

**Faculté des sciences économiques,
sociales, politiques et de communication**

Séries télévisées et sexualité : les séries, un outil pédagogique à l'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle.

*Analyse de la série **Sex Education** et du **Petit Manuel
Sex Education**.*

Auteur : Manon Bréda
Promoteur(s) : Sarah Sepulchre
Année académique 2019-2020
Master en Communication à finalité Culture et Communication (120)

Remerciements

Tout d'abord, je tiens à remercier ma promotrice, Sarah Sepulchre, pour ses conseils et son aide lors de cette rédaction.

Je remercie également l'ensemble du corps professoral et les membres de l'UCLouvain Fucam Mons pour ces cinq belles années enrichissantes.

Je remercie particulièrement Christopher Hoekman et Christelle Bréda pour leur travail de relecture.

Finalement, un immense merci à Laura Palma, Evelyne Colonius, Louane Lecomte, Honoré Dormont et à ma famille, pour m'avoir soutenue durant la réalisation de ce mémoire.

Table des matières

Introduction	4
Cadre théorique	7
1. Contextualisation.....	7
1.1. Un constat.....	7
1.2. Pour une éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle	8
1.3. La situation en Belgique francophone	9
1.4. Les séries télévisées : un outil pédagogique ?...12	
2. Les séries télévisées.....	13
2.1. De la création des séries aux années 1980.....	13
2.2. La révolution numérique et ses impacts sur les séries	15
3. Des <i>Cultural Studies</i> aux études de réception	17
3.1. Historique des <i>Cultural Studies</i>	17
3.2. Les études de réception	19
3.3. Les apports des <i>Cultural Studies</i> et des études de réception.....	21
4. L'attachement des adolescents aux séries.....	27
4.1. Les séries et les « réalités ».....	28
4.2. La vraisemblance et « l'impression de réalité » .30	
5. L'importance des personnages	33
5.1. Le personnage	34
5.2. Les outils d'analyse du personnage	36
6. Éducatons formelle, informelle, non formelle et les apprentissage liés.....	39
6.1. Définitions.....	39
6.2. L'éducation non formelle dans les médias	44
Méthodologie.....	46
Analyse.....	48
1. <i>Sex Education</i>	48
1.1. Une série feuilletonante	48
1.2. Les personnages	50
1.3. Les thématiques abordées et les apprentissages 63	
2. <i>Le Petit Manuel Sex Education</i>	75
3. Quels sont les objectifs remplis ?	80
Conclusion	82
Bibliographie.....	85

Introduction

« Le sexe et ses pratiques ont trouvé une visibilité accrue dans les médias » (Marquet cité par Lallet, 2014, p.42). Depuis des années, nous apercevons des corps sexualisés, des métaphores sexuelles ou encore des comportements sexuels dans les publicités, les films ou même les séries télévisées. Pourtant, le sexe, et plus largement la sexualité, est un sujet encore tabou dans la société occidentale.

À côté de cela, les séries connaissent un succès grandissant depuis plusieurs années. « Entre 2009 et 2015, le nombre de fictions plurielles produites a doublé. » (Sepulchre, 2017, p.7) Si ce chiffre a augmenté, c'est parce que l'intérêt qui leur est porté s'est renforcé. Les séries ou encore les feuilletons se diversifient et touchent des publics de plus en plus ciblés. « En quelques années à peine, la sériephilie est devenue un phénomène massif, se diffusant dans les familles, dans les salles de classe, dans l'industrie télévisuelle, dans la presse "cultivée" comme dans la presse "grand public", sur Internet... » (Maigret, 2017, p.5)

Face à ces deux constats, notre réflexion se portait, dans un premier temps, sur l'impact que peuvent avoir les séries sur la conception de la sexualité chez les jeunes belges. Nous souhaitons alors analyser plusieurs séries afin de montrer que le sexe était un sujet présent dans les fictions, tous genres confondus. Par la suite, nous aurions effectué de multiples entretiens pour récolter des données suffisamment significatives sur l'influence des séries sur la conception de la sexualité chez les jeunes. Ne sachant pas quelles séries étudier, nous avons réalisé un questionnaire exploratoire (*cf. Annexe 1*) dans lequel les répondants pouvaient proposer un maximum de quatre séries, qui, selon eux, abordaient le sexe et la sexualité. Il leur était également demandé si le traitement de ce sujet était pédagogique ou non et quelles en étaient les raisons. Suite à cela, plusieurs séries ont été citées, mais la majorité des répondants en citait deux en particulier : *Sex Education* et *Game of Thrones*.

Grâce à ce questionnaire, nous avons récolté 148 réponses. Toutefois, celui-ci fut administré à l'aide de nos réseaux sociaux, ayant pour répercussion une limitation de l'âge des répondants. En effet, ceux-ci étaient âgés de 19 à 25

ans. Cependant, au vu de notre sujet, nous souhaitons avoir l'avis des jeunes âgés de 13 à 18 ans, de manière à décider notre public cible pour les entretiens.

Afin de cibler cette population adolescente, nous nous sommes rendus dans plusieurs écoles secondaires de la région de Saint-Ghislain et de Mons. L'objectif était de demander la permission des directeur.rice.s pour pouvoir administrer le questionnaire au sein des différentes classes des institutions concernées. Aucun établissement d'enseignement n'a accepté notre requête, jugeant le thème trop sensible, complexe ou encore néfaste pour leur image auprès des parents d'élèves. Perplexes face à ces refus, nous trouvions intéressant de nous focaliser sur le rôle de l'école concernant la question de l'éducation à la sexualité.

Peu de temps après, *Netflix* mit en ligne la seconde saison de leur production originale *Sex Education*. Celle-ci se différencie de la première. Elle continue d'aborder les problèmes liés à la sexualité des adolescents du lycée Moordale et elle émet une critique sur l'établissement scolaire qui ne prend pas au sérieux les cours d'éducation sexuelle. Est-ce que cette critique est le reflet d'une certaine réalité ? Suite à cela, nous nous sommes souvenus de notre propre expérience lors de nos études dans l'enseignement supérieur général. Nous avons suivi un seul et unique cours d'éducation sexuelle en cinquième année secondaire. Bien que la série soit produite par des Britanniques, qu'en est-il de la situation en Belgique ?

Suite à l'évolution de notre raisonnement, nous avons décidé de nous focaliser sur l'analyse de la série *Sex Education* et de son *Petit manuel Sex Education*, mis en ligne à l'occasion de la sortie de la deuxième saison. L'objectif de ce mémoire est de déterminer si la série peut devenir un outil à destination des adolescents afin de les former à une vie sexuelle, relationnelle et affective épanouie.

Dans un premier temps, nous définirons la notion de sexualité et expliquerons la nécessité d'une éducation à la vie relationnelle affective et sexuelle. Nous ferons le point sur la situation en Belgique francophone et nous parlerons des acteurs impliqués. Quelles sont les obligations des établissements scolaires

en Fédération Wallonie-Bruxelles sur la question ? Quels sont les objectifs et les améliorations prévus pour les années à venir ?

Dans un second temps, dans notre partie théorique, nous nous intéresserons aux séries télévisées. Après un bref historique, nous nous attacherons à définir le courant de recherche des *Cultural Studies* et de son apport. Grâce à cela, nous verrons les effets et impacts des séries sur notre quotidien et leur potentiel pédagogique. Nous examinerons ce qui peut provoquer l'attachement aux séries chez les adolescents comme les réalités mises en discours et en images ou encore la vraisemblance retrouvée dans les contenus. Nous nous attarderons sur l'importance des personnages, également source d'attachement. Finalement, nous nous intéresserons aux concepts d'éducation formelle, informelle et non formelle. Nous tenterons de les définir et de les différencier.

Dans un troisième temps, nous étudierons les divers outils d'analyse de personnage que nous appliquerons à la série. Nous réaliserons une analyse thématique afin de procéder au recensement des thèmes abordés dans la série et dans le manuel à propos de la sexualité.

Finalement, nous comparerons ces deux supports aux objectifs déterminés par l'EVRAS afin de déterminer si ceux-ci peuvent former un outil pédagogique à l'éducation à la vie sexuelle, relationnelle et affective. Nous proposerons également des pistes à l'emploi de cet outil.

Cadre théorique

1. Contextualisation

1.1. Un constat

Depuis peu, la sexualité, bien que toujours taboue, est envisagée autrement que dans le cadre du mariage et de la reproduction. Les mentalités changent et les conceptions évoluent. Ce sujet est même investi par les politiques et est notamment beaucoup abordé dans les médias sous diverses formes. (Morin, 2014) Cela ne veut pas dire pour autant que le discours à ce propos est véridique. De plus, il n'est souvent pas simple d'en parler avec les jeunes. L'adolescence est une période compliquée, remplie de bouleversements et de changements à la fois corporels, émotionnels, psychosociaux, etc. «L'adolescence est tantôt présentée comme une période, une crise, un passage entre l'enfance et l'âge adulte ; un phénomène physiologique, psychologique, culturel ou bien encore social. » (Discour, 2011, p.40)

Plus généralement, Suzanne Képès (2003) fait le constat que, parmi les milliers de patients qu'elle a pu rencontrer, la désinformation sur les aspects psychologiques, biologiques ou encore relationnels, est fortement présente. Elle explique que la sexualité des adolescents évolue au fil des rencontres. Le corps subit des transformations qui amènent les adolescents à comprendre leur corps et leurs besoins. De nombreux adolescents se questionnent sur leur identité de genre alors que la société a tendance à imposer des modèles prédéfinis de ce doivent être «un homme» et «une femme». Elle avance alors la nécessité d'une éducation à la vie amoureuse, sentimentale et sexuelle des adolescents.

Depuis 1994, «le droit à la santé sexuelle et reproductive» a été reconnu comme droit fondamental lors de la Conférence Internationale sur la Population et le Développement. D'une certaine manière, l'éducation à la sexualité participe à l'éducation à la santé (en ce qui concerne les grossesses non désirées, les infections sexuellement transmissibles, etc.). Celle-ci «est cependant conditionnée par les pratiques pédagogiques scolaires, par le contexte social de l'établissement (...), mais également par les conceptions que les enseignants se sont construits sur les questions de santé, de sexualité

et de leur mission. » (Khzami, Berger, El Hage, De La Forest, Bernard, Abrougui, de Carvalho, 2008, p.528)

1.2. Pour une éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle

« L'éducation à la sexualité est une composante de la construction de la personne et de l'éducation du citoyen ; elle vise à permettre aux jeunes d'adopter des attitudes de responsabilité individuelle, familiale et sociale. » (Berger, Rochigneux, Bernard, Morand, Mogniotte, 2015, p.24)

Depuis quelques années, la sexualité est de plus en plus envisagée comme « l'une des tâches développementales de l'adolescence marquant la transition à l'âge adulte émergent. » (Hébert, Fernet, Blais, 2017, p.40)

En effet, contrairement à ce que certains pourraient croire, la sexualité comprend plusieurs dimensions qui sont importantes à prendre en compte :

- « Une dimension biologique, avec l'anatomie, la physiologie de chaque sexe, la procréation, la fertilité et la survie de l'espèce ;
- Une dimension sociale : l'influence culturelle, les normes et règles du groupe social, les différents aspects juridiques, politiques et religieux ;
- Une dimension psychologique : la construction psychique de chaque individu, en tant que fille ou garçon puis femme ou homme, l'image de soi, la construction de sa personnalité et de son identité sexuelle ;
- Une dimension affective et relationnelle relative aux sentiments (l'expression de l'amour, le désir) et aux émotions. » (Khzami et al, 2008)

Cependant, la transition vers une vie sexuelle active varie d'un jeune à l'autre. Les pratiques ne sont pas hétérogènes : nous retrouvons des adolescents avec une vie sexuelle précoce, d'autres se trouvant dans la moyenne et d'autres encore sont sexuellement actifs plus tard. (Hébert et al, 2017)

Actuellement, certains pensent encore que fournir les informations au sujet de la sexualité aux enfants et aux adolescents pourrait attiser leur curiosité et les forcer à avoir des rapports sexuels précoces. Pourtant, l'un des objectifs de l'éducation à la sexualité est la prévention des comportements à risques. Cette désinformation entraîne des incompréhensions chez les adolescents et

un manque de recul critique face à certaines situations rencontrées. L'objectif est de fournir les informations nécessaires aux adolescents afin de leur permettre d'avoir des pratiques sécurisées et sécurisantes, d'acquérir des connaissances scientifiques et de développer des compétences psychosociales. L'éducation à la sexualité ne doit pas se limiter qu'aux aspects biologiques et physiques, mais bien s'étendre aux dimensions psychologiques et relationnelles. (Berger et al, 2015 ; Khazmi et al, 2008) « Il s'agit de pouvoir penser son comportement et l'inscrire dans des perspectives éthiques et sociales réfléchies sur la sexualité, y compris par rapport à des questions sociales vives comme les pratiques et l'orientation sexuelles, l'avortement et la contraception, la question de l'égalité homme/femme et des droits. L'éducation à la sexualité développe également les capacités des jeunes à la négociation, à la prise des décisions, à l'affirmation de soi et à l'acceptation des autres. » (Khazmi et al, 2008, pp.529-530)

1.3. La situation en Belgique francophone

« Selon les critères de l'OMS, la Belgique francophone reste à la traîne en matière d'éducation sexuelle : l'EVRAS n'est pas défini dans une loi, il n'y a pas de curriculum (référentiels) et les écoles sont libres de définir leurs projets EVRAS. » (EVRAS, 2019)

Depuis 2013, la Fédération Wallonie-Bruxelles a rendu obligatoire l'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle dans le cadre de l'enseignement fondamental et secondaire. « En 2013, les trois entités fédérées se sont accordées sur un protocole dont l'objectif est la généralisation de l'EVRAS. » (EVRAS, s.d). Depuis 2018, un réseau d'acteur (aide à la jeunesse, organismes de santé ou spécialisés dans les problématiques liées à la vie sexuelle) s'est constitué sous le nom des « Stratégies Concertées EVRAS ». L'ambition avec ce réseau est de réaliser cette généralisation de l'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle dans l'enseignement fondamental, secondaire, ordinaire et spécialisé afin de réduire les inégalités sociales de santé. (EVRAS, s.d)

Les institutions scolaires ont pour obligation la mise en place de l'EVRAS et peuvent compter sur l'aide des Centres PMS afin d'obtenir plus d'informations sur les processus à suivre, les ressources qui peuvent être mobilisées, etc. L'équipe pédagogique doit définir un cadre et identifier les enseignements à fournir. De ce fait, l'EVRAS a pour objectifs généraux de réunir et mobiliser les acteurs et publics concernés afin d'élaborer un plan stratégique correspondant aux besoins des publics et de finalement faire reconnaître ce plan par les politiques. (EVRAS, s.d)

Cependant, depuis 2013, la réalisation de l'implantation de l'EVRAS au sein des établissements scolaires n'est pas aboutie et la situation est plutôt inefficace : « chaque établissement “rend compte des initiatives prises” en la matière tous les trois ans dans son rapport d'activité, sans plus de précision. » (EVRAS, 2019). Le protocole ne crée aucune obligation : elles peuvent réaliser le strict minimum si elles le souhaitent. De plus, la complexité du système belge alliant les différentes compétences propres à la FWB et d'autres compétences propres aux régions amène à une certaine difficulté de mise en action. (EVRAS, 2019)

En janvier 2019, l'EVRAS a rédigé plusieurs recommandations à la Fédération Wallonie-Bruxelles afin d'améliorer et d'approfondir les missions prévues par le protocole de 2013, mais également d'en ajouter de nouvelles afin de correspondre aux besoins actuels. L'EVRAS demande à la FWB de définir plus précisément l'EVRAS, ses valeurs, ses objectifs, ses moyens, tout en se référant à ce qui est déjà adopté au sein de l'OMS, de l'IPPF et de l'UNESCO. (EVRAS, 2019)

Finalement, « conformément aux prescriptions internationales, et en s'inspirant particulièrement des recommandations de l'OMS » (EVRAS, 2019), voici les objectifs formulés par la Plateforme EVRAS :

« Contribuer à un climat de vie tolérant, ouvert et respectueux des sexualités (en ce compris LGTBQI+) et des styles de vie, des différentes attitudes et valeurs que l'on peut rencontrer dans la société. » (EVRAS, 2019)

« Promouvoir la capacité de chacun·e à développer des relations sexuelles et affectives dans le respect et la compréhension mutuelle en regard des besoins et frontières des partenaires, et à construire des relations égalitaires. Cela dans l’objectif de prévenir les violences et abus sexuels. » (EVRAS, 2019)
« Permettre à chacun·e de poser des choix informés et d’agir de manière responsable pour soi et les autres. » (EVRAS, 2019)
« Développer la capacité à consentir ou non à une relation affective et sexuelle. » (EVRAS, 2019)
« Fournir à chaque enfant et chaque jeune des connaissances sur le corps humain, son développement et ses fonctions, en particulier dans ses dimensions sexuelles. » (EVRAS, 2019)
« Soutenir une approche de la sexualité qui inclut les notions de désir et de plaisir. » (EVRAS, 2019)
« Favoriser le respect de la diversité sexuelle et des différences entre les sexes ainsi que la prise de conscience des identités sexuelles et des représentations liées au genre. » (EVRAS, 2019)
« Permettre à chacun·e de développer sa propre identité sexuelle et sa propre expression de genre. » (EVRAS, 2019)
« Fournir à chacun·e des connaissances sur les aspects physiologiques, cognitifs, sociaux, émotionnels et culturels de la sexualité, de la contraception, des infections sexuellement transmissibles et des violences sexuelles. » (EVRAS, 2019)
« Diffuser les informations sur les services d’aide sociale et médicale, particulièrement en cas de questions ou de problèmes relatifs à la sexualité. » (EVRAS, 2019)
« Promouvoir le sens critique et la réflexion sur la sexualité, sur les normes et valeurs qu’elle sous-tend, en regard des droits humains et de la législation belge. » (EVRAS, 2019)
« Favoriser les connaissances en matière de droits sexuels et reproductifs. » (EVRAS, 2019)
« Promouvoir la capacité de communiquer sur la sexualité, les émotions et les relations et l’acquisition du vocabulaire nécessaire pour le faire. » (EVRAS, 2019)

« Permettre à chacun·e de s'approprier les aptitudes nécessaires pour faire face à tous les aspects de la sexualité et des relations amoureuses. »
(EVRAS, 2019)

1.4. Les séries télévisées : un outil pédagogique ?

Cependant, le contexte social et culturel continue d'influencer largement cette question de l'éducation à la sexualité et vient obstruer le bon déroulement de celle-ci dans le cadre scolaire. Les enseignants émettent des réticences quant à l'enseignement des compétences psychosociales et ils favorisent alors l'enseignement des informations biologiques. (Khazmi et al, 2008)

Nous parlons ici d'éducation à la sexualité, mais pour être plus exacts nous devons parler d'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle. Isabelle Lebas (2011) et Elisa Jasmin (2007) se sont toutes les deux interrogées sur la place des sentiments, de l'affectif, du relationnel dans le cadre de l'éducation sexuelle. Pour donner un exemple, « Il y a un intérêt pratique à aborder la dimension émotionnelle de la sexualité en classe quand l'objectif est de favoriser l'action autonome et la négociation entre partenaires. » (Jasmin, 2007, p.61)

De plus, dans nos sociétés occidentales, avec Internet et les nouveaux médias, les adolescents font face à un ensemble de contenus sexualisés allant de la publicité, en passant par le vidéoclip à la pornographie. Tout cela est accessible à tout moment et à n'importe quel âge. (Hébert et al, 2017 ; Kpote, 2018 ; Smaniotto, 2017). Cependant, la consommation de contenu pornographique est contre-productive. « D'après l'étude de Puglia et Glowacz (2015), les adolescents, utilisant la pornographie comme source principale d'information, soulignent l'impact de ce support dans leurs activités sexuelles, adoptant des pratiques plus diversifiées, en miroir aux modèles véhiculés. Dans le même temps, ils reconnaissent les effets négatifs associés. Selon les auteurs, cette reconnaissance aurait un effet modérateur, les conduisant à conclure que la consommation de pornographie pourrait s'inscrire dans un "processus développemental adolescent" répondant à une quête de repères en matière de sexualité. » (Puglia, Glowacz cité par Smaniotto, 2017, p.95) Or, la pornographie ne devrait pas être un lieu de

réponse puisque les valeurs véhiculées ne prônent pas des comportements sécurisants. Par exemple, la pornographie véhicule une image très dégradante de la femme et induit à de mauvais apprentissages quant au rapport entre homme et femme. (Hébert et al, 2017)

Malgré cela, les médias de masse peuvent également être une solution à cette désinformation. « Ils pourraient permettre la transmission d'informations relatives à la sexualité et à la santé sexuelle, la visibilité de modèles positifs (relations amoureuses saines) et le réseautage » (Hébert et al, 2017, p.56). Les séries télévisées et les films ont mis en avant de multiples dimensions de la sexualité que cela soit par le discours ou la mise en image. Les fictions abordant ce sujet de manière centrale ou en parallèle à l'histoire sont de plus en plus nombreuses. Il est donc intéressant de voir en quoi ces productions peuvent être un outil à l'apprentissage des questions autour de la vie affective, sexuelle et relationnelle. (Lévy, Quevillon, 2010)

2. Les séries télévisées

Avant d'approfondir les différents concepts liés à notre problématique, retraçons brièvement l'historique des séries télévisées. Il faut savoir que « faire l'histoire des séries télévisées américaines, c'est certes relater l'évolution des grands genres, faire l'histoire technique de ce média et de la façon de le regarder, mais c'est aussi forcément faire l'histoire de la société et de l'opinion publique aux États-Unis, sans oublier l'histoire des chaînes de télévision elles-mêmes, et des hommes et des femmes qui ont créé ces programmes. » (Boutet, 2017, p.11)

2.1. De la création des séries aux années 1980

Bien qu'elles connaissent un immense succès à l'heure actuelle, les séries télévisées ne datent pas d'aujourd'hui. À partir des années 1950, la télévision devient un média de masse et s'implante un peu partout dans le monde, en commençant par les États-Unis. Les séries télévisées se sont développées en même temps que le petit écran quoique trouvant leurs origines dans les séries radiophoniques déjà existantes. Lors de ce « premier âge d'or », nous voyons

l'apparition de grands genres tels que la sitcom, la série policière, western ou encore fantastique. Assez rapidement les trois networks (chaînes privées de télédiffusions américaines) — *ABC*, *CBS* et *NBC* — comprennent l'intérêt de programmer des fictions afin de créer un rendez-vous avec les téléspectateurs et ainsi les fidéliser. (Boutet, 2017)

Les contenus de ces fictions (particulièrement pour les sitcoms) relataient des banalités propres au quotidien et évoquaient les changements sociaux en cours au sein de la société américaine impactant la classe moyenne : lutte contre les discriminations, naissance de la société de consommation, etc. (Boutet, 2017)

