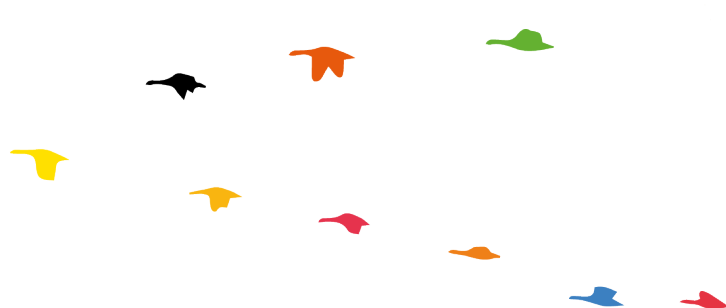


Perspectives et réalités autochtones

dans la formation en **enseignement**, **psychoéducation** et **travail social**

Pistes de mobilisation des perspectives autochtones

FONDEMENTS APPROCHES



Fondements et approches – Éducation

Partage d'expérience :

Diane Campeau et Manouchka Otis.

Production :

Emmanuelle Aurousseau, Christine Couture et Marilyne Soucy.

Validation :

Émilie Hébert-Houle, Sammy Kistabish, Glorya Pellerin, Julie Rock et Danielle Rousselot.

PERSPECTIVES ET CONTEXE

L'éducation pour la vérité et la réconciliation implique de mobiliser et de reconnaître la valeur des savoirs, des perspectives, des cultures et des histoires autochtones dans le système scolaire (Commission de vérité et réconciliation du Canada, 2012).

Afin de promouvoir une attitude d'humilité culturelle et d'ouverture au dialogue des savoirs (Blanchet, Lavoie, Legault, Edward et Lepage, 2024), il est important d'amener les futures personnes enseignantes à reconnaître la valeur éducative des savoirs autochtones et de les inviter à mobiliser les approches autochtones afin d'enrichir et d'élargir les courants classiques d'apprentissage (béhaviorisme, constructivisme, socioconstructivisme, humanisme, etc.).

En effet, les modèles autochtones de développement et d'apprentissage reposent sur des épistémologies qui entrent en résonance avec certaines idées constructivistes, tout en offrant des visions enrichies des apprentissages enracinés dans les relations, le territoire et la communauté.

Dimensions de la compétence 15 :

- Valoriser la culture, la langue, le territoire et les savoirs autochtones en milieu scolaire ainsi que dans les relations avec la famille et la communauté.
- Utiliser des pratiques pédagogiques et des modes d'évaluation adaptés au mode d'apprentissage autochtone.
- Intégrer des modes d'apprentissage culturellement signifiants dans la classe et sur le territoire.
- S'engager dans un processus d'apprentissage continu en tant que personne apprenante plutôt que comme expert.

Compétences professionnelles

C1 : Agir en tant que médiatrice ou médiateur d'éléments de culture.

C3 et C4 : Planifier et mettre en œuvre des situations d'enseignement et d'apprentissage.

C5 : Évaluer les apprentissages.

C8 : Soutenir le plaisir d'apprendre.

OBJETS DE FORMATION SUGGÉRÉS PAR LES COCHERCHEURS DES PREMIERS PEUPLES

L'éducation autochtone considère l'apprentissage comme un processus global qui intègre les dimensions **spirituelle, émotionnelle, physique et intellectuelle** dans une vision où tout est interconnecté. Ce processus prend vie dans le contexte des liens avec la **famille**, la **communauté** et l'environnement (Carpena-Méndez, Virtanen et Williamson, 2022; Jaiswal, Mahavidyalaya, Nagar et Kanpur, 2025; Meixi, Moreno-Dulcey, Alcalá, Keyser et Elliott-Groves, 2022). **L'approche communautaire** met l'accent sur les apprentissages collectifs, les responsabilités et le soutien partagés (Good, Sims, Clarke et Russo, 2020; Mesinas et Casanova, 2023; Sun et al., 2022).

Selon une vision holistique du monde et de la vie en général, toutes les actions et les décisions entraînent des répercussions sur les générations futures, soulignant la responsabilité envers la famille, la communauté et le territoire. Les **valeurs**, la **spiritualité**, les pratiques éducatives, la **langue** et la **culture** sont transmises à travers les liens familiaux et communautaires (Tom, Sumida Huaman et McCarty, 2019).

Les **pensionnats** visaient à assimiler les Premiers Peuples en brisant la **relation individu-famille-communauté** et en coupant les liens culturels et identitaires transmis par l'éducation traditionnelle (Bombay, Matheson et Anisman, 2014). Ces politiques ont engendré des **conséquences intergénérationnelles** durables qui marquent encore les **communautés**. La reconstruction des **identités** autochtones passe par la revitalisation des **langues** et des **cultures**, ainsi que par une éducation fondée sur les **valeurs** et les **savoirs** traditionnels (Crouch, GreyWolf et Andrew, 2025; Pooyak et al., 2023; Rowe et al., 2019).

SUGGESTIONS POUR LA FORMATION

1. Expliquer pourquoi il est important de mobiliser les perspectives autochtones

- Obligation légale et éthique (appels à l'action de la Commission de vérité et réconciliation [CVR], notamment l'appel 62 sur la formation des personnes enseignantes).
- Reconnaissance des épistémologies autochtones qui viennent enrichir les théories d'apprentissage occidentales.
- Préparation des futures personnes enseignantes à œuvrer en contexte de diversité culturelle.
- Décolonisation des savoirs scolaires.

2. Postures à adopter

- Humilité culturelle et reconnaissance des limites de ses propres connaissances.
- Partenariat avec les communautés autochtones.
- Appréciation culturelle plutôt qu'appropriation culturelle.
- Approche critique envers les cadres théoriques occidentaux dominants.

Mobilisation dans les courants d'apprentissage

Les visions autochtones conçoivent l'apprentissage comme un processus relationnel qui naît de l'interconnexion entre la famille, la communauté, la nature et le monde spirituel. Ces perspectives sont représentées par la roue de médecine, qui revêt une grande importance pour les communautés autochtones, puisqu'elle offre un cadre holistique d'équilibre et d'interconnexion. Il en existe de nombreuses déclinaisons propres à chaque nation, avec des significations, des couleurs et des enseignements qui varient selon les cultures autochtones. Un modèle est fourni dans l'image suivante :

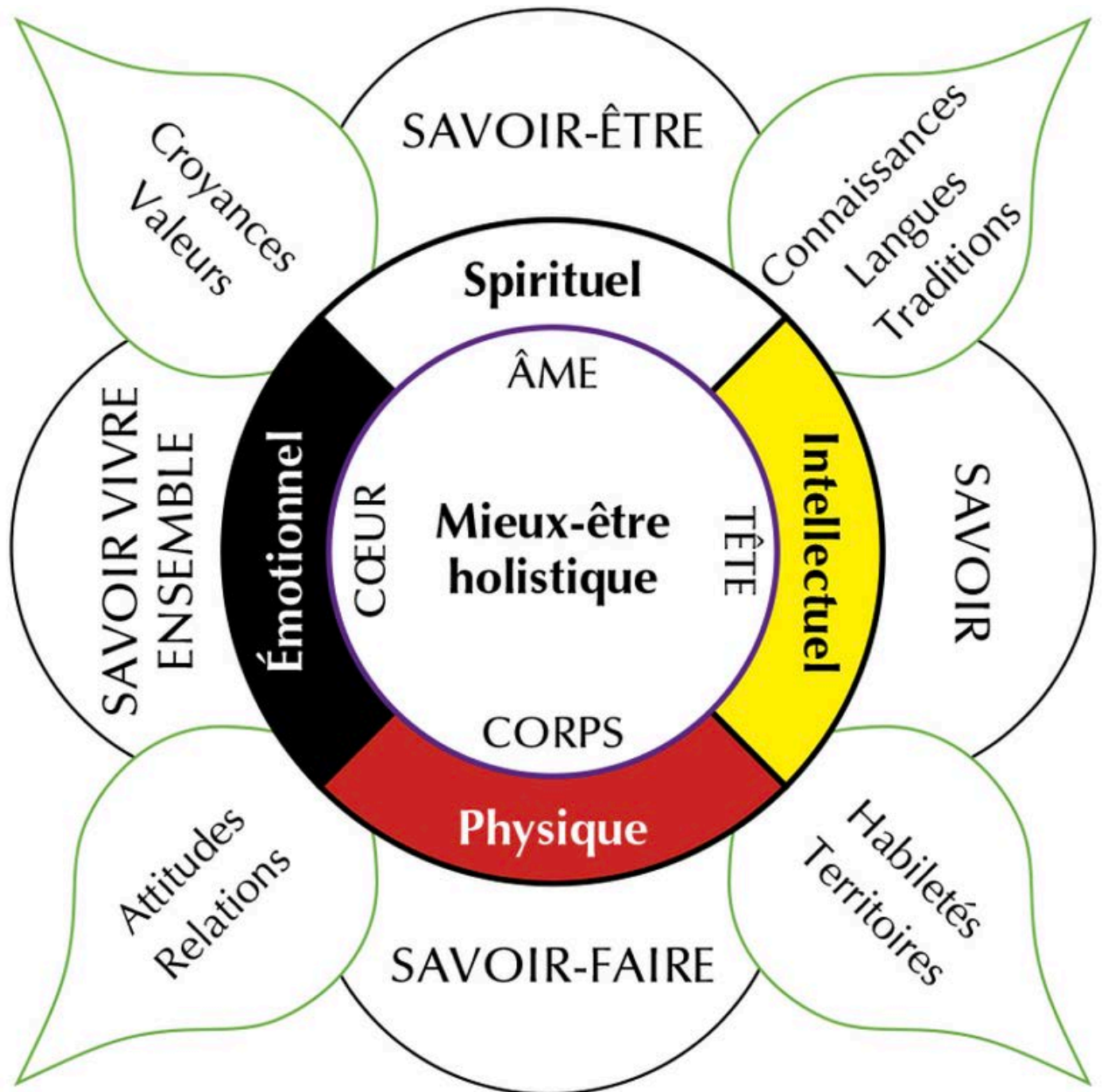


Figure 1 : Roue de médecine (Blanchet, Dana et McKenzie, 2024)

CADRES ÉPISTÉMOLOGIQUES AUTOCHTONES

Les savoirs et perspectives autochtones ont longtemps été dénigrés, marginalisés ou subordonnés aux cadres de connaissances occidentaux. Or, comme le souligne la Commission de vérité et réconciliation du Canada (CVR, 2015), un pas fondamental vers la réconciliation consiste à reconnaître pleinement ces épistémologies comme des systèmes de connaissances à part entière, fondés sur des siècles d'observation et intimement liés à des modes de vie ancrés dans des relations étroites avec le territoire. Il ne s'agit pas de les réduire à des expressions culturelles ou folkloriques, mais de reconnaître leur contribution essentielle aux savoirs de l'humanité, notamment dans la manière dont ils façonnent les relations entre les êtres humains et avec leur environnement.

