

2m11.3013.1

Université de Montréal

La représentation institutionnelle de l'identité dans les séries éducatives québécoises
Passe-Partout et Cornemuse

par

Annie Des Rosiers

Département d'anthropologie
Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de Maître ès sciences en anthropologie

Mai 2002

© Annie Des Rosiers, 2002



GN

4

154

2002

n. 023

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :

La représentation institutionnelle de l'identité dans les séries éducatives québécoises
Passe-Partout et Cornemuse

présenté par :

Annie Des Rosiers

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Pierrette THIBAUT

Deirdre MEINTEL

Louise I. PARADIS

RÉSUMÉ

Ce mémoire porte sur la représentation des identités individuelles, sociales, ethniques et professionnelles véhiculées par les institutions québécoises par la production de séries pour enfants à caractère éducatif, dans lesquelles j'ai tenté de recenser les marqueurs identitaires utilisés pour caractériser les groupes majoritaires et minoritaires de la société québécoise.

La synthèse des travaux de D. Juteau, R. Joly et F. Barth m'a amené à postuler que l'identité se définit par des marqueurs visibles ou invisibles utilisés pour se définir soi-même et pour définir les Autres, ainsi que par la fonction symbolique dévolue à ces marqueurs, qui mène à une orientation commune de comportements régis par des normes implicites ou explicites. À l'aide de grilles d'analyse, j'ai recensé le contenu de deux séries québécoises, *Passe-Partout* (1977) et *Cornemuse* (1997), dans le but de comparer, d'une part, les marqueurs qui persistent dans le temps et, d'autre part, ceux qui témoignent d'une adaptation à un changement dans le contexte social.

L'analyse comparative de la représentation des modèles d'identification, des connaissances de base et des valeurs véhiculées par l'intermédiaire des discours et des comportements m'a notamment permis de constater dans *Cornemuse* le glissement de la dichotomie rural/urbain vers une dimension davantage multiethnique dans les représentations individuelles, la disparition de certains marqueurs québécois traditionnels (le joual, la religion et le folklore) dans les apprentissages ponctuels, et le manque de définition dans les valeurs véhiculées, surtout en ce qui concerne l'autorité parentale. Ces résultats, représentatifs de changements parallèles survenus dans la société québécoise, soulignent une hésitation dans le choix des marqueurs qui définissent les différents groupes et leurs interactions et reflètent l'éclatement des valeurs provoqué par une ouverture sur le monde inhérente au contexte de modernité.

Mots clés : anthropologie; ethnologie; identité; télévision; *Cornemuse*; *Passe-Partout*; éducation; institutions; transmission; Québec

SUMMARY

This dissertation deals with the depiction of individual, social, ethnic and professional identities conveyed by Quebec institutions for children's educational programming in which I have attempted to record the identity markers used to characterize majority and minority groups of Quebec society.

The synthesis of the work of D. Juteau, R. Joly and F. Barth has brought me to postulate that identity is defined by visible and invisible markers used to define ourselves and others and also that functional symbolism is vested in these markers, which leads to a common behavioral orientation governed by implicit and explicit norms. With the aid of analytical grids, I have recorded the content of two Quebec series, *Passe-Partout* (1977) and *Cornemuse* (1997) with the aim of comparing firstly the markers that persist in time and secondly those that reflect an adaptation to change in the social context.

The comparative analysis of the depiction of the models of identification, the basic understandings and the values conveyed through speech and deportment has more particularly permitted me to note the shift in *Cornemuse* from a rural/urban dichotomy to a more multiethnic representation of individuals, the disappearance of certain traditional Quebec markers (slang, religion and folklore) in punctual training and a lack of definition in the values conveyed, especially where parental authority is concerned. These results, representative of parallel changes in Quebec society underline an hesitation in the choice of markers that identify the different groups and their interaction and reflect the breaking up of values caused by an opening to the world inherent to the modern context.

Key words: anthropology; ethnology; identity; television; *Cornemuse*; *Passe-Partout*;
education; institutions; transmission; Quebec

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE.....	ii
TABLE DES MATIÈRES.....	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 : CADRE THÉORIQUE.....	4
1.1 La socialisation et les médias.....	4
1.1.1 Les médias: un agent de transmission.....	4
1.1.2 Le schéma de Lasswell.....	7
1.2 Identité, socialisation.....	9
1.2.1 De quoi se compose une identité ?.....	9
1.2.1.1 Identité, ethnicité.....	9
1.2.1.2 Richard Joly: «Au cœur de l'identité : le pouvoir de choisir».....	12
1.2.2 La création d'une identité.....	17
1.2.2.1 Une identité contextuelle.....	17
1.2.2.2 S'identifier : une fonction symbolique.....	18
1.2.2.3 L'appartenance et ses manifestations.....	20
1.2.3 De l'idéal au réel : du collectif à l'individuel.....	22
1.2.3.1 « Peu de Français sont typiques».....	22
1.2.3.2 La socialisation et le rôle du quotidien.....	24
CHAPITRE 2 : MÉTHODOLOGIE.....	28
2.1 Choix de la méthode.....	28
2.1.1 Le groupe cible.....	28

2.1.2 Choix du matériel.....	30
2.1.3 Choix du diffuseur.....	31
2.2 Construction du corpus.....	32
2.2.1 Choix des séries.....	32
2.2.2 Sélection des épisodes.....	34
2.2.3 Le choix des segments.....	36
2.3 Cueillette de données et grille d'analyse.....	37
2.3.1 Cueillette des épisodes.....	37
2.3.2 Visionnement des épisodes.....	37
2.3.3 Construction des grilles d'analyse.....	38
CHAPITRE 3 : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	42
3.1. Présentation du concept de l'émission.....	42
3.1.1 Le concept de <i>Passe-Partout</i>	42
3.1.2 Le concept de <i>Cornemuse</i>	43
3.2 Présentation des modèles d'identification.....	44
3.2.1 Les modèles dans <i>Passe-Partout</i>	44
3.2.1.1 Les fantaisistes.....	45
3.2.1.2 Les marionnettes.....	46
3.2.2 Les modèles dans <i>Cornemuse</i>	47
3.3 Les apprentissages ponctuels.....	50
3.3.1 Développement des compétences intellectuelles.....	51
3.3.1.1 Sciences.....	51
3.3.1.2 Mathématiques.....	52
3.3.1.3 Logique.....	52
3.3.2 Habiletés sociales.....	52
3.3.2.1 Dimension socio-affective.....	53

3.3.2.2	Savoir-vivre.....	53
3.3.3	Habiletés langagières.....	54
3.3.4	Habiletés motrices.....	54
3.3.5	Aptitudes artistiques.....	55
3.3.5.1	Construction artistique.....	55
3.3.5.2	Musique.....	55
3.3.5.3	Arts culinaires.....	56
3.3.6	Imaginaire.....	56
3.3.7	Prévention.....	57
3.3.7.1	Sécurité.....	57
3.3.7.2	Santé.....	58
3.3.8	Mémoire/observation.....	58
3.3.8.1	Mémoire.....	58
3.3.8.2	Observation.....	58
3.3.8.3	Sens.....	59
3.4	Les apprentissages de résolution de conflit.....	59
3.4.1	Conflit avec soi-même.....	59
3.4.1.1	Les habiletés.....	59
3.4.1.2	Les peurs.....	60
3.4.1.3	L'identité.....	60
3.4.1.4	La sécurité.....	61
3.4.1.5	Le rapport au corps.....	61
3.4.2	Conflit avec les autres.....	61
3.4.2.1	Relation avec les amis / socialisation.....	61
3.4.2.2	Relations avec les frères et sœurs.....	63
3.4.2.4	Relations avec les adultes.....	63
3.4.3	Conflit avec l'environnement.....	65
	CHAPITRE 4 : DISCUSSION.....	66
4.1	Les modèles d'identification : le savoir-être.....	67

4.1.1 Les représentations individuelles.....	68
4.1.1.1 Typicalité des personnages adultes.....	69
4.1.1.2 Les modèles d'identification pour l'enfant.....	73
4.1.2 Les représentations familiales.....	78
4.1.3 Les représentations ethniques.....	82
4.2 Les apprentissages ponctuels : le savoir.....	86
4.2.1 La catégorisation des apprentissages.....	87
4.2.2 Comparaison du contenu des apprentissages ponctuels.....	89
4.2.2.1 La pensée rationnelle.....	89
4.2.2.2 La maîtrise du français.....	92
4.2.2.3 Le folklore : le grenier de l'identité.....	94
4.2.2.4 Les habiletés sociales.....	97
4.3 Les résolutions de conflit : le savoir-faire.....	99
4.3.1 Valeurs et comportements.....	99
4.3.2 Relations avec lui-même.....	101
4.3.2.1 Les conflits.....	101
4.3.2.2 Identité, santé et sécurité.....	104
4.3.3 Relations avec les autres.....	106
4.3.3.1 Les autres enfants.....	106
4.3.3.2 Les adultes.....	108
4.3.4 Relations avec l'environnement.....	112
CONCLUSION.....	115
BIBLIOGRAPHIE.....	121
ANNEXE I : LISTE DES ÉPISODES DU CORPUS.....	xi
ANNEXE II : GRILLES D'ANALYSE.....	xv
ANNEXE III : PHOTOS DES PERSONNAGES.....	xvii
ANNEXE IV : LISTE DES APPRENTISSAGES PONCTUELS.....	xxvii
ANNEXE V : FABLE DES ÉPISODES.....	lxxviii

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
I	Apprentissages de sciences dans <i>Passe-Partout</i>	xxvi
II	Apprentissages de sciences dans <i>Cornemuse</i>	xxix
III	Apprentissages de mathématiques dans <i>Passe-Partout</i>	xxxiii
IV	Apprentissages de mathématiques dans <i>Cornemuse</i>	xxxiv
V	Apprentissages de logique dans <i>Passe-Partout</i>	xxxv
VI	Apprentissages de logique dans <i>Cornemuse</i>	xxxvii
VII	Apprentissages socio-affectifs dans <i>Passe-Partout</i>	xxxix
VIII	Apprentissages socio-affectifs dans <i>Cornemuse</i>	xliv
IX	Apprentissages de savoir-vivre dans <i>Passe-Partout</i>	xlviii
X	Apprentissages de savoir-vivre dans <i>Cornemuse</i>	xlix
XI	Apprentissages de langage dans <i>Passe-Partout</i>	l
XII	Apprentissages de langage dans <i>Cornemuse</i>	liv
XIII	Apprentissages de motricité dans <i>Passe-Partout</i>	lx
XIV	Apprentissages de motricité dans <i>Cornemuse</i>	lxii
XV	Apprentissages de construction artistique dans <i>Passe-Partout</i>	lxiii
XVI	Apprentissages de construction artistique dans <i>Cornemuse</i>	lxiv
XVII	Apprentissages de musique dans <i>Passe-Partout</i>	lxv
XVIII	Apprentissages de musique dans <i>Cornemuse</i>	lxvi
XIX	Apprentissages d'art culinaire dans <i>Passe-Partout</i>	lxvii
XX	Apprentissages d'art culinaire dans <i>Cornemuse</i>	lxvii
XXI	Apprentissages d'imaginaire dans <i>Passe-Partout</i>	lxviii
XXII	Apprentissages d'imaginaire dans <i>Cornemuse</i>	lxviii

Tableau		Page
XXIII	Apprentissages de sécurité dans <i>Passe-Partout</i>	lxi
XXIV	Apprentissages de sécurité dans <i>Cornemuse</i>	lxx
XXV	Apprentissages de santé dans <i>Passe-Partout</i>	lxxi
XXVI	Apprentissages de santé dans <i>Cornemuse</i>	lxxii
XXVII	Apprentissages de mémoire dans <i>Passe-Partout</i>	lxxiii
XXVIII	Apprentissages de mémoire dans <i>Cornemuse</i>	lxxiv
XXIX	Apprentissages d'observation dans <i>Passe-Partout</i>	lxxv
XXX	Apprentissages d'observation dans <i>Cornemuse</i>	lxxv
XXXI	Apprentissages d'exploration des sens dans <i>Passe-Partout</i>	lxxvi
XXXII	Apprentissages d'exploration des sens dans <i>Cornemuse</i>	lxxvii
XXXIII	Fable des mises en situation dans <i>Passe-Partout</i>	lxxviii
XXXIV	Fable des mises en situation dans <i>Cornemuse</i>	lxxxi

Ils sont tous différents !

Cornemuse

Introduction

L'identité occupe une place importante dans les débats politiques et culturels au Québec : d'une part, en raison du contexte francophone majoritaire au niveau provincial mais minoritaire au niveau fédéral; d'autre part, à cause de la définition du concept d'« identité québécoise » qui permet de tracer une limite entre le groupe majoritaire et les minorités « ethniques ». La définition de ces groupes s'appuie donc sur des facteurs subjectifs déterminés par le contexte et influence le caractère des frontières qui servent à les distinguer.

Or, la perception et la représentation de ces groupes, qui influencent fortement la nature de leurs interactions, découlent d'une construction mentale de soi-même et de l'Autre qui se transmet principalement par le biais d'un apprentissage social. Cette socialisation commence dès la naissance et s'effectue tout d'abord à travers des apprentissages quotidiens proposés par les institutions – famille, médias, école – qui sont ensuite intégrés par l'individu. Ainsi, les modèles, les valeurs et les comportements transmis directement et indirectement par ces agents de socialisation influenceront étroitement sa façon d'être, de penser et d'agir. Puisque la perception des groupes ethniques et de leurs limites n'est pas innée mais construite, il me paraît essentiel de voir comment sont élaborées ces représentations, notamment à travers les médias.

Plus précisément, j'ai choisi de m'intéresser à la question de l'identité en analysant des émissions éducatives destinées aux enfants. Par un effort explicite et avoué de favoriser la socialisation par la transmission de bases culturellement pertinentes, les agents de production des séries éducatives définissent parallèlement quels sont les éléments jugés essentiels à cette socialisation. Aussi l'intérêt de cette étude réside, d'un côté, dans la construction de l'identité des enfants, puisqu'ils sont directement visés par ces produits culturels, mais surtout dans la perception des adultes qui, en tant qu'agents de production, jouent un rôle prédominant dans la transmission des valeurs et des comportements dont l'enfant n'est somme toute qu'un réceptacle involontaire.

À partir d'un corpus d'épisodes tirés de deux séries produites localement, ce mémoire consiste donc à définir la représentation des identités québécoise et de minorités ethniques véhiculées par des émissions à caractère éducatif proposées aux enfants. Par l'analyse de produits créés explicitement par des institutions cautionnées par le Ministère de l'Éducation dans le but de favoriser la socialisation de téléspectateurs potentiels, je tenterai de déterminer plus précisément quels sont les modèles et les apprentissages jugés nécessaires à une insertion efficace de l'enfant dans la société québécoise.

Afin de justifier le sujet de mon mémoire, je déterminerai, dans le premier chapitre, le rôle de la télévision en tant qu'agent de socialisation actif dans la vie de l'enfant québécois. Puis, à l'aide du schéma de communication de Lasswell, je définirai plus précisément les objectifs de ma recherche, puisque l'étude des médias peut s'effectuer sous plusieurs angles différents. Laissant de côté l'analyse de régulation – qui cherche à déterminer le processus décisionnel et l'intention derrière la production de l'émission – et l'analyse des effets – qui, comme son nom l'indique, mesure l'impact des médias sur le public –, j'ai plutôt choisi de restreindre mon champ d'étude à une analyse de contenu, qui me permettra de faire ressortir la représentation de l'identité véhiculée par les médias sans aborder la dimension subjective des intentions de l'émetteur et de l'effet réel sur l'auditeur.

En outre, l'emploi d'un concept tel que l'identité, qui ne fait pas l'objet d'un consensus parmi les auteurs de la communauté scientifique, demande une définition préalable à son utilisation. À travers une revue de littérature, j'établirai donc que l'ethnicité et l'identité, dans un contexte bien précis, peuvent être considérées comme des concepts équivalents, de manière à construire ma propre définition de l'identité en m'inspirant principalement des textes de Danielle Juteau et Richard Joly. L'analyse et la comparaison de leurs travaux, appuyées par d'autres auteurs, m'amènera à postuler que l'identité se définit par des marqueurs visibles ou invisibles utilisés pour se définir soi-même, mais aussi pour définir les Autres, ainsi que par la fonction symbolique dévolue à ces marqueurs et qui doit mener à une orientation commune de comportements régis par des normes implicites ou explicites.

À partir de cette définition, j'élaborerai deux grilles d'analyse qui me permettront de recenser le contenu de deux séries pour enfants éducatives choisies en fonction d'une liste de critères préalablement définis. Ainsi, ma méthodologie, présentée au chapitre deux, consistera à analyser les séries *Passe-Partout* et *Cornemuse*, produites respectivement en 1977 et en 1997, de manière à comparer les représentations de l'identité véhiculées à chaque époque. De fait, une analyse inter-générationnelle permettra de répertorier les marqueurs identitaires, les valeurs et les comportements qui persistent ou se modifient dans le temps. Alors que la récurrence de certains marqueurs souligne des aspects importants de l'identité que les institutions jugent pertinentes de reproduire, les modifications témoignent, au contraire, de l'adaptation à un changement survenu dans l'environnement ou d'un changement de mentalité représentatif de l'époque où la série a été produite.

Le troisième chapitre présente la compilation des résultats obtenus dans les 1424 grilles d'analyse. Ces résultats sont divisés selon trois aspects principaux : la représentation des modèles d'identification – par la présentation des personnages et de leurs caractéristiques particulières –, la catégorisation des apprentissages ponctuels – qui regroupent des connaissances spécifiques acquises dans différents domaines –, et l'analyse des mises en situations – qui illustrent différents modèles de valeurs et de comportements jugés pertinents dans l'éducation de l'enfant.

La présentation de ces résultats sera suivie, dans le chapitre quatre, d'une discussion exploratoire ayant pour base l'identité et où les éléments les plus marquants de chaque série seront comparés et commentés. Ainsi, je présenterai les marqueurs utilisés pour définir les personnages afin de déterminer la nature des identités qui définissent les protagonistes, je commenterai la nature et l'importance respective des catégories d'apprentissages ponctuels – plus précisément celles des connaissances générales de base, de la langue et du folklore – afin de comparer les différents marqueurs identitaires qui définissent l'identité québécoise, et, dans le but de déduire les valeurs exprimées à travers leurs comportements et leur discours, j'analyserai les interactions entre les personnages par le biais des mises en situation, et ce, de manière à déterminer si ces discours et ces comportements, jumelés aux apprentissages ponctuels, offrent au téléspectateur un exemple stable et congruent.

Chapitre 1: Cadre théorique

1.1 La socialisation et les médias

Un projet comme celui que j'entreprends, centré sur une analyse de contenu télévisuel, nécessite implicitement un discours réflexif sur les médias dans mon cadre théorique; aussi, passer sous silence l'aspect médiatique de ce travail serait une négligence. L'utilisation d'un média pour transmettre un message à grande échelle exerce un impact différent et exige une méthode d'analyse particulière selon sa forme et son contenu; afin de cerner les intérêts en jeu, l'analyse doit donc considérer non seulement le message transmis, mais aussi l'étude du mécanisme de transmission.

Néanmoins, ma démarche s'inscrit dans un cadre anthropologique, et le but de ce mémoire n'est pas l'explication d'un phénomène médiatique, mais bien l'utilisation des médias pour étudier la transmission de l'identité, mon sujet principal. L'intérêt que je porterai aux médias, et plus précisément à la télévision, se limitera donc à leur rôle d'agents de socialisation visant à transmettre un message, ainsi qu'à la façon dont ce message est transmis; dans ce but, je décrirai brièvement le rôle des médias dans la vie quotidienne, puis je présenterai le schéma de communication de Lasswell qui a inspiré mon analyse.

1.1.1 Les médias : un agent de transmission

Par son omniprésence et son incidence dans la vie quotidienne, la télévision a soulevé et soulève encore de nombreux questionnements, voire inquiétudes, notamment chez les parents et les éducateurs. L'importance de la télévision dans le quotidien de la majorité des Québécois n'est plus à prouver, non seulement chez les adultes, mais aussi (et surtout) chez les enfants; qu'un téléviseur détermine souvent l'arrangement spatial de la pièce où il se trouve (Grégoire 1982 : 14) ou qu'il soit considéré comme un bien jugé essentiel dans les indemnités accordées par le gouvernement suite à un sinistre (Poudrette 1990 : 57) démontrent bien le naturel avec lequel ce média s'est imposé dans la vie de tous les jours.

Ainsi, la télévision s'est infiltrée dans les foyers, où elle occupe une place prépondérante dans l'occupation des temps libres. La télévision sous de multiples formes est ancrée dans le quotidien des gens : elle est écoutée afin de se divertir ou de s'informer; avec un intérêt passionné ou en bruit de fond simultanément à d'autres activités; dans le but d'écouter une émission précise ou de « zapper »; visionnée seul ou en groupe; réintroduite comme sujet de conversation au travail ou en famille. D'innombrables études se sont penchées sur la consommation télévisuelle quotidienne des Québécois au fil des ans, et malgré les fluctuations dans les pourcentages de temps consacré à ce loisir, elles s'accordent sur ce point : de façon incontestable, les habitudes télévisuelles ont changé et le nombre d'heures d'écoute par semaine, ainsi que la quantité de canaux disponibles, ont radicalement augmenté depuis les vingt dernières années. De la même façon, le nombre de téléviseurs par maison tend à se multiplier tout en s'appropriant d'autres pièces que le traditionnel salon.

Ce changement dans les mœurs n'est pas sans conséquences : Élyse Poudrette, dans son mémoire sur les valeurs transmises par la télévision, effectue une revue de littérature qui conclue que le rôle éducatif des parents tend à être remplacé partiellement par l'école et la télévision, et que cette dernière tient un rôle socialement important dans la vie quotidienne de la population (1990 : 58; Howe 1983 : 101). En effet, les Québécois entretiennent une relation privilégiée avec le petit écran, qui s'impose comme source d'information et de divertissement, tout en s'inscrivant chez plusieurs comme l'activité librement choisie mobilisant la plus grande part de leur budget-temps après le sommeil (Grégoire 1982 : 1). Or, bien que l'écoute de la télévision puisse être simultanée à d'autres activités, une augmentation du nombre d'heures d'écoute par semaine suppose un sacrifice de temps ou d'intérêt à d'autres activités quotidiennes qui, auparavant, occupaient les moments réservés aux temps libres.

De surcroît, tout en accaparant une part de temps plus importante, la télévision influence parfois l'organisation des horaires quotidiens, et, par conséquent, les habitudes de vie; il n'est pas rare de voir les gens organiser leurs activités en fonction des moments où aucune émission ne les intéresse afin d'éviter les conflits d'horaire. À ce sujet, François

Mariet, professeur français en sciences de l'éducation et auteur d'un livre traitant de l'impact de la télévision sur les enfants, divise les habitudes télévisuelles selon trois modes : la « télévision passion », celle que les enfants ne veulent pas manquer et pour laquelle ils restent assis devant le téléviseur sans effectuer parallèlement d'autres activités; puis la « télé tapisserie », celle qui est allumée en permanence, en sourdine, que les enfants regardent distraitement en effectuant d'autres activités; et finalement, la « télé bouche-trou », celle que les enfants regardent faute d'avoir mieux à faire, pour combler le temps (Mariet 1989 : 37-44). Ces trois styles d'écoute cohabitent généralement dans le quotidien d'un individu, et dépendent de l'intérêt suscité par les émissions diffusées; plus le concept d'une émission est construit en fonction des besoins et des attentes du public, plus l'attention du téléspectateur risque d'être captivée. Ainsi, une « télévision passion », par l'intérêt qu'elle suscite et l'attention privilégiée qu'on lui accorde, tend à transmettre plus efficacement un message, augmentant parallèlement son impact.

Or, l'exposition volontaire et quotidienne à un média confronte les individus à de nouvelles visions susceptibles d'influencer leur perception du monde ou de leur faire acquérir de nouvelles connaissances; de fait, l'omniprésence de la télévision dans le quotidien des Québécois exerce donc un impact sur le téléspectateur qui la consomme. Selon, Mariet, «on sous-estime toujours l'effet d'apprentissage que provoque l'habitude de la télévision » (1989 : 51), et il est tout aussi possible de s'amuser en apprenant que d'apprendre en se divertissant; le sociologue français Jean Cazeneuve, dont les propos sont rapportés par Réginald Grégoire, soutient pour sa part que la télévision, par la diversité qu'elle propose, est une fenêtre sur le monde, un moyen de connaissance et d'ouverture sur la vie qui nous entoure pour les gens de toutes conditions (Grégoire 1982 : 21). Par son rôle de média, elle cherche à attirer un auditoire sans cesse croissant afin de transmettre un message précis en répondant à des intérêts qui sous-tendent la production de chaque émission.

Par conséquent, sans susciter d'efforts, une exposition quotidienne à la télévision peut, à moyen ou long terme, structurer la pensée, ou même, à court terme, présenter des informations susceptibles de frapper l'imagination et de rester imprimées de façon à

marquer l'identité du téléspectateur. Comme j'en reparlerai, la construction de l'identité relève d'une socialisation quotidienne dont les sources sont multiples; l'acquisition d'une nouvelle connaissance, l'exposition à une nouvelle vision des choses peuvent donc entraîner une restructuration ou une réinterprétation de l'identité de l'individu et modifier sa façon de penser. En fait, selon Mariet, « la télévision comme tout média inculque une certaine manière de percevoir, et à long terme de concevoir » (1989 : 198) le monde dans lequel nous interagissons.

En outre, pour Claude Dubar, la socialisation est non seulement « transmission de valeurs, de normes et de règles, mais "développement d'une certaine représentation du monde" » (1991 : 24). La télévision, par les exemples et la diversité qu'elle propose, transmet de la culture et des valeurs, tout en étant susceptible d'influencer la vision du monde d'un individu. Ce média peut donc, au même titre que les parents et l'école, être considéré comme un agent de socialisation dont l'impact peut entraîner des conséquences sur la formation de l'identité de ses auditeurs (Rosengren 1986 ; 1994). Sans élaborer davantage la théorie au niveau du média en lui-même, l'établissement de la télévision comme agent de socialisation justifie la pertinence de son étude dans le champ anthropologique puisque la télévision, en transmettant valeurs et culture, contribue à la formation de l'identité, tant individuelle que collective, et à la vision que les individus ont de cette identité. Toutefois, pour entreprendre une telle étude, il faut d'abord être conscient du déroulement de cette transmission et des acteurs en jeu, tel que vu dans le schéma de Lasswell.

1.1.2 Le schéma de Lasswell

Puisque la production télévisuelle, en qualité de média, existe dans un but de diffusion, sa création implique nécessairement une relation entre deux ou plusieurs éléments. Cette diffusion peut en effet se définir comme la transmission d'un message entre les émetteurs (les nombreuses institutions d'où provient l'intention derrière chaque production médiatique) et les récepteurs (le public).

Harold D. Lasswell, psychologue américain et auteur prolifique de la première moitié du siècle, s'est beaucoup intéressé à la question de la communication, et plus précisément à la transmission des messages. Stipulant que toute action de communication peut globalement être décrite en répondant à cinq questions précises, Lasswell a développé, dans les années quarante, un schéma connu sous le nom de « Model of Communication »: « qui dit quoi par quel canal à qui avec quel effet » (1948). Ce schéma, bien que simple, permet d'aborder tous les aspects de la construction, de la transmission et de la réception du message, tout en référant à plusieurs techniques d'analyses.

La question « Qui ? », tout d'abord, renvoie à la première étape de la production du message : l'émetteur. À cet égard, Lasswell souligne que l'étude de cet aspect s'attache à l'analyse des facteurs qui engendrent et dirigent la communication, ce qu'il appelle « l'analyse de régulation ». Celle-ci se concentre sur les institutions qui commandent les productions médiatiques afin de servir certains intérêts précis, ainsi que sur l'équipe qui réalise concrètement ces produits, leur donnant la forme sous laquelle ils seront présentés au public. Dans le cas d'une émission-jeunesse, il s'agirait donc du réseau de télévision et de la maison de production qui élaborent la série.

La deuxième question, « Quoi ? », concerne l'analyse de contenu; il s'agit de déterminer l'intention de l'émetteur, le message que l'on tente de transmettre. Cette question est étroitement liée à la troisième, « Par quel canal ? », qui, en étudiant le moyen de communication, effectue une analyse des médias. Ces deux questions ne visent pas directement l'émetteur ni le récepteur, mais s'intéressent plutôt au média en lui-même en tant que production culturelle. Sans pouvoir totalement l'isoler des autres, puisque le schéma décrit un système d'éléments interreliés, c'est la question de l'analyse de contenu qui m'intéressera particulièrement.

Enfin, les deux dernières questions, « À qui ? » et « Avec quel effet ? », s'intéressent plus spécifiquement au récepteur. Lorsque l'intérêt de la recherche est dirigé vers les personnes visées par les médias, il est question « d'analyse d'audience », qui s'intéresse à la fois au groupe-cible visé par les émetteurs, et à l'audience effective de ces productions –

puisque ces deux groupes d'individus ne se recoupent pas forcément. Quant à la question des effets, comme son nom l'indique, elle cherche à cerner les effets que les productions culturelles peuvent, à court ou à long terme, engendrer chez les individus qui y sont régulièrement exposés.

Bref, malgré ses apparences divertissantes, la télévision demeure un agent de socialisation qui cherche explicitement à transmettre un message et qui, par une exposition quotidienne, peut avoir un impact sur la construction de l'identité, surtout pendant les premières années de vie. Je tenterai donc, à travers une étude de contenu, de déterminer quelles représentations de l'identité québécoise sont véhiculées par certaines émissions-jeunesse éducatives, ainsi que les justifications qui sous-tendent ces représentations.

1.2 Identité, socialisation

La notion d'*identité* est un concept complexe; si sa construction et sa transmission semblent en elles-mêmes des phénomènes naturels, leurs mécanismes et les facteurs en jeu sont cependant beaucoup moins évidents à cerner. Ainsi, selon la conjugaison, le verbe prend un tout autre sens : identifier, s'identifier et être identifié sont des réalités qui ne se rapportent pas nécessairement aux mêmes acteurs sociaux, mais qui contribuent toutes trois à la création de l'identité. Il me semble donc important, avant toute chose, de tenter de déterminer comment se construit l'identité d'un groupe et quels sont les éléments significatifs de cette identification.

1.2.1 De quoi se compose une identité ?

1.2.1.1 Identité, ethnicité

Entreprendre une définition exhaustive des concepts d'*identité*, de *groupe ethnique*, d'*identité ethnique* ou d'*ethnicité* demanderait que j'y consacre mon mémoire en entier, et ce, sans pour autant pouvoir établir de consensus entre les différents auteurs qui se sont penchés sur le sujet. Aussi, il me paraît inutile de tenter ici une telle démarche, puisque le but de ce travail n'est pas de répondre à cette question qui, comme le souligne Danielle Juteau, sociologue québécoise, n'exige d'ailleurs pas de réponse, (1979 : 3). En fait, recenser toutes les définitions de l'identité et de l'ethnicité serait une charge titanesque; il

devient impossible, dans un délai limité, de tout lire et de tout analyser¹. Néanmoins, il me semble pertinent, voire même impératif, de procéder à une synthèse des propos de Juteau au sujet du lien existant entre identité et ethnicité, afin de clarifier l'usage que je ferai de ces concepts; à cet effet, tout en me référant à la définition de l'ethnicité proposée par P. Poutignat et J. Streiff-Fenart, je démontrerai, en me basant sur le raisonnement de Juteau, que les concepts d'*identité* et d'*ethnicité* peuvent être, dans un contexte précis, considérés comme équivalents .

Ainsi, la littérature anthropologique recèle des dizaines de définitions de l'ethnicité, et aucune ne suscite l'unanimité, probablement parce que l'argumentation de chacun dépend bien souvent de la nature de son travail et des besoins auxquels le terme doit répondre dans le contexte d'une étude bien précise. Résumant en quelques mots les conceptions les plus répandues, Poutignat et Streiff-Fenart mentionnent d'ailleurs que, « selon les auteurs, l'ethnicité se réfère à un ensemble d'attributs ou de traits, tels que la langue, la religion, les coutumes, ce qui l'apparente à la notion de culture, ou à l'ascendance commune présumée des membres, ce qui la rend proche de la notion de race » (1995 : 94). Dans chacun des cas, l'utilisation du terme *ethnicité* vise à remplacer un concept préexistant fortement connoté (*culture* ou *race*) sans toutefois en modifier la définition; utilisé en ce sens, le terme *ethnicité* perd son utilité propre, puisqu'il peut être remplacé par un concept équivalent.

Juteau, tout en critiquant ces définitions de l'ethnicité (j'y reviendrai), pousse plus loin le raisonnement en explorant une dimension importante, et selon elle négligée, de ce concept : son aspect concret et quotidien.

L'enculturation, la transmission de la culture matérielle et non matérielle du groupe ethnique, la production de l'ethnicité est indissociable d'une relation d'entretien corporel, physique, affectif, intellectuel, cette dernière constituant un procès de travail [...]. L'ethnicité nous apparaît maintenant comme un produit social, un produit forgé par le destin historique des générations précédentes et fixé en nous par la socialisation (1984: 49).

¹ D'autant plus que "inévitablement, on devient petit à petit l'analphabète d'un nombre toujours plus grand de collègues qui débroussaillent chacun son sentier dans des jungles de plus en plus exotiques" (Joly, 1991 :14)

Or, ce travail quotidien qui s'effectue au travers de la socialisation² est en quelque sorte un travail d'« humanisation », puisque l'être humain vient au monde sous une forme animale et n'acquiert son humanité qu'à travers sa lente et laborieuse socialisation quotidienne. Juteau souligne que « dans les faits, la socialisation renvoie à un processus par lequel les enfants sont dès leur naissance à la fois humanisés et ethnicisés, puisqu'ils acquièrent en même temps une culture spécifique et une conscience des frontières » (1999 : 166). L'éducation d'un enfant, la transmission par son milieu familial d'une façon de penser, d'être et d'agir, constitue donc à la fois son humanisation et son ethnicisation.

En outre, le mode et le contenu de la socialisation sont grandement déterminés par l'environnement où l'enfant grandit; il ne développera pas la même identité, les mêmes habitudes, les mêmes schèmes d'action et de pensée selon les modèles qui lui sont proposés. Juteau ajoute que « si certaines communautés d'histoire et de culture sont appelées ethniques, d'autres, en revanche, semble échapper à cette désignation » (1984 : 6). De fait, au Québec, les Canadiens anglais et les Canadiens français (selon l'appellation de Juteau), bien qu'historiquement d'origine immigrante, sont désignés comme peuples fondateurs, tandis que les autres groupes formés à partir de flux migratoires sont désignés comme *ethniques*, et ce, au même titre que les peuples autochtones qui, ironiquement, ne sont pas désignés comme fondateurs, alors qu'ils étaient présents avant l'arrivée des Européens.

Conséquemment, « certains humains seraient [...] différents et spécifiques, leur tempérament, leurs qualités, leurs défauts, leurs traditions, leur nourriture, et j'en passe, étant ethniques, tandis que d'autres êtres humains incarneraient la norme et la généralité » (1984 : 6). Juteau soulignera que le spaghetti *alla carbonara*, par exemple, constitue un mets ethnique au Québec, mais perd son caractère ethnique une fois dégusté en Italie (1984 : 6). Ce qui est ethnique ne l'est donc pas partout; une chose n'est pas ethnique en elle-même, mais uniquement dans un contexte spécifique. Le caractère même de l'ethnicité serait alors intrinsèque à sa différence et à sa spécificité par rapport à une norme donnée.

² Définie comme un "processus qui assure la transmission et l'intériorisation des normes, des valeurs et des représentations propres à une société et qui permet à l'humain de vivre en société (Juteau 1984 :46; au sujet de la socialisation, voir aussi Dubar, 1991)

Ainsi, bien que les communautés dominantes, établissant généralement la norme, voient leurs particularités échapper à la désignation « d'ethnique » (1984 : 6), chaque groupe est l'ethnique d'un autre, ce qui n'est pas ethnique ici l'étant ailleurs. Aussi, pour Juteau, il n'y a pas de distinction entre les groupes « ethniques » et ceux qui ne le sont pas; en rapport les uns aux autres, tous les groupes sont ethniques, tout individu est porteur d'ethnicité, puisque « nous sommes tous construits historiquement, culturellement et politiquement », et qu'en « affirmant que nous sommes tous ethniques, on rappelle aux dominants qu'ils sont eux aussi culturellement spécifiques » (1999 : 165). Or, le qualificatif « ethnique » renvoie généralement à un groupe minoritaire. Puisque les dominants sont aussi ethniques, leur ethnicité renvoie conséquemment à la norme, et se confond ainsi à leur identité; l'ethnicité québécoise, par exemple, peut difficilement être distinguée, en contexte dominant, de l'identité québécoise.

L'utilisation spécifique de termes tels que *ethnicité* dans un tel contexte est donc relative; ainsi, dans le cadre de ce mémoire, j'emploierai indifféremment *identité* et *ethnicité* pour désigner une même réalité. Bien qu'elle puisse l'être dans le cadre d'études plus spécifiques sur le sujet (Meintel 1992 : 73), je n'effectuerai pas ici de distinction entre ces termes, afin d'éviter une longue et épineuse discussion qui, bien que m'apparaissant intéressante en soi, n'est pas le propos de ce travail. Je me concentrerai plutôt sur la création et la transmission de cette identité, quelle que soit sa définition, en l'élaborant à l'intérieur des limites qui correspondent aux besoins de ma propre recherche.

1.2.1.2 Richard Joly : « Au cœur de l'identité : le pouvoir de choisir »³

Tel que vu dans la définition de Poutignat et Streiff-Fenart, l'ethnicité réfère à un ensemble d'attributs ou de traits qui, une fois juxtaposés, caractérisent une culture; logiquement, il suffirait donc de déterminer quels sont les traits dominants d'une culture et la façon dont ils s'expriment pour cerner l'identité des gens qui la composent.

À cet égard, Richard Joly, professeur en sciences de l'éducation et auteur d'un livre intitulé *Quand on prend sa langue pour sa culture*, s'est intéressé à la question de la

³ Joly, 1991, p. 132.

pérennité de la culture québécoise, en examinant plus précisément le rôle qu'y tient la langue française. Dans l'esprit populaire, le français est indissociable de l'identité québécoise: protéger sa langue, c'est protéger sa culture. Toutefois, en soulevant la question de la langue au Québec, Joly remet en perspective le rôle du français dans la définition de l'identité québécoise.

Que signifie exactement « être Québécois » ? Partager les traits qui nous caractérisent ? Un « patrimoine » que l'on transmet aux générations futures ⁴ ? Entre autres. Il est cependant indéniable que chaque génération n'est pas une copie conforme de la précédente; puisque la société, les modes de vie et de pensée changent et évoluent d'une génération à l'autre, certains traits disparaissent, s'ajoutent ou se transforment. Joly présume que les sociétés éprouvent le sentiment de s'étioler en changeant, et qu'elles sont tentées, pour éviter l'impression de s'éloigner d'elles-mêmes, de « s'accrocher à tout ce qui semble immuable » (1991 : 33). L'essence de l'identité d'un groupe devrait donc se définir par les éléments qui assurent sa stabilité dans le temps : « Trouvons dans notre francophonie des objets, des comportements, des institutions [...] que nous n'avons pas le droit de changer, même quand nous voulons entrer dans le courant du progrès : la définition de notre identité, c'est ça ! » (Joly 1991 : 27). Selon ce raisonnement, ce qui résiste au temps et au changement serait le cœur de l'identité. À cette fin, Joly se livre à un exercice avec ses étudiants : après avoir noté sur le tableau les éléments qui, à leur avis, caractérisaient la culture québécoise dans les années vingt ou quarante, il leur demande de rayer ceux qui ne la caractérisent plus aujourd'hui. La conclusion de Joly, après l'élimination, est frappante :

[...] il nous restait alors très peu de choses pour définir notre vrai « nous-mêmes » dans sa dernière profondeur : les mêmes frontières, le code civil et la langue. Je n'ai jamais rencontré un seul groupe qui ait accepté de dire : « Notre culture se réduit à notre sol, notre code civil et notre français ». (1991 : 11)

La langue, il est vrai, est la caractéristique qui s'impose spontanément lorsqu'on tente de définir l'identité québécoise. Cependant, même si plusieurs groupes disséminés à travers le Canada utilisent le français, les Franco-manitobains, par exemple, ne sont pas

⁴ Alonso, par exemple, définit l'ethnicité en tant que "the variant that privileges style-of-life indexes of status distinctions such as dress, language, religion, food, music or occupation" (1994:391)

considérés comme des membres de la communauté québécoise. Conséquemment, le seul fait de parler français ne suffit pas à se réclamer de cette identité. D'un autre côté, un individu anglophone né et domicilié au Québec peut se considérer Québécois à part entière et ne se distinguer des membres francophones de la communauté que par sa langue maternelle, et non par ses actions et ses valeurs; la langue en elle-même n'est donc pas un facteur suffisant pour inclure ou exclure les membres de la communauté. En outre, tout comme le Québec se définissait, il y a à peine quelques années, non seulement par sa langue mais aussi par sa religion – deux facteurs dont la disparition, pensait-on, entraînerait la perte de l'identité québécoise – les Québécois d'aujourd'hui refuseraient catégoriquement de se considérer comme « moins Québécois » parce que le bénédicité n'est plus prononcé avant le repas et que les églises sont de plus en plus désertes.

Partant de ce fait, si l'identité québécoise a survécu à la perte d'un marqueur aussi déterminant que la religion, pourquoi ne survivrait-elle pas à la perte de la langue ? Après tout, si la culture ne tient pas uniquement à la langue, exprimer son identité en français ou en anglais, c'est tout de même exprimer son identité. Sinon, cela reviendrait à dire qu'« un Canadien Français pourrait prétendre qu'il conserve son identité à condition de ne pas cesser de parler français, peu importe qu'il adopte des mentalités et qu'il pratique des comportements wallons, suisses, ivoiriens, yankees » (Joly 1991 : 36). Un raisonnement similaire s'applique au code civil et au territoire; en affirmant que « la culture, c'est le sol des ancêtres » ou qu'un groupe se définit par ses lois, les politiques culturelles se trouvent réduites à des dimensions géographiques, agronomiques et judiciaires. Or, lorsqu'on cherche à cerner l'identité d'un peuple, il est important de se rappeler qu'« il ne faut pas confondre une culture et ses productions » (Doutreloux 1991 : 215).

La première conclusion qui s'impose est donc qu'il est infructueux de chercher dans la stabilité des éléments qui se perpétuent la raison d'être de l'identité québécoise; ni la langue, ni la religion, ni l'Histoire ne suffisent, séparément ou en combinatoire, à expliquer et à définir l'identité d'un peuple. Devant ce constat,

ou bien nous concluons que notre culture est disparue en emportant notre identité, ce qui semble absurde, [...] ou bien nous affirmons [...] qu'il faut qu'il y ait en dessous de notre

culture un principe stable et permanent [...] lui gardant sa continuité sous le mouvement de nos transformations (Joly 1991: 81).

Pour cette raison, une vision essentialiste, qui fige l'identité en la réduisant à une conjonction de traits, ne pourrait pas, évidemment, être pertinente dans l'explication d'un phénomène telle que la reproduction de l'identité.

Afin de circonscrire davantage la question, Joly propose un second exercice à ses étudiants : dresser la liste des valeurs, matérielles ou non, qui leur tiennent à cœur. Si une société ne peut se distinguer par un ensemble de traits culturels fixes, elle doit pouvoir se définir par ses valeurs et ses croyances. C'est toujours, précise-t-il, « par référence plus ou moins directe à ses valeurs que le "Je" d'une personne, que le "Nous" d'une société conservent ou se fabriquent tel ou tel élément de culture » (1991: 93). Les résultats sont tout aussi déroutants que ceux de l'exercice précédent : de la paix dans le monde à une chaloupe à moteur, en passant par la santé et la pureté de l'eau, les propos touchent plusieurs aspects, concrets ou non. Quelle valeur accorder à chacun de ces éléments ? Lesquels conserver en tant que marqueurs identitaires et lesquels rejeter ? Joly, citant les propos de Finkielkraut, rapporte que :

[...]dans le vaste fourre-tout, la pensée contemporaine empile les plus grandes créations de l'esprit à côté de gestes aussi terre à terre que celui de tremper le matin une tartine grassement beurrée dans son café au lait. S'il ne faut pas éliminer radicalement la tartine quand on cherche à préciser son identité, il ne faut pas non plus lui donner une éminence dont [...] le ridicule serait évident (1991 : 41).

L'identité est donc un système d'éléments mouvants d'ordres différents qui, même si leur importance est relative, sont des instruments choisis pour leur efficacité dans la réalisation d'un projet, et non une fin en soi (1991 : 90).

Pour garder en perspective l'importance relative de chacun des éléments qui constituent l'identité d'un groupe – sans éliminer ceux dont l'impact semblerait moindre, puisque le choix serait arbitraire –, Joly compare l'identité à un arbre dont le tronc se subdiviserait en branches de différentes tailles ramifiées les unes aux autres. Lorsqu'on ampute une branche à l'arbre, celui-ci ne souffre pas d'égale façon selon que la branche

atteinte est rattachée au tronc ou qu'elle fait partie d'une lointaine ramification de la tête. Si une branche importante est affectée – par exemple, la religion au Québec – l'arbre peut s'étioler et mourir, mais peut aussi trouver la force de guérir et de survivre, selon sa vigueur. Plus la branche est importante, plus la santé de l'arbre est atteinte, et plus sa survie est compromise. Autrement dit, « plus on monte vers la tête, moins les émondages sont dommageables » (1991 : 94). La disparition de certaines branches à la périphérie n'aura peu ou pas d'impact sur la vitalité de l'arbre; il peut même parfois être salutaire d'enlever quelques branches malades, et de choisir lesquelles on laissera mourir et celles dont on favorisera la croissance. Plus une branche est grosse, plus les efforts déployés pour la protéger seront grands, puisque les répercussions seront plus importantes. La survie d'une identité, comme la survie d'un arbre, est une question de choix, de vitalité et de volonté.

À partir de cette analogie, Joly retient de l'identité qu'elle est un système d'éléments aux relations complexes et changeantes, et classés selon une hiérarchie basée sur un ordre de signification, système qui constitue un facteur d'identification d'une communauté. Il conclue que le choix et la persistance de ces éléments ne dépend que d'un facteur primordial : l'âme. Ainsi, l'identité collective serait avant tout une histoire d'amour : être Québécois, c'est aimer son coin de pays et en être fier. L'identité ne serait donc pas basée sur une conjonction de caractéristiques communes, mais plutôt sur une volonté, sur un choix d'appartenir à une communauté qui se définit par des traits et des valeurs qui changent dans le temps et auxquels les acteurs donnent un sens (Roosens 1989 : 12). Mais ces traits, bien que marqueurs identitaires, ne constituent pas l'essence de l'identité; celle-ci repose davantage, comme le mentionne Deirdre Meintel, sur « un sentiment d'appartenance à un groupe ou à une communauté » (1993 : 10).

De fait, « les groupes ethniques ne sont pas des entités au contour bien tracé dont on n'a qu'à énumérer et définir les composantes » (Juteau, 1994 : 14); ils naissent et se perpétuent par la volonté des membres qui les composent. Mais s'il ne suffit pas de posséder des caractéristiques communes pour former un groupe ethnique, comment se compose-t-il?