Dans les années 1960-70, les séries ne connaissent pas d'innovation majeure si ce n'est la création des séries judiciaires et médicales. Les récits pour ces deux genres sont très redondants, mais apportent une vision très réaliste des systèmes judiciaires et médicaux américains. Comme Marjolaine Boutet l'explique : « L'utilisation d'une formule répétitive permet au téléspectateur — dans ce cas comme pour la plupart des grandes séries de l'âge classique — de se concentrer sur le fond de l'intrigue et, à la série, de gagner en efficacité pédagogique. » (Boutet, 2017, p.23) Les séries médicales abordent de manière véridique des thèmes complexes tels que la dépression, les violences sexuelles, etc., et ce grâce à la personnification ou la narration. À côté de cela, nous assistons à l'apparition de séries plus « simples » de manière à divertir un large public. Cependant, d'autres séries continuent de traiter des sujets d'actualité comme les inégalités, la Guerre du Vietnam, etc. (Boutet, 2017)

À partir des années 1980, les choses s'accélèrent. Les chaînes câblées font leur entrée dans le paysage audiovisuel et diverses avancées technologiques voient le jour. Cela amène les networks à innover leur programmation afin de séduire un public de plus en plus exigeant. De fait, de nouvelles formes de narration apparaissent comme le *cliffhanger* (mise en suspens de l'action lors d'un moment crucial) ou encore des *séries chorales* (dont l'histoire est centrée sur un groupe de personnage). Les genres vont se mélanger de plus en plus. Les chaînes câblées vont obtenir un avantage précieux sur les networks ; celles-ci échappent au contrôle de la *Federal Communication Commission* (*FCC*) (instance en charge de la réglementation des chaînes de radios et de

télévisions) et ont plus de liberté concernant le vocabulaire grossier ou le contenu explicite. (Boutet, 2017)

2.2. La révolution numérique et ses impacts sur les séries

Depuis plusieurs années, la révolution numérique a su faire parler d'elle. Elle « désigne l'introduction progressive, mais massive de la technologie numérique dans tous les domaines et les moments de la vie, du niveau social — économie, administration, espaces publics — au niveau individuel — équipements domestiques, activités de loisir jusqu'aux objets que l'on porte sur soi ou désormais en soi. » (Pistoletti, 2014)

Dans les années 1990 et durant le début des années 2000, « la télévision devient de plus en plus une expérience individuelle et particulière. » (Boutet, 2017, p.37) Après une période plus calme dans les années 80 sous le régime politique de Reagan, les producteurs continuent de concevoir des séries étant de plus en plus ciblées. La digitalisation, les innovations technologiques (*DVD*, Internet haut débit, enregistreurs, ...), l'augmentation du nombre de chaînes câblées et de supports médiatiques bouleversent le rapport entre les auditeurs et les médias, plus largement entre les consommateurs et les diffuseurs, au point d'inverser le rapport et de permettre aux téléspectateurs une participation et un engagement accrus. (Boutet, 2017 ; Combes, 2011 ; Kredens, Rio, 2015)

Ces dernières années, les séries ont évolué et occupent une place de plus en plus importante dans nos vies. (Glevarec, Saint-Maurice, 2017) Les innovations technologiques ont influencé nos façons de consommer de la culture. La mondialisation a permis l'accès aux différentes productions internationales. L'arrivée d'Internet et de nouveaux médias ont introduit de nouveaux modes de consommation. (Roulette, 2015) Prenons l'exemple de la plateforme de vidéo à la demande *Netflix*, qui, par son business model, a réussi à fidéliser les usagers tout en modifiant les comportements et pratiques des spectateurs. C'est comme cela qu'est né le *Binge-watching* (enchaînement des épisodes les uns à la suite des autres) (Baldacchino, 2019 ; Glevarec, Saint-Maurice, 2017 ; Drumond, Coutant, Millerand, 2018) de même que la

création de communautés de fans sur des forums, des blogs, etc. (Combes, 2011)

Cette révolution numérique a offert un tout nouveau rapport entre les Européens et les contenus américains. Internet a permis de mettre en relation un tout nouveau public avec les séries américaines, et ce quasiment dès leur sortie. Cette avancée a octroyé une certaine « libération » des auditeurs quant aux programmes télévisuels européens, leur accordant le choix du contenu, du lieu et de l'heure (Glevarec, Saint-Maurice, 2017).

Les spectateurs ont maintenant leur mot à dire dans le processus de production. En effet, les différents producteurs doivent faire preuve d'originalité afin d'assurer une large audience. Prenons l'exemple de *HBO* : étant une chaîne privée, celle-ci échappe à tout contrôle de la *FCC* et ose briser les tabous, en utilisant des langages grossiers ou encore en montrant des scènes de nudité. (Boutet, 2017). Les publics interagissent également avec les producteurs grâce aux nouveaux médias. Ceux-ci n'hésitent pas à donner leurs avis, à essayer d'influencer la production de leurs contenus préférés, etc. De ce fait, les producteurs de contenus culturels ont tenu compte de ces avis afin d'être rentables et de rencontrer le succès désiré auprès de leurs publics. Certains diront que cela amène à un risque d'uniformisation des productions culturelles et pourrait se traduire par une baisse de la qualité scénaristique. Cependant, bon nombre de cas ont déjà démontré que l'industrie hollywoodienne doit à la fois s'inspirer des grandes productions cinématographiques à succès et être capable d'innover face à un public qui reste intransigeant sur la qualité des produits culturels qu'il consomme. (Durand, 2016)

Pour conclure cet historique, Hervé Glevarec et Thibaut de Saint Maurice s'accordent pour affirmer que « les séries ont opéré un élargissement du pensable et du dicible. C'est là leur effet, que nous appelons anthropologique, à la fois sur les représentations et les discours, entendus comme ce qui pouvait jusque-là se dire et se penser, et dans celui du visible, entendu comme ce qui se montrait jusqu'alors. Elles ont exposé des choses que l'on faisait dans la vie réelle et d'autres que l'on ne faisait pas dans la fiction ; elles ont dit des choses, par la bouche de leurs personnages, que l'on taisait. Elles ont donc

pensé non seulement à des contenus nouveaux et, surtout, elles ont donné à penser de manière nouvelle, principalement en rendant visible et dicible, voire légitime, l'ordinaire caché de notre condition. » (Glevarec, Saint-Maurice, 2017, p.181)

3. Des *Cultural Studies* aux études de réception

Dans cette partie, nous allons nous intéresser à ces deux courants de recherches fortement liés ayant pour objet d'étude, parmi d'autres, les séries télévisées. Nous expliquerons l'historique de ces courants de recherches et les apports théoriques propres aux séries.

3.1. Historique des *Cultural Studies*

Dans cette partie, nous serons amenés à parler de la notion de « culture populaire ». Comme l'explique Dominique Pasquier, il y a deux utilisations de cette notion : soit une utilisation critique considérant celle-ci comme une culture dominée ou alors une utilisation « positive » qui souhaite montrer les capacités de résistance et d'autonomie de cette culture dite populaire. (Pasquier, 2005)

Fin du 19^e siècle, en Grande-Bretagne, apparaît la problématique « *Culture and Society* ». En effet, l'industrialisation et la montée du capitalisme convertissent la culture en une culture industrialisée, une culture « dominée ». Les auteurs de ce courant vont porter un regard critique sur cette civilisation moderne. Nombre d'entre eux vont alors promouvoir l'intérêt d'étudier la littérature anglaise afin de rompre avec la pauvreté des productions culturelles de l'époque et cela a fonctionné : l'enseignement à la littérature s'est institutionnalisé petit à petit (dans les écoles techniques, les collèges professionnels et par la suite l'introduction des « études anglaises » dans le cursus des universités d'Oxford et de Cambridge). (Mattelart, Neveu, 1996)

En 1957, Richard Hoggart publie son œuvre *The Uses of Literacy* (traduit seulement vingt ans plus tard en France sous le titre *La Culture du Pauvre*). Contrairement à ses prédécesseurs, Hoggart, issu d'une famille ouvrière,

porte un tout autre regard sur la culture populaire. En effet, Hoggart, Williams ou encore Thompson ont démontré que la classe populaire dispose d'une certaine autonomie quant à la consommation et l'interprétation des formes culturelles et des médias de masse. (Mattelart, Neveu, 1996 ; Doury, 2017) Il faut noter les affinités de certains auteurs des *Cultural Studies* avec le marxisme ou le parti communiste. (Mattelart, Neveu, 1996) Ce sont ces affinités avec la gauche qui amènent les auteurs à se positionner différemment de leurs « prédécesseurs » : « Il ne s'agit pas seulement de penser leur cohérence, le "système" culturel propre à tel sous-univers populaire, mais d'examiner le rôle de ces cultures dans une problématique du pouvoir : sont-elles des vecteurs de résistance, les grains de sable dans la machinerie de la domination, ou contribuent-elles à la perpétuation de l'ordre social ? » (Neveu, 2008, p. 317)

Par la suite, les *Cultural Studies* se sont institutionnalisés avec la création du *Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS)* en 1964 à Birmingham. Cette institutionnalisation s'est réalisée dans le cadre des *Open University*, loin des universités prestigieuses. L'objectif de ce courant de recherche est de légitimer toutes formes, pratiques et organismes culturels. (Neveu, 2008 ; Fevry, 2019) Les auteurs se sont intéressés à ce qui constitue le quotidien de la classe populaire et leurs relations vis-à-vis des médias de masse. Hoggart a notamment démontré la distanciation que prennent les gens issus de la classe populaire lors de leur lecture de la presse quotidienne. Ils sont conscients des articles à tendance sensationnaliste et ils s'en méfient. Cette méfiance, ils la partagent également en discutant de cela au sein de la bulle familiale. (Doury, 2017)

Au fur et à mesure de l'expansion de ce courant de recherche dans le monde, les travaux ont évolué de manière hétérogène, en constituant de nombreux sous-groupes d'études. Dans un premier temps, le courant s'exporta en Amérique du Nord dans les années 1980 et puis revint en Europe. Il aura fallu plus d'une vingtaine d'années afin de parler réellement des travaux des *Cultural Studies* en Europe. Paradoxalement, avant de s'institutionnaliser en Angleterre, les auteurs britanniques se sont beaucoup intéressés aux travaux français issus de différentes disciplines tels que les tentatives de

renouveau du marxisme par Louis Althusser (Neveu, 2008) ou encore les travaux de Barthes, Metz, de Certeau qui ont véritablement influencé les recherches menées dans les années 1970 sur la réception des médias. (Pasquier, 2005)

Le courant s'exporta dans les années 1980 aux États-Unis, notamment car certains auteurs, contraints par les politiques thatchériennes, décidèrent de s'expatrier là-bas. Après la Seconde Guerre mondiale, les *American studies* étudiaient les cultures légitimes, mais également d'autres formes culturelles telles que le folklore ou encore la muséographie. À cela s'est donc ancré le courant des *Cultural Studies* aux États-Unis. Une fois de plus, si cette exportation a été possible, c'est grâce au contexte social en cours : la société américaine met au centre de son questionnement les rapports sociaux. (Neveu, 2008) De cette manière : « Les *cultural studies* ont promu des auteurs, des questionnements qui constituent les motifs fédérateurs du mouvement. On leur associera l'attention à la fluidité et la diversité des identités, aux styles de vie et constructions identitaires des groupes dominés, à la réévaluation de l'importance du genre, du sexe. Elles auront aussi suscité de nouvelles explorations des gestes ordinaires de la consommation des biens matériels et culturels, mettant en doute la passivité et l'impuissance des usagers. » (Neveu, 2008, p.325)

Finalement, les *Cultural Studies* ont débarqué dans les années 1990 dans plusieurs pays européens. Dans le contexte européen, les nouvelles générations d'étudiants vont être fortement intéressées par les objets d'études et ils vont émettre un regard critique à la fois sur les hiérarchies académiques et sur les théories de la légitimité culturelle profondément ancrées dans la sociologie française. (Neveu, 2008 ; Pasquier, 2005)

3.2. Les études de réception

Dans le cadre de ce mémoire, étant donné que nous nous concentrerons sur une analyse de contenu et que nous ne réaliserons pas d'entretien, il nous paraît intéressant de voir les apports des études de réception et ce qui en a découlé à propos de l'importance et l'influence des séries dans notre

quotidien. Les apports théoriques issus de ce courant de recherche ne sont pas négligeables pour cette recherche.

Les études de réception font leur apparition dans les années 1990. « Les théories de la réception se fondent sur l'idée qu'il existe des publics et que ces publics constituent leur identité au moment de la rencontre avec un texte télévisuel. (...) Ce qui peut être doté d'effets, ce n'est ni le texte conçu ni le texte diffusé, c'est le texte reçu. » (Pasquier, 1997, p.735) Bien entendu, cela peut s'étendre plus largement aux pratiques culturelles en générale : « La sociologie de la réception s'intéresse davantage aux formes variées de l'expérience faite avec l'art ou avec différentes sortes de biens culturels, aux formes multiples d'appropriation des œuvres d'art ou des biens culturels, aux manières plurielles de s'approprier les mêmes textes, les mêmes tableaux, les mêmes spectacles, etc. » (Lahire, 2009, p.7)

Pour Dominique Pasquier, ce courant d'étude a été largement influencé par trois traditions de recherches qui sont :

- *Les études littéraires*, notamment avec l'École de Constance et son modèle texte/lecteur et le travail interprétatif réalisé sur le récepteur. De cette manière, l'objectif des études de réception est d'« analyser empiriquement le processus de construction du sens du message télévisuel par le téléspectateur. » (Pasquier, 1997, pp.735-736)
- *Les Cultural Studies* pour l'intérêt porté aux cultures populaires, le rapport entre les téléspectateurs et les médias, les questions de genre et d'identité, etc.
- *Les Uses and gratifications* : « Les chercheurs des uses and gratifications réintègrent le message dans leur perspective et dépassent le caractère individuel de leur analyse en acceptant de considérer le téléspectateur comme un être social pourvu d'une identité culturelle spécifique formée par les relations interpersonnelles de la communauté ou des sous-communautés dont il relève. » (Pasquier, 1997, p.737)

Pour John Corner (1992), les recherches sur la réception ont permis, dans un premier temps, de rompre avec l'analyse textuelle formaliste et d'observer les

nouvelles connaissances à propos des processus médiatiques. Cependant, il explique qu'il faut interpréter certains résultats avec précautions. Tout d'abord, les chercheurs ont eu une tendance forte à généraliser et à prôner une « essence de la télévision ». Selon lui, cette généralisation est incorrecte, car il est impossible d'avancer une théorie générale en partant de résultats souvent partiels. Il est donc important de garder en tête que, en télévision, un genre n'est pas l'autre (par exemple, une sitcom n'est pas une série policière) et qu'il n'est donc pas bon de généraliser en intégrant tous les genres. Ceci s'explique par trois facteurs :

- Chaque genre possède ses propres codes et ses propres conditions de production.
- En fonction de cela, la référentialité et le jeu discursif sont différents. C'est pour cela qu'il faut parler de réalismes télévisuels au pluriel et non au singulier.
- « Les attentes des téléspectateurs, leurs niveaux d'attention, les cadres cognitifs et affectifs, qu'ils assignent aux émissions, varient en fonction des genres » (Corner, 1992, p.119)

3.3. Les apports des *Cultural Studies* et des études de réception

A. Apports théoriques

Les *Cultural Studies* et les études de réception ont pour intérêt principal de promouvoir de nouveaux objets d'études considérés jusque-là comme illégitimes. Les chercheurs se sont alors intéressés à de nombreux objets et pratiques culturelles ainsi qu'aux cultures médiatiques. Tout cela en considérant leurs rapports au contexte sociétal et en intégrant les variables de genre, d'âge, d'ethnies, etc. (Fevry, 2019 ; Mattelart, Neveu, 1996 ; Neveu, 2008)

Au vu des phases d'expansion dans le monde des *Cultural Studies*, les travaux et apports sont hétérogènes. Par exemple, les travaux issus du C.C.C.S se sont intéressés aux formes de domination et de résistance au sein de la culture populaire et aux constructions d'identités des jeunes générations. (Pasquier, 2005) Nous avons vu également de multiples activités quotidiennes rentrer

dans le champ d'études comme la publicité, la mode, etc. Par la suite, dans les années 1970, de nombreux auteurs se sont attelés à l'étude de programmes télévisés en s'intéressant à la réception et aux décodages de ceux-ci. (Neveu, 2008)

Les *Cultural Studies*, tout comme les études de réception ont permis de renouveler les méthodologies. Ces courants de recherches puisent leur force dans leur caractère interdisciplinaire. Les chercheurs vont puiser dans les méthodes d'analyses littéraires et réalisent également des emprunts théoriques dans des domaines variés (sociologie, paradigmes structuralistes, etc.) (Neveu, 2008)

Dans le cadre de notre recherche, il est intéressant de voir ce que les études ont démontré vis-à-vis du rapport qu'ont les adolescents aux séries.

B. Le rapport entre les adolescents et les séries

«Nés dans un monde dominé par l'audiovisuel et les technologies de l'information et de la communication, de plein pied dans une offre foisonnante, et issus de générations nourries des théories du développement (ou de leur vulgate), les enfants et adolescents d'aujourd'hui sont les acteurs de mutations rapides et profondes du champ culturel et ce, d'autant qu'ils sont fortement investis dans ces consommations et pratiques. » (Octobre, 2008, p.27)

La révolution numérique a largement fait évoluer nos modes de consommation, encore plus pour les nouvelles générations qui intègrent les codes et les modalités de fabrication des contenus télévisuels dès le plus jeune âge (Pasquier, 1999). Selon Sylvie Octobre (2008), le numérique a créé de nouveaux rapports entre les jeunes et la culture :

- *Modification du rapport aux objets culturels* : D'une part, les adolescents ont accès à une multitude de produits culturels s'entremêlant les uns les autres ce qui les pousse à une consommation variée et souvent importante. De l'autre part, cela modifie les modes de production : tout le monde peut maintenant devenir créateur grâce à Internet. (Octobre, 2008)

- *Modification des rapports aux temps* : L'âge est un critère important. C'est en fonction de celui-ci que les enfants et adolescents pratiquent certaines activités plutôt que d'autres. (Octobre, 2008 ; Pasquier, 1995) Au sein même de l'adolescence, il existe donc de multiples pratiques qui divergent en fonction de l'âge. (Lachance, Mathiot, St-Germain, 2016) De plus, les nouveaux modes de consommation permettent de ne plus dépendre de la programmation prévue pas les chaînes télévisées. L'acte de consommation accentue l'individualisation. (Octobre, 2008)

- *Modification de la dimension relationnelle* : Le numérique a permis la création de nouveaux outils influençant largement la construction identitaire des adolescents. Il est question pour eux d'acquérir des compétences, « connaître les bons groupes, avoir la bonne attitude, les bons looks, les bonnes références culturelles, etc. — puisque c'est sur leur détention que sont gagées leur reconnaissance et leur intégration dans un groupe. » (Octobre, 2008, p.30) De cette manière, les loisirs influencent à la fois les types de relations et les discussions qu'ont les jeunes. « La dimension relationnelle fonctionne ainsi comme un contexte influençant les comportements individuels, et est dans le même temps un enjeu pour ces comportements. La reconnaissance vaut dans des réseaux de connaissance intra-groupe (...), mais également dans des réseaux constitués autour d'une relation. » (Octobre, 2008, p.30)

Bien entendu, cela n'est pas sans conséquence. Il faut distinguer les notions (et les cultures liées) d'enfance, d'adolescence et même d'adulte disposant de savoirs et compétences différents. (Lachance, Mathiot, St-Germain, 2016 ; Octobre 2008) Nous pouvons alors définir le concept de culture adolescente « comme l'ensemble des connaissances, des savoirs, des compétences et des comportements répondant à la nécessité anthropologique d'être reconnu par les pairs, notamment en tant qu'être sexué, afin de se sentir appartenir à un ou à des groupes, lors d'une période marquée par une indétermination identitaire qui fragilise l'individu. » (Lachance, Mathiot, St-Germain, 2016, p.36)

En effet, les jeunes d'aujourd'hui sont plus autonomes et ont facilement accès aux informations qu'ils souhaitent. Cela leur permet ainsi de répondre à un enjeu important pour eux : la construction identitaire. (Lachance, Mathiot, St-

Germain, 2016 ; Octobre, 2008) « Ils sont ainsi globalement forts consommateurs de culture, d'une manière relativement diversifiée et utilisent les objets culturels pour assouvir des objectifs complémentaires : quête d'entre-soi et quête de soi, affirmation identitaire et conformité de groupe, recherche d'intersubjectivité et expérimentation de soi (Réseaux, 2006) » (Réseaux cité par Octobre, 2008, p.31)

Dans son étude sur les loisirs des jeunes entre 6 et 14 ans, Sylvie Octobre (2008) remarque que toutes les pratiques culturelles, à l'exception de la lecture, amènent à la discussion, aux échanges, qu'ils soient réels ou virtuels. En visant une pratique culturelle plus spécifique, Denis Jeffrey avance que le cinéma, et plus particulièrement le visionnage en groupe, « permet à des adolescents de s'initier à des thèmes difficiles, tabous de l'existence, renvoyant à des questionnements particulièrement prégnants en ce temps de transformations corporelles et de bouleversements relationnels ; sexualité, violence, mort. » (Lachance, Mathiot, St-Germain, 2016, p.36)

De même, de nombreux auteurs anglais et américains travaillant sur la participation ont insisté sur le fait qu'il est plutôt dangereux de séparer constamment la réception de la production. Il faut distinguer ce qui est produit « par » et « pour » les jeunes : de plus en plus de contenus culturels sont expressément produits pour enrichir l'univers culturel des adolescents. (Lachance, Mathiot, St-Germain, 2016)

Depuis de nombreuses années, divers auteurs se sont intéressés aux médias de masse. Que cela concerne la radio, la presse ou encore la télévision, de nombreux auteurs s'accordent sur un point : « avant d'être une expérience cognitive, l'expérience médiatique est une expérience émotionnelle et physique. L'émotion est la matière première des médias de masse. Ils sont même un lieu privilégié pour exprimer des émotions habituellement contenues. » (Pasquier, 1995, p.12)

Après réflexion, nous pouvons nous demander quelles sont l'importance et la place des séries télévisées dans la vie des adolescents.

Dominique Pasquier, lors de ses entretiens avec des adolescents concernant la série *Hélène et les garçons*, démontre qu'il existe une multitude de lectures.

