

Perspectives et réalités autochtones

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

Pistes de mobilisation des perspectives autochtones

DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT ET DE L'ADOLESCENT



Partage d'expérience :

Mélodie Jourdain-Michel (intervention en territoire) et Julie Rock
Katshishkutamatshesht (formation universitaire).

Production :

Emmanuelle Aourousseau, Émilie Hébert-Houle, Marion Larose, et Marilynne Soucy.

Validation :

Christine Couture, Gloria Pellerin, Loïc Pulido, Sammy Kistabish, Julie Rock,
Danielle Rousselot et Joanie Desgagné.

Pour leur contribution dans les cours et les rencontres, nous tenons à remercier :

Amilie Dorval, Mélodie Jourdain-Michel, Loïc Pulido et Julie Rock.

PERSPECTIVES ET CONTEXE

Que ce soit en éducation ou en sciences sociales, les interventions auprès des enfants ou des jeunes, déployées dans une perspective de sécurisation culturelle, contribuent à renforcer une identité fière et forte qui vient soutenir le développement de leur plein potentiel ainsi que leur épanouissement. Dans ce processus, le rôle des personnes qui les accompagnent demeure déterminant pour instaurer des environnements où ils se sentent reconnus, valorisés et en confiance.

Dimensions de la compétence 15:

1. Créer un milieu d'apprentissage où l'élève se sent respecté et accueilli, et qui tient compte de la vision holistique d'une éducation qui s'étend tout au long de la vie.
2. S'engager activement dans un processus de sécurisation grâce à la conscience, à la sensibilité et la compétence culturelles.
3. Valoriser la culture, la langue, le territoire et les savoirs autochtones.
4. Intégrer des modes d'apprentissage culturellement signifiants dans la classe et sur le territoire.
5. Utiliser des pratiques pédagogiques et des modes d'évaluation adaptés au mode d'apprentissage autochtone.
6. Reconnaître que chaque apprenant fait partie d'une grande famille et d'une communauté qui contribuent à son cheminement d'apprentissage, qui se prolongera tout au long de la vie.
7. S'engager dans un processus d'apprentissage continu en tant qu'apprenant plutôt que comme expert.

Compétences professionnelles en enseignement

Compétences professionnelles en enseignement

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

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

C5 : Évaluer les apprentissages.

C7 : Tenir compte de l'hétérogénéité des élèves.

C10 : Collaborer avec la famille et les partenaires de la communauté.

Compétences professionnelles en enseignement

C2.1 : Être capable de créer et de maintenir des liens sociaux de collaboration avec les acteurs concernés par les situations-problèmes en fonction des différentes méthodes d'intervention (individu, famille, groupe ou communauté).

C2.2 : Effectuer une évaluation du fonctionnement social, élaborer un plan d'intervention ou une stratégie concertée, et déterminer la méthode d'intervention appropriée.

C2.3 : Réaliser l'intervention sociale et évaluer le processus d'intervention.

Compétences professionnelles en psychoéducation

C1.1 : Être capable de recueillir les données nécessaires pour cerner les difficultés d'adaptation et les capacités adaptatives d'une personne, d'une famille, d'un groupe ou d'une organisation, ou, encore, pour éclairer toute situation qui requiert une expertise en psychoéducation.

C1.2 : Être capable d'exposer un résultat d'évaluation psychoéducative.

C1.3 : Être capable de concevoir et de planifier une intervention psychoéducative.

C2.2 : Être capable d'agir en tant que psychoéducatrice ou psychoéducateur dans un contexte de collaboration professionnelle intradisciplinaire ou interdisciplinaire.

Objets de formation suggérés par les cochercheurs des Premiers Peuples

Identités, valeurs, modes de vie et relations, visions du monde, approche holistique et spiritualité, conséquences intergénérationnelles, individu-famille-communauté, bienveillance, accompagnement et approche communautaire, pensionnats, conséquences intergénérationnelles, identités et relation individu-famille-communauté.

Visions du monde, approche holistique et spiritualité : 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.

Conséquences intergénérationnelles, individu-famille-communauté : toutes les actions et 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.

Bienveillance, accompagnement et approche communautaire : la bienveillance et l'accompagnement reflètent le soin et le respect portés à l'autre; tandis que l'approche communautaire met l'accent sur les apprentissages collectifs, le soutien et les responsabilités partagées.

Pensionnats, conséquences intergénérationnelles, identités, relation individu-famille-communauté : les pensionnats visaient à assimiler les peuples autochtones en brisant la relation individu-famille-communauté et en coupant les liens culturels et identitaires transmis par l'éducation traditionnelle. Ces politiques ont engendré des conséquences intergénérationnelles durables qui marquent encore les communautés. La reconstruction des identités autochtones passe aujourd'hui par la revitalisation des langues, la guérison collective et une éducation fondée sur les valeurs et les savoirs traditionnels.

L'**identité** et le développement de l'élève sont toujours situés dans la **famille** et dans la **communauté**.

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).

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** persistantes qui marquent encore les **communautés**. La reconstruction des **identités** autochtones passe aujourd'hui par la revitalisation des langues, la guérison collective et une éducation fondée sur les **valeurs** et les **savoirs** traditionnels (Crouch, GreyWolf et Andrew, 2025; Pooyak et al., 2023; Rowe et al., 2019).

