

Table des matières

A. Introduction	1
1 Thématique	1
2 Problématique	2
3 Question de recherche	3
B. Développement.....	3
4 Définition du film d'animation.....	3
5 A l'origine était le conte.....	4
6 Évolution de l'animation.....	4
7 Similitudes et différences entre contes et films d'animation	7
8 Stades de développement de l'enfant de 5-6 ans	8
8.1 Développement cognitif	8
8.2 Développement socio-affectif selon Freud.....	8
8.3 Développement socio-affectif selon Erikson	9
8.4 Développement du concept de soi.....	10
8.5 Développement du tempérament et de la personnalité.....	11
9 Identification	11
10 Apprentissage social	12
10.1 Apprentissage par les conséquences des réponses.....	12
10.2 Apprentissage par modelage	13
11 Petite analyse des films d'animation.....	15
12 Récolte des données.....	16
13 Analyse : Entretiens et liens avec le terrain	17
13.1 Définition de l'identification chez l'enfant	17
13.2 Hypothèses sur le héros d'enfance.....	17
13.3 Exemples d'identification et encadrement.....	18
13.4 Identification préoccupante	19
13.5 Combiner identification et pédagogie.....	20
14 Réflexions suite aux résultats de la recherche.....	21
14.1 Identification de genre à travers l'écran	21

14.2 Appel à la violence.....	23
14.3 Positivité de l'identification à un personnage de film d'animation...	25
C. Conclusion.....	26
15 Retour sur la question de recherche.....	26
16 Limites de la recherche	27
17 Réflexions personnelles et professionnelles	28
18 Perspectives.....	29
D. Lexique des personnages cités.....	30
E. Bibliographie.....	37

A. Introduction

1 Thématique

Les contes de fées existent depuis le 17^e siècle. Apprenant certaines leçons de morale, ils étaient racontés principalement aux enfants. Avec l'arrivée du cinéma à la fin des années 1880, Georges Méliès réalise *Cendrillon* en 1899. Jean Cocteau suivra avec la réalisation de *La Belle et la Bête* (1946) qui reste encore aujourd'hui une référence cinématographique. Jadis, les contes avaient déjà cette particularité de toucher au plus profond de l'âme. Bien des contes ont d'ailleurs leur adaptation cinématographique. Bien que celle-ci soit parfois différente de l'histoire d'origine, on peut dire que les héros « survivent » grâce à leur représentation imagée. Il faut savoir que beaucoup d'autres écrits ont aussi inspiré les réalisateurs des studios d'animation, comme des légendes pour *Mulan*, des recueils de nouvelles pour *Le livre de la Jungle*, ou des romans comme pour *Peter Pan*, par exemple.

Pour les enfants, le premier dessin animé parlant est apparu en 1928 (« *Steamboat Willy* », de Walt Disney). Dès lors, les héros de dessins animés et de films d'animation sont de plus en plus nombreux en commençant par *Blanche-Neige*, puis *Pinocchio*, *Cendrillon*, *Aurore*, *Ariel*, *Hercule*, *Rémi* de « *Ratatouille* »... (Fanning, 2016). Comme le dit si bien Thierry Rogel dans son ouvrage *Sociologie des super-héros*, « Disney a mené à son terme un processus de standardisation des contes entamés par les frères Grimm » (2012, p.123).

Les méthodes de conception des films d'animation n'ont cessé d'évoluer. Les dessins animés faits main laissent peu à peu place aux animations créées par ordinateur. Ainsi, le nombre de réalisations par année ne fait qu'augmenter.

Les animateurs utilisent souvent les expressions de véritables personnes ou de sculptures pour dessiner. Parfois même, les voix sont d'abord enregistrées, puis le personnage est réalisé en fonction.

Plus tard, « Disney veut faire revivre dans de nouveaux films en prise de vue réelle la magie des contes de fées des films d'animation de Walt » (Fanning, 2016, p.154), comme avec *Il était une fois* (2007), *Alice au Pays des merveilles* (2010) ou *Maléfique* (2014). Si certains des films cités sont plutôt destinés à un public d'adultes, on voit ainsi qu'ils ont toujours du plaisir à revoir de « vieux héros » à l'écran, cette fois avec de vrais acteurs. Les messages transmis dans les films d'animation sont compréhensibles pour tous les publics.

Les comportements de chaque enfant seront le reflet de ses composantes individuelles - son tempérament - et de sa manière à entrer en relation avec les autres - son caractère. Ainsi, chacun préférera une certaine catégorie de personnages, dans laquelle il choisira un ou plusieurs héros. Généralement, son héros appartient au même sexe que lui. Mais c'est à la sortie de la crise oedipienne et en entrant à l'école que cette appartenance psychique se détermine avec le plus de netteté. (Djénati, 2001, p.163).

Dans une étude publiée par S. Thiroux et P. Planche (2003) portant sur « Les processus d'identification des enfants au cours du visionnage des longs métrages d'animation de Walt Disney », les auteurs écrivent ceci :

À la lumière des résultats recueillis, il apparaît que les images des dessins animés sont interprétées par l'enfant en fonction des caractéristiques de son fonctionnement cognitif, social et affectif. Conjointement, ces images véhiculent des réponses à des questions non dites et introduisent des questionnements susceptibles d'être à la source de nouvelles élaborations (la mort, la peur de grandir, la beauté, la jalousie...) (p.131).

L'étude a été menée sur 116 enfants, âgés de trois à sept ans. Après le visionnage de *Le Roi Lion* et *Peter Pan*, il a été demandé à chaque enfant de dessiner son personnage préféré. « Le personnage dessiné n'est pas toujours celui qui est décrit comme le préféré dans la grille d'entretien oral, ce qui montre que, dès le plus jeune âge, certains éléments inconscients peuvent « se dire » au travers du geste graphique sans pour autant être reconnus et exprimés par le langage » (Thiroux & Planche, 2003, p.130).

« Des centaines d'études montrent que la frénésie numérique actuelle offre un terrain de développement pauvre qui affecte négativement résultats scolaires, langage, concentration, goût de l'effort et capacité de récompenses différée » (Bartczak, 2018, parag. 5). Nous savons tous que de nos jours, l'importante utilisation des écrans par les enfants est pointée du doigt. Néanmoins, je peux déjà affirmer que les héros apportent des éléments à l'enfant pour se construire, puisque tant d'auteurs en parlent.

2 Problématique

Depuis ma tendre enfance, je suis baignée dans le monde des contes et des dessins-animés. J'ai été élevée à la culture Disney, m'identifiant à bien des héros. Depuis le début de mon expérience avec des groupes d'enfants, j'aime particulièrement les activités liées à la littérature enfantine. Je me suis souvent demandée comment il se faisait que certains contes traversent les âges et aient toujours la même capacité à faire rêver, malgré les changements et les évolutions de notre société. Qu'apportent ces contes aux enfants dans la construction de leur personnalité ?

Lors de mon stage probatoire à l'Unité d'Accueil pour Ecoliers *La Tartine 1* de Monthey (enfants de 2H, âgés de 5-6 ans), j'ai constaté que les dessins-animés, films et séries visionnés occupaient une place importante dans les discussions et les jeux entre enfants. J'ai également pris conscience que l'engouement pour des chefs-d'œuvre cinématographiques en particulier est directement lié à la publicité et à tous les produits dérivés (exemple typique avec le phénomène Reine des Neiges). C'est en trouvant l'œuvre de E. Antier « Pourquoi votre enfant rêve de Disney », que je me suis rendue à l'évidence qu'il était possible de traiter de cette thématique et qu'en effet les héros de films d'animation ont un impact sur les petits êtres en devenir.

J'ai également été témoin de situations où les enfants étaient tellement épris de leur héros de film préféré, qu'ils en devenaient agressifs. Par exemple, lorsqu'il n'y a qu'un exemplaire de la figurine *Batman* ou de la Barbie *Elsa*¹. Un enfant était même prêt à dérober les vêtements de ses camarades sur lesquels figuraient des éléments rappelant *Spiderman*. Comment concilier le visionnage de films d'animation dans l'intérêt de l'enfant sans que celui-ci tombe dans

¹ Vous trouverez un lexique des personnages cités en page 31.

l'imitation extrême, lorsqu'il se prend carrément pour le personnage dont il est fan ? Les industries de jouets et de vêtements sont-elles les seules responsables de la frénésie qu'entretiennent les enfants avec les personnages qu'ils voient à l'écran ?

D'un point de vue professionnel, mon travail de mémoire me permettra de comprendre par quels processus d'identification passent les enfants pour construire peu à peu leur personnalité, que ce soit avec leurs proches, leurs pairs, puis des sujets externes. Je pense qu'il est intéressant de traiter de cette thématique afin de mieux comprendre la frénésie qu'entretiennent les enfants avec le monde des films d'animation. Je pourrai ainsi utiliser mes connaissances pour être plus attentive aux enfants démontrant un vif intérêt pour les personnages fictifs et utiliser leur enthousiasme pour des activités éducatives ou trouver des solutions lors de situations problématiques.

3 Question de recherche

Toute cette réflexion me permet de poser pour ma recherche la question suivante : De quelle manière les éducateurs ou éducatrices de l'enfance perçoivent-ils-elles l'identification des enfants de 5-6 ans aux personnages de films d'animation ?

B. Développement

Afin de répondre à la question de recherche, je vais premièrement poser le cadre théorique, avec la définition du terme « film d'animation », l'évolution de l'animation et un comparatif entre conte et film d'animation. Ensuite, je nommerai les différents stades dans lesquels se situe un enfant de 5-6 ans. Puis, je définirai l'identification d'un point de vue psychologique et social et je m'appuierai sur des ouvrages de psychanalyse pour dresser une analyse des films d'animation.

Viendra après la partie d'analyse des données récoltées à l'aide d'entretiens avec des professionnels. Je comparerai les différentes réponses et les transposerai à la théorie citée précédemment.

4 Définition du film d'animation

J'avais au premier abord utilisé le terme de « dessin-animé » comme titre de ce travail. Mais au début de mes lectures sur les méthodes utilisées, j'ai compris qu'il existait une nuance entre ce terme et celui de film d'animation. J'ai estimé pertinent de les définir afin que tout lecteur soit en connaissance de la signification du vocabulaire utilisé.

Le Petit Robert (2014, p.98) définit l'animation comme étant « Mise en mouvement de dessins ou de figurines donnant l'illusion de la vie. Élément graphique animé (dessin, image, pictogramme...), en général interactif, et souvent en 3D ».

L'expression « dessin animé désigne en réalité les seules productions en animation traditionnelle, avec dessins exécutés à la main, comme il en existe de moins en moins avec la concurrence des images de synthèse (film d'animation) » (Bollut, 2014, p.16).

« Le cinéma d'animation est l'alliance du cinéma et des arts plastiques, le sujet filmé est toujours une création sortie de l'imagination » (Association du Festival du Film de l'enfance, parag. 2). On peut donc dire que le dessin-animé fait partie de la catégorie des films d'animation dans le 7^{ème} art.

Gersende Bollut précise également dans l'introduction de son ouvrage que l'animation n'est pas exclusivement réservée aux enfants, « mais bon nombre de films de tous horizons s'adressent aussi aux adultes, quand ils ne leur sont pas exclusivement réservés » (2012, p.15).

5 A l'origine était le conte...

Les contes populaires trouvent leur origine dans la tradition des contes oraux. Certains d'entre eux remontent au IX^e siècle avant J.-C. et ne sont arrivés en Europe qu'au XVII^e siècle. L'auteur italien Giambattista Basile est considéré comme le premier auteur à avoir mis par écrit, et rassemblé dans son recueil *Le Pentamerone*, certaines formes originales de contes que nous connaissons aujourd'hui comme le Chat Botté, le Petit Chaperon Rouge ou la Belle au bois dormant. Cependant, si Charles Perrault, Hans Christian Andersen et les frères Grimm sont considérés comme les véritables auteurs des contes, c'est parce qu'ils ont chacun réinterprété les histoires à leur manière, en y ajoutant des éléments féeriques et atténuant les atrocités des versions originales (ABEbooks.fr).

« [...] rien ne peut être plus enrichissant et plus satisfaisant dans toute la littérature enfantine (à de très rares exceptions près) que les contes de fées puisés dans le folklore, et cela est aussi vrai pour les enfants que pour les adultes » (Bettelheim, 1976, p.15).

Le premier long-métrage donnant vie à des personnages de contes de fées se trouve être *Blanche-Neige et les sept nains* (Walt Disney Pictures ; 1937). Depuis cette époque, comme cité précédemment, les studios ont enchaîné les interprétations des contes folkloriques ou d'histoires pour enfants.