Les cadres explicatifs de l'apprentissage autochtones diffèrent profondément des modèles occidentaux dominants. Plutôt que de chercher à modéliser des mécanismes cognitifs internes, ils décrivent comment l'apprentissage émerge, circule et se transforme au sein de relations vivantes, marquées par la participation, l'engagement, la responsabilité et l'inscription dans une temporalité longue (Wilson, 2008; Battiste, 2013). Dans cette perspective, le savoir n'existe pas isolément : il naît de relations entre les personnes, avec le territoire, avec la communauté, ainsi qu'avec les générations passées et futures. Pour la personne enseignante, cela implique un changement de posture fondamental : il ne s'agit plus principalement de transmettre des contenus, mais de créer les conditions permettant à la connaissance d'émerger de ces relations.

Concrètement, cette approche se décline selon trois orientations complémentaires. Premièrement, la connaissance est toujours située et enracinée : elle n'est ni abstraite ni universelle, mais liée à un lieu, à une langue, à une histoire et à une communauté vivante (Ermine, 2007; Little Bear, 2000). Deuxièmement, apprendre signifie entrer en relation : l'apprentissage se développe avec d'autres personnes, notamment les aîné(e)s, et avec le territoire, selon des visions du monde propres à chaque nation, tout en partageant certaines valeurs transversales, comme l'holisme (Wilson, 2008). Enfin, le savoir engage une responsabilité éthique : acquérir une connaissance crée une obligation envers ceux et celles qui l'ont transmise, envers la communauté et envers le monde (Wilson, 2008). Des approches pédagogiques comme le double regard/Etuaptmumk illustrent cette complémentarité en proposant de mobiliser conjointement les forces des savoirs autochtones et occidentaux, sans hiérarchie (Marshall, Marshall et Bartlett, 2012).

Ainsi, sans avoir à maîtriser l'ensemble des paradigmes autochtones, la personne enseignante est appelée à reconnaître les valeurs fondamentales de relation, de réciprocité et de responsabilité qui les sous-tendent, et à les laisser guider ses choix pédagogiques : qui est invité à enseigner, quelles connaissances sont légitimées, et comment l'apprentissage est-il reconnu et évalué?

La figure suivante présente six cadres épistémologiques autochtones qui expliquent comment se réalise l'apprentissage au sein d'un monde vivant et interrelié. Traversés par le principe de redevabilité relationnelle, ces cadres forment un ensemble cohérent enraciné dans une conception holistique de la personne apprenante, représentée au centre par les quatre dimensions constitutives de l'être (mentale, émotionnelle, physique et spirituelle), rappelant que l'apprentissage n'engage jamais qu'une seule facette de la personne, mais la mobilise tout entière dans ses relations au monde.



Les éléments théoriques qui viennent soutenir les pédagogies autochtones décrivent l'apprentissage comme un processus relationnel, situé et continu qui émerge de la participation active à des communautés humaines et territoriales, de l'interprétation des récits, de l'expérience vécue et de prise en charge progressive des responsabilités. Ils abordent l'apprentissage non pas comme un mécanisme interne isolé, mais bien comme une transformation progressive des relations, des rôles et des engagements de la personne au sein d'un monde vivant.

Cadre transversal : la redevabilité relationnelle (Ahenakew, 2023; Wilson, 2020)

Ce n'est pas un cadre explicatif isolé, mais le **principe qui traverse tous les autres**. Cette perspective rend possibles toutes les autres formes d'engagement. Elle est la condition du respect, de la réciprocité, du consentement et de la confiance.

PRINCIPES CLÉS

Le savoir n'appartient à personne, il émerge de relations, il circule entre elles, et il engage des responsabilités envers elles : on ne peut pas recevoir quelque chose qui appartient à la relation sans en devenir gardien, sans en être redevable envers ceux et celles qui l'ont rendu possible.

La personne enseignante est responsable de la qualité des liens : enseigner, c'est agir dans et sur un réseau de relations, pas simplement transférer un contenu.

Enseigner et évaluer sont des actes de responsabilité relationnelle : avant tout, ce n'est pas la performance d'un individu que l'on évalue, mais bien la qualité de son engagement dans les relations diverses qui ont rendu possibles ses apprentissages.

Ce cadre transversal explique pourquoi apprendre implique toujours un engagement envers les autres, pourquoi le savoir crée des obligations éthiques envers ceux et celles qui l'ont transmis, et pourquoi aucune transmission de connaissances n'est neutre ou sans conséquences relationnelles.

Apprentissage par la participation relationnelle (Kennedy et al., 2020; Wilson, 2020)

PRINCIPES CLÉS

L'apprentissage se produit par **l'engagement actif et progressif dans des relations significatives**, plutôt que par l'acquisition directe de connaissances formalisées.

Ce que ce cadre explique

- Comment on apprend en observant, en accompagnant, en aidant.
- Comment le savoir se développe à travers :
 - » l'imitation non prescrite,
 - » la répétition située,
 - » l'ajustement progressif à un contexte relationnel.

L'apprentissage est envisagé comme une entrée progressive dans une communauté de pratiques. La reconnaissance du savoir émerge de la relation et de la participation, plutôt que de la démonstration formelle des connaissances acquises.

Apprentissage expérientiel situé et territorial (Betasamosake Simpson, 2014; UNESCO, 2021)

PRINCIPES CLÉS

L'apprentissage se tisse parce que l'on est **engagé dans des lieux, des cycles, des saisons et des pratiques concrètes.**

Ce que ce cadre explique

- Pourquoi le savoir est indissociable :
 - » du territoire,
 - » du moment,
 - » de la situation vécue.
- Comment la répétition des expériences dans un même lieu approfondit la compréhension.
- Pourquoi la connaissance ne peut pas être totalement transférée hors contexte.

L'apprentissage est envisagé comme le résultat d'une interaction continue et profonde avec le milieu : le territoire, les saisons, les êtres vivants. Il n'est pas perçu comme une progression abstraite vers l'acquisition de savoirs détachés de tout contexte.

Apprentissage par le récit (narratif et interprétatif) (Grigoriu, 2022; UNESCO, 2021)

PRINCIPES CLÉS

L'apprentissage se produit par **l'écoute, l'interprétation et la réinterprétation des récits au fil du temps.** Les récits oraux autochtones ne se concluent pas par une morale explicite, ce qui laisse aux participants le soin de déduire les enseignements. Une compréhension holistique de ces récits peut ne se manifester que bien plus tard dans le cheminement de la personne apprenante.

Ce que ce cadre explique

- Comment un même récit peut produire des apprentissages différents selon l'âge, l'expérience et la responsabilité de la personne.
- Pourquoi le sens n'est pas livré explicitement, mais appelé à mûrir.
- Comment le récit agit comme une forme de théorie relationnelle et morale.

L'apprentissage qui en découle n'est pas instantané : il se déploie dans le temps, au rythme des expériences vécues et des relations tissées. Ainsi, un même récit pourra être compris différemment selon la place qu'occupe la personne dans sa communauté et le chemin qu'elle a parcouru.

Apprentissage intergénérationnel (Boucher, 2005; Julie Burns Ross, 2016)

PRINCIPES CLÉS

L'apprentissage est enchâssé **dans un continuum générationnel** où le savoir circule entre passé, présent et futur.

Ce que ce cadre explique

- Pourquoi les aîné(e)s jouent un rôle central sans être des « instructeurs » au sens formel.
- Comment l'apprentissage repose sur :
 - » l'observation prolongée,
 - » l'écoute respectueuse,
 - » la reconnaissance graduelle des responsabilités.
- Pourquoi certaines connaissances sont transmises tardivement ou conditionnellement.

L'apprentissage est lié à la maturité relationnelle. La capacité à entrer en relation de manière respectueuse, à écouter, à observer et à assumer des responsabilités envers les autres détermine l'accès au savoir plutôt que l'âge chronologique ou les aptitudes cognitives mesurables.

Apprentissage par engagement responsable (learning through responsibility) (Kirkness ET Barnhardt, 2016; Wilson, 2020)

PRINCIPES CLÉS

Le savoir se construit à mesure que l'on assume une responsabilité véritable envers le monde et ceux et celles qui l'habitent.

Ce que ce cadre explique

- Comment l'accès au savoir est lié à ce que l'on est prêt(e) à faire avec ce savoir.
- Pourquoi certaines connaissances ne peuvent être transmises sans engagement éthique.
- Comment l'apprentissage transforme l'identité et la place dans la communauté.

L'apprentissage est ici envisagé comme une **transformation du rôle de la personne**, pas seulement de ses connaissances. De plus, le savoir n'est pas abstrait : il est orienté vers l'action dans le monde réel. On apprend parce qu'on est responsable de quelque chose : une communauté, une langue, un territoire, et c'est cette responsabilité qui donne un sens et une direction à l'apprentissage.

Apprentissage cérémoniel (au sens explicatif et non ritualiste) (Barkaskas ET Gladwin, 2021; Wilson, 2020)

PRINCIPES CLÉS

L'apprentissage se produit dans des contextes marqués par une **intention, une attention et une reconnaissance explicite des relations engagées.**

