	35.00	21.33	-*tema_docência	21	35.59	27.12	-*tema_visão	52	38.24	74.09	*ida_1				
74	20.44	19.54	*sex_1	78	17.26	16.44	*ida_4	85	26.48	65.70	*sex_2				
53	20.23	9.99	*ind_03	12	31.58	11.32	-*tema_conclusão	26	28.89	16.36	*ind_4				
16	28.07	8.71	-*tema_mudanças	37	20.00	9.28	*for_4	52	18.06	4.22	-*tema_percurso				
21	21.00	3.59	*ind_2	22	22.00	7.31	*ind_2	67	16.83	3.17	*for_2				
21	21.00	3.59	*for_3	22	22.00	7.31	*for_3								
				13	26.00	7.27	-*tema_videos								

Source: L'auteur (2016)

La dernière étape est la présentation de l'AFC. Les classes sont réparties dans des quadrants opposés. Nous avons observé la confirmation de CHD présentée dans le dendrogramme (Figure 9). C'est parce que la classe 1, Approche Intégrative est isolée dans le quadrant gauche, les classes 4 - Méthode Transpersonnelle, 5 - Interlocutions avec d'autres connaissances et 6 - Expériences Transpersonnelles sont proches et concentrées dans le quadrant inférieur gauche, alors que les Classes 2 - Perspectives Philosophiques, 3 - Perspectives Scientifiques, 3 et 7 - Formations sont proches les unes des autres dans le quadrant supérieur gauche. Le quadrant supérieur droit ne considère aucune classe.

Dans l'axe vertical, on trouve le facteur 1 qui explique 23,61% de la variance totale des UCE. Dans l'axe horizontal, nous avons le facteur 2 qui représente 19,75%. La contribution des autres facteurs figure au tableau 3.

**Figure 10 - L'analyse factorielle de correspondance « perceptions des éducateurs brésiliens »**



Source: L'auteur (2016)

**Tableau 3 - L'analyse factorielle de correspondance**

Fator	Valores	Porcentagem	Porcentagem acumulada
1	0,32	23,61	23,61
2	0,27	19,75	43,36
3	0,23	16,62	59,98
4	0,20	14,69	74,67
5	0,18	13,19	87,86
6	0,17	12,14	100,00

Source: L'auteur (2016)

L'analyse du dendrogramme (Figure 9) et du plan factoriel (Figure 10) attirent l'attention sur la manière convergente de parler que les enseignants brésiliens interviewés ont sur les perspectives d'une formation humaine multidimensionnelle.

### 2.2.3 Lecture phénoménologique des entretiens

Nous commençons cette section par 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 des interviews. Nous revisitons les interviews et nous nous arrêtons seulement sur deux questions de l'interview semi-structurée. Plus précisément, nous nous concentrons sur la première et la dernière question. Cela parce que la question de démarrage 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 cependant la synthèse de l'interview, les considérations finales sur cette expérience. 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. Dans ce sens, nous explorons la dimension intergroupes de l'échantillon, en comparant les réponses de tous les participants aux deux questions sélectionnées. Les contenus des autres questions ont contribué à une compréhension plus complète et plus dynamique du phénomène qui est (re)vèle dans et avec le domaine de la recherche.

Nous construisons le processus de cette analyse phénoménologique, segmentant en quatre phases. La première implique le développement de la procédure de réduction des unités de signification (US)<sup>9</sup>. La seconde, se réfère au regroupement des US dans des régions de Sens

---

<sup>9</sup> Nous comprenons les unités de signification comme "[...] unités de description ou d'un texte qui font sens pour le chercheur de la question formulée" (BICUDO, 2000, p.81).

(RS)<sup>10</sup>. Le troisième, permet d'identifier les catégories ouvertes (CA)<sup>11</sup> et la dernière phase, consiste à élaborer un réseau de convergence des significations (RCS) 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 psychologie transpersonnelle et de votre position actuelle en psychologie transpersonnelle? Nous cherchons à extraire du discours des professeurs interviewés les aspects singuliers du récit qui caractérisent les principales US. Aligné avec la pensée de Ferreira (2007), nous n'avons pas l'intention d'épuiser les US envisagés dans les discours des interviewés. Nous comprenons que chaque étude phénoménologique a le regard du chercheur, le scénario de recherche et les questions à l'étude qui permettent différentes façons de comprendre un phénomène étudié.

Devant le discours des interviewés, nous avons cartographié les US, en donnant la priorité à ceux qui avaient un lien direct avec la portée de 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 de recherche.

À titre d'exemple, nous présentons un fragment des interviewés identifié à partir de l'interview faite avec un enseignant brésilien, codifié dans cette illustration comme P1B.

Nous avons effectué des lectures et des auditions successives de l'extrait sélectionné et avons identifié chaque US avec une couleur et un code alphanumérique, afin de faciliter la compréhension et la présentation des résultats. Le tableau 4 illustre un fragment des US identifiées pour les réponses du participant P1B à la question concernant sa trajectoire personnelle.

**Tableau 4 -Exemple de réduction des unités de signification**

<p><b>US_01</b>Em mil novecentos noventa e cinco  <b>US_02</b>eu entro na UFRN para fazer o curso de psicologia  <b>US_03</b>eu já tinha tido contato com temas relacionados à psicologia transpessoal ainda no ensino médio  <b>US_04</b>Como eu fui aluno de Escola Técnica,</p>
--

<sup>10</sup> Inspiré par Ribeiro (2014), nous appelons RS, l'ensemble des catégories ouvertes analysées, interprétées et regroupées par le niveau de similitude et de signification, pointant les éléments de l'oculaire du phénomène étudié.

<sup>11</sup> Nous adoptons la conception du Bicudo (2000, p. 82) que les catégories ouvertes sont des «constructions qui ont de grandes convergences de Signification Unités déjà analysées et interprétées. Elles indiquent les aspects structurants du phénomène étudié et s'ouvrent à la compréhension objective au regard de l'interrogation, de la perception, le dialogue établi dans l'intersubjectivité auto / sujets / auteurs / région d'enquête».

**US\_05**a gente tinha uma biblioteca muito grande e tinha alguns livros que eram, que faziam parte do acervo e que chamaram muito atenção, entre eles a gente destaca o tao da física e o ponto de mutação

**US\_06** do ponto de mutação tem um capítulo que o Capra escreve sobre a nova psicologia e isso me chamou muito a atenção, que essa nova psicologia era a psicologia transpessoal.

**US\_07**E tinha um livro também da Marcia Tabone que era a psicologia transpessoal

**US\_08**no percurso, vamos dizer assim, pessoal, o Brasil é um país que tem uma questão religiosa muito forte, muito intensa. Eu nasci numa família católica, embora católica não praticante e tinha também uma tia que era espírita, então ela me levava para o centro\_espírita e eu comecei a frequentar o centro\_espírita, ir esporadicamente, ainda quando criança, e também nas férias,

**US\_09** como era um bairro, vamos dizer assim, de periferia, tinha colônias de férias de uma igreja adventista

Source: L'auteur (2016)

Une fois établies les US, nous avons regroupé celles qui ont exprimées la même idée afin de faire émerger des Régions de Sens. Dans cet exemple, nous avons cartographié 82 US qui ont été regroupées en 13 RS. Le tableau 5 illustre un fragment de ce type de regroupement.

**Tableau 5 - Exemple de groupement des US en RS**

**RS01 CONTEXTO HISTÓRICO-TEMPORAL**

**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

**US\_43** Quando o mestrado terminou, eu tive um período de seis a oito meses,

**RS03 CONTEXTO RELIGIOSO**

**US\_08**no percurso, vamos dizer assim, pessoal, o Brasil é um país que tem uma questão religiosa muito forte, muito intensa. Eu nasci numa família católica, embora católica não praticante e tinha também uma tia que era espírita, então ela me levava para o centro espírita e eu comecei a frequentar o centro\_espírita, ir esporadicamente, ainda quando criança, e também nas férias,

**US\_10** uma igreja protestante, eu também ia para igreja, para colônia de férias, e claro que na colônia de férias além de passeios, brincadeiras, tinha muita coisa bíblica, etc e tal. Mas aí quando eu fui entrando já no começo da adolescência, aos onze, doze anos, aí eu optei por frequentar o centro\_espírita.

**US\_12** e aí eu, vamos dizer assim, entrei para o movimento espírita, a religião espírita.

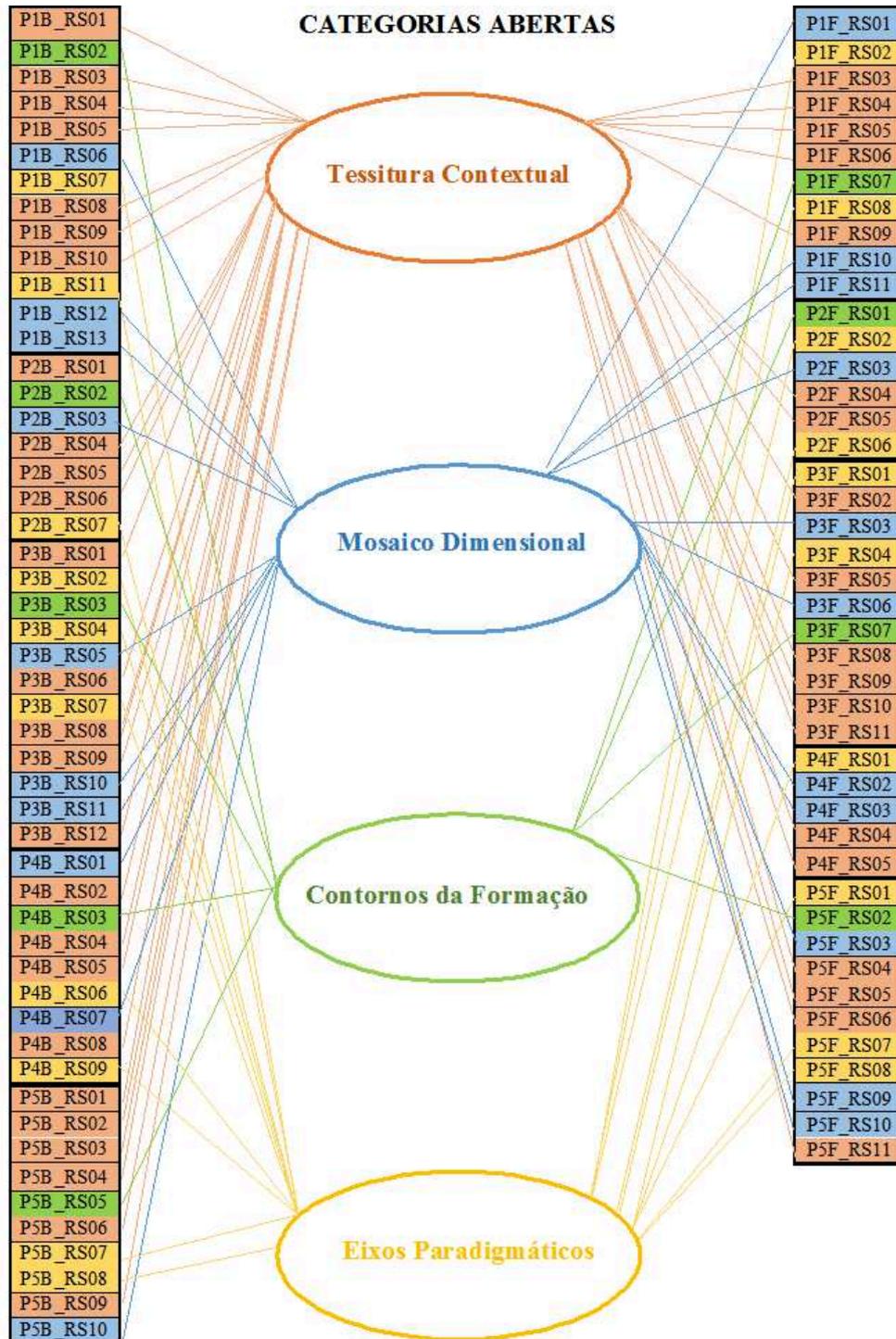
**US\_14** a minha bagagem religiosa tinha uma abertura para dialogar com aquilo

Source: L'auteur (2016)

Cette même procédure a été effectuée pour l'autre question sélectionnée (Est-ce que vous pouvez faire la synopse de cette entreteïn?). Elle a été répondue par ce participant de l'exemple (P1B), ainsi que pour les réponses des autres interviewés. Avec la RS, nous revenons à l'objectif spécifique de cette étude. Ensuite, nous avons développé un travail contemplatif autour de ce groupe (US et RS) afin que les catégories ouvertes puissent émerger naturellement, “donnant voix” au phénomène pour initier le dialogue, les interlocutions, les (re)rencontres théoriques et expérientielles.

Inspiré par les travaux de Ferreira (2007) et Ribeiro (2014), nous avons commencé à élaborer le réseau de convergence des significations. Nous avons choisi les AC qui seront explorées au cours de l'étude et organisons graphiquement cette carte avec le croisement entre les régions de sens des participants (RER) et les CA. Nous avons choisi de faire ce dialogue en utilisant le RSP, en raison du nombre élevé d'États-Unis. La présentation des résultats permettra 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 lecteurs différents, de moments et de conditions immergés. La figure 11 illustre ce réseau de convergence de significations.

Figure 11 - Illustration de la convergence entre les régions de sens pour les participants (RSP) dans les catégories ouvertes



Fonte: O Autor (2016)

Au total, nous avons catalogué 18 régions sens (RS)<sup>12</sup>. 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 régions de sens par participant (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. Cet ensemble de relations et de convergences entre les RSP et les CA se trouve sur la figure 11.

Pour une meilleure compréhension de ce processus, nous revenons aux exemples présentés dans les tableaux 5 et 6 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 e **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 (Figure 12). Cela signifie que dans le discours de l'interviewé P1B, c'était la première région de sens qui se présentait, étant narré 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.

---

<sup>12</sup> Les RS mappés sont: contexte politique et économique, le travail, contexte religieux, le contexte socio-familial, perspective axiologique, la perspective de motivation, le contexte inter-trans-culturelle, socio-communautaire, le contexte historique et temporelle, la taille du corps, dimension sensorielle, Psycho-émotionnelle dimension, dimension cognitive, dimension spirituelle, dimension formative, axe épistémique-conceptuel, axe méthodologique, l'axe ontologique.

Contours de la formation est la catégorie ouverte qui ne contient que la région des sens (SR) dimension formative. Tous les types de formation que nous identifions dans les déclarations des interviewés étaient 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, selon l'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.

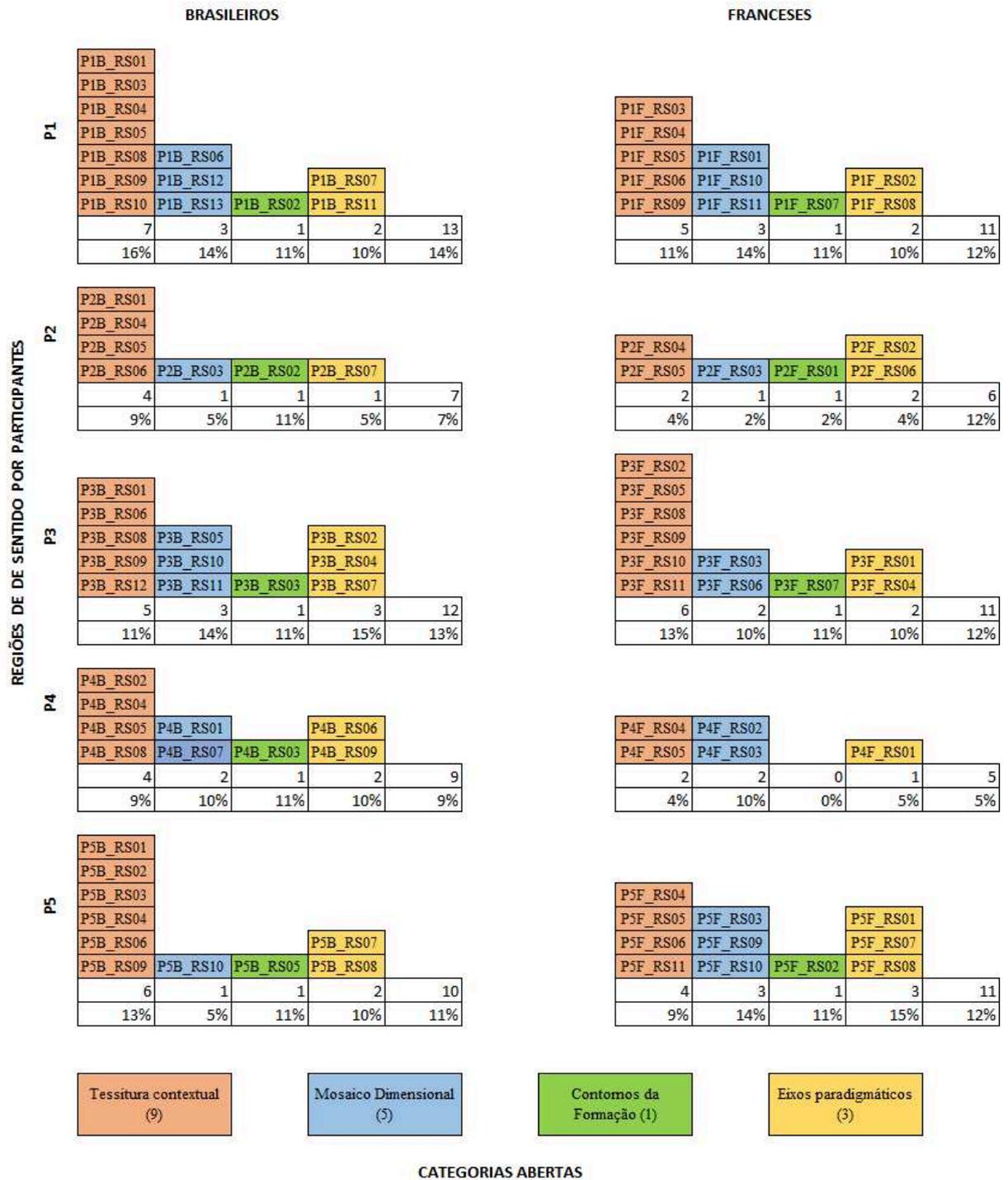
La RSP P1F\_RS02 converge vers la catégorie ouverte Axes paradigmatiques. D'une façon générale, on peut dire que le participant français P1F, exprime dans son récit, un contenu que nous nous référons à l'axe épistémologique paradigmatique.

**US\_02** pour répondre à ta question, je dirais que je ne appelais pas ça psychologie transpersonnelle, c'est récemment que je ai appelé ça comme ça. Moi, j'appelais plutôt ça simplement recherche spirituelle.

La figure 12 montre la quantité de RSP, organisée par CA. Cette répartition est séparée par groupe et par participant. La catégorie Tessiture Contextuelle contient le plus grand nombre de RSP. Ce sont, en tout, dans cette catégorie 45 RSP identifiées par la couleur rose dans la zone d'ombrage et les traits qui unissent chaque RSP à cette CA. Le participant brésilien P1B a présenté l'indice RSP le plus élevé. Il y en avait sept, représentant 16% de cette catégorie. Les participants ayant le moins de RSP étaient les P2F et P4F français. Chacun d'entre eux, individuellement, n'ont abordé que dans ses récits 2 RSP, représentant 4% du montant convergeant à la Tessiture Contextuelle.

La catégorie Mosaïque Dimensionnelle comprend 21 RSP. Les participants ont le plus contribué, chacun ayant 3 RSP (14%). En ce qui concerne la catégorie Contours de la Formation, tous les participants ont indiqué la dimension formative dans leurs discours, à l'exception de l'interviewé P4F. En ce qui concerne les axes paradigmatiques, la dernière catégorie ouverte qui a émergée, le nombre moyen d'axes identifiés dans le discours des répondants s'articule autour de 2 RSP. Nous mettons en évidence les participants P3B et P5F qui apportent dans leurs discours les trois axes paradigmatiques (Figure 12)

Figure 12: Répartition des Régions Sensorielles par participants et par Catégories Ouvertes



Source: L'uteur (2016)

## CHAPITRE 3

### LES EXPRESSIONS DE LA SPIRITUALITÉ AU BRÉSIL ET EN FRANCE.

Ce chapitre concerne la deuxième étude réalisée, dans la recherche de doctorat en référence. Il vise à comprendre les contributions possibles du paradigme de la spiritualité à la formation humaine.

#### 3.1 Le paradigme de la spiritualité: un débat autour de l'intégralité de l'être

Le concept de spiritualité n'est pas nouveau et il n'y a pas de consensus à ce sujet. Nombreuses sont les opinions philosophiques, religieuses et scientifiques et les influences qui favorisent la compréhension de ce thème. Selon Policarpo Júnior (2010, p.81), « [...] la spiritualité n'est pas en dehors de la vie, mais elle en fait partie. [...] La spiritualité est une façon de vivre sa vie. Nulle part nous ne pouvons trouver la dimension spirituelle séparée de la vie ».

Nous pouvons donc comprendre que «la spiritualité n'exclut pas, en principe, toute foi religieuse comme forme spécifique d'expérience de la spiritualité. D'autre part, tout ce qui se présente comme une religion ne comprend pas non plus la spiritualité» (RÖHR, 2010, p. 20).. Dans ce contexte, nous partageons l'avis de Ferreira (2010b, p.381), quand il affirme que nous parlons

[...] d'une spiritualité intégrale, une spiritualité qui inclut l'ascension et la descente, l'immanence et la transcendance sans séparations, même consciente des difficultés de les exprimer dans le monde vécu. Une spiritualité qui se révèle dans le monde a vécu d'un mouvement en spirale de retraites et de progrès, de lumière et d'ombres, de tentatives de déplier et d'intégrer les multiples dimensions de l'Être. Une spiritualité qui se révèle dans les gestes et qui est confondue avec les propres Objectif de la formation humaine: l'humanisation..

Présentant une perspective psychologique sur la conception de la spiritualité, Ferreira (2012), souligne que la lutte pour insérer la vision spirituelle dans les études et les recherches de la psychologie se réfère à l'époque des Lumières qui imprègne la culture occidentale avec une aversion au fait religieux. Dans le même temps, l'auteur explique les travaux de de James (1890, 1902), Kolberg (1992) e Fowler (1992) comme des pionniers dans la distinction entre les conceptions de la religion et la spiritualité. Dans ce contexte, Tanyi (2002, p.502) souligne

que “la spiritualité et la religion sont des mots indifféremment utilisés: pour clarifier le sens de la spiritualité, une distinction entre ces deux mots est justifiée”.

Considérant la relation psychologie et la spiritualité, Wilber (2007, p.147) énonce cinq définitions les plus courantes de la spiritualité:

(1) La spiritualité implique les plus hauts niveaux de l'une des lignes de développement. (2) La spiritualité est la somme totale des niveaux les plus élevés de lignes de développement. (3) La spiritualité est elle-même une ligne de développement distincte. (4) La spiritualité est une attitude (telle que la sincérité ou l'amour) que vous pouvez avoir à n'importe quelle étape que vous êtes. (5) La spiritualité implique essentiellement des expériences de pointe plutôt que des étapes.

Développant la discussion, avec l'intention de rendre opérationnelles les expressions de la spiritualité à travers un instrument de recherche, MacDonald (2000b, p.158) part de cinq conceptions sur la spiritualité:

[...] (a) la spiritualité est une construction multidimensionnelle qui comprend des composantes complexes expérientielles, cognitives, affectives, physiologiques, comportementales et sociales; (b) spiritualité est intrinsèquement un phénomène / conception expérientielle qui comprend des expériences marquées spirituelle, religieuse, pic, mystique, transpersonnelle, transcendante et numinous; (c) La spiritualité est accessible à tous, et les individus peuvent mesurer les différences qualitatives et quantitatives dans les expressions de la spiritualité; (d) La spiritualité n'est pas synonyme de religion, mais reflète un champ conceptuel qui inclut la religiosité intrinsèque; Et (e) la spiritualité comprend des croyances paranormales, des expériences et des pratiques

Les études de Tanyi (2002, p. 500), impliquant les différents concepts de la spiritualité, soulignent que:

La spiritualité est une composante inhérente de l'être humain, et elle est [...] multidimensionnelle. La spiritualité et la religion sont souvent utilisées de façon interchangeable, mais les deux concepts sont différents. La spiritualité implique la poursuite des hommes pour le sens dans la vie, tandis que la religion implique une entité organisée avec des rituels et des pratiques sur un plus grand pouvoir ou Dieu. La spiritualité peut être liée à la religion pour certains individus, mais pour d'autres, comme un athée, elle ne peut pas être.

Nous pouvons remarquer que la diversité des concepts sur la spiritualité est impliquée dans la manière de comprendre et de vivre la vie, fondée sur une expérience et une croyance existentielles. Nous corroborons ainsi avec Chaves (2010), en se basant sur ses recherches et les arguments de Pazzola (2002), admetant que le principal objectif de la spiritualité est d'améliorer les pensées, les mots et les actions qui affectent le comportement du sujet, qui

assume un mode plus authentique de son identité et des valeurs qu'ils ont besoin de développer pour la poursuite d'une vie plus complète.

### 3.1.1 Contributions des concepts de spiritualité pour l'éducation

Prenant comme référence le livre, « Dialogues en éducation et spiritualité », organisé par Röhr (2010), qui illustre les grandes lignes de pensée adoptées par les enseignants du centre d'Éducation et Spiritualité de l'UFPE, nous percevons l'existence de perspectives distinctes pour la notion de spiritualité. Cela se consolide dans les mots de Ferreira (2010b, p.375) quand il fait remarquer « [...] que théoriser sur la spiritualité est un chemin d'ascension, se plier sur soi, révéler ce qui a été construit pour le consolider, et signaler les nombreuses ombres à illuminer ». Il existe donc plusieurs possibilités pour la contribution de ce paradigme à l'éducation en tant que processus de formation humaine.

Malgré la diversité des concepts, les dialogues de la spiritualité avec l'éducation se réfèrent à l'histoire de la pensée philosophique de l'antiquité. À l'heure actuelle, cette relation gagne une plus grande importance et le caractère scientifique. De cette façon, nous sommes d'accord avec Röhr (2010, p.8) quand il souligne :

[...] que nous ne concevons pas la relation entre l'éducation et la spiritualité comme l'une des tendances multiples qui expriment des idiomes temporaires qui proposent de faire retentir le champ éducatif ce qui est considéré comme important ou digne de réflexion dans les autres domaines du savoir. Bien que la relation entre l'éducation et la spiritualité, surtout au Brésil, n'apparaisse pas aux yeux de la majorité avec la légitimité intrinsèque que jouent d'autres sujets de la science dans leurs domaines particuliers, nous sommes conscients que le lien conceptuel entre les deux thèmes est si ancien et ses expressions théoriques aussi nombreuses que plusieurs autres aspects de ce qui est maintenant admis comme scientifique et théoriquement digne de la science et de la philosophie.

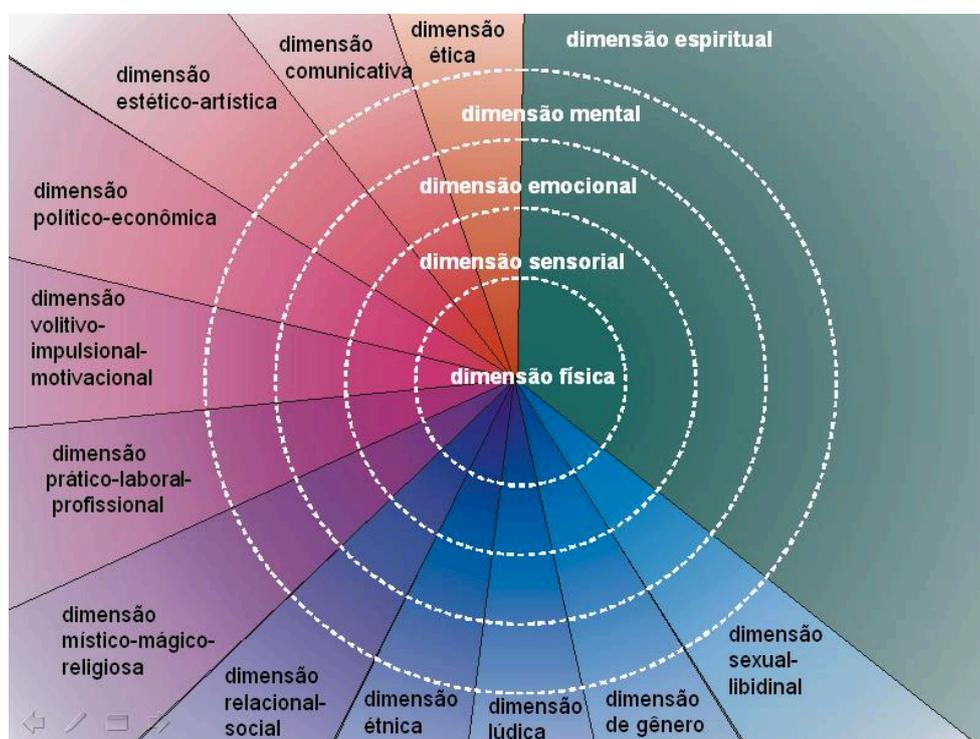
Nous pouvons comprendre que cette interlocution entre la spiritualité et l'éducation, en tant que formation humaine, surgit avec la Paidéia Grecque. De cette façon, nous partageons la compréhension de Röhr (2010, p.17) quand il déclare que « [...] la formation humaine entendue comme humanisation [et non comme hominisation], serait le travail acharné d'affirmer la voix du côté le plus subtil de l'être humain, le spirituel ».

Cela nous amène à la portée d'une éducation axée sur les principes de la spiritualité. Dans ce sens, nous soulignons Polycarpe Junior (2010, p.106), lorsqu'il affirme que: “[...] sans les éducateurs qui incorporent au moins une compréhension adéquate de la spiritualité,

l'éducation ne peut guère promouvoir intentionnellement la formation humaine de leurs étudiants”.

Pour mieux assimiler ce processus, il faut adopter une vision multidimensionnelle de l'éducation et de l'être. Le schéma multidimensionnel de l'être (Figure 13), en tant que promoteur de la Formation Humaine, élaboré par Röhr (2010), présente une conception de l'intégralité des dimensions immanente et transcendante, ainsi que, entre l'attitude et les principes, configurés comme une condition fondamentale pour le développement de cette formation. Cela se reflète dans le processus éducatif, qui imprègne un regard de la spiritualité.

**Figure 13 - Modèle multidimensionnel de l'être**



Source: Röhr (2010)

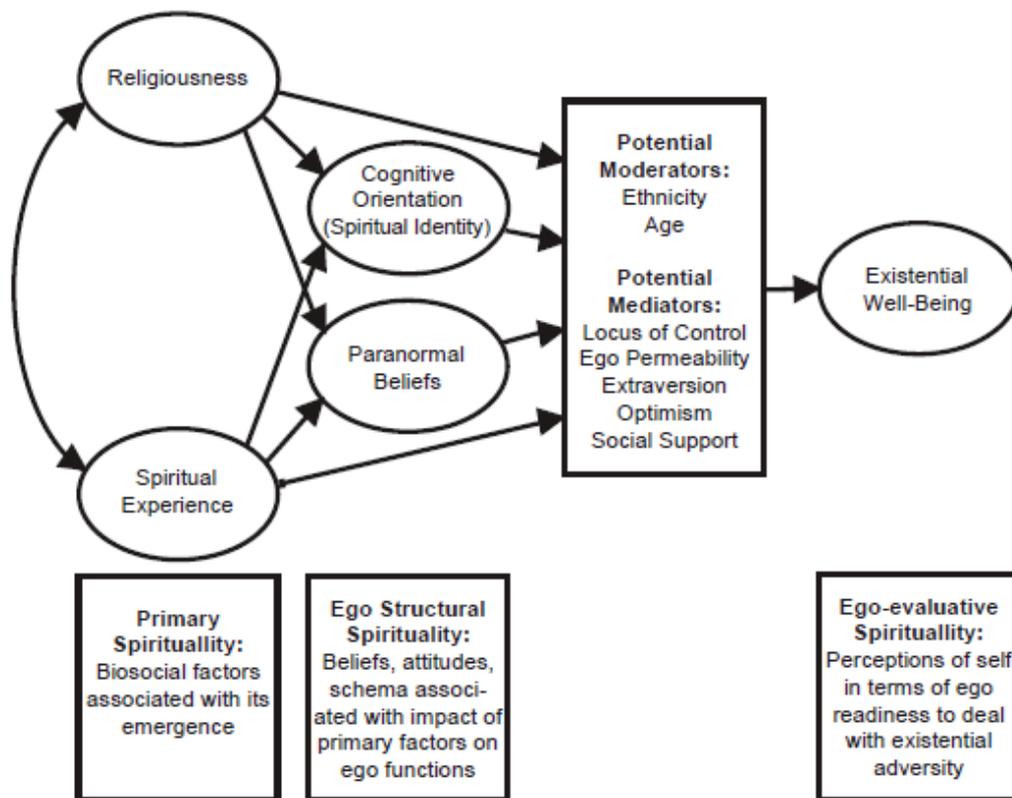
Pour opérer l'étude de la spiritualité, nous avons choisi le modèle structurel et multidimensionnel de la spiritualité de MacDonald (1998, 2000a, 2000b, 2009). Il est la base conceptuelle de l'instrumentalisation des expressions de la spiritualité dans l'inventaire ESI-R. Ce modèle indique que les expériences phénoménologiques, transpersonnelles et religieuses, ici appelées expériences spirituelles, sont les constituants et les fondements d'un potentiel de développement humain. Dans le même temps, la religiosité trouve une relation plus intense

avec les institutions et organismes sociaux, impliquant des processus d'interaction anthropologique-socio-culturelle liés à la portée du sacré. Ces deux dimensions (expériences spirituelles et religiosité), s'influencent réciproquement, ainsi que les autres dimensions de la spiritualité, constituent ensemble une "spiritualité primaire", caractérisée par des facteurs biosociaux associés entre eux et émergents.

En ce qui concerne l'orientation cognitive à la spiritualité, ou l'identité spirituelle, et les croyances paranormales ce sont des dimensions qui composent l'exemple structural-égoïque de la spiritualité. Cela signifie que les croyances, les attitudes et la manifestation de schémas mentaux et comportementaux liés à la spiritualité contribuent à la structuration de la fonction égoïque et de l'identité spirituelle assumée par l'être. Toutes ces quatre dimensions sont influencées par des variables modératrices potentielles, qu'elles soient démographiques (telles que l'ethnicité, l'âge) ou psychologiques (comme le *locus* de contrôle, la perméabilité de l'ego, l'extroversion) pour influencer la dimension existentielle du bien-être.

Cette dernière dimension renvoie à la perception que l'homme a de lui-même, d'une perspective égoïque, face aux défis existentiels. Cette dimension concerne l'aspect évaluative-égoïque de la spiritualité.

**Figure 14 - Modèle structurel et multidimensionnel de la spiritualité**



Source: Macdonald (2009)

De cette façon, nous comprenons que les modèles multidimensionnels de Rohr(2010) et MacDonald (2009) fournissent des éléments qui contribuent à un processus multidimensionnel de formation humaine. Quand nous marchons main dans la main avec l'éducation, comme un processus de formation humaine, et de la spiritualité comme une vision du monde intégrale et intégrée, «[...] nous acceptons également avec plus de clarté et de naturalité le fait que toutes les choses et les êtres, en dépit de leur singularité et de leur plénitude, habitent un monde caractérisé par un immense réseau de dépendance mutuelle et de l'interconnexion." (POLICARPO JÚNIOR, 2010, p. 84).

Cela nous fait sentir, penser et agir de manière congruente et impliquée par le soin avec ce qui est autour de nous. Ainsi, "l'éducation est l'un des espaces où la spiritualité, sans la confondre avec la religion ou la religiosité, peut être soignée et développée en faveur du développement humain individuel et collectif"(SANTOS NETO, 2013, p.17).

### **3.2 L'adaptation et validation transculturelle de l'ESI-R pour le français de la France**

Cette partie montre le processus de l'adaptation et validation transculturelle de l'ESI-R pour le français de la France. Pour le développement de cette approche théorique, nous allons vous présenter l'évaluation des expressions de la spiritualité, l'adaptation de l'ESI-R pour la culture française et la validation transculturelle de l'ESI-R en France.

#### **3.2.1 L'évaluation des expressions de la spiritualité**

Les études sur la mesure de la spiritualité en France sont rares. Nous trouvons la thèse de Branchi (2014), la thèse Mandhouj (2015) et l'enquête portant sur le thème de la spiritualité, menée par le groupe de recherche GERSPSE, associé à l'Université de Strasbourg (BARBIER-BOUVET, 2015). C'est l'une des raisons qui ont suscité notre intérêt pour la recherche des expressions de la spiritualité, ce que ces questionnaires au Brésil et ces études en France ne traitent pas. D'autre part, nous trouvons l'inventaire ESI-R développé par MacDonald (2000a) qui répond à notre demande. Dans les mots de l'auteur:

L'ESI a été nommée en tant que telle dans une tentative de minimiser la réification (objectification) de la spiritualité comme une conception, en

soulignant qu'il est une mesure des expressions de la spiritualité et pas la spiritualité elle-même" (MACDONALD, 2000a, p.2)<sup>13</sup>..

L'auteur affirme que la spiritualité, en particulier les expériences spirituelles, ne peuvent être quantifiées, mais les «expressions» de la spiritualité peuvent être soumises à des stratégies de recherche quantitative. C'est parce que «[...] les expressions de la spiritualité peuvent se référer à tout comportement ou phénomène observables empiriquement qui sont associés à, et peut être inférée pour refléter, la spiritualité » (MACDONALD, 1998, p.12)<sup>14</sup>. Un autre argument présenté est la corrélation entre les études en psychologie et en spiritualité.

[...] l'étude de la spiritualité peut être considérée comme analogue à l'étude des conceptions psychologiques qui sont déduites par des comportements identifiés comme l'opérationnalisation de la conception (par exemple, l'intelligence et la personnalité) (MACDONALD, 1998, p.13)<sup>15</sup>.

MacDonald (2000a) a coordonné une nouvelle étude pour examiner l'ESI. Le questionnaire original qui avait 100 items a été réduit à 32. Chacune des cinq dimensions de la spiritualité a été réduite à 6 items d'évaluation et deux éléments supplémentaires ont été ajoutés pour la validation de l'instrument.

### 3.2.2 L'adaptation de l'ESI-R pour le français de la France

Le choix d'un modèle d'adaptation transculturelle d'un questionnaire exige une grande attention aux procédures méthodologiques, tel que discuté dans les sections précédentes. Bien qu'il n'y ait pas de consensus sur les mesures à prendre dans ce processus, nous avons adopté l'étude réalisée par Borsa, Damasio et Bandeira (2012), comme notre modèle d'inspiration et d'orientation pour l'adaptation transculturelle de ESI-R. Nous prenons comme référence les étapes suivantes: traduction de l'instrument de la langue source vers la langue cible, synthèse des versions traduites, évaluation de la synthèse par des juges experts, évaluation de l'instrument par le public cible, traduction inversée, validation de l'auteur et étude.

---

<sup>13</sup>The ESI was named as such in an effort to minimize the reification of spirituality as a construct by emphasizing that it is a measure of the expressions of spirituality and not spirituality per se." (MACDONALD, 2000a, p.2)

<sup>14</sup>expressions of spirituality may refer to any empirically observable phenomena or behaviours which are associated with, and can be inferred to reflect, spirituality(MACDONALD, 1998, p.12)

<sup>15</sup> the study of spirituality may be viewed as analogous to the study of other psychological constructs which are inferred through behaviours identified as operationalizing the construct, (e.g., intelligence and personality) (MACDONALD, 1998, p. 13).

### 3.2.3 La validation transculturelle de l'ESI-R en France

Le processus de validation de l'ESI-R pour la langue française de France suit un scénario adapté de la méthode d'analyse de données qui a été utilisé dans le mémoire de master de Cunha (2007). Un travail systématique a été établi qui a impliqué la conduite d'études statistiques descriptives, la fiabilité interne, la corrélation des dimensions, l'Analyse Factorielle Exploratoire (AFE) et l'Analyse Factorielle Confirmatoire (AFC) de l'instrument de recherche. Pour le développement de ces activités, il y a eu la collaboration du professeur Douglas MacDonald de l'Université de Detroit Mercy et de la doctorante Thaline da Cunha Moreira de l'Université São Francisco qui a fait la promotion des études avec les logiciels SPSS (Statistical Package for Social Sciences) version 21 et AMOS (Analysis of Moment Structures) version 21. Les analyses descriptive et implicite ont été réalisées sous la direction du professeur Jean Claude Régnier de l'Université Lumière Lyon2, avec l'aide du logiciel SPAD (Système Portable pour l'Analyse de Données) version 8.2 et CHIC (Classification Hiérarchique Implicite et Cohésive) version 6.

Dans ce sens, nous avons effectué les étapes suivantes:

1. Définition des variables de l'étude.
2. Création de la base de données avec des variables définies.
3. Nettoyage de la base de données.
4. Étude descriptive des variables.
5. Analyse statistique.

Les variables démographiques, d'âge, de scolarité et toutes les variables à code binaire (sexe et affinité religieuse) ont été incluses dans l'analyse de corrélation avec les dimensions de l'ESI-R, comme le montre la matrice de corrélation ci-dessous. En raison de la grande inégalité dans la taille des groupes et / ou du trop grand nombre de groupes pour les autres variables démographiques, ANOVA n'a pas pu être réalisée. Le tableau 6 présente les résultats obtenus avec l'évaluation de ces variables.

**Tableau 6 - Corrélation des dimensions de l'ESI-R avec les variables démographiques**

		esicos	esiepd	esiewb	esipar	esirel
Sex	Corrélation de Pearson	-,051	,007	,118	-,105	-,063
	Sig. (2 extrémités)	,466	,920	,089	,131	,368
	N	209	209	209	209	209
Age (in years)	Corrélation de Pearson	,200**	,150*	,125	,109	,175*
	Sig. (2 extrémités)	,004	,030	,071	,115	,011
	N	209	209	209	209	209
Educational Level	Corrélation de Pearson	,025	-,041	,166*	-,051	,040
	Sig. (2 extrémités)	,724	,558	,017	,462	,570
	N	208	208	208	208	208
Religious Affinity- Without Religious Affinity	Corrélation de Pearson	-,352**	-,217**	-,002	-,182**	-,375**
	Sig. (2 extrémités)	,000	,002	,975	,008	,000
	N	209	209	209	209	209
Religious Affinity- Buddhism	Corrélation de Pearson	,262**	,262**	-,051	,283**	,125
	Sig. (2 extrémités)	,000	,000	,463	,000	,072
	N	209	209	209	209	209
Religious Affinity- Catholic	Corrélation de Pearson	,144*	-,034	-,087	,037	,209**
	Sig. (2 extrémités)	,037	,620	,211	,596	,002
	N	209	209	209	209	209
Religious Affinity- Hinduism	Corrélation de Pearson	,175*	,237**	-,068	,197**	,164*
	Sig. (2 extrémités)	,011	,001	,325	,004	,018
	N	209	209	209	209	209
Religious Affinity- Judaism	Corrélation de Pearson	,167*	,160*	-,057	,013	,129
	Sig. (2 extrémités)	,016	,021	,416	,851	,063
	N	209	209	209	209	209
Religious Affinity- Islam	Corrélation de Pearson	,106	-,084	-,099	-,078	,130
	Sig. (2 extrémités)	,127	,227	,153	,259	,061
	N	209	209	209	209	209
Religious Affinity- Evangelical Protestant	Corrélation de Pearson	,052	-,009	-,033	-,017	,074
	Sig. (2 extrémités)	,459	,903	,632	,806	,290
	N	209	209	209	209	209
Religious Affinity- Spiritism	Corrélation de Pearson	,311**	,343**	-,007	,443**	,350**
	Sig. (2 extrémités)	,000	,000	,925	,000	,000
	N	209	209	209	209	209
Religious Affinity- Other	Corrélation de Pearson	,089	,196**	-,145*	,133	,051
	Sig. (2 extrémités)	,199	,005	,036	,055	,464
	N	209	209	209	209	209
Religious Affinity- All	Corrélation de Pearson	,008	-,050	-,241**	,057	-,052
	Sig. (2 extrémités)	,907	,468	,000	,409	,452
	N	209	209	209	209	209

Source: L'auteur (2016)

Aucune corrélation significative n'a été trouvée avec la variable sexe. Dans de nombreux échantillons provenant d'autres cultures (MACDONALD *et al*, 2015), les femmes ont obtenu des notes plus élevées sur certaines dimensions de l'ESI-R. Quoi qu'il en soit, l'amplitude des

corrélations trouvées avec ces échantillons a tendance à être faible. Ainsi, l'absence de corrélations significatives avec la base de données française n'est pas un problème.

En ce qui concerne la variable âge, des corrélations significatives, mais petites, ont été trouvées avec trois dimensions d'ESI-R (COS, EPD e REL). Cela est conforme à ce qui a été trouvé avec d'autres échantillons. Cependant, en tant que variable sexe, les corrélations sont faibles et il existe une variabilité dans les corrélations trouvées avec les échantillons obtenus dans différents pays.

En ce qui concerne la variable d'éducation, une corrélation faible mais significative avec la dimension de l'EWB a été obtenue, ce qui suggère que le niveau d'éducation plus élevé est associé à des niveaux plus élevés de bien-être.

En ce qui concerne les variables d'affinité religieuse, un nombre raisonnable de corrélations significatives avec ces variables et les dimensions ESI-R ont été trouvés. En ce qui concerne la variable "Pas d'affinité religieuse", les corrélations significatives étaient négatives, cependant, cela était dû à la façon dont la variable était codée (le code «0» signifie que le participant a une affinité religieuse). À l'exception des variables "Affinité évangélique-protestante" et "Affinité islamique" pour lesquelles aucune corrélation significative n'a été trouvée, toutes les autres variables d'affinité religieuse ont produit au moins une corrélation significative et toutes les corrélations significatives étaient positives, ce qui signifie que si une personne admet avoir une affinité religieuse, a tendance à avoir des scores plus élevés dans les dimensions de ESI-R.

### 3.2.3.1 Analyse Factorielle Exploratoire (AFE)

Comme l'inventaire ESI original a été développé en utilisant l'AFE (MACDONALD, 1998, 2000a) et l'étude transculturelle (MACDONALD et al., 2015) réalisée avec l'ESI-R utilise également cette technique. Il a été établi qu'il serait reproduit afin d'assurer la validité factorielle des 30 items portant sur les cinq dimensions de l'inventaire ESI-R. On a utilisé la mesure de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) et le test de sphéricité de Bartlett, puis on a extrait la matrice de facteur d'axe principal et on a appliqué les méthodes de rotation orthogonale (varimax) et oblique (promax) pour voir si les facteurs extraits étaient répliquables avec ESI -R.

La mesure du KMO a un indice de 0,942, ce qui garantit l'adéquation des échantillons. Le test de sphéricité de Bartlett a montré que les corrélations entre les éléments sont

significatives  $X^2(435) = 5662,557$ ,  $p$  inférieur à 0,001; suggérant que l'analyse factorielle est appropriée.

L'AFE a été préétablie pour extraire cinq facteurs, en utilisant la méthode de rotation orthogonale varimax, notamment la solution la plus adoptée. Les charges des facteurs rotatifs peuvent être observées dans le tableau 7. Des charges de facteur élevé (c'est à dire des charges au-dessus de 0,30) ont été trouvées pour tous les éléments de l'ESI-R d'au moins un facteur, comme le rapporte MacDonald (2000a). En particulier, les éléments correspondant à chacune des dimensions de l'ESI-R portent lourdement sur des facteurs distincts.

**Le facteur 1** a été identifié comme ayant des charges élevées des six éléments de **dimension EPD**, cinq éléments COS, deux éléments REL et un élément PAR. Déjà dans le **facteur deux**, nous avons trouvé des charges élevées de tous les éléments de la **dimension COS**, trois éléments du REL et deux éléments de l'EPD. Le **facteur 3** a des charges élevées de tous les éléments de la **dimension REL**, de cinq éléments COS et d'un élément PAR. Le **facteur 4** montre des charges élevées de tous les éléments de la **dimension PAR**, un élément EPD et un élément REL. Enfin, dans le **facteur cinq**, on a trouvé des charges élevées de tous les éléments de la **dimension EWB**.

Tableau 7 - Charges des facteurs rotatifs

	Fator				
	1	2	3	4	5
esi1cos	,378	,709	,405	,141	-,005
esi2epd	,750	,354	,193	,157	-,087
esi3ewb	,011	,006	-,144	-,039	,666
esi4par	,295	,159	,118	,667	-,078
esi5rel	,112	,203	,694	,060	-,099
esi6cos	,325	,686	,266	,140	-,087
esi7epd	,744	,243	,117	,289	-,105
esi8ewb	,002	-,002	,025	-,098	,797
esi9par	,129	,148	,339	,448	-,171
esi10rel	,419	,306	,543	,414	-,042
esi11cos	,348	,695	,355	,135	-,010
esi12epd	,694	,224	,212	,286	-,075
esi13ewb	-,102	-,099	-,146	-,018	,775
esi14par	,288	,052	,135	,522	-,212
esi15rel	,177	,283	,757	,090	-,059
esi16cos	,400	,594	,317	,192	-,118
esi17epd	,776	,213	,244	,292	-,027
esi18ewb	-,151	-,101	-,027	-,181	,730
esi19par	,114	,024	,224	,561	,026
esi20rel	,355	,319	,647	,311	,012
esi21cos	,404	,664	,410	,115	,062
esi22epd	,671	,239	,273	,326	,014
esi23ewb	-,037	-,018	,010	-,107	,627
esi24par	,214	,142	,086	,707	-,133
esi25rel	,224	,389	,641	,283	,043
esi26cos	,189	,742	,315	,262	-,085
esi27epd	,698	,361	,038	,296	-,179
esi28ewb	-,026	,026	,085	,012	,659
esi29par	,324	,295	,087	,639	-,123
esi30rel	,097	,256	,749	,307	-,027

Fonte: O autor

Método de extração: Fatoração do Eixo principal.

Método de rotação: Varimax com normalização de Kaiser.

a. Rotação convergida em 8 iterações.

Les analyses ont également été effectuées en utilisant la méthode de rotation oblique (promax), puisque les dimensions ESI-R sont inter-corrélées. Les rotations obliques sont plus indiquées lorsque l'on sait que les facteurs sont corrélés. La matrice standard pour la rotation

obliqua e a matriz de correlação fatorial mostram a superioridade dos resultados e podem ser observadas respectivamente nos quadros 8 e 9.

**Quadro 8 - Matriz padrão**

	Fator				
	1	2	3	4	5
esi1cos	,107	,827	,070	-,090	,035
esi2epd	,873	,155	-,055	-,138	-,051
esi3ewb	,108	,053	-,168	-,004	,691
esi4par	,140	,005	-,061	,706	,050
esi5rel	-,031	-,028	,852	-,142	-,108
esi6cos	,033	,811	-,003	-,052	-,033
esi7epd	,882	-,052	-,047	,048	-,025
esi8ewb	,045	,011	,030	-,063	,801
esi9par	-,141	,089	,229	,458	-,083
esi10rel	,336	,066	,422	,202	,030
esi11cos	,128	,756	,098	-,106	,004
esi12epd	,768	-,021	,025	,074	,003
esi13ewb	-,016	-,093	-,114	,114	,782
esi14par	,253	-,143	,017	,512	-,130
esi15rel	,045	,016	,877	-,127	-,056
esi16cos	,187	,593	,080	,009	-,081
esi17epd	,879	-,102	,094	,030	,049
esi18ewb	-,032	-,101	,031	-,091	,746
esi19par	-,040	-,121	,063	,725	,078
esi20rel	,262	,057	,591	,081	,048
esi21cos	,217	,739	,109	-,157	,118
esi22epd	,708	-,037	,120	,125	,092
esi23ewb	,008	,049	-,002	-,060	,632
esi24par	,021	-,041	-,071	,796	-,033
esi25rel	-,029	,274	,520	,173	,106
esi26cos	-,222	,937	-,027	,195	-,014
esi27epd	,684	,267	-,270	,111	-,093
esi28ewb	-,149	,099	,061	,093	,701
esi29par	,104	,249	-,149	,631	-,007
esi30rel	-,190	,070	,785	,192	,002

Fonte: O autor

Método de extração: Fatoração do Eixo principal.

Método de rotação: Promax com normalização de Kaiser.

a. Rotação convergida em 8 iterações.

La matrice standard présente des charges supérieures à 0,30 pour tous les éléments ESI-R, séparés par le facteur et supérieurs aux valeurs trouvées dans la matrice factorielle tournée par la méthode varimax. En particulier, en évaluant la table 8, on a constaté que le facteur 1 présente des charges élevées de tous les éléments de la dimension EPD et de l'item 10 de dimension REL. Le facteur 2 concentre les charges élevées de tous les éléments COS. Le facteur trois envisage des charges élevées de tous les éléments REL. Le facteur 4 a des charges élevées de tous les éléments PAR. Enfin, le facteur 5 contient des charges remarquables de la dimension EWB. Cette solution factorielle reflète également les résultats trouvés par MacDonald (2000a) et MacDonald et al. (2015).

Le tableau 9 montre la corrélation entre les facteurs extraits, confirmant que la rotation oblique est plus adéquate pour l'AFE de cet instrument de recherche. Si la corrélation entre les facteurs était faible et qu'il n'y avait pas d'alignement théorique entre le modèle et les variables étudiées, la rotation orthogonale devrait être utilisée.

**Tabela 9 - Matrice de corrélation factorielle**

Fator	1	2	3	4	5
1	1,000	,715	,547	,635	-,119
2	,715	1,000	,715	,519	-,127
3	,547	,715	1,000	,537	-,065
4	,635	,519	,537	1,000	-,218
5	-,119	-,127	-,065	-,218	1,000

Fonte: O autor

Método de extração: Fatoração do Eixo principal.

Método de rotação: Promax com normalização de Kaiser

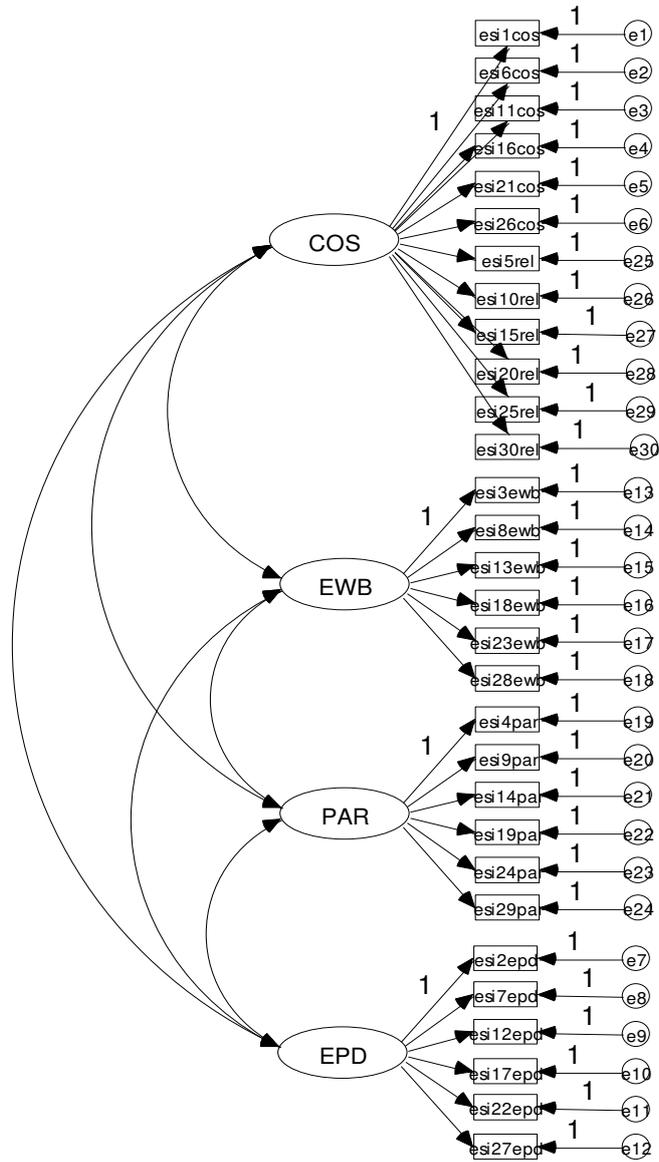
D'une manière générale, en fonction de tous les résultats obtenus, nous pouvons dire que l'analyse factorielle exploratoire offre un bon support pour la validation de l'ESI-R.

### 3.2.3.2 Analyse Factorielle Confirmatoire (AFC)

En utilisant le logiciel AMOS 21, l'analyse factorielle de confirmation de vraisemblance maximale a été effectuée dans l'inventaire ESI-R, et deux modèles factoriels ont été testés. Au départ, un modèle de quatre facteurs corrélés a été évalué (Figure 15), où tous les éléments des dimensions COS et REL ont été attribués au même facteur, tandis que les éléments des dimensions EPD, EWB et PAR ont été désignés comme facteurs distincts.

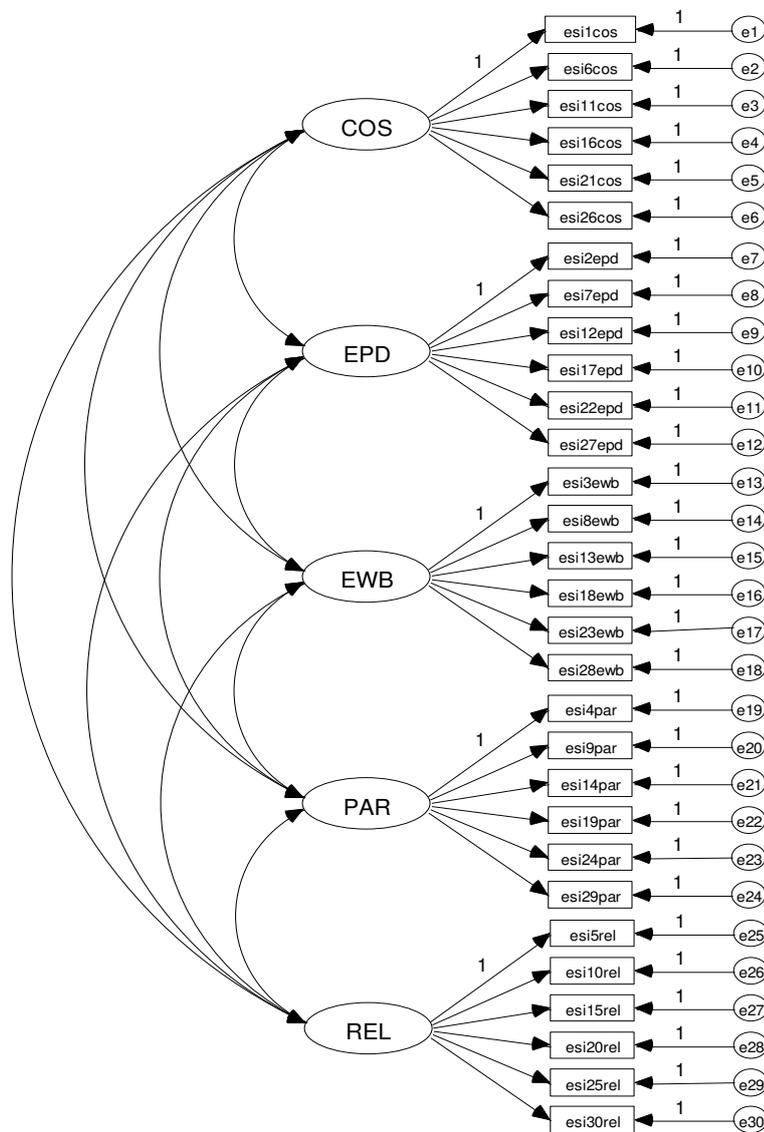
Ensuite, un autre modèle de cinq facteurs corrélés a été testé (Figure 16), dans lequel les cinq dimensions ont été spécifiées comme des facteurs distincts.

**Figure 15 - AFC du modèle de quatre facteurs du ESI-R**



Source : l'auteur (2016)

Figure 16 - AFC du modèle de cinq facteurs du ESI-R



Source : l'auteur (2016)

Dans les deux modèles, toutes les dimensions ESI-R ont été mises en corrélation. L'évaluation du modèle à quatre facteurs a déjà été réalisée dans d'autres études impliquant cet instrument (MACDONALD, 2000a; MACDONALD et al, 2015), lorsque les chercheurs ont vérifié et confirmé que les dimensions COS et REL sont remarquablement corrélées. Ces dimensions participent parfois avec des charges factorielles élevées dans le même facteur dans les études exploratoires. Selon Silva et al., (2017, p.xx), inspiré par le travail de Kline, "Tester les deux modèles avec les mêmes items et les mêmes données permet une comparaison directe, puisqu'ils peuvent être considérés comme imbriqués." Les résultats des analyses des deux

modèles avec indication des poids de régression normalisés (charges factorielles) et des indices d'ajustement généraux du modèle sont présentés au tableau 10.