1.2.2 La création d'une identité

1.2.2.1 Une identité contextuelle

Si aucune caractéristique n'est suffisante en elle-même pour assurer la pérennité d'un groupe, c'est parce que les groupes et les contextes se modifient continuellement. Juteau explique qu'une tentative de définir les groupes par leur caractéristiques et leurs traits culturels conduit inévitablement à une vision statique et figée de l'identité, alors même que, comme le démontre Joly, celle-ci change dans le temps sans que le groupe ne disparaisse. De plus, comme Barth l'a démontré, « les frontières ethniques ne sont pas tracées automatiquement sur les contours que viendraient délimiter les différences culturelles » (Juteau 1999 : 162). Ce ne sont donc pas ces différences en elles-mêmes qui déterminent les frontières.

D'après Barth, pour qu'une identité collective existe, il faut qu'il y ait une discontinuité dans l'espace social qui permette de produire une frontière entre les groupes : « les distinctions ethniques ne dépendent pas d'une absence d'interaction et d'acceptation sociale, mais sont tout au contraire les fondations mêmes sur lesquelles sont bâtis des systèmes sociaux plus englobants » (Barth 1995 : 205). En accord avec cette perspective, des auteurs tels que Sartre soutiennent que l'ethnicité ne serait construite que dans son rapport à autrui, principalement par rapport à la vision de groupes dominants. Or, tout comme Juteau le mentionne, il est impensable de souscrire à « une définition qui refuse de reconnaître à des groupes leur historicité, leurs pratiques et leurs valeurs, leur conscience et leur mémoire, leurs institutions et leurs règles » (Juteau 1999 : 16).

Par conséquent, la clef de la construction de l'identité se trouverait non pas dans l'un ou l'autre de ces phénomènes, mais dans leur interaction. Bien que le groupe se définisse par les traits communs de ses membres, il ne suffit pas de posséder des traits communs pour former un groupe; il faut aussi une volonté de s'affirmer et de se distinguer d'un autre groupe par rapport auquel existe un conflit dont la source peut être, notamment, politique ou économique.

Or, les groupes à partir desquels s'instaurent les interactions, ainsi que les enjeux de ces interactions, fluctuent dans le temps et changent selon le contexte. Ainsi, la mouvance dans la construction de l'identité collective dépend des fluctuations dans les interactions; l'identité est mouvante parce qu'elle se définit non seulement en fonction de l'Histoire ou de traits caractéristiques du groupe, mais aussi en fonction des Autres. Puisque la définition d'un groupe se construit partiellement en fonction d'éléments extérieurs au groupe, lorsque les Autres changent, la définition s'adapte et change aussi, créant une mouvance qui remet en question, ajoute ou modifie certains éléments constitutifs de l'identité sans pourtant entraîner sa perte. Aussi, les critères identitaires sont variables, puisqu'ils sont soumis aux luttes de pouvoir symboliques (Breton 1983).

On retrouve alors deux dimensions importantes dans la création de frontières : le groupe en lui-même en tant qu'entité distincte, et le groupe en tant que création distinctive par rapport aux Autres. Juteau propose de les représenter par une double frontière : « la face externe de la frontière ethnique suppose la mise en place d'une différenciation entre "nous" et "eux", alors que la face interne se construit à partir des marques retenues pour définir les frontières et du sens qu'on leur attribue » (1999 : 175). La double frontière se construit « simultanément, dans le rapport aux autres (dimension externe) et dans le rapport à l'histoire et à la culture (dimension interne) » (1999 : 21). Cette analogie permet de représenter la frontière non pas comme une ligne de démarcation figée, mais plutôt comme un rapport de réciprocité constitutif de l'identité.

1.2.2.2 S'identifier : une fonction symbolique

Juteau soutient donc que les frontières ethniques « se construisent quand les relations avec les autres font naître un sentiment commun face à une situation commune et un sentiment subjectif d'appartenance à une origine commune » (1999 : 166). Les éléments qui servent à l'identification dépendent ainsi du contexte idéologique (Alonso 1994 : 391) et se construisent dans un rapport à l'Autre en fonction des marqueurs retenus pour définir les frontières. Puisque les frontières entre les groupes sont une création subjective, elles occupent aussi une fonction symbolique; la construction d'un réseau de relations entre les gens et les choses, au long d'une histoire collective, se constitue à travers la construction

des significations données à ces gens et à ces choses (Doutreloux 1991 : 214). La description de la double frontière développée par Juteau le mentionne : « la face interne se construit à partir des marques retenues pour définir les frontières *et du sens qu'on leur attribue*⁵ » (1999 : 175). Si certains traits, voire la totalité, à partir desquels une identité se définit peuvent caractériser d'autres cultures, le sens qui leur est investi est pour sa part particulier au contexte (Khoi 1991 : 15).

Pour cette raison, il ne suffit pas de partager des traits communs – une même couleur de peau, une même langue, une même religion – pour former un groupe ethnique; il faut aussi leur donner une même signification. Plus encore, Weber soutient que ni les qualités communes, ni la situation commune, ni le sentiment commun pour la même situation ne peuvent donner naissance à un groupe ethnique à moins que les membres ne regardent dans la même direction (Juteau 1994 : 42). Aussi, lorsque « le sentiment commun engendre l'orientation mutuelle de leur comportement, une relation sociale de communalisation s'établit » (1994 : 33). La communalisation, définie comme un sentiment commun d'appartenance qui émerge d'une volonté d'opposition consciente à des tiers, est essentielle à la formation d'un groupe ethnique. Comme le mentionne Meintel, l'ethnicité est un terme qui

englobe [...]les modèles culturels qui caractérisent le groupe – certains d'entre eux servant à le délimiter –, les systèmes sociaux, les institutions, les organisations, les activités collectives et les intérêts communs, économiques et politiques, qui peuvent amener une catégorie sociale à devenir un groupe ethnique (1993 : 10).

Ce sont ces intérêts communs qui orientent le groupe dans une même direction et en font un tout cohérent. Parallèlement à la formation d'un groupe qui se distingue par des marqueurs d'identité en relation avec un groupe extérieur, l'appartenance suppose une orientation mutuelle de comportement, ce qui implique un partage de normes et de valeurs qui régularisent ces comportements.

⁵ Je souligne.

1.2.2.3 L'appartenance et ses manifestations

Selon Juteau, la reconnaissance de l'identification, comme celle des frontières, doit se faire à deux niveaux : identifier et s'identifier. « Il y a à la fois une communauté d'appartenance et un sentiment d'appartenance; il y a l'action d'identifier (qui est franco-ontarien ?) et de s'identifier (qui se sent franco-ontarien ?) » (1999 : 41). La différence est cruciale : pour être identifié à un groupe, il faut posséder les marqueurs qui servent à construire cette identité aux yeux des membres du groupe et dans le regard des Autres. Pour être en mesure d'appartenir volontairement au groupe, il faut être conscient des signes qui le caractérisent et du sens qui leur est accolé, et s'y conformer; il faut aussi être conscient des signes qui caractérisent les Autres, afin de s'en dissocier, puisque construire une frontière, c'est aussi construire l'identité des autres.

Alors que l'orientation commune de valeurs et de comportements est essentielle à la formation d'un groupe ethnique, le sentiment d'appartenance au groupe, qui constitue le ciment d'une identité collective, ne se démontre que par le biais des manifestations visibles de ses membres. En effet, il est impossible d'avoir accès aux sentiments et aux pensées des individus sans avoir recours à une communication fondée sur le langage, verbal ou non, qui exprime l'identité. Ces marqueurs, selon Barth, peuvent être de deux ordres :

- 1) des signaux ou des signes manifestes – les traits diacritiques que les individus recherchent et affichent pour montrer leur identité, tels que le costume, la langue, l'habitat ou le style de vie en général; et 2) des orientations de valeurs fondamentales: les critères de moralité et d'excellence par lesquels les actes sont jugés. (1995 : 211)

Les signes ou les signaux manifestes sont des marqueurs investis de sens par lesquels l'individu peut être extérieurement catégorisé par les autres. Selon leur nature, ils peuvent être facilement ou non modifiés et, par conséquent, être volontaires ou non. Les marqueurs facilement modifiables, tels que le style vestimentaire, sont en général consciemment choisis par l'individu pour revendiquer une identité, et relèvent d'une appartenance volontaire à un groupe auquel il s'identifie lui-même. D'autres signes, cependant, dépendent difficilement de la volonté de l'individu qui les affiche et, ne résultant pas toujours d'un choix conscient, leur sont plutôt imposés. Ainsi, certaines caractéristiques, telles que la couleur de la peau ou l'accent, peuvent être utilisés par les

Autres pour catégoriser l'individu contre son gré. Les orientations de valeurs fondamentales, quant à elles, sont des marqueurs invisibles qui ne peuvent être retracés qu'à travers le discours ou les signes manifestes adoptés par les individus qui les revendiquent, ce qui relève d'un choix volontaire. On y retrouve, par exemple, les croyances religieuses et les convictions politiques objectivées comme frontière sans l'utilisation d'une expression matérielle.

Tant que les marqueurs, visibles ou non, sont volontairement objectivés afin de créer une frontière, celle-ci reste perméable et un individu peut décider de la franchir; cependant, il est beaucoup moins aisé de contourner les marqueurs biologiques ou autres qui ne relèvent pas d'un choix volontaire et sur lesquels l'individu a peu d'emprise. Ceux-ci l'obligent donc à endosser une identité qui, sans forcément lui convenir, est dictée par un élément indépendant de sa volonté. En regard des caractéristiques physiques propres à ses origines ou d'autres traits stigmatisants, l'individu n'est pas toujours, ainsi, totalement libre de s'intégrer au groupe pour lequel il ressent un sentiment d'appartenance.

De la même façon, selon le point de vue de Bourdieu, les croyances et les valeurs d'un individu sont fortement déterminées par son milieu, puisque l'individu est inconsciemment socialisé dès son plus jeune âge par la culture à laquelle il appartient. L'*habitus*, concept développé à cet effet par Bourdieu, est « à la fois un produit complexe des conditions d'existence et un système de dispositions qui structurent les pratiques et les représentations » (Contandriopoulos 1997 : 27); c'est le produit complexe des conditions de vie qui conditionne les choix d'un individu.

Les conditionnements associés à une classe particulière de conditions d'existence produisent des *habitus*, systèmes de *dispositions* durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente de fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre objectivement (Contandriopoulos 1997 : 27)

L'identité, bien qu'elle puisse sembler découler d'un choix, est donc grandement conditionnée par l'environnement et le contexte socio-historique au milieu desquels est

socialisé l'individu, et qui influencent sa façon de vivre et d'être (Berger et Luckmann 1986). Par conséquent, celui-ci n'est pas entièrement libre de choisir son identité, puisqu'en plus des marqueurs involontaires, le contexte de sa socialisation et son habitus exercent un certain contrôle sur la construction de son l'identité.

De plus, certains milieux sont plus contraignants que d'autres; aussi, comme le mentionne Juteau : « la possibilité de construire son identité n'est pas la même pour tous les groupes et tous les individus. Les identités ne sont pas toujours négociables, et tous les individus ne peuvent pas les conserver ou s'en détacher avec la même facilité » (1999 : 192). Chaque groupe instaure donc une marge de manœuvre à l'intérieur de laquelle l'individu est plus ou moins libre de choisir la façon et l'ardeur avec lesquelles il désire exprimer son identité.

1.2.3 De l'idéal au réel : du collectif à l'individuel

1.2.3.1 « Peu de Français sont typiques⁶ »

L'identité est un système complexe construit à l'intérieur d'un groupe d'appartenance donné qui, comme je l'ai souligné, se définit par l'interaction d'une foule de facteurs investis de sens, volontaires ou imposés par un groupe dominant – tout comme la détermination de l'appartenance de l'individu à ce groupe peut dépendre ou non de sa volonté selon la nature des critères d'inclusion – et qui influencent ses valeurs et ses comportements. Cependant, si « une culture est le résultat de nombreux choix de société », Joly nuance ses propos en ajoutant que malgré la détermination de critères caractérisant les membres d'un groupe, dans la réalité quotidienne, « ces choix sont plus ou moins partagés : la solidarité communautaire parfaitement homogène n'est jamais qu'un mythe » (1991 : 90).

À ce sujet, George Devereux écrit : « Force nous est de reconnaître que la plupart des Français *ne sont pas* typiques⁷ » (1972 : 137); la plupart des individus désignés comme membres d'un groupe ne possèdent pas la totalité des traits qui servent à circonscrire le groupe auquel ils appartiennent. Aussi, pour Devereux, l'identité ethnique ne serait qu'une

⁶ Devereux, 1972, p. 137.

⁷ Pour Devereux, « être typique » signifie « posséder toutes les qualités possédées par la plupart des » membres du groupe auquel l'individu appartient (1972:137).

étiquette sans lien avec les comportements effectifs ou supposés du groupe qui le revendique. Ainsi, il distingue clairement l'*identité ethnique* – qui renvoie à une stigmatisation liée à l'expression de certains traits typiques de l'identité collective dont se réclame l'individu – de la *personnalité ethnique*, davantage liée aux comportements et aux attitudes réels des individus dans leur vie quotidienne.

On peut donc distinguer « les Québécois » typiques en tant que vocable, qui se définissent par des valeurs et des comportements communs afin de se distinguer des autres groupes, et les Québécois en tant que multitude d'individus qui, bien que regroupés « objectivement » sous une même bannière selon des critères normatifs – souvent stigmatisés par les institutions –, possèdent chacun une identité propre et adoptent des valeurs et des comportements personnels liés à une éducation ou à des expériences de vie particulières.

En effet, nonobstant le fait que j'aie abordé ici le concept d'*identité* sous un angle collectif, il ne faut pas oublier que l'aspect ethnique n'est qu'une facette de l'identité d'un individu; bien que déterminée par son milieu de socialisation, son identité individuelle ne se développe pas uniquement en regard de son appartenance, et se construit aussi, en grande partie, par ses expériences et ses aptitudes personnelles. Une communauté, malgré les traits communs qui servent à la caractériser en tant qu'entité, est composée d'individus hétérogènes, différents et différenciables, possédant chacun une identité unique. Par conséquent, l'identité collective propose une liberté qui permet à l'individu d'agir à l'intérieur de certaines marges – qui varient selon le degré de liberté et de restriction imposées par le groupe (Juteau 1999 : 192) – sans compromettre son appartenance au groupe. Les traits ainsi définis constituent donc des généralisations auxquelles les individus peuvent parfois déroger.

De fait, l'identité est un amalgame complexe de différentes facettes imbriquées les unes dans les autres. Pour se définir, un individu peut faire appel à une ou plusieurs de ces facettes, généralement désignées par le terme « identité » suivi d'un vocable tel que sexuelle, professionnelle, ethnique, religieuse, etc. (Roosens 1989 : 12; Baumann 1996), et

dont l'utilisation dépend fortement du contexte. Selon Dubar, afin de former une identité complexe, aux traits généraux communs à tous les membres d'un groupe – la langue, les valeurs de base, les modèles essentiels de relations sociales, etc.– s'attachent des traits spécialisés, spécifiques aux catégories socialement reconnues dont l'individu fait partie, ainsi que des particularités individuelles qui concernent les choix personnels (Dubar 1991 : 44). Comme le démontrait Joly, ces marqueurs ne sont pas tous d'égale importance et peuvent être hiérarchisés selon une échelle de valeurs propre à chaque groupe. Ainsi, si l'on reprend l'image de l'arbre à un niveau individuel, les branches les plus importantes, celles dont dépend le maintien de l'identité, risquent davantage de relever d'un choix inconscient et involontaire, puisque « plus l'on a affaire à des identités secondaires – punk, cycliste, etc. –, plus les limites socialement admissibles et individuellement désirables seront flexibles et plus le choix se fera d'une manière consciente » (Contandriopoulos 1997 : 28).

En outre, dans le but de vivre harmonieusement en collectivité selon les normes jugés adéquates et de projeter l'image d'un groupe uni et cohérent, les institutions promeuvent une vision exemplaire de la société afin de guider ses membres vers des comportements acceptables et de légitimer sa formation et sa persistance. Or, demande Juteau, « par quel biais la culture et la mémoire historique du groupe ethnique, de l'idéal, viennent-elles à passer dans la tête de l'enfant, de l'idéal encore » (1989 : 47) ? En fait, tout comme les autres aspects de l'identité, cette vision est transmise à l'enfant au quotidien par le biais des parents et des autres agents de socialisation.

1.2.3.2 La socialisation et le rôle du quotidien

La socialisation de l'enfant s'enclenche dès sa naissance et se poursuit, à un autre niveau, tout au long de sa vie; cependant, même si de nombreuses influences viendront modifier son identité individuelle, ce sont les premières années qui permettent à l'enfant d'acquérir les schèmes de pensée et de comportements qui caractérisent son ou ses groupes d'appartenance (Durkheim 1960 : 8). Puisque la construction de l'identité est d'abord une question d'éducation, le rôle des parents dans la formation de l'identité de l'enfant est primordial dès les premières années de vie (Catani 1983 : 117).

Ainsi, selon Durkheim, l'éducation est un effort fourni par de multiples agents de socialisation afin d'imposer une culture à l'individu (1960 : 8); l'humanisation, comme le mentionne Juteau, survient parallèlement à la socialisation, puisque l'être humain naît sous une forme animale. La socialisation de l'enfant demande donc un travail de la part des agents, contribuant à la construction d'une identité qui procure à l'enfant les schèmes d'action et de pensée nécessaire à sa survie et à son intégration fonctionnelle à la société à laquelle il appartient.

La socialisation, [est le] processus par lequel les valeurs et les normes du groupe ethnique sont transmises à l'enfant, et cela, au sein de la famille, cette institution douillette, microcosme de la société, [... régie] par des normes et des valeurs (Juteau-Lee 1984 : 47).

Puisque les parents, principaux agents de socialisation lors des premières années de l'enfant, ont eux-mêmes une appartenance ethnique, les gestes qu'ils posent envers lui – leur façon de le laver, le nourrir, le vêtir, lui apprendre à parler, à jouer, etc. – sont soumis à certaines normes qu'ils lui inculquent directement ou indirectement. Juteau souligne que les mères doivent non seulement élever un enfant, mais bien un enfant à l'âme québécoise (1989 : 48). Or, comme elle le démontre, il serait naïf de penser qu'une mère transmet l'identité québécoise à ses enfants par le biais de l'idéal, leur racontant l'histoire de leur pays sur une musique de Vigneault tout en préparant de la tourtière et du ragoût de boulettes en leur vantant les mérites de la langue française (1989 : 48). L'identité ne se transmet pas simplement par le discours, mais par un investissement quotidien de temps et de travail de la part des parents.

Juteau soutient donc que la culture se transmet d'une génération à l'autre par le biais du réel, qui contient une part d'idéal, dans le cadre de l'entretien d'une relation matérielle concrète. Dès sa naissance, l'individu commence à acquérir des « chaînes opératoires machinales qui représentent chez l'être humain l'élément essentiel de sa survie et qui sont au fondement de son comportement humain/ethnique » (Juteau-Lee 1984 : 51). Ainsi, la transmission des valeurs de la société – de la classe, du sexe, du groupe ethnique – s'effectuent à l'intérieur d'une relation matérielle qui unit la mère à ses enfants, et que Juteau illustre notamment par l'exemple suivant :

Nourrir les enfants, c'est du travail. Il faut non seulement acheter les aliments et les préparer, mais encore faut-il que les enfants les mangent. [...] Enseigner à l'enfant comment manger, avec des ustensiles, avec des baguettes, avec ses doigts, c'est culturel [...], c'est bien sûr transmettre des normes, mais cette transmission ne s'effectue qu'à l'intérieur d'un procès de travail. (1984 : 48)

De fait, le travail des mères crée au quotidien des habitudes et des tendances chez l'enfant, lui inculquant un capital ethnique essentiel à son fonctionnement en société. La socialisation permet simultanément le développement d'un code symbolique compréhensible partagé par les membres du groupe d'appartenance et l'acquisition de ce que Sapir appelle un « savoir intuitif » qui permet à l'individu d'agir spontanément selon les normes en société (Dubar 1991 : 25). La mère transmet à la fois des valeurs et une vision du monde qui sous-tendent les actions et les comportements de l'enfant et qui régissent sa conduite car, il ne faut pas l'oublier, la mère est elle-même un individu socialisé et moulé aux normes de sa propre société.

La mère, bien sûr, parle à ses enfants et leur apprend à parler sa langue vernaculaire; elle leur raconte des histoires en faisant appel à la mémoire historique du groupe; elle prépare les repas selon les traditions locales; elle organise les activités liées aux fêtes traditionnelles; mais toute cette transmission de l'idéal, qui moule l'identité des enfants, s'effectue au travers de gestes concrets et journaliers qui constituent une charge de travail. L'enculturation, la transmission de la culture et de l'identité, est donc indissociable d'un travail quotidien dont l'influence se construit jour après jour. Ainsi, à travers ce procès de travail se transmettent les valeurs et les représentations qui déterminent l'identité individuelle et familiale de l'enfant, c'est-à-dire la part d'idéal sur laquelle se construit l'aspect collectif et ethnique de l'identité et qui soutiennent sa reproduction. Aussi, l'interrelation entre l'individuel et le collectif, entre le réel et l'idéal, demeure toujours présente dans les gestes quotidiens de chaque individu.

Or, tout comme le quotidien des parents exerce une influence sur la socialisation de l'enfant, la télévision, comme je l'ai mentionné, est susceptible de façonner sa vision du monde et d'influencer ses valeurs et ses comportements. À l'instar de la mère qui éduque ses enfants, la télévision transmet par son exemple à la fois de l'idéal et du matériel, surtout

dans les émissions explicitement éducatives; elle participe à la transmission de ce savoir et de ce savoir-faire que l'enfant acquiert jour après jour et qui caractérisent sa propre culture (Grodin et Lindlof 1996). De plus, les gestes et les discours présentés par l'intermédiaire de la télévision sont pensés et produits par des êtres humains eux-mêmes socialisés dans une culture donnée; aussi, consciemment ou inconsciemment, ces individus reproduisent leurs propres valeurs et comportements, dictés par un contexte ethnique précis.

Par une étude de contenu d'émissions éducatives produites dans un but explicite d'aide à la socialisation, il est donc possible de dresser un panorama réaliste des outils et des exemples proposés aux enfants (et aux parents) dans le but de leur assurer une insertion satisfaisante à la vie sociale, et ce, afin de déduire quels sont les traits, les valeurs et les comportements qui caractérisent l'identité québécoise.

Chapitre 2 : Méthodologie

2.1 Choix de la méthode

L'élaboration de la méthodologie est un aspect fondamental de toute recherche sérieuse, puisque les résultats dépendent directement de la méthode utilisée pour les obtenir. L'approche, la sélection du matériel, le choix des outils d'analyse sont autant de facteurs qui peuvent orienter – et même parfois fausser – la collecte de données, et par le fait même, les résultats de la recherche. Une attention particulière doit donc être accordée à chaque choix méthodologique afin d'en saisir l'impact et les conséquences.

2.1.1 Le groupe cible

L'identité, comme je l'ai expliqué dans le chapitre précédent, est une réalité mouvante, qui se redéfinit constamment afin de s'adapter aux changements qui surviennent dans les interactions entre les groupes ethniques et leurs frontières; l'identité se construit tout d'abord pendant l'enfance, lors d'une première socialisation inculquée par le travail quotidien des mères et adaptée aux particularités du milieu. Pour cette raison, le choix de mon groupe cible s'est porté sur la tranche d'âge dite « préscolaire », qui inclut les enfants âgés de trois à cinq ans. Évidemment, ce choix n'est pas fortuit et s'appuie principalement sur les aptitudes et les caractéristiques des enfants de ce groupe d'âge.

En effet, ces années sont marquantes dans le développement social de l'enfant; durant cette période, il commence à prendre pleinement conscience de la présence des autres et à agrandir le cercle de ses relations sociales (Dodson 1972 : 141). À cet âge, l'enfant commence à être suffisamment conscient du monde qui l'entoure pour exprimer le désir de le connaître. Sans démontrer une réelle collaboration avec les autres enfants dans les activités ludiques communes, il joue en groupe et établit des relations d'amitié davantage liées à la proximité géographique qu'à des intérêts communs effectifs. Aussi, confronté à de nouvelles interactions, l'enfant doit apprendre à maîtriser les règles et les comportements qui régissent la conduite en groupe selon les normes socialement acceptées.

Cette nouvelle capacité d'entrer en relation avec les autres découle directement de deux acquisitions qui surviennent parallèlement : la découverte de sa propre identité et l'acquisition d'un vocabulaire plus étendu. À cet âge, l'enfant découvre sa propre identité individuelle, principalement à travers son identité sexuelle. Il réalise qu'il appartient à une catégorie sexuelle qui le distingue de l'autre sexe, et commence à intégrer les rôles qui y sont associés en imitant les comportements des modèles, adultes ou autres, de sa propre catégorie sexuelle. De plus, le développement du langage permet à l'enfant d'établir une meilleure communication avec autrui. Entre deux et trois ans, l'enfant découvre que chaque objet a un nom et qu'il peut s'exprimer en les employant, en construisant des phrases courtes et sans conjugaisons; bien que leur langage soit différent de celui des adultes, la plupart des enfants peuvent s'exprimer avec des phrases complètes vers l'âge de trois ans. À partir de ce moment, l'enfant cherche donc à apprendre de nouveaux mots (Bee 1997 : 118). Cette acquisition de vocabulaire lui permet de nuancer sa pensée et d'aborder des raisonnements plus complexes; l'acquisition d'un vocabulaire plus complet et précis lui permet de structurer davantage sa pensée et d'avoir accès au monde intangible de l'imaginaire. Cette aptitude lui permet de pratiquer de nouvelles activités cognitives qui nécessitent une compréhension plus aiguisée des relations entre les choses; même si, à cet âge, l'enfant possède une logique contradictoire, il tente de trouver des explications aux phénomènes qui l'entourent. En outre, l'accroissement du vocabulaire permet à l'enfant d'obtenir plus facilement ce qu'il désire en exprimant clairement et de façon plus cohérente ses besoins et ses attentes par rapport aux autres, adultes ou non.

Grâce à ce développement cognitif qui lui présente de nouvelles possibilités, l'enfant s'intéresse à tout et aime apprendre; il expérimente de nouvelles choses, tant sur le plan des activités que de son identité et de ses interactions. Cependant, sa capacité de concentration limitée et son goût pour le mouvement l'empêchent de rester assis longtemps, et il doit constamment être encouragé par de nouveaux stimuli afin de conserver son attention. Aussi, ses activités doivent être variées et faire appel à différents aspects de son développement, tant physique que cognitif. L'enfant fait ses propres expérimentations de la vie et construit son identité au fil de ses expériences; comme le résume Gessell : « il peut être tranquille, bruyant, calme, péremptoire, à l'aise, impératif, allusif, indépendant,

sociable, athlète, artiste, prosaïque, imaginatif, coopérant, indifférent, curieux, direct, prolix, plein d'humour, dogmatique, stupide et batailleur » (Dodson 1972 : 143).

Puisque la période de trois à cinq ans est un âge décisif pour le développement des interactions et de la socialisation, c'est précisément la période où les agents de socialisation doivent non seulement montrer à l'enfant ce qu'il doit faire et comment, mais aussi à le raisonner et à justifier ses actes à l'aide d'explications. Or, la justification des actes m'apparaît aussi importante que les actes en eux-mêmes, puisqu'elle permet de déterminer l'intention derrière chaque apprentissage. Les séries pour enfants explicitement éducatives consacrées à ce public devraient donc se soucier à la fois de représenter précisément les normes que l'enfant devrait idéalement intégrer et de fournir une explication concrète sur l'importance et la pertinence de ces normes.

2.1.2 Choix du matériel

Le choix du matériel, comme tout autre choix entrant dans l'élaboration d'un projet, oriente inévitablement les résultats obtenus. Plusieurs sources auraient pu convenir à l'analyse que je souhaite entreprendre; toutefois, le point de départ de ma réflexion provenant d'un questionnement soulevé par le visionnement d'une émission-jeunesse éducative, j'ai choisi de consacrer mon analyse à ce type de matériel.

À cette fin, l'analyse de contenu me semble la méthode la plus appropriée pour recenser les apprentissages que les émissions éducatives tentent de transmettre et la façon dont elles le font, de manière à déterminer la vision de l'identité québécoise qui se dégage de ces produits spécifiquement conçus pour faciliter la socialisation de l'enfant.

L'enfant de quatre ans apprend surtout par imitation : « dans sa recherche d'identification ou d'identité, l'enfant a tendance à imiter et à se conformer aux comportements de la personne qu'il admire, qu'il s'agisse d'un adulte ou d'un autre enfant » (Duclos 1997 : 20). Afin de faciliter sa socialisation, une émission éducative visant un public de quatre ans devrait donc se soucier de présenter des modèles pertinents auxquels

l'enfant peut s'identifier. Par le fait même, le choix de ces modèles indique implicitement comment la société perçoit ses membres et ce qu'elle attend de l'enfant.

De plus, ne transigeant pas par un intermédiaire, la télévision possède l'avantage de donner à l'enfant un accès direct à l'information, sans qu'elle soit réinterprétée par la vision personnelle d'un parent ou d'un professeur. Puisque l'enfant de quatre ans ne fréquente aucune institution scolaire régie par le Ministère de l'Éducation et n'a pas encore appris à lire, ses sources d'apprentissages directs se limitent généralement à son entourage immédiat et aux médias (tels que la télévision); conséquemment, moins les sources sont diversifiées, plus elles risquent d'avoir un impact important dans la vie de l'enfant.

Cependant, les produits télévisuels ne visent pas tous à instruire et la plupart d'entre eux procurent avant tout un divertissement. Bien qu'un enfant puisse apprendre en se divertissant, les séries à visée éducative me paraissent plus adéquates pour ce genre d'analyse en raison de leur désir premier et explicite de transmettre un savoir pertinent aux enfants. De telles émissions peuvent s'avérer très révélatrices lors de l'analyse, puisqu'elles ont pour but de donner aux enfants les outils nécessaires à une insertion satisfaisante à la vie en société (Perez 1988 : 10); la nature et la priorité accordée aux apprentissages visés révèlent spécifiquement les attentes face à l'enfant de la part de la société dans laquelle les émissions éducatives sont produites et diffusées, surtout lorsqu'il s'agit d'une chaîne appartenant à un réseau public.

2.1.3 Choix du diffuseur

Avant d'aller plus loin, il me semble important de préciser brièvement les raisons qui m'ont incitée à puiser mon corpus dans les grilles-horaire de Télé-Québec (anciennement Radio-Québec). Ainsi, comme l'annonce son site internet officiel, « Télé-Québec est la seule télévision éducative et culturelle au Québec », et poursuit les cinq objectifs suivants : contribuer à la diffusion de la connaissance et du savoir; jouer un rôle majeur dans la promotion des produits culturels; refléter les réalités nationales et régionales du Québec; assurer l'accessibilité de ses produits à tous les publics, en se servant des modes

de diffusion les plus avantageux; et utiliser les nouveaux supports technologiques susceptibles de favoriser l'acquisition des connaissances.

Les objectifs spécifiques de ce réseau public⁸ (qui, de surcroît, compte une juridiction entièrement québécoise⁹) répondent donc précisément, par leur implication et leur souci de diffuser des produits culturels accessibles à tous, aux besoins de cette recherche. En effet, je considère, à l'instar de Laura Chouinard et de Michel Pomerleau à propos de l'histoire de Radio-Québec, que :

[...] Radio-Québec s'étant donné une mission éducative, le discours "éducatif" devrait logiquement être centré sur des objectifs éducatifs précis et, conséquemment, sur le contenu de la programmation, sur le message. De la même façon, parallèlement, l'ambition de Radio-Québec de rejoindre l'ensemble de la population québécoise entraîne un discours "diffusionniste" qui devrait être spécifiquement centré sur le public, sur la pénétration du message » (1987 : 9)

Afin de servir avantageusement les intérêts de ce mémoire, j'ai donc choisi les séries de mon corpus d'analyse dans la grille-horaire de Télé-Québec en raison de ses objectifs éducatifs et de ses priorités centrées sur le téléspectateur.

2.2 Construction du corpus

2.2.1 Choix des séries

Sous-estimant l'ampleur du travail, j'avais tout d'abord prévu de sélectionner quatre séries – deux québécoises et deux prenant origine à l'extérieur du pays – afin d'effectuer une étude comparative à la fois en terme de dimension temporelle et spatiale¹⁰. Cependant, devant l'étendue de la tâche, j'ai dû m'astreindre à ne conserver qu'un de ces aspects; j'ai

⁸ Pour une raison d'accessibilité, j'ai jugé important de choisir un réseau non câblé, puisqu'une émissions diffusée à un poste payant aurait contrevenu à l'esprit de cette recherche en défavorisant une clientèle moins riche.

⁹ D'après moi, un diffuseur public tel que Télé-Québec appuie davantage une vision institutionnelle, puisqu'il est financé à même les fonds du gouvernement; pour cette raison, les diffuseurs privés ont été éliminés d'office. J'ai préféré Télé-Québec à Radio-Canada, ce dernier représentant le pays "d'un océan à l'autre", plutôt que la seule province du Québec.

¹⁰ De la même façon, j'avais prévu d'effectuer quelques entrevues auprès des équipes de production de chaque série afin de comprendre le processus décisionnel qui détermine le contenu des émissions; cette tâche, toutefois, s'est révélée trop ambitieuse dans le cadre d'un projet de mémoire. Cependant, j'ai tout de même effectué des entrevues informelles avec les chercheurs de *Cornemuse*, ainsi qu'avec Céline Lavoie,

donc choisi de limiter mon corpus à deux séries québécoises, en misant davantage sur la dimension temporelle.

Afin de répondre à mes objectifs de recherche, les séries devaient correspondre à une liste de critères bien précis. Tout d'abord, les émissions devaient être produites en français et au Québec, et viser un public âgé de 3 à 5 ans. Ensuite, leur vocation devait être prioritairement et explicitement éducative, sans toutefois être de nature scolaire. De plus, l'intervalle de temps écoulé entre la production des deux séries devait être d'un minimum de 15 ans, afin d'assurer une crédibilité significative lors de l'analyse inter-générationnelle. L'émission devait aussi être présentée quotidiennement, afin d'assurer un suivi continu chez le téléspectateur, et confronter les personnages à des situations qui rejoignent le quotidien de l'enfant, dans lesquelles l'enfant peut se reconnaître et auxquelles il peut s'identifier, plutôt qu'à des situations cocasses et loufoques qui visent davantage le divertissement que l'apprentissage.

À un niveau plus technique, à des fins comparatives, le format des deux séries devait être semblable tout en s'adaptant au public-cible visé. En tenant compte du profil d'auditeur d'un enfant de 3 à 5 ans, une émission de télévision adéquate devrait, comme le rapporte Suzanne Lacelle-Lafrance dans son mémoire *L'influence de l'émission Sesame Street sur la formation des images culturelles de l'enfant*, comporter des « séquences extrêmement courtes, dans lesquelles il y a beaucoup d'action et où il se passe toujours quelque chose » (1981 : 28), d'autant plus que les enfants de cet âge éprouvent de la difficulté à concentrer leur attention plus d'une dizaine de minutes sur une même activité. En outre, puisque qu'il s'agit de la période où l'enfant construit son identité, une émission éducative consacrée à cette tranche d'âge devrait se préoccuper de présenter des modèles – adultes ou de son âge – auxquels il pourra s'identifier et s'attacher.

Mon choix s'est donc arrêté sur *Passe-Partout*, diffusé de 1977 à 1987, et sur *Cornemuse*, mis en ondes en 1997, l'une et l'autre à l'antenne de Télé-Québec. Ces deux

directrice de programmation à Télé-Québec, et avec Carmen Bourassa, conceptrice et productrice des deux séries.

séries, diffusées quotidiennement en fin d'après-midi à un créneau semblable, mais à un intervalle de 20 ans, utilisent la même formule, soit une moyenne de treize séquences courtes et diversifiées par épisode, et proposent à l'enfant de nombreux modèles différents, spécialisés ou non dans un domaine particulier, auxquels ils peuvent s'identifier.

De surcroît, ces séries possèdent un attrait supplémentaire que je n'ai découvert qu'en approfondissant leurs objectifs : elles portent toutes deux un souci particulier aux enfants provenant de milieux dits « à risques » ou « défavorisés ». Ces enfants, principalement issus de milieux socio-économiquement faibles ou immigrants, ne trouvent pas dans leur milieu familial tous les outils nécessaires à un développement satisfaisant, et risquent d'entrer à l'école avec un handicap qui les pénalisera par rapport aux autres et qui pourra engendrer un retard tant dans la scolarisation que dans les relations interpersonnelles (Société de télédiffusion du Québec 1998 : 14; Ministère de l'Éducation 1981 : 5). Ainsi, en exprimant leur intention de donner aux enfants issus de milieux défavorisés les outils nécessaires à une insertion satisfaisante dans le milieu scolaire et, plus globalement, dans la société, les institutions exposent clairement quels sont les outils, les valeurs et les comportements jugés essentiels pour bien s'intégrer à la société québécoise, ce qui, naturellement, brosse indirectement un portrait de son identité.

2.2.2 Sélection des épisodes

À l'intérieur d'une même série, un échantillonnage peu soigné des épisodes peut avoir des incidences importantes sur les résultats de la recherche puisque, l'analyse dépend directement du contenu des épisodes choisis; aussi, je me suis minutieusement penchée sur la question avant de débiter ma collecte de données.

Je me suis d'abord attardée à la série *Passe-Partout*, produite et diffusée pendant plus de dix ans. Toutefois, comme le faisait remarquer lors de la présentation de mon projet Bernard Bernier, anthropologue québécois, il serait insensé de vouloir entreprendre une analyse de contenu intégrale dans le cadre d'une maîtrise. Or, ce problème ne se posait pas pour *Cornemuse* : à l'ébauche de mon projet, la série nouvellement sur les ondes ne

comptait encore que la série originale de 130 épisodes¹¹. En prenant ces deux premières années comme point de départ à la limitation de mon corpus, j'ai choisi d'en faire autant pour *Passe-Partout*, dont la série originale est composée, pour sa part, de 125 épisodes (ce qui m'a semblé sensiblement équivalent).

À l'intérieur des séries originales, le choix des épisodes s'est cependant révélé beaucoup moins évident. Ayant tout d'abord déterminé qu'une vingtaine d'épisodes de chaque série serait amplement suffisante pour étayer mon analyse, j'avais en premier lieu opté pour la simplicité : les dix premiers et les dix derniers épisodes de chaque série. Cette sélection me permettait non seulement de les comparer l'une et l'autre, mais aussi de déterminer si une évolution s'était produite à l'intérieur d'une même série. Toutefois, je n'avais pas prévu un problème important de cette collecte de donnée : la disponibilité des épisodes. Alors que les vidéocassettes de *Cornemuse* m'étaient facilement accessibles (la maison de production, Téléfiction, offrait généreusement de me procurer les épisodes nécessaires à ma recherche), celles de *Passe-Partout* demeuraient, quant à elles, introuvables tant à Télé-Québec que dans les autres institutions susceptibles de les avoir conservées. De plus, en choisissant des épisodes précis, bien que certains thèmes soient communs aux deux séries, ceux-ci ne se retrouveraient pas forcément dans les premiers et les derniers épisodes de chacune d'elles; ainsi, je risquais d'occulter du matériel comparatif important, alors que le but de mon travail était justement d'effectuer une étude comparative.

Devant ces difficultés inattendues, je m'étais résignée à utiliser les vingt premiers épisodes de *Passe-Partout* qui me tomberaient sous la main, au hasard, en m'efforçant de retrouver des thèmes semblables dans certains épisodes de *Cornemuse*, de manière à obtenir une comparaison qui, bien qu'un peu biaisée par la disponibilité des épisodes, me semblait justifiée. Or, contre toute attente, ma collecte de données s'est déroulée de façon inespérée (mais j'y reviendrai), et j'ai pu récupérer 105 épisodes de *Passe-Partout*, ce qui m'a amené à reconsidérer la construction de mon corpus. Afin de ne pas éluder des données significatives par la sélection de vingt épisodes de chaque série, j'ai plutôt choisi de

¹¹ Une série de 130 épisodes est diffusée sur une période de deux ans, à raison de 65 épisodes originaux par année, puis d'une rediffusion de ces mêmes épisodes en cours d'année.

visionner intégralement les 235 épisodes de *Passe-Partout* et de *Cornemuse* que j'avais à ma disposition. Ce choix, bien que coûteux en temps et en charge de travail, m'a permis de relever de façon plus exhaustive les éléments significatifs semblables et différents abordés dans chacune des séries, et d'avoir accès à une plus grande banque d'informations dans laquelle puiser les éléments nécessaires pour comparer les visions de l'identité dans chacune d'elles.

2.2.3 Le choix des segments

Après avoir entrepris d'analyser la totalité des épisodes en ma possession, j'ai vite constaté que la charge de travail, dans le cadre d'un mémoire, serait écrasante. Puisque chaque émission des deux séries est composée d'en moyenne 13 segments plus ou moins indépendants, la solution la plus simple était de sabrer à l'intérieur de chaque épisode en éliminant certaines catégories de segments, plutôt que d'éliminer des épisodes entiers.

Pour plusieurs raisons, j'ai donc abandonné l'étude des segments appelés « insert réels », où l'on voit de vrais enfants interagir ou s'exprimer sur différents sujets. D'abord, l'incohérence et le manque de clarté dans les propos des enfants rendaient l'analyse périlleuse¹²; si certains paraissaient structurés dans leurs propos, quelques-uns, gênés entre autres par la présence de la caméra, s'exprimaient peu clairement. De plus, l'abandon de ces segments me permettait de limiter significativement la charge de travail, tout en évitant l'élaboration d'une grille supplémentaire nécessaire à leur analyse. Enfin, bien que ces segments aient été choisis par l'équipe de production des séries en question, il m'apparaissait que la spontanéité des propos des enfants ne correspondait pas à mes objectifs de recherche, puisqu'ils n'avaient pas été soigneusement écrits et révisés par l'équipe de production¹³. J'ai donc jugé avantageux pour ma recherche de laisser tomber cette catégorie de segments.

¹² Comme le mentionne le document de l'ASGEMSQ : « Même lorsque l'enfant utilise le langage dans le but de communiquer avec autrui, son égocentrisme brouille souvent le message. Parce qu'il ne peut pas considérer le point de vue de l'autre, il arrive fréquemment que l'enfant escamote des informations essentielles à la compréhension ou utilise des termes vagues qui rendent le message inintelligible à l'interlocuteur. » (p.14)

¹³ Ainsi, en assistant à un enregistrement de *Cornemuse*, j'ai pu constater que Carmen Bourassa, productrice des deux séries, surveille très strictement le langage des comédiens; une scène a été recommencée plusieurs

2.3 Cueillette de données et grille d'analyse

2.3.1 Cueillette des épisodes

Recueillir les épisodes d'une série qui, comme *Passe-Partout*, a gardé l'antenne quotidiennement pendant 10 ans sur deux des réseaux les plus importants de la province¹⁴, devait en théorie être simple – ce qui malheureusement ne fut pas le cas. En effet, en dépit de toutes les démarches entreprises aux réseaux de télévision, aux maisons de production, aux clubs vidéos spécialisés et j'en passe, les vidéocassettes sont demeurées introuvables, et ce, malgré la coopération de Télé-Québec qui n'a, pour sa part, conservé que les bobines originales d'enregistrement.

Aussi, après m'être procuré les scripts des 125 premiers épisodes de *Passe-Partout*¹⁵, je me suis tout d'abord résignée à travailler avec ces textes et les huit épisodes disponibles dans les clubs vidéo, plutôt qu'avec le matériel original; or, plusieurs annonces placées sur des sites Internet ont porté fruit. Un peu partout au Québec, des gens ayant enregistré quelques épisodes lors de la diffusion de la série m'ont répondu, et c'est de cette façon que j'ai laborieusement amassé, au fil de longs mois et de centaines de courriels, les 105 épisodes de *Passe-Partout* qui soutiennent aujourd'hui cette analyse (Cf. annexe I).

Dans le cas de *Cornemuse*, Télé-Québec diffusait en reprise certains épisodes de la série (1997-1998), que j'ai ainsi pu enregistrer. Du reste, Téléfiction m'a généreusement prêté tous les épisodes manquants (Cf. annexe I), en plus de divers documents de production et de précieuses informations sur le processus de création d'une série éducative, ainsi que sur les buts et les objectifs de la série.

2.3.2 Visionnement des épisodes

Une analyse de contenu exige du chercheur la maîtrise du matériel sur lequel il travaille; pour cette raison, chacun des épisodes des deux séries a été visionné attentivement trois fois. L'objectif du premier visionnement, qui survenait de façon générale

fois parce qu'un comédien disait « c'est exactement ce dont j'avais *de* besoin » plutôt que « c'est exactement ce dont j'avais besoin ».

¹⁴ Rappelons que *Passe-Partout* a aussi été diffusé sur les ondes de Radio-Canada à la fin des années soixante-dix.

simultanément au doublage des cassettes, était de me familiariser avec les épisodes¹⁵; cette écoute, que je pourrais qualifier d'« écoute libre », n'exigeait aucun support matériel.

La deuxième écoute était vouée au recensement du contenu global des épisodes. Dans le cas de *Cornemuse*, j'ai noté le plus objectivement possible le déroulement et le contenu de chaque segment dans un cahier, dans le but de m'y référer lors des analyses. La consultation ultérieure de ce cahier, en me permettant d'accéder rapidement aux informations contenues dans chacun des segments des 130 épisodes sans avoir à visionner les cassettes de nouveau, m'a permis un gain de temps considérable. Quant à *Passe-Partout*, dont je possédais les scripts, je me suis assuré que la description des segments correspondait effectivement au contenu de chaque épisode.

La cueillette des données s'effectuait à la troisième écoute, où chaque segment (à l'exception des « insert réel ») était retranscrit dans une grille d'analyse précédemment développée en fonction de mes objectifs de recherche (Cf. annexe II).

2.3.3 Construction des grilles d'analyse

Ma préoccupation première, en construisant les grilles qui devaient servir à l'analyse, était de relever globalement les apprentissages visés par chaque segment des deux séries, afin de déduire l'intention derrière chaque apprentissage. À cet effet, j'ai construit deux grilles d'analyse susceptibles de cerner respectivement les deux types d'apprentissages retrouvés : les mises en situation et les apprentissages ponctuels.

Ainsi, la première grille me permet d'analyser les situations conflictuelles, dans lesquelles les personnages se voient confrontés à une situation quotidienne problématique qui exige une résolution. Ces séquences se présentent généralement sous la forme d'une courte mise en situation qui se conclut à l'intérieur d'un à trois segments entrecoupés d'autres segments ayant ou non un lien, de près ou de loin, avec la problématique.

¹⁵ Ministère de l'éducation, *Dossier milieu économiquement faible (Passe-Partout)*, 1980.

¹⁶ Cette première écoute, un peu inutile dans le cas de la série *Passe-Partout*, que je connaissais déjà, avait surtout pour but de découvrir davantage la série *Cornemuse*, qui m'était passablement inconnue.

En outre, cette grille vise à noter les modèles de comportements présentés à l'enfant comme « souhaitables » et à démontrer de quelle façon les conflits devraient être résolus dans la vie sociale de l'enfant. Construite assez simplement, elle se compose principalement d'une brève description de la situation initiale, de la nature du conflit qui survient et de la réponse apportée à ce conflit. On y retrouve ensuite, s'il y a lieu, une intervention de l'adulte sur la façon dont le conflit a été résolu et l'attitude ou la réaction de l'enfant devant cette intervention, puis une brève description de l'origine du conflit pour l'enfant – est-ce un conflit avec lui-même, avec les autres ou avec son environnement ?