Ce que ce cadre explique

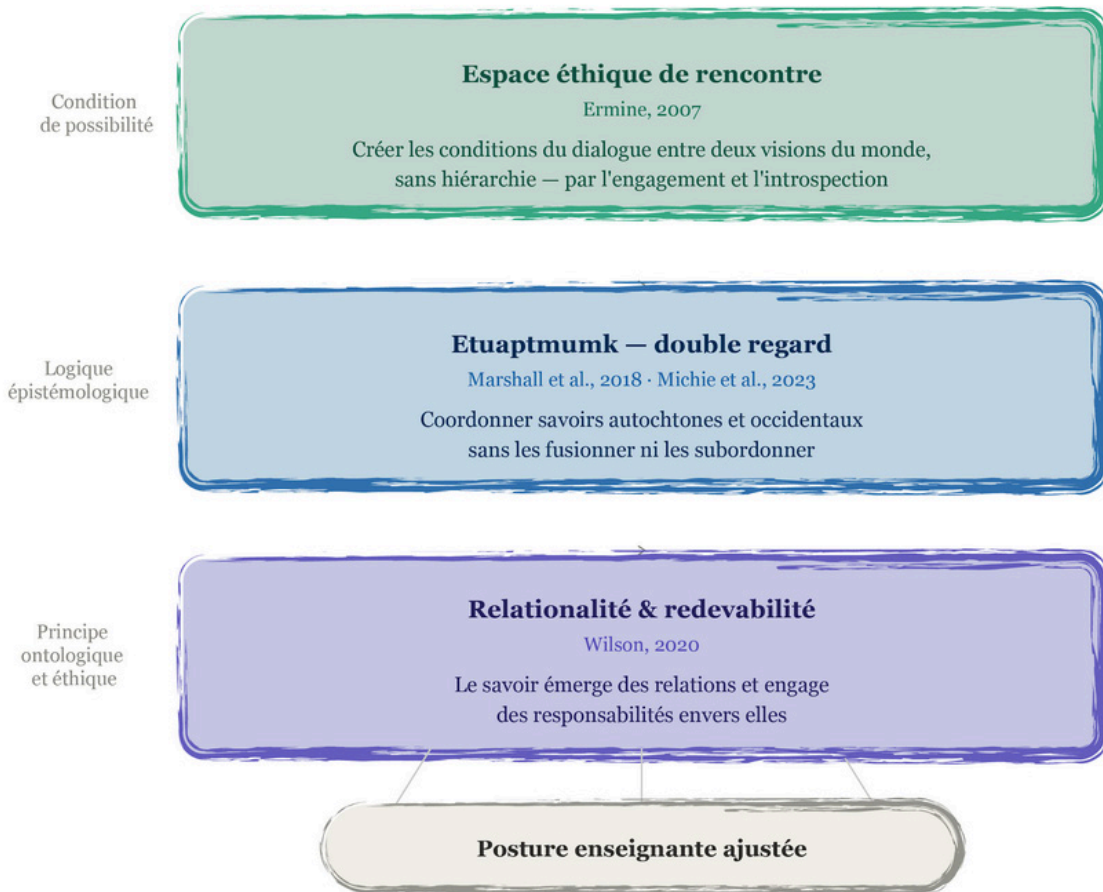
- Pourquoi certaines situations produisent une compréhension durable.
- Comment l'apprentissage est renforcé par :
 - » la reconnaissance des sources du savoir,
 - » l'inscription dans une continuité collective,
 - » l'engagement émotionnel et spirituel.

L'apprentissage est envisagé comme un événement relationnel important : ce qui s'apprend durablement n'est pas ce qui a été répété ou mémorisé, mais ce qui a été vécu dans un contexte chargé de sens, d'émotions, où les relations présentes donnaient au moment toute sa signification.

Principes éthiques et relationnels guidant les pratiques pédagogiques mobilisant des savoirs autochtones

À partir de ce cadre transversal de la redevabilité relationnelle, et des cadres explicatifs sous-jacents se dégagent des principes pédagogiques structurants qui orientent la mise en œuvre concrète des apprentissages.

La figure suivante présente trois principes pédagogiques structurants organisés selon une progression en strates qui part de la condition pratique rendant possible le dialogue jusqu'au fondement éthique et ontologique qui lui donne son sens : les principes s'articulent dans un ordre logique, chacun reposant sur celui qui le précède.



Au-delà de leur complémentarité, ces principes s'enroulent autour d'une même conviction : enseigner n'est pas transmettre un contenu, mais bien engager une relation. L'ajustement de la posture enseignante qui en découle est une orientation éthique où la personne enseignante se doit de créer les conditions du dialogue, d'apprendre à adopter deux regards différents et d'avoir conscience que le savoir qui émerge dans la relation engage mutuellement tous ceux et celles qui participent à sa construction.

Ces principes ne visent pas à prescrire des pratiques, mais à guider la posture enseignante pour soutenir la mobilisation d'approches pédagogiques autochtones de manière cohérente et respectueuse en dépassant une portée superficielle.

Incidence sur les approches pédagogiques

Ces perspectives autochtones de l'apprentissage holistique, circulaire et culturellement enraciné mettent en avant l'expérience vécue, la dimension spirituelle et collective, ainsi que la relation au territoire. Elles viennent enrichir les approches occidentales en enseignement, invitant ainsi à concevoir l'apprentissage comme un processus vivant, interconnecté et relationnel, plutôt que strictement individuel ou disciplinaire.

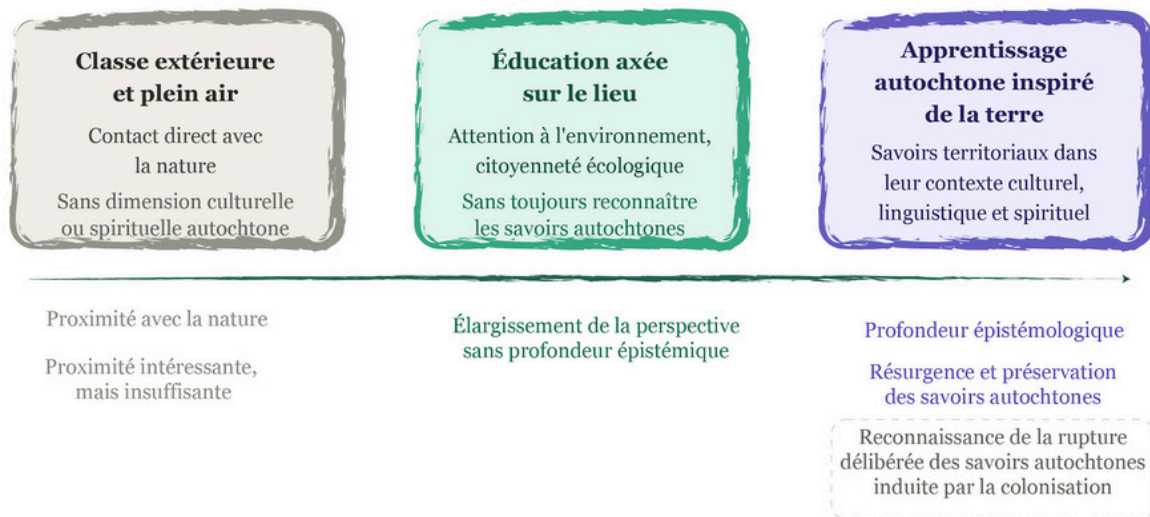
Pour la formation à l'enseignement, ces fondements ouvrent la voie à des pédagogies holistiques, expérientielles, culturellement pertinentes et ancrées dans la communauté. Ces éléments permettent aux futures personnes enseignantes de développer des pratiques inclusives et sensibles au bien-être du vivant dans son ensemble, enrichissant ainsi leur compréhension des multiples façons d'apprendre.

La figure suivante (Aurousseau, 2024) illustre concrètement ces incidences en rendant visibles les éléments fondamentaux des pédagogies autochtones, depuis leurs fondements épistémiques jusqu'aux approches qu'elles rendent possibles.

Des approches pédagogiques ancrées dans le territoire et le vivant

Plusieurs des pratiques évoquées dans la figure (les sorties en territoire, la pêche, la chasse, la cueillette) renvoient à une pédagogie tournée vers l'extérieur et l'expérience directe. Cajete et Little Bear (2000) y voient une forme d'apprentissage fondée sur l'immersion dans le monde naturel. Mais sortir ne suffit pas : la proximité avec la terre ne respecte les principes d'apprentissage autochtone que lorsqu'elle s'accompagne d'une transmission culturelle, spirituelle et relationnelle. Wilson propose à cet égard de concevoir l'apprentissage inspiré de la terre comme un continuum.

Continuum de l'apprentissage inspiré de la terre (Wilson, 2020)



À une extrémité, les activités en plein air et la classe extérieure offrent un contact direct avec la nature, mais sans nécessairement mobiliser les dimensions culturelles, spirituelles ou épistémologiques autochtones. C'est une proximité intéressante, mais insuffisante si elle n'est pas accompagnée d'une transmission plus profonde des savoirs qui y sont enracinés.

Plus loin sur ce continuum, l'éducation axée sur le lieu élargit la perspective en formant des personnes apprenantes attentives à leur environnement et capables d'en prendre soin, sans pour autant reconnaître toujours les systèmes de connaissances culturelles, spirituelles et relationnelles qui s'y sont développés au fil des générations.

À l'autre extrémité se situe l'apprentissage autochtone inspiré de la terre dans sa pleine signification : celui qui intègre les savoirs territoriaux dans leur contexte culturel et linguistique, et qui participe activement à la préservation des langues, des perspectives et des modes de vie autochtones. C'est aussi une reconnaissance de la rupture délibérée des systèmes de connaissances autochtones induite par les politiques ayant restreint l'accès aux territoires, aux lieux sacrés, à la langue et à la culture.

Le territoire, dans cette perspective, n'est ni un décor ni un support didactique secondaire : il est le lieu premier de la connaissance, une entité vivante et relationnelle avec laquelle la personne apprenante entretient une relation active et responsable (Betasamosake Simpson, 2014; Kimmerer, 2013; Otis, 2026).

Alors, apprendre, c'est d'abord être en relation avec le monde et pas uniquement l'observer ou le décrire (Wilson, 2020).

Pour les futures personnes enseignantes, cela ouvre la voie à des pratiques pédagogiques qui sortent de la classe et qui reconnaissent le territoire comme un espace d'apprentissage légitime, porteur de savoirs qu'aucun manuel scolaire ne peut contenir.

Cette orientation se concrétise dans la pédagogie du lieu (Campeau, 2021), qui conçoit le territoire, la terre, comme un coenseignant à part entière : les expériences situées et incarnées rendues possibles favorisent la transmission de la langue, des savoirs culturels et du bien-être, tout en renforçant le lien respectueux entre les élèves et leur environnement.

Simpson (2014) élargit encore cette perspective en affirmant que la terre constitue une pédagogie en soi essentielle à la résurgence des savoirs autochtones : une pédagogie holistique, intergénérationnelle et interspécifique, inscrite dans les cycles écologiques du lieu. Sans ce contexte, marcher, observer, récolter, dialoguer avec une personne porteuse de savoir vient enraciner le savoir dans l'expérience vécue, créer du sens et favoriser l'intégration de compétences intersdisciplinaires.

Des approches transmissives et narratives

Les histoires et légendes orales, les cérémonies ainsi que les rencontres avec des personnes porteuses de savoirs (Battiste, 2013 et 2017) constituent un second registre d'approches pédagogiques fondé sur la transmission orale et intergénérationnelle (Wilson, 2020). Ces pratiques reposent sur une épistémologie où le savoir n'est pas accumulé dans des textes ou des institutions, mais plutôt incarné dans des personnes, des récits et des rituels vivants, avec une dimension relationnelle (Archibald, 2008). La légitimité du savoir est tout aussi valable et repose sur un enracinement dans la mémoire collective. Mobiliser de telles approches en formation à l'enseignement permet d'élargir les sources de savoir et de reconnaître la valeur pédagogique des voix communautaires et des récits culturels.