La **bienveillance** et l'**accompagnement** reflètent le soin et le respect porté à l'autre; tandis que 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).

Pistes pédagogiques pour la formation

Envisager le développement des enfants et des jeunes dans une perspective holistique autochtone.

Selon cette perspective, le développement est conçu comme une responsabilité collective qui engage toute la communauté. Il est vu comme un cheminement continu vers un équilibre qui englobe les dimensions physique, émotionnelle, cognitive et spirituelle, nourries par les relations avec la famille élargie, les aînés ainsi que la Terre et le monde spirituel (Okpalauwaekwe, Ballantyne, Tunison et Ramsden, 2022).

Voici quelques modèles qui peuvent inspirer l'enseignement :

Le modèle du cercle de vie

Inspiré de la roue de médecine, le modèle du cercle de vie (Gouvernement du Manitoba, 2019) propose des visions du monde et une philosophie de vie intégrant les dimensions physique, mentale, spirituelle et émotionnelle. Cette conception considère l'être humain comme faisant partie intégrante de la nature, en lien avec toutes les formes de vie et animé d'un profond respect envers la création, perçue comme porteuse d'un esprit vivant (Loiselle et McKenzie, 2009).

Le développement de l'enfant et de l'adolescent y est compris comme un processus holistique, cyclique et interrelié selon quatre dimensions :

- Spirituelle : relationnalité; relation au sacré, au sens et à l'identité culturelle
- Émotionnelle : sentiments, empathie et équilibre intérieur
- Intellectuelle : apprentissages, savoirs et réflexion
- Physique : santé, environnement et activités

La roue de médecine, héritée des traditions autochtones, peut inspirer l'éducation en proposant une vision holistique de l'apprentissage. Elle rappelle que le développement d'un élève ne se limite pas aux savoirs intellectuels : il englobe aussi les dimensions physique, émotionnelle et spirituelle. Chaque direction du cercle symbolise une facette de la croissance humaine – penser, ressentir, agir et vivre en relation – et invite à équilibrer les savoirs scolaires avec les savoirs de vie. Ainsi, elle encourage une pédagogie qui valorise l'expérience, la coopération et le respect des différences, tout en cultivant l'harmonie entre soi, les autres et la nature.

Le modèle du cercle de vie présente des points de recoupement avec des modèles occidentaux, tels que le modèle du développement holistique (Gordon, 2022).

