

Université de Montréal

Le rôle de l'émission *Passe-partout* dans la socialisation à la culture, à la langue et aux pratiques
du Québec : une perception partagée des parents

Par

Chloé Vandal

Département de sociologie

Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté à la Faculté des arts et des sciences en vue de l'obtention du
grade de maître ès sciences (M. Sc.) en sociologie

Décembre 2022

© Vandal, 2022

Université de Montréal

Département de sociologie, Faculté des arts et des sciences

Ce mémoire intitulé

Le rôle de l'émission *Passe-partout* dans la socialisation à la culture, à la langue et aux pratiques
du Québec : une perception partagée des parents

Présenté par

Chloé Vandal

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes

Corina Borri-Anadon

Membre du jury

Guillaume Sirois

Président-rapporteur

Fahimeh Darchinian

Directrice de recherche

Résumé

Peu d'études ayant une posture sociologique se sont intéressées aux émissions jeunesse québécoises ciblant les enfants de cinq ans et moins. Ce mémoire présente les résultats d'une enquête de terrain portant sur l'émission jeunesse télévisée québécoise à vocation éducative : *Passe-partout*. Avant tout, le programme est mis en place pour permettre aux petits *poussinots* et *poussinettes* issus de milieux défavorisés d'équilibrer leur niveau de connaissances avant leur entrée en maternelle dans les années 1970-1980. Il faudra attendre en 2019 pour qu'une nouvelle mouture soit diffusée sur les ondes de Télé-Québec. Ce mémoire a été réalisé afin d'explorer les effets structurants de *Passe-partout* dans la socialisation des enfants, quant à la représentation ethnoculturelle et racisée de la société québécoise dans laquelle ils évoluent à travers le regard des parents. J'ai tout d'abord documenté les différentes modalités de la télévision et ensuite, de repérer son usage et la perception des parents sur la représentation de la diversité pluriculturelle dans *Passe-partout*. Pour répondre à mes objectifs de recherche, j'ai employé une méthodologie qualitative opérationnalisée par la méthode des entretiens semi-dirigés. Cette enquête interprète les témoignages de huit parents. Les résultats démontrent que la télévision occupe une place significative au sein des foyers familiaux et intervient dans l'expérience sociale des enfants. Autant celle-ci peut être utilisée à titre de toile de fond, relationnelle privilégiant les interactions et pédagogique. L'émission de *Passe-partout* joue un rôle en tant que vecteur éducatif, principalement par le biais de la socialisation. La représentativité de la diversité ethnoculturelle et racisée présentée dans l'émission exerce une influence dans la construction sociale des individus et groupes d'individus. Les résultats démontrent une opinion mitigée quant à cette représentation. Certains témoignages auront pour dire que la diversité est bien représentée et reflète le Québec d'aujourd'hui. D'autres vont souligner une présence superficielle de la diversité.

Mots clés : *Passe-partout*, sociologie, émissions québécoises, émissions télévisées jeunesse, médias, diversité ethnoculturelle, visée interprétative.

Abstract

There are few studies with a sociological approach focusing on youth television series addressed to the children aged under 5 years old. This Master Thesis presents the results of a field work study concerning the Quebecois educational serie *Passe-partout*. The program, established in the years 1970-1980, was mainly aimed to help the small children coming from a disadvantaged section of the population to improve their level of knowledge before their admission to the nursery school. Only in 2019 a new version of the program will be broadcasted on Télé-Québec channel. This Master Thesis was carried out to investigate the socializing effect of *Passe-Partout* and its role concerning the linguistic and cultural transmission through the perception of parents with children listening the program. My initial objective was to gather information about the functioning of the television, and further find out its use and the perception of parents about the representation of multicultural diversity in *Passe-partout*. To meet my research objectives, I used a qualitative exploratory study proceeding with semi-structured interviews. This research interprets the testimonies of eight parents regarding their perception on the uses of *Passe-partout*. The results demonstrate that television takes up a significative place in the families and plays a role in the social experience of the children. It can also be used as a background for the relational and educational interactions. The *Passe-partout* program plays a role as a educative vector, mainly through socialization. The representativeness of the ethnocultural and racialized diversity offered by the program influences the social construction of individuals and groups. The results indicate mixed feelings regarding this representation. Some testimonies indicate that the diversity is well represented and reflects the Québec nowadays. Others emphasize a superficial presence of the diversity.

Keywords : *Passe-partout*, sociology, youth television series, media, ethnocultural study, Interpretative analysis.

Table des matières

RÉSUMÉ	3
ABSTRACT	4
TABLE DES MATIÈRES	5
REMERCIEMENTS	7
INTRODUCTION	8
1. PROBLÉMATIQUE : LA GÉNÉRATION PASSE-PARTOUT	12
1.1. LE COMMENCEMENT DE LA GÉNÉRATION <i>PASSE-PARTOUT</i>	12
1.1.1. <i>L'éducation scolaire au Québec en 1960 – 1970</i>	12
1.1.2. <i>La télévision comme outil éducatif</i>	13
1.2. LES VOLETS DANS <i>PASSE-PARTOUT</i>	14
1.3. <i>PASSE-PARTOUT</i> : VERS UNE DEUXIÈME GÉNÉRATION	17
2. REVUE DE LITTÉRATURE	20
2.1. LA DIVERSITÉ ETHNOCULTURELLE ET RACISÉE DANS LES ÉMISSIONS JEUNESSES	20
2.1.1. <i>L'identification à la diversité ethnique dans les émissions télévisées</i>	21
2.1.2. <i>La diversité de genre et des rôles sexués dans les émissions télévisées jeunes</i>	24
2.2. LES USAGES DE LA TÉLÉVISION	26
2.3. <i>BIG BIRD</i> : UN OISEAU INTERNATIONAL	27
2.4. AU QUÉBEC : <i>LES 100 TOURS DE CENTOUR</i> ET <i>LES ORALIENS</i>	31
2.5. DES ÉTUDES QUÉBÉCOISES PORTANT SUR <i>PASSE-PARTOUT</i>	34
2.6. LES CONCEPTS RETENUS POUR L'ANALYSE DES RÉSULTATS	35
2.6.1. <i>La socialisation</i>	36
2.6.2. <i>La diversité sociale</i>	39
3. MÉTHODOLOGIE	44
3.1. MÉTHODOLOGIE : POSTURE ÉPISTÉMOLOGIQUE	44
3.2. MÉTHODE : UN CORPUS DIVERSIFIÉ DE PARENTS <i>PASSE-PARTOUT</i>	44
3.2.1. <i>Élaboration du guide d'entretien</i>	46
3.2.2. <i>Démarche de recrutement de participants.es</i>	47

3.2.3.	<i>Profil des participantes</i>	49
3.3.	DÉMARCHE D'ANALYSE	52
4.	INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	55
4.1.	<i>PASSE-PARTOUT</i> COMME OUTIL ÉDUCATIF, TOILE DE FOND OU MOMENT FAMILIAL ?.....	57
4.1.1.	<i>Passe-partout : un usage « toile de fond »</i>	58
4.1.2.	<i>Passe-partout : un usage relationnel</i>	59
4.1.3.	<i>Passe-partout : un outil pédagogique</i>	61
4.1.4.	<i>Les activités de Passe-partout accessibles à tous</i>	65
4.2.	LA REPRÉSENTATIVITÉ ETHNIQUE DANS PASSE-PARTOUT	68
4.2.1.	<i>Famille, télévision et milieu social : la socialisation de l'enfant à la diversité ethnique</i>	69
4.2.2.	<i>Les personnages : une possibilité de discussion sur les enjeux ethniques</i>	74
4.2.3.	<i>Fardoche, Tancredi, Kiwi, Doualé et Mélodie : une référence à la diversité ethnoraciale</i>	76
4.2.4.	<i>Passe-partout : un reflet de la société québécoise actuelle ?</i>	80
4.3.	LA DIVERSITÉ CULTURELLE AU QUÉBEC : UN RAPPORT AMBIVALENT DE LA REPRÉSENTATION DES INSTITUTIONS FAMILIALES..	86
4.3.1.	<i>Madame Coucou comme représentante de l'institution familiale</i>	86
4.3.2.	<i>Stéréotypes, rôles sexués, identification et normativité de genre : Passe-partout comme déconstruction sociale du genre</i>	89
4.4.	INDUSTRIE DE CONSOMMATION ET PRODUITS DÉRIVÉS.....	95
4.5.	SYNTHÈSE DU CHAPITRE.....	95
5.	CONCLUSION.....	99
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	104

Remerciements

J'aimerais remercier ma directrice de mémoire Fahimeh Darchinian qui m'a soutenue et encadrée durant la rédaction. Merci, Fahimeh d'avoir été présente et de m'avoir encouragée à mettre fin à ce projet. Tu as été une personne significative dans mon parcours et je tiens à le souligner. Merci également de m'avoir offert l'opportunité d'être auxiliaire d'enseignement. Cette expérience a concrétisé ma passion pour la transmission de connaissances par l'enseignement de la sociologie au collégial. Durant ces années à tes côtés, je valorise chacun des apprentissages que tu m'as transmis.

Un merci spécial à Benjamin qui a joué un rôle important dans la réalisation et l'accomplissement de ce projet. Merci pour ta patience et ton soutien à chaque jour. Un merci à mon garçon, encore si petit qui a changé notre vie et pour qui m'a donné la dernière motivation à poursuivre la rédaction.

Merci également à ma famille qui, de près ou de loin, a eu une pensée pour moi.

Enfin, un grand merci aux participantes, ces femmes exceptionnelles.

Introduction

« *Passe-Montagne aime les papillons, les souliers neufs et les beaux vestons.
Passe-Carreau culbute, saute et tourne en rond.
Où est Passe-Partout? Le nez dedans son baluchon.
Passent vite, vite Cannelle et Pruneau, avec le zèbre on court au galop
Quand on chante, on chante comme des oiseaux
Où sont mes amis? Ils sont ici, ils sont ici Ils sont ici* »

Chanson thème de Passe-partout

En ouvrant la télévision un samedi matin de 2019, j'ai visionné une émission jeunesse québécoise destinée aux enfants, *Alix et les Merveilleux* (2020 —). Je me suis attardée sur le contenu et j'ai poursuivi ma curiosité sur les autres productions ayant ce public cible. C'est avec ce nouveau regard et enthousiasme que j'ai désiré approfondir mes connaissances sur le contenu transmis dans ce type de programmation. Ce que j'ai constaté, c'est la grande disparité entre les émissions jeunesse québécoises diffusées entre la fin des années 1990 à aujourd'hui. Ces émissions ont marqué le cœur des petits et grands spectateurs et spectatrices, dont le mien. Il s'agira de citer les séries : *La Ribouldingue* (1967-1971), *Le pirate Maboule* (1967-1971), *Franfreluche* (1968-1967), *Grujot et Délicat* (1968-1975) ou *Le major plumpouding* (1969 — 1973) pour raviver certains souvenirs. Diffusées vers la fin des années 1970, ces classiques de la télévision jeunesse québécoise ont été distribués durant les années 1990 en vidéocassette dans les restaurants *McDonald's* pour la campagne *les meilleures émissions pour enfants*. La télévision jeunesse québécoise joue un rôle dans la transmission de la culture et dans la socialisation des enfants : « ces émissions véhiculent nos valeurs, notre humour, notre langue et l'identification à un mode de vie », affirme Caron-Bouchard (Pilon-Larose, 2016). Dans ce type d'émission où les enfants sont amenés à développer des liens socioaffectifs avec les personnages par des interactions, ces petits spectateurs pourront s'identifier et utiliser le contenu présenté dans leur vie quotidienne. Pensons entre autres à *l'arbre à patates* de *Paillason* (*La Ribouldingue*) où on y apprend la culture des pommes de terre ; Le conte *Le roi de Chocolat* raconté par *Franfreluche* qui sensibilise à une saine alimentation ; La quête du *Pirate Maboule* pour visiter le *Carnaval de Québec* ; *Grujot et Délicat* qui organisent un cinéma en plein air ou encore *la dragée de vérité* du *Major Plumpouding* incitant les enfants à dire la vérité.

Ce que je constate dans le visionnement des émissions d'aujourd'hui est qu'il semble que peu proposent un programme pédagogique à travers lequel l'enfant peut s'identifier. J'entends ici les émissions dans lesquelles les enfants ont la possibilité d'interagir avec des protagonistes, ce qui exclut les dessins animés. En effet, la pédagogie et l'identification des enfants aux protagonistes « humains » semblent occuper une place secondaire dans la création de ce type d'émissions. Cependant, je dois reconnaître que le contenu est original et attrayant. Les sujets abordés par *Princesse Sofia* (2012-2018), *lady Bug* (2015 —), ou la *Pat Patrouille* (2013 —) sont certes éducatifs sur le plan de la socialisation, mais proposent peu d'interactions avec les personnages. *Dora l'exploratrice* (2000-2019) et *Sesame Street* (1969 —), deux émissions jeunesse américaines, ont pu cibler les besoins des enfants d'âge scolaire.

Parmi la diversité des programmes offerts, une émission se démarque par sa complexité pédagogique et son public cible, les enfants d'âge préscolaire de 4 ans issus de milieux défavorisés. Il s'agit de la série de *Passe-Partout* qui a été popularisée de 1977 à 1991 puis reprise en 2019, par la *Société Radio-Canada* sur les ondes de *Télé-Québec*, la chaîne de diffusion à vocation éducative. Certains.es vont se remémorer un souvenir par la phrase suivante : « Bonjour les *Poussinots* et les *Poussinettes* » si souvent dit par *Alakazou*. L'émission de *Passe-Partout* savait rejoindre la vie quotidienne des enfants et prodiguait une transmission des apprentissages, notamment par les liens socioaffectifs à travers les personnages et les émotions qu'ils suscitaient (Proulx 2007). En ce sens, la première mouture de l'émission était produite *pour et par la population québécoise* (Proulx 2007).

Afin de mettre le lectorat en contexte, il faut préciser que l'émission, réfléchi et réalisée par Laurent Lachance et ses collaborateurs et collaboratrices, a été développée dans le but de pallier les divers enjeux que rencontre le système scolaire à l'aube des années 1960. Le ministère de l'Éducation du Québec se questionne quant à l'implantation d'une réforme qui permettrait d'équilibrer le niveau de connaissance des enfants issus de milieux défavorisés à leur entrée en maternelle (Proulx 2007). Constatant le taux de fréquentation scolaire plutôt précaire dans ces milieux, le ministère de l'Éducation s'inspire de nos cousins américains. Présentant des conditions semblables qu'au Québec, le gouvernement des États-Unis met en place le programme *Head Start*. C'est de ce programme que l'émission jeunesse *Sesame Street* voit le jour aux États-Unis, ayant

comme public cible les enfants d'âge scolaire de milieux défavorisés (Cauchon, 2007). Bien que l'émission soit diffusée au Québec, elle ne connaît pas la même popularité. L'engouement pour la série télévisée a connu un tel succès que son nom sera donné à toute une génération, *la génération Passe-partout* : « En présentant des personnages vivant un peu comme eux, se posant les mêmes questions qu'eux et traversant des peines et des joies semblables aux leurs, *Passe-partout* a offert aux enfants un monde à leur image » (Berthiaume, 1992 s.p.).

En 2019, le Québec présente des conditions similaires dans le milieu éducatif, ce qui amène un lancement d'une deuxième mouture de *Passe-partout*. Les responsables de la conception de l'émission ont conservé le corpus des épisodes, en intégrant des éléments représentant la diversité ethnoculturelle et racisée au regard de la société québécoise actuelle. Je m'intéresse principalement à la version *Passe-partout* diffusée depuis 2019 qui sera analysée à travers les témoignages des participants.es, permettant ainsi d'accentuer le volet de la diversité sociale et des transformations sociétales qu'a connues le Québec depuis la première mouture. Bien que la plupart des épisodes aient conservé le fil conducteur de la version originale, de nouveaux ajouts ont soulevé un débat opposant, d'un côté l'accueil d'un *Passe-partout* inclusif et d'un autre, une critique d'un « *Passe-partout* plus blanc que blanc » (Lord-Beaudin 2019 s.p). On se questionne sur les changements apportés entre la version originale et la nouvelle. Entre autres, *Alakazou* qui a immigré d'un poste télévisé à une tablette ; *Mélo die*, blonde aux bleus devient d'origine asiatique ; *Perlin* (le père de famille) subit une cure de jeunesse. Ces constats du discours populaire m'ont amené à m'interroger sur cette représentation au rapport de la diversité.

Cette recherche articule la sociologie des médias et de l'éducation dans le but de comprendre comment les apprentissages transmis dans la programmation télévisée sont appliqués dans l'expérience sociale des enfants. Le cadre d'analyse de ce mémoire est inscrit dans une perspective sociologique qui reconnaît l'hétérogénéité des représentations sociales à travers lesquelles nous pouvons repérer comment la pratique télévisée peut changer ou imposer certaines catégories de pensées structurantes (Lahire, 2013). Ce mémoire poursuit comme objectif principal de recherche d'explorer, les effets structurants de *Passe-partout* dans la socialisation des enfants quant à la représentation ethnoculturelle et racisée de la société québécoise dans laquelle ils évoluent par le regard des parents natifs du Québec et issus de l'immigration.

Le chapitre 1 contextualise la création et l'implantation de *Passe-partout* au sein du système scolaire québécois des années 1970-1989, qui correspond aux débuts de la mise en place de l'émission. Par la suite, je présente les caractéristiques de l'émission jeunesse. Le chapitre 2 met en avant la revue de la littérature qui porte sur des études qui ont pour objet de recherche l'influence des émissions jeunesse sur les apprentissages des enfants selon des perspectives issues des sciences sociales telles que les sciences de l'éducation, de l'anthropologie et de la sociologie. Dans un premier temps, je présente des recherches portant sur l'émission américaine *Sesame Street*. Ensuite, je brosse un portrait général des recherches ciblées portant sur les émissions jeunesse québécoises en ce qui a trait à la socialisation des enfants par les médias. Le chapitre 3 présente la méthodologie. Cette recherche s'inscrit dans un corpus qualitatif à visée interprétative (Bertaux, 2010) à travers laquelle le contenu des témoignages coconstruits par les personnes sociologue-participant.es sera interprété et analysé (Demazière, 2010). Le matériau d'analyse est les témoignages des participants.es afin de rassembler diverses connaissances du sens commun du contenu présenté dans l'émission de *Passe-partout*. Enfin le chapitre 4 est une interprétation des résultats de la recherche en ayant comme fil d'Ariane la socialisation auprès des enfants. Trois grands thèmes sont ressortis lors des entretiens. Tout d'abord, l'usage de l'émission *Passe-partout* par les parents et les enfants. Ensuite, la perception des parents sur la représentation de la diversité ethnoculturelle et racisée. Enfin, la dernière section de ce mémoire est consacrée à la conclusion générale par un retour sur la problématique et les objectifs ainsi que les limites de la recherche.

1. Problématique : la Génération *Passe-partout*

Comme mentionné dans l'introduction, *Passe-partout* est une émission éducative de langue française destinée aux enfants âgés de quatre ans et moins ayant pour objectif d'augmenter leur chance de réussite scolaire. Le premier épisode a été diffusé le 15 novembre 1997 (Télé-Québec s.d.) et se popularise par la suite. Les *poussinots* et les *poussinettes* — c'est ainsi que les enfants sont désignés — de la génération X (1970-1980) seront marqués par l'émission devenant la « génération *Passe-partout* » (Gagnon 2019). La première section situe le contexte sociohistorique du Québec dans le domaine de l'éducation où *Passe-partout* a été mis en place. Ensuite, les caractéristiques et le contenu de l'émission seront présentés afin de cerner la complexité pédagogique et la transmission d'apprentissages transmis. Ce portrait a pour objectif de démontrer la pertinence et l'intérêt d'effectuer une telle recherche.

1.1. Le commencement de la génération *Passe-partout*

Afin de situer le lectorat, cette section présente le contexte de création de *Passe-partout*. En effet, l'émission a été mise en place dans des circonstances particulières au Québec, dans l'objectif de répondre à un besoin d'éducation chez les enfants de milieux défavorisés âgés de quatre ans. Les sections suivantes aborderont tout d'abord un bref portrait de la situation concernant l'éducation scolaire au Québec, durant la période de l'implantation de l'émission sera présenté et ensuite les caractéristiques et le contenu de l'émission *Passe-partout*.

1.1.1. L'éducation scolaire au Québec en 1960 – 1970

Au Québec, l'après-guerre de 1945 amène un mouvement surnommé le *Baby-boom*, c'est-à-dire un accroissement du nombre de natalités. À partir de ces années, la fréquentation scolaire est élevée, le nombre d'enfants allant à l'école passe de 660 000 à 1 350 000 (Pigeon s.d.). Durant la Révolution tranquille, le premier ministre Jean Lesage, chef du parti libéral du Québec, accorde la priorité à l'éducation (Corbo 2004) qui sera la principale préoccupation du gouvernement. Lesage entend moderniser le système scolaire, en mettant sur pied une Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province du Québec (Pigeon, s.d.) qui permettra de réorganiser le système éducatif (Bibliothèque et archives nationales du Québec ([BanQ], 2014).

Le ministère de l'Éducation met en place un système d'accessibilité pour tous dans le système éducatif par la gratuité scolaire et l'édification de nouvelles écoles primaires visant à rétablir les inégalités (Proulx 2007). Cette Commission a publié le Rapport-Parent, présentant les 576 recommandations destinées aux commissions scolaires de la province de Québec en 1961 (BanQ 2014). Le Rapport-Parent amène une nouvelle philosophie dans le domaine de l'éducation : « celle-ci est à la fois un droit universel pour tout individu et une nécessité pour une société industrialisée et démocratique. Cette éducation doit être rendue accessible, notamment par la gratuité de tous les ordres d'enseignement » (BanQ 2014 : 8). Ce rapport met de l'avant l'éducation en tant que droit, accessible à tous, et en favorisant le principe de l'égalité des chances étant donné que la sous-scolarisation des franco-catholiques a une influence dans la préservation de l'identité de la société québécoise (BanQ 2014). Le comité d'experts visera à réorganiser de façon cohérente le système d'éducation.

1.1.2. La télévision comme outil éducatif

Les enfants sont élevés par des ménages à trois : le père, la mère et la télé¹

À l'aube des années 1960, le ministère de l'Éducation du Québec se questionne quant à l'implantation d'une réforme qui permettrait d'équilibrer le niveau de connaissance des enfants à leur entrée en maternelle. Le discours favorise un système éducatif pour tous, l'école devient alors un droit : « Dans le monde de l'éducation, on voulait que tous les enfants aient une chance égale de réussite à l'école ; les jeunes défavorisés autant que les autres » (Proulx, 2007 : 16). Le ministère de l'éducation québécois mandate le Service général des moyens d'enseignement (SGME) de réfléchir à un projet pour répondre à ces besoins. L'instauration d'institutions permettant l'accessibilité des maternelles aux enfants de 4 ans issus de milieux défavorisés est un projet onéreux que le gouvernement ne peut se permettre. En 1970, le ministère de l'Éducation met en place *l'Opération Renouveau* qui vise à créer plusieurs types d'interventions éducatives dans les milieux défavorisés afin d'enrayer les inégalités sociales et permettre l'accès aux classes de maternelles à tous les enfants (Proulx 2007). De nombreux programmes verront le jour à travers la province sous la forme de diverses maternelles soit la *maternelle-maison*, la *maternelle-animation* et la *maternelle-classe* (Legault 1993).

¹ Association nationale des téléspectateurs, recueil d'analyse d'émissions pour enfants, 1983-1984. Cité dans Proulx p.93.

Étant donné le coût et la complexité qu'impose l'instauration des classes de maternelles, une solution moins coûteuse est de créer une émission jeunesse télévisée à vocation éducative dans laquelle les savoirs et la culture québécoise seront transmis (Proulx, 2007). Le ministère de l'Éducation du Québec demande au service général des moyens d'enseignements (SGME) de produire une série télévisée d'une quinzaine de minutes visant les enfants d'âge du préscolaire : « on croyait pouvoir se servir du système scolaire pour briser le cycle de la pauvreté dans lesquels sont enfermés bon nombre d'enfants » (Proulx, 2007 : 16). Laurent Lachance, qui est alors chargé des projets pédagogiques au ministère, hérite de cette responsabilité. C'est ainsi que voit le jour la série *Passe-partout* et qui marquera toute une génération de *poussinots* et *poussinnettes*, dont Lachance en est considéré comme le père.

Inspiré de la philosophie de l'émission télévisée *Sesame Street* aux États-Unis, Laurent Lachance conçoit *Passe-partout* dans un objectif de développer les compétences socioaffectives des enfants (Gagnon 2019). *Passe-partout* est alors diffusé sur les ondes de *Télé-Québec (Radio-Québec)*, la chaîne de télévision reconnue pour sa visée pédagogique. La société a pour grandes fonctions qui lui sont confiées par l'État soit d'informer, d'éduquer et de divertir (Bruno et al. 1985) et vise un public essentiellement francophone qui met l'accent sur la transmission de la culture québécoise. Ce sont des émissions à dominante symbolique québécoise qui sont le plus visionnées. Ce que j'entends par cette expression peut être défini par Bruno et al. (1985) en signifiant que les émissions québécoises regardées par les Québécois francophones sont d'origine québécoises.

1.2. Les volets dans *Passe-partout*

L'émission *Passe-Partout* repose sur une complexité pédagogique où tous les aspects du développement de l'enfant sont abordés ainsi que la transmission de la culture québécoise. Les enfants se retrouvent et s'identifient par l'intermédiaire de cette émission. Afin de comprendre cette identification par la socialisation, il est pertinent de s'intéresser au corps de l'œuvre. La télévision joue un rôle dans les apprentissages des enfants, à titre d'agent de socialisation : « ces émissions véhiculent nos valeurs, notre humour, notre langue et l'identification à un mode de vie » (Pilon-Larose, 2016 s.p.). En s'identifiant et en créant des liens socioaffectifs avec les personnages, les enfants peuvent reprendre le contenu de l'émission dans leurs activités quotidiennes, tel que les idées de jeu, de bricolage ou d'activités physiques.

Chacun des épisodes d'une vingtaine de minutes est divisé en trois grands volets : les fantaisistes, les marionnettes et les capsules présentant des enfants. Le premier volet est celui des trois fantaisistes *Passe-partout*, *Passe-Carreau* et *Passe-Montagne*. Le rôle de chacun est similaire dans les deux moutures, ils ont conservé leurs différentes visées pédagogiques et c'est à travers ceux-ci que l'on aborde plusieurs aspects du développement de l'enfant. Ces protagonistes ne sont pas des enfants, mais ne représentent pas l'autorité de l'adulte. Ils agissent en tant qu'intermédiaire qui vit un peu comme les enfants, se posent les mêmes questions et émotions, offrant ainsi un monde à leur image (Berthiaume 1992).

La fantaisiste *Passe-partout* incarnée par Marie Eykel de 1977 à 1991 et par Élodie Grenier depuis 2019 est essentiellement centrée sur les émotions des enfants. Chacun des épisodes a pour fil conducteur une situation du quotidien vécue par la fantaisiste. Elle décrit et relativise son expérience afin de trouver une solution. L'enfant est alors amené à reconnaître une situation, à faire une réflexion sur ses propres émotions et mieux se connaître (Gagnon 2019). Les épisodes se concluent avec le segment *Les moments doux de Passe-partout* dans lequel ce personnage s'adresse directement aux enfants, par exemple en se questionnant sur les émotions et la communication. La fantaisiste *Passe-Carreau*, incarnée par Claire Pimparé de 1977 à 1991 et par Gabrielle Fontaine depuis 2019, est considérée comme le personnage réfléchi du trio (Gagnon 2019) et est associée à la motricité globale, l'équilibre, la coordination, ainsi que dans le développement de la compétence de la logique et de la réflexion. À travers différentes situations, telle que le jeu *pareil, pas pareil*, elle permet d'associer des objets qui sont pareils ou différents, comme un peigne et une fourchette. Ces deux objets se ressemblent, mais n'ont pas la même utilité. Une de ses activités fréquemment nommées par les participants est *la boîte aux devinettes*, dans laquelle est caché un objet, que *Passe-Carreau* doit découvrir. Les enfants sont invités à répondre « oui » ou « non » aux questions qu'elle pose : « Est-ce que c'est rond ? », « Est-ce que c'est doux ? », etc. Le fantaisiste *Passe-Montagne*, incarné par Jacques l'Heureux de 1977 à 1991 et par Jean-François Pronovost depuis 2019 participe au développement linguistique de l'enfant. Il l'accompagne dans la prononciation des mots, pratiquant ainsi la diction et la découverte du sens des mots, par des exercices phonétiques ou d'allitérations (Gagnon 2019). À titre d'exemple, l'enfant est invitée à pratiquer des exercices de diction visant à explorer la sonorité d'une lettre, par exemple la lettre « p » en répétant « Une poule avec une plume un peu pliée » (Gagnon 2019). Par ce fait même, il démontre à l'enfant la fonction d'un objet, comme le pied de biche, le peigne, la fourchette ou une brosse à

dents ainsi que la façon dont on prononce et écrit le mot. Ou encore les différentes façons de dire « bonjour » pour démontrer les différents sens du mot selon l'intonation utilisée. Il intervient dans la construction chronologique des phrases et des récits.

Les marionnettes du deuxième volet, représentent la famille *Bi*. L'enfant peut se reconnaître et s'identifier à travers les marionnettes qui représentent une famille hétéroparentale. Afin de correspondre au milieu socioéconomique visée par l'émission (1970), les marionnettes vont permettre d'illustrer le module de la famille dans lequel l'enfant peut s'identifier. Le père (*Perlin*) travail comme ouvrier dans une usine, la mère (*Perline*) est vendeuse dans un *dépanneur*² et ils ont deux jumeaux (*Cannelle et Pruneau*) qui ont 4 ans, ce qui correspond au public cible de l'émission.

Le troisième volet montre le quotidien des enfants. Plusieurs mises en situation et entrevues accentuant des enfants en premier plan invitent les jeunes téléspectateurs à passer à l'action et faire des activités. En visionnant les épisodes, on constate que ces enfants participent activement dans l'émission. Ils chantent des comptines, assistent à des sorties éducatives, comme la visite de fermettes ou des érablières. Ils vont aider les parents à réaliser les différentes tâches ménagères, découvrent des métiers dans des domaines diversifiés : tels que l'agriculture, la foresterie, l'enseignement et bien d'autres. Les protagonistes interviennent dans ces épisodes en fournissant des conseils qui ont une double mission en s'adressant autant aux enfants qu'aux parents.

Passe-partout n'est pas seulement une série télévisée. Durant les épisodes, plusieurs chansons éducatives sont présentées permettant aux enfants d'accomplir des actions de la vie quotidienne, comme une comptine expliquant comment se brosser les dents, ou de comprendre l'environnement qui les entoure, par exemple la comptine *les beaux légumes*. Certains auteurs.trices-compositeurs.es-interprètes québécois qui sont issus de la première génération ont été influencés par *Passe-partout* et vont contribuer à la création de chansons originales. Mentionnons les sœurs Boulay, Jérôme 50, Evelyne Brochu, Catherine Major, Ingrid Saint-Pierre, Benoit Archambault et Viviane Audet, Loco Locass, les Cowboys fringants, Fred Pellerin, Cœur de pirate, France d'amour, Brigitte Boisjoli, Marie-Élaine Thibert, Kaïn, Tricot Machine et Alfa Rococo (Morin 2021 ; Gagnon 2019).

² « Petit commerce, aux heures d'ouverture étendues, où l'on vend des aliments et une gamme d'articles de consommation courante ». (Office québécois de la langue française, 2001 s.p.)

De plus, plusieurs produits dérivés de la série sont en vente dans le but de développer les compétences des enfants telles que les épisodes de la série, les chansons, des casse-têtes, des livres, des cahiers d'activités, différents jeux (que l'on retrouve dans les émissions) ainsi que des vêtements. Afin de sortir du cadre de la télévision, les trois protagonistes vont à la rencontre des enfants en présentant un spectacle de 50 minutes dans les différentes régions du Québec (Télé-Québec s.d).

L'émission *Passe-partout* connaît des débuts incertains. Plusieurs propositions ont été rejetées, la grève mise en place par les employés de Télé-Québec, les revendications des actrices (Proulx 2007) a retardé la production. Cependant, la réalisation de cette émission jeunesse semble avoir été un succès, si bien, qu'une deuxième mouture est réalisée en 2019.

1.3. *Passe-partout* : vers une deuxième génération

40 ans plus tard, *Passe-partout* revient sur les ondes dans une nouvelle mouture. L'émission devient un moteur de conversation en ravivant des souvenirs pour les nostalgiques et devient une découverte pour les plus petits. Une enfant de la génération *Passe-partout* se questionne : « est-ce que la nouvelle mouture est vraiment pour les enfants d'âge préscolaire... ou pour faire plaisir à leurs parents ? » (Gagnon-Paradis 2019). 973 000. C'est le nombre de spectateurs qui ont visionné le premier épisode en 2019 (Télé-Québec 2019 : 7). Le rapport annuel de l'émission publié par Télé-Québec démontre que l'auditoire moyen par minute de téléspectateur au printemps 2019 est de 300 000 et c'est en moyenne 57 % des enfants d'âge préscolaire qui regardent *Passe-partout* (Télé-Québec 2019 : 8). La deuxième mouture devient un rendez-vous quotidien pour parents et enfants.

La première saison de la version actualisée de *Passe-partout* reprend 80 épisodes parmi les 125 de la série originale. Les producteurs précisent vouloir préserver l'essence de *Passe-partout* des années 70 : « la prévention et l'intervention précoce auprès des enfants, pour les aider à arriver à l'école de façon optimale, avec le moins de retard possible » (Fond des médias du Canada 2020 s.p.). Ce qui fait de *Passe-partout* une émission iconique est la façon dont le monde est présenté aux enfants, la manière dont on leur parle « directement aux enfants comme des êtres à part entière. Pas comme à des bébés », dit Legault, une des productrices de la deuxième mouture (Fond des médias du Canada 2020 s.p.).

À leur passage à *Tout le monde en parle* en 2019, les trois *Passes* (interprètes) ont souligné l'importance de la représentation de la diversité québécoise dans l'émission. En effet, la mouture de 2019 a un plus grand rapport à la diversité sociale que la version originale. De ces nouveaux ajouts a émergé un débat opposant d'un côté l'accueil d'un *Passe-partout* qui représente le Québec pluriculturel et d'un autre, une critique d'un « *Passe-partout* plus blanc que blanc » (Lord-Beaudin 2019 s.p.). Dans une lettre ouverte, Lord-Beaudin, une enseignante au préscolaire, mentionne avoir été déçue de la non-représentativité. Sa critique publiée dans le journal *LeDevoir* a suscité un questionnement dans plusieurs autres publications (*TLMEP : Doualé et la diversité dans Passe-partout* Radio-Canada 2019 ; *Les obsédés de la race et Passe-partout* Le Journal de Montréal 2019 ; *Passe-partout : Télé-Québec est « très consciente » de l'importance de la diversité culturelle* Métro 2019). De nouveaux personnages issus de la diversité ethnique ont été ajoutés soit *Kiwi* qui est d'origine antillaise et *Mélo*, d'origine vietnamienne.