Des approches collectives et communautaires

Les pédagogies autochtones valorisent la coconstruction des savoirs, l'entraide et l'appartenance à une communauté apprenante – incluant les liens au vivant et au territoire plutôt que des approches centrées sur la performance individuelle.

Les cercles de partage, les projets communautaires et l'artisanat renvoient à une pédagogie collective dans laquelle apprendre est un acte davantage social qu'individuel (Archibald, 2008). Le savoir se construit dans, par et pour la communauté, ce qui implique que l'apprentissage engage une responsabilité envers les autres et non seulement un développement personnel (Betasamosake Simpson, 2014). Cette dimension est cohérente avec les travaux de Wilson (2020), pour qui la relation est elle-même une méthode de connaissance. Pour la formation à l'enseignement, ces approches rappellent que la classe est une communauté et que les

apprentissages les plus significatifs se construisent souvent dans l'échange, le partage et l'engagement collectif.

Des approches expérientielles, imitatives et observationnelles

Les trois modalités d'apprentissage envisagées (observation, imitation et expérience) forment les bases d'une pédagogie où la personne apprenante s'engage progressivement au sein de la communauté. Ces approches s'inscrivent dans une vision où l'apprentissage incarné et expérientiel se développe dans l'action et la participation au monde (Cajete, 1994), précédant souvent la formalisation théorique (Lave et Wenger, 1991). Battiste (2017) utilise l'expression « nourishment of the learning spirit », qui représente une conception de l'apprentissage qui nourrit l'être dans sa totalité selon les visions holistiques autochtones. Ces modalités invitent les futures personnes enseignantes à concevoir l'apprentissage comme un processus vivant, incarné et interconnecté, plutôt que strictement cognitif ou disciplinaire. Cela favorise différentes approches pédagogiques, notamment :

- les pédagogies enracinées dans le territoire, comme la pédagogie du lieu (Campeau, 2021);
- les pédagogies centrées sur l'action, telles que la pédagogie expérientielle (Balleux, 2000);
- les pédagogies fondées sur la narration, comme la pédagogie du récit (Grigoriou, 2016);
- les pédagogies reposant sur l'immersion dans des environnements porteurs de sens, par exemple la pédagogie immersive (MacDowell et Lock, 2022). L'immersion y est envisagée comme une expérience vécue mobilisant l'identité de la personne apprenante, tout en sollicitant son engagement cognitif, émotionnel et psychomoteur.

Une conception circulaire

Le cercle occupe une place centrale dans les visions autochtones du monde et de la vie. Transposée au domaine éducatif, cette conception circulaire de l'apprentissage invite à revisiter les savoirs à différentes profondeurs et selon une dynamique itérative et relationnelle. Elle s'apparente à une spirale de sens au sein de laquelle les connaissances se transforment et s'enrichissent continuellement au gré des expériences, des relations et des contextes (Cajete, 1994; Archibald, 2008). Cette conception s'inscrit dans une épistémologie où le temps, le savoir et l'expérience sont pensés de manière cyclique, en cohérence avec les rythmes du vivant (Battiste, 2013; Simpson, 2017), s'opposant ainsi à la vision occidentale dominante d'un apprentissage linéaire, cumulatif et orienté vers des objectifs prédéfinis.

Sur le plan pédagogique, elle valorise des dispositifs favorisant le retour réflexif et l'approfondissement progressif – cercles de partage, récits, expériences répétées dans des contextes variés – tout en invitant la formation à l'enseignement à concevoir les apprentissages comme des trajectoires évolutives où la compréhension se construit dans la durée, par itérations successives.

Des fondements épistémiques transversaux

Au bas de la figure, les racines symbolisent les valeurs soutenant toutes ces approches : relations, respect, mémoire, histoire, communauté, spiritualité.

Ces mots vont au-delà d'un ensemble de valeurs : ils ouvrent la porte du savoir lui-même. Connaître dépasse la simple accumulation de savoir pour envisager d'autres dimensions. Il ne peut alors y avoir de connaissance sans relations honorées, sans respect pour ce qui est étudié, sans enracinement dans la mémoire et l'histoire partagées.

La finalité de ces approches est double : offrir un chemin pour découvrir ses passions et ses champs d'intérêt, mais aussi enrichir et transformer la vie de la personne apprenante. Cette double visée révèle une conception de l'éducation qui dépasse la transmission de compétences ou de contenus disciplinaires pour englober le développement de l'être dans toutes ses dimensions : physique, émotionnelle, spirituelle et mentale (Toulouse, 2016).

Enseigner : un acte éthique

Le principe de relationalité, symbolisé par les deux mains qui se joignent, confère à l'apprentissage une dimension éthique explicite, car il positionne l'acte d'enseigner non plus comme une simple transmission de savoirs, mais comme un engagement envers l'autre. Dans cette perspective, « apprendre » implique un rapport responsable au monde : aux personnes, aux savoirs, aux territoires et aux communautés. Cela rejoint l'idée de care (Nels Noddings) où toute relation éducative est une relation de sollicitude dans laquelle la personne enseignante ne peut pas rester indifférente aux conséquences de ses choix sur ceux et celles qu'elle accompagne.

Pour les personnes étudiantes en éducation, cela signifie concrètement que l'enseignement est toujours un acte éthique qui engage trois dimensions interdépendantes :

- **Les relations qu'il crée** : chaque interaction pédagogique inclut ou exclut, valorise ou marginalise des identités et des appartenances.
- **Les responsabilités qu'il porte** : la personne enseignante exerce un pouvoir réel sur les savoirs transmis, les voix entendues et les perspectives légitimées.
- **Les impacts de ses choix pédagogiques** : ces choix entraînent des conséquences concrètes sur des élèves réels, inscrits dans des communautés et des territoires précis.

De ces perspectives découlent des implications concrètes pour les pratiques pédagogiques et la formation à l'enseignement.

Une ouverture à d'autres traces d'apprentissage

La posture de Wilson (2020) invite à voir l'apprentissage non pas seulement dans des productions individuelles (examens, tests, résumés, exercices), mais dans :

- des récits,
- des contributions à un groupe,
- des liens établis,
- des gestes de responsabilité ou de réciprocité,
- des rétroactions, des commentaires, des observations, le soutien de pairs ou de la communauté. Ces retours montrent que l'apprentissage a eu un effet relationnel.

Par exemple : une personne étudiante réalise un projet avec une école ou un organisme.

- Ses pairs disent : « Ta contribution nous a aidés à comprendre... »
- L'organisme partenaire lui dit : « Ton implication a vraiment apporté quelque chose à notre démarche. »

Ces retours deviennent alors des **preuves d'apprentissage** au même titre qu'un travail écrit.

Pour de futures personnes enseignantes, cela ouvre la porte à :

- des évaluations plus authentiques,
- des pratiques pédagogiques enracinées dans le vécu et les relations,
- une vision de la réussite qui n'est pas uniquement mesurable par des outils standardisés.

Une perspective inclusive et culturellement pertinente

Reconnaître la pluralité des épistémologies conduit à des pratiques inclusives qui valident les référents culturels des élèves comme ressources pédagogiques légitimes.

Une telle vision prépare les personnes étudiantes à enseigner dans une perspective inclusive et culturellement pertinente.

Comprendre la relationalité et la redevabilité, c'est aussi apprendre à :

- reconnaître les savoirs autochtones comme des savoirs légitimes;
- enseigner d'une manière qui respecte la diversité des épistémologies;
- créer des environnements éducatifs où les relations sont au cœur des apprentissages.

Cela développe chez les futures personnes enseignantes une capacité essentielle : **penser l'apprentissage dans des cadres pluriels**, ce qui est fondamental pour répondre aux besoins d'élèves issus de cultures et de réalités différentes.

Des approches interdisciplinaires

La vision holistique autochtone remet en question le découpage cloisonné des savoirs et invite à mobiliser des approches transversales où les apprentissages s'articulent entre eux tout en étant porteurs de sens global plutôt que de compétences isolées.

L'enseignement se basera sur des projets intégrateurs (pédagogie du projet), des pratiques réflexives.

Puisque l'apprentissage mobilise toutes les dimensions de la personne (émotionnelle, physique, spirituelle, intellectuelle), les approches pédagogiques doivent :

- mobiliser des activités qui engagent aussi le corps, les émotions et la créativité;
- favoriser des démarches qui donnent du sens et une direction à l'apprentissage;
- offrir des espaces de réflexion personnelle et collective.

Quelques pistes de mobilisation des savoirs et perspectives autochtones

La figure suivante illustre concrètement comment le territoire peut constituer un point d'ancrage transversal pour la mobilisation de perspectives autochtones dans les savoirs scolaires. Pensé au-delà du seul territoire autochtone au sens strict, il y est envisagé comme un espace de sens, de relations et de savoirs vivants à partir duquel peuvent s'articuler des pistes pédagogiques culturellement pertinentes. On y voit ainsi comment des éléments tels que les modes de vie et traditions, les objets culturels, la littérature des Premiers Peuples, les arts ou encore la vie en territoire peuvent nourrir des apprentissages en univers social, en science et technologie, en mathématique, en arts ou en éducation physique et à la santé.

Nombre de ces pistes débordent les frontières d'une seule discipline : la cueillette, la chasse ou le sapinage convoquent à la fois les sciences, les mathématiques, l'univers social et l'éducation physique; les récits des aîné(e)s et des personnes porteuses de savoirs touchent simultanément aux langues, à l'univers social et aux arts. Cette transversalité reflète la nature même des savoirs autochtones, fondamentalement holistiques et non compartimentés, et invite à concevoir leur mobilisation en contexte scolaire dans une perspective résolument interdisciplinaire. Cette mise en correspondance entre savoirs autochtones et disciplines scolaires témoigne ainsi de la richesse et de la faisabilité d'une intégration qui ne relève pas de l'ajout superficiel, mais d'un véritable enrichissement des curriculums par des perspectives situées, relationnelles et porteuses de sens.