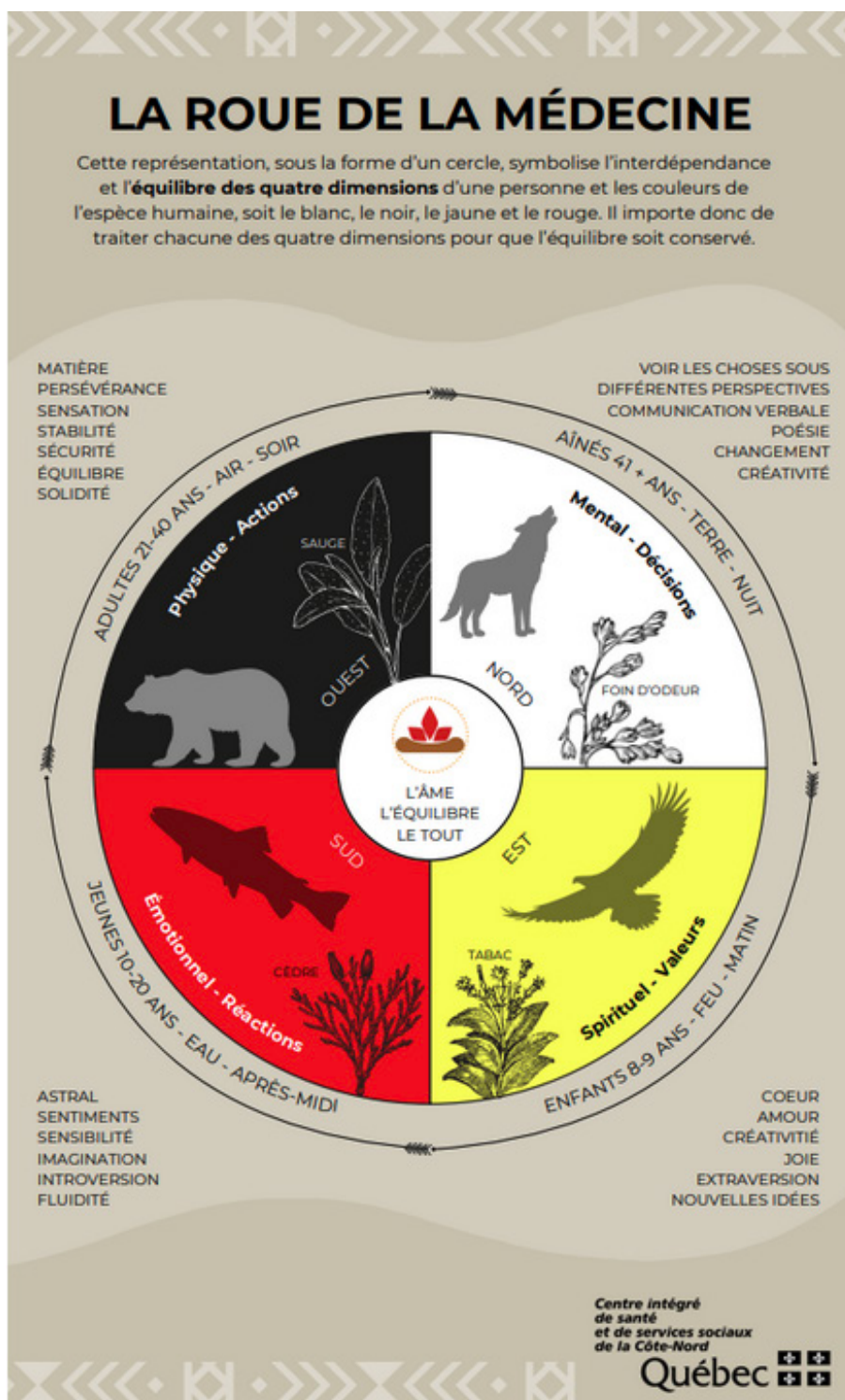


Figure 1 : Exemple de roue de médecine (Bureau de la collaboration autochtone, n. d.)

Modèle d'apprentissage holistique des Premières Nations (CCA, 2007, page 19)

Ce modèle s'appuie sur les fondements culturels, philosophiques et communautaires propres aux Premières Nations. Il propose un cadre permettant de réfléchir aux conditions d'un bien-être collectif et s'intéresse davantage à la manière dont les savoirs se construisent et se transmettent plutôt qu'au processus de développement en tant que tel.

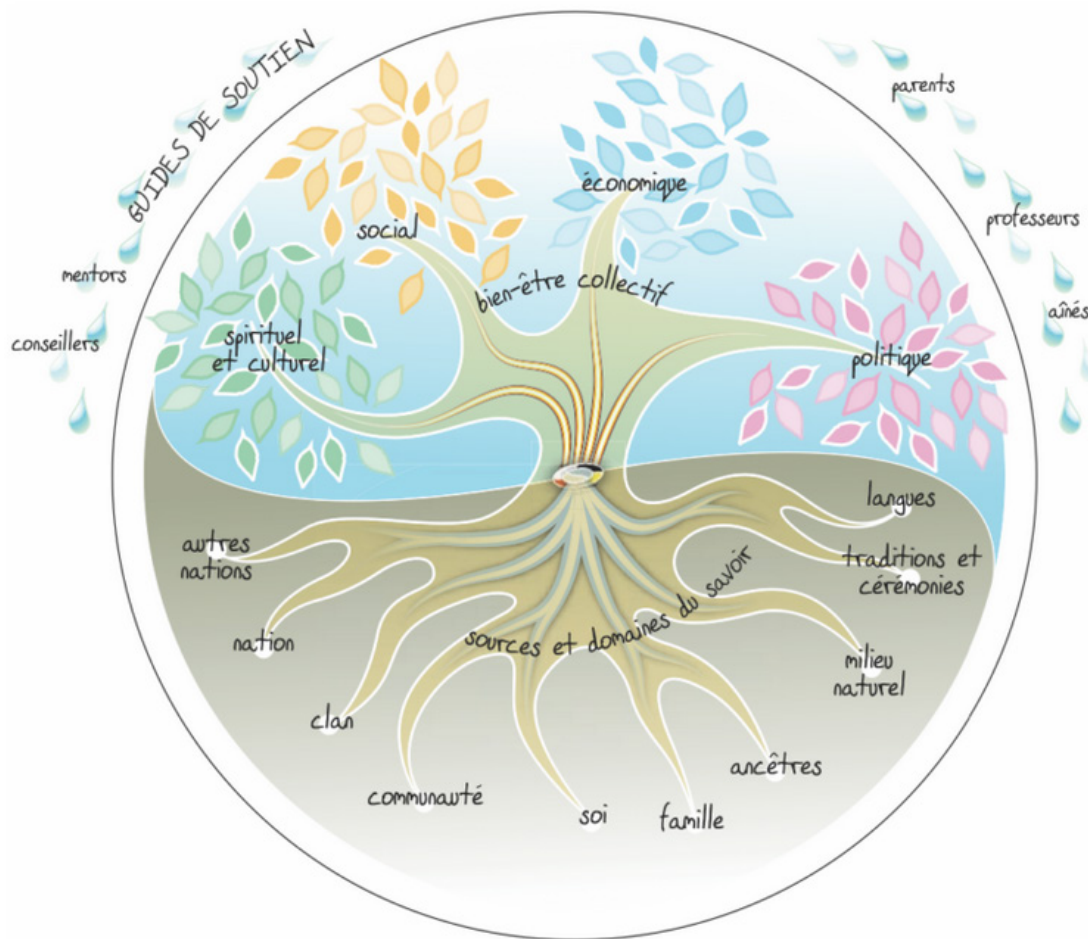


Figure 2 : Modèle holistique (Assemblée des Premières Nations, 2007)

Fréquemment mobilisé en éducation et en sciences sociales, le modèle d'apprentissage holistique tout au long de la vie est également utilisé comme repère pour aborder divers aspects du développement de l'enfant dans une perspective continue et communautaire. Le modèle proposé par le Conseil canadien sur l'apprentissage (2007) insiste sur le développement de toutes les dimensions de la personne : intellectuelle, physique, émotionnelle et spirituelle.