**Tabela 10 - Analyses des deux modèles avec indication des poids de régression normalisés (charges factorielles) et des indices d'ajustement généraux du modèle**

	Modelo de quatro fatores correlacionados				Modelo de cinco fatores correlacionados				
	COS/REL	EPD	EWB	PAR	COS	EPD	EWB	PAR	REL
COS1	.893	---	---	---	.920	---	---	---	---
COS6	.771	---	---	---	.798	---	---	---	---
COS11	.847	---	---	---	.873	---	---	---	---
COS16	.790	---	---	---	.801	---	---	---	---
COS21	.872	---	---	---	.890	---	---	---	---
COS26	.809	---	---	---	.823	---	---	---	---
EPD2	---	.854	---	---	---	.856	---	---	---
EPD7	---	.840	---	---	---	.841	---	---	---
EPD12	---	.818	---	---	---	.817	---	---	---
EPD17	---	.880	---	---	---	.878	---	---	---
EPD22	---	.822	---	---	---	.819	---	---	---
EPD27	---	.829	---	---	---	.832	---	---	---
EWB3	---	---	.670	---	---	---	.670	---	---
EWB8	---	---	.787	---	---	---	.788	---	---
EWB13	---	---	.780	---	---	---	.780	---	---
EWB18	---	---	.764	---	---	---	.765	---	---
EWB23	---	---	.641	---	---	---	.641	---	---
EWB28	---	---	.641	---	---	---	.642	---	---
PAR4	---	---	---	.778	---	---	---	.776	---
PAR9	---	---	---	.547	---	---	---	.557	---
PAR14	---	---	---	.620	---	---	---	.626	---
PAR19	---	---	---	.538	---	---	---	.548	---
PAR24	---	---	---	.746	---	---	---	.747	---
PAR29	---	---	---	.801	---	---	---	.789	---
REL5	.580	---	---	---	---	---	---	---	.659
REL10	.791	---	---	---	---	---	---	---	.833
REL15	.701	---	---	---	---	---	---	---	.766
REL20	.804	---	---	---	---	---	---	---	.878
REL25	.780	---	---	---	---	---	---	---	.833
REL30	.702	---	---	---	---	---	---	---	.821
$\chi^2$	1074.48				806.87				
Df	399				395				
TLI	.87				.92				
CFI	.88				.93				
RMSEA	.082 (p <.001; .076-.088, 90% CI)				.064 (p<.001, .058-.071, 90% CI)				

Source : l'auteur (2016)

Pour le modèle à quatre facteurs, tous les poids de régression étaient significatifs pour  $p < 0,01$  ou moins, de même que toutes les corrélations de facteurs et variances d'erreur. La constatation que toutes les corrélations de facteurs sont significatives n'est pas quelque chose qui a été vu avec des échantillons d'autres pays, mais ce n'est pas un mauvais résultat. L'évaluation globale des indices d'ajustement montre que le modèle à quatre facteurs démontre un ajustement faible. Par exemple, en dehors du khi-deux étant significatif, l'indice de Tucker Lewis (TLI) et l'indice d'ajustement comparatif (CFI) sont tombés en dessous de 0,90. L'erreur quadratique moyenne de l'approximation était supérieure à 0,08. Dans le même temps, les analyses bootstrap utilisant 1000 échantillons *bootstrap* suggèrent que tous les paramètres du modèle sont robustes.

Pour le modèle à cinq facteurs, tous les poids de régression étaient significatifs pour  $p < 0,01$  ou moins, ainsi que toutes les corrélations de facteurs et variances d'erreur. Les analyses *bootstrap* suggèrent que tous les paramètres du modèle sont robustes. L'examen des indices d'ajustement du modèle montre qu'il existe un ajustement raisonnable. Bien que le khi-deux soit significatif, le TLI est de 0,92 et le CFI de 0,93 (bien qu'un CFI égal ou supérieur à 0,95 soit considéré comme meilleur, les valeurs supérieures à 0,90 sont toujours très bonnes). La valeur RMSEA (0,065) était inférieure à 0,08.

Comme les deux modèles peuvent être considérés comme imbriqués, il est possible de les comparer directement pour déterminer lequel fournit un ajustement statistiquement meilleur pour les données. Ceci est fait avec le test de différence en khi-deux. Le khi-deux pour le modèle à quatre facteurs est 1074,48 avec 399 degrés de liberté, tandis que le khi-deux pour le modèle à cinq facteurs est 806,87 avec 395 degrés de liberté. La différence en khi-deux est 267,61 et la différence de degrés de liberté est 4. Ceci est significatif à  $p < 0,001$ . Puisque le modèle à cinq facteurs a obtenu la valeur khi-deux la plus faible, cela signifie que le modèle à cinq facteurs démontre un ajustement nettement meilleur pour l'échantillon que le modèle à quatre facteurs. Ces résultats sont très bons et suggèrent la validité structurelle de l'ESI-R avec un échantillon français. En général, les résultats appuient l'utilisation de l'ESI-R français.

### **3.3 L'étude comparative de la validation de l'ESI-R au Brésil et en France**

Le processus d'adaptation et de validation transculturelle de l'ESI-R au Brésil a été réalisé avec la participation de 493 brésiliens vivant dans différentes régions du pays (SILVA

et al., 2017). Les mesures prises pour développer ce travail ont été inspirées par le modèle proposé par Borsa, Damasio et Bandeira (2012), et les résultats obtenus concordent avec ceux trouvés dans d'autres études utilisant ESI-R (MACDONALD, 2000; MACDONALD et al., 2015). Le processus d'adaptation et de validation transculturelle de l'ESI-R en France a été réalisé avec la participation de 209 français.

Pour effectuer l'analyse comparative entre ces deux échantillons, nous avons commencé à construire un ensemble de données, regroupant les deux bases traitées. Ainsi, les répondants brésiliens et français, adultes des deux sexes, différents degrés de scolarité et avec divers types d'affinité religieuse ont été rassemblés. Afin de caractériser le profil de ces participants, les statistiques descriptives des variables démographiques ont été réalisées à l'aide du logiciel SPAD. Ensuite, il a été évalué comment les représentants des deux nationalités ont réalisé les dimensions de l'ESI-R. Pour cela, l'analyse de corrélation et le test-t de deux échantillons ont été développés. Le cadre théorique de l'ASI, à l'aide du logiciel CHIC, a été utilisé pour vérifier les niveaux de similarité, d'implication et de cohésion des variables principales et supplémentaires définies. Enfin, pour consolider l'étude comparative, le test d'invariance factorielle a été appliqué dans le but de valider l'adéquation des résultats avec l'ESI-R dans les deux pays en question.

### 3.3.1 Caractérisation des échantillons

La base de données utilisée dans cette étude comprend en général 702 participants<sup>16</sup>, 501 (71,4%) femmes et 200 (28,5%) hommes, impliquant une tranche d'âge de 18 à 85 ans. Nous avons trouvé 491 (69,9%) répondants ayant un niveau de scolarité majoritairement supérieur, 248 (35,3%) et 243 (34,6%) postuniversitaires, et 79 (11,3%) sans lien religieux. 304 (43,3%) indiquant une affinité avec la religion catholique, une tradition qui a obtenu le plus haut degré d'expressivité à cet égard.

Le graphique 1 montre la répartition par âge des répondants selon la nationalité. On peut voir au-delà de l'âge des répondants (brésilien - 18-80 ans et français - 19-85 ans), la moyenne

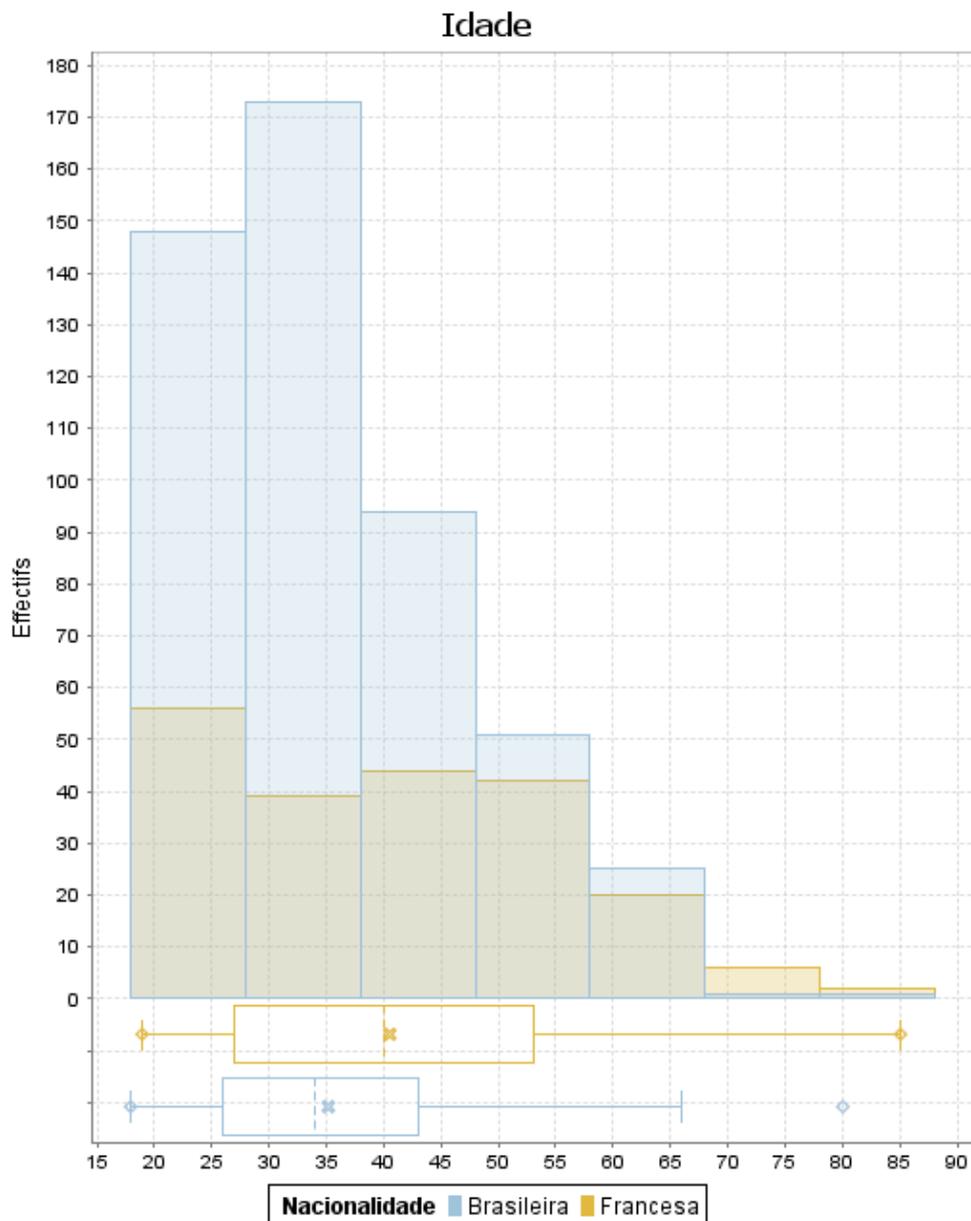
---

<sup>16</sup>Il y avait un participant brésilien qui n'a pas informé le sexe, un participant français qui n'a pas signalé le niveau d'éducation et vingt Brésiliens qui n'ont pas indiqué le type d'affinité religieuse qu'ils ont.

(brésilien - 35,15 ans et français - 40,45 ans) et la médiane (brésilien - français - 40 ans) échantillon.

La plus forte concentration de répondants brésiliens se situe dans le groupe d'âge 28-38, soit 173 (24,64%) individus, avec un âge moyen de 32,84 ans (DE = 2,786 ans). Pour les français, la fréquence la plus élevée se situe entre 18 et 28 ans, avec 56 (7,98%) participants, âge moyen 23,23 ans et SD = 2 382 ans. Les groupes d'âge ayant l'expression la plus faible pour l'échantillon brésilien étaient: 68 à 78 ans et 78 à 88 ans, chacun avec un représentant (0,142%). Pour le groupe français, 2 (0,285%) ont été identifiés dans la gamme de 78 à 88 ans.

**Graphique 1 - Age par Nationalité**



Source : l'auteur (2016)

Afin de comparer statistiquement les âges moyens des répondants brésiliens et français, le test-t a été réalisé pour deux échantillons<sup>17</sup>. Selon l'essai, étant donné que la valeur p (0,000) est inférieure au niveau de signification (0,05), l'hypothèse nulle (Ho) doit être rejetée. Ceci suggère que l'âge moyen des participants des deux nationalités étudiées est différent, et que pour cet échantillon, le groupe brésilien est plus jeune que le groupe français.

La comparaison de la variable sexe des brésiliens et des français qui ont participé à l'étude peut être observée au tableau 11. On constate que le sexe féminin a une plus grande expressivité pour l'échantillon brésilien (362 femmes - 73,6%) et français (139 femmes - 66,5%). Les répondants masculins comprennent 130 (26,4%) brésiliens et 70 (33,5%) français, soulignant que la participation masculine française est supérieure à la brésilienne.

**Tableau 11 - Sexe par Nationalité**

<b>Efetivos</b>			
<b>% em linha</b>	<b>Feminino</b>	<b>Masculino</b>	<b>Total</b>
<b>% em coluna</b>			
<b>Brasileira</b>	362	130	492
	73,6	26,4	100,0
	72,3	65,0	70,2
<b>Francesa</b>	139	70	209
	66,5	33,5	100,0
	27,7	35,0	29,8
<b>Total</b>	501	200	701
	71,5	28,5	100,0
	100,0	100,0	100,0

Source : l'auteur (2016)

Afin de comparer statistiquement ces résultats, le test non paramétrique khi-deux a été réalisé. Selon l'essai, puisque la valeur de p (0,058) était supérieure au niveau de signification (0,05), l'hypothèse nulle (Ho) ne peut pas être rejetée. Cela suggère que les variables sexe et nationalité peuvent être considérées comme indépendantes.

L'étude comparative du niveau de scolarité variable est résumée au tableau 12. L'indice le plus élevé observé pour l'échantillon brésilien correspond à 206 (41,8%) diplômés, tandis que pour le groupe français, il s'agit d'une maîtrise avec 91 répondants (43,8%). Les personnes

<sup>17</sup> Winter e Dodou (2010) - "Five-Point Likert Items: t test versus Mann-Whitney-Wilcoxon"

ayant obtenu un diplôme de grade inférieur concernant 167 (83,1%) brésiliens et 34 français (16,9%), et les docteurs se composent de 44 (60,3%) de nationalité brésilienne et 29 (39,7%) de nationalité française.

**Tableau 12 - Niveau de Scolarité par Nationalité**

Efetivos/ pesos							
% em linha	Doutorado	Graduação	HDR	Inferior Graduação	Mestrado	Outro	Total
% em coluna							
<b>Brasileira</b>	44	206	0	167	76	0	493
	8,9	41,8	0,0	33,9	15,4	0,0	100,0
	60,3	83,1	0,0	83,1	45,5	0,0	70,3
<b>Francesa</b>	29	42	3	34	91	9	208
	13,9	20,2	1,4	16,3	43,8	4,3	100,0
	39,7	16,9	100,0	16,9	54,5	100,0	29,7
<b>Total</b>	73	248	3	201	167	9	701
	10,4	35,4	0,4	28,7	23,8	1,3	100,0
	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Source : l'auteur (2016)

Selon le test non paramétrique khi-deux effectué, puisque la valeur p (0,000) était inférieure au niveau de signification (0,05), l'hypothèse nulle (Ho) doit être rejetée. Cela suggère que les variables nationalité et niveau d'éducation ne peuvent pas être considérées comme indépendantes.

En ce qui concerne l'affinité religieuse, on peut voir les résultats résumés dans le tableau 13, sur un total de 79 répondants qui affirment n'avoir aucun lien avec les traditions religieuses, représentant 11,6% de l'ensemble analysé, 48 (60,8% (39%) sont français. Ce contingent indique que 10,1% de l'échantillon brésilien étudié n'a aucune affinité religieuse, alors que pour le groupe français l'indice est de 14,8%. Selon le test du khi-deux, la valeur de p (0,078) était supérieure au niveau de signification (0,05), ce qui indique que l'hypothèse nulle (Ho) ne peut être rejetée. Cela suggère que les variables nationalité et aucune affinité religieuse peuvent être considérées comme indépendantes.

D'autre part, à l'exception des variables affinité avec le spiritisme et l'affinité avec les autres religions, les autres variables ont été considérées avec un degré d'affinité plus élevé par l'échantillon français que par le brésilien. Le spiritisme qui s'est produit en France, à Lyon, a obtenu une indication totale de 222 sujets apparentés, représentant 32,6% de l'ensemble analysé. Sur ce total, nous avons trouvé 193 (80,9%) brésiliens et 29 français (13,1%). Cette distribution

indique que 40,8% de l'échantillon brésilien a une affinité avec le spiritisme, alors que pour le groupe français l'indice est de 13,9%. Selon le test du khi-deux, la valeur de  $p$  (0,000) était inférieure au niveau de signification (0,05), ce qui indique que l'hypothèse nulle ( $H_0$ ) peut être rejetée. Cela suggère que les variables nationalité et affinité avec le spiritisme ne peuvent être considérées comme indépendantes.

La tradition religieuse qui a obtenu une plus grande expressivité pour les deux nationalités était le catholicisme. Sur le total de 304 participants liés à la tradition catholique, représentant 44,6% de l'ensemble analysé, 193 (63,5%) sont brésiliens, même nombre de liés à la philosophie spirituelle, et 111 (36,5%) sont français. Ce scénario révèle que 40,8% de l'échantillon brésilien a une affinité avec le catholicisme et pour le groupe français l'indice est de 53,1%. Selon le test khi-deux, la valeur de  $p$  (0,003) était inférieure au niveau de signification (0,05), ce qui indique que l'hypothèse nulle ( $H_0$ ) peut être rejetée. Cela suggère que les variables nationalité et affinité avec le catholicisme ne peuvent pas être considérées comme indépendantes.

L'islam était la religion qui a obtenu le niveau le plus bas de personnes de même opinion. Sur les 23 répondants qui ont indiqué une affinité religieuse avec cette tradition, représentant 3,4% du groupe analysé, 4 (17,4%) sont brésiliens et 19 (82,6%) sont français. Ce résultat montre que seulement 0,8 de l'échantillon brésilien étudié a une affinité avec l'islam, alors que pour le groupe français l'indice est de 9,1%. Selon le test du khi-deux, la valeur de  $p$  (0,000) était inférieure au niveau de signification (0,05), ce qui indique que l'hypothèse nulle ( $H_0$ ) peut être rejetée. Cela suggère que les variables nationalité et affinité avec l'Islam ne peuvent pas être considérées comme indépendantes.

Tableau 13 - Affinité Religieuse x Nationalité

Efetivos/pesos	Sem afinidade		Budismo		Catolicismo		Hinduísmo		Judaísmo		Islamismo		Protestantismo		Espiritismo		Outras religiões		Todas as religiões	
	% em linha		Total **		Total **		Total **		Total **		Total **		Total **		Total **		Total **		Total **	
	% em coluna		Total **		Total **		Total **		Total **		Total **		Total **		Total **		Total **		Total **	
Brasileira	48	473	92	473	193	473	33	473	15	473	4	473	74	473	193	473	63	473	2	473
	10,1	100,0	19,5	100,0	40,8	100,0	7,0	100,0	3,2	100,0	0,8	100,0	15,6	100,0	40,8	100,0	13,3	100,0	0,4	100,0
	60,8	69,4	55,1	69,4	63,5	69,4	63,5	69,4	45,5	69,4	17,4	69,4	68,5	69,4	86,9	69,4	78,8	69,4	66,7	69,4
Francesa	31	209	75	209	111	209	19	209	18	209	19	209	34	209	29	209	17	209	1	209
	14,8	100,0	35,9	100,0	53,1	100,0	9,1	100,0	8,6	100,0	9,1	100,0	16,3	100,0	13,9	100,0	8,1	100,0	0,5	100,0
	39,2	30,6	44,9	30,6	36,5	30,6	36,5	30,6	54,5	30,6	82,6	30,6	31,5	30,6	13,1	30,6	21,3	30,6	33,3	30,6
Total	79	682	167	682	304	682	52	682	33	682	23	682	108	682	222	682	80	682	3	682
	11,6	100,0	24,5	100,0	44,6	100,0	7,6	100,0	4,8	100,0	3,4	100,0	15,8	100,0	32,6	100,0	11,7	100,0	0,4	100,0
	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

	Padrão	Corrigido																		
Nombre de cases d'effectif théorique < 5	0		0		0		0		0		0		0		0		0		2	
Nombre de degrés de liberté	1		1		1		1		1		1		1		1		1		1	
Khi-2 (k)	3,106	2,665	21,174	20,294	8,886	8,395	0,920	0,644	9,320	8,176	30,240	27,763	0,042	0,008	47,872	46,653	3,764	3,280	0,010	0,277
P-value	0,078	0,103	0,000	0,000	0,003	0,004	0,338	0,422	0,002	0,004	0,000	0,000	0,837	0,927	0,000	0,000	0,052	0,070	0,919	0,599
T de Tschuprow	0,067	0,063	0,176	0,173	0,114	0,111	0,037	0,031	0,117	0,109	0,211	0,202	0,008	0,004	0,265	0,262	0,074	0,069	0,004	0,020
V de Cramer	0,067	0,063	0,176	0,173	0,114	0,111	0,037	0,031	0,117	0,109	0,211	0,202	0,008	0,004	0,265	0,262	0,074	0,069	0,004	0,020

Source : l'auteur (2016)

### 3.3.2 Caractérisation des dimensions de l'ESI-R

La matrice de corrélation entre toutes les dimensions de l'ESI-R, centrée sur les données brésiliennes et françaises (702 répondants) présentées dans le tableau 14, montre le modèle observé avec l'étude isolée de cet inventaire avec les échantillons brésiliens et français. Des corrélations significatives et élevées ont été trouvées impliquant les dimensions. De plus, il existe une corrélation entre les dimensions EWB-PAR, négatives et d'amplitude bien en dessous des corrélations entre les autres dimensions de l'ESI-R.

Tableau 14 - Matrice de corrélation entre toutes les dimensions de l'ESI-R

Matriz de correlação		esicos	esiepd	esiewb	esipar	esirel
Dimensão	Parâmetro					
esicos	Correlação de Pearson	1,000				
	p-value	0,000				
esiepd	Correlação de Pearson	0,724	1,000			
	p-value	0,000	0,000			
esiewb	Correlação de Pearson	-0,011	-0,070	1,000		
	p-value	0,768	0,065	0,000		
esipar	Correlação de Pearson	0,517	0,606	-0,146	1,000	
	p-value	0,000	0,000	0,000	0,000	
esirel	Correlação de Pearson	0,798	0,636	-0,011	0,465	1,000
	p-value	0,000	0,000	0,780	0,000	0,000

Source: l'auteur (2016)

L'étude des corrélations entre les variables démographiques et les 702 répondants est résumée au tableau 15. Certaines différences sont observées lorsque l'ensemble est analysé. À l'exception de l'affinité variable avec le judaïsme, tous les autres ont au moins une corrélation avec certaines des dimensions de l'ESI-R.

La variable de nationalité a une corrélation négative avec toutes les dimensions ESI-R, sauf avec ISF. Cela signifie que l'échantillon brésilien (codé 0) présente des résultats plus expressifs pour les dimensions corrélées que l'échantillon français (codé 1).

La variable de genre présente également des corrélations négatives avec les dimensions COS, PAR et REL, mais de moindre ampleur. Cela suggère que les femmes (codées = 0) ont des résultats plus expressifs pour les dimensions corrélées que les hommes (codés = 1).

À l'exception de la dimension REL, les autres dimensions de l'ESI-R ont une corrélation avec la variable d'âge. Cela n'a pas été observé dans d'autres études, généralement il y a corrélation (même avec de faibles valeurs) entre REL-Age.

La variable de niveau d'éducation a une corrélation négative avec les dimensions EPD et REL et positive avec la dimension EWB. Ceci suggère qu'un degré inférieur de scolarité est associé à la dimension phénoménologique existentielle de la spiritualité et de la religiosité, alors qu'un niveau d'éducation plus élevé est lié à des niveaux plus élevés de bien-être.

À l'exception de l'EWB, les autres dimensions de l'ESI-R ont une corrélation négative avec la variable sans affinité religieuse. Cela est dû à la façon dont la variable a été codée (le code "0" signifie que le participant a une affinité religieuse). D'autre part, l'affinité variable avec toutes les religions n'est corrélée qu'avec l'EWB, ce qui suggère qu'un intérêt religieux inférieur est lié à des niveaux plus élevés de bien-être.

L'affinité variable avec le bouddhisme n'est pas seulement en corrélation avec la dimension REL, alors que l'affinité variable avec l'islamisme n'est en corrélation avec la dimension EPD. La seule variable qui est en corrélation avec toutes les dimensions de l'inventaire de recherche est l'affinité avec le spiritualisme. La corrélation négative entre EWB-afin\_Spiritisme suggère qu'un plus grand intérêt pour les questions de philosophie spirite est lié à des niveaux inférieurs de bien-être.

Les autres variables ont une corrélation avec au moins une dimension de l'ESI-R.

Tableau 15 - Corrélations entre les variables démographiques et dimensions de l'ESI- (N=702)

Dimensões	Parâmetros	Nacionalidade	Sexo	Idade	Nível Educacional	Sem_Afin_Rel	Afin_Budismo	Afin_Catolicismo	Afin_Hinduismo	Afin_Judaismo	Afin_Islamismo	Afin_Protestantismo	Afin_Espiritismo	Afin_Outras_Rel	Afin_Todas_Rel
esicos	Correlação de Pearson	-0,270	-0,121	0,145	-0,042	-0,500	0,131	0,038	0,162	0,075	0,014	0,077	0,328	0,131	0,024
	p-value	0,000	0,001	0,000	0,262	0,000	0,001	0,328	0,000	0,051	0,716	0,045	0,000	0,001	0,525
esiepd	Correlação de Pearson	-0,388	-0,049	0,098	-0,082	-0,298	0,155	-0,076	0,196	0,048	-0,108	-0,038	0,387	0,250	0,017
	p-value	0,000	0,194	0,009	0,031	0,000	0,000	0,047	0,000	0,211	0,005	0,319	0,000	0,000	0,659
esiewb	Correlação de Pearson	-0,057	-0,001	0,081	0,095	0,030	-0,099	-0,043	-0,042	-0,033	-0,059	0,017	-0,111	0,000	-0,076
	p-value	0,131	0,988	0,031	0,012	0,434	0,010	0,260	0,275	0,383	0,123	0,654	0,004	0,990	0,046
esipar	Correlação de Pearson	-0,210	-0,075	0,212	-0,011	-0,249	0,214	-0,088	0,192	0,042	-0,063	-0,195	0,545	0,226	0,042
	p-value	0,000	0,046	0,000	0,781	0,000	0,000	0,021	0,000	0,271	0,100	0,000	0,000	0,000	0,275
esirel	Correlação de Pearson	-0,477	-0,167	0,048	-0,161	-0,479	-0,073	0,107	0,069	0,005	-0,028	0,120	0,325	0,037	-0,006
	p-value	0,000	0,000	0,203	0,000	0,000	0,058	0,005	0,071	0,893	0,464	0,002	0,000	0,333	0,882

Source: l'auteur (2016)

Afin de comparer statistiquement les moyennes des dimensions ESI-R des réponses brésilienne et française, un test t a été réalisé pour deux échantillons. À l'exception de l'EWB, les autres dimensions de l'ESI-R présentaient chacune une valeur de p (0,000) inférieure au niveau de signification (0,05). Ainsi, on peut rejeter l'hypothèse nulle (Ho) pour chaque test effectué, ce qui suggère que l'échantillon brésilien présente une moyenne plus élevée des dimensions COS, EPD, PAR et REL que le groupe français.

En ce qui concerne la dimension EWB, on a trouvé une valeur de p (0,153) qui était supérieure au niveau de signification (0,05) et avec cela, l'hypothèse nulle (Ho) ne peut pas être rejetée. Ce résultat suggère que les moyennes de la dimension EWB pour les échantillons brésilien et français sont statistiquement les mêmes.

### 3.3.3 Analyse statistique implicite de l'ESI-R

La première étape pour commencer le processus d'analyse statistique a été la définition des variables supplémentaires et principales, décrites dans le tableau 16. Les variables supplémentaires correspondent aux variables démographiques, sexe, nationalité, âge, état matrimonial, niveau d'instruction, croyances et pratiques religieuses, affinité religieuse et validation d'échelle. Les principales concernent les variables modales, ESI1COS, ESI2EPD jusqu'à ESI30REL, dont les valeurs sont contenues dans l'ensemble {0 ; 0,25 ; 0,50 ; 0,75 et 1}.

**Tableau 16 - Description des variables supplémentaires et principales de l'ASI**

Variável	Tipo	Código	Descrição da Variável Codificada
Sexo	Suplementar	Masculino s	Sexo masculino
		Feminino s	Sexo feminino
Nacionalidade	Suplementar	Brasileira s	Nacionalidade brasileira
		Francesa s	Nacionalidade francesa
Idade	Suplementar	Id <20 s	Idade abaixo de 20 anos
		20<Id<30 s	Idade entre 20 e abaixo de 30 anos
		30<Id<40 s	Idade entre 30 e abaixo de 40 anos
		40<Id<50 s	Idade entre 40 e abaixo de 50 anos
		50<Id<60 s	Idade entre 50 e abaixo de 60 anos
		60<Id<70 s	Idade entre 60 e abaixo de 70 anos
		70<Id<80 s	Idade entre 70 e abaixo de 80 anos
Id≥80 s	Idade igual ou acima de 80 anos		
Estado Civil	Suplementar	Solteiro s	Estado civil solteiro
		Casado s	Estado civil casado
		Concubinato s	Vive em regime de concubinato
		PAC s	PAC
		Separado s	Estado civil separado
		Divorciado s	Estado civil divorciado
		Viúvo s	Estado civil viúvo
Outro_Est_Civ	Outro estado civil		
Nível Educacional	Suplementar	Inf_Graduação s	Nível educacional - inferior a graduação
		Graduação s	Nível educacional - graduação
		Mestrado s	Nível educacional - mestrado
		Doutorado s	Nível educacional - doutorado
		HDR s	Nível educacional - HDR
Outro_Niv_Edu s	Outro nível educacional		
Crença e prática Religiosa	Suplementar	Tem_rel_e_pratica s	Tem religião e é praticante
		Tem_rel_nao_pratica s	Tem religião mas não é praticante
		Não_tem_rel s	Não tem religião
		Ateísta s	É ateu
Não_responde_prat_rel s	Preferiu não responder		
Afinidade Religiosa	Suplementar	Sem_Afin_Rel s	Sem afinidade religiosa
		Afin_Afrobrasil s	Afinidade com o Candomblé, Umbanda
		Afin_Budismo s	Afinidade com o Budismo
		Afin_Católica s	Afinidade com a religião Católica
		Afin_Espírita s	Afinidade com o Espiritismo
		Afin_Hinduismo s	Afinidade com o Hinduísmo
		Afin_Islamismo s	Afinidade com o Islamismo
		Afin_Judaísmo s	Afinidade com o Judaísmo
		Afin_Protestante s	Afinidade com a religião Protestante
		Afin_Outras s	Afinidade com outras religiões
Afin_Todas s	Afinidade com todas as religiões		
Itens do ESI-R	Principal	ESI1COS	A espiritualidade é uma parte importante de quem eu sou como pessoa
		ESI2EPD	Já tive uma experiência em que eu parecia estar intimamente ligado a todas as coisas.
		ESI3EWB	Sempre parece que estou fazendo as coisas da maneira errada
		ESI4PAR	É possível se comunicar com os mortos
		ESI5REL	Eu acredito que frequentar cultos ou práticas religiosas é importante
		ESI6COS	A espiritualidade é uma parte essencial da existência humana
		ESI7EPD	Já tive uma experiência onde eu parecia ir além do tempo e do espaço
		ESI8EWB	Eu não me sinto confortável comigo mesmo
		ESI9PAR	Eu acredito que bruxaria existe

		ESI10REL	Eu tenho um sentimento de proximidade com um Ser Superior
		ESI11COS	Estou mais consciente das minhas escolhas de vida por causa da minha espiritualidade.
		ESI12EPD	Eu já tive uma experiência mística, ou seja, uma experiência espiritualmente significativa que parecia ir além do entendimento humano
		ESI13EWB	Muito do que eu faço na vida parece feito por obrigação, e não de forma espontânea.
		ESI14PAR	É possível adivinhar o futuro
		ESI15REL	Eu me vejo como uma pessoa voltada para a religião
		ESI16COS	Eu tento considerar todos os elementos de um problema, incluindo os aspectos espirituais, antes de tomar uma decisão
		ESI17EPD	Já tive uma experiência de união com uma Força maior do que eu
		ESI18EWB	Minha vida é frequentemente problemática
		ESI19PAR	Eu não acredito em espíritos ou fantasmas
		ESI20REL	Eu vejo Deus ou um Poder Superior presente em tudo que faço
		ESI21COS	Minha vida tem se beneficiado da minha espiritualidade
		ESI22EPD	Eu já tive uma experiência na qual tudo parecia divino
		ESI23EWB	Eu me sinto tenso com frequência
		ESI24PAR	Eu acho que a psicocinese, ou seja, mover objetos com a força da mente é possível.
		ESI25REL	Eu pratico alguma forma de oração
		ESI26COS	Eu acredito que dar atenção ao próprio crescimento espiritual é importante
		ESI27EPD	Já tive uma experiência na qual eu parecia ir além da percepção normal que tenho de mim mesmo.
		ESI28EWB	Eu sou uma pessoa infeliz.
		ESI29PAR	É possível sair do próprio corpo
		ESI30REL	Eu acredito que Deus ou um Poder Superior é responsável pela minha existência.
Validação	Suplementar	ESI31V1 s	Validação de face- Este questionário parece estar medindo espiritualidade
		ESI32V2 s	Validação das respostas - Eu respondi a todas as afirmações com sinceridade

Source: l'auteur (2016)

Ensuite, trois tableaux ont été construits avec les données relatives à ces variables pour le traitement avec le logiciel CHIC. Chaque tableau a un nombre de lignes et de colonnes selon le nombre de participants à l'étude et les variables supplémentaires considérées, respectivement.

Le processus de l'ASI du ESI-R a comporté quatre études pour chaque tableau avec des données provenant d'échantillons français, brésiliens et combinés.

La première étude a consisté en l'analyse de la relation de similarité, une classification établie basée sur le modèle de I. C. Lerman (1981), où les indices de probabilité sont utilisés.

Dans cette phase, la contribution des variables supplémentaires à cette relation a également été vérifiée.

La deuxième étude se réfère à l'implication parmi les items ESI-R. Les indices d'implication ont été calculés en utilisant la loi binomiale prenant comme référence la théorie classique. Pour chaque étude, le graphe implicatif a été élaboré pour les niveaux de confiance de 0,999 (couleur rouge - tracé à très forte intensité); 0,99 (couleur bleue - tracé à forte intensité); 0,95 (couleur verte - tracé à intensité régulière) et 0,90 (couleur grise - tracé à une faible intensité). Après avoir identifié les chemins implicatifs, la contribution des variables supplémentaires à ces chemins a été vérifiée.

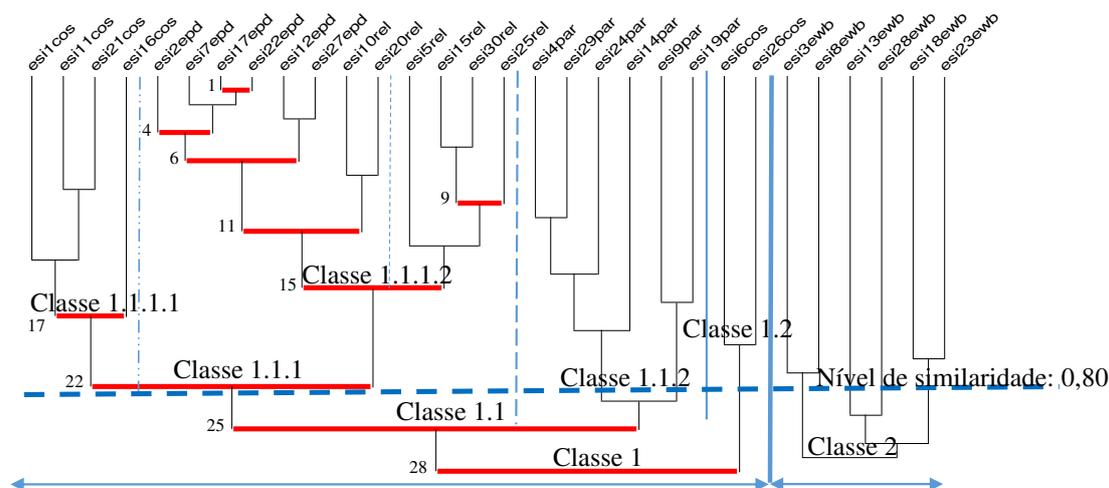
La troisième étude a montré la cohérence des réponses données par les sujets. La dernière étude a été caractérisée par le processus de réduction des variables qui caractérisent les éléments de l'instrument de recherche.

Pour le traitement ASI, à l'aide du logiciel CHIC, on a choisi le modèle mathématique classique, qui est basé sur la loi de probabilité binomiale. Ce paramétrage est essentiel pour le développement des études ASI. Une fois les paramètres configurés, l'étape suivante consiste à sélectionner la base de données pour démarrer le traitement statistique. De cette façon, dans la suite du travail il sera exposé les analyses effectuées avec l'échantillon français.

### 3.3.3.1 Analyse de similarité - échantillon français

L'étude de similarité entre les variables réalisées avec la base de données française est illustrée dans le graphique 2. La structure est composée de 30 variables principales, 40 variables supplémentaires et 28 niveaux de similarité entre 0,999964 et 0,217195, impliquant un échantillon de 209 répondants français. De ces interactions, il y a dix «noeuds» significatifs dans les niveaux rouge surlignés. Le nœud le plus significatif est au niveau 22. Un indice de similarité minimum de 0,80 a été établi pour le développement de l'analyse et l'étude a été réduite à 22 niveaux.

Graphique 2 - Arbre des similarités – échantillon français



Source: l'auteur (2016)

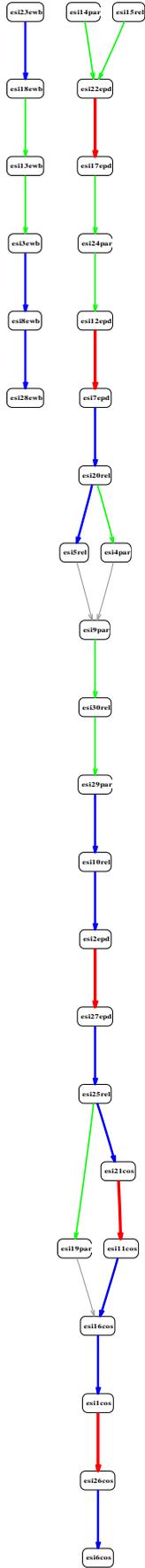
On peut observer deux macro-classes qui ont été constituées à partir des dimensions de l'ESI-R (Graphique 2). La classe 1 comprend les dimensions dimensions COS, EPD, REL e PAR et la classe 2 correspond à la dimension EWB. Cette structure corrobore le résultat de la matrice factorielle des composantes principales. Il y a ensuite deux sous-classes. La sous-classe 1.1 implique les dimensions COS, EPD e REL et la sous-classe 1.2 concentre les items esi6cos e esi26cos. Ainsi, pour les répondants français, il existe un haut niveau de similarité entre les dimensions EPD-REL (subclasse 1.1.1.2), et une partie des éléments de dimension COS (subclasse 1.1.1.1).

Sur les vingt-huit niveaux de similarité, le premier niveau indique la relation entre les variables esi17epd et esi22epd, dont la valeur de similarité est 0,999964 (la plus grande trouvée). Cela suggère qu'il existe un lien fort entre les assertions: "J'ai eu une expérience d'union avec une Force supérieure à moi-même" et "J'ai eu une expérience où tout semblait divin". Cette classe a été construite avec la plus grande contribution des catégories: femmes, groupe d'âge entre 50 et 60 ans, divorcé, niveau d'éducation inférieur à l'obtention du diplôme, avoir la religion et pratiquer, n'ont aucune religion et ont une affinité avec le spiritisme.

### 3.3.3.2 Analyse implicative - échantillon français

L'analyse implicative des variables qui constituent la base de données française est illustrée dans le graphique 3. On vérifie les principales variables de l'étude et les paramètres d'ajustement des quatre niveaux de confiance et d'indication du degré d'intensité des traits.

Graphique 3 - Graphe implicatif – échantillon français



Trois chemins implicatifs caractérisent que toutes les variables principales ont été identifiées. Le chemin 1 se compose des éléments de la dimension EWB. Le chemin est établi par deux routes avec le niveau de confiance 0.99 et une route avec le niveau de confiance 0.95. Le chemin 1 a eu la contribution des variables supplémentaires masculines, groupe d'âge entre 70 à 80 ans, marié, un autre niveau éducatif, religieux et pratiquant, et non affilié à d'autres traditions religieuses. La variable qui a le plus contribué à ce chemin est 70 <Id <80.

Ce chemin indique que le niveau de bien-être est caractérisé comme un processus, initié avec l'atténuation des tensions fréquentes de la vie quotidienne, et avec la gestion et la résolution des problèmes. Ensuite, un autre élément important est le développement des activités d'une manière plus spontanée, génératrice de plaisir, afin de se sentir satisfait, confortable avec soi-même et ainsi devenir heureux. Ce chemin souligne que la dimension de bien-être, pour les participants à l'étude française, provoque une ambiguïté des sentiments de croyance religieuse et d'affinité, étant liée à la maturité de l'individu.

Les chemins 2 et 3 sont constitués des mêmes variables. La différence est que le chemin 2 fait partie de l'élément esi14par et le chemin 3 commence avec la variable esi15rel. Les deux chemins comprennent les quatre niveaux de confiance définis. Pour le niveau de 0,999, cinq chemins ont été trouvés, impliquant dix variables (esi22epd-esi17epd; esi12epd-esi7epd; esi2epd-esi27epd; esi21cos-esi11cos e esi1cos-esi26cos). Déjà pour le niveau 0,99, cinq chemins ont été identifiées qui envisagent quatorze items de l'ESI-R (esi7epd-esi20rel-esi15rel; esi29par-esi10rel-esi2epd; esi27epd-esi25rel-esi21cos; esi11cos-esi16cos-esi1cos e esi26cos-esi6cos). En considérant le niveau de confiance de 0,95, nous avons observé six chemins qui contiennent treize variables (esi14par-esi22epd; esi15rel-esi22epd; esi17epd-esi24par-esi12epd; esi20rel-esi4par; esi9par-esi30rel-esi29par e esi25rel-esi19par).. Enfin, pour le niveau de confiance 0,90. Trois chemins implicatifs ont été obtenus qui interconnectent cinq éléments de l'ESI-R (esi5rel-esi9par; esi4par-esi9par e esi19par-esi16cos).

Le chemin 2 (esi14par-esi22epd-esi17epd-esi24par-esi12epd-esi7epd-esi20rel-esi4par-esi9par-esi30rel-esi29par-esi10rel-esi2epd-esi27epd-esi25rel-esi19par-esi16cos-esi1cos-esi26cos-esi6cos) a eu la contribution des variables supplémentaires féminin, groupe d'âge entre 50 et 60 ans, divorcé, niveau d'éducation inférieur à l'obtention du diplôme, ont la religion et sont pratiquants et ont une affinité avec le spiritisme. La variable qui a le plus contribué à ce chemin est l'affinité avec le spiritisme.

On peut dire que ce chemin est initié avec la croyance paranormale d'avoir la clairvoyance. Il implique ensuite les expériences phénoménologiques de la perception divine et

l'intégration avec une Force Suprême. Cela conduit à une autre croyance paranormale, psychokinèse. Dans la séquence, il revient aux expériences phénoménologiques mystiques et trans-temporelles et trans-spatiales. Dans la continuité, il se tourne vers la religiosité, en reconnaissant la présence divine dans tout ce qu'il fait. C'est un point de connexion avec les croyances paranormales de communicabilité avec les esprits et l'existence de la sorcellerie. Encore une fois, elle reprend la dimension de la religiosité avec la croyance en la puissance divine sur la vie. Dans le même temps, il souligne une autre croyance paranormale, la possibilité de quitter le corps et peu après, il se connecte à la religiosité, en admettant le sentiment de proximité avec la divinité. Il est donc rebranché avec les expériences phénoménologiques de se percevoir intégré à toutes les choses et se percevant avec une vue transpersonnelle de soi. De cette façon, il rejoint la religiosité et prétend exercer une forme de prière, déclarant plus tard qu'il ne croit pas aux esprits ou aux fantômes. À partir de ce moment, il suit les éléments de la dimension axée sur l'orientation cognitive de la spiritualité. Il considère l'importance d'une vision intégrale-holistique avant de prendre toute décision, reconnaît l'importance de la spiritualité pour soi-même, accorde une attention au développement spirituel et comprend que la spiritualité est une partie essentielle de l'existence humaine.

En général, on peut considérer que pour l'échantillon français, cela soulève une trajectoire dans laquelle la spiritualité est un lien des dimensions PAR-EPD-REL-COS. Plus spécifiquement, la spiritualité est un chemin qui peut être initié à partir de croyances paranormales, qui sont reconnues et admises dans la mesure où l'on a (avait) des expériences phénoménologiques et l'on a (avait) des croyances et la proximité à une Force Supérieure, le Divin et avec la pratique d'une certaine forme de prière. Sur ce chemin, on arrive à l'orientation cognitive de la spiritualité, de façon à la comprendre comme une partie essentielle de l'existence humaine.

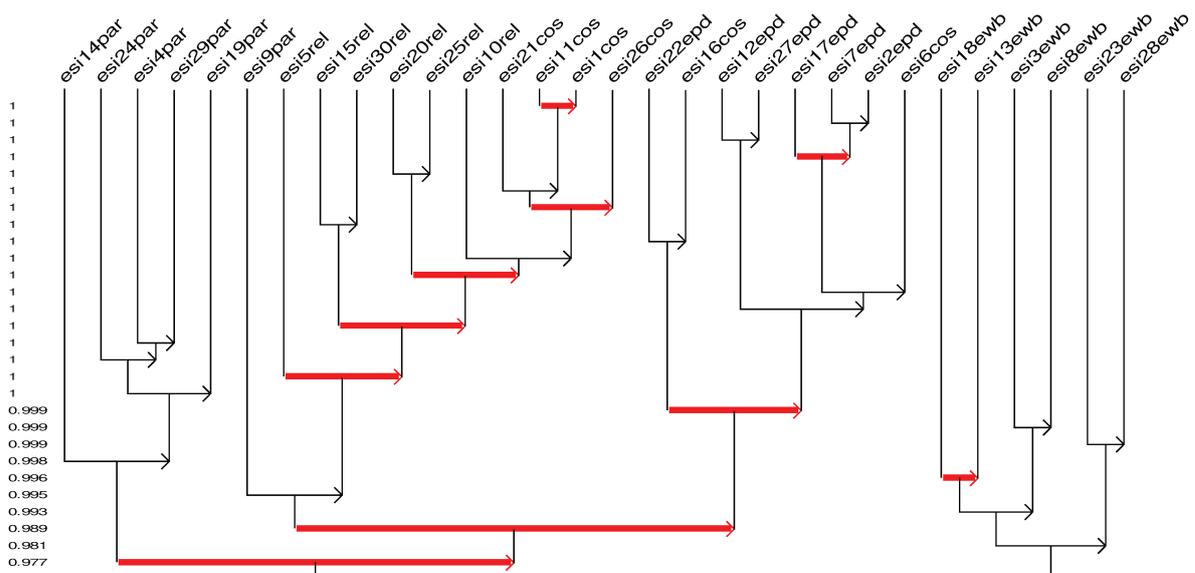
Le chemin 3 (esi15rel-esi22epd-esi17epd-esi24par-esi12epd-esi7epd-esi20rel-esi4par-esi9par-esi30rel-esi29par-esi10rel-esi2epd-esi27epd-esi25rel-esi19par-esi16cos-esi1cos-esi26cos-esi6cos) n'a qu'une différence par rapport au chemin 2, le point de départ, puisque dans ce dernier, le chemin commence à partir de l'élément esi14par. Une autre différence concerne la contribution de la variable supplémentaire « croyance et pratique religieuse ». De cette façon, en plus de prévaloir la contribution des femmes, groupe d'âge entre 50 et 60 ans, divorcé, niveau d'éducation inférieur à l'obtention du diplôme, l'affinité avec le spiritisme et à la religion et pratique, a également été identifié la contribution de la variable n'a pas de religion, suscitant plusieurs questions autour de ce résultat.

Comment un chemin initié par la variable esi15rel, peut-il avoir une variable supplémentaire "n'a pas de religion" qui contribue pour ce chemin? Qu'est-ce qui a causé le résultat du reste du chemin? En d'autres termes, quelles variables, quelles croyances, quelles expériences, quelles orientations ont attiré des individus non-religieux pour contribuer significativement à cette chemin? Plutôt que de répondre à de telles questions, cette découverte suggère que le(s) chemin(s) de la spiritualité échappe(nt) à des chemins directeurs de but, qu'il soit religieux, mystique, intellectuel ou culturel. Ces chemins semblent indiquer des chemins qui convergent vers la divergence des positions afin d'élargir la vision du monde et d'être, ainsi que divergent pour la convergence des buts multidimensionnels. Ce sont des opposés qui se soutiennent et s'opposent mutuellement dans la trajectoire de la vie.

### 3.3.3.3 Analyse cohésitive - échantillon français

L'arbre cohésitif de l'échantillon français indiqué dans le graphique 4 montre que toutes les variables principales impliquent ou sont impliquées par d'autres variables. Elles favorisent un niveau élevé de cohésion entre les variables, ce qui assure la cohérence de l'instrument de recherche (ESI-R).

**Graphique 4 - Arbre cohésitif – échantillon français**



Source: l'auteur (2016)

Sur les vingt-huit niveaux de cohésion du graphique 4, dix ont des noeuds significatifs (au niveau 1, 4, 7, 11, 14, 17, 19, 23, 26 e 28). Le noeud le plus significatif est au niveau 26, qui a un indice de cohésion de 0,989. Cette classe implique la relation entre les variables ((esi9par (esi5rel ((esi15rel esi30rel) ((esi20rel esi25rel) (esi10rel ((esi21cos (esi11cos esi1cos)) esi26cos)))))) ((esi22epd esi16cos) ((esi12epd esi27epd) ((esi17epd (esi7epd esi2epd)) esi6cos)))).

### 3.3.3.4 Réduction des variables - échantillon français

Le processus de réduction des variables qui composent l'échantillon français a été réalisé avec le seuil d'équivalence fixé à 0,9. Cela a permis l'identification de 254 relations d'équivalence. Par exemple, la variable esi1cos qui est équivalente aux variables esi2epd; esi4par; esi5rel; esi6cos; esi7epd; esi9par; esi10rel; esi11cos; esi12epd; esi15rel; esi16cos; esi17epd; esi20rel; esi21cos; esi22epd; esi25rel; esi26cos, esi27epd, esi29par e esi30rel. Une fois le traitement d'équivalence terminé, les variables représentatives de la classe ont été obtenues:

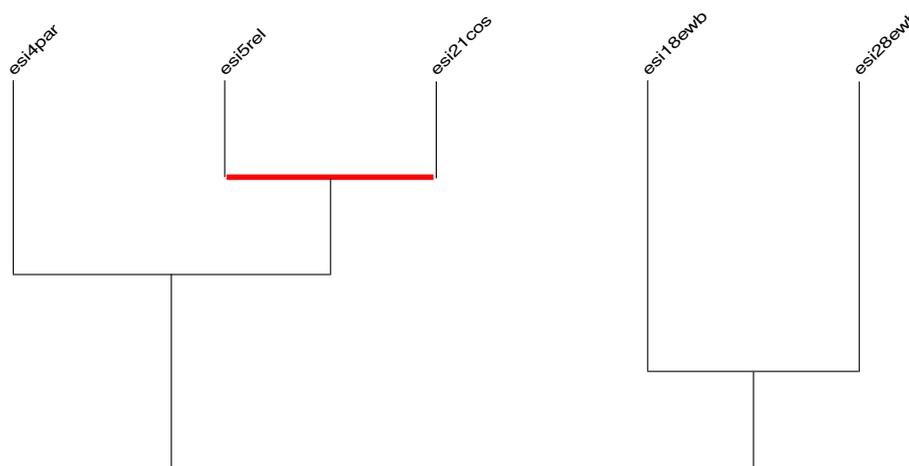
<p><b>esi21cos:</b> Classe (esi6cos esi2epd esi1cos esi30rel esi29par esi27epd esi26cos esi20rel esi25rel esi17epd esi22epd esi16cos esi21cos esi15rel esi12epd esi11cos esi10rel esi7epd)</p> <p><b>esi4par:</b> Classe (esi9par esi24par esi19par esi14par esi4par)</p> <p><b>esi18ewb:</b> Classe (esi3ewb esi13ewb esi8ewb esi23ewb esi18ewb)</p>
---

En plus de ces représentants de classes variables, les deux autres restent (esi28ewb e esi5rel) un ensemble de cinq éléments qui constituent l'ESI-R réduit pour l'échantillon français. On constate qu'il n'y a pas de variable représentative de la dimension EPD, et il y a deux éléments de la dimension EWB. A partir de cet ensemble de variables le tableau de données réduites a été construit, ce qui a permis le nouveau traitement statistique à l'aide du logiciel CHIC. Ainsi, nous générons pour l'ESI-R réduit l'arbre de similarité, le graphe implicatif et l'arbre cohésitif.

L'arbre des similarités pour l'ESI-R réduit (graphique 5) présente une seule classe ((esi4par (esi5rel esi21cos)) (esi18ewb esi28ewb)) dont le niveau de similarité est 0,0283865. Cette classe est divisée en sous-classe 1.1 (esi4par (esi5rel esi21cos)) avec similarité de

0.829971 et sous-classe 1.2 (esi18ewb esi28ewb) avec similarité de 0.721883. Le seul nœud significatif trouvé dans cet arbre est au niveau 1 (esi5rel esi21cos), dont la similarité est 0.938607. Ce résultat suggère qu'une représentation simplifiée du modèle de spiritualité pour l'échantillon français, à partir de l'ESI-R, comporte quatre dimensions (PAR, REL, COS et EWB). De ces quatre, il y a un degré élevé de similarité entre les dimensions REL et COS.

**Graphique 5 - Arbre des similarités pour l'ESI-R réduit – échantillon français**



Source: l'auteur (2016)

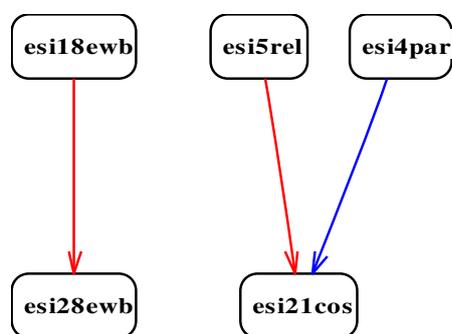
Le graphe implicatif pour l'ESI-R réduit (graphique 6), présente deux chemins au niveau de confiance correspondant à 99% et un chemin au niveau correspondant à 95% de confiance.

Le chemin 1 indique la relation implicative entre les éléments « esi18ewb » et « esi28ewb ». Cela suggère que la dimension bien-être existentiel, pour les répondants français, en tant qu'expression de spiritualité, marche indépendamment des autres dimensions et implique une vie sans problèmes et heureuse.

Le chemin 2 indique la relation implicite entre les les éléments « esi5rel » et « esi21cos ». Ce lien suggère que les dimensions de la religiosité et l'orientation cognitive de la spiritualité étaient représentées par la perception que la participation dans activités religieuses bénéficient (développent) la spiritualité. En d'autres termes, cela renforce l'idée que les gens les plus inclinés à la religiosité ont tendance à avoir une meilleure compréhension des expressions de la spiritualité.

Enfin, le chemin 3 implique les variables esi4par e esi21cos, au niveau de confiance de 0,95. Plus précisément, ce chemin que les dimensions de PAR et de COS ont été perçues par l'échantillon français, de façon réduite, dans la mesure où la communicabilité avec les morts bénéficie (développe) à la spiritualité. En d'autres termes, cette observation réitère la conviction que les personnes ayant une plus grande sensibilité et une meilleure perception du plan spirituel (paranormaux, médiums, gourous spirituels, etc.) ont tendance à mieux comprendre les expressions de la spiritualité.

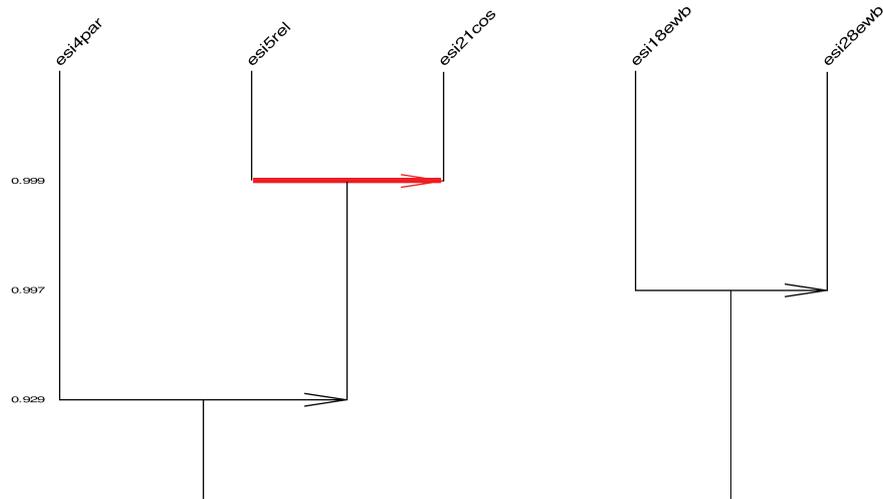
**Graphique 6 - Graphe implicatif pour l'ESI-R réduit- échantillon français**



Source: l'auteur (2016)

L'arbre de cohésitif pour l'ESI-R réduit, représenté dans le graphique 7, montre trois niveaux de cohésion entre les variables, dont, on présente le nœud significatif (au niveau 1). La classe (esi4par (esi5rel esi21cos)), au niveau 3, a une cohésion de 0,929; Déjà la classe (esi18ewb esi28ewb), au niveau 2 , indique une cohésion de 0,997. Enfin, la classe ((esi5rel esi21cos), au niveau 1, indique une cohésion de 0.999, caractérisant le noeud le plus significatif.

**Graphique 7 - Arbre cohésitif pour l'ESI-R réduit – échantillon français**

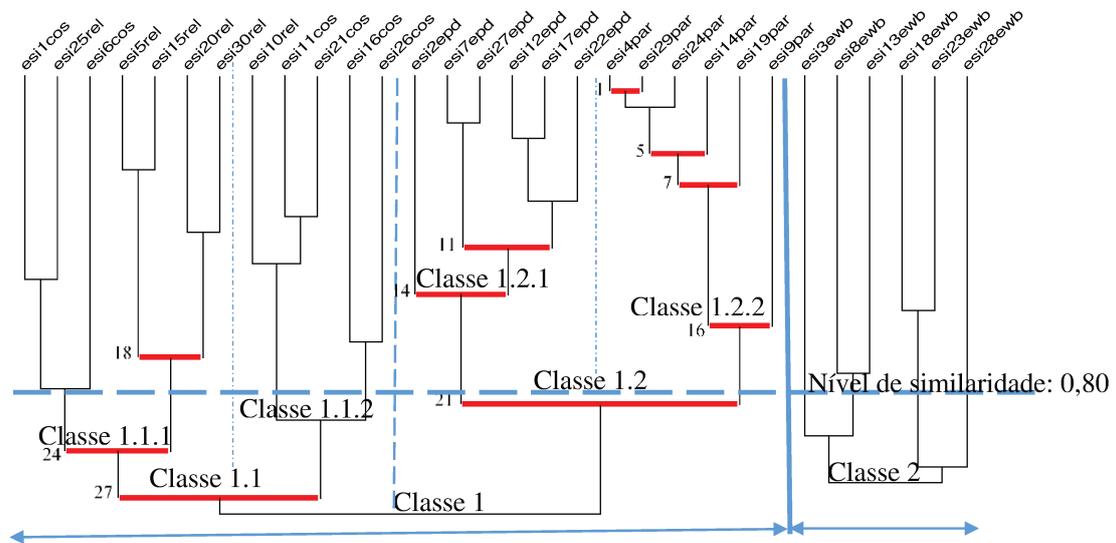


Source: l'auteur (2016)

### 3.3.3.5 Analyse de similarité - échantillon brésilien

On peut observer le graphique 8 qu'il y a deux macro-classes. Elles ont été constituées à partir des dimensions de l'ESI-R. La classe 1 comprend les dimensions COS, REL, EPD e PAR et la classe 2 correspond à la dimension EWB. Cette structure corrobore le résultat de l'échantillon français décrit précédemment. Ensuite, il existe deux sous-classes. La sous-classe 1.1 implique COS et REL, dont les éléments ont un haut niveau de similarité et la sous-classe 1.2, se réfère aux dimensions EPD (1.2.1) et PAR (1.2.2). Un indice de similarité minimum de 0,80 a été établi pour le développement de l'analyse et l'étude a été réduite de 28 à 20 niveaux.

Graphique 8 - Arbre des similarités – échantillon brésilien

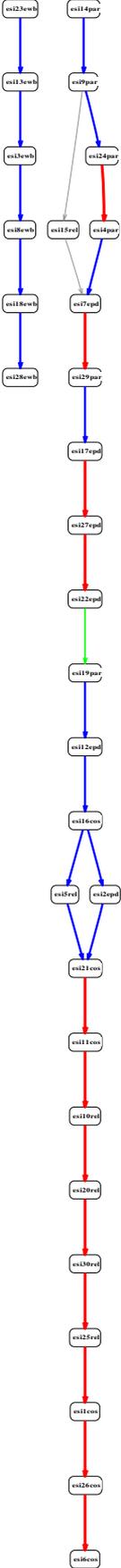


Source: l'auteur (2016)

### 3.3.3.6 Analyse implicative - échantillon brésilien

L'analyse implicative des variables qui composent la base de données brésilienne est représentée dans le graphique 9. On vérifie les principales variables de l'étude et les paramètres d'ajustement des quatre niveaux de confiance et d'indication du degré d'intensité des traits.