Les adolescents vont adopter des attitudes différentes en fonction du contenu et du contexte relationnel : certains adopteront une attitude plutôt ironique vis-à-vis de la série lorsqu'ils en discuteront (alors qu'ils admettent l'apprécier en cachette). D'autres auront une attitude totalement différente en qualifiant la série de « culte » en multipliant les activités et les connaissances autour de la série. (Fraisie, 2009 ; Pasquier, 1995,1999) De même, « le questionnaire montre aussi le rôle que jouent les séries comme instrument de définition des communautés d'appartenance. Le sexe et l'âge sont des critères de classement décisifs. Les “c'est pour les petits” ou “c'est pour les filles” qui reviennent si fréquemment dans les réponses sont clairement des manières de se démarquer par rapport à des séries que l'on consomme en fait souvent, mais vis-à-vis desquelles il est nécessaire d'afficher ses distances. » (Pasquier, 1995, p.36)

Malgré ces attitudes opposées, elle arrive à trouver un point commun entre tous les entretiens qu'elle a mené avec ces enfants et adolescents : « la relation à *Hélène* se fait sur le même mode osmotique. Tous ceux qui écrivent le disent : *Hélène* parle vrai. » (Pasquier, 1995, p.17) « À travers la relation privilégiée au personnage d'*Hélène*, on voit se dessiner ce qui est au cœur du succès de la série tout entière : elle fonctionne comme un rite d'imitation à la grammaire amoureuse. » (Pasquier, 1995, p.27) Les adolescents montraient alors leur intérêt et leur affection pour les différents personnages. (Pasquier, 1995)

Philippe Coulangeon (2005) explique que, face à l'enjeu qu'est la construction identitaire chez les adolescents, l'attrait pour les séries est plus important chez eux que pour les adultes. Il explique également que la télévision implique des usages relationnels et cognitifs de la part des téléspectateurs. Nous allons ici nous intéresser aux usages relationnels.

Les séries apparaissent comme une source de réponses aux questionnements que peuvent avoir les plus jeunes d'entre nous. Herbert Blumer a notamment travaillé avec des étudiants et a remarqué que ceux-ci regardaient des séries pour trouver des réponses à propos des rapports hommes/femmes. Ceux-ci veulent savoir comment agir, comment se comporter. Pour cela, ils imitent les gestes et attitudes qu'ils voient dans les séries. (Pasquier, 1995) Cela

« n'est pas le symptôme d'une confusion entre la réalité et la fiction, mais la recherche d'une optimisation de la présentation de soi sur la scène sexuelle à un âge où la question prend une importance grandissante. » (Pasquier, 2002, p.36)

Que cela soit dans la presse écrite ou encore à la télévision, les enfants sont confrontés à des discours et des images se rapportant à la fois aux identités de sexes, aux relations amoureuses ou encore à la sexualité. Il n'est donc pas étonnant que ceux-ci cherchent des réponses dans les différentes fictions ou séries. Elles permettent de présenter des situations et des problématiques qui peuvent concerner les adolescents un jour ou l'autre dans leur vie. Elles présentent également un dénouement à ces situations, ce qui peut être source de solutions pour ceux-ci. Brooks, à propos du mélodrame, a expliqué l'intérêt de recourir aux modèles : ceux-ci permettent de rendre le monde plus lisible et cela apporte des informations sur le monde qui les entourent. Pourtant, cela interroge voire dérange, les parents, ou plus généralement les adultes, qui trouvent que ces questions ne doivent pas être abordées avant un certain âge. (Pasquier, 1995 ; Pasquier, 2002)

Bien entendu, ces modèles sont d'autant plus intéressants lorsqu'ils sont discutés et permettent d'échanger. Bien qu'il existe différents contextes de réception et qu'il arrive souvent que les séries soient visionnées de manière individuelle, celles-ci impliquent toujours des échanges et des interactions que cela soit avec les pairs ou la famille (Combes, 2011 ; Esquenazi, 2009 ; Fraisse, 2009 ; Pasquier, 1995,1999). Jean-Pierre Esquenazi, dans son étude, montre, suite aux témoignages recueillis, que les séries amènent à des conversations régulières autour des épisodes, que tous connaissent des contextes de réceptions différents (seul, entre amis, famille) et que ces téléspectateurs sont attachés à ce contexte de réception. Cependant, cela ne suffit pas à l'attachement de la série. Il faut également que la fiction leur parle, et ce de manière durable (Esquenazi, 2009).

De par ces nombreuses recherches et terrains d'enquête, Dominique Pasquier a montré que « la relation à un programme se joue sur deux registres à la fois : comme mode de consolidation du soi et comme mode d'affirmation du soi pour les autres. » (Pasquier, 1995, p.37) Les adolescents retirent un certain

apprentissage à la fois centré sur eux-mêmes, mais également sur les autres et sur les comportements et manières d'agir en société. (Glevarec, Saint-Maurice, 2017 ; Pasquier, 1995 ; Pasquier, 2002). Elle explique que l'utilisation des personnages permet de parler de soi en évoquant les situations vécues par les personnages (car cela n'est pas toujours évident de parler de soi directement). Cela aide à se forger son propre avis en fonction des réactions de nos proches. (Pasquier, 2002)

Pour conclure ce point et introduire les points suivants, il n'est pas nécessaire qu'une série soit créée avec une vocation pédagogique pour qu'elle le soit réellement. Les nombreuses études évoquées ci-dessus montrent bien l'apprentissage que peuvent retirer les adolescents par le visionnage de série. En effet, « De ces séries simples, les jeunes téléspectateurs ont eu des usages sociaux fort complexes. Elles les ont fait réfléchir sur eux-mêmes, sur leurs amis, sur leurs parents. Elles ont été l'occasion de rediscuter des enjeux du couple, de la définition des rôles féminins et masculins, des limites de la liberté sexuelle. Sans jamais que tout cela soit vécu comme un programme de réflexion organisée. » (Pasquier, 1999, p.220)

4. L'attachement des adolescents aux séries

Les séries sont présentes dans la vie des adolescents pour de multiples raisons. Nous pouvons parler d'un certain attachement à celles-ci. Cet attachement peut être d'autant plus important si nous parlons des sériephiles. Clément Combes (2017) s'est attelé à la réalisation d'une typologie des figures de la sériephilie. Celle-ci montre les différentes formes d'investissement et d'attachement de la part des fans. De manière générale, peu importe les formes et pratiques, au travers des discussions s'échangent « des compétences (techniques, interprétatives, sociales...) et des émotions (goût, plaisir, frustration...) — ces deux aspects de l'attachement s'alimentant l'un l'autre. » (Combes, 2010, p.145)

À quoi est dû cet attachement ?

4.1. Les séries et les « réalités »

Cela peut notamment s'expliquer par le lien entre les séries et les niveaux de « réalités » constituant chaque étape de la vie d'une série, de la création à la réception. Avant de rentrer dans le détail, nous pouvons partir des deux constats suivants. Tout d'abord, la série en tant que telle est considérée comme un objet « réel » puisque nous pouvons la dater et qu'elle s'inscrit dans une période et un processus de production. Ensuite, celle-ci évoque souvent notre monde réel sans pour autant l'être. En effet, l'objectif de la série est de créer « un univers fictionnel », un monde « imaginaire », avec des personnages fictifs, dont la durée de vie est limitée par le visionnage de la série, représentant un aspect de notre réalité. (Esquenazi, 2017)

Dans un premier temps, intéressons-nous au lien entre les séries et la réalité de production. La fiction, par les procédés de narration qui lui sont propres ou encore les codes liés aux genres, ne présente qu'une vision de notre monde réel et non pas notre monde tel qu'il est. « *Ceci n'est pas une pipe* », le tableau de Magritte, *La Trahison des Images* (1927) est un bon exemple pour illustrer ce propos. « La fiction fait d'abord disparaître le réel avant de le faire réapparaître déguisé, elle le plie puis le déplie d'une façon neuve : elle le redit, mais différemment (...) » (Esquenazi, 2017, p.214)

Dans un second temps, il existe un lien entre les séries et les réalités sociales. « Une fiction peut se rapporter à la réalité par son sujet parce que la narration est située à l'intérieur d'un monde fictionnel précisément inspiré par un monde historique précis, contemporain ou non. » (Esquenazi, 2017, p.215) Cependant, il faut être prudent : ce réel évoqué dans la fiction reste une interprétation de notre monde réel par les producteurs. Bien que la fiction utilise des codes qui lui sont propres, même lorsque certains genres se veulent moins réalistes que d'autres (par exemple, les séries science-fiction), celles-ci font référence à notre monde réel pour que nous puissions les comprendre. Ces évocations du réel peuvent se faire de multiples manières : par l'allégorie au réel, c'est-à-dire en utilisant des références connues de tous afin de discuter des débats actuels, par le réalisme ou encore par le mélange des genres. (Esquenazi, 2017 ; Glevarec, Saint-Maurice, 2017) En ce qui concerne le réalisme, cela « consiste à proposer (ou prétends proposer) une représentation globalement exacte d'un monde réel, tout en insérant une structure narrative

inventée, qui concerne essentiellement les personnages principaux et leurs mésaventures. » (Esquenazi, 2017, p.222). Le mélange des genres, lui, par la création de ces contre-stéréotypes, amène à s'interroger sur les stéréotypes habituels et à proposer un univers où les représentations symboliques (c'est-à-dire les conventions sociales) sont interrogées. (Esquenazi, 2017)

Dans un troisième temps, le lien entre série et réalité joue également sur la réception. Lorsque nous regardons une série, nous vivons une expérience. Cet univers imaginaire fait partie de notre réalité (puisque nous regardons la série, c'est un acte réel) et provoque en nous des émotions qui ont des conséquences réelles sur nous. Cependant, cet impact est différent en fonction du public qui les regarde. Certains spectateurs vont se sentir pleinement concernés et vont trouver les discours et les situations vécues authentiques. (Esquenazi, 2017) Ce qui est présenté dans les séries est considéré comme envisageable par les spectateurs. (Glevarec, Saint-Maurice, 2017) Cela peut nous donner l'impression d'être le sujet de la fiction. Esquenazi parle même d'«une illustration ou une métaphore de leur existence. » (Esquenazi, 2017, p.217)

Pourtant, nous sommes bien au courant du caractère imaginaire de ce qui nous est proposé. Nous ne confondons pas fiction et réalité. Nous nous laissons porter par l'histoire qui nous est racontée, qu'elle soit réaliste ou non, et nous nous attachons à l'idée que cette fiction nous fournisse des exemples. Ces exemples peuvent être multiples : Ien Ang, avec *Dallas*, parle d'exemple de sentiments et relations vécues entre les personnages, faisant écho à nos relations respectives dans le monde réel, ce qu'elle nomme *réalisme émotionnel*. (Esquenazi, 2017 ; Pasquier, 1997) Il n'y a pas que le réalisme émotionnel : ce réalisme peut se développer sur de nombreux autres sujets par exemple un réalisme sur le système carcéral ou encore sur le réalisme médical. Les contenus ont une portée réaliste lorsqu'ils font écho à des choses vécues, des connaissances de notre monde réel auprès des téléspectateurs. C'est leur réel qui est mis en fiction. (Esquenazi, 2017 ; Glevarec, Saint-Maurice, 2017) Dominique Pasquier l'explique davantage avec l'analyse des courriers qu'elle a réalisés : «Le courrier montre que ces émotions sont au fondement du lien avec le programme. Il permet aussi de comprendre comment l'artificialité des décors, des intrigues et des personnages peut être

lue à un autre niveau, celui de la réalité des sentiments ressentis. » (Pasquier, 1995, p.19)

4.2. La vraisemblance et « l'impression de réalité »

Cet attachement aux séries peut également être dû à la vraisemblance et aux impressions de réel qu'elles fournissent. Les séries, par leur durée, s'inscrivent dans nos habitudes et notre quotidien. Grâce à cela et à leurs procédés narratifs, elles peuvent construire des mondes imaginaires très détaillés qui nous donnent souvent une impression de réel. (Damour, 2015 ; Esquenazi, 2009, 2017 ; Susca, 2015) Certains parlent même de manque lorsque celle-ci se termine. (Glevarec, Saint-Maurice, 2017). Les personnages évoluent avec nous, nous suivons leurs aventures, leur joie, leur tristesse, etc. De fait, « Les séries arrivent à parler de l'ordinaire de nos vies parce qu'elles articulent la répétition (le retour régulier des personnages, des situations, des épisodes et des saisons) et l'évolution (des personnages et des situations) sur le temps long de l'avancée en âge et du changement existentiel. » (Glevarec, Saint-Maurice, 2017, p.186) Faure et Taïeb parlent d'« effet de monde » (2015, p.11) notamment par la multiplication des intrigues et sa durabilité qui fait de la série un « objet » intégré à notre quotidien.

Muriel Mille s'est notamment intéressée à la question de la vraisemblance dans le feuilleton *Plus Belle La Vie* (en abrégé, *PBLV*). Pour cela, elle a analysé le contenu de la série et son processus d'écriture et de tournage grâce à des entretiens. Elle s'est intéressée plus particulièrement à un moment clé dans la série : un crime commis par un adolescent. Elle a cherché à voir les procédés mis en place lors des différentes étapes afin d'assurer la vraisemblance, critère prôné par les producteurs et réalisateurs de la série. Cependant, il réside un paradoxe dans la série : les histoires sont traînées en longueur, les rebondissements sont souvent invraisemblables. Pourtant la vraisemblance reste un critère déterminant à la fois pour la production et pour les téléspectateurs. (Mille, 2011)

Muriel Mille reprend Barthes (1968) pour expliquer l'un des mécanismes qui permet cette impression de réalisme : « l'effet de réel, c'est-à-dire « l'objet ni incongru ni significatif » (Barthes, 1968, p. 84) dont la fonction est de

“dénoter le réel concret” à travers la référence à un détail concret.” (Barthes cité par Mille, 2011, p.56) De cette manière, la production va essayer d’assurer la vraisemblance en amenant des détails réels lors de situations pourtant invraisemblables.

Il faut noter que la réalisation d’une série n’est pas des plus simple : entre les différentes équipes se répartissant les tâches propres à l’écriture (écriture du script, écriture des dialogues), les équipes en charge des décors, des costumes... ou encore de l’équipe de production, l’effet de réel doit se jouer à différents niveaux. Selon l’exemple choisi dans son analyse, Muriel Mille explique le paradoxe de l’épisode (qui revient très fréquemment dans la série) : l’arche narrative est basée sur un *cliffhanger*, laissant planer le suspense, mais étant très peu réaliste. D’un côté il est nécessaire de créer du suspens et des rebondissements de manière à ce que le public ait envie de regarder la série. De l’autre côté, pour contrer ce manque de vraisemblance, les producteurs doivent trouver des solutions pour rendre le traitement de l’information plus vraisemblable. C’est pour cela que dans *PBLV*, il coexiste deux types d’intrigues. La première basée sur le suspense et le spectaculaire. La seconde basée sur l’actualité sociale française, les problèmes de société. Pour la seconde intrigue, « l’attention des auteurs à la vraisemblance est encore plus forte, puisque celles-ci ont souvent une ambition pédagogique. » (Mille, 2011, p.60)

Pour contrer cela, plusieurs décisions vont être prises afin d’amener des effets de réel. Tout d’abord, la fiction va se concentrer sur les émotions des personnages. « En effet, dans les discussions des auteurs, la cohérence des intrigues passe le plus souvent par la justification psychologique des actes, l’acte peut être peu vraisemblable en général, mais il est motivé par les sentiments et l’émotion ressentis par le jeune lycéen. » (Mille, 2011, p.63) Les personnes en charge des dialogues vont porter une attention d’autant plus importante aux personnages. Ils vont dans un premier temps introduire des notions juridiques françaises, constituer un cadre légal, car le choix des mots est important. Les termes fonctionnent comme « points d’ancrage », apportent de l’exactitude et cela amène l’effet de réel. En second temps, les dialoguistes ont pour mission d’éclaircir les motivations des personnages et de les justifier.

« C'est un aspect important du processus d'écriture, le public est ici présent dans les esprits, mais le plus souvent de manière implicite : l'important est d'abord d'être compris par ses collègues, et donc aussi à terme par le public. » (Mille, 2011, p.66)

Ensuite, en ce qui concerne le tournage, l'attention va être portée sur les détails : l'utilisation de documents réels, costumes, blessures, etc. De même, pour compenser des dialogues souvent trop longs, le directeur artistique et la production essaient de placer ceux-ci lors d'actions quotidiennes pour jouer sur l'effet de réel et apporter un univers commun et des références. D'autres scènes sont carrément éludées afin de faire appel à l'imagination du public pour ne pas prendre de risque (par exemple, la production ne va pas montrer l'acte du crime dans le détail) (Mille, 2011).

De plus, tout au long du processus, pour juger si l'ensemble paraît vrai, les équipes vont très souvent se prendre elles-mêmes comme mesure d'évaluation de la crédibilité des détails amenés. Elles vont comparer les actes des personnages à leur manière d'agir au quotidien ou vérifier si cela paraîtra crédible aux yeux du public. Bien entendu, prendre leur avis en guise de jauge à propos du réalisme n'est pas une garantie de succès. Le risque est que le public n'est pas spécialement issu du même milieu social que les producteurs et ne partage donc pas les mêmes références. (Mille, 2011)

Dans tous les cas, l'attention portée sur l'avis du public est fortement présente. Dans un sens, les producteurs ont une responsabilité vis-à-vis du contenu fourni aux téléspectateurs. Il faut que le contenu plaise pour des raisons financières, mais cela va plus loin, il y a une réelle ambition pédagogique. Dans le cadre de *PBLV*, la vraisemblance et le réalisme sont les mots d'ordre de la production. Grâce à cela, la production voit l'opportunité de faire passer des messages à propos d'une actualité forte ou encore à propos de sujets tabous, etc. « Cela semble montrer que ces professionnels des médias partagent l'idée courante d'un effet des médias sur leur public, et qu'ils adaptent leur travail à cette croyance. » (Mille, 2011, p.76)

Finalement, un autre facteur qui peut jouer sur l'effet de réel, tout particulièrement dans le cadre de notre analyse de *Sex Education* (et qui

rejoint le travail des dialoguistes expliqué précédemment) est l'utilisation d'un langage propre aux jeunes afin de les cibler. (Boutang, 2013)

5. L'importance des personnages

L'attachement aux séries passe également par les personnages. « Les séries proposent des amis imaginaires à partager avec les autres. Elles nous montrent les enfants grandir et le couple vieillir. Ces personnages deviennent des compagnons. » (Damour, 2015, p.85)

Joshua Meyrowitz (cité par Pasquier, 2002) explique la notion de « media friends ». Les célébrités apparaissent quotidiennement à nos écrans et cela provoque un attachement important. « . Cet attachement aussi fort qu'un attachement humain fonctionne en dépit de son caractère irrationnel : ce sont des relations réelles fondées sur une nouvelle sorte de lien, un lien qui ne demande plus de partager un même espace physique pour entrer en relation. » (Pasquier, 2002, p.3) De la même manière, à propos de la télévision, Philippe Coulangeon (2005) explique que les programmes télévisuels instaurent une certaine familiarité, notamment par la récurrence des personnages, célébrités, etc. Sabine Chalvon-Demersay rejoint cette idée. Pour elle : « Les sentiments éprouvés pour un héros de série ne sont pas moins variés que ceux qu'on éprouve pour d'autres êtres humains. » (Chalvon-Demersay, 2011, p.211)

Comme expliqué précédemment, la réception varie d'une personne à l'autre en fonction de plusieurs critères tels que l'âge, le sexe, etc. Il en va de même pour les jugements sur les personnages : certaines qualités seront plus prises en compte que d'autres. Par exemple, dans son étude, Dominique Pasquier a remarqué que les garçons choisissaient des personnages masculins pour le côté indépendant et la masculinité qui sont mis en avant. Pourtant, ils arrivaient également que des filles choisissent également des personnages masculins, mais pour des raisons différentes : pour leur gentillesse ou encore leur beauté. (Pasquier, 1995)

5.1. Le personnage

Il est intéressant de se focaliser sur le personnage simplement parce que “ce dernier permet d’articuler les dimensions multiples (textuelles, cognitives, affectives...) qui sont présentes dans un texte. Le personnage est l’un des lieux ‘de fixation du goût et de l’intérêt (des adultes et des élèves) en lecture ou en écriture’.” (Glaudes, Reuter, cité par Sepulchre, 2017, p.115).

C’est une notion assez floue. Nous savons que le personnage intervient dans de multiples œuvres qu’ils s’agissent d’œuvres littéraires, cinématographiques, théâtrales, etc. Cependant, « si on souhaite décrire sa nature, ses grandes caractéristiques, les éléments qui le composent, le personnage se dérobe. » (Sepulchre, 2017, p.116) De nombreux auteurs, tels que Glaudes, Reuter, Ducrot, Todorov s’accordent pour dire que cette notion varie en fonction de l’utilisation et la perception de chacun : au sein de la réception (tout le monde ne considère pas de la même manière personnages principaux et secondaires, par exemple), et auprès des créateurs. (Sepulchre, 2017)

Sabine Chalvon-Demersay a tenté de définir le héros de série télévisée. Elle s’est intéressée aux nombreuses lettres de fans envoyées pour la série *Urgences*. Elle émet donc l’hypothèse que le héros de série télévisée (HST) soit différent de celui issu de la littérature ou encore du cinéma. Pour elle, le HST est un hybride entre le personnage et le comédien. “À cause de leur mode de présence, de sa durée, de son insistance, de son caractère répétitif, de son intégration dans des périodes biographiques longues, les personnages de série ont une manière spécifique, différente et nouvelle, de s’immiscer dans la vie des spectateurs qui les fréquentent. (...) Il tient du comédien son physique, sa prestance, sa gestuelle, sa manière de se déplacer, ses expressions, son sourire et un certain nombre d’éléments de son apparence. Et il a du personnage, le caractère, les habitudes, les manies, les intentions, les goûts, les relations, les soucis, les idéaux, etc.” (Chalvon-Demersay, 2011, pp.183-184) En lien avec cela, Franck Damour considère également que s’il y a une intimité qui se crée entre les personnages de séries et le public, c’est notamment parce que « ces personnages appartiennent à des mondes dans lesquels ils prennent chair. » (Damour, 2015, p.86)

De plus, contrairement au héros issu de la littérature, le HST a une présence physique, une image, celle-ci est fixe et plus facilement partageable. (Chalvon-Demersay, 2011) Le portrait du HST est peut-être moins caractérisé et plus stéréotypé (que cela soit lié au genre ou par le système de personnage plus ou moins important), mais, tout comme le héros issu de la littérature, il est fort présent et de nombreuses informations le concernant peuvent être également répétées. (Sepulchre, 2017) De plus, contrairement aux pièces de théâtre, les séries ne sont pas rejouées, ce qui ancre les actions et les personnages dans le temps. (Chalvon-Demersay, 2011)

Pierre Glaudes et Yves Reuter se sont intéressés également à la notion de personnage. Selon eux, il est essentiel à l'histoire pour trois raisons. Il est un marqueur typologique, un organisateur textuel et le lieu d'investissement psychique et social. Dans un premier temps, il permet d'annoncer aux lecteurs qu'il s'agit d'un texte narratif. Le personnage est un élément constitutif d'un texte narratif, c'est lui qui soulève les enjeux. De même, il permet d'annoncer le genre, le type de récit et la hiérarchisation entre les différents personnages.