Geneviève Djénati écrit dans son ouvrage (2001) :

Les enquêtes menées auprès de parents de jeunes enfants révèlent à quel point la cassette vidéo a remplacé le conte. Le soir, raconté par l'adulte pour préparer l'enfant à une nuit paisible, le conte faisait le charme d'un instant de tendresse. La vie moderne a trouvé dans la cassette un substitut commode, ne réclamant ni la présence d'un parent, ni la recherche attentive de l'histoire qui fait doucement sombrer dans le sommeil (p.133).

6 Évolution de l'animation

Depuis sa présence sur Terre, l'Homme est fasciné par le mouvement.

On peut considérer le théâtre d'ombre, dont les premières traces trouvées en Chine datent de 121 avant Jésus-Christ, comme l'une des premières formes d'animation. Lors de leurs représentations (faites par oral), les marionnettistes manipulent des silhouettes faites de papier ou de cuir derrière un tissu translucide tendu et éclairé à l'arrière (UNESCO, 2011, parag.1).

L'animation apparaît bien avant le début du cinéma. Dès le XIX^e siècle, les jouets optiques reposent sur le principe de la persistance rétinienne, ils créent une illusion de mouvement ou de relief. « En 1829, le Belge Joseph Plateau

établit qu'une impression lumineuse reçue sur la rétine persiste 1/12e de seconde après la disparition de l'image; il en conclut que des images se succédant à plus de 12 par seconde donnent l'illusion du mouvement» (Animage.org). Les images se reforment au fond de notre œil sur la couche sensible qu'est la rétine. La rétine renvoie ensuite l'image à notre cerveau par l'intermédiaire du nerf optique. Ainsi, si l'on voit une suite d'images fixes légèrement différentes les unes des autres, notre œil à l'impression de n'en voir qu'une seule en mouvement.

Il existe plusieurs jouets optiques basés sur la persistance rétinienne. Le thaumatrope en est un exemple. Par exemple, sur la face d'un médaillon, une cage est dessinée. Sur le côté pile, un oiseau est représenté. Une ficelle est attachée à chaque extrémité de la médaille afin de la faire pivoter rapidement. Avec le mouvement, les deux dessins s'interposent pour n'en former plus qu'un.

Un autre jouet optique est le zootrope. Une bande de papier, sur lequel un mouvement est représenté en plusieurs phases, est placé à l'intérieur d'un tambour. Lorsque celui-ci tourne, l'œil perçoit le mouvement par les petites fentes qui séparent chaque image.



www.binetruy.or

Image 2: Exemple de zootrope

fentes, du côté opposé aux images. Lors de la rotation, l'œil ne voit plus qu'une seule image se refléter dans le miroir (Plateau, 2014).

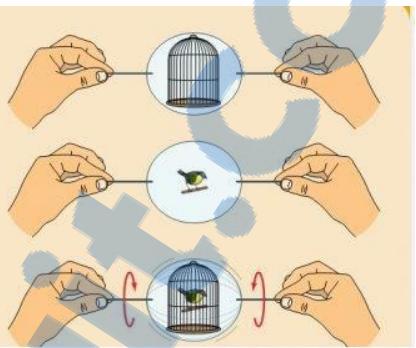


obscuriositvshop.co

Image 4 : Exemple de praxinoscope

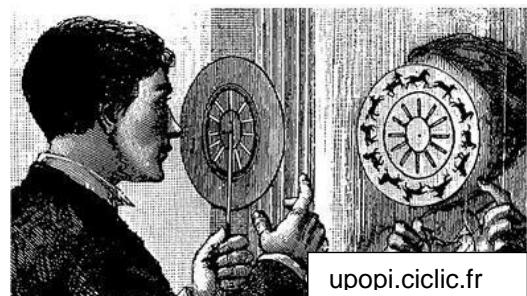
Le praxinoscope est le dernier jouet optique retenu. Celui-ci fonctionne sur le principe de la compensation optique. Tout comme dans le zootrope, une bande de papier, sur lequel le mouvement est représenté en images fractionnées, est disposée à l'intérieur d'un tambour. Au centre de ce tambour, placé sur un axe de rotation, est placé un cylindre à 12 facettes miroirs. Le tout tourne à la même vitesse et les petits miroirs reflètent les images qui donnent l'impression du mouvement (Plateau, 2014).

Le créateur de cette technique, Emile Reynaud, améliore son invention pour créer le théâtre optique permettant de projeter un dessin animé. Cette première projection a eu lieu le 28 octobre 1892 au musée Grévin,



clg-marcel-proust-illiers-combray.tice.ac-orleans-tours.fr

Image 1 : Exemple de thaumatrope



upopi.cliclic.fr

Image 3 : Utilisation d'un phénakistiscope

soit 3 ans avant la séance du cinématographe des Frères Lumière. Reynaud peint lui-même les personnages sur la gélatine, et sa femme peint le noir autour des personnages. Le jeu de miroirs du théâtre optique permet déjà d'incruster automatiquement les personnages dans un décor, comme le permettra des dizaines d'années plus tard la technique du celluloïd (Association du Festival du Film de l'enfance, parag. 5).

Jusqu'au début des années 1910, les dessins étaient réalisés sur des feuilles en papier, mais leur opacité limitait les effets de perspective, ne permettait pas de garder les parties immobiles du décor, et posait des problèmes de stabilité. En 1915, l'animation sur celluloïd est brevetée. Le fond est alors réalisé sur un support (transparent ou pas, carton, plastique, bois, toile, etc.) et le celluloïd est placé sur ce fond. Les éléments sont alors intégrés au décor. La caméra est chargée de capturer une image de chaque plan pour être ensuite assemblée et former le dessin animé (Gourmaud, 1997).

Parfois, c'est le décor de fond qui est en mouvement (lorsqu'une voiture roule dans la rue par exemple). Dans ce cas, le fond est déplacé et le celluloïd de la voiture est statique (Gourmaud, 1997).

Il faut 24 dessins pour faire une seconde d'animation, donc plus un mouvement doit être représenté lentement, plus il faudra d'images (Gourmaud, 1997).

« Le dessin animé est certainement la branche de l'animation qui a connu le plus gros succès populaire, dû notamment à quelques animateurs de renommée mondiale comme Walt Disney ou Tex Avery » (Association du Festival du Film de l'enfance, parag. 9).

Il est également possible de donner vie notamment à des figurines, des personnages en pâte à modeler, des marionnettes, des objets du quotidien avec l'animation en volume (*stop motion* en anglais). Le principe de filmer une seule image à la fois est la même que pour la réalisation d'un dessin animé. L'animateur modifie entre chaque prise les positions et les expressions du personnage en volume.

Bien sur les techniques ont évolué, et de nos jours c'est l'animation par ordinateur qui est la plus utilisée.

Vers la fin des années 1980, les cinéastes de Pixar Animation Studios reçurent leurs premières récompenses pour des courts métrages, et les dirigeants de Walt Disney Feature Animation étaient en quête de nouveaux moyens de diversifier leur animation traditionnelle en deux dimensions, dessinée à la main. De la collaboration des deux studios, sortit un film désormais considéré comme une étape majeure dans le cinéma d'animation, *Toy Story* (1995) (Fanning, 2016, p.98). « Se lancer de nouveaux défis sembla devenir un processus opérationnel normal pour Pixar, du moment que la technologie était au service de l'histoire » (Fanning, 2016, p.98). La collaboration entre les deux studios se prolongea avec *1001 pattes* (1998), *Monstres et compagnie* (2001), *Le Monde de Nemo* (2003), *Les Indestructibles* (2004), *Cars* (2006), jusqu'au rachat de Pixar par The Walt Disney Company en 2006. Depuis, nous avons pu faire la connaissance de Rémy dans *Ratatouille* (2007), de *WALL-E* (2008), de Carl et Russel dans *Là-Haut* (2009), d'Anna et Elsa dans *La Reine des Neiges* (2013), des émotions personnifiées dans *Vice Versa* (2015) et de Miguel dans *Coco* (2017).

« Chaque dessin doit être pénétré de vie. Il ne faudrait pas avoir des dessins qui font mouvoir simplement le personnage d'une position à l'autre. En d'autres termes, la vie et la vitalité ne viennent pas du mouvement ou du timing seulement – comme ce fut le cas des premiers Mickey Mouse – mais de la capacité à faire vivre les seuls dessins » (Sifianos, 2012, p.17).

Il est aussi possible de mixer les personnages dessinés avec des prises de vue réelles, comme on peut le voir dans *Mary Poppins* (1964) et *Qui veut la peau de Roger Rabbit* (1988).

7 Similitudes et différences entre contes et films d'animation

Ce chapitre fait principalement référence au chapitre « Le Dessin animé, conte de la vie moderne », tiré de *Psychanalyse des dessins animés* (G.Djénati).

Tout d'abord, le grand point commun notable entre le conte et le film d'animation est la construction du récit. On peut dire que « tous deux retracent une histoire située dans un cadre imaginaire, avec généralement un point de départ suffisamment intéressant pour capter l'attention ». Le personnage principal devient le héros du récit en résolvant une énigme ou en dénouant un conflit.

Comme cité précédemment, le conte traditionnel est avant tout un récit oral. Le dessin animé, quant à lui, est un objet concret en lui-même, étant donné que les images sont fixées sur la pellicule.

Les films d'animation qui reprennent un conte traditionnel véhiculent des images stéréotypées qui par la suite fonctionneront comme une référence (uniformisation de la représentation). C'est le cas pour bien des films Disney, pour la représentation commune de Blanche-Neige par exemple, alors que lorsque le récit est oralement transmis, chaque membre de l'auditoire se fait sa propre représentation des protagonistes. Malheureusement, des enfants n'ayant pas connu les contes dans leur version originale, de manière récitée, ne se réfèrent qu'à la représentation de Walt Disney.

« Le conte propose la souplesse nécessaire pour que chaque enfant s'y adapte en fonction de son niveau de développement psychique ». Le film d'animation a quant à lui plutôt tendance à court-circuiter l'imaginaire de l'enfant « en raison du pouvoir des images ». Un décalage est d'ailleurs possible entre la maturité de certains enfants et un film d'animation, de plus que ceux-ci sont réalisés par des adultes ! « Contrairement au cinéma en prises de vues réelles, le cinéma d'animation ne cherche pas à être considéré comme une « copie » de la réalité, comme un processus qui reproduit fidèlement les actions qui ont existé devant une caméra » (Sifianos, 2012, p.7).

La manière dont l'enfant « subit » la fin est différente. La rupture est brutale à la fin du film. L'écran a un effet hypnotisant et l'image va disparaître d'un coup, laissant l'enfant seul. Sa solitude sera renforcée si la magie n'a pas été vécue en présence des parents, car ceux-ci ne prendront peut-être pas le temps de revenir sur le film visionné par leur enfant. A la fin de la lecture d'une histoire, l'enfant est entouré d'un proche à un moment privilégié. Souvent, on échange un instant sur le récit partagé, l'enfant peut questionner l'adulte, ce qui le rassurera.

Pour conclure cette comparaison, B. Bettelheim écrit dans son ouvrage *Psychanalyse des contes de fées* (1976) :

De nos jours, les enfants sont beaucoup plus gravement lésés : ils n'ont même pas la chance de connaître les contes de fées. La plupart d'entre eux, en effet, n'abordent les contes que sous une forme embellie et simplifiée qui affaiblit leur signification et les prive de leur portée profonde. Je veux parler des versions présentées par les films et les émissions télévisées, qui font des contes de fées des spectacles dénués de sens (p.40).

Si cette citation était valable en 1976, elle l'est encore plus de nos jours, car les écrans sont plus présents que jamais dans le quotidien de nos enfants.

Il est possible d'observer que la plupart des arguments énoncés critiquent les films d'animation. Mais, la télévision rassemble petits et grands. Puis, il est parfois plus facile d'aborder certains sujets sensibles après le visionnage d'un film plutôt que pendant une histoire où l'enfant interrompra peut-être la lecture.

8 Stades de développement de l'enfant de 5-6 ans

Je dresse ici un bilan des stades de développement psychologique de l'enfant à l'âge de 5-6 ans, en me référant aux cours et aux ouvrages *Le développement global de l'enfant de 0-5 ans en contextes éducatifs* (C. Bouchard) et *Les âges de la vie* (H. Bee & D. Boyd). Ce chapitre permet de se rendre compte où se trouvent psychologiquement les enfants de l'âge choisi pour ma recherche.