Graphique 9 - Graphe implicatif – échantillon brésilien



Le chemin 1 (esi23ewb-esi13ewb-esi3ewb-esi8ewb-esi18ewb-esi28ewb) indique que le niveau de bien-être existentiel est caractérisé comme un processus, initié avec le soulagement des tensions fréquentes de la vie quotidienne, ce qui stimule le développement des activités plus spontanément. Dans la séquence, un autre élément important est de reconnaître qu'il exécute les activités de manière correcte, avec l'intention de se sentir accompli, confortable, avec soi-même, la gestion des conflits, la résolution des problèmes de la vie et de cette manière, devenir heureux. Ce chemin suggère que la dimension du bien-être, pour les brésiliens qui participent à l'étude, représente une succession d'expériences de dépassement, de réalisation et de recherche du bonheur.

Le deuxième chemin est construit à partir des dimensions COS, EPD, PAR e REL de l'ESI-R. Le chemin contient quatre niveaux de confiance définis. Pour le niveau 0,999, quatre chemins ont été trouvés, impliquant 16 variables (esi24par—esi4par; esi7epd-esi29par; esi17epd-esi27epd-esi22epd; esi21cos-esi11cos-esi10rel-esi20rel-esi30rel-esi25rel-esi1cos-esi26cos-esi6cos). Déjà pour le niveau 0,99, quatre chemins ont été identifiés qui envisagent douze éléments de l'ESI-R (esi14par-esi9par-esi24par; esi4par-esi7epd; esi29par-esi17epd; esi19par-esi12epd-esi16cos-esi2epd-esi21cos). Si l'on considère un niveau de confiance de 0,95, on observe un chemin contenant deux variables (esi22epd-esi19par). Enfin, pour le niveau de confiance 0,90; un chemin implicatif a été obtenu qui interconnecte trois éléments de l'ESI-R (esi9par-esi15rel-esi7epd).

Ce chemin a été initié avec les croyances paranormales d'avoir la clairvoyance, dans l'existence de la sorcellerie, dans psychokinesis et dans la communicabilité avec les esprits. Il implique alors les expériences phénoménologiques trans-temporelles et trans-spatiales. Cela conduit à une autre croyance paranormale, la possibilité de quitter son propre corps. Dans la séquence, il revient aux expériences phénoménologiques d'union avec une Force Supérieure, de se percevoir avec une vue transpersonnelle de soi et de se percevoir intégré à toutes choses. Encore une fois il revient à des croyances paranormales, indiquant qu'il ne croit pas en des esprits ou des fantômes. En même temps, il souligne des expériences mystiques, renforçant l'importance d'une vision intégrale-holistique avant de prendre toute décision. En continuité, on se tourne vers des expériences phénoménologiques où il semble être étroitement lié à toutes les choses. C'est un point de connexion avec la pensée que vous avez bénéficié de la spiritualité, en étant conscient des choix que vous faites dans la vie en tant que résultat de votre spiritualité. Donc, elle est reconnectée à la dimension de la religiosité, en admettant le sentiment de proximité d'un Être Supérieur, reconnaissant la présence du Divin dans tout ce qu'elle fait et

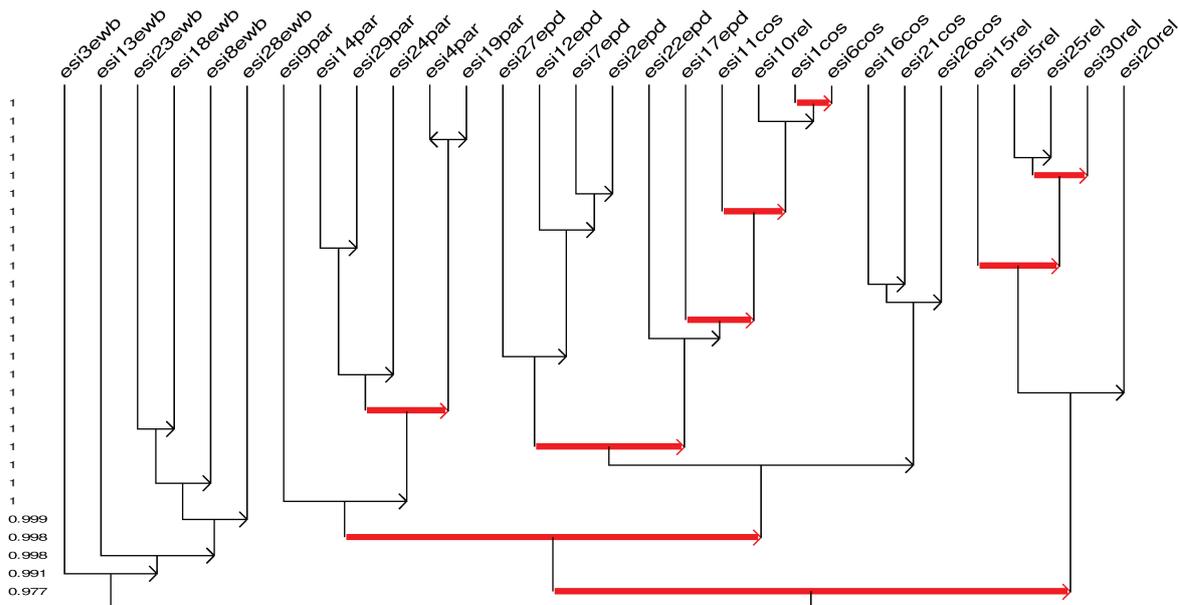
considérant que le Pouvoir Supérieur est responsable de son existence. De cette façon, il affirme pratiquer une certaine forme de prière, et à partir de ce moment, il suit les étapes de l'orientation cognitive de la spiritualité. Cela implique qu'il considère l'importance de la spiritualité pour lui-même, prête attention au développement spirituel et comprend que la spiritualité est une partie essentielle de l'existence humaine.

En termes généraux, on peut considérer que pour l'échantillon brésilien, ce chemin suggère que la spiritualité est un lien entre les dimensions PAR-EPD-REL-COS. Plus précisément, la spiritualité est un chemin qui peut être vécu à partir de croyances paranormales, qui sont reconnues et admises dans la mesure où l'on a (avait) des expériences phénoménologiques et l'un a (avait) à une Force Supérieure, le Divin, et avec la pratique d'une certaine forme de prière. Sur ce chemin, on arrive à l'orientation cognitive de la spiritualité, de façon à la comprendre comme une partie essentielle de l'existence humaine.

### 3.3.3.7 Analyse cohésive - échantillon brésilien

L'arbre cohésitif pour l'échantillon brésilien, représenté dans le graphique 10, montre que toutes les principales variables impliquent ou sont impliqués par d'autres variables. Elles favorisent un niveau élevé de cohésion entre les éléments de l'ESI-R, ce qui assure la cohérence de l'instrument.

**Graphique 10 - Arbre cohésitif – échantillon brésilien**



Source: l'auteur (2016)

Sur les vingt-huit niveaux de cohésion (graphique 10), neuf ont des noeuds significatifs (au niveau, 1, 5, 7, 10, 13, 18, 20, 25 e 28). Le noeud le plus significatif est au niveau 20 qui a un indice de cohésion de 1. Cette classe implique la relation entre les variables ((esi27epd (esi12epd (esi7epd esi2epd))) (esi22epd (esi17epd (esi11cos (esi10rel (esi1cos esi6cos)))))).

### 3.3.3.8 Réduction des variables - échantillon brésilien

Le processus de réduction des variables impliquant l'échantillon brésilien a été réalisé avec le seuil d'équivalence fixé à 0,9. Cela a permis d'identifier 253 relations d'équivalence, comme par exemple la variable ESI1cos qui est équivalente aux variables esi2epd; esi4par; esi5rel; esi6cos; esi7epd; esi9par; esi10rel; esi11cos; esi12epd; esi15rel; esi16cos; esi17epd; esi19par, esi20rel; esi21cos; esi22epd; esi24par; esi25rel; esi26cos; esi27epd; esi29par e esi30rel. Une fois le traitement d'équivalence terminé, les variables représentatives de la classe ont été obtenues :

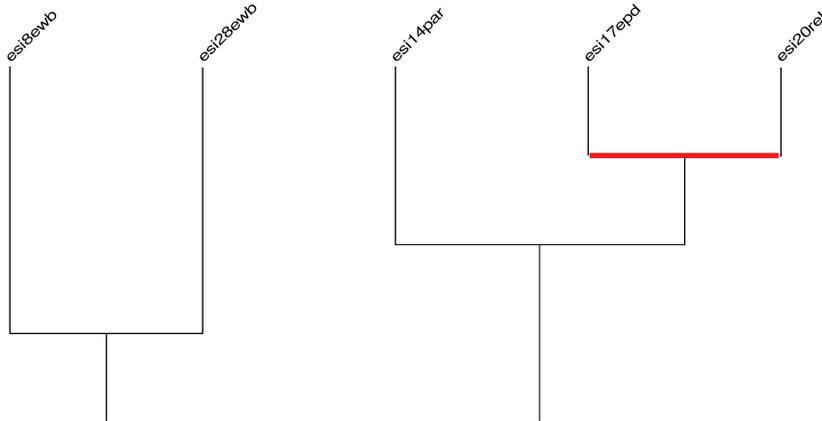
<p><b>esi17epd:</b> Classe (esi4par esi2epd esi1cos esi29par esi27epd esi25rel esi19par esi24par esi17epd esi16cos esi21cos esi12epd esi11cos esi10rel esi9par esi7epd)</p> <p><b>esi20rel:</b> Classe (esi22epd esi20rel esi6cos esi5rel esi15rel esi30rel esi26cos)</p> <p><b>esi8ewb:</b> Classe (esi3ewb esi13ewb esi8ewb esi23ewb esi18ewb)</p>
--

En plus de ces représentants de classes variables, deux autres restent (esi28ewb esi14par), constituant un ensemble de cinq éléments qui constituent le modèle ESI-R réduit pour l'échantillon brésilien. On peut observer qu'il n'y a pas de variable représentative de la dimension COS, et il y a deux éléments de la dimension EWB.

L'arbre de similarité pour l'ESI-R réduit (graphique 11), présente une seule classe ((esi8ewb esi28ewb) (esi14par (esi17epd esi20rel))) dont le niveau de similarité est 0,0319778. Cette classe est divisée en sous-classe 1.1 (esi8ewb esi28ewb) avec une similarité de 0.737797 et une sous-classe 1.2 (esi14par (esi17epd esi20rel)) avec une similarité de 0.834929. Le seul nœud significatif trouvé dans cet arbre est au niveau 1 (esi17epd esi20rel), dont la similarité est 0.915921. Ce résultat suggère qu'une représentation simplifiée du modèle de spiritualité pour

l'échantillon brésilien, basé sur l'ESI-R, implique quatre dimensions (EWB, PAR, EPD et REL). Parmi ces quatre, il existe un degré élevé de similarité entre les dimensions EPD et REL.

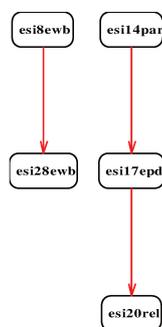
**Graphique 11 - Arbre des similarités pour l'ESI-R réduit – échantillon brésilien**



Source: l'auteur (2016)

Le graphe implicatif pour l'ESI-R réduit (graphique12), montre deux chemins au niveau de confiance de 99%. Le chemin 1 est décrite par les éléments esi8ewb e esi28ewb et indique la relation implicite entre les énoncés “je ne me sens pas à l'aise avec moi-même” et “je suis une personne malheureuse”. Cela suggère que la dimension du bien-être existentiel pour les répondants brésiliens, en tant qu'expression de spiritualité, marche indépendamment des autres dimensions et implique de se sentir à l'aise avec soi-même et heureux.

**Graphique 12 - Graphe implicatif pour l'ESI-R réduit– échantillon brésilien**

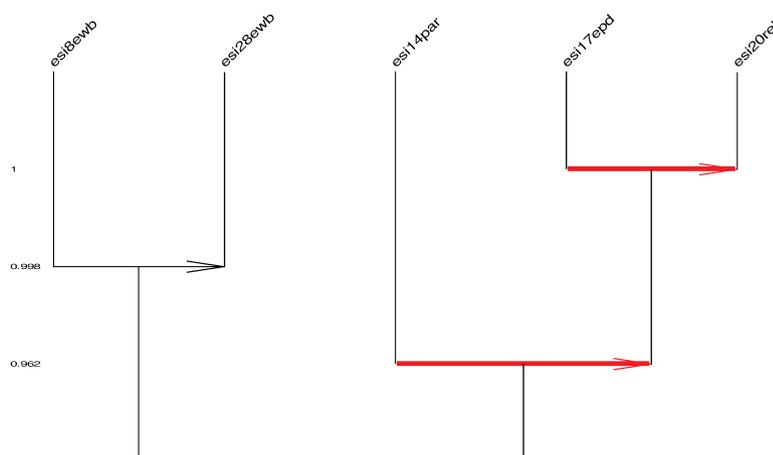


Source: l'auteur (2016)

Le second chemin implique les variables esi14par, esi17epd et esi20rel. Ce chemin montre la relation implicative entre les phrases “Il est possible de deviner l'avenir” et “J'ai eu une expérience d'union avec une Force plus grande que moi»” et “Je vois Dieu ou une Force Supérieure présente dans tout ce que je fais”. Ceci indique que les dimensions PAR, EPD et REL ont été perçues par l'échantillon brésilien, de façon réduite, comme la clairvoyance, l'expérience de l'union avec le Divin et la perception de la présence de cette Force Supérieure tout au long de la vie délimitent un chemin de spiritualité. Cela confirme la conviction que les personnes ayant une vision plus grande spirituel et l'intégration entre les questions paranormales, les expériences phénoménologiques et le sentiment de la divinité dans leur vie, elles ont tendance à avoir une meilleure compréhension des expressions de la spiritualité.

L'arbre cohésitif pour l'ESI-R réduit (graphique 13) montre trois niveaux de cohésion entre les variables, dont deux sont significatives. La classe (esi17epd esi20rel), au niveau 1, a une cohésion de 1, caractérisant le noeud le plus significatif. La classe (esi8ewb esi28ewb), au niveau 2, indique une cohésion de 0,998. Enfin, la classe (esi14par (esi17epd esi20rel)), au niveau 3, indique une cohésion de 0,962.

**Graphique 13 - Arbre cohésitif pour l'ESI-R réduit – échantillon brésilien**



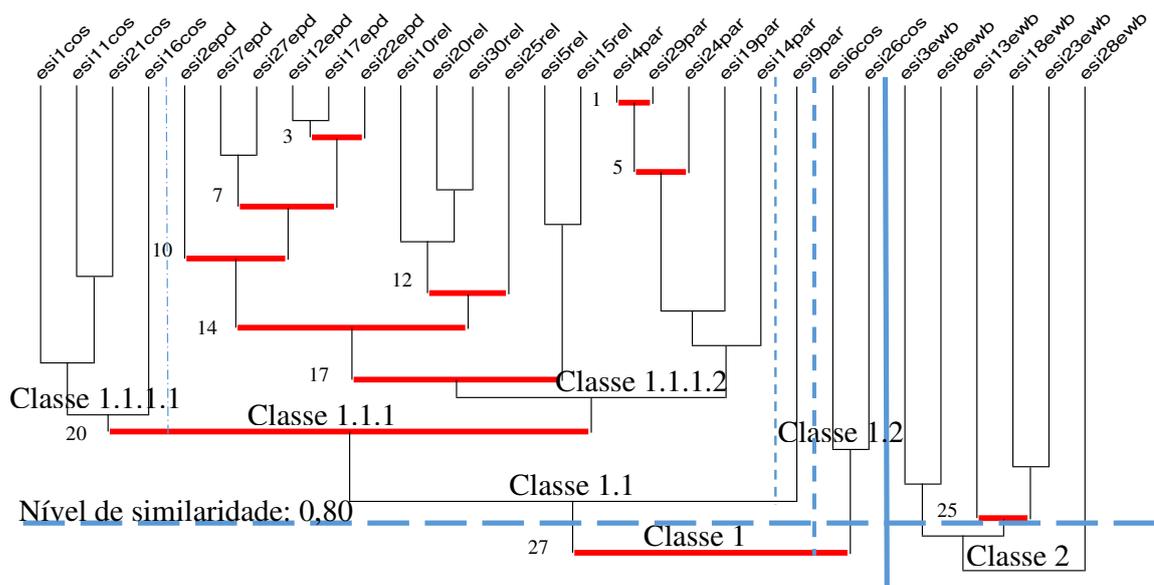
Source: l'auteur (2016)

### 3.3.3.9 Analyse de similarité - échantillon français et brésilien

L'étude de similarité réalisée avec les bases de données française et brésilienne est illustrée dans le graphique 14. La structure est composée de 30 variables principales, 27

supplémentaires et 28 niveaux de similarité entre 0,999999 et 0,325999, impliquant un échantillon de 702 répondants. A partir de ces interactions, il y a onze nœuds significatifs dans les niveaux: 1, 3, 5, 7, 10, 12, 14, 17, 20, 25 e 27. Le nœud le plus significatif est au niveau 20. Un indice de similarité minimum de 0,80 a été établi pour le développement de l'analyse et l'étude a été réduite à 25 niveaux.

**Graphique 14 - Arbre des similarités – échantillon français et brésilien**

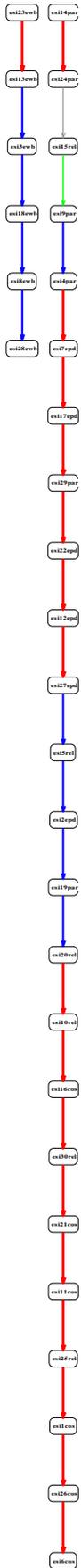


Source: l'auteur (2016)

### 3.3.3.10 Analyse implicative - échantillon français et brésilien

L'analyse implicative des variables qui composent la base de données française et brésilienne est illustrée dans le graphique 15. On vérifie les principales variables de l'étude et les paramètres d'ajustement des quatre niveaux de confiance et d'indication du degré d'intensité des traits.

Graphique 15 - Graphe implicatif – échantillon français et brésilien



Le chemin 1 (esi23ewb-esi13ewb-esi3ewb-esi18ewb-esi8ewb-esi28ewb) indique pratiquement la même trajectoire délimitée par l'échantillon brésilien. La seule différence est l'ordre entre les variables esi8ewb et esi18ewb. Cela signifie que le niveau de bien-être existentiel se caractérise comme un processus, initié avec l'atténuation des tensions fréquentes de la vie quotidienne et il stimule le développement des activités plus spontanément. Dans la séquence, un autre élément important est de reconnaître qu'il exécute les activités de manière correcte, avec l'intention de se sentir accompli, confortable, avec soi-même. Il cherche gérer des conflits, et résoudre des problèmes de la vie pour devenir heureux. Ce chemin suggère que la dimension du bien-être, pour les groupes de Français et de Brésiliens participant à l'étude, représente une succession d'expériences de dépassement, de réalisation et de poursuite du bonheur.

Le chemin 2 a commencé avec les croyances paranormales de clairvoyance et psychokinesis. Il passe ensuite à la dimension de la religiosité, prétendant être une personne tournée vers la religion. Dans la continuité, il revient à des croyances paranormales dans l'existence de la sorcellerie et la communicabilité avec les esprits. Ensuite, il implique les expériences phénoménologiques trans-temporelles et trans-spatiales ainsi que de l'union avec une Force supérieure. Cela conduit à une autre croyance paranormale, la possibilité de quitter son propre corps. Dans la séquence, il revient aux expériences phénoménologiques dans lesquelles tout semblait divin, expériences mystiques, expériences de se percevoir avec une vision transpersonnelle de lui-même. Entre-temps, il reconnaît qu'il est important d'assister à des cultes ou à des pratiques religieuses et qu'il reprend les expériences phénoménologiques dans lesquelles il semble être intimement lié à toutes les choses. C'est un point de connexion avec la dimension paranormale, indiquant qu'il ne croit pas en esprits ou en fantômes. A partir de ce moment, il se dirige vers la religiosité, en mettant l'accent sur la présence du Divin dans tout ce qu'il fait, en admettant le sentiment de proximité d'un Être Supérieur, en renforçant l'importance d'une vision intégrale-holistique avant de prendre une décision et en considérant que le Pouvoir Supérieur comme Responsable pour son existence. Cela pousse la pensée que vous avez bénéficié de la spiritualité, en étant conscient des choix que vous faites dans la vie en tant que résultat de votre spiritualité. De cette manière, il affirme pratiquer une forme de prière pour suivre les traces de l'orientation cognitive de la spiritualité. Cela implique qu'il considère l'importance de la spiritualité pour lui-même, prête attention au développement spirituel et comprend que la spiritualité est une partie essentielle de l'existence humaine.

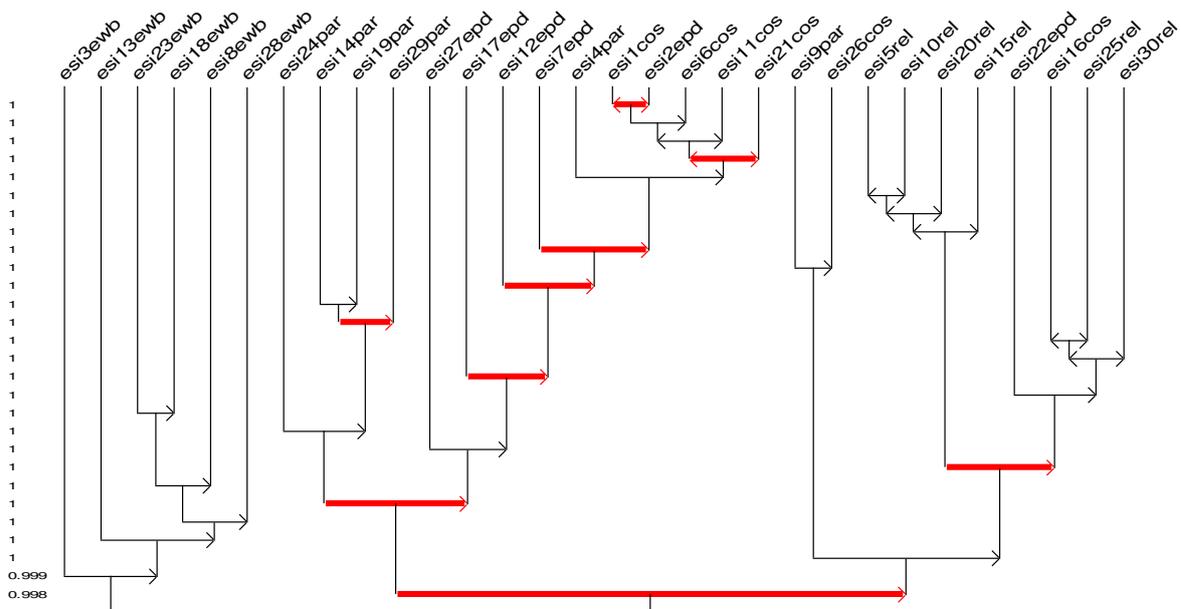
En termes généraux, on peut considérer que pour le groupe des répondants français et brésiliens, ce chemin suggère que la spiritualité est un lien entre les dimensions PAR-EPD-REL-COS. Plus précisément, la spiritualité est un chemin qui peut être vécu à partir de

croyances paranormales, qui sont reconnues et admises dans la mesure où l'on a (avait) des expériences phénoménologiques et l'un a (avait) à une Force Supérieure, le Divin, et avec la pratique d'une certaine forme de prière. Sur ce chemin, on arrive à l'orientation cognitive de la spiritualité, de façon à la comprendre comme une partie essentielle de l'existence humaine.

### 3.3.3.11 Analyse cohésitive - échantillon français et brésilien

L'arbre cohésitif avec l'échantillon français et brésilien (graphique 16), montre que toutes les variables principales impliquent ou sont impliquées par d'autres variables. Cela favorise un haut niveau de cohésion entre les variables, ce qui assure la cohérence de l'instrument.

**Graphique 16 - Arbre cohésitif – échantillon français et brésilien**



Source: l'auteur (2016)

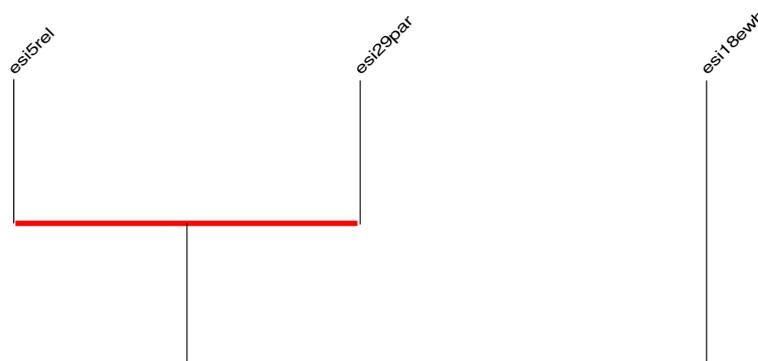
### 3.3.3.12 Réduction des variables – échantillon français et brésilien

Le processus de réduction des variables, impliquant les bases de données française et brésilienne, a été réalisé avec le seuil d'équivalence fixé à 0,9. Cela a permis l'identification de 287 relations d'équivalence. Ces variables représentatives de classe constituent le modèle ESI-R réduit pour l'ensemble des répondants français et brésiliens.

On peut observer qu'il n'y a pas de variable représentative des dimensions COS et EPD. A partir de ce modèle réduit, la table de données réduite a été construite, ce qui a permis le nouveau traitement statistique à l'aide du logiciel CHIC, générant ainsi l'arbre de similarité, le graphe implicatif et l'arbre cohésitif.

L'arbre de similarité pour l'ESI-R réduit (graphique 17), présente une classe unique ((esi5rel esi29par) esi18ewb) dont le niveau de similarité est 0,273394. Cette classe se compose du niveau 1, qui comprend la relation de variables (esi5rel esi29par) avec similarité de 0,886152 et le niveau 2 avec l'union la variable esi18ewb. Le seul nœud significatif est au niveau 1. Ce résultat suggère qu'une représentation simplifiée du modèle de spiritualité pour les échantillons français et brésiliens, basée sur l'ESI-R, comporte trois dimensions (EWB, PAR e REL). Parmi ces trois, il existe un degré élevé de similarité entre les dimensions PAR et REL.

**Graphique 17 - Arbre des similarités pour l'ESI-R réduit – échantillon français et brésilien**



Source: l'auteur (2016)

Le graphe implicatif pour l'ESI-R réduit (graphique 18) présente un chemin unique au niveau de confiance de 95%. Ce chemin indique la relation implicite entre les éléments "esi29par" et "esi5rel". Cela indique que les dimensions PAR et REL ont été comme la capacité de laisser son propre corps et de valoriser la participation aux pratiques religieuses. En d'autres termes, cette constatation suggère que les personnes ayant des croyances paranormales, elles fréquentent les pratiques religieuses ; donc, elles ont tendance à avoir une meilleure compréhension des expressions de la spiritualité.

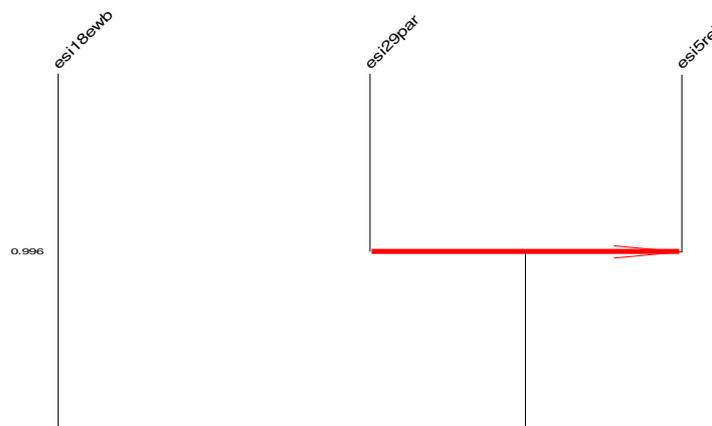
**Graphique 18 - Graphe implicatif pour l'ESI-R réduit- échantillon français et brésilien**



Source: l'auteur (2016)

L'arbre cohésitif pour l'ESI-R réduit (graphique 19) montre un seul niveau de cohésion entre les variables (*esi29par* *esi5rel*), mis en évidence en rouge. Ce niveau a une cohésion de 0,996 et exprime un noeud significatif. L'élément *esi18ewb* n'a pas de cohésion avec les autres variables, démontrant que ni l'un ni l'autre n'implique ni n'est impliqué par d'autres variables.

**Graphique 19 - Arbre cohésitif pour l'ESI-R réduit – échantillon français et brésilien**



Source: l'auteur (2016)

### 3.3.4. Test d'invariance factorielle de l'ESI-R

Basé sur le travail de MacDonald et al. (2015), un test ESI-R plus rigoureux a été réalisé, le test d'invariance factorielle, en comparant les échantillons brésiliens et français. Pour tester l'invariance du modèle ESI-R à cinq facteurs avec ces deux bases de données, on a réalisé deux

études d'AFC. La première étude consiste à évaluer l'indice de qualité de l'ajustement pour les deux échantillons simultanément. Dans ce cas, tous les paramètres sont librement estimés. Ce modèle sert de mode de comparaison «de base». La seconde étude consiste à évaluer l'indice de qualité d'ajustement pour les deux échantillons simultanément, cependant, toutes les charges factorielles sont fixées à l'égalité (DAMÁSIO, 2013).

Pour déterminer si le modèle est invariant entre les deux échantillons, une comparaison de ses AFC a été faite en utilisant les paramètres librement estimés par rapport aux paramètres fixes. Le test le plus conservateur de l'invariance implique l'identification de la différence khi-deux entre les deux AFCs et l'évaluation de leur importance. Le tableau 17 résume les informations essentielles sur ce test.

**Tableau 17 - Test d'invariance entre modèles « ligne de base » et les charges fixées à l'égalité**

Modelo	Grupos	Modelo de Comparação	CFI	RMSEA	Chi-square	Df	Diff in Chi-square	Diff in d
1. Linha de base de cinco fatores; todas as cargas livremente estimadas	Francês e Brasileiro	---	.91	.048	2067.26	790	---	---
2. Cargas limitadas à igualdade	Francês e Brasileiro	Modelo 1	.91	.048	2105.85	815	38.59 Sig at p<.05	25

Source: l'auteur (2016)

Bien que la différence khi-deux soit significative, il est important de noter que l'indice n'est pas significatif. La valeur critique pour le khi-deux avec  $df = 25$  requise pour la signification au niveau de 0,05 est de 37,65; au niveau 0,01, il est de 44,31. Le fait que CFI et RMSEA soient presque identiques indique que les modèles sont presque équivalents.

Cela signifie que, bien que le modèle à cinq facteurs corrélé ait un support global satisfaisant avec les échantillons français et brésilien, il existe des indices indiquant que le modèle n'est pas invariant entre les deux échantillons.

Lorsqu'il existe des preuves de non-invariance, la pratique courante consiste à rechercher des preuves d'invariance partielle. Ceci est fait en identifiant les zones problématiques de bon ajustement dans le modèle entre les deux échantillons culturels, en leur permettant d'être estimés librement et en maintenant toutes les autres charges de facteur fixées à l'égalité. Ainsi, on a évalué les poids de régression normalisés (c'est-à-dire les charges factorielles) pour les items ESI-R dans les échantillons français et brésilien et deux ont été clairement identifiés. Les charges pour esi12epd et esi28ewb différaient entre les deux bases données à 0,15 ou plus. Sur cette base, la décision a été prise de modifier le modèle afin que toutes les charges restent fixes, sauf celles impliquant esi12epd et esi28ewb. Après cet ajustement, l'analyse a été répétée. Le tableau 18 résume les résultats essentiels.

**Tableau 18 - Test d'invariance entre modèles « ligne de base » et les charges fixées à l'égalité sauf deux éléments**

Modelo	Grupos	Modelo de Compação	CFI	RMSEA	Chi- square	Df	Diff in Chi-square	Diff df
1. Linha de base de cinco fatores: todas as cargas livremente estimadas	Francês e Brasileiro	---	.91	.048	2067.26	790	---	---
2. Cargas limitadas à igualdade exceto para esi12epd e esi28ewb que foram estimados livremente	Francês e Brasileiro	Modelo 1	.91	.048	2099.93	813	32.67 Não Significante	23

Source: l'auteur (2016)

Cela signifie que l'ESI-R montre une évidence d'invariance partielle entre les échantillons français et brésiliens. Lorsque les deux items problématiques ont été librement estimés, le reste de l'ESI-R a été correctement maintenu à travers les deux échantillons culturels.

## **CHAPITRE 4**

### **LES RELATIONS INTERCULTURELLES ET LA RECHERCHE- FORMATION DE SOI**

Ce chapitre concerne la dernière étude réalisée, dans la recherche de doctorat en référence. Il vise à comprendre les contributions possibles du paradigme interculturel à la formation humaine.

#### **4.1. Le paradigme interculturel: un dialogue autour des multiples rapports de l'être**

Cette partie traite de la catégorie clé interculturalité. Pour le développement de cette approche théorique, nous allons vous présenter l'exploration de la notion de culture et les différentes conceptions intra-inter-multi-pluri-transculturelle. Notre but dans est réfléchir le paradigme interculturel comme un dialogue autour des multiples rapports de l'être.

##### 4.1.1 Exploration de la notion de culture

Le débat au sujet de la notion de culture occupe un intérêt central a coté des études développées par le domaine des sciences sociales, notamment face à 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 transculturelles et des différents contours et contextes inter-intra-multi-pluriculturels 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 révélant différents aspects des frontières géopolitiques, économiques, religieuses et éducatives.

Le mot culture est reconnu comme "l'un des deux ou trois mots les plus complexes de la langue anglaise" (WILLIAMS, 1985, p.87, EAGLETON, 2005, p.11, GALINDO, 2015, p.19). Un autre aspect important à considérer est que ce mot a souvent été associé à d'autres

dimensions telles que la culture de masse, la culture organisationnelle, la culture nationale, générant des significations différentes et rendant utopique toute tentative de rendre compte de toute l'histoire qui implique cette construction (CUCHE, 2010). Ces paramètres nous encouragent à chercher une compréhension minimale de la notion de culture pour nous situer dans le temps et dans l'espace, afin de diriger des aspects de la présente étude comme l'interculturalité, la psychologie transpersonnelle et l'éducation, mais aussi des éléments tangentiels tels que la réalité sociale, historique, religieuse, politique, géographique, économique, affectée par la compréhension de ce terme culture.

Afin d'élargir ces arguments, nous présentons la pensée de l'anthropologue et sociologue français Denys Cuhe (2010) lorsqu'il déclare, dans l'introduction de son célèbre ouvrage, *La notion de culture dans les sciences sociales*, que:

La notion de culture est inhérente à la réflexion des sciences sociales. [...] La notion de culture se révèle donc l'outil adéquat pour en finir avec les explications naturalisantes des comportements humains. [...] La notion de culture, comprise dans le sens étendu, qui renvoie aux modes de vie et de pensée, est aujourd'hui assez largement admise, même si cela ne va pas parfois sans certaines ambiguïtés. [...] C'est que l'usage de la notion de culture introduit directement à l'ordre symbolique, à ce qui touche au sens, c'est-à-dire à ce sur quoi il est le plus difficile de s'entendre (CUCHE, 2010, pp 5-6).

Pour l'auteur, tout ce qui est inhérent à l'homme, y compris les besoins physiologiques, est influencé par la culture, ce qui implique que les sociétés réagissent différemment à ces besoins et expériences. De cette façon, l'origine sociale de la notion contemporaine de culture dénote des conflits linguistiques liés à la compréhension du terme (culture) et des luttes politiques-sociales qui se réfèrent à une hégémonie du pouvoir, du savoir et du faire.

Un autre défi se produit lorsque nous réfléchissons à la notion de culture et de l'éducation. Malgré la relation profonde entre les deux concepts, nous avons identifié un large éventail de définitions, de significations et d'applications qui croissent à une échelle élevée. Selon Veiga-Neto (2003, p.5),

Cela tient en partie à la complexité et aux significations multiples des deux termes du binôme; une consultation rapide avec un manuel d'anthropologie ou de pédagogie révélera la remarquable polysémie de ces deux mots et même de fortes divergences entre ceux qui en parlent.

Il s'agit d'un autre affrontement qui révèle plus qu'un litige sémantique-lexical, concerne la conception d'un artefact qui entrelace les deux termes et peut favoriser un processus

de formation humaine avec des connaissances, des droits et des devoirs qui sont mis constamment en action-réflexion.

Ces propositions nous poussent à réfléchir effectivement sur quelle(s) culture(s) nous parlons, puisque, comme “Point de départ d'une telle démarche heuristique, la notion même de culture pose problème. Il n'y a pas de champ unifié d'étude de la culture et celle-ci renvoie également à des significations distinctes” (LOICQ, 2012, p.23). Prenant comme référence le travail d'Eagleton (2011), nous nous rendons compte qu'au-delà de la systématisation des concepts, de la genèse et des théorisations autour de la culture, l'auteur souligne le rôle que cette construction occupe avant le moment historique-politique contemporain. Il indique que le nom même “culture”, largement utilisé aujourd'hui, a parfois été appliqué pour exprimer des idées diverses et paradoxales, ce qui montre la pertinence de l'étude de ce thème et de ses interfaces.

Cette compréhension est également évidente dans le travail de Cuche (2010), quand il présente que le terme culture n'a pas un autre nom compatible, équivalent, dans la plupart des langues parlées dans les groupes où les ethnologues font normalement des recherches. Une telle constatation avait déjà été faite par Demorgan (1999) quand il a noté que le mot culture n'existe pas dans toutes les langues.

Étymologiquement, le mot culture est d'origine latine et peut signifier l'acte ou la manière de planter, cultiver, labourer la terre ou de leur propre plantation, la culture, la charrue. De l'avis de Williams (1985, p.87)<sup>18</sup>, le mot culture a comme racine sémantique *colere*, qui a engendré le terme en culture latine, avec des significations diverses telles que l'habitation, la culture, la protection, l'honneur avec la vénération. Certaines de ces significations sont finalement séparées, quoique avec un chevauchement occasionnel, en noms dérivés.

Ces considérations n'ont pas d'impact sur la condition de ces sociétés à avoir ou non à la culture, mais implique le fait qu'elles ne remettent pas en question si elles ont une culture, ni d'établir leur propre culture. Cela semble une situation atypique, mais cela caractérise bien le temps présent, écrasant par la (r)évolution de la terminologie et des sens que le nom “culture” incorpore face à la trajectoire historique du mo(uve)ment sociopolitique que les différentes Sociétés traversent (ont traversé) au fil du temps

---

<sup>18</sup> The fw is cultura, L, from rw colere-, L. Colere had a range of meanings: inhabit, cultivate, protect, honour with worship. Some of these meanings eventually separated, though still with occasional overlapping, in the derived nouns

#### 4.1.2 Les différentes conceptions intra-inter-multi-pluri-transculturelles

Nous pouvons voir qu'il existe une différence significative entre les préfixes multi, trans et inter lorsqu'ils sont associés avec le terme « culturel ». Plus qu'une distinction étymologique, ces termes indiquent différents concepts idéologiques, les positions méthodologiques et les modèles d'intervention dans la société et entre les sociétés. C'est une conséquence naturelle de la complexité et de l'ampleur de ce que nous avons discuté plus tôt sur la culture, comme racine (centrale), et le lien entre ces préfixes.

En la sociedad del siglo XXI, se hace cada vez más necesario el conocer cómo abordar la interacción de sociedades heterogéneas que conviven en espacios comunes de coexistencia. Ciertamente, la intervención en ese contexto social, requiere aplicar modelos (inter, multi, intra, trans) culturales que en ocasiones, son muy diferentes a los planteados en las sociedades de occidente (GERVAS, 2011, p.11).

Pour Fleuri (2001, p.2) “les termes multi ou pluriculturel indiquent une situation dans laquelle différents groupes culturels coexistent côte à côte sans nécessairement interagir les uns avec les autres”. Alors que la compréhension transculturelle est axée sur les aspects culturels communs, les traits considérés comme “universels” et les valeurs considérées comme “permanentes” qui existent dans les différentes cultures. Pour l'auteur, “la relation interculturelle indique une situation dans laquelle des personnes de cultures différentes interagissent, ou une activité qui exige une telle interaction” (FLEURI, 2001, p.2). Cela implique que l'élément fondamental de la relation interculturelle est l'accent mis sur l'interaction entre les individus de différentes cultures.

L'approche intra-culturel, l'intraculturalité ou l'intraculturalisme, a été un domaine peu exploré dans les productions académiques, surtout quand on pense au domaine de l'éducation au Brésil (MARTINS, 2015), en France et dans les autres pays. Nous constatons un accroissement progressif dans les domaines de la psychologie, de la communication, de la négociation mais rien comparé à l'univers occupé par les études axées sur les approches inter, multi et transculturels.

Sur le plan conceptuel, on peut dire que l'intraculturalité est basée sur l'analyse des relations entre individus d'une même culture (WAGENER, 2010). C'est une approche qui décrit comment interagir avec l'autre, la diversité, l'inégalité et l'altérité au sein d'un locus national, se

présentant comme un modèle alternatif à certaines expressions du multiculturalisme. (BHARUCHA, 2000 apud SANTOS; NUNES, 2003).

L'interculturel correspondrait au processus contingent de la construction de liens et d'associations, sans l'impératif de "l'inclusivité" (intégralité) et "nous devons vivre ensemble" de façon permanente, au nom de la paix et de la justice, du multiculturalisme; Accentue l'espace "entre" (in-between, comme l'appelle Bhabha, 1994), l'espace des contacts, des connexions, mais aussi la discorde, les conflits, les négociations et aussi le "droit de partir". Il s'agirait d'un processus de constitution d'objets, de configurations et d'identités émergents, différents de ceux pré-existants à ce processus, et parfois même contradictoires (SANTOS; NUNES, 2003, p.32).

Basé sur le postulat que les contacts intra-culturels peuvent développer la culture interne de chaque groupe, institution, société, Martins (2015) a réalisé un travail avec les groupes indigènes de la région métropolitaine du Ceará. Ce concept d'intraculturalité, adopté dans l'étude, a été mis en œuvre depuis 2002 en Espagne et diffusé dans les Universités Indigènes de Bolivie (UNIBOL). Il a aidé à mettre en œuvre un programme de travail académique spécifique pour répondre aux besoins et aux demandes des communautés indigènes.

Pour Florestal (2007), l'utilisation des approches interculturelles, transculturelles, transculturel et co-culturelles pour enseigner les langues et cultures étrangères facilite la compréhension et le développement de l'autre, permettant la découverte et l'avancement dans l'univers qui implique la langue étudiée sans méconnaître le monde des coutumes, des traditions, des stéréotypes, des pensées) qui comprend la langue maternelle, ce qui favorise les effets psychologiques et éthiques. Dans l'entendement de l'auteur "prises en même temps ou en variante, ces approches contribuent à maintenir les élèves loin d'une attitude égocentrique, "socio-centriste" ou ethnocentrique"<sup>19</sup>. Néanmoins, l'intraculturalité peut aussi être considérée comme une approche adoptée pour décrire une culture à l'individu qui est immergé. Cette compréhension dans le contexte éducatif peut être illustrée plus particulièrement dans l'enseignement des langues, lorsqu'un élève ou un enseignant parle de sa propre culture, ce qui engendre parfois une difficulté de compréhension selon la langue elle-même. (BEACCO, 2000)

Un autre exemple que nous soulignons est l'étude de Neiberg, Laukka et Elfenbein (2011), qui a cherché à classer les expressions vocales en utilisant des approches intra, inter et transculturelles. Ces auteurs considèrent comme (1) intraculturelle, le processus de formation et d'évaluation effectué **dans la même culture**; (2) interculturelle, la condition établie lorsque

---

<sup>19</sup> Employées de façon concomitante ou alternativement, ces approches contribuent à dépasser les apprenants d'une attitude égocentriste, « socio-centriste » ou ethnocentriste

la formation et l'évaluation sont **effectuées par différentes cultures**; et (3) transculturelle lorsque la formation se **fait dans une culture et l'évaluation se fait dans une autre**. Les résultats de cette étude “[...] ont suggéré que les modèles intraculturels étaient plus sensibles à des conditions incompatibles de faible intensité d’émotionnelle”<sup>20</sup> (NEIBERG, LAUKKA, ELFENBEIN, 2011, p.3) Cette constatation nous donne la possibilité d’élargir la discussion même si la recherche s’est concentrée sur un domaine bien délimité tel que la linguistique.

Notre intention, à partir de ces concepts et exemples présentés, est d’assurer un statut d’importance à l’approche intra-culturelle telle qu’elle existe pour d’autres inter, multi et transculturelle, ce qui nous permet de repenser les modèles et processus formatifs et anthropo-psychosociaux qui parfois ne tiennent pas compte de l’existence et/ou de la pertinence de cette dimension.

Selon Verbunt (2011), le mot interculturel, bien qu’il ait une connotation nouvelle, tandis que, la pratique, la relation et le dialogue est aussi vieux que l’humanité. C’est parce que pour l’auteur, la théorie de l’interculturalité explique et sédimente les aspects historiques et quotidiens d’une perspective ontologique et méthodologique de la vie socioculturelle.

Fleuri (2003) souligne les principaux mouvements socio-politiques indigènes qui constituaient la genèse de l’interculturalité en Amérique latine.

Les propositions de travail interculturel découlent principalement de l’émergence des identités autochtones qui cherchent à défendre leurs droits, comme dans le cas du Mouvement Zapatiste du Chiapas au Mexique, où le modèle politique de l’État-Nation est remis en question dans sa capacité à représenter la société Multiculturelle Mexicaine. Les révoltes indigènes en Equateur, en Bolivie, au Chili, en Colombie et au Brésil exigent la possession ancestrale des territoires qu’elles occupent, ainsi que le droit de revaloriser leurs langues et leurs cultures par des programmes éducatifs appropriés (FLEURI, 2003, p. 21).

L’interculturel, plutôt qu’une approche, est devenu un *modus operandi* de relation, dans lequel le dialogue supprime les frontières de la géographie, de l’histoire et de la société en général. C’est un “hymne vivant” à l’altérité et à l’ethos de la diversité dans son expression la plus singulière et plurielle simultanément, chantée à l’unisson par divers cantiques de la vie ordinaire.

---

<sup>20</sup>This suggests that intracultural models were more sensitive to mismatched conditions for low emotion intensity.

Dans ce contexte, nous pouvons refléter l'impact de la mondialisation sur les aspects interculturels, à travers certaines de ses expressions, comme un processus de colonisation d'un peuple, d'implémentation industrielle-technologique pour une société, système d'information-communication médiatique, (im)migrations de gens et de cultures. Ainsi, dans un contexte global d'aujourd'hui, la compréhension du (des) concept(s) d'interculturalité(s) exige un effort nécessaire d'aller-et-venir du passé-présent à délimiter les contours qui aident à avancer dans cette construction du champ de recherche et relation sociale-existentielle.

L'interface entre l'interculturalité et l'éducation est simultanément un pas important dans la critique contemporaine du sujet de l'éducation et développe une conception multidimensionnelle de la formation humaine qui intègre l'interculturalité comme fondement des processus éducatifs, renforçant la compétence «apprendre à vivre ensemble», soulignée par l'UNESCO, comme l'un des piliers de l'éducation du XXI<sup>e</sup> siècle. Les implications de ce point de vue et de ces expériences pour l'individu (éducateur-élève) sont fondamentales, tant d'un point de vue subjectif que d'une perspective interculturelle complexe et globale des théories et pratiques éducatives. Cela parce qu'il assure d'une part une compréhension interculturelle de la Formation Humaine et, d'autre part, le développement des potentialités de l'être humain.

#### **4.2. L'expêriênciâ interculturalitê TRANSformative de soi**

La compréhension d'une recherche-formation de soi a émergé après ma participation à deux événements distincts qui peuvent être considérés comme deux “rencontres transformatrices” (ALVAREZ, 2003; ALVAREZ, ALVARENGA, FERRARA, 2004). Le premier événement concerne les commentaires des professeurs Marlos Bezerra et Conceição Passeggi sur ma communication orale, un recadrage de cette thèse, de nature théorique-bibliographique lors du premier Congrès International sur la Psychologie Transpersonnelle du réseau Transnordestina du 14/14/2016. À l'occasion, les deux professeurs ont suggéré, à partir de l'évaluation du travail théorique présenté, d'inclure “mon discours”, “mon expérience”, dans une perspective de production autobiographique, en assumant la première personne dans la langue et dans la conduite de cette étude. L'autre “rencontre transformatrice” a consisté en un dialogue ontologique avec le professeur Alexandre Simão le 19/10/2016, lorsque j'ai décrit mon expérience en France pendant les dix-huit mois de formation doctorale. A cette époque, le Professeur Alexandre a compris combien j'étais ému, touché, mobilisé par l'expérience

formative et m'a suggéré de décrire “mon discours”, “mon expérience”, d'un point de vue méthodologique et, lorsque j'ai présenté le résumé de la thèse, à l'époque, ce qui était un sujet appelé “les chemins de la recherche”, a gagné l'espace du premier chapitre de cette étude, se configurant dans les “début” de l'école-pensée qui inaugure cette recherche-formation. Je ne peux pas manquer de mentionner, non plus, que cette même suggestion m'avait déjà été faite en Octobre 2015 par le Professeur René Barbier lors d'une réunion du groupe de recherche SpEd (*Spiritualité et Education*). Peut-être à ce moment-là, ma compréhension linguistique de la langue française et mon immersion dans les interviews et la validation du questionnaire ESI-R ne m'ont pas permis d'accorder l'attention voulue à l'inclusion de ce “discours existentiel et expérientiel” au présent ouvrage.

Mon grand défi a été (est!) de transformer la connaissance existentielle-empirique (de nature philosophico-ontologique) en une connaissance scientifique (de caractère académique-épistémologique), suivant les fondements méthodologiques qui soutiennent une recherche de cette dimension. Ce n'est pas seulement une difficulté d'ordre de l'écriture de la thèse ou de la perspective paradigmatique-méthodologique de l'investigation. Cette problématique concerne la Formation Humaine Multidimensionnelle. Une telle approche m'a poussé à considérer mon parcours comme un «Cheminer vers soi» (JOSSO, 1991), afin de décrire les parcours de cette recherche, en assumant le langage dans la première personne dans cette partie de l'œuvre. Il s'agit plutôt d'une étude du caractère intégral ethnoautobiographique, qui cherche à rendre compte d'un phénomène complexe tel que la formation humaine

La compréhension d'une recherche-formation de soi a émergé après ma participation à deux événements distincts qui peuvent être considérés comme deux “rencontres transformatrices” (ALVAREZ, 2003; ALVAREZ, ALVARENGA, FERRARA, 2004). Le premier événement concerne les commentaires des professeurs Marlos Bezerra et Conceição Passeggi sur ma communication orale, un recadrage de cette thèse, de nature théorique-bibliographique lors du premier Congrès International sur la Psychologie Transpersonnelle du réseau Transnordestina du 14/14/2016. À l'occasion, les deux professeurs ont suggéré, à partir de l'évaluation du travail théorique présenté, d'inclure “mon discours”, “mon expérience”, dans une perspective de production autobiographique, en assumant la première personne dans la langue et dans la conduite de cette étude. L'autre “rencontre transformatrice” a consisté en un dialogue ontologique avec le professeur Alexandre Simão le 19/10/2016, lorsque j'ai décrit mon expérience en France pendant les dix-huit mois de formation doctorale. A cette époque, le Professeur Alexandre a compris combien j'étais ému, touché, mobilisé par l'expérience

formative et m'a suggéré de décrire “mon discours”, “mon expérience”, d'un point de vue méthodologique. Lorsque j'ai présenté le résumé de la thèse, à l'époque, ce qui était un sujet appelé “les chemins de la recherche”, a gagné l'espace du premier chapitre de cette étude, se configurant dans les “début” de l'école-pensée qui inaugure cette recherche-formation. Je ne peux pas manquer de mentionner, non plus, que cette même suggestion je l'avais déjà entendu en Octobre 2015 par le Professeur René Barbier lors d'une réunion du groupe de recherche SpEd (*Spiritualité et Education*). Peut-être à ce moment-là, ma compréhension linguistique de la langue française et mon immersion dans les interviews et la validation du questionnaire ESI-R ne m'ont pas permis d'accorder l'attention voulue à l'inclusion de ce “discours existentiel et expérientiel” au présente ouvrage.

Mon grand défi a été (est!) de transformer la connaissance existentielle-empirique (de nature philosophico-ontologique) en une connaissance scientifique (de caractère académique-épistémologique), suivant les fondements méthodologiques qui soutiennent une recherche de cette dimension. Ce n'est pas seulement une difficulté d'ordre de l'écriture de la thèse ou de la perspective paradigmatique-méthodologique de l'investigation. Cette problématisation, à laquelle je l'ai posée, concerne la problématique de cette recherche: la Formation Humaine Multidimensionnelle. Une telle approche m'a poussé à considérer mon parcours comme un «cheminer vers soi» (JOSSO, 1991), afin de décrire les chemins de cette recherche, en assumant le langage dans la première personne dans cette partie de l'œuvre. Il s'agit plutôt d'une étude du caractère ethnoautobiographique intégral, qui cherche à rendre compte d'un phénomène complexe tel que la formation humaine.

#### 4.2.1 Biographie multidimensionnelle

Je commence cette section en expliquant d'abord son titre et en justifiant une fois de plus de recourir au style narratif, en employant la première personne dans l'écriture de l'œuvre, dans une proposition d'auto-écriture. Je pense qu'il ya déjà des indices présents dans les sections qui précèdent, ce qui aide à comprendre ce choix méthodologique, mais il est nécessaire de rendre explicite l'intention et la direction qui nous guide (vous et moi) à ce moment-là. Parce que c'est une (auto)biographie, présentée en quelques mots et avec beaucoup d'images textuelles<sup>21</sup>, sous des perspectives narratives qui sont construites comme (je d')j'écris mon

---

<sup>21</sup> Je l'appelle “images textuelles”, le style narratif que j'utilise pour chercher à donner forme à l'écriture de soi, à partir d'émotions, de sentiments, d'intuitions, de valeurs, d'expériences personnelles (trans) qui dépassent parfois

expérience de vie. De cette façon, je ne peux pas utiliser un autre titre, encore moins adopter un autre (pro)nom qui n'était pas lié à la première personne. Comme le souligne Wilber, (2006, p. 57): “Je peux expérimenter mon propre moi à partir de l'intérieur en ce moment comme la perception d'être un sujet de mon expérience actuelle, une 1<sup>ère</sup> personne expérimentant une expérience en 1<sup>ère</sup> personne”.

Je m'inspire des travaux de Pineau, Dominicé, Delory-Momberger, Souza, Passegi, Régnier, mais surtout de l'œuvre de Josso, plus précisément du travail "*Cheminer vers soi*" (1991), résultat de sa thèse de doctorat,. Il arrive comme une confirmation que ce *modus operandus* de recherche, en plus de contribuer de manière significative à l'avancement de la connaissance scientifique, à partir d'autres paramètres de la connaissance. Il assume un grand rôle (trans)formatif pour tous ceux qui se concentrent sur la lecture-texte formatif. Cela commence avec le premier lecteur-auteur de l'étude: Je ... moi ...

Cette approche a acquis une force importante dans le travail de l'éducation, tant au Brésil qu'en France. Elle semble même “aller à contre courant ”. D'autre part, elle dénonce que l'auteur-acteur de l'étude ne peut être séparé de son chemin. C'est votre chemin existentiel qui vous permet d'être où vous êtes, de faire ce que vous faites, en fin de compte d'être ce que vous êtes. Cela dit, il est important maintenant d'expliquer en quoi consiste cette biographie multidimensionnelle.

C'est un fragment d'une histoire de vie. C'est une tentative de donner un sens à ce qui a été construit jusqu'à présent, non seulement avec cette étude, mais dans une vue plus large, à ce qui a été vécu si loin du point de vue de la formation et de la vie. C'est un récit qui parfois peut prendre un caractère de témoignage, de quelqu'un qui a l'intention de témoigner de lui-même, d'une expérience mobilisatrice, mais à d'autres moments on peut percevoir le témoignage de faits, d'histoires et de relations qui se sont développés (et certaines restent encore) au fil du temps. Surtout, cette biographie multidimensionnelle est un récit ontologique de multiples dimensions, fondamentales et transversales, à partir d'une perspective Rohr (2002, 2010) ou complémentaires comme celles que nous avons ajoutées dans cette étude, avec des entretiens avec des professeurs brésiliens et français. Les innombrables dimensions qui fondent ce discours, parce qu'elles sont constitutives de l'être-sujet-socio-historique et intégral que

---

l'esthétique et le sens des mots et seulement Acquérir une signification par la lecture et la compréhension de (et avec l') l'esprit personnifié, incarné, intégré.

j’aperçois, se situent dans le temps, dans l’espace et dans le contexte dans lequel se développent les expériences décrites.

Pour systématiser ce parcours, j’ai essayé d’organiser les idées, les souvenirs et le «retour des réprimés», dans des histoires que la mémoire enregistre et que le temps n’a pas effacé. De cette façon, le chemin que nous allons suivre implique cinq étapes à découvrir, revisiter, contempler.

La première étape, appelée “L’organicité de la vie”, est l’immersion dans le corps physique du projet de vie. Cela implique d’une part de (re)connaître les extraits de périodes de mon enfance, l’adolescence et l’âge adulte. D’autre part, il se plonge dans le «corps théorique» qui ressort de ce rapport et qui constitue les premières esquisses d’un projet d’un autre ordre.

La deuxième étape de cette trajectoire existentielle que j’ai appelée “Le psychisme touché”. Il s’agit de situations dans lesquelles des aspects émotionnels, affectifs, sentimentaux ou cognitifs ont émergé dans un « costume » de conquêtes, dans la « tenue » du conflit ou même dans le « vêtement » de la souffrance, empêchant parfois la beauté et la richesse du chemin, d’expérience, de projet-vie.

Pour la troisième étape, nous utilisons le néologisme et créons le mot-titre de la section, « intellectuaction ». C’est la tentative d’exprimer autrement la dimension mentale, intellectuelle, cognitive « en marche ». C’est ce que j’ai trouvé pour donner au “penseur”<sup>22</sup>, qui pense à la douleur, l’occasion d’agir rationnellement et intuitivement, pour avoir une attitude intellectuelle et formative de (trans)former à la fois lui-même et ceux qui sont prêts à prendre le risque de vivre. C’est l’étape qui tourne autour de l’étudiant, l’éducateur, le chercheur.

La quatrième étape, la “spiritualité en action”, concerne l’esquisse textuelle des liens avec les différentes traditions religieuses, les différentes expressions de la spiritualité (MACDONALD, 2000) et les diverses expériences transpersonnelles, transformatrices et curatives.

Le dernier arrêt de ce voyage, et peut-être dans un autre angle de vision, le premier de tous, est la conception intégrale de l’être. Cette étape rassemble toutes les expériences individuelles et collectives, conscientes et inconscientes, personnelles et transpersonnelles, se matérialisant, pour le moment, avec l’achèvement de ce doctorat, un de mes projets de vie, en cours de réalisation. Dans le même temps, une nouvelle mission semble être annoncée comme

---

<sup>22</sup> Ici, je me réfère à la sculpture de Rodin, qui je me identifie, et pour de nombreuses fois, je contemplais dans le musée des Beaux-Arts de Lyon. Pour moi, une source d’inspiration.

un nouveau cycle qui commence par intégrer toutes les connaissances, les sentiments, les valeurs et les constructions de nombreux visages dans la roue dynamique de la vie.

#### 4.2.1.1 L'organicité de la vie: De l'enfance à la vie adulte actuelle

Je suis né au Brésil, dans la capitale de l'État de Pernambuco, le 6 novembre 1969. La fin d'une décennie marquée par l'histoire et la science. Un temps de dictature au Brésil, exil en France. Je me souviens d'un grand professeur que j'avais pour la maîtrise de psychologie à l'UFPE, Aécio Mota, qui était ingénieur de formation (voire d'identification), et le doctorat en France en psychosociologie, précisément pendant la dictature parce qu'il avait souffert une menace politique. Une ère(époque) des avancées et des débats scientifiques autour du paradigme émergent, mettant en évidence les paradigmes transpersonnels et interculturels, les principales catégories de cette recherche.

Je suis né dans une famille de classe socio-économique faible. Mon père, Djalma, mécanicien, n'avait suivi que l'école élémentaire. Il a commencé à travailler très tôt, à l'âge de 13 ans pour aider à la maison (il était le premier-né) et aussi pour gagner son "indépendance". Très expansif, dès son plus jeune âge, il était très coureur de jupons et bohème. Il était très utile, curieux et pratique. Il a travaillé dans le port de Recife et avec beaucoup d'efforts a réussi à faire le meilleur pour ses enfants, en demandant des bourses pour ses enfants, en négociant (échangeant) des services gratuits d'entretien de propriété pour des réductions de frais de scolarité, de façon que rien ne nous manque pour notre développement intellect-moral. Ma mère, comme toutes les Marias, elle, Maria da Conceição, était le « guerrier-batailleur » de la maison. Elle s'occupait de la maison, des enfants, du mari, du reste de la famille et parfois d'elle même. Comme mon père, elle n'a pas eu l'occasion d'étudier officiellement dans les écoles secondaires, les collèges, les universités, elle a seulement terminé l'éducation élémentaire. Trop jeune, elle a travaillé dans le commerce, mais s'est arrêté après son mariage pour prendre soin de sa famille. C'était la mentalité de l'époque. Elle jouissait d'une sagesse particulière et supérieure, elle avait la capacité de lire entre les lignes de la vie et de traduire l'universalité des sentiments, soit par écrit, soit simplement par la manière d'être. Ma mère savait bien écrire. Elle écrivait des lettres pour les voisins analphabètes qui voulaient communiquer avec des parents qui vivaient dans d'autres États, notamment à Sao Paulo. Le phénomène migratoire des grandes villes, le manque de possibilités d'emploi dans des villes comme Recife et le rêve de progresser plus rapidement ont amené de nombreux jeunes, parfois des familles entières, à prendre ce

chemin. Certains de mes proches, mes oncles paternels, sont des exemples de ce moment socio-économique et politique du pays.