Dans un second temps, « Le personnage est essentiel pour la construction des récits (enchaînement des séquences, actions, etc.) ; il supporte aussi une large part de la narration (focalisation, voix, etc.) ; enfin, à un niveau de surface, il est le lieu où se manifestent les choix lexicaux, syntaxiques, rhétoriques et stylistiques » (Sepulchre, 2017, p.118)

Enfin, il est le lien entre le récit et la réception. En effet, le personnage va être imprégné par un ensemble de valeurs transmises par les producteurs. Les spectateurs vont se sentir concernés par ce qu'ils regardent et vont se reconnaître parmi les différents personnages. Pour cela, « C'est donc bien le système de personnages, leurs interrelations et les forces antagonistes qui les opposent qu'il faut étudier. » (Sepulchre, 2017, p.124)

Pour Hervé Glevarec et Thibaut de Saint-Maurice, le personnage est le point d'attache dans les séries. Ils parlent même de « personnage essentiel » (2017, p.188) et préfèrent ce terme à celui de personnage principal. En fonction des séries et des intrigues, les personnages sont plus ou moins présents. Ils utilisent le terme « d'hyper-centralité » pour désigner les héros présents durablement, et ce de manière récurrente. (Glevarec, Saint-Maurice, 2017)

Bien qu'il soit assez difficile de définir les caractéristiques du personnage de série sachant que celles-ci sont assez variables, il est tout de même intéressant de noter qu'en fonction du type de fiction sérielle (série ou feuilleton, par exemple) et du genre, les personnages peuvent être dotés d'une mémoire qui permet de faire avancer le récit et d'apporter de nouveaux éléments. Cette mémoire est partagée avec les publics au fil des épisodes et des saisons. (Faure, Taïeb, 2015)

5.2. Les outils d'analyse du personnage

Bien que la notion de personnage soit assez floue, il existe plusieurs outils permettant d'analyser les différents personnages et de les hiérarchiser.

A. Le personnage principal et l'intérêt de l'analyse du système de personnages

Pour nous permettre d'analyser la série *Sex Education* et ses personnages, nous allons aborder les théories développées par Philippe Hamon à propos du personnage (cité par Sarah Sepulchre, 2017)

Tout d'abord, il ne s'agit pas d'étudier simplement un personnage, mais l'ensemble des personnages, car, il existe des oppositions entre eux qui sont essentielles au déroulement du récit. Intéressons-nous d'abord au personnage principal : il est possible de l'identifier selon « les procédés différentiels », au nombre de six. Dans le cadre de notre analyse, nous nous intéresserons uniquement à trois de ces procédés qui sont les suivants :

- *La qualification différentielle* : La description du personnage principal sera plus importante que pour les autres personnages. Le récit nous fournit de plus amples détails sur son portrait. (Sepulchre, 2017)

- *La fonctionnalité différentielle* : Le héros a une fonction plus importante que les autres. C'est lui qui fait évoluer le récit d'une phase initiale au nœud jusqu'à la phase finale. Le héros subit des changements tout au long de l'histoire et il est intégré dans les relations avec les autres personnages. (Sepulchre, 2017)

- *Le commentaire explicite* : « Tout texte porte en lui les éléments qui permettent de l'analyser, c'est la fonction métalinguistique du langage. Le héros est donc désigné comme tel par les autres personnages ou le narrateur. » (Sepulchre, 2017, p.130)

Cet outil peut être utilisé pour l'analyse de tous les types de personnages. Philippe Hamon dans son analyse sur un ouvrage de Zola s'est concentré sur la qualification et la fonctionnalité pour les personnages secondaires. Le portrait et les actions du personnage sont les éléments les plus importants. De plus, selon lui, il n'est pas utile de donner de l'importance à chaque détail concernant chaque personnage. La prise de note du chercheur sert déjà de première base. Il faut notifier les éléments les plus importants et expliquer la démarche, ainsi que repérer les antagonismes entre les personnages (âge, sexe, etc.) (Hamon cité par Sepulchre, 2017)

Cependant, il arrive de plus en plus souvent, par la complexification et le mélange des genres et des types de fictions sérielles, qu'il y ait plusieurs personnages principaux, que nous appelons « héros multiples ». Il arrive donc d'avoir un système de personnages au sein du système de personnages existant. Il est intéressant alors de voir les rapports entre ces personnages centraux, de voir la constitution de leur groupe et comment ceux-ci interagissent avec les personnages secondaires, comment ils font évoluer le récit, etc. Il n'est donc pas évident de toujours faire la différence entre héros principal et héros multiples. Il existe une sorte de continuum entre les deux et cela varie en fonction du genre et du type de fiction sérielle. (Sepulchre, 2017)

B. Les personnages secondaires

Le personnage secondaire est nommé comme tel vis-à-vis de sa relation au héros principal. Il est moins présent et de manière moins qualitative. Le personnage secondaire peut avoir des caractéristiques communes avec le personnage principal ou même avec d'autres personnages secondaires ou être à l'opposé de ceux-ci. (Sepulchre, 2017)

Quelles sont les fonctions des personnages secondaires ? Selon Daniel Couégnas, cité par Sarah Sepulchre (2017), les fonctions des personnages secondaires sont les suivantes :

- *La fonction référentielle* : ils permettent de définir le rôle du héros principal. Par exemple, « s'il est un caissier, il aura besoin de clients. » (Sepulchre, 2017, p.140)

- *La fonction narrative et dramatique* : ils permettent de rappeler l'avancement du récit ou encore d'expliquer plus en détail certains points. Ils peuvent également aller à l'encontre du personnage principal. (Sepulchre, 2017)

- *La fonction idéologique* : ils apportent de nouveaux avis par rapport à ceux développés par le personnage principal (Sepulchre, 2017)

- *La fonction comique et ludique* (Couégnas cité par Sepulchre, 2017)

Bien qu'il existe déjà une hiérarchisation entre les personnages principaux et secondaires, il y a également une hiérarchisation au sein des personnages secondaires (*ponctuels, sporadiques, récurrents*). Cependant, comme pour la distinction des héros multiples, il faut rester vigilants, les possibilités de multiplications et d'utilisations de personnages différents sont presque infinies. Il n'est donc pas aisé de différencier et hiérarchiser les personnages. (Sepulchre, 2017)

C. Le stéréotype

Finalement, en étudiant les personnages, nous ferons face à la présence de stéréotypes. Les séries télévisuelles ont souvent été l'objet de critiques pour l'utilisation de stéréotypes. Ceux-ci évoluent avec le temps, au gré de nos connaissances, en fonction des sociétés et des époques. (Dufays cité par Sepulchre, 2017) Tenir compte de cela est important pour pouvoir analyser une série.

Tout comme le personnage, le stéréotype est une notion complexe à définir. Ruth Amossy présente le stéréotype comme une simplification de la réalité évoluant en fonction de la société dans laquelle il est. Le stéréotype est

partagé par tous au sein d'une même société. Nous pouvons considérer la notion de stéréotype comme proche de celle de représentations sociales. À ce propos, Denise Jodelet considère les représentations sociales comme un outil permettant la compréhension de notre société. Le stéréotype ne s'arrête pas à la simple caractéristique d'un personnage, il peut être de l'ordre du langage ou de la pensée. (Sepulchre, 2017)

Eric Macé parle de stéréotype, contre-stéréotype et l'anti-stéréotype. Le premier concerne notamment les questions d'ethnique et de racialisation. Ils peuvent être positifs ou négatifs. Le second permet d'aller à l'encontre des clichés prévus en permettant d'inverser les rôles (par exemple, un homme noir au pouvoir). Finalement, le troisième utilise le stéréotype, et ce de manière visible pour pouvoir le détourner. (Sepulchre, 2017)

Dans le cadre de notre analyse, les trois procédés différentiels nous permettront de rendre compte des stéréotypes existants. Pour cela, nous garderons en tête le système de personnage afin de pouvoir les analyser. Cependant, nous devons être critiques, car notre contexte social influence notre perception des stéréotypes.

6. Éducatons formelle, informelle, non formelle et les apprentissages liés

6.1. Définitions

Tout au long de notre vie, nous apprenons que cela soit à l'école, dans le cadre familial, lors de nos loisirs, etc. Entre éducatons formelle, non formelle, informelle et les apprentissages qui sont liés, il n'est pas toujours évident d'y voir clair. « Les problèmes de dénomination tiennent aussi à ce que la répartition entre ce qui s'apprend à l'école et ce qui s'apprend en dehors d'elle fluctue selon époques et sociétés. » (Moeglin, 2010, p.78)

« On entend communément par apprentissage informel tout apprentissage acquis en dehors des organismes éducatifs officiels ou non officiels. » (Schugurensky, Rieu, 2007, p.14) Philip Coombs, à l'aide de nombreux

auteurs, a mis au point une typologie qui distingue *l'éducation formelle*, *l'éducation non formelle* et *l'éducation informelle*.

- *L'éducation formelle* désigne le système éducatif mis en place par les institutions, de la maternelle à l'université. Ce sont des programmes précis, avec des objectifs déterminés, suivis par divers systèmes d'évaluation, employant des professeurs diplômés. Tout cela est approuvé par les instances gouvernementales. (Schugurenky, Rieu, 2007)
- *L'éducation non formelle* désigne « toute activité éducative organisée se déroulant en dehors du système scolaire officiel. » (Schugurenky, Rieu, 2007, p.14) Tout comme l'éducation formelle, nous y trouvons des professeurs et des programmes, mais l'éducation non formelle consiste en un ensemble « de programmes très divers souvent à court terme et basés sur le volontariat » (Schugurenky, Rieu, 2007, p.14), n'exigeant pas de prérequis scolaires. (Ex. : cours de langue, cours de conduite...) Généralement, l'éducation non formelle concerne plus souvent les adultes (sauf pour certains domaines). (Schugurenky, Rieu, 2007)
- *L'éducation informelle* désigne tout le reste, « c'est-à-dire les expériences d'apprentissage qui ne font pas partie des programmes dispensés par les organismes éducatifs officiels et non officiels ou par des cours. » (Schugurenky, Rieu, 2007, p.14)

Si nous suivons cette classification, « l'éducation non formelle est perçue comme une catégorie résiduelle de l'éducation formelle, dans le sens où elle se définit par ce qui n'est pas plutôt que par ce qui est réellement. Les apprentissages informels deviennent alors une catégorie résiduelle de la catégorie résiduelle puisqu'ils se définissent comme tout ce qui n'est pas non-officiel. » (Schugurenky, Rieu, 2007, p.14) Malheureusement, les terminologies « informelle », « formelle » portent des connotations ce qui implique une hiérarchisation de ces types d'éducation, plaçant ainsi les apprentissages informels tout en bas de la pyramide, comme si ceux-ci étaient futiles. (Schugurenky, Rieu, 2007)

Pourtant, la majorité de nos apprentissages qui nous sont utiles quotidiennement font partie des apprentissages informels. Ce sont ces apprentissages que nous accumulons au fil de notre vie, dans les différents environnements qui nous entourent et au fil des relations, que cela soit dans le cadre familial, dans le cadre du travail, de nos loisirs, via nos multiples relations. Nous développons des compétences, des responsabilités, nous traitons quotidiennement un ensemble d'informations, nous percevons des valeurs, des attitudes, des normes propres à nos communautés et nos sociétés. Tout cela évolue, s'améliore au fil des années et des expériences (Brougère, 2002 ; Jacobi, 2001 ; Schugurensky, Rieu, 2007) Laurent Trémel s'est intéressé plus particulièrement à certaines pratiques sociales comme les jeux vidéo, le cinéma ou encore les jeux de rôles. Il a observé que ces loisirs permettent des échanges et des interactions sociales qui sont importantes pour la construction identitaire de chaque individu. De plus, « ils permettent la mise à l'épreuve, voire le développement de compétences et de connaissances dans divers domaines : historique, esthétique, technique, philosophique, socio-politique, psychologique, sentimental, etc. » (Trémel, 2002, p.54)

Malgré l'importance de ces apprentissages informels, «le concept d'apprentissage informel n'est pas toujours très clair puisqu'il s'utilise de différentes manières selon différentes significations ». (Schugurensky, Rieu, 2007, p.15) Pour une meilleure compréhension, Daniel Schugurensky propose de conceptualiser ce terme en distinguant le cadre de ces apprentissages et la méthode qu'elle représente.

- *Les lieux propices à l'apprentissage informel :*

Bon nombre de ces apprentissages se font en dehors de la bulle scolaire : à la maison, au travail, lors des loisirs, etc., et ce tout au long de notre vie. Cependant, dans le cadre de la scolarisation, cela n'exclut pas que ceux-ci se fassent dans les établissements scolaires lors d'activités ou d'interactions hors programme (par exemple, lors de discussions, lors des récréations). Souvent, cela ne correspond pas aux objectifs désirés par les établissements scolaires et pourtant les apprentissages sont nombreux et variés. Cela peut aller « des jeux vidéo à la politique en passant par le sport et la drague, en participant à des discussions intéressantes qui peuvent changer leurs attitudes et leurs

valeurs sur tel ou tel sujet et peut-être remettre en question les messages des programmes officiels en prenant d'autres points de vue. » (Schugurensky, Rieu, 2007, p.15)

- *Les différentes formes d'apprentissages informels :*

Il identifie trois formes d'apprentissages informels. « En utilisant deux grandes catégories (intentionnalité et conscience), il est possible d'identifier trois formes d'apprentissage informel : les apprentissages autodirigés, les apprentissages fortuits et la socialisation. » (Schugurensky, Rieu, 2007, p.16)

1. Les apprentissages autodirigés : « Ils sont intentionnels et conscients : intentionnels, car les apprenants ont pour objectif d'apprendre quelque chose avant même que le processus d'apprentissage ne commence, et conscients, car ils sont conscients d'avoir appris quelque chose. » (Schugurensky, Rieu, 2007, p.16)
2. Les apprentissages fortuits : « renvoient aux expériences d'apprentissages qui se produisent quand l'apprenant n'a, au préalable, aucune intention d'apprendre de cette expérience, mais se rend compte, une fois l'expérience terminée, qu'il a appris quelque chose. » (Schugurensky, Rieu, 2007, p.16)
3. La socialisation : comme vu précédemment notamment avec les « usages relationnels » (Coulangeon, 2005) des séries, « La socialisation (ou apprentissage tacite) renvoie à l'assimilation presque naturelle des valeurs, attitudes, comportements, savoir-faire et connaissances qui se produit dans la vie quotidienne. » (Schugurensky, Rieu, 2007, p.16) Il n'y a aucune intention préalable et le processus n'est pas conscient (bien que l'apprenant puisse prendre conscience plus tard de son apprentissage).

Daniel Schugurensky différencie les apprentissages informels de l'éducation informelle. Cette dernière « renvoie à un agencement délibéré de situations pour créer des expériences d'apprentissage informel. L'éducation informelle n'a ni professeurs, ni animateurs, ni programmes ou manuels, mais contient un projet et une intention pédagogique pensés à priori par quelqu'un qui n'est pas apprenant. » (Schugurensky, Rieu, 2007, p.22) L'éducation informelle

permet alors l'acquisition de nombreuses compétences, d'attitudes, de savoirs, de valeurs, et ce sans les contraintes liées à l'éducation formelle. « Une caractéristique importante de l'éducation informelle est la qualité et la place de l'expérience. (...) Le défi clé d'une éducation basée sur l'expérience est donc de sélectionner le genre d'expériences qui peuvent être étendues et approfondies d'une manière fructueuse et créatrice par d'autres expériences. » (Schugurensky, 2007, p.23)

Cependant, comme le nuance Laurent Trémel, le concept d'éducation informelle doit être manipulé avec précaution, car tous les jeunes, peu importe leur âge, leur milieu social, etc. ne sont pas tous capables de s'autoformer en regardant la télévision par exemple. (Trémel, 2002) De la même manière, Daniel Jacobi explique qu'il est difficile de savoir et comprendre comment nous apprenons, comment nous retirons des apprentissages de ces différentes pratiques. (Jacobi, 2001)

Pierre Moeglin (2010) définit l'éducation non formelle de la même manière que Daniel Schugurensky désigne l'éducation informelle. L'éducation non formelle « ne relève ni de l'enseignement formel ni de la culture du divertissement, et les produits qu'il regroupe sont disparates : livres, journaux, films, programmes audiovisuels et multimédias, émission de radio et de télévision, sites Internet, etc. » (Moeglin, 2010, p.77) En effet, même s'il n'utilise pas le même terme, l'idée est la même : il donne l'exemple de la série pour enfant *Sesame Street* qui a une vocation pédagogique. (Moeglin, 2010)

Daniel Jacobi va également parler d'éducation non formelle. L'éducation non formelle désigne toutes les interventions à caractère éducatif qui sont mises en œuvre par des institutions ou des acteurs autres que l'école. « Autrement dit, la notion d'éducation non formelle ne peut être définie précisément, ou mieux construite, que par contraste avec le déroulement des apprentissages visant à favoriser l'appropriation des savoirs formels, c'est-à-dire des savoirs scolaires. » (Jacobi, 2001, p.171) À la différence avec la typologie de Philip Coombs, ces auteurs n'insistent pas sur la présence de programmes ou encore « de professeurs », mais sont beaucoup plus larges en évoquant des acteurs non liés à l'éducation formelle (nous pouvons prendre ici en exemple les

différentes chaînes de télévision publiques, etc.) et insistent également sur la volonté pédagogique.

Daniel Jacobi a essayé de caractériser les savoirs non formels en les opposant aux savoirs formels. Il en ressort cinq caractéristiques :

- Ils n'ont pas de but a priori. « Par exemple, les médias visent tout autant à informer et à distraire qu'à éduquer. Les musées et les expositions scientifiques prétendent non seulement diffuser les sciences, mais aussi faire jouer ou détendre. » (Jacobi, 2001, p.7)
- Les contenus sont pensés un minimum au préalable, mais par exemple, dans le cadre des médias, ceux-ci ont le libre arbitre de ce qu'ils souhaitent diffusés. (Jacobi, 2001)
- Le cadre de ces savoirs non formels est très variable et il est difficile de savoir ce qui en ressort comme apprentissages (comme expliqué par Daniel Schugurensky). (Jacobi, 2001)
- Les publics ont la possibilité d'imposer leurs goûts et leurs critères spécifiques afin d'orienter ce qui leur est diffusé. (Jacobi, 2001)
- « Même si les apprentissages ne font pas l'objet d'une évaluation formelle, on sait qu'ils génèrent, néanmoins, une culture ou un renforcement ou plus simplement le plaisir de satisfaire une passion. »(Jacobi, 2001, p.176)

Nous pouvons observer que les définitions pour des concepts forts similaires ont à la fois des points communs et des divergences. Soit les auteurs vont utiliser un même terme qui sera défini différemment, soit les définitions sont moins détaillées et se complètent. Nous utiliserons, par facilité, le terme d'éducation non formelle, plus souvent repris par les différents auteurs.

6.2. L'éducation non formelle dans les médias

Intéressons-nous plus particulièrement au concept d'éducation non formelle et des apprentissages en lien dans le cadre des médias et des séries.

Maguy Chailley (2002) s'est intéressée aux apprentissages réalisés par les enfants grâce à la télévision. « La télévision, et sa fréquentation par les enfants entraînent chez eux de nombreux apprentissages dont certains concernent les domaines que l'école prend en charge. » (Chailley, 2002, p.82) Bien qu'elle se soit particulièrement intéressée aux apprentissages réalisés à l'école à l'aide de la télévision, elle conclut en différenciant apprentissages implicites et explicites. Les apprentissages implicites sont de l'ordre du quotidien, dans le cadre de nos loisirs (en lien notamment avec les savoirs informels) contrairement aux apprentissages explicites réalisés dans le cadre scolaire. Elle propose également comme solution d'éduquer les plus jeunes aux médias pour leur donner les clés pour analyser, comprendre et réfléchir autour des apprentissages informels et implicites et de les transformer en apprentissages explicites et formels. (Chailley, 2002)

Dans la même idée, Jesús Arroyave (2015) parle d'éducation par le divertissement. Il explique que de nombreux récits télévisuels ont déjà été réalisés auparavant afin d'éduquer une large population sur certains sujets. « Par exemple, aujourd'hui, beaucoup de séries télévisées incluent des messages sanitaires éducatifs liés à des sujets tels que la prévention du cancer et des crises cardiaques. Ces messages se sont avérés être efficaces pour éduquer les adultes. Cette stratégie pourrait s'étendre à d'autres thématiques susceptibles d'intéresser les adultes. » (Arroyave, 2015, p.76) L'éducation par le divertissement peut être une stratégie afin de sensibiliser sur de nombreux sujets.

Finalement, Barbara Villez s'est intéressée aux représentations de la justice dans les séries télévisuelles. Elle compare le visionnage d'une série télévisée au jeu. « Le jeu favorise l'expérimentation parce qu'il constitue un espace de sécurité où le joueur est capable de constater les effets de ses actes et de ses décisions, même si l'écart entre le jeu et la réalité atténue la portée de ces effets. » (Villez, 2005, p.19) De plus, puisque le jeu est un environnement sécurisant, il permet la prise de risque et l'expérience qui favorisent l'apprentissage. Face à la distance proposée par la fiction, le téléspectateur peut alors s'engager sans risque dans le récit et essayer de comprendre les détails de celui-ci. (Villez, 2005)

Méthodologie

Le propre de l'analyse de contenu, c'est qu'elle peut porter sur des productions très variées. Nous ne comptons pas ici nous intéresser à l'analyse pure des images, mais bien aux thématiques abordées et à la façon dont elles le sont (que cela soit par le discours ou la mise en image). « Le choix des termes utilisés par le locuteur, leur fréquence et leur mode d'agencement, la construction du "discours" et son développement constituent des sources d'information à partir desquelles le chercheur tente de construire une connaissance. » (Quivy, Van Campenhoudt, 2006, p.201) Ce qui nous intéresse dans l'analyse de contenu, c'est la possibilité qu'elle nous offre de « traiter de manière méthodique des informations et des témoignages qui présentent un certain degré de profondeur et de complexité. » (Quivy, Van Campenhoudt, 2006, p.202)

Nous allons effectuer une analyse thématique catégorielle qui « consiste à calculer et à comparer les fréquences de certaines caractéristiques (le plus souvent les thèmes évoqués) préalablement regroupées en catégories significatives. » (Quivy, Van Camphenhoudt, 2006, p.203) De cette manière, l'analyse thématique permet de réaliser un panorama, de relever tous les thèmes présents pour ensuite, si cela est intéressant, les comparer. Cette méthode est l'idéale pour des matériaux légers. (Paillé, Mucchielli, 2016)

Notre corpus est composé des deux saisons de la série *Sex Education* et du *Petit Manuel Sex Education*. Nous établirons les caractéristiques de chaque support dans l'analyse. L'objectif est de déterminer si, ensemble, ces deux supports peuvent former un seul et même outil à des fins pédagogiques auprès des adolescents concernant l'éducation à la vie sexuelle, relationnelle et affective.

