



REVUE INTERNATIONALE DE  
COMMUNICATION ET SOCIALISATION

ÉGALITÉ DES CHANCES  
ET RÉUSSITE ÉDUCATIVE :  
COMMENT RÉPONDRE AUX BESOINS DES  
ENFANTS ET DES FAMILLES DU 21<sup>E</sup> SIÈCLE  
À L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE?

DIRECTION :

MANON BOILY ET CHRISTIAN DUMAIS

Volume 10, numéro 2

2023

DIRECTEUR-ÉDITEUR : JEAN-CLAUDE KALUBI

CO-DIRECTRICE ÉDITRICE : NANCY GRANGER

\*\*\*

©RICS - ISSN 2292-3667



# PERSPECTIVE SOCIOCULTURELLE DES JEUX DES ENFANTS INNUS À L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE\*\*

ELISABETH JACOB, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI, CANADA<sup>1</sup>

PASCALINE PACMOGDA, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI, CANADA

JOANE LEHRER, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS, CANADA

SHERYL SMITH-GILMAN, UNIVERSITÉ MCGILL, CANADA

JENNY RITCHIE, TE HERENGA WAKA VICTORIA UNIVERSITY OF WELLINGTON, NOUVELLE-ZÉLANDE

JULIE BASILE, ÉCOLE TEUEIKAN, CANADA

## Résumé

L'importance de valoriser et d'intégrer les cultures autochtones dans les contextes éducatifs à la petite enfance est reconnue pour favoriser la réussite éducative des enfants. Dans une perspective socioculturelle, le jeu des enfants autochtones doit être davantage étudié avec les enseignantes autochtones de maternelle afin de mieux comprendre comment ce contexte permet aux enfants de mobiliser les savoirs autochtones. Une recherche collaborative menée avec deux enseignantes de maternelle et les membres adultes d'Ekuanitshit, une communauté innue, a permis de documenter les jeux des enfants. L'analyse a permis de décrire les jeux initiés par les enfants innus, guidés ou ceux dirigés par les enseignantes, ainsi que les savoirs autochtones mobilisés dans ce contexte. La discussion ouvre sur des perspectives qu'offre le jeu en contexte éducatif autochtone et ce qui peut être mis en place dans les classes du préscolaire pour promouvoir l'égalité des chances sur le plan de la réussite éducative des enfants autochtones.

## Mots clés :

Jeu, éducation préscolaire, savoirs autochtones, recherche collaborative.

---

<sup>1</sup> Adresse de contact : [ejacob@uqac.ca](mailto:ejacob@uqac.ca)

\*\*Pour citer cet article :

Jacob, E., Pacmogda, P., Lehrer, J., Smith-Gilman, S., Ritchie, J. et Basile, J. (2023). Perspective socioculturelle des jeux des enfants innus à l'éducation préscolaire. *Revue internationale de communication et socialisation*, 10(2), 307-324.

## **1. INTRODUCTION ET PROBLÉMATIQUE : LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE DES ENFANTS AUTOCHTONES**

Dans le monde entier et au Canada, le niveau de scolarité des Autochtones est moindre que ceux de la population allochtone. Lors du dernier recensement de 2021, 73,9 % des Autochtones avaient terminé leurs études secondaires et 12,9 % avaient obtenu un baccalauréat ou un grade supérieur alors que dans la population non autochtone, ce pourcentage grimpe à 88,9% et à 27,8% (Statistique Canada, 2022). Au Québec, la situation est sensiblement similaire. Les élèves autochtones sont plus nombreux à vivre un retard scolaire après la troisième année du primaire comparativement aux élèves non autochtones et ils sont aussi moins nombreux à décrocher un diplôme d'études secondaires (MÉQ, 2021). Chez les élèves autochtones, la réussite éducative ne se mesure pas seulement en termes de résultats scolaires, mais elle implique une conception plus ouverte en reconnaissant les dimensions physique, intellectuelle, affective, sociale et morale de l'élève (Arousseau et al., 2021). La fierté culturelle, la confiance et l'image positive de soi sont aussi des indicateurs de réussite éducative (OCDE, 2018) sur lesquels il est possible d'agir à l'école.

Dans une approche holistique (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2007), les contextes éducatifs à la petite enfance autochtones représentent un levier important pour soutenir la réussite éducative des enfants autochtones (OCDE, 2018). Dans ces milieux, les cultures et les valeurs autochtones sont valorisées pour permettre aux enfants de se développer, de former leur identité et de s'épanouir pleinement (CVC, 2015; Glasgow et Rameka, 2017; Gouvernement du Canada, 2018; Jacob et al., 2022; Rowan, 2014). Pour ce faire, les enseignantes doivent offrir un enseignement culturellement signifiant en prenant en compte les réalités et les bagages linguistiques des enfants autochtones afin de favoriser leur réussite éducative (Lévesque et Polèse, 2015).

À l'éducation préscolaire, plusieurs approches pédagogiques, respectant les modes d'apprentissage et de développement des enfants autochtones, peuvent être déployées par les enseignantes (Alberta Education, 2006; Conseil canadien de l'apprentissage, 2009; Glasgow et Rameka, 2017). Les approches pédagogiques non directives misant sur le développement de l'autonomie de l'enfant sont d'ailleurs recommandées auprès des enfants autochtones (Bell et Brand, 2014). Parmi celles-ci, le jeu est un contexte dans lequel les enfants autochtones s'engagent à reproduire/rejouer des activités provenant de leur environnement culturel et social (Eppley, Stagg peterson et Heppner 2022). Ce contexte serait idéal pour développer le langage et transmettre les cultures et les savoirs autochtones (Eisazadeh et al., 2017; Greenwood, 2016). Or, encore très peu de recherches portent sur les jeux des enfants autochtones à l'éducation préscolaire. Ce sujet mérite que l'on s'y attarde avec des enseignantes autochtones qui utilisent le jeu en classe de maternelle puisque ces dernières ont le rôle de valoriser l'identité des enfants et de replacer les événements et les activités vécus en dehors de l'école au centre de la vie en classe (Eppley, Stagg peterson et Heppner, 2022). L'apport d'une telle recherche permettrait aux enseignantes allochtones à l'éducation préscolaire de s'approprier une pratique qui peut être culturellement significative pour les enfants autochtones qui fréquentent les classes en milieu urbain.

## **2. ASPECTS CONCEPTUELS ET THÉORIQUES**

### **2.1 Perspective socioculturelle du jeu**

Le cadre conceptuel repose notamment sur une perspective socioculturelle du jeu, qui conduit à envisager l'importance du jeu et des interactions sociales pour le développement des enfants. Vygotski (2004, 1967), dans

sa théorie historico-culturelle, fait valoir que le jeu est une activité fondamentale pour le développement de l'enfant, mais qu'en plus, il constitue en lui-même la zone proximale de développement. Pour Vygotsky, le développement s'opère dans un contexte de nature sociale au travers des pratiques de coopération sociale (Rochex, 2017). Dans un tel contexte, l'appropriation de l'enfant de ces pratiques s'opère de l'extérieur, à partir des activités collectives sociales, puis vers l'intérieur, comme activité individuelle, c'est-à-dire la pensée de l'enfant. Le langage apparaît alors comme un instrument de pensée, un outil d'échange, de communication et d'action. Pour les enfants autochtones, l'apprentissage et le développement d'une langue autochtone est un héritage culturel important leur permettant de développer leur identité culturelle (Jacob, Cheng et Porter, 2015; Peltier, 2017). Dans cette perspective socioculturelle, le jeu se dévoile comme un contexte dans lequel la culture baigne (Dewitte, 2015; Huizinga, 1951) puisque les enfants, en étant en interactions avec les adultes ou un autre pair, apprennent les rôles d'une société, les normes et les valeurs de celle-ci. Trois éléments de la perspective socioculturelle du jeu méritent d'être soulevés (Göncü et Vadeboncoeur, 2017). D'abord, les cultures varient en termes d'activités valorisées, mais aussi en termes de type et de fréquence des activités auxquelles les membres peuvent participer. Ensuite, dans chaque culture, les activités possèdent certaines caractéristiques dans leur mise en œuvre, dont les membres qui peuvent participer, la manière d'y participer et quand la participation est souhaitable. Enfin, chaque culture sert de guide quant aux activités dans lesquelles les enfants peuvent s'engager, ainsi que celles qu'ils doivent éviter. Pour que le jeu des enfants puisse évoluer et se complexifier dans une perspective socioculturelle, il doit être socialement coconstruit entre les joueurs, ce qui signifie pour une enseignante, de se positionner au niveau de celui-ci (Bodovra et Leong, 2012; Gaskins, 2013; Kravtsov et Kravtsova, 2010).