Selon certaines critiques, ce modèle généralise les visions éducatives de différentes Nations et ne reflète pas toujours les spécificités culturelles et linguistiques propres à chaque communauté (Aurousseau, 2024; Campeau, Ouellet et Wylde, 2024; Martin et Meijer Drees, 2017). En valorisant une approche globale, il demeure intéressant pour mieux comprendre l'approche holistique.

Style d'apprentissage

Selon un rapport de recherche de l'Institut Tshakapesh (Blanchet-Cohen et al., 2020, p. 5), le modèle d'apprentissage autochtone est « cyclique, interconnecté, variable et holistique; concret, relié au contexte et au lieu; adaptable selon le lieu, le temps et le contexte; basé sur les relations interpersonnelles et la réciprocité ». Il privilégie un style d'apprentissage simultané et non verbal à partir de démonstrations, d'images et de dessins. Il rappelle que l'enfant apprend mieux en faisant, en expérimentant, en touchant et en bougeant.

Principes clés (Assemblée des Premières Nations, 2007) :

Approche holistique : l'apprentissage engage simultanément tous les aspects de l'individu (émotionnel, physique, spirituel et intellectuel) ainsi que la dimension collective.

- » Penser les activités pédagogiques selon le modèle holistique de l'apprentissage en favorisant des activités qui engagent les personnes étudiantes selon les dimensions physiques, intellectuelles, émotionnelles et spirituelles.

Apprentissage cyclique : inspiré de la roue de médecine utilisée par plusieurs Premiers Peuples, le modèle présente l'apprentissage comme un processus qui débute avant la naissance et se poursuit tout au long de la vie.

- » Comprendre comment les cérémonies qui marquent les étapes de la vie s'inscrivent dans une vision circulaire (cérémonie du nom, cérémonie des premiers pas, etc.)
([Radio-Canada OHdio, 2024](#))

Apprentissage expérientiel : l'apprentissage par l'expérience vécue est structuré formellement à travers les interactions communautaires, comme les cercles de partage, les cérémonies et les récits.

- » Faire appel aux légendes et aux récits traditionnels des Premiers Peuples, car ce sont eux qui, de manière traditionnelle, favorisent le développement des valeurs et de l'esprit critique.
- » Avec les adolescents, il est possible d'inviter une personne de la communauté à raconter son parcours de vie. Cette démarche crée une situation d'apprentissage partagé, où la rencontre et l'écoute deviennent des expériences directes et signifiantes (Grigoriou, 2022). Dans ce contexte, les apprenants sont plongés dans une expérience vécue. Ils peuvent alors réfléchir collectivement aux rôles des femmes dans l'éducation des enfants, à ceux des pères qui prennent soin de la famille élargie et de la communauté, à l'adoption coutumière ainsi qu'aux traumatismes intergénérationnels et communautaires en mettant d'abord l'accent sur le positif par des contes et des légendes. Cette mise en présence d'un récit authentique leur permet ensuite de transformer leur compréhension des réalités.

Rôle central de la langue et de la culture : les langues autochtones portent les savoirs et la culture de chaque nation, reflétant ainsi les visions du monde uniques des Premiers Peuples.

- » Aller en territoire avec des porteurs de savoirs des Premiers Peuples pour découvrir et apprécier leurs visions du monde enracinées dans le Nutshimit.
- » Découvrir les cultures des Premiers Peuples par la lecture, la musique traditionnelle, le mouvement... et le jeu!

Dimension spirituelle : au cœur des visions du monde des Premiers Peuples, le développement spirituel est relié **à la connaissance en soi** et se manifeste dans le monde physique par des cérémonies, des quêtes de visions, des rêves et des récits. La quête de connaissance est considérée comme une démarche spirituelle où le savoir est perçu comme un objet sacré (Shawanda, 2020)

- » Inviter une personne de la communauté à raconter son parcours de vie : l'oralité et la spiritualité sont profondément imbriquées chez les Premiers Peuples et constituent des moyens essentiels de transmission du savoir culturel, des valeurs spirituelles et de l'identité communautaire (Archibald, 2008). Ces témoignages permettent de transmettre une mémoire vivante et ainsi de nourrir la mémoire collective lors de moments qui ouvrent un espace de guérison collective face aux traumatismes intergénérationnels découlant des pensionnats, de la stérilisation forcée des femmes autochtones, de la discrimination systémique ou encore de la quête relative aux femmes autochtones disparues ou assassinées.
- » Mettre en évidence la dimension spirituelle des cérémonies qui marquent les étapes de la vie (cérémonie du nom, cérémonie des premiers pas, etc. (Radio-Canada OHdio, 2024)

Responsabilité collective : les parents, les familles et les aînés jouent des rôles essentiels dans la transmission intergénérationnelle des savoirs et des valeurs (Cook et al., 2024; Wesner et al., 2025).