Cette grille est adéquate pour l'analyse des segments qui placent le ou les personnages face à une situation qui perturbe l'équilibre de la situation initiale et qui provoque l'obligation d'agir, démontrant à l'enfant la réaction qu'il devrait adopter et le préparant, de fait, à la vie en société qui l'attend à son entrée dans le système scolaire. Cependant, elle n'est d'aucune utilité pour les segments qui, sans montrer un conflit, présentent plutôt un apprentissage ponctuel et précis. Aussi, j'ai développé une seconde grille d'analyse divisée en trois parties qui, contrairement à celles de la grille de situation, sont totalement indépendantes.

Les segments concernés par cette deuxième grille présentent un ou plusieurs personnages et s'adressent, généralement, directement au téléspectateur ou, encore, l'interpellent. Ces apprentissages, que j'ai choisi de regrouper selon huit catégories, visent clairement l'acquisition d'une connaissance dans un domaine particulier :

- Développement des compétences intellectuelles : apprentissages favorisant le raisonnement et la connaissance objective du monde extérieur;
- habiletés sociales : apprentissages ayant pour but l'acquisition des codes nécessaires pour interagir correctement en société;
- habiletés langagières : apprentissages dont la fonction principale est de favoriser la communication;

- habiletés motrices : apprentissages visant l'amélioration de la connaissance et de la maîtrise du corps;
- aptitudes artistiques : apprentissages visant l'acquisition de connaissances dans le domaine de la construction artistique, de la musique et de l'art culinaire;
- imaginaire : apprentissages dont le but est de stimuler l'imagination et la créativité;
- prévention : apprentissages visant la promotion de conduites sécuritaires et de mesures d'hygiène favorisant le bien-être;
- mémoire/observation/sens: apprentissages favorisant le développement de la mémoire ou des sens.

En plus de relever la nature de l'apprentissage, cette première section permet aussi de noter « qui apprend quoi à qui et par quel moyen d'enseignement »¹⁷, afin de voir qui fait figure d'autorité dans l'apprentissage et quels sont les moyens jugés les plus efficaces à l'intégration de l'information par le téléspectateur.

La deuxième section de la grille, utilisée à titre indicatif, permet de relever au cours des épisodes les éléments qui jalonnent le quotidien (tels que les pratiques liées à l'alimentation, à l'hygiène, à la tenue vestimentaire, aux jeux et aux lectures) auxquels les personnages se réfèrent, ainsi qu'aux ressources mises à la disposition des familles par les institutions gouvernementales et municipales (la bibliothèque, la piscine, etc.).

La dernière section permet de noter des particularités dans les références concernant l'identité des personnages, que celle-ci soit sexuelle, familiale, ethnique ou individuelle. Elle permet aussi de recenser certains stéréotypes, encouragés ou démystifiés, accolés aux identités ethnique et sexuelle, ainsi qu'à la dichotomie rural/urbain, permettant de juger les idées préconçues véhiculées par rapport à ces catégories d'individus.

Ces outils d'analyse me permettront de recenser le contenu des épisodes de chacune des séries, et ce, dans le but de recueillir les données nécessaires à l'élaboration de mon projet. Les résultats ainsi obtenus soutiendront une discussion de la vision de l'identité québécoise telle que transmise par le biais des productions culturelles destinées aux enfants, tout en permettant la comparaison des ressemblances et des différences entre les deux séries.

¹⁷ Cette partie de la grille recoupant un cheminement qui rejoint le schéma de Lasswell (1948 :31).

Chapitre 3 : Présentation des résultats

3.1. Présentation du concept de l'émission

Le développement du concept d'une série éducative est directement lié à la réalisation de ses objectifs, puisque la présentation concrète de son contenu influence en grande partie l'impact qu'elle aura sur le public. En effet, il ne s'agit pas simplement d'offrir à l'enfant des apprentissages pertinents, mais aussi de les présenter sous une forme qui, lui paraissant attrayante, suscite chez lui l'envie d'écouter et d'apprendre. Du format de l'émission au choix des personnages, chaque élément doit donc être pensé en fonction du public cible et des buts visés par l'émission, afin que le médium utilisé soutienne efficacement les objectifs pédagogiques de la série.

3.1.1 Le concept de *Passe-Partout*

En 1976, le comité des milieux défavorisés – aussi appelés milieux socio-économiquement faibles – publie une série de travaux révélant l'importance de l'école et du milieu familial sur l'éducation des enfants. Suite à ces publications, le « Projet Passe-Partout », d'abord appelé « Projet Saperlipopette », voit le jour. Le projet vise deux clientèles : les enfants, à qui le produit est directement destiné, et leurs parents, dont le rôle dans la vie de l'enfant est déterminant. Aussi, le projet propose non seulement de présenter aux premiers des apprentissages adéquats et nécessaires à une insertion efficace en milieu scolaire et dans la société en général, mais aussi d'offrir aux seconds des outils pour soutenir ces apprentissages et intervenir efficacement dans l'éducation de leurs enfants.

Ce projet, en plus d'interventions organisées par le Ministère de l'Éducation du Québec sous forme d'animation dans les écoles et d'une mise en marché de quatorze cahiers éducatifs, comprend la production originale d'une série de 125 émissions de télévision d'une demi-heure chacune – suivies de centaines d'autres au fil des dix années suivantes, alors que le concept et les personnages sont peu à peu modifiés –, réalisées par JPL Productions Inc., une société privée, mais diffusées sur les ondes de Radio-Québec à partir de la mi-novembre 1977. Les objectifs de la série visent à favoriser le développement de l'enfant et portent une attention toute spéciale à l'aspect socio-affectif, tout en proposant

des apprentissages dans des domaines tels que les sciences, le langage, la motricité et les arts de manière à stimuler différentes aptitudes de l'enfant.

Chacune de ces émissions comporte en moyenne 13 segments de longueurs variées et regroupés en 4 catégories : 1) des apprentissages ponctuels ou des mises en situation présentant les personnages incarnés par les comédiens; 2) des mises en situation présentant des scènes de vie quotidienne à l'aide de marionnettes; 3) des capsules, aussi appelées « insert réels », où des enfants sont filmés dans leur vie quotidienne; 4) de courtes capsules où divers personnages, humains ou marionnettes, stimulent les perceptions de l'enfant et l'incitent à observer le monde qui l'entoure. Bien que certaines émissions comportent un thème qui constitue un fil conducteur entre les segments, la plupart des segments sont indépendants les uns des autres et n'ont aucun lien entre eux. Si certains types de segments, tels que les « histoires en trois images » ou les « carreaux logiques », reviennent fréquemment dans la série, seul l'au revoir, où le personnage de *Passe-Partout* partage une confiance avec le téléspectateur, est récurrent à chaque épisode.

3.1.2 Le concept de *Cornemuse*

En janvier 1998, Télé-Québec lançait un appel d'offre visant la création d'une émission éducative marquante et durable s'adressant à un public de quatre ans, et dont l'impact pourrait se situer au cœur d'une intervention éducative plus large, de manière à atteindre les parents des enfants ciblés par la série. Télé-Québec justifie la création de cette émission par l'importance, soulevée par le Ministère de l'Éducation, d'intervenir tôt dans la vie de l'enfant – et plus particulièrement de l'enfant dit « à risque » –, afin d'assurer les outils nécessaires à sa socialisation et à son développement (Société de télédiffusion du Québec 1998 : 11). Implicitement, selon les propos de Céline Lavoie, chargée de programmation à Télé-Québec, bien qu'il n'en soit jamais fait mention dans l'appel d'offre, le créneau à remplir est celui qu'occupait auparavant *Passe-Partout* qui, entre 1988 (l'année du retrait de l'émission) et 1997, n'a jamais été réellement comblé par une émission du même genre.

Suite à l'appel d'offre, la maison de production Téléfiction propose *Cornemuse*, une série initiale de 130 épisodes de 30 minutes chacun, dont les caractéristiques répondent à tous les critères exigés. *Cornemuse* vise à favoriser le développement des enfants, et plus particulièrement des enfants dits « à risque » – définis comme issus de milieux socio-économiquement faibles, d'immigration récente ou de familles instables –, en favorisant l'estime de soi par le biais d'apprentissages lui permettant de développer, entre autres, ses habiletés motrices, langagières, artistiques et scientifiques.

Chaque épisode est en moyenne composé de 11 segments de longueurs variées, qui peuvent être divisés en trois catégories : 1) des apprentissages ponctuels; 2) des mises en situation; 3) des capsules d'enfants filmés dans leur vie quotidienne. La deuxième catégorie se présente sous la forme d'une dramatique principale et continue, répartie en deux ou trois segments, et complétée par des segments secondaires d'apprentissages ponctuels – tels que l'accueil au début et l'au revoir à la fin, où le personnage de *Cornemuse* développe une relation affective avec le téléspectateur. Il est à noter que les autres segments peuvent ou non avoir un lien avec la dramatique principale.

3.2 Présentation des modèles d'identification¹⁸

La construction de l'identité repose notamment sur l'identification de l'enfant à des figures dominantes ou à des modèles de comportements présents dans l'environnement du téléspectateur. À cette fin, *Passe-Partout* et *Cornemuse* présentent une multitude de modèles auxquels l'enfant peut s'identifier ou identifier son entourage (Ministère de l'Éducation 1981; Société de télédiffusion du Québec 1998), lui offrant ainsi une diversité à l'intérieur de laquelle il peut choisir de construire son identité ou celle des autres en fonction des exemples qui lui sont offerts. De fait, il me paraît pertinent de prendre le temps de présenter les modèles d'identification offerts par chacune des séries.

3.2.1 Les modèles dans *Passe-Partout*

Les personnages de *Passe-Partout* se divisent en deux groupes distincts : les êtres humains – aussi appelés les « fantaisistes » dans le guide du Ministère de l'Éducation

¹⁸ Toutes les photos sont présentées à l'annexe III.

(1981) – et les marionnettes. Les personnages principaux de ces deux groupes habitent le même immeuble, mais ne se côtoient pas dans un même segment et n’interagissent jamais entre eux¹⁹. Même si des allusions laissent deviner des interactions, sous-entendant qu’ils appartiennent à un même environnement physique et qu’ils interagissent à l’extérieur du champ de l’émission – par exemple, Passe-Montagne qui répète « Cannelle a la varicelle » (104.4) ou encore Cannelle qui mentionne que c’est Passe-Partout qui lui a donné sa peluche préférée (1.1) –, les contacts entre les personnages humains et les marionnettes ne sont pas montrés, évitant une coupure entre la réalité de chacun des univers.

3.2.1.1 Les fantaisistes

Les principaux fantaisistes (Passe-Partout, Passe-Carreau et Passe-Montagne) cohabitent dans un appartement de Montréal dans le même immeuble que Grand-mère, leur voisine de palier, où leurs amis Fardoche, fermier d’une cinquantaine d’années, ainsi que Julie et André, jeunes adultes polyvalents, viennent parfois les visiter. Les rôles sociaux des trois principaux fantaisistes sont flous; bien qu’ils vivent seuls en appartement, qu’ils parlent de leur enfance comme d’une période lointaine et révolue et qu’ils puissent, par exemple, conduire une camionnette ou travailler pour la Ville, leurs préoccupations, leurs conflits et leurs activités sont les mêmes que ceux des jeunes téléspectateurs.

Leur monde ne se résume pas à cet appartement qui, par ailleurs, est totalement dépourvu de murs et de plafond et dont les portes tiennent debout toutes seules dans des pièces indéfinies et très mobiles – pour répondre aux besoins de segments parfois irréalistes –, ainsi qu’à celui de Grand-mère, traditionnel et axé sur le réel, meublé à l’ancienne dans un décor vieillot. De nombreuses scènes sont aussi tournées à l’extérieur, dans les parcs de Montréal, les marchés publics, à la campagne, dans certains commerces, endroits où les fantaisistes rencontrent une multitude de gens participant brièvement à l’émission le temps d’un segment. Ainsi, dans sa forme, *Passe-Partout* est une émission polyvalente; si certains segments sont directement tirés de la vie quotidienne – par exemple, une visite chez le cordonnier (40.4) –, d’autres sont beaucoup plus irréalistes et laissent une grande place à l’imaginaire de l’enfant – tel que Passe-Montagne ouvrant la

¹⁹ À une exception près : « Au revoir », l’épisode final de la deuxième année.

porte de sa chambre et y trouvant la mer (68.9). Les fantaisistes sont donc à la fois ouverts sur le monde, en lien direct avec la réalité, tout en appartenant à un univers où la fantaisie est permise, stimulant l'imagination et la créativité.

Le rôle des fantaisistes se résume généralement à des apprentissages ponctuels ou à des mises en situation sans conflits, où le téléspectateur est convié de façon plus ou moins directe à faire appel à une aptitude particulière. La caractérisation des personnages s'effectue surtout par le biais des apprentissages montrés à l'enfant, bien que rien dans leur identité respective ne les prédispose à une catégorie d'activités particulière. Si chacun des personnages principaux prédomine dans un domaine d'apprentissage, son rôle ne se résume pas à cette seule catégorie, et chacun des fantaisistes partage aussi une multitude d'intérêts. Néanmoins, selon mes observations, les champs d'intérêts caractéristiques, sans être totalement exclusifs, se partagent ainsi :

- Passe-Partout (fig. 14) : apprentissages liés au domaine du socio-affectif, surtout dans les confidences à la fin de chaque émission;
- Passe-Montagne (fig. 15) : apprentissages de langage, surtout par la répétition de mots, de phrases ou de sons amusants ;
- Passe-Carreau (fig. 16) : activités physiques et jeux de logique;
- Fardoche (fig. 17) : apprentissages liés à la vie rurale, surtout à la faune et à la flore;
- Grand-Mère (fig. 18) : narration de contes;
- André et Julie (fig. 19 et 20) : apprentissages divers, mais surtout liés aux métiers.

3.2.1.2 Les marionnettes

Les segments mettant en vedette les marionnettes présentent des scènes de vie quotidienne par l'intermédiaire d'une famille nucléaire à revenu modeste et de son entourage immédiat. Le noyau familial comprend quatre membres : le père, Perlin (fig. 1), travailleur dans la construction; la mère, Perline (fig. 2), tout d'abord mère à temps plein, puis caissière dans un dépanneur; et les enfants, Cannelle (fig. 4) et Pruneau (fig. 5), des jumeaux de quatre ans. Les segments sont construits de façon à laisser pénétrer le téléspectateur en tant qu'observateur généralement non-participant dans leur vie et lui

permet d'assister aux événements – petits conflits, instants partagés en famille – qui parsèment le quotidien.

À cette petite famille ancrée totalement dans un univers concret et réaliste se greffe un groupe restreint et fixe de personnages ayant chacun une particularité dominante liée à leur situation sociale :

- Grand-papa Bi (fig. 3) : père de Perline, veuf et propriétaire d'une animalerie;
- Rigodon (fig. 10) : cousin de la campagne;
- Madame Coucou (fig. 6) : voisine monoparentale;
- Carmine (fig. 7) : préposée à la garderie;
- Ti-Brin (fig. 11) : garçon de 8 ans;
- Mélodie (fig. 12) : fille de 3 ans dont les parents sont divorcés;
- Doualée (fig. 13) : immigrée de la « Cantaloupe »;
- Virgule et Guillemet (fig. 8 et 9) : gardiens d'enfants;
- Alakazoo (fig. 21) : zèbre animant une émission télévisuelle.

Ainsi, si la caractérisation des personnages se fait tout d'abord en relation à la famille principale, chaque personnage secondaire est défini de façon à exprimer une caractéristique permettant d'illustrer une situation plus ou moins marginale présente dans la réalité de la société québécoise. Cependant, le seul modèle familial représenté est la famille nucléaire, illustrée comme la norme, alors que d'autres types de familles ne sont mentionnés que par le biais des personnages secondaires.

3.2.2 Les modèles dans *Cornemuse*

Les personnages de *Cornemuse* habitent différents logements donnant sur une petite cour fermée où les enfants peuvent se retrouver et s'amuser. Bien que les personnages soient représentés par des animaux et que les rôles, y compris ceux des enfants, soient joués par des adultes, la série tente de proposer une vision réaliste de la vie quotidienne et met en scène des événements familiers et des conflits, plus ou moins graves, dans lesquels les téléspectateurs peuvent se reconnaître.

En plus de Cornemuse, vétérinaire accompagnée de son canari Zozo (personnage d'animation dépourvu de parole, voir fig. 39), les personnages de la série sont organisés en quatre familles principales : les Grrr, des tigres; les Mascotte, des rats laveurs; les Bong-Bong, des kangourous; et les Dégas, des singes. On retrouve aussi deux personnages supplémentaires, les sœurs Perroquettes, qui accueillent ou rencontrent occasionnellement les enfants. Chacune des familles possède une organisation différente, offrant ainsi au téléspectateur plusieurs modèles familiaux qui constituent les relations de base de l'émission. Chacun des personnages interagit avec les autres et les côtoie dans la vie quotidienne dans un cercle fermé, sans apparition d'individus extérieurs, et peut être présent dans la dramatique principale ou dans les apprentissages ponctuels, selon les besoins. Les scènes, tournées entièrement en studio, se déroulent dans un décor réaliste, mais géographiquement neutre, où aucun signe reconnaissable ne laisse deviner l'identité exacte de la ville où ils habitent.

Trois types de familles – nucléaire, monoparentale et reconstituée – caractérisent l'organisation des relations entre les personnages. La famille nucléaire est doublement représentée, dans le but de refléter, selon les propos de la chercheuse Claudine Blain²⁰ (recueillis lors d'une discussion informelle), les proportions que l'on retrouve dans la réalité québécoise. Si, à l'intérieur de chacune des familles, les personnages adultes sont définis par une profession ou une occupation qui influence de façon significative la nature des apprentissages dont ils sont l'émetteur, les personnages enfants sont, pour leur part, définis par leur type de personnalité. Puisque l'émission est conçue en fonction d'un public de quatre ans, chacune des familles est centrée sur la présence d'un personnage principal de cet âge – Rafi, Kounga, Bagou et Tibor –, autour desquels gravitent des personnages secondaires d'importance égale entre eux. Ainsi, sans être stéréotypé, chacun des personnages de quatre ans possède sa propre personnalité et appartient à une cellule familiale particulière.

²⁰ Devenue, au cours de la rédaction de mon mémoire, productrice déléguée sur le plateau de *Cornemuse*.

Kounga Bong-Bong (fig. 25), jeune kangourou impatiente et autoritaire, appartient à une famille nucléaire composée du père, Dundee (fig. 24), de la mère, Adélaïde²¹ (fig. 23) et de la pré-adolescente Ouala (fig. 26). Malgré quelques frictions, les relations entre les membres de la famille sont stables et équilibrées. Dundee, cuisinier de métier et bricoleur à ses heures, apprend souvent à Kounga et à ses amis, ou directement aux téléspectateurs, diverses notions liées à l'art culinaire et à l'alimentation, alors qu'Adélaïde, professeur d'aérobic dans un centre de santé, s'occupe principalement des apprentissages de motricité.

Rafi Mascotte (fig. 37), raton laveur au caractère vif et difficile qui habite seule avec sa mère Rubis (fig. 36), n'a jamais connu son père, déménagé au loin alors que Rubis était enceinte. Malgré son travail dans un bric-à-brac, Rubis rencontre des difficultés financières qu'elle a souvent du mal à faire accepter à sa fille, qu'elle néglige parfois en raison de surplus de travail; pour compenser ces manques d'attention, Rafi s'invente des amis imaginaires. En raison de sa fréquentation des brocantes, Rubis présente régulièrement des capsules de bricolages faits avec du matériel récupéré.

Bagou Dégas (fig. 30), petit singe énergique et excité, appartient à une famille reconstituée. Né d'un premier mariage de Bambou (fig. 28) avec Zumba, décédée dans un accident de voiture, il habite avec la nouvelle conjointe de son père, Liane (fig. 27), ainsi que le fils adolescent de celle-ci, Zac (fig. 31), issu d'une union précédente avec un certain Solo. De l'union de Liane et de Bambou est née Bébé Noisette (fig. 32), dont Bagou prend fièrement soin. Occasionnellement, Grand-Papou (fig. 29), le père de Bambou, vient rendre visite à ses petits-enfants. Bambou, peintre de métier, enseigne aux enfants des notions d'art, tout comme Liane, dessinatrice de cartes de vœux.

Tibor Grrr (fig. 35), tigrion réservé souffrant d'asthme, est l'enfant unique de Vindaloo (fig. 33) et de Lazuli (fig. 34). Cette dernière, en raison de son métier qui l'amène à effectuer des voyages à l'étranger, doit fréquemment s'absenter pour des périodes pouvant durer jusqu'à un mois; Tibor habite donc seul avec son père lorsque Lazuli

²¹ Le costume d'Adélaïde inclut un petit kangourou en peluche dans la poche ventrale, Babipochette, qui, bien que parfois mentionné par les autres membres de la famille, ne joue aucun rôle notable dans la série. De fait, il ne sera pas considéré ici comme un personnage.

travaille. Vindaloo, ayant immigré dans sa jeunesse du Pays des tigres²², est portier au Grand Hôtel et musicien dans ses temps libres; c'est pourquoi il présente la majorité des apprentissages liés à la musique.

Ces personnages rendent tous les jours visite à Cornemuse (fig. 38), dont la maison, qui lui sert aussi de clinique vétérinaire, jouxte la cour où s'amuse les enfants. Cornemuse leur apprend des notions de sciences naturelles, principalement au sujet des nombreux patients qui fréquentent sa clinique, et leur donne des conseils sur les soins et l'entretien à prodiguer aux animaux. De plus, notamment lors de l'accueil et de l'au revoir, elle apporte à l'émission une dimension socio-affective en partageant avec les enfants et les téléspectateurs des moments de tendresse et de complicité.

Enfin, les sœurs Coquette et Cornette Perroquette (fig. 40 et 41), anciennement danseuses à claquette dans un cabaret-spectacle, mais aujourd'hui à la retraite, résident dans l'immeuble voisin et enseignent aux enfants non seulement la danse, mais surtout le savoir-vivre et l'étiquette.

3.3 Les apprentissages ponctuels

Ces apprentissages, ainsi désignés parce qu'ils surviennent de façon ponctuelle à l'intérieur d'un segment donné, cherchent à exploiter un aspect spécifique du développement de l'enfant; le contenu de ces apprentissages est clair et précis, et vise l'acquisition d'une habileté ou d'une connaissance particulières (Ministère de l'Éducation 1981; Société de télédiffusion du Québec 1998). Le récepteur de l'apprentissage, que ce soit un personnage ou le téléspectateur, est directement interpellé par le personnage émetteur et sa participation est régulièrement sollicitée.

Au total, 1197 apprentissages ont été répertoriés dans les deux séries²³. Les connaissances ou les habiletés visées par ces apprentissages peuvent être regroupées en huit

²² Dans les deux premières séries, le Pays des Tigres, tout comme les autres pays, n'est pas spécifiquement identifié; cependant, dans l'année 3, Vindaloo explique à Tibor, à l'aide d'une carte, que Djakarta est une ville du Pays des Tigres.

champs d'intérêts : connaissances scientifiques, habiletés sociales, habiletés langagières, imaginaire, habiletés motrices, mémoire/observation, prévention et arts. Puisque chacune de ces catégories représente un pourcentage variable du total des apprentissages et que ceux-ci possèdent des caractéristiques particulières dans l'une ou l'autre des séries, il faut tout d'abord faire un survol complet de l'ensemble des apprentissages disponibles afin de déterminer quelles catégories sont les plus représentées et les plus significatives. Aussi, bien que le tout puisse sembler aride, j'ai choisi de présenter le contenu de chacune des catégories pour les deux séries, afin de pouvoir justifier plus rapidement les éléments qui feront l'objet ou non d'une analyse plus poussée dans le chapitre quatre.

3.3.1 Développement des compétences intellectuelles

Les apprentissages de développement des compétences intellectuelles visent à favoriser le raisonnement et la connaissance objective chez l'enfant, notamment par l'acquisition de connaissances générales utiles et pertinentes dans son quotidien. De natures diverses, ces apprentissages peuvent être regroupés en trois grandes sous-catégories : les sciences, les mathématique et la logique.

3.3.1.1 Sciences

La sous-catégorie des sciences, qui comprend au total 307 apprentissages répartis dans les deux séries, regroupe les notions liées à une connaissance objective du monde et de ses lois naturelles. *Passe-Partout* présente 88 apprentissages de sciences naturelles, dont 30 apprentissages concernant la faune²⁴ et 19, la flore (tous deux principalement par le biais de Fardoche), 10 apprentissages de biologie et 14 apprentissages de physique (mais aucun de chimie). En ce qui concerne *Cornemuse*, la profession de vétérinaire du personnage éponyme favorise les apprentissages liés à la faune; aussi, on retrouve dans la série

²³ Malgré une méthodologie basée sur une triple écoute attentive de chacun des épisodes, je ne peux prétendre avoir répertorié l'ensemble des apprentissages principaux et secondaires présents dans chacune des séries; par conséquent, il se peut que certains apprentissages aient échappé à ma vigilance et que leur classement, malgré tous mes efforts, ne soit pas infailliblement objectif. Cependant, je crois que le présent recensement des apprentissages peut être considéré comme étant assez méticuleux pour que les pourcentages alloués à chaque catégorie soient représentatifs du contenu total des deux séries.

²⁴ Notamment par la présentation de six segments mettant en vedette le Zig Zag perdu (fig. 22), un jeune animal hybride à la recherche de ses parents, qui apprend au téléspectateur à reconnaître les caractéristiques de certains animaux.

100 apprentissages de sciences naturelles (dont 65 au sujet de la faune et 6 au sujet de la flore), 5 en biologie humaine et 14 en physique et en chimie. (Cf. tabl. I et II)

3.3.1.2 Mathématiques

Ces apprentissages initient l'enfant à la base des mathématiques, soit apprendre à compter, à effectuer des opérations mathématiques simples ou à comparer des quantités. Alors que *Passe-Partout* compte 22 apprentissages dont plus de la moitié ont pour objectif d'apprendre au téléspectateur à compter, cette fonction occupe 10 des 14 apprentissages dans *Cornemuse*. (Cf. tabl. III et IV)

3.3.1.3 Logique

Les apprentissages de logique incluent les exercices qui exploitent les capacités de raisonnement de l'enfant en lui demandant d'effectuer une opération mentale donnée. Dans *Passe-Partout*, 45 apprentissages, généralement sous forme de jeux instaurés par les fantaisistes, sont proposés au téléspectateur. Deux de ces jeux reviennent régulièrement au fil des épisodes : les « carreaux logiques » – où le téléspectateur doit déterminer si la juxtaposition de deux propositions forme une affirmation plausible – et l'« objet caché » – où le téléspectateur doit répondre par oui ou par non à des questions visant à deviner la nature d'un objet que lui seul peut voir. Le premier jeu, présenté par *Passe-Carreau* et *Passe-Montagne*, revient 4 fois dans la série, alors que *Passe-Carreau* anime seule les 14 présentations du jeu de l'« objet caché ». En ce qui concerne *Cornemuse*, la série compte 38 apprentissages de raisonnement logique, toujours présentés par des adultes aux personnages enfants ou au téléspectateur, souvent sous forme de jeux (non récurrents dans la série). (Cf. tabl. V et VI)

3.3.2 Habiletés sociales

Les apprentissages liés aux habiletés sociales favorisent l'acquisition par le téléspectateur de codes régissant ses interactions avec autrui et lui fournissent les outils nécessaires pour comprendre, contrôler et exprimer ses propres émotions. Ces segments présentent des valeurs, des sentiments et des comportements souhaitables qui peuvent être regroupés en deux catégories : le socio-affectif et le savoir-vivre.

3.3.2.1 Socio-affectif

Cette catégorie comprend les apprentissages souhaitant familiariser l'enfant avec la dimension affective qui sous-tend ses relations avec lui-même ou avec autrui. Ces apprentissages peuvent être regroupés en quatre sphères : individuelle, familiale, amicale et sociale. (Cf. tabl. VII et VIII)

Les apprentissages de la sphère individuelle concernent les éléments sociaux ou affectifs visant l'intériorité de l'enfant, en l'amenant à découvrir et à exprimer certaines valeurs ou certains sentiments. *Passe-Partout* présente 77 apprentissages liés à l'individu, alors que *Cornemuse* en présente 45.

La sphère familiale regroupe les apprentissages qui décrivent à l'enfant les attributs, les avantages et les inconvénients de la vie en famille, que ce soit avec ses parents ou avec ses frères et sœurs; on dénombre 7 de ces apprentissages dans *Passe-Partout* et 8 dans *Cornemuse*.

La sphère amicale, pour sa part, propose des valeurs, des sentiments et des comportements à adopter afin de préserver des relations harmonieuses avec ses pairs. S'il est possible de recenser 38 exemples de ces comportements positifs dans *Passe-Partout*, *Cornemuse*, pour sa part, en propose 41.

Quant à la sphère sociale, elle regroupe les apprentissages pertinents à la compréhension de la société par l'enfant, tout en faisant la promotion de valeurs et de comportements valorisés dans ses interactions. On retrouve 11 apprentissages de cette nature dans *Passe-Partout* et 7, dans *Cornemuse*.

3.3.2.2 Savoir-vivre

Ces apprentissages visent à inculquer certaines notions de politesse, de respect et de courtoisie au téléspectateur. *Passe-Partout* présente 13 apprentissages de savoir-vivre touchant à différents aspects des relations interpersonnelles ou avec l'environnement, alors qu'il est possible de dénombrer 22 apprentissages qui y sont liés dans *Cornemuse*, touchant

non seulement aux deux catégories précédentes, mais aussi aux règles de base de l'étiquette. (Cf. tabl. IX et X)

3.3.3 Habiletés langagières

Cette catégorie regroupe les habiletés cognitives dont la fonction principale est communicationnelle; elle comprend tout apprentissage langagier, incluant le vocabulaire, la syntaxe et la grammaire, favorisant chez l'enfant le développement de son habileté à s'exprimer clairement avec un vocabulaire précis, et ce, de manière à faciliter ses interactions avec son environnement. Dans *Passe-Partout*, les habiletés langagières, principalement développées par *Passe-Montagne*, comptent 98 apprentissages et visent directement le téléspectateur, notamment par l'acquisition de 30 mots de vocabulaire, par la découverte de 22 phonèmes, par 3 segments d'initiation à la lecture et par 4 apprentissages de sensibilisation au langage non-verbal. Pour sa part, *Cornemuse* présente 175 apprentissages de langage, dont 92 acquisitions de mots de vocabulaire ou d'expressions, 13 explorations de phonèmes, 3 segments d'initiation à la lecture, 6 apprentissages de sensibilisation au langage non-verbal, ainsi que 4 apprentissages grammaticaux. (Cf. tabl. XI et XII)

3.3.4 Habiletés motrices

Il s'agit des apprentissages visant l'amélioration de la connaissance et de la maîtrise du corps de l'enfant. Les divers exercices suscitent notamment chez lui une prise de conscience de son propre corps et l'exploration de ses sens; à travers des exercices musculaires, de coordination ou des acquisitions de compétences particulières, ces apprentissages encouragent le téléspectateur à explorer et à contrôler les différentes parties de son corps, ainsi qu'à développer certaines habiletés et à acquérir une plus grande dextérité. Principalement confiés à *Passe-Carreau*, *Passe-Partout* en compte 43, tandis que *Cornemuse* en présente 31, principalement assumés par Adélaïde. (Cf. tabl. XIII et XIV).

3.3.5 Aptitudes artistiques

Tout en encourageant le développement de sa créativité, ces apprentissages visent à inculquer au téléspectateur des connaissances dans le domaine des arts, que celles-ci concernent la construction artistique, la musique ou l'art culinaire.

3.3.5.1 Construction artistique

Cette catégorie regroupe les arts débouchant sur une production matérielle, qu'il s'agisse d'une performance théâtrale, de l'examen de pièces artistiques ou de la création d'un objet en utilisant différentes techniques, comme le bricolage, le dessin ou la peinture. *Passe-Partout* propose la fabrication de 10 objets, ainsi que la production de 3 spectacles et l'examen artistique de 3 produits culturels. *Cornemuse*, pour sa part, présente 1 performance théâtrale et 22 apprentissages consacrés à la fabrication un objet ou à la démonstration d'un technique de dessin; tandis que les bricolages sont principalement réalisés par Rubis (avec des objets récupérés provenant du bazar), la profession de peintre de Bambou le prédispose à assumer les apprentissages liés au dessin et à la peinture. (Cf. tabl. XV et XVI)

3.3.5.2 Musique

Ces apprentissages touchent autant la production de musique et la fabrication artisanale d'instruments que les connaissances générales liées de près ou de loin au domaine musical, que celles-ci soient théoriques ou pratiques, ainsi que les chansons présentées dans chacune des séries. *Passe-Partout* compte 6 apprentissages liés au domaine musical et, sur un total de 188 chansons et comptines présentées au cours de la série, on peut en dénombrer 124 différentes, certaines étant répétées plusieurs fois. De ces chansons et comptines, 56 peuvent être considérées comme appartenant au folklore québécois, alors que les autres semblent avoir été composées spécifiquement pour la série. (Cf. tabl. . XVII)

En ce qui concerne *Cornemuse*, la série initie le téléspectateur à certains instruments de musique à travers 23 apprentissages, soit en les présentant à l'enfant, soit en les fabriquant de façon artisanale. De plus, l'enfant est amené à s'intéresser à certains termes techniques liés à la musique et à différents types musicaux de partout dans le monde. C'est

à Vindaloo, musicien dans ses temps libres, que revient la tâche de présenter ces enseignements au téléspectateur, à l'exception de quelques apprentissages dévolus aux sœurs Perroquettes en raison de leur intérêt pour la danse. On retrouve aussi, sur un total de 249 chansons et comptines, 213 productions différentes, dont 12 ont été tirées du folklore québécois. (Cf. tabl XVIII)

3.3.5.3 Arts culinaires

La sous-catégorie des arts culinaires familiarise le téléspectateur à la préparation de mets d'ici ou d'ailleurs ou à la présentation créative et originale de certains plats courants. Que ce soit de préparer de la nourriture traditionnelle québécoise et étrangère ou d'expliquer les procédés de fabrication de produits du terroir, *Passe-Partout* présente 5 apprentissages liés à l'alimentation. De la même manière, la série *Cornemuse* présente 8 apprentissages d'art culinaire, plus particulièrement présentés par l'intermédiaire de Dundee, cuisinier de métier. (Cf. tabl. XIX et XX)

3.3.6 Imaginaire

Cette catégorie regroupe les apprentissages dont le but est de stimuler l'imagination de l'enfant, que ce soit par la présentation de personnages fantastiques et autres créatures imaginaires, par l'invention d'objets imaginaires obtenus à partir d'éléments tirés de la réalité ou par la narration de contes (qu'ils soient ou non traditionnels). *Passe-Partout* consacre 10 apprentissages à cette catégorie; un seul segment est consacré aux créatures fantastiques, alors qu'on retrouve 9 situations où les protagonistes font preuve d'imagination en élaborant des constructions imaginaires ou en jouant à « faire semblant » et à inventer des histoires. (Cf. tabl. XXI)

De plus, certains segments sont uniquement consacrés à la narration de contes, qu'ils soient traditionnels ou non. Parmi les plus connus, on en retrouve certains de Perreault, d'Andersen ou de Grimm – tels que « Le petit bonhomme de pain d'épice » (25.8), « Le vilain petit canard » (22.10), « Le petit chaperon rouge » (35.1), « Boucle d'or et les trois ours » (44.6), « Les trois petits cochons » (30.7) – ainsi que « La cigale et la fourmi » de Lafontaine (8.4), « La chèvre de monsieur Séguin » d'Alphonse Daudet

(109.1), et l'histoire de la nativité telle que racontée dans la Bible (39.1). D'autres histoires, comme celles qui mettent en vedette Patchouli (52.6) ou le Rapatadou (16.9), sont originales à l'émission. Des 33 contes retrouvés dans la série, 21 sont racontés au téléspectateur par Grand-mère.

De la même façon, 8 personnages fantastiques sont présentés dans *Cornemuse*, alors que 8 constructions imaginaires ont pour but d'inciter l'enfant à développer sa créativité et son imagination (Cf. tabl. XXII)

La série présente aussi la narration de 31 contes, dont deux ont pu être identifiés comme appartenant au folklore : «Le petit poucet» de Perreault (14.8) et «Le petit bonhomme de pain d'épice» (97.2). Les autres contes, tels que «Le grand petit lapin» (119.10), «Foin-foin le canard» (6.9) ou «Cadet le mouton» (44.6) semblent avoir été spécifiquement écrits pour la série et présentent une morale qui soutient un apprentissage déjà présent dans l'épisode. Tous les contes sont narrés par les adultes, sans qu'un narrateur particulier y soit rattaché.

3.3.7 Prévention

Les apprentissages de prévention tentent d'assurer le bien-être de l'enfant en lui enseignant certaines règles de base ou en faisant la promotion des conduites de sécurité ou d'hygiène qu'il est dans son intérêt d'adopter.

3.3.7.1 Sécurité

Ces apprentissages sensibilisent l'enfant à des notions élémentaires de sécurité, et ce, afin d'éviter les accidents ou les incidents fâcheux et d'assurer tout autant sa sécurité que celle de son entourage. *Passe-Partout* compte 14 apprentissages illustrés par diverses situations quotidiennes. Dans *Cornemuse*, 31 apprentissages de sécurité sont, de la même manière, proposés par les adultes aux personnages enfants ou au téléspectateur; si la plupart s'adressent spécifiquement aux personnages, quelques-uns, en raison de la profession de *Cornemuse*, concernent aussi leurs animaux de compagnie. (Cf. tabl. XXIII et XXIV)

3.3.7.2 Santé

Les apprentissages de santé présentent des mesures préventives et curatives concernant les notions d'hygiène de base et certaines maladies pouvant survenir dans son quotidien. *Passe-Partout* présente 13 apprentissages liés à la santé, tandis que *Cornemuse* en présente 23. (Cf. tabl. XXV et XXVI)

3.3.8 Mémoire/observation/sens

Ces apprentissages visent à développer la mémoire ou les sens du téléspectateur – qu'il s'agisse du sens de l'observation, de l'ouïe, de l'odorat, du goût ou du toucher – en lui proposant des activités où ces aptitudes sont sollicitées.

3.3.8.1 Mémoire

Cette catégorie regroupe les apprentissages dont le but est de développer l'aptitude à la mémorisation ou à l'observation du téléspectateur en exerçant ses capacités par des jeux ou en l'aidant à développer des trucs mnémotechniques. *Passe-Partout* présente 32 segments où la compétence de mémorisation du téléspectateur est sollicitée : 25 de ces segments sont des « histoires en trois volets », où *Passe-Montagne* raconte une histoire à l'aide de trois images et à partir desquelles il pose au téléspectateur des questions qui concernent l'histoire qu'il vient de raconter. Les 7 autres apprentissages sont principalement présentés par *Passe-Carreau* chez les fantaisistes, et par *Alakazoo* chez les marionnettes. Quant à *Cornemuse*, la série compte 5 apprentissages de mémoire : 4 jeux où l'enfant doit utiliser son aptitude à mémoriser et 1 truc mnémotechnique. (Cf. tabl. XXVII et XVIII)

3.3.8.2 Observation

Ces apprentissages visent à développer l'acuité visuelle du téléspectateur, ainsi que sa promptitude à identifier visuellement un objet en lui proposant des exercices qui stimulent ces compétences. Alors que la série *Passe-Partout*, principalement sous forme de jeux amenés par *Passe-Carreau*, présente 10 activités incitant le téléspectateur à développer son sens de l'observation, *Cornemuse* propose 9 exercices d'observation, généralement aussi sous forme de jeux. (Cf. tabl. XXIX et XXX)

3.3.8.3 Sens

La catégorie des sens regroupe tous les apprentissages visant l'exploration sensorielle. Ainsi, *Passe-Partout* propose à l'enfant 17 apprentissages visant à stimuler ses sens (le goût, l'odorat, le toucher et l'ouïe), tandis que *Cornemuse* en présente 12. (Cf. tabl. XXXI et XXXII)

3.4 Les apprentissages de résolution de conflit²⁵

Les apprentissages de résolution de conflit se présentent sous la forme d'une dramatique où les protagonistes sont confrontés à une situation conflictuelle à laquelle ils apportent une solution (Ministère de l'Éducation 1981; Société de télédiffusion du Québec 1998). Présentées sous la forme de scènes de vie quotidienne, ces situations visent l'acquisition de valeurs et de schèmes comportementaux, sans toutefois solliciter la participation directe du téléspectateur. Selon leur origine, les 227 mises en situation recensées dans les deux séries peuvent être divisées en trois catégories : les conflits avec soi-même, avec les autres et avec l'environnement.

3.4.1 Conflits avec soi-même

En raison de ses peurs, de sa mauvaise attitude, de ses limites personnelles ou de son comportement inadéquat, l'enfant peut causer lui-même des conflits dans son quotidien; certaines dramatiques, regroupées en cinq thèmes, présentent donc des mises en situation où les personnages doivent transiger avec eux-mêmes afin de résoudre un conflit dont ils sont à l'origine.

3.4.1.1 Les habiletés

À mesure qu'il grandit, l'enfant développe des aptitudes et des habiletés qui lui permettent d'accomplir de nouvelles activités; toutefois, ces acquisitions ne se font pas sans heurts. Pour cette raison, certaines dramatiques démontrent à l'enfant qu'il ne doit pas se laisser décourager par les difficultés, qu'avec de la persévérance, ses efforts finiront par

²⁵ Ayant remarqué, en consultant un bilan produit par Téléfiction, que le document opérait une division similaire à la mienne, je me suis inspirée des descriptions formulées dans le bilan afin d'expliquer les sous-catégories d'apprentissage que je propose (Cf. *Cornemuse, Bilan années 1 & 2*).

être récompensés et qu'il doit avoir confiance en ses capacités. (*Passe-Partout* : n^{os} 15, 33, 35, 51, 65; *Cornemuse* : n^{os} 11, 38, 51, 64, 71, 120)²⁶

Cependant, malgré sa bonne volonté, l'enfant peut être confronté à des situations où ses désirs dépassent ses compétences personnelles; les dramatiques proposent donc différentes situations où l'enfant doit constater son incapacité à accomplir une tâche, tout en lui suggérant des solutions afin de surmonter ces barrières. Tout d'abord, pour assurer au téléspectateur un regard réaliste sur les limites personnelles qui, par ailleurs, varient d'un individu à l'autre, certaines dramatiques présentent des situations où les personnages apprennent à accepter et à respecter leurs propres limites, ainsi qu'à demander de l'aide lorsque c'est nécessaire. (*Passe-Partout* : n^{os} 16, 55, 62, 90, 98, ; *Cornemuse* : n^{os} 7, 15, 22, 31, 67, 86, 89, 110, 128). Ensuite, par la présentation de situations où les personnages commettent eux-mêmes des erreurs, les séries invitent le téléspectateur à comprendre qu'il n'a pas à avoir honte de ses propres faiblesses, et l'encouragent à s'accorder le droit à l'erreur. (*Passe-Partout* : n^{os} 27, 109 ; *Cornemuse* : n^{os} 12, 29, 33, 37, 100)

3.4.1.2 Les peurs

Afin d'apaiser et de rassurer l'enfant sur ses propres peurs, ces dramatiques lui démontrent qu'il n'est pas le seul à les éprouver ou qu'il peut apprendre à les contrôler. (*Passe-Partout* : n^{os} 22, 28, 31, 43, 44, 60 ; *Cornemuse* : n^{os} 2, 4, 27, 40, 44, 84, 117, 121, 122)

3.4.1.3 L'identité

Puisque la conception de l'identité de l'enfant de quatre ans se résume principalement à sa conscience d'être un garçon ou une fille et à son appartenance à une cellule familiale, les modèles sexuels et familiaux des autres enfants peuvent affecter ses propres conceptions identitaires. Aussi, les séries présentent des situations où les

²⁶ Les numéros entre parenthèses correspondent aux numéros des épisodes traitant du sujet mentionné. Pour une description plus élaborée de chaque mise en situation, consulter l'annexe IV. De plus, certaines émissions comportant plus d'un segment présentant une situation conflictuelle, deux descriptions porteront parfois le même numéro.

personnages sont eux-mêmes confrontés à ces différences. (*Passe-Partout* : n^{os} 120 ; *Cornemuse* : n^{os} 30, 35, 39, 73)

3.4.1.4 La sécurité

Ces dramatiques visent à promouvoir certaines conduites de sécurité usuelles, de manière à prévenir les événements fâcheux ou dangereux auxquels l'enfant pourrait être confronté, et ce, de façon à ce que le téléspectateur soit apte à assurer lui-même une certaine vigilance en l'absence de surveillance parentale. (*Passe-Partout* : n^{os} 22, 59, 61, 69, 101; *Cornemuse* : n^{os} 45, 52, 83, 102, 125)

3.4.1.5 Le rapport au corps

Certaines mises en situation souhaitent sensibiliser le téléspectateur aux soins corporels, en soulignant l'importance d'une bonne hygiène sur les plans personnels ou interpersonnels ou en le rassurant par rapport à certaines réalités, telles que la maladie, les blessures et la fatigue. (*Passe-Partout* : n^{os} 32, 52, 72, 104, ; *Cornemuse* : n^{os} 24, 32, 34, 42, 77, 94, 105)

3.4.2. Conflits avec les autres

Dans sa vie sociale, l'enfant est amené à interagir avec d'autres individus, que ce soit des amis, des membres de sa famille ou d'autres adultes de son entourage. Ces interactions, lorsqu'elles ne répondent pas aux attentes de l'enfant ou à celles des individus qui l'entourent, peuvent créer des situations conflictuelles auxquelles il devra faire face. Aussi, certaines dramatiques présentent des situations qui encouragent l'acquisition de comportements et de valeurs qui favoriseront des relations interpersonnelles harmonieuses tout au long du processus de socialisation.

3.4.2.1 Relation avec les amis

Le développement de sa vie sociale, par les nouvelles relations qu'elle implique, oblige l'enfant à maîtriser certaines règles normatives qui sous-tendent les relations interpersonnelles afin d'adopter les valeurs et les comportements favorables à des rapports harmonieux avec ses amis. Ainsi, il doit apprendre à distinguer les comportements qui lui

permettront de se faire apprécier de ceux qui risquent de l'amener à se faire critiquer ou rejeter.

À ce sujet, certaines dramatiques démontrent à l'enfant l'importance du respect dans ses relations avec les autres. Afin d'illustrer les inconvénients d'un comportement ayant des conséquences négatives sur les rapports sociaux, les séries présentent des situations où les autres sont lésés par un acte posé par le protagoniste principal, tout en suggérant des solutions aux conflits ainsi créés. (*Passe-Partout* : n^{os} 3, 19, 45, 54, 69, 96, 98, 122 ; *Cornemuse* : n^{os} 6, 11, 43, 45, 58, 62, 68, 87, 93, 99, 112, 118). Inversement, dans ses relations avec autrui, l'enfant peut rencontrer des situations où il se sentira lui-même brimé; les séries présentent donc quelques dramatiques où le téléspectateur apprend à reconnaître les situations où il est susceptible d'avoir à s'affirmer. (*Passe-Partout* : n^{os} 5, 17, 41, 47, 84, 97, 122, ; *Cornemuse* : n^{os} 9, 14, 49, 55, 57, 60, 90)

En outre, des événements hors de son contrôle peuvent confronter l'enfant à l'absence ou à la présence imposées de ses amis. À partir de diverses situations, les séries préconisent l'indépendance en démontrant à l'enfant qu'il est capable de jouer seul si les circonstances l'y obligent ou qu'il en a le droit s'il en a envie. (*Passe-Partout* : n^{os} 42, 49, 66 ; *Cornemuse* : n^{os} 18, 19, 63, 119)

Puisque l'enfant de quatre ans possède une vision égocentrique et tend à adopter des comportements égoïstes dans ses relations avec les autres, certaines dramatiques encouragent le téléspectateur à faire preuve de générosité en présentant des situations où le refus de partager entraîne des conséquences négatives auxquelles doivent remédier les personnages. (*Passe-Partout* : n^{os} 12, 34, 50, 57, 100 ; *Cornemuse* : n^{os} 5, 16, 24, 54, 123). De la même façon, certaines mises en situation tentent de développer la conscience sociale de l'enfant en le responsabilisant face à ses engagements et en l'encourageant à collaborer aux tâches collectives. (*Passe-Partout* : n^{os} 6, 25, 38, 69, 74; *Cornemuse* : n^{os} 12, 50, 92, 97, 130)

3.4.2.2 Relations avec les frères et sœurs

Lorsque l'enfant doit partager son quotidien – incluant les ressources parentales – avec des frères et sœurs, certaines situations peuvent être propices au développement de conflits. Aussi, à travers la présentation de situations conflictuelles, les séries fournissent au téléspectateur les outils nécessaires pour l'aider à adopter des comportements positifs tout en le sensibilisant à l'importance de conserver des rapports équilibrés avec ses frères et sœurs.