On se questionne alors sur les changements apportés entre la version originale et la nouvelle. Ces constats du discours populaire m'ont amené à m'interroger sur cette représentation au rapport de la diversité. Simon Boulerice (un des quatre auteurs de la nouvelle mouture) souligne que *Passe-partout* est « une ouverture des portes sur une plus grande diversité » (Ici Radio-Canada 2019 s.p.), que ce soit par la représentation de la diversité sexuelle, corporelle ou culturelle. La nouvelle mouture soutient un rapport égalitaire entre les protagonistes. Boulerice, mentionne dans un entretien que la première mouture montre une association entre les personnages féminins (*Passe-partout* et *Passe-Carreau*) contre le personnage masculin (*Passe-Montagne*) :

« La nouvelle série *Passe-partout* a conservé sa préoccupation égalitaire et propose des modèles féminins et masculins positifs. *Passe-partout*, *Passe-Carreau* et *Passe-Montagne* sont des amis, sans distinction de sexe ou de rôle et sans rapport d'autorité, et ils sont entourés par des figures bienveillantes maternelle (*Grand-mère*) et paternelle (*Fardoche*) adaptées au monde d'aujourd'hui. La série promeut des valeurs d'ouverture sur le monde et sensibilise les enfants au vivre-ensemble et au respect de la diversité » (Télé-Québec 2019 : 61).

Le Québec actuel s'est transformé sur les plans du système de l'éducation et des institutions familiales, entre autres, depuis les années 1970. Tout d'abord, l'institution de la famille s'est individualisée en un sens où l'on peut constater l'émergence de l'éclatement des familles (de Singly 1990) par les transformations familiales telles que les familles séparées, divorcées, recomposées, monoparentales, homoparentales et autres. Cette nouvelle représentation des configurations familiales est présentée dans le *Passe-partout* de la deuxième génération. En effet, dans la première mouture, un seul personnage illustre une situation familiale de la monoparentalité (*Madame*

Coucou) et la famille *Bi* est hétéroparentale et nucléaire. Actuellement, les messages présentés font état de ces nouvelles institutions de la famille, ainsi que quelques personnages qui sont issus d'une famille divorcée homoparentale (*Cachou*), séparée (*Mérodie*) ou adoptive (*Mérodie*).

Les producteurs de *Passe-partout* ont modifié certains personnages de la deuxième mouture dans le but d'adapter le contenu sur différents aspects de la société actuelle. La diversité des institutions familiales et de genre est enseignée aux enfants principalement par le biais de la marionnette, *Madame Coucou*. Dans la première mouture des années 1970, *Madame Coucou* est présentée comme une mère monoparentale à laquelle nous ne connaissons pas son récit de vie familiale. En 2019, le premier épisode diffusé intitulé *le bébé de Madame Coucou* présente un segment de 2 minutes dans lequel le sujet de l'homosexualité a été abordé dans le respect et la simplicité par des interactions entre les marionnettes. Dans cette séquence, *Madame Coucou* présente son bébé *Cachou* aux jumeaux, *Cannelle* et *Pruneau*. C'est alors qu'elle exprime sa reconnaissance pour son amoureuse, *Dorine*, qui a été présente lors de son accouchement. *Pruneau* lui demande si « *Dorine*, c'est son papa ? » et *Madame Coucou* lui répond que « non, nous sommes toutes les deux mamans de *Cachou* » (extraits de l'épisode *le bébé de Madame Coucou*). Sans faire plus d'états, les jumeaux changent de sujet en demandant si *Cachou* peut dormir avec eux.

En résumé, les producteurs et auteurs de la deuxième génération semblent avoir à cœur cette représentation de la diversité. Dans le cadre de cette recherche, je m'intéresse à ces sujets : la diversité ethnoculturelle et racisée, l'usage de la télévision et les configurations familiales. Le prochain chapitre présentera un recensement de recherches qui démontrent la pertinence de s'intéresser à cette émission québécoise. Mon mémoire vise à répondre à la question suivante : par le regard des parents natifs du Québec et issus de l'immigration³, comment interpréter les effets structurants de *Passe-partout* dans la socialisation des enfants, quant à la réception ethnoculturelle et racisée de la société québécoise dans laquelle ils évoluent.

³ Dans ce mémoire, le terme « immigrant » fait référence à l'interprétation de Mc Andrew, Bakhshaei et Ledent (2013) qui s'inspire de la définition du Larousse : « un migrant est une personne qui effectue un déplacement volontaire d'un pays dans un autre ou d'une région dans une autre, pour des raisons économiques, politiques ou culturelles » (Mc Andrew, Bakhshaei et Ledent 2013 :2). À cette définition est ajouté « immigrant » dans le langage courant pour : « pour désigner les personnes qui ont vécu la migration, souvent dites de première génération, et ce, indépendamment de leur statut de citoyenneté » (Mc Andrew, Bakhshaei et Ledent 2013 :2) ainsi qu'une personne « issue de l'immigration » qui fait référence aux premières et deuxièmes générations.

2. Revue de littérature

S'intéresser à *Passe-partout* est pertinent dans le sens où peu de recherches ont été effectuées sur l'émission. En effet, plusieurs études ont pour sujet l'influence de la télévision et portent sur des émissions jeunesse (majoritairement américaine). En ce qui a trait aux émissions jeunesse québécoises, très peu de recherches ont été réalisées. En ciblant *Passe-partout*, mon étude peut ajouter des connaissances à la littérature québécoise. Ce chapitre présente une revue de littérature portant sur des études qui ont pour objectif de comprendre l'influence des émissions jeunesse dans la socialisation de l'enfant et de sa compréhension de la société dans laquelle il évolue. Selon une approche sociologique, je m'intéresse au rôle de *Passe-partout* comme agent de socialisation auprès des enfants (âgés de plus ou moins 4 ans) et de la représentation des parents concernant la diversité ethnoculturelle et racisée. Tout d'abord, je présente les usages de la télévision et la configuration spatiale de la télévision. Ensuite, je présente des études réalisées auprès des émissions jeunesse américaines et enfin, des études sur les émissions jeunesse québécoises. Enfin, je me penche sur des recherches qui étudient les liens de causalité entre la représentation de la diversité sur les écrans à l'identification des personnes immigrantes et la perception des non-immigrants.

2.1. La diversité ethnoculturelle et racisée dans les émissions jeunesse

Le souci de la représentation de la diversité dans les émissions télévisées est un enjeu dans la société québécoise (Radio-Canada 2019). La représentativité des minorités ethnique et culturelle devient un enjeu de politique publique dans la lutte contre les discriminations ethnoraciales, principalement dans les industries culturelles (Macé 2009). En s'intéressant sur la place de la diversité ethnoculturelle et racisée dans les programmes télévisés, on peut s'interroger quant à la représentation de celle-ci. Une hypothèse que l'on peut proposer concernant l'appropriation de la diversité dans *Passe-partout* est qu'il semble y avoir une plus grande diversité par l'ajout de nouveaux personnages. Comme mentionné précédemment, le Québec tend vers la pluriculturalité or, cette nouvelle représentation de la diversité a entraîné des modifications dans *Passe-partout*. Après tout, la culture de masse par les différents outils de communication, la télévision devient une fenêtre sur le monde pour les enfants (Kunkel et Robert 1991 ; Robert 2004). En effet, la télévision

comme agent de socialisation influence la perception des enfants (et des parents) quant à la société qui les entoure. La télévision influence significativement l'apprentissage des enfants, selon l'usage qu'ils en font.

2.1.1. L'identification à la diversité ethnique dans les émissions télévisées

Quelques études ont été menées afin de comprendre les messages implicites qui sont transmis par les émissions jeunesse et leurs impacts sur la représentation de la culture des enfants de la communauté noire (Robert 2004 ; Macé 2009; Yoo 2021). En somme, ces études se sont intéressées à la compréhension et l'interprétation des enfants sur ce qu'ils voient à la télévision. La recherche de Yoo (2021) démontre que *Sesame Street* propose une ouverture sur le racisme et influence la perception « of the race, identity, and racism » (Yoo 2021 :1) auprès des enfants de 3 à 5 ans. C'est principalement le *Muppets Elmo* qui discute des différences de couleurs de peau afin de conscientiser les enfants sur le racisme et sur la *normalité* (dans son étude, Yoo utilise le terme *normality*). L'émission jeunesse américaine amène une *color conscious* (Yoo 2021) en encourageant le discours antiraciste entre les parents et enseignants auprès des enfants, par le biais des *Muppets* qualifiées *non-racialized* (Yoo 2021), que l'on peut traduire par sans « origine » ou « neutre ». Ses résultats vont démontrer que les enfants portent une attention sur les *Muppets* et que «[...] because neither Muppet is racially specified, this context (diversity) is absent for young children. Through this scenario, Sesame Street gives children the impression that they are all equally likely to experiences an act of racism, regardless of their race » (Yoo 2021: 4). Il conclut que cette « absence de couleur » donne une chance égale à chaque catégorie raciale.

Deux études ont retenu mon attention en raison du concept de socialisation qui est au cœur de ces interprétations. Tout d'abord, celle de Macé (2009) portant sur le rapport de la diversité — principalement l'ethnoracialisation — dans les émissions françaises. Par la suite, la recherche de Robert (2004) identifie le rapport de la diversité ethnique et l'identification des immigrants par la représentation télévisée.

L'étude de Macé (2009) s'inscrit dans une sociologie de l'expérience de la télévision, particulièrement à l'analyse des rapports de pouvoir dans la culture (genre et ethnicité) et la représentation dans les médias. Plutôt qu'effectuer une analyse de contenu, celui-ci a orienté sa recherche sur la méthode, soit une manière d'observer, mesurer et d'interpréter la notion de reflet de la diversité des origines dans les programmes télévisés français (Macé 2009). L'auteur ne tend

pas à démontrer la mise en scène de la diversité dans les programmes, mais « observer dans quelle mesure cette diversité, telle qu'elle est représentée par la télévision, contribue à légitimer ou à délégitimer les discriminations » (Macé 2009 : 243). Il constate que les questions des stéréotypes et de la diversité présentées à la télévision d'un point de vue qualitatif. Il s'intéresse au type de personnage et de ses caractéristiques visibles. Du point de vue quantitatif, il s'intéresse au à la représentation des différentes cultures dans les programmes selon le pourcentage de diversité dans la population afin de présenter un reflet de la société réel. Macé et son équipe de recherche ont effectué une observation de 16 chaînes de télévision française sur une semaine. Afin d'analyser ces résultats, il définit des « marqueurs sociaux d'ethnoracialisation » de sens commun afin d'observer les pratiques sociales et symboliques de discrimination dans la télévision française contemporaine.

Macé (2009) émet comme hypothèse que la diversité dans les émissions télévisées n'est pas représentative de la population. Cette non-représentativité devient un indice de discrimination. Cette perspective est pertinente dans ma recherche puisque la question de l'identification aux personnages et la transmission de la culture est un des volets principaux. Je veux comprendre comment la représentation ethnoculturelle et racisée s'articule dans l'usage de *Passe-partout* et croiser les représentations des parents natifs du Québec et issus de l'immigration. Les résultats de Macé vont démontrer que les programmes américains (États-Unis) présentent une diversité plus significative que la télévision française, particulièrement dans la fiction. En effet, dans les programmes français, ce sont particulièrement les personnes « vues comme non blanches » (8 % de la population du corpus) qui sont présentées à l'écran et souvent présentées selon des stéréotypes, contrairement aux États-Unis, où ce taux est de 20 %. En s'intéressant aux effets de l'intériorisation des stéréotypes présentés, on constate que les personnes « vues comme blanches » sont marquées comme « normales », « universelles », « sans qualité » alors que des personnes vues comme non blanches sont marquées comme ayant des différences qui son soulignées (Macé 2009). Selon Macé, sur le plan du casting, lorsque rien n'est précisé dans le scénario, il semble aller de soi que le personnage est « blanc ». On peut cependant se demander si c'est pour les talents des acteurs.trices ou pour remplir un quota que des représentants ethniques sont sélectionnés par les producteurs.

Selon une perspective quantitative, Macé s'intéresse à la représentativité de la diversité ethnique dans les programmes télévisés français. D'un point de vue qualitatif, il démontre l'usage de cette

diversité dans le contenu, principalement en relevant les marqueurs d'ethnoracisation qui contribuent à la stéréotypisation des personnages dans les séries. La recherche de Robert (2004) s'apparente à celles de Macé, qui a pour objet le développement cognitif et les habiletés sociales de la programmation télévisée auprès des enfants issus de la communauté noire⁴. Pour ce faire, l'auteur a effectué une étude comparative de deux émissions : *Sesame Street* et *Mighty morphin Power rangers* (1993-1995) afin de comprendre les représentations et messages sociosymboliques véhiculés, notamment de la représentation de la culture « noire » et ses effets sur la socialisation des enfants.

« If representations of Black people and culture are not positively reflected in television, then Black children may develop a distorted of who they are. If Black children were able to understand and shield themselves from the power of television's influence, they might be less affected by damaging images of Black people and culture in children's television programming » (Robert 2004 : 134)

L'analyse de Robert repose sur la compréhension que les enfants ont de la diversité ethnique à la suite du visionnement des deux émissions. Cette recherche de Robert inspire mon orientation d'interprétation de la représentation de la diversité ethnoculturelle et racisée des enfants par le regard des parents immigrants et non-immigrants. Ses résultats démontrent que l'enfant peut difficilement s'identifier aux *Power Rangers* et se construire une réalité concrète de l'environnement dans lequel il évolue. Il est possible d'observer un effet intéressant quant à la représentation des couleurs des six superhéros: *« The White Ranger, who is a white male, is the leader; the Blue Rangers is also a white male; the Red Ranger is a Latino male; the Black Ranger is an Asian male; the Pink Ranger is a white female; and the Yellow Ranger is a black female »* (Robert 2004 : 135). L'auteur en conclut que le *Blanc* (mentionné tel quel) est le caractère le plus important dans le programme, celui qui prend les décisions et est le seul qui peut vaincre les vilains. Les autres servent à l'appuyer dans sa victoire. Ses résultats témoignent que le message passé dans les *Power Ranger* sur les communautés noires est significatif pour les enfants en affectant de manière négative la représentation de la communauté noire. L'enfant peut alors interpréter cette situation comme une diminution de l'importance de son ethnie au profit de la communauté blanche. Cette sous-représentation a pour enjeu que les enfants auraient une image négative du rôle que la société attribue aux cultures ethniques.

⁴ Ce que l'auteur identifie comme des « *Black childrens* ».

Les recherches de Macé (2009) et de Robert (2004) démontrent un exemple du pouvoir qu'exerce la symbolique dans les émissions jeunesse, transmis par la télévision. Macé analyse la représentation de la diversité ethnique selon des marqueurs d'ethnoracialisation qui contribuent à la catégorisation des ethnies. Robert remarque que l'exposition aux messages symboliques à la télévision a un impact dans la socialisation des enfants perçus comme noirs plus que l'absence de personnages perçus comme tel. Bien que ces recherches abordent une même perspective, la recherche de Macé s'inscrit principalement dans l'ordre du quantitatif par le recensement des marqueurs ethniques. La recherche de Robert relève plutôt de l'ordre du qualitatif, portant sur la collecte de perception des enfants.

2.1.2. La diversité de genre et des rôles sexués dans les émissions télévisées jeunesse

Auprès de la population des enfants, certains livres jeunesse québécois vont aborder les enjeux touchant la diversité de genre en abordant l'orientation sexuelle (Brière-Haquet (2010) *La princesse qui n'aimait pas les princes*; Poulin (2016) *Deux garçons et un secret*) l'identité de genre (Boulay (2018) *Anatole qui ne séchait jamais*; Escoffier (2018) *Princesse Kevin*), l'homoparentalité (Boutigon (2010) *Tango à deux papas : et pourquoi pas?* ; Parachini-Deny (2013) *Mes deux papas*; Boulerice (2017) *Le dernier qui sort éteint la lumière*;) et les stéréotypes de genre (Boulerice (2015) *Plus léger que l'air*; Gravel (2018) *Tu peux*; Labelle (2018) *Mon père me prend pour un garçon?*;). Ces sujets sont au cœur de l'actualité, peu d'études semblent avoir été réalisées sur la représentation de l'identité de genre et des rôles sexués dans les émissions jeunesse québécoises, enjeu pourtant présent dans la littérature.

Une recherche menée par Descheneau-Guay (2006) sous l'angle d'études féministes et de la communication, explore les stéréotypes sexuels féminins dans quatre séries télévisuelles jeunesse ayant pour public cible les enfants de 7 à 12 ans lors d'une enquête sur les systèmes représentationnels liés à la télévision. Son objectif est « d'explorer les formes de pouvoir qui s'établissent, s'affermissent et se reconstruisent, entre autres, à travers les contenus médiatiques » (Descheneau-Guay 2006 :142). Elle effectue une analyse critique de discours sur les représentations sociales dans la télévision par la présentation de modèles de sexe stéréotypés. Son étude porte sur quatre émissions télévisées jeunesse. Premièrement, selon ses résultats, l'émission *Bob l'éponge* démontre une faible représentation des personnages féminins, qui est ancré dans un rôle stéréotypé : « une démarche sautillante, fragilité, haltérophilie [...] mère au foyer, sirène,

grand-mère cuisinière, fille à papa, snobinarde, etc. mères et épouses, et rarement comme des femmes au travail » (Descheneau-Guay 2006 :147). Deuxièmement, l'émission *Ramdam* qui illustre le quotidien des élèves du primaire et secondaire dans lequel les personnages sont stéréotypés : « Par exemple, le personnage de *Sélina* est une première de classe, celui de *Simon* veut performer au hockey et *Marianne* veut être la plus branchée » (Descheneau-Guay 2006 :148). Contrairement à *Bob l'éponge*, les filles peuvent se reconnaître par la diffusion de l'idéologie du *Girl Power* et les personnages secondaires s'avèrent être moins stéréotypés. Troisièmement, *les Simpson* sont stéréotypés et cette stéréotypisation est présentée dans le générique : « Dans le générique de l'émission, chaque membre de la famille est présenté dans une scène propre aux activités qui lui sont socialement assignées : le père au travail, la mère au supermarché, la fille à l'école, le garçon dans la rue » (Descheneau-Guay 2006 : 149). Quatrièmement, *Totally Spies*, bien que la féminité soit mise de l'avant par des personnages qui sont indépendants et actifs, mais « elles doivent tout de même respecter les canons de beauté, pour affronter les difficultés avec charme » (Descheneau-Guay 2006 : 150). Ses résultats démontrent que les contenus télévisuels présentent des stéréotypes selon le sexe qui mène à une vision schématique et réductrice des rôles sexuels.

La chaîne *Télé-Québec* a pour mission de « refléter les réalités régionales et la diversité de la société québécoise » (Télé-Québec 2021 | 2022 :3) dont la représentation de la diversité du genre et des rôles sociaux, dans la programmation québécoise. Les émissions diffusées sur la chaîne ont, selon le plan d'action et politiques de *Télé-Québec*, « le mandat de présenter des modèles de comportements égalitaires entre filles et garçon, ainsi qu'entre femme et hommes (Télé-Québec 2021 | 2022 : 61).

Les sections suivantes vont présenter un portrait général des recherches ciblées portant sur les émissions jeunesse. Dans la construction de cette recherche, certaines études réalisées aux États-Unis ont retenu mon attention au rapport des objectifs que ces études poursuivent. Au Québec, des études relevant de diverses disciplines en sciences sociales se sont intéressées aux émissions québécoises comme outil pédagogique par des sujets tels que les formes de communication des personnages (Berthiaume 1992), l'apprentissage de la langue française (Michaud et Sirkis 1972 ; Larin et Provost 1975 ; Tchernoff, Pagé et Gagné 1977) ou l'identification des enfants auprès des protagonistes (des Rosiers 2002).

2.2. Les usages de la télévision

Une perspective d'analyse intéressante est la représentation des téléspectateurs et téléspectatrices au regard des contenus présentés dans les émissions jeunesse. Les écrits de Dominique Pasquier sont pertinents dans le cadre de cette étude, afin d'établir le lien entre les usages de la télévision et la socialisation des enfants (par des interactions avec les membres de la famille ou avec les émissions regardées). Ses recherches portent sur la sociologie de la culture et des médias, principalement auprès des enfants et des adolescents.es. Pasquier (1999) a mené une étude ethnographique sous l'angle de la sociologie de la réception en s'intéressant à la série télévisée *Hélène et les garçons* diffusée en France de 1992 à 1994 ayant pour public cible les 4 à 14 ans. Pasquier poursuit sa recherche afin d'étudier la spatialisation des usages familiaux de l'écran en milieu rural auprès des cellules familiales (2006).

Ses résultats démontrent tout d'abord qu'un téléviseur secondaire est généralement placé dans la chambre des parents. Celui-ci a pour usage de permettre à un des membres de la famille de regarder d'autre contenu que celui présenté sur le téléviseur principal. De plus, les enfants peuvent voir en ce poste une marque d'affection familiale, la télévision étant regardée le matin dans le lit des parents, souvent des dessins animés. Le téléviseur le plus intéressant pour analyser l'écoute de *Passe-partout* est le téléviseur principal, c'est-à-dire la « télévision de la salle » (Pasquier 2006), soit le poste de télévision qui est placé dans la pièce centrale (souvent le salon), ayant le plus grand écran et le plus dispendieux. Cette télévision est sous le contrôle parental et bien que les enfants y aient accès, ils n'ont pas de contrôle sur la chaîne souhaitée. Cette configuration permet des moments d'écoute en famille. C'est cette dimension qui est principalement exploitée par les participants.es de mon enquête dans mon interprétation des usages de l'émission : *Passe-partout* est alors véhiculé comme « moment de détente⁵ » en famille.

En bref, les écrits de Pasquier (2006) m'ont inspiré à comprendre les usages de la télévision par le biais de l'émission *Passe-partout* auprès des enfants. Bien que son étude soit effectuée sur un public adolescent, ses constats sont pertinents dans le cadre de ce projet de recherche. En effet, il est possible d'établir des ressemblances significatives et d'appliquer les constats de Pasquier à la relation entre les protagonistes de *Passe-partout* et les enfants. Ce jeune public, exposé à *Passe-*

⁵ Expression reprise d'une participante.

partout, est spectateur d'une scène sociale adaptée à leur développement. Je reprends ici l'interprétation de Pasquier à propos de la présentation de certaines scènes qui rappellent des scènes familiales et sociales, qu'elle désigne sous le terme de « scène sociale ». Je prends pour exemple les configurations familiales jouées par les marionnettes par lesquelles les enfants peuvent reconnaître leur propre famille : la famille *Bi* (nucléaire) ainsi que la présence des grands parents, *Madame Coucou*, *Dorine* et *Cachou* (famille homoparentale), et la famille adoptive de *Mélie*. Un deuxième exemple serait les lieux de tournages. Les actions se déroulent dans le studio de *Passe-partout* où on reconnaît les pièces d'une maison (la cuisine, la salle de bain, la chambre, la salle de jeu); des endroits extérieurs (parcs, CPE et classes) et enfin, des sorties (une visite à la ferme, dans les vergers, dans une cabane à sucre).

Ces recherches permettent de situer le contexte actuel entourant la thématique de *Passe-partout* et l'apport de ces émissions dans la socialisation et les apprentissages de la société auprès de l'enfant. *Passe-partout* s'est inspiré de l'émission jeunesse américaine *Sesame Street* qui a fait l'objet de plusieurs recherches dans des domaines diversifiés, notamment les sciences sociales.

2.3. *Big Bird* : un oiseau international

Tout d'abord, je me dois de présenter des études portant sur l'émission jeunesse *Sesame Street* qui a été diffusée au Québec durant 50 ans, sous sa traduction française : *1 rue Sésame*. Bien que *Passe-partout* soit une émission qui n'a pas dépassé les frontières du Québec, s'intéresser à *Sesame Street* est pertinent puisque *Passe-partout* est le reflet de la production américaine. En effet, devant un Québec pluriculturel, l'émission présente une diversité sociale tant au niveau culturel, ethnique ou de genre. Cette émission est probablement un des programmes jeunesse télévisés éducatifs qui est le plus étudié en raison de sa popularité (est [ou a été] diffusée dans plus de 150 pays). L'émission créée par Joan Ganz Cooney en 1969 a pour public cible les enfants d'âge préscolaire issus de milieux défavorisés (Sesame Workshop, s.d.). Les personnages principaux sont essentiellement les *muppets*, des mascottes dont les plus populaires *Big Bird*, *Bert*, *Elmo* et *Ernie* ainsi que *Cookie Monster* qui deviennent des personnages significatifs auprès des enfants.

L'étude de Cole et Lee en 2016 semble être une des plus récentes et s'inscrit dans une perspective des sciences sociales en situant le contexte de création de *Sesame Street* dont le fil directeur est les rapports sociaux entre l'émission et la population ciblée. En effet, l'accent est mis sur la

socialisation transmise par les médias (complétée par différentes institutions telles que la famille, les pairs, l'école). Selon cette perspective, cette étude est intéressante pour ce présent mémoire puisque *Passe-partout*, tout comme *Sesame Street*, se veut être un agent de socialisation⁶ par le biais des médias. La recherche de Cole et Lee (2016) veut comprendre la relation entre le message éducatif international diffusé aux enfants et le contexte culturel. En ce sens, les chercheurs démontrent que si les 30 adaptations de *Sesame Street* dans différents pays sont adaptées au contexte culturel local. Selon une méthode quantitative et qualitative, les chercheurs ont tout d'abord dressé le portrait du système éducatif des pays étudiés afin de comprendre quel est le contexte dans lequel les apprentissages sont présentés, l'orientation pédagogique et la priorité et l'emphase données aux différents domaines d'éducation. Par la suite, les chercheurs ont effectué une étude de contenu en concentrant leur attention sur des pays qui ont demandé une adaptation de *Sesame Street* qui reflète leurs propres priorités dans l'éducation, l'orientation pédagogique et le contexte culturel tel que l'Allemagne, le Brésil, le Mexique et le Canada (Cole 2016). Ces pays présentent une orientation pédagogique similaire, ayant quelques variances dans le contenu. Les chercheurs ont donc relevé les éléments éducatifs saillants pour chacun des épisodes présentés : la cognition (apprentissage des fonctions mentales), les émotions, le bien-être physique, les relations sociales (interdépendance) et la diversité culturelle. Ensuite, ils ont compilé des données concernant l'accès à la diffusion (téléviseurs dans les foyers privés ou projections en classe, outils technologiques d'informations et de communication). Enfin, les études de terrains (auprès des enfants) ont permis de rendre compte des apprentissages concrets de l'émission.

Cole et Lee ont présentés leurs résultats selon une « *Theory of Change* » qui se traduit par quatre niveaux d'analyse : les enfants, les parents et les familles, l'environnement scolaire et le contexte culturel, essentiellement sur la pédagogie employée dans *Sesame Street*. Ils démontrent que l'émission a su s'ajuster aux contextes culturels, notamment par l'adaptation de son contenu. À titre d'exemples, au Canada, l'asthme chez les moins de 5 ans est une situation préoccupante dans les

⁶ Un agent de socialisation fait ici référence à la définition donnée par Denis, Millette et Vekeman-Julien (2019): «[Une] instance (individu, groupe, institution, etc.) qui contribue au processus de socialisation d'un individu en participant à la construction de son identité individuelle et sociale, en lui transmettant des éléments culturels et en favorisant son intégration sociale » (Denis, Millette et Vekeman-Julien 2019 : 120). La télévision agit comme agent de socialisation secondaire : «[Un] agent de socialisation qui intervient de manière plus ou moins directe lors de la socialisation secondaire, c'est-à-dire la période d'apprentissage culturel et social qui se poursuit principalement de l'adolescence jusqu'à la permet à l'individu de s'adapter aux différents contextes en milieux sociaux » (Denis, Millette et Vekeman-Julien 2019 : 125)

années 1980, le sujet sera abordé avec différentes capsules pour l'expliquer aux enfants. Entre 1993 et 1995, une guerre oppose Israël et la Palestine, l'équipe de production crée des épisodes dans lesquels ils vont promouvoir le message de respect mutuel et l'acceptation de la diversité ethnique. En 2000, l'Afrique du Sud présente un taux important de contamination au VIH. Le personnage de *Kami* est intégré afin de sensibiliser et diminuer les stéréotypes reliés au sida. En 2001, les attentats du 11 septembre aux États-Unis sont expliqués sous forme de trois épisodes spéciaux, dans le but de sensibiliser les enfants et aider certains à passer au travers de ces événements. En Inde, des messages de prévention sur la pollution de l'eau par la malaria sont démontrés (Cole et Lee 2016). Ces différents exemples vont confirmer l'hypothèse de Cole et Lee sur la relation entre le message éducatif et le contexte culturel du pays dans lequel l'émission est diffusée.

Par ailleurs, afin de répondre aux besoins éducatifs des enfants, l'équipe de production de *Sesame Street* a mis l'emphase sur le contenu pédagogique, mais également par la création de *muppets* locaux qui vont s'adapter à la diversité culturelle. Tout comme *Passe-partout*, l'émission *Sesame Street* s'ajuste aux différents changements sociétaux. À titre d'exemple, le *Passe-partout* de 2019 met de l'avant les conversations entourant la diversité ethnique par l'intégration de nouveaux personnages et de conversation sur les cultures. L'équipe de production de *Sesame Street* fait à l'occasion des dialogues sur le racisme avec les enfants, décision prise près d'un an après les dénonciations qui ont suivi la mort de George Floyd aux États-Unis. C'est d'ailleurs un des aspects centraux de cette étude qui ont orienté ce mémoire.

Ainsi, *Sesame Street* est tout d'abord un environnement d'apprentissage dont les enfants ciblés proviennent de milieux socioéconomiques faibles (et ce, pour chacun du pays dans lequel est présentée l'émission), tout comme *Passe-partout*. Selon Cole et Lee (2016), ces enfants issus de la pauvreté reçoivent, de façon générale, une faible éducation et ont plusieurs facteurs de risque liés au statut socioéconomique (pauvreté, malnutrition, faible stimulation et performance scolaire). L'émission agit également comme un catalyseur de changement social. En éduquant les enfants, ces derniers deviennent des acteurs dans la construction de la société et jouent un rôle dans la prévention de certains enjeux sociaux. À titre d'exemple, les protagonistes de l'adaptation *Sesame Street* « *Baghch-e-Simsim* » s'adressent aux filles afghanes et mettent de l'avant une représentation positive des femmes et de leur rôle dans la société. Dans un épisode où une jeune fille se rend à l'école pour sa première journée, l'accent est mis sur la présence et les encouragements des deux

parents (implications dans l'éducation) et démontre une équité entre les deux genres. Cette représentation positive des femmes et filles est l'une des facettes importantes pour les producteurs dans chacune des adaptations.

Les résultats exposés sous leur théorie de changement sont une approche intéressante pour interpréter les effets de *Passe-partout* dans les mêmes conditions, c'est-à-dire de proposer un cadre d'interprétation démontrant le processus de socialisation par différents agents dans la compréhension de la culture. Plus précisément, dans un climat où la situation éducative des enfants âgées d'environ 4 ans est similaire, le témoignage des parents sera interprété afin de poursuivre l'objectif de comprendre l'usage de *Passe-partout* dans la diversité ethnoculturelle et racisée. Il s'agit donc d'établir une relation entre les agents de socialisation suivant : les parents, les pairs et la télévision.

Une comparaison intéressante entre *Sesame Street* et *Passe-partout* est l'influence des deux émissions sur la compréhension des enfants au rapport du caractère particulier de la pandémie débutée en 2019. En effet, les deux émissions se rejoignent sur la présentation de certains enjeux. Ce parallèle est pertinent puisque cela met en perspective le contexte dans lequel les entretiens de ce mémoire ont été réalisés. Tout d'abord, l'émission américaine a présenté un épisode spécial de 30 minutes diffusé sur les ondes de *CNN* (chaîne américaine) afin d'expliquer aux enfants la vaccination liée au virus covid (*CNN* 2021). Les interactions entre les mascottes *Big Bird*, *Elmo* et ses amis et *Dr. Gupta* et *Dr. Hill* (*CNN* 2021) expliquent ce qu'est un vaccin, les recommandations sanitaires ainsi que les mesures de prévention (*Sesame Street in communities*, s.d.). *Passe-partout* va en ce sens en diffusant plusieurs capsules disponibles sur l'environnement interactif de l'émission (*coucou.ca*), ayant pour sujet une explication de la pandémie et du respect des consignes sanitaires plusieurs réflexions sur ses émotions ainsi que des activités à faire durant la période de confinement (*Télé-Québec* s.d.). Ces deux émissions sont vectrices de transmission de message et d'apprentissage aux enfants afin de leur expliquer les enjeux en lien avec la pandémie.

Présenté au Québec, dans les années 1970, *1 rue Sésame* fait l'objet de critiques. Les hauts fonctionnaires refusent de reprendre l'émission américaine comme référence principale en éducation (Berthiaume 1992). Selon Lachance, il y a une non-concordance entre la philosophie de l'émission américaine et celles des Québécois à l'époque :

« En effet, il aurait été impensable pour le peuple québécois de faire habiter quelqu'un dans une poubelle. Cela aurait été perçu comme un acte de mépris pour les milieux défavorisés. De plus, la surutilisation des marionnettes ne pouvait correspondre aux objectifs éducatifs (ministère de l'Éducation, 1981), ceux-ci allant dans le sens d'une meilleure connaissance de son corps par l'enfant » (Lachance 1990 cité dans Berthiaume 1992 : 10).

Cette différence d'approche quant à l'orientation pédagogique au Québec explique en partie la raison pour laquelle l'émission *Sesame Street* a été présentée dans une version intégrale traduite plutôt qu'une adaptation. Par ailleurs, Proulx (2007) relève que les apprentissages de l'émission consolidaient les connaissances des enfants à la place de contribuer à l'apprentissage de nouveaux éléments auprès des enfants issus de milieu défavorisés, augmentant les inégalités sociales dans le domaine scolaire. L'accent des émissions jeunesse québécoises se situe dans le développement socioaffectif des enfants, par la socialisation plus que l'acquisition de connaissances générales afin que les enfants développent une plus grande autonomie. Peu avant la création de *Passe-partout*, Radio-Québec diffuse quelques émissions à vocation éducative réalisées pour le ministère de l'Éducation ayant comme public cible les enfants d'âge préscolaire et primaire. Durant ces années, plusieurs émissions jeunesse québécoises ont été créées pour le jeune public telles que *Sol et Gobelet* (1968), *Picotine* (1972), ou encore la *Ribouldingue* (1967), diffusées sur les ondes de *Radio-Québec*. Cependant, peu de recherches semblent avoir été réalisées sur ces émissions.

2.4. Au Québec : *Les 100 tours de Centour* et *Les Oraliens*

Peu avant la mise en place de *Passe-partout*, deux émissions jeunesse mandatées par le ministère de l'Éducation ont retenu l'attention de chercheurs.euses soit les *100 tours de Centour* et les *Oraliens* (Michaud et Sirkis 1973 ; Larin et Provost 1975 ; Tchernoff, Pagé et Gagné 1977). Bien qu'elles soient datées, ces études s'inscrivent dans une perspective que l'on pourrait inclure dans la sociologie de l'éducation, mais sont majoritairement issues des sciences de la communication. Il est intéressant de présenter ces deux émissions, consacrées à l'enseignement du français (familier) aux enfants du primaire, qui a une influence dans la création et l'orientation de *Passe-partout*. En effet, la complexité pédagogique de *Passe-partout* est le résultat d'une réadaptation de ces deux émissions.