Je suis le sixième fils d'une "couvée" de deux hommes Djalmir (Deja) et Denis (décédé prématurément) et quatre femmes, sœurs-mères Carminha (Maria do Carmo), Gracinha (Maria das Graças) et Verinha (Verônica). La différence d'âge était énorme. 18 ans séparent mon grand frère de moi, ma soeur la plus proche avait 10 ans quand je suis né. Mes parents se sont mariés très jeunes, et ont eu des enfants très jeunes aussi, puis sont décédés très jeunes aussi. Quand j'avais 8 ans, au milieu d'un règne familial, avec tout le "choyer" que tout fils cadet reçoit, ma mère est tombée enceinte. À l'âge de 44 ans, ma mère donne naissance à mes sœurs, jumelles, Nidia et Nidiana (Dida). J'ai perdu la position du plus jeune, mais pas le règne, car à ce moment-là, le lien affectueux, l'affection et l'amour familial dépassaient l'ordre de naissance. Après trois mois d'âge, une des jumelles, Nidia, la première des deux à naître, est décédée. À ce moment-là, moi, à l'âge de neuf ans, je fais face à la mort et à tout le cérémonial que cette situation suscite. Peut-être que je ne comprenais toujours pas ce que cela signifie, mais je réalise aujourd'hui que c'était une préparation et une formation pour les autres décès d'êtres chers auxquels j'ai dû faire face.

Eh bien, l'enfant joyeux qui aimait « jouer à l'école » avec ses camarades de classe (habituellement j'étais le professeur), jeu de type "Pac-Man" ou collectif comme les "jeux brûlés". Cet enfant a été progressivement fermé au divertissement pour se tourner vers la responsabilité de l'étude, la découverte du monde à travers les livres et ainsi améliorer son niveau de vie.

Nous n'avions pas de téléphone fixe (et le téléphone portable n'existait pas à l'époque), pas de stéréo, pas de voiture. La voiture était le rêve de la consommation de mon père. Il a décédé le 25 avril 2006, victime d'une crise cardiaque soudaine, alors qu'il conduisait une voiture dans une des avenues la plus embouteillée de Recife, l'avenue Agamenon Magalhães.

L'étude était (est) mon plus grand amusement et l'expression, particulièrement pendant mon adolescence. Une adolescence sans boissons, drogues ou sexe. Une adolescence marquée par un sentiment d'isolement et une expérience adulte. Aujourd'hui, je pense que c'était un moyen de survie. J'avais besoin de m'entraîner à faire face à la vie et la stratégie pour apprendre à contrôler les impulsions et à surmonter les défis. Cela a causé une adolescence tardive qui va au-delà de la dimension chronologique et donne un état logique-mental-sentimental. Il y a toujours à la recherche d'une identité, d'une réalisation, même si ayant déjà une (ou plusieurs) identité(s), réalisations.

A cette époque, j'avais peu d'amis et de connaissances. Je connaissais des gens à l'école, dans le quartier ou par l'entremise de membres de la famille, puisque je n'étais pas habitué à sortir avec des gens de ce groupe d'âge. Cependant, je note une famille voisine (Dona Zizi, João et ses enfants, Cristina, Geovana, Joselma, Gino, Evalda, Olímpio et Eleide). Si je n'étais pas à l'école, ou dans ma chambre à coucher, à lire, jouer ou dormir, j'étais dans cette maison-voisine. Avec eux, j'ai appris le rapport d'amitié, de fraternité et d'entraide. C'est cette famille, plus précisément, sa matriarche, qui m'a conduit au spiritisme. Jusque-là, je ne connaissais que le catholicisme. J'ai étudié pendant toute l'école élémentaire dans une école de tradition catholique, le Collège Santa Joana d'Arc, une sainte qui est remarquable dans l'histoire de la France et puis je me suis inscrit à l'École Technique Fédérale de Pernambuco pour suivre les études de télécommunications.

Depuis l'adolescence, immergé dans les livres, je termine le cours technique à l'âge de 17 ans et j'accède à l'université pour étudier l'ingénierie électronique la même année (1987). J'arrive donc, à la jeunesse et à l'âge adulte comme un bourreau de travail (*workaholic*). Ma vie a été prise par le travail : le travail intellectuel, le travail formel, le travail bénévole et même le travail personnel (thérapie). Ils sont tous utilisés à certains moments comme le "*tripalium*<sup>23</sup>". Le travail était un autre instrument, mécanisme, que j'ai utilisé pour m'échapper et étouffer l'être intégral que je suis. Évidemment, vivre 21 ans dans la même entreprise, puis sept autres années dans une autre grande organisation, n'est pas une question de masochisme, c'est une option pour le plaisir, pour la reconnaissance et pour la satisfaction, peut-être plus de l'ego que du soi, il s'agit(issait) cependant de quelque chose de fondamental à ma performance.

J'ai commencé à travailler à l'âge de 17 ans, en tant que technicien en télécommunications stagiaire pour la Sul América Teleinformática, qui a plus tard eu plusieurs noms avant d'être appelée Philips Telecom, au moment de la fermeture de son activité en 2007, et située dans le nord-est du Brésil. Dans cette activité, je gagnais plus que mon père qui achevait déjà sa carrière au Port de Recife. Avec mon premier salaire, j'ai pu m'inscrire à une ligne téléphonique fixe afin que nous puissions parler plus souvent à ma soeur Gracinha, qui était alors mariée et vivait à Serra Negra - São Paulo.

En plus de permettre l'acquisition de biens matériels, Philips m'a fait rencontrer des amis, m'a apporté des valeurs et une formation organisationnelle-institutionnelle, soit en tant

---

<sup>23</sup> Tripalium était le nom d'un instrument de torture composé de trois piquets de bois très pointus et qui était commun dans les temps anciens en Europe. (Dictionnaire Étymologique en ligne <http://www.dicionarioetimologico.com.br/trabalho/>)

qu'apprenant, tantôt comme facilitateur (exposant), soit comme intermédiaire entre ces deux rôles. Grâce à cette compagnie, plus précisément, à travers un collègue de travail - Lúcia Helena – j'ai été présenté au Lar de Jesus, un Centre Spirite que je fréquente depuis 1991. Ce sont plus de 25 ans d'apprentissage et d'expériences. Et par le biais d'autres collègues, dans cette Entreprise - Philips, j'ai pu suivre les études de psychologie et le master en administration. Mon implication en tant que gestionnaire dans une autre organisation, Claro Telecom, était également le résultat du réseau de relations chez Philips. Mon ancien patron, Sérgio Dantas, sachant que j'avais terminé mon master, que j'étais au chômage et hésitant entre la carrière universitaire ou le monde des affaires, m'a désigné une fonction de coordination, en le remplaçant dans le Département des Opérations de Claro. Faire partie de cette autre société, relever les défis, les impasses et les "privilèges" d'un poste de direction était une autre expérience formative que les livres et les auteurs parfois échouent à traduire, et quand ils l'expriment, nous ne pouvons pas l'appréhender. Je viens d'étudier « L'emprise de l'organisation », de Max Pagés et al (2009), et même alors, j'ai été capturé et j'ai fini par reproduire ce que ces auteurs ont souligné d'une étude de cas dans une grande multinationale de la Branche des télécommunications.

La "salle de classe m'appelait". Je ne voulais pas et ne pouvais pas non plus oublier le diplôme de maîtrise, comme j'avais fait avec celui de la psychologie, puisque mon intérêt pour ce deuxième degré était de travailler dans la clinique conventionnelle; et ce que je n'ai pas fait systématiquement, seulement dans les étapes supervisées. Cependant, je ne peux pas dire que je n'ai pas agi ou même que je n'agis pas comme un psychologue. En fait, j'étais "né psychologue". Un professeur d'anglais m'a dit une fois: "Vous ne serez pas un bon psychologue parce que vous allez étudier, vous consacrer à la tâche et travailler bien. Vous serez un bon psychologue parce que vous êtes un bon être humain" Je ne sais pas si je suis ce "bon" être humain qu'elle a vu, mais je suis un humain qui cherche à être bon comme et avec l'humain que (re)rencontre. Et en ce sens, la salle de classe, le contact avec les étudiants, était (est) un espace de rencontres, de désaccords et de retrouvailles, qui est, à mon sens, un lieu de "sacre-métier", d'intégration et de réalisation. J'ai donc commencé à enseigner formellement en tant que professeur de licence et de diplôme universitaire, tout en travaillant pour la Claro en tant que coordonnateur des opérations commerciales.

Toutes ces activités professionnelles ne m'ont pas éloigné des activités volontaires ou des études spirite. Soit comme l'un des créateurs, fondateurs et coordinateurs du groupe d'étude psychologique de Joanna Ângelis, soit en tant qu'évangéliste et coordinateur de programmes

de jeunesse spirite, ou en tant que bénévole pour des activités dans des communautés nécessiteuses et dans les rues de Recife, je cherche toujours à apprendre: apprendre à être, apprendre à vivre ensemble, apprendre à connaître et apprendre à faire (DELORS, 2000), Je comprends ce processus de formation comme un sens du changement (JOSSO, 1991). Et ce fut le pont pour reprendre les études formelles de la psychologie transpersonnelle, l'éducation et ainsi atteindre le doctorat, avec ce projet de thèse, la réalisation d'un rêve, l'enfant, l'adolescent et aujourd'hui plus que jamais, adulte mature dans lequel je suis devenu.

Ce n'est pas un hasard, un élément important de l'expérience humaine, qui a été peu exploré ou pratiquement ignoré. La dimension la plus humaine, paradoxalement fragile et forte, belle et sauvage, simple et imposante, sont les émotions, les affections, les relations. Ce scénario peut être vu, envisagé et reflété dans la section suivante.

#### 4.2.1.2 Le psychisme touché: L'ombre de la Lumière

Cette étape de la voie (auto)biographique est une invitation à regarder (moi et vous qui lisez cet ouvrage) certaines situations qui se présentent dans ma mémoire et demandent le passage au temps, pour être présents dans la forme de l'histoire. J'ai pensé à raconter l'expérience du premier « baiser langue en bouche » la danse lors du concert du groupe Paralamas do Sucesso<sup>24</sup>, la joie d'avoir réussi l'examen d'admission à l'école technique en 5<sup>ème</sup> place, ou le « cri d'indépendance » au moment de toucher mon premier salaire, l'émotion d'être le conférencier du groupe des études de psychologie et d'être applaudi par un auditorium rempli de plus de 1800 personnes, ou encore l'arrivée en France pour la formation doctorale.

Tant de situations remarquables ont été revisitées en ce moment, chacune avec ses récits spécifiques et intégrées comme faisceaux de lumière émanant d'un grand phare qui s'appelle la formation humaine. Dans ce contexte, les situations où la douleur, la peur, l'impuissance et la fragilité humaine étaient présentes dans ma vie ont également été déclenchées par la mémoire et amenées à ce moment comme une source d'apprentissage existentiel.

En raison du changement qu'elle a provoqué dans ma vie personnelle, professionnelle et même religieuse-spirituelle, je rapporte en quelques lignes l'expérience de la mort de ma mère. D'août à décembre 2004, il y a plus de 12 ans, ma vie et celle de ma famille ont changé complètement. Son fils, frère, ami, psychologue, ingénieur, spiritiste, humain Djailton, n'était

---

<sup>24</sup> Les Paralamas do Sucesso est un groupe de rock formé à Rio de Janeiro au Brésil en 1983.

pas prêt à affronter cette expérience. Et qui le serait? J'imagine que cette souffrance n'est pas un "privilège" de justes. Elle porte quelque chose d'existentiel, de fondamental, d'ontologique et a une répercussion épistémologique et axiologique. La mort, la finitude de quelqu'un, quelque chose, une relation ou une expérience, peut améliorer la formation multidimensionnelle de l'individu, même s'il ne perçoit, n'accepte pas ou même ne peut la nommer. Et voilà pourquoi je présente ici ce moment unique de mon histoire biographique.

C'était l'aube du 28 août, la date de l'anniversaire de son mariage, une célébration de 54 ans de coexistence, de partage et d'affection, que ma mère a eu une maladie soudaine, un évanouissement, et a perdu le sens. Peut-être à ce moment-là, avait-elle trouvé un sens différent pour sa vie, et nous a ainsi réveillés à un autre sens de la vie, du monde et des relations humaines ? Elle a été hospitalisée pendant trois mois, et d'une façon ou d'une autre nous avons tous déménagé à l'hôpital. J'ai interrompu quelques activités bénévoles, ai manqué (parfois en le justifiant) le travail, n'ai pas poursuivi la deuxième année d'une formation en psychanalyse que j'avais commencée et ai commencé à participer plus activement à la routine hospitalière avec ma soeur Carminha, qui a littéralement déménagé pour vivre dans l'hôpital, accompagnant ma mère.

C'était un moment de grande intégration. Intégration à la divinité parce que nous commençons l'étude hebdomadaire de l'évangile au foyer, avec la participation de plusieurs membres de la famille, y compris de mes parents, comme une manière d'harmoniser et de chercher l'aide spirituelle. L'Intégration avec les proches parce que nous renforçons les liens familiaux et fraternel. Le soutien de la famille et des amis à ce moment est fondamental et nous y avons eu droit, intensément. L'Intégration avec soi-même. D'une part, ma mère a fait une ou deux séances de psychothérapie brève (qu'elle a préféré interrompre) et de l'autre, j'ai vécu l'analyse lacanienne pour essayer de faire face avec ce moment'.

Ce sont des jours difficiles, des souffrances, beaucoup d'angoisses, d'impuissance et de peur. Peur de ce qui pourrait arriver. Peur de la mort. Cela m'a en même temps confronté à mes convictions, mes exposés, mes pratiques professionnelles et spirituelles. Où en est ma foi, ai-je demandé? Et comment faire face à la douleur de la mort annoncée d'un être cher? La mort (im?)mobilise-t-elle l'être? Les questions phénoménologiques existentielles débordaient. Et je ne pouvais trouver des mots pour soulager ma douleur, calmer mon esprit, calmer mon âme. Ce n'étaient pas des mots dont j'avais besoin mais de l'expérience. De vivre ce moment comme une mère, qui doit supporter les douleurs des contractions pour apporter un nouvel être dans le monde. Combien il est difficile de percevoir, de faire face et de s'approprier cette expérience

humanisante comme un type de formation. Mais elle est inhérente à la condition humaine. Tout le monde passe par là!

Ainsi, j'ai prié, j'ai médité, j'ai pleuré, et quand l'infirmière de l'unité de soins intensifs (UTI) lors de la visite de 15 heures le 26 décembre nous a dit qu'en quelques minutes ma mère passerait de ce plan physique à une autre dimension, Je me suis "perdu" dans le temps et dans l'espace. Je ne voulais pas être conscient de cette douleur, et j'ai commencé à prier avec mes sœurs jusqu'à ce que le rythme cardiaque cesse. Même dans les larmes, la souffrance, je ne me permettais pas d'arrêter de souffrir. J'ai participé à toute préparation pour ce rite de passage. Malgré le "savoir" et la "formation" que j'avais, rien ne pouvait éliminer cette douleur, ce sentiment d'impuissance, de finitude. Comme c'est fort! Comment il secoue nos croyances, les normes, les certitudes. Revoir tout cela, en fractions de secondes, vaut peut être la peine d'avoir vécu.

À l'enterrement, j'ai trouvé la force de parler et d'honorer ma mère, de reconnaître tout ce qu'elle nous a donné, de remercier le soutien des amis et des membres de sa famille durant cette période difficile de notre vie et de prier Dieu pour le confort et la paix pour elle et à tous ceux qui étaient là. Au cours de cette exposition, il m'est venu à l'esprit, et je l'ai expliqué, le passage suivant: "venez à moi, vous tous qui êtes affligés et chargés, afin que je vous donne le repos. Prenez mon joug sur vous et apprenez avec moi que je Suis doux et humble de coeur" (Matthieu 11: 28-30). J'ai commencé à reconforter les gens quand, peut-être, j'avais besoin d'être reconforté.

Rentrer à la maison ce jour-là était difficile. Retourner vers moi, c'était encore plus difficile. Que faisais-je de ma vie? Avec ma vie? Et pour ma vie? Et les gens autour de moi? Famille, amis, collègues travaillent, comment mieux vivre avec eux sans m'annuler? Ces questions, entre autres, n'ont pas encore eu de réponses concluantes. Elles demandent sur un niveau de maturité psycho-émotionnelle, que seul un processus de formation humaine multidimensionnelle continue peut favoriser la compréhension, la réponse et le changement.

J'ai commencé à prendre soin des préparatifs de la messe du septième jour. Ma mère était très catholique et notre famille suivait à l'époque, la tradition catholique. J'ai fait une chemise avec son image et une phrase "Mère, nous vous aimons" et une carte à livrer à tous les invités le jour de la messe. Ce n'était pas une "image pieuse" rappelant le souvenir de quelqu'un qui est mort, c'était (est), une carte souvenir. Une carte avec des poèmes que j'ai écrit pour elle, à son anniversaire, le jour de la fête des mères, en commémorant son cinquantième anniversaire de mariage, ainsi que des paroles de chansons qu'elle aimait, et ses photos à différents stades

de la vie, seule et en famille. Il s'agit en fait d'un "album-narré" de souvenirs que chaque page cherche à représenter, d'une manière simple, la femme, la fille, la sœur, l'épouse, la mère, l'amie que nous aim(i)ons. Et tout le texte a été écrit au temps verbal du présent. Je ne le savais pas. C'était un ami qui a attiré mon attention sur cela. D'une certaine façon, cette construction verbale reflète la compréhension de cette expérience. Il ne s'agit pas d'un hommage posthume, mais d'une reconnaissance du don de l'avoir dans nos vies et du renforcement qu'elle continuerait (et continue) d'être toujours présente à nos côtés.

Cette expérience donner lieu à un examen beaucoup plus approfondi, car elle prend diverses proportions et directions. Cependant, l'accent que je veux donner à cette exposition est la dimension psycho-émotionnelle humaine, avec des craintes, des faiblesses, des peines profondes en même temps de la solidarité et de la fraternité (dimension sociale-relationnelle) que l'on oublie souvent dans l'Académie, dans les recherches et par quelques chercheurs.

La mort peut aussi être considérée comme un processus qui améliore la formation humaine multidimensionnelle. La mort physique, la mort d'une identité, la mort d'une scène. La mort, comme la fin d'un cycle et le début d'un autre, pour qui "est mort" et aussi, pour qui a accompagné ce qui "est mort". C'est l'ombre de la lumière. Et dans un processus de formation humaine, il faut reconnaître l'ombre et l'intégrer dans la lumière. En d'autres termes, reconnaître la mort et l'intégrer dans la vie. Reconnaître que nous avons terminé cette étape du texte (et le doctorat lui-même) et l'intégrer dans le chemin qui suit.

#### 4.2.1.3 L'intellectuaction

Chaque nom, dans une perspective plus globale, a un biais polysémique, même s'il y a un accord conceptuel à ce sujet parmi les dictionnaires, les scientifiques et les intellectuels. C'est parce que c'est celui qui nomme qui donne le sens ultime. Et ce n'est pas ici que l'on a nécessairement une conception logique-rationnelle, pragmatique ou une explication; il s'agit seulement de donner du sens à quelque chose ou à quelqu'un, à énoncer une idée qui se pose, à matérialiser un sentiment-émotion-désir, tout cela, synthétisé dans le mot qu'il nomme. Nous commençons cette étape "intellectualité", en utilisant le néologisme pour donner un sens aux récits qui suivent, pour énoncer le plan des idées qui surgissent avec l'écriture elle-même et simplement pour matérialiser dans le mot créé la dimension mentale, intellectuelle et cognitive d'un penseur. Penseur, que je me vois, et qui me présente maintenant comme étudiant, éducateur

et chercheur, dans un cycle continu et une spirale qui est (ré)inventée, comme le nom même de cette étape.

Quand j'avais cinq ans, j'ai commencé à lire. J'ai été l'un des premiers étudiants à découvrir le monde à travers les mots et j'ai donc été invité à être le conférencier de la classe au moment de la "cérémonie de fin d'année scolaire" du ABC. C'est là où commence la trajectoire de l'enseignant, le chercheur; cela ne vient pas du fait que j'enseignais quelque chose à quiconque ou que j'étudiais ceci ou cela, mais parce que l'enseignant et le chercheur sont censés être l'un comme l'autre un étudiant "éternel", représentant une classe (d'étudiants, de pairs, peut-être une société) en tant que facilitateur d'un enseignement-apprentissage, en tant que chercheur de objet-sujet de recherche, respectivement. Oui, à cinq ans, je faisais les premiers pas vers un processus de formation qui a été consolidé avec l'admission au doctorat, alors qu'en fait ces lieux-instances, rôles-représentations, noms (finalement): étudiant, enseignant et chercheur se rassemblent, s'investissent dans le processus et se dévoilent, jour après jour, pour être ce qu'ils sont.

Le garçon a grandi et a obtenu son diplôme. C'était une succession de titres, donc "chargés" par les institutions et la société du spectacle que nous intégrons. Le système éducatif, pour la plupart, privilégie l'acquisition de titres plutôt que la construction de connaissances. Et cette relation "titres et connaissances" est, dans de nombreux cas, paradoxale, antagoniste et pathologique. Il y a du malaise, de la maladie et des souffrances dans ce système éducatif. Et avec moi ce n'était pas différent. Survivre dans ce (ou à ce) système implique parfois l'accueillir, l'apprécier et l'intégrer dans un autre réseau de significations et de systèmes. Ainsi, je suis diplômé en technique, de premier cycle, de troisième cycle et de maîtrise. J'ai obtenu le master. Maintenant, je suis "qualifié" en tant que professeur-chercheur.

J'avais déjà une expérience éducative, mais pas encore avec l'éducation formelle. Dans toutes les activités que j'avais accomplies professionnellement dans les organisations ou comme bénévoles dans les institutions, le triple rôle éducatif (étudiant-enseignant-chercheur) était toujours présent. Avec les Maîtres, j'ai eu l'occasion d'entrer dans le monde formel de l'éducation. J'ai commencé en août 2007 en tant que professeur de troisième cycle, puis j'ai été invité à enseigner au deuxième cycle et je n'ai pas arrêté. La salle de classe est un espace de réussite. Chaque classe est une réunion d'âmes, un bâtiment de la connaissance des différents domaines, une recherche-formation continue. L'expérience de l'éducation formelle a été si importante que l'étudiant endormi a réveillé et a mobilisé le chercheur inexpérimenté à plonger

dans ce qui lui donne sens, ce qui le remue et le fait bouger, ce qu'il croit et fait comme un enfant.

Voici l'occasion de rejoindre le doctorat. Je commence comme un étudiant spécial, pour comprendre le fonctionnement du centre d'éducation, les lignes de recherche et surtout la dynamique du noyau de l'éducation et la spiritualité, que je viens à intégrer. C'était un processus difficile. Mis de côté il y a 7 ans du lieu formel des étudiants et maintenant avec le volume des activités professionnelles et bénévoles, c'était un défi de décider de retourner à cet espace, à l'âge de 45 ans. Je n'étais plus le plus jeune de la classe, le plus distingué. J'étais plutôt un étudiant et un étudiant avec des chances plus limitées que d'autres qui avaient comme "profession" étudiant, alors que par la trajectoire chronologique-existentielle, j'avais déjà accumulé plusieurs "professions". C'était un conflit qui a été résolu quand j'étais admis. Une phrase, une découpe d'une chanson, imprimée sur une chemise que j'avais gagnée d'une nièce, était (est) mon inspiration, presque une amulette de talisman que je revisite toujours quand je dois raviver le feu motivationnel de la superposition. Cette phrase dit: "Les miracles se produisent quand on va combattre". C'est ce qui est arrivé. Une bataille tous les jours. Un "miracle" à chaque conquête.

Le doctorat m'a permis de découvrir le monde d'une manière métaphorique et géographique. J'ai eu l'opportunité de faire un doctorat en coassurance, étudiant dans les universités brésilienne (UFPE) et française (LYON2). Ainsi, la perspective culturelle impliquant les dimensions intra-inter-multi et transculturelles cesse d'être juste théories étudiées et devient théorisation pratique, expérientielle. Avec le doctorat, les noms de papier: étudiant, professeur et chercheur occupant des espaces différents, bien qu'ils soient toujours liés, se retrouvent à nouveau comme étudiant doctorant, étudiant-professeur-chercheur. Et pourquoi doctorat en éducation? En d'autres termes, c'est la question que le professeur Alexandre Simão a posée à ma classe de doctorants lorsqu'il a enseigné le Séminaire sur la théorie et la méthodologie de la recherche en éducation II au cours du second semestre de 2013. Et ma réponse selon le projet que j'ai gardé était::

Pourquoi ai-je choisi d'être chercheur en éducation?

Avant de répondre à cette question, pour une réponse difficile, je dois expliquer mon parcours existentiel, d'un point de vue ontologique et épistémologique.

Pour affronter les complexes, les traumatismes, les peurs, les compétitions, les conflits et les perturbations de divers ordres; J'ai choisi l'étude comme un moyen de surmonter et de sublimer. En ce sens, depuis l'alphabétisation (j'ai été le premier à lire de la classe, le conférencier du ABC)

jusqu'à la maîtrise, j'ai toujours été parmi les "meilleurs", plus dévoués et en même temps, le plus hésitants, le plus inquiets.

Dans cette voie de découverte, dont l'étude fournit, je me suis confronté à un domaine qui n'avait aucun rapport direct avec ma manière d'agir en tant que professionnel et/ou personne, mais ils garantissaient une sécurité, une stabilité et une reconnaissance différenciées (statut/pouvoir). Bien que je nie l'importance de cela. Aujourd'hui, je me trouve tellement pris dans ces paradigmes que je me demande si je ne les apprécie vraiment pas, autant que d'être ici, dans ce doctorat, dans cette ligne de recherche.

Démarrer une carrière d'enseignant était (est) une réalisation! Le sens de l'éducation va au-delà de la salle de classe et chaque reconnaissance que j'ai en tant qu'étudiant, les enseignants, les coordonnateurs renforcent une perception de mission et de satisfaction qui ne se traduit pas.

Tout cela a été corroboré par mon incursion avec des enfants et des jeunes de la périphérie, des rues, quand j'ai fait face à mes besoins face aux besoins matériels et affectifs des autres. De ce point de vue, la psychologie émerge, plus que cela, l'éducateur, ou plutôt le chercheur qui cherche la recherche, l'éducateur qui chaque jour je pense que je reconstruis, dans une perspective conflictuelle mais espérant me retrouver et avec cela exercer pleinement ma mission/tâche éducative.

Je pense que cette réponse-témoignage synthétise le but de cette étape "intellectuelle" et sert de pont pour accéder à l'autre partie du voyage: "la spiritualité en action"

#### 4.2.1.4 La spiritualité en action

Il est incontestable que ma trajectoire de vie est marquée par la dimension spirituelle. Cette dimension, dis-je, est un constituant de chaque être, et s'exprime de diverses manières. Tout au long de ce parcours biographique, j'ai souvent été référé directement ou indirectement à une de ces expressions de spiritualité. A ce point du voyage, j'ai l'intention d'intensifier ce récit parce qu'il y a quelque chose qui fonde cette étude aussi intensément qu'elle fonde mon existence: la spiritualité en action.

Bien sûr, cela ne peut pas être configuré comme un privilège, quelque chose d'inhabituel, propre à mon histoire de vie. Ce réseau d'influences est commun à chaque individu, c'est quelque chose d'inhérent à la condition existentielle. Cependant, j'attribue cette importance d'abord parce que beaucoup de gens ne connaissent pas, ignorent, nient cette réalité ou, d'autre part, basent leur vie exclusivement sur cette expérience et oublient de profiter d'autres paysages qui viennent sur le chemin et contribuent au processus de développement humain. Deuxièmement, parce que je me rends compte que ce domaine est peu exploré dans les études

scientifiques, y compris la recherche sur la spiritualité, la transpersonnalité et la formation humaine. Ce réseau d'intuitions, de signaux et de messages avant et pendant la recherche, ou, en définitive, avant toute activité, contribue à la réalisation des objectifs,

Cela dit, je retourne à l'écriture biographique et revois la mémoire, en trouvant des moments où la "spiritualité en action" est devenue présente dans ma trajectoire. J'ai trouvé de vieilles expériences, depuis l'enfance, l'adolescence, mais j'ai préféré me concentrer sur l'âge adulte. Je me suis souvenu des messages que j'ai reçus par courrier électronique ou par l'application whatsapp, dans des moments difficiles, surtout dans ces derniers jours d'écriture. Je me souvenais des rêves que j'avais ou que j'avais avec moi qui exprimaient parfois le contenu psychanalytique, archétypal, et spirituel. Ai-je retrouvé les intuitions que j'avais à des moments cruciaux dans la prise de décision (comme poursuivre ou non dans le monde organisationnel), pour l'élaboration de textes (comme la biographie multidimensionnelle) pour la réalisation de rêves (comme celui d'étudier en France).

En même temps, je pense en ce moment, et je l'honore, les diverses traditions religieuses avec lesquelles j'ai eu des contacts dans ma vie et qui consolident en quelque sorte cette conception de la spiritualité en action. La religion est une expression de la spiritualité. Elle n'est pas la seule, mais c'est peut-être celle que la plupart des gens identifient parce qu'elle peut être vue comme une dimension transversale dans la vision multidimensionnelle de l'être (ROHR, 2010). J'ai évoqué et participé à des cérémonies, des cultes, des rituels de diverses traditions religieuses, parfois en remerciant, en priant, et dans ces expériences, le respect, la considération et la reconnaissance sont des piliers de soutien.

Cela a ouvert la voie au dialogue avec la famille, les amis et les connaissances de différentes traditions. Dans ce débat, on ne cherchait pas à imposer la religion de l'autre, on cherchait à aider avec une prière, un message écrit, un mot d'encouragement, même si, parfois, entre les lignes, il y a le "non-dit", Et nous percevons que l'autre veut la conversion de l'interlocuteur. C'est aussi, d'un autre point de vue, un dialogue interculturel. La culture religieuse a permis le dialogue interculturel. C'est ce que j'ai remarqué avec plus d'intensité en France. J'ai interagi avec des personnes de traditions religieuses avec lesquelles je n'ai eu aucun contact au Brésil, et j'ai découvert avec la culture de la laïcité<sup>25</sup> et la spiritualité laïque<sup>26</sup>. J'ai

---

<sup>25</sup> Baubérot (2016, 2010); Baubérot, Milot, Portier (2014), Barbier (1995) et Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (2016).

<sup>26</sup> Comte-Sponville (2006), Luc Ferry (2012), Barbier (2012b) et Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (2016)

réalisé dans la vie quotidienne avec des personnes différentes une sorte de religion, « la laïcité », quand elle est transformée par certains en dogme. Comme si une Force Supérieure, « la laïcité », animât l'Etat, les groupes et les peuples. Cette Force pourrait même servir à justifier des attitudes agnostiques et athées. Cependant, à mon avis, il s'agit d'un autre type de “spiritualité en action”.

Les expériences transpersonnelles que j'ai vécues sur cette voie sont innombrables. Les méditations que j'ai effectuées avec les groupes bouddhistes au Brésil (CEBB - centre d'Étude bouddhiste bodishatva) et en France, les états modifiés de conscience dans lesquels j'étais quand j'ai participé à des rituels chamaniques en NEIMFA et dans le Espaço Ser et Transcender, j'ai eu dans divers centres spirite que j'ai fréquenté au Brésil et en France, la prédication inspirée que j'ai entendue dans les églises catholiques et protestantes en France, les rêves révélateurs que j'ai eus, me permettent de dire que chacune de ces différentes expériences a un caractère éducatif, transformateur, curatif, confirmant ainsi la prémisse d'une “spiritualité en action” qui a une grande contribution à mon processus de formation.

Face à ce creuset d'expériences, impliquant de multiples dimensions, il n'est pas difficile d'atteindre une étape de cette trajectoire qui comprend la conception intégrale de l'être. Par ceci, je dis, de la dernière étape de ce chemin biographique

#### 4.2.1.5 Conception intégrale de l'être: un doctorat en éducation

Nous sommes arrivés au dernier tronçon, et comme nous l'avons dit ci-dessus, c'est peut-être le début de tout. Ici je présente ma vision du monde, de l'homme, de la relation. Une vision intégrale et multidimensionnelle, alignée sur l'écriture de soi, dans la vie. Cette étape du parcours converge, consolide et concentre ce qui a été expérimenté et écrit précédemment, dans une thèse de doctorat qui traite des fondements multiparadigmatiques de la formation humaine. D'une certaine façon, les récits ont jusqu'ici été des éléments à composer le paysage central de ce chemin: la recherche-formation, par laquelle le présent travail se termine, soulignant la contribution des paradigmes transpersonnels, interculturels et de spiritualité. De cette façon, je reviens à quelques discours pour donner le sens intégral et intégré que la formation multidimensionnelle humaine exprime.

Mon regard sur cette expérience de la formation doctorale, qui a déclenché cette étape du travail, m'a permis d'organiser systématiquement quatre étapes-stations. Les expériences transpersonnelles, les expressions de la spiritualité et les dialogues interculturels que j'ai vécus,

m'ont aidé, parfois comme chercheur-participant, parfois comme chercheur-observateur, ou encore, comme sujet-observé dans la conduite de cette recherche formative. Il s'agissait d'un processus d'auto-récit, re-signifiant l'expérience construite et vécue en entrant en contact avec la bibliographie, le champ, la méthodologie d'analyse, l'écriture et la soumission des premiers résultats aux communautés scientifiques, religieuses et socio-affectives.

La première phase s'est déroulée entre le début de la formation et la qualification du projet de recherche. Dans cette période de deux ans, en plus de mettre en œuvre les changements de titres et de directions du projet qui est devenu cette thèse, j'ai eu l'opportunité de participer à des activités de nature transpersonnelle telles que la méditation, la thérapie d'approche holistique-transpersonnelle, réunions médiumniques, travaux d'apométrie rituels chamaniques avec l'ingestion de substances psychoactives telles que l'ayahuasca et expérience dans la tente de sueur, ainsi qu'un "regard et écoute" continu de l'intuition. J'ai pu aussi chercher et comprendre diverses expressions de la spiritualité, que ce soit par la conduite de groupes d'études dans la philosophie spirituelle, que ce soit dans les enseignements et les retraites bouddhistes ou par des traitements spirituels différents que j'ai vécus.

À ce stade, mon dialogue interculturel ne dépassait pas les barrières de l'interculturalisme régional et socio-psychologique. L'interculturalité des relations humaines dans le respect de la diversité et la quête de l'altérité est dans les activités organisationnelles, éducatives, volontaires ou socio-familiales qu'elle a développées.

Dans cette période, mon processus de Formation Humaine était basé sur une dimension discursive, dans une perspective théorique, essayant de décrire et d'expliquer les phénomènes, même ceux d'un ordre expérientiel. Sur la base de ces faits, je peux peut-être associer ce premier moment de recherche à la première vue de la nature de la connaissance scientifique: le rationalisme cartésien d'inspiration française ou la première étape de la dialectique hégélienne comme thèse de la formation humaine multidimensionnelle, à cadre théorique pour soutenir les hypothèses qui guident cette construction. C'était la saison du printemps! L'épanouissement d'un projet de rêve, qui est venu à la vie, a prospéré avec le temps.

La deuxième phase a commencé après la qualification du projet et l'insertion dans le processus de formation doctorale en France. Cette période a duré un an et demi, lorsque la réalisation de ce projet de thèse a rendu possible la réalisation de mon rêve d'enfance: vivre en Europe! Le déplacement géographique a rendu possible le déplacement psychologique, culturel et éducatif-formatif.

J'ai eu la chance de construire et d'expérimenter des expériences transpersonnelles dans divers lieux-espaces, comme la résidence de Jean Meygret qui a vécu à Lyon. Cette demeure avait autrefois été un manoir de la bourgeoisie, un hôpital et un couvent. Étais-je "revenant" à la maison comme une vie passée? Dans mon studio, j'ai fait des méditations, des prières et des écoutes de mantras et de chants de différentes traditions religieuses, offrant parfois des expériences qui échappent aux sens et à la raison, entretenant en quelques instants une sorte de synchronicité avec des événements et des situations qui se sont produits dans d'autres lieux comme le Núcleo Educacional Irmão Menores de Francisco de Assis (NEIMFA), qui ont des activités de cette nature. Ces expériences transpersonnelles ont également été générées et observées dans les voyages que j'ai pris pour participer à des activités culturelles telles que le Carnaval de Lausanne, la messe de Noël à la Basilique Saint-Pierre célébrée par le Pape François, la visite de la Chapelle Sixtine du Vatican, Retraite dans le monastère de Saint Michel avec le prêtre orthodoxe Jean Ives Leloup en psychologie et la participation au congrès international de recherche en psychologie transpersonnelle à Northampton, une expérience si forte que je l'ai appelée mon "chemin de Saint-Jacques de Compostelle".

En même temps, dans cette phase, afin de comprendre les différentes expressions de la spiritualité, j'ai circulé à travers diverses traditions religieuses (catholique, spirite, protestante, bouddhiste, orthodoxe) en France. J'ai demandé à plusieurs musulmans de me conduire dans une mosquée pour mieux comprendre la tradition et le rituel musulmans, mais je n'ai pas réussi. Cette "interdiction" semble dénoncer, même inconsciemment, la place occupée par cette tradition dans le scénario français, européen et peut-être même aujourd'hui mondial.

Dans ce contexte, mon processus interculturel a atteint son apogée. Immérgé dans la culture française, l'interculturalité était présente de façon intensive dans les classes et les activités que j'ai menées à l'Alliance française, à l'Université de Lyon 2 et aux groupes de recherche CAC (culture, affectivité et cognition), coordonnés par l'enseignante Nadja Acioly-Regnier, directrice de cette recherche et ADATIC coordonné par le professeur Jean Claude Regnier, que je considère affectivement comme mon co-conseiller, que je remercie énormément pour l'accueil, l'enseignement et l'orientation. La pluralité des cultures faisait partie de ma vie quotidienne, que ce soit dans le métro, en voyant des traits physiologiques différents, caractéristiques de différentes cultures comme l'Asie, l'Afrique, l'Europe et l'Amérique avec leurs spécificités continentales, en plus d'écouter différentes langues et Dialectes le long de ces itinéraires. J'ai eu l'occasion de profiter de rencontres interculturelles telles que des dîners et des voyages avec des étudiants de différentes nationalités de l'Université de Lyon, des festivités

publiques telles que la fête des six continents, la fête des nations, le festival international des cultures, "dialogues en humanités ", entre autres évènements de ce caractère interculturel.

Cette étape m'a permis d'ouvrir mes cartes cognitives et émotionnelles, constituant les activités transpersonnelles réalisées, les expressions de spiritualité découvertes et le dialogue interculturel exercé comme des expériences formatives de mon processus de formation humaine. Dans l'intervalle, peut-être puis-je relier ce deuxième moment de recherche à la seconde conception de la nature de la connaissance scientifique: l'empirique d'inspiration anglaise ou la deuxième étape de la dialectique hégélienne comme l'antithèse de la formation humaine multidimensionnelle qui nécessite une base expérientielle pour les hypothèses théoriques sous-jacentes à cette construction. C'était la saison estivale! La chaleur humaine et l'énergie solaire (la lumière) ont réchauffé et éclairé les chemins pendant la réalisation de la recherche-rêve.

La troisième phase concerne le temps de post-France, le retour au Brésil, l'achèvement et la défense de la thèse. C'était le temps de l'écriture elle-même, de la thèse et de ce processus formatif. C'était le moment où les expériences transpersonnelles, les expressions de la spiritualité et le dialogue interculturel lui-même ont cessé d'être des phénomènes théoriques qui sont étudiés, observés et décrits de façon théorique, comme je l'ai présenté dans la première phase de cette recherche-formation. C'est aussi la période pendant laquelle les expériences construites et expérimentées que j'ai placées dans la deuxième phase de cette étude formative sont re-signifiées et nourries par une dimension autre que l'ordre de la théorie et de la pratique, mais une TRANSposition de cette double relation théorie-pratique.

C'est à ce stade que j'ai pu m'ouvrir à un autre (regarder, écouter, penser, sentir et être) qui a permis la reconstruction de ce chemin méthodologique et la reconfiguration de mon processus de formation humaine. Dans cette ligne de pensée, je peux peut-être relier ce troisième moment de recherche à la troisième compréhension de la nature de la connaissance scientifique: l'inspiration transcendantale allemande de Kant ou la troisième étape de la dialectique hégélienne comme synthèse de la formation humaine multidimensionnelle, re-signification des concepts et des expériences, réinventer les connaissances et les possibilités d'intervention dans le monde, en visant les fruits du processus formatif qui sont aussi les fondements de cette construction, dans un modèle en spirale de développement conceptuel et humain. C'était la saison d'automne! Le renouvellement des feuilles d'une connaissance, d'une thèse, d'une existence, décrivant les contours de la réalisation de la recherche autour de la formation humaine multidimensionnelle.

La dernière phase concerne la post-défense. C'est un temps qui a un début, mais qu'aujourd'hui, au moins, n'a pas de date-fin parce que je parle d'un devenir. Cette étape consiste à matérialiser dans l'écriture et dans l'action un nouveau projet de rêve, motivant la conclusion de cette thèse. Il est aussi une "application" possible de cette recherche formative. Je parle ici du désir de créer une institution interculturelle de formation humaine, dans laquelle les phases précédemment présentées viennent vivantes, de sens et de profondeur autour du processus formatif.

Peut-être puis-je renvoyer cette période à la nature ultime de la connaissance: l'esprit, avec une inspiration multiculturelle et universelle, ou une re-signification de la dialectique hégélienne proposant la trans-synthèse comme quelque chose qui échappe à la synthèse pour rendre compte de cette nature ultime de la connaissance et de la formation humaine multidimensionnelle. C'est l'hiver! Le changement climatique provoqué par le froid, la pluie, la neige et le brouillard, caractéristique de cette période, semble indiquer le changement de perspective de la réalisation de la recherche-vie-rêve. C'est l'autoformation, dans un contexte de formation humaine intégrale, une anthropologie de l'esprit.

#### 4.2.2 La recherche-formation de soi face à l'expérience interculturelle

Nombreuses sont les lentilles que nous cherchons à utiliser pour voir ce qui est dit et ce qui "n'est pas dit" dans les mots que nous lisons, écrivons ou entendons, ainsi que dans les sentiments, les sensations et les intuitions que nous avons lorsque nous jouissons de situations qui nous touchent d'une manière spéciale. L'écriture, la lecture, l'écoute, le contact, enfin, la relation avec une (auto)biographie a ce caractère spécial, significatif et formatif.

Afin de rendre compte de cette expérience, nous avons d'abord été guidés par l'approche organique (CLEMENTS, 2011), introduisant les fonctions psychologiques de Jung (pensée, sensation, sentiment, intuition) dans le contexte narratif et maintenant dans le processus analytique de la relation histoire de la vie rapporté. Dans une seconde étape, nous trouvons dans les travaux de Josso (1991, 2007, 2011) des indices essentiels pour la construction méthodologique de cette recherche-formation de soi face à l'expérience interculturelle France-Brésil. Avec cela, nous ne nous sentons pas seuls ou irrévérencieux sur le plan théorique et méthodologique. Cependant, il a été basé sur l'herméneutique de Coreth (1973), appliquée comme une méthode par Lima (2014), et avec les contributions d'Anderson (2016) et

Leslancaster (2016) dans la TRC<sup>27</sup> que nous avons consolidé le processus d'analyse de cette recherche-formation de soi.

Nous avons choisi le modèle herméneutique comme axe central, en l'utilisant comme cette lentille d'agrandissement de la biographie multidimensionnelle de l'étude décrite dans la section précédente. En fait, l'organisation d'éléments disposés par le récit de l'histoire de la vie de l'auteur-acteur de cette recherche nous a conduit à concevoir l'herméneutique de Coreth (1973) comme un “outil de guidage”. On a ajouté d'autres outils, on a parlé avec d'autres approches et dans ce contexte, on a revisité l'art de la compréhension - l'herméneutique.

Nous revisitons les quatre structures définies<sup>28</sup> par l'auteur, nous avons sélectionné trois d'entre eux et d'autres fonctionnalités intégrées telles que les méthodes, les instruments précédemment appliqués dans l'étude des interviews avec les enseignants IES au Brésil et en France. Il est une tentative de penser un “herméneutique intégrale” et intégré les différents outils de recherche. Puis, nous avons repris la lecture Josso (1991, 2007, 2011) et d'autres auteurs dans le domaine de la recherche-formation, des histoires de vie (DOMINICÉ, 2002, 2015; PINEAU; LE GRAND, 2013; PINEAU; MICHÊLE, 2012; DELORY-MOMBERGER, 2005; FERRAROTTI, 2013; SOUZA, 2008; LARROSA, 2002; PASSEGI, 2011; RÉGNIER, PERRIER, 2002). L'objectif était de promouvoir un dialogue entre ces différentes approches qui permettraient à la compréhension de quelque chose qui échappe au contenu, en intégrant l'expérience de formation comme un processus de développement humain.

Avec ces éléments et aligné avec la pensée Coreth (1973), nous sommes partis pour l'opérationnalisation de l'analyse, en commençant par la structure de la compréhension horizon.

#### 4.2.2.1 Structure de l'horizon

Pour Coreth (1973), la compréhension de quelque chose révèle une structure d'horizon et souligne que l'appréhension d'un phénomène de contenu singulier est obtenue à partir d'un

---

<sup>27</sup>Le TRC (*TranspersonalResearchColloquium*) est un colloque pour la recherche sur les transpersonnels, qui s'est tenu à Northampton, au Royaume-Uni, du 15 au 16 septembre 2016, et a porté sur les modèles et les méthodes de la recherche transpersonnelle.

<sup>28</sup>Pour Coreth (1973), il existe quatre structures fondamentales de compréhension: structure d'horizon, structure circulaire, structure de dialogue et structure de médiation. Comme Lima (2014), nous ne faisons pas avancer l'étude de cette dernière structure par incompatibilité épistémologique. Nous sommes d'accord avec Wilber (2007) pour dire qu'il n'y a pas de séparation entre les dimensions immanente et transcendante, tandis que pour Coreth (1973), la structure de médiation concerne la différenciation entre ces deux dimensions: immanente (réalité objective) et transcendante (l'Être).

contexte plus global de sens, conditionné à la compréhension de l'ensemble. Cette compréhension du tout, à son tour, est intermédiée par la compréhension du phénomène-contenu singulier. En d'autres termes, la structure de l'horizon indique une forme plus objective de compréhension. Pour l'auteur, nous pouvons en déduire que:

[...] Une interprétation complète devrait clarifier le contexte sensoriel, d'où provient par exemple une déclaration particulière, mais qui ne peut jamais réaliser ou reconstruire parfaitement l'ensemble du monde respectif de la compréhension (CORETH, 1973, p. 101)

Comme le souligne Lima (2014, p.45), “[...] il y a une danse entre la partie et le tout, entre le tout et la partie, l'un dépend de l'autre pour que l'entendement se produise”. Cette danse solitaire nous encourage à rencontrer l'autre, le soi et la relation établie avec le texte, avec l'expérience et avec la tentative de donner un sens à ce qu'il est, dans différentes perspectives de compréhension. Quelque chose qui n'est pas perçu, immédiatement, mais permet d'autres lectures et des possibilités de compréhension. Ce sera configuré comme des cycles herméneutiques.

Afin de mettre en œuvre un travail objectif de compréhension, nous avons utilisé l'étude lexicométrique de la biographie multidimensionnelle à l'aide du logiciel IRAMUTEQ. C'est la forme que nous avons trouvée pour obtenir une vue singulière du phénomène, dans une conception plus large du sens qui entoure cette discussion. De cette façon, nous soulignons le nuage de mots (Figure 17), l'arbre de similarité (Figure 18) et le dendogramme de la classification hiérarchique descendante (Figure 19) comme éléments qui ont contribué à la première étape de ce cycle herméneutique, dont les lectures successives incitent à pré et co-compréhension du phénomène étudié.

Le nuage de mots, tiré de la biographie multisensorielle montre que les termes centraux, en particulier l'humain, l'expérience, la formation, la vie, la spiritualité, témoignent d'un vocabulaire lié à la vision de la formation humaine multidimensionnelle.





dimensions de base. Dans le deuxième groupe, qui comprend les classes 2, 3 et 6, nous appelons dimensions transversales.

Ces dénominations proviennent des mots qui composent chacune de ces classes. La classe 5, par exemple, les mots spiritualité, expérience, transpersonnel, action, spirituel, nous amènent à nous associer à la dimension spirituelle. Nous illustrons cette idée avec quelques-uns des segments de texte présentés par l'analyse lexicométrique réalisée par IRAMUTEQ.

Mon regard sur cette expérience de la formation doctorale qui a déclenché cette étape du travail m'a permis d'organiser systématiquement les expériences transpersonnelles en quatre phases\_stations, les expériences transpersonnelles, les expressions de spiritualité et les dialogues interculturels que j'ai expérimentés en tant que chercheur participant parfois comme observateur chercheur ou comme un sujet observé dans la conduite de cette recherche.

La retraite spirituelle au monastère de saint Michel avec le prêtre orthodoxe dr en psychologie jean ives le loup et la participation au congrès international de recherche en psychologie transpersonnelle à Northampton une expérience si forte que je l'ai dénommée comme mon chemin de Santiago de Compostela.

Les expériences transpersonnelles que j'ai vécues sur ce chemin sont innombrables

Dans la classe 1, nous trouvons les termes humain, douleur, multidimensionnel, intégrer, existentiel, qui nous renvoie à un aspect ontologique, une vision du monde, une vision humaine. Entre les lignes, il semble aussi exprimer la fragilité humaine, plus spécifiquement les aspects de la dimension émotionnelle (douleur), où la peur est présente d'une manière frappante.

La peur, l'impuissance et la fragilité humaine étaient présents dans ma vie ont également été entraînés par la mémoire et a apporté ce moment comme une source d'apprentissage existentiel.

Ce n'est pas par hasard qu'un élément important de l'expérience humaine a été peu exploré ou pratiquement ignoré la dimension la plus humaine paradoxalement fragile et forte belle et simple et imposante bête qui sont les émotions les affecte les relations

Cette expérience a beaucoup plus à approfondir car elle prend des proportions et des orientations différentes cependant le focus que je veux donner à ce récit est la dimension psycho-émotionnelle humaine avec peurs faiblesses douleurs profondes

Associée à la classe 1, on trouve la classe 4. Cette dernière a comme mots plus fréquents Thèse, Doctorat, Formation, Période, Réalisation indiquant, d'une part le moment du développement de la thèse de doctorat et ce qu'il représente comme formation, réalisation. Cependant, si nous approfondissons ces mots, nous réaliserons qu'il configure la dimension mentale, l'aspect intellectuel-rationnel, qui est en évidence.

La deuxième phase a commencé après la qualification du projet et l'insertion dans le processus de formation doctorale en France cette période a eu la durée d'un an et demi dans lequel la réalisation du projet de cette thèse a facilité la réalisation de mon rêve d'enfance

Oui à l'âge de cinq ans j'ai fait les premiers pas vers un processus de formation qui a été consolidé avec l'admission au doctorat quand effectivement ces lieux documents papiers représentations en fin de compte étudiant

Cette étape consiste à matérialiser dans l'écriture et dans l'action un nouveau projet de rêve motivant la conclusion de cette thèse qui est aussi une application possible de cette recherche-formation.

Les classes 2, 3 et 6, qui constituent le sous-groupe appelé dimensions transversales, ont été caractérisées respectivement comme contexte professionnel, contexte familial, contexte interculturel-religieux. Le bloc de mots qui composent chacune de ces classes nous conduit à une telle association.

évidemment que vivre depuis 21 ans dans la même entreprise et puis encore sept ans dans une autre grande organisation n'est pas une question de masochisme est une option pour le plaisir de la reconnaissance et la satisfaction

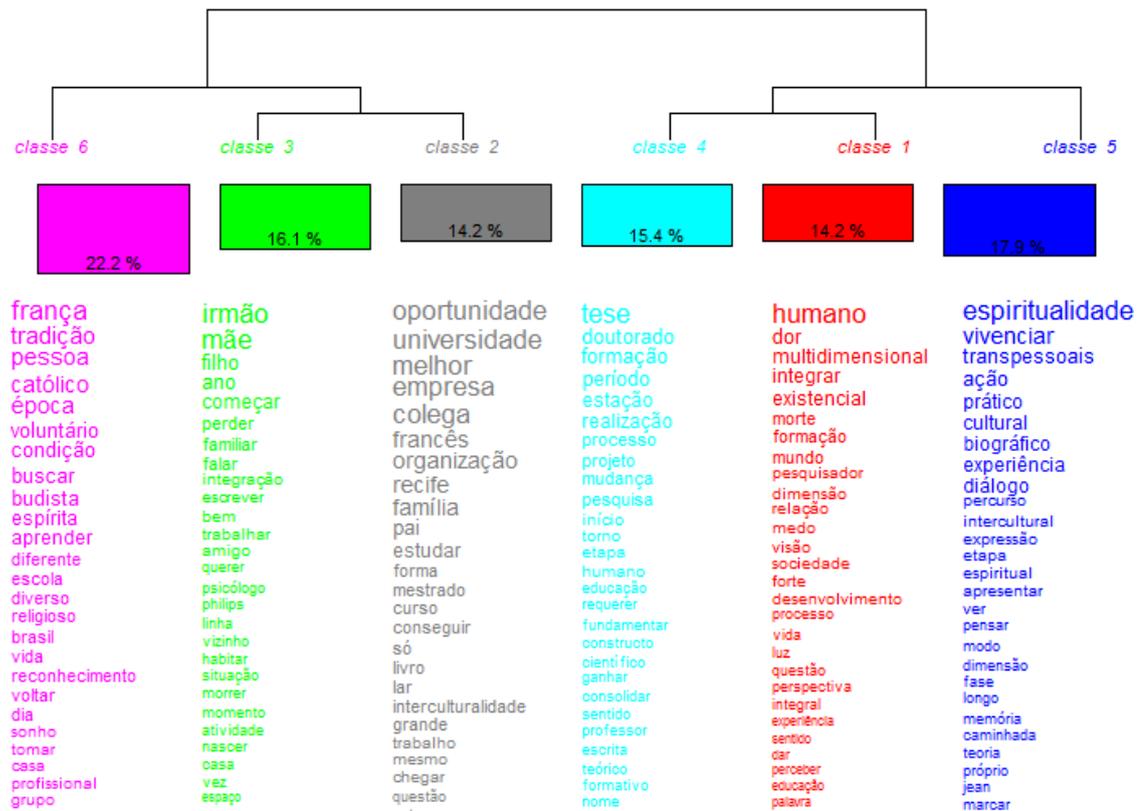
Mes parents se sont mariés très jeunes ils ont eu des enfants très jeunes et sont décédés très jeunes aussi quand j'avais 8 ans en pleine famille règne avec tout le choyer que chaque enfant cadet reçoit ma mère est devenue enceinte

Dans le même temps dans cette phase afin de comprendre les différentes expressions de la spiritualité j'ai circulé par diverses traditions religieuses catholique orthodoxe bouddhiste protestant spirite en France

Afin d'effectuer de façon plus complète l'analyse CHD, nous utilisons une lentille interprétative à la lumière du modèle multidimensionnel de Rohr (2010). Nous avons remarqué que des cinq dimensions fondamentales, soulignées par cet auteur, seules trois étaient plus facilement reconnues: émotionnelle, mentale et spirituelle.

Quelques questions se posent: Où sont les dimensions physiques et sensorielles? Les dimensions physiques et sensorielles échappent-elles au modèle de formation mental-émotionnel construit? Comment penser à un processus de formation multidimensionnelle humaine ignorant ou éliminant, le corps et les sensations? D'autre part, les dimensions transversales qui ressortent sont liées aux aspects socio-économiques et religieux-interculturels. Il semble révéler les priorités de la vie: la famille, les amis, le travail, la religion et les relations interculturelles.

Figure 19 - Dendrogramme de la classification hiérarchique descendante -



Source : L'auteur (2016)

Nous fermons ce premier cycle du processus herméneutique, avec les contours de la structure de l'horizon délimitant quelques pistes pour la compréhension de la biographie multidimensionnelle, à partir de l'expérience interculturelle en France. Le deuxième cycle, la structure circulaire de la compréhension, fera l'objet de la discussion dans la section suivante.

#### 4.2.2.2 Structure circulaire

Nos expériences et notre subjectivité sont les éléments-directeurs de notre compréhension. Cette conception révèle qu'avant la compréhension réelle, il ya une étape de pré-compréhension qui provient de nos connaissances, pratiques, relations et atavismes. Dans la compréhension de Lima (2014, p.45), "Il existe une relation entre la pré-compréhension que nous possédons de nos expériences, notre histoire, notre culture et les nouvelles acquisitions que nous acquérons dans le processus de recherche". En ce sens, selon Coreth (1973, p.102):

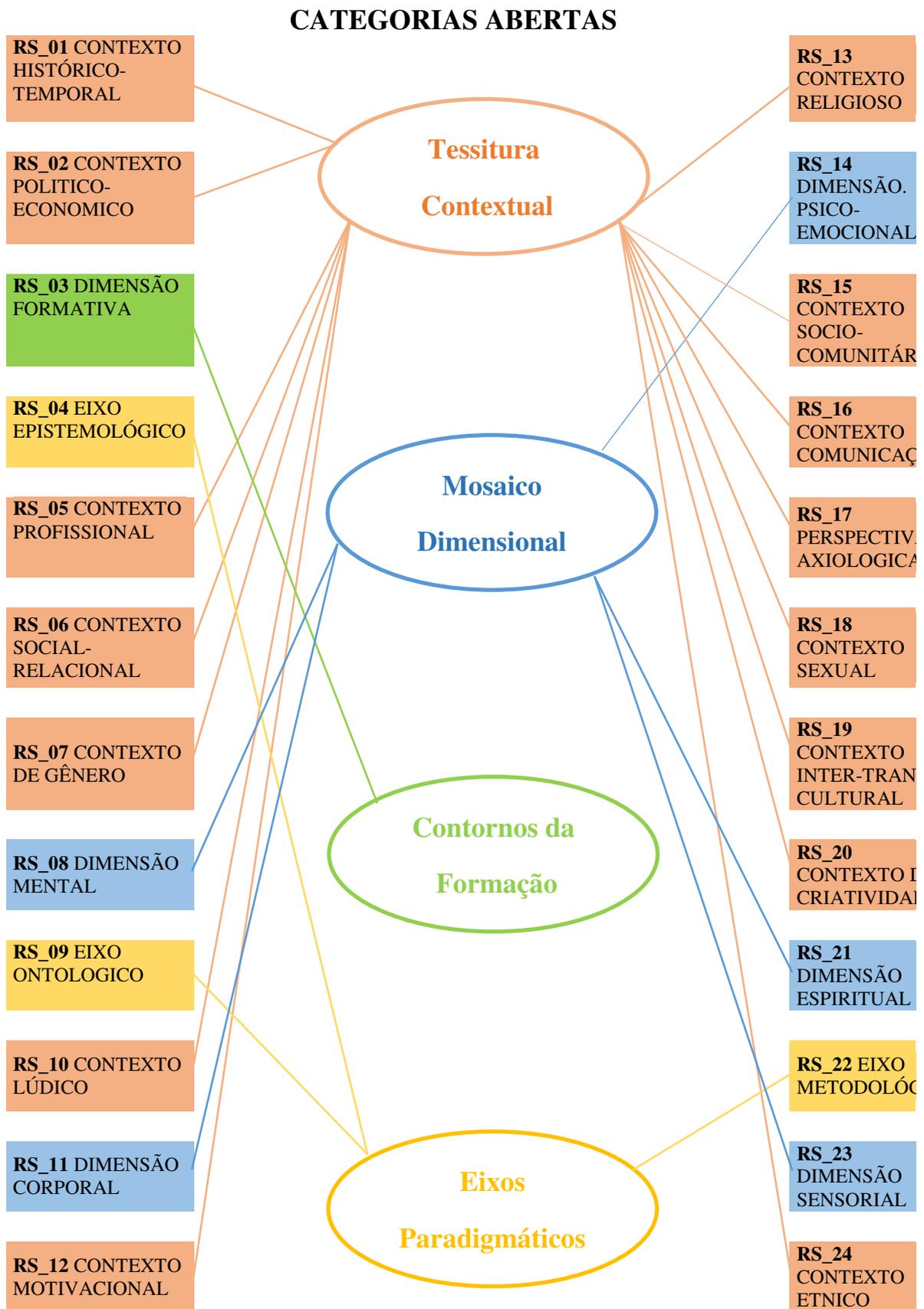
[...] la compréhension se déplace dans une dialectique entre la précompréhension et la compréhension de la chose, dans un événement qui progresse circulairement, ou plutôt en spirale, dans la mesure où un élément présuppose l'autre et en même temps le fait avancer; l'une sert de médiateur à l'autre, mais continue à être déterminée par elle.

Ce processus élargit la lecture et l'appréhension du phénomène, favorisant un mouvement circulaire de compréhension et de transformation de la pré-compréhension en d'autres possibilités de comprendre les contenus de sens qui émergent. Cette méthode ouvre la voie à l'introduction d'une perspective interactionnelle entre subjectivité et objectivité afin de recréer et de re-signifier les liens cognitifs de l'expérience. Les lectures successives, les approximations et les réflexions du phénomène et de son environnement permettent à cette structure circulaire d'élargir sa compréhension.