À cette fin, l'enfant doit prendre conscience de l'importance de respecter leur vie privée, leur espace et leurs objets personnels, ainsi que d'accepter leurs limites. (*Passe-Partout* : n^{os} 5, 25 ; *Cornemuse* : n^{os} 56, 59, 88). Inversement, dans les interactions avec ses frères et sœurs, et plus particulièrement avec les aînés, il peut arriver que l'enfant soit confronté à une situation où il se sent lésé ou inconfortable. Aussi, certaines dramatiques encouragent le téléspectateur à s'affirmer et à exprimer ses besoins lorsqu'il se sent brimé par une attitude ou un comportement de ses frères et sœurs. (*Passe-Partout* : n^{os} 95 ; *Cornemuse* : n^{os} 13, 75, 76, 79, 82, 85, 103, 127)

Enfin, malgré un souci attentif des parents, l'enfant peut parfois ressentir de la jalousie envers ses frères et sœurs lorsqu'ils obtiennent un objet ou une permission que l'enfant ne peut lui-même obtenir ou qu'ils monopolisent l'attention parentale dans un contexte donné. De manière à donner au téléspectateur certaines ressources pour pallier à ses comportements jaloux, les séries présentent des dramatiques où les protagonistes résolvent des conflits similaires. (*Passe-Partout* : n^{os} 24, 64, 113 ; *Cornemuse* : n^{os} 5, 52, 53, 80)

3.4.2.3 Relations avec les adultes

En plus de leur rôle parental, les adultes conjuguent quotidiennement plusieurs rôles (professionnel, conjugal, social) ayant une incidence sur la vie de l'enfant, qui doit apprendre à s'adapter aux contraintes entraînées par les activités de ses parents. Aussi, certaines dramatiques proposent au téléspectateur des moyens concrets pour composer avec les inconvénients que les activités d'adultes de leurs parents peuvent lui occasionner.

(*Passe-Partout* : n^{os} 8, 12, 13, 23, 27, 31, 36, 60, 64 ; *Cornemuse* : n^{os} 21, 26, 28, 66, 91, 104, 116)

De plus, les interactions quotidiennes entre un enfant et ses parents relèvent à la fois d'une relation de complicité et d'une relation d'autorité. Par conséquent, en tant que figure d'autorité, les parents expriment des attentes et des exigences auxquelles l'enfant doit se conformer, même s'il n'est pas d'accord. Quelques mises en situation présentent donc au téléspectateur des exemples de contextes où il doit se plier à l'autorité parentale. (*Passe-Partout* : n^{os} 5, 45, 67 ; *Cornemuse* : n^{os} 1, 48, 95, 109, 124)

Cependant, malgré leur position d'autorité, il peut arriver que certaines situations conflictuelles soient causées non pas par les limites de l'enfant, mais par celles des parents. De fait, ces derniers peuvent aussi commettre des erreurs ou se voir confrontés à des situations sur lesquelles ils n'exercent aucun contrôle, ce que l'enfant n'est pas toujours en mesure de comprendre pleinement. Aussi, certaines situations montrent au téléspectateur à négocier avec les limites de ses parents. (*Passe-Partout* : n^{os} 29 ; *Cornemuse* : n^{os} 3, 61, 69, 72, 74, 96, 101, 111, 114, 115, 129). De la même façon, sous le coup d'une émotion vive, un parent peut avoir une attitude ou une réaction inadéquate envers l'enfant; celui-ci doit donc apprendre à composer avec l'état émotionnel de ses parents. Les séries présentent des situations où l'humeur des parents est directement à l'origine du conflit, et offrent à l'enfant des outils afin de l'aider à s'adapter à ces situations. (*Passe-Partout* : n^{os} 53, 54 ; *Cornemuse* : n^{os} 41, 70, 81, 106)

En certaines occasions, l'enfant peut aussi être appelé à interagir avec des adultes autres que ses parents, tels que les grands-parents, les voisins, les éducateurs de la garderie, etc. Dans ces mises en situation, les interactions entre l'enfant et les autres adultes de son entourage impliquent soit une relation conflictuelle ou une relation d'aide. (*Passe-Partout* : n^{os} 48²⁷, 53, 73, 113 ; *Cornemuse* : n^{os} 25, 47, 52, 87, 98, 126)

²⁷ Il est à noter que si l'absence des relations avec les grands-parents dans *Passe-Partout* n'est pas dû à une négligence de la série, mais plutôt aux épisodes disponibles lors de la constitution de mon corpus. En effet, on retrouve une situation de conflit entre Pruneau, Cannelle et Grand-Papa Bi à l'épisode 123, où les enfants sont confrontés à la fatigue de leur aîné alors qu'ils désirent jouer au badminton.

3.4.3 Conflits avec l'environnement

Les conflits occasionnés par les relations de l'enfant avec son environnement, contrairement à ceux avec les pairs ou avec les adultes, échappent totalement à son contrôle et à celui d'autrui; en effet, ils ne sont pas la conséquence d'un acte inadéquat de la part d'un ou l'autre des protagonistes, mais relèvent plutôt de la fatalité. Certaines mises en situation proposent donc à l'enfant des solutions susceptibles de l'aider à contourner ou à accepter les contraintes créées par l'univers physique dans lequel il évolue.

À cette fin, les dramatiques présentent différentes situations où l'enfant est confronté à un conflit créé par sa relation aux objets – la perte, le bris l'impossibilité d'obtenir un objet convoité faute de moyens financiers – (*Passe-Partout* : n^{os} 17, 19, 26, 55 ; *Cornemuse* : n^{os} 10, 17, 46, 108), par sa relation avec la nature – en raison de phénomènes inhérents aux cycles de la nature, tels que les intempéries ou la mort – (*Passe-Partout* : n^{os} 20, 58, 63, 93, 109 ; *Cornemuse* : n^{os} 20, 23, 65, 96), par sa relation avec les lieux physiques – l'appropriation d'un espace physique choisi ou dévolu – (*Passe-Partout* : n^{os} 70, 73 ; *Cornemuse* : n^{os} 8, 107) ou la relation avec le rythme trop rapide ou trop lent des événements (*Passe-Partout* : n^{os} 39, 66 ; *Cornemuse* : n^{os} 78, 113).

Chapitre 4 : Discussion

La construction de l'identité, telle que je l'ai définie dans le premier chapitre, est déterminée par la transmission et l'acquisition de marqueurs identitaires visibles ou invisibles utilisés pour se définir soi-même et définir les Autres, ainsi que par la fonction symbolique dévolue à ces marqueurs menant à une orientation commune de comportements régis par des normes implicites ou explicites. À cet effet, dans le chapitre précédent, j'ai tenté de synthétiser le contenu des 235 épisodes de mon corpus en recensant les modèles identitaires, les connaissances de base et les modèles de comportements inspirés par un système de normes et de valeurs particulier, de manière à dresser un portrait global de l'identité telle que perçue par une institution qui, tout en essayant de transmettre un capital culturel, est aussi modelée par cette même identité. Dès lors, la construction de l'identité de l'enfant, qu'il appartienne à un groupe minoritaire ou majoritaire, peut être résumée par l'acquisition de trois types de connaissances essentielles à une bonne intégration à son environnement social, et que je désignerai sous les termes de *savoir-être*, *savoir* et *savoir-faire*.

Ainsi, le *savoir-être* concerne la prise de conscience des différents aspects de son identité – individuelle, sociale, familiale, culturelle, sexuelle, etc. –, ainsi que des marqueurs et des rôles qui y sont socialement associés; l'enfant doit être en mesure de déterminer quels sont les traits qui le distinguent selon les catégories auxquelles il appartient. Le *savoir*, quant à lui, renvoie aux connaissances générales nécessaires au fonctionnement efficace de l'enfant au quotidien; il s'agit de renseignements et d'apprentissages factuels sur divers aspects de la vie qui l'entoure et qui lui permettent d'appréhender le monde dans lequel il vit. Finalement, l'acquisition d'un *savoir-faire* permet à l'enfant d'intégrer les normes et les valeurs qui dictent son comportement dans ses relations avec les autres; l'application effective du *savoir-faire* lui permet d'établir des relations harmonieuses conformes aux attentes des individus avec qui il interagit.

Or, comme je l'ai mentionné, la construction de l'identité est un phénomène complexe et profite de l'influence de nombreux facteurs, tout en laissant place à une certaine latitude dans son expression. À cet effet, les modèles et les situations recensés dans les séries illustrent des modèles et des situations typiques auxquels la majorité des membres du groupe devraient être en mesure de s'identifier. De plus, ces représentations constituent des stéréotypes qui permettent à la fois à l'enfant de s'identifier lui-même, mais surtout d'appréhender le monde autour de lui en créant des images mentales auxquelles il se réfère afin de catégoriser les gens et les événements (Seiter 1991 : 15). Ce procédé mental naturel entraîne spontanément une évaluation des gens ou des événements selon des traits communs et distinctifs qui déterminent la typicalité de l'objet évalué afin de le rendre plus familier (Dorai 1991 : 233). Puisque le but des séries éducatives est justement de préparer l'enfant à interagir avec le monde qui l'entoure, l'étude de ces stéréotypes permet de déterminer quels sont les modèles jugés pertinents et typiques dans la société où elles sont produites.

Aussi, sans être une représentation exacte de la société, la vision présentée témoigne d'une perception institutionnelle d'éléments susceptibles d'être appropriés dans l'éducation et dans le développement de l'enfant au moment de la création de chaque série. S'il est possible de déduire les changements qui sont survenus dans la société québécoise d'après les apprentissages jugés essentiels pour s'intégrer efficacement à cette société dans chacune des séries, il est surtout pertinent de voir si ses priorités et ses attentes face à l'enfant ont changé, et si les modèles proposés se sont modifiés avec le temps.

4.1 Les modèles d'identification : le *savoir-être*

À mesure qu'il grandit et que sa compréhension du monde s'aiguise, l'enfant devient un acteur social qui apprend de plus en plus consciemment à intégrer les caractéristiques inhérentes aux groupes auxquels il appartient et à agir en conséquence. Ainsi, comme je l'ai précédemment mentionné, la socialisation de l'enfant s'effectue principalement par l'identification et l'intégration quotidienne de modèles présents dans son environnement (Juteau 1999 : 86). En donnant l'exemple de représentations individuelles et d'organisations familiales inhérentes à leur concept, les séries éducatives

s'efforcent de présenter des modèles pertinents susceptibles d'aider l'enfant à construire sa propre identité et celle des autres.

De plus, bien que les séries soient conçues de façon à être accessibles à un large public, elles visent plus particulièrement l'enfant dit « à risque », qui bénéficie d'un accès limité aux ressources éducationnelles nécessaires à son développement. Or, la définition de l'enfant « à risque » a évolué entre la création des deux séries; alors que les documents de *Passe-Partout* le définissent uniquement par son appartenance à un milieu « socio-économiquement faible » (Ministère de l'Éducation 1981 : 1), ceux de *Cornemuse* ajoutent à cette catégorie les enfants d'immigrants (Société de télédiffusion du Québec 1998 : 11), dont les difficultés d'adaptation et le manque de ressources familiales adéquates risquent d'affecter la socialisation (Laferrrière 1984 : 125). Par conséquent, si la définition du groupe cible s'est modifiée en raison de problèmes liés à l'importance de l'immigration, il devrait aussi être possible de remarquer un changement dans les modèles présentés dans chacune des séries qui doivent représenter la réalité sociale dans laquelle l'enfant évolue.

4.1.1 Les représentations individuelles

Le choix des personnages de chaque série, qu'il s'agisse de modèles enfants ou adultes, est crucial pour le téléspectateur, puisqu'il pourra s'identifier à eux – soit par identification à une figure dans laquelle il se reconnaît ou par imitation d'une figure d'autorité – et reproduire leurs attitudes ou leurs actions. En théorie, les personnages devraient par conséquent illustrer avec justesse certains aspects de la réalité socio-culturelle dans laquelle la série est produite; les modèles devraient être construits de manière à représenter certaines identités typiques, soit en créant une diversité entre les personnages ou en dévoilant plusieurs facettes d'un même individu. Pour cette raison, il est intéressant de considérer non seulement les caractéristiques choisies pour définir les personnages, mais aussi d'examiner la nature de ces marqueurs, puisqu'il est révélateur de constater par quels rôles (parental, professionnel, sexuel, etc.) la société décrit *a priori* les différents acteurs.

4.1.1.1 Typicalité des personnages adultes

Différents adultes interviennent à l'occasion dans la vie l'enfant, et leurs interactions avec lui sont généralement déterminées par leur rôle social. Aussi, les séries s'efforcent de présenter une panoplie d'individus aux rôles identifiables qui permettent de familiariser l'enfant aux interactions pouvant survenir dans son quotidien. L'étude des personnages adultes permet donc de voir quelles sont les représentations identitaires jugées pertinentes dans la vie du téléspectateur.

Tout d'abord, les adultes les plus présents auprès des enfants dans les deux séries sont les parents. Tandis que *Cornemuse*, qui ne compte que quatre personnages enfants, propose sept modèles parentaux – Bambou Dégas, Liane Dégas, Vindaloo Grrr, Lazuli Grrr, Dundee Bong-Bong, Adélaïde Bong-Bong et Rubis Mascotte – *Passe-Partout* ne présente que les parents de la cellule familiale principale, Perlin et Perline. Or, cette deuxième série présente six personnages enfants, répartis à l'intérieur de cinq familles; quatre cellules familiales sont donc mentionnées ou sous-entendues sans toutefois constituer un modèle concret et accessible pour le téléspectateur. Alors que la représentation parentale dans *Cornemuse* propose une certaine diversité, *Passe-Partout* présente donc un modèle unique, qui semble être considéré comme une représentation normative des rôles parentaux dans la société québécoise.

Par ailleurs, alors que les rôles de Perlin et de Perline se limitent à une intervention parentale dont leurs enfants sont les destinataires – jamais on ne les voit seuls ou s'adressant au téléspectateur, la présence des parents étant toujours conditionnelle à celle des enfants – les modèles de *Cornemuse*, au contraire, ne sont pas uniquement définis en regard de leur rôle parental; indépendamment de leur rapport parent/enfant, ils interagissent avec le téléspectateur en l'absence des personnages enfants et possèdent une multitude de caractéristiques individuelles. De fait, leur relation directe avec le téléspectateur relève davantage de leur rôle social et professionnel que de leur rôle parental, la plupart des apprentissages ponctuels étant directement liés à la profession des adultes.

Par exemple, si le personnage de Vindaloo Grrr est tout d'abord identifié comme étant le père de Tibor et le conjoint de Lazuli dans les interactions familiales, il est également perçu comme musicien – s'identifiant comme tel au téléspectateur lorsqu'il présente des apprentissages liés au domaine musical –, comme un tigre du Pays des Tigres – dont il vante les qualités et les coutumes – et comme portier au Grand Hôtel – son emploi habituel. Si les personnages parentaux de *Cornemuse* possèdent une identité complexe et un double rôle – parental par rapport aux enfants de la série, et éducatif par rapport au téléspectateur à travers les apprentissages ponctuels –, ceux de *Passe-Partout*, bien que leurs emplois respectifs soient mentionnés, ne sont présents dans la série qu'en qualité de figure parentale.

Cependant, le rôle éducatif assuré par les parents dans *Cornemuse* est compensé dans *Passe-Partout* par la présence des fantaisistes, dont les interventions sont généralement dirigées vers le téléspectateur – d'autant plus que les segments auxquels ils participent ne comportent aucun modèle enfant. Contrairement à celui des marionnettes, le rôle des fantaisistes ne renvoie à aucune dimension familiale, puisqu'il s'agit d'individus qui se côtoient dans un contexte amical, sans avoir de liens biologiques entre eux. La présence combinée des fantaisistes et des marionnettes permet certes d'obtenir un résultat semblable à celui des personnages de *Cornemuse*, mais restreint toutefois la caractérisation individuelle des fantaisistes, leur intervention étant ponctuelle et généralement limitée à un contenu pédagogique prédéterminé. Somme toute, tandis que *Cornemuse* présente une diversité dans la représentation des rôles parentaux et professionnels, l'élaboration des personnages de *Passe-Partout* ne favorise pas la multiplication des modèles. Le couple parental unique, construction idéalisée du parent québécois, représente la totalité des interactions parents/enfants dans cette série, jouant le rôle de référence absolue en matière d'éducation, tandis que les fantaisistes sont caractérisés uniquement en regard des apprentissages qu'ils présentent.

Parallèlement aux modèles parentaux, on retrouve divers modèles de personnages caractérisés par leur âge. C'est le cas des rôles de personnes âgées qui, uniquement par le biais des personnages de grands-parents, sont très peu représentées dans les séries. En effet,

bien que cette catégorie se retrouve à la fois dans *Passe-Partout* (par le personnage de Grand-Papa Bi chez les marionnettes et de Grand-mère²⁸ chez les fantaisistes) et dans *Cornemuse* (par le personnage de Grand-Papou), l'importance de ces rôles est secondaire. De plus, ces personnages ne sont définis qu'en fonction de leur rôle familial; bien qu'ils soient considérées comme des personnes ressources, que les enfants peuvent consulter au besoin, les aînés n'occupent généralement pas une position d'autorité et sont plutôt perçus comme des figures d'attachement rassurantes – surtout dans le cas de Grand-papou et de Grand-papa Bi – ou comme des porteurs de tradition orale, par le biais de la narration de contes – comme dans le cas de Grand-mère. En outre, le vouvoiement n'est pas de mise, et, contrairement à la relation parent/enfant, la relation est davantage basée sur un contexte ami/ami que sur une relation d'autorité parentale. Le statut d'aîné est donc valorisé au niveau affectif, mais non comme figure d'autorité, et n'entraîne pas une attitude ou un respect particulier de la part de l'enfant.

Absents de *Passe-Partout*, deux autres représentations typiques de personnages caractérisés par leur âge sont retrouvés dans *Cornemuse* : la pré-adolescente et l'adolescent. Ces modèles, introduits au téléspectateur par l'entremise des frères et sœurs des protagonistes principaux, sont fortement stigmatisés, plus particulièrement dans leurs comportements. Ouala incarne une pré-adolescente telle que rencontrée dans l'imagerie populaire – jeune fille au caractère parfois difficile, pour qui les amis occupent une importance capitale, qui passe des heures à discuter au téléphone ou à se pâmer devant une photo de son idole dans un magazine. Quant à Zac, c'est l'adolescent « cool » au jargon particulier qui écoute du rap et se balade avec une planche à roulettes à la main. Ces deux personnages, tout comme les adultes de la série, jouent à la fois le rôle de frère ou de sœur et celui de destinataire d'apprentissages ponctuels par rapport au téléspectateur.

En outre, certains personnages sont plutôt caractérisés par leur rôle social. Dans *Cornemuse*, la construction de l'identité de la vétérinaire éponyme repose principalement

²⁸ Bien que le rôle de grand-parent soit généralement associé à la présence de petits-enfants, l'identité de Grand-Mère, tout comme celle des autres fantaisistes de *Passe-Partout*, n'est que très peu définie; aussi, bien qu'il soit impossible d'identifier de qui elle est la grand-mère en particulier, elle sera considérée ici au même titre que les autres grands-parents.

sur l'aspect professionnel, ainsi que sur les traits de sa personnalité; aucune mention n'est faite de son âge, de son statut matrimonial ou de tout autre trait identitaire. Or, bien qu'elle soit effectivement responsable de la plupart des apprentissages concernant la faune, son rôle principal dans la série relève davantage du support affectif, sans lien concret avec la profession de vétérinaire, sinon par le souci qu'elle accorde au bien-être de l'enfant en l'aidant à guérir ses blessures et ses chagrins. L'emphase placée sur cet aspect de son identité tient sans doute au fait que *Cornemuse* n'est que très rarement mêlée aux dramatiques, et que son rôle est surtout ponctuel, ce qui la rapproche du rôle de *Passe-Partout* dans la série du même nom.

De la même façon, mais par des interventions moins fréquentes, les sœurs Perroquettes, visiblement à la retraite, jouent alternativement dans *Cornemuse* le rôle de gardiennes et de professeurs en donnant des cours de danse, d'étiquette et de langage. Bien qu'elles possèdent chacune un caractère particulier – Coquette est plus frivole que Cornette, qui a un tempérament généralement plus sérieux –, leur identité repose principalement sur leur souci des convenances, qui dicte la plupart de leurs actions. Il en est de même dans *Passe-Partout* pour Carmine, préposée à la garderie, ainsi que pour Virgule et Guillemet²⁹, gardiens de Pruneau et Cannelle, dont les rôles se limitent exclusivement à la garde des enfants, et dont l'identité n'est absolument pas élaborée – tout comme celle, d'ailleurs, de madame Coucou, voisine et amie de Perline. Ces personnages semblent surtout permettre l'exploitation de diverses situations pouvant survenir dans le quotidien de l'enfant qui fréquente des individus occupant ces rôles sociaux.

Enfin, *Passe-Partout* propose un type de personnage qui ne trouve pas d'équivalence dans *Cornemuse* : Fardoche, le « fermier d'âge mûr, l'homme du milieu rural » (Ministère de l'Éducation 1981 : 6), qui instaure la dichotomie existant entre ville et campagne dans les années soixante-dix en contribuant à valoriser la vie sur la ferme et le rapport à la terre. Généralement vêtu de jeans et d'une chemise rouge à carreaux, il emploie

²⁹ À noter que le fait que Virgule et Guillemet soient présentés comme gardiens d'enfants, seuls protagonistes masculins autres que les parents à entretenir des relations directes avec les personnages enfants de la série, est remis en question par madame Coucou lorsqu'elle cherche une gardienne pour son bébé. Aussi, bien que

un langage distinctif, beaucoup plus rude, parsemé de patois tels que « ciboulot ». Dernier d'une famille de quatorze enfants, il possède une ferme dont il vend les produits au marché, et préconise un mode de vie sain où l'air pur et une alimentation adéquate occupent une place importante. De plus, par ses actes et son discours, Fardoche entretient certains préjugés liés aux rôles sexuels – lorsqu'il s'exclame, par exemple, « Voyons, fille, scier du bois c'est une affaire de gars ! » (P-36.6)³⁰ – et ce, bien que les autres personnages tentent justement d'éliminer ces présomptions (mais j'y reviendrai plus loin). Son attitude semble refléter, de la part des concepteurs de la série, l'entretien d'un stéréotype qui attribue une mentalité plus rétrograde aux gens de la campagne. Ce modèle, qui n'a visiblement plus sa place dans la série de la fin des années quatre-vingt-dix, cède plutôt le pas, dans *Cornemuse*, à des relations multiethniques plus marquées, répondant à de nouvelles réalités, où les modes de vie présentés tiennent davantage aux différences culturelles qu'aux traits dépendant de l'axe rural/urbain.

4.1.1.2 Les modèles d'identification pour l'enfant

En plus des modèles adultes, les deux séries proposent au téléspectateur des modèles enfants auxquels il peut lui-même s'identifier ou dans lesquels il peut reconnaître des enfants de son entourage. À cette fin, on retrouve dans *Passe-Partout* deux modèles d'identification principaux, caractérisés par leur identité sexuelle : Pruneau, un garçon, et Cannelle, une fille. Issus d'une famille nucléaire traditionnelle, ils représentent l'enfant de quatre ans typique, tant par leurs comportements et leurs préoccupations que par les situations qu'ils vivent au quotidien. Les identités individuelles de Pruneau et de Cannelle, contrairement à celles des personnages de *Cornemuse* (qui, j'en reparlerai, sont définis principalement par leur type de personnalité), ne sont pas spécifiquement exploitées au long de la série; étant frère et sœur – jumeaux de surcroît –, ils partagent non seulement le même environnement physique et familial, mais possèdent aussi des goûts et des intérêts semblables qui restent la plupart du temps indifférenciés. Par conséquent, à l'exception de

l'emploi de gardiens d'enfants mâles laisse à penser qu'il y a une division des rôles sexuels équitables, en réalité, la série privilégie davantage les interactions d'adultes féminins avec les enfants.

³⁰ Dorénavant, les références aux épisodes seront précédées de « P », lorsqu'il s'agira de *Passe-Partout*, et de « C », lorsqu'il s'agira de *Cornemuse*.

l'apparence physique, les caractéristiques de chacun peuvent facilement être « interchangeables » au besoin, tout comme leurs attitudes et leurs comportements.

Par ailleurs, Pruneau et Cannelle sont entourés de quatre personnages secondaires, deux garçons et deux filles; bien que leurs rôles soient secondaires et qu'ils n'apparaissent généralement qu'en complément des protagonistes principaux, ces personnages possèdent différentes caractéristiques physiques ou comportementales particulières qui prédominent dans la définition de leur identité. Aussi, les personnages masculins et féminins peuvent respectivement être placés sur un axe d'identification où Pruneau et Cannelle représentent la norme.

Ainsi, les personnages masculins peuvent être placés sur un axe qui représente la dichotomie rural/urbain. En effet, bien que plus âgés que les protagonistes principaux – Rigodon fréquente la maternelle et Ti-Brin, l'école primaire –, les deux personnages secondaires ne sont pas spécifiquement définis par leur classe d'âge, mais plutôt par leurs modes de vie respectifs inhérents aux milieux dans lesquels ils grandissent. Le cousin de Pruneau et de Cannelle, Rigodon, habitant à la campagne, s'exprime avec un accent rural typique et porte généralement une chemise rouge à carreaux, vêtement traditionnellement associé à la ferme (et qui n'est pas sans rappeler celui de Fardoche); garçon réservé et prévenant, toujours prêt à rendre service, il semble peu à l'aise dans les jeux intellectuels, mais possède beaucoup de connaissances sur la nature. Inversement, Ti-Brin provient manifestement d'un milieu social difficile et son encadrement parental est déficient; vêtu d'un jeans, d'un manteau de cuir noir et d'une casquette, il apprend aux plus jeunes à faire des mauvais coups et représente le stéréotype du jeune garçon urbain au caractère coriace. Les deux modèles masculins secondaires, par rapport à Pruneau qui constitue la norme, sont donc totalement opposés l'un à l'autre et représentent deux modes de vie complètement différents qui se côtoient dans une même société.

Pour leur part, les personnages féminins constituent des modèles familiaux et ethniques marginaux qui, tout en étant considérés comme des exceptions à la norme, sont tout de même présents dans la société québécoise des années soixante-dix. Ainsi, alors que

Cannelle représente l'enfant québécois standard – blanc, francophone, catholique, issu d'une famille nucléaire traditionnelle –, Doualée, récemment immigrée d'une île du sud, est fortement caractérisée par des traits physiques volontaires (tels que ses vêtements exotiques³¹ et ses cheveux tressés) et involontaires (tels que la couleur de sa peau, ses cheveux crépus et son accent typiquement créole). De la même façon, bien que la séparation des parents de Mélodie ne soit expliquée qu'au segment P-30.9, celle-ci présente tout au long de la série des comportements qui démontrent clairement une carence affective souvent remarquée chez les enfants de familles dysfonctionnelles (American Psychiatric Association 1996 : 77), telle que l'insécurité manifestée devant l'absence parentale (P-29), le besoin d'attention (P-97), une plus grande difficulté à s'adapter aux jeux en groupe (P-98) et la tendance à imiter ses pairs et à rechercher leur approbation (P-49). Cependant, les stéréotypes véhiculés par les personnages féminins sont abordés de façon plus délicate, probablement parce que les questions d'immigration et de divorce demeurent beaucoup plus épineuses à l'époque où la série a été produite.

Cornemuse, quant à elle, présente quatre enfants d'importance équivalente dans la série et dont la caractérisation repose essentiellement sur le tempérament. On retrouve ainsi deux garçons et deux filles et, dans chacune des catégories sexuelles, un modèle introverti (Tibor et Rafi) et un modèle extraverti (Bagou et Kounga). Conséquemment, les activités de prédilection de chacun et leurs relations avec les autres – ainsi que les conflits qui en découlent, comme j'y reviendrai plus loin – dépendent principalement du type de personnalité de l'enfant, explicitement connoté, d'ailleurs, par l'animal qu'il représente. Ainsi, Tibor, appartenant à la famille des tigres, reconnu pour leur prestance nonchalante, collectionne les roches et connaît par cœur le nom de tous les dinosaures, alors que Bagou, beaucoup plus énergique³² parce qu'appartenant à la famille des singes, reconnu pour leur entrain et leurs acrobaties, aime les jeux actifs propices aux pirouettes; il en est de même pour les filles, puisque Rafi est physiquement un peu maladroite, tout comme les ratons

³¹ Il semble d'ailleurs intéressant de mentionner que Carmen Bourassa, productrice des deux séries, souligne que, en raison de plaintes selon lesquelles Doualée représentait de façon caricaturale et péjorative les minorités antillaises au Québec – d'une part, par son accoutrement et sa coiffure, d'autre part, parce qu'elle offrait des coquillages (objets sans valeurs) à ses amis –, Doualée est vêtue d'une salopette de jeans et d'une chemise à carreaux ou d'un chandail de laine dans les épisodes subséquents.

laveurs, alors que Kounga, en bon kangourou, adore sauter et veut devenir athlète. De plus, les personnages sont aussi caractérisés par des traits individuels spécifiques et stables dans lesquels certains enfants peuvent se reconnaître – le fait que Tibor soit asthmatique en est un bon exemple.

Le téléspectateur, selon son sexe et sa personnalité, peut donc s'identifier facilement à l'un ou l'autre des personnages de la série *Cornemuse*. Alors que les personnages de *Passe-Partout* sont fortement stigmatisés par la représentation explicite d'une réalité sociale où les traits individuels ont peu d'importance, ceux de *Cornemuse* ne sont pour ainsi dire pas stigmatisés et sont très peu définis par leur situation sociale et familiale – à l'exception de Rafi qui, tout comme Mélodie, présente de légers troubles comportementaux (création d'amis imaginaires, tendance à la fabulation, caractère instable) reliés à une situation familiale monoparentale et socio-économiquement faible. Ainsi, si la caractérisation des personnages enfants de *Passe-Partout* est plutôt centrée sur la représentation de diverses réalités sociales, elle est davantage axée sur la personnalité individuelle dans *Cornemuse*.

Or, à l'âge où l'enfant prend conscience des caractéristiques qui le définissent, il commence aussi à réaliser plus concrètement la différence entre les garçons et les filles, s'identifiant à l'un de ces groupes par son discours et son comportement, selon l'exemple qu'il en aura reçu. Aussi, l'identité sexuelle occupe une place importante dans les deux séries; en de nombreuses occasions, elle est explicitement affirmée par les enfants : Bagou et Rafi qui soulignent « Je suis un monsieur » et « Je suis une madame » lors d'un jeu (C-93.8), Cannelle qui affirme à Pruneau et à Rigodon « Moi je suis une fille, vous, vous êtes des garçons » (P-35.1) ou Rafi qui mentionne « Je suis une fille, moi, pas un garçon » (C-12.8) en sont quelques exemples. L'identification sexuelle se fait aussi en référence à des modèles adultes, comme Passe-Montagne qui dit à un bébé dans une couverture bleue « toi t'es un p'tit garçon, comme moi » et Passe-Carreau qui fait de même avec une petite fille dans une couverture rose (P-64.1). De plus, les deux séries présentent, par le biais

³² À ce sujet, il est à noter que la productrice Carmen Bourassa dénonce l'emploi abusif du terme « hyperactif » et préfère décrire Bagou comme un enfant excité et énergique.

d'une dramatique, une démonstration de résolution satisfaisante du complexe d'Œdipe, soit de la fille envers son père (C-21), soit du fils envers sa mère (P-64). La conscience d'être un garçon ou une fille semble donc assez importante pour qu'on retrouve plusieurs références explicites dans chacune des séries, et ce, en y consacrant même spécifiquement des apprentissages.

Toutefois, malgré cette insistance sur l'identité sexuelle, aucun rôle précis n'y est accolé. Au contraire : en de nombreuses occasions, chacune des séries mentionne, tant au sujet des adultes que des enfants, que les activités et les traits identitaires ne doivent pas être réservés à un sexe en particulier et que chacun doit faire ce qui lui plaît, peu importe la catégorie sexuelle dont il fait partie. *Passe-Partout* apprend notamment au téléspectateur que les filles peuvent jouer au hockey (P-49.3), apprentissage que l'on retrouve aussi chez les personnages de *Cornemuse*, qui ajoutent que les garçons peuvent aussi faire de la danse³³ (C-73). Ainsi, ces apprentissages visent autant les comportements – Virgule et Guillemet font du baby-sitting (P-120), *Passe-Partout* scie du bois (P-36.6), Rigodon veut incarner le petit chaperon rouge parce que ce n'est pas réservé qu'aux filles (P-123) – que les marqueurs physiques volontaires – tandis que Pruneau prétend que Perlin a une robe (P-90), Tibor affirme que les hommes peuvent aussi porter des bijoux (C-81), tous deux justifiant leur affirmation en soulignant qu'il s'agit d'un usage courant dans un autre pays. On retrouve donc une identité sexuelle très prononcée au niveau du discours, mais sans répercussion concrète sur le comportement et les préférences des individus. Autrement dit, bien que la distinction entre les identités sexuelles soit encouragée, la division des rôles sexuels est, pour sa part, découragée.

Les deux séries témoignent d'une certaine inconséquence entre ce qui est dit et ce qui est démontré; malgré les discours selon lesquels les filles et les garçons peuvent pratiquer les mêmes activités, les séries présentent elles-mêmes des exemples de

³³ *Passe-Partout* présente plusieurs situations où des garçons pratiquent des activités traditionnellement réservées aux filles et vice versa; cependant, alors qu'il est explicitement démontré que les filles sont capables de pratiquer des activités associées aux garçons, *Passe-Montagne* fait des activités traditionnellement féminines, comme la couture ou la cuisine, sans que les actions ne soient commentées. Aussi, l'égalité des rôles dans *Passe-Partout* démontre davantage une certaine volonté d'émancipation des femmes que dans *Cornemuse*, où la pratique d'activités féminines par des garçons est aussi remise en question.

stéréotypes. En effet, lorsque l'apprentissage explicite porte sur les rôles sexuels, le discours est illustré par la pratique d'activités non traditionnelles par les personnages; toutefois, lors des dramatiques ou des apprentissages ponctuels d'intéressant à un tout autre sujet, il est possible de remarquer que les filles jouent généralement à des jeux typiquement féminins, comme à la poupée ou au magasin, alors que les garçons jouent aux camions ou aux dinosaures. Les apprentissages véhiculés par les discours ne sont donc pas systématiquement appliqués à l'intérieur même des séries, ce qui porte à croire que, en réalité, la division des rôles sexuels est plus ancrée dans la mentalité québécoise que ne veulent le faire croire les discours en présence ³⁴.

En résumé, la caractérisation individuelle diffère manifestement d'une série à l'autre; alors que la définition des personnages de *Passe-Partout*, à l'exception de la cellule familiale principale, tente de représenter différentes réalités sociales, ceux de *Cornemuse* sont davantage caractérisés par leurs traits familiaux et individuels. De plus, les personnages de *Passe-Partout* sont très fortement stigmatisés et participent à la création d'une norme autour de laquelle gravitent des modèles périphériques, tandis que *Cornemuse* mise davantage sur une diversité de modèles normatifs auxquels l'enfant peut s'identifier sans être marginalisé. Pourtant, il semble intéressant de souligner que les deux séries partagent un point commun : elles ne présentent que des modèles positifs.

4.1.2 Les représentations familiales

Le noyau familial joue un rôle important dans le développement de l'identité de l'enfant; en effet, en aiguisant sa conscience du monde extérieur, l'enfant comprend qu'il appartient notamment à un groupe spécifique composé des membres de sa cellule familiale immédiate. Aussi, les séries présentent différents modèles d'organisation familiale, soit par rapport au type de famille ou à la division des rôles parentaux.

³⁴ Cette conclusion est renforcée par l'intervention de Cornemuse qui, à la fin d'un épisode entier consacré à apprendre au téléspectateur qu'aucune activité n'est réservée à un sexe en particulier, déclare : « Des papas qui dansent et des mamans qui jouent au hockey, on ne voit pas ça tous les jours ! » (C-73.11). Alors que l'épisode semblait viser la normalisation de l'égalité sexuelle, cette phrase marginalise à elle seule tous les efforts déployés dans ce but.

Le modèle familial le plus représenté dans les deux séries est la famille nucléaire traditionnelle, composée du père, de la mère et des enfants. On la retrouve comme modèle central – et unique – chez les marionnettes dans *Passe-Partout*, et chez deux des quatre familles dans *Cornemuse* (les Bong-Bong et les Grrr). Il est toutefois impossible de savoir à quel type de famille appartiennent les fantaisistes dans *Passe-Partout* – mis à part dans les confidences du personnage du même nom, qui raconte des anecdotes au fil desquelles elle mentionne des frères, des sœurs, un père et une mère, ce qui laisse supposer qu'elle appartient aussi à une famille nucléaire. Néanmoins, l'absence même de références familiales spécifiques aux autres personnages permet de croire qu'ils proviennent aussi d'un milieu familial traditionnel.

Dans les deux séries, mais surtout dans *Cornemuse* – probablement en raison d'un concept centré sur la famille –, les enfants ont aussi conscience d'appartenir à un groupe familial plus large. Cependant, à l'exception des grands-parents, ces membres périphériques de la famille ne sont pas présentés physiquement dans les séries et ne sont généralement sollicités dans les dialogues que pour servir un contexte ponctuel. Alors que ne sont mentionnés, dans *Passe-Partout*, que les parents de Rigodon – qui sont aussi l'oncle et la tante de Pruneau et de Cannelle –, le discours des personnages de *Cornemuse* révèle que Kounga a une marraine (C-46), un oncle (C-75) et deux tantes – tante Suzette, la sœur aînée de Dundee (C-79), et une autre aux États-Unis (C-38) –, que Tibor a une grand-mère (C-10) et un oncle, Bombaloo, le frère de son père (C-84) et que Rafi a une marraine (C-79). La famille étendue est donc représentée de façon indirecte dans les deux séries, sans emphase particulière de la part des personnages, ce qui laisse croire qu'une importance minime et relative est accordée aux membres de la famille extérieurs au noyau principal, et ce, non seulement dans le contexte de la série, mais aussi, par extension, dans la société en général.

Par ailleurs, contrairement à *Passe-Partout* où la cellule familiale traditionnelle semble une réalité allant de soi pour la majorité des personnages, *Cornemuse* s'efforce de représenter la multiplicité des modèles présents dans la société québécoise contemporaine tout en respectant les proportions de chacun des types de famille, selon les propos de

Claudine Blain, chercheuse. En plus des deux familles nucléaires, la série compte donc également une famille reconstituée – les Dégas – et une famille monoparentale – les Mascotte. Bien que ces deux modèles soient présents dans *Passe-Partout* par le biais des personnages de Mélodie, dont les parents vivent séparément, et de madame Coucou, qui tombe enceinte et accouche au cours de la série sans que la présence d'un conjoint ne soit mentionnée, le traitement réservé à ces situations et l'importance qui leur est accordée, du fait que ce sont des personnages secondaires, provoque un impact différent de celui dans *Cornemuse*. Effectivement, alors que dans *Passe-Partout* ces situations sont abordées ponctuellement – Mélodie ne mentionne qu'une fois la séparation de ses parents (P-30.9) – ou pas du tout – l'absence d'un père pour le bébé de madame Coucou peut être remarquée par le téléspectateur perspicace, mais n'est jamais explicitement mentionnée –, elles font partie intégrante de la structure de *Cornemuse*, structure dans laquelle la proximité de plusieurs modèles familiaux différents semble naturelle et est ouvertement abordée. La série présente par ailleurs une chanson dans laquelle la possibilité de différentes compositions familiales est soulignée et normalisée par le biais de l'humour (C-80.9).

Or, si l'intégration de familles reconstituée et monoparentale dans le concept de la série, au même titre que les familles nucléaires, normalise ces modèles dans *Cornemuse*, leur représentation par le biais de deux personnages précis tend plutôt à marginaliser les modèles familiaux autres que la cellule nucléaire dans *Passe-Partout*. En effet, lorsque Mélodie mentionne à Cannelle que ses parents sont séparés, état matrimonial qu'elle doit d'ailleurs lui expliquer, Cannelle reste perplexe devant cette réalité qui, à ses yeux, semble étrange. Ce malaise n'existe pas chez les Dégas; bien que les personnages enfants soient conscients que Liane ne soit pas la vraie mère de Bagou, mais plutôt celle de son demi-frère, Zac, le seul conflit soulevé par cette situation survient lorsque Bagou prétend avoir eu deux mamans, alors que les autres enfants n'en connaissent qu'une seule (C-35).

Ces changements dans la représentation de la famille illustrent certainement des changements similaires dans la stabilité familiale de la société québécoise contemporaine, un sujet beaucoup plus ouvert aujourd'hui qu'il y a vingt ans. À ces représentations sont associés des stéréotypes qu'il est possible de remarquer au fil des épisodes. De fait, bien

que les deux séries ne présentent que des relations familiales harmonieuses afin de donner un exemple positif au téléspectateur, certaines situations révèlent une caractérisation péjorative des personnages en relation avec leur situation familiale spécifique. Comme je l'ai précédemment mentionné, la personnalité de Mélodie dénote une carence affective absente chez les autres personnages, tout comme Rafi, dont le comportement est souvent inadapté³⁵. Ainsi, si la représentation familiale a évolué depuis les vingt dernières années, il semble que certains préjugés associés aux modèles autres que traditionnels, pour leur part, aient persisté.

Il semble important, dans un autre ordre d'idées, de considérer la division des rôles parentaux à l'intérieur de la structure familiale. Au niveau des revenus et de l'emploi, *Passe-Partout* présente l'exemple d'une famille où le père, travailleur dans la construction (donc employé saisonnier), est le pilier principal des finances familiales; au début de la série, tandis que Perlin va travailler sur les chantiers, Perline reste à la maison pour s'occuper des enfants. De plus, bien que Perline occupe plus tard un emploi de caissière à temps partiel au dépanneur du coin – un emploi, mais pas une profession –, l'arrêt de travail causé par la fracture du bras de Perlin occasionne de sérieux problèmes financiers (P-55), ce qui laisse croire que celui-ci demeure le principal soutien familial. Mélodie mentionne bien que sa mère travaille aussi, mais il n'en reste pas moins que le modèle de mère au travail coïncide justement avec celui de mère monoparentale qui doit faire vivre sa famille – Mélodie habite avec sa mère et ses deux sœurs –, et contribue par conséquent à l'entretien du stéréotype.

Au contraire, dans *Cornemuse*, les modèles parentaux ont tous une profession et, pour la plupart, non traditionnelle. Les revenus sont donc assurés par les deux parents qui, comme le démontre à quelques reprises l'exemple de la famille Bong-Bong, se consultent avant de prendre des décisions financières. La série présente donc un modèle unique qui valorise le travail tant pour le père que pour la mère, et qui, parallèlement, marginalise

³⁵ Bien que Bagou appartienne à une famille reconstituée, il ne présente aucune carence affective liée à sa situation familiale. Cependant, la mort de sa mère étant survenue lorsqu'il était bébé et son père s'étant remarié peu de temps après avec Liane, il est probable que la situation familiale stable qui découle de ce

indirectement le rôle de mère à temps plein, puisque les modèles parentaux se définissent aussi bien par leur profession que par leur rôle parental.

De plus, comme j'y reviendrai, alors qu'un seul modèle est représenté dans *Passe-Partout*, les modèles d'autorité parentale varient avec les familles dans *Cornemuse*. Ces modèles dépendent parfois de la structure familiale, mais aussi de l'appartenance ethnique. Par exemple, Vindaloo est sévère avec Tibor, non seulement parce qu'il s'agit de son fils unique – sur lequel il semble projeter toutes ses ambitions –, mais aussi parce qu'il est un tigre et que, par conséquent, il doit être fort et courageux. Il en est de même pour l'identité familiale, qui n'est présente que chez les singes, et absente chez les autres familles; tandis que les tigres font souvent référence à l'identité ethnique, ils réfèrent rarement à l'identité familiale, tout comme les kangourous et les rats, qui ne s'en servent, quant à eux, que pour justifier des caractéristiques physiques ou individuelles. La dimension ethnique joue donc un rôle important dans la définition des personnages et des relations familiales dans *Cornemuse*, alors que cet aspect est inexistant dans *Passe-Partout*.

4.1.3 Les représentations ethniques

Puisque les groupes ethniques se définissent par des marqueurs identitaires, leur identification par le téléspectateur dépend de sa conscience de l'Autre et de sa connaissance des marqueurs qui le caractérisent. Comme le mentionne Berry : « The period from 3 to 7 years of age is the time during which children not only make self-differentiations but also become increasingly aware of racial and ethnic differences. They begin to learn social attitudes toward various racial and ethnic groups, including their own » (1982 : 114). Aussi, puisque l'enfant est en mesure de créer des catégories mentales d'individus, les séries présentent, en plus du modèle majoritaire, des modèles ethniques minoritaires qu'il peut être amené à rencontrer dans sa vie quotidienne.

Dans l'ensemble, les relations ethniques sont loin d'être une préoccupation primordiale dans *Passe-Partout*; comme je l'ai déjà mentionné, la série centre plutôt la

second mariage crée un climat propice à un développement satisfaisant comparable à celui d'une famille nucléaire.

définition de ses personnages sur un aspect social et illustre davantage l'axe rural/urbain. Alors que la représentation ethnique est absente chez les fantaisistes, le seul exemple de minorité introduit par la série se retrouve chez les marionnettes avec Doualée, fortement stigmatisée dans son apparence, son langage et son mode de vie et de pensée; ses origines « exotiques » sont reconnaissables tant dans ses paroles que dans ses actes, caractérisant tous les aspects de sa personnalité. De plus, tout au long de la série, quelques segments isolés présentent des informations ponctuelles sur certains groupes minoritaires que l'enfant est susceptible de rencontrer – les Amérindiens fabriquent des raquettes (P-65.5), les Chinois mangent du riz et vivent en Chine (P-59.10), les Espagnols parlent une langue qu'on ne peut comprendre (P-42.13). Les groupes ethniques sont donc représentés par des traits précis et marquants, qui figent l'identité. Livrées sans contexte, ces informations contribuent à créer une représentation statique de l'identité des minorités ethniques et à renforcer la frontière entre le « nous » et les « Autres ».

