



VIVRE ET GRANDIR EN LIGNE ET HORS LIGNE



Vivre et grandir en ligne et hors ligne

Mentions légales

Rapport national sur la situation de la jeunesse au Luxembourg 2025

Vivre et grandir en ligne et hors ligne

Éditeurs

Université du Luxembourg & Ministère de l'Éducation
nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, 2025

Coordination, rédaction et conception

Dr. Anette Schumacher,
Dr. Hannes Käckmeister,
Prof. Dr. Robin Samuel

Relecture

DRUCKREIF Text & Lektorat GbR, Trier

Traduction

Prose Unlimited SCS, Brüssel

Layout

Repères Communication, Kehlen
Photos de couverture: Sarah Aubel

Tirage: 300

ISSN (version imprimée): 3093-3021

ISSN (version en ligne): 3093-303X

ISBN (version imprimée): 978-2-49673-387-7

ISBN (version en ligne): 978-2-49673-391-4

DOI: 10.82329/2025.jugendbericht.lu-f00

Informations et documentation concernant
le Rapport sur la Jeunesse: www.jugendbericht.lu

Sommaire

Préface du ministre de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse	5
Préface du doyen de la Faculté des Sciences Humaines, des Sciences de l'Éducation et des Sciences Sociales	7
Chapitre 1. Introduction au Rapport sur la Jeunesse 2025	9
A. Schumacher, H. Käckmeister, R. Samuel	
Chapitre 2. Cadre conceptuel du Rapport sur la Jeunesse 2025: Contenus, méthodes et bases théoriques	11
A. Schumacher, H. Käckmeister, S. Biewers Grimm, C. Meyers, M. Höpner, R. Samuel	
Chapitre 3. Le contexte structurel: Vivre et grandir en tant que jeune au Luxembourg	25
A. Schumacher, H. Käckmeister, C. Residori, R. Samuel	
Chapitre 4. Le regard des jeunes sur la société et sur eux-mêmes: Politique, participation, environnement social, temps libre et bien-être	49
C. Residori, H. Bulut, G. Salza, G. Scheifer, C. Haußmann, R. Samuel	
Chapitre 5. Le regard des jeunes sur la digitalité: Accès, usages et participation	93
H. Bulut, G. Salza, C. Residori, G. Scheifer, C. Haußmann, R. Samuel	
Chapitre 6. Le quotidien numérique des jeunes: Appartenance, perception du temps et autorégulation	127
H. Käckmeister, S. Biewers Grimm, L. Langehegermann, C. Meyers, R. Samuel	
Chapitre 7. L'apprentissage et l'éducation à l'ère de la transformation numérique: Entre écrans, salles de classe et vie quotidienne	149
S. Biewers Grimm, H. Käckmeister, L. Langehegermann, R. Samuel	
Chapitre 8. La socialisation numérique des jeunes: Une question de contenus, de jeux vidéo et d'intelligence artificielle	177
L. Langehegermann, H. Käckmeister, S. Biewers Grimm, G. Scheifer, R. Samuel	
Chapitre 9. Les jeunes et leurs parents à l'ère du numérique: Le <i>doing family</i> entre règles, négociations et inégalités	205
C. Meyers, H. Käckmeister, R. Samuel	
Chapitre 10. Synthèse du Rapport sur la Jeunesse 2025: Vivre et grandir dans les environnements en ligne et hors ligne	231
Annexe	241
Bibliographie	241
Liste des figures	266
Liste des tableaux	268
Liste des abréviations	269
Auteurs et autrices du Rapport sur la Jeunesse 2025	270

Préface

**du ministre de l'Éducation nationale,
de l'Enfance et de la Jeunesse**



Au cours des dernières années, les modes de vie des jeunes ont profondément évolué. L'un des principaux moteurs de cette évolution est la digitalisation, qui a désormais un impact sur presque tous les domaines de la vie sociale. Pour les jeunes, le monde numérique s'est imposé comme une réalité incontournable – à l'école, dans les loisirs, dans la communication, dans l'accès à l'information ainsi que dans les relations avec la famille et les amis. Il est donc particulièrement important que le Rapport sur la Jeunesse 2025 se saisisse de cette thématique.

Le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse accompagne la transition numérique depuis déjà un certain temps. Il nous tient particulièrement à cœur de renforcer de manière ciblée et responsable les compétences numériques des jeunes.

À titre d'exemple, les restrictions relatives à l'utilisation des smartphones dans les écoles luxembourgeoises s'appliquent depuis plus d'un an. L'objectif est de promouvoir un usage conscient et réfléchi des médias numériques. Les premières expériences montrent à quel point il est important de créer des espaces où les rencontres personnelles et l'apprentissage concentré sont au premier plan.

Nous ne devons pas oublier que la digitalisation ne comporte pas uniquement des risques, mais ouvre également de nouvelles opportunités. Elle permet l'accessibilité, crée de nouveaux accès à l'éducation et à la participation et offre un soutien précieux, en particulier aux groupes vulnérables. Les outils numériques offrent aux jeunes la possibilité de s'exprimer de manière créative, de vivre des expériences de communauté, de faire entendre leur voix et de participer activement à la vie en société.

La recherche d'un équilibre conscient avec le numérique apparaît tout aussi important. La *screen-life balance* signifie passer moins de temps devant les écrans afin, en contrepartie, d'encourager le mouvement, le sport, les activités créatives et les rencontres sociales. Cet équilibre favorise le bien-être et soutient un développement socio-émotionnel sain des jeunes.