Pour constituer notre corpus, nous procéderons de la manière suivante. Dans un premier temps, nous prendrons note des différents éléments pouvant définir les personnages et les points concernant notre question de recherche. (*cf. Annexe 2*). Ces notes seront prises lors du visionnage, épisode par épisode. Ensuite, nous les regrouperons par personnages et par thématiques. Pour les personnages, nous nous baserons sur les procédés de qualification et de

fonctionnalité issus de la théorie des procédés différentiels de Philippe Hamon (cité par Sepulchre, 2017). Nous verrons également comment les personnages se définissent entre eux. Les personnages sont importants, car ce sont eux qui amènent le développement des thématiques que nous allons recenser. Pour des raisons de précisions, nous n'analyserons pas l'ensemble des personnages, mais ceux qui nous paraissent les plus essentiels à l'évolution du récit. De même, notre analyse se focalisera sur des séquences importantes (et non plan par plan). Nous nous intéresserons à l'image et au son. Les citations que nous utiliserons sont tirées de monologues ou de dialogues issus de la version originale sous-titrée en français. Lorsque les personnages seront définis, nous réaliserons l'analyse des thématiques et nous les comparerons aux critères fournis par l'EVRAS.

Pour le manuel, nous procéderons également à une analyse thématique, en décrivant brièvement les images et en nous focalisant sur le contenu textuel. L'objectif est de recenser les thèmes et de voir le discours en lien avec ceux-ci.

Analyse

1. Sex Education

1.1. Une série feuilletonante

Sex Education est une série britannique créée par Laurie Nunn et diffusée mondialement depuis janvier 2019, sur la plateforme *Netflix*. Celle-ci est composée actuellement de deux saisons. La troisième est en cours de production au vu du succès qu'elle connaît. Chaque saison comprend 8 épisodes d'une durée allant de 45 minutes à un peu plus d'une heure. (Netflix, s.d)

La série est une comédie dramatique prenant place au Royaume-Uni, au lycée Moordale. Celle-ci met en scène une bande de lycéens s'interrogeant sur leur sexualité. Otis Milburn se pose énormément de questions à ce sujet, d'autant plus que sa mère, Jean Milburn, est thérapeute sexuelle et relationnelle. Durant le premier épisode, il va secourir, malgré lui, la terreur de l'école, Adam Groff, qui n'est autre que le fils du proviseur Michael Groff. Avec le soutien de Maeve Wiley, une fille à la mauvaise réputation au sein du lycée, il va devenir le « *petit sexologue* » du lycée et donner des conseils à une bonne partie des élèves sans réellement s'y connaître. Maeve et Otis vont alors monter leur petit business illégal en monnayant les conseils d'Otis. Ils vont gagner en popularité et vont devenir l'aide première des étudiants. Chaque épisode met en scène les différentes difficultés affectives et sexuelles rencontrées par les adolescents, mais également des parents tout en montrant l'évolution des personnages et de leurs relations. La série traite de ces problèmes avec humour. Elle permet de dédramatiser beaucoup de sujets encore tabous et de parler de questionnements beaucoup plus généraux qui peuvent toucher n'importe qui.

La deuxième saison ne s'éloigne pas de ce principe, mais adopte une nouvelle tournure. Celle-ci commence sur les chapeaux de roues : une épidémie de chlamydia est déclarée dans l'école et le proviseur Groff préfère nier la situation. Il est donc blâmé par les parents et la présidente du conseil, Maxine Tarrington. La série s'érige, lors de cette deuxième saison, en une critique du système pédagogique en ce qui concerne la question de l'éducation sexuelle. Jean Milburn, par l'invitation de Maxine Tarrington, travaille au sein du lycée

afin de fournir des solutions pour améliorer les leçons d'éducation sexuelle. Les adolescents peuvent discuter avec elle des sujets qu'ils souhaitent trouver dans leur cours. Otis continue son business avec Maeve, mais celui-ci s'effondre petit à petit. Jean l'apprend, elle est déçue des actes de son fils. Lors de cette deuxième saison, nous pouvons voir les limites du personnage d'Otis. Celui-ci reçoit également des avis et il n'est plus le seul à en donner, car il n'a que 16 ans et qu'il en a tout autant besoin.

En raison de la structure narrative des deux premières saisons, nous pensons que *Sex Education* est une série feuilletonante et plus précisément une série de la quête. Otis dès l'épisode pilote se voit attribuer le rôle du sexologue auprès des autres étudiants. Maeve facilite le business, trouve les clients et fournit parfois des conseils. Nous pouvons considérer que la quête les concerne tous les deux. Par la suite, chaque épisode suit la configuration identique : un ou plusieurs adolescents viennent demander de l'aide à Maeve et Otis. « Dans tous les numéros d'une série de la quête, le héros sera chargé de remplir le même contrat dont l'exécution sera sans cesse différée. Le récit sériel prendra alors une allure de quête et les différentes occurrences (micro-récits) seront liées par le lien diégétique de cette quête originelle qui agira comme une sorte de facteur de feuilletonisation. » (Benassi, 2017, p.101). La structure narrative de chaque épisode se décompose en trois phases. Premièrement, l'étape initiale où le héros (Otis) reçoit un contrat avec différents personnages (il essaye de les conseiller). Deuxièmement, la phase actionnelle où le héros connaît des difficultés (Otis cherche régulièrement de la documentation afin de régler les problèmes des adolescents, mais il n'y arrive jamais du premier coup et doit bien souvent demander de l'aide). Finalement, le stade final où la situation se règle de manière positive ou négative. S'enchaîne ensuite un ensemble de micro-récits par épisode : Otis et Maeve ont fréquemment plusieurs thérapies en même temps, mais celle évoquée au début de l'épisode est plus centrale que les autres. Finalement, la première saison se termine sur une mise en suspens des différentes relations entre les personnages. La seconde s'achève sur « l'échec » de la quête d'Otis en tant que « sexologue » : sa mère l'apprend et lui explique l'illégalité de ses actes. (Benassi, 2017)

1.2. Les personnages

Dans ce volet, nous allons présenter les personnages essentiels à l'évolution du récit. Cependant, ceux-ci n'existent pas seuls : ils font partie d'un système et leurs descriptions se complètent. Il ne s'agit dès lors pas de les exposer selon un ordre d'importance, mais plutôt selon un ordre de liaison. Nous faisons face à des héros multiples. Pour cette raison, nous ne nous attacherons pas à dire si les personnages sont principaux ou non. Les descriptions sont plus ou moins détaillées en fonction de l'importance des personnages. Bien entendu, il est compliqué de relever tous les détails sur chacun d'entre eux. Nous avons donc décidé de prendre en compte les informations les plus importantes les concernant.

Otis Milburn :

Otis est un adolescent de 16 ans, de type caucasien, habitant au Royaume-Uni avec sa mère, Jean Milburn, et dont les parents ont divorcé. Son père, Remi Milburn, vit aux États-Unis. Otis effectue sa scolarité au lycée Moordale. Ses parents sont tous les deux thérapeutes sexuels et relationnels.

Otis est un jeune assez introverti. Il s'habille simplement. Il reste toujours avec son meilleur ami, Eric. Il ne cherche pas à devenir populaire et se définit comme « *le gars pas connu dans un coin* » (saison 1). Adam le baptise même « *le nouveau* » alors qu'il étudie au lycée depuis quatre ans. Il n'aime pas les fêtes. C'est un garçon très stressé qui éprouve des difficultés à vivre l'instant présent. Maeve et Eric doivent souvent lui rappeler son âge et lui dire qu'il doit être plus détendu. Malgré son caractère introverti, il parle avec franchise. Il ne supporte pas mentir. Par exemple, lorsque Jackson lui demande de l'aide pour draguer Maeve contre de l'argent, il ne veut pas, car il trouve ça immoral vis-à-vis de son amie.

Nous apprenons lors du sixième épisode de la première saison que ses parents ont divorcé, car son père a commis l'adultère. C'est d'ailleurs lui qui a découvert l'infidélité de son père dès le plus jeune âge et qui en a discuté à sa mère. C'est très certainement l'une des raisons pour laquelle Otis n'arrive pas

à se masturber et qu'il en est dégoûté. C'est un aspect assez important de la définition de sa sexualité, car ce souci est expliqué en détail tout au long de la première saison. À de nombreuses reprises, Jean essaye de l'aider et de favoriser le dialogue, mais Otis trouve sa mère beaucoup trop intrusive et ne veut pas exprimer ses problèmes. Il n'a d'ailleurs pas une très bonne estime de sa mère concernant ses liaisons amoureuses. Il la nomme « *la mangeuse d'hommes* », parce qu'elle a de multiples relations sans lendemain.

N'ayant été élevé que par sa mère, nous pouvons sentir son influence sur la manière dont il communique. Il utilise souvent un vocabulaire très complexe pour un adolescent de 16 ans (ce que de nombreux lycéens vont lui rappeler au fil des deux saisons). Lors de l'épisode pilote, il rencontre un des amants de sa mère et n'hésite pas à lui faire une « thérapie » en lui posant des questions indiscrettes. C'est également comme cela que nous remarquons son franc-parler. Avec l'emploi de sa mère, il a acquis de diverses connaissances sur le sexe et la sexualité. Cela impressionne toujours les autres étudiants qui l'appellent « *le petit sexologue* », « *le maître du sexe* », « *le gourou du sexe* », etc. Il est souvent de bons conseils sur de différents sujets. Jackson va lui dire à ce propos : « *Tu sais, c'est bizarre, tu as mon âge, mais tu es sage. Tu es comme ma mère dans le corps d'un petit homme* » (Épisode 4, saison 1, 35 : 17). Malgré cela, il est dérangé par l'emploi qu'exerce sa mère, d'autant plus durant la deuxième saison lorsqu'elle travaille à l'école afin d'améliorer les cours d'éducation sexuelle. Il est également gêné lorsqu'Adam décide de diffuser l'une des vidéos de sa mère à propos de l'anatomie masculine.

Lors du premier épisode, Otis et Maeve se rencontrent et aident Adam. Maeve prend conscience du potentiel d'Otis et est fascinée par son aptitude à conseiller et à mettre en confiance. C'est comme cela qu'elle lui propose de lancer des thérapies sexuelles, car tous les lycéens se posent des questions sur le sexe et leur sexualité. Paradoxalement à leur petit business, il n'aime pas du tout échanger sur sa vie sexuelle, il en est généralement gêné, il n'ose pas utiliser certains mots. Il dit souvent à Eric qu'il ne souhaite pas trop en parler, mais il lui demande, malgré tout, des conseils. Avec le temps, il prend confiance et ose en discuter plus ouvertement.

Au fur et à mesure de leurs thérapies, Otis réalise qu'il adore éclairer de ses conseils les autres étudiants. Il prend son travail très au sérieux et n'hésite pas à effectuer des recherches pour donner les meilleures suggestions. Cependant, il ne va pas toujours les chercher là où il le faut, comme lorsqu'il regarde de la pornographie. Même pour ses questions, il préfère chercher sur Internet, au lieu d'en discuter avec sa partenaire. Il a tendance à se concentrer sur la performance. Bien qu'il donne de nombreux conseils aux autres adolescents, plusieurs étudiants lui font comprendre qu'il n'est pas apte à répondre à toutes ces questions.

De plus, il tisse une belle amitié avec Maeve et finit par en tomber amoureux. Il se dévalorise énormément vis-à-vis d'elle. Il la considère comme inatteignable et n'ose pas lui avouer ses sentiments.

Maeve Wiley :

Maeve est une adolescente de 16 ans de type caucasienne étudiant au lycée Moordale. Elle a une allure très rock'n'roll qui se démarque du style très coloré des autres élèves. Elle habite seule en caravane dans une zone reculée. Elle est pauvre et a des difficultés à payer ses factures. Toute sa famille l'a délaissée : sa mère (Erin) est toxicomane, son frère (Sean) commercialise de la drogue et elle n'a jamais connu son père. Toutefois, son frère lui rend visite dans de la première saison. Il continue de vendre des stupéfiants, ce qui déplaît à Maeve, et il finit par l'abandonner une fois de plus. Elle revoit sa mère lors de la deuxième saison. Celle-ci vient pour s'excuser. Cependant, elle lui ment à de nombreuses reprises concernant sa recherche d'emploi et sa prise de drogue. Maeve la dénonce au service de protection de l'enfance.

Dès le début, Maeve est décrite de manière péjorative par les autres étudiants. « *Eric (en la pointant du doigt) : Elle aurait mordu les couilles de Simon Furthassle. Ça ressemble à un avocat pourri. ; Otis: J'y crois pas. ; Eric : Elle aurait sucé 12 gars en 10 minutes. ; Otis: c'est définitivement faux. (...); Eric : C'est une nymphomane* » (Épisode 1, saison 1, 07 : 55 – 08 : 15). Les étudiants la surnomment « *la croqueuse de bites* ». Elle subit de multiples insultes sur son physique. Sa famille fait l'objet de nombreuses rumeurs. Elle

explique à Otis que malheureusement, si elle se fait persécuter et appeler de cette façon, c'est parce qu'elle a refusé d'embrasser un garçon lorsqu'ils avaient 14 ans et qu'il a décidé de lui faire une sale réputation.

Malgré ce harcèlement quotidien, elle reste sur ses gardes. Elle a également un franc-parler. Elle emploie un vocabulaire obscène et n'hésite pas à être grossière en faisant des doigts d'honneurs à tout le monde. Elle est même parfois trop sur la défensive. Par exemple, lorsqu'elle rencontre Otis pour la première, ils se télescopent par inadvertance. Il s'excuse, mais elle préfère l'insulter.

Maeve connaît la vie et les problèmes de nombreux élèves. Elle insiste auprès d'Otis pour les thérapies parce qu'elle se rend compte que les étudiants ont besoin d'aide et elle aperçoit une occasion de gagner de l'argent pour pouvoir payer ses factures. Son rôle est de prendre les rendez-vous et de récolter l'argent pendant qu'Otis donne les conseils. Au fur et à mesure, ils deviennent de très bons amis. Nous les voyons souvent s'échanger des messages ou passer du temps ensemble. Au fil du temps, une ambiguïté se crée entre eux : nous savons qu'il est amoureux d'elle, mais elle ne dit rien à ce propos. Nous comprenons que les sentiments sont réciproques lorsqu'elle est jalouse d'Ola, la petite amie d'Otis.

Malgré sa situation familiale déplorable, elle est bonne élève et a une grande culture générale. Elle fait partie de l'équipe des Quiz Heads et intervient souvent en cours de littérature. Pour se faire de l'argent, elle réalise des exposés pour les autres étudiants. C'est d'ailleurs elle qui a écrit la dissertation qui a permis au fils du proviseur Groff d'obtenir un prix. Mme Sands, la professeure de littérature, l'encourage constamment à participer au programme des jeunes talents. Pourtant, malgré cela, Maeve est très pessimiste à propos de son avenir.

En ce qui concerne sa vie amoureuse, elle rejette au début toute forme de relation sérieuse. Elle ne souhaite pas être en couple et ne veut que des rapports sexuels sans attaches. C'est pour cette raison qu'elle refuse souvent les avances de Jackson en lui rappelant qu'elle ne désire rien de sérieux. Durant la première saison, nous supposons qu'elle tombe enceinte de Jackson et elle décide d'avorter sans le prévenir. Finalement, après les nombreux

essais de Jackson, elle se met en couple avec lui (bien qu'elle se dévalorise vis-à-vis de lui en disant qu'il est populaire et qu'elle ne l'est pas). Elle finit par rompre avec lui lorsqu'elle prend conscience de ses sentiments pour Otis.

Malheureusement, son frère vend de la drogue au moment du bal et les conséquences vont retomber directement sur elle. Elle se fait virer du lycée, mais le réintègre rapidement en faisant du chantage lors de la venue de la présidente du conseil en expliquant toutes les dissertations qu'elle a rédigées. Mme Sands appuie ce chantage en rappelant au proviseur la tricherie de son fils qu'il a caché.

Jean Milburn :

Jean est la mère d'Otis. Elle est thérapeute sexuelle et relationnelle. Elle accueille ses clients à la maison. Elle est divorcée et habite avec son fils. Ils vivent tous les deux dans une grande demeure. Durant la première saison, elle reçoit plusieurs patients et anime plusieurs ateliers. Lors de la deuxième saison, elle est surtout active au sein du lycée. Son objectif est d'améliorer les cours d'éducation sexuelle.

Lors du premier épisode, elle insiste bien sur son emploi auprès de Dan, un de ses amants, qui la décrit comme étant psychologue. Elle le reprend en déclarant qu'elle est thérapeute sexuelle et relationnelle. Due à sa fonction, elle cherche constamment à promouvoir le dialogue, à instaurer un cadre de confiance et à donner des conseils en tout genre. Ça a souvent le don d'énerver Otis.

Comme expliqué précédemment, Otis la qualifie de « *mangeuse d'hommes* » et n'hésite pas à la rabaisser en disant qu'elle est incapable d'avoir une relation stable. Au départ, elle enchaîne les liaisons sans lendemain et se montre très distante avec les hommes qu'elle côtoie. Un jour, elle rencontre Jakob, qui vient pour rénover sa salle de bain, et elle en tombe amoureuse. Elle décide, malgré son indépendance et les nombreuses années de célibat, d'entretenir une relation sérieuse avec lui. Otis est contre cette liaison, car Jakob est le père d'Ola, son amoureuse.

Elle ne sait généralement pas comment réagir ni comment discuter avec Otis. Elle réalise qu'il grandit et qu'elle ne peut rien faire pour empêcher ça. Elle peut souvent se montrer intrusive, car elle fouille régulièrement dans ses affaires. Au fur et à mesure des épisodes, Otis arrive à se confier de plus en plus à sa mère.

Elle entretient une mauvaise relation avec son ex-mari. Ils se donnent très peu de nouvelles et essayent de se rendre mutuellement jaloux quant à leur profession. Par exemple, Jean prétend rédiger un nouveau livre, car Rémi se vante d'être en tournée et que tout va bien pour lui.

Jakob Nyman :

Jakob Nyman est le père d'Ola. Lorsqu'elle vient le chercher après une journée de travail, elle le décrit comme tel : « *un Européen qui se prend pour un humoriste. Les yeux bleus. Le mot "fuck" est écrit sur ses bras.* » (Épisode 4, saison 1, 18 : 22 - 18 : 25) Il lui arrive de parler dans sa langue maternelle. Sa femme est décédée et il vit avec ses deux filles dans un foyer modeste.

Jean le contacte suite à un problème dans sa salle de bain. Il est plombier et homme à tout faire. Il réalise de nombreux travaux dans la maison des Milburn. Il est présenté comme étant gentil, bienveillant avec Jean, très honnête, parfois rustre. Jean et lui parlent souvent de leurs enfants respectifs et de la difficulté qu'ils rencontrent en les aidant dans cette période transitoire qu'est l'adolescence.

Lorsque Jean et Jakob discutent, il lui demande de le définir. « *Jean : Eh bien, on se connaît depuis peu, mais je dirais que vous êtes divorcé, la monogamie était difficile pour vous, ça vous rappelle votre âge. Les tatouages et l'absence de permis de conduire montrent que vous êtes impulsif, peut-être même téméraire. Et vous faites ça très souvent, les liaisons avec vos clientes. Puis vous passez à la prochaine conquête, avant que ça devienne trop intime.* » (Épisode 7, saison 1, 22 : 57). En fin de compte, elle se trompe et Jakob lui explique que sa femme est décédée suite à une maladie et qu'elle est la première relation qu'il a depuis le décès de celle-ci. Jakob veut vraiment entretenir une liaison sérieuse avec Jean.

Eric Effiong :

Eric Effiong est un adolescent de 16 ans, noir, issu d'une famille nombreuse. Ses parents sont mariés et il a quatre sœurs. Il étudie au lycée Moordale. Il est le meilleur ami d'Otis. Ils se connaissent depuis presque dix ans. Sa famille est très croyante et va régulièrement à l'église. Au début, Eric rejette la religion et ne veut plus les accompagner à l'église, mais lorsqu'il se fait agresser, il décide d'y retourner.

Il est très extraverti. Il parle beaucoup. Il ne craint pas de se faire remarquer. Il est très expressif. Il est gay et ne s'en cache pas. Il n'hésite pas à s'habiller de manière très colorée. Au fil du temps, il prend confiance en lui et ose se maquiller et se vernir les ongles, ce qui effraie son père, car il a peur que son fils se fasse harceler. Il aime les ragots et adore parler des patients de Jean avec Otis. Il trouve ça génial que Jean soit thérapeute sexuelle et relationnelle. Néanmoins, il met une pression sur Otis quant à sa sexualité et lui rappelle l'urgence d'avoir un rapport.

Il attache beaucoup d'importance à la réputation. Par exemple, il passe des auditions pour rentrer dans le groupe de musique alors qu'il n'est pas bon musicien. Il est toujours heureux lorsqu'un étudiant qu'il qualifie de populaire lui adresse la parole, même si c'est pour lui dire des choses négatives. Il parle beaucoup de statut social et de pouvoir. Il cherche à être apprécié de tous. Il essaye également de donner des conseils à Otis pour gagner en notoriété. Il voit d'ailleurs les thérapies sexuelles comme une manière de se faire connaître de tous.

Cependant, à cause des thérapies, Otis et Maeve se rapprochent et Eric se sent rejeté. Eric se retrouve seul le jour de son anniversaire, tandis qu'il est déguisé en une chanteuse de rock transgenre (*Hedwig and the Angry Inch*). Il se fait attaquer par un groupe d'homophobes. Il en veut à Otis de l'avoir abandonné et il vit une période difficile. Il est rempli de colère et pense que son entourage le déteste. C'est pour cela qu'il décide de renouer avec la religion et Dieu.

Malheureusement, il est victime d'agressions homophobes tous les jours au lycée depuis quatre ans. Adam le harcèle et le rackette constamment. C'est

également à cause d'Adam que tout le monde l'appelle « *trom-bite* ». Cela ne l'empêche pas de s'assumer et de revendiquer son orientation sexuelle.

Lors de la deuxième saison, Eric rencontre Rahim. Ils sortent ensemble, mais Eric continue de voir Adam en cachette.