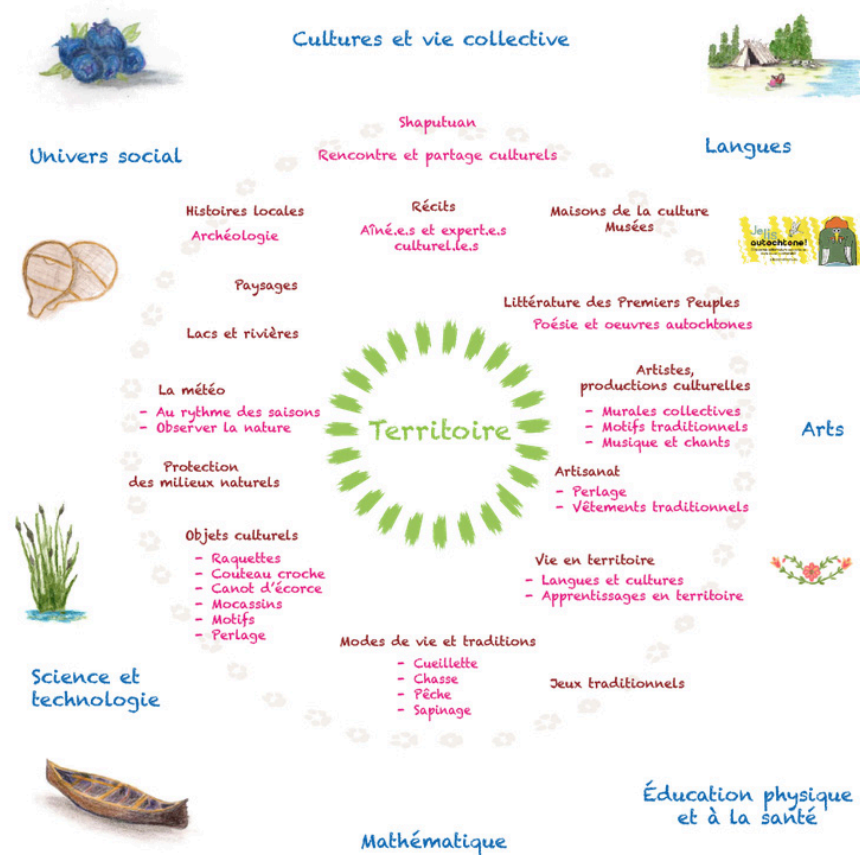


Figure 4 : Mobilisation des perspectives autochtones (Aurousseau, 2024)

QUELQUES APPROCHES PÉDAGOGIQUES PERTINENTES

Concrètement, les approches proposées cohérentes avec les perspectives autochtones peuvent être les suivantes :

La pédagogie du projet (Papp, 2020)

En choisissant un thème signifiant, on vient tisser plusieurs disciplines. L'élève apprend la géographie, les sciences, l'histoire, la langue et les mathématiques. Le thème n'est pas un prétexte : il est le cœur qui organise et structure l'enseignement.

Le projet se vit collectivement : les élèves planifient, questionnent, ajustent et réfléchissent ensemble à chaque étape. Cette démarche n'est pas linéaire – elle progresse par allers-retours entre l'action et la réflexion, entre le faire et le comprendre, à la manière d'une spirale.

Exemples :

- l'eau dans notre territoire,
- les migrations,
- la forêt boréale.

La question essentielle (Lenoir ET Sauvé, 1998; McTighe ET Wiggins, 2013)

Il s'agit de partir d'une grande question ouverte, puis de favoriser les éclairages complémentaires apportés par différentes disciplines. La question est toujours ancrée dans une réalité vécue par les élèves et leur communauté : elle n'est pas abstraite; elle appelle une expérience, une enquête, un dialogue. Elle est explorée collectivement : chaque voix enrichit la compréhension commune, et la réponse n'est jamais définitive – elle se construit en cercle, par retours successifs, au fil des apprentissages.

Exemple : Qu'est-ce qui nous nourrit (et on ne parle pas uniquement de ce que l'on mange...)?

Les cercles de savoirs interdisciplinaires (Graveline, 1998)

Inspirées des cercles de parole (Bone, 2024), de telles séances organisées en cercle permettent à chaque élève ou groupe d'élèves d'apporter un regard disciplinaire différent sur un même objet d'étude. Le cercle favorise l'équivalence des savoirs et la construction collective. L'objet d'étude est toujours concret et enraciné dans le milieu de vie des élèves (une plante, un cours d'eau, un animal de compagnie, un événement de la communauté) afin que le savoir ne reste pas abstrait, mais qu'il s'enracine dans une expérience partagée. Cette approche est une forme héritée directement des pratiques autochtones de délibération (Gouvernement du Canada, 2023).

L'étude de cas (Lalancette, 2014)

Fonder l'apprentissage dans un enjeu local concret fait simultanément appel aux sciences, aux mathématiques, à la communication, à l'éthique, à la citoyenneté, etc. parce que la vie réelle est naturellement interdisciplinaire.

L'étude de cas se mène en équipe : les élèves débattent, confrontent leurs analyses, révisent leurs hypothèses ensemble. La démarche est circulaire : on revient sur les données, on reconsidère les causes, on affine les solutions, et ce, plutôt que de progresser vers une réponse unique et fermée.

Le cas est toujours choisi dans le milieu de vie des élèves, ce qui ancre l'apprentissage dans une réalité culturellement et géographiquement signifiante.

Exemple : pourquoi la rivière du village est-elle polluée?

Le journal de bord

Inspiré des récits de voyage, des carnets scientifiques ou des récits biographiques, le journal de bord permet de découvrir, de comprendre, d'expliquer, de rapporter, de faire savoir, de partager, de témoigner, de ne pas oublier (Larivière, 2013). Il peut intégrer des mots, des images, des dessins et des émotions (ibid.). En ce sens, il rejoint les visions holistiques de l'apprentissage autochtone. Les élèves y noteront des observations de leur environnement immédiat : territoire au sens large, nature, quartier, communauté. Chaque entrée peut être analysée sous plusieurs angles disciplinaires. Le journal est fondamentalement circulaire : l'élève y revient, le relit, le complète, le réinterprète – les apprentissages s'y déposent en couches successives plutôt qu'en séquence linéaire. C'est à la fois un outil d'écriture, de sciences, d'expression artistique, de développement identitaire et de réflexion (ibid.).

Des moments de partage en cercle ou en dyades permettent de sortir le journal de la sphère individuelle : les élèves témoignent de leurs observations, s'écoutent, partagent et enrichissent mutuellement leurs regards sur le monde.

Apprentissage intergénérationnel (Tagalik et al., 2019)

Inviter des aîné(e)s, des porteurs de savoir, des artisans, des praticiens locaux à partager leurs connaissances. Leurs récits mobilisent naturellement plusieurs disciplines à la fois, sans les nommer, et montrent aux élèves que le savoir vivant est toujours pluriel.

La rencontre elle-même est un acte collectif et relationnel : toute la classe reçoit, écoute, questionne ensemble. Le savoir transmis circule des aîné(e)s vers les élèves, mais aussi en retour, lorsque les élèves partagent ce qu'ils ont appris avec leur entourage ou leur communauté. Ce mouvement de transmission et de réciprocité est au cœur des épistémologies autochtones.

La pédagogie par la nature (Boelen ET Nicolas, 2024; Partoune, 2020)

Sortir de la classe pour apprendre dans et par le milieu naturel, c'est reconnaître que le territoire lui-même est un enseignant. Une sortie en forêt, au bord d'une rivière ou dans un jardin communautaire devient le point de départ d'apprentissages en sciences, en géographie, en mathématiques, en langue et en arts, non pas séquentiellement, mais simultanément. L'élève observe, mesure, nomme, dessine, raconte et questionne dans un même mouvement. Cette approche s'enracine directement dans les épistémologies autochtones pour lesquelles le territoire n'est pas un décor ou un prétexte, mais une source de connaissance vivante, relationnelle et spirituelle (Campeau, 2021).

Lorsque l'on est dehors, le corps est engagé, les sens sont mobilisés et l'expérience précède l'abstraction. Les élèves explorent ensemble, s'entraident pour nommer ce qu'ils observent et

construisent collectivement une compréhension du vivant. La démarche est circulaire : on sort, on revient, on réfléchit, on retourne voir, et chaque retour dans le milieu naturel approfondit et nuance ce qui a été appris. Loin d'être culturellement neutre, cette pédagogie invite à nouer une relation de respect et de réciprocité avec le vivant, une posture que les traditions autochtones portent depuis des millénaires et que l'école contemporaine a souvent oubliée.

Regards croisés — *Etuaptmumk/Two-Eyed Seeing* (Cirkony et al., 2023; Hatcher, Bartlett, Marshall ET Marshall, 2009)

Etuaptmumk invite à apprendre à voir d'un œil avec les forces des savoirs autochtones et, de l'autre, avec les forces des savoirs occidentaux, et à utiliser ces deux regards ensemble au bénéfice de tous (Hatcher *et al.*, 2009). En classe, cette posture se traduit concrètement par :

Une même question : « Pourquoi la forêt change-t-elle? » peut être explorée à la fois par les méthodes scientifiques et par les connaissances écologiques transmises par les aîné(e)s, sans que l'une invalide l'autre.

Cirkony, Kenny et Zandvliet (2023) ont formalisé cette idée dans un cadre pédagogique pour l'enseignement des sciences, montrant que les approches autochtones et occidentales partagent un terrain commun : l'apprentissage centré sur l'élève, l'expérience, le dialogue et la représentation du réel.

Dans ce contexte, il s'agit de comprendre que le monde est complexe et que sa compréhension exige plus d'un seul regard. Alors, les disciplines s'assemblent, les épistémologies se tressent, ce qui permet aux élèves de réaliser des apprentissages en profondeur. Ce croisement de savoirs est collectif : il requiert l'écoute, la réciprocité et la mise en relation. La démarche est aussi circulaire : on revient sur les mêmes questions depuis des angles différents, enrichis chaque fois de nouvelles perspectives.

Etuaptmumk reconnaît que les savoirs autochtones ne sont pas des compléments aux savoirs occidentaux, mais des systèmes de connaissances complets, vivants et pleinement légitimes. Il offre ainsi un cadre pour penser la coexistence et le dialogue des épistémologies en contexte scolaire.

Enjeux pour la formation à l'enseignement

Ces fondements sont particulièrement structurants pour les futures personnes enseignantes : ils les amènent à repenser leur rôle (de transmetteur à accompagnateur), à élargir leur conception de l'apprentissage au-delà du cognitif et à inscrire leurs pratiques dans une responsabilité éthique envers les communautés et le vivant.

Intégrer les épistémologies autochtones en formation à l'enseignement permet de former des personnes praticiennes capables de concevoir l'éducation comme un acte relationnel, culturel et écologique, et non pas uniquement comme une transmission de contenus.