Au Luxembourg, la politique de jeunesse et la recherche sur la jeunesse vont de pair depuis de nombreuses années. Ce n'est qu'à partir de connaissances fiables, empiriques et scientifiquement fondées qu'il est possible d'élaborer une politique qui

corresponde aux réalités de vie et aux besoins réels des jeunes. Des analyses et instruments scientifiques permettent de comprendre les évolutions, d'évaluer les mesures politiques et de les développer de manière ciblée.

Le quatrième Rapport sur la Jeunesse poursuit l'étroite collaboration entre la recherche et la politique et offre à nouveau des aperçus sur les milieux de vie des jeunes au Luxembourg. C'est pour cette raison que le Rapport sur la Jeunesse ne se limite pas au seul thème de la digitalité, mais propose un large panorama des réalités vécues par les jeunes au Luxembourg – un monitoring qui sera encore élargi au cours des prochaines années.

Il convient de souligner tout particulièrement que le Rapport sur la Jeunesse 2025 met l'accent sur la perspective des jeunes eux-mêmes. Leurs voix, leurs expériences et leurs opinions sont indispensables si nous voulons élaborer des politiques pour la jeunesse. La participation est un principe central de la politique de jeunesse moderne. Nous ne voulons pas seulement écouter les jeunes, mais les impliquer activement dans les discussions concernant leurs préoccupations. Cette participation est d'une importance particulière à une période où les frontières entre espace physique et espace virtuel s'estompent, et où les incertitudes mondiales marquent le développement des jeunes.

Le Rapport sur la Jeunesse 2025 montre que notre société a beaucoup à apprendre de sa jeunesse. Il nous invite toutes et tous à ne pas seulement parler des jeunes, mais à développer avec eux des solutions pour leur avenir. Le présent Rapport sur la Jeunesse s'adresse donc à l'ensemble des acteurs autour de la jeunesse – qu'il s'agisse de responsables politiques, de professionnels, d'enseignants, de travailleurs sociaux, de parents ou des jeunes eux-mêmes.

Claude Meisch
**Ministre de l'Éducation nationale, de l'Enfance
et de la Jeunesse**

Préface

**du doyen de la Faculté des Sciences Humaines,
des Sciences de l'Éducation et des Sciences Sociales**



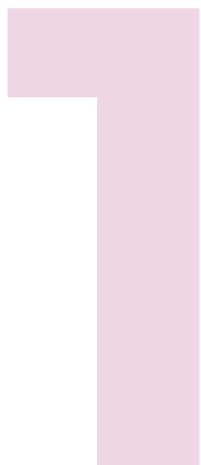
I have great pleasure in introducing this fourth edition of the National Youth Report. My congratulations to Prof. Robin Samuel, Dr. Anette Schumacher, Dr. Hannes Käckmeister and the team at the Centre for Childhood and Youth Research (CCY) in the Department of Social Sciences of our Faculty of Humanities, Education, and Social Sciences (FHSE) for having again produced an impressive body of original research and critical reflection on the situation of youth in Luxembourg. As with previous editions, this 2025 Report is again also the product of our now longstanding and fruitful collaboration with the Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, bringing together independent academic research and practice-oriented policy interests in a common endeavour.

Beyond providing a broad portrait of the socio-economic context shaping the lives of young people in our country, this year's report further focuses on the crucial theme of 'digitality'. Today's youth, entirely 'digital natives', both enjoy unprecedented opportunities and face unprecedented challenges given the rapid development of technologies such as Artificial Intelligence and the dramatic social transformations following in their wake. Faced with this rapidly evolving reality, we are confronted with fundamental questions as to the continuing relevance of our established understandings of educational and socialisation processes, as well as the potential impacts of these changes on traditional social structures.

How do young people experience these changes in their daily lives? How does it shape their relationships within families and peer groups, as well as the formation of their identities and world views? What social support structures can be helpful as they navigate these uncharted waters? The present report provides rich new insights into these questions, presenting extensive original research on the ways in which younger age cohorts engage with the 'digital universe' and how it shapes their wider life experiences.

This report and the wider work of the CCY further contribute to our shared mission, as a Faculty, of developing the indispensable role of the social sciences and humanities in 'making sense' of technological change, understanding its societal impacts, and seeking to ensure that we are the drivers of such change rather than being driven by it. Remaining grounded in times of such rapid transformations poses (as presently detailed) particular challenges for younger people experiencing this in their formative years, but also clearly has wider ramifications across the generations. I encourage you to explore these themes in the pages which follow and to engage with the debates that they are sure to inform and foster.

**Prof. Dr. Robert Harmsen,
Préface du doyen de la Faculté des Sciences Humaines,
des Sciences de l'Éducation et des Sciences Sociales**



Introduction au Rapport sur la Jeunesse 2025

Auteurs

Anette Schumacher
Hannes Käckmeister
Robin Samuel

Le Rapport sur la Jeunesse 2025 vise à dresser un état des lieux des réalités vécues par les jeunes et les jeunes adultes au Luxembourg. Il met en lumière plusieurs domaines centraux, tels que l'éducation, les loisirs, les relations sociales, le bien-être et la digitalité.

Le rapport s'appuie notamment sur des études empiriques menées par le *Centre for Childhood and Youth Research (CCY)* de l'Université du Luxembourg. Il constitue une base scientifique pour une discussion éclairée sur les politiques de jeunesse et la responsabilité sociétale envers les jeunes.