Adam Groff :

Adam est le fils du proviseur Michael Groff. Il habite avec ses parents et a une sœur. C'est une famille blanche vivant dans une maison modeste. Contrairement à sa sœur qui fait la fierté de son père, Adam est très mauvais élève. Adam ne s'entend pas avec son père et va jusqu'à lui dire qu'il le déteste. Il triche régulièrement. Il gagne le prix de la meilleure dissertation alors que celle-ci a été rédigée par Maeve. Son père se rend compte de la supercherie et en a assez de l'attitude de son fils. Il décide de l'envoyer dans une école militaire. Il se fait expulser de celle-ci. Son père lui trouve un travail dans une supérette du quartier, mais il en est licencié.

Dès le premier épisode, il explique à Otis et Maeve qu'il en a assez des rumeurs existantes sur lui et sur la taille de son pénis. Otis lui conseille de s'approprier son histoire. C'est comme cela qu'Adam décide de se rendre au réfectoire et de baisser son pantalon devant tout le monde : « *Je suis Adam Groff, le fils du proviseur ce qui est bizarre, car je suis nul à l'école. (Abaisse son pantalon) et ceci c'est ma bite. Oui, elle est large. J'ai fait des recherches et en fait c'est juste au-dessus de la moyenne de la taille des pénis du monde selon les statistiques.* » (Épisode 1, saison 1, 41 : 25 - 41 : 38)

À côté de cela, il est très agressif. Nous le voyons se battre à plusieurs reprises. Il harcèle quotidiennement Eric. Il n'est pas très futé. Par exemple, il ne comprend pas quand Ola lui parle de la pansexualité ou encore quand Otis lui explique ce qu'est une thérapeute sexuelle.

Adam est bisexuel, mais n'ose pas l'admettre. Il insulte Eric tous les jours, mais lorsqu'ils se retrouvent tous les deux en heures de colles, il se montre très entreprenant avec lui. Au fil des épisodes, ils se fréquentent de plus en plus en cachette jusqu'à la fin de la deuxième saison où il décide de faire son « coming-out » et d'avouer ses sentiments devant tout le lycée.

Rahim :

Rahim fait son entrée à l'école lors de la deuxième saison. Il est nouveau et attire l'attention de toute la population étudiante. Il est qualifié de « *sexy* » et « *cool* ». Dès que Ruby l'aperçoit, elle veut sortir avec lui. Nous apprenons qu'il est français aux origines arabes. Il vit avec son oncle qui tient la supérette du quartier. Rahim semble plus mature que la moyenne, car, au moment où Jean prend la parole pour expliquer le principe de recommandation pour les cours d'éducation sexuelle devant l'ensemble des lycéens, ceux-ci se moquent d'elle et il ne comprend pas du tout leur réaction. De plus, quand Jean assiste au cours d'éducation sexuelle donné par M. Hendricks, Rahim n'hésite pas à poser des questions sur les rapports gays, le type de lubrifiant à utiliser, etc. Cela choque et fait rire les autres élèves alors qu'il est sérieux.

Dès son arrivée, il est attiré par Eric et lui fait comprendre. Pendant la fête foraine, il s'installe avec lui dans la grande roue afin de discuter. C'est également lui qui lui propose un premier rendez-vous et qui lui demande pour devenir son petit ami. Finalement, lorsqu'Adam avoue ses sentiments à Eric et qu'il arrête la relation qu'il entretient avec Rahim, celui-ci se sent trahi.

Aimee Gibbs :

Aimee est l'un des premiers personnages que nous voyons à l'écran. Elle est présentée comme étant gentille et serviable. Elle introduit le premier épisode de la première saison. Nous la voyons avoir un rapport avec Adam. Par la suite, elle a pris la décision de rompre avec Adam, car il lui fait honte. Finalement, elle rencontre Steve et ils sortent ensemble.

Elle étudie au lycée. Elle est blanche et issue d'une famille riche. Elle vit dans une grande maison, reculée de tout, avec sa mère (que nous voyons rarement). Elle reste avec les *intouchables*, le groupe d'adolescents populaires qui déterminent de ce qui est cool et de ce qui ne l'est pas. Aimee est influençable et laisse les intouchables lui dicter ce qu'elle doit faire, ce qu'elle a le droit de manger, les fêtes qu'elle doit organiser, etc. Elle est amie avec Maeve, mais la contacte en cachette, car son groupe de camarades ne la laisse pas la

voir. Lorsque Maeve se fait renvoyer de Moordale, Aimee décide de la soutenir et de lâcher son groupe.

Elle est présentée comme la fille un peu « bête » : elle se trompe souvent d'expression, de mots... Par exemple, elle dit à Maeve qu'elle ne savait pas que pour faire de la pâtisserie, il fallait un four et de la farine.

Malheureusement, Aimee est victime d'une agression sexuelle. Elle n'ose pas porter plainte. C'est Maeve qui va l'encourager. Nous voyons qu'elle en est traumatisée et qu'elle n'ose plus prendre le bus. Elle finit par en parler à Vivienne, Ola, Lily, Maeve et Olivia lors de l'heure de colle. Les filles la soutiennent et l'aident à reprendre le bus en toute sécurité.

Ola Nyman :

Ola est une adolescente de 16 ans. Bien que son père soit un grand blond aux yeux bleus, Ola est petite et noire. Elle épaula son père avec son travail et le conduit partout, parce qu'il n'a plus de permis. C'est une fille extravertie, très souriante, au style vestimentaire très coloré. Elle décide de s'inscrire à Moordale, car son école est mauvaise et qu'elle pense avoir les capacités pour rejoindre ce nouveau lycée.

Dès la première rencontre avec Otis, elle le taquine énormément. Ils deviennent vite amis puis choisissent de sortir ensemble. Lorsqu'ils vont au bal ensemble, nous voyons Ola qui n'hésite pas à danser devant cette foule d'inconnus toute seule. Elle est très jalouse de Maeve et du lien qu'elle a avec Otis. Elle est persuadée qu'il y a quelque chose entre eux.

Lors de son arrivée à Moordale, Lily va être sa chaperonne. Elles vont devenir des amies proches. Elles restent tout le temps à deux. Elles se racontent tout. Au fur et à mesure, Ola comprend qu'elle est pansexuelle et qu'elle est attirée par Lily. Elle lui avoue ses sentiments. Lily, dans un premier temps, la fuit. Ensuite, elles sortent ensemble.

Lily Iglehart :

Lily est présente dans la première saison, mais elle gagne en importance lors de la deuxième saison. Lily est une jeune fille blanche âgée de 16 ans, étudiant à Moordale. Elle joue de la clarinette dans le groupe de musique de l'école Swing Band. Elle est très inventive : elle écrit et dessine une bande dessinée de science-fiction érotique. Cela parle d'extraterrestres ayant des rapports charnels. Elle imagine tout un monde autour de cela. C'est également elle qui est chargée de la réalisation de la pièce de Roméo et Juliette lors de la deuxième saison. Elle est extravertie, avec un style issu de l'univers qu'elle crée dans sa bande dessinée. Elle n'hésite pas à employer des termes grossiers quand elle parle de sexe. Elle n'a pas l'air pudique, car elle se met très facilement nue devant Eric et Otis.

Elle cherche à tout prix avoir une relation sexuelle avec un garçon. Elle se pose des questions et souhaite connaître les sensations procurées. Elle en fait une obsession au point de solliciter n'importe quel garçon qu'elle croise. Elle demande dans un premier temps à Eric, mais il lui annonce qu'il est gay. Elle entend qu'Otis est puceau. Elle lui propose également, mais cela se passe mal, car Otis n'est pas prêt. Elle réussit par rencontrer un adolescent qui accepte, mais cela ne se finit pas non plus comme prévu. Finalement, elle explique la raison de son obsession : *« J'ai l'impression que si je ne le fais pas, je finirai le lycée vierge, j'irais à la fac, j'aurais du retard sur tous les autres et personne ne voudra le faire avec moi, car je serais la fille étrange et vierge... Et je ne le ferais jamais, car je serais trop gênée d'être étrange et vierge. Et je vieillirai, je mourrai seule chez moi... »* (Épisode 8, saison 1, 27 : 52 — 28 : 07)

Jackson Marchetti :

Jackson est le délégué-surveillant des lycéens. Il habite dans une maison contemporaine avec ses deux mères. Ses mères forment un couple lesbien biracial. Il est considéré comme l'un des étudiants les plus « sexy » et « populaire » de l'école. Il fait de la natation. Il remporte de nombreuses compétitions. Quand le proviseur Groff le présente comme le nouveau

délégué-surveillant, il arrive sur scène tout en dansant, en profitant des acclamations, en tapant dans les mains de ces amis, etc. Tout le monde semble l'adorer.

Son titre de délégué-surveillant lui permet d'approcher Maeve. Jackson veut sortir avec Maeve. Il demande à Otis des conseils pour pouvoir la séduire. Il prétend alors avoir des lectures identiques, aimer les mêmes groupes de musiques pour l'impressionner. Il décide finalement, suite aux conseils d'Otis, de lui déclarer sa flamme devant tout le monde en chantant dans le réfectoire. Maeve finit par accepter. Cependant, les choses s'enveniment vite. Il se laisse influencer par le frère de Maeve et commence à boire. Il arrête ses entraînements. Il se querelle avec ses mères et fuit de la maison pour aller vivre chez Maeve. Finalement, ils se disputent et rompent. Jackson est triste.

Il subit un poids considérable de la part d'une de ses mères, de son coach et du proviseur Groff. Sa mère ne le laisse pas avoir différents hobbies et le restreint énormément concernant ses sorties, sa consommation d'alcool, son alimentation, etc. Nous apprenons lors de la première saison qu'il prend des ansiolytiques depuis plusieurs années et qu'il fait régulièrement des crises d'angoisses. Dans de la deuxième saison, il se blesse volontairement à la main pour ne pas devoir continuer les entraînements. C'est ce qui va lui permettre de s'investir dans la pièce de théâtre. C'est aussi suite à son accident qu'il va faire la rencontre de Vivienne, sa tutrice.

Ses mères se disputent souvent à son propos, car elles ne souhaitent pas la même chose, l'une lui met trop la pression, l'autre ne s'oppose pas assez. Il en a assez de vivre la vie que sa mère veut pour lui.

Vivienne Odesanya :

Vivienne est une adolescente noire réalisant ses études à Moordale. Nous la découvrons dans la deuxième saison. C'est une fille intelligente, l'une des meilleures élèves du lycée. Elle est très orientée statistique : tous ses propos sont justifiés par des chiffres et des analyses scientifiques. Elle dit souvent qu'elle cherche à maximiser son temps alors si Jackson veut vraiment de

l'aide pour améliorer ses notes, il doit s'adapter à ses horaires. Elle devient sa tutrice et l'épaule pour de nombreux cours.

Au fil de la saison, Jackson va lui fournir des conseils pour draguer Dex, un garçon sur lequel elle a des vues depuis un petit moment. Vivienne va être un réel soutien psychologique pour Jackson. Elle va l'aider à préparer son rôle de Roméo. Elle va également lui donner des conseils vis-à-vis de sa relation avec ses mères. Elle va intervenir lorsqu'elle comprend que Jackson se blesse volontairement pour éviter ses entraînements pour qu'il puisse avoir un appui médical.

Michael Groff :

Dès le premier épisode, il est présenté comme le proviseur du lycée puisqu'il effectue le mot de bienvenue pour cette nouvelle rentrée. Il est le père d'Adam et le mari de Maureen. Il est formel, voire froid. Il est très sévère avec son fils et ne croit pas en lui. Il est à cheval sur les règles. Il punit régulièrement Adam. Même dans sa vie de couple, il est distant avec sa femme. Maureen demande le divorce dans la deuxième saison, car elle en a assez de cette situation.

Il est souvent gêné lorsqu'il doit parler de sujets un peu « tabous ». Par exemple, lors de la première saison, il ne sait pas quel terme employé pour désigner les produits hygiéniques. De même, au début de la deuxième saison, il ne maîtrise pas la fausse épidémie de chlamydia et n'a aucune idée du contenu des cours d'éducation sexuelle.

De plus, Michael fait une obsession sur le travail de Jean. Il n'accepte pas qu'elle soit présente pour améliorer les cours d'éducation sexuelle. C'est pour cette raison qu'il vole les notes de Jean pour les photocopier et les afficher partout dans l'école afin que Jean se fasse renvoyer.

Les intouchables :

Le groupe d'amis est composé d'Anwar, Ruby Matthews, Olivia Hanan et Aimee Gibbs (qui décide de ne plus être leur amie à la fin de la première

saison). Ils restent toujours ensemble, mais nous apprenons à les connaître individuellement.

Anwar est un jeune adolescent aux origines indiennes. Il étudie également au lycée Moordale. Il est gay et s'assume totalement. Il a une allure très soignée. Il n'hésite pas à faire des remarques à tout le monde et à se moquer des gens. Lorsqu'il assiste à l'une des menaces d'Adam faites à Eric, il n'hésite pas à intervenir : « *Adam, tu sais que l'homophobie, c'est dépassé depuis 2008 ? Super ringard* » (Épisode 1, saison 1, 31 : 08). Il n'est pas toujours tolérant, car il incite souvent à la moquerie. Il qualifie même de génie la personne qui menace Ruby lorsqu'elle a envoyé une photo de son vagin à un garçon.

Olivia Hanan est une jeune hindoue qui étudie également au lycée. Tout comme ses amis, elle méprise tout le monde, n'hésite pas à insulter les autres adolescents. Elle fait appel au service d'Otis à deux reprises. Elle demande des suggestions à Otis pour avoir confiance en elle. C'est également elle qui fait chanter Ruby dans la première saison, car elle ne supporte plus les critiques constantes de sa part.

Ruby Matthews est une jeune adolescente blanche. Elle est victime de harcèlement de la part d'Olivia. Elle est très agressive avec tout le monde, elle se moque des gens. Elle fait très attention à son aspect et à ses fréquentations. Elle se comporte souvent comme une diva. Malgré cela, nous voyons une nouvelle facette de sa personnalité dans la deuxième saison. Elle paraît plus accessible et semble se lier d'amitié avec Otis.

1.3. Les thématiques abordées et les apprentissages

Les personnages sont en constantes interactions les uns avec les autres. Certains personnages perdent en présence à l'écran lors de la seconde saison alors que de nouveaux personnages font leur apparition. Le système de personnage est assez complexe puisqu'Otis et Maeve rencontrent beaucoup d'étudiants lors de leurs thérapies sexuelles.

La force de la série est de mettre en scène la vie quotidienne de ces lycéens et de certains de leurs parents. Nous pouvons y voir le déroulement de deux années complètes au sein du lycée, allant de la rentrée au bal ou spectacle de

fin d'année. Bien que son nom la désigne comme telle, la série ne parle pas que de la sexualité. Elle aborde des problèmes qui peuvent être rencontrés par tous : difficultés scolaires, problèmes familiaux, relations amoureuses...

La série aborde à la fois la vision des adolescents et des parents, ce qui apporte une diversité et une complexité des points de vue sur plusieurs sujets. Par exemple, nous voyons les difficultés rencontrées par les parents à aider leurs enfants. Lors du premier épisode de la première saison, Jean dit quelque chose de révélateur à propos de l'adolescence : « *Ta génération est si susceptible. L'information est essentielle.* » (Épisode 1, saison 1, 25 : 38 — 25 : 40)

Nous voyons également le développement de ces adolescents en quête d'autonomie, de liberté et d'expérimentation. L'adolescence est une période où nous nous posons beaucoup de questions. La série tente de répondre à certaines de ces questions en les mettant en scène ou en dialogue, tout en montrant qu'aucune question n'est ridicule. Lorsque la série parle de sexe, un bon nombre de sujets sont abordés de manière plus ou moins importante. Au niveau du visuel, les producteurs n'ont pas hésité à rendre certaines scènes réalistes en demandant aux acteurs d'être nus, de prétendre de se masturber, en montrant des couples s'embrassant très régulièrement, etc. Au niveau du discours, le vocabulaire utilisé par les adolescents est souvent grossier contrairement au vocabulaire des parents. Des termes importants se rapportant à la sexualité sont utilisés, ce qui provoque un effet de réel. Les choses propres à la vie sexuelle et affective sont à la fois dites et montrées : le son et l'image se complètent.

Pour la suite de cette analyse, nous allons revenir sur les différents dialogues et mises en images qui nous semblent les plus intéressants et récurrents. Nous allons les regrouper sous forme de thématiques. Nous analyserons également le *Petit Manuel Sex Education* pour voir les sujets abordés. Ensuite, nous les comparerons aux objectifs définis par l'EVRAS en 2019 qui vont nous servir de critères d'analyse afin de déterminer si la série peut être un outil à l'éducation à la vie relationnelle, sexuelle et affective.

1. La pression sociale comme effet de réel et l'attachement aux personnages

Dès le début, nous comprenons qu'il y a une certaine « hiérarchie » au sein des étudiants. Il existe le groupe des populaires, des sportifs, des fumeurs, des vierges, des musiciens... Cette « hiérarchisation » et la recherche de la popularité de la part des étudiants montrent une certaine réalité que nous retrouvons souvent dans les écoles secondaires. Par exemple, nous pouvons voir Aimee subir les remarques de son groupe d'amis lui dictant ce qu'elle peut faire ou encore manger. Nous voyons également la pression subie par Jackson à propos de la natation. Les problèmes énoncés sont divers. C'est ce qui peut permettre aux téléspectateurs de se sentir concernés par ce qu'ils regardent. Cependant, il faut relativiser cette hiérarchisation en tenant compte des stéréotypes présents et de l'exagération de certains traits prévus par le genre comédie-dramatique.

Nous savons que la sexualité est un sujet tabou qui peut provoquer une pression sociale sur les adolescents. Les adolescents ne savent pas toujours comment se renseigner. Ils ont également pour habitude de se comparer aux autres alors que chacun évolue à son propre rythme. À cause de cela, il arrive souvent que les jeunes se moquent les uns des autres ou préfèrent mentir sur ce qui leur arrive réellement. Ils ne savent parfois pas comment se comporter ou agir en couple.

Par exemple, lors du premier épisode, nous voyons Aimee simuler lors d'une relation sexuelle avec Adam. Elle reproduit le même schéma avec Steve, ce qui le brusque. Otis lui conseille d'apprendre à connaître son propre corps afin de pouvoir prendre du plaisir. Par ces deux situations, nous réalisons qu'Aimee subit une pression, car elle ne sait pas comment satisfaire elle-même et ses partenaires. Adam subit aussi une pression sociale à cause des rumeurs circulant sur lui et la taille de son pénis. Ces rumeurs l'empêchent d'avoir une relation sexuelle plaisante, car il se concentre sur sa performance et non sur son plaisir. Otis et Maeve lui font comprendre qu'il ne doit laisser personne lui dicter ce qu'il doit être et qu'il doit être fier de lui. Otis subit la pression de la part d'Eric. En effet, dans la première saison, Otis n'arrive pas à se masturber en réponse à un traumatisme lié à l'infidélité de son père. Eric

lui rappelle constamment que ce n'est pas normal et qu'il devrait se dépêcher, car tous les adolescents ont de l'expérience sauf lui. En faisant cela, Eric le juge et force Otis à réaliser un acte pour lequel il n'est pas prêt.

Lily est également effrayée à l'idée de terminer le lycée sans jamais avoir eu de rapport sexuel. Elle est persuadée qu'elle sera jugée par les autres étudiants à l'université et que personne ne voudra d'elle. Pourtant, Lily est atteinte de vaginisme (peur de la pénétration entraînant de fortes douleurs), ce qui prouve qu'elle n'est pas prête alors qu'elle se sent obligée pour ne pas se sentir différente. Fiona Brady subit la pression de tout le lycée, car les rumeurs disent qu'elle est le patient zéro de l'épidémie de chlamydia.

2. La pornographie comme source de réponse

Pour provoquer un effet de réel, la production a fortement mis en avant l'idée que les adolescents recherchent des informations concernant le sexe en visualisant des contenus pornographiques. À l'heure actuelle, c'est l'une des sources de désinformation les plus récurrentes, car la pornographie n'est pas du tout réaliste. Les adolescents visualisant la série se sentent concernés par ces recherches. A contrario, la série se veut bien plus réaliste que la pornographie quant aux informations formulées et aux visuels montrés.

3. Les types de relations

L'une des spécificités de la série est de mettre en scène plusieurs types de relations : relations amicales, amoureuses, sexuelles avec ou sans attaches... Ces relations ne sont pas fixes, elles évoluent au fil du récit. Par exemple, Maeve et Jackson ont, à plusieurs reprises, des rapports intimes. Cependant, Maeve refuse toutes les avances de Jackson et ne veut pas sortir avec lui. Par la suite, Jackson lui fait sa déclaration et elle accepte.

La série nous montre également les questionnements liés à la première fois. Otis n'envisage pas de passer à l'acte sans avoir de sentiment amoureux. Anwar n'arrive pas à utiliser une poire à lavement. Lily et Eric se posent des questions sur les sensations vécues. Ola et Otis veulent rendre l'acte romantique alors que Lily ne veut pas perdre de temps avec du romantisme.

Lily fantasme beaucoup et se crée son propre univers fictif sans savoir décrire les sensations en lien avec la pénétration. Ces différents exemples et leur évolution montrent que tout ne se passe pas toujours comme prévu. Par exemple, Otis a sa première relation sexuelle avec Ruby en étant totalement saoul. Eric ne s'attendait pas à avoir ses premiers rapports avec Adam. Lily ne pensait pas être attirée par les filles.

Ces relations ne concernent pas que les adolescents. Les parents sont aussi au centre du récit. Par exemple, nous voyons Jean avoir plusieurs conquêtes jusqu'à ce qu'elle rencontre Jakob. Maureen et Michael Groff sont mariés depuis des années et leur couple bat de l'aile. M. Hendricks et Mme Sands, tous les deux professeurs, se fréquentent en dehors des cours.

Ces exemples montrent la complexité des relations humaines. Elles évoluent au fil du temps. Cela prouve aussi que rien n'est figé et que peu importe l'âge, les envies et désirs changent au cours de notre vie.

4. Les personnages de Jean et d'Otis comme sources d'informations

Jean, par le métier qu'elle exerce, est une source formelle d'information à propos de la vie sexuelle, relationnelle et affective. Par son personnage, les producteurs peuvent transmettre des informations véridiques à propos de la sexualité et plus largement à propos de la vie sexuelle, relationnelle et affective. Les dialogues sont travaillés dans ce sens. Il lui arrive de commettre des erreurs, notamment avec son fils avec qui elle manque parfois d'objectivité. Cependant, elle favorise toujours un espace de confiance permettant le dialogue. Ses paroles, son vocabulaire, son comportement et ses actes en font un personnage rassurant et fiable.