Les Oraliens (1969-1970) est une production destinée aux enfants d'âge préscolaire et primaire, réalisée par Laurent Lachance (qui est aussi le fondateur de *Passe-partout*). Venus d'une planète lointaine qui parle le français depuis toujours, les personnages sont de petits extraterrestres qui permettent de développer les capacités langagières des enfants dans une ambiance éducative à

travers les interactions de *Picabo et Kalinelle* (Ici Radio-Canada 1970). Dans les mêmes années, *les 100 tours de Centour* (1971-1972) est une émission jeunesse destinée aux enfants de première et deuxième année qui met l'accent sur l'apprentissage de la langue française par les échanges entre les protagonistes et les enfants. *Centour*, un magicien, se déguise pour jouer des tours et *Verbo*, un autre magicien, doit défier ses plans par l'utilisation de phrases grammaticalement correcte. Les enfants sont amenés à apprendre le sens des mots et les formules morphosyntaxiques par l'amusement en répétant des formules magiques selon des structures syntaxiques (Tchernoff, Pagé et Gagné 1977).

Les 100 tours de Centour et *les Oraliens* sont présentés comme outil pédagogique dans les écoles primaires. Michaud et Sirkis (1972) ont mené une enquête de terrain sur l'utilisation de ces émissions par une observation de 58 classes de la région montréalaise. Les professeurs.es ont accès à des ouvrages complémentaires afin de favoriser l'apprentissage de la langue française. Or, les chercheurs présentent dans leur rapport que les institutrices peinent à suivre les lignes directrices du document d'accompagnement et ne parviennent pas à intégrer l'émission dans leur enseignement. L'émission est vue par les élèves comme une pause dans la journée plutôt qu'un modèle d'enseignement. Ils concluent donc que les émissions semblent être une réussite quant à la popularité auprès des élèves, mais que ce n'est pas une réussite sur le plan de l'enseignement.

L'étude de Larin et Provost (1975) va dans le même sens. Ces derniers s'interrogent sur la réussite de *Sesame Street*, alors que les *Oraliens*, qui poursuivent des objectifs semblables, est remis en question. Les deux émissions voient le jour en 1969, ayant un budget et une équipe de production similaire seulement, *Sesame Street* est devenue internationale tandis que la popularité des *Oraliens* semble décliner. Larin et Provost concluent que les Américains ont effectué des études et recherches nécessaires pour répondre aux besoins des enfants dans les apprentissages langagiers, alors que l'émission québécoise serait réalisée dans un contexte précipité. Ils démontrent que les *Oraliens* ont un temps de recherche de 6 mois avant la diffusion, une durée de 15 minutes par épisodes et qui rejoint 125 000 personnes. *Sesame Street* a eu un temps de recherche de 18 mois, les épisodes durent 60 minutes et rejoint 12 000 000 téléspectateurs.trices. En 2019, trois enfants sur cinq regardent *Passe-partout* ainsi qu'un auditoire moyen par minute de 300 000 téléspectateurs.trices (Télé-Québec 2019). Ainsi, au regard de ces deux recherches présentées, il est possible de se questionner sur l'importance de *Passe-partout* dans les foyers.

Tchernoff, Pagé et Gagné (1977) se sont intéressés à l'apprentissage de la langue française par le médium des séries télévisées *Les Oraliens* et *les 100 tours de Centour* auprès des enfants. Afin de mesurer le nombre moyen de mots appris par les enfants, les chercheurs ont récolté leurs données par une mesure de trois épreuves, soit la connaissance active et passive du mot et la connaissance de synonymes. À titre d'exemple, l'enfant utilise le mot « *truck* » (connaissance active), « camion » (synonyme) et est en mesure d'identifier un camion parmi un choix d'illustrations présentées. Les chercheurs ont effectué une étude auprès de 366 enfants âgés de 6 et 7 ans, dans la région de Montréal de niveau socio-économique moyen. Chacun des individus est réparti en 5 groupes (groupe expérimental 1, 2 et 3 et groupe contrôle 1 et 2) et visionne des épisodes durant les heures de classe. Les chercheurs concluent que les *100 tours de Centour* à un effet plus significatif que *Les Oraliens* auprès des enfants de deuxième année dans l'acquisition lexicale. Selon leurs conclusions, les émissions ont peu, ou pas, d'effets significatifs dans l'enseignement et le développement langagier de l'enfant. Ce serait davantage la participation des enfants par les interventions du personnage de *Centour* qui vont permettre aux enfants d'acquérir de nouvelles connaissances lexicales plutôt qu'une exposition passive des épisodes, c'est-à-dire que l'enfant n'est pas invité à interagir comme c'est le cas dans l'émission *Les Oraliens*. Ces auteurs démontrent que le développement et l'apprentissage de la langue s'opère lorsque l'enfant a une certaine connaissance des mots (Tchernoff et al. 1977). En effet, leur enquête sur la pédagogie du français au Québec dans les écoles primaires (1977) par questionnaire auprès de 10 000 membres du corps professoral démontre que l'apprentissage de la langue orale (familiale) occupe une grande importance dans l'enseignement. Cependant, ce sont souvent des activités de mémorisation et de comptines qui sont utilisées dans l'apprentissage plus que les deux émissions (dont le classement est majoritairement dans la case « jamais »).

Au regard de ces recherches portant sur l'acquisition du langage, il est possible de se questionner sur le rôle de *Passe-partout* dans le développement de la production du langage auprès des enfants de parents immigrants et non-immigrants. En effet, c'est par l'attribution principale du fantaisiste de *Passe-Montagne* que l'enfant apprend la prononciation des mots ainsi que la syntaxe et l'ordre des histoires (introduction, développement et conclusion). Dans ce contexte, je poursuis l'objectif de comprendre les usages de *Passe-partout* à visée pédagogique auprès des parents immigrants et non-immigrants.

2.5. Des études québécoises portant sur *Passe-partout*

Peu de recherches ont porté une attention particulière sur l'influence de la première mouture de *Passe partout* (Calvet 1980 ; Perez 1988 ; Berthiaume 1992 ; Des rosiers 2002). L'étude de Berthiaume (1992) semble être une des seules ayant pour sujet principal cette émission. Ses résultats seront utiles dans l'élaboration de la présente recherche par son approche exploratoire concernant les modèles relationnels (socialisation parents-enfants) véhiculés par les médias. Son objectif est de comprendre les relations entre les dyades mères-filles ; mère-fils ; père-fille et père-fils. La méthodologie de cette étude est essentiellement une analyse de contenu des comportements généraux des personnages de l'émission pour comprendre les modèles d'interactions entre les individus, par l'entremise des différentes formes de communication. Pour ce faire, c'est 26 épisodes diffusés entre 1977 et 1980 qui ont été analysés en portant une attention particulière sur la séquence des « marionnettes », le module ayant eu le mandat de représenter la cellule familiale. Six catégories de comportements sont dégagées : le contact physique, les accessoires, la manière de poser des demandes et des questions, la manière de répondre, l'humour et la participation aux jeux. À titre d'exemple, les marionnettes de la famille *Bi* dans *Passe-partout*, *Perlin* et *Perline* acceptent que *Cannelle* suce son pouce alors que ce comportement serait attribué à des enfants beaucoup plus jeunes (Berthiaume 1992). L'autrice a également relevé certains stéréotypes véhiculés dans la société notamment par la socialisation genrée. *Cannelle* utilise un ton de voix charmeur et porte plusieurs accessoires, *Pruneau* utilise l'humour et semble avoir confiance en lui, *Perline* (la mère) tend à répondre avec plus d'émotions et *Perlin* (le père) répond succinctement aux questions posées. La recherche de Berthiaume analyse la première mouture de *Passe-partout*. Le contexte dans lequel l'émission est mise en place ainsi que le contenu se sont modifiés de manière significative depuis ces années. Ainsi, il est pertinent d'effectuer une recherche sur la deuxième mouture (2019) afin de comprendre l'ajout du volet concernant la diversité.

L'étude de Des Rosiers (2002) vise à comprendre la représentation de l'identité (chez les enfants) dans les séries éducatives québécoises *Passe-partout* et *Cornemuse* sous une perspective anthropologique. *Cornemuse* (1999-2003) poursuit des objectifs semblables soit de favoriser le développement des enfants issus de milieux socioéconomiques faibles afin d'augmenter leur estime de soi ainsi que leur différentes habiletés (motrices et langagières) et leur connaissances (Des

Rosiers 2002). Cette étude présente différents modèles d'identification véhiculés dans les deux séries. La méthodologie est basée sur une écoute attentive de la chercheuse de l'intégralité des épisodes de *Passe-partout* et de *Cornemuse*. 1197 apprentissages ont été répertoriés selon huit champs d'intérêt (connaissances scientifiques ; habiletés sociales, langagières, imaginaires, motrices ; compétences d'observation et de mémorisation ; prévention et culture générale). De façon globale, l'autrice a identifié les différents apprentissages véhiculés par les émissions et relevé les segments qui sont significatifs. À titre d'exemple, il est démontré que 98 apprentissages langagiers sont présentés par le fantaisiste *Passe-Montagne* tandis que pour sa part, *Cornemuse* présente 175 apprentissages. Ces contenus sont présentés sur des éléments de connaissance qui traitent, par exemple, de la musique, des arts culinaires, des contes et histoires ou encore des messages de prévention sur la santé : hygiène de base et maladies chez les individus (*Passe-partout*) et les animaux (*Cornemuse*), les conflits avec les pairs, la notion du respect, etc. Ses résultats concernant la relation entre les protagonistes et les enfants dans le développement des habiletés sociales sont intéressants pour notre recherche. En effet, Des Rosiers démontre la manière dont l'identification des enfants aux personnages peut se développer.

Dans ce mémoire, un aspect principal dans l'interprétation des résultats est la diversité. Or, ces recherches abordent peu (pour ne pas dire pas) cet aspect. Il est donc pertinent de s'intéresser à la représentation de la diversité ethnoculturelle et racisée de *Passe-partout* par le regard des parents immigrants et non-immigrants.

2.6. Les concepts retenus pour l'analyse des résultats

Dans cette partie de mon mémoire, je présente les concepts que je mobilise pour donner sens aux témoignages des participants. Mon mémoire va contribuer à la littérature scientifique, car c'est la première fois que l'on va se pencher sur l'émission jeunesse québécoise *Passe-partout* sous l'angle sociologique. Des recherches antérieures sur ce thème ont été adoptées par les sciences de l'éducation, mais se focalisent essentiellement sur le caractère didactique par la transmission d'apprentissages pédagogiques. Cette démarche de conceptualisation m'amène vers le choix des concepts sous-jacents à la diversité sociale (ethnoculturelle et de genre). J'explore *Passe-partout* en me concentrant sur les rapports socialisateurs de la relation entre la diversité ethnoculturelle et racisée présentée dans l'émission et les acteurs sociaux — les enfants par le regard des parents. Dans cette étude, je m'approprie la perspective de Passeron et Pedler (2019) pour interpréter mes

résultats: « vis[ant] à identifier les actes sémiologiques de l'expérience esthétique, picturale ou musicale, en les cernant par des indicateurs objectifs » (Passeron et Pedler 2019 : 12). Il s'agit d'interpréter les témoignages des participants sur l'émission jeunesse. Cette émission fait partie d'œuvres médiatiques qui existent seulement par l'interprétation de l'auditoire qui contextualise la société dans laquelle elles sont créées (Passeron et Pedler 2019) ce en quoi elle relève d'une sociologie d'enquête.

Mon mémoire poursuit l'objectif général suivant : je veux explorer les effets structurants de *Passe-partout* dans la socialisation des enfants quant à la représentation ethnoculturelle et racisée de la société québécoise dans laquelle ils évoluent par le regard des parents natifs du Québec et issus de l'immigration. Cet objectif se décline en quatre objectifs spécifiques :

- A. Documenter les représentations des parents issus de l'immigration quant à la place de la diversité ethnoculturelle et racisée dans *Passe-partout*.
- B. Comprendre comment cette représentation s'articule dans l'usage de *Passe-partout* en tant qu'émission ayant une portée éducative.
- C. Croiser les représentations des parents natifs du Québec et issus de l'immigration.
- D. Comprendre le sens que les parents donnent de la représentation du genre et des rôles sexués dans *Passe-partout*.

Ces concepts vont me permettre de comprendre la représentation de la culture dominante (dans ce cas-ci, la culture dite québécoise) à travers le programme télévisé de *Passe-partout*. Cette démarche d'interprétation des résultats s'inscrit selon une approche interactionniste et dans une perspective de la sociologie des médias qui reconnaît l'hétérogénéité des représentations sociales. L'approche interactionniste dans ce mémoire se focalise sur la signification et le sens que l'individu confère à son expérience de la vie sociale (Berger 1986).

2.6.1. La socialisation

Les concepts qui sont ressortis de ma revue de la littérature donnent un sens aux représentations sociales des témoignages des participants par rapport à *Passe-partout*. Le fil d'Ariane de ce mémoire est la socialisation qui va me permettre d'analyser les grands thèmes de la diversité sociale, selon l'influence de l'émission qui agit en tant que cadre socialisateur à la culture locale dans la réalité sociale de l'enfant.

Selon la définition de Lahire :

« Elle [la socialisation] désigne le mouvement par lequel le monde social — telle ou telle “partie” de celui-ci — façonne — partiellement ou globalement, ponctuellement ou systématiquement, de manière diffuse ou de façon explicite et consciemment organisée — les individus vivant en son sein. [...] la socialisation est le processus par lequel un être biologique est transformé, sous l’effet des multiples interactions qu’il entretient dès sa naissance avec d’autres individus et avec tout un monde matériel issu de l’histoire, en un être social adapté à un univers sociohistorique déterminé » (Lahire 2013 : 116).

Je m’intéresse à l’aspect culturel véhiculé dans *Passe-partout* où la socialisation de l’enfant influence le rapport à la culture et à la réalité sociale de l’environnement. L’institution familiale et la télévision jouent un rôle déterminant dans l’adoption, par les enfants, de différents rôles sociaux auxquels ils sont (et seront) amenés à jouer dans la société (Denis, Millette et Vekeman-Julien 2019). L’institution de la famille agit comme influence socialisatrice (primaire) auprès de l’enfant en inculquant les valeurs et croyances de la société dans laquelle il évolue (Fortier et Pizzaro Noël 2018) et joue un rôle dans la compréhension de son environnement social. Ces savoirs transmis par les parents vont participer à la construction de leur identité en plus d’influencer leurs actions.

La socialisation se fait par un processus d’apprentissage selon des cadres socialisateurs, la famille en est un exemple. Par les interactions, les enfants vont intérioriser des habitudes comportementales à travers les activités. Mead et Cooley vont démontrer que l’enfant intègre un apprentissage par le rôle selon la compréhension qu’il se fait de la réalité sociale qui l’entoure par des agents de socialisation. L’institution familiale en tant qu’agent de socialisation primaire intervient dans le processus latent de construction de la réalité de l’enfant par lequel ce dernier va intérioriser les normes et les pratiques culturelles par observation (Denis et al. 2019). Je reprends la définition suivante dans l’interprétation des résultats « [Un] agent de socialisation présent dans le milieu de vie immédiat de l’individu et qui intervient dès la socialisation primaire, c’est-à-dire la période la plus active d’apprentissage culturel et social, et qui est particulièrement déterminant dans la construction de son identité » (Denis, Millette et Vekeman-Julien 2019 : 121). Comprendre et adopter les pratiques de la culture du monde actuel l’amènera à construire sa propre interprétation des rôles sociaux. Cet apprentissage par la socialisation influencera la production et la reproduction sociale (Lahire 2001).

Je veux interpréter la perception des parents immigrants au regard de *Passe-partout*, par son usage en tant que vecteur de transmission culturelle des caractéristiques propres à la société québécoise

et son influence sur l'expérience d'acculturation des parents (et enfants) immigrants. Je reprends la définition de l'acculturation de Guimond « [...] l'acculturation est un processus interculturel qui concerne les changements psychologiques et culturels se produisant par l'intermédiaire du contact avec des personnes d'une autre culture » (Guimond 2010 : 226). J'oriente mon interprétation des discours en me penchant sur l'influence de la diffusion des éléments culturels présentés dans *Passe-partout* au rapport d'intégration sociale des enfants. L'émission *Passe-partout* s'adresse à un public âgé de 4 ou 5 ans, ce qui correspond à l'âge où les enfants vont débiter la classe maternelle l'année suivante. L'école agit à titre d'agent de socialisation et va influencer la perception de la diversité. Dans ce contexte-ci, nous pouvons élargir *l'école* au milieu social que fréquente l'enfant comme la garderie, un milieu familial ou CPE (centre de la petite enfance). Or, je reprends les propos de Duru-Bellat (2011), qui se pose la question : la diversité de quoi ?

Dans ce contexte, j'aborde l'acculturation comme le processus de transmission provenant du contact avec une autre culture plutôt que la socialisation qui se produit dans la culture d'origine (Guimond 2010 : 226). L'apprentissage de la langue française (ou du dialecte québécois) par le biais de l'émission intervient dans le processus d'intégration aux pratiques d'usages du pays d'accueil : la socialisation linguistique (Cuko et Amireault 2020). La télévision va agir comme agent de socialisation et de resocialisation en étant un lieu d'expression de l'identité et de la culture locale (Souissi 2018) par lequel la population immigrante structure la progression de son apprentissage informel dans le quotidien (Cuko et Amireault 2020). Selon une conception plus globale, la resocialisation est définie comme une acceptation plus large de la socialisation secondaire, qui se fait par des agents socialisations lui permettant d'intérioriser les pratiques socioculturelles du pays d'accueil (Berger et Luckmann 1996). L'apprentissage d'une nouvelle langue est plus qu'un code de communication, elle se situe « [...] dans un contexte social et culturel régi par des normes, des valeurs et des pratiques' (Cuko et Amireault 2020 : 175). Dans ce contexte, l'apprentissage de la langue française devient la langue majoritaire du pays d'accueil. Or, la situation géographique du Québec occupe une position intéressante. Dans un Canada anglophone majoritaire, les Canadiens français sont en position de minorité numérique par rapport à la langue française et la culture. Entendons ici une *minorité fragile*, la préservation de la langue française donne lieu à des débats publics et à des mesures de protection gouvernementales — entre autres la Loi 101 qui reconnaît le français comme seule langue commune de la nation québécoise selon la

Charte de la langue française. Cette situation m'amène à préciser tout d'abord la diversité sociale, qui présuppose qu'il y a une homogénéité culturelle d'un groupe dominant.

2.6.2. La diversité sociale

Duru-Bellat soulève une question intéressante : « la diversité de quoi? Autrement dit, quelles sont les caractéristiques qui feraient des êtres humains des êtres divers avant que des êtres semblables » ? (Duru-Bellat 2011 : 4). Si on aborde la diversité sociale, c'est qu'il y a forcément présence d'une homogénéité des pratiques culturelles par un groupe majoritaire (intragroupe). Pietrantonio et Bouthiller (2015) vont préciser que dans cette homogénéité du groupe dominant, il y a présence d'une hétérogénéité sociale intragroupe, qui est une donnée d'analyse quant aux rapports de pouvoir par le groupe majoritaire. Les inégalités dans le rapport de pouvoir entre ces deux groupes émergent une asymétrie quant à la perception de leur groupe – résultat probable d'une assignation sociale -. Le groupe majoritaire (dominant) s'auto-identifie : « [...] comme uniques, et originaux, vision forte d'un individualisme ethnocentriste, alors que les dominés sont renvoyés à leurs spécificités et portés à cultiver le 'nous' qui les protège en quelque sorte des autres ». Ainsi, dans le groupe dominant, on y voit une certaine homogénéité par le « nous » et le « eux », qui devient un milieu hétérogène dans lequel les « minorités » sont un ensemble d'individus présentant des caractéristiques distinctes. Cette référence à la diversité mène à la désignation sociale d'individus ou de groupes d'individus qui présentent des différences socioculturelles: la population immigrante, les femmes et les hommes noirs, les gais, les lesbiennes (Pietrantonio et Bouthiller 2015) ou mets en évidence un ensemble d'éléments : l'apparence physique, la différence culturelle (ou religieuse, linguistique) (Duru-Bellat 2011). Dans ma recherche, je reprends la définition de la diversité au sens général donnée par Pietrantonio et Bouthiller (2015) où le vocable « diversité » désigne l'ensemble des groupes sociaux qui sont minoritaires ou la somme que ces groupes constituent au sein d'ensembles nationaux. La diversité ethnoculturelle et racisée est au centre de mon interprétation des résultats. J'aborde le concept de la diversité sous un angle sociologique qui conçoit la minorisation (et les catégories sociales) comme un processus majoritaire et minoritaire. Je l'aborde sous l'angle de la représentation dans *Passe-partout* traduite par la forme de marqueurs

de différence (Bruneel 2020) où ce sont les caractéristiques visibles des personnages qui seront mis en évidence, caractéristiques de représentation des minorités culturelles et visibles ⁷.

2.6.2.1. La diversité ethnoraciale

Selon Bilge et Forcier, la racialisation renvoie à un processus de « signification et de production des catégories qui altérisent et minorisent ces groupes » (Bilge et Forcier 2017: s.p.). Ces constructions sociales de la racisation peuvent perpétuer les infériorisations des groupes sociaux en fonction de leur couleur de peau, leurs caractéristiques phénotypiques et leur culture (Bilge et Forcier 2017). La définition donnée par Rebillard et Noûs semble être la plus appropriée dans ce contexte d'analyse : « (...) la racialisation peut ainsi être entendue comme un processus d'altérisation d'individus ou de groupes sociaux renvoyant à des origines essentialisées, que celle-ci soit supposées relever de phénotypes communs ou traditions partagées » (Rebillard et Noûs, 2020 :13). Bruneel (2020) précise des exemples de phénotypes dans les désignations tels que les *noirs*, les *Asiatiques*, les *Arabes/maghrébins*, les *indo-pakistanaïes*, etc. Ces usages d'entités distinctes de catégorisation selon des phénotypes relèvent une logique sous-jacente de différenciation du monde social selon une perception pessimiste (Peretti-Ndiaye 2016).

Dans l'interprétation des résultats, je m'approprie le concept de la racialisation selon la définition donnée par Macé (2013) qui élabore l'ethnoracialisation comme une catégorisation sociale du « nous » et « eux » dans la représentation ethnique comme construit social. Mazouz (2020) définit cette opposition comme une assignation racialisante : « (...) pour insister sur la dimension processuelle du geste qui consiste à essentialiser une origine réelle ou supposée, à en radicaliser l'altérité et à la minoriser, c'est-à-dire à la soumettre à un rapport de pouvoir » (Mazouz 2020 : 3). Cette opposition des catégories « nous » et « eux » me permettra de situer les témoignages

⁷ Selon la Loi sur l'équité en matière d'emploi : « font partie des minorités visibles les personnes, autres que les autochtones, qui ne sont pas de race blanche ou qui n'ont pas la peau blanche » (1995) comprend les catégories suivantes : « les personnes originaires des Caraïbes, de l'Amérique latine, de l'Asie, du Moyen-Orient, de l'Afrique et des Îles du Pacifique » (UQAM s.d.) Selon le Gouvernement du Québec, les minorités ethniques sont définies : « Les personnes, autres que les Autochtones et les membres d'une minorité visible, dont la langue maternelle n'est ni le français, ni l'anglais » (s.d) comprends les catégories suivantes : « Allemand, Bulgare, Espagnol, Grec, Hongrois, Italien, Polonais, Portugais, Roumain, Russe, Ukrainien » (UQAM s.d.). Selon le Comité des droits de l'homme, « l'un des principaux critères objectifs pour déterminer si un groupe constitue une minorité au sein d'un État est d'ordre numérique. Au sein du territoire d'un État, une minorité ne constitue pas la majorité. Objectivement, cela signifie qu'un groupe ethnique, religieux ou linguistique représente moins de la moitié de la population d'un pays » (Nations Unies des droits de l'Homme - Haut-Commissariat s.d.). Enfin le terme « majorité » et « minorités » renvoie à des constructions sociales nonobstant une relation de pouvoir entre deux groupes.

entourant la diversité ethnique, à savoir si la représentation dans les personnages de *Passe-partout* se fait d'après une accentuation des minorités raciales par l'attribution de caractéristiques raciales. Ces constructions opérationnalisées par une conception naturaliste et historique contribuent à la stéréotypisation d'un groupe qui tend à inférioriser les groupes d'immigrants en fonction de couleur de peau de la religion et de la culture (Bruneel 2020). Ce processus de minorisation puise sa source dans l'assignation aux membres d'un groupe faisant référence à l'ethnie⁸. Les discriminations raciales sont le résultat de cette assignation sur un individu ou groupe d'individu (Mazouz 2020). Inspiré de Hall (2007) et repris par Macé (2013), le terme « ethnicité » fait référence dans le cadre de ce mémoire, à la représentation des individus dans leurs inscriptions culturelle. L'approche interprétative de Macé dans une perspective de la réception soulève des questions quant à la perception des parents concernant l'influence des marqueurs d'ethnoracisations dans la construction identitaire. À savoir si la manière dont est représentée la diversité dans *Passe-partout* est vectrice de ces catégorisations. Macé (2013) va proposer des indicateurs d'ethnoracialisation pour comprendre les disparités de traitement selon une analyse de la diversité et des discrimination ethnoraciales.

2.6.2.2. Diversité de genre et des rôles sexués

La diversité fait également état des rapports majoritaires entre les sexes. Dans leur étude sur l'hétérogénéité intragroupe et la diversité, Pietrantonio et Bouthiller (2015) vont constater le rapport de domination dans les catégories sociales sexuées comme groupe social minorisé (les femmes). Dans cette étude, je veux comprendre comment la socialisation sexuée se manifeste dans *Passe-partout* par la perception des parents sur le genre des stéréotypes culturels selon la catégorisation « garçon » et « fille » et quel est le rôle de la socialisation familiale et médiatique (par le regard de la télévision). Tout comme la représentation de la diversité ethnique suggère une assignation racialisante, nous pouvons aborder sous l'angle de l'assignation de genre cette même représentation de la diversité de genre dans l'expérience sociale des enfants vue par le regard des parents. Le Québec pluriculturel connaît des transformations sociales accentuant la dénaturalisation

⁸ Selon une perspective analytique, les termes « ethnie », « ethnique » tout comme les spécifications « noirs », « blanc », « arabe » ne constituent pas une catégorisation ou une différenciation naturalisante. Selon Macé (2013) et Dyer (1997), l'expression « minorité visible » est une euphémisation qui décrit peu l'ethnicité, « minorité ethnique » est une contre vérité culturaliste, « minorité de couleur » suggère que les personnes vues comme blanche n'ont pas de couleur. De plus, j'évitais d'employer l'expression « d'origine ethnique » afin de ne pas supposer l'existence de cultures ethniques « homogènes ». Inspiré de Hall (2007) et repris par Macé (2013), le terme « ethnicité » dans le cadre de ce mémoire fait référence à la représentation des individus dans leurs inscriptions culturelles.

des identifications de genre, une détraditionnalisation des rôles genrés, une dépathologisation des orientations sexuelles et une désinstitutionnalisation du sexe (Macé 2011). Dans la deuxième mouture de *Passe-partout*, les créateurs ont dissocié ce que Macé (2011) nomme des stéréotypes culturels, sociaux, politiques et juridiques entre le sexe et le genre.

À ce jour, naître de sexe masculin ou féminin est étroitement lié à une stéréotypisation du genre et à la construction de son identité par l'appropriation des rôles sociaux genrés au regard de cette construction sociale. Duru-Bellat va nommer ce phénomène comme la « tyrannie du genre » en raison de l'imposition d'un sexe féminin ou masculin qui ne relève pas du choix de l'individu. L'enjeu actuel est de déconstruire ces notions imposées par la vie sociale (Duru-Bellat 2011). Les formes de socialisation sexuées sont intériorisées par les enfants et adolescents sous la forme de contrainte imposée par le monde social. Dans cette étude, je reprends la définition de Lépinard et Lieber (2020) du concept de genre qui :

« [...] désigne les processus sociaux, culturels, historiques et psychiques par lesquels les identités sexuées et sexuelles sont produites, les processus par lesquels les frontières entre ces identités sont tracées et/ou subverties, et les dynamiques par lesquelles les rapports de pouvoir qui sous-tendent ces identités et ces frontières sont perpétués ou négociés » (Lépinard et Lieber 2020 :4).

La stéréotypisation de genre modèle les rôles sociaux des enfants. Duru-Bellat démontre un certain conformisme par rapport à l'identité sexuée qui se développe à l'âge préscolaire et scolaire (Duru-Bellat 2016). Par la socialisation, l'enfant construit son identité en s'efforçant de se positionner comme *garçon* ou *filles*. L'intériorisation de comportements sexués est le résultat d'une *socialisation silencieuse* (Lahire 2001). L'exemple donné par Lahire est l'usage de toilettes publiques catégorisé « homme » ou « femme » qui va structurer nos comportements et contribuer à l'accentuation de la catégorisation de genre par nos pratiques. *Passe-partout*, en tant qu'agent de socialisation secondaire auprès des enfants propose un certain cadre de la réalité sociale dans cette catégorisation culturelle « garçon » et « fille » et peut avoir une influence la représentation du rôle sexué et du genre par la transmission de contenu. En effet, naître d'un sexe ou de l'autre présuppose une catégorisation du genre stéréotypée. Lahire (2001) va employer la *désocialisation différenciée* pour illustrer la *déstéréotypisation* (ou déconstruction) du genre. Cette désocialisation se traduit dans la manière dont les différences dans les classes sexuelles se produisent, se reproduisent et se transforment selon la variation des comportements sociaux (Lahire 2001).

J'oriente mon interprétation des témoignages des participantes quant à la diffusion de ces normes culturelles sur la différenciation du genre. Lahire (2001) suggère que pour que le processus de socialisation d'identification à un genre soit opéré chez l'enfant, il doit tout d'abord s'identifier à la personne. L'émission est composée de trois protagonistes (deux femmes, un homme) auxquels les enfants peuvent s'identifier et être par le fait même exposés à des modèles de comportements ou habitudes de faire.

3. Méthodologie

Ce chapitre présente la méthodologie que j'ai utilisée afin de répondre à mon objectif général de recherche. Je veux explorer les effets structurants de *Passe-partout* dans la socialisation des enfants quant à la représentation ethnoculturelle et racisée de la société québécoise dans laquelle ils évoluent par le regard des parents natifs du Québec et issus de l'immigration. Je présenterais tout d'abord l'orientation méthodologique de cette recherche, soit la posture épistémologique. Ensuite, je présenterais et justifierais le choix de la méthodologie employée dans la construction des données et enfin, la démarche d'analyse.

3.1. Méthodologie : posture épistémologique

Dans le cadre de cette recherche, la démarche méthodologique est portée vers la méthode qualitative et s'inscrit dans un corpus qualitatif à visée interprétative (Bertaux, 2016). Il s'agit essentiellement d'une recherche exploratoire qualitative relevant d'une posture épistémologique interprétative et constructiviste (Savoie-Zacj, 2016) à travers laquelle le contenu des témoignages recueillis auprès des participantes⁹ lors d'entretiens semi-dirigés, sera interprété et analysé (Demazière, 2010). Dans cette perspective, je veux comprendre le point de vue et le sens que donnent les participantes à leur expérience (Savoie-Zacj, 2016). Afin d'obtenir des témoignages pertinents et intéressants, les interactions réalisées durant les entretiens permettront d'aborder les différents thèmes de cette étude selon le point de vue des participantes. Dans le but de comprendre le phénomène à l'étude, ces riches échanges coconstruits conjointement entre la participante et la chercheuse seront interprétés selon les thèmes généraux abordés (Savoie-Zacj, 2016). L'objectif poursuivi en réalisant ces entretiens est de comprendre l'expérience, ou la réalité de l'autre. Tout d'abord, les participantes seront invitées à partager leurs expériences en lien avec les usages de l'émission et au regard de la diversité.

3.2. Méthode : Un corpus diversifié de parents *Passe-partout*

Le matériau d'analyse de cette recherche est les témoignages des participantes afin de rassembler diverses expériences du sens commun du contenu présenté dans l'émission de *Passe-partout*. Il

⁹ Les participantes se sont auto-déclarées de sexe féminin. Afin d'alléger le texte, j'emploierais l'usage féminin.

s'agit de comprendre les visées des formes de connaissances qui renvoient aux représentations sociales des parents. Par le recueil de ces témoignages, cela permet de comprendre comment le symbolique construit le social et donc, de constituer une connaissance sur la vie sociale qui nous intéresse (Sabourin 1997). Dans ce contexte, j'ai choisi comme méthode de collecte de données l'approche biographique (Desmarais, 2016) ou récit de vie (Bertaux, 2016) réalisée au moyen d'entrevue semi-dirigée.

Le récit de vie, une figure particulière d'entretien sous forme narrative, met l'accent sur l'aspect de la vie sociale du « sujet » (Bertaux, 2016) concernant une expérience sociale. Le recours à cette méthode de collecte enrichit la compréhension du monde social, plus particulièrement « [...] l'étude de systèmes de valeur, de croyances, de représentations, c'est-à-dire la sémantique collective de la vie sociale » (Bertaux, 2016 : 15). Ces récits de vie sont recueillis dans un contexte de discussion. Savoie-Zajc (2016) soutient que l'entrevue semi-dirigée permet de « rendre explicite l'univers de l'autre ; [...] et vise la compréhension du monde de l'autre » (Savoie-Zajc 2016 : 343). Ainsi, les témoignages obtenus dans cette perspective approfondissent la dimension sociosymbolique des participantes quant à la corrélation entre la culture et les structures socialisatrices.

Différentes interventions ont été effectuées durant ces échanges par la chercheuse qui se traduisent par la formulation des questions qui se veulent générales. Dans un premier temps, ces formulations visent à « faire parler l'*interviewer* tout en évitant de préstructurer le champ d'investigation (Poupart, 2012 : 63) en demandant la perception des participantes. Dans un deuxième temps, afin de comprendre l'expérience des participantes, le récit permettra de situer l'usage qui est fait de ce dispositif pédagogique. Pour Bourdieu, comprendre est « la capacité à rendre compte de la réalité des acteurs » (Poupart, 2012 : 61) qui se transcrit dans la mise en perspective des descriptions sociales que proposent les participantes. Ces interventions vont permettre de comprendre le sens que les interlocuteurs donnent aux représentations sociales, suivant un fil de discussion plutôt que d'un entretien formel ou un questionnaire.

3.2.1. Élaboration du guide d'entretien¹⁰

Bien que les participantes aient abordé leur expérience selon un ordre qui leur est propre, la grille d'entretien a permis de structurer les entrevues ainsi que de maintenir le fil d'Ariane du sujet de recherche qu'est *Passe-partout*. Ainsi, les entretiens longs de huit participantes seront interprétés en se concentrant sur la perception des représentations de la diversité sociale des parents quant à l'émission. Le schéma d'entretien élaboré dans le cadre de cette étude est la traduction en témoignages de sens commun dans le but de comprendre leur expérience. En effet, le schéma d'entrevue est central dans la compréhension des témoignages. L'objectif principal n'étant pas de proposer ni d'imposer un cadre, mais de développer un entretien en tant que discussion à l'aide d'interventions ciblées (Poupart, 2012). En guise d'ouverture, je me présente ainsi qu'un bref rappel des objectifs et buts poursuivis de la recherche et des grands thèmes abordés. Une conversation brise-glace s'en suit afin de mettre les participantes en confiance. Par la suite, l'enregistrement est débuté et le formulaire de consentement est lu afin de rappeler les droits des participantes. Les paragraphes suivants présentent l'ordre du contenu abordé dans le guide d'entretien.

Premièrement, je m'intéresse à la perception des parents sur le rôle de transmission la culturelle et linguistique de *Passe-partout*. De ce fait, les participantes sont amenées à décrire leurs connaissances de l'émission, la fréquence d'écoute ainsi que l'usage qu'elles font auprès de leurs enfants. Dans cette perspective d'un *Passe-partout* à orientation pédagogique, je m'intéresse à l'usage des thèmes présentés dans l'expérience de la vie quotidienne des enfants, que ce soit par les comptines qui permettent un apprentissage social ou encore comme référence à un nouveau moment qui se présente pour l'enfant (par exemple, aller chez le dentiste). Enfin, je m'intéresse à la représentation des parents de la culture dite québécoise dans l'émission. Les parents sont amenés à effectuer une réflexion sur la représentation du contexte actuel d'un Québec pluriculturel par les pratiques québécoises, telles que la culture générale, la langue parlée et la présence de diversité (ethnique et de genre).