La vie et le vécu des jeunes passent par des changements profonds, qui sont aussi déterminés par les transformations sociétales, économiques et technologiques. Cela étant, il est clair que la « jeunesse » n'est plus seulement un mot qui désigne une étape de la vie, le passage de l'enfance à l'âge adulte, mais aussi une catégorie sociale en tant que telle, connaissant ses propres défis et enjeux, ressources et modèles de comportement. Loin d'être uniforme, cette catégorie est marquée par une grande diversité : les jeunes se trouvent dans une phase d'orientation sociale ainsi que de construction d'identité et de perspectives d'avenir – autant de processus qui sont en lien étroit avec l'environnement social et le cadre institutionnel, sans oublier les évolutions à l'échelle mondiale.

Dans ce contexte, le *monitoring* systématique des situations de vie des jeunes et des jeunes adultes revêt une importance essentielle. Il permet de recueillir des informations sur leurs attitudes, leurs comportements et leurs ressources, afin de mieux identifier les évolutions sociétales majeures et d'orienter les mesures politiques. Ce faisant, il ne s'agit pas seulement de s'intéresser à des facteurs de risque tels que la charge psychique, l'exclusion sociale ou la discrimination économique, mais aussi aux facteurs de protection, aux potentiels et aux stratégies de *coping* que les jeunes mettent en œuvre dans leur vie quotidienne. Le rapport s'attache en particulier à la thématique de la digitalité, un phénomène transversal qui touche profondément la jeunesse. Les jeunes grandissent dans un monde où les technologies numériques ne sont pas simplement des outils de collecte de données et de communication, mais constituent une partie intégrante de leur quotidien, du développement de leur identité et de leurs relations sociales. Depuis longtemps, les médias numériques ne sont plus de simples moyens de communication ou de divertissement ; ils marquent désormais l'éducation et la formation, la participation à la vie sociale, la quête d'identité et l'engagement politique. Les jeunes évoluent dans ces espaces hybrides, donnent activement forme aux contenus qui leur sont proposés et développent leurs propres formes d'expression. Dans le même temps, ils se voient confrontés à des défis qui vont de l'usage excessif et de l'excès d'informations au cyberharcèlement et à l'injustice numérique.

Les jeunes ont une attitude ambivalente envers la digitalité : d'une part, ils y voient une occasion de réalisation de soi, de constitution d'un réseau et de participation ; d'autre part, ils sont nombreux à sentir la pression d'une injonction à être constamment joignable, la peur de rater quelque chose (*Fear of Missing Out*), ainsi qu'une incertitude croissante quant à l'évaluation et l'utilisation des informations numériques. L'ensemble de ces

facteurs conduit à dresser un tableau différencié des situations et des vécus des jeunes, susceptible de montrer de quelle manière ils se comportent devant un monde sans cesse plus complexe et de quelles structures de soutien ils ont besoin pour faire face à ces défis.

Le Rapport sur la Jeunesse 2025 a été rédigé à la demande du Ministère luxembourgeois de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse par une équipe interdisciplinaire de chercheurs dans le domaine de la jeunesse rattachés au CCY de l'Université du Luxembourg (cf. liste des auteurs). Les contributions se basent principalement sur des études empiriques développées et réalisées par l'équipe, combinant méthodes qualitatives et quantitatives afin d'obtenir un tableau aussi complet que possible de l'univers vécu des jeunes au Luxembourg. Au-delà des études et analyses de données secondaires nationales et internationales, le rapport présente de nouveaux résultats issus d'enquêtes et d'entretiens avec des jeunes et leurs parents. L'objectif était de ne pas se contenter d'une agrégation de données statistiques, mais d'intégrer au centre de la démarche la voix et les perspectives des jeunes concernés, afin de prendre en compte sur un mode différencié et concret les attitudes, comportements, ressources et défis de la jeunesse dans un contexte d'évolutions dans les domaines social, sociétal, technologique et numérique.

Nous remercions ici tout d'abord les nombreux jeunes d'âge compris entre 12 et 29 ans, ainsi que tous les parents, qui par leur participation aux enquêtes et questions ont apporté une contribution essentielle à la réalisation de ce rapport. Nous adressons également nos remerciements au Comité de Pilotage, à l'équipe de Concertation Continue et au Comité de conseil scientifique pour leur précieuse collaboration ; ils ont accompagné nos travaux dans un esprit d'ouverture, en offrant leur soutien incessant, leur expertise technique et leur retour constructif. Dans le Comité de conseil scientifique, nous avons bénéficié du soutien de la Prof. Ulla Autenrieth, le Prof. Antoine Fischbach, du Dr. Andreas König, la Prof. Nadia Kutscher, du Prof. André Melzer, du Dipl.-Päd. Heinz Müller, du Prof. Albert Scherr, la Dr. Iren Schulz et la Dr. Claudia Zerle-Elsäßer. Georges Metz, la Dr. Josepha Nell et Christine Konsbruck du Service National de la Jeunesse nous ont été d'un grand soutien en tant que membres du Comité de Pilotage et nous ont également accompagnés, avec la Dr. Jessica Leuck et Dora Fernandes ainsi que la Dr. Debora Plein et Jeff Kaufmann de BEE SECURE, dans le cadre de la Concertation Continue. En outre, nous tenons à remercier en particulier notre rapporteur scientifique, le Prof. Helmut Willems, pour son avis d'expert et ses précieuses remarques. De même, nous remercions chaleureusement Sabrina Fiel Abade, Cheyenne Gerritsen, Elma Hodžić, Kathrin Luckey, Laura Märker, Rachel Mohr, Anh Ngoc Vo et Ștefan-Alexandru Șolcă, étudiants, pour leur soutien actif. Enfin, nous voulons remercier Simone Charles, qui cette fois encore a assuré un soutien administratif et organisationnel des plus efficaces lors de la réalisation de ce rapport.