La définition exacte de qu'est-ce que le jeu ne fait pas toujours consensus dans les écrits bien que certaines caractéristiques y sont fréquemment rapportées (Brougères, 2010; Landry et al., 2021; Lemay et al., 2019; Vygotski, 1967). Le jeu est d'abord agréable pour l'enfant et librement choisi par l'enfant. Il est non littéral, c'est-à-dire que le jeu peut être différent de la réalité. Le jeu est aussi libre de règles externes puisque les enfants les décident et peuvent choisir de les changer. Enfin, le jeu se concentre sur le processus plutôt que sur le résultat, puisqu'on ne peut prévoir sa fin. Dans le cadre du projet de recherche que nous avons mené, nous nous intéressons à toutes les formes de jeux qui peuvent survenir dans les moments de jeux libres dans les classes de maternelle. Landry et al. (2021) déclinent huit formes de jeux. Dans le jeu d'exploration, les enfants explorent les objets ou la matière. Dans le jeu de construction, les enfants manipulent des objets pour assembler, créer ou construire des structures. Les enfants mettent en scène différentes actions de faire-semblant dans le jeu symbolique. Dans le jeu de règles, les enfants respectent des règles connues ou acceptées des joueurs, comme cela peut être le cas pour les jeux de table ou les jeux de société. Le jeu turbulent apparaît lorsque les enfants jouent à se battre ou à se tirailler. Le jeu risqué se différencie des autres lorsque les enfants prennent différents risques, comme risquer de tomber en grimant d'un arbre. Le jeu actif, à l'extérieur ou à l'intérieur, est présent lorsque les enfants jouent à une activité d'intensité active, comme courir ou lancer des ballons. Enfin, le jeu en nature se définit lorsque les enfants jouent dans un environnement naturel. Ces formes de jeux ne sont pas mutuellement exclusives, c'est-à-dire qu'un enfant peut prendre des risques tout en effectuant des jeux actifs intenses dans un boisé. Ces formes de jeux sont aussi observées auprès des enfants autochtones au Canada (Eisazadeh et al., 2017; Gillis, 1991).

C'est aussi dans ces moments de jeux libres que des jeux initiés, guidés et dirigés sont susceptibles d'apparaître. Dans la pédagogie du jeu de Wood (2014), l'enseignante aménage l'espace pour complexifier les jeux et élargir les intérêts des enfants. Dans le *jeu initié* par l'enfant, elle ne joue pas avec eux alors que dans le *jeu guidé*, elle joue avec eux tout en considérant le programme éducatif et en étant sensible à leurs besoins. Quant au *jeu dirigé*, c'est la version techniciste qui prédomine et les activités sont majoritairement planifiées par les adultes.

Le jeu dirigé s'éloigne des caractéristiques du jeu évoqué précédemment. Faas et al. (2017) souligne que même durant les moments des jeux libres, la compréhension du jeu par les enseignantes, leur compréhension du programme et leur manière d'intervenir façonnent la manière dont les enfants vont jouer en classe de maternelle.

## 2.2. Perspective autochtone du développement

Notre cadre conceptuel est également développé selon une perspective autochtone dans laquelle l'importance des relations et des savoirs autochtones contribue à construire l'identité culturelle des enfants et à en assurer leur mieux-être. Notre projet repose sur le modèle holistique d'apprentissage tout au long de la vie chez les Premières Nations (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2007) et le concept d'holisme (Archibald, 2008) sur lequel les dimensions spirituelle, physique, émotionnelle et cognitive sont au cœur des apprentissages et du développement du jeune enfant. Le cercle, un symbole important pour les différentes cultures, illustre cette interconnexion entre les divers éléments et l'individu, la communauté ou la nation (Archibald, 2008). Chez les Premières Nations, les enfants occupent une place sacrée dans les familles et les communautés et ils sont considérés comme un don du Créateur (Gouvernement du Canada, 2018).

Dans le modèle holistique d'apprentissage des Premières Nations représenté par un arbre, les racines sont les sources et les domaines du savoir (p. ex, langues, milieu naturel, famille, communauté). Partant du tronc, les quatre branches de l'arbre correspondent à ces dimensions, alors que les feuilles correspondent aux quatre domaines du mieux-être collectif qui sont d'ordre culturel, social, politique et économique. L'individu parvient au mieux-être lorsqu'il a appris à concilier les dimensions spirituelle, physique, mentale et émotionnelle de l'être. La coupe transversale du tronc de l'arbre montre les anneaux de l'apprentissage individuel, tel que nous l'illustrons à la figure 1.

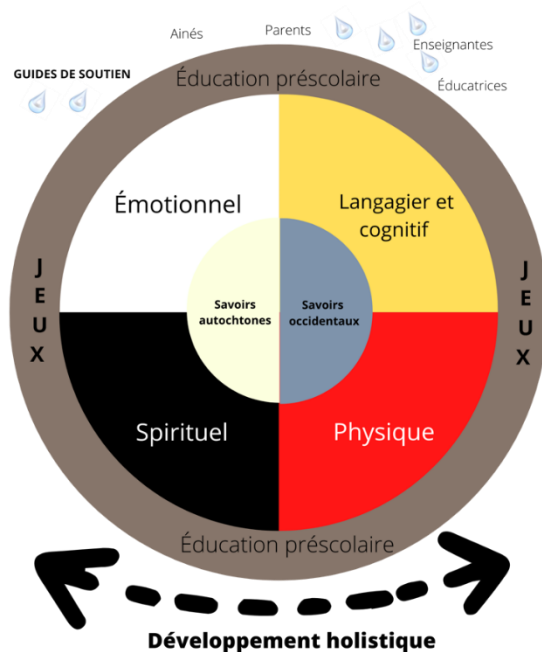


Figure 1. L'apprentissage et le développement individuel de l'enfant des Premières Nations

L'éducation préscolaire fait partie de l'un de ces anneaux, alors que les jeux en classe représentent un contexte d'apprentissage et de développement. Dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie, l'éducation préscolaire est fondamentale pour l'apprentissage et la réussite des élèves autochtones au primaire et au secondaire (Lillemyr et al., 2010). Le cœur du tronc est représenté au centre par les savoirs autochtones et occidentaux ainsi que les quatre dimensions du développement de l'enfant (émotionnelle, physique, spirituelle et cognitive<sup>2</sup>). Représentés par des gouttes de pluie dans le modèle holistique d'apprentissage, les guides d'apprentissage, dont l'enseignante de maternelle, les éducatrices, les parents et les Aïnés offrent aux enfants des occasions d'apprendre et de se développer.