Afin d'opérationnaliser ce processus, nous avons adopté la même procédure d'inspiration phénoménologique suivie au point 2.2.3. Nous commençons par la lecture de la "biographie multidimensionnelle" avec une question directrice: *Dans quelle mesure l'expérience interculturelle, impliquant des études et des activités qui incluent la dimension spirituelle, favorise le processus de formation humaine multidimensionnelle?* Cela parce que l'expérience que nous avons eue en France a fourni un ensemble de connaissances, de sentiments, de réflexions et de changements qui reconfigurent cette recherche et la vie même de l'auteur-acteur de cette œuvre. D'où la nécessité de discuter de l'interculturalité, dans un contexte de formation humaine, à partir de cette étude autobiographique multidimensionnelle.

Pour cela, nous avons identifié dans le récit autobiographique les unités de sens (US), les régions de sens (RS), les catégories ouvertes (CA) et réalisons les convergences des régions de signification, établissant ainsi le réseau de convergence des significations (Figure 20). Nous avons organisé les éléments de manière à créer un mouvement circulaire entre la phénoménologie de l'expérience et l'expérience phénoménologique. Cela signifie que nous avons fait des lectures biographiques et "avons numérisé" des parties du récit afin de trouver des significations et des sens dans la parole-écriture qui ont convergé en catégories ouvertes d'étude, de réflexion et de transformation. Dans le même temps, nous relisons l'expérience racontée et les souvenirs retrouvés que le temps n'a pas effacés et que l'histoire a personnifiés. C'est le mouvement interne et externe qui vise à "déchiffrer", traduire et exprimer ce qui a été dit, ressenti et vécu.

Figure 20 - Illustration des convergences entre les régions sens dans les catégories ouvertes



Source : L'auteur (2016)

Nous avons visé le regard contemplatif du texte, afin de voir ce que les catégories ouvertes exprimaient et avec cela intensifier le processus impliqué dans la compréhension du phénomène. Nous avons commencé par la catégorie ouverte “Contextuelle Tessiture” qui regroupe quinze régions de sens (RS). Ces RSs sont liées aux contextes historique-temporel, politique-économique, professionnel, socio-relationnel (avec accent sur la famille), du genre, du ludique et de motivation, entre autres, comme on peut le voir sur le tableau 19.

Pour chaque région de sens (RS), il existe de nombreuses unités de significations (US) qui sont apportées dans tout le texte. Sur le tableau 19, nous présentons des exemples de US pour chaque RS. Il est à noter que le récit est initié par la contextualisation historique-temporelle (lieu et date de naissance). C'est une sorte de présentation générale, habituellement effectuée dans des situations où vous ne connaissez pas l'autre personne. Ici, il renforce cette arrivée en France, puisque la référence initiale était le pays de naissance. Intéressant aussi, que dans la séquence, l'aspect macro-politique a été apporté avec le souvenir de la dictature. Et le moment politique auquel le Brésil, la France, le monde en général est confronté, est critique. Ce n'est pas une dictature explicite, dans un pays ou un autre, il y a une “dictature économique mondiale” dont l'exploitation, la corruption et la plus-value des pouvoirs publics conduisent à un autre type d'exil, à l'exil de (et en) soi même.

En résumant ce processus, les unités de sens semblables, qui exprimaient la même idée, étaient regroupées dans une région de sens spécifique, que nous relient à la catégorie ouverte de tessiture contextuelle. Ceci nous a permis de réaliser le premier mouvement de ce deuxième cycle herméneutique - structure circulaire. Nous cherchons par cette étape à aller vers des éléments qui soutiennent notre envol afin que nous puissions apercevoir, avec une vue macro, la compréhension du micro, du singulier, du spécifique qu'il y a dans le phénomène. La tessiture textuelle représente les scénarios-paysages de ce récit, marqués par plusieurs dimensions qui peuvent être associées aux dimensions transversales décrites dans le modèle multidimensionnel de l'être par Röhr (2010), qui portent des expériences multiples de réalisations, mais aussi beaucoup de douleur et de souffrance.

Tableau 19 - Régions de Sens de la Catégorie Ouverte "Tessiture Contextuelle"

Categoria Aberta	Região de Sentido (RS)	Exemplos de Unidade de Significado (US)
TESSITURA CONTEXTUAL	RS_01 CONTEXTO HISTÓRICO-TEMPORAL	US_01 Eu nasci no Brasil, na capital do estado de Pernambuco, no dia 06 de novembro de 1969.
	RS_02 CONTEXTO POLITICO-ECONOMICO	US_03 Uma época de ditadura no Brasil, exílio na França. US_06 Nasci em uma família de classe sócio-econômica baixa.
	RS_05 CONTEXTO PROFISSIONAL	US_52 Minha vida foi tomada pelo trabalho. O trabalho intelectual, o trabalho formal, o trabalho voluntário e até o trabalho pessoal (terapia), tudo isso sendo empregado, em determinados momentos, como o "tripalium".
	RS_06 CONTEXTO SOCIAL-RELACIONAL	US_45 Nesse período, tinha poucos amigos e vários conhecidos. Conhecia as pessoas na escola, na vizinhança ou por meio de familiares, já que não costumava a fazer os programas típicos dessa faixa etária.
	RS_07 CONTEXTO DE GÊNERO	US_26 Sou o sexto filho, de uma "ninhada" de dois homens Djalmir (Deja) e Denis (que morreu ainda prematuro) e quatro mulheres, irmãs-mães Carminha (Maria do Carmo), Gracinha (Maria das Graças) e Verinha (Verônica)
	RS_10 CONTEXTO LÚDICO	US_32 Bem, a criança alegre que gostava de brincar "de escola" com os colegas (normalmente eu era o professor), de jogos do tipo "come-come" ou coletivo como "queimado" foi gradativamente se fechando para a diversão
	RS_12 CONTEXTO MOTIVACIONAL	US_55 é uma opção pelo prazer, pelo reconhecimento e pela satisfação, talvez, mais do ego que do self,
	RS_13 CONTEXTO RELIGIOSO	US_227 eu circulei por várias tradições religiosas (Católica, Espírita, Protestante, Budista, Ortodoxa) na França.
	RS_15 CONTEXTO SOCIO-COMUNITÁRIO	US_182 Tudo isso foi corroborado com minha incursão com crianças e jovens de periferia, das ruas, quando me defrontei com as minhas carências face às carências materiais-afetivas alheia
	RS_16 CONTEXTO COMUNICAÇÃO	US_195 Lembrei-me das mensagens que recebi por email ou pelo aplicativo whatsapp, em momentos difíceis, principalmente nesses últimos dias da escrita
	RS_17 CONTEXTO AXIOLÓGICO	US_76 Não sei se sou esse "bom" ser humano que ela enxergou, mas sou um humano que busca ser bom como e com o humano que (r)encontro.
	RS_18 CONTEXTO SEXUAL	US_38 Uma adolescência sem bebidas, nem drogas e nem sexo.
	RS_19 CONTEXTO INTER-TRANS-CULTURAL	US_235 Tive a oportunidade de desfrutar encontros interculturais como jantares e viagens com alunos de diferentes nacionalidades da Universidade de Lyon, festividades públicas como a festa dos seis continentes, a festa das nações, o festival internacional de culturas, o encontro "dialogues em humanites", entre outros eventos dessa natureza intercultural.
	RS_20 CONTEXTO DA CRIATIVIDADE	US_155 Começamos assim essa etapa "a intelectualidade", empregando o neologismo para dar sentido as narrativas que seguem, para enunciar o plano de ideias que surgem com a escrita de si e simplesmente para materializar na palavra criada a dimensão mental, intelectual, cognitiva de um pensador
RS_24 CONTEXTO ETNICO	US_233 seja no metro vendo diferentes traços fisionômicos, característicos de culturas distintas como a asiática, africana, europeia e americana com suas especificidades continentais	

Source : L'auteur (2016)

Dans la catégorie ouverte "Mosaïque Dimensionnelle", nous ajoutons les dimensions du corps, sensorielles, psycho-émotionnelles, mentales et spirituelles, qui sont directement liées à ce que Rohr (2010) appelle dimensions fondamentales et que nous trouvons dans le discours

narratif, d'après les exemples mis en évidence sur le tableau 20. Il est remarquable que la dimension physique, physique dans chaque texte biographique, quand il se présente, est toujours en relation avec quelqu'un, et souvent liée à la mort. C'était la désincarnation de sa soeur, la mort soudaine de son père et la mort de sa mère. Le "corps" de l'auteur n'a pas d'espace dans son récit. Le "corps" n'apparaît pas ou disparaît de l'histoire. Et la même chose se passe avec la dimension sensorielle. La sensation et les sens sont attribués à la nature, au froid causé par l'hiver, à la chaleur de l'été. Et comment cela se sent-il avec les gens, l'auteur? Les autres dimensions sont présentes dans le récit personnel de l'auteur.

Cette constatation est une confirmation de ce qui a été observé à l'étape précédente avec l'analyse lexicométrique. La narration de l'histoire de la vie, écrite d'elle-même, semble dénoncer que le corps, les sensations (les sens), ne trouvent pas d'espace dans le modèle multidimensionnel d'être vécue (reconnue) par l'auteur. Et cela suscite une question à approfondir: quelle formation multidimensionnelle expérimentons-nous, pratiquons-nous, réalisons-nous, narrons-nous?

Par l'étude de cette catégorie, nous avançons avec le mouvement circulaire de ce second cycle herméneutique. C'est un mouvement en spirale, rappelant la pensée de Lima (2014). Un mouvement dans lequel les US que nous identifions, se joignent à la RS et forme cette mosaïque dimensionnelle, contribuant à d'autres possibilités de compréhension, de réflexions et de questions, puisque cette catégorie ouverte contient des aspects fondamentaux de la vie.

**Tableau 20 - Régions de Sens de la Catégorie Ouverte "Mosaïque Dimensionnelle"**

<b>Categoria Aberta</b>	<b>Região de Sentido (RS)</b>	<b>Exemplos de Unidade de Significado (US)</b>
<b>Mosaico Dimensional</b>	RS_11 DIMENSÃO CORPORAL	US_28 uma das gêmeas, Nídia, a que nasceu primeiro, desencarnou
	RS_23 DIMENSÃO SENSORIAL	US_251 A mudança climática provocada pelo frio, chuva, neve e neblina, característicos desse período, parece apontar para a mudança de perspectiva da realização do sonho-pesquisa-vida
	RS_14 DIMENSÃO PSICO-EMOCIONAL	US_178 Para enfrentar os complexos, traumas, medos, competições, conflitos e perturbações de diversas ordens; escolhi o estudo como meio de superAÇÃO e sublim(e)AÇÃO.
	RS_08 DIMENSÃO MENTAL	US_43 outorga um estado lógico-mental-sentimental,
	RS_21 DIMENSÃO ESPIRITUAL	US_185 É indiscutível que a minha trajetória de vida é marcada pela dimensão espiritual.

Source : L'auteur (2016)

La dimension formative est la seule région de sens (RS) qui converge vers la catégorie ouverte "Contours de la Formation". Cette RS englobe tous les aspects de la formation, depuis

les premières étapes de l'alphabétisation, de «l'apprendre à l'apprendre», des expériences formatives vécues dans les établissements de formation, en mettant en évidence même l'influence du système éducatif. La première phrase cartographiée comme unité de signification (US) liée à la dimension formative pointe vers la figure de l'enseignant avec la distinction de “grand maître”. Peu après, l'identification professionnelle (ingénieur) et l'expérience interculturelle (doctorat en France) ont été (in?)consciemment soulignées. La dimension formative implique aussi cette relation dialogique, parfois projective, qui assure une sorte de TRANSformation apportée par l'expérience de la “rencontre transformatrice” (ALVAREZ, 2003; ALVAREZ, ALVARENGA, FERRARA, 2004)

Dans le même temps, nous trouvons dans le récit que “il y a malaise, maladie et souffrance dans le système éducatif”. En d'autres termes, enseigner, étudier, apprendre, agir dans le monde de l'éducation a causé de la douleur. La douleur d'être blessé, trompé et manipulé par les intérêts politico-économiques; la douleur qui immobilise, engage et tue les rêves, l'espoir et la motivation; La douleur d'être un éducateur. Quel système éducatif est-ce? C'est une autre question-réflexion qui nous aidera à composer l'environnement de discussion autour du modèle de formation humaine multidimensionnelle que nous défendons, que nous sommes insérés et que nous (re)produisons. Le tableau 21 présente quelques exemples des unités de significations de RS - dimension formative.

**Tableau 21 - Régions de Sens de la Catégorie Ouverte "Contours de la Formation"**

Categoria Aberta	Região de Sentido (RS)	Exemplos de Unidade de Significado (US)
	RS_03 DIMENSÃO FORMATIVA	<p><b>US_05</b> Lembro-me de um grande professor que eu tive no mestrado de psicologia na UFPE, Aécio Mota, que era engenheiro de formação e doutorado na França em psicossociologia.</p> <p><b>US_157</b> Aos cinco anos, comecei a ler. Fui um dos primeiros alunos a descobrir o mundo por meio das palavras e com isso fui convidado para ser o orador da turma, na “formatura” do ABC.</p> <p><b>US_162</b> Há mal-estar, doença e sofrimento nesse sistema educacional. E comigo não foi (é) diferente.</p>

Source : L'auteur (2016)

Nous nous déplaçons un peu plus loin de ce mouvement. La spirale tourne autour du phénomène étudié et trouvera dans la prochaine catégorie ouverte, la base de soutien de ce cycle herméneutique.

De cette manière, les perspectives paradigmatiques épistémologiques-conceptuelles, méthodologiques et ontologiques convergent vers la catégorie que nous appelons “axes paradigmatiques”. Ils sont annoncés dans le discours autobiographique à travers des situations ou des expériences liées à la science, aux questions existentielles et aux aspects/étapes de la recherche. Ce sont des piliers qui dominent les autres catégories. Le tableau 22 illustre ce réseau et cette convergence de sens.

Chaque axe de cet engrenage paradigmatique pointe vers un territoire spécifique de connaissance et de traitement de cette connaissance. Nous trouvons la perspective épistémologique dans le récit comme une connaissance liée à la connaissance rationnelle, intellectuelle, réflexive qui sous-tend les expériences et les pratiques. Quand on regarde le domaine ontologique, avec le récit autobiographique, on attribue à la connaissance un aspect expérimental, existentiel, phénoménologique, qui fonde son propre être et sa connaissance. Dans le prisme méthodologique, nous sommes confrontés à un discours qui s'approprie les étapes de la recherche scientifique pour parler d'une méthodologie. Dans ce cas, la connaissance a été limitée à un modèle de la science, une pensée structurée et de nouveau, tourné vers le rationnel, le mental.

L'interprétation que nous avons faite de ces axes à elle seule ne tient pas compte des nuances possibles de cette catégorie. Il y a quelque chose qui échappe et il y a aussi un entrelacement entre ces axes paradigmatiques qui suggèrent d'autres perspectives de discussion. Cela a lieu parce que le savoir, la recherche et la formation humaine sont construits sur une région frontière créée par ce triple axe paradigmatique qui se meut, comme la spirale qui tourne autour de la compréhension d'un phénomène de recherche.

**Tableau 22 - Régions de Sens de la Catégorie Ouverte "Axes Paradigmatiques"**

<b>Categoria Aberta</b>	<b>Região de Sentido (RS)</b>	<b>Exemplos de Unidade de Significado (US)</b>
<b>Eixos paradigmáticos</b>	<b>RS_04 EIXO EPISTEMOLÓGICO</b>	<b>US_06</b> Uma era dos avanços e debates científicos em torno do paradigma emergente, destacando os paradigmas transpessoal e da interculturalidade, categorias-chave dessa pesquisa.
	<b>RS_09 EIXO ONTOLOGICO</b>	<b>US_30</b> deparo-me com a morte e com todo o cerimonial que essa situação impele. Talvez ali, eu ainda não tivesse clareza do que isso significa,
	<b>RS_22 EIXO METODOLÓGICO</b>	<b>US_213</b> ora como pesquisador-participante ora como pesquisador-observador, ou ainda, como sujeito-observado na condução dessa pesquisa-formativa. Isso consistiu em um processo de narrativa de si, resignificando a experiência construída e vivida ao entrar em contato com a bibliografia, o campo, a metodologia de análise, a escrita e a submissão dos primeiros resultados para as comunidades científica, religiosa e sócio-afetiva

Source : L'auteur (2016)

Nous fermons ce second cycle du processus herméneutique, avec les mouvements de la structure circulaire pointant vers d'autres dialogues pour élargir la compréhension de la biographie multidimensionnelle, Le prochain cycle, la structure de dialogue, permettra cette appréhension.

#### 4.2.2.3 Structure de dialogue

Afin de développer cette étape du modèle herméneutique, nous prenons comme base la pensée suivante: "Comprendre une déclaration dans le dialogue ne sera fait que si nous regardons les choses ensemble" (CORETH, 1973, p.105). C'est une condition de base pour faire avancer ce cycle. Nous devons examiner ensemble les choses, afin que nous puissions en parler. C'est l'invitation que nous faisons. Regardez le monde extérieur, reconnaissant le monde intérieur, dialoguant avec vous-même et avec l'autre à partir de ce regard commun. Un regard d'empathie, de compassion, d'authenticité, de reconnaissance.

Dans cette perspective, nous sommes d'accord avec Lima (2014) lorsqu'il insiste sur le fait que la structure du dialogue existe déjà dans les structures antérieures de compréhension. Nous percevons sa présence dans la structure de l'horizon quand l'interaction partie-tout, ou dans la structure circulaire quand le mouvement de pré-compréhension-compréhension. Le phénomène est le mobilisateur du dialogue à toutes ces étapes, donc, la nécessité de regarder ensemble ce qui est mis dans le récit.

Pour développer ce cycle herméneutique, nous cherchons le dialogue avec d'autres individus. Inspiré par les fonctions psychologiques pensées, sensations, sentiments et intuitions que Clements (2011) met en avant comme éléments clés dans la méthodologie d'une recherche biologique, nous avons créé une analyse croisée de la biographie multidimensionnelle.

L'analyse croisée consiste à rechercher et à jeter des regards différents sur le même phénomène à partir de stimuli communs (consignes). Plus précisément, cette méthode comporte quatre étapes:

- 1) Lire la biographie multidimensionnelle et à la fin, enregistrer les mots (pensées) qui viennent à l'esprit sans aucune censure, de jugement ou de restriction.
- 2) Après un intervalle de 10 minutes, relisez le texte, puis enregistrez les sentiments et les sentiments qui ont été vécus en lisant sans censure, jugement ou restriction.

3) Après un intervalle de 10 minutes, relire le texte et dans l'ordre, écrire un titre et faire une écriture sans aucune censure, le jugement ou la restriction.

4) Enfin, lisez l'essai et faites une comparaison entre le contenu écrit dans l'essai et la biographie multidimensionnelle lue, l'expérience personnelle elle-même et/ou l'expérience vécue dans ce processus qui impliquait les lectures successives de la biographie et les activités demandées. Notez cette comparaison. Comme il s'agissait d'un caractère personnel, pour éviter toute contrainte ou restriction, cette phase était facultative.

Pour mener à bien cette analyse, nous avons eu la participation de deux personnes qui ont accepté volontairement de contribuer à ce dialogue. Un dialogue que nous avons établi et qui sera établi chaque fois que quelqu'un est disponible pour rencontrer l'autre, soit en lisant une autobiographie, comme cette activité demandée, soit par la rencontre en face-à-face, une rencontre de « je et tu » (BUBER, 2010).

Le premier “analyste” a compris les instructions de manière différente et a répondu en conséquence, différemment. Sa première expression quand il a vu le texte et sa justification de participer à cette activité semble exprimer que l'affectivité est un élément fondamental pour surmonter la fatigue, la paresse, le manque d'intérêt, la distance des aspects formatifs tels que la lecture, l'étude, la formation. La dimension affective de l'éducation comme hélice de la formation humaine peut être configurée comme le lien entre “l'être numérique” d'aujourd'hui et “l'être humain” de la Paidée grecque.

*Voici ma feuille blanche – numérique dépendant que je suis!*

*Quand j'ai été invité à lire, j'étais en ces jours de paresseux dormir, manger regarder des films, et de dormir. Puis j'ai dit que je devais prendre un stimulant énergétique pour ne pas dormir.*

*Quand j'ai téléchargé le texte - j'ai écrit bientôt - Damn quel grand texte à analyser et donner ma contribution avec amour et soin d'une personne qui j'estime!*

La première lecture a produit une analyse descriptive et objective de la biographie (et de l'auteur) étroitement associée à la structure de la compréhension horizontale pensée par Coreth (1973). Dans le même temps, nous avons réalisé que la lecture a mobilisé quelque chose

d'interne qui “transgresse la règle”, l'instruction donnée et a permis d'autres façons de lire et d'analyser cette biographie. Peut-être avons-nous besoin de certains “stimuli” de cette nature pour se réveiller, se réveiller et agir, même si en principe, il est d'aider l'autre que nous chérissons.

L'écriture des sentiments, après la deuxième lecture de la biographie, a également généré un autre texte, plus que des mots (sentiments et sensations) demandés. Cette deuxième lecture du texte a eu un caractère plus subjectif, dont le mouvement inter-externe autour de la biographie, nous amène à associer la structure de compréhension circulaire proposé par Coreth (1973). Ce mouvement met en lumière les paysages évoqués et retrouvés par l'histoire-mémoire de l'analyste comme l'empathie, la reconnaissance, l'affection, l'influence, la répudiation, la souffrance éducative, le manque de respect, en renforçant les éléments soulignés précédemment.

*Pour moi, le premier mot qui vient en moi est EMPATHIE pour se rappeler des faits similaires vécus et des sentiments et des émotions transmises et comprises, le respect de leurs moments.*

*La mémoire et l'affection l'influence de son maître conseiller en utilisant l'expression sacro-office, mot qu'elle a pris d'article scientifique mais qui laisse son âme avec intégrité*

*Les réalisations des titres ont été un sentiment de répudiation pour avoir vécu des moments désagréables dans ma formation et surtout dans les maîtres - que pour moi, ou mon éducation ou mon imagination*

La troisième étape, consistant à donner un titre et une écriture, a été répondu par un autre texte. Différemment de ce qui a été proposé, l'analyste a commencé à dialoguer avec l'auteur, avec des questions, des provocations, des commentaires, en regardant ensemble le phénomène. La structure du dialogue de Coreth (1973) est illustrée dans ces fragments.

*Pourquoi n'a-t-il pas approfondi son expérience de la maîtrise, car c'était une fenêtre ou une porte à la vie universitaire qui lui passa par la tête et d'être un éducateur?*

*Pourquoi n'avez-vous pas exploré les conflits de retour à l'étude de 100% lorsque vous avez eu une vie professionnelle?*

*Pourquoi n'avez-vous pas parlé de vos relations avec vos sœurs, qui je sais sont si forts?*

*Où voulez-vous aller avec ce texte pour votre doctorat ou comme un outil de recherche pour les gens à répondre.*

Ce dialogue ouvert suggère d'approfondir les contextes professionnel, économique et socio-relational (familial). Et la question que peut-être beaucoup de lecteurs de ce travail a fait ou faire dans ce: où voulez-vous obtenir avec ce texte? Et cette réponse est encore à venir.

Nous sommes arrivés à la dernière étape, le moment de comparer ce qui a été écrit avec ce qui a été lu, senti, vécu, même par les souvenirs et les souvenirs apportés. Le texte produit par l'analyste a une dimension autobiographique, peut-être touchée par les éléments mobilisateurs que la biographie multidimensionnelle suscitait.

*En racontant son autobiographie, il me rappelle ma première expérience qui a été dans une retraite d'une semaine qui a été appelé le fil d'un autre, parce que notre vie est tissée par nos décisions, des situations incontrôlables et des expériences quotidiennes, spirituelles et relationnelles.*

*Après un diagnostic de cancer et son suivi, j'ai réactivé à nouveau la volonté de vivre intensément et de connaître le monde, ses cultures, ses contradictions, ses histoires*

*L'apprentissage formel, professionnel, multiculturel et expérientiel a conduit à voir que personne n'est propriétaire de la vérité, personne ne peut jeter la pierre à l'autre, car tous les pays ont eu leurs erreurs à un moment de leur histoire. Et que chaque être humain est égal dans son essentiel d'ÊTRE.*

*De toute façon chacun avec votre histoire de vie fait des choix, des formes, reconstruit et simple il est!*

La deuxième "analyste" a bien compris les instructions, mais rapporte qu'il n'a pas suivi les étapes 3 et 4 comme demandé. Elle justifie qu'elle a trouvé des limites entre son fonctionnement non-linéaire (mental) et la structure (commande linéaire) de l'instruction. Ce

faisant, elle préfère la “transgression à l'ordre” pour méconnaître l'autre demande, de neutralité, d'impartialité et d'authenticité. Cela suggère qu'il peut y avoir une contradiction, un conflit, un décalage entre les instructions, les informations et les orientations que nous transmettons à un individu pour effectuer certaines activités et comment ils pensent, ressentent et agissent sur ces instructions. Ces aspects ont parfois provoqué des situations désastreuses en raison du manque d'alignement des attentes et des perspectives.

*Je me suis enfui un peu de la structure que vous avez demandée aux points 3 et 4, parce que pendant toute mon immersion, j'avais déjà remarqué que 4) (comparaison) était déjà à l'intérieur 3) (écriture), donc il ya plus de pages pour ce point. Je n'ai pas toujours travaillé de façon linéaire, et comme vous avez demandé que cette analyse soit effectuée aussi neutre, impartiale et authentique que possible, j'ai trouvé mes limites à établir ces caractéristiques et la norme proposée.*

Dans la première étape, après avoir lu la biographie multidimensionnelle, l'analyste a enregistré les mots: *Information, Inégalité Sociale, Environnement Social, Ego, Connaissance de soi, Douleur Émotionnelle, Transformation, Cycles, Conflit de Temps, Conflit émotionnel, Perception, Connaissance de soi, Dialogue*. Ces termes se concentrent principalement sur les dimensions mentale et émotionnelle. Mettant en évidence le mot connaissance de soi qui a été enregistré deux fois. De plus, nous percevons la prédominance des termes qui expriment les conflits et la souffrance. Ceux qui ont le plus d'association avec les dimensions mentale et émotionnelle étaient ceux qui se sont distingués.

Les sentiments enregistrés à la deuxième étape étaient: *Anxiété, Fragilité, Famille, Doute, Conflit, Angoisse, Éphémère, Mort, Peur, Surmonter, Émancipation, Montée, Croissance*. La seconde lecture de la biographie a mobilisé les sentiments, les incertitudes et la finitude opposés. Les premiers mots-sentiments expriment un contenu sémantique visant les défis existentiels et les derniers démontrent le développement, l'accomplissement de quelque chose. Peut-être, cette étape est encore marquée par un objectif du texte qui va trouver la subjectivité de qui le lit.

Les troisième et quatrième étapes ont été menées conjointement. Le titre de l'essai était “Dialogue platonicien” et le texte commence par un remerciement et souligne ensuite l'empathie.

*Bonjour Djailton, je vous remercie de partager avec moi de si importants flashbacks de ce voyage incarnationnel actuel. La première chose que je voudrais vous dire, c'est que la croissance fait mal. J'ai ressenti de l'empathie à différents points de votre texte, surtout dans la partie où vous vous dites que vous avez toujours été parmi les «meilleurs, les plus dévoués et en même temps les plus instables, les plus préoccupés.*

L'écriture est une conversation. C'est un dialogue (CORETH, 1973) dans lequel la plupart des mots et des sentiments enregistrés dans les étapes précédentes ont été repris, contextualisés dans le texte et produisant un sens. Il rappelle et souligne la pensée de José Ângelo Gaiarsa et Monja Cohen pour fonder leurs arguments sur certains. Il est aussi argumentatif, critique et ouvert à diverses interprétations, idées, comme un “dialogue platonique”.

*Est-il possible d'apprendre la spiritualité? Comment pouvons-nous apprendre quelque chose qui est déjà?*

*Je vois, comme une caractéristique commune à nous tous, (encore?) immergés dans le monde universitaire, l'introspection et la volonté incessante d'être bon.*

*Nous vivons dans une société qui nous convient, de notre vie intra-utérine, en établissant des règles préétablies de la façon dont nous devrions ÊTRE*

*[...] l'empathie pour la douleur et les joies est possible une fois que nous établissons le contact avec notre soi, notre vrai moi, notre essence; Toutes les informations sont là ...*

À ce moment-là, nous rappelons Anderson (2011, p. 11) lorsqu'il affirme que:

Les chercheurs analysent, interprètent et présentent les résultats en les engageant dans leur propre participation, leurs attitudes, leurs histoires de vie et leurs changements rapides dans la manière dont ils se sentent et pensent le sujet, sur eux-mêmes, sur les autres et sur le monde. Les participants à la recherche, aussi, sont activement impliqués et encouragés à adapter le sujet de manière à améliorer leurs trajectoires de vie et leur croissance personnelle.

Le processus d'analyse croisée de la biographie multidimensionnelle que nous présentons et exemplifions avec les discours de l'analyste a cherché à révéler ce qui était caché dans les interprétations des structures de compréhension horizontale et circulaire précédemment réalisées. Ce dernier cycle herméneutique - la structure du dialogue, que nous avons essayé d'apporter, l'émergence du contenu non dit, de l'interlocution avec les autres participants. Il y a une frontière entre ce dit et ce non dit qui doit être reconnue et surmontée. Cela n'est possible que lorsque nous laissons les lentilles pour soutenir la compréhension du phénomène jusqu'à ce moment, et nous traversons les regards, les pensées, les sensations, les sentiments et les intuitions autour d'un même phénomène.

Concrètement, on peut se demander en ce moment, qu'est-ce que tout cela signifie? Quel était le but de réunir toutes ces lignes? Pourquoi utiliser une autobiographie pour discuter de l'interculturalité? Comment, après tout, est-ce arrivé tout au long de ce parcours? Comment cela contribuera-t-il à cette recherche? Dans quelle mesure ce parcours autobiographique peut-il influencer le processus de formation humaine?

Toutes ces questions et bien d'autres qui peuvent surgir dans cette ligne de raisonnement montrent que c'est la pensée rationnelle-cartésienne qui gouverne, dans la plupart des cas, la dimension mentale. C'est la vision réductionniste-utilitariste que nous cherchons à rompre avec cette thèse. Cela ne signifie pas, d'autre part, de nier la raison, la méthode, la discussion, les réponses. Tout cela est important et est intégré dans cette thèse. Mais ce que nous soulignons en ce moment, c'est qu'il y a une dimension expérientielle et phénoménologique du caractère ontologique qui a été révélée à partir de ces vues croisées sur le phénomène. Il s'agit d'une relation dialogique, empathique et pourquoi ne pas dire interculturelle avec les autres participants qui nous incite à regarder l'interculturalité comme un processus d'ouverture à la formation humaine.

Nous parlons de l'interculturalité qui a changé le cours d'une recherche et d'un chercheur. Elle traverse et transcende les limites géographiques, académiques et existentielles. Nous notons par le récit que l'expérience vécue en France, vivant avec des cultures, des langues et des valeurs différentes, a ouvert la porte au monde scientifique avec la présentation de congrès internationaux. Il y a une légitimation du présent travail à travers les communications et les articles réalisés dans le cadre de l'interculturalité, de l'analyse statistique, de la psychologie transpersonnelle et de la spiritualité. Mais ces expériences conduisent aussi l'individu à s'exposer et à faire face aux "fantômes" internes. Les regards croisés des analystes peuvent saisir cette dimension. En fait, ce qui n'avait pas été compris auparavant était

maintenant saisi par le dialogue-écrit de soi, analysant l'autre. C'est l'empathie, le mot clé de la relation (ROGERS, 1977) que nous attribuons au contexte de l'expérience formative.

Nous nous souvenons des personnes, qui ont ouvert les pistes de la recherche avec les histoires de la vie et en particulier, revisitons Josso (1991), qui par le « cheminer vers soi » nous a inspiré pour avancer avec cette autre façon de construire le savoir. C'est un mouvement continu d'un savoir-faire, être-transcender, qui implique le processus de formation humaine multidimensionnelle.

## CHAPITRE 5

### LA FORMATION HUMAINE MULTIDIMENSIONNELLE:

#### LE DON DE S'ÉDUIQUER

Ce chapitre, dans une perspective plus structurale de l'organisation de la thèse, peut être considéré comme la discussion des résultats. Cependant, en plus de promouvoir ce débat - le dialogue impliquant les résultats et la théorie, nous apportons aussi des questions et des réflexions comme d'autres avenues de connaissance. Nous n'avons pas l'intention d'expliquer, de conclure, de fermer un modèle de solution. Notre intention, avec ce chapitre, est de promouvoir un autre regard, un autre chemin, une nouvelle perspective, enfin une autre possibilité de comprendre le phénomène de la formation humaine.

Pour ce faire, nous reviendrons sur certains des éléments de recherche annoncés dans l'Introduction, qui orienteront ce débat. Ensuite, nous avons rassemblé les éléments clés de chaque étude, afin de donner un sens aux discours des interviewés, aux expressions de spiritualité trouvées avec la validation de l'inventaire ESI-R et à l'autobiographie multidimensionnelle présentée. Enfin, nous établissons un dialogue avec d'autres auteurs. Les penseurs, chercheurs et maîtres auxquels nous recourons sont des piliers pour la compréhension des résultats obtenus.

C'est l'assemblage du “puzzle<sup>29</sup>”, qui métaphoriquement configure cette étape de la thèse. D'une part, les pièces isolées, qui comprennent les trois études réalisées, impliquant des objectifs spécifiques, des théories et des résultats. D'autre part, l'exécution de la procédure d'assemblage (la discussion dans ce chapitre). Nous sommes au moment d'assembler, d'organiser et d'intégrer de telles pièces, suivant la procédure d'assemblage, pour obtenir le tout, la figure montée, dans ce cas, le modèle multi-paradigmatique de la formation humaine. Ce modèle, cependant, ne vise pas à rendre compte de tout ce qui implique un processus de cette nature, inachevé, multiforme et promouvant diverses formes de compréhension qui est la

---

<sup>29</sup> Nous prenons l'expression “puzzle” comme “Jeu avec plusieurs pièces différentes qui doivent être mises ensemble pour former un tout, généralement une figure, une carte ou des photos” (Dictionnaire en ligne en portugais), <https://www.dicio.com.br/quebra-cabeca/>,

Nous utilisons cette métaphore de l'assemblage du puzzle pour illustrer l'étude sur le processus inachevé qui concerne la formation humaine, qui a plusieurs “pièces”, de nombreuses possibilités “d'assemblage”, pouvant toujours laisser échapper quelque chose avant, pendant ou après “opération”.

formation humaine. Un tel modèle est “seulement” le résultat de la construction de cette thèse, de l'assemblage d'un “puzzle”, avec la possibilité d'autres arrangements et compositions.

### 5.1. Contributions des Paradigmes Transpersonnel, Interculturel et de la Spiritualité pour la Formation Humaine

Nous avons commencé cette section en examinant la question de recherche, les questions directrices, les objectifs de recherche et la thèse proposée qui ont donné naissance aux trois études réalisées, selon le tableau 23. Le but de revoir ces éléments est d'établir une carte pour guider les discussions proposées sur les dimensions de la formation humaine en tant que modèle multiparadigmatique.

**Tableau 23 - Résumé de la Recherche de Bases Multiparadigmatiques de la Formation Humaine**

Pergunta de Pesquisa		Objetivo Geral da Pesquisa		Tese Proposta	
Como os estudos e as experiências em torno dos paradigmas transpessoal, intercultural e da espiritualidade, no Brasil e na França, têm contribuído para reconfigurar a compreensão da noção e da prática da multidimensionalidade nos processos de formação humana?		Investigar como os conteúdos-experiências transpessoais e as expressões de espiritualidade em um contexto intercultural, no Brasil e na França, podem ampliar o entendimento do processo de formação humana multidimensional, com o intuito de compreender os dilemas da teorização e da prática educacional na atualidade.		A introdução da relação intercultural junto aos conteúdos-experiências transpessoais e às expressões de espiritualidade contribuem para a compreensão multidimensional da formação humana	
Questões Norteadoras	1) Até que ponto as formações e as experiências transpessoais, no percurso existencial de professores universitários brasileiros e franceses, podem contribuir para a concepção e o desenvolvimento de um processo de formação humana multidimensional?	Objetivos Específicos	1) Compreender a percepção de educadores brasileiros e franceses acerca das possíveis contribuições dos paradigmas transpessoal e da espiritualidade para os processos de formação humana	Estudos Realizados	Estudo 1 - Percepção dos Educadores brasileiros e franceses. Abordagem Intuitiva (ANDERSON 2011). Entrevista semi-dirigida com inspiração fenomenológica. Análises Lexicométrica (IRAMUTEQ) e Fenomenológica (BICUDO, 2011)
	2) Até que ponto as expressões de espiritualidade apontadas pelos brasileiros e franceses podem favorecer, dificultar ou ser indiferentes ao processo de formação humana multidimensional?		2) Adaptar e validar na França o instrumento de pesquisa Inventário de Expressões de Espiritualidade (ESI-R), a fim de comparar os resultados dessa validação com os do Brasil;		Estudo 2 - Adaptação e validação na França do ESI-R e comparação dos resultados da validação com os do Brasil; Abordagem Integral (BRAUD, 2011) Inventário ESI-R, Análises Estatística Descritiva (SPAD 8.3), Fatorial (SPSS21 e AMOS21) e Implicativa (CHIC 6)
	3) Até que ponto a experiência intercultural, envolta em estudos e atividades que incluem a dimensão espiritual, pode promover o processo de formação humana multidimensional?		3) Delinear os contornos do paradigma intercultural com a finalidade de subsidiar a pesquisa-formação de si realizada no contexto franco-brasileiro		Estudo 3 - Autobiográfico Abordagem Orgânica (CLEMENTS 2011) Relato autobiográfico Análise Hermenêutica (CORETH, 1973)

Source: L'Auteur (2016)

Chaque étude comportait des procédures spécifiques. Nous avons utilisé différentes approches de recherche (intuitive, intégrale et organique), différents instruments de collecte

(interview, inventaire et rapport autobiographique), et différentes méthodes d'analyse (lexicométrique, phénoménologique, statistique et herméneutique). Pour quoi tout cela? Pour essayer d'aborder de manière intégrale et intégrée un phénomène de nature complexe, émergente et transdisciplinaire. Nous revenons donc sur l'origine de ce parcours pour rassembler et organiser les pièces isolées de ce “puzzle”.

Un autre aspect à souligner est le langage utilisé dans chaque étude. Nous avons travaillé avec la première personne du pluriel (“nous”) dans l'étude 1, qui est prédominante dans ce travail, dans la thèse. Dans l'étude 2, nous avons adopté un langage impersonnel pour traiter l'inventaire, le répondant, l'objet de l'investigation. Dans la troisième étude, nous prenons la première personne du singulier (“je”). Nous nous permettons un discours-de-soi, de moi-même, du “je”. En plus de l'adhésion et de la cohérence structurelle-méthodologique, le choix de ce style linguistique a un alignement épistémologique. Pour Wilber (2006), chaque phénomène peut être vu sous le prisme du “moi” (lorsque j’aperçois personnellement, j'expérimente, je raconte), du “nous” (quand il y a une relation impliquée, une perception commune autour de quelque chose) et du “lui” (c'est-à-dire l'objectivité du fait). Dans ce contexte, “[...] une voie intégralement informée prend toutes ces dimensions en considération, et par conséquent, aboutit à une approche plus complète et plus efficace - dans le ‘moi’, le ‘nous’ et le ‘lui’ - ou dans le soi, dans la culture et dans la nature ”(WILBER, 2006, p. 35).

Les résultats de l'étude 1 proviennent de trois sources. La première, a lieu par la lecture des extraits des déclarations des professeurs interviewés que chaque lecteur peut apporter à cette discussion. La seconde, porte sur résultats soulignés par l'analyse lexicométrique, plus précisément par la classification hiérarchique descendante et par l'arbre de similitude. La dernière concerne la lecture phénoménologique des interviews avec l'identification des unités de sens, des régions de sens, des catégories ouvertes et un réseau de convergence de sens. L'approche herméneutique-phénoménologique a été largement appliquée dans les études brésiliennes liées à ce thème (FERREIRA, 2007, LIMA, 2014, SILVA, 2015). L'approche lexicométrique, courante à la recherche qualitative française, a un caractère audacieux et innovant dans cette thèse, puisque nous ne trouvons pas une telle méthode appliquée à la recherche brésilienne dans le domaine de la psychologie transpersonnelle.

L'étude 2, en plus de mettre en œuvre la validation interculturelle de l'instrument ESI-R américain pour utilisation en France, a présenté des différents résultats parmi les modèles d'expressions de spiritualité définis par les échantillons brésiliens et français. Cela nous amène l'œuvre de MacDonald et al. (2015) quand ils ont inséré le contexte culturel et le langage comme

éléments comparatifs face à l'adaptation et la validation d'ESI-R pour le Canada, l'Inde, le Japon, la Corée, la Pologne, la Slovaquie, l'Ouganda et les EUA. L'étude 2 a également contribué à diriger notre champ de vision vers des dimensions spécifiques de la spiritualité (COS, EPD, EWB, PAR et REL) et ainsi fournir d'autres “pièces” pour l'assemblage du “puzzle”

Avec l'étude 3, les deux études précédentes ont acquis le sens d'unité. Elle était la “pièce clef de ce puzzle”. Cette étude a présenté, d'une part, la singularité du récit autobiographique; d'autre part, a mis en évidence un spectre multidimensionnel de compréhensions face aux différentes méthodes qui ont dialogué avec l'herméneutique de Coreth (1973). Une fois de plus, nous avons adopté les analyses lexicométriques et phénoménologiques, cette fois-ci, comme subventions complémentaires aux cycles herméneutiques des structures de compréhension d'horizon et circulaire, respectivement. L'analyse croisée, que nous avons créée, était la manière d'établir la structure de la compréhension du dialogue et ainsi nous avons complété les cycles de l'analyse herméneutique.

Pour dialoguer avec d'autres auteurs, nous avons choisi d'apporter une vision commune et intégrée de ces analyses. Le choix de cette perspective intégrale de discussion résulte de l'observation que les catégories ouvertes qui ont émergé dans l'analyse phénoménologique (Fen), fait avec des interviews dans l'étude 1, ont été trouvées dans les autres analyses développées. Nous avons identifié les catégories ouvertes “Tessiture Contextuelle” et “Mosaïque Dimensionnelle”, dans l'analyse statistique descriptive (Des), Factoriale (Fat) et Implicative (Imp). Nous avons également observé dans l'étude 3 les catégories ouvertes à partir de l'analyse herméneutique (Herm) employée. Le tableau 13 illustre cette relation entre les études développées et les catégories ouvertes qui sont apparues.

Tableau 24 - Relation entre les études développées et les catégories ouvertes

Estudos Realizados			Categorias Abertas			
Número	Instrumento	Análise	Tessitura Contextual	Mosaico Dimensional	Contornos da Formação	Eixos Paradigmáticos
1	Entrevista	Lex				x
		Fen	x	x	x	x
2	Inventário ESI-R	Des	x	x		
		Fat		x		
		Imp		x		
3	Relato Auto Biográfico	Her_Lex	x	x		
		Her_Fen	x	x	x	x
		Her_Cru	x	x	x	

Source: L'Auteur (2016)

Pour chaque catégorie ouverte, nous considérons les régions de sens qui ont convergé et à la suite ont développé les “dialogues” avec les principaux auteurs qui discutent sur ce thème. Au total, nous avons catalogué 24 régions des régions de sens. La catégorie ouverte "Tessiture Contextuelle” a rassemblé 15 RS, Mosaïque Dimensionnelle 5 RS, Axes Paradigmatiques 3 et Contours de Formation, une seule RS (dimension formative) car elle implique tous les aspects inhérents à la formation. Le débat a concerné des auteurs comme Röhr (2010, 2013), Wilber (2006, 2007), MacDonald (2000a, 2009), MacDonald et al. (2015), Ferreira (2007), Lima (2014), Freitas (2005), Silva (2015), Tonet (2006), Saviani e Duarte (2010), entre autres. Cette discussion impliquant théorie-domaine, notamment, auteur-région de sens.

### 5.1.1 Contributions des Formations-Expériences Transpersonnelles pour la Formation Humaine

Les catégories ouvertes annoncées par la lecture phénoménologique des interviews permettent d'indiquer comment les formations et les expériences transpersonnelles dans la trajectoire existentiel des professeurs d'université brésiliens et français peuvent contribuer à la conception et au développement d'un processus de formation humaine multidimensionnelle.

Les régions de sens<sup>30</sup> que nous retrouvons dans les discours des interviewés, se rapportant par exemple à la “Tessiture Contextuelle”, trouve une résonance dans ce que Rohr (2010) annonce comme dimensions thématiques-transversales. Pour l'auteur susmentionné, nous ne pouvons pas “[...] caractériser et systématiser les dimensions sans que nous rencontrons des superpositions, zones” (ROHR, 2013, p.30). La liste de ces dimensions est incommensurable, telle est la possibilité de trouver des thèmes, des contextes, des éléments qui sont transversaux aux dimensions qui composent l'humain. Nous sommes d'accord avec l'auteur quand il souligne que ces dimensions thématiques-transversales imprègnent les dimensions fondamentales (physique, sensorielle, émotionnelle, mentale et spirituelle), notre “Mosaïque Dimensionnelle”, soulignant également que les aspects historiques, géographiques et culturels exercent une influence sur le degré d'importance que l'individu attribue à chaque dimension.

---

<sup>30</sup> Les régions de sens qui convergeaient vers la catégorie ouverte “tissiture contextuelle» étaient: le contexte politique et économique, le contexte professionnel, le contexte religieux, le contexte social et familial, le contexte axiologique, le contexte motivationnel, le contexte inter-transculturel, le contexte social et communautaire, le contexte historique et temporel, le contexte de genre, le contexte de créativité, le contexte ludique, le contexte sexuel, le contexte ethnique.

Ceci est un point visible dans nos résultats. Nous avons constaté une différence entre les contextes prédominants dans les discours des interviewés français et brésiliens, ainsi que dans les corrélations entre les dimensions ESI-R et les données démographiques lors de la comparaison des échantillons de ces deux pays. Alors que les interviewés brésiliens commencent leurs discours à partir d'un contexte historique-temporel (à l'exception de l'interviewé 4, qui commence par la dimension psycho-émotionnelle), les participants français partent des différents axes paradigmatiques (épistémologiques, méthodologiques et ontologiques) et de dimensions (psycho-émotionnelle et formative). De plus, nous percevons une plus grande présence des différents types de contextes dans le discours des enseignants brésiliens par rapport à ceux interviewés en France.

Dans le même temps, les régions de sens de la catégorie “Tessiture Contextuelle” que nous indiquons, nous mènent à Wilber (2006, 2007), quand il présente les “quatre quadrants” comme une possibilité d'approche intégrale. Plus précisément, nous percevons les perspectives des quadrants culturels (“Nous”) et sociaux (“Istos”) comme des éléments qui nous aident à comprendre les discours des personnes interviewés. Pour le dit auteur, l'humain fait partie intégrante d'un collectif. Dans ce cas, il souffre et exerce une influence de ce milieu. Il déclare que “[...] toutes les composantes culturelles sont ancrées dans des formes extérieures, matérielles, institutionnelles”. Cela nous rappelle l'influence que les institutions et les systèmes exercent sur les postures, les décisions et les conditions de vie humaines, à partir des interviews et de récits autobiographiques.

Nous trouvons dans le rapport de l'interviewée 3, brésilienne, qu'elle a quitté la psychanalyse à cause de la posture des psychanalystes, parce qu'il y avait une lutte de pouvoir dans les institutions psychanalytiques. L'interviewée 4, également brésilienne, avait déjà participé à plusieurs institutions dans différents domaines de la connaissance, et ne voulait pas créer ou être à la tête d'une institution. Elle a créé et est à la tête d'une association liée à la psychologie transpersonnelle. L'interviewé 2 de France parle de la création d'une philosophie faisant allusion à son nom, et que peut-être dans son imaginaire au moins est suivie par ses étudiants, disciples, “fidèles”. Dans notre récit autobiographique, nous renforçons également cette influence institutionnelle, en soulignant que le système éducatif a causé la douleur, la maladie et la souffrance.

Nous notons à partir de ces discussions générales autour de la catégorie Tessiture Contextuelle que les contextes ont des significations spécifiques, mais il y a une relation entre eux. Nous comprenons que l'individu ne peut pas séparer de sa vie les aspects politiques,

économiques, familiaux, religieux, etc., qui composent ces dimensions thématiques-transversales que nous reconnaissons dans notre travail comme les différents contextes présentés dans les régions de sens.

Notre grand défi est de montrer comment ces différents contextes peuvent influencer, contribuer et fournir un processus de formation humaine. Nous avons commencé par ce débat, dans une tentative de comprendre l'intégralité du processus de formation-éducation (LIMA, 2014), en ajoutant d'autres auteurs pour stimuler cette discussion. Nous soulignons que nous ne voulons pas épuiser les interprétations, les compréhensions et les dialogues possibles; nous cherchons à comprendre les résultats à partir d'une perspective (il y en a plusieurs) du cadre théorique qui nous accompagne depuis des années.

Le contexte historique-temporel a révélé un sujet marqué par l'histoire et par le temps qui cherche à se réinventer par la formation. Les témoignages que nous avons entendus, situant le début de la formation, la dynamique familiale et les aspects politiques des institutions formatives par lesquelles ont passé les interviewés, nous amènent à réfléchir sur "La formation humaine dans la perspective historique-ontologique" (SAVIANI, DUARTE, 2010, p. 422). Nous sommes d'accord avec les auteurs sur le besoin de considérer les vrais individus, les sujets historiques dans le processus formatif et dans les relations. Cependant, nous comprenons la formation humaine plus largement. Défendre "[...] le processus de formation humaine, comme le mouvement continu d'appropriation des objectivations humaines produites à travers l'histoire" (SAVIANI, DUARTE, 2010, p. 432), consiste à restreindre les divers contextes et dimensions qui passent à travers le sujet au domaine historique-temporel-ontologique. Cela nous incite à porter un regard critique sur le rôle actuel de l'éducateur face au scénario d'aujourd'hui, en renforçant l'action politique-formatrice auprès des organismes publics et privés, ce qui nous amène inévitablement au contexte politique-économique.

Dans notre rapport autobiographique, nous avons lié notre année de naissance au temps de la dictature militaire au Brésil. Le lien historique-politique et pourquoi ne pas dire économique est énorme. Cela se reflète dans la façon dont nous procédons et nous traitons les processus de formation. La dimension politique influence de plus en plus l'éducation. Nous sommes actuellement confrontés à un défi majeur au Brésil dans ce contexte. Le contexte politique-économique n'est pas évident dans le pays. Et il y a une grande inquiétude en France en ce qui concerne les élections présidentielles 2017.

Selon Rohr (2013), il est possible de trouver chez Marx une perspective "spiritualiste". En soutenant cet argument, il met l'accent sur la dixième thèse du célèbre auteur sur Feuerbach

lorsqu'il dit que «Le point de vue du vieux matérialisme est la société bourgeoise, celui du nouveau est la société humaine ou l'humanité socialisée». Il met en évidence le facteur humain de la société, de la socialisation du travail, de la formation de l'individu. C'est une perspective qui a été mise en évidence dans le témoignage de l'interviewé 1 – français, lorsqu'il affirme qu'il provient d'une famille d'ouvriers marxistes et que cela a en quelque sorte orienté son regard, sa formation et même sa conception de spiritualité. Afin de faire ressortir l'importance de ce contexte politique et économique pour la formation humaine dans le présent, nous soulignons les mots de Tonet (2006, p. 9)

[...] on ne peut parler de formation humaine intégrale aujourd'hui, que si elle est dirigée vers la construction d'une forme de sociabilité où elle est, en effet possible. [...]une formation complète exige l'accès aux biens matériels et spirituels nécessaires à la pleine réalisation des individus. [...] Ainsi, une activité éducative qui a l'intention de contribuer à une formation intégrale permettra aux individus de s'engager dans la lutte pour construire une forme de sociabilité au-delà du capital.

Cet aspect politique et économique nous renvoie au contexte sociocommunautaire. Une des critiques que nous pouvons faire de la psychologie transpersonnelle est d'être "élitiste". La population moins favorisée trouve encore des difficultés d'accès à cette approche. Cependant, nous avons trouvé des chercheurs qui ont été et sont motivés à étudier ce domaine à cause des expériences dans la communauté. C'est le cas de l'interviewé 1 - brésilien, qui a cet œil critique de la psychologie, se tournant vers la communauté, pour les luttes des classes sociales défavorisées. C'est l'exemple de l'auteur-acteur de cette recherche qui, à travers l'expérience avec la périphérie et avec les personnes sans-abri, a cherché la formation et l'investigation transpersonnelle.

Ce contexte socio-communautaire ainsi que la formation humaine ont été explorés par les études développées dans le laboratoire "observatoire de la périphérie", lié à l'UFPE. Nous soulignons les œuvres de Freitas (2005) et de Ferreira (2007) qui, grâce à leur expérience et leur intervention à la communauté du Coque à Recife - Brésil, ont contribué à repenser la formation humaine. Dans l'étude sur le rôle des réseaux associationnistes, tenue par Freitas (2005), nous trouvons l'éducation comme un don. Dans l'étude du caractère ethnographique, qui a rassemblé la formation et l'accompagnement des adolescents de la communauté, Ferreira (2007) a développé un processus éducatif lié à l'idée d'intégralité. Nous concluons que la communauté a une connaissance qui, lorsqu'elle est insérée dans le processus formatif, intégrée avec les acteurs et les auteurs de ce mouvement, et en fait, expérimenté, produit une sorte de TRANSformation (une formation au-delà de ce qui est attendu) chez tous les impliqués. Cela a

été mis en évidence par le discours de l'interviewé 4 - brésilien, quand il va travailler en médecine communautaire et quand il entre en contact avec des herbes, des rituels, la vie communautaire, éveille son intérêt à la perspective holistique, transpersonnelle et ouvre une autre perspective d'action dans le monde.

Cette dynamique sociocommunautaire traverse un contexte plus large que nous cherchons à comprendre: le contexte socio-relationnel, présent dans tous les discours que nous entendons. Nous trouvons dans les interviews et dans le récit autobiographique une forte influence de la famille, des amis, des enseignants dans la trajectoire de vie décrite. Ce n'est pas une nouveauté. Le point que nous cherchons à explorer avec cette réflexion est la ligne du développement interpersonnel (WILBER, 2006). Cela signifie que ce contexte socio-relationnel peut être considéré comme un facteur de promotion du développement humain, surtout lorsque la rencontre est “transformatrice” (ALVAREZ, 2003; ALVAREZ; ALVARENGA; FERRARA, 2004).

Nous mettons en évidence trois exemples: (1) La rencontre avec Pierre Weil décrite par l'interview 3 - brésilienne et l'impact sur sa formation et professionnalisation, avec la création d'une institution. (2) La naissance des filles, comme l'a souligné l'interviewé 3-français, comme quelque chose qui a éveillé une autre relation avec le monde. (3) La relation avec les personnes qui avaient une formation intellectuelle dans le domaine philosophique et dans le domaine scientifique, rapporté par l'interviewé 5 - brésilien. Ce sont quelques exemples qui illustrent comment une rencontre qui produit des réflexions, des actions, des changements peut contribuer à la formation de l'individu.

Corroborant cette idée, Rohr (2013) souligne, à partir de ses réflexions sur la pensée de Buber, la nature spirituelle de la relation JE-TU, qui transcende la relation JE-CELA. Ceci a lieu parce que “le TU dans cette relation, perd toutes les caractéristiques d'objet pour le JE” (ROHR, 2013, p.105). En fait, c'est regarder l'autre avec empathie, altérité, éthique. De cette façon, nous pensons aux contextes axiologique et ethnique.

Les valeurs, et surtout l'éthique, représentent un engagement et une position qui doivent guider tous les éducateurs et apprenants dans les processus formatifs, en particulier ceux qui ont une conception de l'intégralité (ROHR, 1999, 2010, 2013). Cette conception implique aussi dans l'axe méthodologique, puisque la rigueur et les critères suivis dans les recherches en spiritualité et en transpersonnelle, reflètent cette préoccupation éthique dans le dialogue avec d'autres domaines de la connaissance. C'est une autre perspective de penser à la formation humaine, plusieurs fois soulignée par l'interviewé 3 - brésilien.

De même, nous percevons le contexte ethnique appliqué à l'éducation. Il s'agit d'une dynamique d'apprentissage de la convivialité (DELORS, 2010), annoncée dans le compte rendu biographique, en mettant en évidence les différentes ethnies avec lesquelles nous vivons dans les rues, dans les résidences universitaires et dans les groupes de recherche. Selon Rohr (2013), la dimension ethnique repose dans la perspective de l'altérité apportée par Emmanuel Levinas. Telle est la contribution que nous pouvons penser pour un processus de formation qui vise à l'intégralité.

Dans cette perspective, le contexte inter-transculturel apparaît avec une grande représentativité dans ce travail et peut-être pour la formation humaine. La dynamique interculturelle était présente avant, pendant et après les interviews, en identifiant les variations culturelles régionales et franco-brésiliennes avec les enseignants participants au Brésil et en France. L'analyse comparative des réponses à l'Inventaire ESI-R, fournie par les échantillons brésiliens et français révèle, en particulier le test d'invariance factorielle, indique l'équivalence entre les deux échantillons. Ce type de test est de plus en plus utilisé dans les études interculturelles afin de vérifier dans quelle mesure la configuration et les paramètres d'un instrument sont équivalents pour différents groupes (DAMÁSIO, 2013). Un autre aspect auquel nous revenons est celui de l'expérience interculturelle, racontée par l'auteur-acteur de cette recherche, qui permet de comprendre ce qui représente effectivement un processus d'éducation interculturelle (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2013).

Le contexte religieux, qui est différent de la dimension spirituelle, implique l'influence des traditions religieuses sur la formation des interviewés. La religiosité, l'une des cinq dimensions examinées par l'Inventaire ESI-R, est remarquable au Brésil. Nous voyons dans le scénario français que la laïcité occupe une place presque dogmatique. Nous apercevons, d'une part, la relation tendue avec les immigrés et, d'autre part, un certain "indifférence" face aux croyances religieuses. Il y a une séparation non seulement des institutions publiques et des organisations religieuses, mais il y a également (même si "déguisé") une séparation entre les gens avec des croyances et sans croyances religieuses. De cette façon, la laïcité assure la liberté de tous et la liberté de chacun, mais elle semble fonctionner pour certaines personnes comme une autre "religion". C'est un point très délicat qui doit être exploité dans autres études.

Comme nous l'avons déjà annoncé, nous n'avons pas l'intention d'explorer tous les contextes (dimensions thématiques) ni de faire toutes les interlocutions de ces contextes avec les différents auteurs qui travaillent avec une perspective de Formation Humaine. Comme le dit Rohr (2011, p.65), chacun doit chercher ce qui, dans chaque dimension thématique, lui révèle

une orientation inconditionnelle. “Il est important de souligner seulement que ces contextes sont des engrenages du processus de formation humaine. Cela dit, nous allons au cœur de la question qui nous amène dans cette section: les formations et les expériences transpersonnelles des interviewés.

Lorsque nous examinons la catégorie ouverte “Contours de la formation”, nous percevons que les interviewés viennent 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 sur le paradigme cartésien. Cela nous amène à l'axe paradigmatique ontologique, plus précisément à la pensée complexe (MORIN, 2005) et à la conception de la transdisciplinarité apportée par Nicolescu (2008) comme paradigmes-clés pour l'insertion de cette vision multidimensionnelle de la formation dans les différents domaines du savoir.

Nous reconnaissons donc les axes paradigmatiques comme éléments fondateurs d'un processus de formation humaine. Cette constatation ne vient pas des idées, des mots, des textes, mais des différents discours et expériences racontés. Elle apparaît lorsque la complexité et la transdisciplinarité sont introduites comme faisant partie de la trajectoire, les formations et le travail de ces enseignants interrogés et pourquoi ne pas dire des éducateurs d'une manière générale à l'heure actuelle.

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 eu 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 conclue. Cela nous amène à penser à l'hétéroformation et à l'autoformation (GALVANI, 2015) comme 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 inclure la dimension spirituelle dans nos vies. Et pourtant, l'éducation 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. Des 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; WASH; VAUGHAN, 1993), qui produisent une ouverture à la dimension spirituelle, ont été signalées par certains interviewés.

Nous avons entendu le témoignage de l'interviewé qui a été témoin, dans son enfance, de la mort de quelqu'un. Il y a aussi le témoignage d'un autre participant qui a vécu l'expérience de la quasi-mort. Nous avons aussi des exemples d'une personne interviewée qui a travaillé avec des personnes sensibles ayant un état de conscience altéré; 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, il avait une "formation" transpersonnelle en fonction de ses recherches et expériences de vie.

Nous rappelons Coulon, Descamps, Dierkens et Fotinas (1993), quand ils disent que les expériences transpersonnelles constituent un droit de chaque être. Nous ajoutons que de telles expériences sont des potentialisateurs d'un processus de formation humaine parce qu'elles "entraînent au dépassement des limitations de l'ego, amenant un état d'harmonie en soi, tout en se vivant comme une partie d'une totalité plus vaste" (COULON, DESCAMPS, DIERKENS E FOTINAS, 1993, p.73). Elles ouvrent de nouvelles possibilités de relation avec la nature, avec l'autre et avec lui-même.