Enfin, nous remercions le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, notre partenaire de longue date, ainsi que l'Université du Luxembourg, pour la mise à disposition des ressources nécessaires, sans lesquelles ce Rapport sur la situation de la jeunesse au Luxembourg n'aurait pas pu voir le jour.

2

Cadre conceptuel du Rapport sur la Jeunesse 2025 : Contenus, méthodes et bases théoriques

Auteurs

Anette Schumacher
Hannes Käckmeister
Sandra Biewers Grimm
Christiane Meyers
Moritz Höpner
Robin Samuel

2

L'ESSENTIEL DU CHAPITRE 2

- Le Rapport sur la Jeunesse 2025 décrit la situation des 12–29 ans au Luxembourg (*monitoring*) et explore la signification, l'importance et l'usage des médias numériques dans la vie et le vécu des jeunes (Digitalité).
- La démarche d'analyse s'inscrit dans une perspective de recherche en sciences sociales qui prend en compte l'influence de facteurs personnels, sociaux et structurels.
- Pour la rédaction de ce Rapport sur la Jeunesse 2025, les auteurs se sont livrés à des analyses de données secondaires ainsi qu'à des études quantitatives et qualitatives propres, qui placent de manière ciblée les points de vue des adolescents et des jeunes adultes au centre de l'analyse.
- Le cadre théorique adopté pour le Rapport sur la Jeunesse 2025 ouvre la possibilité de mieux comprendre et situer les résultats de la recherche, en rassemblant différentes perspectives au sein d'une approche intégrative – la société, l'agir (agency), la jeunesse et la digitalité.

Sommaire

2.1	Introduction	14
2.2	Structure du Rapport sur la Jeunesse 2025	15
2.3	Précisions méthodologiques et corpus de données	16
2.4	Références théoriques	17
2.4.1	La jeunesse en transformation : Une phase de développement dynamique dans un contexte de changements sociaux	17
2.4.2	La jeunesse et la digitalité aujourd'hui	19
2.5	Conclusion	23

2.1 Introduction

Le Rapport sur la Jeunesse 2025 propose un socle d'informations et de discussion pour les acteurs politiques et les professionnels au Luxembourg. Il est rédigé en application de la Loi modifiée sur la jeunesse du 4 juillet 2008¹, qui dispose notamment que le ministre responsable de la politique de la jeunesse est tenu d'adresser tous les cinq ans un rapport sur la situation de la jeunesse au Luxembourg. Alors qu'en 2010, le premier Rapport sur la Jeunesse s'attachait aux situations de vie des jeunes dans leur ensemble (Université du Luxembourg & MENJE, 2010), les deux rapports suivants étaient consacrés à des thématiques spécifiques: le Rapport sur la Jeunesse 2015 était centré sur les transitions de l'adolescence à l'âge adulte (Université du Luxembourg & MENJE, 2015); le rapport de 2020 se focalisait sur le bien-être et la santé des jeunes au Luxembourg (Université du Luxembourg & MENJE, 2021). Le Rapport sur la Jeunesse 2025 emprunte une voie nouvelle, en offrant d'abord un tableau d'ensemble, au sens d'un *monitoring*, sur la situation actuelle des jeunes d'âge compris entre 12 et 29 ans au Luxembourg. Ce faisant, les auteurs décrivent et analysent les ressources à leur disposition (par exemple, la formation et le revenu), de même que le cadre général ainsi que les attitudes et les comportements de la population étudiée. Dans un deuxième temps, le rapport se penche de façon plus approfondie sur le thème de la digitalité, en étudiant de quelles manières la numérisation agit sur l'univers vécu des jeunes et de quelles façons ceux-ci abordent les changements qu'elle induit.

Ce Rapport sur la Jeunesse 2025 se présente sous la forme d'une étude sociologique fournissant des informations sur la situation sociale des jeunes et permettant ainsi l'observation et l'identification d'enjeux et de problèmes sociaux. Selon Hradil (1987, p. 153), on peut considérer que les situations sociales sont « des contextes typiques, déterminant des conditions d'action susceptibles d'induire des opportunités positives ou négatives en vue de la satisfaction de besoins largement reconnus » (trad. pers.). À partir de cette définition, le Rapport sur la Jeunesse 2025 veut contribuer à établir un fondement solide en vue de la programmation de mesures et la définition des priorités en matière de politique de la jeunesse.

Les études sociologiques traditionnelles se servent souvent de ratios et de distributions statistiques pour décrire un état social donné et des évolutions sociétales spécifiques. Le Rapport sur la Jeunesse 2025 fait de même, en exploitant des données existantes (analyse de données secondaires) et en y ajoutant une source de données quantitatives propre (*Youth Survey Luxembourg*, YSL) qui reflète les points de vue des jeunes gens au Luxembourg. Le Rapport sur la Jeunesse 2025 complète ce corpus à l'aide de méthodes et de données qualitatives qui « renforcent la valeur informative et représentent de façon plus pertinente l'accumulation et la stratification des problèmes à

dimensions multiples » (Mardorf, 2006, p. 243, trad. pers.). Afin d'approfondir la compréhension des expériences personnelles des jeunes, de leurs dynamiques familiales et des significations liées à l'usage quotidien du numérique, nous avons mené deux études qualitatives: une *étude sur la jeunesse* (EQJ) et une *étude sur les jeunes et leurs parents* (EQJP).