- » Impliquer les gens de la communauté dans les contenus d'apprentissage afin de partager des expériences et des réussites, petites ou grandes : inviter une personne d'une communauté à parler des pratiques d'adoption coutumières chez les Premiers Peuples.
- » Mettre en place des groupes de partage et de discussion.

Dualité des savoirs et des contextes : le modèle encourage la mobilisation des connaissances traditionnelles et contemporaines, permettant aux apprenants de bénéficier des approches autochtones et occidentales (Cherry Shive, 2025; Jones, Williams-Jones et Nyce, 2025). Présenter la diversité des contextes sociaux et culturels des familles autochtones, qui varient grandement selon qu'elles vivent au sein de communautés (éloignées ou non) ou en milieux urbains.

- » Reconnaître que ces différences influencent les repères culturels des enfants, des adolescents et des personnes intervenantes, chaque milieu contribuant à façonner le développement individuel, les modes de pensée, les réseaux de soutien et l'accès aux services publics. =

Inuit Qaujimajatuqangit (Kativik Ilisarniliriniq, 2022; Gouvernement du Nunavut, 2007)

L'Inuit Qaujimajatuqangit (IQ) est un cadre culturel inuit qui enracine l'éducation dans les valeurs, les pratiques et les savoirs traditionnels en offrant un modèle culturellement pertinent pour les écoles du Nunavik. Il soutient le développement holistique des enfants et des adolescents à travers *l'inunnguiniq*, visant l'autonomie, la pensée critique, la régulation émotionnelle et l'enracinement culturel (Tagalik, 2022). Selon la commission scolaire Kativik Ilisarniliriniq, cette approche permet à l'apprenant inuk de devenir pleinement un être humain accompli (*Inummarik*) tout en favorisant le bien-être mental, l'estime de soi et la résilience face aux défis psychosociaux contemporains (Turpin-Samson, 2023).

Transmise à travers les générations, cette sagesse ancienne constitue aujourd'hui une base essentielle pour construire un avenir durable. Elle s'articule autour de plusieurs principes fondamentaux (Gouvernement du Nunavut, 2007).

Axes de développement	Éléments essentiels	Implications pour le développement de l'enfant
L'éducation est une responsabilité collective et intergénérationnelle.	• Éducation assumée par les parents, les aînés et la communauté; apprentissage intégré à la vie quotidienne.	L'enfant apprend par participation et observation, dans un contexte profondément relationnel.
Le développement est une construction progressive (métaphore de l'igloo).	• Construction progressive du savoir et de la personne.	Chaque apprentissage renforce le précédent; développement cumulatif et continu.
Le développement se fait selon les valeurs inuit.	• Développement de l'inuusiq (manière de vivre) et de l'isuma (sagesse) afin de devenir inummarik (personnes autonomes capables d'agir avec sagesse).	Développement global : autonomie, jugement et responsabilité.
Le rapport à la terre, à l'environnement, est fondamental dans le développement.	• Relation à l'environnement, aux saisons, aux cycles de vie et à la communauté. • La terre comme source d'apprentissage et d'identité.	Développement identitaire enraciné dans l'équilibre avec la nature et la continuité culturelle.

Les lois naturelles (Inuit Maligait) les lois culturelles (Inuit Atuagat) et les lois communautaires (Inuit Piqujangit) sont des fondements du développement.	Bien commun, respect du vivant, harmonie et préparation du futur.	Développement moral et social basé sur la coopération, la résilience et l'humilité.
	Lois culturelles locales régissant la vie quotidienne selon les besoins de chaque communauté.	L'enfant développe sa compréhension des normes, de la culture et du rôle des traditions dans la cohésion sociale.
	Principes guidant la manière de se comporter comme Inuk; base des compétences transversales.	L'enfant acquiert des comportements valorisés : responsabilité, collaboration, respect et participation à la vie collective.
Le développement est identitaire et relationnel.	• Importance du nom, du lien intergénérationnel et du cercle d'appartenance.	
Le développement suit un continuum d'apprentissage en cinq étapes.	1. Qaujilisaaqtuq : émergence; 2. Tukisiliqtuq : transition; 3. Tukisinaqsiliqtuq : communication; 4. Pinasugunnaqsijuq : confiance; 5. Pijunnaqsijuq : expertise.	Progression adaptée au rythme individuel, de la découverte vers la maîtrise.
La vision du développement est holistique.	Développement cognitif, social, affectif, spirituel, culturel et pratique.	L'enfant est considéré dans toutes ses dimensions simultanément.

En mobilisant les principes de l'Inuit Qaujimajatuqangit dans l'éducation, il est possible de créer un environnement d'apprentissage qui respecte et valorise la culture autochtone tout en préparant les élèves à relever les défis du 21^e siècle (Docherty-Skippen et Woodford, 2017).



(Gouvernement du Nunavut, 2007)

Ressources

À découvrir pour les petits

[Développement de l'enfant – CSSSPNQL](#)

[Maternelle 4 ans – Conseil en Éducation des Premières Nations](#)

<https://cepn-fnec.ca/petites-plumes/>

[CPE Premier Pas](#)

<https://cssspnql.com/produit/pictogrammes-culturellement-signifiants-pour-enfants-des-premiers-peuples/>

<https://cdn.marie-vincent.org/wp-content/uploads/2019/09/MV-cahier-causerie-awacic.pdf>

Sites Web et balados

« On m'a volé ma fertilité »

» Radio-Canada. (2021, 23 septembre). Enquête.