Deuxièmement, cette section fait référence à la socialisation familiale des enfants à la langue et à la culture de la société d'accueil (Québec francophone). Cet aspect permet de situer l'environnement familial dans lequel l'enfant évolue. S'interroger sur certains éléments de la

¹⁰ Le guide d'entretien utilisé dans cette recherche est joint en annexe.

dynamique familiale aide à comprendre l'usage que fait le parent de *Passe-partout*, selon une utilisation pédagogique, de loisir, de passe-temps, etc. Il s'agit de porter une interprétation de l'émission *Passe-partout* en se demandant comment l'émission intervient dans ces formes de socialisation dans les interactions avec les personnages.

Troisièmement, j'aborde la trajectoire de vie et la collecte de données sociodémographiques. L'émission ciblant majoritairement les enfants de 4 ans issus de milieux socioéconomiques défavorisés, cette section permet de comparer les usages que font les parents selon certaines caractéristiques, telles que le revenu moyen, le niveau de scolarité et la (les) langue(s) parlée(s).

Quatrièmement, je m'intéresse au parcours migratoire des parents, si applicable. Ceci me permet de situer le contexte migratoire des participantes et, ce parcours est intéressant dans le but de comprendre la socialisation de l'enfant, le processus d'intégration et d'acculturation dans le pays d'accueil. Cela me permettra croiser les représentations de *Passe-partout* des parents natifs du Québec et issus de l'immigration.

Enfin, l'entretien se termine par une phrase de clôture qui invite la participante à donner son opinion sur les points forts et faibles de l'émission et est également invitée à poser des questions.

3.2.2. Démarche de recrutement de participants.es

Ce projet de recherche a obtenu l'approbation par le *Comité d'éthique de la recherche — Société et culture — de l'Université de Montréal*. Par la suite, j'ai procédé à plusieurs publications sur différents réseaux sociaux ciblés, soit des environnements virtuels qui regroupent des individus qui ont un même intérêt : l'émission de *Passe-partout*. Cette publication précisait les objectifs, la démarche à suivre pour me contacter ainsi que les critères de sélection.

Je veux explorer les effets structurants de *Passe-partout* dans la socialisation des enfants quant à la représentation ethnoculturelle et racisée de la société québécoise dans laquelle ils évoluent par le regard des parents natifs du Québec et issus de l'immigration. Pour ce faire, la population cible de ce mémoire réfère aux parents qui connaissent l'émission, ayant un (ou des) enfant(s) en bas âges qui regardent *Passe-partout*. Afin d'obtenir un corpus diversifié, ces parents doivent être non-immigrants ou immigrants de première ou deuxième génération, toutes ethnicités confondues. Les enfants doivent avoir visionné au moins un épisode de *Passe-partout*. Les participantes doivent être en mesure de maintenir l'entretien dans la langue française ou anglaise.

Étant donné que mon environnement de recherche se situe par les réseaux sociaux, il m'a été possible de rejoindre un vaste choix de terrain géographique par la manifestation des participants. J'entends ici que la ligne directrice de mon étude est centrée sur la représentation de la diversité, que ce soit dans la représentation des parents ainsi que l'expérience des enfants face à la diversité dans la vie quotidienne. Ainsi, des parents résidant dans une métropole telle que Montréal, Québec ou Trois-Rivières seront plus exposés à la diversité qu'une famille ayant grandi dans un village en région.

À la suite de ces publications sur les réseaux sociaux, 67 individus ont manifesté de l'intérêt en me contactant directement. 28 participants potentiels ont donné suite quant à la réalisation d'un entretien d'une heure. Suivant un premier contact, le formulaire de consentement, ainsi que la liste de questions à la demande du participant, ont été envoyés. C'est 17 participants qui ont planifié un rendez-vous (les entretiens à structure ouverte ont été planifiés selon la disponibilité des participants). À l'heure donnée des entretiens, seulement huit se sont présentés. Par conséquent, mon corpus s'est composé de huit participantes volontaires dont les entrevues individuelles semi-dirigées uniques ont été réalisées de mars à mai 2020. Consciente que recueillir le témoignage de huit participantes n'est pas représentatif de la société, j'ai choisi de m'immerger dans leur discours afin d'obtenir une richesse dans la compréhension de leur expérience sociale. Au cours des premiers entretiens réalisés, plusieurs thèmes sont ressortis, principalement le volet ethnoculturel et racisé dans *Passe-partout*. Ainsi, le témoignage des participantes démontre une hétérogénéité dans l'usage quotidien de l'émission.

Je dois souligner ici la situation sociale particulière dans laquelle les entretiens ont été réalisés. En effet, ces derniers ont obligatoirement été effectués à distance par caméra ouverte (visioconférence) afin de respecter les mesures sanitaires en vigueur. Il faut mettre en contexte que les entretiens se sont déroulés lors de la période de confinement dû au Covid-19, ce qui a parfois influencé le cours et la qualité de la rencontre. Cette situation exceptionnelle a d'ailleurs fait l'objet d'un ajout de catégorie dans le schéma d'entrevue, ayant un impact dans l'interprétation des témoignages. C'est lors d'une rencontre avec un parent que cette dimension s'est avérée significative dans la vie quotidienne de l'enfant, ce qui s'est confirmé par la suite lors des rencontres suivantes. Le décret sur les mesures de confinements imposés par le gouvernement depuis le 13 mars 2020 (gouvernement du Québec, 2020) a eu pour retombée une restriction du réseau social de l'enfant

et par le fait même, de sa socialisation. À titre d'exemple, deux parents interviewés ont retiré leurs enfants de la garderie et ont respecté les consignes de ne pas visiter les grands-parents. L'ajout d'une telle section me permet de comparer l'usage dans le quotidien de *Passe-partout* avant et durant la pandémie. À titre de médiateur, le temps passé devant la télévision étant augmenté, il sera moins aisé de comprendre les effets de *Passe-partout* dans le quotidien de l'enfant, qui a subi quelques modifications durant ces semaines. Par ailleurs, cette section ajoute une précision quant à la représentation de la diversité pour les participantes et le changement de l'ordre des dimensions a permis aux entretiens de se dérouler plus facilement.

Les entretiens réalisés sont d'une durée d'environ 50 minutes à 1 heure 30 minutes et enregistrés par visioconférence, durant laquelle j'ai pris des notes aux passages que j'ai jugé les plus pertinents. Ainsi, j'ai eu l'occasion d'effectuer un retour sur certains sujets qui pouvaient être plus approfondis ou clarifié permettant de faciliter la compréhension (Savoie-Zajc 2016). Par la suite, j'ai réalisé le verbatim des échanges obtenus et codifié le tout dans le logiciel *Atlas.ti* utilisé dans l'analyse des données afin de faciliter la recherche des extraits qui appuient l'interprétation scientifique (Bandeira de Mello et Garreau 2011). À des fins éthiques et dans le souci de préserver l'anonymat, toute information permettant de reconnaître une participante n'est pas mentionnée dans ce mémoire. Les prénoms des parents ainsi que des enfants ont également été modifiés.

3.2.3. Profil des participantes

Afin de faciliter la lecture de l'interprétation des corpus, cette section présente le profil des participantes selon les points suivants : l'origine et le parcours d'immigration (s'il y a lieu), la classe socioéconomique, la situation familiale, l'environnement social (global) dans lequel l'enfant évolue et enfin, la connaissance de *Passe-partout* et son usage dans l'objectif de comprendre leur situation et leur position sociale.

Une première participante, Ines, s'auto-identifie d'origine algérienne et a immigrée au Québec en 2002, sa langue maternelle est la langue arabe et sa langue d'usage actuelle est le français. Infirmière de métier, elle choisit le Canada pour les conditions d'emploi et la province en raison la langue parlée (français). Son mari est natif du Québec, elle est mère de deux enfants, deux filles, âgées de 9 mois et de 3 ans (Noémie). C'est sur cette dernière que nous concentrons notre attention dans cette recherche. Fréquentant un centre d'éducation à la petite enfance (CPE), l'enfant socialise

avec 5 autres enfants natifs du Québec. Selon la cartographie des quartiers de Montréal élaborée par Boulianne et Guibault (2011) et d'après les dires de la participante, la famille nucléaire réside dans un quartier issu de la classe socioéconomique moyenne supérieure. Ines a entendu parler de l'émission *Passe-partout* par ses collègues au travail, avant le début de la première diffusion. Selon les discussions de son entourage au travail, tous semblaient avoir écouté la première mouture. La curiosité et les bandes-annonces de l'émission présentée à la télévision l'ont amenée à regarder l'émission avec sa fille. Dès le premier épisode, Noémie (3 ans) « a accroché tout de suite » (pour reprendre son expression que l'on pourrait interpréter comme enthousiaste). *Passe-partout* a donc rapidement été inclus dans le quotidien.

La deuxième participante est Joséphine. Elle s'auto-identifie d'origine chilienne, ses parents ont immigré lorsqu'elle était âgée de 5 ans. Sa langue maternelle est l'espagnol, mais la langue parlée à la maison est majoritairement le français, bien que l'anglais soit présent dans le quotidien de la famille. Elle mentionne résider dans un quartier que l'on peut qualifier 'à faible revenu' d'après ses dires et selon la cartographie des quartiers de Montréal élaborée par Boulianne et Guibault (2011) avec son mari et sa fille (Marie âgée de 3 ans). Par le témoignage de Joséphine, nous pouvons supposer que la famille nucléaire se situe dans une classe socioéconomique moyenne inférieure. Étant mère au foyer, elle s'occupe de sa fille, celle-ci ne fréquente pas de garderie ou de CPE. La socialisation de Marie se fait essentiellement par les rencontres au parc. Joséphine connaît *Passe-partout* puisqu'elle a visionné la première mouture dans son enfance. Les parents contrôlent l'usage de la télévision de Marie, elle n'écoute pas beaucoup la télévision, à l'exception de *Passe-partout* et quelques films occasionnels.

La troisième participante, Nadège, est née au Québec, d'une mère haïtienne et d'un père issu des Premières Nations (Innue). Elle s'auto-identifie comme d'origine haïtienne et innue. Sa langue première est le français, elle parle couramment le créole avec sa famille et à quelques connaissances de la langue Innue. Elle occupe la profession de courtière en assurance et est issue d'un milieu socioéconomique moyen. La famille, composée de son conjoint et de leur fille Coralie (4 ans), a résidé dans la ville de Montréal et lors de l'entretien, ils étaient en processus de déménagement vers un village en Estrie. En raison des mesures sanitaires liées à la pandémie, la construction de leur maison était inachevée et ils résidaient dans un appartement en banlieue. Coralie a fréquenté

une garderie en milieu familial de 6 mois à 4 ans. Nadège est une enfant de la première génération de *Passe-partout*. Une des raisons d'écoute de la mère de Nadège qui a immigré à ses 22 ans était de mieux comprendre les pratiques caractéristiques du Québec (par exemple les termes employés ou les services offerts dans le système de la santé ou de l'éducation). Aujourd'hui, Coralie et elle écoutent *Passe-partout* à 18 h 30 du lundi au jeudi (heure de diffusion) de manière assidue et réutilisent les capsules au besoin afin d'expliquer des événements de la vie quotidienne à Coralie.

La quatrième participante, Magali, se dit native du Québec et habite en région (Centre-du-Québec). Elle se définit comme une «*québécoise de souche*» (expression reprise par la participante). Enseignante au primaire, elle mentionne se situer dans une classe socioéconomique moyenne-inférieure. Magali est une mère monoparentale de Léo (3 ans) conçu par insémination artificielle. Ce détail est pertinent dans le cadre de l'analyse de la configuration familiale puisqu'elle explique régulièrement à Léo qu'il n'a pas de père. Magali fait également partie de la première génération de *Passe-partout*. Cependant, c'est l'orthophoniste de Léo qui lui a fait «*redécouvrir*» (dit tel quel par la participante) l'émission. Léo présente un retard de langage et l'émission *Passe-partout* fait partie des éléments clés de son apprentissage, tant pour l'apprentissage lexical, que pour la gestion des émotions et son usage dans la routine du quotidien.

Le (la) cinquième participant(e) Max se définit comme non genré Afin d'alléger le texte, j'utiliserais le pronom féminin. Lors de l'entretien, Max a souligné qu'elle n'avait pas de préférence pour le pronom masculin ou féminin et ajoute que «*les gens me désignent comme ils le veulent, ça ne me dérange pas*». Native du Québec, Max occupe un emploi dans le milieu de la construction et est en couple homoparental (dit tel quel par la participante). Elle, sa conjointe (Sophie) et son fils, Zéphyr (2 ans) résident dans la ville de Québec. Deux semaines avant la pandémie en 2020, Zéphyr a fréquenté une garderie familiale qui accueille 5 autres enfants, tous natifs du Québec, durant deux semaines. Étant donné le confinement à la suite des mesures sanitaires, Zéphyr a eu peu d'occasions de socialiser (tous les parcs et activités intérieures ont été fermés). Max fait partie de la première génération de *Passe-partout*, il était donc évident, pour elle, que Zéphyr allait regarder les épisodes.

La sixième participante est Sophie, native du Québec et réside dans la ville de Québec avec sa conjointe, Max. Leur garçon, Zéphyr (2 ans) est né de Sophie par insémination artificielle. Sophie est agente administrative dans le secteur agroalimentaire. Sophie connaissait l'émission, mais ne l'avait jamais écoutée auparavant. C'est sa conjointe qui lui a proposée d'écouter les épisodes. La participante ajoute que Zéphyr a d'ailleurs une attention soutenue tout au long de l'émission, principalement due aux couleurs et à la musique de *Passe-partout* (selon les participantes).

La septième participante, Amélie, est native du Québec et habite en Montérégie. Elle est mère au foyer depuis 5 ans et son conjoint est agriculteur. Selon ses dires, le revenu familial se situe dans la moyenne-inférieure. En couple depuis 8 ans, ils ont deux enfants : Karine (3 ans) et Mathis (5 ans). Durant la semaine, Karine reste à la maison avec sa mère et Mathis fréquente l'école primaire en maternelle. Les deux parents ont connu la première génération de *Passe-partout* et c'est tout d'abord par curiosité qu'ils ont visionnés la deuxième mouture. Depuis, l'émission fait partie du quotidien et des routines (le matin, le soir et lors des repas).

La huitième participante est Carolanne. Mariée depuis 6 ans, le couple habite sur la Rive-Nord de Montréal. Elle occupe le poste d'enseignante au primaire et son conjoint est dans le domaine informatique. C'est son conjoint qui connaissait l'émission *Passe-partout*. Elle mentionne l'avoir découvert avec son garçon âgé de 4 ans (Samuel) et son plus jeune, Anthony (2 ans). Les deux enfants fréquentent un milieu familial le quel ils sont six enfants, homogènes et natifs du Québec. Elle a également une fille de 12 ans d'une précédente relation dont elle a la garde partagée.

3.3. Démarche d'analyse

Afin de répondre à ma question générale de recherche : par le regard des parents natifs du Québec et issus de l'immigration, comment interpréter les effets structurants de *Passe-partout* dans la socialisation des enfants, quant à la réception ethnoculturelle et racisée de de la société québécoise dans laquelle ils évoluent ? Le cadre d'analyse de ce mémoire est inscrit dans une perspective sociologique qui reconnaît le rôle de représentations sociales des acteurs sociaux ainsi que l'expérience de vie des enfants. À des fins d'interprétation des témoignages, demander aux participantes de raconter, permet à la personne d'élaborer son expérience dans le but de comprendre et d'objectiver la réalité de l'interlocuteur en expliquant sa réalité sociale (Poupart, 2012). Pour

répondre à mon objectif de recherche, une dimension d'analyse est ressortie à la suite de la lecture et de la relecture soit l'usage et le rapport socialisateur que font ces parents de la télévision par le biais de *Passe-partout*. Comment cette émission en tant qu'agent de socialisation secondaire a modelé les modes de socialisation de ces enfants au sein de leur famille ?

Tout d'abord, je veux documenter les représentations des parents issus de l'immigration quant à la place de la diversité ethnoculturelle et racisée dans *Passe-partout*. Ensuite, je veux comprendre comment cette représentation s'articule dans l'usage de *Passe-partout* qui agit en tant qu'émission éducative. Puis, je vais croiser les représentations des parents natifs du Québec et issus de l'immigration sur ces représentations. Enfin, je veux comprendre le sens que les parents immigrants et non-immigrants donnent de la représentation du genre et des rôles sexués dans *Passe-partout*. Cette recherche s'inscrit dans un paradigme interprétatif. Comprendre ces phénomènes est le résultat d'un « processus socioculturel et historique dont la compréhension constitue l'accès à une connaissance pertinente et valide de ce qui est humain » (Anadón et Guillemette, 2007 : 27). Ma collecte de données est le résultat d'interactions entre le chercheur et l'interviewé. Bien que l'interprétation des résultats soit le plus objectivement neutre possible, je dois souligner ma position sociale en tant que chercheuse. Dans ce mémoire, je m'intéresse à la représentation de la diversité ethnoculturelle et racisée. Étant native du Québec il va de soi que cette position interfère tout d'abord dans mon interprétation, mais également dans ma compréhension des phénomènes à l'étude. Mazouz (2008) illustre bien le malaise que j'ai ressenti à certains moments lors des entretiens ainsi que dans l'écriture de l'interprétation. Je m'intéresse à la représentation de *Passe-partout* auprès des personnes immigrantes et non-immigrante, ce qui m'amène à cibler les participantes selon des caractéristiques qui sont au fondement même de l'assignation raciale et d'utiliser ces catégories raciales (et sociales) dans ces interprétations de témoignages (Mazouz 2008). À titre d'exemple, une participante a souligné l'usage du terme « immigrant » employé en précisant les nuances de cette terminologie. Nuances auxquelles je n'ai pas été confrontée lors de la rédaction du guide d'entretien. Je m'intéresse également aux représentations du genre, des rôles sexués et des configurations familiales dans l'émission. Je m'identifie comme une femme, récemment mère et élevée dans une famille hétérosexuelle nucléaire, ce qui peut influencer ma position dans ma recherche.

En conclusion, ce chapitre a présenté la méthodologie employée, l'orientation épistémologique de la recherche ainsi que les différentes étapes de collecte de données. Dans une visée de méthode de collecte de donnée qualitative, le matériau d'interprétation est fondé sur le corpus de huit entretiens retenus qui représentent une hétérogénéité dans les usages de *Passe-partout*. L'élaboration d'un schéma a permis de mener les entretiens selon les dimensions qui ont été approfondis dans l'interprétation des résultats : le parcours migratoire des parents, la socialisation familiale des enfants à la langue et à la culture de la société d'accueil (Québec francophone), la perception des parents du rôle de *Passe-partout* dans la transmission culturelle. Les limites de cette recherche et les enjeux éthiques seront présentés dans la conclusion. Enfin, c'est selon une épistémologie interprétative et compréhensive que sera présentée dans le prochain chapitre : l'interprétation des résultats de la collecte de données.

4. Interprétation des résultats

Ce chapitre est une analyse du corpus de huit participantes. Ce qui m'intéresse est tout d'abord d'explorer les effets structurants de *Passe-partout* dans la socialisation des enfants quant à la représentation ethnoculturelle et racisée de la société québécoise dans laquelle ils évoluent par le regard des parents natifs du Québec et issus de l'immigration. Dans ce cadre-ci, la diversité employée est essentiellement ethnique (en s'intéressant aux différentes cultures et caractéristiques visibles) et culturelle (ce qui est propre à la société québécoise/occidentale actuelle telle que les configurations familiales, l'identité de genre et les stéréotypes associés). Tout d'abord, je vais documenter les représentations des parents issus de l'immigration quant à la place de la diversité ethnoculturelle et racisée de *Passe-partout*. C'est ce qui m'amène à vouloir comprendre comment ces représentations s'articulent dans l'usage de *Passe-partout* en tant qu'émission ayant une portée éducative. Les entretiens vont démontrer des propos nuancés, s'expliquant notamment par l'expérience antérieure des enfants sur l'exposition de personnes présentant des caractéristiques visibles. J'entends ici, par exemple, la couleur de peau ou l'usage d'une autre langue que le français. Un deuxième exemple serait d'être exposé à une diversification dans les rôles sexués ou de genre. Ces expériences vont influencer la perception des enfants au regard des personnages symbolisant une ethnie dans *Passe-partout*. Je vais croiser les représentations des parents natifs du Québec et issus de l'immigration au regard de cette diversité. Enfin, je vais démontrer le sens que les parents donnent de la représentation du genre et des rôles sexués dans *Passe-partout*.

La socialisation est le fil d'Ariane d'interprétation de mes résultats, plus précisément la socialisation primaire (durant l'enfance). Ce processus continu et dynamique d'intériorisation et d'incorporation d'expériences sociales (Lahire 2016), notamment le rapport à la culture et la réalité sociale de l'environnement de l'enfant et ce, dès l'enfance, se reflète dans chacun de grands thèmes présentés dans ce chapitre. Par la présentation des usages de la télévision selon une perspective de sociologie de la famille, du développement social de l'enfant, des institutions familiales, de la notion du genre et de l'identité de genre. Si l'on reprend la définition que donnent Fortier et Pizzaro Noël (2018) sur le rôle de la famille comme agent dans le processus de la socialisation, cette institution familiale inculque les valeurs et croyances de la société dans laquelle évolue l'enfant. La famille inscrit l'enfant dans différentes catégories telles que la classe sociale, le groupe ethnique,

une orientation politique et des croyances religieuses. On pourrait également ajouter une construction de sa personnalité et son identité de genre (socialisation genrée et sexuée). Par la suite, un deuxième agent socialisateur joue un rôle important auprès du développement de l'enfant, est les médias. Fortier et Pizzaro Noël (2018) vont qualifier la télévision de *miroir de la société* présentant les rapports entre différents groupes : hommes et femmes, interethniques, classes sociales, etc. selon une conception de différenciation sociale entre les groupes majoritaires et minoritaires. L'émission de *Passe-partout*, par son contenu, les thèmes abordés ou la présentation visuelle, va influencer la perception de l'enfant quant à ses valeurs et croyances de la société québécoise.

Mentionnons que la famille, en tant qu'agent de socialisation primaire, joue un rôle dans la compréhension de l'environnement social auprès de l'enfant. Les croyances et opinions des parents influenceront le comportement des enfants, tout comme *Passe-partout* en tant que médias de socialisation, et peuvent proposer une ligne directrice. J'entends par ici que les parents jouent un rôle déterminant dans l'adoption, par les enfants, de différents rôles sociaux qu'ils sont (et seront) amenés à jouer dans la société (Denis et al. 2019). Ainsi, les parents et l'émission *Passe-partout* influenceront la compréhension de la société par l'enfant. Dans cette section sera présentée l'influence de la sociologie de la famille et de la sociologie des médias dans le processus de socialisation de l'enfant en ce qui a trait aux usages de la télévision et de la représentation de la diversité ethnoculturelle et racisée.

Dans la première section, j'aborde l'usage de la télévision. J'interprète les corpus en m'appropriant la configuration spatiale de la télévision définie par Pasquier (1999), en ajoutant les usages de Coulangéon (2010). Le corpus a permis de comprendre, selon une perspective de la sociologie des pratiques liées à la télévision, la manière dont les parents utilisent la télévision, et permet de relever des différences significatives dans les usages (l'émission de *Passe-partout* comme toile de fond ou utilisée en tant qu'outil d'apprentissage). Dans la deuxième section, je démontre la réception des participantes en ce qui a trait à la diversité ethnique présentée dans *Passe-partout*. Je m'interroge sur la représentation de la diversité ethnique dans l'émission, l'identification aux cultures présentées et la mobilisation de protagonistes représentant diverses ethnies, par les parents. Dans la troisième section, je présente la réception de *Passe-partout* en ce qui a trait à la diversité de la

culture, que l'on pourrait qualifier de *québécoise*¹¹, plus précisément, le point de vue des participantes sur des sujets divers qui touchent la société actuelle, soit la construction (et la déconstruction du genre), les stéréotypes sexués ainsi que les transformations familiales.

4.1. *Passe-partout* comme outil éducatif, toile de fond ou moment familial ?

Afin de comprendre le rôle de la télévision en tant qu'agent socialisateur, il est intéressant d'exposer les usages que font les parents de la télévision. Que ce soit par la configuration spatiale de la télévision ou le moment d'écoute, cette analyse permettra de comprendre l'usage significatif ou symbolique de l'émission au sein de la famille. Certaines familles vont utiliser l'émission de *Passe-partout* dans le quotidien, à titre de référent, afin d'accompagner l'enfant dans la compréhension de la réalité qui l'entoure. D'autres vont planifier un moment d'écoute de l'émission en famille. Enfin, des parents vont mettre des épisodes en arrière-plan durant la journée, l'enfant ayant le loisir de le regarder selon son intérêt.

À ce jour, les enfants ont accès à une variété de technologie (télévision, ordinateur, tablette et cellulaire) ainsi que plusieurs plateformes permettant de visionner l'émission (il n'est donc pas obligatoire d'allumer le téléviseur à 18 h 30 – heure de diffusion-, les épisodes sont disponibles sur une plateforme numérique et les enfants ont accès à du contenu complémentaire). Tout d'abord, la télévision en elle-même a plusieurs usages. Selon les témoignages des participantes reçus, les différentes manières dont les membres de la famille utilisent la télévision, entre autres les émissions jeunesse, pourraient exercer une influence sur l'usage de *Passe-partout* en lui-même. Porter une brève attention à l'utilisation de la télévision par les parents et les enfants ainsi que la configuration spatiale, permettra de comprendre le rôle de *Passe-partout* dans ces familles. Ce que l'on veut démontrer ici est le rôle des deux agents, soit la famille et la télévision, dans la socialisation latente de l'enfant sur la compréhension de la société qui l'entoure. La socialisation latente fait référence au : « processus informel où l'individu, particulièrement l'enfant, se socialise de manière inconsciente, par ses interactions spontanées avec son environnement social » (Denis et al. 2019 : 109). Ce processus informel d'apprentissage par le biais de l'émission joue un rôle dans la compréhension sociale de l'enfant. La manière dont les parents font usage de la télévision (et des émissions) joue un rôle dans la signification de *Passe-partout* pour l'enfant. Les résultats de ma

¹¹ La définition de culture *québécoise* sous-entendue ici sera définie ultérieurement dans ce chapitre.

recherche vont démontrer que l’usage de l’émission en tant que « moment » d’écoute familial ou dans le quotidien – par exemple le brossage des dents – est plus significatif pour l’enfant que la diffusion en « toile de fond ». La télévision agit au même titre dans la socialisation latente de l’enfant par le contenu diffusé qui reflète, ou non, les normes et les valeurs de la société actuelle. : « la construction sociale des usages de la télévision est ainsi indissociable du cadre familial de sa diffusion » (Coulangeon 2010 : 15). Les différents sous thèmes relevés quant à l’usage de *Passe-partout*, soit en tant que vecteur éducatif (auprès des enfants tout comme des parents), de toile de fond, de moment en famille ou de divertissement, démontreront le contexte de la société actuelle.

4.1.1. *Passe-partout* : un usage « toile de fond »

Un premier usage par certaines participantes s’inscrit dans une perspective structurelle (Coulangeon 2010), en tant que télévision *toile de fond* (Pasquier 1999) ou encore comme une *télévision-tapisserie* (Macé 1993). Dans ce contexte, la télévision vise à accompagner d’autres activités, mais n’est pas regardée en elle-même (Coulangeon 2010). Ici, il faut souligner que le contexte de la pandémie (qui, rappelons-le, a confiné pendant plusieurs mois des familles) a influencé la fréquence d’écoute de la télévision, et ce, pour chacune des participantes. Pour celles ayant l’obligation du télétravail, la télévision a été utilisée dans une perspective de toile de fond (ou de gardiennage) afin de maintenir l’attention de l’enfant durant quelques minutes. Selon un usage quotidien, Zéphyr (2 ans) regarde des *petits bonhommes* (dit tel quel par la participante) le matin. Souvent, la télévision est allumée et diffuse des émissions jeunesse lorsqu’il joue dans le salon. Nadège en fait le même usage : « Souvent, je mets *Passe-partout* en bruit de fond pendant qu’elle joue. Des fois elle regarde. Ça dépend de son *mood* », tout comme Amélie : « La télévision est pas mal tout le temps allumé, mais quand ma fille joue dans le salon, je lui mets souvent *Passe-partout* pendant qu’elle joue ».

Nous pourrions approfondir l’usage identifié par Coulangeon (2010) et ajouter un usage de *baby-sitter* (Pasquier 1999). Se levant tôt le matin, Sophie va mettre un épisode en sachant que Zéphyr (2 ans) aura une attention soutenue de l’émission, lui permettant de vaquer à ses activités quotidiennes. Par ailleurs, l’enfant effectue des apprentissages sur lesquels les parents vont travailler par la suite, en réutilisant les capsules dans le contexte de la vie quotidienne. Cet usage est également repris par Joséphine qui met un épisode ou deux, préalablement choisi, lorsqu’elle fait le souper : « Je vais être bin honnête, des fois j’ai besoin d’aller prendre ma douche, ou si je

veux un petit moment libre, un petit moment calme, je vais lui mettre un épisode de *Passe-Partout* ». Idem pour Nadège qui profite de ces 30 minutes pour préparer le déjeuner ou prendre sa douche. Selon ces usages de télévision-accompagnement *Passe-partout*, tout comme les autres émissions et films jeunesse, n'agira pas en tant que vecteur de socialisation actif, contribuant partiellement aux interactions des enfants (à titre d'exemple, les participantes mentionnent que l'enfant va regarder la télévision à certains moments sans démontrer d'attention soutenue).

4.1.2. Passe-partout : un usage relationnel

Par la suite, certaines participantes vont utiliser la télévision à titre d'usages relationnels (Coulangeon 2010) à travers lesquelles les émissions sont utilisées dans les interactions sociales, par le biais de la conversation. Pour faire le parallèle avec *Passe-partout*, les parents qui utilisent l'émission à des fins d'illustrations du quotidien s'inscrivent également dans cette perspective. Par cet usage, je tente de comprendre les interactions de la réception de la télévision, tout d'abord auprès des enfants puis par un usage dans le quotidien des parents.

Il est pertinent de mentionner la proximité et la familiarité entre le récepteur et les protagonistes. Le corpus révèle que certains enfants vont répondre et interagir durant l'émission, donc sur le moment présent. Ils vont avoir une tendance spontanée à répondre aux protagonistes lorsque ces derniers leur posent directement une question. À titre d'exemple, les capsules *les moments doux avec Passe-partout* (Télé-Québec s.d.) facilitent l'enfant à identifier ses émotions. Dans la capsule intitulée *le nuage gris de la colère*, le personnage de *Passe-partout* s'adresse à la caméra : « et toi, est-ce que ça t'arrive d'être fâché? », suggérant qu'elle s'adresse aux enfants. Selon son parents, Léo, âgé de 3 ans, a une tendance à participer aux échanges, que ce soit aux répétitions lexicales proposées par *Passe-Montagne* : « il y a un épisode où *Passe-montagne* fait des sons qui montent dans les aigus et dans les graves et là, Léo a commencé à le faire. Et là, avec *Passe-Montagne*, mon fils faisait le “V”, chose qu'il ne faisait pas avant. Le “v”, le voilier, le navire, le vent ». Ensuite, lors des activités physiques effectuées par *Passe-Carreau* : « avec elle [*Passe-Carreau*] il fait ce qu'elle fait. Il tourne quant à tourne, saute quant à saute » et enfin les chansons : « Dans la chanson *Monsieur le chat*, que c'est *Passe-Carreau* qui chante, là, Léo va faire le chat qui griffe, le chat avec le dos rond, mais sinon, oui, il va se lever et chanter et danser sur les chansons ». Coralie (4 ans), interagit régulièrement avec les personnages :

« Quand *Cannelle* s'est fait bobo, elle a embrassé la TV pour la consoler. Sinon, si *Pruneau* fait un mauvais coup à *Cannelle*, elle va le chicaner. Sinon... Elle répond beaucoup aux devinettes de *Passe-Carreau* : est-ce que c'est rond ? Non. [...] Sinon *Passe-Partout* quand elle lui demande: Toi ? As-tu déjà ressenti ça toi ? Des fois elle va dire oui ou non ».

Par ces interactions, l'enfant construit sa réalité sociale et intériorise, d'une part, un comportement conforme et homogène et d'autre part, reçoit un certain héritage culturel de la société dans laquelle il évolue. D'autres enfants vont adopter une attitude plus passive (ou réflexive) devant les épisodes. Noémie, âgée de 4 ans, n'interagit pas avec les protagonistes lorsque ces derniers s'adressent à la caméra. Sa mère l'explique ainsi : « je pense qu'elle sait qu'ils [les protagonistes] ne s'adressent pas à elle. Je pense qu'elle sait qu'ils ne peuvent pas l'entendre ».

Selon cet usage, nous pouvons approfondir la réflexion de Coulangeon (2010) en ajoutant le cadre familial de l'usage de la télévision. En effet, comme mentionné précédemment, ces usages vont dépendre invariablement de la configuration familiale et de la socialisation au sein de l'institution familiale : « La construction sociale des usages de la télévision est ainsi indissociable du cadre familial de sa diffusion » (Coulangeon 2010: 15). Dans certains cas, la télévision est vécue à titre de *moment familial* - expression reprise d'une participante – (Ines, Nadège, Amélie, Sophie et Carolanne) En ce cas-ci, la télévision a pour fonction de regrouper la famille (Coulangeon 2010) à un moment précis. C'est ce que l'on remarque chez certaines participantes. Pour Sophie : « Le soir, c'est un moment d'écoute familial. Zéphyr boit son lait durant 1 h environ et écoute *Passe-partout* en étant calme, avec les deux parents, un moment qui est inclus dans la routine du dodo ». Joséphine va en ce sens : « Le soir, ça fait vraiment partie de la routine [*Passe-partout*]. Il le sait, à 5 h 30 on mange et quand on finit de manger c'est *Passe-Partout*, après c'est le bain. Tsé, il le sait, c'est vraiment ancré dans la routine. C'est plus facile à gérer aussi ». Carolanne fait le même usage : « À 18h on est devant la télé, le papa et les deux petits, ma grande fait ses affaires, et on écoute *Passe-partout* ensemble. C'est notre moment à nous ». Ce qui ressort de ces verbatims est qu'inclure l'émission dans une routine pour l'enfant permet de structurer le quotidien et de lui fournir des repères.

Enfin, le corpus démontre que les enfants vont réutiliser *Passe-partout* dans le quotidien, que ce soit par des interactions telles que la conversation ou par le jeu, afin de faire des liens entre la société qui les entoure et ce qu'ils ont vu dans l'émission. C'est ce qui sera présenté dans la section suivante.