Le Rapport sur la Jeunesse 2025 est conçu comme un compte rendu participatif et dialogal qui dépasse le simple rapport statistique, en ce sens qu'il inclut dans l'analyse les acteurs de l'animation jeunesse et, plus encore, les points de vue des jeunes gens eux-mêmes. Le rapport est disponible en ligne sur jugendbericht.lu; la version numérique enrichit la version papier du Rapport sur la Jeunesse 2025 par des informations complémentaires et des éclaircissements de méthode sous la forme de notes méthodologiques et de tableaux.

Pour chaque contribution, des informations complémentaires sur les données et la méthodologie utilisées sont disponibles en ligne. Elles sont signalées comme suit:



jugendbericht.lu

¹ « Le ministre adresse à la Chambre des Députés tous les cinq ans un rapport national sur la situation des enfants et des jeunes au Grand-Duché de Luxembourg. » Art. 15 (1) de la Loi modifiée sur la jeunesse du 4 juillet 2008.

2.2 Structure du Rapport sur la Jeunesse 2025

Le Rapport sur la Jeunesse 2025 se divise en deux parties. La première (chapitres 3 et 4) dresse un tableau le plus exhaustif possible des situations de vie des jeunes au Luxembourg. Le Chapitre 3 décrit le contexte structurel qui encadre leur environnement de vie sociopolitique et socio-économique – pour la structure de la population, le niveau de formation et d'emploi, les situations économiques mais aussi les inégalités sociales. Le Chapitre 4 place les perspectives des jeunes au centre de l'étude, en analysant leurs attitudes, expériences et ressources dans une variété de thèmes qui concernent leur vie et leurs vécus, dont notamment leurs attitudes envers la politique et la société, l'environnement social, les loisirs, la santé et le bien-être, ainsi que l'usage de substances comme l'alcool ou le cannabis. Pris ensemble, ces deux chapitres, partant de données administratives et de témoignages personnels, procurent un regard large et différencié sur les points suivants :

- les conditions générales, sociétales, sociales et économiques actuelles du « grandir au Luxembourg » ;
- les attitudes et les valeurs des jeunes quant à leurs vécus ;
- le comportement et les prises de position des jeunes envers les enjeux spécifiques du grandir dans un contexte de ressources inégalement distribuées.

La deuxième partie du rapport (chapitres 5 à 9) s'attache à la thématique de la numérisation et de la digitalité. La numérisation imprègne aujourd'hui pratiquement tous les domaines de la vie des jeunes, de l'enseignement, de la formation, du travail, des loisirs et de la culture à la famille, aux amitiés et aux relations intimes. La « digitalité » est ici une notion à entendre comme les modalités selon lesquelles les technologies numériques induisent de nouvelles formes de penser, d'agir et d'être ensemble. Ce faisant, les technologies et les médias jouent un rôle central en tant que véhicule d'information et de communication dans un contexte de participation sociale. Pour la jeunesse, les plates-formes en ligne et les offres numériques ont modifié l'environnement du grandir. L'usage des technologies devient ainsi un élément de plus en plus central dans la construction de leur autonomie et de leurs projets de vie. Dans ce contexte, les chapitres 5 à 9 s'attachent à décrire et à analyser le regard des jeunes sur leurs vécus dont le numérique fait partie intégrante. Nous y étudions comment les adolescents et les jeunes adultes se servent des médias numériques dans les différents domaines de leur vie, les sens qu'ils leur assignent et les opportunités, les exigences et les défis qui en découlent pour eux. Nous nous interrogeons également sur les manières dont les inégalités sociales influent sur l'accès aux médias numériques et leur utilisation, créant ainsi des divergences de situations de vie, de vécus et d'opportunités de participation à la vie sociale.

En se basant sur l'étude représentative et quantitative *Youth Survey Luxembourg* (YSL), le Chapitre 5 commence par l'exposé d'un vaste éventail de points de vue des jeunes sur les dimensions d'accès, les modes d'usage et les compétences numériques. Ce faisant, les auteurs prennent dûment en considération les opportunités et les risques liés à ces dimensions. Les chapitres 6 à 9 présentent des résultats qualitatifs touchant à différents aspects des vécus des jeunes à l'ère numérique. Le Chapitre 6 est consacré au numérique tel que la jeunesse le fréquente et s'en sert dans son quotidien, à son temps subjectif et à sa façon d'être en relation sociale dans les mondes « en ligne » et « hors ligne ». Le Chapitre 7 décrit la façon dont les adolescents apprennent et vivent l'enseignement qu'on leur dispense, entre écran, classe et apprentissage autodirigé ; le Chapitre 8 se centre sur la description et l'analyse de leurs activités et comportements en face de la création de contenus, des jeux vidéo et de l'intelligence artificielle (IA). Le Chapitre 9, enfin, est consacré à l'usage des médias numériques dans le quotidien des familles, y compris les processus de négociation sur le temps d'écran et l'élaboration des règles, compte tenu des dimensions d'inégalité sociale. Cette analyse prend en compte tant les perspectives des jeunes que celles de leurs parents.

La deuxième partie du Rapport sur la Jeunesse 2025 s'intéresse ainsi avant tout aux thèmes suivants :

- la distribution et les différences en ce qui concerne l'usage et les compétences numériques chez les jeunes dans un contexte de ressources inégales,
- la transformation des processus de socialisation à l'ère numérique, en particulier concernant les évolutions liées aux projets de vie et à la construction de l'identité, ainsi que le rôle des acteurs et instances de socialisation tels que l'école, la famille et les pairs,
- l'appropriation créative ainsi que la régulation des potentiels et des défis liés à l'usage des médias numériques,
- la transformation des vécus des adolescents et des jeunes adultes par le numérique – notamment dans les domaines de la culture, de l'éducation et la formation, la consommation et les interactions sociales au sein de la famille et des groupes de pairs.