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 (ROHR, 2013; FERREIRA, 2007). Ceci corrobore les résultats des études, dans le cadre de la recherche bibliographique (SILVA, 2015; LIMA, 2014; SANTOS, 2013), réalisée dans le groupe de recherche d'éducation et de spiritualité de l'UFPE.

Les analyses lexicométriques et phénoménologiques des interviews ont révélé les implications des contours 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 axé sur un paradigme transpersonnel lié à la psychologie, la santé, en particulier avec les interviewés brésiliens. La perspective française tend à être plus large, mais loin de ce que Wilber (2007) enregistre comme psychologie intégrale, et que nous nous appuyons pour penser et articuler le paradigme transpersonnel.

En ce qui concerne une psychologie intégrale - un sous-ensemble d'études intégrales en général - nous avons un grand nombre de théories, de recherches et de pratiques, qui sont tous des arbres importants dans toute la forêt (WILBER, 2007, p.17)

Les différentes méthodologies 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 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, 2010a, p.155).

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 Krisnamurti sur la perspective de la spiritualité et de l'éducation, les idées et contributions de Pierre Weil pour l'éducation au Brésil, indiquées par quelques interviewés brésiliens. Nous ajoutons dans cette discussion, le modèle MacDonald (2009), structuré à partir de cinq dimensions (COS, EPD, EWB, PAR et REL) qui sont évaluées à travers l'inventaire ESI-R (MACDONALD, 2000a). Et cet inventaire sera au cœur de la prochaine section

Sur la base de l'étude 1, 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, son voisin et 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. Nous passons ensuite à la section suivante dans le but de présenter les contributions des Expressions de Spiritualité à la Formation Humaine

### 5.1.2 Contributions des Expressions de la Spiritualité pour la Formation Humaine

L'adaptation et la validation de l'Inventaire des Expressions de la Spiritualité (ESI-R) en France, ainsi que la comparaison des résultats de cette validation avec les résultats du Brésil, nous ont conduit à une réflexion sur le processus de formation humaine. D'une part, nous percevons des aspects qui favorisent la compréhension multidimensionnelle de la formation humaine et d'autre part, nous découvrons des éléments qui entravent cette compréhension. Nous trouvons également des situations d'indifférence à ce type de perspective.

Tout en reconnaissant qu'un instrument ne peut rendre compte d'une construction telle que la spiritualité, nous choisissons cette étude. Les dimensions que nous évaluons avec l'inventaire ESI-R se retrouvent également dans les régions de sens cartographiées dans la lecture phénoménologique des interviews avec les enseignants de l'étude 1. En même temps, nous avons vérifié que ces dimensions ont des équivalents dans les modèles de Rohr (2010, 2013) et Wilber (2007, 2006). Le tableau 25 illustre cette relation.

**Tableau 25 - Tableau comparatif des dimensions dans les modèles multidimensionnels**

<b>MacDonald (2000, 2009)</b>	<b>Cunha (2016)</b>	<b>Rohr (2010, 2013)</b>	<b>Wilber (2006, 2017)</b>
	Dimensão corporal	Dimensão básica (física)	1o quadrante (eu-consciência)
	Dimensão sensorial	Dimensão básica (sensorial)	1o quadrante (eu-consciência)
Bem -Estar Existencial (EWB)	Dimensão psico-emocional	Dimensão básica (emocional)	1o quadrante (eu-consciência)
Orientação Cognitiva para Espiritualidade (COS)	Dimensão cognitiva	Dimensão básica (mental)	1o quadrante (eu-consciência)
Dimensão das Experiências Fenomenológicas (EPD), Crenças Paranormais (PAR)	Dimensão espiritual	Dimensão básica (espiritual)	1o quadrante (eu-consciência)
Religiosidade (REL)	Contexto religioso	Dimensão transversal (místico-mágico-religiosa)	3o quadrante (nós-cultura)

Source: L'Auteur (2016)

Un autre point important à noter est que, même s'il s'agit d'un outil objectif, impersonnel, quantitatif, le remplissage de l'ESI-R a sensibilisé certains participants français à un aspect qualitatif, subjectif et interactif. Nous avons reçu des e-mails avec des commentaires et des suggestions concernant des éléments méthodologiques et épistémologiques. Nous avons trouvé (interrogé) un répondant, à sa demande, pour approfondir les réponses au questionnaire.

Ces éléments, que nous venons de décrire, nous aident à élargir le débat autour de cette étude 2. Nous avons été amenés à un type de discussion qui va au-delà de prouver des hypothèses. De tels éléments fournissent des indices que même sous le paradigme cartésien-mécaniste, nous pouvons penser à une formation humaine multidimensionnelle. Cela renforce ce que nous avons déjà souligné. Il est nécessaire (et possible) de prendre la vision multidimensionnelle et intégrale dans les domaines de la connaissance qui régissent leurs études, par la primauté, basée sur le paradigme dominant.

Lorsque nous examinons les résultats obtenus concernant les dimensions de l'ESI-R, sur le prisme de l'intégralité, nous avons constaté les contributions possibles à l'éducation. De la dimension existentielle du bien-être (EWB), nous percevons la corrélation avec des variables telles que le niveau d'éducation, l'affinité religieuse et l'âge, mais elle suit également un chemin indépendant des autres dimensions. Cela nous amène au travail de Silva (2016), qui rapproche spiritualités et bien-être spirituel dans le processus formatif. L'auteur précité distingue le bien-être existentiel et le bien-être spirituel, indiquant que dans ce dernier il y a un engagement à l'ordre de la transcendance ("quelque chose au-delà"). Dans le même temps, nous relierons le bien-être existentiel à la dimension émotionnelle de Rohr (2010, 2013). Dans cette direction, nous comprenons que

[...] les émotions ne sont pas un phénomène avec seulement des caractéristiques biologiques, cognitives ou même un mélange des deux. Chacune de ses composantes (sentiments, excitation corporelle, sociale-expressive et propositionnelle) contribue à expliquer sa signification et aide à s'adapter aux opportunités et aux défis de la vie (ARANTES, 2014, p.146)

Cela nous incite à contextualiser ce point de vue dans le scénario éducatif, quand nous trouvons de plus en plus de gens (éducateurs, étudiants, techniciens, gestionnaires) insatisfaits, non motivés, malades, congés de maladie. Le système éducatif, inséré dans un contexte politico-

économique malade, est également tombé malade et tend à infecter tous ceux qui ne se “protègent” pas.

La dimension d'orientation cognitive de la spiritualité a révélé le degré d'importance accordé à la spiritualité. Puisque nous n'avons pas présenté de définition de la spiritualité dans l'inventaire, chaque répondant a dû répondre à sa propre conception et expérience. Cela nous amène à reprendre le débat entre l'éducation et la spiritualité puisque le processus de formation humaine que nous défendons intègre “[...] tous les efforts éducatifs dans la préparation de l'apprenant à trouver sa spiritualité, effectivement a lieu lorsque l'étudiant assume sa quête de façon autonome” (ROHR, 2011, p.67).

La dimension des expériences phénoménologiques (et les croyances paranormales, en général, pointent vers des expériences transpersonnelles, que nous explorons à partir de la perspective des interviews de l'étude 1. Cependant, les éléments de ces dimensions ont conduit au refus de la participation de certains français qui ne pouvaient dissocier l'étude scientifique de leurs convictions religieuses. Cela nous amène à réfléchir sur les contextes inter-transculturels, religieux et axiologiques que nous discutons lors de l'approche des interviews. Cette connexion entre les dimensions EPD, PAR et ces contextes renforce la pensée de Rohr (2010) de l'interaction entre les dimensions fondamentale et thématique-transversale.

Du point de vue de l'éducation, nous voyons comment il est délicat d'aborder des thèmes qui impliquent ces dimensions. La proposition d'une éducation spirituelle (FILLIOT, 2007), d'une éducation face à la spiritualité laïque (LUMARE, 2011), d'une éducation transpersonnelle (PASQUIER, 2015) corroborent la pensée que “l'éducation spirituelle n'est donc pas une discipline ou une spiritualité séparée ni un contenu particulier à enseigner” (RÖHR, 2010, p. 39). La formation humaine, à son tour, implique l'éducation spirituelle et le développement intégral de l'humain.

Développement intégral de la personne: intelligence, sensibilité, sens éthique et esthétique, responsabilité personnelle, spiritualité, pensée autonome et critique, imagination, initiative. Pour cela, il ne faut pas négliger aucune des potentialités de chaque individu (GADOTTI, 2000, p.10).

La dimension religieuse que nous envisageons avec le débat du contexte religieux à partir des déclarations des professeurs interviewés dans l'étude 1. Cela renforce le caractère intégratif et interdépendant des études que nous réalisons, même si chacun a ses différentes spécificités et objectifs.

Ainsi, à partir de l'étude 2, nous pouvons voir comment complexe, transdisciplinaire et émergent est le processus de formation humaine. Il est “[...] évident que les processus éducatifs, expérimentés sous un modèle positiviste-réductionnistes-identitaire, nient l'individu comme un sujet spirituel et la spiritualité comme une expérience formative”. (FERREIRA, SILVA, SILVA, 2016, p.140). Pour cette raison, nous défendons une pratique éducative dans laquelle “L'éduquer, en ce sens, est un exercice spirituel de l'éducateur” (ROHR, 2010, p. 49) et l'apprenant assume et écrit son histoire formative. Tous deux interagissent à travers la tâche éducative dans le but de dialoguer et de tracer des chemins qui conduisent à un processus multidimensionnel de formation humaine. Cette réflexion sera reprise dans la section suivante.

### 5.1.3 Contributions d'Expérience Interculturelle pour la Formation Humaine

L'expérience interculturelle que nous avons eue en France au cours de la formation doctorale nous a conduits au développement d'une recherche-formation de soi, plus précisément à l'étude autobiographique. Comme le souligne Régnier et Perrier (2002, p.21), “Histoire de vie, autobiographie, biographie, journal intime ou de recherche, récit ethnographique appartiennent au genre du récit de vie et constituent un moyen privilégié pour étudier l'humain”. En fait, l'exercice de la narration de soi-même est un exercice formatif. En même temps, il nous permet de penser que toute connaissance avant d'être exposée à quelqu'un a été traitée et dirigée à quiconque l'a conçue. De cette façon, la pensée-modèle que nous défendons de la formation, avant de donner un sens aux autres, devait prendre un sens pour nous-mêmes qui l'avons élaborée. En fin de compte, au moment de délimiter les contours du paradigme interculturel (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2013), nous commençons un autre type de recherche, de formation, d'expérience.

Les résultats d'une telle étude doivent être discutés sous le prisme des “lentilles spéciales”. Nous ne pouvons pas simplement refléter les aspects issus de l'analyse herméneutique, des catégories ouvertes issues de l'analyse phénoménologique, ou même des éléments apportés par l'analyse croisée que nous avons créée. Nous considérons que toutes ces lentilles, les informations, sont importantes et nécessaires pour la discussion, mais il y a autre chose qui doit être inclus. Dans ce cas, Josso (1991, p. 101) présente “la recherche-formation comme pratique de la conscience de la conscience”. Et c'est cette prise de conscience de soi dans l'expérience de “quelque chose qui va au-delà” que nous devons inclure dans ce débat.

Nous nous rendons compte que le processus de formation humaine peut bénéficier de l'introduction de cette pratique.

L'expérience interculturelle nous a permis de revoir le concept d'expérience. Nous corroborons la pensée de Larrosa (2002, p.20), quand il dit que “L'expérience est ce qui nous traverse, ce qui nous arrive, ce qui nous touche. Ce n'est pas ce qui se passe, ni ce qui arrive, ou ce qui touche”. Dans ce cas, nous parlons d'une expérience interculturelle, dans laquelle une succession d'événements nous ont (im)mobilisés, contestés, enseignés et développés. Nous avons étudié différents contenus qui fournissaient parfois les mêmes informations avec d'autres mots. Nous avons vécu avec des gens de différentes cultures qui ont souvent eu les mêmes conflits avec d'autres noms. Nous avons parlé des différentes langues dans une tentative d'exprimer le même message utilisant d'autres termes.

Cette expérience interculturelle, bien qu'elle ait été potentialisée par le déplacement géographique, ne s'y limite pas. L'interculturel est présent dans notre vie quotidienne. Verbunt (2011, p.22) souligne que “le besoin d'interculturel est né de l'expérience”. Et de plus en plus, nous vivons avec des différentes cultures internationales, régionales, organisationnelles et interpersonnelles. L'interface entre l'interculturalité et l'éducation a été un aspect important pour la promotion des dialogues interculturels. Cependant, il existe de grands défis pour une politique éducative qui englobe les dialogues interculturels. Les contre-exemples sont nombreux, allant de “ne pas voir” l'immigrant, l'indigène, l'étranger (étrange) à côté, sur la voie publique, jusqu'aux attaques terroristes.

L'apprendre à vivre ensemble (DELORS, 2010) est l'élément clé d'une expérience interculturelle. Apprendre à vivre avec l'autre, génère des connaissances existentielles, pragmatiques et relationnelles, réflexives et compréhensives (JOSSO, 1991), se configurant comme une expérience en formation (PASSEGI, 2011). Dans cette optique,

Les rencontres inter, multi et transcultural ouvrent des portes à de nouvelles pratiques de formation existentielle profonde. L'immersion dans et avec d'autres cultures peut avoir un effet puissant de sensibilisation et d'émancipation du conditionnement culturel (GALVANI, (2015, p.63)

Nous revenons donc au résultat de l'analyse herméneutique de l'autobiographie multidimensionnelle. Dans le premier cycle herméneutique, nous avons eu l'interprétation d'un humain “sans corps”, “sans sensations”, axé sur les contextes socio-relational (familial), professionnel et religieux. Nous excluons les dimensions corporelles et sensorielles de notre “autoportrait” quand nous préconisons un modèle multidimensionnel de l'être et de la formation

humaine. Cela révèle une contradiction. Et la contradiction, à des degrés divers, est inhérente à l'humain. Elle est ontologique, légitime et peut stimuler le développement de l'humain. De cette façon, nous comprenons que cela peut être une autre contribution à l'éducation. Reconnaître la contradiction humaine, l'intégrer et l'utiliser comme instrument de développement de la formation humaine, fondé sur l'auto-formation existentielle ((PINEAU; MICHÊLE, 2012).

Dans le second cycle herméneutique, le corps et les sensations occupaient l'espace dans le récit. Cependant, le corps auquel nous avons fait allusion est d'une autre personne (mère, père, sœur). Il apparaît et disparaît (meurt). En même temps, ce corps absent dénonce le système éducatif actuel qui favorise la "disparition" de cet organe. À divers moments, nous avons entendu des rapports de nos conseillers que certains de leurs pairs étaient en congé médical, ou que certains étudiants étaient (ou ont été) malades. Notre expérience en France a également été marquée par la maladie. Un diagnostic d'inflammation du nerf sciatique, une tachycardie, qui reflétait un infarctus, en raison de l'absence de conditionnement physique, et les "ites de la vie" (bursite et tendinite) ont constitué la pathologie dans les deux dernières années. C'est un corps qui souffre. C'est un système éducatif qui porte et est porté.

Dans ce contexte, nous nous rendons compte que les approches contemporaines et historiques du corps (ACIOLY-RÉGNIER, RÉGNIER, VIGARELLO, 1999) cherchent à comprendre la place et le rôle de cette dimension physique dans l'éducation. L'oeuvre de Santos (2013) corrobore la pensée d'un corps fragmenté et indique des chemins vers le binôme corps-éducation basé sur une perspective intégrale et multidimensionnelle de l'humain. Plus que la théorie, nous avons besoin d'une pratique alignée sur ces approches et perspectives. L'action pédagogique doit être une construction continue basée sur la compréhension de l'intégralité de l'éducation et des apprenants.

Le troisième cycle herméneutique a apporté un regard extérieur au dialogue sur la biographie multidimensionnelle. À partir de cette analyse croisée, l'empathie excellait. L'empathie liée aux expériences formatives, aux contextes socio-relationnels (familiaux), aux axes épistémologiques paradigmatiques, que les différentes expressions de la spiritualité éveillent en chacun. L'empathie, dans ce cas, apparaît comme un élément important de la dimension formative. Selon Rogers (1977, p. 68), "nous devrions réexaminer et réévaluer une manière très spéciale d'être envers une autre personne, qu'on a appelée empathique". Cette façon d'être empathique peut réduire les préjugés, la discrimination, la résistance, la distance, bref, réduire la distance entre les (in?)humains. En même temps, cette manière d'être peut contribuer

aux changements individuels et sociaux, puisque l'interaction humaine sera plus grande et meilleure. L'empathie est donc un promoteur de la formation humaine.

Ainsi, sur la base de la recherche-formation de soi issue de l'expérience interculturelle, nous défendons une pratique éducative intégrale dans laquelle le “corps” soit présent et la relation éducateur-étudiant soit régie par l'empathie. Nous soutenons également que cette pratique englobe les contradictions humaines dans le processus formatif, afin de faciliter la prise de conscience de soi et le développement de l'humain. Ainsi, nous partageons l'opinion de Freire (2011, p.142) lorsqu'il déclare que:

En tant que pratique strictement humaine, jamais je n'ai pu entendre l'éducation comme une expérience froide, sans âme, dans laquelle les sentiments et les émotions, les désirs, les rêves devraient être réprimés par une sorte de dictature rétrograde et réactionnaire. Je n'ai même jamais compris la pratique éducative comme une expérience à laquelle manquerait la rigueur organisatrice de la nécessaire discipline intellectuelle<sup>31</sup>.

Et cette pratique éducative-formative, soulignée par Freire (2011), ne peut être atteinte que dans sa primauté, lorsque nous comprenons et vivons “l'éducation comme un don” (FREITAS, 2005). Ceci est le cœur de la discussion de la section suivante.

## **5.2 La phénoménologie de la formation humaine: le modèle multidimensionnel**

Les trois études réalisées nous ont permis d'élargir notre compréhension du processus de formation humaine. L'expérience interculturelle nous a amenés, d'une part, à revoir et à re-signifier les études autour des paradigmes transpersonnel, de la spiritualité et de l'interculturalité. D'autre part, elle a favorisé l'expansion de l'expérience de la phénoménologie transpersonnelle, de l'interaction avec diverses expressions de la spiritualité et des relations avec des personnes de différentes cultures.

De cette compréhension apparaît une proposition d'un modèle-pensée qui ne souhaite pas prendre en compte les innombrables possibilités de chemins autour de l'expérience formative, de la pratique éducative, des modèles multidimensionnels du savoir-construire d'une formation. C'est seulement le résultat de ce travail; la réponse-finale à la question de recherche

---

<sup>31</sup> Citation traduit par Jean Claude Régnier

élaborée. Il s'agit d'un schéma que nous construisons à partir des catégories ouvertes "tessiture contextuelle", "mosaïque dimensionnelle", "contours de la formation" et "axes paradigmatiques", sur la base des interlocutions avec les auteurs qui nous ont guidés dans ce travail. La figure 21 illustre ce modèle.

**Figure 21 - Illustration du Modèle de Formation Humaine Multidimensionnel**



Source: L'auteur (2016)

Nous comprenons d'après les discours des interviewés, les textes lus et les (auto)observations du domaine, que la formation humaine est à la fois l'élément fondateur et le centre de convergence des contextes, des dimensions, des formations et des paradigmes que nous traçons. Cela arrive parce que la formation humaine pour exister, nécessite un (ou plus) humains, qui a une nature multidimensionnelle et est inséré dans des contextes divers. Pour mener à bien le processus de formation humaine, cet homme devra marcher sur des différents contours formatifs, soutenus par des axes paradigmatiques alignés consciemment ou inconsciemment sur leurs valeurs, leurs connaissances et leurs convictions. En ce sens, la formation humaine a un plus grand but que de "former des êtres humains". Elle vise à intégrer l'humain avec lui-même, avec l'autre et avec la nature environnante.

La formation n'est pas épuisée dans une dynamique procédurale discursive. La formation humaine se réfère à un autre circuit plus large et, en même temps, plus dense des interactions humaines. L'espace de formation se trouve à

l'intersection de l'individu et du social, du particulier et du général. C'est un phénomène concret qui porte les caractéristiques de la société elle-même. La médiation entre ces dimensions se fait par l'établissement d'un lien, d'une relation. [...] Cela signifie que la formation exige plus que “vouloir le bien”, Il faut se donner à l'autre non pas au nom d'un avenir possible ou probable, mais au nom d'un engagement et d'une obligation envers ces milliers d'autres [...] (FREITAS, 2005, p.356)

La formation humaine est, en ce sens, un processus qui éveille et expérimente le DON (MAUSS, 2012, MARTINS 2013; GILBERT, 2003). Le don est cet élan vital<sup>32</sup> qui tourne autour de la formation humaine. Comme dans Godbut (1999, p.12), “le don n'existe pas. Le don est partout”. On peut le trouver dans la famille, dans les relations sociales, dans l'éducation, dans le travail, dans la politique, dans l'économie, dans les arts, dans tout ce qui existe. Il peut être considéré comme une valeur universelle (MARTINS, 2008). Bien que les critiques rejettent cette idée, nous trouvons des penseurs comme Caillé (2002), qui rejettent les objections en nous présentant l'anthropologie du don.

L'observation empirique du don nous place alors devant trois obligations: donner, recevoir et redonner. Et c'est là où demeure l'originalité de ce paradigme, car la réciprocité établie n'est ni une propriété physique des objets échangés, ni une condition subjective immanente, et donc transcendant à l'acte d'échange lui-même. Le don est perçu comme un cycle et non comme une action isolée (FREITAS, 2005, p.98).

Comme Lira (2014, p.57) déclare: “Le don a ses nombreuses tessitures et perspectives”. Nous pouvons adjectiver, qualifier, relier chaque contexte, dimension, contour formatif, axe paradigmatique au don. Par exemple, “l'éducation comme don” (FREITAS, 2005), travail comme un don, le corps comme un don, les sensations comme un don, l'esprit comme un don. Cela implique de reconnaître que

Le don est le phénomène social le plus complexe. C'est l'expérience qui permet non seulement à l'individu d'atteindre le collectif, mais aussi de s'ouvrir au réseau universel, au monde, à la vie, aux autres états, à “l'appartenance” à quelque chose de plus que lui-même. Ce que tous les systèmes de don nous enseignent, c'est une conscience “d'appartenance” qui loin de nier l'individu, est son extension indéfinie dans des réseaux incommensurables (GODBUT, 1999, p. 235).

En ce sens, le don est configuré comme un système complexe qui circule et implique des sages de toutes les cultures, traditions religieuses, philosophies, sciences et sociétés.

---

<sup>32</sup> En empruntant à Bergson (1962, 2012) le concept d'élan vital comme responsable du changement constant qui opère dans la nature, ainsi que la différenciation en elle, dans notre cas, la compréhension de la nature comme la formation humaine

Rappelons-nous, en outre, que les grandes pensées de l'humanité sont basées sur des expériences de don. Cela est évident dans le cas du christianisme. Mais Bouddha pouvait atteindre l'illumination grâce à un don à un pauvre, sans caste. Et Confucius a dit: - je transmets. Je n'invente rien" (1987: 39). Socrate avait toujours soutenu qu'il n'était pas directement responsable de tout ce qu'il disait, qu'il n'était qu'une sage-femme et que Dieu faisait tout. - Tous ceux que Dieu aide pendant nos réunions font de merveilleux progrès, évidemment sans avoir rien saisi de tout (JASPERS, 1989). Que tout cela soit vrai ou non (question posée par le moderne, qui dépensera beaucoup d'énergie pour savoir si, quand et comment tous ces caractères ont vraiment existé), le fait est que tous les grands sages qui sont à l'origine de toutes les grandes spiritualités de l'humanité prétendent avoir reçu leurs messages d'ailleurs, se plaçant ainsi, eux et leurs messages, dans un système de don (GODBUT, 1999, p. 249).

Rappelons-nous aussi les citoyens communs et anonymes qui sont dans les communautés, dans les régions frontalières de la guerre, dans les organisations, dans les écoles, dans les rues, dans les coins de la vie, qui sont parfois des témoignages vivants de ce système de don. Nous soutenons donc que le don est "l'élan vital" de la formation humaine. L'éducateur fait un don, l'apprenant reçoit et retourne, mais le cycle inversé se produit. Il y a un cycle continu du don dans le processus formatif. Ainsi, le modèle que nous proposons rassemble les éléments (contextes, dimensions, formations, axes paradigmatiques) que l'humain a. Intentionnellement, l'humain peut donner un sens à chacun de ces éléments ou à leur combinaison, faire circuler le don, le don, la reddition de soi en quête d'un processus inachevé, que nous appelons formation humaine multidimensionnelle. En d'autres termes, c'est un modèle qui conduit au don de s'éduquer.

## EN GUISE DE CONCLUSION

Ce qui est souvent non reconnu est que, en plus de l'information, la recherche peut également offrir des possibilités de transformation<sup>33</sup>.  
(ANDERSON, 2011, p.11)

Cet ouvrage est la réalisation d'un rêve. Un rêve d'enfance, de vivre et d'étudier en Europe. Un rêve de faire un doctorat et de théoriser sur les diverses expériences formatives que nous avons eu dans le domaine éducatif, socio-communautaire et spirituel. Comme le souligne Freitas (2015, p. 306), «Dans l'expérience onirique, l'homme est exposé à un monde qui le touche et l'affecte, mais qui, en même temps, le constitue». Le rêve permet d'acquérir de l'information et de promouvoir le changement. Le rêve a permis la construction de cette thèse.

Dans cette recherche, nous étudions le phénomène de la formation humaine ainsi que les paradigmes transpersonnels, interculturels et de spiritualité. Plus spécifiquement, nous réfléchissons sur l'expérience interculturelle face aux contenu-expériences transpersonnelles et aux expressions de la spiritualité, afin que nous puissions étendre la compréhension de la formation humaine dans une perspective multidimensionnelle. En ce sens, nous corroborons la prémisse selon laquelle l'inclusion de la dimension spirituelle dans la pratique éducative-formatrice, du point de vue de l'interculturalité, permet d'évoquer une perspective multiparadigmatique émergente comme position alternative et critique à la double vision du sujet de l'éducation.

Nous croyons que nous avons atteint notre objectif dans ce travail en répondant aux questions directrices qui ont conduit aux trois études et, par conséquent, répondu à la question centrale de cette recherche. De cette façon, le modèle de formation que nous avons proposé contribue à caractériser les processus formatifs sous les prismes de la multidimensionnalité et de l'intégralité.

À partir de l'analyse lexicométrique des interviews, nous comprenons que les perspectives multiparadigmatiques de la formation humaine, impliquent les axes épistémico-ontologique et épistémico-méthodologiques pour le groupe français. Au point de vue des

---

<sup>33</sup> What is not as frequently recognized is that, in addition to information, research can provide opportunities for transformation as well. (ANDERSON, 2011, p.11)

enseignants brésiliens, elles impliquent des paradigmes épistémologiques (transpersonnels et de spiritualité) et l'approche transpersonnelle intégrative

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

Nous reconnaissons les axes paradigmatiques comme les éléments fondateurs d'un processus de formation humaine. Il y a un travail considérable à faire dans le sens traditionnellement soutenu par le paradigme 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 de nouvelles possibilités de relation avec la nature, avec l'autre et avec elles-mêmes. Nous comprenons que le paradigme transpersonnel continue principalement en rapport avec les domaines de la psychologie et de la santé. Alors que l'éducation peut s'appuyer sur différentes méthodologies transpersonnelles afin de favoriser le processus de formation humaine multidimensionnelle.

Nous notons la notion de spiritualité(s) renforcée par les influences théoriques des interviewés et des individus qui ont répondu à l'inventaire des expressions de la spiritualité (ESI-R). Avec cela, nous identifions les contributions des dimensions de l'ESI-R à la formation humaine. Dans cette direction, la promotion du bien-être existentiel pour un "système éducatif malade" est essentielle. En outre, l'inclusion de la dimension spirituelle dans les processus formatifs, l'attention dans l'approche des thèmes et des expériences qui se réfèrent à des expériences phénoménologiques, les croyances paranormales et les convictions religieuses.

Selon les résultats des analyses statistiques exploratoires et confirmatoires, nous avons validé l'adaptation du questionnaire ESI-R pour qu'il soit utilisé en France. Le test d'invariance factorielle a prouvé l'équivalence entre les échantillons français et brésiliens. Nous avons constaté, par l'analyse statistique implicative, que le modèle réduit de l'ESI-R comporte pour l'échantillon français les dimensions, bien-être existentiel (EWB), croyances paranormales (PAR) et l'orientation cognitive pour la spiritualité (COS). Pour le groupe brésilien, nous avons

(EWB), (PAR) et la dimension des expériences phénoménologiques (EPD). Cela met en évidence les différences culturelles.

L'expérience interculturelle est un facteur qui favorise la formation humaine et peut être vécu indépendamment de la mobilité géographique. De plus, il renforce l'apprentissage de la vie et l'acquisition de connaissances existentielles, pragmatiques et relationnelles, réfléchies et compréhensives.

Nous reconnaissons l'importance d'inclure et d'utiliser la contradiction humaine comme élément de promotion de la formation de soi, en se configurant comme un instrument pour le développement de la formation humaine. De cette façon, la pratique éducative doit être exercée sur la base de la compréhension de l'intégralité de l'éducation et des apprenants. Cela implique revoir la "place du corps dans l'éducation" et en même temps, d'orienter les relations éducateur-apprenant par l'empathie.

L'une des contributions centrales de cette recherche dans le domaine de l'éducation est notre proposition d'un modèle qui fournit des subventions pour la compréhension de la multidimensionnalité de la formation humaine. Un modèle issu de l'analyse des données. Un modèle qui pointe vers une gamme de possibilités de formation humaine, puisqu'il y a d'innombrables contextes dans ce processus, qui ajoutent aux dimensions fondamentales de l'humain, aux différents types d'expériences-formatives qu'il peut expérimenter et aux paradigmes qui régissent ses choix. Nous percevons et prenons comme principe directeur que la formation humaine est la base directrice et le pôle de convergence des contextes, des dimensions, des formations et des paradigmes que nous cartographions. En plus de ces catégories, nous reconnaissons l'existence d'un cinquième élément. Ce dernier, le don, nous le considérons comme un élan vital qui circule autour de la formation humaine. La règle d'or du don: donner, recevoir et redonner est le début-fin de la formation humaine.

Une autre collaboration est décrite avec la possibilité de fournir une base théorique pour élargir la discussion autour de la spiritualité et de l'éducation. Nous avons vu que l'introduction de la dimension interculturelle a produit un retour aux traditions religieuses et en même temps un regard différent sur la question de la laïcité. En ce sens, il est fondamental d'élargir la discussion entre ces instances à partir de la vision interculturelle apportée par cette étude.

D'un point de vue plus appliqué, notre contribution est de montrer l'importance des fondements multiparadigmatiques qui guident la formation humaine et, en même temps, de sédimenter les catégories de notre modèle de formation humaine multidimensionnelle. A partir

de cette recherche, on peut émettre des propositions visant à accroître les connaissances, à approfondir l'étude et la relation de chacun de ces éléments avec la formation humaine, ainsi que dans la pratique éducative.

Nous considérons comme la limite de cette recherche, la portée de l'objet de recherche. C'était une option difficile de plonger dans l'univers de la formation humaine, surtout sous l'égide d'un regard multiparadigmatique. Alors qu'une bonne partie des chercheurs s'appuient sur un ou deux paradigmes, du même alignement méthodologique, épistémologique et ontologique, nous nous appuyons sur neuf paradigmes dans ce travail de recherche. Cela nous a permis d'élargir notre cartographie cognitive pour comprendre le phénomène étudié. Cependant, cela a également provoqué directement une autre limitation de cette étude: l'extension de l'approche méthodologique.

Nous avons souligné que notre modèle de recherche sur la formation humaine, impliquant une triple approche méthodologique, était très large. Cependant, elle nous a permis d'acquérir une compréhension plus large du phénomène. Nous avons été capables de croiser des regards différents sur le même élément que nous avons analysé. Mais parfois, nous estimions que nous pourrions approfondir l'analyse et la revue de la littérature au moment de la discussion des données. Ceci prouve naturellement une autre limitation : le temps

Le contexte historique-temporel, comme nous l'avons vu tout au long de ce travail, influence notre processus formatif. Et quatre ans semble être une longue période, surtout d'un point de vue extérieur. Cependant, pour ceux qui vont commencer cette double trajectoire, une fois que nous faisons une cotutelle, ce temps est très court, et il passe très vite. Le temps, 24 heures, est le même pour tout le monde, mais la façon dont nous apprécions ces heures fait la différence. Garder une trace de toutes les activités au rythme rapide que nous vivons aujourd'hui n'est pas facile. Parfois, nous avons besoin d'arrêter parce que le corps, l'esprit, l'âme demande. C'est un autre facteur qui peut être considéré comme la limite de cette recherche : "S'arrêter"

Nous reconnaissons que, bien souvent, nous cessons d'étudier, de travailler sur la thèse et de réaliser ce rêve. Est-ce volontaire, intentionnel, planifié? Non. Mais c'est fait, cela a interféré et a causé beaucoup de douleur, agitation et blocage. L'arrêt du corps (les maladies que nous avons rapportés), de l'esprit (dispersion, manque de concentration, découragement) et de la thèse (nous cessons d'écrire). Celle-là a peut-être été la plus grande limite et donc le plus grand apprentissage.

Dans un ouvrage de cette nature, à de nombreux moments, nous sommes confrontés à nous-mêmes, à nos contradictions, faiblesses et forces. Plusieurs personnes disent que ce genre de réflexion, de sentiment, d'expérience, est plus commun chez les chercheurs que l'on pourrait imaginer. Et en effet, il doit être, parce que c'est une autre forme de développement humain. La formation académique est (ou devrait être) par nature une formation humaine, en tant qu'humanisation et pas seulement hominisation, rappelant la distinction élaborée par Rohr (2010, 2013). Bien que ce que nous voyons, entendons ou même vivons, sont des expériences qui blessent, rendent malade et menacent la condition humaine de l'être humain.

Toutes ces limites montrent combien nous pouvons apprendre, grandir, et évoluer, tout le temps. Par conséquent, nous considérons cette recherche comme un projet accompli, mais en fait inachevé. Des recherches complémentaires peuvent être réalisées, approfondissant théoriquement ce modèle proposé de formation humaine, ou appliquant l'ESI-R dans une étude en France, ou développant une recherche-action transpersonnelle, ou réalisant une étude interventionnelle qui utilise l'expérience interculturelle et les histoires de vie. Cette dernière suggestion est un autre rêve que nous poursuivons. Nous pensons à l'avenir, développer un travail avec les immigrés en France et avec la population démunie au Brésil, en utilisant l'histoire de la vie comme un des instruments de la recherche-formation, sous un regard interculturel. En outre, plusieurs questions nous ont été posées en cours de route, dont certaines sont enregistrées tout au long du texte, d'autres en mémoire qui peuvent mener à de nouvelles études.

En tant que chercheur qui corrobore la thèse d'Anderson (2011), l'épigraphe de ce chapitre, nous espérons que chaque lecteur qui s'approprie ce travail, plutôt que d'être informé, puisse se TRANSformer. Notre objectif, dans une vision plus large, est de contribuer au développement d'une société plus humaine, dans laquelle l'amour, l'espérance et la liberté ne soient plus des mots en l'air mais des actions pratiques de la vie quotidienne. On s'attend à ce que la thèse contribue à cet aspect en tant que dispositif multidimensionnel de promotion de TRANSformation humaine.

Nous finissons notre puzzle. Les pièces sont amarrées et la figure est prête, disponible pour l'appréciation. Comme nous l'avons dit à un autre moment, la fin est toujours le début de quelque chose. Ainsi, la conclusion de ce travail est l'occasion de lancer un nouveau cycle de questions, d'études, d'analyses et de considérations. Le grand défi est maintenant de mettre un point final. Cela implique soumettre l'étude au domaine public et aux essais et réfutations

inhérents à tout travail scientifique. Ainsi je délègue au poète, pour mettre le dernier point et finir l'écriture d'un rêve accompli.

Poesie

*Je passai une heure à penser à un verset  
que la plume ne veut pas écrire.  
Cependant, il est ici dedans  
agité, vivant.  
Il est ici dedans  
et ne veut pas sortir  
Mais la poésie de ce moment  
inonde toute ma vie*

**Carlos Drummond de Andrade<sup>34</sup>**

---

<sup>34</sup> Poesia

Gastei uma hora pensando um verso  
que a pena não quer escrever.  
No entanto ele está cá dentro  
inquieto, vivo.  
Ele está cá dentro  
e não quer sair.  
Mas a poesia deste momento  
inunda minha vida inteira.  
Carlos Drummond de Andrade

## BIBLIOGRAPHIE

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. **Vers une pédagogie interculturelle**. Paris: PUF, 2004.

\_\_\_\_\_. **L'Éducation interculturelle**. Paris: PUF, Que sais-je? 2013.

\_\_\_\_\_. L'interculturel comme paradigme de transgression par rapport au culturalisme. **Voix plurielles**. Revue de l'Association des Professeur-e-s de français des Universités et Collèges canadiens (APFUCC), Canadá, v. 12.2, 2015.

ACIOLY-RÉGNIER, N. M. **Quand les facteurs culturels font obstacle à l'équilibre de la relation éducative: une approche dans la perspective culture et cognition «L'équilibre de la relation éduquant-éduqué ou Pour qu'éduquer ne devienne pas un monologue»**. Bihorel: Centon Éditions, 2007. p. 85-108.

\_\_\_\_\_; RÉGNIER, J-C; VIGARELLO, G. Corps. In: HOUSSAYE, J. **Questions pédagogiques**. Encyclopédie historique. Paris: Hachette Education, DL 1999, p. 1 – 19.

ALVAREZ, A. M. S. **Resiliência e Encontro Transformador em moradores de rua na cidade de São Paulo**. 2003. Tese (Doutorado em Saúde Pública) – Faculdade de Saúde Pública da USP, São Paulo, 2003.

\_\_\_\_\_; ALVARENGA, A. T.; FERRARA, N. F. O encontro transformador em moradores de rua na cidade de São Paulo. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 47-56; set/dez.2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v16n3/a07v16n3.pdf>

ALVES-MAZOTTI, A. J. O debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 96, p. 15-23, fev. 1996.

ANDERSON, R. **Hermeneutics and Qualitative Research**. Transpersonal Research Colloquium (TRC). United Kingdom, 2016.

\_\_\_\_\_. Intuitive Inquiry: The Ways of the Heart in Human Science Research. In: ANDERSON, R.; BRAUD, W. **Transforming Self and Others through research: Transpersonal Research Methods and Skills for the Human Sciences and Humanities**. Albany: State University of New York Press, 2011.

\_\_\_\_\_; BRAUD, W. **Transforming Self and Others through research: Transpersonal Research Methods and Skills for the Human Sciences and Humanities**. State University of New York Press: Albany, 2011.

ARANTES, M. M. **O (des)conhecimento sobre a influência das emoções na relação professor-aluno**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

ARTES, R. Aspectos estatísticos da análise fatorial de escalas de avaliação. **Revista de Psiquiatria Clínica**. São Paulo, Edição Internet, v. 25, n. 5, p. 223-228, 1998.

AZEVEDO, M. C. Não-Moderno, Moderno e Pós-Moderno. **Revista de Educação AEC**. Brasília, v. 22, n. 89, p. 19-35, out-nov 1993.

BACHELARD, G. **Le nouvel esprit scientifique**. Paris: Éditions Pédagogie Moderne, 1979.

BARBIER, M. **La laïcité**. Paris: Editions l'Harmattan, 1995.

BARBIER, R. **L'approche transversale**. L'écoute sensible en sciences humaines. Paris: Anthropos, 1997.

\_\_\_\_\_. La recherche-action transpersonnelle: un cours à l'université. **Journal des chercheurs**. 2012a. Document téléaccessible: <http://www.barbier-rd.nom.fr/journal/spip.php?article1076>

\_\_\_\_\_. Qu'est-ce que la spiritualité laïque? **Journal des chercheurs**. 2012b. Document téléaccessible à l'adresse [http://www.barbierrd.nom.fr/journal/article.php3?id\\_article=1504](http://www.barbierrd.nom.fr/journal/article.php3?id_article=1504)

BARBIER-BOUVET, J-F. **Les nouveaux aventuriers de la spiritualité**: enquête sur une soif d'aujourd'hui. Paris: Mediaspaul, 2015.

BARROS, J. D. A. Sobre a noção de Paradigma e seu uso nas ciências humanas. **Caderno de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**. Florianópolis, v. 11, n. 98, p. 426-444, 2010.

BAUBÉROT, J.; **Histoire de la laïcité en France**. Paris: Presses universitaires de France, 2010.

\_\_\_\_\_. **Les sept laïcités françaises**: Le modèle français de laïcité n'existe pas. Paris: Éd. de la Maison des sciences de l'homme, 2016.

\_\_\_\_\_; MILOT, M.; PORTIER, P. **Laïcité, laïcités**: Reconfigurations et nouveaux défis. Paris: Éd. de la Maison des sciences de l'homme, 2014

BEATON, D. E.; BOMBARDIER, C. ; GUILLEMIN, F.; FERRAZ, M. B. Guidelines for the process of crosscultural adaptation of self-report measures, **Spine**, s/l, v. 25, n. 24, 2000.

BEACCO, Jean-Claude. **Les dimensions culturelles des enseignements de langue**. Paris: Hachette, 2000.

BERGER, M. V. B. **Educação Transpessoal**: Integrando o Saber ao Ser no processo educativo. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2001.

BERGSON, H. **L'évolution créatrice**. Paris: Éd. Rombaldi: Presses du Compagnonnage, 1962.

\_\_\_\_\_. **L'énergie spirituelle**. Paris: Éd. Payot & Rivages, 2012.

BICUDO, M. A. V. **Fenomenologia**: confrontos e avanços. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. (org.). **Pesquisa qualitativa**: segundo a visão fenomenológica. São Paulo: Cortez, 2011.

BOEIRA, S. L.; KOSLOWSKI, A. A. Paradigma e disciplina nas perspectivas de Kuhn e Morin. **Revista Internacional Interdisciplinar. INTERthesis**, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 90-115, jan./jul. 2009.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, R. C.; PIRES, R. S. A vivência do método fenomenológico na psicologia e educação. In: IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS. 2010, São Bernardo do Campo. **Anais**. São Bernardo do Campo: Editora SE&PQ - Co-editora UMESP, v. 1, 2010, p. 1-10.

BORSA, J. C.; DAMÁSIO, B. F.; BANDEIRA, D. R. Adaptação e Validação de Instrumentos Psicológicos entre Culturas: Algumas Considerações. **Paidéia**. Ribeirão Preto, set.-dez. 2012, Vol. 22, No. 53, 423-432

BRANCHI, S. Spiritualité, troubles anxieux-dépressifs et qualité de vie dans le champ de la santé et de la maladie. 2014. Thèse (Doctorat em psychologie) - Université de Lorraine, Metz, 2014.

BRANDÃO, Z. (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010

BRAUD, W. Integral Inquiry: The Principles and Practices of an Inclusive and Integrated Research Approach. In: ANDERSON, R.; BRAUD, W. **Transforming Self and Others through research**: Transpersonal Research Methods and Skills for the Human Sciences and Humanities. State University of New York Press: Albany, 2011

BUBER, Martin. **Eu e Tu**. Tradução do alemão, introdução e notas por Newton Aquiles Von Zuben. 10. ed. São Paulo: Centauro, 2012.

BURRELL, G.; MORGAN, G. **Sociological paradigms and organizational analysis**: elements of the sociology of corporate life. London: Heinemann, 1979.

CAILLÉ, Alain. **Antropologia do dom**: o terceiro paradigma. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CAMARGO, B. V. ALCESTE: Um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. In: MOREIRA, A. S. P.; CAMARGO, B. V.; JESUÍNO, J. C.; NÓBREGA, S. M. (Eds.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba, 2005.

\_\_\_\_\_; JUSTO, A. M. **IRAMUTEQ**: Um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em Psicologia*, 2013a.

\_\_\_\_\_. **Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ**. Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 2013b.

CANDAU, V. M. F. \_\_\_\_\_. Diferenças culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

\_\_\_\_\_; RUSSO, K. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo educacional**. Paraná, v.10, n. 29, enero-abril, 2010, pp. 151-169. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=189114444009>. Acesso em: 20 abr. 2011.

CARDOSO, O. O.; ALMEIDA, K. P. R. O Pluralismo Metodológico de Paul Feyerabend: Um Desafio para a Administração. In: XXXVI Encontro da ANPAD, **Anais**, Rio de Janeiro, 2012.

\_\_\_\_\_; SERRALVO, F. A. Pluralismo metodológico e transdisciplinaridade na complexidade: uma reflexão para a administração. **RAP**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 1, p. 49-66, jan./fev. 2009.

CARVALHO, A. F.; TAUNAY, T. C.; GONDIM, F. Disponibilidade de instrumentos validados para o estudo da religiosidade em amostras Brasileiras. **Archives of Clinical Psychiatry**, São Paulo, v. 39, n. 6, p. 208, 2012.

CHAVES, A. L. G. L. **Resiliência e Formação Humana em professores do ensino fundamental I da rede pública municipal** – Em busca da integralidade humana. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – UFPE, Recife, 2010.

CLEMENTS, J. Organic Inquiry: Research in Partnership with Spirit. In: ANDERSON, R.; BRAUD, W. **Transforming Self and Others through research**: Transpersonal Research Methods and Skills for the Human Sciences and Humanities. State University of New York Press: Albany, 2011.

COMTE, A. **Curso de filosofia positiva. Discurso sobre o espírito positivo. Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo. Catecismo positivista**. Seleção de textos de José Arthur Giannotti; traduções de José Arthur Giannotti e Miguel Lemos. Coleção: Os pensadores. Inclui vida e obra de Comte. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

COMTE-SPONVILLE, A. **L'esprit de l'athéisme**: introduction à une spiritualité sans Dieu. Paris: Librairie générale française, 2008.

CONDE, D. C. **A alternância da referência do sujeito-enunciador como expressão da identidade e seus efeitos de sentido**. 2008. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

\_\_\_\_\_. Lexicometria e análise do discurso. **Revista da ABRALIN**, Niterói, v. 14, n. 2, 2015.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO. **Laicidade, Religião, Direitos Humanos e Políticas Públicas**. Coleção: Psicologia, Laicidade e as Relações com a Religião e a Espiritualidade. Volume 1. São Paulo: CRP - SP, 2016.

COOPER, D. R.; SCHINDLER, P. S. **Método de pesquisa em administração**. Tradução de Luciana de Oliveira Rocha. 7. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

CORDEIRO, E. de P. B. **Formação Humana de jovens e adultos**: elaboração, implementação e teste de um componente curricular em cursos tecnológicos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. 2012. 306f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

CORETH, E. **Questões fundamentais de hermenêutica**. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1973.

COULON, J.; DESCAMPS, M-A.; DIERKENS, C.; FOTINAS, C. **L'Education Transpersonnelle**. Paris: Editions Trismegiste, 1993.

COUTURIER, R.; BODIN, A.; GRAS, R. **A classificação hierárquica implicativa e coesiva**. Manual do CHIC versão, 2.3, 2004. Tradução Saddo Ag Almouloud.

CREASE, R. P. **A medida do mundo**: A busca por um sistema universal de pesos e medidas. Tradução: George Schlesinger. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUCHE, D. **La notion de culture dans les sciences sociales**. Paris: La Découverte, 2010.

CUNHA, D. P. **As relações entre as funções de mentoria e os estilos de liderança transacional, transformacional e servidora**: a experiência de duas indústrias multinacionais do Recife. 2007. Dissertação (Mestrado em Gestão Empresarial) – Faculdade Boa Viagem, Recife, 2007.

CUNNINGHAM, P. F. **A Primer of Transpersonal Psychology**: Bridging Psychological Science and transpersonal Spirit. Department of Psychology. Rivier College, Nashua, 2011.

CURCIO, C. S. S. **Validação da versão em Português da “Brief Multidimensional Measure of Religiousness/Spirituality” ou “Medida Multidimensional Breve de Religiosidade/ Espiritualidade” (BMMRS-P)**. 2013. Dissertação (Mestrado em Saúde Brasileira). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

\_\_\_\_\_; LUCCHETTI, G.; MOREIRA-ALMEIDA, A. Validation of the Portuguese version of the Brief Multidimensional Measure of Religiosity/Spirituality (BMMRS-P) in clinical and non-clinical samples. **Journal of Religion and Health**, v. 54, n. 2, p. 435-448, 2015.

DAMÁSIO, B. F. Contribuições da Análise Fatorial Confirmatória Multigrupo (AFCMG) na avaliação de invariância de instrumentos psicométricos. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 18, n. 2, p. 211-220, maio/agosto 2013.

DAMATTA, Roberto. Você tem cultura? **Suplemento Cultural**. Edição Especial do Jornal da Embratel, setembro, 1981.

D'AMBRÓSIO, U. **Transdisciplinaridade**. São Paulo: Palas Athena, 2009.

\_\_\_\_\_. A transdisciplinaridade como uma resposta à sustentabilidade. **NUPEAT-IESA-UFG**, v. 1, n. 1, p. 1-13, Artigo 1, jan./jun, 2011.

DATTI, D. J. **A Psicologia Transpessoal: uma contribuição ao entendimento do Movimento Transpessoal e de suas implicações para a Educação**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNICAMP, Campinas, 1997.

DEBORD, G. **La société du spectacle**. Paris: Gallimard, DL 1996.

DELORS, J. (org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2010.

DELORY-MOMBERGER, C. **Histoire de vie et Recherche biographique en éducation**. Paris: Economica Anthropos, 2005.

DELOVSKY, A. Médecines et psychologies transpersonnelles. In: DELOVSKY, A.; WEIL, P.; SCHÜTZENBERGER, Dr J.M. E.; ANCELIN, A. et al. **Médecines nouvelles et psychologies transpersonnelles**. La Sainte-Baume: Editions de l'Ouvert, Paris: A. Michel, 1986.

DEMO, P. **Pesquisa e informação qualitativa**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

DEMORGAN, J. Acteurs et Cultures. In: DEMORGAN, J.; LIPIANSKY, E. M. **Guide de l'interculturel en formation**. Paris: Retz, 1999.

DESCAMPS, M. A.; ALFILLÉ, L.; NICOLESCU, B. **Qu'est-ce que le transpersonnel?** Paris : Editons TRismegiste, 1987.

DESLANDES, S. F. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 31-60

DIAS, V. F. **A psicologia transpessoal na formação de educadores**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2004.

DOMINICÉ, P. **L'histoire de vie comme processus de formation**. Paris, Budapest, Torino: L'Harmattan, 2002.

\_\_\_\_\_. **Au risque de se dire**. Paris: Téraèdre, 2015.

DUARTE, C. S.; BORDIN, I. A. S. Instrumentos de avaliação. **Rev. Bras. Psiquiatr.** São Paulo, v. 22, s. 2, p. 55-58, Dec. 2000.

EAGLETON, T. **As ilusões do pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

\_\_\_\_\_. **A ideia de cultura**. Tradução Sandra Castello Branco. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa Qualitativa em Educação: Fundamentos e Tradições**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FALCÃO, J. T. R.; RÉGNIER, J-C. Sobre os métodos quantitativos na pesquisa em ciências humanas: riscos e benefícios para o pesquisador. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 81, n. 198, p. 229-243, maio/ago. 2000.

FERNANDES, J. S. G. et al. Análise discursiva das representações sociais de idosos sobre suas trajetórias de vida. **Estudos interdisciplinares sobre o envelhecimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 3, p. 903-920, 2015.

FERRAROTTI, F. **Histoire et histoires de vie: la méthode biographique dans les sciences sociales**. Paris: Téraèdre, DL 2013.

FERREIRA, A. L. **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**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, UFPE, Recife, 2007.

\_\_\_\_\_. Espiritualidade e Educação: um diálogo sobre quão reto é o caminho da formação humana. In: RÖHR, F. (Org.). **Diálogos em Educação e Espiritualidade**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010a, p. 109-159.

\_\_\_\_\_. Por uma Psicologia Integral/Transpessoal. In: RÖHR, F. (Org.). **Diálogos em Educação e Espiritualidade**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010b, p. 375-397.

\_\_\_\_\_. Matrizes conceituais: transcendência, espiritualidade e tradições de Sabedoria do Oriente. In: TAVARES, M. F. A.; AZEVEDO, C. R. F.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Tratado**

**de Psicologia Transpessoal: antigos ou novos saberes em psicologia?** Volume 1. Natal: EDUFRN, 2012, p. 13-66.

\_\_\_\_\_; ACIOLY-RÉGNIER, N. M. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. **Educar em Revista**, Curitiba, 2010, p. 21-38

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Educação Formal, não formal e informal: desconstruindo muros que separam e enfatizando os poros invisíveis entre diferentes formas de aprender. In: FERREIRA, L. A.; ACIOLY-RÉGNIER, N. M. (Orgs.). **Psicologia e Processos interativos nos espaços de periferia: a formação humana em questão**. Recife: Editora da Universidade Federal de Pernambuco, 2011a.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. (Orgs.). **Psicologia e Processos interativos nos espaços de periferia: a formação humana em questão**. Recife: Editora da Universidade Federal de Pernambuco, 2011b.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_; TAVARES, M. F. A.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Psicologia Transpessoal: reflexões e pesquisas no campo acadêmico brasileiro**. Recife: TOP produções, 2012.

\_\_\_\_\_; SILVA, M. C. O. A inserção da psicologia transpessoal no espaço acadêmico brasileiro: desafios e conquistas. In: FERREIRA, A. L.; ACIOLY-RÉGNIER, N. M.; TAVARES, M. F. A.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Psicologia Transpessoal: Reflexões e pesquisas no campo acadêmico brasileiro**. Recife: TOP produções, 2012, p. 21-38.

\_\_\_\_\_; SILVA, S. C. R. da; SILVA, S. C. R. da. **Psicologia Transpessoal: histórias, conquistas e desafios**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2016.

FERREIRA, C. A. L. Pesquisa Quantitativa e Qualitativa: perspectivas para o campo da educação. **Revista Mosaico**, v. 8, n. 2, p. 173-182, jul./dez. 2015.

FERRY, L. **A revolução do amor: por uma espiritualidade laica**. Tradução Vera Lúcia dos Reis. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

FEYERABEND, P. **Contra o método**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

FILLIOT, P. **L' éducation au risque du spirituel**. Paris: Desclée de Brouwer, impr. 2011.

FLEURI, R. M. Desafios à educação intercultural no Brasil. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, n. 16, p. 45-62, 2001. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC16/16-2.pdf>> Acesso em: 23 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Intercultura e educação. **Rev. Bras. Educ**, Rio de Janeiro, n. 23, 2003. Disponível em: <<http://www.Scielo.br/scielo>> Acesso em: 23 jul. 2015.

FLORESTAL, C. La dynamique conflictuelle de l'éthique pour une compétence éthique en DLC, Ela. **Études de linguistique appliquée**, n. 145, p. 111-123, 2007/1.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, A. S. **Fundamentos para uma Sociologia Crítica da Formação Humana**. 2005. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – UFPE, Recife, 2005.

\_\_\_\_\_. O “cuidado de si” como articulador de uma nova relação entre educação e espiritualidade. In: RÖHR, F. (Org.). **Diálogos em Educação e Espiritualidade**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010a, p. 53-80.

\_\_\_\_\_. A relação subjetividade e liberdade como matriz da noção de espiritualidade. In: RÖHR, F. (Org.). **Diálogos em Educação e Espiritualidade**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010b, p. 223-265.

\_\_\_\_\_. As Lições Ainda Insuspeitas de Michel Foucault acerca da Formação Humana. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 1, p. 299-315, jan./mar. 2015. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)

FREITAS, M. E. Viver a tese é preciso! Reflexões sobre as aventuras e desventuras da vida acadêmica. **RAE - Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 42, n. 1, p. 88-93, Jan./Mar. 2002.

FRIEDMAN, H. L.; HARTELIUS, G. **The Wiley-Blackwell handbook of transpersonal psychology**. United Kingdom: Wiley-Blackwell, 2013.

FURLAN, V. I. **Uma nova suavidade e profundidade...** O despertar transpessoal e a (re)educação. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, Campinas, 1998.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GALINDO, F. S. **Construções e especificidades da identidade em pessoas com múltiplo pertencimento cultural**. 2015. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – UFPE, Recife, 2015.

GALVAINI, P. A dimensão espiritual da formação existencial. **Inter-Legere - Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN**. Natal-RN, n.16, jan./jun. de 2015.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GERVÁS, J. M. A. Multiculturalidad, interculturalidad e intraculturalidad: tres conceptos de intervención social que coexisten en la sociedad latinoamericana del nuevo milenio. **Entre Dos Orillas** (E2O), Editorial Gran Vía, Burgos, n. 11, p. 11-15, 2011.

GRAS, R. ; RÉGNIER, J. C.; GUILLET, F. **Analyse Statistique Implicative**. Une méthode d'analyse de données pour la recherche de causalités. Cépaduès Ed. Toulouse, 2009.

GRAS, R. ; REGNIER, J.-C. ; MARINICA, C. ; GUILLET, F. (Eds). **L'analyse statistique implicative**. Toulouse: Cépaduès Éditions, 2013.

GROF, S. Os domínios do inconsciente humano: observações acerca da pesquisa com o LSD. In: WALSH, R.; VAUGHAN, F. **Caminhos além do ego: visão transpessoal**. São Paulo: Cultrix/Pensamento, 1993.

\_\_\_\_\_. Brief History of Transpersonal Psychology. **International Journal of Transpersonal Studies**. São Francisco. v. 27, p. 46–54, 2008. (Electronic). Floraglates Foundation, Inc.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. Competing paradigms in qualitative research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994. pp. 105-117.

GUEDES, M. D. Educação e Formação Humana: a contribuição do pensamento de Marx para a análise da função da educação na sociedade capitalista contemporânea. **Anais do 5º Colóquio internacional do Cemarx - Centro de Estudos Marxistas do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – UNICAMP, 2007.** Disponível em: [http://www.unicamp.br/cemarx/anais\\_v\\_coloquio\\_arquivos/arquivos/comunicacoes/gt5/sessao4/Maria\\_Denise\\_Guedes.pdf](http://www.unicamp.br/cemarx/anais_v_coloquio_arquivos/arquivos/comunicacoes/gt5/sessao4/Maria_Denise_Guedes.pdf)

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GILBERT, Paul. O dom. **Revista Síntese**. Belo Horizonte, v. 30, n. 97, p 159-186, 2003.

GODBOUT, Jacques T. **O espírito da dádiva**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getulio Vargas, 1999.

GUILLEMIN, F.; BOMBARDIER, C; BEATON, D. Cross-cultural adaptation of health related quality of life measures: literature review and proposed guidelines. **J Clin Epidemiol**, 1993.

GUIRARDELLO, E. B. Adaptação cultural e validação do instrumento Demandas de Atenção Dirigida. **Rev Esc Enferm USP**, v. 39, n. 1, p. 77-84, 2005.

HAIR, J. F. Jr.; ANDERSON, R. E.; TATHAM, R. L.; BLACK, W. C. **Multivariate Data Analysis** (with readings). 4. ed. Prentice Hall : Englewood Cliffs, 2005.

HAMBLETON, R. K. Issues, designs, and technical guidelines for adapting tests into multiple languages and cultures. In: HAMBLETON, R. K.; MERENDA, P. F.; SPIELBERGER, C. D. (Eds.). **Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 17. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

HUFFORD, D. J. **An analysis of the field of spirituality, religion, and health**. (S/Rh). Metanexus Online, 2005.

JOSSO, M. C. **Cheminer vers soi**. Lausanne: l'Âge d'homme, 1991.

\_\_\_\_\_. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**. Porto Alegre, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

\_\_\_\_\_. **Expériences de vie et formation**. Paris: l'Harmattan, 2011.

JUSTO, A. M.; CAMARGO, B. V. Estudos qualitativos e o uso de softwares para análises lexicais. In: NOVIKOFF, C.; SANTOS, S. R. M.; MITHIDIERI, O. B. (Orgs.). **Caderno de artigos: X SIAT & II Serpro: Duque de Caxias, RJ, 2014**.

KLING, R. B. **Principles and practices of structural equation modelling**. 3rd ed. New York, NY, USA: Guilford, 2011.

KOENIG, H. G.; MCCULLOUGH, M. E.; LARSON, D. B. **Handbook of religion and health**. New York: Oxford University Press, 2001.

KOETTING, J. R. Foundations of Naturalistic Inquiry: developing a theory base for understanding individual interpretations of reality. **Annual Meeting of the Association for Educational Communications and Technology**. Dallas, 1994. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED243426>. Acesso em: nov. 2016

KRIPPNER, S. Parapsicologia. Psicologia Transpessoal e o Paradigma Holístico. In: BRANDÃO, D. M. S.; CREMA, R. (Orgs.). **Visão holística em psicologia e educação**. São Paulo: Summus, 1991, p. 13-23.

KROEBER, A. L.; KLUCKHOHN, C. Culture: a Critical Review of Concepts and Definitions. **Papers of the Peabody Museum of American Archaeology and Ethnology**, Harvard, vol. 47, 1952.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva S.A, 2006.

LABURÚ, C. E.; ARRUDA, S. M.; NARDI, R. Pluralismo metodológico no ensino de ciências. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 247-260, 2003.

LAHLOU, S. L'analyse lexicale. **Variations**, n°3, Octobre, 1994.

LAJOIE, D.; SHAPIRO, S. Definitions of transpersonal psychology: the first 23 years. **The Journal of Transpersonal Psychology**, Califórnia/USA, v. 24, n. 1, p. 79-98, 1992.