À l'opposé, en raison du concept de l'émission, la représentation ethnique est subtile, mais omniprésente dans *Cornemuse*. Comme je l'ai souligné, la nature de chaque catégorie d'animaux détermine fortement le caractère des personnages, dont les traits de personnalité sont associés à l'animal qui les représente, ce qui porte à croire que les espèces ont été choisies en fonction de leurs attributs physiques ou caractériels. Toutefois, si la personnalité avait été le seul critère en jeu, les concepteurs auraient pu choisir des animaux québécois, soit des animaux de ferme (comme on en retrouve couramment dans *Passe-Partout*) ou encore des animaux de la faune régionale; à cet égard, afin de conserver des traits de personnalité similaires, la famille Grrr aurait très bien pu être représentée par des loups et les Dégas, par des écureuils. Or, en examinant globalement la série de plus près, le choix d'animaux exotiques ne semble pas être fortuit.

En effet, les quatre familles sont représentées par des animaux typiques de différents continents : les rats laveurs sont généralement associés à l'Amérique du nord, les singes, à l'Afrique, les tigres, à l'Asie et les kangourous, à l'Océanie³⁶. Quant à

³⁶ On peut aussi considérer que le choix des sœurs Perroquette peut représenter l'Amérique du sud, mais cet aspect ne sera pas développé dans le cadre de mon travail en raison du peu d'impact de ces personnages sur la série.

Cornemuse, le pilier de la série, elle est représentée par un chien, animal international par excellence; tout comme le personnage de la vétérinaire constitue un pivot entre ces différentes familles, le choix de sa représentation repose sur un animal qui rassemble les différents continents par sa présence sur chacun d'eux. De surcroît, l'influence du pays d'origine se fait sentir non seulement par le choix des animaux, mais aussi dans les costumes, les décors et les traditions³⁷.

Ainsi, les tigres évoluent dans un décor d'arbres où sont accrochées des lanternes en papier de riz typiquement orientales; les meubles en osier, dans les tons de rouge, sont couverts de coussins. Alors que Tibor porte une salopette, Vindaloo porte un costume indien, et Lazuli est vêtue d'un sari. En outre, à l'épisode C-69, la famille Grrr célèbre la Fête des tigres; selon la tradition, ils doivent préparer un cadeau pour les ancêtres, soit trois cœurs (représentant chaque membre de la famille), une murale faite par le cadet, et un gâteau au curcuma jaune et au jasmin.

Les singes, pour leur part, habitent un appartement rempli de palmiers et de lianes où l'on peut remarquer une balançoire et une corde à nœuds; de nombreux articles de sports parsèment le décor, laissant deviner une famille au mode de vie actif. On y voit fréquemment des bananes et des noix de coco, et, en tendant l'oreille, il est possible d'entendre des cris de singes et de perroquets qui rappellent la jungle. De plus, Zac explique que lorsque ses parents veulent discuter sans que les enfants ne puissent comprendre leurs paroles, ils utilisent la langue « bamboula » (C-104.5). Toutefois, si Liane porte une robe et des boucles d'oreilles qui rappellent les tenues africaines, Bambou porte une salopette bleue qui se rapporte davantage à son métier de peintre.

Quant aux kangourous, seul le décor particulier rappelle les plages de l'Australie. En effet, les fenêtres rondes et les murs peints de façon à représenter du sable et de l'eau donnent à l'appartement un cachet exotique; la plupart des accessoires ont des formes qui rappellent des poissons, des étoiles de mer et des coquillages. Toutefois, les costumes sont

³⁷ Probablement parce qu'ils représentent la famille québécoise typique, les décors et les costumes des ratons laveurs n'ont rien de particulier; je ne les décrirai donc pas ici, puisque je m'intéresse plus particulièrement aux groupes ethniques minoritaires dans cette section.

ceux d'une famille québécoise traditionnelle, et aucune tradition particulière n'est mentionnée.

En comparant les descriptions précédentes, les traits ethniques les plus marqués sont apparemment ceux des tigres. Or, cette représentation n'est pas fortuite, puisque la série nous apprend que Vindaloo est de première génération migrante – Tibor mentionne, à l'épisode C-4, qu'il veut voir les photos de son papa lorsqu'il était petit, au Pays des Tigres. Bambou, quant à lui, est de deuxième génération migrante, puisque son père, Grand-Papou, habitait lui-même au pays des singes (C-92.3). Il semble donc que la famille qui ait le plus de traits ethniques caractéristiques soit celle qui ait migré le plus récemment. Les kangourous, pour leur part, n'ont pour toutes caractéristiques que le décor et l'apparence physique; aussi, il est envisageable que leur migration remonte à plusieurs générations et que, à l'instar des familles installées au Québec depuis très longtemps, ils aient un mode de vie typiquement québécois. Ainsi, pour chacune des familles, on remarque que plus la migration est lointaine, moins les personnages présentent de traits ethniques marqués.

Cependant, l'utilisation d'animaux pour représenter différentes origines rend la caractérisation ethnique ambiguë, puisque l'identité animale est à la fois une métaphore – les personnages côtoient de vrais animaux et jouent par rapport à eux le rôle d'humains, tel que Cornemuse, qui ne comprend pas le langage des chiens – et une réalité – par exemple, Cornemuse jappe et grogne lorsqu'elle est en colère (C-70.6)³⁸, Tibor a de meilleurs yeux que les autres parce qu'il est un tigre (C-77.11) et Vindaloo affirme : « Je suis un tigre, et les tigres sont de grands chats » (C-4.2). Leurs caractéristiques propres renvoient donc indifféremment à leur dimension animale ou ethnique, selon le contexte.

En outre, les relations entre les personnages ne font jamais état de différences culturelles, sauf en ce qui concerne les différences physiques; ces différences, toutefois, sont davantage liées aux particularités individuelles qu'à la caractérisation ethnique. Au segment C-6.4, par exemple, Kounga compare ses caractéristiques physiques avec celles de

³⁸ On retrouve notamment une contradiction à ce sujet dans le fait que Cornemuse a un bon flair parce qu'elle est un chien (C-14.1), mais n'entend pas les bruits de faible intensité avec ses « oreilles ordinaires de vétérinaire » (C-24.1).

Rafi et conclut que les différences proviennent du fait qu'elles sont respectivement un kangourou et une ratonne; sa grande sœur Ouala lui fait néanmoins remarquer que même entre kangourous, les individus possèdent des caractéristiques individuelles qui leur sont propres, réduisant du même coup les différences ethniques à des différences individuelles. Aussi, lorsque Bagou dit à son demi-frère : « Ton père, il est blanc comme toi, pas brun comme moi » (C-80.3), il est difficile de déterminer s'il ne fait allusion qu'à la couleur de son poil en tant qu'animal, ou s'il y a réellement une allusion ethnique à la couleur de la peau.

De la même façon, s'il n'est jamais explicitement déclaré que les différents animaux doivent se marier entre eux, aucun modèle de couple mixte n'est présenté dans l'émission³⁹. Aussi, il semble bien que, malgré le fait que les individus de différentes appartenances se côtoient lors de rencontres amicales, les relations de couple soient implicitement réglementées par l'endogamie.

Ainsi donc, la construction de *Cornemuse* repose sur un souci de représentation ethnique multiple, alors que le discours, au contraire, n'en fait jamais mention. À l'opposé, le discours de *Passe-Partout* stigmatise les différences ethniques par un discours ponctuel, mais sans vraiment l'intégrer au concept de l'émission. Conséquemment, alors que dans *Passe-Partout* la représentation ethnique favorise la création d'un « nous » et d'un « eux », *Cornemuse* essaie *a contrario* de montrer l'exemple d'une société où le « eux » fait partie intégrante du « nous ».

4.2 Les apprentissages ponctuels : le savoir

Les apprentissages ponctuels visent la transmission précise et directe d'une connaissance particulière dans un domaine déterminé. Dans le chapitre précédent, j'ai regroupé en huit catégories distinctes les 1197 apprentissages relevés dans les deux séries. Chacune de ces catégories est construite de façon à exploiter un aspect différent du développement de l'enfant. Bien que ces apprentissages ne visent pas explicitement la

³⁹ À ce sujet, il semble intéressant de souligner que même lorsque Rubis se fera un nouveau conjoint dans l'année IV, il s'agira d'un raton laveur.

construction de l'identité, l'analyse de certains aspects de l'émission permet de déduire les traits et les caractéristiques identitaires dominantes dans le contexte de production de chacune d'elles. Aussi, par la comparaison et l'analyse de ces apprentissages, un portrait partiel de la représentation de l'identité québécoise peut être dressé.

4.2.1 La catégorisation des apprentissages

Bien que le but de chacune des séries soit d'assurer au téléspectateur un développement satisfaisant afin de favoriser son insertion prochaine à la vie en société, les différents aspects de ce développement ne suscitent pas tous une préoccupation équivalente. De toute évidence, la répartition des apprentissages entre les huit catégories est grandement inégale; alors que, théoriquement, chacune d'elles devrait compter un huitième des apprentissages, les résultats obtenus sont loin de respecter ces statistiques. Partant de ce fait, on peut émettre l'hypothèse que l'importance accordée à chacune des catégories est proportionnelle à la préoccupation accordée à cet aspect particulier du développement par la société et, par le même fait, révèle l'intérêt accordé à la maîtrise de cette aptitude particulière dans cette dite société.

Ainsi, l'analyse de *Passe-Partout* a permis de dénombrer 567 apprentissages ponctuels dans les 105 épisodes de mon corpus, pour une moyenne de 5,4 apprentissages par épisode. Les apprentissages se répartissent de la façon suivante : développement des compétences intellectuelles (27,3%), habiletés sociales (25,7%), habiletés langagières (17,3%), mémoire/observation/sens (10,4%), habiletés motrices (7,6%), aptitudes artistiques (5,1%), prévention (4,8%) et imaginaire (1,8%).

Cette répartition démontre une attention toute particulière envers certains domaines d'apprentissages; en effet, l'enfant apprend principalement des connaissances générales liées au domaine des sciences, ainsi que les règles d'interaction et la maîtrise de ses sentiments, puis l'acquisition d'un langage et d'aptitudes physiques qui lui permettront de contrôler son propre corps. Ces apprentissages sont donc principalement centrés sur les actes valorisés dans la vie quotidienne, négligeant les aspects plus virtuels, tels que la prévention, les arts et l'imaginaire. En outre, la série démontre un équilibre entre le

développement des compétences intellectuelles et celui des habiletés sociales, dénotant ainsi un souci de complémentarité entre le rationnel et l'émotionnel.

Cornemuse, pour sa part, compte 630 apprentissages ponctuels répartis dans les 130 épisodes des années I et II, pour une moyenne de 4,8 apprentissages par épisode – un résultat somme toute comparable à celui de *Passe-Partout* (5,4). L'ordre d'importance des catégories est le suivant : habiletés langagières (27,8%), développement des compétences intellectuelles (24,1%), habiletés sociales (19,6%), prévention (8,6%), aptitudes artistiques (8,4%), habiletés motrices (4,9%), mémoire/observation/sens (4,1%) et imaginaire (2,5%).

Si le langage occupe une place primordiale dans la série, c'est surtout comme outil de communication nécessaire à la compréhension de l'environnement de l'enfant; être en mesure de s'exprimer, c'est aussi être en mesure d'appréhender le monde et d'en saisir les nuances. Toutefois, il est intéressant de noter que, malgré la définition des objectifs de *Cornemuse* qui vise en premier lieu l'aspect socio-affectif du développement de l'enfant, on retrouve celui-ci loin derrière les compétences intellectuelles dans la répartition des apprentissages.

D'après l'attribution des pourcentages, les deux séries concentrent en moyenne 70% des apprentissages dans les trois premières catégories – développement des compétences intellectuelles, habiletés langagières et habiletés sociales – alors que les cinq autres catégories semblent secondaires. Selon la perception des producteurs et les buts visés par les séries, ces trois aspects semblent donc occuper une place particulièrement importante dans le développement de l'enfant; c'est pourquoi j'y reviendrai plus en détails.

Quant aux catégories secondaires, à l'exception de l'imaginaire, toujours bon dernier – peut-être parce que les agents de production ne jugent pas nécessaire de cultiver l'imaginaire de l'enfant, peut-être parce que l'omniprésence de cet aspect dans le concept des deux séries compense pour le nombre restreint d'apprentissages ponctuels qui y sont consacrés –, les séries ne semblent pas accorder les mêmes priorités aux différents aspects

du développement de l'enfant. Effectivement, l'ordre d'importance de ces catégories est inversé, ce qui suppose parallèlement un renversement dans les priorités des concepteurs de chaque émission. Alors que les catégories liées davantage au développement de certaines aptitudes physiques de l'enfant prédominent dans les apprentissages secondaires de *Passe-Partout* – la motricité, la mémoire, les sens –, ces apprentissages occupent un créneau moins important dans *Cornemuse*, dans laquelle les aspects préventifs et artistiques sont plus développés.

Cependant, l'analyse du contenu de certaines catégories soulève la question de leur pertinence dans le quotidien de l'enfant par rapport à l'importance qui leur est accordée dans la série, les apprentissages les plus représentés n'étant pas forcément les plus utiles à l'enfant. Aussi, je me pencherai sur cette question dans la prochaine partie en analysant les trois catégories les plus représentées, ainsi que divers apprentissages puisés dans les catégories secondaires et directement liés à la construction ou à la transmission de l'identité.

4.2.2 Comparaison du contenu des apprentissages ponctuels

Si l'importance accordée aux différentes catégories est relative à la quantité d'apprentissages répertoriés dans chacune d'elles, l'analyse de contenu permet pour sa part de percevoir les changements survenus à l'intérieur de chaque catégorie. De cette façon, en procédant par déduction, il est possible d'extrapoler sur les raisons qui ont provoqué ces changements en tenant compte du contexte social que reflètent les objectifs de chacune des séries. Aussi, en étudiant de plus près les domaines d'apprentissages les plus élaborés – ou, au contraire, les moins développés –, les priorités visées par les agents de production peuvent clairement être établies et remises en question.

4.2.2.1 La pensée rationnelle

La position du développement des compétences intellectuelles dans le palmarès des apprentissages de *Passe-Partout* et de *Cornemuse* démontrent clairement l'importance accordée au développement des raisonnements logiques et mathématiques, ainsi qu'à l'acquisition de connaissances générales dans le domaine des sciences. La rationalité

semble donc une qualité grandement valorisée tant dans les années soixante-dix que dans les années quatre-vingt-dix, alors que, au contraire, le développement du potentiel artistique – que l'on oppose souvent à l'esprit cartésien des sciences – est très peu encouragé. Cet écart peut s'expliquer par la préparation d'une entrée scolaire imminente pour le téléspectateur, où ces qualités seront quotidiennement sollicitées, mais reflète tout de même une vision de société basée sur l'explication rationnelle de principes scientifiques concrets.

À cet égard, les mathématiques, la logique, ainsi que les apprentissages scientifiques concernant les principes généraux de physique, de chimie et de biologie occupent une fonction clairement didactique, où le téléspectateur acquiert des connaissances de base qui lui seront utiles, plus particulièrement dans son cheminement scolaire. Ces apprentissages, bien que présentés sous une forme différente selon la série, sont similaires d'une série à l'autre, tout comme l'importance relative qui leur est accordée.

Toutefois, c'est au niveau des apprentissages concernant la faune et la flore qu'un changement important survient. Alors que cette sous-catégorie compte la plus grande proportion d'apprentissages dans le domaine des compétences intellectuelles – davantage, même, que la catégorie des mathématiques et de logique –, cette abondance porte à croire qu'ils suscitent une préoccupation proportionnelle à leur pertinence dans le quotidien du téléspectateur. Cependant, les apprentissages ne sont pas de même nature selon qu'il soient présentés dans *Passe-Partout* ou dans *Cornemuse*; selon la série et le contexte, leur utilité relative n'est plus la même.

En effet, presque tous les apprentissages de faune ou de flore présentés dans *Passe-Partout* concernent la vie rurale, et sont d'ailleurs présentés par Fardoche. Ainsi, le téléspectateur apprend à faire pousser et à cueillir des fruits et des légumes, à semer et à labourer, à prendre soin des animaux de la ferme, bref, à comprendre et à apprécier le travail agricole. Or, l'attention particulière que la série consacre à la représentation du milieu rural dans les apprentissages ponctuels est cohérente avec la représentation globale de la série, où le milieu rural est abondamment représenté en opposition au milieu urbain. L'omniprésence de cette dichotomie tout au long de la série justifie la pertinence de

connaissances ayant trait à la vie sur la ferme. Par conséquent, le nombre d'apprentissages consacrés aux catégories de la faune et de la flore ont une utilité concrète dont le téléspectateur, surtout s'il provient lui-même d'un milieu rural, pourra éventuellement tirer profit.

Ces apprentissages sont justifiés dans *Cornemuse* par le métier de la vétérinaire éponyme; toutefois, ils ne traitent plus de sujets ayant une incidence directe dans la représentation de l'identité québécoise (comme c'était le cas dans *Passe-Partout* avec la société rurale), mais font état d'un savoir général sur un sujet déterminé par le concept de la série, plutôt que par la nécessité réelle de transmettre des connaissances incontournables. Aussi, la série est truffée d'apprentissages plus ou moins anecdotiques sur différents animaux de compagnie communs ou non; le téléspectateur est informé du mode de vie ou des particularités physiques ou comportementales d'animaux aussi divers que les salamandres, les chats, les chinchillas, les chiens, les iguanes, les hippocampes, les tatous et autres (voir tabl. II). Malgré l'intérêt général de telles connaissances, leur pertinence dans la vie de l'enfant est somme toute assez restreinte; rares sont les enfants québécois qui auront la chance de prendre soin d'un tatou vivant. Les probabilités que ces connaissances soient utiles à un niveau concret restent donc minces.

Alors que la présence et l'importance accordée aux apprentissages de faune et de flore pouvaient s'expliquer par l'emphase accordée au milieu rural dans *Passe-Partout*, la prépondérance de cette sous-catégorie se justifie difficilement au niveau pédagogique dans *Cornemuse*. Bien que le métier de Cornemuse soit propice à la transmission de faits concernant la vie animale, il en résulte que la seconde catégorie qui dénombre la plus grand nombre d'apprentissages ponctuels – plus important, même, que l'aspect socio-affectif, pourtant prioritaire dans les objectifs de la série – soit paradoxalement une catégorie de connaissances générales facultatives, sans lesquelles l'enfant pourrait parfaitement s'adapter en société. Reléguée au niveau de savoir anecdotique sans incidence concrète sur le quotidien de l'enfant, la catégorie des sciences sert peu les objectifs de la série, contrairement à la même catégorie dans *Passe-Partout*.

4.2.2.2 La maîtrise du français

Au Québec, la langue française occupe une double fonction : elle est tout d'abord un outil de communication pour la majorité de la population, mais encore un marqueur important dans la représentation de l'identité québécoise, comme le souligne d'ailleurs Joly (1991). Pour cette raison, je crois que la nature et l'importance des apprentissages liés au langage relèvent non seulement d'un souci d'apprendre à l'enfant à communiquer, mais aussi d'une volonté de transmettre l'élément identitaire qu'est la langue française au Québec. Aussi, il me semble essentiel d'examiner de plus près son utilisation dans les deux séries.

Passe-Partout, grâce à son concept fragmenté, utilise la participation des fantaisistes, à travers les apprentissages ponctuels, pour soumettre au téléspectateur l'exemple d'un français standard – à l'exception de Fardoche, dont le statut d'homme rural implique l'utilisation d'un français campagnard truffé de patois –, et celle des marionnettes à travers les interactions spontanées, pour démontrer l'utilisation d'un français vernaculaire, non surveillé, à la limite du joul, représentatif du quotidien de l'enfant – à l'exception de Perlin et de Perline qui conservent l'image des parents idéaux en utilisant un français soutenu. De plus, même chez les fantaisistes, le niveau de langage varie d'un personnage à l'autre – bien que les trois fantaisistes utilisent un français standard, le langage de *Passe-Montagne* est plus surveillé que celui de *Passe-Partout* –, quand ce n'est pas d'une interaction à l'autre chez un même personnage – alors que *Passe-Montagne* est le véhicule principal des apprentissages de langage et qu'il utilise, à cet effet, un niveau de langue plus soutenu, il lui arrive fréquemment d'utiliser une structure discursive ou un vocabulaire typiquement québécois, tels que « Youhou, j'vas t'pogner » (P-64.1).

La représentation du langage semble donc hésiter entre un français soutenu, représentation idéale de la langue que le téléspectateur devrait employer, et un français vernaculaire, représentation du langage que le téléspectateur utilise effectivement et dans lequel il peut se reconnaître. Cette hésitation dans la représentation du langage, en plus des apprentissages centrés sur la transmission d'une notion reliée exclusivement à l'usage de la langue, souligne une préoccupation qui n'est pas étrangère à la position minoritaire du

français au Canada et à la peur de « perdre sa langue ». Toutefois, la volonté concrète de sa transmission se résume principalement à la maîtrise de phonèmes, ainsi qu'à l'explication de termes couramment employés – dentifrice (P-22.13), aquarium (P-61.1) – ou reliés à la vie rurale – pétales (P-7.1), coasser (P-25.4), hennir (P-26.10).

Pour leur part, les personnages de *Cornemuse*, adultes et enfants, emploient un langage soutenu et étroitement surveillé, grammaticalement correct, au vocabulaire soigneusement choisi; les personnages ne présentent qu'un niveau de langage, quelles que soient les interactions. L'exemple présenté par la série est donc constant, contrairement à *Passe-Partout* où le niveau de langue varie selon le contexte. De plus, le vocabulaire présenté dans les apprentissages ponctuels est beaucoup plus recherché; bien qu'un certain vocabulaire spécialisé soit justifié par la profession de Cornemuse – stéthoscope (C-30.1), soluté (C-31.1) –, plusieurs autres n'ont aucun lien avec le domaine vétérinaire et semblent à tout le moins étonnants – escarpin (C-29.1), diadème (C-29.10), cacophonie (C-92.4). Il est toutefois surprenant qu'une série aussi axée sur le langage, auquel 177 apprentissages sont consacrés avec une minutie calculée⁴⁰, puisse laisser se glisser (volontairement ou non) des erreurs de langage aussi flagrantes que « Personne n'a mal à sa queue? » (C-55.1)⁴¹, « Oh, tu as mal à ton doigt? » ou « Quand j'étais petit, c'étaient mes préférés, et aujourd'hui, c'est encore mes préférés » (C-31.4)⁴².

Cornemuse accorde ainsi une importance capitale à la maîtrise et à la compréhension de la langue française, importance soulignée encore davantage par des apprentissages de grammaire et par l'explication d'expressions courantes; de surcroît, la catégorie langagière est celle qui occupe la première position dans le palmarès des apprentissages, ce qui laisse croire que la langue est véritablement une priorité dans les visées de la série. Cette préoccupation n'est certainement pas étrangère à la définition de

⁴⁰ Comme je l'ai mentionné plus tôt au sujet des enregistrements auxquels j'ai assisté, la productrice Carmen Bourassa exige que les comédiens recommencent les scènes jusqu'à ce qu'elles soient exemptes de tout erreur de langage.

⁴¹ La grammaire française Larousse, à l'article 110.1, mentionne à ce sujet : « L'adjectif possessif est remplacé par l'article défini quand il s'agit de noms des parties du corps ou de vêtements et que le possesseur est clairement désigné » (1961 :56)

⁴² Au lieu de « ce sont encore mes préférés » (puisque le sujet du verbe « être » est « c' », qui remplace « les bonbons » dans la phrase précédente, et qui, de fait, doit s'accorder avec le pluriel).

l'enfant « à risques » établie par les agents de production, définition qui inclut les enfants d'immigrants pour qui les difficultés d'adaptation peuvent provenir d'une maîtrise déficiente de la langue française, dont les interactions avec leur entourage dépendent fortement. La maîtrise du français, tout en visant les téléspectateurs d'origine québécoise, encourage donc tout autant les enfants issus de milieux migratoires à apprendre et à maîtriser la langue de leur pays d'accueil.

Bref, bien que *Passe-Partout*, tout en exprimant un souci d'enseigner au téléspectateur à parler correctement par le biais des fantaisistes, présente un langage vernaculaire représentatif du parler québécois et des acquisitions de vocabulaire anodines, les interactions sont exemptes d'utilisations agrammaticales. Au contraire, le concept de *Cornemuse* encourage un langage soutenu et l'acquisition d'un vocabulaire spécialisé – peut-être trop, mais non aux dépens d'un vocabulaire plus courant, d'autant plus que, dans un contexte où la langue occupe une position identitaire importante, un excès de vocabulaire ne saurait nuire –, tout en faisant preuve paradoxalement d'une certaine négligence par rapport à certaines erreurs courantes fréquemment rencontrées dans le langage parlé et qui, loin d'être corrigées, semblent en quelque sorte tolérées par la série.

4.2.2.3 Le folklore : le grenier de l'identité

Le folklore peut être considéré comme un marqueur identitaire important, puisqu'un groupe choisit volontairement de perpétuer des traditions, des chansons, des contes qui font partie de son patrimoine et dont la connaissance est partagée par ses membres, créant ainsi un lien avec le passé.

Comme je l'ai mentionné au chapitre précédent, *Passe-Partout* porte un intérêt particulier aux chansons folkloriques, ce que *Cornemuse* ne fait aucunement. En effet, *Passe-Partout*, tout en insérant des chansons et des comptines originales complémentaires à certains apprentissages, consacre 45% de son corpus à la présentation de chansons traditionnelles québécoises. Le téléspectateur a ainsi accès à un patrimoine culturel tout en bénéficiant de matériel neuf créé spécifiquement pour les besoins de la série. *Cornemuse*, au contraire, ne consacre que 5% de son corpus aux chansons traditionnelles; lorsque j'ai

demandé, lors d'une entrevue informelle, pourquoi la série ne présentait pas à l'enfant les classiques folkloriques, une chercheuse m'a simplement répondu qu'on ne voyait pas l'utilité pour l'enfant de les apprendre. La présence des contes traditionnels connaît sans doute le même raisonnement, puisque *Passe-Partout* y consacre 35% de son corpus, contre 6% pour *Cornemuse*. L'intérêt porté aux legs culturels des générations précédentes semble donc avoir diminué au cours des dernières décennies. Réticente à se tourner vers le passé, la série moderne semble plutôt miser sur l'avenir en présentant des apprentissages dénués de caractéristiques folkloriques trop marquées, qui rappelleraient au téléspectateur un milieu rural qui ne fait plus partie de son quotidien. Comme le mentionne Candau, « c'est avant tout la mémoire terrienne, celle des sociétés rurales traditionnelles » que le patrimoine représente (1996 : 98). La disparition des chansons, des comptines et des contes traditionnels s'inscrit donc dans le même mouvement que celle de la représentation des milieux ruraux.

Il en est de même dans les arts, et plus particulièrement encore dans les arts culinaires; alors que *Cornemuse* ne présente que des astuces culinaires ou des recettes très générales (pizza (C-8.10), sandwiches (C-67.2), etc.), *Passe-Partout*, à l'instar des apprentissages de faune et de flore qui présentaient les produits du terroir, décrit la fabrication de produits laitiers « de chez nous », et consacre un épisode entier à la description d'une journée à la cabane à sucre et à la fabrication des produits de l'érable, une spécialité québécoise (P-101.7).

Dans le même ordre d'idées, en certaines occasions particulières, *Passe-Partout* fait mention de fêtes chrétiennes traditionnelles soulignées au Québec. Les deux fêtes mentionnées, en excluant les anniversaires individuels⁴³, proviennent en effet de l'Église : Pâques (quoique surtout associée au chocolat) et Noël (à laquelle la série consacre deux émissions complètes), où les échanges de cadeaux et le Père Noël côtoient une narration de l'histoire de la nativité. Aussi, bien que la religion ne soit pas explicitement abordée dans la

⁴³ Si l'on exclut la « Fête de la ruelle », inventée par les enfants pour montrer leur appréciation envers ce lieu (P- 75.12).

série, le simple fait de relater la naissance de Jésus suppose une vision globalement chrétienne de l'identité québécoise.

À l'opposé, *Cornemuse* ne mentionne aucune fête traditionnelle québécoise, à l'exception de Noël, lorsque Rafi veut une peluche comme celle de Kounga (C-46), et d'une fête païenne, alors que Tibor s'exclame devant une radiographie prise par Cornemuse : « C'est un squelette comme à l'Halloween ! » (C-53.11). Cependant, le discours de Rafi ne renvoie pas à la dimension religieuse de la fête, comme dans *Passe-Partout*, mais plutôt à la dimension commerciale qu'est l'échange de cadeaux. Comme je l'ai mentionné plus tôt, une dramatique est toutefois consacrée à la Fête des Tigres, et lors d'un jeu mettant en vedette un village de figurines en forme de zèbres, c'est spontanément que les enfants décident d'organiser la Fête des Zèbres (C-92.7). Les fêtes soulignées dans la série n'arborent donc pas un caractère religieux, mais plutôt un caractère ethnique qui concerne les groupes minoritaires représentés plutôt que le groupe majoritaire. À cet effet, Kounga – qui appartient à l'une des deux familles qui représentent la majorité québécoise non migrante ou, du moins, issue d'une génération migrante très éloignée dans le temps – remarque d'ailleurs qu'il n'y a pas de Fête des Kangourous (C-69.8).

En substance, *Passe-Partout* présente donc, tout au long de la série, une foule de marqueurs identitaires traditionnels québécois, que ce soit par des indications de nature géographique, linguistique, historique, religieuse ou folklorique, alors que *Cornemuse* évite l'utilisation de ces marqueurs. Ainsi, alors que la définition de l'identité québécoise dans *Passe-Partout* repose essentiellement sur le milieu rural traditionnel, *Cornemuse* semble vouloir se dissocier de cette perception de l'identité afin d'en adopter une qui soit plus moderne, moins axée sur le patrimoine – par extension, sur le passé – et davantage adaptée à un milieu urbain multiculturel. De fait, les changements dans le contenu des apprentissages reflètent un changement dans les priorités et dans la perception des institutions québécoises quant à la reproduction de l'identité.

4.2.2.4 Les habiletés sociales

Dans le chapitre précédent, j'ai décrit la catégorie des habiletés sociales comme étant les apprentissages visant à favoriser l'acquisition par le téléspectateur de codes régissant ses interactions avec autrui, ainsi qu'à lui fournir les outils nécessaires pour comprendre, contrôler et exprimer ses propres émotions. Ces segments, dont la dimension affective entraîne une certaine subjectivité dans les apprentissages, font la promotion d'attitudes et de comportements positifs que l'enfant devrait adopter au quotidien afin de bénéficier à la fois d'un certain bien-être individuel et de relations sociales satisfaisantes. Aussi, le contenu de ces apprentissages, indépendamment de la sous-catégorie à laquelle ils appartiennent (individuelle, familiale, amicale ou sociale), peut être présenté de deux façons : soit par la présentation d'un fait ou d'une affirmation ponctuelle de la part des personnages liés à un aspect du quotidien de l'enfant et suscitant une réaction émotionnelle, soit par l'explication d'un comportement ou d'une valeur.

Dans le premier cas, à travers le discours ou l'exemple des personnages, les apprentissages décrivent des comportements ou des concepts dont l'intégration favorise un certain bien-être chez le téléspectateur. Ces apprentissages, qui peuvent sembler banals, constituent un ancrage dans le quotidien et s'intéressent davantage à un mode de vie sain et satisfaisant qu'à une acquisition de connaissances. Présentés sous une forme informative, ils décrivent ou démontrent à l'enfant des situations apaisantes et rassurantes, prodiguent des conseils, ou proposent des activités ou des comportements dont les répercussions sont positives. Ces apprentissages aident donc l'enfant à identifier des éléments positifs dans son quotidien – reconnaître les qualités d'une personne (P-21.12), apprécier la présence d'un animal (P-101.12), réaliser que chanter, ça rend de bonne humeur (C-30.1), avoir un jouet préféré que l'on aime (C-62.10) –, lui proposent des activités apaisantes ou agréables – se placer en position de fœtus pour s'endormir (P- 6.11), prendre du repos par plaisir (C-128.1) – ou lui décrivent des situations ou des interactions de la vie courante – jouer à imiter le quotidien de ses parents (P-30.3), prendre soin d'un bébé et le bercer (P- 64.7, P-71.8), exprimer de la tendresse envers les membres de sa famille (C-106.3). Ces apprentissages permettent ainsi à l'enfant d'amorcer une réflexion sur son émotivité et ses

interactions, tout en l'aidant à identifier les éléments plaisants et déplaisants de son environnement, l'encourageant à favoriser les premiers et à éviter les deuxièmes.

Or, il ne s'agit pas réellement d'une dimension identitaire marquante, mais plutôt de propositions et de suggestions afin d'ouvrir les horizons émotionnels de l'enfant. Ces apprentissages, bien qu'intéressants, ne sont pas particulièrement pertinents dans une analyse qui porte sur la construction et la transmission de l'identité, puisqu'ils visent davantage à élaborer un climat de confiance et de bien-être autour de l'enfant et à encourager son sentiment d'estime de soi (un autre objectif des deux séries) qu'à transmettre une connaissance. Aussi, sans élaborer sur le sujet, je me concentrerai davantage sur la deuxième catégorie qui, elle, cherche à favoriser l'intégration de comportements et de valeurs visant davantage l'identité.

Ainsi, dans le deuxième cas, alors que la forme des apprentissages s'apparente à celle des apprentissages ponctuels, leur nature rappelle davantage les mises en situation. En effet, certains apprentissages ponctuels auraient pu être présentés, selon moi, sous forme de mises en situation ou, encore, font effectivement l'objet d'une dramatique dans l'une des séries. Par exemple, *Passe-Partout* et *Bagou* expriment tous deux le besoin de jouer seuls de temps en temps, mais tandis que la première l'explique verbalement au téléspectateur (P-67.12), la deuxième l'illustre par le biais d'une dramatique (C-63).

Ces apprentissages ponctuels remplacent donc les dramatiques par la narration d'une mise en situation ou utilisent un apprentissage socio-affectif comme outil de renforcement d'une résolution de conflit présentée dans la série; aussi, il s'avère difficile de les classer précisément dans l'une ou l'autre des catégories. Conséquemment, j'ai choisi de les considérer comme des apprentissages de situation, puisqu'il s'agit d'apprentissages ponctuels décrivant une mise en situation par l'entremise d'un discours et que, de fait, leur contenu rejoint très étroitement celui des « vraies » dramatiques.

4.3 Les résolutions de conflit : le *savoir-faire*

Présentées sous forme de dramatiques, les 227 mises en situation visent à transmettre non pas un savoir, comme les apprentissages ponctuels, mais plutôt un ensemble de valeurs qui, une fois intégrées à l'identité, feront partie du mode de vie de l'enfant. Ainsi, on l'a vu avec Barth au chapitre un, ces marqueurs occupent une fonction symbolique qui mène à l'expression de comportements régis par des normes implicites ou explicites. À cet effet, la présentation des dramatiques facilite pour le téléspectateur l'intégration de valeurs qui orientent son comportement – le *savoir-faire* – envers les autres et l'environnement. Cependant, avant de mettre en lumière les valeurs présentes dans chacune des séries par l'entremise d'une analyse comportementale, il me semble important de définir plus précisément ce qu'est une valeur.

4.3.1 Valeurs et comportements

Selon Milton Rokeach, une valeur est une conviction durable selon laquelle un mode de conduite ou une fin d'existence (« end-state ») est préférable à son opposé (1973 : 5). Chaque groupe social est caractérisé par certaines convictions qui s'influencent entre elles de façon à former un système de valeurs. L'adoption d'un système particulier suppose donc un choix conscient, sinon au niveau individuel, du moins au niveau social, et façonne l'identité des individus qui l'intègrent. Toutefois, les valeurs qui caractérisent un groupe ne sont pas immuables; elles reflètent les conditions d'existence présentes à un moment précis dans un contexte donné et sont relatives (Khoï 1991 : 221). Pour cette raison, l'étude des valeurs transmises dans une société donnée à des époques différentes révèle les changements socio-économiques survenus dans cette société, ainsi que les priorités des institutions qui les transmettent.

Les valeurs sont des conceptions mentales et, de ce fait, ne sont pas directement observables; les orientations de valeurs fondamentales sont des marqueurs invisibles qui ne peuvent être retracés qu'à travers le discours ou les signes manifestes adoptés par les individus qui les revendiquent. C'est donc uniquement à travers leur dimension conative, c'est-à-dire leur répercussion sur le comportement ou le discours, qu'elles peuvent être analysées (Juteau-Lee 1979 : 144 ; Dumont 1992 : 11). De fait, les valeurs influencent les

relations de l'individu avec les autres et les objets, constituant ainsi un système de standards intégré à la personnalité, par lequel l'individu évalue les situations et justifie ses propres pratiques (Grégoire 1982 : 59; Poudrette 1990 : 33); elles sont des abstractions normatives plus ou moins généralisées qui permettent à l'individu d'évaluer ce qui doit arriver dans une circonstance donnée, de distinguer le « bon » du « mauvais » (Perron 1981 : 5). Ainsi, les valeurs sous-tendent la plupart des actions et sont fondamentales dans l'identité de l'individu; son style de vie est en lui-même une expression de son système de valeurs (Miegel 1994 : 208). L'étude de comportements permet donc de déduire le système de valeurs de l'individu qui les exprime – ou, dans le cas de l'analyse de contenu de séries éducatives, du système de valeurs que les institutions jugent pertinent de transmettre au téléspectateur.

De fait, le système de valeurs est un constituant de toute société durable, qui reflète une ressemblance entre les gens qui la composent et qui détermine les normes formelles et informelles à suivre afin d'assurer une cohésion satisfaisante entraînant des rapports sociaux harmonieux. Cependant, puisque les valeurs ne sont pas directement observables, leur analyse repose davantage sur l'observation des personnages, des comportements, des situations et des résolutions de problème (Poudrette 1990 : 77). C'est donc à travers l'étude de ces différents aspects que je tenterai de circonscrire les valeurs qui, selon les émissions éducatives, caractérisent la société québécoise de 1977 et de 1997. De plus, si les valeurs véhiculées soutiennent l'expression d'un comportement ou d'une attitude désirables non seulement dans une situation donnée, mais en tant que style de vie, une certaine cohérence devrait être observée entre les pratiques et les valeurs explicites qui les sous-tendent – entre l'action et le discours. (Thomas 1993 : 140). Il sera donc intéressant de constater si le discours et les comportements présentés dans les séries coïncident. Tel que je l'ai résumé dans le chapitre précédent, chacune des séries propose un éventail de mises en situation où l'enfant peut être confronté à un problème avec lui-même, avec les autres ou avec son environnement⁴⁴; or, à chaque problème peut correspondre une multitude de solutions.

⁴⁴ Quant aux apprentissages ponctuels que je considérerai comme des mises en situation narratives, leur division est similaire. La sphère individuelle correspond à la catégorie « avec soi-même » des dramatiques, alors que les sphères « familiale », « amicale » et « sociale » renvoient à différents aspects de la catégorie « avec les autres ».

Néanmoins, s'il y a rarement une seule façon de résoudre un conflit, une solution peut être jugée moralement ou socialement plus satisfaisante qu'une autre. Aussi, c'est davantage le choix de ces solutions, et non les situations en elles-mêmes, qui révèlent les valeurs véhiculées par les institutions de la société québécoise dans les émissions éducatives.

4.3.2. Relations avec lui-même

Dans les difficultés qu'il rencontre, c'est d'abord avec lui-même que l'enfant risque de développer des conflits; leur résolution dépendra alors de l'attitude avec laquelle l'enfant aborde le problème, et, par extension, des valeurs qui sous-tendent cette attitude.

4.3.2.1 Les conflits

Dans ses activités quotidiennes, l'enfant est confronté à des obstacles dont il est la source, souvent malgré lui. De fait, son attitude, ses limites et ses peurs nuisent parfois à la réussite de ses objectifs personnels – tel que réussir à faire du « ouptidou » (C-38) ou à fabriquer une étagère (P-15) – ou à l'accomplissement d'actions quotidiennes anodines – les troubles du sommeil causés par la peur des souris (C-27) ou du monstre sous le lit (P-44), par exemple. À cet effet, les séries proposent des résolutions de conflit positives et généralisables, véhiculant des valeurs que l'enfant peut appliquer à des situations similaires où les contraintes sont créées par ses propres comportements.

Les valeurs les plus représentées dans la sphère individuelle sont l'autonomie, la débrouillardise, la persévérance et l'esprit d'initiative. Tout d'abord, à travers l'exemple des personnages, le téléspectateur apprend à chercher lui-même des solutions à ses problèmes et à développer ses habiletés, soit en répétant une activité jusqu'à la maîtriser ou en essayant de nouvelles pratiques. Ainsi, l'enfant développe une autonomie par rapport aux adultes dans les résolutions de conflit; dès l'âge de quatre ans, il peut commencer à régler lui-même certaines situations conflictuelles et à prendre des initiatives, de manière à assumer progressivement ses propres décisions.

Cependant, la notion d'autonomie semble différer d'une série à l'autre; alors que *Passe-Partout* considère certaines situations comme favorables au développement de

l'autonomie de l'enfant, ces mêmes situations sont jugées non sécuritaires dans *Cornemuse*. Au segment P-23.8, par exemple, Pruneau et Cannelle – qui doivent se faire garder par leur grand-père tandis que Perline travaille – sont seuls à la maison en attendant Grand-papa Bi, ce qu'ils mentionnent spontanément au téléphone à leur interlocuteur; cet apprentissage, dont le but premier est d'encourager le téléspectateur à trouver des astuces pour noter un numéro de téléphone lorsqu'aucun adulte n'est disponible, insinue toutefois qu'être seul à la maison est une acquisition d'autonomie, puisque cette situation est approuvée par le parent. Or, dans *Cornemuse*, les dramatiques C-52 et C-102 sensibilisent le personnage enfant – et par le fait même, le téléspectateur et ses parents – au danger de se retrouver seul à la maison et à la nécessité d'avoir recours à un adulte en qui il a confiance le cas échéant. La situation, valorisante dans la première série et déconseillée dans la deuxième, témoigne sans doute d'une prise de conscience imposée par un nouveau contexte social. Dans les grandes villes qui caractérisent la modernité, « nous ne connaissons souvent même pas de vue celui qui, à longueur d'année, est notre voisin » (Simmel 1984 : 68); les gens côtoient de plus en plus d'inconnus. Aussi, en raison du nombre d'interactions quotidiennes et du temps relatif qu'il est possible de consacrer à chacun, les relations sont généralement de plus en plus superficielles, puisqu'il est impossible pour une personne donnée de connaître chaque individu du groupe auquel elle appartient; dès lors, une certaine méfiance envers les étrangers est de mise pour des raisons évidentes de sécurité.

Par ailleurs, si l'enfant est encouragé à développer son autonomie et son sens de l'initiative, il doit en contrepartie apprendre à reconnaître ses limites et à solliciter de l'aide lorsque nécessaire, ses capacités motrices et intellectuelles n'étant pas toujours à la hauteur des attentes, réalistes ou non, qu'il a envers lui-même. Comme l'illustrent les séries, plusieurs solutions peuvent permettre à l'enfant de composer avec ses limites personnelles, mais ces apprentissages introduisent toujours les mêmes valeurs, soit la persévérance, la participation et le respect de ses propres capacités, plutôt que la victoire et la performance. Si Mélodie (P-98) et Passe-Partout (P-99.10) appliquent cet adage avec philosophie, Tibor, pour sa part, résout le conflit en refusant de participer aux jeux où il se sent moins performant que les autres (C-15). Cette résolution, qui contredit l'importance de la participation telle que proposée par le reste de la série, découle peut-être davantage d'une

pression parentale exercée sur le personnage de Tibor en de nombreuses occasions⁴⁵ que d'une remise en question de l'importance de cette valeur.

De la même manière, les deux séries soutiennent, par l'intermédiaire de dramatiques, qu'il est normal de faire des gaffes (P-109, C-100), mais qu'il est fautif de mentir pour couvrir ses méfaits ou ses erreurs (P-19, P-27, C-25 et C-29). Or, si les séries encouragent la vérité comme une valeur socialement préférable sur le plan du discours, elles dérogent toutes deux à cet apprentissage de différentes façons. En effet, si les remords poussent Rafi à admettre elle-même qu'elle a menti (C-29), Passe-Carreau ne semble révéler la vérité que parce que Fardoche l'y oblige sévèrement (P-19), ce qui laisse supposer que Passe-Carreau aurait persisté dans le mensonge pour éviter de se faire gronder si elle n'avait pas été contrainte de dire la vérité. De plus, si les actes des personnages de *Passe-Partout* sont conséquents avec leur discours tout au long de la série – la vérité finit toujours par être révélée –, il en est autrement pour *Cornemuse*.

Si ces apprentissages apprennent à l'enfant l'importance de dire la vérité, et ce, même lorsqu'il commet une erreur ou qu'il désobéit, un segment visant le développement des aptitudes mémorielles démontre que Coquette, qui s'amuse à jongler avec les balles de laine de sa sœur malgré son interdiction, les remet en place hâtivement lorsque celle-ci se réveille et fait mine d'ignorer où sont les balles de laine manquantes (C-84.2). De la même façon, alors que Ouala ment à Kounga dans le but de lui voler ses gaufrettes (C-79), elle n'exprime aucun remords lorsque sa sœur découvre le stratagème et, malgré l'intervention de son père, ne sera pas punie⁴⁶. De façon différente dans les deux séries, la vérité n'est pas représentée comme une valeur absolue, mais plutôt comme une norme qu'il est possible de contourner pour se tirer d'embarras lorsque la situation s'y prête sans trop porter à conséquences.

Certaines valeurs présentées dans la sphère individuelle – l'autonomie, la vérité, le respect –, bien que prônées dans le discours des adultes dans les deux séries, sont ainsi

⁴⁵ Où Vindaloo, le père de Tibor, répète qu'un jeune tigre doit être fort, capable, etc.

⁴⁶ D'ailleurs, loin de recourir à l'autorité parentale afin de résoudre ce conflit, Dundee propose à Kounga une façon de se venger elle-même.

contredites dans les actes posés par les personnages, enfants ou adultes. L'observation de contradictions entre le dit et le montré sous-entend, en quelque sorte, que les valeurs véhiculées sont des valeurs idéales, théoriquement applicables, mais non fondamentales, puisqu'elles peuvent être contournées au quotidien. La raison pour laquelle elles sont appliquées relève donc davantage d'une norme socialement établie que d'une conviction profonde ancrée dans les principes moraux de l'individu.

4.3.2.2 Identité, santé, sécurité

Si plusieurs apprentissages ponctuels s'apparentent aux dramatiques en raison de leur contenu, les mises en situation traitant d'identité, de santé et de sécurité, au contraire, relèvent davantage d'un apprentissage ponctuel. Effectivement, bien que présentés sous forme de dramatiques, les thèmes abordés ne soulèvent pas réellement de problématique et n'exigent aucune résolution de conflit; elles relèvent davantage d'un état de faits que d'une mise en situation.

La représentation de l'identité des personnages, comme je l'ai souligné au début de ce chapitre, fait principalement référence aux aspects individuel, familial et sexuel. Sur les cinq dramatiques consacrées à ce thème, trois visent l'identité sexuelle – apprenant à l'enfant qu'il ne peut pas changer de sexe (C-73) ou qu'aucune activité n'est strictement réservée aux filles ou aux garçons (P-120, C-73) – et la résolution du conflit est la même dans les deux séries, sinon en ce qui concerne la cible de l'apprentissage : ce sont les enfants qui adoptent des comportements discriminatoires dans *Cornemuse*, en opposition à une adulte dans *Passe-Partout*. Les deux autres dramatiques, présentées dans *Cornemuse*, découlent de la présentation de modèles familiaux multiples. Toutefois, si certains conflits proviennent d'une différence de pratiques quotidiennes entre les familles dans *Cornemuse*, aucune des séries ne présente de problématique mettant l'accent sur des conflits créés par l'identité ethnique, et ce, malgré une représentation de groupes ethniques multiples.