Les savoirs autochtones font référence à des savoir-faire et des savoir-être faisant partie d'un système de connaissances prenant appui sur la langue, les pratiques, les interactions sociales, les rituels, le temps, les histoires, la spiritualité (Battiste, 2005; Smith, 2012; UNESCO, 2017). En contexte éducatif de la petite enfance, il peut notamment s'agir de percussions, de chants, d'arts, de danse, de préparation de mets traditionnels, de sorties en territoire, de soulignement des fêtes communautaires (Mashon, 2010). En classe de maternelle, ces savoirs autochtones peuvent être transmis aux enfants dans les différentes situations d'apprentissage et développement (p. ex., causeries, ateliers, histoires à l'oral) ou encore intégrés dans leurs jeux, voire mobilisés par eux selon le contexte (Jacob, Lajoie-Jempson et al., 2021; Peterson et al., 2018; Windisch et al., 2003).

### 3. OBJECTIFS

En nous inscrivant notamment dans cette perspective socioculturelle, nous nous posons la question à savoir quels sont les jeux des enfants innus dans les classes de maternelle et comment les savoirs autochtones sont mobilisés dans ces scénarios de jeu, et ce, dans le cadre d'une recherche collaborative menée dans une école d'une communauté autochtone. Ainsi, les objectifs de cet article sont de décrire les jeux des enfants innus en classe de maternelle et de codégager avec les adultes innus la mobilisation de savoirs autochtones dans les jeux des enfants.

### 4. MÉTHODOLOGIE

Cette recherche s'inscrit dans un modèle de recherche collaborative (Jacob, Charron et al., 2021; Desgagné, 1997) puisqu'elle souhaite mettre en valeur l'expertise des adultes innus participant à cette démarche. Le but étant de coconstruire avec les adultes autochtones de nouvelles connaissances, notamment sur l'intégration des savoirs autochtones dans les jeux des enfants. Ce projet prend aussi appui sur quelques principes du paradigme de recherche autochtone (Smith, 2021; Wilson, 2013). En effet, des discussions préalables avaient eu lieu avec l'Institut Tshakapesh<sup>3</sup> afin que l'élaboration du projet puisse correspondre aux besoins des écoles membres de leur organisation. Une relation de confiance préexistante entre la chercheuse principale et la

---

<sup>2</sup> Dans le modèle holistique d'apprentissage tout au long de la vie, la dimension mentale est évoquée. Dans notre adaptation du modèle, nous parlerons de la dimension cognitive qui inclut également la dimension langagière.

<sup>3</sup> L'Institut Tshakapesh est un organisme qui dispense aux communautés innues membres des services de qualité dans les domaines de la langue, de la culture et de l'éducation pour favoriser la réussite de tous.

directrice innue de l'école primaire *Teueikan*, dans la communauté innue d'Ekuanitshit<sup>4</sup> et dont l'école est membre de l'Institut Tshakapesh, a permis de cibler ce milieu et de collaborer avec le personnel pour participer au projet. Le critère de relation de confiance est très souvent évoqué dans le paradigme de recherche autochtone, consolidant la mise en place et la pérennité d'un projet de recherche (da Silveira et al., 2018). De plus, pour réaliser le projet, l'autorisation du Conseil des Innus d'Ekuanitshit a été nécessaire et a aussi mené à une signature de protocole d'entente entre la chercheuse principale, la direction de l'école et l'Institut Tshakapesh. Cette autorisation du Conseil des Innus d'Ekuanitshit et ce protocole d'entente ont été des étapes préalables et obligatoires afin d'obtenir le certificat éthique de la recherche émis au sein de l'Université du Québec à Chicoutimi. Enfin, la directrice de l'école et les enseignantes sont impliquées à différents niveaux dans la diffusion du projet. Elles ont validé les analyses de données, lu les textes soumis ou les propositions de communication. Lorsque possible, elles participent également à différents congrès avec la chercheuse principale ou son équipe.

Les participants à la recherche sont d'abord les deux enseignantes innues des deux classes de maternelle d'Ekuanitshit. Anita enseigne à la maternelle 5 ans depuis 24 ans alors que Joyce enseigne à la maternelle 4 ans depuis 12 ans. Les quatre enfants de maternelle 4 ans et les 13 enfants de maternelle 5 ans, avec l'autorisation de tous les parents, ont aussi pris part à ce projet. En tenant compte du principe de réciprocité, tous les enfants ont signé une feuille d'autorisation à participer au projet qui consistait à dessiner leur autoportrait, une caméra et un appareil photo. Préalablement, la chercheuse et son assistante se sont assurées que les enfants comprenaient le projet dans lequel ils s'impliqueraient. Ces derniers étaient également libres de poser des questions à la chercheuse et à son assistante. Les deux enseignantes, présentes à ce moment, pouvaient traduire les propos lors de cet échange. Enfin, 13 autres adultes innus de la communauté, dont 6 parents d'enfants de la maternelle, une grand-mère d'un enfant, 4 éducatrices et 2 directions ont collaboré au projet. Parmi ces personnes, quatre ont le statut d'Ainé<sup>5</sup>. Pour respecter le droit à l'anonymat et le respect de la vie privée des participants lors de la diffusion, les enfants et les adultes innus sont nommés par des pseudonymes dans cet article à l'exception des deux enseignantes qui ont accepté de lever le voile sur leur identité.

Plusieurs outils de collecte ont été utilisés pour recueillir les données. D'abord, des observations en classe de maternelle ont permis de filmer, photographier et raconter les jeux des enfants à raison d'environ deux journées par semaine, et ce, pendant cinq semaines durant les mois de mai et de juin 2022. Trois entretiens réflexifs individuels ont été menés avec les deux enseignantes de maternelle au cours des sept semaines de durée du projet. Durant ces entretiens, les vidéos et les photos prises en classe ou hors classe ont été montrées aux enseignantes et servaient de base pour les discussions. Les enseignantes expliquaient les jeux des enfants, traduisaient les propos des enfants qui parlaient innu-aimun et discutaient des savoirs autochtones mobilisés ou non dans les jeux observés. Enfin, tous les participants adultes ont été invités à un groupe de discussion semi-dirigé qui s'est déroulé à deux reprises (deux groupes de six participants). Durant ces deux rencontres, les participants ont été invités à visionner des vidéos/regarder des photos d'enfants innus jouant durant les heures de classe. Les vidéos/photos ont été sélectionnées avec les enseignantes innues. Les participants ont témoigné de leur culture innue et des jeux des enfants. Les propos des participantes lors des rencontres ont été enregistrés, retranscrits sous forme de verbatim et soumis à une analyse thématique en fonction du développement holistique de l'enfant (Paillé et Mucchielli, 2013). Ces témoignages ont aussi permis de croiser

<sup>4</sup> Nous avons reçu l'autorisation de dévoiler le nom de la communauté ainsi que le nom de l'école. Cette idée de nommer les organismes et les participants fait aussi partie du paradigme de recherche autochtone.

<sup>5</sup> Dans cet article, lorsqu'une personne a un double statut, celui d'Ainé est priorisé.

les données avec les propos des enseignantes tenus lors des rencontres réflexives et des descriptions des jeux lors de nos observations en classe. La prochaine section présente les résultats de la recherche.

## 6. RÉSULTATS

Dans cet article, nous décrivons les jeux qui ont été observés et analysés avec les adultes, soit les enseignantes de maternelle ou encore les adultes innus participant à cette recherche. Parmi l'ensemble des jeux, trois seront décrits plus finement puisque les enseignantes en ont discuté davantage durant le projet. De plus, ce choix est aussi lié au fait que la culture innue était omniprésente dans ces trois contextes.