Voici quelques suggestions pour enrichir les perspectives offertes par les paradigmes occidentaux en mobilisant des épistémologies autochtones :

Double regard pour les approches occidentales

Humanisme

- Explorer les convergences : vision holistique de la personne apprenante, importance de la relation bienveillante, valorisation de l'expérience vécue.
- Aborder l'appropriation historique : Maslow a séjourné chez les Siksika (Blackfoot) en 1938 et s'est inspiré de leurs enseignements sur les besoins et le bien-être, mais n'a jamais reconnu cette influence dans ses publications (Bear Chief-Oom Kapis, Choate et Lindstrom, 2022; Blackstock, 2011; Lawrence, 2025).
 - » Comparer la pyramide de Maslow avec le tipi des besoins Blackfoot : alors que Maslow place l'actualisation de soi au sommet (vision individualiste), le modèle Blackfoot place l'actualisation culturelle et la perpétuation culturelle au sommet, reflétant des valeurs communautaires et intergénérationnelles.
 - » Analyser comment Maslow a transformé un modèle collectiviste en théorie individualiste, illustrant un processus d'appropriation coloniale du savoir.
 - » Discuter la tension entre actualisation de soi (individuelle) et actualisation en relation avec la communauté, les ancêtres et le territoire.
- Envisager les cercles d'apprentissage autochtone qui créent des espaces sécuritaires pour l'individu.
- Explorer la mise en tension qui existe entre la perspective d'épanouissement individuel véhiculée par l'humanisme et les valeurs d'interdépendance et de responsabilité collective embrassées par les pédagogies autochtones.
- Souligner l'importance de reconnaître et citer les sources autochtones dans la recherche didactique.

Béhaviorisme

Le béhaviorisme scolaire imposé dans les pensionnats peut être abordé comme une cassure violente avec les pédagogies autochtones centrées sur l'observation, le modelage et la relation (Bousquet et Karl, 2019; MacDonald, Moore, Stone et Buse, 2010).

En effaçant des pédagogies fondées sur l'observation, le modelage et la relation par un dispositif disciplinaire punitif, les pensionnats ont opéré une rupture à la fois pédagogique, culturelle et ontologique, largement documentée aujourd'hui comme une forme de violence coloniale aux effets durables sur les enfants, les familles et les communautés (Dion, Hains, Ross et Collin-Vézina, 2016).

- Analyser de manière critique comment ce paradigme a été utilisé dans les pensionnats autochtones.
- Discuter des impacts intergénérationnels de ces approches coercitives.
- Envisager la rupture avec les méthodes traditionnelles d'enseignement par observation et modélisation des Premiers Peuples.

Cognitivism

Les théories cognitives contemporaines montrent que mémoire, attention et traitement de l'information sont profondément façonnés par les émotions, le contexte et les relations, ce qui converge fortement avec les modes de connaissance autochtone.

- Les pédagogies et épistémologies autochtones sont relationnelles, situées et holistiques : elles articulent savoir, émotion, corps, terre et liens communautaires (Barnhardt et Oscar Kawagley, 2005; Matindike et Ramdhany, 2025; White, 2022).
- Les apprentissages sont ancrés dans des relations (humains, terre, êtres non humains) : cela exploite précisément les mécanismes attentionnels et mnésiques sensibles à la signification affective et contextuelle décrits plus haut (Barnhardt et Oscar Kawagley, 2005; Meixi et al., 2022; Tyng, Amin, Saad et Malik, 2017).
- Les systèmes de relationalité autochtones font de l'éthique, de l'appartenance et des émotions partagées des vecteurs de mémoire et de compréhension (Meixi et al., 2022; White, 2022).
- L'intégration de contextes de vie, d'artefacts locaux et de projets communautaires améliore l'engagement, la rétention et le sentiment de compétence en s'appuyant sur ces mécanismes cognitifs et affectifs (Ben-Eliyahu, Moore, Dorph et Schunn, 2018; Chang, Choi et Şen-Akbulut, 2024).
- Présenter les approches holistiques autochtones qui intègrent l'émotion, le spirituel, le relationnel et le cognitif (Toulouse, 2016).
- Faire des liens avec les différentes façons de conceptualiser la mémoire, l'attention et le traitement de l'information et le rôle important des émotions, du contexte et de la relation dans les théories cognitives (Audrin, 2020).
- Mettre en avant l'importance de l'environnement en faisant des liens avec les modes d'apprentissage autochtone. L'environnement comprend les relations, les normes, les rituels, les mythes et les tabous qui encadrent les comportements et transmettent des savoirs sociaux, écologiques et moraux (Zakharova et al., 2021).
- Discuter du concept de « double regard » (Etuaptmumk) pour voir avec les forces de chaque perspective (Flamand et Campeau, 2024).

Constructivism and socioconstructivism

Les pédagogies autochtones permettent de revisiter et d'enrichir les approches constructivistes et socioconstructivistes de l'apprentissage. Elles invitent notamment à :

- Établir des liens avec des approches centrées sur un apprentissage expérientiel, ancré dans le territoire (Campeau, 2025);
- Approfondir la place de l'apprentissage intergénérationnel ainsi que le rôle des aîné(e)s (MacDonald et al., 2010);
- Mettre en valeur les dynamiques d'apprentissage collectives et communautaires;

- Analyser la contribution du cercle de parole et des pratiques dialogiques (Archibald, 2008; Wilson, 2020);
- Reconnaître l'importance des relations et de la réciprocité (Battiste, 2013 et 2017; Kirkness et Barnhardt, 1991; Wilson, 2020);
- Considérer le rôle de l'observation et de l'imitation dans les processus d'apprentissage (Rogoff, 2003);
- Réfléchir aux tensions entre le conflit sociocognitif et la recherche d'harmonie, notamment telle qu'elle est illustrée par la roue de médecine (Battiste, 2002; Bear, 2000; Cajete, 1994; Hart, 2020).

Partage d'expérience : Diane Campeau et Manouchka Otis.

Production : Emmanuelle Aourousseau, Christine Couture et Marilyne Soucy.

Validation : Émilie Hébert-Houle, Sammy Kistabish, Glorya Pellerin, Julie Rock et Danielle Rousselot.

Ressources

CEPN. (2024). *Les Voix du territoire*. <https://lesvoixduterritoire.ca>

3PEQ. (2024). *Une approche holistique de bien-être : la roue de médecine*. La Boîte Rouge VIF <https://3peq.com/wp-content/uploads/2025/11/Une-approche-holistique-de-bien-etre-la-rode-de-medecine.pdf>

Roque, M. (2021). *Roue de médecine*. (2021). Association francophone pour l'éducation artistique en Ontario. https://afeao.ca/afeaoDoc/1.5_IHAPCPN_Roue.pdf

Ravilochan, T. (2021). *The Blackfoot Wisdom that Inspired Maslow's Hierarchy*. <https://www.resilience.org/stories/2021-06-18/the-blackfoot-wisdom-that-inspired-maslows-hierarchy/>

The People Hub. (2025). *Maslow's hierarchy of needs: Blackfoot wisdom*. <https://thepeopleshub.org/news/maslows-hierarchy-of-needs-blackfoot-wisdom/>

Buffalo's Fire. (2021). *The Blackfoot origins of maslow's hierarchy of needs: how indigenous ways of life may offer us a way Forward with Origins in Maslow's Hierarchy of Needs*. <https://www.buffalofire.com/the-blackfoot-origins-of-maslows-hierarchy-of-needs>

Rethinking Learning. (2019). *Maslow's hierarchy of needs and Blackfoot (Siksika) nation beliefs*. <https://barbarabray.net/2019/03/10/maslows-hierarchy-of-needs-and-blackfoot-nation-beliefs/>

Site officiel de la Cape Breton University. <http://www.integrativescience.ca/Principles/TwoEyedSeeing/>

Weaving Knowledge for the Environment. <https://weavingknowledges.ca/weaving/etuaptmumk-two-eyed-seeing>

Portail d'apprentissage de l'Ontario. <https://tlp-lpa.ca/maamwi/indigenous-pedagogy>

Empowering the Spirit (Alberta). <https://empoweringthespirit.ca/pedagogy/>

Référence :

Pédagogie autochtone

Aurousseau, E., Couture, C., Pulido, L., Jacob, É., Lavoie, C., Duquette, C., Bizot, D., Pacmogda, P. et Blouin, L. (2021). Un modèle inspirant pour soutenir la réussite d'élèves autochtones en milieu urbain : le projet Petapan. *Éducation et francophonie*, 49(1), 71-94.

Aurousseau, E., Couture, C., Pulido, L., Jacob, É., Lavoie, C., Duquette, C., Bizot, D., Pacmogda, P. et Blouin, L. (2021). *Projet Petapan : pratiques pour soutenir la réussite d'élèves autochtones en milieu urbain*. Centre de services scolaire des Rives-du-Saguenay (CSSRDS), Centre des Premières Nations Nikanite (CPNN) de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), Centre d'amitié autochtone du Saguenay (CAAS) et Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2021/08/Rapport-de-recherche_PETAPAN_VFINALE.pdf

Aurousseau, E. (2024). *Mobilisation de perspectives autochtones dans les programmes scolaires* (Rapport no 2020-OPNA-280389). Université du Québec à Chicoutimi. <https://securisationculturelle.ca/wp-content/uploads/2024/07/PROGRAMMES-ACPSC-0824.pdf>

Blanchet-Cohen, N. (2017). Apports des pédagogies autochtones à l'apprentissage de l'écocitoyenneté. Dans B. Bader, I. Orellana, L. Sauvé et C. Villemagne (dir.), *Éducation, environnement, écocitoyenneté : repères contemporains* (p. 67-78). Presses de l'Université du Québec.

Bone, T. (2024). *Composantes clés des pédagogies autochtones*. https://indspire.ca/wp-content/uploads/2024/05/Key-Components-of-Indigenous-Pedagogies-LR_FR.pdf

Campeau, D. M. (2015). Pédagogie autochtone : paradigme éducatif au service des apprentissages du programme de formation. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, 1, 72-74.

Campeau, D. M. (2021). Pédagogie autochtone et pédagogie du lieu : proposition d'un modèle d'enseignement autochtonisé. *Éducation et francophonie*, 49(1), 52-70. https://acelf.ca/wp-content/uploads/2021/11/EF-49-1-052_CAMPEAU_vf1.pdf

Campeau, D. M. et Ottawa, J. (2023). Pédagogie autochtone et dimensions culturelles autochtones : enseigner les sciences dans la perspective des Premiers Peuples. *Comparative and International Education*, 52(2). <https://doi.org/10.5206/cie-eci.v52i2.16389>

Éducation Manitoba. (2020). *Notre heure est venue : trousse éducative sur les Premières Nations. Guide de l'enseignant (National et Manitoba)*. Gouvernement du Manitoba. https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/soutien/notre_heure/docs/doc_complet.pdf

Éducation Manitoba. (2020). *Éducation autochtone*. Gouvernement du Manitoba. <https://www.edu.gov.mb.ca/m12/edu-auto/index.html>

Maheux, G., Pellerin, G., Quintriqueo Millán, S. E. et Bacon, L. (dir.). (2020). *La décolonisation de la scolarisation des jeunes Inuit et des Premières Nations : sens et défis*. Presses de l'Université du Québec.

Moffet, C. (2019). Apprendre avec l'autre : autrement. *Pédagogie collégiale*, 32(3).