LAKATOS, I. **The methodology of scientific research programmes**. Philosophical Papers. Volume I. Editado por WORRALL J.; CURRIE, G. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

LARAIA, R. B. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002

LASCH, C. **La culture du narcissisme**: la vie américaine à un âge de déclin des esperances. Paris: Flammarion, 2008.

LATORRE, A.; RINCÓN, D.; ARNAL, J. **Bases metodológicas de la investigación educativa**. Barcelona: GR92, 1996.

LAURENCELLE, Louis. **Théorie et techniques de la mesure instrumentale**. Québec: Presses de l'Université du Québec, 1998. pp.1-20. 267p

LEBART, L.; SALEM, A. **Statistiques textuelles**. Paris: Dunod, 1994.

LES LANCASTER, B. **Hermeneutics and transformation**: A model for a research paradigm in transpersonal psychology. Transpersonal Research Colloquium (TRC) United Kingdom, 2016.

LEWIS, M. W.; GRIMES, A. J. Metatriangulação: a construção de teorias a partir de múltiplos paradigmas. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 45, n. 1, p. 72-89, jan/mar 2005.

LERMAN, I.-C. **Classification et analyse ordinaire des données**. Paris: Dunod, 1981.

LIMA, A. F. de. **Contribuições da teoria de Ken Wilber para pensar a integralidade na educação**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFPE, Recife, 2014.

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **Handbook of qualitative research**. 2. ed. Londres: Sage, 2000. p. 163-213.

LIRA, A. G. A dádiva de si e sua dimensão moral: contribuições para a formação humana. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFPE, Recife, 2015.

LITTO, F. M.; Prefácio. In: LITTO, F. M.; MELLO, M. F. A evolução transdisciplinar na educação: contribuindo para o Desenvolvimento Sustentável da Sociedade e do Ser Humano. **Educação e Transdisciplinaridade**. Coordenação executiva do CETRANS. São Paulo: Triom, 2000.

LITTO, F. M.; MELLO, M. F. A evolução transdisciplinar na educação: Contribuindo para o Desenvolvimento Sustentável da Sociedade e do Ser Humano. **Educação e Transdisciplinaridade**. Coordenação executiva do CETRANS. São Paulo: Triom, 2000

LUCCHETTI, G.; LUCCHETTI, A. L.; VALLADA, H. Measuring spirituality and religiosity in clinical research: A systematic review of instruments available in the Portuguese language. **Sao Paulo Medical Journal**, v. 131, n. 2, p. 112-122, 2013.

LOIC, M. **Medias et interculturalite**: l'education aux medias dans une perspective comparative internationale (Australie, Quebec, France). 2012. Thèse (doctorat en communication). Cotutelle entre a 'Université Laval, Québec e Université Paris III Sorbonne. Paris, 2012.

LYOTARD, Jean François. **A Condição Pós-Moderna**. Trad. Ricardo Corrêa Barbosa, posfácio: Silvano Santiago. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

LUMARE, G. **La spiritualité laïque et l'éducation**: de la pensée de Jiddu Krishnamurti à la recherche-action dans une école bolognaise. 2011 Thèse (doctorat en Sciences de l'Éducation) - Université de Paris VIII, Saint-Denis, 2011.

MACDONALD, D. A. **The development of a comprehensive factor analytically derived measure of spirituality and its relationship to psychological functioning**. 1998. Electronic Theses and Dissertations. Windsor (Canada), University of Windsor, 1998.

\_\_\_\_\_. **The Expressions of Spirituality Inventory**: Test development, validation, and scoring information. Testmanual. 2000a. Available em: <https://ckannet-storage.commondatastorage.googleapis.com/2015-01-04T21-42-45.640Z/esimanual.pdf>.

\_\_\_\_\_. Spirituality: Description, measurement and relation to the Five Factor Model of personality. **Journal of Personality**, v. 68, n. 1, p. 153-197, 2000b.

\_\_\_\_\_. Identity and spirituality: Conventional and transpersonal perspectives. **Int J Transpersonal Stud** São Francisco, v. 28, p. 86–106, 2009.

\_\_\_\_\_; FRIEDMAN, H. L.; BREWCZYNSKI, J.; HOLLAND, D.; SALAGAM, E K. K. K.; MOHAN, K. K. et al. Spirituality as a Scientific Construct: Testing Its Universality across Cultures and Languages. **PLoS ONE**10, São Francisco, 2015.

MAISONNAVE, P. R.; ROCHA-PINTO, S. R. Em busca da epoché: uma pesquisa quantitativa como subsídio à redução fenomenológica. **RAI - Revista de Administração e Inovação**, São Paulo, v. 4, n. 3, p. 86-101, 2007.

MANDHOUI, Olfa. **La place de la spiritualité dans la prise en charge des maladies mentales et des addictions**. Psychiatrie et santé mentale. Université Pierre et Marie Curie - Paris VI, 2015.

MARCHAND, P.; RATINAUD, P. L'analyse de similitude appliquée aux corpus textuels: les primaires socialistes pour l'élection présidentielle française (septembre-octobre 2011). **Actes des 11eme Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles**. JADT. Liège, p. 687-699, 2012.

MARTIN, Olivier. **La mesure de l'esprit**: Origines et développements de la psychométrie 1900-1950. Collection "Histoire des Sciences Humaines". Paris: Éditions L'Harmattan, 1997. 382pp (pp.1-18).

MARTINS, A. R. O. **Tradução e adaptação linguística e cultural da "spirituality and spiritual care rating scale"**: um instrumento de avaliação da percepção dos enfermeiros face à espiritualidade e ao cuidado espiritual. 2012. Dissertação (Mestrado em Cuidados Paliativos). Faculdade de Medicina da Universidade do Porto. Porto, 2012.

MARTINS, D. V. **La intraculturalidad en las comunidades indígenas de la región metropolitana de Fortaleza-CE, Brasil**: camino hacia el desarrollo y la sobreculturalidad. 2015. Tese (Doctorado en Estudios Latinoamericanos) - Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Salamanca, Salamanca, 2015.

MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. **A pesquisa qualitativa em psicologia**: fundamentos e recursos básicos. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

MARTINS, P. H. De Lévi-Strauss a M.A.U.S.S. - Movimento antiutilitarista nas ciências sociais: itinerários do dom. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 23, n. 66, p. 105-207, fev. 2008.

\_\_\_\_\_. O ensaio sobre o dom de Marcel Mauss: um texto pioneiro da crítica decolonial. **Revista de estudos antiutilitários e poscoloniais**, Recife, v. 3, n. 01, p. 62-76, jan./jun. 2013.

MARUJO, H. A.; MIGUEL-NETO, L. Investigação transformativa e apreciativa em Psicologia Positiva: um elogio à subjetividade na contemporaneidade. **ECOS. Estudos Contemporâneos da Subjetividade**, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 5-21, 2011.

MATOS, L. **Psicologia Transpessoal**: Explorando os vários Estados de consciência. Publicação da Associação Brasileira de Psicologia Transpessoal (ABPT). Trabalho apresentado no V Congresso Internacional de Psicologia Transpessoal em Boston, USA, Novembro 9-14, 1979. Traduzido e atualizado pelo autor na Primavera de 1990.

MATURANA, H. R. Transdisciplinaridade e cognição. In: CETRANS. Coordenação executiva. **Educação e Transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 2000.

\_\_\_\_\_; VARELA, F. J. **A Árvore do Conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. Tradução: Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Pala Athenas, 2001.

MAUSS, M. **Essai sur le don**: forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques. 2. ed. Paris: Presses universitaires de France, DL 2012.

MELLO, Maria Fernandes de. **Transdisciplinaridade, uma visão emergente**. Um projeto transdisciplinar. 1999. Disponível em: <<http://www.cetrans.futuro.usp.br/gödelianos.htm>>. Acesso em: 11 jun. 2016.

MENDES, F. R. P.; ZANGÃO, M. O. B.; GEMITO, M. L. G. P.; SERRA, I. C. C. Social Representations of nursing students about hospital assistance and primary health care. **Rev Bras Enferm** [Internet]. 2016.

MERTENS, D. **Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating Diversity**. Califórnia: Sage Publications, 2015.

MIARELLI, A. V. T. C. **Adaptação Transcultural da “Brief Multidimensional Measure of Religiousness/Spirituality: 1999” à Realidade Brasileira**. 2011. Dissertação (Mestrado em Bioética) - Universidade do Vale do Sapucaí - Univás, Pouso Alegre, 2011.

MINAYO, M. C. de S. **Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: HUCITEC, 2000.

\_\_\_\_\_. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MINTZ, S. W. Cultura: uma visão antropológica. **Tempo** [online], v. 14, n. 28, pp. 223-237, 2010.

MOREIRA-ALMEIDA, A. Espiritualidade & Saúde Mental: O desafio de reconhecer e integrar a espiritualidade no cuidado com nossos pacientes. **Zen Review**, 1, 2009.

MORGAN, David L. Paradigms Lost and Pragmatism Regained: Methodological implications of combining qualitative and quantitative methods. **Journal of Mixed Methods Research**, v.1, n. 1, p. 48-76, 2007.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MORIN, E. Le défi de la complexité. **Chimère**, Paris: n° 5-6, p. 1-18, 1988.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Brasília: Edições UNESCO Brasil, 2000.

\_\_\_\_\_. **Introduction à la pensée complexe**. Paris: Éditions du Seuil, 2005.

\_\_\_\_\_; LE MOIGNE, J-L. **A Inteligência da Complexidade**. São Paulo: Petrópolis, 2000.

MUTOMBO, Emilie. 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. **Anais...** Grenoble - 26-28 June, 2013.

NASCIMENTO, R. N. F. **Interculturalidade e educação escolar indígena em Roraima: da normatização à prática cotidiana**. 2014. Tese (Doutorado em Antropologia) – UFPE, Recife, 2014.

NEIBERG, D.; LAUKKA, P.; ELFENBEIN, H. Intra-, Inter-, and Cross-Cultural Classification of Vocal Affect, **INTERSPEECH**, 12th Annual Conference of the International Speech Communication Association, Florence, Italy, p. 1581-1584, August 27-31, 2011.

NICOLESCU, B. A prática da transdisciplinaridade, In: Educação e Transdisciplinaridade. Coordenação executiva do CETRANS. São Paulo: Triom, 2000.

\_\_\_\_\_. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 2008.

ORNETTI, P. Validation transculturelle des critères d'évaluation rapportés par le patient dans l'arthrose des membres inférieurs. 2010. Thèse (Doctorat sciences de la vie) - Université de Bourgogne, Dijon, 2010.

PAGES, M.; BONETTI, M.; GAULEJAC, V.; DESCENDRE, D. **L'emprise de l'organisation**. Paris: Desclée de Brouwer, impr. 2009.

PAGNI, P. A.; SILVA, D. J. **Introdução à Filosofia da Educação: Temas Contemporâneos e História**. São Paulo: Avercamp, 2007.

PASQUALI, L. **Psicometria: Teoria dos testes a Psicologia e na Educação**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. **Psicometria**. Revista da Escola de Enfermagem da USP, São Paulo, v. 43, n. Esp. p. 992-999, 2009. Disponível em: [www.ee.usp.br/reeusp/](http://www.ee.usp.br/reeusp/)

PASQUIER, F. La voie transpersonnelle en éducation: de la cinquième colonne au 6ème sens. **Bulletin de l'AFT**, Paris, n. 118, p. 17-23, avril 2015.

PASSEGI, M. C. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011

PAZZOLA, A. **A espiritualidade como base para a resiliência**. Monografia apresentada à Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP e Instituto LIBERTAS – Consultoria e Treinamento, Pós-graduação em Latu Senso em Dinâmica de Grupo, Recife, 2002.

PINEAU, G.; LE GRAND J-L, Les histoires de vie: 5e édition mise à jour Publication: Paris, 2013.

\_\_\_\_\_; MICHÊLE, M. **Produire sa vie: autoformation et autobiographie**. Paris: Téraèdre 2012.

PIRES, A. Échantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique. In: POUPART; DESLAURIERS; GROULX; LAPERRIÈRE; MAYER; PIRES. **La recherche qualitative**. Enjeux épistémologiques et méthodologiques. Première partie: Épistémologie et théorie. Montréal: Gaëtan Morin, Éditeur, 1997, pp. 113-169. 405 pp.

POLICARPO JÚNIOR, J. **Sobre a concepção de formação humana**: um diálogo entre o campo educacional e a tradição budista. In: Encontro de Filosofia da Educação do Norte/Nordeste, Recife, 2006.

\_\_\_\_\_. Sobre espiritualidade e educação. In: RÖHR, F. (Org.). **Diálogos em Educação e Espiritualidade**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010, p. 81-107.

POPPER, K. **Lógica das ciências sociais**. 3. ed. Tradução de Estevão de Rezende Martins, Apio Cláudio Muniz Acquarone Filho, Vilma de Oliveira Moraes e Silva. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004.

PÓVOA, A. C. S et al. Paradigma Positivista: As Diferentes Faces de um Ilustre Desconhecido. In: VII Encontro de Estudos Organizacionais da ANPAD, **Anais...** Curitiba, 2012.

POZEBON, S.; LOPES, A. R. L. V. Grandezas e medidas: surgimento histórico e contextualização curricular. In: VI Congresso Internacional de Ensino da Matemática, ULBRA – Canoas – RS, **Anais...** 2013.

QUEIJO, A. F. **Tradução para o português e validação de um instrumento de medida de carga de trabalho de enfermagem em Unidade de Terapia Intensiva Nursing Activities Score**. 2012. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

RAYMUNDO, V. P. Construção e validação de instrumentos: um desafio para a psicolinguística. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 86-93, jul./set. 2009.

REGNER, A. C. K. P. Feyerabend e o pluralismo metodológico. **Epistême: Filosofia e História das Ciências em Revista**. Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 61-78, 1996.

RÉGNIER, J-C.; PERRIER, F. **La didactique des mathématiques au travers d'un récit de vie**. Entretiens avec Georges Glaeser. ULP: Strasbourg, 2002.

REINERT, A. Une Méthode de Classification Descendante Hiérarchique: Application à L'analyse Lexicale Par Contexte. **Cahiers de l'Analyse des Données**. V. 8, n. 2, p. 187-98, 1983.

REZENDE, A. M. **Concepção fenomenológica em educação**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1990. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v.38).

RIBEIRO, R. B. P. **O cultivo da atenção integral**: da pesquisa bibliográfica à observação participante em uma perspectiva fenomenológica. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social: método e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA, D. C. et al. Teoria Crítica e Pós-Modernismo: Principais Paradigmas e Produção Científica no Brasil. **Anais do III ENEPQ**, João Pessoa, 2011.

ROCHER, G. La notion de culture. Extrato do capítulo IV: «Culture, civilisation et idéologie», In: ROCHER, Guy. **Introduction à la Sociologie Générale**. Première partie: l'action sociale, capítulo IV, pp. 101-127. Montréal: Éditions Hurtubise HMH ltée, 1992.

RODRIGUES, N. Educação: da Formação Humana à construção do sujeito ético. **Educação e Sociedade**. São Paulo, v. 22, n. 76, p. 232-257, 2001.

ROGERS, C. R. Uma maneira negligenciada de ser: a maneira empática. In: ROGERS, C. R.; ROSENBERG, R. L. **A pessoa como centro**. São Paulo: EPU, 1977, p. 68 – 87.

RÖHR, F. A multidimensionalidade na formação do educador. **Revista da Educação. ACE**. Brasília, Ano 28, n. 110, p. 100-108, jan/mar, 1999.

\_\_\_\_\_. (Org). **Diálogos em Educação e Espiritualidade**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

\_\_\_\_\_. Espiritualidade e Formação Humana. **POIÉSIS - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**. Universidade do Sul de Santa Catarina. Número especial: Biopolítica, Educação e Filosofia, p. 53–68, 2011.

\_\_\_\_\_. **Educação e Espiritualidade: Contribuições para uma compreensão multidimensional da realidade, do homem e da educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

ROJAS, J. Efeitos de sentido e fenomenologia nas práticas educativas: linguagem, cognição e cultura. In: III SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS – V ENCONTRO DE FENOMENOLOGIA E ANÁLISE DO EXISTIR, 2006, São Bernardo do Campo. **Anais**. São Bernardo do Campo: Editora SE&PQ - Co-editora UESP, v. 1, 2006, p. 1-10.

SALDANHA, V. P. **Didática transpessoal: perspectivas inovadoras para uma educação integral**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

\_\_\_\_\_. **Psicologia Transpessoal: Abordagem Integrativa – Um conhecimento Emergente em Psicologia da Consciência**. Ijuí, RS: Ed Unijuí, 2008.

\_\_\_\_\_; OLIVEIRA, E. C. Histórico. In: TAVARES, M. F. A.; AZEVEDO, C. R. F.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Tratado de Psicologia Transpessoal: antigos ou novos saberes em psicologia?** Volume 1. Natal: EDUFRN, 2012, p. 67-100.

SALEM A. Analyse factorielle et lexicométrie: synthèse de quelques expériences. **Mots, cidade?** n. 4, mars 1982.

SANTIAGO, M. B. N. Diálogo e Transcendência na visão educativa de Martin Buber. In: RÖHR, F. (Org.). **Diálogos em Educação e Espiritualidade**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010, p. 161-198.

SANTOS, A. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37 jan./abr. 2008.

SANTOS, B. S.; TAVARES, M. Em torno de um novo paradigma sócio-epistemológico. Manuel Tavares conversa com Boaventura de Sousa Santos. **Revista Lusófona de Educação**, [S.l.], v. 10, n. 10, july 2007. ISSN 1646-401X. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/633>>. Acesso em: 13 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_; MENESES, M. P. **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

\_\_\_\_\_; NUNES, J. A. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, B. S. (org.). **Reconhecer para libertar: Os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, E. A. **Há corpo na educação? Da fragmentação à busca da integralidade do ser: análise de uma experiência de formação humana integral/transpessoal**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

SANTOS, J. N.; GEBARA, M. J. F. O pluralismo metodológico: uma prática no ensino de ciências. **Colloquium Humanarum**, São Paulo, v. 9, n. Especial, jul–dez, 2012.

SANTOS-NETO, E. A espiritualidade, educação e formação de educadores: uma abordagem transpessoal voltada ao desenvolvimento da inteireza. **Revista Interesse**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 13-36, dez, 2013.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, set./dez. 2010.

SCOTTON, B.; CHINEN, A.; BATTISTA, J. (Eds.). **Textbook of Transpersonal Psychiatry and Psychology**. New York, New York: Basic Books, 1996.

SEVERINO, A. J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, Set/Dez. 2006.

\_\_\_\_\_. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

SERVA, M. O paradigma da complexidade e a análise organizacional. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 32, n. 2, p. 26-35, Abr./Jun. 1992.

SHAPIRO, S.; LEE, G.; GROSS, P. The essence transpersonal psychology. **The International Journal of Transpersonal Studies**. Califórnia/USA, v. 21, p. 19-32, 2002.

SILVA, A. B.; ROMAN NETO, J. Perspectivas multiparadigmática nos estudos organizacionais. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA DE MELO, R.; SILVA, A. B. (Orgs). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006.

SILVA, L. X. L.; MACDONALD, D. A.; CUNHA, D. P.; FERREIA, A. L. Psychometric Examination of a Brazilian Adaptation of the Expressions of Spirituality Inventory – Revised. **Revista Estudos de Psicologia**, Natal, no prelo, 2017.

SILVA, S. C. R. da. **A espiritualidade na perspectiva transpessoal: contribuições para repensar o sujeito da educação**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

SILVA, L. A. C. **Espiritualidade e bem-estar espiritual no processo formativo de estudantes de psicologia da cidade do Recife-PE à luz da abordagem integral/transpessoal**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

SIMÃO, T. P. **Adaptação transcultural e validação da escala de angústia espiritual em pacientes com câncer**. 2013. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, 2013.

SIRECI, S. G.; YANG, Y; HARTER, J.; EHRLICH, E. J. Evaluating guidelines for test adaptations: a methodological analysis of translation quality. **Journal of cross-cultural psychology**, Sage Publications, v. 37, n. 5, p. 557-567, September 2006.

STEVENS, S. S. On the Theory of Scales of Measurement. **Science**, New Series, v. 103, n. 2684, pp. 677-680, Jun. 7, 1946.

SOMMERMAN, A. **Complexidade e Transdisciplinaridade**. I Encontro Brasileiro de Estudos da Complexidade. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2005

SOUZA, E. C. **(Auto)biographie: écrits de soi et formation au Brésil**. Paris: L'Harmattan, DL 2008.

TABONE, M. **A Psicologia Transpessoal: introdução à nova visão da consciência em psicologia e educação**. São Paulo: Cultrix, 1999.

TANYI, R. Towards Clarification of the Meaning of Spirituality. **Journal of advanced nursing**. Blackwell Science Ltd, v. 39, n. 5, p. 500-509, 2002.

TAYLOR, E. William James and transpersonal psychiatry. In: SCOTTON, B.; CHINEN, A.; BATTISTA, J. (Eds.). **Textbook of Transpersonal Psychiatry and Psychology**. New York: Basic Books, 1996. p. 21-28.

TONET, I. Pluralismo metodológico: falso caminho. In: TONET, I. **Democracia ou Liberdade?** 2. ed. Maceió: EDUFAL, 2004.

\_\_\_\_\_. Educação e Formação Humana. **Ideação** - Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste - Campus de Foz de Iguaçu, v. 9, n. 9, p. 9 – 21, 2006.

\_\_\_\_\_. Interdisciplinaridade, formação humana e emancipação humana. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 116, p. 725-742, out./dez. 2013.

TRÉZ, T. A. Caracterizando o método misto de pesquisa na educação: um continuum entre a abordagem qualitativa e quantitativa. **Atos de pesquisa em educação** - PPGE/ME, v. 7, n. 4, p. 1132-1157, dez. 2012.

TYLOR, E. **Primitive Culture**: researches into the development of mythology, philosophy, religion language, art, and custom. Volume 1. Londres: John Murray, 1920.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. (Org). **Uso do CHIC na Formação de Educadores**: à guisa de apresentação dos fundamentos e das pesquisas em foco. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2015.

VALLERAND, R. J. Vers une methodologie de validation transculturelle de questionnaires psychologiques: Implications pour la recherche en langue française. **Psychologie Canadienne**, v. 30, n. 4, p. 662-689, 1989.

\_\_\_\_\_. HALLIWELL, W. R. Vers une methodologie de validation trans-culturelle de questionnaires psychologiques: Implications pour la psychologie du Sport. **Canadian Journal of Applied Sport Sciences**, v. 8, n. 1, p. 9-18, 1983..

VASQUES, R. C. Y. **Validação da Spirituality and Spiritual care Rating Scale para a enfermagem brasileira**. 2015. Tese (Doutorado em ciências) - Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 5-15, 2003.

VERBUNT, G. **Penser et vivre l'interculturel**. Lyon: Chronique sociale, 2011.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2000.

VICH, M. A. Some historical sources for the term “transpersonal”. **Journal of Transpersonal Psychology**, Califórnia/USA, v. 20, p. 107-110, 1988.

VIEIRA, M. P. Reinventando sentidos para a cultura: uma leitura do papel normativo da UNESCO através da análise da convenção para a promoção e a proteção para a diversidade das expressões culturais. 2009. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

VIEIRA, P. F.; BOEIRA, S. L. Estudos organizacionais: dilemas paradigmáticos e abertura interdisciplinar. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA DE MELO, R.; SILVA, A. B. (Orgs). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006.

UNESCO. **Declaração universal sobre a diversidade cultural**. 2002. Disponível em: [http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declaration\\_cultural\\_diversity\\_pt.pdf](http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declaration_cultural_diversity_pt.pdf). Acesso em: 20 maio 2016.

WAGENER, A. Entre interculturalité et intraculturalité: pour une redéfinition du concept de culture. In: BLANCHET; P.; COST, D. **Regards critiques sur la notion d’interculturalité**. Paris: Harmattan, DL, 2010, pp. 29-58.

WALSH, R.; VAUGHAN, F. **Caminhos além do ego: visão transpessoal**. São Paulo: Cultrix/Pensamento, 1993.

WEIL, P. **A revolução silenciosa**; autobiografia pessoal e transpessoal. São Paulo: Pensamento, 1982.

\_\_\_\_\_. Vers une approche holistique de la nature de la réalité. In: DELOVSKY, A.; WEIL, P.; SCHÜTZENBERGER, Dr J.M. E.; ANCELIN, A. et al. **Médecines nouvelles et psychologies transpersonnelles**. La Sainte-Baume: Editions de l'Oouvert, Paris: A. Michel, 1986.

\_\_\_\_\_. **A morte da morte**. São Paulo: Gente, 1995.

\_\_\_\_\_. **A Consciência cósmica**: introdução à Psicologia Transpessoal. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

WILBER, K. Caminhos além do ego nas próximas décadas. In: WALSH, R.; VAUGHAN, F. **Caminhos além do ego: visão transpessoal**. São Paulo: Cultrix/Pensamento, 1993.

\_\_\_\_\_. **Espiritualidade Integral**: uma nova função para a religião neste início de milênio. Tradução de Cássia Nasser. São Paulo: Aleph, 2006. (Série novo pensamento)

\_\_\_\_\_. **Psicologia integral**: consciência, espírito, psicologia, terapia. São Paulo: Cultrix, 2007.

WILLIAMS, R. **Keywords** A vocabulary of culture and society. Revised edition. New York: Oxford University Press, 1985.

WINTER, DE J. C. F.; DODOU, D. Five-point Likert items: t test versus Mann-WhitneyWilcoxon. **Practical Assessment, Research & Evaluation**, v. 15, n. 11, p. 1–12, 2010.

ZORZAN, A. L. **Consciência espiritual e social na escola**: processo educativo necessário para a formação humana. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2009.

## INDEX DES FIGURES

Figure 1 - Modèle de recherche du processus de Formation Humaine.....	16
Figure 2 -Nuage de mots avec les « perceptions des éducateurs français ».....	67
Figure 3 -Arbre de similarité avec les « perceptions des éducateurs français ».....	68
Figure 4 -Arbre de similarité avec les perceptions des éducateurs français sans le mot « Voir ».....	69
Figure 5 - Dendrogramme de la classification hiérarchique décroissant - vision du groupe français.....	71
Figure 6 - L'analyse factorielle de correspondance « perceptions des éducateurs français».....	73
Figure 7 - Nuage de mots avec les « perceptions des éducateurs brésiliens ».....	74
Figure 8 - Arbre de similarité avec les « perceptions des éducateurs brésiliens ».....	75
Figure 9 - Dendrogramme de la classification hiérarchique décroissant - vision du groupe brésilien.....	77
Figure 10 - L'analyse factorielle de correspondance «perceptions des éducateurs brésiliens»...	79
Figure 11 - Illustration de la convergence entre les régions de sens pour les participants (RSP) dans les catégories ouvertes.....	84
Figure 12: Répartition des Régions Sensorielles par participants et par Catégories Ouvertes....	87
Figure 13 - Modèle multidimensionnel de l'être.....	91
Figure 14 - Modèle structurel et multidimensionnel de la spiritualité.....	92
Figure 15 - AFC du modèle de quatre facteurs du ESI-R.....	102
Figure 16 - AFC du modèle de cinq facteurs du ESI-R.....	103
Figure 17 - Nuage de mots issus de la biographie multidimensionnelle.....	171
Figure 18 - Arbre de similarité de la biographie multidimensionnelle.....	172
Figure 19 - Dendrogramme de la classification hiérarchique descendante.....	176
Figure 20 - Illustration des convergences entre les régions sens dans les catégories ouvertes..	178
Figure 21 - Illustration du Modèle de Formation Humaine Multidimensionnel.....	212

## INDEX DES GRAPHIQUES

Graphique 1 - Age par Nationalité.....	107
Graphique 2 - Arbre des similarités – échantillon français.....	117
Graphique 3 - Graphe implicatif – échantillon français.....	118
Graphique 4 - Arbre cohésitif – échantillon français.....	121
Graphique 5 - Arbre des similarités pour l’ESI-R réduit – échantillon français.....	123
Graphique 6 - Graphe implicatif pour l’ESI-R réduit– échantillon français.....	124
Graphique 7 - Arbre cohésitif pour l’ESI-R réduit – échantillon français.....	125
Graphique 8 - Arbre des similarités – échantillon brésilien.....	126
Graphique 9 - Graphe implicatif – échantillon brésilien.....	127
Graphique 10 - Arbre cohésitif – échantillon brésilien.....	129
Graphique 11 - Arbre des similarités pour l’ESI-R réduit – échantillon brésilien.....	131
Graphique 12 - Graphe implicatif pour l’ESI-R réduit– échantillon brésilien.....	131
Graphique 13 - Arbre cohésitif pour l’ESI-R réduit – échantillon brésilien.....	132
Graphique 14 - Arbre des similarités – échantillon français et brésilien.....	133
Graphique 15 - Graphe implicatif – échantillon français et brésilien.....	134
Graphique 16 - Arbre cohésitif – échantillon français et brésilien.....	136
Graphique 17 - Arbre des similarités pour l’ESI-R réduit – échantillon français et brésilien...	137
Graphique 18 - Graphe implicatif pour l’ESI-R réduit– échantillon français et brésilien.....	138
Graphique 19 - Arbre cohésitif pour l’ESI-R réduit – échantillon français et brésilien.....	138

## INDEX DES TABLEAUX

Tableau 1– Profil des classes relatives aux «perceptions des éducateurs français».....	72
Tableau 2 – Profil des classes relatives aux «perceptions des éducateurs brésiliens».....	78
Tableau 3 - L'analyse factorielle de correspondance.....	79
Tableau 4 -Exemple de réduction des unités de signification.....	81
Tableau 5 - Exemple de groupement des US en RS.....	82
Tableau 6 - Corrélations des dimensions de l'ESI-R avec les variables démographiques.....	96
Tableau 7 - Charges des facteurs rotatifs.....	99
Tableau 8 - Matrice standard.....	100
Tabel 9 - Matrice de corrélation factorielle.....	101
Tabela 10 - Analyses des deux modèles avec indication des poids de régression normalisés (charges factorielles) et des indices d'ajustement généraux du modèle.....	104
Tableau 11 - Sexe par Nationalité.....	108
Tableau 12 - Niveau de Scolarité par Nationalité.....	109
Tableau 13 - Affinité Religieuse x Nationalité.....	111
Tableau 14 - Matrice de corrélation entre toutes les dimensions de l'ESI-R.....	111
Tableau 15 - Corrélations entre les variables démographiques et dimensions de l'ESI-R (N=702).....	113
Tableau 16 - Description des variables supplémentaires et principales de l'ASI.....	114
Tableau 17 - Test d'invariance entre modèles «ligne de base» et les charges fixées à l'égalité.....	139
Tableau 18 - Test d'invariance entre modèles « ligne de base » et les charges fixées à l'égalité sauf deux éléments.....	140
Tableau 19 - Régions de Sens de la Catégorie Ouverte «Tessiture Contextuelle».....	180
Tableau 20 - Régions de Sens de la Catégorie Ouverte «Mosaïque Dimensionnelle».....	181
Tableau 21 - Régions de Sens de la Catégorie Ouverte «Contours de la Formation».....	182
Tableau 22 - Régions de Sens de la Catégorie Ouverte «Axes Paradigmatiques».....	183

Tableau 23 - Résumé de la Recherche de Bases Multiparadigmatiques de la Formation Humaine.....	193
Tableau 24 - Relation entre les études développées et les catégories ouvertes.....	195
Tableau 25 - Tableau comparatif des dimensions dans les modèles multidimensionnels.....	205

## ANNEXE A

## Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Prezada(o) Participante:

Você está sendo convidada(o) a participar da pesquisa “*PSICOLOGIA TRANSPESSOAL, INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO: Um estudo comparativo das contribuições da Espiritualidade para a Formação Humana no Brasil e na França*”, de autoria do psicólogo pesquisador subscritor, doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE, tendo como orientador o professor doutor Aurino Lima Ferreira, SIAPI 1728169, do citado Programa.

A pesquisa tem por objetivo *mapear as contribuições recentes da Psicologia Transpessoal para a compreensão intercultural e multidimensional da Formação Humana, elucidando desde uma perspectiva comparativa como sua visão de espiritualidade tem permitido esclarecer alguns dilemas da teorização e da prática educacional*. Para isto, pretende-se realizar entrevistas, documentos de campo e questionário. No momento atual, o projeto está em fase piloto, em que os instrumentos de construção dos dados estão sendo testados visando ao seu refinamento e adequação. Neste sentido, pede-se a sua participação na realização de uma entrevista, realizada pelo pesquisador e gravada em áudio e vídeo, através de dispositivo digital, para posterior transcrição e análise. A gravação será apagada com a conclusão da pesquisa, prevista para 2016. **Ficam garantidos o anonimato e o sigilo da entrevista, a fim de resguardar sua identidade e privacidade.** Os dados serão utilizados para aperfeiçoar o instrumento de pesquisa e eventualmente para posterior publicação com a já citada garantia do sigilo. A qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento.

Vale acrescentar que não haverá custo ou qualquer compensação financeira pela participação nesta entrevista. E quanto aos benefícios, importa dizer que a pesquisa trará reflexões no campo da psicologia, aplicada aos contextos educacionais, interculturais e do desenvolvimento humano.

Você receberá uma cópia deste termo, onde constam telefone e endereço do pesquisador e da entidade à qual a pesquisa está vinculada, podendo tirar dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

---

DJAILTON PEREIRA DA CUNHA, CPF 667.757.794-53  
Estrada do Bongü, 570, Casa 22 – Prado - Recife - PE – CEP 50830-260. Fones: (81)92764677  
E-mail: [djailtoncunha@uol.com.br](mailto:djailtoncunha@uol.com.br)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – UFPE  
Av. Prof. Moraes Rego, 1235 - CDU, Recife - PE - CEP: 50670-901 Fone/PABX: (81)2126.8000

Declaro que entendi o teor deste termo, com respeito a minha participação, e concordo, voluntariamente, em participar.

---

NOME E ASSINATURA DA(O) PARTICIPANTE

Local e Data: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_.

Local e Data: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_.

## ANNEXE B



## Doctorat

### Spécialité : Sciences de l'Éducation

#### Formulaire de consentement

Je déclare accepter librement, et de façon éclairée, de participer à un travail de recherche en éducation portant sur : «*PSYCHOLOGIE TRANSPERSONNELLE, INTERCULTURALITÉ et ÉDUCATION : Les contributions des expériences transpersonnelles et des expressions de la spiritualité à la formation humaine des professeurs d'établissements d'enseignement supérieur au Brésil et en France*».

Sous la direction de Mme Nadja Acioly-Régnier– Maître de Conférences en Psychologie de la Santé – Inetrulturalité.)

*Promoteur* Université Lumière Lyon 2.

*Investigateur principal* : Djailton Pereira da Cunha: étudiant-e au Diplôme Doctorar en **Sciences de l'Éducation**.

*But de l'étude* : Cartographier les récents apports de la psychologie transpersonnelle pour la compréhension interculturelle et multi-dimensionnelle de la formation humaine, élucidant dès une perspective comparative comme leur vision de la spiritualité a contribué à clarifier certains dilemmes de la théorie et de la pratique de l'éducation

*Engagement du sujet* : participation libre et éclairée à une étude à l'aide ( méthode de recueil des données) d'un entretien. Au cours de ces entretiens, le sujet accepte d'être **enregistré** et comprend que les informations recueillies sont strictement **confidentielles** et à usage exclusif des investigateurs concernés. Le sujet peut demander à tout moment l'arrêt ou la destruction de l'enregistrement.

*Engagement de l'investigateur principal* : il s'engage à mener cette recherche selon les dispositions éthiques et déontologiques, à protéger l'intégrité physique, psychologique et sociale des participants tout au long de la recherche et à assurer la confidentialité des informations recueillies. Il s'engage également à fournir aux participants tout le soutien permettant d'atténuer les effets négatifs pouvant d'écouler de la participation à cette recherche.

*Liberté du sujet* : le consentement pour poursuivre l'évaluation peut être retiré à tout moment sans donner de raison et sans encourir aucune responsabilité ni conséquence. Les réponses aux questions ont un caractère facultatif et le défaut de réponse n'aura aucune conséquence pour le sujet.

*Information du sujet* : le sujet a la possibilité d'obtenir des informations supplémentaires concernant cette étude auprès de l'investigateur principal, et ce dans les limites des contraintes du plan de recherche.

*Bénéfice de l'étude pour le sujet* : Cette étude est faite sans aucun bénéfice direct pour le sujet.

*Garantie de confidentialité des informations* : toutes les informations concernant le sujet seront conservées de façon anonyme et confidentielle. Le traitement informatique n'est pas nominatif, il n'entre pas de ce fait dans la loi Informatique et Liberté (le droit d'accès et de rectification n'est pas recevable). Cette recherche n'ayant qu'un caractère des études en éducation, elle n'entre pas de ce fait dans la loi Huriet-Sérusclat concernant la protection des personnes dans la recherche biomédicale. La transmission des informations concernant le sujet pour l'expertise ou pour la publication scientifique sera elle aussi anonyme.

Fait à ....., le....., en 2 exemplaires.

*Signatures* :

participant

l'étudiant

## ANNEXE C

### Roteiro de entrevista

#### I - Introdução

Olá, eu estou muito feliz por você ter concordado em me conceder essa entrevista, porque isso é realmente muito importante para a minha pesquisa.

Você concorda que seja a entrevista seja registrada, gravada, em áudio, porque ele vai me ajudar para a transcrição?

Reforço que esses áudios não serão usado em outros contextos que não seja o dessa pesquisa

#### II - Entrevista

1. Você poderia me contar um pouco sobre como você interessou pela psicologia transpessoal e como você chegou a sua situação atual de destaque, reconhecimento na área?

2. Do ponto de profissional e, especialmente, a partir da perspectiva do ensino e da formação, como você acha que a psicologia transpessoal influenciou a sua atividade de docência?

3. Qual é a sua visão do mundo, do ser humano e as suas perspectivas para o futuro?

4. Você pensa que a abordagem transpessoal contribuiu para uma mudança em seus estudantes ou orientandos? Se sim, de que forma?

5. Na sua opinião, por que há tão pouco disciplinas de psicologia transpessoal na universidade?

6. Você acha que isso é parte de um momento histórico e podemos pensar que a psicologia transpessoal pode sair da marginalidade acadêmica nas universidades?

7. No presente contexto histórico, religião parece ter um lugar importante na vida dos indivíduos e das escolhas políticas. Por exemplo, em Bordeaux houve uma proposta para um curso de Direito, sociedade e religião. Em São Paulo há uma discussão grande do Conselho de Psicologia e associações como ALUBRAT em torno da laicité, espiritualidade e psicologia. Neste contexto, espiritualidade pode ocupar um lugar diferente na cultura brasileira, francesa e mundial?

8. você pode assistir alguns vídeos e seus comentários a partir das imagens, palavras e perspectivas que serão apresentadas??

#### III- Conclusão

9 -Por favor, você poderia fazer uma síntese dessa entrevista? Como você compara esta descrição com o seu percurso (trajetória) de vida?

## ANNEXE D

### Guide de l'interview

Point de départ

#### I - Introduction

Bonjour, je suis très content que vous avez accepté de me recevoir car ceci est vraiment très important pour ma recherche.

Est-ce que vous acceptez de enregistrer un audio car cela m'aidera pour la transcription?

Tout en sachant que ces audios ne seront pas utilisés dans d'autres contextes.

#### II - Entretien

1. Pourriez-vous me raconter un peu comment vous êtes arrivé à vous intéresser à la psychologie transpersonnelle et comment êtes-vous arrivé là, dans votre situation actuelle?

2. Et du point de vue professionnel et notamment du point de vue de l'enseignement et de la formation comment vous pensez que votre trajectoire dans la psychologie transpersonnelle a influencé votre activité d'enseignement?

3. Et alors quel est votre vision du monde, de l'être humain et vos perspectives de l'avenir?

4. Est-ce que, vous pensez que effectivement votre approche a contribué à un changement chez vos étudiants ou personnes en formation que vous avez eu ? si oui comment ?

5. A votre avis, pourquoi il y a si peu de disciplines de psychologie transpersonnelle à l'université?

6. Est-ce que vous pensez que ceci fait partie d'un moment historique et qu'on peut imaginer que la psychologie transpersonnelle puisse sortir de la marginalité académique universitaire?

7. Dans le contexte historique actuelle, la religion semble prendre une place importante dans la vie des personnes et de choix politiques, à bordeaux il y a eu une proposition d'un cours droit, société et religion. Dans ce contexte, la spiritualité prendra à votre avis une place différente dans la culture française et dans le monde?

8. certains courants proposent le terme transpersonnalité pour remplacer la psychologie transpersonnel, trop spécifique d'une discipline pour intégrer ces dimensions de l'être humain, culturelle, spirituelle, neurologique (corps) que pensez-vous,

#### III- Conclusion

9 –La dernière question que vous demandez est: S'il vous plait, est-ce que vous pouvez faire la synthèse de cette entrevue? Après la conclusion, demander: Comment vous comparez cette description avec votre parcours (trajectoire) de vie?

## ANNEXE E

### Exemplo da estrutura de arquivo necessária para análise lexicométrica do IRAMUTEQ - Entrevista IND 1B

\*\*\*\* \*ind\_1 \*sex\_2 \*nac\_1 \*for\_2 \*ida\_1

-\*tema\_percurso

Posso começar? Então vou começar. Como foi que as coisas aconteceram? Em mil novecentos noventa e cinco eu entro na UFRN para fazer o curso de psicologia, mas eu já tinha tido contato com temas relacionados à psicologia transpessoal ainda no ensino médio. Como eu fui aluno de Escola Técnica, a gente tinha uma biblioteca muito grande e tinha alguns livros que eram, que faziam parte do acervo e que chamaram muito atenção, entre eles a gente destaca o tao da física e o ponto de mutação. Então, tinha uma discussão muito grande, nova física, nova era, pensamento holístico então uma coisa que me chamou muito atenção. Na segunda parte do ponto de mutação tem um capítulo que o Capra escreve sobre a nova psicologia e isso me chamou muito a atenção, que essa nova psicologia era a psicologia transpessoal. E tinha um livro também da Marcia Tabone que era a psicologia transpessoal, então, meio que eu achei muito interessante e achava que eram coisas que assim para mim fazia muito sentido. Fazia sentido porque? Porque no percurso, vamos dizer assim, pessoal, o Brasil é um país que tem uma questão religiosa muito forte, muito intensa. Eu nasci numa família católica, embora católica não praticante e tinha também uma tia que era espírita, então ela me levava para o centro\_espírita e eu comecei a frequentar o centro\_espírita, ir esporadicamente, ainda quando criança, e também nas férias, como era um bairro, vamos dizer assim, de periferia, tinha colônias de férias de uma igreja adventista, uma igreja protestante, eu também ia para igreja, para colônia de férias, e claro que na colônia de férias além de passeios, brincadeiras, tinha muita coisa bíblica, etc e tal. Mas aí quando eu fui entrando já no começo da adolescência, aos onze, doze anos, aí eu optei por frequentar o centro\_espírita. Minha mãe não teve nenhum problema com isso, ao contrário, minha família sempre muito aberta, muito tranquila, e aí eu, vamos dizer assim, entrei para o movimento espírita, a religião espírita. 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 porque a minha, vamos dizer assim, a minha bagagem religiosa tinha uma abertura para dialogar com aquilo, discussão sobre a espiritualidade e tudo mais. Então eu entrei na Faculdade procurando aquilo e aí eu tive uma surpresa boa e uma surpresa ruim. A surpresa boa foi que na UFRN existia uma disciplina de psicologia transpessoal. A surpresa ruim é que naquele momento a professora não estava disponível porque ela tinha saído para fazer mestrado. Então esse foi um paradoxo descobrir que tinha aquilo dentro da universidade, mas que eu não podia acessar. Então a mim restava procurar dentro da universidade livros. Eu achei o livro da Márcia Tabone de novo, voltei a ler, agora um pouco mais velho a partir da psicologia, mas os professores que eu entrava em contato principalmente das disciplinas básicas, psicologia geral, teorias e sistemas de psicologia, eles não se animavam muito para esse tipo de discussão. A gente começava a perguntar sobre esse tipo de coisa, espiritualidade, memória extra\_cerebral, consciência não local, eles não gostavam desse tipo de conversa e diziam que isso era muito, era uma coisa assim muito paralela, muito não científica etc e tal. Então, o que foi que aconteceu? Eu acho que eu tive uma influência muito forte, primeiro teve um pouco de, aí eu tive um pouco de desencanto porque não tinha com quem ler, estudar sobre psicologia transpessoal só aquelas primeiras referências ali e por

outro lado também a psicologia não tava me animando muito e aí aconteceu uma outra coisa que acho que foi muito importante para a minha vida acadêmica, que foi o encontro com a sociologia. Eu tive um encontro com a sociologia através da minha professora de sociologia, disciplina de sociologia que a gente paga em Filosofia no primeiro ano. Ela estava recrutando alunos para uma pesquisa e recrutou alunos de psicologia também e eu me inscrevi para essa pesquisa. Me inscrevi e nessa, me inscrevendo eu acabei sendo selecionado e fui pesquisar com ela. A pesquisa é uma pesquisa sobre jovens, e violência e na verdade essa pesquisa durou, eu ganhei uma bolsa de iniciação científica então foi uma pesquisa que durou a graduação inteira. Com isso, quer dizer, eu comecei a entrar numa formação de pesquisador, quer dizer, tudo isso foi proporcionado pela sociologia e não pela psicologia. Então eu entrei numa formação de pesquisador e comecei a pagar disciplinas nas ciências sociais. Comecei a fazer leituras de sociologia, comecei a frequentar aulas no mestrado de ciências sociais, que eram aulas dadas pela minha orientadora, então ela abria para os alunos dela poderem assistir também, conferências de professores que vinham de antropologia de outros estados e as vezes até de outros países como a França e aí por conta disso eu comecei a ter uma afeição muito grande com a sociologia e eu comecei de uma certa forma a pensar que eu ia deixar a psicologia de lado. Mas o que é que aconteceu? É que no final da minha graduação eu fui tentando me aproximar de novo da psicologia transpessoal. Aí nisso eu conheci Débora Diógenes, que era psicóloga, que eu na verdade eu já tinha conhecido, sabia que ela era psicóloga, sabia que ela tinha sido aluna da professora Fátima Tavares, tentei me aproximar dela e ela muito bacana já estava formada, me recebeu e me falou da formação que tinha em Recife, Pernambuco, que tinha um grupo que dava formação em psicologia transpessoal, era um grupo que era ligado ao professor Léo Matos. Então eu fui pra Recife no quinto ano. Eu ainda tinha muita dúvida se eu queria alguma coisa com a clínica porque àquela altura do campeonato para mim ficava muito claro que era a trajetória de pesquisador que eu queria seguir e que aquilo fazia muito sentido para minha vida e a trajetória de pesquisador estava vinculada a sociologia. Então eu fui tentar no quinto ano e eu fui fazer uma seleção com a psicóloga Salete Menezes e a psicóloga Eliége. E aí eu comecei a fazer esse curso de psicologia transpessoal no quinto ano. Então, eu estava terminando curso de psicologia e estava começando essa especialização. Nessa especialização eu conheci o professor Aurino e o professor Aurino, ele de uma certa forma me deu, talvez, o rumo que eu estava precisando. Por que? Porque com a formação em sociologia que eu estava construindo, eu ficava tentando encontrar uma ponte para encaixar a psicologia transpessoal dentro dessa visão mais social, uma visão mais crítica, uma visão mais e não conseguia. Consegui com ele. Era um professor muito provocador, muito interessante, muito crítico, muito crítico e aí isso causou uma, uma, vamos dizer, abriu uma ideia. Mas aí eu terminei a formação, primeiro ano de formado, terminei a formação, e aí eu fui começar a tentar a viver profissionalmente. Mas assim, do ponto de vista da clínica eu montei uma rede de pessoas que pudessem me indicar clientes, pacientes, essa coisa toda e resolvi. Isso eu tinha em Recife, mas eu morava em Natal. Os meus amigos, meus colegas, as pessoas que podiam me indicar, eles eram de Recife e não eram de Natal. Então o que foi que eu fiz? Tentei, entendi que eu tinha que me preparar para buscar o mestrado, um caminho mais acadêmico. Então, nesse meio tempo, eu acabei trabalhando, fazendo pequenos trabalhos, seguindo um pouco mais dentro da carreira docente, fui coordenador de um curso de idiomas, fui fazendo outras coisas, fui trabalhando com outras pequenas coisas, até que eu fui tentando colocar a clínica como uma espécie de, vamos dizer assim, de renda complementar que eu não queria fazer clínica mas assim, você trabalha um pouquinho aqui, um pouquinho ali, tira um dinheirinho aqui, tira um dinheirinho acolá e eu comecei a fazer como as pessoas fazem que é alugar horas, você alugar horas, fui para uma clínica, aluguei algumas horas e fui tentando esse movimento. Mas o que estava em vista era o ingresso na pós\_graduação que era pra mim ia fazer mais sentido, então eu. Minha orientadora voltou da França, tinha feito um pós\_doutorado, e aí eu fui me organizar

e fui fazer o mestrado com ela. Então eu estava fazendo o mestrado e tive a psicologia transpessoal como uma coisa um pouco mais distante. Me dediquei ao mestrado, mas aí o que é que aconteceu? Quando o mestrado terminou, eu tive um período de seis a oito meses, eu comecei a fazer também outros, já ao final do mestrado, outras formações, fui conhecendo amigos e aí eu comecei a formação com o Dr. Roger Woogole, que à época estava, vinha muito ao Brasil, trabalhava com um método que ele chamava de terapia regressiva integral, a partir de uma perspectiva junguiana, mas também com um foco na espiritualidade, e trazendo um trabalho de um corpo a partir de uma inspiração de Reich, da Bio\_energética, então eu fui fazer essa formação com ele e foi muito bom porque eu voltei a me animar mais com a psicologia transpessoal a partir desse trabalho com ele e fui conhecendo, aumentando de novo e trazendo um leque de novos amigos. Isso me levou para Fortaleza aonde eu comecei uma formação também com a professora Aida Costelique, que é daqui do estado da Bahia e uma argentina chamada Teta Bastos. Elas desenvolveram uma escola também de psicologia transpessoal sulamericana onde elas tinham no trabalho de corpo, vamos dizer assim, a fundamentação do trabalho delas. Eu comecei também, voltei a me animar e eu achei que eu poderia, nessa altura do campeonato, conciliar a carreira de psicólogo com a carreira de professor universitário porque eu já estava fazendo a seleção do doutorado, mas é, não sabia como é que as coisas no futuro se eu conseguiria entrar numa universidade do governo se eu ia entrar numa universidade particular e até lá eu também estava precisando melhorar a minha condição financeira. Então, eu investi nisso. A facilidade de entrar no doutorado que é do mesmo programa, me fez ter um número quase insignificante de disciplinas para pagar em quatro anos então eu tinha muito tempo livre. Então eu podia me dedicar bastante. Então foi uma sequência que aconteceu. De Recife para Fortaleza, a partir da dificuldade de ter alguma coisa em Natal e aí ao mesmo tempo quer dizer eu voltava a ter contato com meus ex\_professores com Salete, com Aurino e tal e observava que existia uma forma de pensar uma psicologia transpessoal e agora eu já estava no doutorado também, de pensar uma psicologia transpessoal mais crítica, uma psicologia mais ampliada, quer dizer, então eu comecei a pensar sobre essas coisas. Então isso foi fato muito interessante que acabou de certa forma me guiando a tentar fazer composições, então tentar fazer composição da psicologia transpessoal dos clássicos, que é principalmente o Dr. Groof, Ken Wilber, que à época estava começando a mudar os trabalhos para a ideia de uma psicologia mais integral, estava começando a fazer essa transição, principalmente com um livro que no Brasil ficou conhecido como De Buda a Freud e começou a apresentar esse modelo da psicologia integral dos quatro quadrantes, então eu tentava conciliar isso com a visão de Paulo Freire de Educação Popular, que eu nunca deixei de me envolver porque isso também foi uma marca muito forte, muito destensionista na universidade pública brasileira, e eu por ser um jovem também de periferia entendia que eu deveria participar da extensão como uma forma de, vamos dizer, política de dar retorno à sociedade que era quem pagava a universidade. Então é educação popular, Paulo Freire, sociologia clínica, que é uma sociologia francesa, que eu conheci a partir da minha orientadora, que tem uma inspiração marxista, mas não um marxismo ortodoxo, que tem uma inspiração na psicanálise né mas não uma psicanálise lacaniana, e que tem é dois, duas figuras que são muito interessantes que é Vincent de Gaulejac e Eugène Enriquez que ficam na Universidade de Paris sete, que é a Denis Diderot, e aí, à aquela época eu também sofri uma influência muito forte desse movimento porque a minha orientadora fazia uma ponte direta com Natal, entre Natal e Paris. Então, Vincent teve duas vezes em Natal e Eugène teve uma vez em Natal. Então, nós conhecemos e convivemos com ele, eu ainda estudante de graduação então isso criou um certo impacto porque o que eu via era assim, a sociologia clínica que é a psicossociologia francesa ela conseguia fazer um diálogo entre, vamos dizer assim, o ser social e o ser individual. Esse diálogo é, não uma cisão, mas um diálogo. Então eu pensava que isso também poderia ser possível se ao invés de ser a psicanálise, eu pudesse pensar a psicologia transpessoal, mas precisava pensar a psicologia transpessoal de

uma forma mais crítica, então quer dizer, então essas coisas iam ficando na minha cabeça, mas não tinha muita elaboração. Como eu disse, teve um fato muito interessante na UFRN, dentro da sociologia, por isso que eu estou dizendo que a sociologia teve um impacto mental fundamental na minha formação transpessoal porque também houve no meu tempo de graduação duas visitas de Edgar Morin a Natal. Aí eu entendi que talvez a gente pudesse ter na complexidade uma sustentação epistemológica melhor, o que no movimento holístico que àquela época era muito criticado já, o Basarab Nicolescu, esse povo todo, o próprio Pierre Weil que foi um dos fundadores da transpessoal no Brasil, não conseguia dar muitas respostas para uma psicologia que não fosse de consultório, uma psicologia que não fosse de. E aí eu queria fazer alguma coisa na linha da sociologia clínica porque eles conseguiram pegar pressupostos da psicanálise e trabalhar em todos os espaços, comunitário, social, etc e tal e eu vi que isso era possível porque o professor Aurino tinha um trabalho muito importante social em Pernambuco. Essas coisas ficaram se revirando, eu estava fazendo o doutorado. O doutorado eu continuava seguindo, vamos dizer assim, ao movimento da sociologia clínica francesa, a minha orientadora era uma grande representante já a essa época da sociologia clínica no Brasil, estava em todos os congressos, teve congresso em Minas Gerais, dois congressos importantes em Minas Gerais, eu participei, ela participou tal, e aí eu já estava pensando que alguma coisa precisava acontecer. Então eu já estava buscando, eu tinha gostado do trabalho do Dr. Roger Woogole, ao mesmo tempo que eu tentei beber dele foi a perspectiva mais fenomenológica, a questão de não ficar é fazendo, vamos dizer, enquadramentos muito forçados, e do trabalho da professora Aida e da professora Teda, que eu tentava pegar era a questão assim do corpo, que era exatamente talvez uma contribuição muito importante delas, era trazer a transpessoal para algo concreto na vida do sujeito que era o corpo. Então, tanto o rico quanto o pobre têm corpo. E aí eu pensei que esse podia ser um caminho.

-\*tema\_docência

Foi fundamental porque uma coisa que tem na psicologia transpessoal que eu acho que ela é muito importante é dizer que a psicologia transpessoal ela, ela é uma experiência, um experienciar, então ela não pode ser algo simplesmente experimentado do ponto de vista lógico\_racional, então tem que ser experienciado, uma experiência viva, uma experiência do sentimento, uma experiência da emoção, uma experiência do corpo. Então isso me faz buscar também componentes curriculares que não só prezam pela instrução teórica\_racional mas que também possam agregar experiências, vivências, atividades práticas com espaços xyz que proporcionem ao aluno também se experienciar.

-\*tema\_visão

Minha visão de mundo é a visão dessa psicologia transpessoal, que eu entendo da seguinte forma: é uma visão de homem que ela é o homem multidimensional, ou seja, é um homem que vive uma dialogia, que seria mais ou menos trazido da seguinte forma, ao mesmo tempo que esse homem é um ser transcendente que aspira muito mais do que a realização pessoal, profissional e financeira, que aspira a uma realização da sua autotranscendência, da sua espiritualidade, ele também é um ser da imanência, um ser que vive no mundo, um ser que é histórico, um ser que precisa se agregar socialmente, então é dialógico porque ele vive entre a imanência e a transcendência e isso não é uma coisa excludente. Não é. Por isso que é a complexidade mesmo da pessoa é isso. Isso é uma lógica, que ela é, vamos dizer, presente por isso que ela é complexa dentro dessa ideia de homem, então a gente parte dessa visão da espiritualidade como algo que reconecta o sujeito com o mundo e não que aparte ele do mundo. Então, o ser espiritual é buscar dentro das tradições, dentro da experiência espiritual um contato

maior consigo e um contato maior com o outro para pensar um mundo de forma mais cooperativa, de forma mais, é, menos predatória e mais articulada possível.

-\*tema\_mudanças

Dos meus alunos? Eu acredito que a grande questão é: como é que a gente consegue pensar uma psicologia transpessoal que seja a partir de uma ampliação da clínica tradicional? Então eu acredito que quando a gente abre um espaço dentro do movimento existencialista e isso acaba criando o alargamento do horizonte do aluno. Então, eu acho que é assim, essa minha experiência, essa minha trajetória pessoal me leva ao contato muito grande com os espaços sociais e comunitários. Isso é uma. Isso também vai me marcar e colocar meus alunos a fazerem isso. Então a apropriação que eles fazem da psicologia transpessoal é uma apropriação a partir dessa experiência também dos espaços comunitários. Eu acho que isso faz uma diferença porque é como é que você adapta aquilo que está escrito lá nos livros, nas teorias dos americanos, dos europeus dentro daquilo que é a vida mesmo assim do brasileiro, do nordestino. Tenho certeza, eu tenho certeza, eu acho, vou dizer o que eu penso sobre isso. Eu penso que a formação universitária, cada vez menos, ela é formativa e cada vez mais, ela é instrutiva. Então a gente tem instrução, a gente tem informação, as pessoas adquirem conhecimentos técnicos mas ela não é uma formação humana. Eu acho que isso é uma coisa que esse tipo de percurso como o meu, a transpessoal ajuda a resgatar. Então eu acredito que o contato dos meus alunos comigo, o contato dos meus alunos com esse trabalho tem um impacto muito grande na vida pessoal deles porque se trata de um percurso formativo. Quando eles vão se formando, não psicólogos de uma abordagem, mas psicólogos sensíveis com o mundo ao redor deles. Então essa visão de espiritualidade não é uma visão assim que distancia a pessoa do mundo, mas é uma visão de espiritualidade que quer trazer a pessoa para o centro do mundo. Então eu acho que isso causa um impacto na vida pessoal deles. Eu vejo mudanças, amadurecimento, perspectivas mais críticas, mais apropriadas com um jeito mais sensível de olhar as coisas. As vezes eu, a universidade federal ela tem uma quantidade muito grande de alunos das classes mais abastadas e são pessoas que nunca, que não tem contato com a pobreza, que não passaram por determinadas situações e eu acho que a transpessoal ajuda a gente enxergar o mundo de uma forma mais humana e a gente é muito mais preocupado de passar informações ou formar tecnicamente de formar humanamente as pessoas.

-\*tema\_universidade

Eu enxergo que o cenário é ainda muito tímido, e da seguinte forma: ao mesmo tempo que você vê dentro das bases indexadas um número cada vez maior de pesquisas com o tema espiritualidade esse interesse sobre esse tema tem crescido e vem crescendo, continua crescendo bastante, mas a psicologia transpessoal ela já se funda numa discussão sobre espiritualidade, então se ao mesmo tempo isso aparece por outro lado a psicologia transpessoal com seu corpo teórico, epistemológico, ela ainda tem uma inserção muito tímida. Ela vem aparecendo um pouco mais na enfermagem, na educação, na medicina, os grupos de psiquiatria, trabalhando com temas específicos como a ideia de copying religioso espiritual, a ideia de cuidado transpessoal para a área de enfermagem, a ideia de educação e a espiritualidade na área de educação, de educação transpessoal mas a psicologia, no cenário atual, pelo menos no que diz respeito a pós\_graduação no Brasil em levantamento da área que é a área de psicologia na CAPES, não aparece pesquisas em psicologia transpessoal nos anos dois mil catorze, dois mil e quinze e isso diz do que é o mundo da pós\_graduação de psicologia no Brasil. Dá o que a gente pensar porque, do ponto de vista da formação, da graduação, ainda são poucas as universidades federais que têm a psicologia transpessoal como disciplina optativa, quanto mais,

quanto disciplina obrigatória. O que a gente vê é que é assim, geralmente a transpessoal ela vai aparecer, e talvez essa seja uma saída para aparecer, em disciplinas que vai tratar por exemplo a clínica fenomenológica. Você tem a clínica humanista, a clínica existencialista, e a clínica transpessoal. Isso vai aparecer na universidade federal do Rio Grande do Norte, que agora reformulou o currículo em vez de psicologia humanista-existencial é clínicas fenomenológicas, trabalhando essas três vertentes. Mas isso é uma luta e uma discussão política para que os colegas do movimento humanista e existencialista entenda a transpessoal também como dentro de uma discussão fenomenológica. Na UFRN deu certo nas outras a gente não sabe. Então a presença é ainda muito tímida. Seja dentro de disciplinas que hoje já não existem mais porque dentro da reforma das leis de diretrizes de bases do Ministério da Educação, por exemplo, você não tem mais disciplinas como psicologias da personalidade aonde se entrava com, por exemplo, com tópicos sobre psicologia transpessoal que era uma aula nas disciplinas obrigatórias. Não existe mais isso, então, a psicologia transpessoal teria que entrar dentro de disciplinas como lugares da clínica, vamos dizer, clínicas fenomenológicas, ou disciplinas optativas como psicologia transpessoal um e dois, então, ou modalidades de atenção em psicologia ou modalidades de intervenção em psicologia clínica, então, teria que entrar numa dessas formas aí, e é aí, que particularmente acredito que a inserção na graduação e na pós\_graduação ainda precisa ser mais expressiva até para poder dar conta de temas que a transpessoal sempre trabalhou e que tem começado aparecer como, vamos dizer assim, importantes para outras áreas. Quando se fala da espiritualidade como enfrentamento das doenças vai aparecer lá na psiquiatria, mas a gente não tem isso na psicologia transpessoal dentro do conselho de psicologia.