<https://ici.radio-canada.ca/tele/enquete/site/segments/reportage/371585/sterilisation-fertilite-femmes-autochtones-noires-medecin-racisme>

» Radio-Canada. (2021, 23 septembre). Récit numérique. <https://ici.radio-canada.ca/recit-numerique/2945/sterilisations-non-consenties-quebec-canada-racisee-autochtone>

Cérémonies et rituels : célébrer les stades de la vie

» OHdio, Radio-Canada. (2024, 14 juin).

<https://ici.radio-canada.ca/ohdio/balados/11766/voir-avec-des-yeux-autochtones/921496/ceremonies-traditionnelles-autochtones-rituels-education-enfance-age-adulte>

Les Voix du Territoire

» Conseil en Éducation des Premières Nations. (2024). Ressources en éducation.

<https://lesvoixduterritoire.ca/>

3PEQ

» La Boîte Rouge VIF. (2024). Une approche holistique de bien-être : la roue de médecine.

<https://3peq.com/wp-content/uploads/2025/11/Une-approche-holistique-de-bien-etre-la-roue-de-medecine.pdf>

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

Le colloque Pakatakan offre un grand nombre de conférences à écouter en rediffusion sur la chaîne YouTube.

» **Pakatakan. (2022).**

https://www.youtube.com/playlist?list=PLWyuTLJPaj_oFq8LcYzH_bDfSIrAVX725

» **Pakatakan. (2019).**

https://www.youtube.com/playlist?list=PLWyuTLJPaj_oHMv0LCAEW2utLQz5YB7jp

Référence :

Arriagada, P. et Racine, A. (2024). Les enfants des Premières Nations vivant hors réserve, les enfants métis et inuits et leurs familles : divers résultats de l'Enquête auprès des peuples autochtones de 2022. Statistique Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/pub/89-653-x/89-653-x2024001-fra.pdf?st=sDvuflF3>

Assemblée des Premières Nations (APN) et Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador (APNQL). (2015). Déclaration sur les droits des enfants des Premières Nations. <https://cssspnql.com/produit/declaration-sur-les-droits-des-enfants-des-premieres-nations/>

Assemblée des Premières Nations (APN). (2007). First Nations Holistic Lifelong Learning Model. Dans Notre heure est venue : la Trousse éducative de l'APN. <https://education.afn.ca/afntoolkit/fr/acceuil/>

Bennett, M., Auger, A. et Société de soutien à l'enfance et à la famille des Premières Nations. (2013). Les droits des enfants des Premières Nations au Canada. http://www.nccah-ccnsa.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/124/Rights_First_Nations_Children_FR_web.pdf

Blanchet-Cohen, N., Di Mambro, G., Sioui, G. et Robert-Careau, F. (2021). Le point de vue de jeunes autochtones en milieu urbain sur leur parcours scolaire. *Revue Jeunes et Société*, 3(2), 95-115. <https://doi.org/10.7202/1075738ar>

Blanchet-Cohen, N., Lefevre-Radelli, L., Robert-Careau, F. et Talbot, C. (2020). Réussite éducative et développement identitaire des Innus dans les écoles à Sept-Îles : rapport de recherche[Rapport]. Institut Tshakapesh et Chaire-Réseau de recherche sur la jeunesse du Québec. https://www.tshakapesh.ca/wp-content/uploads/2022/11/RapportTshakapesh_web.pdf

Bleakney, A. et Melvin, A. (2022). Femmes et filles autochtones : conditions socioéconomiques dans les collectivités éloignées par rapport aux régions plus accessibles. Statistique Canada. <https://www.nunivaat.org/doc/document/2024-02-06-07.pdf>

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

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>

Coocoo, C. (2025). *Introduction aux perspectives autochtones*. https://atopos.ccdmd.qc.ca/wp-content/uploads/2025/07/ATOPOS_6.1_Perspectives_autochtones_texte.pdf

Decaluwe, B., Poirier, M.-A. et Muckle, G. (2016). L'adoption coutumière chez les Inuit du Nunavik : ses spécificités et conséquences sur le développement de l'enfant. *Enfances, Familles, Générations*, (25). <https://doi.org/10.7202/1039503ar>

Dignard, H. (2024). *Réflexions sur l'apprentissage autochtone et ses dimensions holistiques*. Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICÉA). <https://icea.qc.ca/publications/reflexions-sur-lapprentissage-autochtone-et-ses-dimensions-holistiques>

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>

Fast, E., Nutton, J., De La Sablonnière-Griffin, M., Kozlowski, A., Bertrand, N., Bertrand, S. et Mitchell, J. (2016). Regard sur l'interaction de l'urbanisation, du traumatisme historique et de l'identité culturelle parmi la jeunesse autochtone au Canada. *Enfances, Familles, Générations*, (25). <https://doi.org/10.7202/1039500ar>

Gouvernement du Manitoba. (2019). *Éducation autochtone : concepts culturels*. <https://www.edu.gov.mb.ca/m12/edu-auto/perspectives/concepts.html>