2.3 Précisions méthodologiques et corpus de données

Nous présentons ici les études sur lesquelles se base l'essentiel des analyses et des résultats du Rapport sur la Jeunesse 2025. Les différents chapitres du rapport se fondent chacun sur leurs propres analyses de données ainsi que sur des sources de données parfois différentes. Tout en constituant des sections distinctes et autonomes, les chapitres font référence les uns aux autres lorsque cela est pertinent. Dans une synthèse finale, les auteurs proposent une mise en perspective globale des résultats.

- *L'analyse de données secondaires* se sert de données statistiques existantes pour les contextualiser selon les thèmes abordés dans le Rapport sur la Jeunesse 2025. Cette analyse, qui se base principalement sur les données des portails statistiques STATEC² et Eurostat³, sous-tend la description de la situation sociale et sociétale des adolescents et des jeunes adultes d'âge compris entre 12 et 29 ans au Luxembourg. Les données, de nature administrative, fournissent notamment des informations sur la structure démographique, le niveau de formation et d'emploi, la situation économique et les inégalités sociales, et servent à étayer l'étude du contexte social général du « grandir au Luxembourg ». Elles permettent de tirer des conclusions quant aux évolutions temporelles des phénomènes étudiés et d'effectuer des comparaisons internationales avec les États voisins du Luxembourg, à savoir la Belgique, l'Allemagne et la France. Le troisième Chapitre s'appuie principalement sur des analyses de données secondaires.
- À l'aide de deux questionnaires représentatifs et plurilingues (2019 et 2024), l'enquête *Youth Survey Luxembourg* (YSL) fournit des informations de base concernant les ressources, les attitudes et les comportements des jeunes au Luxembourg. Elle constitue une importante collecte de données quantitatives visant à éclairer divers aspects de leur vie. En 2019, 3001 jeunes ont répondu à l'YSL ; l'enquête s'adressait cette année à des résidents luxembourgeois d'âge compris entre 16 et 29 ans (Sozio et al., 2020). En 2024, le groupe cible a été élargi aux jeunes à partir de 12 ans. Pour cette année, l'analyse a porté sur 4779 questionnaires entièrement remplis. L'enquête de 2024, outre les huit modules habituels, avait été complétée par un module portant sur la thématique de la digitalité. Ce dernier module est destiné à recueillir des données sur l'accès au numérique, ses modes d'usage, les compétences impliquées ainsi que les opportunités et les risques de l'usage des médias numériques chez les adolescents et les jeunes adultes. Les chapitres 4 et 5 se basent pour l'essentiel sur les résultats provenant des données du YSL.
- *L'Étude qualitative sur la jeunesse* (EQJ) repose sur des entretiens ouverts de type exploratoire menés auprès d'adolescents et de jeunes adultes âgés de 12 à 29 ans. Ces entretiens sont complétés par une méthode de journal numérique et par des interviews de suivi. La méthode du journal de bord a permis de gagner une compréhension plus approfondie du quotidien numérique de la population étudiée et de saisir la variété des modes d'usage, des habitudes, de l'ampleur et de la subjectivité en jeu dans l'utilisation des médias numériques. S'y ajoutaient des questionnaires succincts permettant de recueillir des informations de base, telles que des données sociodémographiques. Au total, 26 adolescents et jeunes adultes, de profils variés, ont participé aux entretiens ; dix d'entre eux ont en outre fait l'objet d'une deuxième interview. L'analyse des données a été effectuée selon la méthode d'analyse qualitative de contenus de Kuckartz et Rädiker (2022) ; les auteurs ont également utilisé le logiciel d'analyse qualitative de données MaxQDA. Les données de l'EQJ servent de base principale aux chapitres 6, 7 et 8.
- *L'Étude qualitative sur les jeunes et leurs parents* (EQJP) a étudié les interactions et les modes relationnels au sein des familles à l'ère numérique. L'étude visait à comprendre la manière dont les familles communiquent au sein du foyer à l'aide des technologies numériques et les utilisent pour leur organisation quotidienne. Elle analysait également la façon dont ces usages sont régulés et négociés, ainsi que l'influence des styles éducatifs et des relations intrafamiliales. À cette fin, les auteurs ont réalisé neuf entretiens dyadiques réunissant chacun un parent et un enfant adolescent d'âge compris entre 13 et 19 ans. Les interviews étaient structurées selon un guide d'entretien prenant en compte des thèmes tels que la situation économique et sociale, l'équipement en médias numériques, l'utilisation partagée de médias, ainsi que les règles familiales et l'éducation aux médias. En outre, l'étude s'est servie de questionnaires pour les parents et les adolescents, qui ont permis de recueillir des informations complémentaires sur des sujets tels que les compétences numériques, les styles d'éducation et les relations intrafamiliales. L'étude a mis en œuvre un troisième instrument de collecte sous la forme d'un protocole d'observation afin de retenir des observations sur la situation de l'entretien ainsi que sur l'habitat et l'équipement des interviewés. Les entretiens ont été enregistrés, retranscrits et exploités à l'aide du logiciel MaxQDA selon la méthode d'analyse qualitative de contenus de Kuckartz et Rädiker (2022). Les résultats obtenus de cette façon forment la base du Chapitre 9.

² STATEC, *Portail des statistiques du Luxembourg*, <https://www.statec.lu>.