8.1 Développement cognitif

Avec l'acquisition de la fonction symbolique autour de l'âge de 2 ans, l'enfant entre dans la période dite préopératoire, décrite par Piaget. L'enfant commence alors à utiliser des images, des actions et des mots pour se représenter des objets, des personnes, des situations, etc. Une fois le stade de la pensée symbolique maîtrisé, l'enfant peut imiter un modèle en son absence et jouer de manière symbolique (entre 2 et 4 ans). Il est donc possible pour lui d'imiter ce qu'il voit à l'écran pour ensuite le reproduire dans ses jeux. L'enfant de cette tranche d'âge est persuadé que tout le monde pense et voit comme lui. Il ne peut pas prendre en compte le point de vue de quelqu'un d'autre. Piaget nomme ce phénomène l'égocentrisme intellectuel. (Bee & Boyd, 2011, p. 134-135).

Dès ses 4 ans, l'enfant passe dans le stade de la pensée intuitive, qui est la deuxième phase de la période préopératoire. Il devient capable d'envisager les choses comme indépendantes de sa propre volonté. Mais l'enfant fait confiance à son intuition (Bee & Boyd, 2011, p. 138).

« Lorsqu'il découvre qu'une certaine logique gouverne les choses et les interrelations », l'enfant d'environ 6 ans est à présent dans la période des opérations concrètes. Il tire de ses observations des règles internes. Il peut effectuer des opérations mentalement, mais seulement d'après des éléments concrets, connus (Bee & Boyd, 2011, p. 187).

8.2 Développement socio-affectif selon Freud

Au cours de son apprentissage de la propreté, l'enfant découvre ses organes génitaux et entre dans le stade psycho-sexuel défini par Sigmund Freud comme « stade phallique », vers 3 ans.

C'est alors que l'enfant débute sa première phase d'identification. « La tâche principale du stade phallique sera la résolution du complexe d'Œdipe par l'identification au parent du même sexe et le refoulement des pulsions sexuelles jusqu'à l'entrée dans le stade de latence, c'est-à-dire à l'adolescence » (Bee & Boyd, 2011, p.152). Le petit garçon prend conscience de ses attributs génitaux et du plaisir qu'il peut en tirer. Il devient amoureux de sa mère et entre en opposition avec son père qui représente l'autorité et qui aurait le pouvoir de le castrer. L'enfant est alors tiraillé entre son désir pour sa mère et la peur de son père, mais il aime ses deux parents. A la fin de ce conflit psychique, le petit garçon intègre l'image paternelle et va la prendre pour exemple, abandonnant l'idée de « conquérir » sa maman.

Pour la petite fille, Freud avait d'abord soutenu que le processus était l'inverse de celui des garçons. Mais il a ensuite corrigé ses propos pour expliquer que le processus était plus long et plus compliqué. La fille n'ayant pas de pénis, ne peut ni espérer conquérir sa mère, ni rentrer en conflit avec son père. « Elle vit donc le complexe de castration non pas comme la peur de perdre son pénis, mais comme la frustration de ne pas en avoir » (Bee & Boyd, 2011, p.152). La fillette a alors le choix entre rejeter sa sexualité ou se détacher de sa mère et se tourner vers son père. Dans ce deuxième cas, « sa mère devient à la fois l'objet de son amour et la rivale qu'elle craint » (Bee & Boyd, 2011, p. 152). A la fin de ce conflit psychique, comme son homologue masculin, elle entre dans le stade de latence jusqu'à l'adolescence. D'autres modèles joueront ensuite un rôle décisif dans la construction de la personnalité de l'individu.

Au sujet de l'identification aux personnages genré G. Djénati écrit ceci : « Généralement, son héros appartient aux même sexe que lui. Mais c'est à la sortie de la crise œdipienne et en entrant à l'école que cette appartenance psychique de détermine avec le plus de netteté » (2001, p. 163).

8.3 Développement socio-affectif selon Erikson

« Le développement socio-affectif, tout comme les autres dimensions du développement, se réalise à travers le jeu et les relations que l'enfant vit avec son entourage » (Bouchard, 2009, p.267). D'après le psychanalyste américain Erik Erikson, l'individu cherche à se construire une personnalité saine en interaction avec son milieu social. La construction de l'identité passe par huit stades, dont trois ne sont atteints qu'à l'âge adulte.

Vers l'âge de 3 ans, l'enfant est capable de planifier ses actes, ce qui amorce le stade psychosocial « initiative ou culpabilité ». La force adaptative de ce stade réside dans la capacité de se fixer un but (Bee & Boyd, 2011, p.153). L'enfant en est capable à cet âge car il sait planifier des actions (initiative), et a la conscience que si son énergie est mal canalisée, il ira à l'échec (culpabilité). « Au cours de cette période, l'enfant perfectionne ses aptitudes cognitives et tente de conquérir le monde qui l'entoure » (Bouchard, 2009, p.267). Dans le chapitre « Apprentissage social », nous apprendrons que les individus, après avoir observé un comportement, tentent de le reproduire. Bien que le bébé le fasse déjà, l'enfant de 3 ans est dans une phase plus réelle d'imitation des actions

d'adulte. Cela est également valable pour les comportements des personnages vus à la télévision.

Jusqu'à 6 ans, les « éducateurs » de l'enfant (parents, proches, professionnels...) devront assurer un équilibre entre ses nouvelles habiletés et son désir d'autonomie. Il sera nécessaire de le protéger et de l'encadrer. S'il est trop encadré, l'enfant n'aura pas la possibilité d'expérimenter. A contrario, trop peu de limites ne lui permettront pas d'acquérir les habiletés sociales essentielles.

8.4 Développement du concept de soi

Le concept de soi se trouve être la perception qu'à un individu de lui-même, dans n'importe quel domaine. Il est fortement influencé par les expériences personnelles et le regard des autres. Le concept de soi comporte plusieurs dimensions :

Avec le temps, l'enfant sera capable de se décrire de manière de plus en plus complète par des caractéristiques visibles (ses traits physiques, ce à quoi il joue, où il habite, ce qu'il fait le mieux, etc.). Il dessine alors petit à petit son Moi objectif ou catégoriel.

Concernant le Moi émotionnel, c'est la capacité que l'enfant obtient à ressentir des émotions qui sont en adéquation avec la situation et sait les exprimer de manière socialement acceptable. « Le tempérament est un facteur d'influence importante » (Bee & Boyd, 2011, p.170). L'empathie est un autre composant du Moi émotionnel. Celle-ci est la base de la sympathie, la capacité de partager la douleur d'autrui, qui s'acquiert à la fin de l'enfance.

A deux ans déjà, l'enfant est conscient d'être un acteur social (Moi social). Il a appris des scénarios sociaux qu'il s'amuse à reproduire. Comme déjà cité, il reproduira petit à petit les comportements sociaux observés dans ses jeux.

Entre 5-6 ans, les enfants savent que le sexe ne change pas, quelles que soient les circonstances (habillement, longueur des cheveux, rôles ou activité) (Bee & Boyd, 2011, p.171). L'enfant va alors être très sensible aux stéréotypes et intransigeant par rapport aux codes sexués. J'aborderai plus tard dans mon travail l'identification de genre et les comportements stéréotypes, qui à mon avis sont particulièrement véhiculés dans les films d'animation.

L'estime de soi est le jugement qu'un individu a de lui-même. En grandissant, les enfants portent un jugement sur leurs capacités scolaires et sportives, leur apparence physique et leurs relations avec leurs pairs et leurs proches. L'enfant sera capable de s'autoévaluer globalement. Mais cela n'est valable qu'à partir de 7 ans.

Tous les composants du concept de soi aident l'enfant à doucement se connaître et se percevoir en tant qu'individu. Il sera ensuite évident qu'il s'identifie à des proches ou à des personnes fictives.



8.5 Développement du tempérament et de la personnalité

Les psychologues s'accordent pour décrire la personnalité comme étant les différentes réactions aux objets, aux gens et à l'environnement qui caractérisent l'individu. Le tempérament est l'ensemble des prédispositions présentes à la naissance (Bee & Boyd, 2011, p. 115-116). Il est donc la base de la personnalité.

La personnalité se construit tout au long de la vie, en faisant des expériences et en résolvant les dilemmes des 8 stades théorisés par Erik Erikson, dont le stade « initiative ou culpabilité » dont j'ai parlé dans le développement psycho-affectif.

En visionnant des films d'animation, l'enfant ne fait pas concrètement des expériences. Il vit l'expérience des personnages jusqu'à l'intégrer inconsciemment pour réagir à des situations vécues ou à vivre et/ou se l'approprier pour « devenir » véritablement le personnage. On peut alors dire que regarder un film est une expérience en soi.

9 Identification

L'identification est reconnue en psychanalyse comme première expression d'affection pour une autre personne. D'ailleurs, la première identification est observable dès le début de la période oedipienne, dès 3 ans. L'enfant développe une attirance pour le parent du sexe opposé, comme expliqué précédemment. Ensuite, « le petit [garçon] remarque que son père lui fait obstacle auprès de la mère ; son identification au père prend maintenant une tonalité hostile et devient identique au désir de remplacer le père également auprès de la mère » (Freud, 2012, p.68). Comme on le sait, ce processus est valable inversement pour la petite fille.

Dans leur ouvrage *Mécanismes de défense* (1997), Ionescu, Jacquet et Lhote nous donnent la définition suivante : « Assimilation inconsciente, sous l'effet du plaisir libidinal et/ou de l'angoisse, d'un aspect, d'une propriété, d'un attribut de l'autre, qui conduit le sujet, par similitude réelle ou imaginaire, à une transformation totale ou partielle sur le modèle de celui auquel il s'identifie. L'identification est un mode de relation au monde constitutif de l'identité » (p.188). Par cette définition, on comprend que l'identification est un processus inconscient qui implique chez l'individu une transformation, de quelque manière qu'elle soit. Ce processus fait partie intégrante de la construction de l'identité. Je peux dire que l'identification, qu'elle soit portée sur les personnes réelles ou fictives, est un cheminement normal de l'enfant pour l'élaboration de soi.

Mais attention, « l'identification n'est pas simple imitation comme on aurait tendance à le croire, lorsqu'on pense à l'enfant s'identifiant dans ses jeux à un héros de bandes dessinées » (Ionescu, Jacquet & Lhote, 1997, p.188).

Il se peut que la différence entre imitation et identification ne soit pas claire. « Mais alors, comment savoir ce qui n'est plus de la simple imitation, mais une identification à caractère malsaine pour l'enfant ? », me direz-vous.

Tout d'abord, il faut savoir que l'imitation et l'identification sont indissociables. Inconsciemment, même adulte, lorsqu'un individu s'identifie à quelqu'un ou quelque chose, il l'imitera (volontairement ou involontairement). Tout dépend de la conscience de l'identification. Concernant ma thématique, la frontière entre les

deux est subjective. A mon sens, le professionnel doit toujours se questionner en remettant le développement de l'enfant au centre des préoccupations. Les exemples tirés des entretiens l'ont démontré, il faut étudier au cas par cas le comportement d'un bambin. Les EDE² agiront après réflexion pour une prise en charge la plus adéquate qui soit.

Avant ses 2 ans, l'enfant est très passif dans son quotidien. On le nourrit, le lave, l'habille. Les jeux d'imitation le feront sortir de cette passivité. Il pourra expérimenter par lui-même. Retrouver, sur l'écran ou dans une histoire racontée, des personnages qui agissent comme lui, le met en joie et le sécurise (Djénati, 2001, pp.65-66). « Le dessin animé fait partie de l'univers de l'enfant et lui permet de s'identifier doublement à l'adulte puisqu'il provient d'une même source utilisée par petits et grands : le poste de télévision » (Djénati, 2001, p.66).

« Proposer à un enfant un spectacle dans lequel il ne repère pas du « déjà vécu », ou de l'assimilable par son imagination sidère sa pensée, provoque des réactions significatives de gêne » (Djénati, 2001, p.139). Voilà encore un argument pour le choix judicieux par les parents des émissions ou films proposés aux enfants.

Comme nous le verrons plus tard, l'avis des différents professionnels que j'ai questionnés sur le sujet converge. Tous parlent de « processus normal et sécurisant pour l'apprentissage de l'enfant », « processus de construction de la personnalité »

10 Apprentissage social

Pour ce chapitre, je me réfère principalement au deuxième chapitre « Les origines du comportement » du livre d'Albert Bandura, *L'apprentissage social* (1976).