-\*tema\_espiritualidade

Eu vejo como paradoxo. Eu vejo como paradoxo porque para mim fica assim. Ao mesmo tempo a espiritualidade aparece como objeto de estudo, de investigação cada vez mais interessante, dentro e fora da psicologia, por outro lado para mim fica uma, fica um questionamento porque se a psicologia transpessoal já traz isso como objeto, como marca de nascença, a preocupação que ainda nos espaços acadêmicos têm disso não se espalhar. Talvez o que tenha também é a questão de que muitos dos, vamos dizer, da primeira onda dos psicólogos fundadores da transpessoal tenham desenvolvido um discurso muito, vamos dizer assim, hermético-endógeno que tenha tido uma certa dificuldade de diálogo com outros campos com outras áreas no momento que a gente tem falado muito em transdisciplinaridade, talvez seja um momento para se refletir sobre essa questão.

-\*tema\_videos

Pronto! É isso que ela pensa, encerra, porque ela. É isso que ela pensa. Ela não vai dizer mais nada do que isso. Ela enrolou, para dizer, para dizer nada. Entendeu? Já posso comentar? Até agora o que eu vi foram dois depoimentos de dois estudantes de psicologia e dois depoimentos de profissionais formados. Ah, dois estudantes de pós\_graduação, dois mestrados, e uma outra psicóloga que mora na França e um psicólogo aqui brasileiro. Essa última eu achei terrível porque ela coloca o transpessoal como algo que vai para além do sujeito, quer dizer, que é para além do sujeito que está fora do sujeito. Então, eu fico pensando se a psicanálise também está fora do sujeito, está dentro do sujeito. Ela fala que é o consciente. Faz uma divisão entre consciência e inconsciência quando a psicologia transpessoal, por exemplo, só o Ken Wilber trabalha com três ou quatro tipos diferentes de inconsciente. No final das contas é assim, não sei o que é e eu vou chutar e dizer qualquer coisa. Isso é terrível. Esse aí é sacanagem. Ah, nem quero ver mais. Realmente é isso. Esse aí é um psicólogo que deve ter tido uma formação em

psicologia transpessoal porque fala de forma muito clara e define muito bem a própria área. O que a gente por exemplo. Os dois primeiros que você me mostra, eu não sei o primeiro, mas a segunda ficou muito claro. Entre uma universidade como a Universidade de São Francisco que hoje é uma universidade que só forma pesquisador, é uma universidade de conceito seis, sete, está subindo para sete agora CAPES pós\_graduação. Então nunca vão ver nada sobre psicologia transpessoal porque é uma universidade que está voltada pra formar pesquisador não está para formar nem clínicos, inclusive para um certo movimento da pós\_graduação brasileira a clínica tem que acabar porque a clínica não serve para nada então, o último reduto da clínica hoje, me parece que é a clínica fenomenológica existencial porque até a psicanálise tem caído muito porque os psicanalistas produzem muito pouco para as exigências do qualis, indexados à psicologia e o pessoal da TCC que necessariamente não vai produzir na clínica pode produzir em qualquer tipo de contexto, vejo isso. Vejo no psicólogo formado na psicologia junguiana uma velha questão que aparece nos junguianos que é assim, uma simpatia muito grande com a psicologia transpessoal mas uma postura de não querer se envolver, não querer se deixar contaminar tanto. Então ele se identifica principalmente com a questão dos sonhos que tanto Jung quanto os psicólogos transpessoais trabalham e se debruçam como material de trabalho, mas ele não. Os junguianos se mantêm um pouco distante que é interessante. A psicologia junguiana é a primeira psicologia que aparece taxativamente para trabalhar com a questão da espiritualidade mas os junguianos têm muito medo de se perder enquanto identidade porque assim nem estão dentro do movimento da psicanálise freudiana que é, vamos dizer, academicamente aceita e ao mesmo tempo eles não querem se perder dentro do esoterismo, dentro do misticismo então, não é muito bom quando você não é muito bem visto andar com alguém mais mal visto ainda, me parece que é isso. E a menina da psicanálise é terrível, mostra um grande desconhecimento mesmo tendo pagado disciplina sobre transpessoal. Se a gente tivesse perguntado alguma coisa de psicologia social\_histórica, ela teria dito, né? Ou de psicologia hospitalar ela teria dito também. A psicologia transpessoal tão pouco interessou a ela que ela se quer consegue dizer coisas básicas ou simples sobre a psicologia transpessoal e tenta fazer inferência a partir do próprio nome trans, que vai além da pessoalidade. Isso mostra o quanto que a psicologia transpessoal é ainda muito pouco conhecida dentro da graduação brasileira. É isso que eu teria a dizer desses vídeos.

-\*tema\_conclusão

Eu acho que esse é um momento de avaliação e reação porque a psicologia transpessoal ela está no momento aonde a gente precisa pensar para onde nós queremos ir. Então eu vejo sim até no depoimento da psicanalista o quanto que existe de, vamos dizer, de uma visão extremamente estereotipada de psicologia transpessoal como uma coisa que está além do pessoal e que se a gente for pensar, do ponto de vista, não existe nada além do pessoal, o espiritual também faz parte do pessoal, o espiritual é uma dimensão que constitui o espiritual, dizer que a psicanálise trabalha com a subjetividade, se a psicologia transpessoal não trabalha com a subjetividade nem psicologia ela poderia ser então, a subjetividade é algo que é, que compõe o humano, a psicologia transpessoal trabalha com o humano, a espiritualidade faz parte da cultura e a psicologia transpessoal trabalha com a cultura. Eu sintetizo dizendo que eu acho que esse é um momento da transpessoal poder olhar para si e poder se pensar ainda e o que é que é preciso ser feito do ponto de vista mesmo assim do seu diálogo com outros campos de saberes e do esclarecimento de suas raízes históricas e de suas bases filosóficas, do que é que está em jogo na sua visão de homem e de mundo. Eu sintetizaria dizendo que esse é um momento de reflexão e de diálogo. Reflexão sobre o que é o campo da psicologia transpessoal para aqueles que estão na psicologia transpessoal e de diálogo da transpessoal com outros campos, tendo em vista que o próprio conselho tem se interessado sobre discussão sobre religiosidade, laicidade, do ponto

de vista que dentro das pós\_graduações, embora no Brasil todo não exista em psicologia, dissertações e teses de doutorado nesse momento trabalhando sobre psicologia transpessoal, mas existem dissertações e doutorados sendo defendidos e trabalhando com temas que são temas da psicologia transpessoal. Então eu acho que esse é um momento interessante para a gente pensar isso.

## ANNEXE F

**Exemplo do processo de Redução de Unidade Significados (US) a partir da análise da entrevista – IND 1B**

**US\_01** Em mil novecentos noventa e cinco

**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

**US\_04** Como eu fui aluno de Escola Técnica,

**US\_05** a gente tinha uma biblioteca muito grande e tinha alguns livros que eram, que faziam parte do acervo e que chamaram muito atenção, entre eles a gente destaca o tao da física e o ponto de mutação

**US\_06** do ponto de mutação tem um capítulo que o Capra escreve sobre a nova psicologia e isso me chamou muito a atenção, que essa nova psicologia era a psicologia transpessoal.

**US\_07** E tinha um livro também da Marcia Tabone que era a psicologia transpessoal

**US\_08** no percurso, vamos dizer assim, pessoal, o Brasil é um país que tem uma questão religiosa muito forte, muito intensa. Eu nasci numa família católica, embora católica não praticante e tinha também uma tia que era espírita, então ela me levava para o centro\_espírita e eu comecei a frequentar o centro\_espírita, ir esporadicamente, ainda quando criança, e também nas férias,

**US\_09** como era um bairro, vamos dizer assim, de periferia, tinha colônias de férias de uma igreja adventista

**US\_10** uma igreja protestante, eu também ia para igreja, para colônia de férias, e claro que na colônia de férias além de passeios, brincadeiras, tinha muita coisa bíblica, etc e tal. Mas aí quando eu fui entrando já no começo da adolescência, aos onze, doze anos, aí eu optei por frequentar o centro\_espírita.

**US\_11** Minha mãe não teve nenhum problema com isso, ao contrário, minha família sempre muito aberta, muito tranquila,

**US\_12** e aí eu, vamos dizer assim, entrei para o movimento espírita, a religião espírita.

**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

**US\_14** a minha bagagem religiosa tinha uma abertura para dialogar com aquilo

**US\_15** discussão sobre a espiritualidade e tudo mais

**US\_16** Então eu entrei na Faculdade procurando aquilo e aí eu tive uma surpresa boa e uma surpresa ruim. A surpresa boa foi que na UFRN existia uma disciplina de psicologia transpessoal. A surpresa ruim é que naquele momento a professora não estava disponível porque ela tinha saído para fazer mestrado. Então esse foi um paradoxo descobrir que tinha aquilo dentro da universidade, mas que eu não podia acessar

**US\_17** Então a mim restava procurar dentro da universidade livros. Eu achei o livro da Márcia Tabone de novo, voltei a ler, agora um pouco mais velho a partir da psicologia,

**US\_18** mas os professores que eu entrava em contato principalmente das disciplinas básicas, psicologia geral, teorias e sistemas de psicologia, eles não se animavam muito para esse tipo de discussão.

**US\_19** A gente começava a perguntar sobre esse tipo de coisa, espiritualidade, memória extra\_cerebral, consciência não local, eles não gostavam desse tipo de conversa e diziam que isso era muito, era uma coisa assim muito paralela, muito não científica

**US\_20** e aí aconteceu uma outra coisa que acho que foi muito importante para a minha vida acadêmica, que foi o encontro com a sociologia. Eu tive um encontro com a sociologia através da minha professora de sociologia, disciplina de sociologia que a gente paga em Filosofia no primeiro ano.

**US\_21** Ela estava recrutando alunos para uma pesquisa e recrutou alunos de psicologia também e eu me inscrevi para essa pesquisa. Me inscrevi e nessa, me inscrevendo eu acabei sendo selecionado e fui pesquisar com ela. A pesquisa é uma pesquisa sobre jovens, e violência e na verdade

**US\_22** essa pesquisa durou, eu ganhei uma bolsa de iniciação científica então foi uma pesquisa que durou a graduação inteira.

**US\_23** Com isso, quer dizer, eu comecei a entrar numa formação de pesquisador, quer dizer, tudo isso foi proporcionado pela sociologia e não pela psicologia. Então eu entrei numa formação de pesquisador e comecei a pagar disciplinas nas ciências sociais

**US\_24** Comecei a fazer leituras de sociologia, comecei a frequentar aulas no mestrado de ciências sociais, que eram aulas dadas pela minha orientadora, então ela abria para os alunos dela poderem assistir também,

**US\_25** conferências de professores que vinham de antropologia de outros estados e as vezes até de outros países como a França e aí por conta disso eu comecei a ter uma afeição muito grande com a sociologia e eu comecei de uma certa forma a pensar que eu ia deixar a psicologia de lado.

**US\_26** Aí nisso eu conheci Débora Diógenes, que era psicóloga

**US\_27** tinha um grupo que dava formação em psicologia transpessoal, era um grupo que era ligado ao professor Léo Matos.

**US\_28** porque àquela altura do campeonato para mim ficava muito claro que era a trajetória de pesquisador que eu queria seguir e que aquilo fazia muito sentido para minha vida e a trajetória de pesquisador estava vinculada a sociologia.

**US\_29** fui tentar no quinto ano e eu fui fazer uma seleção com a psicóloga Salette Menezes e a psicóloga Eliége. E aí eu comecei a fazer esse curso de psicologia transpessoal no quinto ano

**US\_30** Então, eu estava terminando curso de psicologia e estava começando essa especialização

**US\_31** Nessa especialização eu conheci o professor Aurino

**US\_32** o professor Aurino, ele de uma certa forma me deu, talvez, o rumo que eu estava precisando. Por que? Porque com a formação em sociologia que eu estava construindo, eu ficava tentando encontrar uma ponte para encaixar a psicologia transpessoal dentro dessa visão mais social, uma visão mais crítica, uma visão mais e não conseguia. Consegui com ele. Era um professor muito provocador, muito interessante, muito crítico, muito crítico e aí isso causou uma, uma, vamos dizer, abriu uma ideia.

**US\_33** Mas aí eu terminei a formação, primeiro ano de formado, terminei a formação,

**US\_34** eu fui começar a tentar a viver profissionalmente.

**US\_35** montei uma rede de pessoas que pudessem me indicar clientes, pacientes

**US\_36** Então o que foi que eu fiz? Tentei, entendi que eu tinha que me preparar para buscar o mestrado, um caminho mais acadêmico.

**US\_37** Então, nesse meio tempo, eu acabei trabalhando, fazendo pequenos trabalhos

**US\_38** seguindo um pouco mais dentro da carreira docente, fui coordenador de um curso de idiomas, fui fazendo outras coisas, fui trabalhando com outras pequenas coisas

**US\_39** que eu fui tentando colocar a clínica como uma espécie de, vamos dizer assim, de renda complementar que eu não queria fazer clínica. mas assim, você trabalha um pouquinho aqui, um pouquinho ali, tira um dinheirinho aqui, tira um dinheirinho acolá e eu comecei a fazer como as pessoas fazem que é alugar horas, você alugar horas, fui para uma clínica, aluguei algumas horas e fui tentando esse movimento

**US\_40** o que estava em vista era o ingresso na pós\_ graduação que era pra mim ia fazer mais sentido

**US\_41** . Minha orientadora voltou da França, tinha feito um pós\_ doutorado

**US\_42** eu fui me organizar e fui fazer o mestrado com ela. Então estava fazendo o mestrado e tive a psicologia transpessoal como uma coisa um pouco mais distante. Me dediquei ao mestrado

**US\_43** Quando o mestrado terminou, eu tive um período de seis a oito meses,

**US\_44** eu comecei a fazer também outros, já ao final do mestrado, outras formações, fui conhecendo amigos e aí é eu comecei a formação com o Dr. Roger Woogole, que à época estava, vinha muito ao Brasil, trabalhava com um método que ele chamava de terapia regressiva integral, a partir de uma perspectiva junguiana, e trazendo um trabalho de um corpo a partir de uma inspiração de Reich, da Bio\_energética, então eu fui fazer essa formação com ele e foi muito bom porque eu voltei a me animar mais com a psicologia transpessoal a partir desse trabalho com ele. Isso me levou para Fortaleza aonde eu comecei uma formação também com a professora Aida Costelique, que é daqui do estado da Bahia e uma argentina chamada Teta Bastos. Elas desenvolveram uma escola também de psicologia transpessoal sulamericana onde elas tinham no trabalho de corpo, vamos dizer assim, a fundamentação do trabalho delas. Eu comecei também, voltei a me animar e eu achei que eu poderia, nessa altura do campeonato,

**US\_45** mas também com um foco na espiritualidade,

**US\_46** trazendo um trabalho de um corpo a partir de uma inspiração de Reich, da Bio\_energética

**US\_47** e fui conhecendo, aumentando de novo e trazendo um leque de novos amigos.

US\_48 conciliar a carreira de psicólogo com a carreira de professor universitário

US\_49 eu já estava fazendo a seleção do doutorado, mas é, não sabia como é que as coisas no futuro se eu conseguiria entrar numa universidade do governo se eu ia entrar numa universidade particular

US\_50 e até lá eu também estava precisando melhorar a minha condição financeira. Então, eu investi nisso.

US\_51 A facilidade de entrar no doutorado que é do mesmo programa, me fez ter um número quase insignificante de disciplinas para pagar em quatro anos então eu tinha muito tempo livre. Então eu podia me dedicar bastante.

US\_52 De Recife para Fortaleza, a partir da dificuldade de ter alguma coisa em Natal

US\_53 ao mesmo tempo quer dizer eu voltava a ter contato com meus ex\_professores com Salete, com Aurino

US\_54 e observava que existia uma forma de pensar uma psicologia transpessoal e agora eu já estava no doutorado também, de pensar uma psicologia transpessoal mais crítica, uma psicologia mais ampliada, quer dizer, então eu comecei a pensar sobre essas coisas. Então isso foi fato muito interessante que acabou de certa forma me guiando a tentar fazer composições, então tentar fazer composição da psicologia transpessoal dos clássicos, que é principalmente o Dr. Groof, Ken Wilber, que à época estava começando a mudar os trabalhos para a ideia de uma psicologia mais integral,

US\_55 livro que no Brasil ficou conhecido como De Buda a Freud e começou a apresentar esse modelo da psicologia integral dos quatro quadrantes

US\_56 tentava conciliar isso com a visão de Paulo Freire de Educação Popular,

US\_57 por ser um jovem também de periferia entendia que eu deveria participar da extensão como uma forma de, vamos dizer, política de dar retorno à sociedade que era quem pagava a universidade

US\_58 Então é educação popular, Paulo Freire, sociologia clínica

US\_59 uma sociologia francesa

US\_60 eu conheci a partir da minha orientadora, que tem uma inspiração marxista, mas não um marxismo ortodoxo, que tem uma inspiração na psicanálise né mas não uma psicanálise lacaniana,

US\_61 Vincent de Gaulejac e Eugène Enriquez que ficam na Universidade de Paris sete, que é a Denis Diderot, e aí, à aquela época eu também sofri uma influência muito forte desse movimento porque a minha orientadora fazia uma ponte direta com Natal, entre Natal e Paris. Então, Vincent teve duas vezes em Natal e Eugène teve uma vez em Natal. Então, nós conhecemos e convivemos com ele

US\_62 eu ainda estudante de graduação então isso criou um certo impacto

US\_63 a sociologia clínica

US\_64 psicossociologia francesa

US\_65 ela conseguia fazer um diálogo entre, vamos dizer assim, o ser social e o ser individual. Esse diálogo é, não uma cisão, mas um diálogo

US\_66 Então eu pensava que isso também poderia ser possível se ao invés de ser a psicanálise,

US\_67 eu pudesse pensar a psicologia transpessoal, mas precisava pensar a psicologia transpessoal de uma forma mais crítica, então quer dizer, então essas coisas iam ficando na minha cabeça, mas não tinha muita elaboração.

US\_68 teve um fato muito interessante na UFRN, dentro da sociologia

US\_69 a sociologia teve um impacto mental fundamental na minha formação transpessoal

US\_70 também houve no meu tempo de graduação duas visitas

US\_71 Edgar Morin a Natal.

US\_72 eu entendi que talvez a gente pudesse ter na complexidade uma sustentação epistemológica melhor, o que no movimento holístico que àquela época era muito criticado já, o Basarab Nicolescu, esse povo todo

US\_73 o próprio Pierre Weil que foi um dos fundadores da transpessoal no Brasil, não conseguia dar muitas respostas para uma psicologia que não fosse de consultório, uma psicologia que não fosse de,

US\_74 queria fazer alguma coisa na linha da sociologia clínica porque eles conseguiram pegar pressupostos da psicanálise e trabalhar em todos os espaços, comunitário, social

US\_75 o professor Aurino tinha um trabalho muito importante social em Pernambuco. Essas coisas ficaram se revirando,

US\_76 eu estava fazendo o doutorado. O doutorado eu continuava seguindo

US\_77 ao movimento da sociologia clínica francesa, a minha orientadora era uma grande representante já a essa época da sociologia clínica no Brasil

**US\_78** estava em todos os congressos, teve congresso em Minas Gerais, dois congressos importantes em Minas Gerais, eu participei, ela participou tal, e aí eu já estava pensando que alguma coisa precisava acontecer.

**US\_79** eu tinha gostado do trabalho do Dr. Roger Woogole, ao mesmo tempo que eu tentei beber dele foi a perspectiva mais fenomenológica, a questão de não ficar é fazendo, vamos dizer, enquadramentos muito forçados, e do trabalho da professora Aida e da professora Teda, que eu tentava pegar era a questão assim do corpo, que era exatamente talvez uma contribuição muito importante delas,

**US\_80** era trazer a transpessoal para algo concreto na vida do sujeito que era o corpo

**US\_81** Então, tanto o rico quanto o pobre têm corpo.

**US\_82** E aí eu pensei que esse podia ser um caminho.

Fonte: O autor (2016).

## ANNEXE G

**Exemplo de agrupamento das US em Regiões de Sentido (RS)a partir da análise da entrevista – IND 1B****RS01 CONTEXTO HISTORICO-TEMPORAL**

**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

**US\_43** Quando o mestrado terminou, eu tive um período de seis a oito meses,

**RS02 DIMENSÃO FORMATIVA**

**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

**US\_04** Como eu fui aluno de Escola Técnica,

**US\_05** a gente tinha uma biblioteca muito grande e tinha alguns livros que eram, que faziam parte do acervo e que chamaram muito atenção, entre eles a gente destaca o tao da física e o ponto de mutação

**US\_06** do ponto de mutação tem um capítulo que o Capra escreve sobre a nova psicologia e isso me chamou muito a atenção, que essa nova psicologia era a psicologia transpessoal.

**US\_07** E tinha um livro também da Marcia Tabone que era a psicologia transpessoal

**US\_16** Então eu entrei na Faculdade procurando aquilo e aí eu tive uma surpresa boa e uma surpresa ruim. A surpresa boa foi que na UFRN existia uma disciplina de psicologia transpessoal. A surpresa ruim é que naquele momento a professora não estava disponível porque ela tinha saído para fazer mestrado. Então esse foi um paradoxo descobrir que tinha aquilo dentro da universidade, mas que eu não podia acessar

**US\_17** Então a mim restava procurar dentro da universidade livros. Eu achei o livro da Márcia Tabone de novo, voltei a ler, agora um pouco mais velho a partir da psicologia,

**US\_18** mas os professores que eu entrava em contato principalmente das disciplinas básicas, psicologia geral, teorias e sistemas de psicologia, eles não se animavam muito para esse tipo de discussão.

**US\_20** e aí aconteceu uma outra coisa que acho que foi muito importante para a minha vida acadêmica, que foi o encontro com a sociologia. Eu tive um encontro com a sociologia através da minha professora de sociologia, disciplina de sociologia que a gente paga em Filosofia no primeiro ano.

**US\_21** Ela estava recrutando alunos para uma pesquisa e recrutou alunos de psicologia também e eu me inscrevi para essa pesquisa. Me inscrevi e nessa, me inscrevendo eu acabei sendo selecionado e fui pesquisar com ela. A pesquisa é uma pesquisa sobre jovens, e violência e na verdade

**US\_23** Com isso, quer dizer, eu comecei a entrar numa formação de pesquisador, quer dizer, tudo isso foi proporcionado pela sociologia e não pela psicologia. Então eu entrei numa formação de pesquisador e comecei a pagar disciplinas nas ciências sociais

**US\_24** Comecei a fazer leituras de sociologia, comecei a frequentar aulas no mestrado de ciências sociais, que eram aulas dadas pela minha orientadora, então ela abria para os alunos dela poderem assistir também,

**US\_27** tinha um grupo que dava formação em psicologia transpessoal, era um grupo que era ligado ao professor Léo Matos

**US\_28** porque àquela altura do campeonato para mim ficava muito claro que era a trajetória de pesquisador que eu queria seguir e que aquilo fazia muito sentido para minha vida e a trajetória de pesquisador estava vinculada a sociologia.

**US\_29** fui tentar no quinto ano e eu fui fazer uma seleção com a psicóloga Salete Menezes e a psicóloga Eliége. E aí eu comecei a fazer esse curso de psicologia transpessoal no quinto ano

**US\_30** Então, eu estava terminando curso de psicologia e estava começando essa especialização

**US\_33** Mas aí eu terminei a formação, primeiro ano de formado, terminei a formação,

**US\_36** Então o que foi que eu fiz? Tentei, entendi que eu tinha que me preparar para buscar o mestrado, um caminho mais acadêmico.

**US\_40** o que estava em vista era o ingresso na pós\_ graduação que era pra mim ia fazer mais sentido

**US\_42** eu eu fui me organizar e fui fazer o mestrado com ela. Então estava fazendo o mestrado e tive a psicologia transpessoal como uma coisa um pouco mais distante. Me dediquei ao mestrado

**US\_44** eu comecei a fazer também outros, já ao final do mestrado, outras formações, fui conhecendo amigos e aí eu comecei a formação com o Dr. Roger Woogole, que à época estava, vinha muito ao Brasil, trabalhava com um método que ele chamava de terapia regressiva integral, a partir de uma perspectiva junguiana, e trazendo um trabalho de um corpo a partir de uma inspiração de Reich, da Bio\_energética, então eu fui fazer essa formação com ele e foi muito bom porque eu voltei a me animar mais com a psicologia transpessoal a partir desse trabalho com ele Isso me levou para Fortaleza aonde eu comecei uma formação também com a professora Aida Costelique, que é daqui do estado da Bahia e uma argentina chamada Teta Bastos. Elas desenvolveram uma escola também de psicologia transpessoal sulamericana onde elas tinham no trabalho de corpo, vamos dizer assim, a fundamentação do trabalho delas. Eu comecei também, voltei a me animar e eu achei que eu poderia, nessa altura do campeonato

**US\_49** eu já estava fazendo a seleção do doutorado, mas é, não sabia como é que as coisas no futuro se eu conseguiria entrar numa universidade do governo se eu ia entrar numa universidade particular

**US\_51** A facilidade de entrar no doutorado que é do mesmo programa, me fez ter um número quase insignificante de disciplinas para pagar em quatro anos então eu tinha muito tempo livre. Então eu podia me dedicar bastante.

**US\_54** e observava que existia uma forma de pensar uma psicologia transpessoal e agora eu já estava no doutorado também, de pensar uma psicologia transpessoal mais crítica, uma psicologia mais ampliada, quer dizer, então eu comecei a pensar sobre essas coisas. Então isso foi fato muito interessante que acabou de certa forma me guiando a tentar fazer composições, então tentar fazer composição da psicologia transpessoal dos clássicos, que é principalmente o Dr. Groof, Ken Wilber, que à época estava começando a mudar os trabalhos para a ideia de uma psicologia mais integral,

**US\_55** livro que no Brasil ficou conhecido como De Buda a Freud e começou a apresentar esse modelo da psicologia integral dos quatro quadrantes

**US\_56** tentava conciliar isso com a visão de Paulo Freire de Educação Popular,

**US\_58** Então é educação popular, Paulo Freire, sociologia clínica

**US\_60** eu conheci a partir da minha orientadora, que tem uma inspiração marxista, mas não um marxismo ortodoxo, que tem uma inspiração na psicanálise né mas não uma psicanálise lacaniana,

**US\_62** eu ainda estudante de graduação então isso criou um certo impacto

**US\_63** a sociologia clínica

**US\_65** ela conseguia fazer um diálogo entre, vamos dizer assim, o ser social e o ser individual. Esse diálogo é, não uma cisão, mas um diálogo

**US\_66** Então eu pensava que isso também poderia ser possível se ao invés de ser a psicanálise,

**US\_68** teve um fato muito interessante na UFRN, dentro da sociologia

**US\_69** a sociologia teve um impacto mental fundamental na minha formação transpessoal

**US\_70** também houve no meu tempo de graduação duas visitas

**US\_73** o próprio Pierre Weil que foi um dos fundadores da transpessoal no Brasil, não conseguia dar muitas respostas para uma psicologia que não fosse de consultório, uma psicologia que não fosse de.

**US\_74** queria fazer alguma coisa na linha da sociologia clínica porque eles conseguiram pegar pressupostos da psicanálise e trabalhar em todos os espaços, comunitário, social

**US\_76** eu estava fazendo o doutorado. O doutorado eu continuava seguindo

**US\_78** estava em todos os congressos, teve congresso em Minas Gerais, dois congressos importantes em Minas Gerais, eu participei, ela participou tal, e aí eu já estava pensando que alguma coisa precisava acontecer.

**US\_79** eu tinha gostado do trabalho do Dr. Roger Woogole, ao mesmo tempo que eu tentei beber dele foi a perspectiva mais fenomenológica, a questão de não ficar é fazendo, vamos dizer, enquadramentos muito forçados, e do trabalho da professora Aida e da professora Teda, que eu tentava pegar era a questão assim do corpo, que era exatamente talvez uma contribuição muito importante delas,

### **RS03 CONTEXTO RELIGIOSO**

**US\_08** no percurso, vamos dizer assim, pessoal, o Brasil é um país que tem uma questão religiosa muito forte, muito intensa. Eu nasci numa família católica, embora católica não praticante e tinha também uma tia que era espírita, então ela me levava para o centro\_espírita e eu comecei a frequentar o centro\_espírita, ir esporadicamente, ainda quando criança, e também nas férias,

**US\_10** uma igreja protestante, eu também ia para igreja, para colônia de férias, e claro que na colônia de férias além de passeios, brincadeiras, tinha muita coisa bíblica, etc e tal. Mas aí quando eu fui entrando já no começo da adolescência, aos onze, doze anos, aí eu optei por frequentar o centro\_espírita.

**US\_12** e aí eu, vamos dizer assim, entrei para o movimento espírita, a religião espírita.

**US\_14** a minha bagagem religiosa tinha uma abertura para dialogar com aquilo

#### **RS04 CONTEXTO POLÍTICO ECONÔMICO**

**US\_09** como era um bairro, vamos dizer assim, de periferia, tinha colônias de férias de uma igreja adventista

**US\_22** essa pesquisa durou, eu ganhei uma bolsa de iniciação científica então foi uma pesquisa que durou a graduação inteira.

**US\_39** que eu fui tentando colocar a clínica como uma espécie de, vamos dizer assim, de renda complementar que eu não queria fazer clínica mas assim, você trabalha um pouquinho aqui, um pouquinho ali, tira um dinheirinho aqui, tira um dinheirinho acolá e eu comecei a fazer como as pessoas fazem que é alugar horas, você alugar horas, fui para uma clínica, aluguei algumas horas e fui tentando esse movimento

**US\_50** e até lá eu também estava precisando melhorar a minha condição financeira. Então, eu investi nisso

**US\_52** De Recife para Fortaleza, a partir da dificuldade de ter alguma coisa em Natal

**US\_57** por ser um jovem também de periferia entendia que eu deveria participar da extensão como uma forma de, vamos dizer, política de dar retorno à sociedade que era quem pagava a universidade

#### **RS05 CONTEXTO SOCIO-FAMILIAR**

**US\_11** Minha mãe não teve nenhum problema com isso, ao contrário, minha família sempre muito aberta

**US\_26** Aí nisso eu conheci Débora Diógenes, que era psicóloga

**US\_31** Nessa especialização eu conheci o professor Aurino

**US\_35** montei uma rede de pessoas que pudessem me indicar clientes, pacientes

**US\_47** e fui conhecendo, aumentando de novo e trazendo um leque de novos amigos.

**US\_53** ao mesmo tempo quer dizer eu voltava a ter contato com meus ex\_professores com Salete, com Aurino

#### **RS06 DIMENSÃO ESPIRITUAL**

**US\_15** discussão sobre a espiritualidade e tudo mais

**US\_45** mas também com um foco na espiritualidade,

#### **RS07 EIXO EPISTEMOLÓGICO**

**US\_19** A gente começava a perguntar sobre esse tipo de coisa, espiritualidade, memória extra\_cerebral, consciência não local, eles não gostavam desse tipo de conversa e diziam que isso era muito, era uma coisa assim muito paralela, muito não científica

#### **RS08 CONTEXTO INTER-TRANS-CULTURAL**

**US\_25** conferências de professores que vinham de antropologia de outros estados e as vezes até de outros países como a França e aí por conta disso eu comecei a ter uma afeição muito grande com a sociologia e eu comecei de uma certa forma a pensar que eu ia deixar a psicologia de lado.

**US\_41** Minha orientadora voltou da França, tinha feito um pós\_doutorado

**US\_59** uma sociologia francesa

**US\_61** Vincent de Gaulejac e Eugène Enriquez que ficam na Universidade de Paris sete, que é a Denis Diderot, e aí, à aquela época eu também sofri uma influência muito forte desse movimento porque a minha orientadora fazia uma ponte direta com Natal, entre Natal e Paris. Então, Vincent teve duas vezes em Natal e Eugène teve uma vez em Natal. Então, nós conhecemos e convivemos com ele

**US\_64** psicossociologia francesa

**US\_71** Edgar Morin a Natal

**US\_77** ao movimento da sociologia clínica francesa, a minha orientadora era uma grande representante já a essa época da sociologia clínica no Brasil

**RS09 SOCIO-COMUNITÁRIA**

**US\_32** o professor Aurino, ele de uma certa forma me deu, talvez, o rumo que eu estava precisando. Por que? Porque com a formação em sociologia que eu estava construindo, eu ficava tentando encontrar uma ponte para encaixar a psicologia transpessoal dentro dessa visão mais social, uma visão mais crítica, uma visão mais e não conseguia. Consegui com ele. Era um professor muito provocador, muito interessante, muito crítico, muito crítico e aí isso causou uma, uma, vamos dizer, abriu uma ideia.

**US\_67** eu pudesse pensar a psicologia transpessoal, mas precisava pensar a psicologia transpessoal de uma forma mais crítica, então quer dizer, então essas coisas iam ficando na minha cabeça, mas não tinha muita elaboração.

**US\_75** o professor Aurino tinha um trabalho muito importante social em Pernambuco. Essas coisas ficaram se revirando.

**RS10 CONTEXTO PROFISSIONAL**

**US\_34** eu fui começar a tentar a viver profissionalmente.

**US\_37** Então, nesse meio tempo, eu acabei trabalhando, fazendo pequenos trabalhos

**US\_38** seguindo um pouco mais dentro da carreira docente, fui coordenador de um curso de idiomas, fui fazendo outras coisas, fui trabalhando com outras pequenas coisas

**US\_48** conciliar a carreira de psicólogo com a carreira de professor universitário

**US\_82** E aí eu pensei que esse podia ser um caminho.

**RS12 DIMENSÃO CORPORAL**

**US\_46** trazendo um trabalho de um corpo a partir de uma inspiração de Reich, da Bio\_energética

**US\_80** era trazer a transpessoal para algo concreto na vida do sujeito que era o corpo

**US\_81** Então, tanto o rico quanto o pobre têm corpo

**RS11 EIXO ONTOLÓGICO**

**US\_72** eu entendi que talvez a gente pudesse ter na complexidade uma sustentação epistemológica melhor, o que no movimento holístico que àquela época era muito criticado já, o Basarab Nicolescu, esse povo todo

Fonte: O autor (2016).

## ANNEXE H

Inventário de Expressões de Espiritualidade – Revisado (ESI-R) - Original

**Expressions of Spirituality Inventory- Revised**  
**Douglas A. MacDonald 2000**

This is a questionnaire which concerns your experiences, attitudes, beliefs and lifestyle practices pertaining to spirituality. Below are several statements. Read each statement carefully. Using the five point scale described below, rate the extent to which you agree with each statement as it applies to you and put your response in the space provided. There are no right or wrong answers. Please respond to every statement and respond as honestly as possible.

0-----1-----2-----3-----4  
 Strongly Disagree    Disagree    Neutral    Agree    Strongly Agree

- |  |   |
|--|---|
| <p>_____ 1. Spirituality is an important part of who I am as a person</p> <p>_____ 2. I have had an experience in which I seemed to be deeply connected to everything</p> <p>_____ 3. It always seems that I am doing things wrong</p> <p>_____ 4. It is possible to communicate with the dead</p> <p>_____ 5. I believe that going to religious services is important</p> <p>_____ 6. Spirituality is an essential part of human existence</p> <p>_____ 7. I have had an experience in which I seemed to transcend space and time</p> <p>_____ 8. I am not comfortable with myself</p> <p>_____ 9. I believe witchcraft is real</p> <p>_____ 10. I feel a sense of closeness to a higher power</p> <p>_____ 11. I am more aware of my lifestyle choices because of my spirituality</p> <p>_____ 12. I have had a mystical experience</p> <p>_____ 13. Much of what I do in life seems strained</p> <p>_____ 14. It is possible to predict the future</p> <p>_____ 15. I see myself as a religiously oriented person</p> <p>_____ 16. I try to consider all elements of a problem, including its spiritual aspects, before I make a decision</p> | <p>_____ 17. I have had an experience in which I seemed to merge with a power or force greater than myself</p> <p>_____ 18. My life is often troublesome</p> <p>_____ 19. I do not believe in spirits or ghosts</p> <p>_____ 20. I see God or a Higher Power present in all the things I do</p> <p>_____ 21. My life has benefited from my spirituality</p> <p>_____ 22. I have had an experience in which all things seemed divine</p> <p>_____ 23. I often feel tense</p> <p>_____ 24. I think psychokinesis, or moving objects with one's mind, is possible</p> <p>_____ 25. I practice some form of prayer</p> <p>_____ 26. I believe that attention to one's spiritual growth is important</p> <p>_____ 27. I have had an experience in which I seemed to go beyond my normal everyday sense of self</p> <p>_____ 28. I am an unhappy person</p> <p>_____ 29. It is possible to leave your body</p> <p>_____ 30. I believe that God or a Higher Power is responsible for my existence</p> <p>_____ 31. This questionnaire appears to be measuring spirituality</p> <p>_____ 32. I responded to all statements honestly</p> |
|--|---|

## ANNEXE I

### Inventário de Expressões de Espiritualidade –(ESI-R) - Traduzido para o Francês

#### Versão papel



UNIVERSITÉ LUMIÈRE LYON 2

UNIVERSITÉ  
LUMIÈRE  
LYON 2  
UNIVERSITÉ DE LYON

UNIVERSITÉ FÉDÉRALE DE PERNAMBUCO

### **Enquête sur les Expressions de la Spiritualité**

Ce questionnaire est une version traduite du ESI-R (Expressions of Spirituality Inventory - Revisé) élaboré par PhD David A. MacDonalds (2000). Il s'inscrit dans une étude sur la thématique spiritualité et l'éducation, dans la perspective de la psychologie transpersonnelle.

Cette recherche est réalisée par Djailton Pereira da Cunha, doctorant en Sciences de l'Éducation à l'Université de Lyon 2 et à l'Université Fédérale de Pernambuco (Brésil), sous la responsabilité de Dr. Aurino Lima Ferreira (Université Fédérale de Pernambuco) et Dra. Nadja Acioly-Régnier (Université de Lyon 1).

Ce questionnaire vise à rendre compte de votre compréhension sur certains aspects de la spiritualité, indépendamment de la religion. Il est anonyme, il ne vise pas à évaluer votre niveau de connaissance et les réponses seront utilisées uniquement à des fins académiques et scientifiques. Il est en ligne et il vous faudra environ 20 minutes pour y répondre.

Nous vous remercions de votre contribution et de votre confiance dans cette recherche. Nous sommes à votre disposition pour de plus amples informations.

## DONNÉES DÉMOGRAPHIQUES

SEXE:

Masculin       Féminin

NATIONALITÉ:

Française       Autre. Spécifier: \_\_\_\_\_

ANNÉE DE NAISSANCE:

Jour	Mois	Année

ETAT CIVIL:

Célibataire       Separé  
 Marié       Divorcé  
 PACS       Veuf       Autre

NIVEAU D'ÉTUDES:

Inferieur Licence       Docteur  
 Licence       HDR  
 Master       Autre.

RELIGION:

J'ai une religion et je suis pratiquant(e)  
 J'ai une religion mais je ne suis pas pratiquant(e)  
 Je n'ai pas une religion  
 Je suis athé(e)  
 Je préfér e ne pas repondre. C'est intime

RELIGION: Avec quelles religions pensez-vous avoir une affinité, indépendamment du fait d'être pratiquant ou non? Vous pouvez choisir plusieurs réponses dans la liste ci-dessous

Catholicisme       Protestante       Spritisme  
 Musulman       Judaïsme       Aucune  
 Bouddhisme       Hindouisme       Autre. Spécifier: \_\_\_\_\_

VILLE: Dans quelle ville êtes-vous né(e)s? \_\_\_\_\_

VILLE: Dans quelle ville avez-vous pass e(e) la plupart du temps de votre vie? \_\_\_\_\_

## Enquête sur les Expressions de la Spiritualité

Ceci est un questionnaire qui concerne vos expériences, attitudes, croyances et mode de vie en relation avec la spiritualité. Ci-dessous se trouvent plusieurs affirmations. Lisez chaque une avec attention. Indiquez sur l'échelle à cinq niveaux, votre degré d'accord avec l'énoncé qui vous est proposé. Il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse. Nous vous remercions par avance de bien vouloir répondre à tous les énoncés de manière la plus sincère possible.

L'échelle: Tout à fait en désaccord - 0

En Désaccord - 1

Ni en accord ni en désaccord - 2

D'accord - 3

Tout à fait d'accord - 4

ITEM	Tout à fait en désaccord	En désaccord	Ni en accord ni en désaccord	D'accord	Tout à fait d'accord
1. La spiritualité prend une part importante dans ce qui me définit en tant que personne.	0	1	2	3	4
2. J'ai eu une expérience à travers laquelle je semblais être connecté à tout.	0	1	2	3	4
3. J'ai toujours l'impression de mal faire les choses	0	1	2	3	4
4. Il est possible de communiquer avec les morts	0	1	2	3	4
5. Je crois que se rendre à des offices religieux est important	0	1	2	3	4
6. La spiritualité est une part essentielle de l'existence humaine	0	1	2	3	4
7. J'ai vécu une expérience au cours de laquelle il m'a semblé transcender l'espace-temps	0	1	2	3	4
8. Je ne suis pas à l'aise avec moi-même	0	1	2	3	4
9. Je crois que la sorcellerie existe	0	1	2	3	4
10. Je me sens proche d'une force supérieure	0	1	2	3	4
11. Je suis plus conscient(e) de mes choix de manière de vivre grâce à ma spiritualité	0	1	2	3	4
12. J'ai vécu une expérience mystique	0	1	2	3	4
13. Une grande partie de ce que je fais dans la vie semble difficile	0	1	2	3	4
14. Il est possible de prédire le futur	0	1	2	3	4
15. Je me vois comme une personne orientée vers la religion	0	1	2	3	4
ITEM	Tout à fait en désaccord	En désaccord	Ni en accord ni en désaccord	D'accord	Tout à fait d'accord

16. J'essaye de prendre en considération tous les éléments d'un problème, y compris ses aspects spirituels, avant de prendre une décision	0	1	2	3	4
17. J'ai vécu une expérience au cours de laquelle je semble avoir fusionné avec une puissance ou force plus grande que moi	0	1	2	3	4
18. Ma vie est souvent troublée	0	1	2	3	4
19. Je ne crois pas aux esprits ou aux fantômes	0	1	2	3	4
20. Je perçois la présence de Dieu ou d'une force supérieure dans tout ce que j'entreprends	0	1	2	3	4
21. Ma vie a bénéficié de ma spiritualité	0	1	2	3	4
22. J'ai vécu une expérience au cours de laquelle tout me semblait divin	0	1	2	3	4
23. Je me sens souvent tendu(e)	0	1	2	3	4
24. Je pense que la télékinésie, ou le fait de bouger des objets avec l'esprit, est possible	0	1	2	3	4
25. Je pratique une forme de prière	0	1	2	3	4
26. Je crois que prêter attention au développement spirituelle est importante	0	1	2	3	4
27. J'ai vécu une expérience où il m'a semblé dépasser mon niveau de conscience habituel	0	1	2	3	4
28. Je suis une personne malheureuse	0	1	2	3	4
29. Il est possible de quitter son corps	0	1	2	3	4
30. Je crois que Dieu ou une force supérieure est responsable de mon existence	0	1	2	3	4
31. Ce questionnaire semble évaluer la spiritualité	0	1	2	3	4
32. J'ai répondu à toutes les questions honnêtement	0	1	2	3	4

## ANNEXE J

### Inventário de Expressões de Espiritualidade –(ESI-R) - Traduzido para o Francês

#### Versão online

Seguro | [https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSF1-RuVtQUa0e\\_odvWDbNOVCbmgtEtMK5\\_JFF9yY9bnNm64g/viewform?c=0&w=1](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSF1-RuVtQUa0e_odvWDbNOVCbmgtEtMK5_JFF9yY9bnNm64g/viewform?c=0&w=1)

### Enquête sur les Expressions de la Spiritualité

Ce questionnaire est une version traduite du ESI-R (Expressions of Spirituality Inventory - Revised) élaboré par PhD David A. MacDonalds (2000). Il s'inscrit dans une étude sur la thématique spiritualité et l'éducation, dans la perspective de la psychologie transpersonnelle.

Cette recherche est réalisée par Djailton Pereira da Cunha, doctorant en Sciences de l'Éducation à l'Université de Lyon 2 et à l'Université Fédérale de Pernambuco (Brésil), sous la responsabilité de Dr. Aurino Lima Ferreira (Université Fédérale de Pernambuco) et Dra. Nadja Acioly-Régner (Université de Lyon 1).

Ce questionnaire vise à rendre compte de votre compréhension sur certains aspects de la spiritualité, indépendamment de la religion. Il est anonyme, il ne vise pas à évaluer votre niveau de connaissance et les réponses seront utilisées uniquement à des fins académiques et scientifiques. Il est en ligne et il vous faudra environ 20 minutes pour y répondre.

Nous vous remercions de votre contribution et de votre confiance dans cette recherche. Nous sommes à votre disposition pour de plus amples informations.

Seguro | [https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSF1-RuVtQUa0e\\_odvWDbNOVCbmgtEtMK5\\_JFF9yY9bnNm64g/formResponse](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSF1-RuVtQUa0e_odvWDbNOVCbmgtEtMK5_JFF9yY9bnNm64g/formResponse)

### Enquête sur les Expressions de la Spiritualité

\*Obrigatório

#### Données Démographiques

**Sexe \***

Masculin  
 Féminin

**Nationalité \***

Française  
 Outro:

**Année de naissance \***

**Etat Civil \***

Célibataire  
 Marié  
 PACS  
 Séparé  
 Divorcé  
 Veuf  
 Outro:

← → ↻ Seguro | https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSP1-RuVtQUa0e\_odvWDbNOVCbmgTEtMK5\_JFF9yY9bnNm64g/formResponse

Outro:

**Religion \***

J'ai une religion et je suis pratiquant(e)  
 J'ai une religion mais je ne suis pas pratiquant(e)  
 Je n'ai pas de religion  
 Je suis athé(e)  
 Je préfère ne pas répondre. C'est intime

**Religion: Avec quelles religions pensez-vous avoir une affinité, indépendamment du fait d'être pratiquant ou non? Vous pouvez choisir plusieurs réponses dans la liste ci-dessous. \***

Catholicisme  
 Protestante  
 Spiritisme  
 Musulman  
 Judaïsme  
 Bouddhisme  
 Hindouïsme  
 Aucune  
 Outro:

**VILLE: Dans quelle ville êtes-vous né(e)s? \***

**VILLE: Dans quelle ville avez-vous passé(e) la plupart du temps de votre vie? \***

← → ↻ Seguro | https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSP1-RuVtQUa0e\_odvWDbNOVCbmgTEtMK5\_JFF9yY9bnNm64g/formResponse

## Enquête sur les Expressions de la Spiritualité

**\*Obrigatório**

**Ceci est un questionnaire qui concerne vos expériences, attitudes, croyances et mode de vie en relation avec la spiritualité. Ci-dessous se trouvent plusieurs affirmations. Lisez chaque une avec attention. Indiquez sur l'échelle à cinq niveaux, votre degré d'accord avec l'énoncé qui vous est proposé. Il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse. Nous vous remercions par avance de bien vouloir répondre à tous les énoncés de manière la plus sincère possible \***

	(0) Tout à fait en désaccord	(1) En Désaccord	(2) Ni en accord ni en désaccord	(3) D'accord	(4) Tout à fait d'accord
1. La spiritualité prend une part importante dans ce qui me définit en tant que personne.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. J'ai eu une expérience à travers laquelle je semblais être connecté à tout.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. J'ai toujours l'impression de mal faire les choses.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Il est possible de communiquer avec les morts.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Je crois que se rendre à des offices religieux est important.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Seguro | [https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSP1-RuVtQUa0e\\_odvWDbNOVCbmgTETMK5\\_jFF9yY9bnNm64g/formResponse](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSP1-RuVtQUa0e_odvWDbNOVCbmgTETMK5_jFF9yY9bnNm64g/formResponse)

## Enquête sur les Expressions de la Spiritualité

**\*Obrigatório**

\*

	(0) Tout à fait en désaccord	(1) En Désaccord	(2) Ni en accord ni en désaccord	(3) D'accord	(4) Tout à fait d'accord
6. La spiritualité est une part essentielle de l'existence humaine.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. J'ai vécu une expérience au cours de laquelle il m'a semblé transcender l'espace-temps.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Je ne suis pas à l'aise avec moi-même.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Je crois que la sorcellerie existe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Je me sens proche d'une force supérieure.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Je suis plus conscient(e) de mes choix de manière de vivre grâce à ma spiritualité.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Seguro | [https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSP1-RuVtQUa0e\\_odvWDbNOVCbmgTETMK5\\_jFF9yY9bnNm64g/formResponse](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSP1-RuVtQUa0e_odvWDbNOVCbmgTETMK5_jFF9yY9bnNm64g/formResponse)

## Enquête sur les Expressions de la Spiritualité

**\*Obrigatório**

\*

	(0) Tout à fait en désaccord	(1) En Désaccord	(2) Ni en accord ni en désaccord	(3) D'accord	(4) Tout à fait d'accord
12. J'ai vécu une expérience mystique.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Une grande partie de ce que je fais dans la vie semble difficile.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Il est possible de prédire le futur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Je me vois comme une personne orientée vers la religion.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. J'essaye de prendre en considération tous les éléments d'un problème, y compris ses aspects spirituels, avant de prendre une décision.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

« Voltar    Continuar »

60% concluído

Seguro | https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSP1-RuVtQUa0e\_odvWDbNOVCbmgTEtMK5\_JFF9yY9bnNm64g/formResponse

## Enquête sur les Expressions de la Spiritualité

**\*Obrigatório**

\*

	(0) Tout à fait en désaccord	(1) En Désaccord	(2) Ni en accord ni en désaccord	(3) D'accord	(4) Tout à fait d'accord
12. J'ai vécu une expérience mystique.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Une grande partie de ce que je fais dans la vie semble difficile.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Il est possible de prédire le futur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Je me vois comme une personne orientée vers la religion.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. J'essaye de prendre en considération tous les éléments d'un problème, y compris ses aspects spirituels, avant de prendre une décision.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

« Voltar »    Continuar »

60% concluído

Seguro | https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSP1-RuVtQUa0e\_odvWDbNOVCbmgTEtMK5\_JFF9yY9bnNm64g/formResponse

## Enquête sur les Expressions de la Spiritualité

**\*Obrigatório**

\*

	(0) Tout à fait en désaccord	(1) En Désaccord	(2) Ni en accord ni en désaccord	(3) D'accord	(4) Tout à fait d'accord
17. J'ai vécu une expérience au cours de laquelle je semble avoir fusionné avec une puissance ou force plus grande que moi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Ma vie est souvent troublée.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Je ne crois pas aux esprits ou aux fantômes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Je perçois la présence de Dieu ou d'une force supérieure dans tout ce que j'entreprends.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Ma vie a bénéficié de ma spiritualité.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

« Voltar »    Continuar »

70% concluído

Seguro | https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSP1-RuVtQUa0e\_odvWDbNOVCbmgTETMK5\_JFF9yY9bnNm64g/formResponse

## Enquête sur les Expressions de la Spiritualité

**\*Obrigatório**

\*

	(0) Tout à fait en désaccord	(1) En Désaccord	(2) Ni en accord ni en désaccord	(3) D'accord	(4) Tout à fait d'accord
22. J'ai vécu une expérience au cours de laquelle tout me semblait divin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Je me sens souvent tendu(e).	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Je pense que la télékinésie, ou le fait de bouger des objets avec l'esprit, est possible.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Je pratique une forme de prière.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
26. Je crois que prêter attention au développement spirituelle est importante.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

« Voltar »    Continuar »

80% concluído

Seguro | https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSP1-RuVtQUa0e\_odvWDbNOVCbmgTETMK5\_JFF9yY9bnNm64g/formResponse

## Enquête sur les Expressions de la Spiritualité

**\*Obrigatório**

\*

	(0) Tout à fait en désaccord	(1) En Désaccord	(2) Ni en accord ni en désaccord	(3) D'accord	(4) Tout à fait d'accord
27. J'ai vécu une expérience où il m'a semblé dépasser mon niveau de conscience habituel.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. Je suis une personne malheureuse.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. Il est possible de quitter son corps.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30. Je crois que Dieu ou une force supérieure est responsable de mon existence.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

« Voltar »    Continuar »

90% concluído

Seguro | [https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSP1-RuVtQUa0e\\_odvWDbNOVCbmgTETMK5\\_jFF9yY9bnNm64g/formResponse](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSP1-RuVtQUa0e_odvWDbNOVCbmgTETMK5_jFF9yY9bnNm64g/formResponse)

## Enquête sur les Expressions de la Spiritualité

**\*Obrigatório**

(0) Tout à fait en désaccord    (1) En désaccord    (2) Ni en accord ni en désaccord    (3) D'accord    (4) Tout à fait d'accord

31. Ce questionnaire semble évaluer la spiritualité.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
32. J'ai répondu à toutes les questions honnêtement.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

**S'il vous plaît envoyez vos commentaires, critiques et perceptions sur cette recherche.**

100% concluído.

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Seguro | [https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSP1-RuVtQUa0e\\_odvWDbNOVCbmgTETMK5\\_jFF9yY9bnNm64g/formResponse](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSP1-RuVtQUa0e_odvWDbNOVCbmgTETMK5_jFF9yY9bnNm64g/formResponse)



## Enquête sur les Expressions de la Spiritualité

Sua resposta foi registrada. Merci pour votre participation.

Este formulário foi criado com o Formulários Google.  [Criar seu próprio formulário](#)

## ANNEXE K

### Exemplo da padronização da base dados para uso no CHIC

#### Base francesa – Variáveis suplementares

	Feminino s		Masculino s												Outros											Tempos				Religião				Outros							
	Id<20 s	20<=Id<30 s	30<=Id<40 s	40<=Id<50 s	50<=Id<60 s	60<=Id<70 s	70<=Id<80 s	>=80 s	Solteiro s	Casado s	Concubinatos	PAC s	Separado s	Divorciado s	Viuvo s	Outro_Est_Civ s	Inf_Graduação s	Graduação s	Mestrado s	Doutorado s	HDR s	Outro_Niv_Edu s	Tem_rel_e_pratica s	Tem_rel_nao_pratica s	Não_tem_rel s	Ateista s	Não_respondeu_prat_rel s	Sem_Afin_Rel s	Afin_Budismo s	Afin_Catolicismo s	Afin_Hinduismo s	Afin_Judaísmo s	Afin_Islamismo s	Afin_Protestantismo s	Afin_Espiritismo s	Afin_Outras_Rel s					
IND001	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
IND002	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
IND003	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
IND004	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
IND005	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
IND006	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
IND007	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
IND008	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
IND009	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
IND010	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
IND011	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
IND012	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
IND013	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
IND014	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
IND015	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
IND016	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
IND017	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
IND018	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
IND019	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
IND020	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

#### Base francesa – Variáveis principais

	esi1cos	esi2epd	esi3ewb	esi4par	esi5rel	esi6cos	esi7epd	esi8ewb	esi9par	esi10rel	esi11cos	esi12epd	esi13ewb	esi14par	esi15rel	esi16cos	esi17epd	esi18ewb	esi19par	esi20rel	esi21cos	esi22epd	esi23ewb	esi24par	esi25rel	esi26cos	esi27epd	esi28ewb	esi29par	esi30rel	esi31v1 s	esi32v2 s						
IND001	0,00	0,00	0,75	0,00	0,00	0,50	0,00	1,00	0,25	0,25	0,00	0,00	1,00	0,25	0,00	0,25	0,00	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,50	0,00	0,00	0,50	0,00	0,00	0,00	1,00	0,00	1,00	0,75					
IND002	1,00	0,50	0,75	0,75	0,75	1,00	1,00	1,00	0,75	0,75	0,75	0,75	1,00	0,00	0,75	0,75	0,75	0,50	1,00	0,75	0,75	0,50	0,25	0,75	0,75	1,00	0,00	0,50	0,75	1,00	0,50	0,75	0,75	1,00				
IND003	1,00	0,75	1,00	0,25	0,00	0,75	0,25	1,00	0,00	0,25	0,75	0,00	1,00	0,00	0,00	0,75	0,00	1,00	0,00	0,50	0,75	0,25	1,00	0,00	0,00	0,75	1,00	0,00	0,00	0,50	1,00	0,00	0,50	1,00	1,00			
IND004	0,75	0,75	1,00	0,25	0,50	1,00	0,50	0,75	0,50	0,25	0,75	0,25	0,75	0,00	0,25	1,00	0,25	0,25	0,25	0,25	0,25	0,75	0,75	0,25	0,50	0,25	1,00	0,50	1,00	0,50	0,00	0,75	1,00	1,00				
IND005	1,00	1,00	0,75	0,50	1,00	1,00	1,00	0,50	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00	0,75	1,00	1,00	1,00	0,25	1,00	0,75	1,00	1,00	0,50	0,50	1,00	1,00	1,00	0,25	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00			
IND006	1,00	1,00	1,00	0,50	0,50	1,00	1,00	0,50	0,75	1,00	1,00	1,00	0,50	0,75	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,50	1,00	0,50	1,00	0,50	1,00	1,00		
IND007	0,75	0,50	0,25	0,50	0,75	0,75	0,50	0,25	0,25	0,50	0,75	0,25	0,25	0,25	0,25	0,75	0,50	0,25	0,50	0,75	0,50	0,25	0,50	0,50	0,25	0,75	0,75	0,50	0,25	0,75	0,25	0,75	0,25	0,75	0,75	1,00		
IND008	1,00	1,00	1,00	0,50	0,75	1,00	0,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00	1,00	1,00	0,00	1,00	1,00	0,50	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,50	1,00	0,75	1,00	0,75	1,00	1,00		
IND009	0,00	0,00	0,75	0,25	0,25	0,25	0,00	0,75	0,25	0,00	0,00	0,00	1,00	0,25	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00	0,25	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,25	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,50	1,00	1,00	
IND010	1,00	0,25	0,25	0,00	1,00	1,00	0,00	1,00	1,00	0,00	1,00	0,50	0,00	1,00	1,00	0,00	0,50	1,00	0,50	1,00	0,50	1,00	0,50	1,00	0,00	1,00	1,00	1,00	0,75	0,25	1,00	0,00	1,00	0,00	1,00	1,00		
IND011	0,00	0,00	0,75	0,00	0,50	0,25	0,00	0,75	0,00	0,00	0,00	0,50	0,25	0,00	0,25	0,00	0,25	0,00	0,75	0,00	0,00	0,00	0,25	0,00	0,00	0,25	0,00	0,00	0,25	0,75	0,25	0,00	0,50	1,00	0,00	1,00	1,00	
IND012	0,25	0,25	0,75	0,25	0,25	0,75	0,25	0,75	0,75	0,25	0,25	0,25	0,75	0,25	0,25	0,25	0,25	0,25	0,25	0,25	0,25	0,25	0,25	0,25	0,25	0,25	0,75	0,50	0,25	0,75	0,25	0,25	0,25	0,25	0,25	0,25	0,25	1,00
IND013	0,25	0,75	0,25	0,00	0,00	0,50	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,25	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,25	0,75	0,50	0,00	0,00	0,25	1,00	0,00	0,25	1,00	1,00	1,00	
IND014	1,00	1,00	1,00	0,50	0,00	1,00	0,75	1,00	0,50	0,75	0,50	0,00	0,75	0,50	0,00	1,00	0,50	0,25	0,75	0,75	1,00	0,50	0,50	0,25	0,75	1,00	0,00	0,75	1,00	0,75	1,00	0,50	0,50	0,50	1,00	1,00	1,00	
IND015	0,75	0,75	0,75	0,75	0,00	1,00	0,50	1,00	0,50	0,75	1,00	0,50	1,00	0,50	0,50	0,75	0,75	0,75	0,75	0,75	0,75	0,75	0,75	0,75	1,00	0,50	0,75	1,00	0,75	1,00	0,75	0,75	0,75	0,50	1,00	1,00	1,00	
IND016	0,75	1,00	0,75	0,50	0,00	0,75	1,00	0,75	0,75	0,25	0,25	1,00	1,00	0,50	0,00	0,75	1,00	0,75	0,50	0,25	0,75	1,00	0,75	0,50	0,25	0,75	1,00	0,75	0,75	1,00	0,75	0,75	0,75	0,00	0,25	1,00	1,00	
IND017	0,50	0,00	0,00	0,50	0,00	1,00	0,00	0,00	0,50	0,00	0,50	0,00	0,75	0,00	1,00	0,00	0,00	0,50	0,00	0,50	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,75	1,00	1,00	0,00	0,75	0,50	0,00	0,75	1,00	1,00	
IND018	0,25	1,00	1,00	0,50	0,25	0,50	0,50	0,75	0,50	0,25	0,25	0,50	0,75	0,50	0,25	0,25	1,00	0,75	0,25	0,50	0,25	0,75	0,25	0,50	0,25	0,75	1,00	0,75	0,75	0,50	0,75							