### 6.1 Les jeux observés en classe de maternelle

Plusieurs jeux ont été observés en classe de maternelle. Le tableau 1 présente 11 jeux en maternelle 4 ans et le tableau 2, 14 jeux en maternelle 5 ans.

Tableau 1. Jeux observés en classe de maternelle 4 ans

Jeux observés	Jeu initié, guidé ou dirigé	Formes de jeu et sa description	Culture innue et savoirs autochtones
1. Les jeux au gymnase	Jeu guidé	Jeu actif : les enfants réalisent des parcours moteurs au gymnase.	Entraide des enfants par les encouragements; apprentissage par observation et par essai; apprentissage et développement de l'innu-aimun; développement des habiletés motrices se raffinent et aideront à marcher dans le bois, sur le sable et dans les marécages; attendre son tour
2. Les colliers de perles pour la fête des mères	Jeu guidé	Jeu de construction : les enfants réalisent des colliers pour offrir à leurs parents.	Fabrication d'objets perlés fait partie des activités culturelles innue; développement de la patience, de l'entraide; développement de la créativité; mode d'apprentissage visuel
3. Les petites voitures	Jeu initié	Jeu symbolique : deux enfants jouent à faire semblant de cascader des petites voitures.	Imitation des enfants sur ce qu'ils voient dans leur environnement culturel : les garçons testent leurs limites; liberté de jouer; apprentissage et développement de l'innu-aimun
4. Le jeu avec les poupées innues	Jeu guidé	Jeu symbolique : les enfants habillent les poupées avec des vêtements traditionnels et l'enseignante les aide à les emmailloter.	Entraide, s'occuper de l'autre, de la communauté; apprentissage de la technique d'emmailotage; proximité avec la famille et les enfants



5. Le jeu de cartes	Jeu dirigé	Jeu de règles : les enfants nomment en innu-aimun les images sur les cartes présentées par l'enseignante.	Apprentissage et développement de l'innu-aimun
6. Le coloriage des porte-clés mural bois	Jeu dirigé	Création d'œuvres d'art : les enfants colorient des porte-clés qui ont été proposés par l'enseignante.	Aucun savoir autochtone nommé par les participantes
7. Le jeu dans le sable	Jeu initié	Jeu d'exploration : à la plage, les enfants observent des insectes, ils ramassent des coquillages, ils griffonnent dans le sable avec leurs doigts ou un morceau de bois.	Nature; liberté; développement de la motricité et de la confiance en soi; apprentissage et développement de l'innu-aimun
8. Les sauts	Jeu guidé	Jeu risqué : les enfants grimpent sur les digues d'eau et sautent dans le sable.	Nature; liberté; développement de la motricité et de la confiance en soi; apprentissage et développement de l'innu-aimun
9. La construction du bateau	Jeu initié	Jeu de construction : deux enfants fabriquent un bateau avec des blocs LEGO.	Aucun savoir autochtone nommé par les participantes
10. Le jeu de la famille	Jeu initié	Jeu symbolique : un enfant cuisine de la pizza, du brocoli, du pain pour son bébé (poupée).	Proximité avec la famille et les enfants; prendre soin de l'autre de son enfant; environnement culturel : les mets présents dans le quotidien des familles
11. Le jeu de la consultation	Jeu initié	Jeu symbolique : une enfant joue au médecin en utilisant son tensiomètre pour ausculter une poupée.	Prendre soin de l'autre; environnement culturel: imitation des gestes du médecin, une profession présente dans la communauté

Tableau 2. Jeux observés en classe de maternelle 5 ans

Jeux observés	Jeu initié, guidé ou dirigé	Description des formes de jeu	Culture innue et savoirs autochtones
1. La construction de la maison	Jeu initié	Jeu de construction: les enfants construisent une maison à étage avec chacune sa chambre avec des blocs LEGO.	Vie en communauté; humour et rire; acceptation de l'autre et de ses idées; entraide; apprentissage par l'observation et l'imitation; apprentissage et développement de l'innu-aimun; environnement culturel : les maisons observées dans la communauté
2. Le jeu dans le sable	Jeu initié	Jeu actif : les enfants s'amuse à griffonner dans le sable à la main ou avec un brin de tige tout en causant.	Liberté de jouer dans la nature; apprendre à vivre en société
3. Le jeu sur la montagne	Jeu initié	Jeu actif : les enfants courent, montent et descendent de la petite montagne de neige dans la cour de l'école.	Liberté de jouer dans la nature; apprendre à vivre en société
4. Le jeu de touche	Jeu initié	Jeu actif: les enfants s'amuse à vouloir se toucher en courant.	Liberté de jouer dans la nature; apprendre à vivre en société et à se fixer des règles
5. Le jeu de comptage	Jeu initié	Jeu de règles : assis en cercle poignet tendu, un enfant fait le comptage pour éliminer une personne.	Liberté de jouer dans la nature; apprendre à vivre en société et à se fixer des règles
6. La pâte à modeler	Jeu initié	Jeu de construction : les enfants font plusieurs formes avec de la pâte à modeler.	Apprentissage par découvertes; apprentissage par observation et imitation ; concentration; développement de la motricité fine, habileté nécessaire pour fabriquer des raquettes et des canots
7. Le laçage	Jeu initié	Jeu de construction : les enfants utilisent des lacets pour enfiler sur les bordures de différentes figures (p. ex., carré, rectangle, losange) en bois.	Apprentissage par découvertes; apprentissage par observation et imitation ; concentration; développement de la motricité fine, habileté nécessaire pour fabriquer des raquettes et des canots.

8. La course	Jeu guidé	Jeu actif : l'enseignante aide les enfants à organiser une course à relais, puis une compétition entre deux équipes. Elle se joint à la course.	Collaboration; humour, rire et joie
9. Le casse-tête	Jeu initié	Jeu de construction : trois enfants font un casse-tête de pompier.	Entraide; développement de la concentration
10. Les constructions en LEGO	Jeu guidé	Jeu de construction : l'enseignante sort des cartes à reproduire et des blocs LEGO. Les enfants jouent à construire ce qu'ils voient sur les images.	Aucun savoir autochtone nommé par les adultes
11. La bagarre	Jeu initié	Jeu tumultueux : les enfants font semblant de se frapper et de se donner des coups de poing.	Compréhension de la réalité et du faire-semblant; humour
12. Le dessin et le découpage	Jeu initié	Jeu symbolique : trois enfants dessinent une maison, les membres de la famille et des accessoires (p. ex., sac à main, téléphone) qu'ils découpent par la suite.	Coopération; entraide; apprentissage et développement de l'innu-aimun; vivre en communauté et en famille
13. Les modules de jeu	Jeu initié	Jeu actif : dans la cour de l'école, les enfants se balancent, glissent et grimpent dans les modules de jeux.	Aucun savoir autochtone nommé par les participantes
14. Les jeux à la rivière	Jeu initié	Jeu en nature : des enfants jouent dans une flaque d'eau glissante.	Importance d'être dans la nature et de bouger; liberté; expérimentation et exploration

### Le jeu avec les poupées innues

Un projet, préalablement mené par les deux enseignantes de maternelle, aidées de membres de leur communauté, a permis de créer des vêtements innus et des accessoires pour les enfants et les poupées. Durant le projet de recherche, ces vêtements et ces accessoires ont été disposés dans les deux classes de maternelle. Trois enfants, Uapikun, Eva et Nick, en maternelle 4 ans, décident de jouer avec les poupées innues qui sont rangées dans une boîte accessible pour eux. Ils invitent Joyce à jouer avec eux. Les filles choisissent des poupées de sexe féminin et le garçon une poupée de sexe masculin. Chacun s'attelle à l'habillement de sa poupée avec des vêtements innus méticuleusement choisis : haut, pantalon ou jupe, des bas ou des chaussures, un bonnet et des mitaines. L'enseignante les aide à habiller leur poupée. Une fois les poupées bien vêtues, les enfants demandent à l'enseignante de les aider à les emmailloter. Elle montre aux enfants, à tour de rôle, les différentes

étapes pour l'emballage qu'elle verbalise à haute voix en innu-aimun. Elle couvre d'abord la poupée avec un morceau de tissu. Elle place ensuite sous le bébé l'*atikuaniss*, le drap qui servira à l'emballage. Elle lace l'*atikuaniss* et replie la partie inférieure du tissu pour bien emballer la poupée. Uapikun et Nick s'installent ensuite dans le coin lecture pour faire dormir leur bébé emballé. Les enfants n'échangent pas en innu-aimun entre eux, mais ils se regardent et sourient; ils bercent les poupées dans leur bras. L'enseignante leur propose de tapoter le dos de leur bébé en chantant une berceuse en innu-aimun. Les deux enfants font semblant de fredonner et déposent leur bébé sur le divan pour qu'ils s'endorment.