Moorman, L., Evanovitch, J. et Muliaina, T. (2021). Envisioning indigenized geography: A two-eyed seeing approach. *Journal of Geography in Higher Education*, 45(2), 201-220. <https://doi.org/10.1080/03098265.2021.1872060>

Ottawa, J., Flamand, S. et Campeau, D. (2024). Chapitre 8. Le regard de la double perspective et la pédagogie autochtone : aborder l'enseignement des savoirs autochtones en sciences. Dans D. Campeau (dir.), *Regards diversifiés sur l'éducation autochtone : réflexions pour une pédagogie du XXI^e siècle* (p. 221). Presses de l'Université du Québec.
<https://www.eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/39436/Regards-diversifies-sur-education-autochtone-PUQ-2024.pdf?sequence=2&isAllowed=y#page=221>

Pilote, A., Audy, N., Blanchet, P.— A., Borri-Anadon, C., Hébert-Houle, É., Hirsch, S., Gélina, K., Gros-Louis, N., Joncas, J.-A., Kanga, M., Lavoie, C., Maltais-Landry, A., Moisan, S., O'Bomsawin, S., Ouellet, S., Petiquay, L., Pinette, S., Renaud, F. et Vachon-Savary, M.-È. (2021). *Repères et pistes d'action. Guide réflexif pour l'inclusion des perspectives, des savoirs et des réalités des Premiers Peuples dans la formation à l'enseignement*. Université Laval. https://premiers-peuples.fse.ulaval.ca/sites/premiers-peuples/files/2021-11/Reperes%26Pistes2021_1.pdf

Rebeiz, A. et Cooke, M. (2017). *Apprentissage inspiré de la terre. Rapport d'étude de cas : comment intégrer une philosophie autochtone à l'enseignement ?* Association canadienne d'éducation. <https://cea-ace.s3.amazonaws.com/media/ACE-2016-RAPPORT-APPRENTISSAGE-TERRE.pdf>

Voyer, M.-M. (2025). *L'approche à « double-regard » et son potentiel de soutenir l'avènement d'aires protégées à initiative autochtone au Québec*. Université du Québec à Montréal.
<https://archipel.uqam.ca/18799/1/L1021.pdf>

La vision des besoins chez les Siksika (Blackfoot)

Bear Chief-Oom Kapisi, E. R., Choate, P. et Lindstrom, G. (2022). Reconsidering Maslow and the hierarchy of needs from a First Nations' perspective. *Aotearoa New Zealand Social Work*, 34(2), 30-41. <https://doi.org/10.11157/anzswj-vol34iss2id959>

Blackstock, C. (2011). The emergence of the breath of life theory. *Journal of Social Work Values and Ethics*, 8(1), 1-16. <https://www.jswve.org/wp-content/uploads/2011/01/10-008-109-JSWVE-2011.pdf>

Lawrence, A. (2025). Blackfoot Education: What Abraham Maslow Glimpsed in 1938. *History of Education Quarterly*, 65(2), 153-168. <https://doi.org/10.1017/heq.2025.11>

Bibliographie :

Ahenakew, C. (2023). Towards accountable relationships and relationship building with Indigenous Peoples and communities. *Indigenous Peoples' Wellbeing*. <https://blogs.ubc.ca/ahenakewcra/towards-accountable-relationships/>

Archibald, J.-A. (2008). *Indigenous storywork: Educating the heart, mind, body, and spirit*. UBC Press. https://books.google.com/books?hl=fr&lr=&id=PI_tVlgftg8C&oi=fnd&pg=PR7&dq=Indigenous+Storywork:+Educating+the+Heart,+Mind,+Body,+and+Spirit&ots=RACES21PA2&sig=BM-pcymZ62Kt-AFQt5GUMKeP1BM

Audrin, C. (2020). Les émotions dans la formation enseignante : une perspective historique. *Recherches en éducation*, 41. <https://doi.org/10.4000/ree.541>

Aurousseau, E. (2024). *Mobilisation de perspectives autochtones dans les programmes scolaires* (Rapport no 2020-OPNA-280389). Université du Québec à Chicoutimi. <https://securisationculturelle.ca/wp-content/uploads/2024/07/PROGRAMMES-ACPSC-0824.pdf>

Balleux, A. (2000). Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes : vingt-cinq ans de recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 263-286.

Barnhardt, R. et Oscar Kawagley, A. (2005). Indigenous Knowledge Systems and Alaska Native Ways of Knowing. *Anthropology & Education Quarterly*, 36(1), 8-23. <https://doi.org/10.1525/aeq.2005.36.1.008>

Battiste, M. (2002). *Indigenous knowledge and pedagogy in first nations education: A literature review with recommendations*. Apamuwek Institute. <https://www.nipissingu.ca/sites/default/files/2018-06/Indigenous%20Knowledge%20and%20Pedagogy%20.pdf>

Battiste, M. (2013). *Decolonizing education : nourishing the learning spirit*. Purich Publishing Limited. https://www.ubcpres.ca/asset/51511/1/9781895830972_excerpt.pdf

Bear Chief-Oom Kapisi, E. R., Choate, P. et Lindstrom, G. (2022). Reconsidering Maslow and the hierarchy of needs from a First Nations' perspective. *Aotearoa New Zealand Social Work*, 34(2), 30-41. <https://doi.org/10.11157/anzswj-vol34iss2id959>

Bear, L. L. (2000). Jagged worldviews colliding. *Reclaiming Indigenous voice and vision*, 77, 85-108.

Ben-Eliyahu, A., Moore, D., Dorph, R. et Schunn, C. D. (2018). Investigating the multidimensionality of engagement: Affective, behavioral, and cognitive engagement across science activities and contexts. *Contemporary Educational Psychology*, 53, 87-105. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.01.002>

Betasamosake Simpson, L. (2014). Land as pedagogy: Nishnaabeg intelligence and rebellious transformation. *Decolonization: Indigeneity, Education and Society*, 3(3). <https://research.ebsco.com/c/mx6os3/search/details/ldf5je2jir?request-context=plink&db=fph>

Blackstock, C. (2011). The emergence of the breath of life theory. *Journal of Social Work Values and Ethics*, 8(1), 1-16.

Blanchet, P.— A., Dana, L. et McKenzie, K. (2024). *Ashtam ntotacinan/Viens nous écouter. Pour la guérison des sept prochaines générations : théâtralisation de récits de vie par, pour et avec la jeunesse autochtone*. Dans D. Campeau, S. Ouellet et C. Wylde, *Regards diversifiés sur l'éducation autochtone* (p. 221-256). Presses de l'Université du Québec.
<https://doi.org/10.1515/9782760560123-012>

Blanchet, P.-A., Lavoie, C., Legault, A., Edward, K., & Lepage, J. (2024). *Marcher vers l'humilité culturelle pédagogique à travers un cours sur les perspectives autochtones en éducation au Québec, Canada*. https://www.researchgate.net/publication/381931768_Marcher_vers_l'humilite_culturelle_pedagogique_a_travers_un_cours_sur_les_perspectives_autochtones_en_education_au_Quebec_Canada

Boelen, V. et Nicolas, L. (2024). *L'éducation par la nature*. Éditions Le Manuscrit.
<https://hal.science/hal-04566442/>

Bombay, A., Matheson, K. et Anisman, H. (2014). The intergenerational effects of Indian Residential Schools: Implications for the concept of historical trauma. *Transcultural Psychiatry*, 51(3), 320-338.
<https://doi.org/10.1177/1363461513503380>

Bone, T. (2024). *Composantes clés des pédagogies autochtones : analyse documentaire*. Indspire.
https://indspire.ca/wp-content/uploads/2024/05/Key-Components-of-Indigenous-Pedagogies-LR_FR.pdf

Boucher, N. (2005). *La transmission intergénérationnelle des savoirs dans la communauté innue de Mashteuiatsh. Les savoir-faire et les savoir-être au cœur des relations entre les Pekuakamiulnuatsh* [Maîtrise en anthropologie, Université Laval].
<https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/18019/1/22528.pdf>

Bousquet, M.-P. et Karl, S. H. (dir.). (2019). *La blessure qui dormait à poings fermés : l'héritage des pensionnats autochtones au Québec*. Recherches amérindiennes au Québec.

Cajete, G. (1994). *Look to the mountain: An ecology of indigenous education*. Kivakí Press.

Cajete, G. et Little Bear, L. (2000). *Native science : Natural laws of interdependence*. Clear Light Publishers.

Campeau, D. M. (2021). Pédagogie autochtone et pédagogie du lieu : proposition d'un modèle d'enseignement autochtonisé. *Éducation et francophonie*, 49(1), 52-70.

Carpena-Méndez, F., Virtanen, P. et Williamson, K. (2022). Indigenous Pedagogies in a Global World and Sustainable Futures. *Anthropology & Education Quarterly*, 53(4), 308-320.
<https://doi.org/10.1111/aeq.12447>

Chang, Y., Choi, J. et Şen-Akbulut, M. (2024). Undergraduate students' engagement in project-based learning with an authentic context. *Education Sciences*, 14(2), 168.

Cirkony, C., Kenny, J. et Zandvliet, D. (2023). A Two-Eyed Seeing Teaching and Learning Framework for Science Education. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 23(2), 340-364. <https://doi.org/10.1007/s42330-023-00276-z>

Commission de vérité et réconciliation du Canada. (2012). *Commission de vérité et réconciliation du Canada : rapport intérimaire*. Ottawa, Ontario : Commission de vérité et réconciliation du Canada. ISBN 978-1-100-98594-7.
https://publications.gc.ca/collections/collection_2012/cvrc-trcc/IR4-3-1-2012-fra.pdf

Conseil canadien sur l'apprentissage. (2007). *Redéfinir le mode d'évaluation de la réussite de l'apprentissage chez les Premières Nations, les Inuits et les Métis*. Gouvernement du Canada.
<https://blogs.ubc.ca/epse310a/files/2014/02/F-CCL-Premieres-Nations-20071.pdf>

Conseil canadien sur l'apprentissage. (2009). *État de l'apprentissage chez les Autochtones au Canada : une approche holistique de l'évaluation de la réussite*. Gouvernement du Canada.
<https://www.ccl-cca.ca/pdfs/2012-37.pdf>

Crouch, M. C., GreyWolf, I. et Andrew, N. (2025). Honoring elder wisdom: In the classroom, in practice, in life. *The American psychologist*, 80(4), 535-548. <https://doi.org/10.1037/amp0001420>

Dion, J., Hains, J., Ross, A. et Collin-Vézina, D. (2016). Pensionnats autochtones : impact intergénérationnel. *Enfances, Familles, Générations*, (25). <https://doi.org/10.7202/1039497ar>

Ermine, W. (2007). The ethical space of engagement. *Indigenous LJ*, 6, 193.