La théorie par laquelle on explique que certains composants de notre comportement sont innés trouve de moins en moins de partisans, à mesure que progresse la connaissance des processus comportementaux. On sait maintenant que le comportement est largement influencé par des facteurs environnementaux et expérientiels. L'individu a plusieurs manières d'apprendre par les interactions et ses expériences.

10.1 Apprentissage par les conséquences des réponses

Ce mode d'apprentissage est « le résultat des effets positifs et négatifs produits par les actions » (p.24). Il s'agit d'un processus mécanique dans lequel les réponses sont façonnées automatiquement et inconsciemment par leurs conséquences immédiates.

« Au cours d'un apprentissage, les individus fournissent non seulement des réponses mais notent également les effets qu'elles produisent » (p.24). L'individu est alors capable de former des hypothèses concernant l'action la plus appropriée dans un contexte donné. De bonnes hypothèses amènent des performances efficaces tandis que des hypothèses erronées déterminent des actions inefficaces. Les différents résultats, au fil du temps, modifient le comportement de l'individu par

² Acronyme de « Educateur/Educatrice de l'Enfance ».

l'intermédiaire de l'influence de la pensée. « La capacité d'anticipation rend les humains capables d'être motivés à la perspective des conséquences de leurs actions » (p.25). L'individu est capable de transformer les conséquences futures en facteurs de motivation du comportement. Nous sommes capables de mettre en relation les conséquences éloignées et le comportement présent par pensée anticipatrice, ce qui encourage la planification du comportement. Par exemple, une personne n'a pas besoin de sentir l'inconfort de la pluie ou de la tempête de neige pour s'habiller chaudement et se munir d'un parapluie.

10.2 Apprentissage par modelage

Les individus ne se basent pas uniquement sur les effets de leurs actions pour savoir comment agir. « La plupart des comportements humains sont appris par observation au moyen du modelage » (p.29). Étant donné qu'il s'agit du cheminement effectué par les enfants lors du visionnage d'un film d'animation, je tiens à entrer profondément dans les détails de l'apprentissage par modelage.

Les observateurs acquièrent des représentations symboliques qui servent de guide au comportement correct à adopter. L'apprentissage par observation se décline sous forme de processus : les processus attentionnels, de rétention, de reproduction motrice et motivationnels.

« **Les processus attentionnels** déterminent sélectivement ce qui est observé parmi le nombre des modèles auxquels un sujet est exposé et ce qui est extrait à partir de l'observation » (p.29). Certains facteurs contrôlent la quantité et le type des expériences d'observation, tout dépend de l'observateur et des activités observées. L'observateur est fortement influencé par le groupe social dont il fait partie (par choix ou par obligation). Sa capacité à traiter l'information « détermine l'importance du bénéfice retiré des expériences observées » (p.31). Certains individus attirent davantage l'attention que d'autres. « Les modèles qui possèdent des qualités attrayantes sont recherchés, tandis que ceux qui en sont dépourvus sont généralement ignorés ou rejetés » (p.31).

A propos du modelage télévisé, A.Bandura écrit ceci :

Le développement de la télévision a grandement étendu la marge des modèles disponibles pour les enfants comme pour les adultes. A la différence de leurs prédecesseurs qui étaient largement limités aux influences familiales et sous-culturelles, les individus aujourd'hui peuvent observer et apprendre différents styles de conduite dans le confort de leurs maisons par le biais de l'abondant modelage symbolique fourni par les mass-médias. Les modèles présentés à la télévision sont tellement effectifs pour capter l'attention que les spectateurs apprennent beaucoup sans motivation particulière pour apprendre (p.31).

L'individu ne peut malheureusement pas se souvenir de tout ce qui a été observé. **Les processus de rétention** permettent aux individus de profiter du comportement observé lorsque les modèles ne sont plus présents. Pour cela, les comportements observés doivent être représentés

mentalement sous forme de symboles. « C'est la capacité bien développée de symboliser qui rend les humains capables d'apprendre une grande partie de leurs comportements par imitation » (p.31). L'apprentissage par observation dépend de deux systèmes de représentation : imagé et verbal. Lorsque l'observateur est exposé de manière répétée à une activité, il lui est possible de produire « des images durables et retrouvables des comportements modèles » (p.31). Très souvent, la mention d'un événement régulièrement observé amène une image mentale correspondante. L'imagerie visuelle joue d'ailleurs un grand rôle chez les enfants qui n'ont pas encore acquis le langage. Le codage verbal des éléments observés est responsable de la rapidité de l'apprentissage et de la rétention. La plupart des processus cognitifs sont plutôt verbaux et non visuels. Les codes verbaux peuvent contenir bien plus d'informations.

Les enfants imitent directement un comportement. « Plus tard, les réponses imitatives sont généralement accomplies sans que le modèle soit présent et longtemps après que le comportement ait été observé » (p.33). Pour l'imitation immédiate, la reproduction comportementale est guidée extérieurement par les actions du modèle. Pour le modelage différé, les événements absents doivent être représentés intérieurement, la mémoire entre alors en action grâce aux divers codes mis en place.

Les processus de reproduction motrice concernent la traduction des représentations symboliques en actions. Dans un premier temps, les symboles sont sélectionnés et organisées sur le plan cognitif. Évidemment, « les idées sont rarement transformées en actions correctes sans erreur à la première tentative. La correspondance exacte entre l'idée et le comportement est atteinte habituellement au moyen d'ajustements correctifs à partir des premiers efforts » (p.33). Mais les savoir-faire ne sont pas perfectionnés uniquement par observation ou par tâtonnement. Dans la plupart des apprentissages, les individus apprennent un nouveau comportement par modelage et l'affinent ensuite par autocorrection d'après les retours et les démonstrations, d'un ou des modèles, centrés sur des aspects particuliers du comportement.

« La théorie de l'apprentissage social fait la distinction entre acquisition et performance parce que les gens ne traduisent pas en actions tout ce qu'ils ont appris » (p.34). Un individu adoptera un comportement modèle si les résultats de ce comportement ont de la valeur. Ils sont préférés à ceux qui ont des conséquences négatives. On parle alors de **processus motivationnels**. En raison des nombreux facteurs qui gouvernent l'apprentissage par observation, le fait de fournir des modèles ne suffit pas à créer automatiquement le comportement chez les autres (p.34). Un modèle attentionné, qui montre le comportement ou l'action désirés, aide concrètement en cas d'échec lors de la reproduction, et récompense lors de la réussite, peut arriver finalement à faire produire la réponse correcte par la plupart des gens. Par exemple, les jeunes enfants imitent correctement lorsqu'ils sont motivés mais leurs imitations se détériorent si on ne s'occupe pas de la façon dont ils se comportent (p.37). L'échec de l'observateur peut venir d'un manque d'observation, d'un codage incorrect des événements modèles, d'une rétention insuffisante, d'une incapacité

physique d'accomplir l'action, ou d'un « manque d'incitation en termes de bénéfices attendus » (p.34).

Le comportement des individus est réglé par les résultats de leurs propres actions. Normalement, les réponses aux effets positifs sont retenues, tandis que celles aux effets neutres ou négatifs sont abandonnées (p.91).

11 Petite analyse des films d'animation

Je me souviens de m'être demandé comment il se faisait que les films d'animation remportent un tel succès auprès de toutes les générations. J'étais consciente qu'une grande partie de l'engouement vient de tout ce qu'il y a autour de la sortie d'un film (publicité, merchandising, discussions, etc.) et cela est encore plus marqué s'il s'agit d'un deuxième ou troisième volet. J'ai pu en partie répondre à mon questionnement grâce à l'ouvrage d'Edwige Antier, « *Pourquoi votre enfant rêve avec Disney ?* » (2007). Elle y décortique des éléments récurrents des films d'animation de la compagnie du célèbre réalisateur et j'en fais ci-après une petite synthèse.

Tout d'abord, on peut remarquer la présence de certains objets symboliques qui font leur apparition régulièrement dans les films. C'est parce qu'ils avaient des rôles majeurs dans le conte d'origine. « Le message qu'ils envoient est perçu de manière subliminale mais universelle » (p.8).

- La pomme rouge est le symbole de la tentation et du péché. Blanche-Neige est tentée par la pomme de la sorcière, tout comme Eve. Blanche-Neige, si innocente comme son prénom l'indique, entre en puberté lorsqu'elle croque dans le fruit.
- Le miroir est le symbole du narcissisme qui fait partie intégrante du développement de l'enfant (p.10). L'échec de la marâtre de Blanche-Neige démontre les risques sur le trop de narcissisme.
- Les trios sont régulièrement présents dans les films d'animation. Les trois neveux de Donald, les trois petits cochons, interpellent inconsciemment l'enfant en lui rappelant le trio dont il fait partie (père-mère-enfant).

Ensuite, de grands thèmes existentiels touchent directement l'enfant :

- **La fragilité de l'enfance :** Bambi est si maladroit sur ses frêles pattes ; Simba est encore trop petit et sa curiosité le pousse à désobéir ; une des phrases phare du *Bossu de Notre-Dame* est « N'oublie pas Quasimodo, le monde est cruel, le monde est méchant ! ». L'enfant se reconnaît à travers divers personnages d'aspect petit, fragile, innocent.
- **La peur de la mort :** L'enfant craint le décès de ses parents, car il est conscient de sa dépendance. D'ailleurs plusieurs films abordent la mort d'un parent comme *Le Roi Lion*, *Bambi*, *Blanche-Neige et les sept nains*, *La Reine des Neiges*, *Tarzan*...
- **La peur de grandir :** En lisant ce titre, tout le monde pense à *Peter Pan*. Tout enfant passe par une période de régression. Il est coincé entre l'envie de grandir et la peur de voir un jour ses parents disparaître. Mais Peter Pan n'a pas droit à sa fin heureuse. Dans *La Petite Sirène*, Ariel devra quitter son océan (symbole du refuge maternel) pour vivre le grand amour avec le prince.

- **Les mystères de la puberté :** A la fin du stade phallique décrit par Freud, l'enfant entre dans un période de latence jusqu'à la puberté. Ses pulsions sexuelles sont au repos. Plusieurs films d'animation montrent le passage de l'enfance à l'adolescence. Blanche-Neige en croquant la pomme, Aurore en se piquant le doigt à 16 ans et tombant dans une longue période de sommeil, Hercule en apprenant à gérer sa force, aident l'enfant à y voir plus clair en respectant son innocence.
- **La jalousie, la méchanceté et le désir de puissance :** c'est là le rôle principal des méchants dans les films. Le héros ne peut pas en être un si aucun méchant ne lui tend de pièges. Le méchant a un physique très typé et n'a aucun remords. A la fin, le méchant est puni, car le crime ne paie pas. Plus les pièges tendus au héros sont insurmontables, plus l'effort, le courage et l'intelligence « dominent les monstres obscures de notre inconscient ». On remarque que beaucoup de méchants ont les traits fins et paraissent maigres comme Jafar, Cruella, Maléfique, Hadès ou même Scar...
- **La notion de bien et de mal :** L'enfant culpabilise et pense qu'il mérite d'être puni pour ses mauvais sentiments ou ses mauvaises pulsions. L'enfant comprend la soumission de Cendrillon « grâce à cette ambivalence entre le sentiment de sa propre culpabilité et celui d'une injustice fondamentale ». L'enfant a également le choix de s'identifier au héros ou au méchant de l'histoire.

« Comme toute production artistique, le sens le plus profond du conte est différent pour chaque individu, et différent pour la même personne à certaines époques de sa vie. L'enfant saisira des significations variées du même conte selon ses intérêts et ses besoins du moment. Lorsqu'il en aura l'occasion, il reviendra au même conte quand il sera prêt à en élargir les significations déjà perçues ou à les remplacer par d'autres » (Bettelheim, 1976, p.26). La compréhension diffère encore une fois adulte.

12 Récolte des données

Pour la récolte des données, j'ai pris contact avec une vingtaine d'Unités d'Accueil pour Écoliers du Valais Romand pour trouver des témoignages d'éducateurs et d'éducatrices directement ou indirectement concernés par ma thématique. Comme critères, il fallait qu'ils/elles travaillent avec la tranche de 5-6 ans et que leur expérience concerne justement cette tranche d'âge-là pour pouvoir entrer dans le cadre de ma recherche.