³ Eurostat, *Base de données*, <https://ec.europa.eu/eurostat>.

2.4 Références théoriques

Cette section présente des perspectives théoriques centrales sur le développement et la socialisation à l'adolescence et au jeune âge adulte. Elle est complétée par des références théoriques sur la digitalité, qui prennent en compte les changements sociaux, les pratiques numériques et les inégalités. Elles constituent

une base utile pour le travail de recherche dans le domaine de la jeunesse dans la mesure où elles peuvent guider la conception des études ainsi que l'interprétation et le classement des observations empiriques.

2.4.1 La jeunesse en transformation : Une phase de développement dynamique dans un contexte de changements sociaux

En raison de l'augmentation de l'espérance de vie au cours des dernières décennies, les phases de vie se sont restructurées et allongées. Cette évolution concerne en particulier la phase de l'adolescence, qui est devenue nettement plus longue depuis les années 1950 (Furlong & Cartmel, 2006; Quenzel & Hurrelmann, 2022). Les temps de formation s'allongent et l'entrée dans la vie professionnelle ainsi que la constitution d'une famille surviennent de plus en plus tard, alors que la participation à la consommation et aux loisirs est plus précoce (Zimmermann, 2006). La prolongation de cette phase conduit également à lui reconnaître une importance croissante quant aux styles de vie actuels et futurs (Lange & Reiter, 2018). De plus, les phases de la vie, en raison des conditions prédominantes dans les domaines culturel, social, économique et aujourd'hui numérique, subissent des évolutions qui ne concernent pas que leur durée, mais aussi leur contenu et leur configuration.

Transition ou moratoire : deux approches différentes de la phase de l'adolescence

Dans les études sur la jeunesse, on distingue deux perspectives régissant l'« objet d'étude » : d'une part, la jeunesse est considérée comme une phase de transition et donc comme une période marquée par le passage et la préparation à l'âge adulte ; d'autre part, on peut y voir un moratoire, qui conçoit la jeunesse comme une phase de la vie à part entière (Furlong, 2013; Université du Luxembourg & MENJE, 2015). Lorsqu'on envisage la jeunesse plutôt comme une période de transition et comme un temps du grandir, certains thèmes et attentes – tels que l'intégration de valeurs, de normes et d'objectifs socialement attendus (par exemple, fonder une famille, trouver un emploi) – passent davantage au premier plan. En revanche, l'optique du moratoire se centrera sur les besoins qui sont propres à l'âge des jeunes et leur attribuera une signification et une importance en tant que tels.

Tâches de développement : des défis et des enjeux pour les jeunes

Que l'on regarde la phase de l'adolescence comme une transition ou comme un moratoire, la jeune génération se trouve à un moment charnière, marqué par des transformations psychiques, physiques et sociales majeures et qui s'accompagne de défis et d'enjeux particuliers. La transition jusqu'au statut d'adulte peut être considérée comme accomplie lorsque les tâches de développement propres à la jeunesse ont été « accomplies avec

succès » (Havighurst, 1972). Parmi ces tâches, on peut compter l'établissement de relations avec les pairs, le départ du foyer familial, la création d'une famille, l'entrée dans la vie professionnelle et l'intégration de valeurs éthiques qui régiront la vie personnelle du jeune adulte, ainsi que l'apprentissage d'un comportement socialement responsable. Dans cette perspective, on peut distinguer pour l'époque actuelle quatre tâches de développement distinctes (Quenzel & Hurrelmann, 2022, p. 24) :

- *Qualification* : développement de compétences intellectuelles et sociales permettant à l'individu de réaliser des activités significatives ou importantes pour la personne elle-même et pour la société dans son ensemble ;
- *Construction de liens* : développement d'une identité propre ainsi que la capacité à nouer des liens interpersonnels et à s'engager dans des relations sociales ;
- *Consommation* : d'une part, le développement de stratégies psychiques et sociales dans un but de détente et de récupération ; d'autre part, la possibilité de se situer et d'utiliser de façon appropriée et productive les différentes offres venant d'acteurs économiques, du domaine des loisirs et des médias ;
- *Participation* : mise en place d'un système de valeurs propre à la personne et réalisation d'activités susceptibles d'avoir un impact sur le plan social et sociétal.

La maîtrise de ces défis et enjeux pendant l'adolescence et le jeune âge adulte permettent d'une part « l'individuation personnelle, c'est-à-dire la constitution d'une structure de la personnalité ayant des caractéristiques physiques, psychiques et sociales bien déterminées, ainsi que d'un vécu subjectif en tant qu'individu reconnaissable et unique » ; d'autre part, l'accomplissement de ces tâches de développement ouvre, « dans la dimension sociétale[,] [...] à l'intégration sociale, donc à l'appartenance à des réseaux et groupes sociaux ainsi qu'à l'adoption pour soi de rôles en tant que membre responsable de la vie sociale. » (Quenzel & Hurrelmann, 2022, p. 25, trad. pers.)

Ces tâches de développement constituent un réel défi pour la jeune génération, accompagnée et soutenue par différentes instances de socialisation. (Bronfenbrenner, 1981). Les prendre en compte « permet l'approche systématique d'une pluralité de réseaux de conditions, au-delà de niveaux distincts de comportement et d'effets de système » (Epp, 2018, p. 46, trad. pers.), en prenant en considération l'interaction des différentes institutions en jeu. Dans ce processus, la famille ainsi qu'à un moment ultérieur, les pairs, occupent un rôle central. De même,

l'école, les mouvements ou associations de jeunesse ainsi que les maisons des jeunes peuvent y contribuer. D'une part, ces instances exigent des efforts précis de la part des jeunes ; d'autre part, elles leur apportent des compétences et renforcent leur capacité d'agir (Giddens, 1984).