### Les sauts

Durant une matinée, Joyce et les enfants sont à la plage, un lieu situé à 10 minutes à pied de l'école; ils profitent de l'air frais et de la nature et s'adonnent à la course librement. Ils se dirigent ensuite vers le port en marchant sur le sable à côté de la rivière. Les enfants se pourchassent pendant que d'autres marchent tout en faisant des pauses pour observer des insectes dans le sable ou ramasser des coquillages. Tout juste avant le port se trouvent des digues pour retenir l'eau de la rivière en cas de débordement. Les garçons sont les premiers à courir pour grimper sur les digues. Ils prennent leur élan et sautent pour atterrir sur le sol sablonneux. C'est très amusant, ils le font à plusieurs reprises. Ils ne craignent pas la hauteur et prennent plusieurs risques en sautant. Uapikun aimerait essayer. Elle fait de grands efforts pour arriver en haut de la digue, puis prend son élan pour le saut, mais elle se rétracte et montre des signes de peur. L'enseignante ayant remarqué son geste s'approche d'elle. Elle l'encourage avec beaucoup d'énergie en comptant : un, deux et trois et elle saute. Bravo, elle a réussi ! Éva aimerait aussi essayer. Elle n'arrive pas à monter seule. L'enseignante lui dit en innu-aimun quelques stratégies pour l'aider à grimper sur la digue. Elle essaie de plusieurs manières, mais n'y arrive toujours pas seule. L'enseignante l'aide à monter. Éva sourit, elle est contente. Avec la peur des hauteurs, Éva préfère s'asseoir pour sauter. L'enseignante l'encourage de plusieurs manières en comptant, en se mettant très proche d'elle, en lui tenant un bras, mais elle fait non de la tête. Ses camarades sautent en étant assis pour lui faire comprendre qu'il n'y a pas de raison d'avoir peur. Éva reste hésitante. Elle soulève ses deux bras, signe à l'enseignante de la tenir par les aisselles. Elle lui tend plutôt les deux mains et elle saute finalement. Bravo Éva! s'exclame tout le monde avec des applaudissements. Éva est très contente, elle a été très courageuse dans cette situation. Elle a su affronter sa propre peur des hauteurs.

### La construction de la maison

Durant les jeux libres Maïka et ses camarades Chelsea, Eli et Maeva décident de construire une maison. Elles vont chercher les boîtes de blocs LEGOS dans un coin de la classe et commencent à disposer le plan de leur maison. Maïka demande à chacune de ses camarades où elle doit placer leur chambre. Chelsea dit vouloir sa chambre à côté de celle de Maeva. Chelsea précise l'endroit où elle disposera son lit ainsi que la porte de sa chambre. Eli fait de même en précisant l'emplacement de sa chambre. Chelsea précise qu'il faut aussi placer la chambre de Isaac, même si ce dernier ne participe pas au jeu. Chacune des filles s'attèle à délimiter sa chambre et à placer son lit en allant fouiller dans les boîtes pour trouver les blocs nécessaires à leur construction. Maïka précise que sa douche sera au deuxième étage et son lit au troisième. Chelsea confirme que c'est une maison à trois étages. Les quatre camarades sont d'accord et poursuivent la construction. Maïka propose de construire une piscine, Chelsea la souhaite au 3<sup>e</sup> et Maïka au 1<sup>er</sup> étage. Toutes semblent d'accord pour la dernière proposition. Les enfants échangent aussi bien en innu-aimun qu'en français. Ce jeu de construction dure environ 45 minutes sans l'intervention d'Anita et se termine puisque c'est l'heure d'aller dîner.

## 6.2 Intégration de la culture innue dans les jeux

Dans les trois jeux décrits ci-dessus, les adultes innus font part d'une diversité d'éléments liés au développement holistique des enfants et à l'intégration de la culture innue. Les deux enseignantes considèrent que les jeux contribuent à former l'identité culturelle des enfants, et plus spécifiquement si les parents y participent aussi à la maison. Les jeux contribuent au développement spirituel des enfants : deux éléments soulevés par les participants sont le fait de se retrouver en nature et le symbole du tambour.

Le savoir traditionnel, tout ce qu'ils ont fait, comment ils ont vécu dans le bois. Comment pour survivre [...], parce qu'il faut que tu saches plein de choses. Y'a aussi les savoirs spirituels. Quand ils utilisaient le *teueikan*. Tsé avec le tambour. (Joyce, enseignante).

Toutefois, au moment de la collecte de données, aucun *Teueikan* n'était présent comme objet culturel dans les classes de maternelle. Tous les jeux réalisés à l'extérieur sont perçus comme une manière de se connecter avec la nature, avec les Aïnés et les jeux d'autrefois par les participants. « L'importance d'être dehors. Nos grands-parents sortaient souvent dehors, de prendre l'air » (Christina, parent). « [...] On n'avait pas les mêmes jeux qu'aujourd'hui. [...] Puis on jouait beaucoup dans le bois, on s'inventait des jeux, on prenait ce qu'on avait » (Anita, enseignante). En effet, pour Anita, le matériel d'autrefois consistait davantage à des éléments provenant de la nature, plutôt qu'à du matériel de jeu présent dans les classes d'éducation préscolaire. Par exemple, dans le jeu des sauts qui est décrit, les enfants jouent d'abord à des jeux d'exploration avec les coquillages et jouent ensuite à des jeux risqués sur les digues.

Pour les adultes innus, les jeux contribuent au développement moteur, puisque les enfants font plusieurs gestes et mouvements liés au développement de leur motricité globale et fine. Par exemple, dans le jeu risqué des sauts, ils peuvent « bouger et ils sont fiers », ils peuvent « apprendre à surmonter des obstacles », voire de tester leurs limites (Joyce, enseignante). Les jeux sont notamment des occasions pour permettre aux enfants de surmonter des défis. « Il faut les laisser vivre leur expérience », surtout lors des jeux extérieurs (Joyce, enseignante). Dans les deux autres jeux réalisés en classe, la motricité fine est développée pour l'habillement, l'emballage des poupées et l'empilement des blocs LEGO, puisque les enfants « travaillent [de] leurs mains » (Anita, enseignante).