J'ai constitué une grille d'entretien (Annexe II) d'une dizaine de questions, qui au fil des interviews s'est étoffée grâce aux remarques des éducateurs précédents. J'avais envoyé la grille d'entretien au préalable à chacune des personnes ayant répondu positivement à ma demande pour qu'il/elle puisse préparer un minimum leurs réponses. Les entretiens se sont déroulés entre juin et août 2018, avec quatre professionnels de l'enfance. A la sortie de chaque interview, je suis repartie avec des éléments qui n'avaient pas encore été mentionnés. Cela m'a donc beaucoup orientée vers des thèmes parallèles auxquels je n'avais pas forcément pensé et que j'aborderai à la fin de cette partie de développement.

13 Analyse : Entretiens et liens avec le terrain

Je vais donc ci-après passer en revue l'ensemble des questions posées à mes sondés pour pouvoir les comparer et les confronter à la théorie. Pour cela, je me suis permis de regrouper certaines questions qui avaient le même fond.

13.1 Définition de l'identification chez l'enfant

J'ai débuté en demandant aux professionnels leur propre définition de l'identification et s'ils la percevaient plutôt positive ou négative. Parmi les réponses obtenues, tous s'accordent en la définissant comme « normale, nécessaire pour la construction de la personnalité, sécurisante en cas de situation difficile ou pour faire face à la réalité ». L'identification se fait d'abord aux parents, aux proches, puis peut se faire à des personnages fictifs.

L'EDE 2 a spécifié que cette identification se fait à travers l'imitation et le jeu. En effet, comme vu plus haut, l'observation permet de reproduire les actions et les comportements. On pourrait dire que l'enfant apprend uniquement par imitation. Ce qui lui est donc montré à l'écran crée en lui des références qu'il considérera une partie ou toute sa vie, comme vraies. Voilà donc pourquoi il faut être attentif aux messages véhiculés par les films d'animation.

Tous octroient à l'identification un pouvoir positif sur l'enfant. Néanmoins, « il faut que ce soit constructif et pas démesuré », comme le dit l'EDE 3 qui reste attentive au côté malsain de l'identification pouvant être extrême. Elle ajoute : « L'enfant doit faire la différence entre le réel et le fictif ». Lorsqu'il n'y arrive plus, les personnes interviewées s'inquiètent. Donc en effet, comme évoqué dans le chapitre « Identification », je m'accorde à dire que l'identification est un processus inconscient et responsable des bases de l'identité, principalement positif pour autant qu'il reste sain.

13.2 Hypothèses sur le héros d'enfance

J'ai demandé aux professionnels s'ils se souvenaient quel était leur héros étant enfant. Ce n'était pas uniquement par curiosité, c'était tout d'abord pour rendre attentif que tout enfant s'identifie à un personnage et qu'une fois adulte, nous le gardons en souvenir. Certains ont dû faire appel à leur mémoire ou à Internet, tandis que d'autres s'en souvenaient exactement. La question est de savoir si le personnage choisi par notre inconscient a réellement un lien avec notre personnalité, notre vécu, nos sentiments...

C'est pourquoi j'ai ensuite demandé des hypothèses de leur choix. L'EDE 1 m'a répondu que les princesses de son enfance (Blanche-Neige, Cendrillon, Aurore...) « faisaient rêver avec leur fin heureuse ». Mais en grandissant, les messages sont plus clairs et les femmes sont sûrement moins en accord avec la connotation de certaines scènes (« sans être féministe »).

L'EDE 4 aimait particulièrement Nounours de *Bonne nuit les petits*. Elle justifie son choix par le côté rassurant du personnage. Enfant, elle avait beaucoup de peurs et avait besoin de protection. Je dirais qu'il ne s'agit là pas d'identification, mais le personnage jouait un rôle sécurisant.

L'EDE 2 regardait surtout les séries de dessins animés *Sailor Moon* et *Les Super Nanas*. Elle évoque leur physique comme raison de son attrait. « C'étaient des filles indépendantes, avec des idéaux. Elles combattaient même les garçons et je trouvais ça cool ». Voilà un exemple de petite fille qui ne s'est pas spécialement intéressée aux princesses et aux « ils vécurent heureux et eurent beaucoup d'enfants ». L'EDE 2, petite fille, s'est identifié à un héros du même sexe, ce qui est souvent le cas. L'EDE 2 avait spécifié dans sa définition de l'identification que « l'enfant construit sa personnalité en s'identifiant à certains modèles, en s'appropriant ou en rejetant certaines caractéristiques ». Malheureusement, je ne connais pas personnellement l'EDE 2 et il est donc compliqué pour moi de dire si sa personnalité correspond et pourrait avoir été influencée par son choix d'enfance. Mais encore une fois, comme cité plus tôt, les individus apprennent en observant et cela passe aussi par ce qu'il y a sur l'écran. Est-ce que l'EDE 2 a l'âme d'une *Super Nana* ?

L'EDE 3 ne s'identifiait pas spécifiquement à un personnage en particulier. Elle relève qu'en effet « les dessins-animés, c'était toujours une jolie histoire avec de beaux dessins ». Elle émet ensuite les hypothèses suivantes sur la probable identification des enfants suite au visionnage d'un film d'animation : aspect physique du personnage attrayant, recherche d'un pair, besoin de reconnaissance. Comme le dit Geneviève Djénati, dans son ouvrage (2001) cité plus haut, lorsque l'enfant voit un personnage reproduire des actions qu'il est lui-même donné à faire, il se sent sécurisé. L'EDE 3 et l'EDE 1 pensent que certains enfants « peuvent exister » à travers un personnage ; l'enfant capte l'attention de ses proches et des éducateurs.

13.3 Exemples d'identification et encadrement

Grâce aux entretiens, j'ai pu avoir d'autres exemples que ma propre expérience d'enfants ayant développé un certain comportement dû à une forte identification.

Je vais d'abord aborder une situation évoquée par l'EDE 2. Mickael³ est un petit garçon d'à peine 5 ans. Il aime particulièrement la série d'animation *Ben 10*. Il porte souvent des habits à son effigie et a également la même montre que le héros au poignet. Mickael reproduit d'abord les gestes de Ben lorsqu'il se transforme à l'aide de sa montre. Ensuite, il commence à s'en prendre physiquement aux enfants de la structure. Il « figeait » ses camarades avec sa montre, et s'ils n'étaient pas d'accord, il les frappait. Mickael se prenait réellement pour Ben et il était compliqué de l'intéresser à d'autres choses n'incluant pas le personnage. La situation a été abordée avec les parents sans forcément les sensibiliser à la présence d'écran dans le quotidien de Mickael. Le père partageait ce moment de visionnage avec son fils et voyait plutôt son envie de se battre comme un signe de masculinité.

« L'équipe a, dans un premier temps, essayé d'aller dans son sens en relevant les caractéristiques positives de Ben », m'explique l'EDE 2. Mais voyant qu'il ne se distançait pas du personnage et qu'il imitait les scènes

³ J'utilise des prénoms fictifs pour tous les enfants cités dans ce travail.

de bagarre, l'équipe a pris la décision que « Ben n'avait pas sa place dans la structure ».

L'EDE 3 m'a fait part d'un autre exemple survenu dans son cadre professionnel. Mathieu est un garçon de 5 ans et son attention est portée sur Spiderman. « C'était Spiderman de la tête aux pieds » et il imitait sa gestuelle. Mathieu prend l'habitude de créer des toiles d'araignées avec du Scotch® ou de la ficelle. Il se déplace en sautant. Les autres enfants, qui ne connaissent pas vraiment le personnage, sont apeurés par son comportement, lorsqu'il ne leur laisse pas accès à une certaine zone. Mathieu se montre agressif quand les autres ne se prêtent pas au jeu. L'équipe se questionne sur la santé du comportement. Les parents sont au courant, notamment parce que son comportement est reproduit à la maison et à l'école. En accord avec ceux-ci, il a été décidé de limiter les vêtements, les déguisements. Mathieu demandait aussi des coloriages à l'image de son héros, mais l'équipe a stoppé cette pratique. L'équipe ne lui a plus fourni de Scotch® et de ficelle. « Tout cela alimentait son comportement », justifie l'EDE 3 .

L'expérience de l'EDE 4 lui permet de m'évoquer un exemple contraire aux deux précédents. Elle a vu un enfant s'ouvrir au groupe grâce au personnage de Mickey. Bien qu'il s'identifiait fortement à la sympathique souris à 3 ans déjà, ce comportement s'est prolongé jusqu'à ses 6 ans. Miguel avait de la peine à s'intégrer au groupe d'enfants. Il avait pris l'habitude de combiner son prénom avec celui du héros (Miguel-Mickey). Comme il était compliqué d'entrer en contact verbal avec lui, l'équipe l'encourageait dans ses initiatives et dans ses relations avec les autres en évoquant Mickey. L'EDE 4 émet l'hypothèse qu'il s'agissait d'un refuge, que ça lui permettait certainement de faire face à certaines situations difficiles. La situation n'a alors pas été perçue comme problématique par l'équipe, car elle remarquait la progression du comportement de Miguel. De plus, l'identification ne posait aucun désagrément aux autres enfants fréquentant la structure.

La mère était très inquiète, surtout par rapport à son intégration. Elle voyait en Mickey un ami pour son fils, comme s'il s'agissait d'un ami imaginaire. De ce qu'en sait l'EDE 4, Miguel est sorti de façon naturelle de cette forte identification à la Star de Disney.

Je comprends tout à fait la position de l'équipe de l'EDE 4 dans ce cas de figure. J'envisage également la préoccupation des équipes dans les deux autres exemples cités. Comme cité à plusieurs reprises par les sondés, l'important est d'observer si cela est vraiment sain pour l'enfant, si son développement n'est pas entravé et s'il sait encore faire la différence entre le personnage et sa propre personne.

13.4 Identification préoccupante

Ces exemples m'amènent à la question suivante : « A partir de quel moment une forte identification à un personnage fictif vous paraît-elle préoccupante ? ».

L'EDE 2 se préoccupait de la forte identification d'un enfant « du moment où elle entrave le développement, qu'elle lui prend sa

personnalité et l'empêche de s'intéresser à autre chose ». Pour elle, beaucoup d'enfants ont des phases durant la journée où un personnage fictif prend de la place dans la discussion ou dans les jeux, mais tant qu'ils arrivent à s'intéresser à autre chose, la situation n'est pas inquiétante. Son avis rejoint d'ailleurs celui de l'EDE 1. D'après elle, à partir du moment où l'enfant ne peut plus « se sortir naturellement » du personnage, il y a un palier qui a été franchi. « Il s'investit à 100 % dans son rôle et ne peut pas acquérir d'autres apprentissages ». C'est d'ailleurs le cas de Mathieu et Mickael, les petits garçons cités en exemple plus haut. Ils portaient peu d'intérêt pour les activités proposées si elles n'incluaient pas leur héros favori.

L'EDE 3 justifie sa réponse ainsi : « Pour moi, c'est lorsqu'il n'y a plus de différenciation entre l'enfant et le personnage. Lorsque l'enfant ne fait plus la différence entre la réalité et l'imagination ». Elle prendrait aussi en compte la durée dans le temps du comportement suspect. L'EDE 4 m'énonce aussi que cela la préoccuperaient « si l'enfant ne sait plus faire la différence entre lui et le personnage fictif ». Elle prendrait aussi en compte l'âge de l'enfant. A partir d'un certain âge (6-7 ans), elle se questionnerait si l'enfant en a vraiment toujours besoin, « parce qu'à cet âge il est normalement capable d'exprimer ce qu'il ressent ».

13.5 Combiner identification et pédagogie

La dernière question de mes entretiens se penchait sur la combinaison de la forte identification d'un enfant à un personnage de film d'animation avec la pratique pédagogique des professionnels. Il serait alors possible par ce biais de percevoir l'identification à un personnage fictif comme bénéfique pour acquérir de nouveaux apprentissages.

L'EDE 3 me précise : « Pour mélanger pédagogie et philosophie du film d'animation, il faut que ça reste constructif pour acquérir des apprentissages ». Je comprends par cette phrase, qu'il ne suffit pas juste d'amener des activités en rapport avec le personnage. Au contraire, je pense que cette méthode multiplierait les identifications au personnage dans la structure. Le personnage prendrait encore plus de place dans la personnalité des enfants.

Je souhaitais savoir ce que les professionnels proposeraient à un enfant qui serait fortement imprégné d'un personnage fictif ou au groupe d'enfants qui le côtoient, en terme d'activités concrètes pour l'ouvrir au groupe, le sortir de la timidité, se faire accepter par ses pairs, mettre en valeur ses compétences et son savoir, etc.