Otis est également là pour fournir les informations aux élèves. Il cherche les informations et crée ses jugements sur base de ce qu'il a appris avec sa mère. Il a acquis de nombreuses connaissances sur plusieurs sujets en lien avec la sexualité et il détient également un certain vocabulaire. Cependant, son rôle a des limites : ses erreurs de jugement, ses recherches sur Internet en regardant de la pornographie, ses propres difficultés concernant sa sexualité montrent qu'il n'est pas infallible. Otis est un adolescent de 16 ans qui ne peut pas tout

connaître et qui commet des erreurs. D'ailleurs, bien qu'il soit essentiel au récit et qu'il soit surnommé « *le petit sexologue* », il ne donne jamais ses conseils seul. Il trouve toujours de l'aide auprès d'autres personnages. Cela montre d'une certaine manière qu'il est souvent compliqué de trouver des réponses. Les adolescents ont souvent tendance à discuter entre eux, mais parfois cela ne suffit pas. Tout le monde ne dispose pas du même accès à l'information et il est nécessaire que l'école joue ce rôle. C'est l'objectif qui est mené par Jean et Maxine dans la deuxième saison lorsqu'elles essayent d'améliorer le programme de cours d'éducation sexuelle qui est totalement obsolète.

5. Le respect des autres et de ses partenaires

Nous pouvons citer plusieurs exemples à ce propos :

Lors du premier épisode de la première saison, Otis critique l'un des amants de sa mère, Dan. Dan est visiblement plus jeune que Jean. Otis est persuadé que Dan a un complexe d'œdipe et n'hésite pas à lui poser des questions indiscrettes. Ce à quoi Jean répond : « *Otis, il est parfaitement normal pour un jeune homme d'être attiré par une femme plus âgée. En fait, quand tu stigmatises son choix, tu entretiens un discours malsain sur la virilité à l'âge mûr.* » (Épisode 1, saison 1, 04 : 10 – 04 : 25) Par cette réponse, Jean insiste sur la bienveillance et le respect des choix d'autrui.

La série insiste également sur le fait que le respect des autres passe par une bonne communication. Par exemple, Kate et Sam se querellent, car ils ne s'écoutent pas activement et ne comprennent pas leurs besoins mutuels. Il en va de même pour Ruthie et Tanya. Ruthie trompe Tanya avec une autre fille, car elle n'ose pas avouer à sa copine qu'elle n'a plus de sentiment. Otis leur explique la nécessité d'en discuter pour permettre à chacune d'avancer dans leur vie. Autres exemples : Otis se méfie de Jackson, car il pense que Jackson considère Maeve comme un objet. Steve se brusque lorsqu'Aimee simule. Ce sont leurs discussions qui leur permettent de trouver des solutions. Otis tout comme Anwar, dans leurs relations amoureuses respectives, demandent des conseils à leurs amis. Ceux-ci leur expliquent qu'ils doivent en discuter avec leurs partenaires.

Cependant, la production a décidé de montrer une réalité en lien avec le milieu scolaire allant à l'encontre du respect : le harcèlement.

En effet, le harcèlement scolaire est une chose assez fréquente et subie par de nombreux jeunes à l'heure actuelle. Nous voyons Adam harceler et racketter Eric lors de l'entièreté de la première saison. Anwar intervient : « *Adam, tu sais que l'homophobie, c'est dépassé depuis 2008 ? Super ringard* » (Épisode 1, saison 1, 31 : 08). Il se fait également agresser lorsqu'il rentre d'un spectacle déguisé en un personnage travesti. Nous entendons souvent les nombreuses moqueries des *intouchables* à propos des autres étudiants.

Le chantage est également abordé. Olivia fait chanter Ruby en diffusant les photos de son vagin. Otis et le proviseur Groff insistent sur le fait que ce chantage est illégal et punissable par la loi. Adam décide de harceler Otis en diffusant la vidéo de sa mère à propos de l'anatomie masculine. Anwar décide également de diffuser une vidéo péjorative d'Eric prise lors d'une soirée.

Eric se fait constamment appeler « *trom-bite* » par les lycéens, tout comme Maeve qui se fait surnommer « *la croqueuse de bites* » ou encore Adam qui subit les rumeurs sur la taille de son pénis. La série parle également du phénomène de « *slut-shaming* » que subissent de nombreuses femmes. Maeve en est un exemple, tout comme Fiona Brady lorsqu'elle est accusée d'avoir contaminé le lycée avec la chlamydia, Jean subit les insultes de son fils pour ses nombreuses conquêtes ou encore Mme Sands qui est victime d'insulte anonyme. Ces différentes situations montrent que les adolescents ne sont pas toujours tolérants et qu'ils subissent tous des moqueries. Certains peuvent à la fois être harceleur et harcelé. La série ne sensibilise peut-être pas assez sur la prévention du harcèlement. Cependant, elle montre les différents types d'agressions et ne les banalise pas pour autant, cela permet de dénoncer les faits. Il y a régulièrement un personnage qui intervient pour aider la victime du harcèlement.

6. Les orientations sexuelles et les identités de genre

Au fil des épisodes, nous apprenons à connaître de nombreux couples. La série met en scène des couples de tout âge, d'origines variées, aux croyances

différentes, aux orientations sexuelles diverses. Nous voyons des couples blancs hétérosexuels (Aimee et Adam ; Aimee et Steve ; Jean et Jakob ; Michael Groff et Maureen Groff), un couple noir hétérosexuel (les parents Effiong), des couples biraciaux lesbiens (les mères de Jackson ; Ruthie et Tanya ; Ola et Lily), des couples biraciaux hétérosexuels (Otis et Ola ; Jackson et Maeve ; Mme Sands et M. Hendricks ; Sam et Kate), des couples biraciaux gays (Adam et Eric ; Eric et Rahim ; Anwar et Nick).

Nous découvrons également Florence, fille asexuelle. Elle se pense anormale et les conseils d'Otis ne l'aident pas du tout. C'est grâce à Jean qu'elle va prendre conscience de son asexualité : « *Tu sais ce qu'est l'asexualité ? C'est quand quelqu'un ne ressent aucune attirance sexuelle. Pour certaines personnes, le sexe n'a pas d'intérêt. ; Florence : mais je veux tomber amoureuse. ; Jean : certaines personnes asexuelles veulent des relations amoureuses, mais sans le côté sexuel et d'autres ne veulent rien. La sexualité est fluide. Le sexe ne nous définit pas. Donc comment pourriez-vous être anormale ?* » (Épisode 4, saison 2, 46 : 34 - 47 : 12).

Ola découvre par ses rêves la pansexualité. En discutant avec Adam, elle se demande si c'est normal de rêver érotiquement de son amie Lily. Adam lui conseille de faire un test sur Internet. Ola réalise qu'elle est pansexuelle et définit ce terme : « *être pansexuelle c'est être attiré par la personne, pas son sexe ni son genre. C'est avoir un lien avec l'être humain, pas ses organes génitaux.* » (Épisode 5, saison 2, 23 : 29 - 23 : 32) Bien que ces dialogues soient brefs, ils permettent de définir des termes complexes. Cela permet aux téléspectateurs, s'ils se sentent concernés par le sujet, d'effectuer des recherches.

L'orientation sexuelle d'Adam n'est pas vraiment définie. Nous découvrons avec lui, au fil des épisodes, son attirance naissante pour les hommes. Il en est de même pour Eric. Il est difficile de savoir son identité de genre. Il explique qu'il ne se travestit pas, mais qu'il adore se déguiser. D'un côté, cela ajoute une difficulté à l'identification des personnages. De l'autre côté, cela apporte un effet de réel : il n'est pas évident, à cet âge, de se définir ni de définir son orientation sexuelle.

7. L'influence des croyances ethniques et religieuses

La question de la religion est très brièvement abordée lors de plusieurs dialogues. Par exemple, nous voyons un personnage féminin être contre l'avortement et pour la préservation jusqu'au mariage parce qu'elle est croyante. Plus tard, Rahim et Eric se disputent parce que Rahim ne comprend pas comment Eric peut croire en Dieu alors que la religion catholique rejette son orientation sexuelle. Malek (Iranien) et Olivia (Indienne) subissent également la pression de leurs parents, car ils sont d'origines différentes.

Il est compréhensible que ces problématiques soient si peu abordées. Tout ce qui touche à la religion et aux appartenances ethniques est souvent tabou. Il est difficile de parler de ce type de sujet sans rentrer dans un débat houleux et sans perdre le côté humoristique prévu par la série. Il serait malgré tout intéressant de voir de nouvelles informations à ce propos dans la prochaine saison.

8. Les notions de plaisir et désir

Ces notions sont abordées indirectement dans les exemples précédents. Cela concerne à la fois les types de relations, la confiance, la communication, le consentement. La série cherche à montrer que les adolescents ne doivent pas passer à l'acte à cause de la pression sociale, mais bien par désir. Les cas de Lily et Otis en sont des exemples concrets. Rahim aborde également la notion de plaisir lorsqu'il explique au professeur Hendricks que nous n'avons pas toujours des rapports dans le but de procréer, mais pour le plaisir.

9. Les moyens de contraception et les infections sexuellement transmissibles

C'est certainement l'une des faiblesses de la série : la contraception y est abordée de manière incomplète. La série ne présente pas tous les moyens de contraception et ne sensibilise pas assez sur les risques d'infections. Le risque de grossesse est envisagé lors de l'avortement de Maeve malgré l'utilisation d'un préservatif masculin. L'infirmière lui recommande la pilule contraceptive considérée comme plus fiable. Ce risque est également

envisagé lorsque Ruby et Otis viennent d'avoir un rapport et qu'ils ne retrouvent plus le préservatif. C'est pour cette raison que Ruby décide d'aller en pharmacie acheter la pilule du lendemain.

Avant d'avoir un rapport, certains adolescents parlent du préservatif masculin sans en expliquer la nécessité. Lors de la première saison, l'école fait face à une épidémie de morpions. Le cours d'éducation sexuelle d'urgence se concentre uniquement sur la pratique de la mise d'un préservatif sur un modèle. Lors de la deuxième saison, M. Hendricks pioche deux questions à propos de la contraception : « *est-ce qu'il est possible de tomber enceinte en masturbant mon copain ?* » et « *mon copain ne veut pas mettre de capote, comment faire ?* ». La réponse du professeur ne se limite qu'à la fécondation. Dans ce cas, c'est la volonté de la série de montrer le manque d'information fournie lors des cours d'éducation sexuelle. Cependant, l'importance et la diversité des moyens de contraception sont peu expliquées.

Lors de la deuxième saison, le lycée fait face à une épidémie de chlamydia. Rapidement, nous comprenons que la désinformation est grande : certains professeurs, parents et étudiants portent un masque. Jean et Otis expliquent tous les deux que cette épidémie est imaginaire. Il est impossible d'attraper la chlamydia par voie respiratoire. La désinformation provoque une inquiétude générale qui sème le chaos dans le lycée. Certains étudiants parlent du dépistage, mais cela est insuffisant. La série pourrait parler davantage des IST, de l'importance du dépistage et de la contraception.

10. L'avortement

Lors de la première saison, Maeve tombe enceinte. Le récit présente les différents points de vue sur le sujet et détaille le processus d'avortement. Dans un premier temps, Maeve se rend dans une clinique. Elle est prise en charge par une infirmière qui lui pose différentes questions sur les contraceptifs utilisés et les possibilités d'adoption. Elle lui explique la procédure. Elle lui demande également le prénom de la personne qui doit obligatoirement la raccompagner à son domicile. Le jour de l'opération, nous voyons les différentes étapes de l'entrée en clinique, en passant par l'anesthésie jusqu'au réveil (en éludant l'opération). Devant la clinique, nous voyons un couple de

personnages se positionnant contre l'avortement. Ils crient sur toutes les femmes qui entrent dans le complexe médical en prônant que l'avortement est un meurtre. Lorsque Maeve sort de l'opération, les médecins l'informent sur les risques de saignement et de vomissement. De cette manière, nous assistons à l'ensemble du processus d'avortement et la série nous présente de manière brève le débat autour de celui-ci. Cela permet aux téléspectateurs d'identifier les étapes et de montrer la réalité cachée. De plus, en choisissant de montrer cette scène, la série rappelle les droits qu'ont les femmes à disposer de leur corps.

11. L'anatomie masculine et féminine

L'une des forces de la série est de ne pas hésiter à montrer les organes génitaux, que cela soit des représentations ou non. Lors de la première saison, Maeve et Otis travaillent ensemble lors d'un cours d'éducation sexuelle. Ils doivent compléter un schéma de l'anatomie féminine. Maeve se trompe et Otis lui explique. Elle s'énerve en disant, qu'en tant que femme, elle connaît mieux le sujet que lui. Il lui explique qu'elle confond l'hymen et la glande para-utérale. Lors de la seconde saison, Jean anime un atelier sur le vagin et apprend les différentes zones de l'organe génital féminin à des femmes. En accentuant ce point, la série montre qu'il y a une certaine désinformation de la part des femmes sur leur propre anatomie. C'est pour cette raison que la série met souvent en avant des représentations du sexe féminin, tout autant que du sexe masculin.

Malheureusement, pour faire le lien avec l'anatomie féminine, les menstruations ne sont mentionnées qu'une fois. Il aurait été intéressant d'aller à l'encontre des tabous existants à l'heure actuelle à ce propos et d'expliquer peut-être plus en détail le cycle menstruel.

12. Le plaisir solitaire

À plusieurs reprises, nous visualisons les adolescents en train de se masturber ou nous les entendons parler de masturbation. Certains aspects sont évoqués

comme le dégoût, la difficulté, la connaissance de son corps, la honte, les lieux appropriés, les vibromasseurs, les godemichés...

Jean amène un élément important assez critique de notre société actuelle. En effet, elle s'étonne en feuilletant le cours d'éducation sexuelle. Celui-ci ne fait aucunement mention du plaisir féminin. À l'heure actuelle, la masturbation féminine est encore taboue.

13. Le consentement et les agressions sexuelles

La série met en récit l'importance du consentement. À plusieurs reprises, nous voyons les adolescents demander le consentement de leurs partenaires ou encore s'assurer que tout va bien lors des relations intimes. Lors de la deuxième saison, Liam ne comprend pas ce qu'est le consentement. Il est persuadé que Lizzie, dont il est éperdument amoureux, finira par lui dire oui. Otis lui explique à plusieurs reprises que non veut dire non. De même, Jean insiste sur le droit que nous avons de dire non, peu importe l'entêtement de notre partenaire, peu importe le sujet.

À l'heure actuelle, de nombreuses femmes sont victimes d'agressions sexuelles. La série a voulu mettre en image le propos et sensibiliser sur le sujet. Lors de la deuxième saison, Aimee est victime d'une agression sexuelle alors qu'elle se rend au lycée en bus. Nous voyons l'agression en détail. Aimee crie à l'aide, mais personne ne l'aide. Elle en parle à Maeve qui la force à porter plainte et qui lui rappelle la gravité de la situation. À plusieurs reprises, Aimee préfère nier la gravité et se sent coupable. Par la suite, nous voyons qu'elle a de plus en plus de difficulté à gérer sa relation amoureuse avec Steve, car elle n'arrive pas à passer au-dessus de ses hallucinations. Finalement, elle en discute lors d'une heure de colle avec Vivienne, Lily, Ola, Olivia et Maeve. Elles se rendent compte que la seule chose qu'elles ont toutes en communs, c'est qu'elles ont déjà été victimes d'une agression. Vivienne explique que, statistiquement, deux femmes sur trois sont victimes d'une agression avant l'âge de 21 ans. Elles cherchent à comprendre les raisons. Elles insistent en disant que rien ne justifie un tel acte et qu'en aucun cas elles ne veulent dépendre d'un homme pour se sentir en sécurité.

14. Le rôle de l'école

Finalement, Jean émet une forte critique quant aux cours d'éducation sexuelle fournis par le lycée. Pouvons-nous y voir une critique générale du système pédagogique actuel quant à la question de la sexualité ? Bien que la série prenne place au Royaume-Uni, la situation est plus ou moins semblable dans de nombreux pays européens comme nous avons pu le voir dans le constat pour la Belgique francophone. Au vu des refus suite à notre demande au sein des différents établissements de l'enseignement secondaire, il n'est donc pas étonnant que les cours d'éducation sexuelle soient quasiment inexistantes.

La deuxième saison s'ouvre sur l'épidémie imaginaire de chlamydia. Jean joue un rôle important en tant que thérapeute sexuelle et relationnelle puisqu'elle apporte son aide au lycée. Elle explique la nécessité d'instaurer un cadre de confiance, de dialogue et de vérité. La désinformation est la principale et unique cause de cette épidémie imaginaire.

Le proviseur Groff voit d'un mauvais œil l'intervention de Jean et tente par tous les moyens de lui mettre des bâtons dans les roues. Il se permet de venir l'observer lorsqu'elle suit les cours d'éducation sexuelle. Il essaye à tout prix qu'elle ne se mêle pas des cours donnés. Il est contre sa venue au sein de l'établissement.

Lors de la scène finale, nous voyons M. Groff intervenir et perturber le spectacle de fin d'année. Il critique le travail de Jean. Il prétend que de parler de sexe aux enfants est dangereux. Ici encore, la série pointe du doigt une pensée assez courante. Comme nous l'avons exprimé précédemment, certains pensent qu'il est dangereux de parler de sexe avec les adolescents alors que c'est l'inverse qui amène à des pratiques peu sécurisantes. C'est un sujet sur lequel les adolescents doivent être éduqués.

2. Le *Petit Manuel Sex Education*

À l'occasion de la sortie de la saison 2 de la série, *Netflix* en collaboration avec la photographe belge Charlotte Abramow a décidé de sortir le *Petit Manuel Sex Education*. (cf. Annexe 3). Le manuel est disponible gratuitement, en version digitale et partout dans le monde sur le site <https://sexeducation.fr/>.

L'objectif de ce manuel est de fournir de nombreuses informations relatives au sexe. Étant photographe, Charlotte Abramow a travaillé énormément sur l'aspect visuel du manuel mettant en image de nombreux sujets. Ces images sont accompagnées d'informations textuelles. Le manuel est défini comme étant « ni un ouvrage scientifique ni exhaustif » (Abramow, 2020). L'objectif de ce manuel se veut informatif et ludique de manière à fournir aux adolescents des pistes pour une vie sexuelle épanouie. Le manuel est composé de 12 chapitres abordant chacun une thématique : « le consentement », « les identités de genre », « les orientations sexuelles », « les anatomies », « les stéréotypes », « l'auto-kiff », « les pratiques », « les règles », « les sécrétions » et « les moyens contraceptifs ».

En guise d'introduction du manuel, Charlotte Abramow explique que le sexe est un mélange complexe entre la connaissance de son corps et de ses envies. Il est également indiqué que « la sexualité est vécue sous forme de pensées, de désirs, de comportements et de pratiques propres à chacun.e. En plus de ça, la sexualité est influencée par des facteurs biologiques, psychologiques, sociaux, économiques, politiques, culturels, éthiques, juridiques, historiques, religieux et spirituels... » (Abramow, 2020)

Au niveau du visuel, le manuel fait très scolaire, avec la présence de quadrillage, les polices d'écritures imitant une écriture manuscrite, la présence de partie fluorée, de dessins, etc. Même les photos prises sont constituées de rappel à l'école : tableau, casier, schémas, etc. De plus, les couleurs choisies sont très vives, en rappel à l'univers de la série. Le langage utilisé tout comme la présence d'emojis correspondent au public cible. Finalement, les corps qui sont montrés sont de toutes les formes, de toutes les tailles, de toutes les couleurs.

Chapitre 1 : le consentement

Le premier chapitre est composé d'un texte détaillé sur le consentement et d'une photographie avec l'actrice incarnant Maeve devant un tableau sur lequel sont inscrits les points clés du consentement. Le texte se concentre sur la nécessité de communiquer avec son partenaire, d'écouter les envies des

autres et de respecter les autres. Le manuel explique également qu'un rapport non consenti, même au sein d'un couple, est un viol et que c'est un crime grave.

Chapitre 2 : les identités de genre

Le manuel revient sur les identités de genre en différenciant le sexe et le genre. La société a tendance à reconnaître le genre féminin et le genre masculin. Pourtant, la réalité est bien plus large. Le manuel explique par un continuum qu'il existe plusieurs identités de genres et que cette identité peut fluctuer au cours de la vie.

Chapitre 3 : les orientations sexuelles

Le manuel explique que les orientations sexuelles sont plus variées que simplement hétérosexuel.le.s et homosexuel.le.s. L'importance réside dans le consentement, mais nous sommes libres d'avoir des rapports avec qui nous souhaitons. Ces orientations sexuelles peuvent fluctuer de la même manière que les identités de genre. À côté du texte, nous trouvons des photos représentant des personnes aux orientations sexuelles et aux origines diverses.

Chapitre 4 : les anatomies

Un message important écrit en grand : « *Tou.te.s différent.e.s, tou.te.s uniques* » (Abramow, 2020). Plusieurs doubles pages sont dédiées à ce chapitre. La première double page est constituée de représentations de vulves et de pénis. La deuxième est constituée de deux schémas descriptifs de la vulve et du pénis en expliquant également la possibilité des personnes intersexes. La troisième double page montre deux schémas : l'un du clitoris et l'autre du pénis. Ici, l'accent est mis sur les choses en communs entre ces deux organes. La quatrième double page est expressément dédiée aux informations inconnues sur le clitoris. Finalement, la cinquième double page parle des possibilités de rapports sexuels anaux.

Chapitre 5 : les stéréotypes

Ce chapitre est également composé de plusieurs doubles pages et traite de stéréotypes fortement présents dans notre société occidentale. L'objectif ici est de démonter les stéréotypes. Cela détruit les clichés allant de la sexualité des personnes handicapées aux personnes racisées en passant par les clichés sur les relations amoureuses.

Chapitre 6 : auto-kiff

La première double page met en scène un corps de fille faufilant sa main dans sa culotte et une boîte de mouchoirs. La deuxième double page a pour objectif de dédramatiser le tabou autour de la masturbation et rappelle que le plaisir n'est pas un mal. Le manuel rappelle que c'est un besoin naturel autant pour les hommes que pour les femmes. Certains clichés sur la masturbation sont également démentis. La troisième double page montre des schémas de corps féminins et masculins se masturbant.

Chapitre 7 : les pratiques

Sur ces quatre doubles pages, Charlotte Abramow a joué sur le visuel en mettant en scène des couples s'embrassant et dont les mains glissent sur le corps. Il y a très peu de texte. L'idée est de laisser libre à la créativité et aux désirs de chacun.

Chapitre 8 : les règles

Ce chapitre explique ce que sont les règles et en quoi c'est un phénomène naturel et normal. Comme pour les chapitres précédents, le texte s'accompagne d'un visuel travaillé.

Chapitre 9 : les sécrétions

Ce chapitre explique les différents types de sécrétions qui peuvent être émises par le corps. Comme pour les chapitres précédents, le texte s'accompagne d'un visuel travaillé.