Selon les participants, tous les jeux contribuent au développement socioémotionnel des enfants. À titre d'illustration, dans le jeu de poupée, les enfants apprennent à prendre soin de leur bébé en les emmaillant et en leur montrant de l'affection et de l'attachement. Selon Maria (Ainé), cela reflète la vie dans la communauté: « Nous autres, on est toujours proche des petits bébés. Les bébés qu'on emmaillote, on ne les laisse pas tout seuls dans une chambre. Ils sont toujours dans notre chambre ». Dans le jeu de construction, Christina (adulte innue) souligne l'entraide, la solidarité et le respect des idées, des valeurs importantes dans sa communauté. Maria renchérit en ces termes: « Je vois beaucoup d'entraide. Comme ici, quand quelqu'un se construit une maison, ben le monde va aller l'aider, donner ses idées. Tout le monde donne son opinion et sont d'accord ensemble ». Joyce le confirme tout en mettant l'accent sur l'entraide et l'esprit de communauté : « Comme ils ont une vie toute ensemble, les chambres sont toutes ensemble. Ça fait comme une communauté aussi. Moi je dirai aussi, ils s'entraident. C'est important dans notre culture l'entraide ». À ce jeu, les adultes disent remarquer que le « leadership » est développé par certains enfants. Cette solidarité et cette collaboration s'observent aussi dans le jeu des sauts : « Ils s'encourageaient. Ils voient que quand on est ensemble on peut faire beaucoup de choses » (Joyce, enseignante). L'humour et le rire observés dans les trois jeux ont été soulevés par plusieurs adultes. Pour eux, ce sont des éléments fondamentaux de leur culture qui se vivent au quotidien dans les interactions entre les membres de la communauté. « C'est rassembleur. C'est le rire ensemble, ce n'est pas de

rire des autres. C'est dans la joie » (Adèle, une Aînée); « on aime ça beaucoup rire, l'humour, ça nous aide dans notre quotidien » (Joyce, enseignante).

Tous les participants sont unanimes que les différents jeux décrits contribuent au développement langagier surtout en innu-aimun et aussi en français. En effet, les participants confirment que pour organiser le jeu, les enfants communiquent, se concertent pour décider de l'attribution des rôles, du matériel nécessaire et des consignes. Cela les oblige à interagir entre eux et à nommer les objets dont ils ont besoin et implicitement à transmettre leur culture. « Quand on parle culture, on parle aussi langue pour que tu puisses comprendre ce qu'ils disent, [...] parce que la langue est très importante pour transmettre la culture » (Joyce, enseignante). La participation d'un adulte dans le jeu permet de préciser des mots de vocabulaire en innu-aimun. Dans le jeu des poupées innues et celui des sauts, l'enseignante verbalise ses actions ou celles des enfants, précise le nom des objets et chante une berceuse.

Les participants évoquent aussi l'importance des jeux pour le développement cognitif des enfants puisqu'en jouant, les enfants planifient leurs actions et les exécutent. L'imagination est un élément soulevé par deux adultes, Angèle (éducatrice) et Luka (parent). Par exemple, dans le jeu de la construction de la maison, les enfants réfléchissent à « comment ils vont construire. Il est où sa chambre? Il va mettre [où] son troisième étage » (Angèle, éducatrice), ce qui leur sert à comprendre les différentes structures d'une maison, mais en plus, à créer et à inventer pour répondre à leurs propres besoins dans le jeu. De plus, selon Maria (Ainé), ils apprennent « les concepts de la famille », puisque plusieurs membres vivent dans une maison. Avec les LEGO, les participants confirment que le raisonnement mathématique est aussi un apprentissage réalisé dans cette forme de jeu.

## 7. DISCUSSION DES RÉSULTATS

Une perspective eurocentrique domine (Göncü et Vadeboncoeur, 2017) dans les écrits portant sur le jeu des enfants et cet article avait comme objectif de décrire les jeux des enfants innus dans deux classes de maternelle dans une perspective socioculturelle en considérant le point de vue des adultes innus. Dans une recherche antérieure, nous avons mentionné « qu'il ne faut pas chercher à détacher les représentations des adultes du jeu et de leur culture, mais plutôt chercher à comprendre avec eux, comment ces deux concepts peuvent cohabiter » (Jacob et al., 2020, p. 155). Dans cet article, 25 jeux ont été coanalysés avec les participants innus et trois formes de jeux ont été sélectionnées pour être décrites plus finement, dont le jeu avec les poupées innues (jeu symbolique), les sauts (jeux en nature et jeux risqués) et la construction de la maison (jeu de construction). Ces formes de jeux sont aussi observées chez les enfants d'autres Nations autochtones du Québec et du Canada (Eisazadeh et al., 2017; Gillis, 1991; Jacob, 2013). Dans une perspective socioculturelle, le matériel que l'enseignante de maternelle met à la disposition des enfants ou encore les valeurs qu'elle considère comme importantes influencent en partie les jeux des enfants (Faas et al., 2017; Göncü et Vadeboncoeur, 2017). Dans notre étude, les deux enseignantes ont à cœur de valoriser les jeux libres et de laisser l'entière liberté aux enfants durant ces moments. Les jeux initiés et les jeux guidés étaient en nombre plus important comparativement aux jeux dirigés. Rappelons que pour la majorité des adultes innus participant à l'étude, le fait de laisser libre les enfants inventer des jeux, explorer et expérimenter contribuent à leur développement holistique.

Contrairement à l'étude de Munroe et MacLellan-Mansel (2013) où les enseignantes préfèrent les jeux intérieurs aux jeux extérieurs, il ressort que les participants de notre étude considèrent que les jeux extérieurs sont importants tant pour les apprentissages que pour le développement de l'enfant. Ces jeux offrent aux

enfants des occasions d'être libres, actifs et en contact plus étroit avec la nature et l'environnement, une source importante de savoirs dans les cultures autochtones (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2007).

Les participants adultes autochtones confirment que les jeux permettent un développement holistique des enfants, ce qui concorde avec d'autres études réalisées auprès d'autres participants autochtones (Gilles, 1991; Jacob, 2013). D'ailleurs, dans l'étude de Lillemyr et al. (2010), des élèves autochtones du primaire confirment leurs besoins de réaliser des jeux libres en classe pour apprendre librement en classe, ce qui correspond à un apprentissage expérientiel rejoignant leurs modes d'apprentissage. En effet, les enfants interagissent avec les autres et acquièrent des compétences sociales, ce qui leur permet de vivre des expériences riches en potentiel de créativité, d'expérimentation et d'apprentissage.

Dans cette recherche, l'environnement culturel de la communauté, les interactions en innu-aimun, la présence de matériel autochtone (p. ex., vêtements innus, atikuianiss) et les savoirs autochtones ont cohabité dans les jeux des enfants. À titre d'illustration, les enfants reproduisent l'action d'emballoter un enfant dans le jeu de poupée. D'ailleurs, dans une recherche précédente, nous nous sommes questionnées sur les activités culturelles qui peuvent être reproduites par les enfants en contexte de jeu (Jacob et al., 2020). Dans les trois jeux décrits, le jeu des poupées fut celui où l'intégration de la culture innue, notamment la berceuse chantée en innu-aimun et l'emballotage des enfants, a été transmise par l'enseignante. Sa participation au jeu, à expliciter ses savoirs aux enfants, a contribué à favoriser leur compréhension et à enrichir leur expérience. Les significations culturelles construites dans le jeu ne sont pas strictement liées aux savoirs autochtones, mais aussi aux modes de communication, dont la langue (Smith, 2021). Dans les trois jeux évoqués, les enseignantes interagissent en innu-aimun avec les enfants et la majorité d'entre eux communiquent aussi dans cette langue. Enfin, un savoir-être que les participants ont soulevé dans cette recherche est l'humour qui semble ancré dans les jeux des enfants. Cette perspective concorde avec l'étude de Lillemyr et al. (2010) où le jeu était étroitement lié à l'humour et à la créativité. En effet, « l'humour nous renseigne sur la culture dans laquelle nous vivons et sur notre relation avec cette culture » (Lillemyr et al., 2010, p. 235)<sup>6</sup>.