4.1.3. Passe-partout : un outil pédagogique

4.1.3.1. L'usage des capsules de l'émission dans le quotidien de l'enfant

Un dernier usage est de type cognitif (Coulangeon 2010) à travers lequel la fonction de la télévision devient une source d'apprentissage. *Passe-partout* est, rappelons-le, est un programme à vocation didactique et pédagogique visant la population des enfants âgés de 4 ans. En tant qu'agent de socialisation, l'émission de *Passe-partout* présente des situations de la vie quotidienne vécue par les enfants. On peut prendre l'exemple mentionné par la plupart des participantes lors de rendez-vous avec des spécialistes. Dans l'épisode intitulé *Passe-partout a le rhume* (Télé-Québec s.d.) dans lequel le personnage de *Passe-partout* est malade et où *Passe-montagne* et *Passe-Carreau* représentent des professionnels de la santé : *les médecins du rhume*¹². Les deux fantaisistes vont expliquer les symptômes, les traitements et les recommandations liées au rhume. Par la suite, un segment présente des enfants qui simulent un jeu de rôle sur les interventions effectuées par les professionnels de la santé. Ils vont effectuer un examen médical sur des poupées (prise de pression, écoute du cœur, examen des yeux et des oreilles). L'ensemble des participantes a mentionné que ces segments permettent d'entamer une conversation et, parfois, de rassurer les enfants :

Ines : « C'est sûr que ça aide. Si faut qu'on aille voir le médecin, je peux lui mettre la capsule et ça répond pas mal à toutes ses questions. Après, je pense qu'elle fait l'association avec ce qu'il va se passer ».

Amélie : « je l'ai utilisé quand mon plus jeune était malade »

Sophie : « c'est pas cet épisode-là précisément mais celui de la vieille version, quand *Passe-partout* a une otite. Attend non, je pense que c'est *Cannelle*. Mais j'pense qu'ils l'ont repris dans le nouveau *Passe-partout*. Mais oui, je l'ai repris avec *Zéphyr* quand il était malade. Mais je pense qu'il était un peu trop jeune pour s'en rappeler ».

Magali : « oui. Justement il était malade il y a deux semaines ! on a écouté l'épisode ensemble et j'ai pris le temps de répondre à ses questions. En tout cas, il a bien compris que l'orange avait pas de goût parce que les jours d'après, il disait que toute avait pas de goût comme *Passe-partout* et son orange ».

Joséphine : « oui, je trouve ça intéressant qu'ils le démontrent comme ça. Ils ont aussi fait des capsules sur le covid, comment mettre le masque et tout. Je pense aussi que ça enlève du stress chez l'enfant... et sur les parents ».

Carolanne : « je ne l'ai pas utilisé moi, mais me semble que mon chum en avait parlé à Samuel quand il avait été malade. Je n'y ai pas pensé mais maintenant que t'en parle, je vais penser à en parler la prochaine fois qu'ils seront malade ».

¹² Dit tel quel dans l'épisode *Passe-partout a le rhume* (Télé-Québec s.d.)

Nadège : « C'est tellement le fun *Passe-partout* tsé, t'as un épisode sur tout ! Faque oui, quand ma fille a été malade ça m'a aidé à lui expliquer c'était quoi ».

Ainsi, par la socialisation latente, l'enfant intériorise les manières d'être et de vivre dans la société. Les sous-sections suivantes présentent une catégorisation des différents usages dans le quotidien, que ce soit par la routine, utilisée dans le but d'expliquer un évènement ou une situation particulière, le rôle de l'émission dans les apprentissages langagiers, du développement moteur et des émotions.

Les corpus suivants permettent d'illustrer l'usage pédagogique de *Passe-partout* dans le quotidien et lors de situations inhabituelles ou qui sortent du quotidien de l'enfant. Noémie, 4 ans, regarde très peu la télévision et c'est sous un contrôle parental que se fait le choix des émissions. En effet, c'est sa mère qui sélectionne des épisodes de *Passe-partout* ou les films que sa fille écoute. Cette famille utilise *Passe-partout* à la maison dans un cadre pédagogique, où l'apprentissage se fait essentiellement par les chansons. Son conjoint reprend les chansons thèmes et les joue à sa fille, accompagné de la guitare. Après les repas, la chanson *brosse, brosse, brosse les dents* est mise en arrière-plan le temps que Noémie se brosse les dents. Ainsi, la durée de la chanson et la méthode efficace de brossage lui permettent de l'inclure dans sa routine. C'est également dans cet épisode intitulé *Petits tours et drôle de dents* qu'est présentée une visite chez le dentiste ainsi que des conseils s'adressant autant aux enfants qu'aux parents sur l'hygiène des dents. Le témoignage de Magali démontre également un tel usage du quotidien, par exemple dans l'apprentissage de la propreté : « Là, on s'enlign sur l'apprentissage de la propreté, bin là je vais me servir de *Cannelle*. Elle faisait pipi au lit la nuit, bon bin, je vais lui faire un petit calendrier comme *Cannelle* ». Cet exemple est tiré de l'épisode *Ça pousse*. Un autre exemple mentionné est la capsule *Panne d'électricité* dans laquelle *Cannelle* et *Pruneau* vivent une panne d'électricité en raison des vents, ce qui a permis, selon Magali, de « dédramatiser » la situation et de « faire l'apprentissage sur l'émotion de la peur » (dit tel quel). Toujours dans la dynamique des marionnettes, Ines va reprendre l'épisode *Vari, Varicelle* dans lequel *Cannelle* a la varicelle, afin d'aborder la question avec sa fille concernant le fait que lorsqu'un enfant est malade, il ne peut pas se présenter à la garderie. Les capsules de *Passe-partout* dans le quotidien vont être utiles à Nadège. À titre d'exemple, lors du processus de déménagement, Nadège fait régulièrement référence à *Passe-partout* pour aider sa fille à comprendre leur situation. En effet, un segment dans l'épisode *Bonjour* démontre que *Cannelle* et *Pruneau* déménagent dans une nouvelle maison. Nadège l'illustre ainsi

lorsqu'elle et son conjoint ont déménagé : « on allait déménager, ça l'a déstabilisée un peu, bin là je mettais l'épisode où *Cannelle* et *Pruneau* déménagent dans la nouvelle maison, pour la mettre en contexte que nous aussi on va déménager, que ça arrive bientôt, c'est pour ça qu'on fait des boîtes et qu'on *pack* les jouets ». Cela s'avère être significatif pour l'enfant puisque ses repères et son mode de vie vont subir des changements. Les parents résidant auparavant au centre-ville de Montréal emménagent dans la banlieue de Québec. Ces différents thèmes abordés vont permettre à l'enfant de comprendre son quotidien et semblent contribuer à sa compréhension de la société, ainsi que ses normes, qui l'entoure et d'évoluer dans celle-ci.

4.1.3.2. Les capsules dans la production du langage

Les protagonistes de l'émission (*Passe-Carreau*, *Passe-Montagne* et *Passe-partout*, ainsi que certains personnages tels que *Zig Zag* et *Alakazou*) vont s'adresser directement aux enfants. L'émission est utilisée, d'abord en tant qu'outil éducatif, que ce soit pour l'apprentissage de certaines habiletés comme la production de message dans le langage ou la gestion des émotions, mais également comme source de divertissement. Je m'intéresse aux usages que font les parents (et des enfants-selon le cas) de *Passe-partout* dont la langue française n'est pas la langue première (ou maternelle). Cette interprétation portera principalement sur le corpus des participantes Ines, Joséphine et Nadège. N'étant pas toutes immigrantes de première génération, ces mères apportent un témoignage pertinent sur l'usage de *Passe-partout* dans l'apprentissage de la langue française (incluant les expressions et familiarités et expressions québécoises). Ines est d'origine algérienne et immigrée au Québec en 2002, sa langue maternelle est l'arabe et parle couramment le français. Joséphine est d'origine chilienne. Ses parents ont immigré alors qu'elle était âgée de 5 ans. Elle se dit bilingue, parlant le français (langue courante) et l'espagnol (à la maison). Nadège est native du Québec, sa langue première est le français, elle parle couramment le créole avec sa famille et à quelques connaissances de la langue Innue. Ces usages seront explicités dans la section de *Passe-partout : un reflet de la société québécoise actuelle* dans lequel j'aborde la production du langage selon le jocal et la culture québécoise.

Max et Sophie (dont le français est la langue première) soulignent l'apprentissage du français par Zéphyr (2 ans), principalement sur le plan de la prononciation et de la phonétique, avec le soutien des trois fantaisistes. L'usage est centré principalement sur l'orthophonie : « je trouve qu'ils utilisent souvent les mêmes mots, qu'ils articulent très bien. Comme *croque, croque, croque ma*

carotte [extrait de *Passe-Montagne* dans l'épisode *Les beaux gros légumes*]. Ça va aider pour ceux qui ont de la misère à prononcer les mots ». Magali (sa langue d'usage est le français) fait aussi régulièrement référence à des moments vus dans *Passe-partout* dans le quotidien. Selon elle, *Passe-partout* est une émission complète qui couvre à la fois le développement intellectuel, physique, langagier et logicomathématique. Magali utilise régulièrement *Passe-partout* pour aider son fils, Léo, 3 ans, qui a un léger retard de langage et est suivi en orthophonie. Elle précise que son développement du langage est adéquat dans la compréhension et, c'est dans la production du message qu'il éprouve quelques difficultés. Le premier mot de Léo, à l'âge de 2 ans, a été « bonjour », répété à la suite du visionnement d'une capsule dans laquelle *Passe-Montagne*, qui rappelons-nous est le protagoniste le plus associé à la phonétique et à la construction du langage, dit « bonjour » avec plusieurs intonations : « à un moment donné, mon fils s'est mis à lui répondre 'bonjour'. Je suis tombée en bas de mon divan ». Selon la perception de Magali, ce protagoniste est le préféré de Léo, et également le moment auquel il accorde le plus d'attention à l'émission. De plus, Léo a régulièrement recours à *Passe-Montagne* en disant « qu'il a dit ceci ou cela » mentionné dans un des épisodes lors des interactions avec sa mère. Ces exemples illustrent bien comment l'usage de l'outil pédagogique *Passe-partout* intervient dans la socialisation par les échanges et la production du langage.

De manière générale, il est possible d'interpréter que ces résultats vont contribuer à réduire les inégalités de classe lors de l'entrée scolaire de l'enfant en maternelle, en ce qui a trait à l'acquisition des compétences linguistiques. Dans le cas présent, des participantes ont les moyens financiers de payer des spécialistes au privé tels qu'un orthophoniste, d'autres doivent recourir à des services publics ou des programmes gratuits mis en place (tel que les maternelles 4 ans de *Passe-partout*)¹³. Le contenu pédagogique ciblé dans l'émission *Passe-partout* est pensé dans l'objectif de réduire les écarts de développement (s'il y a lieu) des enfants provenant de milieux défavorisés, ou de familiariser l'enfant avec le français parlé (courant). Ces interprétations concordent avec les résultats de l'enquête menée par Lahire en 2019 dans lequel il constate que l'attention portée à

¹³ Le programme éducatif « les maternelles 4 ans » est mis en place par le Gouvernement du Québec et a pour objectif de soutenir les enfants dans leurs premiers pas en milieu scolaire, de manière harmonieuse. Ces services sont gratuits et encouragent l'enfant à apprendre par le jeu, en respectant son rythme et ses besoins, dans le but de faciliter leur intégration vers la maternelle 5 ans (Gouvernement du Québec 2023). Bien qu'accessible à tous, la maternelle 4 ans priorise les milieux défavorisés. Ces enfants figurent parmi les groupes susceptibles d'être les plus vulnérables dans au moins un domaine de développement (Fédération autonome de l'enseignement s.d.)

l'apprentissage linguistique (prononciation, vocabulaire diversifié, langage oral lexicalement et syntaxiquement correct ainsi que les structures négatives) va contribuer à enrichir le capital culturel de l'enfant (Lahire 2019).

4.1.4. Les activités de *Passe-partout* accessibles à tous

Il faudra reconnaître le rôle de l'état comme agent de socialisation dans la réduction des inégalités scolaires par la mise en place du programme *Passe-partout*. L'émission jeunesse a pour premier public cible les enfants de 4 ans de milieux défavorisés, dans l'objectif de réduire les écarts d'apprentissages sociaux lors de l'entrée scolaire. Joséphine, soulève un point intéressant quant aux différences de classes (socioéconomiques) dans un contexte où les jeux présentés par les enfants sont des éléments de la vie quotidienne, qui ne requiert pas un « gros budget » (dit tel quel). Joséphine et sa famille résident à Montréal, dans un quartier que l'on peut qualifier de *défavoriser* si l'on reprend la cartographie des quartiers de Montréal selon les revenus élaborée par Boulianne et Guibault (2011). Joséphine (mère au foyer) souligne cet aspect durant l'entretien en mentionnant qu'ils se situent « un peu sous la moyenne » (dit tel quel), faisant ici référence à la « classe moyenne ». Cette participante utilise *Passe-partout* dans les jeux du quotidien avec sa fille, par exemple les activités de bricolage, de musique, de comptine, de danse, de sport et surtout, la boîte à devinette (jeu réalisé par *Passe-carreau* qui est mentionné par toutes les participantes). Le discours d'Amélie (agricultrice) souligne également ce point en mentionnant que « *Passe-partout* me donne des bonnes idées pour faire jouer mes enfants avec ce que j'ai chez moi, comme des casseroles, des moules à muffin ou juste du *tape*¹⁴ que je mets à terre ». Durant l'entretien, Amélie (agricultrice) mentionne à quelques reprises ne pas « avoir d'argent pour faire des activités », « on est pas bin bin riche metton » ou « c'est sûr que je préfère faire de quoi qui coûte rien, comme aller dans un parc ». Du contenu de ces entretiens, nous pouvons supposer que les conditions socioéconomiques de ces deux participantes se situent dans la moyenne- inférieure. Les propos de Carolanne, mère de 3 enfants âgés de 2 ans, 4 ans et 12 ans, vont appuyer ses propos : « chez moi, j'ai élevé mes enfants avec la méthode de *Montessori*¹⁵ et *Passe-partout* me rejoins là-dessus ».

¹⁴ Anglicisme. « Ruban adhésif sur une seule face, qui est caractérisé par sa transparence ». Office Québécois de la langue française, 2011).

¹⁵ La méthode Montessori est une pratique pédagogique destinée aux enfants et aux adolescents en encourageant le développement de son autonomie à son propre rythme. Les jouets Montessori sont faits en bois, sans plastique ou source de son (Montessori au Québec, s.d.).

Également enseignante en préscolaire (maternelle), elle mentionne avoir utilisé *Passe-partout* comme exemples dans sa classe : « je sais qu'il y a plusieurs amis qui écoutent l'émission, j'en profitais des fois pour faire des jeux qui viennent de là, ils reconnaissent souvent les jeux présentés, par exemple quand on fait le mois des légumes. C'est pas cher et ça fait l'affaire ». Apprenant par imitation, les enfants peuvent faire semblant de cuisiner, laver la vaisselle ou jouer avec des casseroles. Je reprends les propos de Joséphine qui mentionne que ce soit dans les décors, un lieu épuré sans faire une démonstration de privilèges tel qu'une piscine ou des jeux/activités qui nécessitent des coûts, mettant l'accent sur les interactions « le partage, la résolution de problème, la gestion de la vie quotidienne, des conflits, le service de garde, l'acceptation de l'autre, les relations familiales » (dit tel quel par la participante).

En bref, les différents usages que font les parents de *Passe-partout* (et de la télévision de manière plus générale) peuvent être classifiés selon un usage de *toile de fond* au travers duquel l'émission joue en continu, l'enfant vaquant à d'autres activités ; un usage *relationnel* soit par l'interaction entre les protagonistes ou en tant qu'expérience familiale et enfin, un usage *pédagogique* où *Passe-partout* agit en tant qu'agent socialisateur et vecteur de transmission d'éléments de la culture québécoise par certaines approches. Nous pourrions mentionner, par exemple, la transmission de modèles de comportements à adopter ou façon de faire propre au Québec : les modalités pour consulter un service professionnel (médecin, dentiste, orthopédiste), les pratiques de l'agriculture par le biais de *Fardoche*, le temps des sucres ou encore les différentes sorties à la ferme qui présente les animaux. Ensuite, *Passe-partout* intervient dans l'apprentissage de langue française par la nomination des objets, la construction des phrases ou la phonétique, principalement par *Passe-Montagne*. *Passe-Carreau* aide au développement des facultés motrices en entraînant les enfants à bouger. Les enfants sont amenés à effectuer plusieurs tâches intellectuelles (l'apprentissage de l'alphabet et des nombres, les contes de *Grand-mère*, la boîte à devinette de *Passe-Carreau*, des idées de bricolage, les jeux de mémoire). Quant au personnage de *Passe-partout*, elle contribue à l'identification des émotions par les enfants. Enfin, nous pourrions ajouter la transmission, de manière indirecte, d'une culture qui est propre du Québec. J'entends par ici des exemples tels que les expressions québécoises, certaines attitudes et gestes informels propres au Québec, l'enseignement de procédures reliées à des services offerts, ou encore certains produits de consommation dit « du terroir ».

Je me permets un aparté afin de clarifier le terme *Culture québécoise*, qui est employé dans les témoignages des participantes ainsi que dans le corps du texte de ce travail. En résumant les différents éléments qui caractérisent cette Culture québécoise ressortis des corpus, il est possible d'interpréter que cette culture fait tout d'abord référence à des événements, par exemple : la cueillette de pommes et la visite de vergers, la visite des fermettes (ce qui permet de présenter les animaux de la ferme), la référence aux quatre saisons et leurs caractéristiques propres, la rencontre avec des spécialistes tel que le docteur, l'optométriste ou le dentiste. Ensuite, les participantes ont mentionné la consommation de produits (marque de dentifrice) et d'aliments (repas dit « traditionnels » servis dans les cabanes à sucre, les fruits et légumes locaux (les fraises du Québec, les pommes, le maïs, ou les pommes de terre), le choix vestimentaire (particulièrement les habits de neige). Par ailleurs, l'usage de la langue française parlée et l'usage d'expressions québécoises a été souligné par les participantes. J'entends ici la nomination des objets : chaussettes (en France) versus bas ; gomme à effacer versus efface, taille-crayon versus aiguisoir et le dialecte québécois par l'accent/joual). Joséphine relève que l'émission *Passe-partout* ne pourrait pas être présentée tel quel dans son pays d'origine, qui est le Chili : « la pomme, c'est propre au Québec. Chez moi, on utiliserait plutôt des agrumes ». Ces particularités vont contribuer à la transmission de la culture dite québécoise.

Au travers du processus de socialisation, qui se produit essentiellement durant l'enfance, l'enfant incorpore un capital culturel et social. Ces apprentissages permettront de réduire certaines inégalités, entre autres en relation à l'usage de la langue française (courante ou écrite), lors de l'entrée en milieu scolaire de l'enfant. Entendons ici que ces inégalités ne sont pas propres aux enfants dont la langue maternelle est autre que le français ou le capital économique, mais bien de manière générale. Soulignons par exemple un enfant ayant un retard dans l'acquisition langagière ou qui a eu peu d'interactions avec des pairs avant son entrée en milieu scolaire; ou n'ayant pas accès à certains services. Selon une tout autre perspective, cette réflexion soulève un point intéressant quant à l'usage de *Passe-partout* auprès des parents immigrants. D'un point de vue autre que les inégalités de capitaux, nous pouvons nous interroger sur le contenu des émissions dans un contexte intégratif (contribuant ou non au processus d'acculturation) ou par la représentation de la diversité. Pour définir l'acculturation, j'utiliserai la définition suivante dans laquelle l'acculturation est un « phénomène de transformation graduelle d'un groupe au contact d'un autre groupe » (Fortier et Pizzaro-Noël 2018: 38), ou plus précisément « les processus

d'adaptation mutuelle résultant d'un contact prolongé entre différentes cultures » (Turgeon 2004 dans Fortier et Pizzaro-Noël 2018 : 39). Comment, sur le plan de la représentation de la diversité ethnique, les enseignements transmis à travers l'émission sont-ils représentatives de la société actuelle?

4.2. La représentativité ethnique dans *Passe-partout*

Le souci de la représentativité de la diversité est un enjeu dans la société québécoise. Du côté de la production dans *Passe-partout*, il est possible de constater l'émergence de comédiens et personnages issus de différentes ethnies. La représentativité des minorités devient un enjeu de politique publique dans la lutte contre les discriminations ethnoraciales, principalement dans les industries médiatiques et culturelles (Bruneel, 2020). En s'intéressant à la place de la diversité ethnique dans les programmes télévisés, on peut s'interroger quant à la représentation de celle-ci. Il sera pertinent de croiser les représentations des parents issus de l'immigration et natifs du Québec quant à la place de la diversité racisée dans *Passe-partout*. Selon le contexte d'un Québec de plus en plus pluriculturel, je veux comprendre comment l'adaptation de la nouvelle mouture de *Passe-partout* au rapport à la diversité ethnique est représentative de la population québécoise dans toute sa diversité. Cette section présente la représentation des parents de l'émission *Passe-partout* sur le volet de la diversité ethnique au regard de la société québécoise actuelle.

Tout d'abord, je m'intéresse au témoignage des parents issus de l'immigration ou d'origine ethnique. Pour certains, cette diversité est bien représentée et démontre un Québec pluriculturel. Pour d'autres, les parents ne se sentent pas interpellés ou ne voient pas leur culture présentée dans les émissions. Certaines participantes vont soulever que le contenu est « adéquat et complet » alors que d'autres, à l'opposée, vont démontrer que la diversité est plus ou moins bien représentée, ou alors « en surface »¹⁶. Enfin, je m'intéresse au témoignage des parents natifs du Québec. Pour certaines, souligner la diversité permet d'engager la conversation sur certains sujets, c'est ce qui est abordé dans les sections suivantes.

¹⁶ Expressions d'une participante.

4.2.1. Famille, télévision et milieu social : la socialisation de l'enfant à la diversité ethnique

L'expérience au rapport de la diversité ethnoculturelle est relative à l'exposition de l'enfant dans son environnement. J'entends par là que la réaction de l'enfant est influencée par certains agents de socialisations tels que la famille, les pairs et les médias. Comme le souligne Lahire (2016), l'enfant incorpore des expériences sociales essentiellement homogènes par la famille puis hétérogènes par son univers social telles que l'école et les pairs (mentionnons ici la fréquentation de milieu familial, garderie ou CPE). À titre d'exemple, bien que relativement réducteur, nous pouvons supposer que la perception de la diversité ethnique d'un enfant résidant dans un village dont la population est très majoritairement homogène, n'aura pas la même expérience qu'un enfant résidant ou ayant résidé à Montréal, un milieu hétérogène. Selon les témoignages, la notion d'homogénéité semble correspondre à un individu (ou groupe d'individus) natif du Québec. Je reprends la notion de Donnat (2003) qui s'est intéressé au public fréquentant les théâtres et où il conçoit l'homogénéité dans les origines sociales et les attentes culturelles ainsi qu'une uniformité des attentes et des réactions. L'hétérogénéité fait ici référence à des expériences socialisatrices hétérogènes durant l'enfance dans les pratiques culturelles (Lahire 2003). Cette hétérogénéité soulignée par les participantes semble faire référence à une diversité fondée sur les origines ethniques et dans la culture familiale. Selon cette perspective, cette catégorisation du milieu social est le résultat d'une construction sociale dans la représentation de la diversité des participantes. Dans certaines situations, l'exposition à la diversité du premier enfant serait alors vécu par le biais de la télévision, notamment dans des émissions telles que *Passe-partout*, l'enfant n'y étant pas exposé dans son environnement immédiat. Cependant, plusieurs autres facteurs doivent également être pris en compte. L'endroit où la famille réside (métropole, banlieue ou campagne) ainsi que le milieu social fréquenté par l'enfant (à la maison, garderie familiale, CPE, autre) vont influencer l'intégration et modèles socialisateurs de ce dernier.

Les entretiens ont été effectués lors de la période de confinement. Dans cette situation particulière, le milieu social des enfants a été perturbé par les mesures sanitaires imposées par le gouvernement du Québec de la période de mars 2020 à janvier 2022, que ce soit par la fermeture des services de garde (et les endroits publics tels que les parcs et activités intérieures), les mesures liées à la suite d'un résultat positif au test de dépistage ou encore les mesures restrictives — notamment la capacité d'accueil du nombre d'enfants en garderie — et finalement, les contraintes liées au télétravail. Dans

l'analyse du milieu social, les contraintes intervenant dans le processus de socialisation de l'enfant quant à la perception de son environnement en ce qui a trait à la diversité seront prises en compte. Certaines participantes ont un environnement social qui facilite l'exposition de l'enfant à des caractéristiques (à titre d'exemple, de couleur de peau et d'accent ou encore à des habillements ou pratiques culturelles autres que celles présentées dans le cadre d'un groupe majoritaire). Ces différences peuvent relever du milieu familial dans lequel évolue l'enfant ou de l'adresse de résidence. Comme mentionné précédemment, l'usage de la télévision a subi des changements durant cette période pour l'ensemble des participantes, principalement dans l'usage de l'émission *Passe-partout*. Afin de mieux situer le lecteur, j'aborde dans les paragraphes suivants, la relation entre l'exposition des enfants à un milieu hétérogène et leur réaction au regard de diversité présentée dans *Passe-partout*, par le témoignage des participantes.

Noémie (4 ans) fréquente un CPE dans une grande métropole et sa mère (Ines) est d'origine algérienne. L'enfant socialise avec les 5 autres enfants dans son groupe (homogène – natifs du Québec). Selon cette participante, lorsque sa fille a commencé à fréquenter le CPE à l'âge de 3 ans, une éducatrice lui a posé la question sur ses origines ethniques en raison de son accent à « connotation française » - faisant référence à un « accent français algérien » (dit tel quel). Les enfants des amis.es de ses parents sont de diverses origines ethniques (essentiellement Algérien, Libanais et Iraniens). L'environnement de Noémie étant majoritairement *perçu comme blanc*, Ines a demandé à sa fille qui était son éducatrice à la garderie. Noémie a répondu « la femme noire ». À la suite de cet événement, Ines a fait référence au personnage de *Fardoche* pour expliquer les « différences de couleur » (dit tel quel par la participante). Tout comme Noémie, Léo (3 ans) a été dans l'obligation de ne plus fréquenter le CPE entre les mois de mars et mai 2020 dans le contexte de la pandémie. Magali, mère de Léo, est une travailleuse essentielle et a eu la possibilité de réintégrer son milieu de travail, Léo a ainsi pu retourner au CPE. Par la suite, plusieurs éducatrices se sont succédé. Magali poursuit son anecdote : « Léo a fait la rencontre d'une éducatrice avec une couleur de peau noire ». Tout comme Noémie, il l'a souligné à sa mère le soir même, à laquelle elle a répondu en *normalisant* (dit tel quel par la participante) ces caractéristiques (en insistant sur le fait qu'il n'y a pas de différences sociales entre les individus). En effet, lorsque des segments portant sur la diversité sont diffusés dans *Passe-partout*, Magali « [...] prend le temps de lui expliquer que tout le monde est pareil, même s'ils ont des différences physiques ou juste dans la manière de s'habiller ou de parler ». Habitant en banlieue, Magali démontre qu'une certaine

diversité ethnique commence à émerger dans sa ville : « on commence à avoir de plus en plus de gens réfugiés, d'Arabes, de noirs, des Colombiens, mais c'est sûr qu'en région il y en a moins qu'à Montréal ». Cependant, cette représentation dans les médias télévisés permet selon elle de diminuer la discrimination et le racisme en passant par la conscientisation auprès des enfants.

La socialisation de Coralie (4 ans), fille de Nadège originaire d'Haïti (du côté maternel) et descendante des Premiers Peuples (du côté paternel), se fait essentiellement à la maison, et ce, jusqu'à son entrée en maternelle (5 ans). La famille nucléaire a déménagé de la métropole de Montréal vers la campagne durant la pandémie. Des enfants de l'âge de Coralie résident dans son bloc d'appartements. Selon Nadège, Coralie ne semble pas démontrer d'intérêt à jouer avec les deux autres enfants, préférant des activités solitaires. Coralie a vécu son début d'enfance à Montréal et a eu l'opportunité de voir la diversité ethnique qui l'entoure : « j'arrive de Montréal... Faque elle a pas mal toute vue les ethnies... pis de la diversité aussi.... genre de sexe, des drags, des trans, etc. ». Ce qui est intéressant dans ce discours, c'est la représentation de la diversité de Nadège qui semble inclure, à la fois, différentes ethnicités et la diversité sexuelle (LGBTQ+¹⁷).

À l'inverse, certains enfants ne sont pas en contact, dans leur environnement social immédiat, avec des individus présentant des caractéristiques ethniques visibles. Max et Sophie (natives du Québec) habitent dans une métropole. Zéphyr (2 ans) n'a pas eu l'occasion de croiser une personne issue de la diversité. Étant donné le confinement à la suite des mesures sanitaires reliées à la pandémie, Zéphyr a fréquenté une garderie familiale qui accueille 5 autres enfants, dans un milieu homogène, durant une courte durée (un mois). Il a donc eu peu la chance de socialiser (les activités publiques étant fermées depuis quelques semaines lors du moment de l'entretien). Pour ces deux parents, la notion de la diversité est peu mentionnée et occupe une place secondaire (dit tel quel). L'émission sera essentiellement utilisée à des fins de divertissement. Pour cette famille, l'accent sera mis sur la situation d'homoparentalité qui sera présentée dans la section suivante. Les enfants de deux participantes ne sont pas exposés à la diversité ethnique. Tout d'abord, Carolanne mentionne le milieu social de ses enfants Anthony (2 ans) et Samuel (4 ans) : « les deux vont à la même garderie, les 4 autres amis sont blancs ». La socialisation de ses enfants se fait essentiellement à la garderie et également dans plusieurs milieux tels que la piscine, les cours de danse et la fréquentation de la

¹⁷ Acronyme de lesbienne, gai, bisexuel, transgenre, transsexuel, bispirituel, queer (altersexuel/allosexuel) et en questionnement (Fonds Égale Canada pour les droits de la personne s.d. :33)

bibliothèque. La fille d'Amélie, Karine âgée de 3 ans, est à la maison : « de la diversité.... y'en a pas bin bin ici... j'pense pas qu'elle ait déjà vu quelqu'un d'autre. Ma famille et mes amies sont hétéro... non je ne vois vraiment pas ». Selon Amélie, la socialisation de sa fille se fait surtout par ses amies et sa famille. Elle mentionne fréquenter peu les parcs ou faire des activités avec d'autres enfants et n'aborde pas l'environnement social de son garçon de 4 ans et sa fille de 12 ans.

Enfant unique, Joséphine, d'origine chilienne, se soucie de la socialisation de sa fille Marie (3 ans) et l'amène à faire des activités régulièrement durant la semaine soit : la fréquentation de parcs et de piscine publique, la participation à des activités offertes par la bibliothèque et des activités en nature. Selon cette participante, sa fille se « fait des amis » un peu partout. Joséphine ne relève pas de moments auxquels Marie s'est interrogée sur des marqueurs d'ethnoracisation. Sa famille étant Chilienne, elle pose parfois des questions sur son pays natal, sur ses grands-parents qui y habitent et comprends qu'au Québec, on peut parler français et anglais tandis qu'au Chili, les citoyens parlent l'espagnol. *Passe-partout* est utilisé à des fins de divertissement, et également afin d'approfondir un peu plus ses connaissances de la langue française – principalement pour nommer les objets -, bien que Marie soit en mesure de bien distinguer les trois langues.

Que ce soit par le biais de la famille, de la garderie, des groupes de pairs ou encore par les médias, le milieu social influence la relation des enfants à la diversité. Les enfants fréquentant des milieux hétérogènes leur permettront d'acquérir une perspective hétérogénique de la société : « Entre la famille, l'école, les groupes d'amis, les clubs ou associations, les médias... les enfants sont de plus en plus confrontés à des situations disparates, concurrentes » (Lahire 2016 :59). Dans ce contexte, un enfant exposé à un environnement social homogène aura une tendance à développer des pratiques et à avoir une expérience sociale de la société parfois en contradiction entre, par exemple, le témoignage des parents et le milieu scolaire. Mes résultats démontrent que le milieu social de l'enfant influence sa relation à la diversité. Certains vont fréquenter des milieux où les enfants sont natifs du Québec, majoritairement *perçu comme blanc*. C'est le cas pour Zéphyr (2 ans), Léo (3 ans), Karine (3 ans), Noémie (4 ans), D'autres enfants vont demeurent dans un milieu hétérogène, Marie (3 ans), Coralie (4 ans). Ces différences dans le milieu social vont influencer la compréhension sociale des enfants sur la diversité ethnique. Les enfants fréquentant un milieu homogène (ou majoritairement blanc) seront amenés à se questionner à certains moments (lors

d'une rencontre avec une personne issue de la communauté noire, à un 'accent' ou 'expressions' moins commun).

Ce qui s'avère être intéressant, c'est la perception de la diversité par les participantes dans l'environnement de l'enfant et également l'usage de *Passe-partout*. En effet, selon les propos recueillis, nous pouvons constater que l'exposition d'un enfant face à un individu présentant des caractéristiques ethniques visibles (tel que la couleur de peau) est influencé par son univers social et son origine ethnique. Noémie (4 ans originaire de l'Algérie), Marie (3 ans originaire du Chili), Léo (3 ans natif du Québec) se sont intéressés aux caractéristiques visibles d'un individu. Les enfants natifs du Québec, Zéphyr (2 ans), Anthony (2 ans), Karine (3 ans), Samuel (4 ans) et Coralie (4 ans originaire d'Haïti et descendante des Premiers Peuples) ne semblent pas faire mention d'un aspect relatif à la diversité ethnique. Toutes les participantes vont utiliser *Passe-partout* pour aider à la compréhension de la diversité, que ce soit la couleur de peau ou dans l'usage courant de la langue française.

Bien que les participantes soulignent utiliser *Passe-partout* comme facilitateur de conversation au rapport de la diversité, les propos d'Amélie démontrent l'influence du rôle de la famille dans la production de discriminations ethnoraciales :

« Il ne devrait pas y avoir de diversité à la télé. On est blanc, qu'est-tu veux, tsé. on n'a pas à les représenter là. Si sont pas capables de vivre avec le racisme pis toutes ces affaires-là, c't'un peu leur problème. Tsé, ma fille a le voit bin là qui sont pas de la même couleur pis j'y dis qui sont différents. Mais tsé, j'suis pas raciste là, j'dis juste qu'on s'en fout un peu de représenter les gens noirs, les gens arabes pis toute. C'est notre culture, pas la leur qu'il faut enseigner ».

Ce témoignage, que l'on pourrait qualifier de « raciste », permet de réfléchir sur le rôle de la socialisation et de l'exposition à la diversité dans l'influence de l'expérience sociale des enfants. Dans ses travaux, Peretti-Ndiaye (2016) expose que le *discours raciste* traduit généralement des conceptions naturalisantes du social. Dans le cas de cet extrait, on constate l'usage d'entités distinctes par la catégorisation de « blanc », « noirs », « arabes ». Cet usage de vocabulaire relève une logique sous-jacente de différenciation du monde social selon une perspective de « perceptions pessimistes du monde social » (Peretti-Ndiaye 2016 : 113). Afin d'effectuer un changement dans ces conceptions de la société, les travaux de Bruneel (2020) démontrent que l'ajout d'une diversité ethnique riche dans les médias (notamment la télévision) contribue à diminuer la discrimination raciale). Cette mise en visibilité de la diversité doit s'effectuer dans un contexte où la représentation évite les stéréotypes ou marqueurs racialisant. Dans ce contexte, l'analyse du corpus présente une

interprétation de la manière dont est présentée la diversité dans *Passe-partout* et la réaction de l'enfant dans une situation où il est confronté à des caractéristiques de la diversité (minorités visibles, accent lors du français parlé, pratiques culturelles, etc.).