Chapitre 10 et 11 : les moyens de contraception et les IST

Ce chapitre constitué de deux doubles pages énumère les différents contraceptifs, les risques de grossesse, les possibilités d'avortement et les risques de maladies sexuellement transmissibles. Tous les contraceptifs sont identifiables par des photographies.

Chapitre 12 : à suivre

Dans ce chapitre, le manuel continue de jouer sur les photographies et propose une liste des comptes Instagram à suivre pour en apprendre plus sur les différents sujets abordés précédemment.

Suite à cette analyse, nous remarquons que de nombreux sujets sont abordés, de manière plus ou moins importante. La série et le manuel se complètent bien pour former un seul et même outil. Là où la série n'aborde pas en profondeur un sujet, le manuel le fait. Prenons l'exemple des menstruations, ce sujet est quasiment inexistant dans le récit, mais un chapitre lui est dédié dans le manuel. À l'inverse, la série exemplifie et met en image certains sujets afin d'avoir une vision plus englobante. Par exemple, il est assez compliqué d'aborder les notions de plaisir et de désir sans une mise en image. Les couples de personnages permettent de débattre de ces notions plus en détail.

Finalement, nous nous sommes focalisés sur les sujets abordés et en partie sur la qualité des propos. N'étant pas experts sur la question de la sexualité, il est difficile d'en évaluer parfaitement la véracité ou encore si les termes utilisés sont appropriés au public cible. Cependant, autant pour la série que pour le manuel, l'approche est bienveillante et amène les téléspectateurs à ouvrir leur esprit sur le sujet.

3. Quels sont les objectifs remplis ?

Les 14 objectifs de l'EVRAS sont assez généraux et correspondent à plusieurs thématiques qui sont abordées à la fois dans la série et dans le manuel. De même, certaines thématiques correspondent à plusieurs objectifs. Il était donc compliqué de définir à chaque thématique les objectifs remplis. Cependant, les objectifs étant assez clairs, nous pouvons généraliser et vérifier si ceux-ci ont été atteints.

Au terme de cette analyse, nous pensons que la série *Sex Education* et le *Petit Manuel Sex Education* remplissent les critères suivants :

- La série et le manuel contribuent à un climat de vie tolérant, ouvert et respectueux des sexualités (en ce compris LGBTQI+) et des styles de vie, des différentes attitudes et valeurs que l'on peut rencontrer dans la société. Les deux supports abordent régulièrement les identités de genre et les orientations sexuelles.
- En ce sens, ils favorisent le respect de la diversité sexuelle et des différences entre les sexes et permettent la prise de conscience des identités sexuelles et des représentations liées au genre.
- Le vocabulaire utilisé dans les deux supports permet aux adolescents de chercher des informations leur permettant de développer leur propre identité sexuelle et leur propre expression de genre. Cependant, ce point pourrait être davantage travaillé.
- Ils permettent à chacun.e de développer des relations sexuelles et affectives dans le respect et la compréhension mutuelle en regard des besoins et des frontières des partenaires, et à construire des relations égalitaires. Le harcèlement est souvent dénoncé dans la série et le manuel met un point d'honneur à démonter les stéréotypes et à favoriser une attitude bienveillante.
- Ils permettent de développer la capacité à consentir ou non à une relation affective et sexuelle. Le consentement est abordé dans les deux supports.

- Ils peuvent fournir à chaque spectateur des connaissances sur le corps humain, en particulier ses dimensions sexuelles. Sur ce point, le manuel va plus loin et plus dans le détail que la série.
- Ils soutiennent une approche de la sexualité qui inclut les notions de désir et de plaisir. Ces notions sont fréquemment abordées tout au long de l'intrigue via les relations entre les personnages.
- Ils permettent, en partie, de fournir des connaissances sur les aspects physiologiques, cognitifs, sociaux, émotionnels et culturels de la sexualité, de la contraception, des infections sexuellement transmissibles et des violences sexuelles. Beaucoup de ces points sont mis en image ou sont discutés, mais pourraient l'être plus amplement.
- Ils permettent de promouvoir la capacité de communiquer sur la sexualité, les émotions et les relations et l'acquisition du vocabulaire nécessaire pour le faire. Les termes employés sont exacts. La communication est l'un des points les plus abordés dans la série.

Conclusion

Sur les 14 finalités énoncées par l'EVRAS, la série et le manuel en remplissent 9. Cependant, il faut nuancer. Les deux supports répondent à ces critères, mais tout dépend de l'utilisation qui en est faite et du cadre d'apprentissage.

Plus tôt, nous avons défini les notions d'éducation formelle et non formelle. Les objectifs formulés par l'EVRAS concernent les établissements pédagogiques et donc le cadre de l'éducation formelle. Leur volonté est de pouvoir généraliser une éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle dans l'ensemble des établissements scolaires (fondamental, secondaire, spécialisé) en Fédération Wallonie-Bruxelles. Sur leur site Internet, l'EVRAS a conçu un onglet outil où sont répertoriés plusieurs catalogues fournis par les différents acteurs associés à l'EVRAS (Fédération Laïque de Centres de Planning Familial, O'YES, Centres Locaux de Promotion de la Santé, etc.). Parmi ces catalogues, les outils suggérés sont variés, allant de fascicules concernant la santé sexuelle à des productions ludiques centrées sur les aspects émotionnels. En comparaison à ces outils, *Sex Education* et son *Petit Manuel* peuvent trouver leur place dans les catalogues.

Dans le cadre d'une éducation formelle, l'outil serait exploité par des personnes compétentes qui pourront transformer les contenus proposés en un discours pédagogique. L'utilisation de ces deux supports serait appuyée par un cadre favorisant les apprentissages formels. De plus, ce cadre permettrait d'aborder et d'approfondir certaines thématiques et objectifs qui ne sont pas remplis par ceux-ci. Finalement, l'aspect ludique pourrait faciliter l'attention des apprenants. En effet, en 2019, *Netflix* annonçait les chiffres d'audimat pour sa production : *Sex Education* touchait près de 40 millions de foyers après quatre semaines de mise en ligne. (Bazoge, 2019) Une telle popularité peut influencer l'opinion des adolescents à propos de la série.

Dans le cadre d'une éducation non formelle, la situation serait différente. Selon Pierre Moeglin (2010), l'éducation non formelle regroupe un ensemble de productions allant du livre à l'émission de télévision. Il donne l'exemple de la série pour enfant *Sesame Street*, créée par un média public, avec une

vocation éducative. Il aurait donc été intéressant d'en savoir plus sur les volontés pédagogiques de *Netflix* et de Laurie Nunn. Néanmoins, au vu de notre analyse et de la critique du système scolaire émise lors de la deuxième saison, nous pouvons émettre l'hypothèse que *Sex Education* a une ambition pédagogique. Elle pourrait être considérée comme une mise en image et en discours d'un ensemble d'expériences pouvant être rencontrées par les adolescents au cours de leur adolescence. Malgré cela, notons qu'il n'est effectivement pas nécessaire qu'une série ait une vocation pédagogique pour qu'elle le soit réellement. (Pasquier, 1999)

Comme nous l'avons expliqué précédemment, le concept d'éducation non formelle doit être manipulé avec précaution. Les jeunes, en fonction de leur âge, leur milieu social, etc. ne sont pas tous capables de s'autoformer en regardant une série. (Trémel, 2002). De même, la réception varie en fonction de l'âge, du sexe ou encore de l'appartenance culturelle. (Coulangeon 2005 ; Pasquier, 1997) Il est donc difficile de prendre conscience des apprentissages que nous réalisons. (Jacobi, 2001). Dans ce cadre, les apprenants ne seraient pas égaux et n'en retireraient pas les mêmes apprentissages. Cependant, il pourrait y avoir une solution pour remédier à ce problème : l'éducation aux médias. Maguy Chailley propose d'éduquer les jeunes aux médias pour leur donner les clés pour analyser, comprendre et réfléchir autour des apprentissages implicites (liés aux loisirs) afin de les transformer en apprentissages explicites. (Chailley, 2002)

De plus, nous ne pouvons pas éluder le débat éthique autour de la série. En effet, bien que nous essayions d'être objectifs, notre interprétation est en partie influencée par notre éducation, nos valeurs et notre contexte social. Cependant, tout le monde ne porte pas le même regard sur la série. Certaines associations féministes et confessionnelles se sont élevées contre celle-ci, lui reprochant d'utiliser des stéréotypes sexistes, homophobes et de prôner un discours « pro-pornographique ». (Biscarrat, 2019, p.110)

Pour conclure, la série, combinée avec le manuel, peut être considérée comme un outil à l'éducation à la vie sexuelle, relationnelle et affective. Ces supports doivent être utilisés conjointement, car ils se complètent. Le cadre d'utilisation et les méthodes d'apprentissages doivent être définis afin de

déterminer les apprentissages souhaités. Finalement, il est nécessaire d'ajouter un appui scientifique et juridique pour avoir une vision plus englobante.

Bibliographie

- Ouvrages

Coulangeon, P. (2005). *Sociologie des pratiques culturelles*. Paris : La Découverte.

Durand, E. (2016). *L'attaque des clones : La diversité culturelle à l'ère de l'hyperchoix*. Paris : Presses de Sciences Po.

Hébert, M., Fernet, M., Blais, M. (2017), *Le développement sexuel et psychosocial de l'enfant et de l'adolescent*. Louvain-la-Neuve: De Boeck, Coll : Troubles du développement psychologique et des apprentissages

Képès, S., Perrot-Lanaud, M. (2003). *Le corps libéré : psychomatique de la sexualité*. Paris : La Découverte.

Mattelart A, Neveu E (1996). *Cultural studies' stories. La domestication d'une pensée sauvage ?*. In: Réseaux, volume 14, n°80. Les cultural studies. pp. 11-58. DOI : <https://doi.org/10.3406/reso.1996.3799>
www.persee.fr/doc/reso_0751-7971_1996_num_14_80_3799

Mattelart A, Neveu E (1996). *Présentation*. In: Réseaux, volume 14, n°80. Les cultural studies. pp. 5-8., www.persee.fr/doc/reso_0751-7971_1996_num_14_80_3797

Mœglin, P. (2010). *Les industries éducatives*. Paris cedex 14, France : Presses Universitaires de France.

Paillé, P., Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin. doi:10.3917/arco.paill.2016.01.

Pasquier D (1999), *La culture des sentiments. L'expérience télévisuelle des adolescents*, Mission du Patrimoine ethnologique, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, Coll. « Ethnologie de la France »

Quivy, R., Van Campenhoudt, L. (2006), *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris : Dunod, Psycho sup, 0080-7648

Villez, B. (2005). *Séries télé : visions de la justice*. Paris cedex 14, France : Presses Universitaires de France. doi:10.3917/puf.vill.2005.01.

- **Articles scientifiques**

Arroyave, J. (2015). La stratégie de communication de l'éducation par le divertissement : une autre manière d'apprendre. *Savoirs*, n° 37(1), 75-98. doi:10.3917/savo.037.0075.

Baldacchino, J. (2019). Netflix, l'usine à séries que le cinéma déteste adorer. *Nectart*, 9(2), 116-125. doi:10.3917/nect.009.0116.

Benassi, S. (2017). Chapitre 3. Sérialité(s). Dans : Sarah Sepulchre éd., *Décoder les séries télévisées* (pp. 79-114). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Berger, D., Rochigneux, J., Bernard, S., Morand, J. & Mougnotte, A. (2015). Éducation à la sexualité : conceptions des élèves de 4^e et 3^e en collège et SEGPA. *Santé Publique*, vol. 27(1), 17-26. doi:10.3917/spub.151.0017.

Biscarrat, L. (2019). Montrez ce sexe que je ne saurais voir : genre et sexualité dans la série *Sex Education* (Netflix, 2019). *Mouvements*, 99(3), 104-110. <https://www.cairn.info/revue-mouvements-2019-3-page-104.htm>.

Boutang, A. (2013). « Jeunes, je vous ai compris » : stratégies de ciblage dans les teen movies, des années 1950 à aujourd'hui. *Le Temps des médias*, 21(2), 82-103. doi:10.3917/tdm.021.0082.

Boutet, M. (2017). Chapitre 1. Histoire des séries télévisées. Dans : Sarah Sepulchre éd., *Décoder les séries télévisées* (pp. 11-47). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Brougère, G. (2002). Jeu et loisir comme espaces d'apprentissages informels. *Éducation et sociétés*, n° 10(2), 5-20. doi:10.3917/es.010.0005.

Chailley, M. (2002). Télévision et apprentissages à l'école. *Le Télémaque*, 22(2), 81-90. doi:10.3917/tele.022.0081.

Chalvon-Demersay, S. (2011). Enquête sur l'étrange nature du héros de série télévisée. *Réseaux*, 165(1), 181-214. doi:10.3917/res.165.0181.

Combes, C. (2011). La consommation de séries à l'épreuve d'Internet : Entre pratique individuelle et activité collective. *Réseaux*, 165(1), 137-163. doi:10.3917/res.165.0137.

- Combes, C. (2017). Figures de la sériophilie : Des traits signifiants de la pratique des séries télévisées contemporaine à une typologie des amateurs. *Terrains & travaux*, 31(2), 223-243. doi:10.3917/tt.031.0223.
- Corner, J. (1993). Genres télévisuels et analyse de la réception. *Hermès, La Revue*, 11-12(1), 117-124. <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-1993-1-page-117.htm>.
- Damour, F. (2015). Pourquoi regardons-nous les séries télévisées ?. *Études*, mai(5), 81-92. doi:10.3917/etu.4216.0081.
- Discour, V. (2011). Changements du corps et remaniement psychique à l'adolescence. *Les Cahiers Dynamiques*, 50(1), 40-46. doi:10.3917/lcd.050.0040.
- Doury, L. (2017). Chapitre 5. Comment analyser les publics des séries télévisées ?. Dans : Sarah Sepulchre éd., *Décoder les séries télévisées* (pp. 163-193). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Drumond, G., Coutant, A. & Millerand, F. (2018). La production de l'utilisateur par les algorithmes de Netflix. *Les Enjeux de l'information et de la communication*, 19/2(2), 29-44. doi:10.3917/enic.025.0029.
- Esquenazi, J. (2009). Télévision : la familiarité des publics avec leurs séries. *Idées économiques et sociales*, 155(1), 26-31. doi:10.3917/idee.155.0026.
- Esquenazi, J. (2017). Chapitre 7. Séries télévisées et « réalités » : les imaginaires sériels à la poursuite du réel. Dans : Sarah Sepulchre éd., *Décoder les séries télévisées* (pp. 209-228). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Faure, A. & Taïeb, E. (2015). Les « esthétiques narratives » : l'autre réel des séries. *Quaderni*, 88(3), 5-20. <https://www.cairn.info/revue-quaderni-2015-3-page-5.htm>.
- Fraisse, S. (2009). L'usage social des séries par les adolescents. *Idées économiques et sociales*, 155(1), 39-44. doi:10.3917/idee.155.0039.
- Glevarec, H. & de Saint-Maurice, T. (2017). Élargir la vie : les séries contemporaines. *Le Débat*, 194(2), 181-191. doi:10.3917/deba.194.0181.

- Jacobi, D. (2001) Savoir non formels ou apprentissages implicites, *Recherches en Communication*, 16, p. 169-184, Louvain-la-Neuve, B, 2001.
- Jasmin, É. (2007). Existe-t-il une place pour l'amour dans l'éducation sexuelle : Approche comparative entre les États-Unis, les Pays-Bas et la France. *Informations sociales*, 144(8), 56-63. doi:10.3917/inso.144.0056.
- Khzami, S., Berger, D., El Hage, F., De La Forest, V., Bernard, S., Abrougui, M. & de Carvalho, G. (2008). Description et déterminants des conceptions des enseignants de 4 pays méditerranéens sur l'éducation à la sexualité. *Santé Publique*, vol. 20(6), 527-545. doi:10.3917/spub.086.0527.
- Kpote,. « Naissance du clito, apparition du consentement – itinéraire d'un éducateur à la sexualité », *Mouvements*, vol. 99, no. 3, 2019, pp. 96-103.
- Kredens, E. & Rio, F. (2015). La télévision à l'ère numérique : entre pratiques émergentes et reconfiguration de l'objet médiatique. *Études de communication*, 44(1), 15-28. <https://www.cairn.info/revue-etudes-de-communication-2015-1-page-15.htm>.
- Lachance, J., Mathiot, L. & St-Germain, P. (2016). Chapitre 2. Cultures adolescentes. Dans : Denis Jeffrey éd., *Penser l'adolescence* (pp. 33-43). Paris cedex 14, France : Presses Universitaires de France. doi:10.3917/puf.lebre.2016.03.0033.
- Lahire, B. (2009). Entre sociologie de la consommation culturelle et sociologie de la réception culturelle. *Idées économiques et sociales*, 155(1), 6-11. doi:10.3917/idee.155.0006.
- Lallet, M. (2014). Penser l'invisible : la sexualité dans les séries animées françaises pour enfants. *Hermès, La Revue*, 69(2), 42-44. <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2014-2-page-42.htm>.
- Lebas, I. (2011). Éducation à la vie affective et sexuelle à l'école. *Dialogue*, 193(3), 89-100. doi:10.3917/dia.193.0089.
- Lévy, Joseph Josy, et Lucie Quevillon. « Sexualités et prévention dans les romans contemporains sur le VIH/sida. Une source d'apprentissage ? », *Civilisations*, vol. 59-1, no. 1, 2010, pp. 59-88.

Maigret, É. (2017). Préface. Dans : Sarah Sepulchre éd., *Décoder les séries télévisées* (pp. 5-6). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Mille, M. (2011). Rendre l'incroyable quotidien : Fabrication de la vraisemblance dans *Plus belle la vie*. *Réseaux*, 165(1), 53-81. doi:10.3917/res.165.0053.

Morin, C. (2014). Sexualité et redistribution des pouvoirs dans les séries américaines. *Hermès, La Revue*, 69(2), 97-101. <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2014-2-page-97.htm>.

Neveu, É. (2008). Les voyages des cultural studies. *L'Homme*, 187-188(3), 315-341. <https://www.cairn.info/revue-l-homme-2008-3-page-315.htm>.

Octobre, S. (2008). Les horizons culturels des jeunes. *Revue française de pédagogie*, 163(2), 27-38. <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2008-2-page-27.htm>.

Pasquier, D. (1997). Introduction. *Sociologie de la communication*, volume 1, n°1., https://www.persee.fr/doc/reso_004357302_1997_mon_1_1_3867

Pasquier, D. (1995). « Chère Hélène ». Les usages sociaux des séries collège. *Réseaux*, 70(2), 9-39. <https://www.cairn.info/revue-reseaux1-1995-2-page-9.htm>.

Pasquier, D. (2002). Les « savoirs minuscules » Le rôle des médias dans l'exploration des identités de sexe. *Éducation et sociétés*, no 10(2), 35-44. doi:10.3917/es.010.0035.

Pasquier, D. (2005). La « culture populaire » à l'épreuve des débats sociologiques. *Hermès, La Revue*, 42(2), 60-69. <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2005-2-page-60.htm>.

Schugurensky, D. & Rieu, M. (2007). « Vingt mille lieues sous les mers » : les quatre défis de l'apprentissage informel. *Revue française de pédagogie*, 160(3), 13-27. <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2007-3-page-13.htm>.

Sepulchre, S. (2017). Chapitre 4. Le personnage en série. Dans : Sarah Sepulchre éd., *Décoder les séries télévisées* (pp. 115-162). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Sepulchre, S. (2017). Introduction. Dans : Sarah Sepulchre éd., *Décoder les séries télévisées* (pp. 7-9). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Smaniotto, B. (2017). Réflexions autour de l'impact de la pornographie... sur la sexualité adolescente. *Revue de l'enfance et de l'adolescence*, 95(1), 47-56. doi:10.3917/read.095.0047.

Susca, V. (2015). L'obscénité intégrale : les séries télévisuelles et la vie quotidienne. *Sociétés*, 128(2), 97-104. doi:10.3917/soc.128.0097.

Trémel, L. (2002). Les jeux de rôles, les jeux vidéo et le cinéma : pratiques sociales, reproblématisation de savoirs et critique. *Éducation et sociétés*, n° 10(2), 45-56. doi:10.3917/es.010.0045.

- Sites Internet

Bazoge. M, (2019), *Bird Box, Parfaite, Sex Education: Netflix donne de gros chiffres pour ses contenus*, En ligne <https://www.igen.fr/ailleurs/2019/01/bird-box-parfaite-sex-education-netflix-donne-de-gros-chiffres-pour-ses-contenus>, consulté le 7 aout 2020

EVRAS (s.d.), *Présentation*, En ligne <https://www.evras.be/generalisation/strategies-concertees/presentation/>, consulté le 3 juin 2020

EVRAS. (2019), *Recommandations_PE_21_janvier_2019_avec_cosignataires*, En ligne sur <https://www.evras.be/generalisation/plateforme-evras/>, consulté le 3 juin 2020

Netflix (s.d), *Sex Education*, En ligne sur le site web <https://www.netflix.com/>, consulté le 6 janvier 2020

Pistoletti P. (2014), *Révolution numérique*, En ligne sur le site web de <https://revue-sources.cath.ch/revolution-numerique-genese-et-enjeux/>, consulté le 10 mai.

Roulette D. (2015), *Netflix menace-t-il la diversité culturelle ?* En ligne sur le site web de https://www.rtbf.be/info/dossier/dossier-diversite/detail_netflix-menace-t-il-la-diversite-culturelle?id=9117391, consulté le 10 mai 2020

- **Document non publié ou à diffusion limitée**

Févry, S. (2019), *Études culturelles*. Document non publié, UCLouvain Fucam Mons, Mons

En 2020, le sexe et la sexualité sont des sujets encore tabous. Pourtant, nous sommes assaillis de messages et contenus à caractère sexuel en tout temps et en tout lieu. En 2019, l'EVRAS (l'acteur en charge de l'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle en Belgique) a constaté que la généralisation des cours d'éducation sexuelle dans les établissements scolaires belges francophones est totalement inexistante.

A côté de cela, les séries connaissent un succès grandissant depuis plusieurs années. Elles aussi véhiculent des discours et des images concernant le sexe. De nombreux auteurs se sont penchés sur l'aspect éducatif des séries. Dans ce mémoire, nous nous sommes intéressés spécifiquement à la question de la sexualité et le traitement pédagogique de cette problématique au sein des séries.

Pour ce faire, nous nous sommes focalisés sur l'analyse de la série *Sex Education* et de son *Petit Manuel Sex Education*. Nous avons réalisé une analyse des personnages et des thématiques abordées. Nous les avons comparés aux objectifs définis par l'EVRAS afin de déterminer si cette série peut être un outil pédagogique à la vie relationnelle, affective et sexuelle.

Mots clefs : série, sexualité, éducation sexuelle, outil, éducation non formelle, éducation formelle