Cette recherche comporte des forces et des limites. Parmi les forces, il faut souligner la collaboration des adultes innus, durant le projet et lors de son analyse des données. La présence constante et l'implication des deux enseignantes de maternelle à expliquer à la chercheuse principale et à son assistante l'intégration de la culture innue dans les jeux des enfants est aussi une force qui mérite d'être soulevée. La période consécutive de la collecte de données par l'équipe de recherche a permis de bien comprendre le fonctionnement de l'école, les pratiques des enseignantes et de recueillir des données riches pour le projet. En outre, cela a permis aux chercheuses de faire partie de la communauté de pratique et de ne pas être des touristes-chercheuses (Haig-Brown, 2001). Parmi les limites, il faut souligner le fait que les propos dits en innu-aimun par les enfants durant leurs jeux ont été résumés en français par les deux enseignantes, mais non d'une manière littérale. La validation auprès d'une tierce personne aurait pu confirmer leur traduction. À l'occasion, les enseignantes n'étaient pas capables de comprendre certaines expressions et idées des enfants qui, rappelons-le, apprennent et développent leur langue maternelle. La période de la collecte de données a aussi été une limite à cette étude, puisqu'elle s'est réalisée durant la saison de la chasse aux outardes (mai-juin). Les enseignantes mentionnent qu'elles vont davantage en forêt durant l'hiver; d'autres jeux auraient pu être observés et analysés durant ces moments.

---

<sup>6</sup> Traduction libre.

## 8. CONCLUSION

Cette recherche menée en collaboration avec les membres de la communauté d'Ekuanitshit montre que les enfants innus jouent à différentes formes de jeux empreintes de leur environnement culturel, ce qui contribue à leur développement holistique et à leur identité culturelle. Les retombées de ce projet contribuent à ce que les professionnelles de la petite enfance, les chercheurs et les décideurs reconnaissent les jeux comme un mode d'apprentissage pour mobiliser des savoirs autochtones et développer la langue autochtone (Peltier, 2017). D'autres recherches pourraient être réalisées avec des enseignantes autochtones à l'éducation préscolaire pour documenter leur compétence ludique et mieux comprendre comment elles complexifient les jeux des enfants tout en intégrant leurs savoirs culturels. Une autre piste à explorer serait de coconstruire avec elles des situations d'apprentissage issues du jeu (Marinova, 2014) portant sur les savoirs autochtones et de les documenter. Enfin, questionner directement les enfants sur leurs jeux et leur culture serait une autre perspective de recherche à explorer. Se former et être sensibles aux cultures et aux langues autochtones est une richesse pour construire un pont culturel avec les familles et les enfants (CVR, 2015). La sensibilité des enseignantes et des professionnelles à la petite enfance face à la réalité des enfants sera un atout pour augmenter leur confiance, leur image positive de soi et leur fierté culturelle afin d'assurer leur réussite éducative.

## 9. RÉFÉRENCES

- Alberta Education (2006). *Nos mots, nos façons: Enseigner aux apprenants des Premières Nations, des Métis et des Inuits*. [https://education.alberta.ca/media/1626601/pnmi\\_mots\\_facons.pdf](https://education.alberta.ca/media/1626601/pnmi_mots_facons.pdf).
- Archibald, J. (2008). *Indigenous storywork: Educating the heart, mind, body, and spirit*. UBC Press.
- Arousseau, 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. <https://doi.org/10.7202/1077002ar>
- Battiste, M. (2005). Post-colonial remedies for protecting Indigenous knowledge and heritage. Dans Tripp, P. et Muzzin, L. (dir.), *Teaching as activism: Equity meets environmentalism* (p. 224-232). McGill-Queen's University Press.
- Bell, N. et Brand, T. L. (2014). *Teacher Education Series: Culturally Relevant Aboriginal Education*. Pearson Canada.
- Bodrova, E. et Leong, D. J. (2012). *Les outils de la pensée : l'approche vygotkienne dans l'éducation à la petite enfance*. Presses de l'Université du Québec.
- Brogère G. (2010). Formes ludiques et formes éducatives. Dans J. Bédard et G. Brogère (dir.) *Jeu et apprentissage : quelles relations ?* (p. 43-62). Éditions du CRP.
- Commission de vérité et réconciliation du Canada-CVR. (2015). *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir. Sommaire du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada*. [http://www.trc.ca/websites/trcinstitution/File/French\\_Exec\\_Summary\\_web\\_revised.pdf](http://www.trc.ca/websites/trcinstitution/File/French_Exec_Summary_web_revised.pdf)
- Conseil canadien sur l'apprentissage. (2007). *Redéfinir le mode d'évaluation de la réussite de l'apprentissage chez les Premières nations, les Métis et les Inuits*. <http://blogs.ubc.ca/epse310a/files/2014/02/F-CCL-Premieres-Nations-20071.pdf>



- Conseil canadien de l'apprentissage. (2009). *État de l'apprentissage chez les Autochtones au Canada : Une approche holistique de l'évaluation de la réussite*. [www.ccl-cca.ca](http://www.ccl-cca.ca).
- Da Silveira, Y., Jacob, E., Pellerin, G. et Paul, V. (2018). Relation de confiance, un ancrage incontournable en contexte de recherche autochtone : témoignages de recrutement de participants atikamekw, inuit, innus et anicinapek en éducation. Dans A. Martin, B. Eysermann et M. Giroux (dir.), *Recrutement et consentement à la recherche : réalités et défis éthiques* (p. 146-160), Édition de l'Université de Sherbrooke.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants, *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.
- Dewitte, J. (2015). L'élément ludique de la culture. À propos de *Homo ludens* de Johan Huizinga. *Revue du MAUSS*, 45(1), 61-73.
- Eisazadeh, N., Rajendram, S., Portier, C. et Peterson, S. S. (2017). Indigenous Children's Use of Language During Play in Rural Northern Canadian Kindergarten Classrooms. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 66(1), 293-308.
- Eppley, K., Stagg Peterson, S. et Heppner, D. (2022). Valuing rural and Indigenous social practices : Play as placed learning in kindergarten classrooms. Dans S. Stagg Peterson et N. Friedrich (dir.), *The Role of Place and Play in Young Children's Language and Literacy* (p. 17-32), University of Toronto Press.
- Faas, S., Wu, S.-C. et Geiger, S. (2017). The Importance of Play in Early Childhood Education: A Critical Perspective on Current Policies and Practices in Germany and Hong Kong. *Global education review*, 4(2), 75-91.
- Gaskins, S. (2013). Pretend play as culturally constructed activity. Dans M. Taylor (dir.), *The Oxford handbook of the development of imagination* (p. 224-247). Oxford University Press.
- Gillis, J. (1991). *Play of First Nations Children in Ontario*. Department of National Health and Welfare Canada.
- Glascow, A. et Rameka, L. (2017). Māori and Pacific infant and toddler cultural pedagogy: reclaiming a cultural lens. *International Critical Childhood Policy Studies*, 6(1), 80-95. <https://hdl.handle.net/10289/11531>
- Göncü, A. et Vadeboncoeur, J. (2017). Expanding the definitional criteria for imaginative play: Contributions of sociocultural perspectives. *Learning & Behavior*, 45(4), 422-431. <https://doi.org/10.3758/s13420-017-0292-z>
- Gouvernement du Canada. (2018). *Cadre d'apprentissage et de garde des jeunes enfants autochtones*. [https://www.canada.ca/content/dam/canada/employment-social-development/programs/indigenous-early-learning/1352-IELCC\\_Report-FR.pdf](https://www.canada.ca/content/dam/canada/employment-social-development/programs/indigenous-early-learning/1352-IELCC_Report-FR.pdf)
- Greenwood, M. (2016). Language, culture, and early childhood: Indigenous children's rights in a time of transformation. *Revue canadienne des droits des enfants*, 3(1), 16-31. <https://doi.org/10.22215/cjcr.v3i1.85>
- Haig-Brown, C. (2001). Continuing collaborative knowledge production: knowing when, where, how and why. *Journal of Intercultural Studies*, 22(1), 19-32. <https://doi.org/10.1080/07256860120037391>
- Huizinga, J. (1951). *Homo Ludens : essai sur la fonction sociale du jeu*. Gallimard.