4.2.2. Les personnages : une possibilité de discussion sur les enjeux ethniques

Dans une société québécoise pluriculturelle, il est intéressant de se pencher sur la manière dont la diversité est présentée dans *Passe-partout*. Par diversité, sous-entendons ici l'angle selon lequel les médias visuels mettent l'accent sur des personnages « assignés à des identités sociales minorisées, telles que lesdites *minorités visibles* » (Bruneel 2020) de l'assignation racialisante à un individu ou un groupe d'individus¹⁸. En ce sens, ce sont donc les « minorités » dites « visibles » qui vont favoriser la représentation de la diversité dans *Passe-partout*, dans ce cas-ci, les acteurs, personnages et figurants qui vont permettre de soulever une conversation auprès de leurs enfants. Je poursuis l'objectif de documenter les représentations des parents issus de l'immigration quant à la place de la diversité, ici ethnique, dans *Passe-partout*.

En tant que principaux agents de socialisation, l'enfant apprend de ses parents les normes, croyances et valeurs qui sont propres à la société québécoise (Fortier et Pizzaro Noël 2018). En tant qu'individu socialisé, l'enfant participe activement à la construction de la société. Pour ces parents, *Passe-partout* permet d'ouvrir la conversation entre le parent et l'enfant. Nadège, qui s'identifie métis (d'origine Haïtienne et Innue), voit l'opportunité, d'une part, d'ouvrir la conversation et d'autre part, de sensibiliser au regard de cette diversité avec son enfant : « Il n'y a pas d'âge pour être sensibilisé à ça. Ma fille de 4 ans pourra faire la différence. Moi je vais y apprendre. La journée qu'elle va me poser la question, c'est parce qu'elle va être prête à recevoir la réponse. » énonce la participante sur la présence de la diversité ethnique dans *Passe-partout*. Joséphine, d'origine chilienne, abonde dans le même sens : « je pense qu'il y a une réflexion réelle faite en arrière sur l'acceptabilité sociale, les valeurs qui sont transmises à travers l'émission, notamment aux références à la diversité et toutes les références culturelles ». Ines, d'origine algérienne, se représente l'émission de la même manière :

¹⁸ Tout comme le malaise ressenti par Mazouz (2008) lors de son enquête de terrain portant sur les discriminations raciales, je ressens le même en ciblant les participantes selon des caractéristiques qui sont au fondement même de l'assignation raciale et d'utiliser ces catégories raciales (et sociales) dans ces interprétations des corpus, catégories que l'on tente justement de déconstruire par la présence de diversité culturelle au sein de la société actuelle.

« [...] par les médias et ce qu'on dit à la télé c'est que, et dans les journaux et tout ça, c'est qu'on reproche toujours le fait qu'il n'y a pas assez de représentations de couleur. Faque le fait qu'on a fait ça, je trouve ça super. C'est sûr que les Haïtiens par exemple, ou d'autres ethnies, vont avoir plus tendance à ce que leurs enfants regardent la télévision et les Québécois vont voir d'autres cultures ».

Ces témoignages démontrent l'effort de la part des producteurs d'inclure la diversité ethnique par le biais de différentes représentations (personnages, figurants et thèmes abordés). C'est également le cas de Max, Sophie, Magali et Amélie qui sont natives du Québec et pour qui l'émission est un facteur facilitant la conversation autour de la diversité sensibiliser aux manifestations de racisme

(Sophie) « Si Zéphyr pose une question comme “pourquoi *Fardoche* est d'une autre couleur?”, “pourquoi tel ami est différent?” On va pouvoir répondre : “ça change quoi sa couleur de peau ? *Passe-partout* l'aime pareil”. Ça permet d'ouvrir la porte et c'est plus facile qu'avant. Et ça permet d'éduquer les parents ! ».

(Max) « avec *Passe-partout*, c'est sûr que ça permet d'ouvrir des discussions sur pas mal toute... la couleur de peau... les cheveux... tout le monde normal là ».

(Magali) « Moi je suis du genre à dire, le jour où Léo me demandera comment ça se fait qu'il a la peau noire, c'est parce qu'il vient d'un autre pays tout simplement. C'est pour la même raison que moi j'ai les cheveux bruns, les cheveux blonds. C'est une diversité pis c'est tout. Si tout le monde est pareil, ça serait bin plate ».

(Amélie) « oui, ça permet de parler du racisme et tout ça mais, moi je ne l'utilise pas vraiment parce que si t'as la peau noire ou blanche ou jaune, je m'en fou un peu ».

Ces extraits permettent de comprendre la perspective de participantes natives du Québec (Max, Sophie, Magali et Amélie) qui révèlent un racisme caché, une forme plus subtile du racisme ; un racisme invisible qui se traduit dans les discours par une attitude empreinte d'expressions de préjugés et de formation de stéréotypes racistes « qui repose sur la naturalisation et la généralisation de différences physiologiques et morales, réelles ou supposées » (Peretti-Ndiaye 2015 :82). Les usages parfois anodins vont contribuer au processus d'invisibilisation du racisme en insistant sur les propos non-dits de telles formulations. Primon et Simon (2018) vont désigner ce racisme invisible sous une: « approche du ‘*racisme quotidien*’ [qui] s'inscrit dans ce dévoilement des formes banales ou ordinaires d'un racisme incrusté dans les pratiques sociales et les structures institutionnelles » (Primon et Simon 2018 :176). Durant les entretiens, certains propos ont été employés de part et d'autre en ce qui a trait aux différences entre la première et la deuxième mouture de l'émission au regard de cette diversité. Ces formes d'expressions quotidiennes vont stigmatiser un individu selon des traits physiques ou phénotypique (Primon et Simon 2018) comme la couleur de peau : « *Fardoche* est noir » (Amélie), « il ont mis des personnages noir, d'autres blancs » (Amélie) ; la texture de cheveux : « c'est surtout les cheveux de *Doualé* que j'aimais »

(Amélie), « J'aime bien les nouveaux personnages, ils sont représentatifs. Juste à penser aux cheveux de *Madame Coucou* » (Carolanne); la langue ou l'accent : « on dirait qu'il y a comme un accent dans la berceuse » (Amélie), « [...] l'accent de *Doualé* avec le tit tit tit dans la berceuse » (Nadège). Ces marqueurs vont démontrer une catégorisation fondée sur une stéréotypisation.

4.2.3. *Fardoche, Tancrede, Kiwi, Doualé et Mélodie* : une référence à la diversité ethnoraciale

Dans cette optique de comprendre (et d'interpréter) la représentation de la diversité dans *Passe-partout* par les témoignages des parents, la diversité ethnoraciale sera présentée par la forme des *marqueurs de différence* (Bruneel 2020) dans le sens où, ce sont les caractéristiques visibles des personnages qui sont mises en évidence. Bien que des personnages aient été ajoutés dans le cadre de l'émission, la diversité (basée sur des caractéristiques visibles) semble également se transparaître dans les capsules où des enfants interagissent dans diverses activités en lien avec l'activité présentée dans *Passe-partout*. Les tournages se font dans des garderies, des maternelles quatre ans ou à des lieux extérieurs (par exemple en plein air).

Auprès des participantes, lorsque le volet de la représentation ethnoculturelle dans *Passe-partout* est abordé, c'est le personnage *Fardoche* qui est mentionné de manière générale et de façon spontanée. Comme présenté précédemment, ce rôle est interprété par Widemir Normil, comédien d'origine haïtienne, dans lequel il joue un maraîcher.

Le témoignage de Joséphine, d'origine chilienne, démontre une certaine assignation racialisante dans les personnages de *Passe-partout*, ces derniers ayant davantage l'accent sur la couleur de peau plutôt qu'à « l'histoire ethnique » (dit tel quel par la participante) derrière les personnages :

« Si c'était moi, qui mettons était avec le producteur et tout, j'irais un petit plus loin. Mais en même temps, je comprends qu'ils veulent rester assez "conservateur".[...] je pense qu'ils ont fait plus attention sur la question de la diversité culturelle. Ça pourrait aller un peu plus loin à ce niveau-là. C'est comme *Fardoche*, c'est bin beau, c'est cool qu'il soit noir, mais.... C'est comme si on a juste pris le personnage parce qu'il est noir. On ne parle pas de qui il est, son identité, rien de ça. Encore une fois, je trouve que c'est un peu en surface ».

Ainsi, bien qu'un effort de la part des producteurs semble avoir été ajouté dans la deuxième mouture, certaines précisions pourraient être amenées dans un but de contextualiser le rapport à la diversité ethnique. C'est-à-dire de créer une histoire autour du personnage permettant de le situer. Joséphine mentionne dans son témoignage que ce serait l'occasion de faire une distinction entre « les immigrants » et « les communautés » (dit tel quel). L'interprétation de cette participante sur

la réalité de la diversité ethnique est cette rupture entre les deux termes à laquelle elle démontre que : « C'est pas parce que tu es de couleur que tu es immigrant. Tu fais juste partie d'une communauté. [...] c'est comme si tu mets une couleur, mais tu ne mets pas toute l'histoire qui vient avec ça ». Cette interprétation d'une stigmatisation raciale par cette participante met en évidence le phénomène d'ethnoracialisation des représentations sociales tout en accentuant les stéréotypes entourant la diversité ethnique.

La difficulté dans cette interprétation, selon les témoignages reçus, est que la représentation de la diversité consiste en cette catégorisation où les personnages sont stéréotypés : « le noir » ; « l'Africain », « l'Asiatique » ou encore « l'arabe »¹⁹ (ce dernier personnage est également qualifié « musulman » par une participante, bien qu'aucune mention à la religion de *Tancrede* – personnage dans l'émission - ne soit mentionnée dans l'émission). Il s'agit donc de se questionner sur comment ces catégorisations raciales sont construites par les participantes, et sur la manière dont ces catégories sont construites par les interactions sociales. Bien que l'emphase sur la couleur de peau de l'acteur interprétant *Fardoche* n'est pas soulignée dans les épisodes de *Passe-partout*, il n'en demeure pas moins que les participantes vont assumer une certaine catégorisation à une ethnie particulière, relevant d'une formulation racialisante. Dans ce cas-ci, la mention de la couleur de peau « noire » du personnage ne fait pas référence à une appartenance ethnique, mais bien en tant que marqueur d'ethnoracialisation, résultats d'une construction sociale (Macé 2013). Le récit de Noémie (4 ans, fille d'Ines d'origine algérienne) démontre cet usage d'un marqueur qualifiant *Fardoche* dont l'expression pourrait être *perçu comme noir*. Lors d'une sortie dans un verger pour cueillir des pommes, Noémie, a vu une personne de couleur noire et l'a aussitôt associé à *Fardoche*. Ils ont pris une photo avec lui. Bien qu'une reconnaissance de la couleur de peau soit soulevée par les enfants, le personnage de *Fardoche* va contribuer à intégrer dans le quotidien ce que l'on pourrait qualifier de « différences visibles » (Macé 2013). Cette compréhension de la société de Noémie se fait par l'entreprise de *Passe-partout*, mais c'est également dans la manière dont le parent va présenter ce rapport à la diversité.

¹⁹ Terminologies employées dans les témoignages des différentes participantes. Selon Macé (2009), les individus catégorisent les individus selon l'apparence comme « blanche » ou « non blanche » ; « noire », « arabe » « asiatiques » et parfois la catégorie « autres ». Ces utilisations de vocabulaire ne sont pas nécessairement utilisées à des fins péjoratives mais sont plutôt des « construits politico-culturels propres à un contexte socio-historique précis » (Macé 2009 : 248).

Passe-partout s'inscrit dans une perspective où la télévision opère comme agent de socialisation et vecteur de transmission de la société québécoise actuelle. L'influence de la famille occupe un rôle central dans l'intégration du processus de socialisation de l'enfant. La famille, en tant qu'agent socialisateur, va influencer le comportement et les attitudes des enfants par le témoignage. Ainsi, un parent qui souligne la différence ou, à son contraire, *va normaliser la différence* (pour reprendre les propos d'une participante) dans le cas de caractéristiques visibles, va influencer la réception des enfants et ses actions dans le monde social.

De l'interprétation des témoignages des participantes, lorsque la diversité raciale est abordée, les trois marionnettes (*Doualé*, *Kiwi* et *Mélo die*) suivent de près la mention au personnage de *Fardoche*. Comme mentionné précédemment, dans la première mouture de *Passe-partout* des années 1980, le seul personnage représentant la diversité ethnique, était la marionnette *Doualé*. Issue de la communauté noire, son nom faisant référence à « d'où elle est ». Carolanne se souvient du personnage et de la berceuse créole mais mentionne n'avoir « jamais fait le lien » - en rapport avec la signification derrière le nom. En effet, dans la première mouture, la berceuse chantée en créole *Dodo ti 'ti 'ti 'maman* est présentée comme une comptine pour dormir. L'exemple de Nadège d'origine haïtienne, illustre bien le lien entre *Passe-partout* et la construction des représentations sociales : « *Doualé*... petite je m'en rendais pas compte, mais maintenant, c'est raciste pas rien qu'un peu ? ». Travaillant dès l'âge de 12 ans, cette participante raconte que son surnom de monitrice de camp de jour était *Doualé* (surnom qui est resté jusqu'à ses 18 ans). Ce qui est intéressant, c'est que ce surnom n'est pas le résultat de son identification, mais de la stigmatisation par ses collègues de travail : « J'me rappelle, c'est *Cactus* qui m'avait dit de m'appeler de même... pis c'est resté ». Dans ce sens, l'interprétation de cette anecdote peut être perçue comme étant une expérience de marqueurs de discrimination ethnoraciale, basée uniquement sur l'apparence du personnage.

L'interprétation des propos de Joséphine, d'origine chilienne, en ce qui a trait aux personnages se situe dans une perspective de stigmates racialisés et racialisants : « *Doualé*, franchement, c'était vraiment un mauvais jeu de mots. La seule petite noire, *Doualé*, Tu viens d'où... c'est vraiment poche. C'était les années 80 pis tout, mais, je trouve ça assez ordinaire ». Le personnage se situant ainsi selon un stéréotype ethnoracial (Macé 2013) en construisant un personnage autour d'une caractéristique de minorité visible – ici la couleur de peau. Dans la première mouture, on constate

certaines présentations stéréotypées des cultures. Un premier exemple est l'épisode intitulé *les Chinois* en 1978 où la famille *Bi* compose un *repas chinois* selon un guide de *recettes chinoises*, avec de la *sauce chinoise écrit en chinois*, en mangeant avec des baguettes et en portant des *chapeaux chinois* (mentionné tel quel dans l'épisode). Un deuxième exemple est l'épisode *Les Antilles* où Grand-mère raconte son voyage aux Antilles et on y présente un marché, des femmes et des enfants qui transportent des paniers. Originaire d'Haïti, *Doualé* porte des vêtements dit traditionnels, a un accent et présente certains éléments de son pays (le bananier, le cantaloup, les colliers de coquillages). Dans la deuxième mouture, l'épisode *Le voyage*, Grand-mère raconte ses voyages à Cuba en présentant certaines caractéristiques (la plongée sous-marine, la langue espagnole et la plage). Les producteurs ont repris l'idée générale de l'épisode *Les Antilles* de la première mouture. Cependant, *Kiwi* y est allé en voyage, à des coquillages en souvenir et un instrument de musique. *Kiwi* mentionne avoir été visité sa grand-mère et ses cousins. L'accent de l'épisode est mis sur le thème des voyages en expliquant la préparation des bagages ou les activités à faire en avion. Il est possible d'interpréter que les marionnettes sont d'origine antillaise (*Kiwi*) ou vietnamienne (*Mérodie*) sans qu'il soit explicitement mentionné. Cet ajout a un rapport mitigé selon le témoignage des participantes.

Joséphine, originaire du Chili, démontre que la diversité est présente dans l'émission, mais en surface puisque la présentation d'autres cultures ou du parcours d'immigration (s'il y a lieu) n'est pas spécifiée : « Je pense qu'ils font un effort pour mettre des couleurs, mais je suis pas sûre qu'il y ait eu des personnes de couleur impliquées. [...] j'ai l'impression que c'est plus des images en couleur, mais que derrière le discours et les défis que ces personnes-là rencontrent sont un peu invisibles ». Elle souligne également que la présence d'enfants présentant différentes caractéristiques de minorités ethniques (faisant référence ici à l'aspect physique seulement), est plus représentative de la société actuelle en comparaison avec la première mouture dans laquelle les enfants sont principalement *perçu comme blanc*.

Joséphine mentionne que la diversité dans *Passe-partout* est une « inclusion de surface » (dit tel quel) en faisant référence au personnage de *Fardoche*. Sophie va dans le même sens quant au manque de profondeur derrière la présence des participants « représentants de la diversité ethnique » : « je trouve qu'il manque d'exemples là-dessus (la diversité). Les origines de *Kiwi*... on sait que c'est un Haïtien, mais ils pourraient plus développer, donner plus d'exemples. *Mérodie*,

la seule affaire qu'on sait c'est qu'elle a des parents divorcés. On sait rien d'autre ». Pour Magali, native du Québec, *Kiwi* est un bon représentant de la diversité et souligne l'effort des producteurs d'inclure une histoire expliquant l'immigration de ce personnage : « *Kiwi* vient d'Haïti, on le sait parce qu'il a été faire un voyage en Haïti ». Cependant, dans l'épisode *Le voyage*, *Kiwi* mentionne avoir voyagé en Haïti et visiter de la famille mais ne mentionne pas y être né, ou l'origine de ses parents. L'origine ou l'histoire derrière les personnages n'est pas mentionnée laissant place à l'interprétation des spectateurs : « *Mérodie*, on sait pas si elle a été adoptée ou pas. *Mérodie*, de par son prénom, on pourrait penser qu'elle a été adoptée, mais il y a rien qui nous dit, à date, parce qu'on n'a jamais vu ses parents » (Magali). On peut se questionner sur la pertinence de l'introduction de ces personnages et thèmes qui vont souligner la diversité. La représentation de cette diversité par les participantes permet de relever deux types de témoignages. Les témoignages du premier groupe tendent à souligner les modifications apportées dans la deuxième mouture quant à la représentation de la diversité des « groupes minoritaires » de manière dite intéressante et représentative. Les témoignages du deuxième groupe vont cibler les lacunes et les faiblesses de la production par la non-représentativité de la société actuelle. Le premier groupe comprend Magali et Sophie, qui sont natives du Québec et se *perçoivent comme blanche*²⁰ et Ines qui est originaire de l'Algérie. Le deuxième groupe comprend les témoignages de Joséphine, immigrante chilienne et Nadège d'origine haïtienne. Enfin, Amélie et Carolanne, natives du Québec et s'autodéclarent comme *blanche*, mentionnent ne pas avoir une opinion particulière sur la représentativité de la diversité. Ainsi, selon les témoignages, ce sont les personnages de *Fardoche*, *Kiwi*, *Doualé* et *Mérodie* qui représenteraient la diversité ethnoraciale dans *Passe-partout*.

4.2.4. *Passe-partout* : un reflet de la société québécoise actuelle ?

Lorsque la question de la diversité ethnique a été abordée durant les entretiens, les participantes ont toutes abordée d'emblée *Fardoche* puis les marionnettes *Kiwi* et *Mérodie*. Selon les témoignages, ces personnages représentent la diversité dans *Passe-partout*. Magali, Amélie et Carolanne (natives du Québec et s'identifiant comme blanches) vont mentionner *Fardoche* comme principal représentant de la diversité, soulignant ici la différence entre les deux moutures. Dans la version originale, la diversité se reflétait dans la marionnette *Doualé*. Ines (d'origine algérienne) souligne la diversité en mentionnant que la nouvelle mouture présente une « majorité de blanc »,

²⁰ Ces participantes se sont autodéclarées comme blanches lors des entretiens.

qui s'inscrit dans le concept d'hégémonie blanche. Selon cette participante, mettre l'accent sur la diversité ethnique pourrait avoir des effets dans lequel les « Québécois blancs pourraient chialer d'être sous-représentés, mettons » (Ines). Dans cette perception, *Passe-partout* pourrait contribuer à une accentuation d'une perception « nous » et « eux » plutôt qu'une acceptation d'une société hétérogène. Dans son discours, elle mentionne que l'émission devrait avoir la pédagogie comme objectif premier, sans se « soucier » (expression reprise d'Ines) de la distribution des personnages selon la diversité. Joséphine, d'origine chilienne, souligne également cette hégémonie blanche : « tsé, on le sent un peu dans *Passe-partout*. J'ai vraiment le sentiment que ce sont des gens blancs qui ont créé du contenu blanc ». Sophie, native du Québec amorce dans le même sens : « ça aurait peut-être eu un autre impact si dans les trois personnages principaux, y'en avait eu un de couleur. Disons que ça aide pas que les trois personnages principaux soient des blancs québécois qui parlent français. [...] quand on parle de Québécois typique, on parle de blancs qui parlent très bien français ». Dans ce souci de la diversité, Nadège, qui s'identifie métis, mentionne l'importance de donner un angle qui représente la société québécoise, notamment par la diversité ethnique :

« Bin oui ! Il fallait ! Il fallait qu'ils en mettent (de la diversité ethnique) parce que je pense que d'expérience, en mettant juste des blancs dans une émission, quel message tu lances à tous ceux qu'on accueille ? Vous être pas bienvenu chez nous. Ça, ça passe pas. [...] Tant qu'à moi, je pense que ça peut juste aider à sensibiliser les gens que c'est normal [...] »

Ce qui est intéressant dans les propos d'Ines (d'origine algérienne) à la mention de *Kiwi*, c'est la non-référence à son origine ethnique. Ines retient essentiellement que « *Kiwi*, c'est le petit garçon qui leur apprend de mauvaises choses. Il représente l'apprentissage des enfants pour qu'ils puissent distinguer les choses plus positives et négatives, les choses à faire et à ne pas bien faire, c'est bien représenté ! ». Ainsi, selon cette perspective, Ines ne relève pas la différence d'emblée, mais plutôt le caractère du personnage.

En ce qui a trait à la reconnaissance de soi dans l'émission, les opinions sont partagées. Pour certaines, la représentation de plusieurs cultures doit être mieux présentée dans l'émission alors que pour d'autres, *Passe-partout* est une émission québécoise dont le rôle n'est pas nécessairement de représenter des sous-cultures ethniques. Certains parents immigrants se reconnaissent quelques peu dans l'émission (Ines, algérienne) alors que pour d'autres, la diversité ethnique n'est pas nécessairement le reflet de leur culture d'origine ou, n'illustre pas les conditions reliées à l'immigration (ou l'appartenance à une communauté culturelle) vécue (Nadège, haïtienne et Joséphine, chilienne). Dans l'ensemble, la diversité est bien représentée pour Ines et ajoute que

certaines immigrantes se reconnaîtront dans l'émission. Selon cette participante, la présence de la diversité est correcte, que cela représente le Québec en 2020, mais que l'émission doit mettre de l'avant « la culture québécoise » (dit tel quel par la participante) car elle veut que sa fille soit bien intégrée.

Ines (originaires de l'Algérie) propose que *Passe-partout* représente la diversité et que l'objectif de l'émission est de « compléter l'apprentissage de la culture (d'accueil) qui se fait aussi à la maison et dans l'entourage ». Son désir étant que sa fille « puisse vivre dans un monde sans qu'il y ait une distinction ». Ainsi, *Passe-partout* contribuerait à, d'un côté selon elle « normaliser les caractéristiques visibles des différentes communautés » (dit tel quel par Ines) et d'un autre, contribuer à l'acculturation d'enfants immigrants. Ines utilise quelques exemples pertinents :

« La première chose que l'on apprend ici c'est le concept des bulles. Que les gens sont plus dans leur bulle... quand tu montes dans un métro, il faut pas trop d'approcher des gens, ça c'est quelque chose de nouveau pour moi. Quand tu montes les escalateurs, ceux qui sont à droite il faut qu'ils restent à droite pis le respect des files d'attente avant de monter dans un autobus. Ça c'est nouveau pour moi ».

Cependant, les propos d'Ines semblent être quelque peu mitigés. D'une part, *Passe-partout* contribue à l'intégration des enfants (et parents) immigrants dans des caractéristiques propres au Québec et d'autre part, *Passe-partout* a des lacunes en ce qui a trait à la représentation de la diversité ethnique.

Passe-partout propose une forme de contact entre les immigrants et les personnes natives du pays. Pour Max, d'origine caucasienne, la culture présente reflète bien la culture québécoise dans le sens où : « oui on est bien représenté, surtout dans la saison des pommes ou du sirop d'érable, le printemps, les animaux, le maïs. Oui on est bien représenté ».

Nadège, métis (haïtienne et de la communauté des Peuples des Premières Nations), utilise quelques exemples pour illustrer ce qui représente, selon elle, le Québec : « *Passe-partout* parle de camping, de l'été, des quatre saisons, des situations familiales... aussi de faire des pique-niques dans des parcs avec des vaches pas loin, d'être dehors, de jouer dans les feuilles... oui... c'est assez représentatif du Québec ». Par ailleurs, la participante souligne un point intéressant en mentionnant que les principales « valeurs véhiculées au Québec qui sont le respect et le partage ». Dans l'émission, elle remarque que la notion du partage est largement abordée, que ce soit entre les trois protagonistes ou les marionnettes. Étant une enfant de la première génération de *Passe-partout*,

Nadège mentionne que sa mère utilisait l'émission comme référence aux pratiques québécoises, telles que la fabrication du sirop d'érable dans les cabanes à sucre, par exemple. Joséphine (originnaire du Chili) souligne d'ailleurs cette référence à un *Passe-partout québécois* : « *Passe-partout* en tant que tel c'est très québécois. Tu pourrais pas juste traduire cette émission-là et la passer au Chili, il manquerait trop de références. On montre vraiment c'est quoi le Québec ». Par ailleurs, des références à *Passe-partout* sont reprises dans le quotidien de certaines participantes pour aider l'enfant à comprendre une situation particulière (parfois, les émissions permettent de renseigner les parents quant aux usages particuliers du Québec. Joséphine dit apprécier les références aux différents systèmes québécois, par exemple le système de santé :

« On a eu des rendez-vous chez le dentiste, l'optométriste, et c'est toutes des vidéos qu'on visualisait ensemble, que j'ai utilisées pour la préparer à aller à ces endroits-là et toutes les références culturelles sont là (dans l'émission). C'est dans le sens que je lui montre pas un dentiste aux É.-U. ou dans un autre pays. C'est quelque chose qui est ici. Tout ressemble à ici. Donc pour elle c'est plus facile. Elle savait qu'elle allait chez l'optométriste, elle avait vu en image la grosse machine et les affiches et tout. Elle savait où elle s'en allait. Ça, je trouve ça intéressant ce matériel-là, pour moi et aussi pour les immigrants qui ne connaissent pas ces façons de faire ».

Un premier aspect qui ressort des témoignages est le rôle de *Passe-partout* dans l'apprentissage de la langue française pour les participants dont la langue première n'est pas le français. Dans l'usage de la langue française, l'émission est mentionnée, principalement par les participantes comme étant une bonne source d'apprentissage. Dans ce contexte d'acculturation et d'intégration des parents d'origine immigrante, l'apprentissage de la langue française occupe une place centrale dans ce processus. En effet, comprendre la langue d'usage du pays d'accueil facilite la transition identitaire (Cuko et Amireault 2020).

Le cas d'Ines réfère surtout à un apprentissage du français dans le langage courant, notamment sur les expressions d'usages. Bien qu'Ines ait appris le français durant son enfance, sa langue d'usage la plus souvent parlée est l'arabe :

« je suis algérienne d'origine, je suis née en Algérie, c'est sûr que c'est pas la même culture, c'est pas la même langue, même si je parle français depuis très longtemps, mais, c'est complètement différent, complètement nouveau pour moi. Il faut qu'on apprenne, mettons les mots utilisés ici ».

Sa fille, Noémie a pour langue maternelle le français. Selon Ines, les enfants apprennent rapidement et regarder la télévision peut aider, surtout ceux qui n'ont pas le français comme langue première. *Passe-partout* aiderait plus que certaines émissions par son langage qu'elle qualifie d'un « français

assez international ». Elle ajoute « On ne parle pas québécois, québécois, mais, mettons qu'une personne qui vient d'arriver comprendra, c'est assez clair comme langage ». Pour Noémie (4 ans) qui a un bon langage pour son âge selon Ines (un riche vocabulaire et une capacité de constituer des phrases complètes), remarque parfois la terminologie qui n'est pas la même dans le français algérien que le français québécois : « les chaussettes... on dit pas les chaussettes, ont dit des bas. À la maison on dit des chaussettes, mais ma fille, quand elle va à la garderie, va dire des bas ».

Tout comme Ines, Joséphine (d'origine chilienne) tient un discours qui va dans le même sens. Sa langue maternelle est l'espagnol, sa langue d'usage le français et parle très bien l'anglais. Ainsi, l'écoute de la télévision des parents et de leur fille Marie (3 ans), que ce soit des émissions et films en tout genre ainsi que la musique, est majoritairement en anglais, puis en français. La langue maternelle et d'usage de la famille est essentiellement le français. Marie parle donc parfaitement cette langue puisque c'est sa langue première et maîtrise bien une conversation en anglais et en espagnol. Bien que l'apprentissage des langues ne se fasse pas principalement par la télévision, Joséphine remarque que sa fille utilise des mots appris dans l'émission de *Passe-partout*. Elle raconte une anecdote dans laquelle Marie et son père sont dans le garage et où elle a désigné un objet en le désignant comme une « clé à molette », mot appris, probablement, par la transmission de *Passe-partout*. Selon cette participante, ce volet est significatif sur le plan de la représentation ethnique puisque la diversité d'accents présentés dans l'émission permettrait de « normaliser » les enfants qui ont un accent, « sans tomber dans la caricature », selon les termes qu'elle emploie.

Bien que dans le foyer familial d'Ines, la socialisation et l'acculturation (dans l'apprentissage des pratiques de la société québécoise) se font essentiellement par l'entourage (collègues de travail et garderie), la télévision occupe une certaine place dans ces apprentissages. En effet, certaines émissions telles que *450 chemin du golf* et *Occupation double* (émissions québécoises) ont permis à Ines de comprendre comment les gens agissent et réfléchissent. Ainsi, plus que l'apprentissage d'un lexique diversifié, la langue se situe dans un « contexte social et culturel régi par des normes, des valeurs et des pratiques » (Cuko et Amireault 2020) qui vont influencer l'apprentissage à la culture québécoise. En ce sens, on entend ici l'intériorisation des pratiques de la société d'accueil (manières de penser, connaissances, modes d'expressions et d'interactions sociales, etc. (Cuko et Amireault 2020).

En bref, l'usage qu'en font Joséphine et Ines, nous pourrions également mentionner Nadège (Haïtienne immigrée à l'âge de 22 ans), les médias — par le biais de la télévision — constituent une ouverture sur la langue et également sur la culture permettant ainsi de situer la langue française et de lui donner un sens à travers les pratiques culturelles (Cuko et Amireault 2020).

Cependant, bien que la culture québécoise semble être bien représentée selon les participantes, on peut se questionner quant à la représentation de la culture dans *Passe-partout* et comment les participantes qui s'identifient à une communauté ethnique se reconnaissent dans l'émission. Prenons l'exemple d'Ines qui ne se reconnaît pas dans l'émission (issue d'une culture que l'on pourrait qualifier « d'Algérienne » ou dans une perspective plus large « arabe »). Dans la première génération, le personnage de *Tancrede* (ami de *Fardoche*) est interprété par Jacques Thériault, comédien natif du Québec perçu comme blanc. Dans une perspective stigmatisante, tout comme le personnage de *Fardoche*, c'est Chadi Alhelou qui interprète ce personnage en 2019. De ce fait, ce personnage devient étiqueté comme étant « l'arabe », par les caractéristiques visibles de l'acteur et par la connotation du prénom *Tancrede*.

Nadège démontre également cette ouverture, principalement dans la représentation de la diversité de la métropole de Montréal. Selon cette participante, la diversité est bien représentée dans *Passe-partout* et reconnaît, un peu, ses origines (ici, la participante mentionne uniquement son appartenance haïtienne du côté de sa mère, mais n'aborde pas son père, faisant partit des Premières Nations) : « Le petit haïtien qui rêve d'avoir sa ferme et qui voit *Fardoche* va se dire ah ! C'est possible. Ou n'importe quelle autre personne que ce soit un noir, un chinois, *name it* ! Ils vont juste faire : ah, tout est possible. Comment je te dirais ? On est accepté. Ça, moi je le ressens de même ». Cette mention de la comptine est reprise par Nadège qui se souvient que son père lui chantait cette comptine, tout comme la *berceuse créole* (qui est reprise dans les deux versions).

Dans ce contexte de diversité, je propose une interprétation des corpus soulignant la transformation culturelle. D'une part, il est possible de qualifier le contenu de *Passe-partout* comme étant une *culture québécoise*, d'autre part, nous pouvons faire référence à une *culture immigrée* dans un contexte où la culture est en transformation constante. Les témoignages (parfois mitigé, voir contradictoire) des participantes de ce cette recherche, permettent d'observer que les producteurs semblent prendre en considération ces transformations et adaptent les émissions, comme il est possible de le constater dans la différence entre la première et la deuxième mouture. Présenter les

habitudes sociales de la société québécoise dans les émissions pour enfants permet à cet agent de socialisation de devenir une référence quant aux manières d'interagir ou le fonctionnement de la société québécoise et ainsi permettre aux immigrants.es d'intérioriser ces manières d'agir et de faire afin d'en faciliter l'intégration.

4.3. La diversité culturelle au Québec : un rapport ambivalent de la représentation des institutions familiales

4.3.1. Madame Coucou comme représentante de l'institution familiale

Les représentations familiales dans *Passe-partout* se font essentiellement par les marionnettes. La famille *Bi* est de type nucléaire ayant pour membre : *Perlin* (père), *Perline* (mère), les jumeaux *Cannelle* et *Pruneau*, et *Grand-papa Bi*. Dans la série originale de 1970, la marionnette *Madame Coucou* est présentée en tant que mère monoparentale. Dans la deuxième mouture, *Madame Coucou* explique qu'elle est homoparentale, c'est elle qui est la mère qui a porté son enfant et *Dorine* est aussi sa mère. *Madame Coucou* semble soulever bien des questionnements et des propos mitigés quant à la représentation du rôle sexué et du genre. Pour la majorité des participantes, l'introduction de ce nouveau personnage semble être reconnue comme étant représentative de la diversité de genre. De plus, cet ajout est porteur d'un message véhiculant le respect et l'acceptation de la différence de l'identité de genre. Bien que ce contenu soit présent dans *Passe-partout*, certaines participantes vont ajouter que c'est le parent qui va influencer le jugement de l'enfant et que ce sont eux que l'on doit éduquer. Tous s'accordent pour dire que ce personnage est intéressant dans son usage, soit d'aider quelques familles à expliquer leur situation, donc d'ouvrir une conversation sur la diversité familiale.

Au regard de la situation familiale de Max et Sophie, le personnage de *Madame Coucou* est mentionné à quelques reprises dans leurs témoignages. En tant que parents homoparentaux, plusieurs questions entourant leur situation familiale sont posées par leur enfant ou par les amis.es qu'ils côtoient. Les parents ont l'intention d'utiliser *Madame Coucou* pour aider Zéphyr, 2 ans, à comprendre :

« Quand il va être plus vieux, quand il va avoir l'âge de poser des questions, je pense que ça va le mener à une réflexion et à une discussion quand il va avoir 5 ans : "tu te souviens-tu de *Madame Coucou* qui avait un bébé avec deux mamans ?". Ça va être plus facile d'aborder le sujet et ça va nous aider ».