Dans les propositions de l'EDE 2, il y avait la possibilité

d'utiliser les personnages du film *Vice Versa*. En effet, depuis la sortie du film en 2015, les émotions personnifiées de la joie, la colère, la peur, le dégoût et la tristesse ont fortement été repris à travers



Image 1 : Emotions personnifiés dans *Vice Versa* (2015)

différentes activités pour enfants. On trouve dans le commerce plusieurs livres abordant l'identification des émotions à l'aide de ces personnages colorés maintenant reconnaissables. Elle se souvient aussi qu'un enfant dans la structure dans laquelle elle travaille avait « utilisé » son attrait pour les cartes *Pokémon* pour créer du contact avec les autres. Cet enfant n'était pas très bien intégré, et grâce à sa connaissance des *Pokémon*, il avait trouvé un sujet en commun qui lui permettaient d'échanger avec le reste du groupe.

L'EDE 3, dans sa situation avec Mathieu se prenant pour Spiderman, pensa à éventuellement mettre en place une activité de psychomotricité en imaginant se déplacer comme l'homme-araignée ou en créant une immense toile dans une pièce (avec de la ficelle ou autre) pour que les enfants essaient de passer à travers sans y toucher.

14 Réflexions suite aux résultats de la recherche

Lors des entretiens effectués avec les professionnels volontaires, j'ai perçu trois thèmes qui orientaient la tournure de l'interview. En lien avec l'identification, j'ai trouvé intéressant d'en faire des chapitres à part que je développe ci-après.

14.1 Identification de genre à travers l'écran

Ce qui peut déranger certaines (et certains), c'est l'image de la femme transmise dans les films d'animation. A la sortie de *Blanche-Neige et les sept nains*, en 1937, la représentation de la femme était totalement correcte pour l'époque et ne dérangeait personne. Hélas, de nos jours, les films les plus anciens transmettent des valeurs et des images qui ne sont plus d'actualité. Les enfants et ainsi les futurs adultes retiennent des éléments qui ne sont plus, et certaines fois qui n'ont jamais été vrais.

Le premier critère notable dans l'évolution des héroïnes est leur apparence. « Pour les réalisateurs et dessinateurs Disney, créer une héroïne, dite dans le conte originale « d'une beauté exceptionnelle », revient à respecter finalement les standards de l'époque » (Renaut, 2000, p.47). Les créateurs de Blanche-Neige se sont inspirés d'actrices et modèles connues de l'époque pour qu'elle plaise au public du moment, même si on apprécie son charme aujourd'hui encore. Entre 1940 et 1950, les héroïnes subissent l'influence de la mode pin-up ; de jolies jambes, une taille de guêpe, un nez espiègle, une chevelure luxuriante. La fée Clochette est le meilleur exemple de ce courant mis en dessin dans des films. « L'héroïne doit être belle, mais ne pas charmer, en tous les cas, pas de manière active. Néanmoins, Jasmine, Megara ou Esmeralda usent de leur corps et de leur sensualité pour arriver à leur fin. La sensualité sera pendant très longtemps l'apanage quasi exclusif des méchantes chez Disney » (Renaut, 2000, p.118-119). Hélas, même dans les réalisations récentes, les femmes se doivent d'être « belles » selon des canons de beauté occidentaux.

Massei écrit dans son article (2017) au sujet de l'apparence des héroïnes :

En représentant des héroïnes amérindienne, orientale ou extrême-orientale, les productions des années 1990 et 2000 laissent au contraire entrevoir un certain recul de la blanchité. Sur les sept

protagonistes que compte la décennie 1990, une courte majorité – Jasmine, Pocahontas, Esméralda et Mulan – n'ont pas la peau blanche. La sortie en 2009 de *La Princesse et la Grenouille*, mettant en scène la première héroïne noire des studios Disney, Tiana, marque l'apogée de ce mouvement de recul (parag.21).

Ces femmes marquent d'ailleurs l'arrivée de combattantes chez Disney. Elles deviennent de plus en plus sophistiquées au niveau du caractère. De femme naïve, le personnage féminin veut être libre, indépendant et déterminé. Les exemples sont de plus en plus nombreux chez Disney : Ariel et Mulan désobéissent à leur père, Belle repousse Gaston, Jasmine veut choisir son mari, Pocahontas est prête à décevoir les siens pour retrouver un blanc et Esmeralda défie les autorités. « Ces héroïnes sont toutes des femmes de tête » (Renaut, 2000, p.96). Leur intelligence dépasse le mal des méchants. Auparavant, c'étaient les méchantes qui étaient représentées plus mûres et expérimentées. « Pour certains, les héroïnes sont surtout les méchantes, tant il est vrai que bien des personnages féminins inoubliables incarnaient le mal » (Renaut, 2000, p. 8). « La nouvelle héroïne des années quatre-vingt et quatre-vingt-dix répond à une série de paramètres nouveaux » (Renaut, 2000, p.96).

Ensuite, la femme de film d'animation n'a plus les mêmes rôles, les mêmes responsabilités au fil des années. Comme le transcrit Renaut (2000) dans son ouvrage :

Walt Disney a souvent été accusé d'être conformiste [...]. C'est pourquoi il faudra beaucoup de temps avant que ses films ne reflètent une société qui a changé, une société où la femme ne veut plus être qu'une femme au foyer qui « siffle en travaillant » (p.91).

On nous montre souvent l'importance « de vivre heureux et d'avoir beaucoup d'enfants », surtout aux petites filles en insistant sur le besoin d'avoir un homme à ses côtés pour être comblée. Or les derniers films d'animation mettant en scène des personnages féminins, *Raiponce* (2010), *Rebelle* (2012), *La Reine des Neiges* (2013) ou *Vaiana* (2016), n'ont pas pour finalité un mariage avec un prince. Ces femmes se battent respectivement pour leur rêve, leur peuple ou leur famille et valent autant que le pourrait un rôle masculin.

C'est lors de l'entretien avec l'EDE 1 que le sujet de l'identification de genre au travers des films d'animation a été cité. Comme j'y avais pensé au début de ma préparation à ce travail mais avais peur de trop entrer dans le sujet, laissant de côté d'autres biais de l'identification, j'ai préféré l'aborder dans un chapitre à part en évoquant les apports pour les enfants.

Evidemment, il est important pour les bambins d'avoir des modèles genrés pour qu'ils puissent élargir leur identification à d'autres personnes que leurs proches. A voir les critiques que j'ai pu trouver lors de mes recherches pour ce chapitre, il paraît compliqué pour les réalisateurs de dépeindre les réelles conditions de vie des femmes sans être accusés de sexism, de discrimination ou de racisme. Ce que l'on peut noter tout de même, c'est que les studios ont réellement fait évoluer le rôle de femmes pour les faire apparaître à l'écran comme de véritables héroïnes qui agissent pour changer leur destin. Il est donc plus juste qu'en 2018 une

petite fille de 5 ans s'identifie à Anna, qui part retrouver sa sœur pour la faire revenir à Arendelle, plutôt qu'à Cendrillon qui ne peut rejoindre le Prince et doit attendre que celui-ci lance des recherches pour revoir la propriétaire de la pantoufle de verre.

L'EDE 1 a souligné l'influence du *merchandising* dans l'identification des enfants aux personnages de films d'animation. Pour elle, le problème est que l'on attribue certains héros aux filles ou aux garçons, par exemple avec les habits *Cars* pour les garçons et *Reine des Neiges* pour les filles. Cela entraîne une surconsommation d'affaires pour enfants. Les enfants intègrent que, par exemple, la trottinette à anses roses à l'effigie de *La Reine des Neiges* est « pour les filles », et la bleue avec l'image de *Pat'Patrouille* est « pour les garçons », ce qui peut causer quelques complications lors du passage d'un enfant plus vieux à un plus petit de l'autre sexe. On peut noter, mis à part la couleur, qu'enormément de vêtements et de jouets sont à l'image de personnages fictifs de télévision. Dans la structure où exerce L'EDE 1, il est important de ne pas accorder une place d'honneur aux jeux représentant des personnages fictifs. Ainsi, il n'y a pas de poupée Elsa, ou de petites voitures Flash McQueen.

Comme l'écrivent Ducret et Nanjoud dans le guide *La poupée de Timothée et le camion de Lison* (2015) :

Les structures d'accueil de la petite enfance sont des lieux qui donnent l'occasion aux enfants de pouvoir explorer des jeux et des activités qu'elles et ils n'ont pas toujours la possibilité de découvrir en dehors de la garderie. L'institution a comme défi de faire comprendre aux parents comment la crèche peut constituer un lieu privilégié en termes de découverte et d'ouverture des possibles pour l'enfant (p.45).

14.2 Appel à la violence

L'entretien avec l'EDE 3 a été particulièrement teinté par l'étonnement quant à la violence présente dans les films d'animation d'aujourd'hui. Nous avons fait quelques comparaisons ensemble. « Pour faire une comparaison, avec les Disney, on n'avait pas ces images violentes. Tu regardais un film, tu étais bien après parce que c'était joli », se souvient-elle.

Pour la question portant sur les films visionnés pendant son enfance, L'EDE 3 m'évoque les *Looney Tunes*. *Looney Tunes* est une série de dessins-animés réalisée par Warner Bros. Cartoons, dont font partie Bugs Bunny, Daffy Duck, Taz, Titi et Sylvestre le chat, Bip Bip et Vil Coyote et bien d'autres. La série originale apparaît dans les années 30. La chaîne de télévision « Cartoon Network France », diffuse des épisodes jusqu'en 2010. « Il y a quelques années, ils étaient tous fans de *Ben 10* ». Cette série est diffusée pour la première fois en 2005 également sur la chaîne « Cartoon Network France » et est encore d'actualité.

Il est certain que le ton a bien changé avec les années. Pour les comparer, j'ai visionné des épisodes des deux séries d'animation et ai constitué le tableau ci-après :

Critères	Looney Tunes	Ben 10
Durée d'un épisode	4-10 minutes	22 minutes
Bande son	Musique classique ou populaire	Musique aux moments clés, explosions, sifflements de laser, coups de feu, démarrage bruyant...
Dessins	Dessins animés réalisés à la main	Dessins animés réalisés à la main et animation par ordinateur
Dialogues	Peu de dialogues, voix off lors d'écritures en anglais	Dialogues « virils », voix des extraterrestres moins audibles
Représentations	Animaux, humains avec les traits simples	Surtout des hommes, monstres, robots, extraterrestres.
Synopsis	Dépend des épisodes (exemples) : <ul style="list-style-type: none"> - Chasseur tentant de capturer Bugs Bunny ; - Bugs Bunny évitant un crash d'avion ; - Coyote essayant encore d'attraper Bip Bip ; - Sylvestre essayant de manger Titi ; - ... 	L'histoire continue au fil des épisodes. Ben est un garçon possédant une montre qui lui permet de prendre l'apparence de 10 monstres différents. A chaque épisode, il doit s'occuper d'une nouvelle créature venue semer le trouble.
Caractéristiques	Comique de situation	Série d'action, science-fiction

A l'aide de ce tableau, je peux faire différentes réflexions.

Tout d'abord, on peut voir que la durée des épisodes des deux séries est bien différente. Les épisodes des *Looney Tunes* sont adaptés à des enfants en bas âge déjà, qui peuvent être attentifs sur une courte durée, tandis que ceux de *Ben 10* font plus de 20 minutes et sont donc destinés à des enfants plus grands. Il est tout à fait possible que les courts épisodes des *Looney Tunes* soient dû au long travail à effectuer pour réaliser rien qu'une minute de ces dessins-animés avant l'aide de l'informatique.

Ensuite, si l'on se penche sur la bande sonore et les conversations, on note que les dialogues sont presque absents des épisodes de la série de Warner Bros. La musique a un rôle à part entière dans la compréhension de l'histoire. A nouveau, les réalisateurs ont su garder cette touche « cinéma muet » au fil des années, ce qui fait tout le charme de ces dessins-animés. La série *Ben 10* utilise la musique dans les moments clés (générique, suspens, grande action). Etant une série d'action, on entend principalement le bruit d'armes utilisées par les personnages, d'explosions et de crash. Les hommes sont représentés en majorité, ce sont donc des voix viriles qui sont audibles. Les monstres ont quant à eux des voix déformées qui amplifient leur rôle de « mauvais ». Le vocabulaire est correct et actuel pour les enfants.