- Jacob, E. (2013). La participation des mères atikamekws dans le jeu symbolique de leur enfant. Dans G. Maheux and R. Gauthier (dir.). *La formation des enseignants inuits et des Premières Nations : structures, problématiques et pistes d'action* (p. 9-30). Presses de l'Université du Québec.
- Jacob, E., Charron, A. et Couture, C. (2021). La recherche collaborative. Dans J. Lehrer, N. Bigras, A. Charron et I. Laurin (dir.), *La recherche en éducation à la petite enfance : origines, méthodes et applications* (p. 431-457). Presses de l'Université du Québec.
- Jacob, E., Lajoie-Jempson, C., Smith-Gilman, S., Bacon, M. et Pinette, S. (2021). Les pratiques éducatives pour soutenir les enfants autochtones à l'éducation préscolaire. Dans A. Charron, J. Lehrer, M. Boudreau et E. Jacob (dir.), *L'éducation préscolaire au Québec : fondements théoriques et pédagogiques* (p. 153-174). Presses de l'Université du Québec.
- Jacob, E., Lehrer, J. et Lajoie-Jempson (2020). La transmission culturelle des savoirs autochtones en contexte de jeu : Des réflexions sur la décolonisation de la recherche. Dans G. Maheux, G. Pellerin, S. E. Quintriego Millán et L. Bacon (dir.). *La décolonisation de la scolarisation des jeunes Inuit et des Premières Nations : Sens et défis* (p. 169-194). Presses de l'Université du Québec.
- Jacob, E., Pacmogda, P., Couture, C., Lavoie, C. et Pulido, L. (2022). *Analyse des pratiques éducatives développées avec des enseignantes innues et des savoirs autochtones mobilisés en classe de maternelle dans le cadre d'un projet de formation en éducation préscolaire*. [document inédit]. Université du Québec à Chicoutmi.
- Jacob, W. J., Cheng, S. Y. et Porter, M. K. (2015). Global review of indigenous education: Issues of identity, culture, and language. *Indigenous education*, 1-35.
- Kravtsov, G. G. et Kravtsova, E. E. (2010). Play in L. S. Vygotsky's nonclassical psychology. *Journal of Russian and Easter European Psychology*, 48(4), 25-41. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405480403>
- Landry, S., Point, M. et Jacob, E. (2021). Le jeu chez l'enfant de 4 à 6 ans. Dans A. Charron, J. Lehrer, M. Boudreau et E. Jacob (dir.), *L'éducation préscolaire au Québec : fondements théoriques et pédagogiques* (p. 79-98). Presses de l'Université du Québec.
- Lemay, L., Bouchard, C. et Landry, S. (2019). Jouer, apprendre et se développer. Dans C. Bouchard (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 6* (2<sup>e</sup> éd., p. 37-74). Presses de l'Université du Québec.
- Lévesque, C. et Polèse, G. (2015). *Une synthèse des connaissances sur la réussite et la persévérance scolaires des élèves autochtones au Québec et dans les autres provinces canadiennes*. DIALOG.
- Lillemyr, O. F., Søbstad, F., Marder, K. et Flowerday, T. (2010). Indigenous and non-Indigenous primary school students' attitudes on play, humour, learning and self-concept: a comparative perspective. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(2), 243-267.
- Marinova, K. (2014). *Intervention éducative au préscolaire : un modèle de pédagogie du jeu*. Presses universitaires du Québec.
- Mashon, D. N. (2010). *Realizing « quality » in Indigenous early childhood development*. [Thèse de doctorat inédite, The University of British Columbia]. UBC. <https://open.library.ubc.ca/collections/24/items/1.0069216>
- Ministère de l'éducation du Québec (2021). *Bulletin statistique L'éducation des populations scolaires des communautés autochtones du Québec en 2017*. Gouvernement du Québec. <https://shorturl.at/egwEI>

- Munroe, E. et MacLellan-Mansell, L. (2013). Outdoor Play Experiences for Young First Nation Children in Nova Scotia: Examining the Barriers and Considering Some Solutions. *Canadian Children*, 48(2), 25-33. <https://doi.org/10.18357/jcs.v38i2.15448>
- Organisation de coopération et de développement économiques. (2018). *La réussite scolaire des élèves autochtones. Pratiques prometteuses*. <https://doi.org/10.1787/9789264291676-fr>
- Paillé, P. et A. Mucchielli (2013). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3<sup>e</sup> éd.). Armand Colin.
- Peltier, S. (2017). An Anishinaabe perspective on children's language learning to inform "Seeing the Aboriginal child". *Language and literacy*, 19(2), 4-19. <https://doi.org/10.20360/G2N95C>
- Peterson, S. S., McIntyre, L. J. et Glaés-Coutts, L. (2018). Collaborative action research in northern canadian rural and indigenous schools: learning about young children's oral language in play contexts. *Educational Action Research*, 26(5), 787–802.
- Rowan, M. C. (2014). Co-constructing early childhood programs nourished by Inuit worldviews. *Études/Inuit/Studies*, 38(1-2), 73-94. <https://doi.org/10.7202/1028854ar>
- Smith, L. T. (2021). *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples* (3<sup>e</sup> éd.). Bloomsbury Publishing.
- Organisation des nations unis pour l'éducation, la science et la culture. (2017). *Savoirs locaux, objectifs globaux*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259599\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259599_fre)
- Statistique Canada (2022). *Le Canada est en tête des pays du G7 pour ce qui est de la main-d'œuvre la plus scolarisée, grâce aux immigrants, aux jeunes adultes et à un solide secteur collégial, mais il subit des pertes importantes de titulaires de certificats d'apprenti dans les principaux domaines de métiers*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/221130/dq221130a-fra.htm?HPA=1>
- Rochex, J. (2017). Vygotski : une conception dialectique du développement. *La Pensée*, 391, 50-64. <https://doi.org/10.3917/lp.391.0050>
- Vygotski, L.S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5(3), 6-18. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-040505036>
- Vygotski, L. S. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(1), 7-97, (Original work published 1967).
- Wilson, S. (2013). Using Indigenist Research to Shape Our Future. Dans M.Grey, J. Coates, M. Yellow Bird et T. Hetherington (dir.), *Decolonizing social work* (p. 311-322), Ashgate.
- Windisch, L. E., Jenvey, V. B. et Drysdale, M. (2003). Indigenous parents' ratings of the importance of play, indigenous games and language, and early childhood education. *Australasian Journal of Early Childhood*, 28(3), 50–56. <https://doi.org/10.1177/183693910302800309>.
- Wood, E. (2014). The Play-pedagogy interface in contemporary debates. Dans L. Brooker, M. Blaise et S. Edwards (dir.), *The SAGE Handbook of Play and Learning in Early Childhood* (p. 145-156). SAGE Publications.

**Note des autrices :**

Cette recherche est financée par le Conseil de Recherche en Sciences humaines (CRSH) et l'Institut Tshakapesh.