Grigoriou, G. (2022). Tradition orale et visions autochtones du monde : la narration orale, une pratique interculturelle d'expression et d'apprentissage partagé. *La Revue de l'AQEFLS*, 32(1), 59-75. <https://doi.org/10.7202/1090211ar>

Grammond, S. et Guay, C. (2016). Les enjeux de la recherche concernant l'enfance et la famille autochtones. *Enfances Familles Générations*, (25). <https://journals.openedition.org/efg/1216>

Guay, C. (2015). Les familles autochtones : des réalités sociohistoriques et contemporaines aux pratiques éducatives singulières. *Revue Intervention*, (141), 17-27. https://revueintervention.org/wp-content/uploads/2020/05/intervention_141_2015.1.pdf

Guay, C., Ellington, L. et Vollant, N. (2022). *KA NIKANITET : pour une pratique culturellement sécuritaire de la protection de la jeunesse en contextes autochtones*. Presses de l'Université du Québec. https://books.google.com/books?hl=fr&lr=&id=GOJ8EAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1981&dq=KA+NIKANITET:+pour+une+pratique+culturellement+s%C3%A9curitaire+de+la+protection+de+la+jeunesse+en+contextes+autochtones.&ots=Y3-W_-EI0h&sig=9tJPuA-bd-zvFS6DlaCWPQL65T8

Hahmann, T. et Masoud, H. (2023). *Expériences en matière de logement et mesures de la santé et du bien-être chez les membres des Premières Nations vivant hors réserve, les Métis et les Inuit : résultats de l'Enquête canadienne sur le logement de 2018*. Statistique Canada. <https://nunivaat.org/doc/docu-ment/2023-06-26-06.pdf>

Halset, R. et Greenwood, M. (2019). *Le développement des jeunes enfants autochtones au Canada : état actuel des connaissances et orientations futures*. Centre de collaboration nationale de la santé autochtone.

Laurent, R. (2021). *Instaurer une société bienveillante pour nos enfants et nos jeunes*. Commission spéciale sur les droits des enfants et la protection de la jeunesse.

Lortie, V. (2025). *L'intérêt des enfants autochtones, le bien-être de leurs familles et des communautés : des concepts phares en protection de la jeunesse. Guide de pratique clinique*. Ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec.

Marcotte, G., et Éthier, B. (2023). « La Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones et l'autodétermination autochtone dans le secteur de l'éducation et dans la transmission des savoirs culturels autochtones », Les Cahiers du CIÉRA, p. 59-65. Repéré à <https://www.erudit.org/en/journals/ciera/2023-ciera07983/1099221ar/abstract/>

Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec. (2022). *Guide d'accueil et d'inclusion des élèves autochtones dans les écoles primaires et secondaires québécoises*. https://sircaaq.ca/wp-content/uploads/2022/12/Guide-daccueil-et-dinclusion-des-e%CC%81le%CC%80ves-autochtones_FR_1VF.pdf

Stonechild, B. (2021). *Celui qui cherche à savoir : s'ouvrir à la spiritualité autochtone*. Éditions Hashtag 2018. https://books.google.com/books?hl=fr&lr=&id=9GhLEAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR11&dq=Celui+qui+cherche+%C3%A0+savoir+blair+stonechild&ots=gUEGxFOPSI&sig=M_KZkM6AHwkSK8du7AMAFD8Rqx4

Tagalik, S. (2022). *InunnguIniq : l'art inuit d'élever les enfants*. <https://www.cnsa.ca/docs/health/FS-InunnguiniqCaringInuitWay-Tagalik-FR.pdf>

Turpin-Samson, A. (2023). Épistémologie inuit et pistes de réflexion sur le système d'éducation au Nunavik [Note de recherche]. *Études Inuit Studies*, 46(1), 111-132. <https://doi.org/10.7202/1096503ar>

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. (2011). *L'éducation autochtone : regard sur l'apprentissage holistique autochtone*. [https://www.uqat.ca/services/etudiants/spp/enseignement-aux-autochtones/pdf/Regard-sur-lapprentissage-holistique-autochtone-\(2011\).pdf](https://www.uqat.ca/services/etudiants/spp/enseignement-aux-autochtones/pdf/Regard-sur-lapprentissage-holistique-autochtone-(2011).pdf)

Wiessner, S. (2009). *La déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones*. https://legal.un.org/avl/pdf/ha/ga_61-295/ga_61-295_f.pdf

Bibliographie

Archibald, J.-A. (2008). *Indigenous storywork: Educating the heart, mind, body, and spirit*. (S.l.) : 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=RACCR51SH3&sig=949_D2P_tL7BBd6j1kdPZ4F1LYE

Assemblée des Premières nations (APN). (2007). First Nations Holistic Lifelong Learning Model. Dans *Notre heure est venue : la Trousse éducative de l'APN*. <https://education.afn.ca/afntoolkit/fr/acceuil/>

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>

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>

Campeau, D., Ouellet, S. et Wylde, C. (2024). *Regards diversifiés sur l'éducation autochtone : réflexions pour une pédagogie du XXI^e siècle*. Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.1515/9782760560123>

Carpena-Méndez, F., Virtanen, P. et Williamson, K. (2022). Indigenous pedagogies in a global world and sustainable futures. *Anthropology & Education Quarterly*. <https://doi.org/10.1111/aeq.12447>