C'est donc sur le son mais aussi l'image et le fond de l'histoire que la violence est perceptible. Ces deux séries ne datant pas de la même

époque, les techniques utilisées pour réaliser les graphismes sont différentes. Pour reprendre les propos de l'EDE 3 qui citait « les jolis dessins des anciens dessins-animés », les traits sont plus grossiers pour *Ben 10*. On y voit également beaucoup d'armes et de scènes de combat, sans parler des monstres à l'apparence plutôt effrayante. « Ce qui les intéresse maintenant, ce sont ces images flash », me dit l'EDE 3. Comme déjà relevé, les personnages masculins sont plus représentés (on y voit seulement la cousine de Ben comme modèle féminin). Les histoires des *Looney Tunes*, de leur côté, mettent en scène essentiellement des animaux et leur réalité (voir exemple dans le tableau).

Cependant, la violence dépend de la sensibilité de chacun. Dans son article, Dominique Houssonloge spécifie ceci :

Nous pouvons néanmoins prendre en compte la définition donnée par George Gerbner, professeur en télécommunication : « la violence est l'acte (ou la menace) de blesser ou tuer une autre personne, peu importe la méthode utilisée ou le contexte environnant ». Nous pouvons également envisager les différentes formes de violence : physique, mais aussi verbale, psychologique ou mentale et, enfin, être conscient que des images qui suggèrent la violence – mais qui ne la montrent pas – peuvent être tout aussi efficaces que des images qui semblent plus réelles (2017).

Les adultes s'accorderaient à dire que « les dessins-animés, ce n'est plus ce que c'était », comme L'EDE 3 et moi-même. En rédigeant ce chapitre, je me questionne sur ma thématique de l'identification. Les enfants des années 80, qui regardaient principalement des séries d'animation du style des *Looney Tunes*, étaient-ils autant susceptibles de s'identifier à un héros ? Est-il possible pour les enfants de s'identifier à Bugs Bunny, par exemple ? Je dirai que oui, mais avec une moins grande intrusion dans la personnalité de l'enfant que de nos jours. Dans certains cas, les choix de l'enfant sont totalement dictés par son « amour » pour son héros favori. Mais à nouveau, on peut pointer du doigt l'industrie du cinéma et le *merchandising* pour leur influence sur nos bambins.

14.3 Positivité de l'identification à un personnage de film d'animation

L'EDE 1 m'a transmis son expérience avec Miguel qui, grâce au personnage de Mickey, trouvait le « courage » de communiquer et de s'intégrer au groupe. Miguel n'était pas uniquement dans un processus d'imitation, mais bien dans de l'identification puisqu'il en était même à unir son prénom à celui de la célèbre souris (comme cité dans le chapitre « Exemples d'identification et encadrement »).

Je tenais à rédiger un petit chapitre sur mes impressions de l'entretien avec l'EDE 1, car c'est l'unique fois où l'exemple d'une forte identification n'était pas perçue comme problématique. L'équipe éducative de la structure en a parlé, mais a estimé qu'elle est était plus bénéfique que mauvaise pour le développement et le comportement de Miguel.

La preuve du processus constructif et bienfaisant de l'identification de Miguel est qu'il en est sorti tout naturellement. A noter que les éducateurs

n'ont pas encouragé le comportement de l'enfant, mais utilisé son attrait pour Mickey pour pouvoir entrer en communication.

Il est important que les structures, et idéalement les familles, n'entrent pas dans la spirale en intégrant trop souvent des personnages de films d'animation sans raison pédagogique. Evidemment, chanter la célèbre chanson de *La Reine des Neiges*, ou proposer des coloriages représentant les héros télévisés ne doivent pas être obligatoirement bannis, car ces personnages font tout de même partie d'une certaine forme de culture.

C. Conclusion

15 Retour sur la question de recherche

La première étape de cette conclusion est de savoir si j'ai pu répondre convenablement à ma question de recherche. Si je me réfère à cette question initiale qui était : « De quelle manière les éducateurs ou éducatrices de l'enfance perçoivent-ils-elles l'identification des enfants de 5-6 ans aux personnages de films d'animation ? », je pense y avoir répondu principalement grâce aux entretiens avec les professionnels.

J'ai débuté ce travail avec l'idée que tous ces personnages de films d'animation qui marquent l'enfance, ont un rôle dans le développement de l'enfant. Je voyais cela d'un œil positif. Avec les diverses théories, j'ai appris qu'en effet l'identification est un processus développemental qui construit réellement l'identité. L'enfant, en visionnant des films d'animation, repère inconsciemment des éléments vécus et les intègre. Qu'importe le modèle (personne réelle ou personnage fictif), il « apporte » quelque chose à l'enfant.

Les EDE interrogés pour ma recherche ont également reconnu qu'il s'agit d'un processus développemental. Mais ils avaient vécu des situations où l'enfant qui ne faisait plus la différence entre le réel et l'imaginaire. Comme Mickael qui s'en prenait aux enfants qui ne voulaient pas respecter ses propres règles de jeu fixées d'après le scénario des épisodes de Spiderman.

J'étais et suis toujours d'avis que si l'enfant ne sait plus faire la différence entre sa propre personne et le héros, le processus ne rentre plus dans ce que l'on pourrait qualifier de « normal », de constructif comme l'a si bien dit l'EDE 3 lors de notre entretien.

Je voulais également savoir comment les EDE interprètent, interviennent, agissent face à un enfant qui présente un comportement qui dérange les autres, qui entrave son développement et son intérêt pour d'autres choses que le personnage. Là, tout dépend de la perception des professionnels. Auparavant, j'avais l'impression que l'identification à un personnage de film d'animation était considérée négativement. Mais les quatre entretiens m'ont prouvé le contraire, car tous les professionnels interviewés ont répondu qu'ils se questionneraient sur l'apport de cette identification à l'enfant avant d'agir pour y mettre fin.

Mais pour ce qui est de l'utilisation de l'identification à des fins pédagogiques, je me rends compte que les professionnels n'y pensent pas vraiment. Visiblement, il est compliqué pour un adulte de s'immerger et de mettre à profit l'intérêt de l'enfant pour le personnage fictif. Le risque est qu'il faut également prendre en

compte les préférences et connaissances des autres enfants du groupe accueilli. Les EDE ont pour habitude d'employer des livres plutôt que de faire référence aux personnages visibles à l'écran, dont l'utilisation en structure peut être critiquée. Je suis moi-même favorable à la lecture. L'intégration de personnages de films d'animation dans les activités doit être exceptionnelle et doit permettre d'ouvrir les esprits.

16 Limites de la recherche

Je pense que mon travail de mémoire aurait pu contenir des paroles et avis d'enfants. Initialement prévue, j'ai préféré laisser cette possibilité de côté et en voici les raisons :

- Etant donné que l'identification est un processus inconscient, les enfants ne savent pas expliquer les raisons qui les font apprécier un certain personnage de film d'animation ;
- Faire des hypothèses à propos de leur choix m'aurait posé des problèmes éthiques. On ne peut pas faire de rapprochements entre l'expérience et le ressenti d'un individu et son identification, même si on connaît très bien son parcours de vie ;
- Faire des hypothèses et les transmettre aux enfants n'est pas une démarche constructive. Elle provoquerait confusion et perplexité.

Les réponses à une grille d'entretien au sujet des héros des enfants ne m'auraient pas permis de tirer de grande conclusion. Je n'aurais pas pu tirer de conclusion des propos des enfants.

Puis, j'aurais pu observer des enfants durant leurs jeux en structure. Je me souviens que lors de mon premier stage en Unité d'Accueil pour Ecoliers, les enfants de 5-6 ans se référaient régulièrement à leur héros de télévision. Cela aurait permis une autre direction à mon travail en analysant l'influence des personnages de films d'animation sur les jeux des enfants de 5-6 ans.

J'aurais également pu demander à me rendre sur les lieux de travail des professionnels interviewés pour observer les enfants décrits dans ce travail. Je n'en ai pas forcément ressenti la nécessité. Les descriptions faites par les EDE me suffisaient pour dresser un aperçu de leur comportement. J'aurais pu proposer aux intervenants de mettre en place une activité faisant référence au personnage pour l'ensemble du groupe et en observer le déroulement. Mais le temps était compté et je n'y avais pas pensé au premier abord. De plus, dans certains cas, la personne sondée n'exerce plus dans la même structure.

Maintenant mon travail rédigé, j'aurais aimé avoir plus de témoignages pour démontrer que les EDE exerçant dans des UAPE sont bien inondés par les personnages fictifs dans les discussions et les jeux des enfants. Malheureusement, je n'ai eu que peu de retour concernant ma thématique. Le *timing* ne joue pas en notre faveur, car il m'a fallu contacter les structures avant les vacances scolaires d'été pour de possibles entretiens à la rentrée. J'ai trop souvent été confrontée à des refus de communiquer l'information à l'équipe, car la fin de l'année est « déjà bien chargée et stressante ». Néanmoins, j'ai pu répondre convenablement à ma question de recherche avec ces quatre exemples. Je remercie encore chaque professionnel pour son apport à mon

travail de mémoire. Ils m'ont tous amené des pistes différentes à travers leur opinion et leur expérience et j'en suis ravie.

17 Réflexions personnelles et professionnelles

La thématique de mon travail de mémoire est un sujet vaste qui peut être traité de diverses manières, mais dont la théorie et les écrits le concernant restent concis et clairs.

J'ai choisi par exemple, de ne pas aborder le rôle des écrans dans la vie des enfants de 5-6 ans, car je ne voulais pas entrer dans le discours moralisateur que l'on a déjà tous entendu. Evidemment l'exposition des jeunes enfants aux écrans augmente les risques qu'ils ne différencient plus la réalité du fictif et j'aurais donc pu glisser un chapitre à ce sujet dans mon travail de mémoire. La coopération avec les parents est primordiale. Les EDE ont un rôle dans l'encouragement aux bonnes pratiques face à la télévision. Mais avec mon travail de mémoire, on apprend que la télévision, de façon modérée, sert à l'enfant. De plus la thématique de mon travail de mémoire ne concernait pas le rapport des enfants aux écrans mais bien comment perçoivent-ils, utilisent-ils et intègrent-ils ce qu'ils voient.

Dans les chapitres développés sur l'agressivité et l'identification de genre, je me permets de conclure que le style d'identification dépend de ce qui est montré aux enfants. Cette affirmation est valable sans inclure le visionnage de films d'animation. L'enfant imite et intègre ce qu'il voit. Le rôle joué par l'environnement (proches, pairs, éducateurs...) est non-négligeable dans le processus d'identification.

A mon avis, plus les jeux et jouets sont associés à des personnages fictifs et genrés par le marché, plus les enfants s'enfermeront lors de leur utilisation. L'achat de matériel à l'effigie de héros influence grandement le comportement de l'enfant. L'EDE joue alors un rôle décisif dans les cas problématiques. Par ses observations et en partenariat avec les parents, il-elle peut directement agir sur l'attitude de l'enfant et sensibiliser les parents à l'obtention de jeux à l'effigie de personnages de films d'animation. Dans toutes les structures où j'ai pu exercer jusqu'à maintenant, ainsi que dans les structures des professionnels sondés, les équipes sont attentives à l'achat restreint (voir au non-achat) de jeux représentant des personnages fictifs « pour éviter la jalousie », « leur permettre de jouer avec autre chose ». On peut supposer, par exemple, que s'il y a une poupée *Reine de Neige* dans l'UAPE, les fillettes ne voudront plus qu'avoir accès à celle-ci, déclenchant des disputes.

J'espère avoir rendu attentifs les professionnels questionnés sur leur encadrement des enfants démontrant une forte identification à un personnage de film d'animation. J'espère leur avoir amené des pistes de réflexion et d'action pour leurs futures situations similaires. Pour ma part, je serai bien évidemment plus sensible aux identifications dorénavant. Je tenterai de m'intéresser à l'intérêt de l'enfant pour un personnage de film d'animation. Je serai plus à même d'expliquer le processus à mes futurs collègues lors de questionnements sur le sujet. Comme proposé aux professionnels questionnés, je proposerai à l'équipe éducative de mettre en place des activités incluant l'ensemble du groupe et l'enfant ayant un comportement problématique. Car d'après les témoignages, les enfants présentant une forte identification s'isolent sans le vouloir. Je prendrai du

temps pour découvrir et faire découvrir l'univers du personnage dont il est question.

Je pense être plus attentive que par le passé aux messages véhiculés dans les films d'animation, mais également dans la littérature jeunesse. Lors de visionnage, d'écoute ou de lecture, je porterai mon attention sur le sens de l'histoire et les possibles compréhensions par les enfants (consciemment ou inconsciemment). Suite à cela, je pense pouvoir développer un sens critique des perceptions des ouvrages et films destinés premièrement au jeune public.