Dans ce contexte d'ouverture à la discussion, Nadège (famille hétéroparentale) démontre une ouverture quant à l'ajout de ce personnage, mentionnant que *Passe-partout* « n'a pas eu le choix de s'adapter à la société d'aujourd'hui ». Selon elle, *Madame coucou* invite à la discussion : « Bin oui, y'a des enfants qui ont deux mamans, deux papas, faque tsé, rendu là, ça va peut-être juste aider ces enfants-là [issus des familles monoparentales ou homoparentales] à s'identifier genre : Ah ! Il y en a dans *Passe-partout* faque je suis normal ». Cet extrait démontre bien le rôle de la télévision dans la socialisation de l'enfant. Si le parent n'aborde pas nécessairement l'enjeu de la diversité des institutions familiales, l'enfant peut comprendre les dynamiques familiales par l'émission. Fait intéressant, Nadège aborde également l'envers de la médaille, soit les parents qui sont concernés, qui vivent donc cette situation en mentionnant que le présenter de cette façon dans *Passe-partout* permet de « normaliser les familles » (dit tel quel par la participante), mais surtout, « de donner des arguments pour les parents qui vivent cette situation-là et de les outiller » (Nadège). Selon son témoignage, le terme de « normaliser » peut être interprété de la manière suivante : tout type de famille (nucléaire, recomposée, hétéroparentale, monoparentale, adoptive) doit être considérée en tant que famille, c'est-à-dire de s'éloigner du modèle de la famille nucléaire hétéroparentale, donc de s'ouvrir à la diversité familiale.

Bien que ce personnage soit utilisé au sein de leur cellule familiale, Max et Sophie (homoparentales) voient en *Madame Coucou* une occasion d'informer, non seulement les autres enfants, mais également les parents sur les différentes institutions familiales [autre que les familles nucléaires dites « traditionnelles »], idée que partage Nadège (hétéroparentale). Dans une société en changement, ces trois participantes vont souligner des questionnements intéressants quant à la perception de la famille auprès des institutions et de la population québécoise. Un exemple pertinent soulevé par Max est l'usage de la fête des Pères et de la fête des Mères enseigné dans les garderies et les écoles primaires. Dans leur cellule familiale, le couple souligne la fête des Pères auprès du grand-père ou de l'oncle de Zéphyr.

« Ils parlent de la fête des Mères ou la fête des Pères, mais ils pourraient inclure des représentants de père indirectement. Nous, la fête des Pères n'existe pas, on fait ça différemment. On va souhaiter bonne fête à Grand-papa, a mononcle David. Zéphyr a pas de papa et on veut lui montrer que c'est pas un handicap, qu'il est pas différent. C'est de l'adaptation pour tous, comme les enseignants. C'est une autre génération aussi, mais je pense que plus qu'on met dans les têtes des enfants jeunes, que c'est normal, ça va créer moins d'anxiété. Je veux pas que Zéphyr soit dépressif parce qu'il a pas de père et juste deux mères. C'est normal et au contraire,

t'as deux mères, tu devrais te considérer comme chanceux. Je trouve que c'est quelque chose à amener ».

Les parents vont également souligner l'importance de ne pas présenter une famille nucléaire et de mettre l'accent sur la diversité familiale. Les propos de Nadège (hétéroparentale) vont dans le même sens. Selon cette participante, inclure ce thème dans *Passe-partout* permet de passer un message aux parents, avant les enfants. Dans son témoignage, elle mentionne que ce sont les parents qui « mettent des barrières et contribuent à l'homophobie ». La famille, telle que mentionnée précédemment, joue un rôle dans la socialisation de l'enfant. Dans ce cas-ci, l'exemple de Nadège illustre cette influence :

« *Madame Coucou*, je suis pour, mais... je pense que les enfants voient pas les différences. C'est plus les parents. Si l'enfant comprend que (en parlant de l'homophobie) : ah ! papa voit pas ça bien, maman voit pas ça bien, mais est-ce que c'est normal que moi je vois ça bien. Tsé. Je sais pas si tu me suis ? Ça peut peut-être biaiser la façon de penser de l'enfant dans son apprentissage. En même temps, faut en parler ! On est pu dans les années 80 ! C'est pu tabou là ».

Suivant cette logique, Carolanne (famille recomposée) voit en ce personnage une occasion d'aborder la diversité familiale :

« C'est sûr qu'en tant qu'enseignante au préscolaire, on le voit avec les enfants. Souvent, on fait des bricolages pour les parents et c'est très catégorisé : papa et maman. On commence à parler de co-parent mais ça devient compliqué [...]. À cet âge-là, ils ne comprennent pas vraiment pourquoi un ami à deux papas ou une maman, c'est pas clair pour eux ».

Ses propos tendent vers une certaine nuance selon sa position dans la société. Dans son rôle d'enseignante, elle y voit une occasion de faire référence à l'émission si elle doit faire une intervention en classe. À l'opposé, dans son rôle de mère (famille recomposée hétérosexuelle), elle mentionne ne pas aborder le sujet avec ses enfants, sauf s'ils lui posent la question un jour.

Au contraire, Ines (hétéroparentale), juge que sa fille de 3 ans est trop jeune pour comprendre les différents types d'institutions familiales. Elle réutilisera probablement les épisodes si sa fille lui pose des questions dans le futur. Cependant, plus tard dans l'entretien, cette participante mentionne que *Passe-partout* représente les différentes catégories de la société (en faisant référence aux institutions familiales). Selon elle, le contenu présenté dans l'émission peut être utile pour éduquer les parents afin de présenter aux enfants la diversité familiale.

Le témoignage de Magali (monoparentale) va dans le même sens, en soulignant que ce personnage est peut-être un peu trop précis pour la tranche d'âge visée « Je n'ai pas l'impression que ça les accroche beaucoup. Par contre, je pense que c'est un message un peu plus subliminal. [...] Qu'on

en parle aux jeunes enfants, ça j'ai aucun problème avec ça. C'est bin plus les parents qu'il faut éduquer que les enfants ». Amélie (hétéroparentale) à deux enfants de 3 ans et 5 ans, et soulève un « malaise » (dit tel quel par la participante) au contenu sur la diversité familiale : « Je ne pense pas que ça a sa place dans une émission pour jeunes. C'est pas une affaire de tout le monde. C'est du cas par cas et ça me touche pas. J'saurais pas quoi dire s'ils [ses enfants] me posent la question ». Dans ce cas-ci, on se questionne quant à la réussite de *Passe-partout* de conscientiser les parents sur la diversité familiale.

Magali se dit également avoir été surprise d'un personnage homosexuel dans l'émission : « j'ai fait le saut ! mais je trouve que c'est une bonne idée de la part des producteurs d'inclure une certaine diversité familiale, tout comme le personnage de *Mélo* ». En effet, une autre différence notée entre la première et la deuxième mouture de *Passe-partout* est la marionnette de *Mélo*. Passant d'une enfant à la peau blanche et issue d'une famille nucléaire, elle est maintenant d'origine asiatique et ses parents sont divorcés. *Mélo* permet d'expliquer pourquoi certaines familles sont séparées.

Lorsque le personnage de *Madame Coucou* est évoqué durant l'entretien, Magali met l'emphase première sur l'utilisation du personnage dans le quotidien (cuisiner du sucre à la crème, dessiner), en bref : « *Madame coucou* trouve des solutions et est toujours positive ». Un aspect intéressant soulevé par cette participante est l'usage de *Madame Coucou*, dans sa première mouture. Magali étant monoparentale, ce personnage permet d'entamer la conversation sur les différents types de famille et de nuancer la famille nucléaire, dite traditionnelle. Bien que Léo (son garçon) ait été mis en contact avec différents types de famille (un de ses amis de la garderie est en garde partagée et un autre a deux pères), cette situation lui permet de justifier que « Mathis a deux mamans et toi t'as juste une maman et pas de papa. C'est comme ça ». Ainsi, l'émission de *Passe-partout* occupe un rôle en tant que vecteur d'apprentissage sur les différents types de configurations familiales que l'on retrouve au Québec. Par ailleurs, l'enfant (et/ou le parent qui visionne l'émission) est éduqué quant à cette nouvelle réalité de transformation de la société actuelle.

4.3.2. Stéréotypes, rôles sexués, identification et normativité de genre : *Passe-partout* comme déconstruction sociale du genre

Dans cette logique d'un Québec en changement, *Passe-partout* a actualisé le contenu, les personnages et les représentations de la diversité de genre. Nous pourrions dire que *le genre n'est*

plus aussi genré. J'entends par là que les personnages ne sont plus étiquetés par les catégories « garçons » et « filles », associés aux stéréotypes « bleu » et « rose » tels que présentés dans les épisodes de la première génération. Dans la deuxième mouture, les créateurs ont dissocié ces stéréotypes culturels, sociaux, politiques et juridiques entre le sexe et le genre (Macé 2011) en n'attribuant pas de genre spécifique dans les jeux ou activités. Durant les entretiens, il est possible de relever deux opinions opposées quant à la question du genre de *Passe-partout*, soit un discours priorisant une catégorisation du genre (par exemple, les garçons sont en bleu et préfèrent les camions, les filles en rose et jouent à la poupée) et d'autres vont souligner cette dénaturalisation des identifications du genre (Macé 2011). Dans le quotidien, Ines (s'auto-identifie au genre féminin), Amélie (s'auto-identifie au genre féminin) et Magali (s'auto-identifie au genre féminin) présentent un discours que l'on peut qualifier de stéréotypant du genre et des rôles genres :

(Ines) « Je suis pas pour non plus d'enlever les stéréotypes. Ça a toujours été comme ça. Moi ma fille je l'habille en rose... pas tout le temps, mais je n'essaie pas de l'habiller en bleu ou en neutre. J'aime le rose et j'aime qu'elle s'habille en rose et comme une petite fille. De belles robes et tout ça. Je ne veux pas enlever ce stéréotype. [...]. Je veux dire, les filles c'est des filles et les garçons c'est des garçons, mais il y a des exceptions. Mais enlever ça pour faire plaisir à tout le monde, je sais pas, je suis pas très pour non plus ».

(Magali) « moi j'ai un garçon qui bouge beaucoup, un vrai petit gars. Tous les stéréotypes de petit gars-là, qui bouge... il aime ça jouer avec les camions. Quand je dis c'est un vrai gars... Des camions, des tracteurs, on en a à la tonne à la maison et ça traîne partout dans la maison ».

(Amélie) : « mon gars, c'est mon gars et ma fille, c'est ma fille. Quand j'achète des cadeaux à Noël, c'est sur que ça va être rose ou bleu. Cette année on a acheté une cuisinette à ma fille et des *rollerblades* à mon gars ».

Lors de l'entretien, Magali fait régulièrement référence à des termes tels que « mon gars c'est un vrai gars » ou encore que les garçons doivent être dynamiques (le besoin de courir et de bouger), ou encore qu'il aime des émissions de « gars » tel que *Chugginton*, un dessin animé mettant en scène des locomotives ; *le loup*, et « surtout les émissions de gars avec des moyens de transport ou des superhéros » (dit tel quel). Cette stéréotypisation du genre se reflète dans sa conception du « jeu typiquement masculin », en utilisant des jouets tels que les camions, les autos et les ambulances, des outils, bien qu'elle mentionne qu'il joue à « faire la vaisselle ou à manger ». Pour cette participante, le genre est divisé :

« Je ne l'ai jamais poussé vers des jouets de fille ou de garçons, mais naturellement, il est attiré par des jouets de gars, vraiment. C'est fou comment c'est ancré en nous et pourtant, j'ai une filleule que c'est les *barbies*, les *pouliches*, mais mon gars, c'est vraiment ancré jouets de petits gars ».

Amélie tient des propos intéressants quant à une certaine opposition dans les stéréotypes de genre. En abordant la socialisation par le jeu de son garçon, elle mentionne que : « Mathis, s't'un gars. C'est pas vrai qu'il va avoir une *Barbie* [rire]! Y va jouer avec des trucs de gars et va se déguiser en superhéros, pas en princesse [rire] ». La participante nuance ses propos en ce qui a trait au genre féminin : « Karine a un frère plus vieux, on a gardé ses jouets et elle joue avec. C'est pas moi qui va lui dire 'non, joue pas avec des camions ou des dinosaures', elle fait ce qu'elle veut ». Ce qui ressort de ce discours est la manière dont cette participante s'exprime à savoir que sa fille peut jouer avec des objets stéréotypés « filles ou garçon » alors que son garçon ne peut jouer qu'avec des jouets « associés » aux garçons. Ces usages langagiers et ces pratiques par les parents structurent et façonnent la socialisation de l'enfant en l'encourageant à perpétuer les stéréotypes de genre. En effet, si l'enfant intègre ces croyances et valeurs, que ce soit par imitation ou par imprégnation, il est possible d'interpréter que ses actions seront influencées. Dans ce cas-ci, on entend une forme de respect en ce qui a trait aux différences sexuelles et de genre.

Un autre exemple mentionné afin d'illustrer ces propos serait celui d'Ines. Dans le quotidien et par le jeu, Ines souligne que sa fille aime les jeux de rôles. Elle précise les princesses de *Disney* « *Anna* et *Elsa* » (tiré du film de *la Reine des neiges*) ou bien *le petit chaperon rouge*. Tout comme Ines, Nadège utilise des expressions stéréotypantes tels que sa fille qui aime « les vrais films de filles, toutes les princesses de *Disney* comme *la Reine des neiges* ». En ce qui a trait à l'émission, Ines constate que *Passe-Carreau* et *Passe-partout* sont habillées avec des robes et dans un épisode, ce sont les filles qui se déguisaient. Pour elle, sa fille ne remarque pas nécessairement la différence dans la préférence de genre. Elle utilise comme exemple un anniversaire auquel elle a assisté et où il y avait plusieurs enfants. Un garçon portait une robe et Noémie (fille d'Ines) ne l'a pas mentionné ou fait de commentaires. Cependant, certains parents l'ont remarqué et ont émis quelques commentaires (qui semblent être négatifs selon l'interprétation que nous pouvons faire du témoignage de la participante).

Dans une autre perspective, Max (s'auto-identifie non-binaire) et Sophie (s'auto-identifie au genre féminin) sont sensibles à l'identification de genre et les rôles genrés propres à la société occidentale. Max soulève un point intéressant en mentionnant l'épisode intitulé *Les vêtements* où *Pruneau* cherche un chandail mauve qu'il désire porter et le grand-père répond que c'est un chandail de fille par sa couleur. *Pruneau* lui réplique que les couleurs, c'est pour tout le monde.

Carolanne utilise l'émission dans le cadre de son travail (enseignante au préscolaire) : « j'aime faire référence à *Passe-partout* parce qu'il n'y a pas de catégories de sexe ». Elle ajoute que les enfants peuvent s'identifier aux personnages « jouer à tous les jeux, pas juste ceux réservés aux filles ». L'émission participe à une déconstruction des catégories de genre sexués « garçon » ou « fille » en privilégiant la neutralité.

Dans la société québécoise actuelle, principalement dans *Passe-partout*, il est possible de constater qu'un certain effort de *désocialisation différenciée* (Lahire 2001) oriente la réception des spectateurs de *Passe-partout*. En effet, par l'inclusion de personnages ou d'éléments qui vont *déstéréotyper* l'opposition masculin/féminin par la télévision, agent de socialisation secondaire, l'enfant sera amené à comprendre le monde social qui l'entoure par cette perspective de déconstruction du genre. Dans la première mouture de *Passe-partout*, les personnages sont stéréotypés. À titre d'exemple, *Passe-Montagne* aura une tendance à jouer avec des camions, aller à la ferme de *Fardoche* ou aider dans les travaux manuels (souvent extérieurs), tandis que *Passe-Partout* et *Passe-Carreau* (protagonistes féminins) sont associés aux tâches ménagères, à la cuisine ou encore aux poupées.

Tout comme Lahire (2016) le mentionne, les enfants issus des sociétés contemporaines (donc actuelles) sont confrontés à plusieurs situations disparates par les agents de socialisation auxquels ils ont accès (famille, école, groupes d'amis, médias, etc.). Trois participantes ont soulevé un point intéressant dans la culture, soit la dichotomie entre l'allaitement et le biberon. En effet, le discours des familles et des médias peut être contradictoire. Dans cette idée du genre, Joséphine (originaire du Chili) soulève un point intéressant lors de l'entretien, soit le regard de la société québécoise sur l'allaitement. Selon elle, « l'association bébé biberon, c'est très québécois ou Nord-Américain. C'est transmis en force et si Marie n'avait pas écouté *Passe-partout*, elle n'aurait pas fait cette association-là ». Selon son témoignage, l'opposition allaitement/biberon serait culturellement québécoise :

« Peu importe les choix, biberon ou allaitement, il n'y a pas de problème, mais c'est que c'est tellement ancré dans les valeurs, dans les esprits.... Ma mère ne penserait jamais faire ça avec son bébé et de l'autre côté, c'est un deuil parce que c'est tellement ancré dans la culture, c'est une culture bio médicale, l'influence des pharmaceutiques, et tout ça, on peut faire tellement d'hypothèses là-dessus, mais cette association-là que le bébé a besoin du biberon, c'est très québécois »

Avant que Marie (fille de Joséphine, 3 ans) écoute *Passe-partout*, dans un jeu de rôle où elle interprète une mère, elle avait le réflexe de faire semblant de donner le sein à sa poupée. Après le visionnement de quelques épisodes dans lequel des enfants jouent avec des poupées et des biberons, elle a changé sa pratique, imitant maintenant une mère qui nourrit son bébé au biberon. Durant le processus de socialisation primaire, l'enfant imite son entourage par observation et reproduit ses constats par le jeu de rôle, l'imitation devenant alors un mécanisme de socialisation (Angers 2017). Ainsi, Marie reproduit le comportement vu par sa mère et son entourage en portant le bébé à son sein et intègre par la suite ce qui est démontré dans les épisodes, soit en donnant le biberon. La télévision devient alors un agent de socialisation important dans sa compréhension de la culture qui l'entoure. D'ailleurs, Joséphine émet plusieurs comparaisons entre la culture « d'Amérique latine et québécoise » (pour reprendre la terminologie employée) dans laquelle elle effectue une comparaison du caractère « tabou » de l'allaitement en public.

« Au Chili, il y a une eu institutionnalisation des naissances, une mise en place de la préparation des biberons et une influence de l'industrie pharmaceutique, mais on essaie de reconstruire tout ça. Mais aussi, au Chili, le contexte est différent. Premièrement, les gens qui pouvaient se permettre d'avoir de la préparation pour nourrissons, c'était les femmes plus aisées. Il y a toute la question de culture, de la classe sociale, par rapport l'allaitement. Au Chili, il y a eu des périodes où les gens avaient de la difficulté à s'approvisionner faque tsé, l'allaitement c'est la seule chose qu'ils avaient pour le bébé et s'ils voulaient la préparation et qu'ils arrêtaient d'allaiter, leur bébé pouvait mourir... le contexte n'est pas le même. Dans les communautés autochtones aussi, au Canada, c'est très important que les femmes allaitent parce que des fois elles ont des difficultés à avoir de l'eau potable faque ça n'a pas le même impact. Quand on dit que c'est vraiment la meilleure affaire, c'est parce que ton lait maternel, t'as pas besoin de le stériliser ou d'avoir de l'eau potable. Ça a pas le même impact ici dans mon quartier que dans une communauté autochtone. Il y aurait un travail, une révision à faire par rapport à cette question-là dans *Passe-partout*, de normaliser cette question-là. C'est des questions qui sont propres à l'enfance... je pense que c'est là qu'il faut que ça se fasse, de 0 à 6 ans pour que ces images-là soient normales. Au Québec, il faut que tu te caches pour allaiter. Il faut que tu ailles dans des salles d'allaitement ».

Elle utilise également l'exemple d'une amie libanaise où allaiter dans un endroit public au Liban est de l'ordre du naturel contrairement aux pratiques québécoises où plusieurs salles réservées à l'allaitement sont mises à disposition dans les endroits publics. Ainsi, à la suite de cette imitation, Marie a pour réflexe de mettre la poupée vers son sein lors de jeux de rôle où elle incarne une mère allaitante. Selon Joséphine, l'appropriation du biberon vient plutôt d'un apprentissage par *Passe-partout*, et probablement de la garderie par imitation des autres enfants.

Cet apprentissage par le rôle, documenté dans les recherches de Mead et Cooley (Denis et al.2019), démontre que l'enfant joue selon l'image et la compréhension qu'il se fait de la société qui l'entoure, principalement dans l'apprentissage des rôles sociaux. Dans une première phase, la préparation, l'enfant imitera par observation le comportement de différents agents de socialisation (par exemple les parents, la fratrie, les amies ou encore les médias). Nadège le démontre ici: « Quand elle joue, elle (Coralie) prend soin de ses toutous, elle prend soin de son bébé, elle couche son bébé, elle lui donne son biberon. J'ai pas allaité faque elle a eu le réflexe de donner le biberon ». Cet exemple démontre le processus de socialisation latente par la famille, dans lequel l'enfant intériorise les normes et pratiques culturelles, telles que les parents le démontrent (par imitation).

Par la suite, lors de la deuxième phase, l'enfant intègre ses observations et construit sa propre compréhension des différents rôles sociaux, ainsi que les comportements attendus. Dans ce cas-ci, l'enfant comprend et adopte les pratiques de la culture qui l'entoure, comme il est possible de le voir avec l'exemple de l'allaitement.

Enfin, dans la phase de l'interprétation, l'enfant est en mesure de comprendre la différenciation entre les rapports (et rôles) sociaux, mais également de les classer. Cependant, la cohérence de ces actions (et de ses apprentissages) doit être en cohérence avec les principes de socialisation auxquels l'enfant a été soumis (Lahire 2016). Dans ce que l'on pourrait, qualifier de *l'entre-deux*, soit la *superposition* des institutions primaires et secondaires (pour reprendre l'expression de Lahire), l'action et l'intégration socialisatrice de l'enfant peut être perturbée lors de différences d'opinions. À titre d'exemple, nous pourrions reprendre l'exemple de l'allaitement. Dans les cas présentés ci-dessus, on y voit une différence entre le témoignage des parents et le discours médiatiques à travers laquelle l'enfant doit comprendre les différences sociales (ou la pluralité des actions). Ces interprétations des rôles sociaux que les enfants sont amenés à jouer et l'intégration des stéréotypes de genre vont contribuer dans le développement de son identité. Les catégories de sexe et de genre sont des constructions sociales basées sur des catégories biologiques, naître fille ou garçon. Cependant, cette catégorisation amène vers un traitement social différencié (Lahire 2001) à travers lequel l'enfant intègre ces différences par sa socialisation à la société et oriente ses actions.

Ces exemples permettent d'orienter ma recherche sur l'identification de l'enfant dans un contexte d'incorporation de comportements sexués. Mes résultats démontrent que les enfants de sexe

féminin vont avoir une tendance à s'identifier à la marionnette *Cannelle* ou mentionner préférer la protagoniste *Passe-Carreau*. À l'opposé, les enfants de sexe masculin vont préférer le personnage de *Fardoche* et de *Passe-Montagne*, ou feront référence à la marionnette *Pruneau*. Ces intégrations de pratiques par les enfants est le résultat d'un processus de socialisation par les familles, les pairs, notamment par l'imitation au quotidien et les enseignements transmis, mais également par une diffusion de normes culturelles diffusées par les médias (Lahire 2001) — dans le cas présent, de la télévision.

4.4. Industrie de consommation et produits dérivés

Un dernier point intéressant que j'ai constaté durant l'entretien est l'industrie de consommation via l'émission de *Passe-partout*. Les participantes de cette étude possèdent des compléments de l'émission. À titre d'exemple, nous pouvons mentionner les pyjamas à l'effigie des costumes des trois protagonistes (*Passe-Partout*, *Passe-Carreau* et *Passe-Montagne*), les disques des comptines présentées dans l'émission, les casse-têtes, des jeux de société, des figurines, des livres ou encore des images à colorier. De cette perspective, nous constatons le rôle des médias (télévision) dans l'industrie et la société de consommation. Par ailleurs, le personnage d'*Alakazou*, auparavant présenté dans une télévision, est visionné par *Cannelle* et *Pruneau* par l'usage d'une tablette, incitant ainsi les enfants à en faire usage. Par ailleurs, l'émission propose d'écouter les épisodes intégraux ou des capsules ciblées sur le site de Télé-Québec ainsi qu'une application complémentaire disponible sur *AppStore* et *GooglePlay*, qui fonctionne uniquement sur une tablette ou un cellulaire.

4.5. Synthèse du chapitre

L'interprétation des témoignages des parents va démontrer que l'émission *Passe-partout* intervient comme agent socialisateur auprès des enfants quant à la représentation de la diversité ethnoculturelle et racisée. La famille et la télévision – par le biais de *Passe-partout* – sont significatifs dans l'intériorisation de la culture, des normes et des valeurs de la société québécoise de l'enfant par la socialisation latente. La télévision est un *miroir de la société* (Fortier et Pizzaro Noël 2018) qui présente les rapports entre les différents groupes et aborde des contenus de la société actuelle. L'interprétation des huit entretiens retenus démontre le rapport mitigé des participantes

au regard de ces différents thèmes : la diversité ethnique, la notion de culture, les configurations familiales et la diversité de genre ainsi que les rôles sexués.

En tant qu'agent socialisateur, mes résultats permettent de démontrer l'usage que font les parents de *Passe-partout* auprès de leurs enfants. Tout d'abord, selon les témoignages recueillis, la télévision semble occuper une place significative ou symbolique au sein des familles. Certains parents (Max, Sophie et Joséphine) vont utiliser la télévision comme « toile de fond », un premier usage dans lequel la télévision est allumée, mais n'est pas regardée. La place de la télévision a pour fonction d'attirer l'attention. Ensuite, certains parents vont faire usage de la télévision à travers les interactions sociales par le biais de la conversation. On entend ici que la télévision, plus précisément l'émission de *Passe-partout*, devient un outil de socialisation pour l'enfant dans le sens où ce sont les interactions entre l'enfant et les protagonistes qui sont favorisées. Léo (3 ans) et Coralie (4 ans) vont avoir une tendance à participer aux échanges tandis que Noémie (4 ans), Zéphyr (2 ans) et Marie (3 ans) seront plus passifs. Dans cet usage, des participantes identifient *Passe-partout* comme un moment vécu en famille, c'est-à-dire qu'un moment est planifié dans la routine où les parents et les enfants vont choisir un moment pour regarder l'émission ensemble. Enfin, *Passe-partout* est utilisé dans les apprentissages de l'enfant lors du quotidien par toutes les participantes dans une perspective pédagogique. Certains exemples sont repris tels que les épisodes sur le brossage de dents ou les visites chez différents spécialistes. Des parents vont utiliser les activités proposées comme jeu avec leurs enfants tel que les activités bricolages ou sportives.

L'enfant incorpore les éléments de la culture par les expériences sociales. Dans un premier temps, ces interactions se réalisent selon un milieu homogène, tel que la famille, puis hétérogène par les pairs et l'école (dans ce cas-ci, la fréquentation de milieu familial, garderie ou CPE). L'endroit où évolue l'enfant influence sa représentation de la diversité (milieu de résidence, fréquentation de garderie, amis, etc.). Le milieu social intervient dans la compréhension des enfants et leur rapport à l'ethnicité, qu'ils soient issus de milieux homogènes Zéphyr (2 ans), Léo (3 ans), Karine (3 ans), Noémie (4 ans) ou de milieux hétérogènes, Marie (3 ans), Coralie (4 ans).

Les résultats vont démontrer un regard croisé des parents quant à la place de la diversité ethnique dans *Passe-partout*. Toutes les participantes vont utiliser l'émission afin d'ouvrir la discussion et sensibiliser sur la diversité ethnique. Cependant, il y a un décalage entre les participantes issues de l'immigration et non-immigrantes quant à la perception de l'ouverture sur la diversité. Une

première perspective est l'usage de *Passe-partout* par les parents afin de répondre aux questions de leurs enfants et expliquer ce qu'est la diversité ethnique. C'est le cas de Nadège (métis d'origine haïtienne et Innue²¹), Joséphine (d'origine chilienne), Ines (d'origine algérienne) vont utiliser. Une deuxième perspective vise les discours des participantes natives du Québec (Amélie, Magali, Max et Sophie) quant à la représentation de cette diversité. L'interprétation de ces témoignages soulève un non-dit qui réfère à des propos relevant d'une invisibilisation du racisme (ou racisme caché). Selon cette conception, les participantes utilisent *Passe-partout* pour ouvrir la discussion en se concentrant sur certains marqueurs tels que la couleur de peau, la consonnance d'un prénom ou le type de cheveux).

Bien qu'il y ait eu un ajout de représentant de la diversité ethnique dans *Passe-partout*, selon les participantes, il manque une « histoire » derrière les personnages qui permettrait de situer le contexte de l'immigration (par exemple). D'une part, les efforts de la production à inclure une diversité représentative du Québec 2022 sont réalistes selon certaines participantes : Ines (d'origine algérienne), Nadège (métis d'origine haïtienne et Innue) Max (native du Québec) et Sophie (native du Québec). D'autre part, certaines vont souligner le manque de profondeur et la mise en scène d'une diversité de manière superficielle : Joséphine (d'origine chilienne) et Magali (native du Québec). Cette superficialité poursuit la stéréotypisation et la catégorisation raciale dans les interactions sociales et également dans la construction sociale. Ce qui est intéressant à soulever de ces deux perspectives est qu'il n'y a pas de différenciation quant à l'opposition de ces opinions. En effet, les types de témoignages ne sont pas influencés par le statut d'immigrant ou non-immigrant.

L'interprétation des résultats démontre le sens que les parents donnent de la représentation du genre et des rôles sexués dans *Passe-partout*. Au regard des transformations dans les configurations familiales, l'émission de *Passe-partout* a ajusté certains éléments entre la première et la deuxième mouture afin de représenter la société actuelle. À titre d'exemple, l'ajout d'un personnage reflétant l'homoparentalité est porteur d'un message de respect et d'acceptation de la différence dans l'identité de genre et de l'institution de la famille. Deux témoignages s'opposent : d'une part, les parents mentionnent que ces références aux institutions familiales vont permettre de diminuer la différenciation entre le type de famille dite traditionnelle (nucléaire) des autres types de famille :

²¹ La précision de l'origine des Premières Nations de cette participante est mentionnée à des fins informatives. En aucun cas cette mention ne suggère à un statut de personne immigrante.

par la socialisation auprès des enfants Max (famille homoparentale), Sophie (famille homoparentale), Nadège (famille hétéroparentale) et Magali (monoparentale). D'autre part, certaines participantes vont juger leur enfant trop jeune pour aborder ce type de conversation : Carolanne (famille recomposée hétéroparentale), Ines (famille hétéroparentale), Amélie (famille hétéroparentale). Par ailleurs, les résultats permettent d'entrevoir que l'ouverture face à l'identification de genre et des rôles sexués est mis en avant plan dans *Passe-partout*. L'émission contribue à une déconstruction du genre et une désocialisation différenciée (Lahire 2001).

Au regard de ces interprétations des témoignages, les résultats démontrent que *Passe-partout* s'est adapté à la société actuelle en effectuant des changements significatifs (progressistes) entre la première et la deuxième mouture. Notamment, on y voit l'intégration de personnage représentant la diversité racisée, que ce soit par les personnages et les marionnettes. Certains épisodes vont aborder les différentes cultures afin de présenter certains pays *déstéréotypée*. Les caractéristiques qui font que la culture québécoise soit bien représentée et contribue, d'une part à l'apprentissage des enfants (immigrants et non-immigrants) de l'environnement qui les entoure et d'autre part, contribue à titre de ressource à l'intégration des parents et enfants immigrants à la société d'accueil. Bien que la représentation de la diversité ethnoculturelle et racisée dans *Passe-partout* soit mitigée, les résultats permettent d'observer que, de manière générale, l'inclusion de la diversité ethnique et de genre permet une ouverture à la conversation entre les parents et les enfants.

5. Conclusion

Le sujet de *Passe-partout* m'interpelle étant moi-même une enfant qui a été marquée par ces personnages durant mon enfance, surtout par l'énergie que dégageait *Cannelle*. La mouture de 2019 a éveillé une curiosité et c'est sur ce sujet que j'ai travaillé lors de mon baccalauréat. J'avais également quelques attentes et aprioris. Une nouvelle génération de *Passe-partout* pourrait-elle être aussi mémorable que l'originale ? Devant l'omniprésence des émissions jeunesse américaines présentées sur des plateformes de visionnement numériques, je me suis questionnée sur la relation qu'entretiennent les enfants de moins de 5 ans avec le contenu médiatique télévisuel qui leur est destiné. C'est ainsi que j'ai désiré poursuivre mes études supérieures afin d'approfondir mes connaissances et également, de contribuer à la littérature sur l'émission *Passe-partout*. Étant nouvellement maman, c'est en chantant les comptines de *Passe-partout* à mon fils durant la routine quotidienne que j'ai compris l'usage de l'émission, notamment à l'heure du bain ou dans la routine du soir.

Cette étude a été réalisée afin d'explorer les effets structurants de *Passe-partout* dans la socialisation des enfants quant à la représentation ethnoculturelle et racisée de la société québécoise dans laquelle ils évoluent par le regard des parents natifs du Québec et issus de l'immigration. En effectuant une revue de littérature, il me semblait que peu de recherches s'intéressent aux émissions du Québec, principalement celles adressées aux enfants. Étant québécoise, dans une société où les émissions américaines sont présentes dans le quotidien par le biais d'applications, j'accorde de l'importance à la transmission de pratiques propres au Québec. J'ai tout d'abord poursuivi l'objectif de documenter les représentations des parents issus de l'immigration quant à la place de la diversité ethnoculturelle et racisée dans *Passe-partout*. Ensuite, j'ai démontré comment cette représentation s'articule dans l'usage de *Passe-partout* en tant qu'émission ayant une portée éducative. J'ai croisé les représentations des parents natifs du Québec et issus de l'immigration sur la diversité et enfin, j'ai interprété le sens que les parents donnent de la représentation du genre et des rôles sexués dans *Passe-partout*. Pour répondre à mes objectifs de recherche, j'ai employé une méthodologie qualitative opérationnalisée par la méthode des entretiens semi-dirigés, cette enquête interprète les témoignages de huit parents quant à leur perception sur les usages de *Passe-partout*. Dans ce

contexte, mon terrain de recherche est limité, fondé selon une démarche semi-inductive (Anadón et Guillemette 2007).

Dans une perspective de poursuivre cette étude, effectuer un sondage permettrait de pallier cette limite de corpus, d'obtenir des données statistiques plus précises quant à l'usage de la télévision ainsi que les croyances et opinions véhiculées par différents parents. Ici, je propose une liste d'éléments qui contribueraient à approfondir cette recherche. À titre d'exemple, de tels questionnaires préciseraient la recherche quant aux usages de l'émission (temps d'écoute, durée des émissions, type de contenu), à la perception des répondants selon une échelle de satisfaction. Par ailleurs, les répondants ont la possibilité de répondre au moment qui leur convient, ce qui est moins contraignant qu'un rendez-vous planifier pour un entretien. Enfin, un plus grand nombre de corpus serait ciblé par la méthode de recherche de participant. En ce sens, j'entends surtout les plateformes des réseaux sociaux ou encore par le contact des parents fréquentant certaines garderies.

Enfin, il faut souligner que les entretiens ont été réalisés au cours de la période de confinement durant la pandémie (soit de mars 2020 à mai 2020), ce qui peut colorer certaines interprétations. En effet, les participantes ont démontré une augmentation dans l'usage de la télévision (et de l'écoute de *Passe-partout*), mais également certains changements dans la socialisation. Certains enfants ont peu fréquenté la garderie et peu effectué des activités extérieures, réduisant ainsi la possibilité de socialiser. Mon étude a observé que tous les témoignages s'accordent pour dire que *Passe-partout* est un médiateur qui facilite la conversation et amène une ouverture sur divers enjeux de la part des parents aux enfants. J'entends ici, d'une part l'ethnicité et de l'autre part, la diversité dans l'identification de genre et une différenciation des rôles sexués. Ces interprétations ont été peu évoquées dans les recherches antérieures qui portent sur les émissions québécoises.