Cherry Shive, E. M. (2025). Equitable integration of indigenous knowledge system in STEM education professional development: A systematic review. *Journal of Research in Science, Mathematics and Technology Education*, 8(2), 21-40. <https://doi.org/10.31756/jrsmte.822>

Cook, B., Cook, R., Walker, G., Walker, M., Sutherland, F., Sutherland, F., Swanson, D. et Thomas, C. (2024). kiwētōtētan: Ininiw kiskinomākēwin a framework for decolonial education. *International Journal of Indigenous Health*, 19(1). <https://doi.org/10.32799/ijih.v19i1.41253>

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>

Docherty-Skippen, S. M. et Woodford, E. D. (2017). Indigenous Knowledge as 21st Century Education: A Taxonomy of 21st Century Learning and Educational Leadership as Inuit *Qaujimajatuqangit* (IQ). *Transformative Dialogues: Teaching and Learning Journal*, 10(3). <https://doi.org/10.59236/td2017vol10iss3801>

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*. <https://doi.org/10.1002/jcop.22481>

Gordon, S. P. (2022). Holistic Development. (pp. 211-243). Dans *Developing Successful Schools* (p. 211-243). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-031-06916-1_10

Grigoriou, G. (2022). Tradition orale et visions autochtones du monde : la narration orale, une pratique interculturelle d'expression et d'apprentissage partagé. *La Revue de l'AQEFLS*, 32(1), 59-75. <https://doi.org/10.7202/1090211ar>

Jaiswal, A., Mahavidyalaya, A. N. D. N. N. M., Nagar, H. et Kanpur. (2025). Indigenous pedagogies teaching and learning practices rooted in local contexts. *Naveen International Journal of Multidisciplinary Sciences (NIJMS)*, 1(4), 97-104. <https://doi.org/10.71126/nijms.v1i4.40>

Jones, T. J., Williams-Jones, G. et Nyce, H. (2025). Braiding indigenous knowledge systems and western science through co-creation and co-teaching. *Frontiers in Earth Science*, 13. <https://doi.org/10.3389/feart.2025.1587092>

Kativik Ilisarniliriniq. (2022). *Plateforme Nunavik-IcE* [Éducation]. <https://nunavik-ice.com/fr/#>

Loiselle, M. et McKenzie, L. (2009). La roue de bien-être : une contribution autochtone au travail social. *Intervention*, (131), 183-193. https://revueintervention.org/wp-content/uploads/2020/05/intervention_131_17_la_roue.pdf

Gouvernement du Manitoba. (2019). *Éducation autochtone : concepts culturels*. <https://www.edu.gov.mb.ca/m12/edu-auto/perspectives/concepts.html>

Martin, M. et Meijer Drees, L. (2017). *Personal, local, small: A principled approach to Indigenous education*. <https://www.academia.edu/download/84550476/MartinDrees.pdf>

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://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1360115.pdf>

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>

Ministère de l'Éducation. (2007). *Inuit Qaujimajatuqangit : le cadre de l'éducation pour le curriculum du Nunavut*. Gouvernement du Nunavut. <https://www.gov.nu.ca/sites/default/files/publications/2024-01/Inuit%20Qaujimajatuqangit%20FR.pdf>

Okpalauwaekwe, U., Ballantyne, C., Tunison, S. et Ramsden, V. R. (2022). Enhancing health and wellness by, for and with Indigenous youth in Canada: A scoping review. *BMC Public Health*, 22(1), 1630. <https://doi.org/10.1186/s12889-022-14047-2>

Pooyak, D., Thomas, V., Henderson, E., Laliberté, N., Jongbloed, K., Sharma, R., Spittal, P. et 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>

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>

Shawanda, A. (2020). Baawaajige: Exploring dreams as academic references. *Turtle Island Journal of Indigenous Health*, 1(1), 37-47. <https://doi.org/10.33137/tijih.v1i1.34020>

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(3), 699-716.

<https://doi.org/10.1111/cdev.13786>

Tagalik, S. (2022). InunnguInIq: l'art inuit d'élever les enfants.

<https://www.cnsa.ca/docs/health/FS-InunnguiniqCaringInuitWay-Tagalik-FR.pdf>

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.

https://www.researchgate.net/publication/331244817_Indigenous_knowledges_as_vital_contributions_to_sustainability

Turpin-Samson, A. (2023). Épistémologie inuit et pistes de réflexion sur le système d'éducation au Nunavik [Note de recherche]. *Études Inuit Studies*, 46(1), 111-132.

<https://doi.org/10.7202/1096503ar>

Wesner, C. A., Around Him, D., Ullrich, J. S., Martin, L., Denmark, N., Russette, H., KyunSook, L., Sarche, M., Asdigian, H., Barnes-Najor, J., Whitesell, N. R. et Tribal Early Childhood Research Center Early Relational Wellbeing Community of Learning. (2025). Co-creating a conceptual model of Indigenous relational wellbeing in early childhood: Planting seeds of connectedness. *Infant Mental Health Journal : Infancy and Early Childhood*, 46(2), 115-132. <https://doi.org/10.1002/imhj.22149>



La Boîte
Rouge
V I F