Je me questionne sur les résultats de mes entretiens. Dans les quatre exemples, il s'agit chaque fois de garçon s'identifiant fortement à un personnage de films d'animation. Pourtant, on sait que le processus est égal pour les garçons et pour les filles. Il est possible que ce soit une simple coïncidence, étant donné que je n'ai effectué qu'un petit nombre d'entretiens. Mais y-aurait-il un possible lien entre le sexe de l'enfant et l'impact des personnages fictifs sur son identité ? Les personnages de films d'animation sensés « parler » aux garçons ont-ils des personnalités plus fortes ? Les messages présents dans ces films sont-ils plus forts ou touchent-ils plus les garçons que les rôles féminins les filles ?

Je n'ai pas de réponses à ces questions et je n'ai pas rencontré de possibles explications concernant ces hypothèses à travers mes différentes lectures.

Je suis ravie d'avoir eu en exemple un enfant pour qui la forte identification à un héros a vraiment eu des effets positifs sur son développement. Etant convaincue que les personnages fictifs « parlaient » à la personnalité de l'enfant avant même d'entamer ce travail, j'ai pu recueillir une situation concrète et la partager aux lecteurs de mon travail de mémoire. Je suis consciente que ma recherche n'est peut-être pas assez représentative, étant donné que je n'ai passé que quatre entretiens avec des professionnels. Cependant, l'exemple du petit Miguel et de son identification à Mickey oriente mes réflexions pour démontrer que les professionnels (et les familles) peuvent utiliser cette identification pour faire évoluer l'enfant.

18 Perspectives

Le modèle familial, le mode de vie et les préoccupations de notre société occidentale ont considérablement évolué. Les références valables il y a 30 ans ne le sont plus et toutefois, elles continuent à être représentées à l'écran. La réalité et les discordes de notre monde sont passablement exposées à nos enfants, notamment par le biais de l'écran par le journal télévisé, les débats, les publicités, etc. Rares sont les films d'animation qui traitent explicitement de l'homoparentalité, du handicap, du divorce, de la migration, de l'écologie et pourtant ces thématiques font bien partie du quotidien de l'enfant. Pour sûr, il existe une quantité astronomique d'ouvrages écrits et imagés ; j'entends par là des livres ; traitant de ces divers sujets. Mais pourquoi les grands studios d'animation ne mettent-ils à profit leur savoir-faire et leur renommée pour sensibiliser le public à des thématiques actuelles ?

On peut penser que je cite des problématiques d'adultes, mais les enfants vivent dans la même société que nous et celle-ci ne leur amène pas les réponses suffisantes, compréhensibles en fonction de leur âge. Entre eux, les enfants se questionnent sur des sujets d'actualité. Les adultes, parfois sollicités pour trouver des réponses, n'ont pas toujours les outils pour satisfaire leurs interrogations.

Les enfants sont également en contact avec un large réseau de personnes lors d'une journée. La famille, la famille élargie, la maman de jour, les structures d'accueil, les enseignants, les camarades de classe, les élèves de la cour d'école et des transports en commun, les adultes responsables des activités extra-scolaires et les enfants y participant, etc. sont autant d'individus que de modèles auxquels s'identifier.

Je pense que les films d'animation d'aujourd'hui ne sont pas à la hauteur des réels questionnements des enfants. D'ailleurs les enfants de 5-6 ans s'en posent beaucoup sur le monde qui nous entoure.

L'EDE 3 s'est d'ailleurs interrogée lors de notre entretien. « A qui s'identifient les enfants aujourd'hui ? ». Je compléterai cette question par : à quoi s'identifie-ton aujourd'hui ?

D. Lexique des personnages cités

Personnage	Portrait
Anna Personnage principal de <i>La Reine des Neiges</i> (Walt Disney Animation Studios, 2013)	 melty.fr
Ariel Personnage principal de <i>La Petite Sirène</i> (Walt Disney Pictures, 1989)	 sylvia0333.s.y.pic.centerblog.net
Aurore Personnage principal de <i>La Belle au Bois Dormant</i> (Walt Disney Pictures, 1959)	 bebegavroche.com



<p>Belle</p> <p>Personnage principal de <i>La Belle et la Bête</i></p> <p>(Walt Disney Pictures, 1991)</p>	 <p>i6.cdscdn.com</p>
<p>Ben10 (personnage de Ben Tennyson)</p> <p>Personnage principal de la série d'animation <i>Ben10</i></p> <p>(Crews, Abell & Wigzell, 2005-2008)</p>	 <p>toonami.fr</p>
<p>Bip bip</p> <p>Personnage majeur de la série <i>Looney Tunes</i> dans la série <i>Bip Bip et Coyote</i></p> <p>(Warner Bros. Cartoons, 1949)</p>	 <p>p0.storage.canalblog.com</p>
<p>Bugs Bunny</p> <p>Personnage majeur de la série <i>Looney Tunes</i></p> <p>(Warner Bros. Cartoons, 1940)</p>	 <p>upload.wikimedia.org</p>
<p>Cruella d'Enfer</p> <p>Personnage « méchant » des <i>101 Dalmatiens</i></p> <p>(Walt Disney Pictures, 1996)</p>	 <p>radiodisneyclub.fr</p>

<p>Daffy Duck Personnage majeur des <i>Looney Tunes</i> (Warner Bros. Cartoons, 1937)</p>	 <p>looneytunes.wikia.com</p>
<p>Elsa Personnage principale de <i>La Reine des Neiges</i> (Walt Disney Animation Studios, 2013)</p>	 <p>www.eonline.com</p>
<p>Esmeralda Personnage principal de <i>Le Bossu de Notre-Dame</i> (Walt Disney Pictures, 1996)</p>	 <p>topstrongest.wikia.com</p>
<p>Flash McQueen Personnage principal de <i>Cars : Quatre Roues</i> (Pixar Animation Studios, 2006)</p>	 <p>youtubepoop.wikia.com</p>
<p>Gaston Personnage « méchant » de <i>La Belle et la Bête</i> (Walt Disney Pictures, 1991)</p>	 <p>figurinepop.com</p>

<p>Hadès Personnage « méchant » de <i>Hercule</i> (Walt Disney Pictures, 1997)</p>	 disney-planet.fr
<p>Jafar Personnage « méchant » de <i>Aladdin</i> (Walt Disney Pictures, 1992)</p>	 disney.wikia.com
<p>Jasmine Personnage de <i>Aladdin</i> (Walt Disney Pictures, 1992)</p>	 es.disney.wikia.com
<p>Maléfique Personnage « méchant » de <i>La Belle au bois dormant</i> (Walt Disney Pictures, 1959)</p>	 chroniquedisney.fr
<p>Megara Personnage de <i>Hercule</i> (Walt Disney Pictures, 1997)</p>	 mbtizone.sheylacorry.com

<p>Mulan</p> <p>Personnage principal du film éponyme</p> <p>(Walt Disney Pictures, 1998)</p>	 <p>greatsong.net</p>
<p>Pat'Patrouille</p> <p>Série d'animation canadienne dont les personnages principaux sont une patrouille d'intervention composée de neuf chiens.</p> <p>(TVOKids et Nickelodeon, depuis 2013)</p>	 <p>www.lunion.fr</p>
<p>Pocahontas</p> <p>Personnage principal de <i>Pocahontas : une légende indienne</i></p> <p>(Walt Disney Pictures, 1995)</p>	 <p>www.cosmopolitan.fr</p>
<p>Quasimodo</p> <p>Personnage principal de <i>Le Bossu de Notre-Dame</i></p> <p>(Walt Disney Pictures, 1996)</p>	 <p>www.chroniquedisney.fr</p>
<p>Sailor Moon</p> <p>Personnage principal de la série d'animation japonaise <i>Sailor Moon Crystal</i>.</p> <p>Personnage répondant également au nom de Usagi Tsukino</p> <p>(Toei Animation, 2014-2015)</p>	 <p>e-nautia.com</p>

<p>Scar Personnage « méchant » dans <i>Le Roi Lion</i> (Walt Disney Pictures, 1994)</p>	 www.pinterest.fr	
<p>Sylvestre le chat Personnage des <i>Looney Tunes</i>, dit Grosminet (Warner Bros. Cartoons, 1945)</p>	 www.discogs.com	
<p>Vil Coyote Personnage des <i>Looney Tunes</i> (Warner Bros. Cartoons, 1949)</p>	 looneytunes.fandom.com	
<p>Taz Personnage des <i>Looney Tunes</i> (Warner Bros. Cartoons, 1954)</p>	 lemondededesophy.over-blog.com	

Titi

Personnage des *Looney Tunes*
(Warner Bros. Cartoons, 1942)



www.discogs.com

E. Bibliographie

- ABEbooks.fr (S.d). La terrible origine des contes de fées. Repéré à <https://www.abebooks.fr/livres/contes-de-fees-articles-de-collection/>
- Animage.org (S.d). De l'image fixe à l'image animée. Repéré à <http://www.animage.org/index.php?page=vue&article=persistance-retinienne>
- Animation (2014). Dans P. Robert & J. Rey-Debove & A. Rey (dir.), *Le Petit Robert*. Paris : Dictionnaires Le Robert
- Antier E. (2007). *Pourquoi votre enfant rêve avec Disney*. Paris : Éditions Robert Laffont
- Bandura A. (1976). *L'apprentissage social*. Bruxelles : Pierre Mardaga, éditeur
- Bartczak S. (23 janvier 2018). Écrans : une menace pour la santé des enfants ? *Le Point*. Repéré à http://www.lepoint.fr/dossiers/hors-series/le-guide-de-l-enfant-heureux-et-bien-portant/ecdans-une-menace-pour-la-sante-des-enfants-23-01-2018-2189030_3532.php
- Bee H. & Boyd D. (2011). *Les âges de la vie*. Montréal : ERPI
- Bettelheim B. (1976). *Psychanalyse des contes de fées*. (S.l) : Robert Laffont
- Bollut G. (2014). *Pourquoi est-ce un chef d'œuvre ? : 50 longs-métrages d'animation expliqués*. Paris : Groupe Eyrolles
- Bouchard C. (2009). *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs*. Québec : Presses de l'Université du Québec
- Djénati G. (2001). *Psychanalyse des dessins animés*. (S.l) : Pocket Evolution
- Ducret V. & Nanjoud B. (2015). *La Poupée de Timothée et le camion de Lison*. Genève : Le deuxième Observatoire.
- Fanning J. (2016). *Disney : le guide visuel ultime*. Vanves : Hachette Livre
- Freud S. (2012). *Psychologie des foules et analyse du moi*. Paris : Éditions Payot & Rivages
- Gourmaud J. (1997). Il était Toon fois...le dessin animé. Dans Breton C. (Réalisateur), *C'est pas sorcier*. Paris : France télévisions. https://www.youtube.com/watch?v=Ag_16lqq8T4
- Houssonloge D. (2017). Les écrans rendent-ils les jeunes plus violents ? *Union Francophone des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique*. Repéré à <http://www.ufapc.be/nos-analyses/1617-violence-ecrans.html>
- Ionescu S., Jacquet M.-M. & Lhote C. (1997). *Les mécanismes de défense, théorie et clinique*. Paris : Éditions Nathan.
- Massei S. (2017). L'esquisse du genre. *Genre, sexualité & société*. Repéré à : <http://journals.openedition.org/gss/4015>
- Patrimoine culturel immatériel UNESCO. (2011). Le théâtre d'ombres chinoises. Repéré à <https://ich.unesco.org/fr/RL/le-theatre-dombres-chinoises-00421>
- Plateau N. (2014). Le phénakistiscope. Repéré à <http://upopi.clicic.fr/transmettre/parcours-pedagogiques/le-precinema/seance-2-le-phenakistiscope>

- Plateau N. (2014). Le praxinoscope. Repéré à
<http://upopi.clic.fr/transmettre/parcours-pedagogiques/le-precinema/seance-5-le-praxinoscope>
- Renaut Ch. (2000). *Les héroïnes Disney dans les longs-métrages d'animation*. Paris : Dreamland Editeur
- Rogel T. (2012). *Sociologie des super-héros*. (S.I) : Editions Hermann
- Sifianos G. (2012). *Esthétique du cinéma d'animation*. Paris : Editions cerf-corlet
- Thiroux S. & Planche P. (2003). La socialisation par l'image. Les processus d'identification des enfants au cours du visionnage des longs métrages d'animation de Walt Disney. *L'enfant dans le lien social*. ERES « Petite enfance et parentalité », p. 125-131.