Les dramatiques consacrées aux apprentissages liés au corps et à la sécurité ne présentent pas non plus de réelles résolutions de conflit, mais montrent plutôt à l'enfant la conséquence d'un comportement non sécuritaire ou les effets d'une maladie. Similaire aux

apprentissages ponctuels de prévention, ces dramatiques sensibilisent le téléspectateur à l'adoption de comportements appropriés en lui présentant les conséquences négatives du non-respect des consignes de sécurité.

Par conséquent, puisque les dramatiques occupent dans ces catégories la même fonction que les apprentissages ponctuels de prévention, je n'élaborerai pas davantage sur ce sujet. Par contre, il me paraît important de souligner un certain déplacement entre les deux séries dans les priorités de cette catégorie. Si, de façon générale, *Passe-Partout* et *Cornemuse* présentent certains apprentissages de sécurité courants – ne pas traverser la rue tout seul (P-69, C-83), ne pas jouer avec des allumettes (P-22, C-45), etc. –, *Passe-Partout* consacre, en outre, plusieurs apprentissages, généralement présentés par Fardoche, qui relèvent davantage d'un mode de vie rural et qui montrent, notamment, la façon sécuritaire de tenir une hache (P-66.1), de couper un arbre (P-117), de faire un feu de camp (P-20.3) ou de changer une vitre (P-61). Ces acquisitions, bien qu'éventuellement pertinentes, semblent peu appropriées pour un enfant de quatre ans, puisqu'il peut les intégrer sans toutefois les appliquer : à quoi lui sert de savoir faire un feu sécuritaire s'il n'a pas le droit d'utiliser des allumettes ?

De plus, alors que les apprentissages de santé sont très peu élaborés dans *Passe-Partout*, *Cornemuse* aborde la maladie de façon beaucoup plus spécifique et détaillée. Alors que Cannelle se blesse au genou en jouant, Ti-Brin souffle sur la plaie et ramène Cannelle chez elle (P-32); dans une situation semblable, alors que Bagou se blesse à la cuisse en faisant des roulades, Tibor mentionne qu'il ne faut pas toucher au sang, et les enfants vont chercher Grand-Papou, qui désinfecte la plaie (C-24). Il en est de même pour la varicelle (P-105.9) et pour l'asthme (P-77.3) qui, dans *Cornemuse*, sont expliquées en détail au téléspectateur.

Passe-Partout présente donc à l'enfant des apprentissages de sécurité justifiés par la volonté de représenter les milieux ruraux, mais des notions de santé très primaires, qui se résument à l'alimentation et à l'hygiène; au contraire, les apprentissages de sécurité sont très généraux dans *Cornemuse*, qui accorde toutefois une attention particulière aux

phénomènes liés à la santé. Dans le cas de *Passe-Partout*, le souci de préparer l'enfant issu du milieu rural aux tâches manuelles qui caractérisent le travail sur la ferme – et de prévenir les blessures potentielles qui peuvent survenir dans l'accomplissement de ces tâches – justifie sans doute les apprentissages qui, en contexte urbain, deviennent cependant obsolètes. Quant au domaine de la santé, si les apprentissages d'hygiène sont les mêmes dans les deux séries, il est intéressant de remarquer que, malgré des explications plus pointées sur la santé dans *Cornemuse*, la nature des maladies (l'indigestion, la varicelle, l'asthme) est exactement la même que dans *Passe-Partout*. Cette attitude concorde d'ailleurs avec la vision d'ensemble de *Cornemuse* qui, comme j'y reviendrai au sujet de l'autorité parentale, cherche davantage à fournir une explication qu'à user d'autorité.

4.3.3 Relations avec les autres

Les interactions d'un enfant avec ses semblables diffèrent de celles qu'il entretient avec un adulte; alors que les premières relèvent davantage d'un apprentissage de valeurs nécessaires à la socialisation, les secondes découlent plutôt d'une relation d'autorité. Il me semble donc intéressant de déterminer la nature des relations qui unissent les enfants et les adultes dans les séries, tout en examinant l'usage que font les adultes de leur autorité.

4.3.3.1 Les autres enfants

Les relations entre les jeunes enfants résultent davantage d'un contexte imposé que d'un choix réel d'interactions; tout comme l'enfant ne choisit pas ses frères et sœurs, ses interactions sont le plus souvent déterminées par son entourage géographique immédiat : les enfants du voisinage, les amis de la garderie, etc. Pour cette raison, les conflits rencontrés dans les relations amicales sont principalement les mêmes que ceux survenant entre frères et sœurs, et peuvent être analysés de façon connexe. Les relations que l'enfant peut développer avec ses pairs (amis ou fratrie), découlent, selon l'analyse des séries, de trois types d'interactions : la confrontation, l'(in)dépendance par rapport à la présence ou l'absence imposée de l'autre, et la collaboration.

Les situations de confrontation (soi contre l'autre) se traduisent par des conflits où l'enfant apprend à respecter les autres ou, inversement, à s'affirmer face à eux afin d'être

vol et le respect des objets appartenant à autrui, le respect de l'espace privé de l'autre, le respect des goûts et des préférences d'autrui, etc. Les résolutions de conflits sont classiques : l'enfant pose un geste déplaisant envers un pair, le pair exprime son mécontentement, et l'enfant résout le conflit en évitant le comportement déplaisant. Les conflits d'affirmation de soi se déroulent de la même façon, mais les rôles sont inversés, puisque c'est alors l'enfant qui exprime son mécontentement.

Il en est de même pour les situations d'(in)dépendance – soi sans l'autre; comme le souligne le préfixe entre parenthèses, ces interactions sont en fait l'expression d'une dépendance contrariée par l'absence non désirée de compagnons de jeu ou, au contraire, d'un besoin de solitude contrarié par la présence imposée d'un compagnon de jeu non désiré (C-63, C-127). Ces conflits sont généralement résolus en découvrant le plaisir de jouer seul si la situation l'oblige, ou en exprimant clairement son désir de solitude aux autres. Quant aux situations de collaboration (soi avec l'autre), elles apprennent à l'enfant le partage et l'entraide sous plusieurs formes et dans diverses circonstances; par exemple, les séries proposent des solutions telles qu'utiliser chacun son tour un jouet que tout le monde veut (C-5, C-12, P-57), ne pas garder pour soi un objet qui appartient à tout un chacun (P-34, C-60⁴⁶) ou respecter ses engagements lorsqu'on propose son aide (P-74, C-97).

Dans ces trois types d'interactions, les résolutions de conflit s'appuient sur des valeurs générales telles que le respect, l'affirmation de soi, l'autonomie et le partage, qui ne sont pas spécifiques à la société québécoise. Bien que les relations entre frères et sœurs soient propices au développement de certains conflits qui ne se présentent en général uniquement en contexte familial (la jalousie et l'accaparement de l'attention parentale, etc.), les résolutions de ces situations s'appuient sur les mêmes valeurs que les situations de socialisation, soit le partage et le respect.

⁴⁶ Bien que, dans cette dramatique, le but visé soit plutôt l'affirmation de soi : Tibor cache la figurine du Roi Tigre, non pas réellement pour l'avoir à lui seul, mais parce qu'il n'arrive pas à s'imposer pour avoir son tour.

Toutefois, si ces valeurs sont présentées comme incontournables dans *Passe-Partout* et priment dans chaque situation, *Cornemuse*, pour sa part, démontre une certaine inadéquation entre le discours et les actes. Il est possible, en effet, de remarquer un contre-exemple lié au contexte pour chacune des valeurs enseignées dans la série. Ainsi, les exemples suggérés démontrent qu'il faut partager – sauf Rafi, qui ne partage « qu'un peu » ses bonbons parce qu'ils sont à elle (C-43.1) ou Tibor, qui ne prête que son vieux gazou, mais pas le nouveau (C-16) –; proposer son aide – à l'exception de Vindaloo, qui se cache pour éviter d'aider Lazuli à retrouver ses boucles d'oreilles (C-81) –; dire la vérité – sauf Coquette qui, comme je l'ai mentionné, ment pour couvrir un méfait (C-84.2) –; respecter l'autorité parentale – sauf Rafi, quand elle juge que sa mère a tort de lui refuser une permission (C-74) (j'y reviendrai). Ainsi, les valeurs véhiculées ne transcendent pas la situation, et, par conséquent, selon la définition de Rokeach (1973), relèvent davantage d'une norme liée au contexte que d'une valeur. Il en résulte un système de valeurs beaucoup plus flou, appliqué ou non selon des justifications qui, finalement, relèvent de l'appréciation personnelle et subjective d'une situation.

4.3.3.2 Les adultes

Les interactions avec les adultes, et plus particulièrement avec les parents, peuvent être regroupées en trois principales catégories : le respect des rôles des parents autres que parental (social, professionnel, conjugal), l'expression de la relation d'autorité (où les parents sont en situation de pouvoir) et l'acceptation des limites parentales.

Dans la conception de l'enfant, le rôle exercé par ses parents est intrinsèque à son implication parentale auprès de lui; il peut lui être difficile de comprendre que ses parents existent indépendamment de sa présence et conjuguent plusieurs sphères d'activités au quotidien. Les deux séries proposent donc des dramatiques qui soulignent que le parent possède aussi une vie sociale à laquelle l'enfant n'est pas invité à participer, un rôle conjugal indépendant du rôle parental, et des particularités individuelles qui relèvent de ses goûts personnels. À travers ces exemples, le téléspectateur apprend à respecter les sphères de la vie de ses parents dans lesquelles il n'est pas directement impliqué et auxquelles il doit s'adapter.

Cet état de faits est particulièrement présent dans *Cornemuse*, puisque la série met une emphase particulière sur le rôle professionnel des parents. Effectivement, la dimension du travail, qui caractérise principalement les personnages adultes, crée parallèlement des conflits par rapport aux attentes de l'enfant, qui, de prime abord, perçoit son parent comme une ressource totalement disponible pour lui seul. Or, le travail des parents peut engendrer certaines contraintes déplaisantes pour l'enfant; ces conflits s'expriment notamment par l'entremise de Liane et de Bambou qui n'ont pas le temps de jouer avec Bagou parce qu'ils doivent terminer un travail (C-72), de Lazuli qui part fréquemment travailler à l'étranger pendant plusieurs semaines (C-36), de Vindaloo qui doit aller travailler alors que Tibor ne se sent pas bien (C-4), de Dundee qui voudrait aller terminer son travail alors que Kounga passe pour la première fois devant une caméra (C-67), ou de Rubis qui envahit l'espace personnel de Rafi pour pouvoir travailler (C-101). Si *Passe-Partout* plaçait surtout l'emphase sur le respect des activités personnelles des parents – probablement parce que la caractérisation des personnages est surtout faite à partir de leur rôle familial –, les conflits soulevés par les dramatiques de *Cornemuse* sous-entendent que le travail est une valeur prédominante chez les adultes contemporains et qu'il occupe une place importante dans la définition de l'identité d'un adulte. Il est toutefois difficile de dire si la différence provient d'un changement de société ou du concept même de la caractérisation des personnages; mais on peut avancer l'idée que le fait que tous les parents travaillent dans *Cornemuse* reflète bel et bien un changement dans le mode de vie québécois traditionnel, et que ce changement peut effectivement créer des conflits.

Dans les deux séries, le rôle parental occupe aussi une place importante dans les interactions entre les adultes et les enfants, instaurant des relations de complicité ou d'autorité. Toutefois, si les situations présentées sont semblables dans les deux séries, les résolutions de conflit diffèrent de beaucoup. Dans *Passe-Partout*, l'autorité est présentée comme une réalité incontournable à laquelle l'enfant n'a pas le choix de se plier. Devant une demande parentale, l'enfant peut accepter docilement (P-67), insister – comportement devant lequel le parent reste imperturbable (P-5) –, ou désobéir (P-45). Cette autorité relève directement de la position hiérarchique du parent par rapport à l'enfant, et présuppose que

le parent a toujours raison. L'enfant apprend donc à développer une obéissance mécanique devant une autorité parentale qui tient lieu de règle absolue.

Au contraire, dans *Cornemuse*, les parents n'utilisent jamais leur position d'autorité pour se faire obéir et n'élèvent jamais la voix, mais misent plutôt sur la compréhension de l'enfant par rapport à une situation donnée. Si les parents de *Passe-Partout* punissent avant d'expliquer, ceux de *Cornemuse* expliquent d'abord, puis punissent si nécessaire ou, encore, utilisent des techniques psychologiques (telles que l'inversion des rôles) pour faire réaliser à l'enfant les motivations qui sous-tendent leurs interventions (C-95). Les réactions de l'enfant envers l'autorité parentales sont, parallèlement, plus diversifiées : celui-ci peut aussi accepter l'autorité parentale – en exigeant toutefois une explication, comportement encouragé par la série (C-1) –, insister (C-95) ou désobéir (C-124), mais surtout négocier (C-48, C-109) – ce qui sous-entend que l'enfant est considéré, au même titre que l'adulte, comme apte à participer à une prise de décision.

De plus, alors qu'un seul modèle parental est proposé dans *Passe-Partout*, la diversité des modèles parentaux dans *Cornemuse* permet de présenter plusieurs types de relations parentales, où l'autorité est plus ou moins sévère, selon la mentalité familiale. Les Dégas, par exemple, semblent beaucoup plus permissifs que les Grrr, qui semblent plus pointilleux au sujet du respect des règles – tout comme Vindaloo est plus exigeant que les autres parents envers Tibor, parce qu'il est un tigre et que « quand on est un tigre, on est jamais trop petit » (C-2.3).

En raison de comportements inadéquats de la part des adultes, les conflits peuvent aussi être provoqués par les limites parentales; ce type de mises en situation est nettement plus présent dans *Cornemuse*, où 14 des 18 conflits avec les adultes traitent de ce sujet. En plus du nombre de situations représentées, une importante différence, en relation avec la représentation de l'autorité, peut être remarquée entre les deux séries : les situations présentées dans *Passe-Partout* sont bel et bien causées par les limites des parents, mais des limites justifiées par le contexte, où l'attitude des parents n'est pas soulignée comme non appropriée, mais plutôt comme appropriée dans ce contexte précis. Ce sont les enfants qui

doivent s'adapter aux humeurs des parents et non le contraire; lorsque Perline s'impatiente parce qu'elle apprend que Perlin a eu un accident, il est normal qu'elle exprime sa contrariété, et ce sont les enfants qui devraient rester calmes afin de ne pas la gêner davantage (P-53). Ainsi, l'autorité de l'adulte conserve sa justification intrinsèque au rôle parental; elle n'est pas remise en question : peu importe la situation, le parent a toujours raison.

Dans *Cornemuse*, au contraire, les apprentissages liés à ces dramatiques mettent l'emphase sur le côté humain des adultes qui, parce que justement humains, commettent aussi des erreurs. Ces résolutions de conflit, où l'adulte est explicitement fautif, démontrent à l'enfant que ses parents ne sont pas infaillibles. La série présente, entre autres, des situations où le parent est inconséquent avec lui-même (C-129) ou avec son conjoint dans les permissions accordées (C-114); où le parent ne respecte pas ses promesses (C-61) ou ne respecte pas l'espace privé de l'enfant (C-101); où le parent s'impatiente parce qu'il est préoccupé par son travail (C-81) ou se fâche contre l'enfant sans raison (C-106); où le parent prive l'enfant d'une ressource publique, comme la bibliothèque municipale, sous prétexte qu'il n'en comprend pas le fonctionnement (C-74). Dans toutes ces situations, les parents admettent leurs comportements fautifs et expriment leurs limites à l'enfant, tout en prodiguant des conseils sur l'attitude que celui-ci devrait adopter dans de telles situations. Certaines situations, en soulevant les limites des parents, présentent ainsi l'autorité parentale comme un pouvoir contextuel et discutable.

En outre, certaines résolutions de conflit contreviennent à des valeurs véhiculées dans d'autres dramatiques. Par exemple, la résolution de conflit des dramatiques C-52 et C-98 impliquent, respectivement, que Bagou a raison de lancer des objets par terre pour obtenir l'attention d'un adulte ou de désobéir à Grand-Papou lorsqu'il juge que c'est justifié; de la même façon, alors que Kounga est punie pour avoir insisté auprès de ses parents qui lui disaient non (C-95), Rafi est félicitée pour le même comportement, parce que son insistance est jugée légitime (C-74). Or, il peut sembler difficile pour un enfant de quatre ans de juger de la légitimité d'une situation et de faire la différence entre les moments où il peut désobéir et ceux où il ne le peut pas.

Ainsi, la diversité dans les résolutions de conflits, notamment par l'introduction de dramatiques où les parents sont explicitement dans l'erreur, crée certainement un flottement dans la définition des valeurs souhaitables et entraîne une certaine subjectivité sous-entendue par l'obligation de juger les situations avant de choisir le comportement adéquat. Alors que la présence d'une seule figure parentale, conjuguée à une autorité stricte qui n'est jamais remise en question, impose dans *Passe-Partout* l'exemple rigide de valeurs incontestables, les personnages adultes de *Cornemuse* offrent des exemples multiples et nuancés (peut-être en raison de leur différentes personnalités) et font moins fortement figure d'autorité, puisque plusieurs contre-exemples les présentent comme des êtres humains avec des limites et des faiblesses. Si les valeurs proposées dans les années soixante-dix privilégiaient une autorité parentale indiscutable, celles véhiculées dans la série contemporaine, en reflet à la société qui la produit, semblent au contraire mettre l'emphase sur les droits de l'enfant devant cette autorité.

4.3.4 Relations avec l'environnement

Les relations que l'enfant entretient avec son environnement, tout comme avec lui-même et avec autrui, sont fortement déterminées par l'exemple donné par les figures d'autorité. En examinant le discours transmis par les dramatiques et les comportements observés dans les séries, il est possible de remarquer que, encore une fois, les valeurs qui ressortent principalement de ces situations sont le respect et l'autonomie.

La notion de respect s'applique plus spécifiquement à l'environnement physique du téléspectateur; dans chacune des séries, l'enfant apprend à respecter l'environnement en recyclant (P-32.1, C-103.11), en surveillant la consommation du papier (P-41.1) ou en évitant de jeter des déchets ailleurs que dans les endroits désignés (P-93.8). *Passe-Partout* exprime sporadiquement le besoin de protéger l'environnement par un discours spécifique et moralisateur transmis à travers des apprentissages ponctuels; on y explique notamment que le papier provient des arbres et qu'il faut en couper des centaines pour subvenir aux besoins des Québécois (P-41.3), et que les déchets biodégradables peuvent être jetés dans la nature (mais pas en ville), alors que les déchets non dégradables doivent être jetés à la poubelle (P-93.8). Ainsi, *Passe-Partout* amorce un tournant écologique qui, dans

Cornemuse, prend davantage d'ampleur. C'est dans le mode de vie que *Cornemuse* tente d'intégrer le respect de l'environnement. L'utilisation des bacs de recyclage, devenue obligatoire depuis peu à Montréal – où *Cornemuse* est produite – est inscrite dans les mœurs de la série, où le bac vert remplace spontanément la poubelle dans le discours des personnages. Comme pour la représentation ethnique, la préoccupation écologique, sur laquelle aucune emphase n'est placée dans les apprentissages, est omniprésente dans la série à travers les comportements quotidiens des personnages. Toutefois, cette préoccupation n'est pas encore totalement passée dans les mœurs, puisqu'on peut remarquer des contre-exemples non seulement dans *Passe-Partout*, mais aussi dans *Cornemuse*, où le papier est abondamment gaspillé (P-41.3, C-24.5).

Quant à l'autonomie, elle s'exprime généralement en réponse aux contraintes imposées par l'environnement, et, plus particulièrement, par la relation au temps, aux conditions météorologiques et à l'espace. Les apprentissages qui en résultent expriment généralement une certaine fatalité devant les éléments naturels qu'il est impossible de contrôler. Aussi, pour pallier aux inconvénients causés par ces contraintes, les séries proposent à l'enfant de développer son autonomie et sa débrouillardise afin de trouver des solutions de rechange.

La relation aux objets, malgré un nombre restreint de dramatiques, est omniprésente tout au long des deux séries, plus spécifiquement encore dans *Cornemuse*, par le biais du personnage de Tibor. Puisque les séries visent plus particulièrement les enfants « à risque », qui incluent les enfants issus de milieux socio-économiquement faibles, chaque série propose une dramatique où l'enfant ne peut obtenir ce qu'il désire, faute de ressources monétaires. Cependant, alors que la solution de rechange (pratiquer une activité moins onéreuse) est acceptée avec enthousiasme dans *Passe-Partout* (P-17.11), c'est avec beaucoup de mauvaise volonté – et une grande insistance sur la dimension affective de la relation d'autorité – que Rafi accepte de comprendre sa mère (C-46). La relation aux objets semble donc beaucoup plus forte dans *Cornemuse* que dans *Passe-Partout*, où l'impossibilité d'obtenir ou de conserver un objet est vite compensée par autre chose de moins matériel.

De plus, les valeurs qui déterminent la relation de l'enfant avec les objets ont aussi une répercussion sur son comportement avec ses pairs; en effet, les dramatiques qui présentent un conflit dont la source est matérielle sont révélatrices du système de valeurs proposé au téléspectateur. Si la relation de l'enfant avec l'objet ne nuit qu'à lui-même dans les dramatiques proposées dans *Passe-Partout* – avoir de la peine parce qu'un jouet est brisé (P-26) ou perdu (P-1) –, cette même relation devient problématique dans *Cornemuse*, puisque les situations hiérarchisent l'importance de la relation à l'objet avec celle de la relation à autrui. En plus d'apprendre qu'il a le droit de s'attacher à des objets et d'éprouver de la peine lorsque ceux-ci disparaissent (C-108), *Cornemuse* encourage l'enfant à ne pas partager certains objets auxquels il est attaché, malgré une emphase placée sur le partage dans le volet « socialisation », et ce, au risque de créer des conflits interpersonnels et de peiner ses amis. De fait, si, dans la dramatique C-62, l'envie de posséder un objet est estimée moins importante que le fait de faire de la peine à un ami⁴⁸, la situation est inversée lorsque Tibor refuse de prêter son gazou (C-16) ou sa cassette vidéo (C-123) – surtout dans le deuxième exemple, où la résolution de conflit (Kounga décidant de prêter la sienne à Rafi pour lui faire plaisir) suggère que prêter aurait été la bonne attitude à adopter. Ainsi, par la présentation de situations où des gens sont lésés par la relation du personnage à un objet, la série privilégie une vision matérialiste des relations interpersonnelles tout en prônant paradoxalement le partage et la générosité.

⁴⁸ Lorsque Kounga prend la boîte à musique de Bagou, la résolution de conflit ne met aucune emphase sur l'aspect moralement inacceptable du vol, mais présente plutôt la situation de façon à ce que Kounga soit triste de voir Bagou pleurer, et qu'elle lui rende sa boîte à musique non pas par culpabilité, mais par compassion.

Conclusion

Bien que ce mémoire prenne plutôt la forme d'un essai exploratoire, il m'est possible d'avancer quelques conclusions générales qui, loin d'être exhaustives, constituent néanmoins des pistes de réflexion intéressantes. L'objectif de ce travail était de mettre en lumière la représentation de l'identité québécoise véhiculée dans les médias (plus précisément dans les séries à caractère éducatif) dans le but de cerner la perception de cette identité par les institutions qui les produisent. À cet égard, la comparaison entre *Passe-Partout* et *Cornemuse* a effectivement révélé plusieurs changements dans les aspects que j'ai choisi d'étudier (*savoir-être, savoir, savoir-faire*), comme le soulignent plusieurs points soulevés dans les conclusions partielles du chapitre précédent.

En ce qui concerne la représentation des personnages, les modèles d'identification sont passés de la dichotomie rural/urbain à une dimension multiethnique plus représentative de la réalité des villes québécoises contemporaines. La nature et l'ampleur de ce changement dans *Cornemuse* témoignent de la nécessité de s'adapter à la présence de l'Autre, afin de représenter les interactions réelles du contexte social québécois. Par contre, bien que les groupes ethniques soient présentés de façon plus perceptible et diversifiée dans *Cornemuse*, leurs différences culturelles sont totalement éludées dans les interactions. D'un autre côté, l'identité de l'enfant, définie notamment par l'intégration des rôles sexuels, a révélé un certain paradoxe entre l'importance accordée à la conscience de sa propre identité sexuelle et la nécessité de ne pas diviser les rôles sexuels, ni dans les activités des enfants ni dans les rôles parentaux. De la même façon, l'identité individuelle des personnages adultes a subi un important changement dans la description des rôles, parental dans *Passe-Partout* et professionnel dans *Cornemuse*, et ce, malgré un contexte d'interaction généralement familial. L'étude des cellules familiales, pour sa part, a démontré que le modèle nucléaire prépondérant dans les années soixante-dix a fait place à une représentation familiale beaucoup plus éclatée, où aucun modèle ne fait figure de norme; loin d'être marginale, l'appartenance à une famille reconstituée ou monoparentale – soit en permanence à cause

de la situation matrimoniale de l'adulte ou en raison de l'absence fréquente et prolongée due au travail d'un parent –est perçue comme naturelle.

Par ailleurs, les changements survenus dans le domaine du *savoir*, bien que moins marquants, démontrent que si les sous-catégories sont restées les mêmes, les proportions accordées à chacune ont changé. Toutefois, c'est au niveau du contenu que les changements sont les plus importantes, notamment au sujet de la langue, de la religion et du folklore. Alors que ces marqueurs étaient très présents dans *Passe-Partout*, ils sont presque absents dans *Cornemuse*; le niveau de langage – surveillé, mais teinté de l'accent québécois – et le joual de la campagne ont fait place à un français international, alors que la religion et le folklore ont tout simplement été mis de côté.

En outre, les valeurs véhiculées, bien qu'elles soient sensiblement les mêmes d'une série à l'autre, remettent en question l'autorité parentale dans *Cornemuse* – d'une part en soulignant que les parents possèdent aussi des limites personnelles, et d'autre part en accordant à l'enfant le droit de négocier et de réclamer des explications –, alors que la prérogative des parents suffisait à assurer l'autorité dans *Passe-Partout*. De plus, les valeurs ne semblent plus liées à une conception du monde qui distingue le bien et le mal, mais relèvent davantage du domaine du normatif, puisqu'elles sont presque toutes confrontées à des contre-exemples qui les nuancent contextuellement à l'intérieur de la série.

Or, si j'ai jugé pertinent de faire une brève synthèse de ces conclusions partielles, c'est parce qu'elles présentent toutes un point commun : elles traduisent un manque de définition dans les valeurs et les comportements à adopter, créant ainsi une certaine ambiguïté dans la représentation de l'identité. Alors que les valeurs sont clairement établies et transcendent le contexte dans la série des années soixante-dix, elles sont davantage nuancées et laissent place à la subjectivité de l'individu dans celle des années quatre-vingt-dix. On assiste donc à un éclatement des valeurs sociales et familiales proportionnel aux nouvelles réalités de la société québécoise contemporaine.

Il serait sans doute possible, dans un travail ultérieur, d'expliquer la totalité de ces modifications de valeurs et de comportements par des changements parallèles survenus dans la société où sont produites les séries. En effet, pour assurer à l'enfant une socialisation efficace, les agents de production doivent prendre en considération l'environnement social du téléspectateur afin de lui offrir des outils pertinents et appropriés. Par exemple, la disparition de la religion comme marqueur identitaire important au Québec et la perte de l'influence épiscopale pourraient constituer une hypothèse de base intéressante pour expliquer l'éclatement des valeurs autrefois dictées par le clergé, qui n'est plus aujourd'hui une référence incontournable. Grodin et Lindloff, en référence à Van den Berg, suggèrent ainsi que le contexte de modernité, par son ouverture sur le monde, propose aux parents une multiplication de modèles qui crée un choix auparavant inexistant dans l'éducation de l'enfant. De fait, selon eux, la question « comment dois-je élever mes enfants ? » implique une réflexion qui suppose une remise en question provoquée par un rejet de la connaissance divine et par la croyance que l'être humain possède la capacité de gérer lui-même ses actions, apportant à la fois liberté et jugement arbitraire (1996 : 6). Toutefois, alors que Grodin et Lindloff supposent que le rôle de diffusion des médias apportent des réponses à ces questions, *Cornemuse* semble plutôt constituer un reflet de ce problème de société en témoignant d'un certain malaise dans les exemples qu'elle propose.

Ainsi, ce travail n'explore qu'une infime parcelle d'un problème qui, par son incidence sur l'éducation et sur la construction de l'identité de la future génération, ainsi que sur les enjeux politiques, économiques et sociaux qui entourent la définition de cette identité, touche l'ensemble de la société. Aussi, malgré des résultats somme toute convaincants, les conclusions de ce mémoire soulèvent plusieurs questions sur lesquelles je n'ai pas eu le temps de m'attarder. L'emploi de techniques ou d'outils que le manque de ressources (le temps, l'espace alloué, l'accès limité au matériel) ont rendu difficiles, voire impossibles, dans le cadre de ce projet, auraient pu me permettre de résoudre certaines de ces questions.

À cette fin, il aurait été intéressant d'étendre cette étude à l'ensemble du schéma de Lasswell afin de dresser un portrait plus complet du processus par lequel l'identité est représentée dans les séries éducatives que j'ai étudiées. En se référant à ce schéma de communication présenté au premier chapitre, des analyses de régulation et d'effets – répondant respectivement aux questions « Qui ? » et « Avec quel effet ? » – auraient certainement pu apporter des réponses pertinentes à certaines questions soulevées dans ce mémoire. Une analyse de régulation, par exemple, mettrait en lumière le rôle joué par les différents agents de production sur le contenu des séries; menée à partir de documents de production et d'entrevues – non seulement avec les membres des équipes de production, mais aussi avec les responsables des réseaux de diffusions (qui fixent les critères de sélection des émissions commandées), ainsi qu'avec les membres du Ministère de l'Éducation (qui déterminent les objectifs que l'émission doit remplir) – cette analyse permettrait de déterminer l'intention réelle derrière la création de chaque série. Une étude d'effets, basée sur une série d'entrevues menées auprès de téléspectateurs des deux générations, pourrait déterminer quant à elle l'efficacité des séries et voir si chacune d'elle remplit réellement ses objectifs – bien que, à long terme, ce projet soit difficilement réalisable, puisqu'il est presque impossible d'isoler précisément l'impact de chacun des agents de socialisation sur la construction de l'identité d'un individu. Parallèlement, une étude approfondie du contexte historique, politique, culturel et social de chaque série permettrait de dresser un portrait complet des conditions de création de chacune des séries, qui influence sans aucun doute le contenu de celles-ci

De surcroît, il serait légitime de questionner la représentativité des modèles présentés, plus particulièrement dans *Cornemuse*, qui reflète la perception des conditions sociales actuelles. Tout d'abord, on pourrait se demander si la vision proposée par les séries représente réellement la société québécoise. Dans ma méthodologie, j'ai présumé que les éléments récurrents aux deux séries, par leur stabilité, constituaient des marqueurs assez significatifs pour perdurer dans le temps; il serait pourtant intéressant de vérifier si ces éléments sont véritablement marquants dans la société contemporaine ou s'ils ont été réintroduits sans être remis en question par les institutions qui produisent *Cornemuse*. De plus, on peut se demander si les représentations identitaires véhiculées dans *Cornemuse*

touchent toutes les régions du Québec également, ou si elles sont, au contraire, plus spécifiques aux grandes villes (particulièrement à Montréal, où le contexte multiethnique est beaucoup plus présent qu'ailleurs). Bien sûr, si l'on considère que le but de la série est de favoriser l'adaptation des enfants à risque, visant notamment les enfants d'immigrants, et que le taux d'installation des immigrants est justement plus élevé à Montréal, le choix de telles représentations est compréhensible. Cependant, la définition d'« enfants à risque » ne se réduit pas seulement à l'immigration, et les milieux économiquement faibles, tout comme les familles instables, sont aussi présents en région qu'ailleurs. Il me semblerait donc pertinent de voir si le concept de l'émission favorise les grandes villes au détriment des régions. De plus, puisque la série vise à faciliter l'intégration des enfants de milieux immigrants en leur proposant des outils essentiels à leur socialisation, il serait intéressant d'observer si la série arrive à rejoindre ce public ou si son auditoire se limite essentiellement à une clientèle québécoise qui se reconnaît plus facilement dans le produit proposé.

En étudiant la représentation des marqueurs identitaires choisis par les institutions qui produisent les séries éducatives, il faut toutefois rester conscient que les « institutions » sont en fait constituées d'êtres humains qui prennent des décisions selon leur propre anamnèse et qu'ils possèdent eux-mêmes une expérience de socialisation dans un contexte particulier. Aussi, malgré un processus de production basé sur un souci d'objectivité contrôlé par la création d'équipes multidisciplinaires, il est difficile de séparer les éléments qui représentent réellement la société dans son ensemble de ceux qui proviennent du vécu des concepteurs. Il serait donc intéressant, en suivant pas à pas les étapes du processus décisionnel d'une série éducative, de l'appel d'offre au produit final, de déterminer le rôle et l'impact de chacun des acteurs et de voir si certains aspects du processus cognitif, tels que les valeurs individuelles des agents de production, peuvent avoir un impact sur le contenu de l'émission.

Bien que ce mémoire ne constitue qu'un premier pas dans un vaste domaine d'étude, il s'est révélé intéressant à élaborer, d'autant plus que les questionnements qu'il soulève s'avèrent fort actuels. Un travail semblable, effectué à partir d'un corpus

d'émissions similaires, produites par des chaînes de télévision ayant des objectifs différents ou à partir d'émissions d'autres pays, pourrait s'avérer tout aussi pertinent, surtout dans le but de comparer les résultats obtenus. De la même manière, il serait intéressant de voir si les perceptions changent d'un pays à l'autre et d'une génération à l'autre, de façon à comparer les visions dans le temps et l'espace, mais aussi, dans la mesure du possible, d'effectuer une étude concrète du contexte social, économique, culturel et politique dans lesquels elles sont produites, puisque ces facteurs sont grandement explicatifs de son contenu et de l'intention qui sous-tend la production.

On ne s'intéresse peut-être pas assez aux produits éducatifs que l'on fournit à nos enfants pour les socialiser; il ne suffit pas de faire monter les cotes d'écoute, encore faut-il que les produits soient de qualité et adaptés à la vie quotidienne, représentatifs du contexte social actuel.

Cornemuse : Ils sont tous différents [vos dessins] !

Kounga : C'est sûr, Cornemuse, on peut pas faire les mêmes dessins, parce qu'on n'a pas les mêmes familles !

En chœur : Y'a ma famille à moi
Y'a ta famille à toi
Y'a des familles comme ci, comme ça
Des familles qui s'ressemblent pas
(*Cornemuse*, 80.9)

BIBLIOGRAPHIE

Livres

- American Psychiatric Association. 1996. "Trouble réactionnel de l'attachement de la première ou de la deuxième enfance". In *Mini DSM-VI. Critères diagnostiques*, p.77-79. Traduction française par J.D. Guelfi et al., Paris : Masson,
- Barth, Fredrick. 1995. « Les groupes ethniques et leurs frontières ». In *Théories de l'ethnicité*, sous la dir. de P. Poutignet et J. Streiff-Fenart, Coll. Le Sociologue, p. 203-249
- Baumann, Gerd. 1996. *Contesting Culture : discourses of identity in multiethnic London*. Cambridge : Cambridge University Press, 215 p.
- Bee, Helen. 1997. *Les âges de la vie*. Québec : Éditions du Renouveau Pédagogique, 500 p.
- Berger, Peter et Thomas Luckmann. 1986. *La construction sociale de la réalité*. Paris : Éditions Méridiens Klincksieck, 288 p.
- Berry, Gordon. 1982. *Television and the socialization of the minority child*. New York; Toronto : Academic Press Editions, 289 p.
- Candau, J. 1996. *Anthropologie de la mémoire*. Paris : Presses Universitaires de France, série Que sais-je no. 3160, p. 56-87
- Chouinard, Laura et Michel Pomerleau. 1987. *La régionalisation de Radio-Québec : L'histoire d'un prétexte*. Rimouski : Cahiers du GRIDEQ, Presses de l'Université du Québec à Rimouski, 204 p.
- Contandriopoulos, Damien. 1997. « Étude de l'appartenance au groupe « Québécois » à partir des images et des identités véhiculées par la presse communautaire à Montréal ». Mémoire de maîtrise, Montréal, Université de Montréal, 156 p.
- Dodson, Fitzhugh. 1972. *Tout se joue avant six ans*. Paris : Éditions Marabout service, 316 p.
- Dorai, Mohamed. 1991. « Attribution de stéréotypes par des enfants à des pairs et des adultes appartenant à des groupes ethniques différents ». In *Pluriethnicité, éducation et société : construire un espace commun*, sous la dir. de Michel Pagé et Fernand Ouellet, p. 232-237. Montréal : Institut Québécois de la recherche sur la culture.

- Doutreloux, Albert. 1991. « Communication interculturelle : L'immigrant, notre miroir... ». In *Pluriethnicité, éducation et société : construire un espace commun*, sous la dir. de Michel Pagé et Fernand Ouellet, p. 213-219. Montréal : Institut Québécois de la recherche sur la culture.
- Devereux, George. 1972. « L'identité ethnique : ses bases et ses dysfonctions ». *Ethnopsychiatrie complémentariste*, p.131-168. Paris : Flammarion,
- Dubar, Claude. 1991. *La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles*, p.7-128. Paris : Éditions Armand Colin.
- Duclos, Germain. 1997. *Quand les tout-petits apprennent à s'estimer...* Montréal : Service des publications de l'Hôpital Sainte-Justine, 119 p.
- Dumont, Fernand. 1992. « Mutation des institutions et émergence de nouvelles cultures ». In *La culture en mouvement : Nouvelles valeurs et organisation*. Ste-Foy : Les Presses de l'Université Laval, 314 p.
- Durkheim, Émile. 1960. *Les règles de la méthode sociologique*, 14^e édition. Paris : Presses universitaires de France, 149 p.
- Grodin, Debra et Thomas R. Lindlof. 1996. *Constructing the self in a mediated world*. London : Sage Publications, 230 p.
- Howe, Michael J.A. *Educational Psychology : Learning from television*. New York : Academic Press, 226 p.
- Joly, Richard. 1991. *Quand on prend sa langue pour sa culture*. Montréal : Éditions Le livre du pays, 179 p.
- Juteau, Danielle. 1999. *L'ethnicité et ses frontières*. Coll. Trajectoires sociales. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal, 226 p.
- Khoï, Le Thanh. 1991. *L'éducation : Cultures et sociétés*. Paris : Publications de la Sorbonne, 351 p.
- Lafrance-Lacelle, Suzanne. 1981. « Influence de l'émission Sesame Street sur la formation des images culturelles de l'enfant ». Mémoire de maîtrise, Montréal, Université de Montréal, 138 p.
- Lasswell, Harold D. 1948. « Structure et fonction de la communication dans la société ». In *The Communication of Ideas*, sous la dir. de Lyman Bryson, p. 31-41. New York : Éditions Harper.
- Mariet, François. 1989. *Laissez-les regarder la télé*. Coll. Press Pocket. Paris : Éditions Calmann-Lévy, 224 p.

- MiegeL, Friedrik; « Values, lifestyles and family communication ». In *Media effects and beyond : Culture, socialization and lifestyles*, sous la dir. de K.E » Rosengren, p. 207-241. London et New York : Éditions Routledge.
- Perez, Norma. 1988. « L'apprentissage du français, langue seconde, chez de jeunes enfants néo-québécois à l'aide de l'émission télévisée Passe-Partout ». Mémoire de maîtrise, Montréal, Université de Montréal, 231 p.
- Perron, Jacques. 1981. *Valeurs et choix en éducation*. St-Hyacinthe : Édisem, 225 p.
- Poudrette, Élise. 1990. « Les valeurs transmises par la télévision : perspectives éducatives ». Mémoire de maîtrise, Montréal, Université de Montréal, Montréal, 160 p.
- Poutignat, P. et J. Streiff-Fenart. 1995. « L'ethnicité, définitions et conception ». In *Théorie de l'ethnicité*, Coll. Le Sociologue, p. 93-103
- Rokeach, Milton. 1973. *The Nature of Human Values*. New York : The Free Press, 438 p.
- Roosens, Eugene E. 1989. « Final reflections : Ethnic Subtleties ». In *Creating ethnicity : the process of ethnogenesis*. Frontiers of Anthropology vol. 5, London : Sage Publications, 167 p.
- Rosengren, Karl Erik. 1986. « Linking culture and other societal systems ». In *Media, Audience ans Social Structure*. London : Sage Publications, 400 p.
- Rosengren, Karl Erik. 1994. « Culture, media and society ». In *Media effects and beyond : culture, socialisation and lifestyles*. London : Éditions Routledge, 317 p.
- Simmel, Georg. 1903. « Métropoles et mentalités ». In *L'école de Chicago. Naissance de l'écologie urbaine*, p. 61-76, sous la dir. de Y. Grafemeyer et I. Joseph. Paris : Éditions Aubier Montaigne. 1984.
- Thomas, Louis-Vincent. 1993. « Préface : en découdre avec les valeurs ». In *Valeurs et changement sociaux*, p. 12 à 16. Paris : Éditions L'Harmattan, Équipe de recherche CMW.

Articles de revues et périodiques :

- Alonso, Ana Maria. 1994. « The politics of space, time and substance : State formation, Nationalism and Ethnicity ». *Annual Review of Anthropology*, vol.23, p.379-405
- Bourdieu, Pierre. « Relation inter-ethniques ». *Sociologie et sociétés*, vol. XV, no. 2, p.24-27 et p. 156-157.

- Breton, Raymond. 1983. « La communauté ethnique, communauté politique ». *Sociologie et sociétés*, vol. XV, no.2, p. 23-37
- CatanI, Maurizio. 1983. « L'identité et les choix relatifs aux systèmes de valeurs ». *Peuples méditerranéens : l'Identité déchirée*, no. 24, p. 117-126
- Juteau-Lee, Danielle. 1979. « La sociologie des frontières ethniques en devenir ». *Société Canadienne d'Études Ethniques*, vol. VII, Ottawa : Éditions de l'Université d'Ottawa: p. 3-153
- Juteau-Lee, Danielle. 1984. « Les autres ethniques ». *Sociologie et sociétés*, vol. XV, no. 1 p. 3-8.
- Laferrière, Michel. 1983. « L'éducation des enfants des groupes minoritaires au Québec ». *Sociologie et Sociétés*, vol. XV, no.1, p. 117-132
- Meintel, Deirdre. 1992. « L'identité ethnique chez de jeunes Montréalais d'origine immigrée ». *Sociologie et sociétés*, vol. XXIV, no.2, p.73-89
- Meintel, Deirdre. 1993. « Nouvelles approches constructivistes de l'ethnicité ». *Culture*, vol. XIII (2), p. 10-16.
- Seiter, Ellen. 1986. « Stereotypes and the Media : A Re-evaluation ». *Journal of Communication*, vol. 36, no.2, p. 14-27.

Publications gouvernementales et autres documents de production :

- ASGEMSQ. *Document de soutien à l'implantation du service d'activités éducatives pour les enfant de quatre ans en service de garde en milieu scolaire.* (document fourni par Téléfiction), 24 p.
- Québec, Ministère de l'Éducation. 1980. *Passe-Partout, Guide d'informations générales (G.1).* p.1 à 13
- Grégoire, Réginald. 1982. *Grandir avec la télévision.* Montréal : Direction générale des publications gouvernementales du Ministère des Communications, 79p.
- Québec, Ministère de l'Éducation. 1980. *Dossier milieu économiquement faible (Passe-Partout) : Description des contenus et objectifs des 125 émissions, tome 1 et 2.* 753p.
- Québec, Ministère de l'Éducation. 1981. *Passe-Partout : Renseignements généraux.* Publication du Gouvernement du Québec : 24 p.

Société de télédiffusion du Québec. 1998. *Appel d'offre : Projet petite enfance*. Montréal : Appel de proposition avec prix no. AO-4833.

Téléfiction. 2000. *Cornemuse : bilan des années I & II*. Document interne, p.1 à 31

Site Internet consulté :

<http://www.telequebec.qc.ca>

ANNEXE I

LISTE DES TITRES DES ÉPISODES DU CORPUS DE DONNÉES

Épisodes de *Passe-Partout* :

1. Bonjour
2. Les deux côtés
3. Chacun son tour
4. Qui est là?
5. Poils et plumes
6. Pousse tire
7. Coq ou poule
8. Partage
9. Plein et vide
10. La flûte
11. Le petit zèbre
12. Virgule
13. Le jardin
14. L'éléphant
15. Les aimants
16. Vive le maïs
17. Anniversaire
18. Voir, entendre, sentir
19. Et patati et patata
20. Feu de camp
21. La panne d'électricité
22. Les feuilles mortes
23. Les labours
24. Les messages
25. La grenouille
26. Le cheval
27. On se déguise
28. L'origan
29. Ressemblances et différences
30. La maison
31. Où est le chat de grand-mère ?
32. Les déchets
33. On se prépare à hiberner
34. Les pompiers
35. On joue
36. Histoire de chaise
37. Matériaux et outils
38. Le temps des Fêtes
39. Joyeux Noël !
40. Fleurs séchées
41. Le papier
42. Le vent
43. Nom et identité
44. La bibliothèque
45. Arrêtez de pousser
46. Je me brosse les dents
47. La réprimande
48. Les vêtements
49. Le hockey
50. Cheveux et poils
51. Ça va mal aujourd'hui
52. Les sculptures
53. Le petit matin
54. Les muscles
55. Goûts et aptitudes
56. Les glaçons
57. La laine
58. Les poissons
59. Les Chinois
60. Lourd et léger
61. Une vitre cassée
62. Le petit sapin
63. Pas de géant
64. Du lait pour les bébés
65. Raquettes et mocassins
66. Dans la neige
67. Une journée d'hiver
68. L'école maternelle
69. On ne parle pas, on chante
70. Les voix, c'est pas pareil
71. Miroir, miroir
72. Naissance et renaissance
73. Jeux dramatiques
74. Le travail
75. Trop et assez
77. Promenade dans les bois
78. La glace
79. Le pipi au lit

80. Le nez
81. La patience
82. La plus grosse menterie
83. La traîne sauvage
84. Goéland, pic-bois ou fauvette
85. "Au printemps la perdriole"
86. Le distrait
87. Qui est où?
90. La fête de l'eau
95. Cause et effet
96. Le sable c'est fait pour...
97. Laissez-moi parler
98. On joue à la cachette
99. La corde à danser
100. Le cirque
101. La cabane à sucre
104. Les métiers
109. Le loup et la chèvre
112. Les odeurs
113. La fête du pain
116. Une surprise
117. L'arbre mort
118. La permission
120. Un gardien
122. C'est le temps des fraises
125. Au revoir!