Ottawa, J., Flamand, S. et Campeau, D. (2024). Chapitre 8. Le regard de la double perspective et la pédagogie autochtone : aborder l'enseignement des savoirs autochtones en sciences. Dans D. Campeau (dir.), *Regards diversifiés sur l'éducation autochtone : réflexions pour une pédagogie du XXI^e siècle* (p. 221). Presses de l'Université du Québec. 201. <https://www.eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/39436/Regards-diversifies-sur-education-autochtone-PUQ-2024.pdf?sequence=2&isAllowed=y#page=221>

Good, A., Sims, L., Clarke, K. et Russo, F. (2020). Indigenous youth reconnect with cultural identity: The evaluation of a community- and school-based traditional music program. *Journal of community psychology*, 49(2), 588-604. <https://doi.org/10.1002/jcop.22481>

Conseil de la radiodiffusion et des télécommunications canadiennes. (2023). *Élaboration conjointe et mobilisation des peuples autochtones : pratiques exemplaires* (Catalogue no BC92-135/2024F-PDF). Gouvernement du Canada. <https://crtc.gc.ca/fra/publications/reports/indsight24.htm>

Graveline, F. J. (1998). *Circle works: Transforming eurocentric consciousness*. ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED436335>

Grigoriu, G. (2016). Tradition orale et visions autochtones du monde : la narration orale, une pratique interculturelle d'expression et d'apprentissage partagé. *La Revue de l'AEFLS*, 32(1), 59-75.

Hart, M. (2020). *Seeking mino-pimatisiwin: An aboriginal approach to helping*. Fernwood Publishing. https://books.google.com/books?hl=fr&lr=&id=Ead2EAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT7&dq=Seeking+Mino-Pimatisiwin:+An+Aboriginal+Approach+to+Helping.&ots=sFp4BvDeop&sig=XS_FM6KVRNPefZ2qyhMQ_5G-V-s

Hatcher, A., Bartlett, C., Marshall, A. et Marshall, M. (2009). Two-eyed seeing in the classroom environment: Concepts, approaches, and challenges. *Canadian Journal of Science, mathematics and technology education*, 9(3), 141-153.

Kimmerer, R. W. (2013). *Braiding sweetgrass: Indigenous wisdom, scientific knowledge and the teachings of plants*. Milkweed Editions. <https://books.google.com/books?hl=fr&lr=&id=vmM9BAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR7&dq=Braiding+Sweetgrass:+Indigenous+Wisdom,+Scientific+Knowledge+and+the+Teachings+of+Plants&ots=njkdsEb9gU&sig=wDlqQyJYWJmPqWO4lvBWzItLNuI>

Julie Burns Ross. (2016). Indigenous Intergenerational Teachings. *American Indian Quarterly*, 40(3), 216. <https://doi.org/10.5250/amerindiquar.40.3.0216>

Kennedy, A., McGowan, K., Lindstrom, G., Cook, C., Dean, Y., Stauch, J., Barnabe, C. et Price, S. (2020). Relational learning with Indigenous communities: Elders' and students' perspectives on reconciling *Indigenous service-learning*. *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*, 8(1). <https://ijrslce.scholasticahq.com/article/18585.pdf>

Kimmerer, R. W. (2013). *Braiding sweetgrass: Indigenous wisdom, scientific knowledge and the teachings of plants*. Milkweed Editions. <https://books.google.com/books?hl=fr&lr=&id=vmM9BAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR7&dq=Braiding+Sweetgrass:+Indigenous+Wisdom,+Scientific+Knowledge+and+the+Teachings+of+Plants&ots=njkdsEb9gU&sig=wDlqQyJYWJmPqWO4lvBWzItLNuI>

Kirkness, V. J., et Barnhardt, R. (1991). La terre comme école : comprendre l'apprentissage autochtone inspiré de la terre. *Journal of American Indian Education*, 1-15.

Kirkness, V. J. et Barnhardt, R. (1991). First Nations and higher education: The four R's – Respect, relevance, reciprocity, responsibility. *Journal of American Indian Education*, 1-15.

Lalancette, R. (2014). *L'étude de cas en tant que stratégie pédagogique aux études supérieures : recension critique* [Thèse, Université Laval]. www.lel.crires.ulaval.ca/sites/lel/files/etude_de_cas_strategie.pdf

Larivière, V. (2013). *Élaboration d'une démarche pédagogique qui a pour but de permettre aux élèves du primaire de réfléchir sur leurs apprentissages par le biais de la réalisation d'un journal de bord* [Essai, Université de Sherbrooke]. <https://usherbrooke.scholaris.ca/server/api/core/bitstreams/c752e382-9db2-4985-bd8b-35b153cdef88/content>

Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>

Lawrence, A. (2025). Blackfoot education: What Abraham Maslow glimpsed in 1938. *History of Education Quarterly*, 65(2), 153-168. <https://doi.org/10.1017/heq.2025.11>

Lenoir, Y. et Sauvé, L. (1998). De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement : un état de la question. Note de synthèse en deux parties. *Revue française de pédagogie*, 124, 121-153.

MacDonald, M., Moore, D., Stone, J. et Buse, A. (2010). Aînés, Famille, Enseignants : modèles dans la transmission culturelle Stó : lō. *Santé et éducation de l'enfance*, 1(4), 207-232.

MacDowell, P. et Lock, J. (dir.). (2022). *Immersive education: Designing for learning*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-18138-2>

Marshall, M., Marshall, A. et Bartlett, C. (2018). Two-eyed seeing in medicine. *Determinants of Indigenous peoples' health: Beyond the social*, 44-53.

Matindike, F. et Ramdhany, V. (2025). Incorporating indigenous knowledge perspectives in integrated STEM education: A systematic review. *Research in Science & Technological Education*, 43(3), 1022-1042. <https://doi.org/10.1080/02635143.2024.2413675>

McTighe, J. et Wiggins, G. (2013). Essential questions: *Opening doors to student understanding*. ASCD. <https://books.google.com/books?hl=fr&lr=&id=ZI3gEAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Essential+Questions:+Opening+Doors+to+Student+Understanding&ots=impPPIdlr4&sig=7bNojDNKYXQP6W8OQH5Yxu3cY4I>

Meixi, Moreno-Dulcey, F., Alcalá, L., Keyser, U. et Elliott-Groves, E. (2022). When learning is life giving: Redesigning schools with indigenous systems of relationality. *AERA Open*, 8. <https://doi.org/10.1177/23328584211062587>

Mesinas, M. et Casanova, S. (2023). The value of communal and intergenerational settings for studying social and emotional learning. *Child Development Perspectives*, 17(3-4), 122-128. <https://doi.org/10.1111/cdep.12485>

Michie, M., Hogue, M. et Rioux, J. (2023). Two-Ways thinking and Two-Eyed Seeing as ways of implementing Indigenous perspectives in the science education curriculum. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*, 5(1), 23. <https://doi.org/10.1186/s43031-023-00084-3>

Otis, M. (2026). Projet Uapush [Prix d'histoire du Gouverneur général].

Papp, T. A. (2020). A Canadian study of coming full circle to traditional Aboriginal pedagogy: A pedagogy for the 21st century. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 14(1), 25-42. <https://doi.org/10.1080/15595692.2019.1652587>

Partoune, C. (2020). *Dehors, j'apprends : essai pédagogique*. EdiPro. [https://books.google.com/books?hl=fr&lr=&id=4QoFEAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT11&dq=P%C3%89DA GOGIE+PAR+LA+NATURE+\(SOBEL&ots=OCL3QtwdS_&sig=mMSclr26aewjZ_xyxXs4BLYlo1Y](https://books.google.com/books?hl=fr&lr=&id=4QoFEAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT11&dq=P%C3%89DA GOGIE+PAR+LA+NATURE+(SOBEL&ots=OCL3QtwdS_&sig=mMSclr26aewjZ_xyxXs4BLYlo1Y)

Pooyak, S., Thomas, V., Henderson, E., Laliberté, N., Jongbloed, K., Sharma, R., ... Pearce, M. (2023). Overcoming the soul wound: Reflecting on experiences and resilience of intergenerational residential school survivors. *Child Abuse & Neglect*, 143, 106242. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2023.106242>

Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press. <https://books.google.com/books?hl=fr&lr=&id=Sk1nDAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR9&dq=Barbara+Rog off+%E2%80%94+The+Cultural+Nature+of+Human+Development&ots=fASt0Tf9Kh&sig=NZMwcfLe NIPpCwwZjZfWauajOEA>

Rowe, G., Straka, S., Hart, M., Callahan, A., Robinson, D. et Robson, G. (2019). Prioritizing indigenous elders' knowledge for intergenerational well-being. *Canadian Journal on Aging/La Revue canadienne du vieillissement*, 39, 156-168. <https://doi.org/10.1017/s0714980819000631>

Sun, J., Goforth, A., Nichols, L., Violante, A., Christopher, K., Howlett, R., Hogenson, D. et Graham, N. (2022). Building a space to dream : Supporting indigenous children's survivance through community-engaged social and emotional learning. *Child Development*, 93, 699-716. <https://doi.org/10.1111/cdev.13786>

Tagalik, S., Baker, K., Billard, G., Bell, J., Anoe, E., l'Hérault, V. et Rahm, J. (2019). La contribution des jeunes inuits et des programmes communautaires à l'apprentissage et à la persévérance tout au long de la vie. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, 3, 102-105.

Tom, M. N., Sumida Huaman, E. et McCarty, T. L. (2019). Indigenous knowledges as vital contributions to sustainability. *International review of education*, 65, 1-18.

Toulouse, P. R. (2016). *What matters in Indigenous education: Implementing a vision committed to holism, diversity and engagement*. Measuring What Matters.

Tyng, C. M., Amin, H. U., Saad, M. N. et Malik, A. S. (2017). The influences of emotion on learning and memory. *Frontiers in psychology*, 8, 235933.

UNESCO. (2021). *La terre comme école : comprendre l'apprentissage autochtone inspiré de la terre*. <https://fr.ccunesco.ca/ideeslab/indigenous-land-based-education>

White, L. (2022). "Momma, Today We Were Indian Chiefs!" Pathways to Kan'nikonhrí:ioŋ Through Indigenous Holistic Education. *Frontiers in Education*, 7, 699627. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.699627>

Wilson, S. (2020). *Research is ceremony: Indigenous research methods*. Fernwood publishing.

Zakharova, O. V., Suvorova, L. G., Bogdanova, M. V., Zakharov, A. V., Permyakov, A. et Malykh, I. Y. (2021). Environmental education: Ecological wisdom of indigenous peoples in Western Siberia. *Sustainability*, 13(7), 4040. <https://doi.org/10.3390/su13074040>



La Boîte
Rouge
V I F