Les résultats de mon étude vont dans le même sens que Pasquier (2006) qui étudie la spatialisation des usages familiaux de l'écran en milieu rural auprès des cellules familiales en démontrant que la télévision occupe une place significative au sein des foyers des familles participantes. Son interprétation quant aux formes de socialisation par les interactions entre les personnages s'applique à *Passe-partout*. C'est ce que la chercheuse désigne par des *scènes sociales*. Pour aller plus loin, certains usages sont à des fins de *gardiennage*, afin d'entretenir l'attention de l'enfant alors que pour d'autres, il s'agit d'un moment en famille ou propice aux apprentissages. Dans tous

les cas, une forme de socialisation s'opère par les interactions entre les personnages de *Passe-partout* et les enfants. Mon étude est différente puisque Pasquier s'intéresse au public adolescent et cette présente recherche se concentre sur les enfants de 4 ans.

Les résultats de mon étude observent que *Passe-partout* a plusieurs usages dans l'apprentissage linguistique. Un de ceux-ci est utilisé à des visées de perfectionnement de la langue française auprès des enfants et des parents, dont la langue première n'est pas le français ou le dialecte québécois. Ines, d'origine algérienne, a pour langue d'usage l'arabe et le français dit algérien (par la participante, tout comme Joséphine qui a pour langue d'usage l'espagnol comme langue première et l'espagnol en langue seconde. Pour ces deux participantes, l'émission va contribuer à l'apprentissage des mots culturels propres au Québec. En s'adressant aux enfants, le langage de *Passe-partout* est orienté vers le familier plutôt que le littéraire, facilitant ainsi aux enfants l'apprentissage de la langue courante. C'est également une occasion de s'initier à la *culture québécoise*, je parle ici des pratiques, coutumes et langage propre du Québec mentionnées par les participantes. *Passe-partout* devient, par ce fait même, un vecteur de transmission culturelle.

Il est devenu évident lors de ma collecte de données et l'écoute des deux moutures de *Passe-partout*, d'observer que les producteurs de 2019 ont transformé l'image originale de l'émission. D'ailleurs, certaines participantes ont souligné ces écarts de la première mouture : les marionnettes représentant la diversité ethnique et familiale ; la présentation stéréotypée des Peuples des Premières Nations et la catégorisation de genre. La nouvelle mouture reprend des épisodes complets, segments et comptines de l'émission mère en les adaptant à la société actuelle. Au regard de mon interprétation des témoignages, mes résultats démontrent que *Passe-partout* a apporté des changements significatifs entre la première et la deuxième mouture afin de s'adapter à la société actuelle. À ce jour, la présentation d'éléments reflétant la culture québécoise dans *Passe-partout* contribue à l'appropriation des enfants (caucasiens et immigrants) de leur environnement social. En s'intéressant au contenu de l'émission, les résultats démontrent une opinion mitigée des participantes quant à la représentation de la diversité ethnoculturelle. Les résultats des observations de Macé (2009) quant à la mesure et l'interprétation de la notion de reflet de la diversité des origines dans les programmes télévisés français, présentent la question des stéréotypes et de la diversité à la télévision d'un point de vue qualitatif. Mon interprétation des témoignages va dans le même sens. En s'interrogeant sur la représentativité de la diversité ethnoculturelle et racisée dans

l'émission, le croisement des témoignages des parents natifs du Québec et immigrant permet d'observer la réception de la diversité auprès des deux groupes. Certaines participantes auront pour dire que la diversité est bien représentée et reflète le Québec d'aujourd'hui. D'autres vont souligner une présence superficielle de la diversité. On entend ici que selon ces témoignages, il y aurait matière à approfondir les histoires derrière les personnages représentant l'ethnicité. Au cours de mon interprétation des résultats, j'ai également relevé que certains discours soulevaient une certaine catégorisation fondée sur des marqueurs sociaux d'ethnoracisation (Macé 2013). À titre d'exemple, lorsque j'abordais la diversité ethnique dans l'émission, toutes les participantes ont mentionné le personnage de *Fardoche*, interprété par Widemir Normil, originaire de Port-au-Prince. Cette référence à l'acteur n'est pas justifiée selon une contextualisation des producteurs, tels que la marionnette *Kiwi* ou *Mélo die* qui ont une histoire. Dans l'émission, il est mentionné que *Kiwi* est originaire des Antilles et *Mélo die* du Vietnam. Cela sous-tend à une construction sociale de marqueurs de différenciations, principalement par la couleur de peau, accentuant le caractère du « nous » et du « eux ». L'originalité de mon étude repose sur l'application de ces marqueurs dans un contexte d'émissions jeunesse en se concentrant sur la représentation de la diversité ethnique.

Bien que les entretiens n'aient pas abordé les classes sociales spécifiquement, il serait pertinent d'approfondir une réflexion sur les inégalités que subissent les enfants issus de différentes classes sociales en ce qui a trait au capital économique et au capital culturel. Lahire (2020) démontre que les activités culturelles telles que la fréquentation de bibliothèques ou de salles de théâtre et de concerts, contribuent à l'intériorisation des codes culturels. Ainsi, posséder un capital culturel, pour reprendre Bourdieu, plus riche, contribue à l'adaptation en milieu scolaire dans les attitudes et les comportements chez les enfants, notamment par l'acquisition de connaissances. Dans mon étude, le volet de la culture a été souligné (et défini) par les participantes lors des entretiens. Les résultats de Cole et Lee (2016) s'apparentent à ceux de cette présente recherche. *Passe-partout* et *Sesame Street* représentent la culture locale du pays dans lequel l'émission est présentée. À titre d'exemple, la « pomme » du Québec versus la « mangue » du Chili a été mentionnée par les participantes. Cette interprétation se concentre sur l'usage de *Passe-partout*, mais il serait intéressant d'approfondir notre réflexion en effectuant une étude longitudinale de ces enfants lors de leur entrée en maternelle afin de comprendre si la socialisation de la famille et de *Passe-partout* (ainsi que les effets du confinement) a une influence sur la performance scolaire. En d'autres termes, il s'agit d'évaluer si l'acquisition de codes symboliques dans le capital culturel de l'enfant, lors de son processus de

socialisation, contribue aux inégalités scolaires et aux performances de l'enfant dans le milieu de l'éducation. Lahire (2020) constate lors d'une enquête effectuée en 2019 que les parents issus de classe moyenne et supérieure initient les enfants en bas âge à la culture (par le biais d'activités) ainsi qu'à l'exposition de langues étrangères (principalement l'anglais). Il est donc possible de supposer que les enfants d'Ines (d'origine algérienne) et de Magali auront plus de facilité en milieu scolaire, par leur statut socioéconomique moyen-supérieur (selon leurs dires) et l'importance que ces participantes accordent à la l'apprentissage des langues.

À ce jour, l'intégration des enfants dans une société pluriculturelle se fait essentiellement par les agents de socialisation de la famille et, de plus en plus par la télévision. Mon étude démontre l'importance d'étudier les émissions jeunesse québécoises sous une perspective sociologique. Dans une société marquée par une grande diversité ethnoculturelle, mon étude met en évidence le rôle des pratiques parentales en ce qui concerne d'abord l'usage de la télévision et des émissions jeunesse dans l'expérience sociale de l'enfant. Ensuite, le rôle de *Passe-partout* dans la représentation de la diversité ethnoculturelle et racisée, par le biais de l'ethnicité, des transformations des institutions familiales, de la question du genre et des rôles sexués.

Devant l'exposition aux médias et la présence du contenu médiatique actuel, il n'en demeure pas moins que l'angle sociologique des émissions pédagogiques jeunesse demeure peu étudié. Du point de vue personnel et au regard de mes résultats, il est évident pour moi que mon fils écoutera les épisodes de *Passe-partout*, s'il le désire bien évidemment ! peut-être fera-t-il partie de la génération *Passe-partout 2.0*, qui sait ?

Références bibliographiques

- Anadón, M., & Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive? *Recherches qualitatives*, 5, 26-37.
- Andrew, M. M., Bakhshaei, M., & Ledent, J. (2013). Le processus migratoire et les caractéristiques linguistiques. *Centre d'études ethniques des universités montréalaises*, novembre 2013, 7.
- Angers, M. (2021). *Se connaître autrement grâce à la sociologie : Initiation aux rapports individus et société* (4^e éd.). Fides Éducation.
- Bandeira de Mello, R., & Garreau, L. (2011). L'utilisation d'Atlas.ti pour améliorer les recherches dans le cadre de la Méthode de la Théorisation Enracinée (MTE) : Panacée ou mirage? *Recherches qualitatives*, 30(2), 175-202.
- Berger, P., & Luckmann, T. (2018). Introduction. Le problème de la sociologie de la connaissance. Dans *La Construction sociale de la réalité* (p. 39-64). Armand Colin. <https://www.cairn.info/la-construction-sociale-de-la-realite--9782200621902-p-39.htm>
- Bertaux, D. (2016). *Le récit de vie* (4^e éd.). Armand Colin.
- Berthiaume, D. (1992). *Étude des relations dyadiques parent-enfant telles que présentées par les marionnettes de la série télévisée éducative « Passe-Partout »* [Mémoire présenté à la faculté d'éducation, Sherbrooke]. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/9959>
- bibliothèque et archives nationales du Québec. (2014). *Le rapport parent* (N° 94; p. 35). Bibliothèque et archives nationales du Québec.
- Bilge, S., & Forcier, M. (2017). La racialisation. *Ligue des droits et libertés*, 35(2), 13-14. <https://liguedesdroits.ca/la-racialisation/>
- Bock-Côté, M. (2019, mars 2). *Les obsédés de la race et Passe-Partout*. <https://www.journaldemontreal.com/2019/03/02/les-obsedes-de-la-race-et-passe-partout>
- Boulianne, A., & Guibault, J.-P. (2011). *Vivez-vous dans un quartier riche ou pauvre à Montréal? La réponse en cartes*. ICI Radio-Canada.ca. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelles/special/2016/5/carte-revenu-moyen-riches-pauvres-montreal/index.html>
- Bruneel, E. (2020). Rendre les écrans « plus colorés » : Le paradoxe du manque de visibilité médiatique des « minorités visibles ». *Effeuillage*, 9(1), 20-24. <https://www.cairn.info/revue-effeuillage-2020-1-page-20.htm>
- Bruno, J., Lafontaine, D., & Lévesque, B. (1985). *Consommation des mass médias, régions et classes sociales*. Université du Québec à Rimouski.
- Butler, J. (2010). Simplement culturel ? Dans B. Marrec (Trad.), *Les rapports sociaux de sexe* (p. 168-183). Presses Universitaires de France; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/puf.colle.2010.01.0168>

- Calvet, D. (1980). *Approche pédagogique d'une série télévisuelle (Passe-partout) auprès des jeunes enfants ayant des troubles graves d'apprentissage en vue de favoriser l'expression verbale du souvenir*. [Mémoire]. Sherbrooke.
- Cauchon, P. (2007). *Passe-Partout : les dessous de l'enchantement*. <https://www.ledevoir.com/lire/163896/essai-passe-partout-les-dessous-de-l-enchantement>
- Cibois, P. (2003). Les abonnés du théâtre : Un public hétérogène. Dans *Regards croisés sur les pratiques culturelles* (p. 169-187). Ministère de la Culture - DEPS. <https://doi.org/10.3917/deps.donna.2003.01.0169>
- Corbo, C. (2004). Les origines de la Commission Parent. *Bulletin d'histoire politique*, 12(2), 24-32. <https://doi.org/10.7202/1060686ar>
- Coulangeon, P. (2010). II. Une pratique dominante : La télévision. Dans *Sociologie des pratiques culturelles* (p. 11-32). LaDécouverte. <https://www.cairn.info/sociologie-des-pratiques-culturelles--9782707164988-page-11.htm>
- Cuko, K., & Amireault, V. (2020). « Vivre » la société d'accueil : Le rôle de l'apprentissage informel du français langue seconde dans le processus d'intégration des immigrants au Québec. *Journal of international Mobility*, 8(1), 167-181. <https://doi.org/10.3917/jim.008.0167>
- Demazière, D., & Samuel, O. (2010). Inscrire les parcours individuels dans leurs contextes. *Temporalités. Revue de sciences sociales et humaines*, 11, Art. 11. <https://journals.openedition.org/temporalites/1167>
- Denis, C., Millette, G., & Vekeman-Julien, I. (2019). Chapitre 4. La socialisation de l'individu. Dans *Individu et société* (6^e éd., p. 324). Chenelière éducation.
- Des Rosiers, A. (2002). *La représentation institutionnelle de l'identité dans les séries éducatives québécoises Passe-Partout et Cornemuse*. Université de Montréal.
- Descheneau-Guay, A. (2007). Les séries jeunesse et les stéréotypes sexuels : La récupération de l'idée d'émancipation et l'émergence d'une culture du consensus. *Recherches féministes*, 19(2), 143-154. <https://doi.org/10.7202/014846ar>
- Desmarais, D. (2016). L'approche (auto)biographique : Finalités plurielles. Enjeux actuels. Dans *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données*. (6^e éd., p. 365-398). Presses de l'Université du Québec.
- Duru-Bellat, M. (2011). *La diversité : Esquisse de critique sociologique*. <https://hal-sciencespo.archives-ouvertes.fr/hal-00972952>
- Duru-Bellat, M. (2016). À l'école du genre. *Enfances & Psy*, 69(1), 90-100. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/ep.069.0090>
- F.Cole, C., & H.Lee, J. (2016). *The Sesame effect. The global impact of the longest street in the world*. Routledge.
- Fonds Égale Canada pour les droits de la personne. (s. d.). *Termes et concepts*. 54.
- Gagnon, A. J. (2019). *Passe-Partout*. L'Encyclopédie Canadienne. <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/passe-partout>

- Gagnon-Paradis, I. (2019, février 26). « Passe-partout » passe le test. *La Presse+*.
https://plus.lapresse.ca/screens/3576f759-b7d6-4979-b117-6c96cc25cbe0|_0.html
- Gouvernement du Canada. (2021, janvier 1). *Lois codifiées, Loi sur l'équité en matière d'emploi*. Loi sur l'équité en matière d'emploi. <https://lois-laws.justice.gc.ca/fra/lois/e-5.401/page-1.html#h-209726>
- Concernant une déclaration d'urgence sanitaire conformément à l'article 118 de la Loi sur la santé publique, n° 177-2020 (2020). <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/sante-services-sociaux/publications-adm/lois-reglements/decret-177-2020.pdf?1584224223>
- Guimond, S. (2010). Chapitre 3. Comment se transmet la culture ? Les processus de socialisation. Dans *Psychologie sociale : Perspective multiculturelle* (p. 51-74). Mardaga.
<https://www.cairn.info/psychologie-sociale-perspective-multiculturelle--9782804700324-p-51.htm>
- Home | Sesame Workshop. (s. d.). Consulté 15 juillet 2021, à l'adresse <https://www.sesameworkshop.org/>
- ICI Radio-Canada. (1970). *Venus d'une planète où l'on parle français depuis toujours, les Oraliens apprennent aux petits à bien parler*. 3. <http://numerique.banq.qc.ca/>
- Institut national de santé publique du Québec. (2022). *Ligne du temps COVID-19 au Québec*. INSPQ.
<https://www.inspq.qc.ca/covid-19/donnees/ligne-du-temps>
- Jean-François Fortier, & Pizzaro Noël, F. (2018). *La sociologie de A à Z*. Éditions du renouveau pédagogique inc.
- Kessiby, M. (2020, juin 15). *Passe-Partout*. Fonds des médias du Canada. <https://cmf-fmc.ca/fr/news/passe-partout/>
- Kunkel, D., & Robert, D. (1991). Young minds and marketplace values : Issues in children's television advertising. *Journal of Social issues*, 47, 57-72.
- La maternelle 4 ans | Dossiers FAE*. (s. d.). Fédération autonome de l'enseignement. Consulté 11 avril 2023, à l'adresse <https://www.lafae.qc.ca/dossiers/maternelle-4-ans>
- Lahire, B. (2001). Héritages sexués : Incorporation des habitudes et des croyances. Dans *La dialectique des rapports hommes-femmes: Vol. 2e éd.* (p. 9-25). Presses Universitaires de France.
<https://doi.org/10.3917/puf.bloss.2001.02.0009>
- Lahire, B. (2006). Introduction. Dans *La culture des individus* (p. 7-30). La Découverte; Cairn.info.
<https://www.cairn.info/La-culture-des-individus--9782707149282-p-7.htm>
- Lahire, B. (2016). L'homme pluriel. La sociologie à l'épreuve de l'individu. Dans *Identité(s)* (p. 57-67). Éditions Sciences Humaines. <https://doi.org/10.3917/sh.halpe.2016.01.0057>
- Lahire, B. (2019). *Enfances de classe : De l'inégalité parmi les enfants*. Seuil.
- Landry, A. (2019). *Diversité à l'écran : Le plafond de verre des rôles vedettes* | Radio-Canada.ca.
<https://ici.radio-canada.ca/recit-numerique/202/diversite-television-quebec-vedettes-roles-gala>
- Larin, G., & Provost, G. (1975). La télévision scolaire au Québec. *Les Publications Québec français*, 18, 30-32.
<https://id.erudit.org/iderudit/56833ac>

- Larocque, V. (2022, septembre 26). L'île Kilucru : Nouvelle destination pour les tout-petits. *La Presse*.
<https://www.lapresse.ca/arts/television/2022-09-26/l-ile-kilucru/nouvelle-destination-pour-les-tout-petits.php>
- Lépinard, É., & Lieber, M. (2020). *Introduction / Théoriser le genre* (p. 3-8). La Découverte.
<https://www.cairn.info/les-theories-en-etudes-de-genre--9782348059162-p-3.htm>
- Macé, É. (1993). La télévision du pauvre. Sociologie du « public participant » : une relation « enchantée » à la télévision. *Hermès, La Revue*, 11-12(1-2), 159-175. <https://doi.org/10.4267/2042/15378>
- Macé, É. (2009). Mesurer les effets de l'ethnoracialisation dans les programmes de télévision : Limites et apports de l'approche quantitative de la « diversité ». *Rezeaux*, n° 157-158(5), 233-265.
<https://www.cairn.info/revue-rezeaux-2009-5-page-233.htm>
- Macé, É. (2010). Ce que les normes de genre font aux corps / Ce que les corps trans font aux normes de genre. *Sociologie*, 1(4), 497-515. <https://www.cairn.info/revue-sociologie-2010-4-page-497.htm>
- Macé, É. (2011). Les conséquences de la dépathologisation des identifications de genre trans. *L'information psychiatrique*, 87(4), 291-293. <https://www.cairn.info/revue-l-information-psychiatrique-2011-4-page-291.htm>
- Macé, É. (2013). La fiction télévisuelle française au miroir de *The Wire*. *Rezeaux*, n° 181(5), 179-204.
<https://www.cairn.info/revue-rezeaux-2013-5-page-179.htm>
- Martuccelli, D. (2018). Une sociologie phénoménologique quarante-cinq ans après. Dans *La Construction sociale de la réalité* (p. 3-36). Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.berge.2018.01.0003>
- Maternelle 4 ans*. (s. d.). Gouvernement du Québec. Consulté 11 avril 2023, à l'adresse
<https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/maternelle>
- Mazouz, S. (2008). Chapitre 4. Les mots pour le dire. Dans *Les politiques de l'enquête* (p. 81-90). La Découverte.
- Mazouz, S. (2020a). Race. Dans *Race* (p. 3-93). Anamosa. <https://doi.org/10.3917/anamo.mazou.2020.01.0003>
- Mazouz, S. (2020b). Racialisation ou racisation? *Carnet de recherche racisme*, 6.
- Mc Andrew, M. (2018). 1. L'apprentissage du français par les nouveaux arrivants : Services spécifiques ou insertion directe en classe régulière ? Dans *Immigration et diversité à l'école : Le débat québécois dans une perspective comparative* (p. 25-47). Presses de l'Université de Montréal.
- Michaud, R., & Sirkis, R. (1973). *L'utilisation des Oraliens et des Cent tours de Centour dans les écoles; étude fondée sur l'observation de 58 classes de la région montréalaise au printemps de 1972*. Ministère de l'éducation, Service général des moyens d'enseignement.
- Montessori—Une façon humaine de grandir*. (s. d.). Montessori au Québec. Consulté 1 avril 2023, à l'adresse
<https://www.montessori.quebec/>
- Morin, S. (2021, juin 3). Les sœurs Boulay (et bien d'autres) dans *Passe-Partout* | La Presse. *La Presse*.
<https://www.lapresse.ca/arts/television/2021-06-03/les-soeurs-boulay-et-bien-d-autres-dans-passe-partout.php>

- Nations unies - Drpts de l'Homme Haut-Commissariat. (s. d.). *La notion de minorité : Définition utilisée dans le cadre du mandat*. OHCHR. Consulté 1 avril 2023, à l'adresse <https://www.ohchr.org/fr/special-procedures/sr-minority-issues/concept-minority-mandate-definition>
- Office québécois de la langue française. (2001). *Grand dictionnaire terminologique—Dépanneur*. Office québécois de la langue française. https://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=1299675
- Ouellette-Vézina, H. (2019, mars 3). *Passe-Partout : Télé-Québec est «très consciente» de l'importance de la diversité culturelle*. <https://journalmetro.com/culture/2210621/passe-partout-tele-quebec-est-tres-consciente-de-limportance-de-la-diversite-culturelle/>
- Paré, É. (2022). Les émissions jeunesse étaient-elles meilleures avant? *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/culture/ecrans/760129/ecrans-les-emissions-jeunesse-etaient-elles-meilleures-avant>
- Pasquier, D. (1999a). *La culture des sentiments : L'expérience télévisuelle des adolescents* (p. vi, 236 pages :). Maison des sciences de l'homme,.
- Pasquier, D. (1999b). *La culture des sentiments : L'expérience télévisuelle des adolescents*. Maison des sciences de l'homme.
- Pasquier, D. (2006). L'espace privé comme lieu de consommation culturelle. Dans *Création et diversité au miroir des industries culturelles : Actes des Journées d'économie culturelle* (Xavier Greffe éd., p. 239-254). Ministère de la Culture - DEPS. <https://www.cairn.info/creation-et-diversite-au-miroir-des-industries--9782110961976-page-239.htm?contenu=resume>
- Passe-Partout IV - Oeuvre | Qui Joue Qui?* (s. d.). Qui Joue Qui ? - La référence en séries et téléromans québécois. Consulté 11 avril 2023, à l'adresse <https://quijouequi.com/oeuvre/509/passe-partout-iv>
- Passeron, J.-C., & Pedler, E. (2009). Du musée aux tableaux. *Idées économiques et sociales*, 155(1), 12-18. <https://doi.org/10.3917/idee.155.0012>
- Peretti-Ndiaye, M. (2015). De l'objet tabou au racisme respectable. Récit d'une enquête en terrain sensible. *Civilisations*, 64(1), 81-90. Cairn.info. <https://doi.org/10.4000/civilisations.3869>
- Peretti-Ndiaye, M. (2016). Race, racisme, racialisation : Que nous disent les discours ?. *Revue européenne des sciences sociales*, 541(1), 103-128. <https://www.cairn.info/revue-europeenne-des-sciences-sociales-2016-1-page-103.htm>
- Perez, N. 1938-. (1988). *L'apprentissage du français, langue seconde, chez de jeunes enfants néo-québécois à l'aide de l'émission télévisée Passe-Partout* [Université de Montréal]. WorldCat.org.
- Pietrantonio, L., & Bouthillier, G. (2015). Comprendre l'hétérogénéité sociale pour faire valoir la diversité. *Recherches féministes*, 28(2), 163-178. <https://doi.org/10.7202/1034180ar>
- Pigeon, M. (s. d.). *L'éducation au Québec, avant et après la réforme Parent | Ensembles thématiques* | Musée McCord Museum. Consulté 17 juin 2021, à l'adresse http://collections.musee-mccord.qc.ca/scripts/explore.php?Lang=2&tableid=11&elementid=107_true&contentlong
- Pilon-Larose, H. (2016, octobre 22). Y aura-t-il une autre génération «Passe-Partout»? *La Presse*. https://plus.lapresse.ca/screens/e25c1a34-8adc-400a-893c-49b29973f1b4|_0.html

- Poupart, J. (2012). L'entretien de type qualitatif. Réflexions de Jean Poupart sur cette méthode. *Sur le journalisme, About journalism, Sobre jornalismo*, 1(1), Art. 1. <https://revue.surlejournisme.com/slj/article/view/8>
- Primon, J., & Simon, P. (2018). Mesurer le racisme ? L'apport des enquêtes quantitatives à la sociologie du racisme. *Sociologie et sociétés*, 50(2), 175-202. <https://doi.org/10.7202/1066818ar>
- Proulx, S. (2007). *L'opération Passe-partout* (Trécaré).
- Radio-Canada. (2019). TLMEP : Doualé et la diversité dans Passe-Partout | Radio-Canada.ca. *Radio-Canada*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1156358/tlme-passe-partout-entrevue-elodie-grenier-gabrielle-fontaine-jean-francois-pronovost-diversite>
- Radio-Canada Ohdio. (s. d.). *Passe-Partout : Réécrite au goût du jour, selon Simon Boulerice*. Consulté 11 avril 2023, à l'adresse <https://ici.radio-canada.ca/ohdio/premiere/emissions/gravel-le-matin/segments/entrevue/105377/boulerice-simon-passe-montagne-partout-carreau-nouvelle-generation>
- Rebillard, F., & Noûs, C. (2020). La médiatisation analysée au prisme de la racialisation. *Rezeaux*, N° 223(5), 9-42. <https://www.cairn.info/revue-rezeaux-2020-5-page-9.htm>
- Robert M., E. (2004). Through the Eyes of a Child : Representations of Blackness in Children's Television Programming. *Race, Gender & Class*, 11(2), 130-139.
- Sabourin, P. (1997). Perspective sur la mémoire sociale de Maurice Halbwachs. *Sociologie et sociétés*, 29(2), 139-161. <https://doi.org/10.7202/001661ar>
- Savoie-Zajc, L. (2016). L'entrevue semi-dirigée. Dans *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données*. (6^e éd., p. 337-362). Presses de l'Université du Québec.
- Sesame Workshop (Réalisateur). (2021). The ABCs of Covid Vaccines – A CNN/Sesame Street Town Hall for Families. Dans *Sesame street*. CNN. <https://cnnpressroom.blogs.cnn.com/2021/11/03/the-abc-of-covid-vaccines-a-cnn-sesame-street-town-hall-for-families/>
- Souissi, S. (2018). Réception télévisuelle et resocialisation des immigrants d'origine tunisienne à la société québécoise. *Communiquer. Revue de communication sociale et publique*, 24, Art. 24. <https://doi.org/10.4000/communiquer.3683>
- Tchernoff, A., Pagé, M., & Gagné, G. (1977). L'enseignement des Oraliens et des Cent tours de Centour : Une évaluation. *Québec français*, 28, 56-59. <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/1977-n28-qf1202706/56638ac/>
- Telep, S. (2021). Racialisation. *Langage et societe, HSI*, 289-292. <https://doi.org/10.3917/lc.hs01.0290>
- Télé-Québec. (s. d.-a). *Coucou, des amis pour tous les petits! Coucou, Des Amis Pour Tous Les Petits!* Consulté 26 novembre 2022, à l'adresse <https://coucou.telequebec.tv/>
- Télé-Québec (Réalisateur). (s. d.-b). Le nuage gris de la colère. Dans *Passe-partout*. Consulté 26 novembre 2022, à l'adresse <https://coucou.telequebec.tv/>
- Télé-Québec. (s. d.-c). *Passe-Partout*. Télé-Québec. Consulté 10 juin 2022, à l'adresse <https://passepartout.telequebec.tv/>

Télé-Québec. (2018). *Rapport annuel Télé-Québec* (p. 92).

Télé-Québec. (2019). *Rapport annuel 2018-2019* (p. 92).

The ABCs of COVID Vaccines. (s. d.). Sesame Street in Communities. Consulté 24 novembre 2022, à l'adresse <https://sesamestreetincommunities.org/interactive-items/the-abcs-of-covid-vaccines/>

UQAM. (s. d.). *Définitions des groupes visés | Équité, diversité, inclusion | UQAM*. Équité, diversité, inclusion. Consulté 1 avril 2023, à l'adresse <https://edi.uqam.ca/edi-en-milieu-de-travail/definitions-des-groupes-vises/>

Yoo, G. (2021). An Upstander Is a Person in Your Neighborhood : Children, Sesame Street, and Race in 2020. *The Yale Undergraduate Research Journal*, 2(1). <https://elischolar.library.yale.edu/yurj/vol2/iss1/29>

Annexe 1 – Grille d’entretien individuel

Titre de la recherche : Le rôle de l’émission Passe-partout dans la socialisation à la culture, à la langue et aux pratiques du Québec : une perception partagée des parents

Dimensions de l’entrevue :

- 1 Parcours migratoires des parents
- 2 Socialisation familiale des enfants à la langue et à la culture de la société d’accueil (Québec francophone)
- 3 Perception des parents du rôle de transmission culturelle et linguistique de Passe-partout
- 4 Perception des parents sur une comparaison entre les deux moutures de Passe-Partout (1977-1991 et 2019-).

1 Parcours migratoires des parents (si applicable)

« Pour commencer, j’aimerais que vous me parliez de votre parcours d’immigration ».

- Données sociodémographiques
 - Membres de la famille (établis au Québec ou ailleurs que le pays d’origine)
 - Langue(s) parlée(s) à la maison
 - Niveau de scolarité des parents
 - Profession des parents dans le pays d’origine
 - Profession des parents au Québec
 - Nombre d’enfants
- Processus d’acculturation et d’intégration
 - Quelle est la raison de la migration au Québec?
 - Quelle est la raison du choix de quartier habité?
 - Réseau social de la famille en contexte montréalais
 - S’il y a lieu, recours à divers organismes communautaires
 - S’il y a lieu, quels sont les conflits de valeurs rencontrés entre le Québec et le pays d’origine?

2 Trajectoire de vie et données sociodémographique

« Pour commencer, j’aimerais que vous me parliez un peu de votre trajectoire de vie »

- Données sociodémographiques
 - Langue(s) parlée(s), comprise(s) à la maison (parents et enfants)
 - Niveau de scolarité des parents
 - Quelle profession exercez-vous?
 - Prénom, âge, nombre enfants à la maison
 - Régions/pays habités auparavant

3 Socialisation familiale des enfants à la langue et à la culture de la société d’accueil (Québec francophone)

- Choix de l’école que fréquente l’enfant
 - S’il y a lieu, quelle est la garderie fréquentée et quelles en sont les raisons?
 - Quelles sont les ethnicités présentes dans la garderie?
 - Description des amis(es) de l’enfant (Origine ethnique, quartier fréquenté, milieu)
 - Rapport avec les pairs (les interactions avec les autres enfants de son âge, des expériences de discrimination)
 - Inscription de l’enfant à quelle école maternelle? (Anglophone/ francophone/ autre)

- Quelle est l'importance pour vous que votre enfant apprenne plusieurs langues?
 - Quel lien l'enfant a avec son éducateur/trice (Attitude)
 - Niveau de difficulté de l'apprentissage de la langue française ou anglaise ?
- 4 Rapport des parents à la socialisation linguistique et culturelle de leurs enfants**
- Stratégies mises en place pour faciliter le processus d'intégration de l'enfant au Québec francophone (si applicable)
 - Type de jeu/activités que l'enfant fait avec ses amis.
 - Type de jeu/activités que l'enfant fait avec ses parents.
- 5 Autres émissions jeunesse visionnées.**
- Quel autres émissions télévisée votre enfant écoute-t-il?
 - Quelles en sont les raisons?
 - Quels sont les éléments que vous souhaiteriez voir dans les émissions jeunesse ?
 - Quelle place occupe la télévision dans votre famille?
 - Quelles sont les émissions visionnées dans le pays d'accueil?
 - Quelles ressemblances et différences remarquez-vous entre ces émissions et les émissions québécoises?
- 6 Perception des parents du rôle de transmission culturelle et linguistique de Passe-partout**
- Passe-partout
 - Comment avez-vous connu l'émission?
 - Quelle est la raison d'écoute de l'émission?
 - Quel usage faites-vous de cette émission?
 - Combien d'épisodes de l'émission votre enfant visionne ?
 - À quel moment?
 - Écoutez-vous les épisodes avec votre enfant?
 - Connaissance de l'enfant et interactions
 - Connaissance des personnages, marionnettes, des jeux proposés, des histoires, des chansons, les capsules enfants
 - À quel personnage votre enfant semble s'identifier? Ou celui dont il parle le plus souvent?
 - Comment l'enfant interagit avec les personnages?
 - Comme outil pédagogique
 - Les chansons sont utilisées dans le quotidien?
 - Le contenu de l'émission?
 - Comment utilisez-vous les activités proposées dans l'émission à la maison? (activités de bricolage, les contes, les chansons, les activités de cuisine, les jeux de plein air, etc.)
 - Comment l'enfant utilise Passe-partout à la maison? (mention des personnages, des apprentissages vus, etc.).
 - Apprentissage de la langue
 - À quel moment votre enfant réagit avec les personnages?
 - Est-ce qu'il a une tendance à répondre?
 - Selon-vous, comment l'émission intervient dans l'apprentissage de la langue?

- Que pensez-vous du niveau de langage utilisé par les personnages?
 - Est-ce que la pratique de la phonétique vous semble être utile?
- Passe-partout comme vecteur de transmission culturelle (société d'accueil)
 - Selon-vous, est ce que la culture québécoise est bien représentée dans l'émission?
 - Comment cet outil vous aide à l'apprentissage de la culture québécoise?
 - Quel est le rôle des médias télévisés dans votre processus de familiarisation avec la culture québécoise? (si applicable)
 - Que pensez-vous du contenu présenté (de façon générale)?
 - Représentation de la diversité ethnique dans l'émission
 - Pouvez-vous vous identifier à cette émission? (si applicable)
 - Pensez-vous que les représentants des communautés ethniques peuvent s'identifier/ se reconnaître dans l'émission?
 - Comment l'émission est un outil dans l'apprentissage de la langue française?
 - Selon vous, quels sont les éléments inclus dans l'émission qui représentent la diversité?
 - Quelles suggestions donneriez-vous pour améliorer la représentation des communautés ethniques dans les émissions jeunesse ?
- 7 **Comparaison entre la première et la deuxième génération de Passe-Partout (si applicable)**
- Représentation des Protagonistes et des personnages de la nouvelle mouture
 - Que pensez-vous des transformations des personnages de l'émission (ajout, suppression, changement d'ethnie).
 - Comment l'émission s'est transformée entre la première et la deuxième mouture? Voitures électrique, recyclage, jardin vert, distribution égale des tâches (non genrée).
 - Passe-partout, première génération, comme outil pédagogique
 - Dans quel contexte écoutiez-vous Passe-partout?
 - Quels sont les souvenirs que vous avez en rapport à cette émission?
 - Comment Passe-partout vous a marqué lorsque vous étiez-enfants?
- 8 **Covid19**
- Milieu social et socialisation
 - Votre enfant est à la maison ou est-elle retournée à la garderie?
 - Maintien de relations sociales (familles, amies) avec le confinement
 - Passe-partout
 - Augmentation de la télévision ? des épisodes?
 - Les épisodes sont en rediffusion = impacts?

Mot de la fin et remerciements.

Fin de l'enregistrement