Épisodes de *Cornemuse* :

1. Pouchi-Pouchi
2. Tibor à la pêche
3. L'heure du petit cochon
4. Monstres et toutous
5. À qui, à qui
6. Tout le monde est différent
7. Le perroquet muet
8. Le coffre aux trésors
9. La gourde de Rafi
10. Tibor et Tibranche
11. Des fleurs pour Cornemuse
12. L'album photo de Ouala
13. Bagou, Noisette et le dragon
14. Le nez de Cornemuse
15. Un seul Tibor
16. Tibor et son précieux gazou
17. Le toutou de Bagou
18. L'ami fantôme de Rafi
19. Kounga n'est pas invitée
20. Une triste découverte
21. L'œuf mystérieux
22. La vente-débarras
23. Kiki la grenouille
24. Le bobo de Bagou
25. Le roi Tibor
26. Tibor s'ennuie de sa maman
27. Le cauchemar de Kounga
28. Je ne veux pas attendre
29. Le mensonge de Rafi
30. Cœur de pomme
31. Tibor a enfin 4 ans
32. La bibitte de santé
33. Le fil du micro
34. Les dents de Rafi
35. L'album de famille
36. Le perroquet et le saucisson
37. Bagou a fait pipi dans sa culotte
38. Le ouptidou
39. Rafi veut un papa
40. La moufette
41. La boîte à musique
42. C'est l'heure d'aller au lit
43. Rafi veut gagner
44. Tibor couche chez Bagou
45. Tout feu tout flamme
46. Je veux un boudichon
47. Grand-Papou n'a plus vingt ans
48. Confitures pour Cornemuse
49. Les goûts de Tibor
50. Le tour des monstres
51. Bagou a la bougeotte
52. Solo
53. C'est toujours Ouala !
54. La poupée Rosine
55. La fanfare
56. Cache-cache
57. L'invitation à dîner
58. Les mots durs et les mots doux
59. La gardienne de Noisette
60. Le roi tigre
61. La promesse de Rubis
62. Petit concert pour cochon d'Inde
63. Un petit coin pour Bagou
64. Tibor mène le bal
65. Conte sous les étoiles
66. La sortie de Rubis
67. Kounga perd ses moyens
68. Bagou-les-pirouettes
69. La fête des tigres
70. La bonne humeur c'est comme les puces... ça s'attrape !
71. Pique-nique pour Cornemuse
72. Maman écoute-moi !
73. Tibor le garçon-tigre
74. Rafi découvre la bibliothèque
75. Le magasin de Kounga
76. Bagou, Noisette et la balançoire
77. À bout de souffle ou Tibor et son asthme
78. J'ai trop hâte !
79. Le tour de Kounga
80. Bagou, Zac et papas
81. Tornade Lazuli
82. Bagou grand p'tit frère
83. Le ballon et l'accident
84. Grigri ne veut plus aller chez Bombaloo
85. Une roche dans le cœur
86. Le château de Tibor
87. Un papa singe et une ratonne
88. Deux fois deux sœurs
89. Le train des Grrr

90. Bagou joue malgré tout !
91. Petit matin pressé
92. Zèbres, boutons et gâteaux de sable
93. Tibor chez les Tam Tam
94. Rafi sent le pioupiou
95. Les nouveaux manèges
96. La colère de Tibor
97. Rafi et le petit bonhomme de pain d'épice
98. Grand-Papou et la machine à imprimer
99. Kounga dépasse les bornes
100. Tibor la gaffe
101. Le nid de Rafi
102. Tibor et Rafi ont disparu
103. Confidences de kangourous
104. Bagou veut savoir
105. Rafi a la varicelle
106. La fête de notre quartier
107. La nouvelle chambre de Kounga
108. Badaboum au pays des toutous perdus
109. Pas tout de suite
110. Le film d'horreur de Bagou
111. Je veux voir ma maman
112. Pattes de géant
113. Rafi papillonne
114. Bagou est tout mêlé
115. La vaisselle des grands
116. Ma maman à moi
117. Capitaine Zac et ses mousquetaires
118. Trop c'est trop !
119. Kounga joue toute seule
120. Tibor et Bagou astronautes
121. Nuit de cauchemar
122. Le vaccin de Bagou
123. La cassette vidéo
124. Faire semblant... ou pas ?
125. Jamais sans maman
126. Le grand-papou de Bagou
127. Kounga en a ras le bol
128. Comme un chat au soleil
129. Rafi patine, Rubis piétine
130. Un p'tit coup de pouce

ANNEXE II
GRILLES D'ANALYSE

Segment:	Série:	Épisode:	Scripteur:
<u>Apprentissage visé:</u> <input type="checkbox"/> Imaginaire <input type="checkbox"/> Habiletés langagières <input type="checkbox"/> Habiletés motrices <input type="checkbox"/> Dév. des compétences intellectuelles (Sciences/mathématiques/logique) <input type="checkbox"/> Aptitudes artistiques (arts plastiques/musique) <input type="checkbox"/> Habiletés sociales <input type="checkbox"/> Mémoire/observation <input type="checkbox"/> Prévention	<u>Alimentation:</u> <u>Hygiène:</u>	<u>Références à l'identité du personnage</u> <input type="checkbox"/> sexuelle <input type="checkbox"/> familiale <input type="checkbox"/> ethnique <input type="checkbox"/> individuelle	<u>Éléments stéréotypés</u> <input type="checkbox"/> rural <input type="checkbox"/> urbain <input type="checkbox"/> ethnique <input type="checkbox"/> sexuel
<u>Nature de l'apprentissage:</u> <u>Qui apprend:</u> <u>Par qui:</u>	<u>Habillage:</u> <u>Jeux/Lectures:</u>	<u>Autres commentaires:</u>	
<u>Moyen d'enseignement:</u> <input type="checkbox"/> imitation <input type="checkbox"/> répétition <input type="checkbox"/> jeu <input type="checkbox"/> chanson/comptine/histoire <input type="checkbox"/> explication/démonstration	<u>Ressources utilisées:</u>		

Segment:	Série:	Épisode:	Scripteur:
<u>Situation initiale</u>	<u>Conflit</u>	<u>Résolution du conflit</u>	
<u>Intervention de l'adulte</u>			
<u>Attitude ou réaction de l'enfant</u>			
<u>Origine du conflit pour l'enfant</u>	<input type="checkbox"/> lui-même <input type="checkbox"/> les autres <input type="checkbox"/> son environnement	<u>Valeurs véhiculées</u>	<u>Notes et comparaison</u>
<u>Qui et de quelle façon:</u>			

ANNEXE 3
Photographies des personnages



La famille principale



Figure 1 : Perlin



Figure 2 : Perline

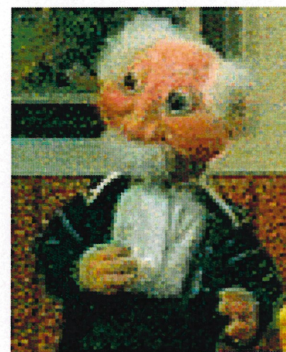


Figure 3 : Grand-papa Bi



Figure 4 : Cannelle



Figure 5 : Pruneau



Les marionnettes adultes



Figure 6 : Madame Coucou

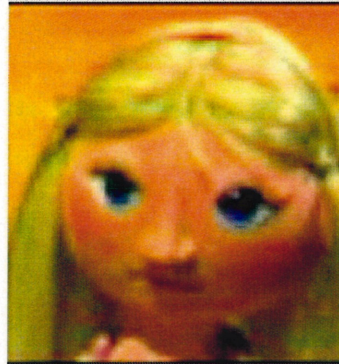


Figure 7 : Carmine

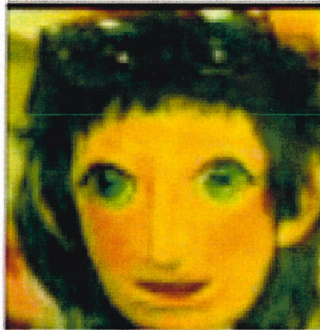


Figure 8 : Guillemet



Figure 9 : Virgule



Les marionnettes enfants



Figure 10 : Rigodon



Figure 11 : Ti-Brin



Figure 12 : Mélodie



Figure 13 : Doualée



Les fantaisistes



Figure 14 : Passe-Partout



Figure 15 : Passe-Montagne



Figure 16 : Passe-Carreau



Figure 17 : Fardoche



Figure 18 : Grand-Mère



Figure 19 : André



Figure 20 : Julie



Les autres personnages



Figure 21 : Alakazou



Figure 22 : Zig Zag



La famille Bong-Bong



Figure 23 : Adélaïde Bong-Bong



Figure 24 : Dundee Bong-Bong



Figure 25 : Kounga Bong-Bong



Figure 26 : Ouala Bong-Bong



La famille Grrr



Figure 33 : Vindaloo Grrr



Figure 34 : Lazuli Grrr



Figure 35 : Tibor Grrr



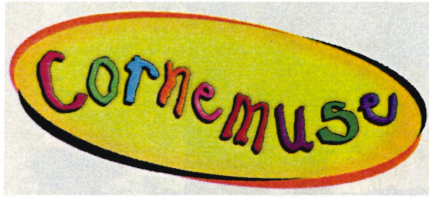
La famille Mascotte



Figure 36 : Rubis Mascotte



Figure 37 : Rafi Mascotte



La famille Dégas



Figure 27 : Liane Dégas



Figure 28 : Bambou Dégas



Figure 29 : Grand-Papou



Figure 30 : Bagou Dégas



Figure 31 : Zachary Dégas



Figure 32 : Noisette Dégas



Les autres personnages



Figure 38 : Cornemuse

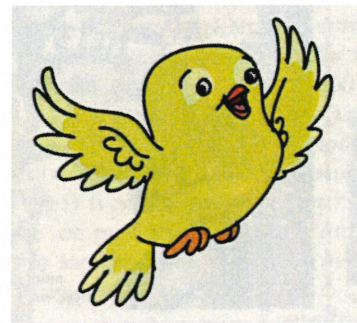


Figure 39 : Zozo



Figure 40 : Coquette Perroquette



Figure 41 : Cornette Perroquette

ANNEXE IV
LISTE DES APPRENTISSAGES PONCTUELS

Tableau I : Apprentissages de sciences dans *Passe-Partout*

# de segment	Description de l'apprentissage
Faune et flore	
2.1	Découvrir le monde végétal : les plantes ont besoin d'eau et de lumière
3.3	Découvrir le monde animal : les chats
4.6	Découvrir le monde animal : les poules, les cochons, les vaches
4.9	Découvrir le monde animal : les chiens
7.1	Découvrir le monde végétal : les parties de la fleur
7.3	Découvrir le monde animal : les chiens
7.9	Découvrir le monde animal : les poules
8.10	Découvrir le monde végétal : les sapins
9.12	Découvrir le monde animal : les animaux à poils et à plumes
11.10	Découvrir le monde végétal : la technique de cueillette de pommes
12.4	Découvrir le monde animal : les mouches
13.1	Découvrir le monde végétal : les légumes
13.13	Découvrir le monde végétal : les oignons
13.4	Découvrir le monde végétal : les légumes qui poussent sur et sous la terre
14.1, 14.6	Découvrir le monde végétal : les framboises
14.3, 14.5	Découvrir le monde animal : les éléphants
16.1	Découvrir le monde végétal : le blé d'inde
16.6	Découvrir le monde végétal : l'anatomie d'un plant de blé d'inde
18.3, 18.5, 18.9	Découvrir le monde végétal : le bouleau, la mousse
19.9	Découvrir le monde végétal : la récolte des pommes de terre
20.8, 20.9	Découvrir le monde animal : les hiboux
22.5, 22.7	Découvrir le monde végétal : les types de feuilles
23.9	Découvrir le monde animal : les abeilles
26.1	Découvrir le monde animal : l'anatomie du cheval
28.4, 28.7	Découvrir le monde animal : l'origan
29.7	Découvrir le monde végétal : l'identification des feuilles d'arbres
34.12	Découvrir le monde animal : le crabe
57.1	Découvrir le monde animal : les moutons

# de segment	Description de l'apprentissage
57.3	Découvrir le monde animal : la provenance de la laine
59.4	Découvrir le monde végétal : la récolte et conservation des légumes
61.1	Découvrir le monde animal : l'aquarium et poissons
63.13	Découvrir le monde animal : la tortue
66.6	Découvrir le monde végétal : l'écorce de bouleau
68.3	Découvrir le monde animal : les serpents, perroquets, poissons et lézards
68.9	Découvrir le monde animal : le fonds marins
69.7	Zig Zag : découvrir les lapins
72.3	Découvrir le monde animal : la gestation des animaux de ferme
72.8	Découvrir le monde animal : la gestation des œufs selon l'animal
84.1	Découvrir le monde animal : les oiseaux
84.9	Zig Zag : découvrir les chats
91.1	Découvrir le monde animal : les chenilles
98.9	Zig Zag : découvrir les cochons
101.2	Découvrir le monde animal : l'anatomie de l'oiseau
101.3, 101.5	Découvrir le monde végétal : la cueillette de l'eau d'érable
109.12	Zig Zag : découvrir les vaches
113.1	Découvrir le monde végétal : les semilles
116.11	Découvrir le monde animal : les poussins
122.1	Découvrir le monde végétal : les fraises, carottes, œillets de poète
125.3	Zig Zag : découvrir les zigs et les zags
Biologie humaine	
15.9, 15.12	Découvrir le fonctionnement de la vessie
18.7	Découvrir l'utilité d'une paupière
41.6	Écouter le cœur battre
41.11, 41.14	Différencier ce qui est vivant de ce qui ne l'est pas
50.7	Comparer des cheveux des bébés à ceux des adultes
53.11	Comprendre à quoi sert un plâtre, une radiographie
56.6, 56.12	Découvrir que les bébés sortent du ventre de leur maman
64.1	Découvrir que les bébés boivent du lait chaud
112.4, 112.9	Être conscient que les enfants grandissent
125.10	Comprendre comment naissent les jumeaux

# de segment	Description de l'apprentissage
Physique et chimie	
8.12	Comprendre le fonctionnement de la « boîte à cigales »
10.4	Découvrir que la glace fond au soleil
15.1	Découvrir le phénomène des aimants
21.3	Comprendre les pannes électriques
25.13	Comprendre le phénomène de flottaison
42.1	Comprendre le phénomène du vent
42.7	Faire du vent
44.1	Comprendre comment voyage l'électricité
60.1	Découvrir que poids et grosseur ne sont pas toujours proportionnels
65.5, 65.9	Comprendre l'utilité des raquettes dans la neige
70.8	Distinguer ce qui fond de ce qui ne fond pas
71.6	Découvrir le phénomène de réflexion
93.7	Comprendre d'où vient la pluie
122.5	Découvrir le phénomène de l'ombre
Autres	
10.10	Distinguer les saisons
11.12, 11.14	Distinguer les saisons
13.7	Découvrir le nom de villes québécoises
24.4	Comprendre le fonctionnement de la poste
26.14	Reconnaître différents types de chevaux (couleur, matériau...)
29.1	Faire l'entretien d'une bicyclette
36.1	Comprendre le procédé de fabrication d'une chaise
44.4	Découvrir différentes façons de produire de la lumière
47.8	Comprendre le fonctionnement d'une machine à imprimer
59.10	Découvrir le mode de vie des Chinois
63.7	Découvrir le mode de vie des Inuits
64.9	Distinguer le chaud et le froid
90.1	Réaliser l'importance de l'eau
90.8	Distinguer le chaud, le froid, le tiède
96.5, 96.7	Découvrir ce qu'est un désert

Tableau II : Apprentissages de sciences dans *Cornemuse*

# de segment	Description de l'apprentissage
Faune et flore	
2.1, 2.11	Découvrir le monde animal : la naissance des poussins
5.1, 5.5, 5.11	Découvrir le monde animal : les poissons tropicaux
6.1, 6.11	Découvrir le monde animal : l'alimentation particulière des animaux
8.10	Découvrir le monde végétal : les oignons font pleurer
9.1, 9.13	Découvrir le monde animal : rats
10.1, 10.11	Découvrir le monde animal : certains chiens ont de la laine
13.1, 13.11	Découvrir le monde animal : les hamsters et les souris
15.1, 15.12	Découvrir le monde animal : les chiens
15.2	Différencier des chants d'oiseaux
17.1, 17.11	Découvrir le monde animal : les moyens de défense
18.1, 18.11	Découvrir le monde animal : l'alimentation des oiseaux
21.1, 21.10	Découvrir le monde animal : les poules
22.1, 22.11	Découvrir le monde animal : les chenilles
28.1, 28.11	Découvrir le monde animal : les tortues
30.9	Découvrir le monde végétal : chaque fleur de pommier devient une pomme
34.6	Découvrir le monde animal : les colibris
36.5	Découvrir le monde animal : les huîtres
37.1, 37.10	Découvrir le monde animal : l'entretien d'un poisson
38.1, 38.11	Découvrir le monde animal : les animaux nocturnes (hamsters, hiboux)
39.1, 39.11	Découvrir le monde animal : l'entretien des chats
43.1, 43.11	Découvrir le monde animal : le chow-chow
47.1, 47.11	Découvrir le monde animal : les fourmis
49.1, 49.11	Découvrir que beaucoup de chats blancs aux yeux bleus sont sourds
50.1, 50.11	Découvrir le monde animal : les araignées
50.5	Découvrir le monde animal : les tarentules
54.1, 54.11	Découvrir le monde animal : les escargots
55.1	Découvrir le monde animal : la queue des salamandres
56.1, 56.10	Découvrir le monde animal : les iguanes
60.1, 60.11	Découvrir le monde animal : le chinchilla
62.1, 62.11	Découvrir le monde animal : le cochon d'inde

# de segment	Description de l'apprentissage
63.1, 63.11	Découvrir le monde animal : les vaccins canins
64.2	Découvrir le monde animal : les dinosaures
65.1, 65.11	Découvrir le monde animal : les chats
67.1, 67.12	Découvrir le monde animal : les coqs
69.1, 69.11	Découvrir le monde animal : les canaris
70.1	Découvrir le monde animal : les puces
71.1	Découvrir le monde animal : le chat siamois
72.1	Découvrir le monde animal : les serpents
73.1, 73.8, 73.11	Découvrir le monde animal : le pingouin et le manchot
74.1	Réaliser qu'on ne peut garder des animaux de ferme à la maison
75.1, 75.9, 75.11	Découvrir le monde animal : les escargots
76.1, 76.11	Différencier les œufs de différents oiseaux
76.7	Découvrir le monde animal : tous les oiseaux ne volent pas
78.1, 78.10	Découvrir le monde animal : le chameau et le dromadaire
80.1, 80.11	Découvrir le monde animal : les hippocampes
82.1	Découvrir le monde animal : les dalmatiens
84.1, 84.11	Découvrir le monde animal : le cochons d'inde
85.1	Découvrir le monde animal : les papillons
86.1, 86.11	Découvrir le monde animal : les tatous
92.1, 92.11	Découvrir le monde animal : les zèbres et les chevaux
93.1, 93.10	Découvrir le monde animal : les lapins
96.1, 96.10	Découvrir le monde animal : le chèvres
96.1, 96.2	Reconnaître différentes sortes de feuilles
97.1, 97.9	Découvrir le monde animal : les renards
98.1, 98.9	Découvrir le monde animal : l'écureuil volant
100.1, 100.12	Découvrir le monde animal : les pies
105.1	Découvrir le monde animal : les animaux ne peuvent attraper la varicelle
111.1, 111.11	Découvrir le monde végétal : repoter une plante
113.1, 113.11	Découvrir le monde animal : les papillons
118.1, 118.12	Découvrir le monde animal : les teckels
118.2	Découvrir le monde végétal : les cactus
120.1, 120.10	Découvrir le monde animal : les castors

# de segment	Description de l'apprentissage
121.10	Découvrir le monde végétal : les plantes boivent, et certaines dorment la nuit
122.1, 122.11	Découvrir le monde animal : les buses
122.4	Découvrir le monde animal : les différentes sortes d'oiseaux
122.9	Reconnaître des chants d'oiseaux
124.1, 124.11	Découvrir le monde animal : les félins
125.1, 125.11	Découvrir le monde animal : l'allaitement et croissance des chiots
125.7	Découvrir le monde animal : les naissance des bébés ratons laveurs
127.1, 127.11	Découvrir le monde animal : les hamsters
129.1, 129.10	Découvrir le monde animal : l'ours polaire
Biologie	
44.1, 44.10	Comprendre la stérilité
70.7	Prendre conscience que bâillements sont contagieux
94.1	Découvrir que les poils repoussent
96.10	Distinguer qui a de la barbe
99.8	Comprendre le fonctionnement d'un muscle
Physique et chimie	
8.4	Découvrir que le vinaigre fait reprendre sa couleur aux cailloux
28.8	Découvrir que la glace fond au soleil
33.9	Faire un volcan
43.10	Découvrir l' « effet domino »
53.9	Découvrir le phénomène de flottaison
60.9	Découvrir le principe du rebonds
77.2	Comprendre le fonctionnement d'une montgolfière
79.1	Découvrir le phénomène d'imperméabilité
82.2	Comprendre le fonctionnement d'un ressort
92.8	Découvrir que l'air est invisible mais réel
98.2	Comprendre le principe du parachute
102.3	Découvrir les rouages et le balancier dans une horloge
104.8	Découvrir le phénomène de l'électricité statique
112.7, 112.10	Découvrir le phénomène de l'ombre

Autres	
28.9	Remettre la chaîne sur une bicyclette
53.2	Comparer des moyens de transport rapides et lents
60.2	Découvrir un fossile
73.2	Enrouler du ruban sur un bâton de hockey pour le protéger
94.7	Envoyer une lettre au moyen-âge et aujourd'hui
110.8	Comparer les performances d'une perceuse électrique et d'un vilebrequin
116.7	Distinguer les voitures à moteur des voitures à chevaux
118.7	Découvrir le musée de l'aviation
126.2	Écrire avec une plume d'oie
130.8	Découvrir la fabrication des chandelles

Tableau III : Apprentissages de mathématiques dans *Passe-Partout*

# de segment	Description de l'apprentissage
1.10	Compter des roues
3.1	Compter
11.4	Classer par grandeur (plus grand, moins grand)
11.7	Comparer des quantités
12.1, 12.10	Compter jusqu'à 4, diviser par 4
12.12	Découvrir les chiffres 3 et 4
13.11	Compter le temps avec un calendrier
14.9	Compter de 1 à 5
15.6, 15.11	Comprendre la valeur des sous
22.1, 22.7	Comparer des grosseurs
24.4	Compter jusqu'à 4
24.12	Faire des piles égales
25.1	Découvrir le principe d'équivalence
25.5	Compter des coccinelles
35.3	Compter jusqu'à 7
40.14	Compter jusqu'à 7
43.11	Compter les points sur un dé
49.10	Compter jusqu'à 10
57.6	Compter
75.8	Utiliser une balance (trop, assez, autant)
99.3	Compter jusqu'à 9
113.12	Distinguer long, moyen, court

Tableau IV : Apprentissages de mathématiques dans *Cornemuse*

# de segment	Description de l'apprentissage
29.8	Compter jusqu'à 10
31.4	Compter jusqu'à 4
35.1, 35.11	Compter jusqu'à 4
51.5	Compter jusqu'à 3, plus petit, plus grand
66.2	Découvrir l'équivalence entre 5 sous noirs et un sou blanc
78.2	Compter jusqu'à 10 (à l'endroit et en sens inverse)
89.9	Utiliser une balance (lourd, léger)
90.4	Découvrir les chiffres 1 à 7
94.8	Comprendre le principe de moitié
109.4	Compter une minute, 60 secondes
110.7	Compter jusqu'à 8
113.7	Comparer des grosseurs et des quantités
116.1, 116.12	Compter jusqu'à 4
117.3	Découvrir les chiffres 0, 1 et 2

Tableau V : Apprentissages de logique dans *Passe-Partout*

# de segment	Description de l'apprentissage
2.6	Jouer à « oui-oui et non-non »
2.8	Déterminer les caractéristiques d'un objet : jeu de l'«objet caché»
2.10	Juger de la congruence d'une association : jeu des «carreaux logiques»
4.11	Classer des bas par couleur et par grandeur
5.10	Déterminer les caractéristiques d'un objet : jeu de l'«objet caché»
6.1	Classer des clous par grandeur
7.2	Déterminer les caractéristiques d'un objet : jeu de l'«objet caché»
7.5	Jumeler des bas selon leurs caractéristiques
9.7	Juger de la congruence d'une association : jeu des «carreaux logiques»
11.5	Juger de la congruence d'une association : jeu des «carreaux logiques»
11.5	Juger de la congruence d'une association : jeu des «carreaux logiques»
13.10	Déterminer les caractéristiques d'un objet : jeu de l'«objet caché»
22.5	Faire une suite logique avec des feuilles d'arbre
26.3	Déterminer les caractéristiques d'un objet : jeu de l'«objet caché»
30.8	Deviner une action mimée
31.11	Placer la soupe, le repas principal et le dessert en ordre
35.5	Trouver son chemin dans un labyrinthe
36.9	Déterminer les caractéristiques d'un objet : jeu de l'«objet caché»
39.7	Associer les fantaisistes à un objet qui les représente
49.5	Déterminer dans quel ordre mettre un équipement de hockey
50.10	Imaginer une séquence d'actions pour partir en voyage
50.11	Jumeler des objets avec le moyen de transport correspondant
53.12	Déterminer les caractéristiques d'un objet : jeu de l'«objet caché»
56.3	Juger de la congruence d'une association : jeu des «carreaux logiques»
57.10	Déterminer les caractéristiques d'un objet : jeu de l'«objet caché»
62.7	S'habiller en fonction de la météo
63.11	Déterminer les caractéristiques d'un objet : jeu de l'«objet caché»
67.10	Séparer la vaisselle et les animaux
67.4	Déterminer les caractéristiques d'un objet : jeu de l'«objet caché»
69.1	Découvrir l'utilité de certains objets
69.4	Trouver des points communs et des différences

# de segment	Description de l'apprentissage
70.12	Déterminer les caractéristiques d'un objet : jeu de l'«objet caché»
84.3	Deviner un métier mimé
93.3, 93.5	Classer des aliments au bon endroit (réfrigérateur, garde-manger)
95.1	Deviner le produit de la fusion de deux objets
95.5, 95.7	Jumeler des objets selon leur fonction
95.8	Distinguer le vrai et le faux
97.7	Déterminer les caractéristiques d'un objet : jeu de l'«objet caché»
97.8	Découvrir l'utilité de certains objets
100.1, 100.5	Découvrir l'utilité de certains objets
100.3	Déterminer les caractéristiques d'un objet : jeu de l'«objet caché»
104.2	Deviner un métier mimé
104.8	Juger de la congruence d'une association : jeu des «carreaux logiques»
104.10	Deviner un métier mimé
112.5	Déterminer les caractéristiques d'un objet : jeu de l'«objet caché»

Tableau VI : Apprentissages de logique dans *Cornemuse*

# de segment	Description de l'apprentissage
3.10	Remettre les composantes d'un message en ordre
5.8	Jumeler des formes semblables
9.12	Séparer des jouets, des vêtements et des outils
10.2	Trouver un mot d'après sa définition
14.7	Choisir différents types de bottes selon l'activité pratiquée
18.8	Jumeler des objets avec leur jouet d'origine
24.2	Tourner pour serrer et desserrer un écrou
26.9	Classer des pinceaux par grandeur
29.10	Choisir l'accessoire qui convient à une tenue spécifique
33.7	Trouver un mot d'après sa définition
38.2	Compléter une phrase
42.9	Jumeler un morceau à son objet d'origine
43.9	Trouver l'intrus
44.5	Compléter des phrases
47.8	Compléter une phrase
48.11	Remettre en ordre les étapes de fabrication de la confiture
50.2	Éplucher une banane avant de la mettre dans une recette
51.2	Deviner la vraie recette du lait de poule
51.9	Mettre les mots d'une phrase en ordre
54.8	Faire une suite logique
55.2	Jumeler des objets selon leur fonction
59.10	Classer des boutons par couleur
60.3	Trouver des points communs
61.8	Déduire le contenu d'un livre par son titre
67.7	Trouver l'intrus
69.6	Catégoriser des animaux
69.9	S'habiller en fonction de la météo
74.8	Effectuer une suite d'action dans l'ordre
79.7	Choisir un emplacement sur le corps pour chaque vêtement
81.9	Trouver un objet qui répond à certains critères
85.9	Placer les cartes en éventail pour les voir d'un coup d'œil

# de segment	Description de l'apprentissage
93.8	Imaginer une séquence d'actions pour commander au restaurant
95.10	Résoudre une devinette
101.3	Résoudre une devinette
114.2	Résoudre une devinette
115.9	Jumeler des individus d'âges différents avec leur moyen de transport
118.11	Reconnaître un fait d'une histoire inventée
123.4	Remettre une histoire en ordre

Tableau VII : Apprentissages socio-affectifs dans *Passe-Partout*

# de segment	Description de l'apprentissage
Sphère individuelle	
2.13	Réaliser que, en grandissant, on acquiert de l'autonomie
3.6	Raconter des choses qui font peur
4.13	Confier son mal à un adulte
5.12	Apprécier le calme après le bruit
6.9	Dessiner des choses qui font peur
6.11	Se placer en position de fœtus pour se calmer avant de s'endormir
7.8	Ne pas être marabout quand il pleut
8.8	Chercher soi-même les réponses à ses questions
8.14	Écouter le chant des cigales
9.14	Vaincre sa timidité
10.10	Attendre
10.15	Exprimer sa colère en se confiant
12.3	Partager un événement auquel on a assisté
13.11	Développer des trucs pour ne pas faire pipi au lit
13.7	Attendre
13.9	Contrôler sa peur
15.9	Dédramatiser le pipi au lit
16.11	Faire ce qu'on aime malgré les critiques
18.13	Apprécier la diversité des couleurs
19.12	Profiter du plaisir de marcher pieds nus dans la terre après la pluie
21.7	Nommer des choses qui font peur
21.12	Reconnaître et apprécier les qualités d'une personne
22.13	Expérimenter différentes positions pour bien dormir
23.8	Aller faire une commission tout seul, répondre au téléphone
25.15	Aimer apprendre, être fier
26.15	Ressentir le plaisir de donner
27.6	Essayer de nouvelles choses
28.12	Se débrouiller tout seul
30.11	Perdre un ami qui déménage
32.18	Garder de vieux objets parce qu'ils nous rappellent des souvenirs

# de segment	Description de l'apprentissage
33.12	Danser quand on a le goût de danser
34.4	Exprimer sa colère face à une situation qui nous déplaît
35.10	Prendre une décision (partager ou pas)
36.4	Apprendre quelque chose tous les jours
37.7	Essayer avant de dire qu'on en est incapable
38.11	Attendre Noël, avoir hâte
40.11	Économiser longtemps pour avoir ce qu'on veut
45.10	Exprimer sa colère
46.13	Profiter du plaisir de jouer dans la neige
46.4	Réussir un tour
48.14	Vaincre sa timidité
51.12	Ressentir le plaisir de recevoir des mots doux
52.1	Réaliser que chaque personne a des empreintes digitales différentes
52.9	Avoir hâte de partir en voyage
53.1	Se concentrer sur une tâche
53.10	Penser à de beaux moments pour s'endormir
53.13	Perdre de l'autonomie à cause d'un handicap
55.12	Découvrir que c'est amusant d'apprendre de nouvelles choses
56.13	Faire un choix, peser le pour et le contre
57.6	Prendre des initiatives
57.12	Se calmer après avoir joué
58.10	Raconter un cauchemar
60.7	Ne pas pouvoir sortir quand on a le rhume
61.5	Essayer de nouvelles choses
61.8	Être fier de ce qu'on fait
62.11	Vaincre ses peurs
63.15	Ne pas se décourager, persévérer
64.11	Réaliser qu'à quatre ans, on est grand
65.11	Cacher des petits secrets un peu partout
66.11	Se sentir petit dans la forêt auprès des grands arbres
67.12	Légitimer le fait qu'on préfère parfois être seul
68.11	Avoir à la fois peur et hâte d'aller à la maternelle

# de segment	Description de l'apprentissage
71.1	Profiter du temps doux au printemps
72.1	Observer que lorsqu'on s'énerve, on est fatigué
72.12	Vaincre sa timidité
73.12	Décorer sa chambre, avoir son coin à soi
74.13	Faire des choses qu'on aime
75.14	Parler calmement, ne pas se fâcher
83.11	Être fier de quelque chose qu'on a fabriqué
91.10	Garder de vieux vêtements parce qu'on est bien dedans
99.10	Jouer pour s'amuser, pas pour être bon ou pour gagner
104.15	Trouver des inconvénients et des avantages à être malade
109.13	Persévérer et être fier de soi
112.11	Découvrir que les odeurs rappellent des souvenirs
113.13	Comprendre qu'on ne reçoit pas de cadeaux à la fête des autres
125.1	Imaginer quelqu'un dont on s'ennuie en fermant les yeux
125.12	Se confier
Sphère familiale	
1.8	Diviser l'espace
17.11	Comprendre que les parents n'ont pas assez d'argent pour tout acheter
30.3	Imiter le quotidien de ses parents
30.9	Avoir des parents séparés et deux maisons
31.13	Observer une maman chat prendre soin de ses bébés
47.1	Se faire bercer
68.1	Réaliser que les parents ont des activités quand les enfants sont absents
Sphère amicale	
3.1	Faire un cadeau à un ami
14.10	Jouer à la « ronde du baiser-papillon »
14.14	Éviter de faire mal aux animaux
15.13	Réaliser qu'on ne peut aimer tout le monde du premier coup
20.03, 20.13	Échanger avec les autres
20.03	Dormir ailleurs que chez soi
20.13	Observer que les enfants sont pétillants et plein de couleur
21.10	Laisser les autres réussir seul

# de segment	Description de l'apprentissage
22.12	Réaliser qu'un tour n'est drôle que s'il est drôle pour tout le monde
23.12	Donner des cadeaux (ça ne fait pas plaisir qu'à Noël)
24.9	S'exprimer clairement pour obtenir ce qu'on veut
24.14	Tenir une promesse même si on nous propose mieux
27.3	Proposer son aide
28.4	Endormir un bébé qui pleure
35.3	Trouver une solution si quelqu'un fait quelque chose qui nous déplaît
37.14	Demander de l'aide quand on est incapable d'y arriver seul
39.13	Être ensemble pour Noël
41.1, 41.3	Dire à quelqu'un qu'on n'aime pas quelque chose
43.13	Appeler les gens par leur nom, aimer son nom
47.11	Apprécier la visite
49.9	Être bon perdant, admettre ses erreurs
49.11	Prendre soin de l'équipement qu'on emprunte
50.12	Jouer sans tricher, même si on ne gagne pas
51.8	Trouver les défauts et les qualités de quelqu'un
53.14	Recevoir et faire des compliments
59.6	Offrir des cadeaux et un gâteau à un anniversaire
61.10	Respecter les choix des autres, leur disponibilité
64.7	Bercer un bébé pour l'endormir
65.4	Faire un cadeau
70.14	Sentir l'humeur de quelqu'un dans sa voix
71.8	Prendre soin d'un bébé
71.9	Donner à l'autre ce qu'il aime, et non ce que nous nous aimons
97.11	Savoir s'affirmer et s'exprimer, mais aussi écouter
100.10	Calmer son enthousiasme avec quelqu'un qui a mal à la tête
101.12	Apprécier la présence d'un animal domestique
120.8	Trouver une petite attention pour remercier
122.9	Ne pas décider pour les autres, les consulter
125.4, 125.7	Jouer un tour

Sphère sociale	
5.9	Enterrer une souris morte
5.12	Valoriser le métier de travailleur dans la construction
32.5	Prendre conscience que les gens vieillissent et meurent
32.8	Valoriser le métier d'éboueur
36.6	Faire ce qu'on veut (pas d'activités réservées aux filles ou aux garçons)
47.3	Comprendre l'utilité d'un journal de quartier
49.3, 49.7	Réaliser que les filles peuvent aussi jouer au hockey
74.1	Vendre des produits au marché
74.6, 74.10	Mériter un salaire quand on travaille
75.1, 75.12	Faire une fête en l'honneur de sa ruelle
90.5	Observer que certains vêtements font aux garçons et aux filles

Tableau VIII : Apprentissages socio-affectifs dans *Cornemuse*

# de segment	Description de l'apprentissage
Sphère individuelle	
2.2	Reconnaître un sentiment inspiré par la musique
4.1, 4.12	Câliner un toutou pour s'endormir, faire fuir les monstres
4.2	Travailler en musique
4.3	Dire quand on n'aime pas quelque chose
5.6	Comprendre ce qu'est une activité calme
6.8	Essayer de nouvelles choses
7.1, 7.18, 7.11	Se calmer en prenant de grandes respirations quand on est fâché
8.1, 8.11	Réaliser qu'il ne faut pas dire où sont nos cachettes secrètes
15.1	Réaliser que chaque personne est unique
17.7	Trouver de bons côtés aux mauvais événements
22.1	Prendre son temps
25.1, 25.13	Comprendre l'importance de se reposer
25.2	Comprendre que les sentiments sont dans le cœur qui bat
26.8	Confier ses chagrins
27.10	Se débarrasser des cauchemars
30.1, 30.11	Chanter, ça rend de bonne humeur
38.1	Réaliser qu'un petit somme, ça fait du bien au caractère
46.1, 46.11	Découvrir que l'on est jamais trop grand pour aimer un toutou
50.5	Réaliser que le temps passe vite quand on fait ce qu'on aime
51.1	Comprendre que les cocos sont fragiles et qu'il faut les tenir avec soin
51.7	Prendre conscience que tout le monde fait des gaffes
54.1	Goûter avant de dire qu'on n'aime pas quelque chose
58.7	Avoir besoin de mots doux quand on se fait parler avec une grosse voix
62.10	Avoir un jouet préféré
71.8	Expliquer comment on se sent quand on est malade
72.1	Ne pas avoir peur des serpents
76.8	Vaincre ses peurs
84.1	Réaliser que ça fait du bien de jouer dehors
86.6	Rire de ses erreurs
86.9	Raconter ses cauchemars pour se sentir mieux

# de segment	Description de l'apprentissage
90.3	Vivre avec un handicap
92.1	S'amuser en faisant du ménage
100.1, 100.11	Avoir un petit coin à soi
101.8	Réaliser qu'en hésitant trop longtemps, on risque de perdre sa place
103.1	Développer un « truc chasse-bobo »
103.10	Comprendre que c'est normal de pleurnicher quand on a mal
108.10	Se calmer pour raconter un événement de façon cohérente
110.1, 110.9	Vaincre sa peur des araignées
114.9	Chercher l'inspiration
115.2	Prendre son temps pour bien faire un travail
117.1, 117.10	Avoir hâte et peur de faire quelque chose pour la première fois
119.1, 119.11	Avoir envie de jouer tout seul
121.10	Écouter le silence
122.1	Réaliser que tout le monde a peur de quelque chose
128.1, 128.11	Prendre du repos par plaisir
Sphère familiale	
9.10	Découvrir les avantages et les désagréments d'avoir une sœur
35.1	Comprendre que quand un papa et une maman s'aiment, ils font un bébé
66.7	Assister à un rituel d'avant le coucher (salade de légumes)
76.10	Assister à un moment de tendresse entre frères
80.7	Dessiner les membres de sa famille
80.9	Découvrir que les familles sont différentes
95.6	Obéir aux adultes
106.3	Dire à ses frères et sœurs qu'on les aime
Sphère amicale	
1.1, 1.10	Laisser les gens aller à leur rythme
1.3	Comprendre que les petits surnoms sont pour rire
3.1, 3.13	Comprendre que les malades ont besoin de tranquillité et de silence
11.1	Apprécier ses amis
12.1, 12.11	Faire une chaîne pour ranger des objets
13.1	Respecter les autres quand ils sont malades
14.1	Partager

# de segment	Description de l'apprentissage
16.10	Faire un cadeau pour faire plaisir
18.1	Réaliser que les oiseaux s'ennuient eux aussi
18.9	Partager
20.7	Obtenir en demandant clairement plutôt que par sous-entendus
26.1, 26.11	Remercier pour un service ou un cadeau
31.1, 31.11	Préparer une surprise
31.4	Séparer également les bonbons
32.8	Réaliser que les bisous font apparaître des sourires
32.9	Donner un cadeau à un ami malade
33.1, 33.10	Rendre service
36.8	Partager
41.1, 41.11	Faire plaisir, rendre service sans demander de récompense
43.1	Partager, mais pas trop
48.1	Demander conseil
54.2	Avoir chacun ses affaires
58.1, 58.10	Donner un cadeau pour remercier
61.1, 61.10	Faire plaisir
74.2	Prêter et donner
74.6	Partager équitablement
78.9	Partager les crayons
79.4	Savoir bien écouter l'autre
83.1, 83.11	Faire attention aux gens, car ils sont irremplaçables
84.2	Respecter le sommeil des autres
86.10	Faire un cadeau aux gens qu'on aime
88.1, 88.11	Avoir des secrets avec sa meilleure amie
88.2	Partager
90.1, 90.11	Faire des cadeaux à un ami qui s'est blessé
92.4	Écouter les autres quand ils parlent
94.1	Faire un cadeau
103.6	Comprendre ce qu'est une confiance
111.10	Consoler un ami
116.11	Préparer des gâteries pour un cheval

# de segment	Description de l'apprentissage
123.1, 123.11	Faire un cadeau sans raison, pour faire plaisir
130.1, 130.10	S'entraider, travailler ensemble
Sphère sociale	
23.1, 23.11	Libérer les petites bêtes qu'on attrape
52.1, 52.11	Mettre des affiches pour un chat perdu
73.5	Réaliser que les filles peuvent aussi jouer au hockey
107.2	Être conscient des étapes de la vie
107.3	Être conscient des étapes de la vie
115.1, 115.11	Voir que les bébés sont trop petits pour manger dans la vaisselle des grands
130.8	Mettre des chandelles sur un gâteau de fête

Tableau IX : Apprentissages de savoir-vivre dans *Passe-Partout*

# de segment	Description de l'apprentissage
1.1	Se présenter et présenter sa famille
1.4	Se présenter
8.14	Frapper avant d'entrer
27.1	Parler un à la fois
28.10	Ranger ses jouets
29.8	Parler chacun son tour
32.1, 32.13	Ne pas gaspiller, recycler
44.6, 44.8	Ne pas parler fort à la bibliothèque
54.1	Laisser l'autre parler
67.10	Ranger après avoir joué
93.8	Ne pas laisser traîner de déchets non dégradables dans la nature
98.1	Tirer au sort pour savoir qui commence
98.11	Ne pas lire par dessus l'épaule de quelqu'un

Tableau X : Apprentissages de savoir-vivre dans *Cornemuse*

# de segment	Description de l'apprentissage
2.10	Dire « bonjour » en entrant quelque part
4.7	Manger la bouche fermée pour ne pas faire de bruit
7.9	Dire « s'il te plaît »
9.1	Trinquer
10.8	Faire un rot et s'excuser
12.10	Respecter le tour de l'autre
14.10	Mettre le couvert
15.8	Manger du spaghetti convenablement
22.10	Tirer au sort avec un dé pour déterminer qui commence
36.1, 36.9	Frapper avant d'entrer
46.7	Dire « bonjour », « bonsoir », « bonne nuit »
50.9	Ramasser après avoir joué
62.5	Parler chacun son tour et écouter les autres
64.1, 64.11	Attendre que quelqu'un ait fini de parler
70.9	Ramasser ses jouets
75.4	Ne pas toucher aux objets qui appartiennent aux autres
82.3	Se présenter
91.1	Ramasser les excréments de chien
98.8	Apprendre à faire moins de bruit
99.10	Utiliser les formules de politesse (« s'il vous plaît », « merci »)
100.11	Faire du recyclage
108.6	Tenir ses engagements

Tableau XI Apprentissages de langage dans *Passe-Partout*

# de segment	Description de l'apprentissage
1.6	Reconnaître le phonème « p »
3.13	Réaliser que les gestes peuvent parler aussi
4.12	Acquérir un mot de vocabulaire : coin
6.13	Reconnaître le phonème « p »
6.6	Reconnaître le phonème « o »
7.1	Acquérir un mot de vocabulaire : pétales
7.11	Remarquer que « Bonjour » change de sens selon l'intonation
8.12	Acquérir un mot de vocabulaire : famine
8.6	Nommer des bateaux
9.4	Acquérir un mot de vocabulaire : plein et vide
9.8	Acquérir un mot de vocabulaire : presque
10.14	Imiter les bruits du cheval
12.8	Prononcer « piano/panier »
13.6	Reconnaître des attitudes (langage non-verbal)
14.13	Reconnaître le phonème « s »
16.1	Acquérir un mot de vocabulaire : blé d'inde
16.3	Distinguer des voix basse, haute, grave
17.3	Reconnaître le phonème « b »
19.7	Acquérir un mot de vocabulaire : canne à pêche, hameçon, cuiller
19.9	Trouver des synonymes du mot « délicieux »
19.11	Reconnaître le phonème « p »
22.13	Acquérir un mot de vocabulaire : dentifrice
23.1, 23.6	Acquérir un mot de vocabulaire : labourer
23.5	Nommer des légumes
23.9	Acquérir un mot de vocabulaire : hiverner
24.2	Reconnaître le phonème « t »
24.9	Interpréter le message dans une image
25.4	Acquérir un mot de vocabulaire : coasser
25.12	Imiter des coassements de grenouille
26.5	Lire un mot court
26.10	Acquérir un mot de vocabulaire : piaffer, hennir

# de segment	Description de l'apprentissage
27.2	Lire un mot court
28.2, 28.6	Lire un mot court
29.1	Nommer des outils
30.1	Nommer différentes sortes de maisons
31.5	Imiter un miaulement
32.5	Acquérir un mot de vocabulaire : ruine-babine
33.1	Acquérir un mot de vocabulaire : hiberner
33.6	Écrire le nom et faire un dessin correspondant
34.6,	Nommer les pièces d'un équipement de pompier
34.7	Imiter une sirène de pompier
36.4	Acquérir un mot de vocabulaire : sens unique
36.5	Nommer des outils
36.8	Imiter des moyens de transport
37.3, 37.6	Nommer des outils
37.8	Imiter une poule et un ours
40.4	Acquérir un mot de vocabulaire : cordonnier
40.8	Acquérir un mot de vocabulaire : fleuriste
41.1, 41.3	Connaître le nom de différents papiers
42.13	Se comprendre avec des gestes
44.2	Prononcer le mot « électricité »
47.2	Reconnaître le phonème « pr »
47.5	Acquérir un mot de vocabulaire : giguer
48.6	Acquérir un mot de vocabulaire : moulin à vent
48.9	Reconnaître des onomatopées pour appeler des animaux
49.2	Nommer les poils du corps
50.1	Nommer des objets reliés à la coiffure
50.9	Reconnaître le phonème « s »
51.1	Acquérir un mot de vocabulaire : fort, doux, lentement, vite
51.4	Acquérir un mot de vocabulaire : tousser, pleurnicher, grogner, ronfler
51.6	Exprimer quelque chose sans parler
52.1	Désigner les doigts par leur nom
54.8	Écouter une voix trop lente, trop rapide

# de segment	Description de l'apprentissage
55.5, 55.10	Acquérir un mot de vocabulaire : robe, crinière, ruer
55.5	Acquérir des mots de vocabulaire liés au cheval
55.11	Reconnaître les phonèmes « mi », « di », « ki »
56.5	Acquérir un mot de vocabulaire : enceinte
56.8	Reconnaître le phonème « gl »
57.8	Acquérir un mot de vocabulaire : colonne vertébrale
59.2	Reconnaître le phonème « ch »
61.1	Acquérir un mot de vocabulaire : aquarium
62.3	Nommer des membres du corps
63.4	Imiter des cloches
63.5	Reconnaître le phonème « t »
64.5	Reconnaître les phonèmes « l », « p », « ch »
65.1	Utiliser un langage non verbal : le tam-tam
66.2	Acquérir un mot de vocabulaire : chat, chatte, chaton
68.5, 68.9	Raconter ses vacances
69.11	Reconnaître le phonème « b »
70.5	Parler à un enfant vs parler à un bébé
70.11	Acquérir un mot de vocabulaire : allergique
75.6	Acquérir un mot de vocabulaire : plombier
85.4	Reconnaître le phonème « ch »
90.12	Imiter un bébé qui pleure
91.3	Reconnaître un écho, un effet de tunnel
91.7	Nommer des types de lunettes
93.6	Imiter des singes
96.5	Acquérir un mot de vocabulaire : mirage
98.3	Acquérir un mot de vocabulaire : laveuse, laver, sècheuse, sécher
99.7	Nommer différentes sortes de cordes
99.9	Distinguer « bien » de « rien »
100.1	Nommer des mots associés au cirque
104.4	Trouver des mots qui riment avec le son « elle »
112.3	Distinguer « sur » de « sous », « devant » de « derrière »
112.6	Reconnaître le phonème « g »

# de segment	Description de l'apprentissage
113.10	Reconnaître le phonème « p »
122.3	Prononcer « timelou lanelou »
125.9	Dire au revoir en plusieurs langues

Tableau XII : Apprentissages de langage dans *Cornemuse*

# de segment	Description de l'apprentissage
2.1	Acquérir un mot de vocabulaire : éclos
2.5	Dire « Ils étaient » et non « Ils sontaient »
3.3	Acquérir un mot de vocabulaire : ronronner
3.8	Faire des rimes
4.10	Prononcer les mots correctement
4.11	Faire des rimes
6.4	Acquérir un mot de vocabulaire : comme, pareil
6.8	Éviter l'expression fautive « pareil comme »
6.9	Reconnaître le phonème « f »
7.1	Acquérir un mot de vocabulaire : spectacle, abracadabra
9.9	Comprendre une expression : « Avoir des fourmis dans les jambes »
11.11	Reconnaître un symbole d'interdiction
12.6	Appeler les choses par leur nom
13.1	Acquérir un mot de vocabulaire : hamster
13.8, 13.10	Faire des rimes
14.10	Distinguer « sur » de « sous »
15.5	Distinguer les phonèmes « j » et « ch »
16.3	Prononcer des mots difficiles (cerise, rouge à lèvres)
17.1	Acquérir un mot de vocabulaire : chiot
17.2	Reconnaître un symbole d'interdit (X)
18.7	Faire pousser un arbre avec des mots
21.1	Acquérir un mot de vocabulaire : poulailler
21.5	Trouver les « o » dans « œuf » et « coco »
23.10	Distinguer « haut » de « bas »
24.1, 24.11	Distinguer les phonèmes « s » et « ch »
24.7	Distinguer « écharpe » de « écharde »
25.12	Comprendre une expression : « être morte » (hors jeu)
25.9	Comprendre qu'une question commence toujours par « Est-ce que... »
26.4	Acquérir un mot de vocabulaire : papeterie
27.1, 27.11	Acquérir un mot de vocabulaire : panaris
27.7	Acquérir un mot de vocabulaire : presse-citron, presse-jus

# de segment	Description de l'apprentissage
28.2	Acquérir un mot de vocabulaire : ou
28.8	Distinguer « désert » de « dessert »
29.1, 29.11	Acquérir un mot de vocabulaire : escarpin
29.2	Acquérir un mot de vocabulaire : abracadabrante
29.10	Acquérir un mot de vocabulaire : diadème
30.1	Acquérir un mot de vocabulaire : stéthoscope
30.6	Lire de gauche à droite
31.1	Acquérir un mot de vocabulaire : soluté
31.2	Reconnaître les mots « Bonne Fête Tibor »
32.1, 32.13	Acquérir un mot de vocabulaire : contagieux, chenil
32.10	Reconnaître la lettre « i » dans un mot
33.1	Acquérir un mot de vocabulaire : magnétophone
35.10	Distinguer les phonèmes « s » et « ch »
35.6	Nommer les jours de la semaine
35.7	Nommer des familles d'animaux
36.2	Comprendre une expression : « être fermé comme une huître »
36.8	Acquérir un mot de vocabulaire : ma, nôtre
37.2	Compter les syllabes
39.2	Reconnaître l'intonation d'une question
39.6	Nommer des membres du corps et les objets qui y sont associés
40.5	Acquérir un mot de vocabulaire : girouette
42.1, 42.12	Acquérir un mot de vocabulaire : aérobique
42.3	Distinguer les phonèmes « p » et « b »
44.1	Acquérir un mot de vocabulaire : stérile
45.9	Acquérir un mot de vocabulaire : cornemuse
45.10	Distinguer les phonèmes « fr » et « ch »
46.2	Distinguer « près » de « loin »
48.1	Comprendre une expression : « donner sa langue au chat »
48.5	Reconnaître le phonème « r »
48.7	Comprendre l'étymologie du mot « parachute »
49.1	Comprendre une expression : « avoir la puce à l'oreille »
50.1	Acquérir un mot de vocabulaire : tarentule, examiner

# de segment	Description de l'apprentissage
52.7	Réciter l'alphabet
53.7	Nommer des fruits qui commencent par « p »
54.2	Acquérir un mot de vocabulaire : mon, ton
55.1	Acquérir un mot de vocabulaire : salamandre
55.5	Acquérir un mot de vocabulaire : robe, crinière, queue
56.1	Acquérir un mot de vocabulaire : iguane
56.7	Distinguer le langage de bébé des vrais mots
57.1, 57.11	Connaître les jours de la semaine
57.5	Acquérir un mot de vocabulaire : jours de la semaine, ni
57.8	Acquérir un mot de vocabulaire : si (condition)
57.9	Acquérir un mot de vocabulaire : pirate
58.2	Acquérir un mot de vocabulaire : récurer
59.8	Distinguer « perméable » de « imperméable »
60.1	Acquérir un mot de vocabulaire : limer, chinchilla
61.10	Acquérir un mot de vocabulaire : paires
63.1	Acquérir un mot de vocabulaire : cachemire et angora
63.5	Acquérir un mot de vocabulaire : fragile
64.2	Acquérir un mot de vocabulaire : dinosaure
64.3	Faire des rimes avec son nom
64.6	Chuchoter
66.1, 66.10	Acquérir un mot de vocabulaire : agneau, mouton, brebis, bergerie
66.5	Dire bonjour en plusieurs langues
66.7	Nommer des légumes
67.1	Acquérir un mot de vocabulaire : crête
67.10	Comprendre une expression : « Donner un coup de main »
68.1, 68.11	Acquérir un mot de vocabulaire : énergie
68.6	S'exprimer avec le langage non-verbal
70.2	Distinguer « léger » de « lourd »
71.1	Acquérir un mot de vocabulaire : siamois
72.3	Acquérir un mot de vocabulaire : outils
73.5	Nommer des objets appartenant à un équipement de hockey
74.2	Comprendre la signification de « roman d'épouvante »

# de segment	Description de l'apprentissage
74.6	Noms qui commencent par « ca » (canard, caneton, cane)
75.1	Acquérir un mot de vocabulaire : tentacule
75.8	Différencier certains types de sucre
76.1	Acquérir un mot de vocabulaire : autruche, autruchon
76.2	Découvrir qu'un même mot peut avoir deux sens : bibliothèque
77.7	Trouver des mots qui commencent par la même syllabe qu'un prénom
77.7	Trouver des mots qui commencent par « ba »
77.9	Interpréter le langage non-verbal
78.1	Acquérir un mot de vocabulaire : allégorique
78.7	Acquérir un mot de vocabulaire : adieu
80.1	Acquérir un mot de vocabulaire : hippocampe
80.2	Acquérir un mot de vocabulaire : périscope
81.7	Nommer des bijoux
83.1	Comprendre une expression : « rats de l'opéra »
83.4	Interpréter le message d'un écriteau
84.8	Nommer des adjectifs de lieux
84.10	Imiter de petites et de grosses voix
85.1	Acquérir un mot de vocabulaire : monarque, nectar, butiner
85.11	Distinguer les phonèmes « s » et « ch »
85.2	Nommer des types de camions et leur utilité
85.8	Imiter des voix
86.7	Acquérir un mot de vocabulaire : bateaux
86.11	Écrire le mot « bec »
87.1	Acquérir un mot de vocabulaire : odorat
88.1	Acquérir un mot de vocabulaire : vanille, cacatoès
89.7	Distinguer le langage de bébé des vrais mots
91.6	Acquérir un mot de vocabulaire : sans
91.8	Acquérir un mot de vocabulaire : demain, après-demain
91.8	Acquérir un mot de vocabulaire : demain, après-demain
92.4	Acquérir un mot de vocabulaire : cacophonie
92.7	Reconnaître le phonème « z »
93.1	Acquérir un mot de vocabulaire : angora

# de segment	Description de l'apprentissage
93.2	Distinguer « devant » de « derrière »
96.7	Nommer différentes sortes de papier
96.8	Résoudre une devinette
97.3	Acquérir un mot de vocabulaire : emporte-pièce
99.2	Reconnaître des homophones
100.11	Comprendre une expression : « être voleuse comme une pie »
100.12	Comprendre une expression : « être bavard comme une pie »
102.5	Comprendre une expression : « les murs ont des oreilles »
103.1	Acquérir un mot de vocabulaire : bouvier bernois, aveugle
104.1, 104.10	Acquérir un mot de vocabulaire : journée porte ouverte, vétérinaire, stéthoscope
104.2	Acquérir un mot de vocabulaire : friandise
105.1	Acquérir un mot de vocabulaire : point de suture
105.2	Trouver des antonymes
105.7	Acquérir un mot de vocabulaire : calendrier
105.9	Réciter l'alphabet
106.11	Acquérir un mot de vocabulaire : récupéré
107.1	Acquérir un mot de vocabulaire : tétard
107.8	Acquérir un mot de vocabulaire : entonnoir
108.9	Reconnaître des rimes et des terminaisons de mots
109.1	Reconnaître des expressions non-verbales de bonne humeur (siffler, sourire)
109.10	Trouver des synonymes du mot « succulent »
109.9	Acquérir un mot de vocabulaire : signet
110.2	Comprendre une expression : « Avoir des papillons dans l'estomac »
111.7	Nommer différents types de thermomètres
112.1	Acquérir un mot de vocabulaire : échassier
112.2	Deviner ce que représente un dessin météorologique
114.7	Lire des mots courts
115.5, 115.10	Acquérir un mot de vocabulaire : pipistrelle
116.1	Acquérir un mot de vocabulaire : poney
116.2	Acquérir un mot de vocabulaire : carrousel
117.1	Acquérir un mot de vocabulaire : mousquetaires

# de segment	Description de l'apprentissage
118.9	Nommer des contenants en cuisine
119.2	Distinguer « dans » de « dehors »
119.8	Acquérir un mot de vocabulaire : agrumes
120.3	Nommer différents moyens de transport
120.8	Acquérir un mot de vocabulaire : ingénieux
122.8	Acquérir un mot de vocabulaire : oiseaux de proie
124.5	Acquérir un mot de vocabulaire : pyramide
124.7	Acquérir un mot de vocabulaire : teindre
125.6	Comprendre une expression : « langue maternelle »
126.1, 126.10	Acquérir un mot de vocabulaire : cacarder
126.4	Acquérir un mot de vocabulaire : duvet
127.1	Acquérir un mot de vocabulaire : marché aux puces
127.4	Comprendre une expression : « En avoir ras-le-bol »
128.1	Acquérir un mot de vocabulaire : farniente
129.3	Faire deviner en mimant
129.7	Nommer différents types de patins
130.2	Comprendre une expression : « Donner un coup de pouce »
130.3	Distinguer « moelleux » de « croquant »

Tableau XIII : Apprentissages de motricité dans *Passe-Partout*

# de segments	Description de l'apprentissage
2.3	Toucher les parties du corps qui sont en paires
3.6	Faire un clin d'œil
4.3	S'étirer
6.4	Se tenir en équilibre sur un pied
6.7	Pousser, tirer, tourner
7.12	Tirer sur une corde
9.10	Inspirer par le nez, expirer par la bouche
10.1	Effectuer un mouvement en suivant une consigne
14.11	Imiter un éléphant qui lève les pattes
15.3	Coller les mains, puis les séparer en écartant les bras
16.8	Imiter la graine de maïs qui devient un épi
19.6	Toucher les parties du corps qui sont en paires
23.7	Marcher en petit bonhomme
25.4 , 25.6	Imiter les grenouilles
26.10	Piaffer, hennir
27.7	Faire des cercles avec les bras
28.9	Faire des exercices
29.3	Faire de la bicyclette sur le dos
31.12	Courir sur place
32.15	Lancer un tissu et s'asseoir au moment où il touche le sol
32.18	Inspirer et expirer avec la bouche de différentes façons
35.8	Faire semblant de patiner
43.6	Effectuer différents gestes rapidement, puis doucement
48.3	Faire semblant de tordre et d'étendre des vêtements
48.6	Imiter un moulin à vent
50.5	Tourner sur la pointe des pieds
51.5	Tourner une crécelle, taper du pied
54.2 , 54.12	Coordonner un mot avec un signal visuel
57.8	Essayer de voir et de toucher son dos
58.5	Coordonner un mot avec un mouvement
63.1	Faire des grands ou des petits pas selon la musique

# de segments	Description de l'apprentissage
69.8	Sauter comme une grenouille
70.10	Jumeler une voix à une action
72.7	Imiter le poussin qui sort de l'œuf
75.10	Faire bouger les articulations du corps
91.9	Synchroniser un geste à un son
96.4	Chanter en frappant des mains, des pieds, des coudes
98.6	Siffler en expirant et en inspirant
99.5	Faire des boucles, des nœuds
112.10	Imiter un pantin
120.6	Prendre des poses pour faire la statue
122.6	Sauter comme un lapin
122.10	Faire des mouvements sur une comptine

Tableau XIV : Apprentissages de motricité dans *Cornemuse*

# de segments	Description de l'apprentissage
1.2	Faire de la bicyclette sur le dos
3.3	Marcher avec un livre sur la tête
7.2	Faire des exercices avec les bras et les mains
9.9	Sauter pour se dégourdir les jambes
13.4	Se tenir droit, rentrer les fesses et le ventre
17.10	Courir, sauter, danser
21.8	Inspirer à fond et souffler
25.12	Jouer à la chaise musicale
30.3	Plier les articulations pour imiter les peintures égyptiennes
38.6	Faire semblant de monter à cheval
40.9	Battre des ailes
41.2	Sauter et danser pour se dégourdir
41.8	Trouver les parties du corps qui sont en paires
44.2	Imiter les mouvements d'une fanfare
47.3	Marcher en équilibre
48.2	Faire la statue lorsque la musique arrête
49.8	Faire les mouvements du « Bonjour les amis »
50.8	Faire semblant de tisser une toile
52.2	Faire des mouvements en suivant des instructions
68.2	Se flatter le ventre et se tapoter la tête en même temps
71.2	Se tenir sur une jambe
83.3	Danser le ballet
87.6	Se placer dans différentes positions pour bien se cacher
91.3	Faire des exercices pour se réveiller et se calmer
91.9	Marcher sur la pointe des pieds et sur les talons
102.7	Imiter le sifflement du vent
103.3	Faire de la gymnastique rythmique
123.9	Danser le chacha
125.10	Danser la tarentelle
127.2	Faire des mouvements avec les bras en imitant les clowns
128.7	Faire des tractions

Tableau XV : Apprentissages de construction artistique dans *Passe-Partout*

# de segment	Description de l'apprentissage
2.9	Fabriquer des marionnettes à main
4.12	Fabriquer un « coin-coin » en papier
8.2	Admirer la sculpture de Jean-Olivier Chénier
24.4	Fabriquer un timbre
25.11	Découvrir l'origami
35.1, 35.6	Jouer une histoire (<i>Le petit chaperon rouge</i>)
37.7	Fabriquer un cerf-volant
38.3	Fabriquer des guirlandes
43.8	Fabriquer un téléphone avec des boites de conserve et une corde
52.3	Faire des tapisseries en laine
53.1, 53.5	Faire de la gravure
61.8	Fabriquer un masque en papier mâché
62.7	Dessiner un modèle
71.5	Fabriquer une fusée
73.1, 73.5, 73.7	Monter une pièce de théâtre
100.9	Monter un spectacle
120.3	Découvrir le métier de sculpteur

Tableau XVI : Apprentissages de construction artistique dans *Cornemuse*

# de segment	Description de l'apprentissage
1.5	Faire du vert avec du jaune et du bleu
11.1, 11.12	Dessiner un modèle
11.7	Dessiner avec ou sans modèle
17.8	Fabriquer un bricolage avec une coquille de noix
19.7	Fabriquer un loup
31.2	Fabriquer un napperon de fête
35.9	Faire du orange avec du jaune et du rouge
37.7	Fabriquer des échasses avec des boites de conserve
51.1, 51.10	Décorer des coquilles d'œuf
54.8	Fabriquer des bricolages avec des coquillages
56.2	Fabriquer des étampes avec des patates
61.5	Faire du rose avec du blanc et du rouge
63.2	Exprimer un sentiment par une couleur
63.9	Monter un spectacle de marionnettes
68.9	Suivre le mouvement de ce qu'on dessine avec le pinceau
72.7	Fabriquer un serpent avec un bas
80.10	Reconnaître les couleurs chaudes
82.5	Faire de la peinture soufflée
92.3	Fabriquer des colliers avec des boutons
98.2	Fabriquer un parachute miniature
111.10	Fabriquer un vitrail
115.3	Découvrir l'origami
124.7	Teindre des morceaux de tissu

Tableau XVII : Apprentissages de musique dans *Passe-Partout*

# de segments	Description de l'apprentissage
10.6	Jouer de la flûte à bec
26.4	Suivre un rythme
28.1	Fabriquer un gazou
28.1	Reconnaître certaines mélodies
40.10	Faire de la musique avec des cuillers
67.2	Distinguer des danses : musique rythmée, valse
70.6	Reconnaître une chanson par sa mélodie

Tableau XVIII: Apprentissages de musique dans *Cornemuse*

# de segments	Description de l'apprentissage
16.7	Comprendre le fonctionnement d'un orgue de barbarie
25.10	Comprendre ce qu'est la gamme
26.7	Souffler dans un coquillage
31.9	Reconnaître certaines mélodies
41.9	Fabriquer des maraccas
42.8	Choisir une musique à écouter pour s'endormir
44.2	Comprendre ce qu'est une fanfare
49.2	Découvrir les percussions
52.10	Comprendre ce qu'est le tempo
55.7	Reconnaître différents types de musique (grecque, argentine, japonaise)
57.2	Distinguer grave et aigu
59.5	Distinguer chanter de chantonner et de fredonner
60.6	Découvrir la musique russe, le balalaïka
78.5	Différencier certains genres de musique
79.8	Chanter en canon
81.2	Nommer des musiciens selon leur instrument
86.2	Comprendre ce qu'est une partition
90.9	Distinguer grave et aigu
96.9	Comprendre ce qu'est le rythme
112.8	Nommer différents appareils pour écouter de la musique
116.9	Découvrir le violon et l'archet
128.10	Choisir une musique d'atmosphère selon la situation

Tableau XIX : Apprentissages d'art culinaire dans *Passe-Partout*

# de segments	Description de l'apprentissage
38.1	Faire des beignes
59.1	Faire des mets chinois
67.7	Transformer la crème en beurre
97.5	Fabriquer du fromage
101.7	Assister à un repas de cabane à sucre

Tableau XX : Apprentissages d'art culinaire dans *Cornemuse*

# de segments	Description de l'apprentissage
8.10	Faire des pizzas aux légumes
65.6	Suivre une recette
67.2	Faire un sandwich original
79.9	Découvrir que certaines plantes se mangent
83.9	Découvrir des recettes à base de lait
88.1	Faire un lait à la vanille
88.9	Découvrir des recettes à base de riz
98.9	Faire des confitures

Tableau XXI : Apprentissages d'imaginaire dans *Passe-Partout*

# de segments	Description de l'apprentissage
5.4, 5.8	Faire des dessins farfelus
21.1	Jouer à « faire semblant »
29.8	Inventer une histoire
42.12	Inventer une histoire
44.11	Imaginer qu'on est un géant
83.8	Changer la fin d'une histoire connue
84.1	Inventer des histoires remplies de choses possibles et impossibles
84.4	Imaginer une maison farfelue
98.3	Imaginer une « caramelleuse »
109.6	Reconnaître un cowboy, une fée, un robot

Tableau XXII : Apprentissages d'imaginaire dans *Cornemuse*

# de segments	Description de l'apprentissage
3.11	Inventer un monstre pour faire peur
12.7	Vivre une aventure à travers un livre
15.10	Trouver des fonctions farfelues à des roches
27.8	Apprendre que les fantômes ne se reflètent pas dans les miroirs
30.10	Peindre de façon fantaisiste, en changeant les couleurs
57.9	Identifier un personnage imaginaire : pirate
61.1, 61.10	Faire un vœu en voyant une coccinelle
62.8	Distinguer une sorcière, une princesse et une fée
64.5	Faire semblant qu'un caméléon est un dinosaure
65.2	Faire semblant
82.8	Inventer une histoire
107.6	Identifier un personnage imaginaire : géants
108.1, 108.2	Identifier un personnage imaginaire : nains, lutins
120.8	Inventer des animaux hybrides
124.3	Faire semblant d'être un médecin, un ambulancier, une momie
128.7	Découvrir un personnage mythique : Hercules

Tableau XXIII : Apprentissages de sécurité dans *Passe-Partout*

# de segments	Description de l'apprentissage
7.3	Reconnaître qu'un chien qui grogne est méchant
14.1	Ne pas manger un fruit qu'on ne connaît pas
20.3, 20.8	Faire un feu dans un endroit approprié
29.7	Reconnaître des panneaux de signalisation
36.3	Suivre les indications des panneaux de signalisation
45.1	Porter attention à ce qu'on fait pour ne pas faire de gaffes
49.3	Mettre un équipement protecteur pour jouer au hockey
56.6	Faire attention de ne pas glisser sur les trottoirs glacés
61.2, 61.6	Mettre des gants pour changer une vitre
66.1	Tenir une hache convenablement
67.2	Faire des provisions au cas où la tempête durerait
72.6	Connaître les consignes de sécurité en cas d'incendie
101.1	Ne pas surestimer ses forces en soulevant un objet
101.1	Faire le tour de la maison avant de quitter, confier la maison à un voisin

Tableau XXIV : Apprentissages de sécurité dans *Cornemuse*

# de segments	Description de l'apprentissage
9.4	Verser du jus avec les deux mains pour éviter d'en renverser
10.1, 10.12	Se méfier des chats, même s'ils sont gentils
19.1, 19.11	Ne jamais donner d'os aux petits chiens
20.1, 20.10	Faire attention aux voitures avant de traverser
20.1, 20.10	Faire attention de ne pas marcher sur des bouteilles cassées
22.2	Ne pas secourir un chat qui semble pris dans un arbre
36.2	Faire attention avec un couteau à huîtres
37.7	S'assurer que les boîtes de conserve pour les bricolages ne sont pas rouillées
40.1, 40.11	Ne pas approcher les mouffettes
43.2	Connaître les règles de sécurité à bicyclette
45.7	Regarder des deux côtés avant de traverser la rue et ne pas courir
49.1	Ne pas prendre un chat nerveux
51.2	Demander à un adulte d'utiliser le mélangeur
52.1	Donner la main à un adulte au centre commercial
53.1, 53.10	Ne pas flatter un chien malade
55.5	Ne jamais passer derrière un cheval
56.2	Demander à un adulte d'utiliser un couteau
71.4	Demander à un adulte d'utiliser la cuisinière
77.1, 77.11	Ne pas laisser traîner de médicaments
83.4	Ne pas sauter sur un muret pour ne pas risquer de tomber
89.3	Être prudent avec les appareils électriques
91.11	Traverser la rue quand le signal l'indique
97.1	Ne jamais toucher un animal sauvage
98.1	Ne jamais toucher un écureuil
99.1, 99.12	Ne jamais donner d'os de poulet à un chien
102.1, 102.10	Prévenir ses parents avant de sortir
106.6	Se méfier d'un chien inconnu
113.4	Se concentrer sur ce qu'on fait pour ne pas se blesser
116.1	Présenter ses doigts à un animal pour qu'il les renifle
121.6	Utiliser une lampe de poche dans le noir
123.1, 123.11	Prévenir sa mère avant d'aller quelque part

Tableau XXV : Apprentissages de santé dans *Passe-Partout*

# de segments	Description de l'apprentissage
1.14	Se laver tous les jours
22.2	Se laver les mains, les dents, la figure
34.1	Prendre conscience que la fumée est mauvaise pour la santé
43.10	Manger de bons aliments pour grandir et être en santé
46.1, 46.3, 46.6	Prendre soin de ses dents
46.10	Brosser ses dents souvent et adéquatement
51.4	Mettre un foulard quand il fait froid
54.10, 54.13, 54.14	Bien manger et faire travailler ses muscles pour être en santé
56.1	Consulter un pharmacien pour avoir un remède
90.5	Prendre conscience de l'importance de déjeuner
99.1	Manger des légumes pour être en santé
99.8	Manger de la viande et des légumes
104.3, 104.13	Avoir la varicelle

Tableau XXVI : Apprentissages de santé dans *Cornemuse*

# de segments	Description de l'apprentissage
8.1	Ne jamais toucher une tortue, elle transporte des maladies
20.3	Faire une détente quand on est stressé
32.6	Boire du bouillon de poulet quand on est malade
32.12	Choisir des aliments bons pour la santé
34.10	Se brosser les dents matin et soir, et le jour de temps en temps
34.1, 34.11	Se brosser les dents matin et soir pour ne pas avoir de caries
38.10	Manger des légumes verts pour être fort et avoir de l'énergie
44.1	Se laver
45.1, 45.11	Faire de la fièvre, c'est dangereux
45.1, 45.11	Ne jamais laisser un animal dans un véhicule
54.9	Ne pas jouer dehors quand il pleut
59.1, 59.12	Avoir la grippe
73.3	Faire de l'exercice pour garder les muscles en santé
77.3	Comprendre les symptômes et les traitements de l'asthme
77.8	Prendre ses médicaments même si on se sent mieux
79.9	Laver les feuilles des plantes avant de les manger pour enlever les pesticides
81.1	S'habiller adéquatement quand il pleut
88.7	Faire du taï chi pour relaxer
105.6	Ne pas gratter les boutons de varicelle pour ne pas avoir de cicatrices
105.9	Prendre conscience que la varicelle, plus on est vieux et plus c'est grave
109.5	Se laver le visage et les dents avant de dormir
119.3	Manger avant de faire un effort physique
122.11	Se faire vacciner

Tableau XXVII : Apprentissages de mémoire dans *Passe-Partout*

# de segments	Description de l'apprentissage
1.9	« Histoire en 3 images » : mémoriser les détails d'une histoire
4.2	« Histoire en 3 images » : mémoriser les détails d'une histoire
8.11	« Histoire en 3 images » : mémoriser les détails d'une histoire
10.3	« Histoire en 3 images » : mémoriser les détails d'une histoire
11.8	« Histoire en 3 images » : mémoriser les détails d'une histoire
14.7	« Histoire en 3 images » : mémoriser les détails d'une histoire
15.5	Trouver l'objet qui manque
20.5	« Histoire en 3 images » : mémoriser les détails d'une histoire
21.8	« Histoire en 3 images » : mémoriser les détails d'une histoire
23.5	Répéter une séquence de noms de légumes en ordre
26.11	« Histoire en 3 images » : mémoriser les détails d'une histoire
32.11	« Histoire en 3 images » : mémoriser les détails d'une histoire
34.10	Trouver le vêtement qui manque
35.9	« Histoire en 3 images » : mémoriser les détails d'une histoire
38.9	« Histoire en 3 images » : mémoriser les détails d'une histoire
40.1	Trouver l'objet qui manque
41.10	« Histoire en 3 images » : mémoriser les détails d'une histoire
42.11	Mémoriser quel fruit est où
46.9	« Histoire en 3 images » : mémoriser les détails d'une histoire
51.9	« Histoire en 3 images » : mémoriser les détails d'une histoire
53.3	« Histoire en 3 images » : mémoriser les détails d'une histoire
60.9	« Histoire en 3 images » : mémoriser les détails d'une histoire
67.11	« Histoire en 3 images » : mémoriser les détails d'une histoire
72.11	« Histoire en 3 images » : mémoriser les détails d'une histoire
75.13	« Histoire en 3 images » : mémoriser les détails d'une histoire
84.5	« Histoire en 3 images » : mémoriser les détails d'une histoire
90.6	« Histoire en 3 images » : mémoriser les détails d'une histoire
97.4	« Histoire en 3 images » : mémoriser les détails d'une histoire
99.6	Répéter une séquence de cris d'animaux dans l'ordre
112.3, 112.9	Mémoriser où les moustaches ont été cachées
113.5	« Histoire en 3 images » : mémoriser les détails d'une histoire
117.4	« Histoire en 3 images » : mémoriser les détails d'une histoire

Tableau XXVIII : Apprentissages de mémoire dans *Cornemuse*

# de segments	Description de l'apprentissage
24.5	Faire des papiers pour se remémorer ce qu'on doit faire
44.3	Mémoriser les objets qui sont dans une valise
84.2	Mémoriser une séquence de couleurs en ordre
100.11	Mémoriser l'association d'un mot avec un son
127.9	Trouver l'objet qui manque

Tableau XIX : Apprentissages d'observation dans *Passe-Partout*

# de segments	Description de l'apprentissage
18.4	Trouver des différences entre deux images
27.7	Reconnaître un cercle
40.9	Trouver de quel objet provient un fragment
43.1	Observer des différences et des ressemblances entre deux personnes
45.4	Observer des spirales
48.8	Suivre des yeux la niche où le chien est caché
60.11	Reconnaître des traces dans la neige
62.8	Trouver des objets ronds, carrés, triangles
74.9	Trouver des triangles dans un dessin
100.7	Observer qui est où

Tableau XXX : Apprentissages d'observation dans *Cornemuse*

# de segments	Description de l'apprentissage
11.2	Trouver des objets en forme de beigne
39.10	Reconnaître des objets carrés
46.9	Trouver des objets ronds
62.2	Trouver des différences entre deux dessins
87.2	Chercher un objet avec d'après sa description
97.3	Trouver un emporte-pièce dans le décor
100.8	Reconnaître un cône
111.9	Trouver des cocos
125.9	Reconnaître qu'un vêtement est à l'envers

Tableau XXXI : Apprentissages d'exploration des sens dans *Passe-Partout*

# de segments	Description de l'apprentissage
4.1	Deviner à qui appartient une voix
12.13	Apprécier les fruits (goûter, toucher, sentir)
18.1	Identifier des sons
18.11	Deviner des odeurs
27.10	Identifier si un son est près ou loin
29.11	Se servir de ses sens pour découvrir un objet
35.14	Identifier des sons doux et forts
45.7	Deviner un objet par le son
48.1	Reconnaître des tissus
58.3	Reconnaître des sons
63.4, 63.8	Reconnaître des sons de cloche aigus et graves
65.4	Reconnaître un objet en y touchant
66.8	Reconnaître les bruits de la forêt
70.5	Deviner à qui appartient une voix
90.14	Faire de la musique avec un verre à vin, deviner des sons
97.1	Deviner des objets au toucher
112.1	Reconnaître des fleurs à leur parfum

Tableau XXXII : Apprentissages d'exploration des sens dans Cornemuse

# de segments	Description de l'apprentissage
6.2	Distinguer le sucré et le salé
10.9	Reconnaître des sons
14.1, 14.11	Reconnaître quelque chose à l'odeur
14.6	Découvrir divers usages de la langue
19.2	Découvrir les papilles
23.4	Reconnaître des bruits d'animaux
87.1	Découvrir un sens : l'odorat
90.7	Distinguer le doux et rude
98.8	Apprendre à écouter le silence
103.8	Décrire quelque chose au toucher
105.10	Distinguer le doux et le rude
120.9	Reconnaître les bruits

ANNEXE V
FABLE DES MISES EN SITUATION

Tableau XXXIII : Fable des mises en situation dans *Passe-Partout*¹

Épisode	Fable
3	Pruneau et Cannelle veulent parler en même temps
5	Cannelle retarde l'heure du coucher par de multiples demandes
5	Au lieu d'exprimer son mécontentement à Cannelle, Pruneau brise son jouet
6	Pruneau et Cannelle ne sont pas assez forts individuellement pour pousser le fauteuil
8	Pruneau et Cannelle dérangent Perline en jouant
9	Cannelle veut attendre que la nuit soit arrivée pour se coucher
12	Perline sort, Pruneau et Cannelle doivent se faire garder
13	Perline change de coiffure
15	Pruneau essaie sans succès de fabriquer une étagère en carton
16	Cannelle se perd en voulant aller au parc
17	En route pour le camping, Pruneau et Cannelle oublient leur boîte de jouets à la maison
17	Passe-Partout croit que tout le monde a oublié son anniversaire
19	Passe-Carreau endommage le coffre à outils de Fardoche en y fouillant malgré son interdiction
19	Perlin devait louer une barque pour aller pêcher avec les enfants, mais c'est trop coûteux
20	Un orage éclate alors que Perlin et les enfants sont en camping
22	Cannelle joue avec des allumettes
22	Pruneau ne veut pas aller chez le dentiste
23	Rigodon, en visite chez ses cousins, s'ennuie de ses parents
24	Pruneau et Cannelle sollicitent l'attention de Perline en même temps
25	Pruneau et Cannelle veulent tous les deux décider à quoi jouer
26	Pruneau pleure parce qu'il a brisé son camion
27	Perlin et Perline vont au cinéma sans les enfants
27	Pruneau refuse d'admettre qu'il a serré la souris de Grand-Papa Bi trop fort
28	Pruneau fait un cauchemar
29	La mère de Mélodie est en retard à la garderie
31	Cannelle veut faire une promenade toute seule avec son père
31	Pruneau est craintif à l'idée d'aller souper chez Doualée
32	Cannelle se fait mal en jouant
33	Pruneau et Cannelle veulent préparer le souper car Perline est fatiguée

¹ Il est à noter qu'il n'y a pas de mises en situation dans tous les épisodes.

Épisode	Fable
34	Cannelle veut ramener un jouet de la garderie à la maison
35	Il manque quelqu'un pour jouer au « Chaperon rouge » avec Pruneau, Cannelle et Rigodon
36	Croyant qu'elle veut les empêcher de jouer, Pruneau et Cannelle se cachent de Mme Coucou
38	Des amis des fantaisistes ne peuvent fêter Noël, faute d'argent
39	La veille de Noël, Pruneau, Cannelle et Rigodon ont trop hâte pour dormir
41	Les fantaisistes rejettent André, qui veut les aider à faire une murale
42	Pruneau est fâché parce qu'il n'est pas invité au ballet avec Cannelle
43	Passe-Montagne et Passe-Carreau sont réveillés par des bruits étranges
44	Pruneau, Cannelle et Mélodie s'inventent des histoires qui font peur
45	En traîne sauvage, Pruneau pousse Cannelle alors qu'elle n'est pas prête
45	Pruneau brise la plante de Perline en jouant au ballon dans la maison
47	Passe-Partout est victime d'une blague de Passe-Montagne
48	À la garderie, l'oiseau se sauve de sa cage
48	En visite chez Pruneau et Cannelle, Mélodie a peur de Grand-Papa Bi
49	Mélodie veut toujours faire la même activité que Cannelle
50	À la garderie, au « jeu du chat et de l'oiseau », tous les enfants veulent faire le chat
51	Chez Pruneau et Cannelle, plusieurs petits imprévus bousculent le quotidien
52	Cannelle vomit
52	Gardés par Virgule, Pruneau et Mélodie inventent des permissions
53	En apprenant que Perlin a eu un accident, Perline s'impatiente avec les enfants
54	Pruneau et Cannelle essaient de divertir Perlin qui s'ennuie à cause de son bras cassé
54	Passe-Carreau triche à un jeu
55	Pruneau et Cannelle veulent gagner de l'argent pour aller au zoo
55	Passe-Montagne veut faire un mobile pour impressionner Passe-Carreau
57	En se déguisant, Pruneau et Cannelle veulent le même accessoire
58	En raison du froid, Grand-Papa Bi amène un aquarium vide au lieu des poissons tant attendus
59	Fardoche veut repartir malgré la tempête
60	Cannelle ne sait plus si elle veut aller dormir chez Mélodie
60	Perlin et Perline ont une sortie entre adultes
61	Passe-Carreau se blesse en remplaçant une vitre cassée sans mettre de gants
62	Pruneau et Cannelle ne savent pas quoi bricoler pour Doualée qui est malade
63	Pruneau et Cannelle trouvent un poisson mort dans l'aquarium
64	Pruneau est jaloux parce que Cannelle a des souliers neufs
64	Pruneau veut se marier avec sa mère
65	Cannelle trouve le cadeau qu'elle a préparé pour Mélodie moins amusant que celui de Pruneau

Épisode	Fable
66	Pruneau s'invente un ami imaginaire
66	Pruneau et Cannelle mangent à outrance des biscuits « qui font grandir »
67	Malgré ses jérémiades, Perline exige que Pruneau s'habille seul
69	Pruneau traverse la rue sans regarder
69	Passe-Partout est contrariée que Passe-Carreau et Passe-Montagne se disent des secrets
70	Pruneau et Cannelle veulent un chien, mais le bail de leur parent ne le permet pas
72	Cannelle ne s'endort pas
73	Cannelle ne veut plus aller à la garderie parce que Carmine l'a disputée
73	Pruneau et Cannelle trouvent leur chambre trop petite pour jouer
74	Après avoir promis à Mme Coucou de l'aider à démêler sa laine, Cannelle laisse tomber
84	Pruneau et Cannelle sont fâchés parce que Ti-Brin leur crie des noms
90	Pruneau n'est pas satisfait de son arbre en pâte à modeler
93	Pruneau et Cannelle doivent aller en pique-nique, mais il pleut
95	Sosie, la petite sœur de Mélodie, perturbe les jeux des grands
96	Pruneau cache des trésors dans son lit pour ne pas que Perline les jette
96	Devant Cannelle, Ti-Brin qualifie la voiture de Perlin de « bazou »
97	Personne n'écoute ce que Mélodie a à dire
98	Passe-Partout achète des sandwiches alors que les autres désiraient manger une salade
98	Mélodie est moins bonne que les autres à la cachette
100	Cannelle ne veut pas rendre le costume de dompteur lorsque son tour est fini
101	Cannelle rencontre un chien qui jappe
104	Cannelle a la varicelle
109	En prenant la roue de secours, Passe-Montagne laisse le cochon s'échapper de la camionnette
109	Passe-Montagne veut ramener une chèvre à la maison
113	Pruneau et Cannelle sont jaloux de l'attention que Grand-Papa Bi porte à bébé Cachou
120	Mme Coucou est réticente à engager un gardien plutôt qu'une gardienne
122	Pruneau et Cannelle refusent de rendre à Doualé la clef qu'elle a perdu et qu'ils ont retrouvée
122	Ti-Brin décide pour tout le monde du jeu auquel jouer

Tableau XXXIV : Fable des mises en situation dans *Cornemuse*

Épisode	Fable
1	Lorsque Kounga demande pourquoi on lui dit non, sa mère répond « parce que »
2	Tibor doit ramasser des vers pour aller à la pêche, mais il en a peur
3	Rafi se fait garder et Rubis est en retard pour venir la chercher
4	Tibor a peur de dormir sans veilleuse
5	Bagou est jaloux parce que Liane ne s'occupe que de Noisette
5	Kounga et Rafi veulent le même déguisement
6	Rafi fait un dégât chez Kounga et s'en va sans ramasser
7	Kounga manque de délicatesse pour demander de l'aide
8	Grand-Papou découvre par erreur la cachette secrète de Bagou
9	Zac rit parce que Rafi dit « gourne » au lieu de « gourde »
10	Tibor perd la branche que sa grand-mère lui a donné
11	Rafi veut faire des fleurs pour Cornemuse, mais elle ne se trouve pas assez bonne
12	En voulant taquiner Kounga, Rafi brise son chapeau
12	Kounga découpe une photo dans la revue préférée de Ouala
13	Noisette empêche Bagou de jouer tranquille
13	Kounga et Rafi veulent toutes les deux jouer le rôle de la princesse
14	Tibor et Bagou se moquent de Rafi parce qu'elle met ses bottes quand il ne pleut pas
15	Tibor refuse de jouer à un jeu auquel il est moins bon que les autres
16	Tibor ne veut pas prêter son gazou
17	Bagou ne veut pas faire recoudre sa poupée Noyau, de peur de lui faire mal
18	Rafi s'invente un ami imaginaire
19	Kounga n'est pas invitée au pique-nique de Bagou
20	Les enfants trouvent un chat mort dans la cour
21	Kounga veut marier son père
22	Rafi casse le service à thé en voulant le prendre toute seule sur la tablette
23	Bagou veut garder une grenouille dans la maison
24	Bagou se blesse en jouant
24	Tous les enfants veulent lancer au jeu de « Marie Stella »
25	Alors qu'il se fait garder par les sœurs Perroquette, Tibor s'invente des permissions
26	Tibor s'ennuie de sa mère, qui est en voyage d'affaires
27	Kounga a peur de Sapristi la souris, qui s'est échappée de sa cage
28	Bagou veut jouer avec ses parents, mais ils sont occupés
29	Rafi déchire la belle robe de Rubis et lui ment pour couvrir son méfait
30	Bagou se gave de lait pour avoir un ventre de fille qui s'étire pour mettre un bébé, et Kounga de bananes pour avoir des muscles de gars

Épisode	Fable
31	Tibor est déçu car le jour de sa fête de 4 ans, il ne sait toujours pas lire et il n'a pas grandi
32	Kounga vomit
33	Bagou est trop énervé pour raconter à Bambou comment il a brisé le fil du micro
34	Rafi a peur de perdre ses dents, car elle ne les brosse pas souvent
35	Kounga ne croit pas que Bagou a deux mamans
36	Tibor se referme sur lui-même parce que Lazuli part pour un mois en voyage d'affaires
37	Bagou fait pipi dans sa culotte
38	Kounga est contrariée parce qu'elle ne sait pas faire du « ouptidou »
39	Pour impressionner ses amis, Rafi s'invente un papa
40	Un orage éclate et les enfants ont peur
41	Kounga croit que ses parents se disputent par sa faute
42	Bagou ne veut pas aller se coucher
43	Rafi triche pour gagner à un jeu
44	Tibor a des appréhensions à dormir chez Bagou
45	Rafi et Bagou jouent avec des allumettes
46	Rafi veut un jouet qui coûte trop cher
47	Grand-Papou est trop fatigué pour jouer avec Bagou
48	Dundee refuse que Kounga organise un dîner de fraises
49	Tibor fait les mêmes choix que Bagou même s'il n'aime pas ça
50	Kounga saute dans la « tour des monstres » sans participer à sa construction
51	Bagou casse l'œuf qu'il décore parce qu'il est trop énervé
52	Tibor panique en se retrouvant seul à la maison
52	Bagou est jaloux parce que les sœurs Perroquettes ne s'occupent que de Noisette
53	Kounga veut avoir les mêmes permissions que Ouala
54	Rafi veut reprendre la poupée qu'elle avait donnée à Kounga
55	Tibor est incapable d'imposer ses idées pour un jeu
56	Bagou fouille dans la chambre de Zac malgré son interdiction
57	Bagou exige que Tibor lui donne son dinosaure s'il veut venir dîner chez lui
58	Kounga se fâche et insulte Rafi
59	Rafi s'impatiente parce que Noisette ne sait jouer à rien
60	Tibor n'a jamais son tour en jouant au « roi-tigre » avec les autres
61	Rubis ne tient jamais les promesses qu'elle fait à Rafi
62	Kounga vole la boîte à musique de Bagou
63	Bagou a envie de jouer seul
64	Tibor et Bagou fabriquent un volcan sans l'aide des grands

Épisode	Fable
65	La soirée des contes, qui a lieu dans la cour, est annulée à cause de déchets qui traînent
66	Rubis sort entre adultes
67	Kounga fige devant la caméra vidéo lorsque vient son tour de parler
68	Bagou dérange les jeux des autres par sa turbulence
69	Vindaloo demande à Tibor de faire des choses dont Tibor est incapable
70	Rubis transmet sa mauvaise humeur à Rafi, qui la transmet à tout le monde
71	Rafi et Kounga n'ont pas ce qu'il faut pour faire un pique-nique pour Cornemuse
72	Liane doit travailler et n'a pas de temps à consacrer à Bagou
73	Tibor veut faire de la danse, mais les garçons doivent jouer au hockey
74	Rubis refuse d'amener Rafi à la bibliothèque
75	Ouala défait le jeu de magasin de Kounga pour faire de la place sur la table
76	Bagou se sent responsable lorsque Noisette se blesse alors qu'il la surveille
77	Tibor ne veut pas que ses amis sachent qu'il fait de l'asthme
78	Rafi trouve que le temps passe trop lentement avant le défilé
79	Ouala vole les gaufrettes de Kounga
80	Zac refuse d'emmener Bagou à une sortie avec son père Solo
81	Lazuli est impatiente avec Tibor parce qu'elle attend un appel téléphonique
82	Zac ramène un livre de bébé pour Bagou de la bibliothèque
83	Kounga ouvre la porte de la cour et veut sortir malgré l'interdiction
84	Rafi a peur d'aller chez l'oncle de Tibor, Bombaloo
85	Zac fait promettre à Bagou de ne pas raconter un méfait
86	Tibor n'est pas capable de construire le château de ses rêves
87	Rafi a peur de Bambou qui joue au gorille avec Bagou
88	Kounga veut préparer un goûter, mais Ouala est trop occupée pour l'aider
89	Tibor veut réparer le train électrique de Vindaloo
90	Bagou ne peut pas jouer parce qu'il a une entorse
91	Kounga est contrariée d'avoir à se presser le matin
92	Kounga, Rafi et Bagou ont des idées de jeux différentes
93	Tibor a de la difficulté à s'adapter à la vie chez les Dégas, où il habite quelques jours
94	Rafi sent mauvais et refuse de se laver
95	Kounga insiste auprès de ses parents pour retourner aux manèges, malgré leur refus
96	Tibor se fâche lorsque Lazuli lui demande de rentrer parce qu'il pleut
97	Rafi laisse tomber Kounga lorsqu'elle en a assez de faire des pains d'épices
98	Grand-Papou pense que Bagou est incapable d'utiliser l'ordinateur
99	Kounga pousse Rafi parce qu'elle est contrariée

Épisode	Fable
100	Tibor brise par mégarde un souvenir de Lazuli
101	Rubis ne respecte pas l'espace de Rafi dans la maison
102	Rafi et Tibor partent sans prévenir
103	Ouala révèle un secret de Kounga à ses amis
104	Bagou insiste pour participer à une discussion personnelle entre ses parents
105	Rafi a la varicelle
106	Bambou gâche son affiche et se fâche sans raison contre Bagou
107	Kounga a peur de dormir toute seule dans sa chambre
108	Tibor perd son toutou Badaboum
109	Rafi ne veut pas arrêter de jouer quand Rubis dit que c'est assez
110	Bagou regarde un film d'horreur en cachette
111	Kounga est inquiète parce qu'Adélaïde est malade
112	Tibor prend une échasse de Kounga pour y mettre sa collection de roches
113	Rafi arrive en retard à la piscine parce qu'elle a trop lambiné et se voit refuser l'entrée
114	Bagou est mélangé parce que Bambou dit oui et que Liane dit non
115	Kounga veut manger dans la vaisselle des grands
116	Tibor est jaloux de l'attention que Lazuli porte à ses amis
117	Rafi a peur de dormir sous la tente
118	Bagou continue de faire des chatouilles à Kounga et à Rafi malgré leur mécontentement
119	Kounga n'a personne pour jouer
120	Bagou et Tibor veulent fabriquer une fusée
121	Rafi fait des cauchemars
122	Bagou a peur de recevoir un vaccin
123	Tibor refuse de prêter une cassette vidéo à Rafi
124	Tibor fait semblant d'être malade pour ne pas aller chez le photographe
125	Kounga se sert du micro-ondes sans permission et se blesse
126	Bagou s'ennuie de Grand-Papou
127	Kounga ne veut pas qu'Adélaïde garde Noisette
128	Tibor veut faire trop de choses en une seule journée
129	Rubis n'est pas conséquente avec Rafi qui patine dans la maison
130	Les enfants abîment la banderole de fête qu'ils ont fait pour Cornemuse