Une bonne maîtrise des tâches de développement peut être considérée comme une étape importante du développement de la personnalité et de la construction d'une identité autonome. Cette évolution est en outre conditionnée par des attentes sociétales liées au fait de parvenir à l'âge adulte et qui touchent aux plans économique, familial et politique (Université du Luxembourg & MENJE, 2015). Ces attentes peuvent varier selon les configurations sociales mais aussi être distinctes et évoluer au sein d'une même société. En raison de processus de différenciation sociétale, la maîtrise de certaines tâches de développement est aujourd'hui plus individualisée et moins prescrite de façon normative, en suivant de plus en plus un rythme individuel et propre à chaque personne. Ce que l'on appelle les marqueurs de transition – comme par exemple la fin de la période scolaire, l'entrée sur le marché du travail, le fait de quitter la maison des parents, une vie de couple, le mariage ou la fondation d'une famille – interviennent à un âge de plus en plus tardif (cf. construction de liens et qualification). Pour beaucoup de jeunes, être marié et avoir des enfants ne sont plus considérés comme des éléments intégrants de la vie en société (Quenzel & Hurrelmann, 2022, p. 41). En revanche, les jeunes adoptent tôt un rôle de consommateur et s'engagent à un âge précoce sur le plan politique (cf. consommation et participation).

Outre « l'incohérence de statut » (trad. pers.)⁴ qui en résulte et l'allongement manifeste de la phase de transition, on peut observer une plus grande diversité des parcours. Les jeunes sont des acteurs autonomes de leur biographie et disposent aujourd'hui d'une grande liberté de choix quant à la façon dont ils abordent leurs phases de transition : dans le même temps, cette liberté s'accompagne cependant d'incertitudes et de risques accrus. Les ressources personnelles jouent également un rôle essentiel. Elles comprennent notamment les talents naturels, l'image de soi, les capacités d'apprentissage, la motivation (Reinders, 2003) et l'auto-efficacité (Bandura, 1993). Par ailleurs, les ressources de la famille d'origine entrent aussi en jeu, en lien avec le niveau d'éducation des parents, leur statut social, le réseau familial et les ressources financières, c'est-à-dire le statut socio-économique.

Globalement, on peut retenir que le passage à l'âge adulte se fait de manière plus fluide et moins structurée. Ce faisant, les différents marqueurs de transition se voient assigner des significations distinctes ; on peut considérer comme adulte une personne « capable de continuer (reproduire) la société existante tant sur le plan économique que biologique » (Quenzel & Hurrelmann, 2022, p. 39, trad. pers.).

Cultures des jeunes : expressions d'une identité, d'une démarcation et d'une transformation numérique

Les cultures dites « jeunes » peuvent s'appréhender comme l'expression d'une confrontation autonome des jeunes avec leur environnement de vie et leur vécu. Elles ne servent pas seulement à l'affirmation de soi, mais remplissent aussi une fonction démarcative – tant par rapport au monde des adultes que vis-à-vis d'autres groupes de jeunes (Scherr & Bauer, 2024). Sous la forme de styles de musique, d'habillement, de tournures langagières, de rituels et d'actes symboliques, les jeunes façonnent des espaces culturels dans lesquels ils peuvent vivre et expérimenter l'appartenance, l'identité et l'inscription de soi. Ces espaces servent souvent de contre modèles par rapport à la culture dominante et donnent la possibilité de rendre visibles des projets de vie alternatifs (Friedrichs & Sander, 2010b). Pour autant, il ne faudrait pas penser que la culture des jeunes soit entièrement détachée de l'ordre symbolique des institutions culturelles, de leur langage, leurs images et leurs textes (Becker, 2022).

Dans la société actuelle, on observe une tolérance croissante envers les formes d'expression de la jeunesse ; de ce fait, les phénomènes de démarcation jouent moins vis-à-vis des adultes et de façon plus marquée au sein du groupe de pairs. À l'aide de leurs manifestations stylistiques, médiatiques et culturelles, les jeunes se distinguent ainsi avant tout les uns des autres afin de se construire une identité individuelle (Gebhardt, 2020). Parallèlement à cela, on constate un développement sociétal dans lequel la jeunesse n'est plus simplement considérée comme une phase de transition, mais sans cesse davantage comme un modèle culturel. La distinction claire entre culture des jeunes et culture des adultes s'estompe, ce qui se reflète également dans l'usage terminologique des sciences sociales, où la notion de « culture des jeunes » ou « culture jeune » remplace de plus en plus souvent celle de sous-culture (Gebhardt, 2020). Avec l'émergence des médias numériques, les formes d'expression et les processus d'appropriation des cultures « jeunes » se sont transformées considérablement. Aujourd'hui les jeunes, tout en restant attachés à la « vie réelle », évoluent sans cesse davantage dans des espaces numériques pour se donner de nouvelles possibilités de mise en réseau, de construction identitaire et d'apparence. L'espace numérique permet en effet de nouvelles formes d'expression culturelle qui dépassent de loin les scènes et arènes classiques (Hugger, 2010).

Socialisation : le développement comme interaction entre individu et société

Au cours de la vie d'un individu, le processus de socialisation imprime des effets importants sur le développement de sa personnalité et de son identité. La socialisation implique une relation réciproque entre la jeune génération et la société, et peut être compris comme un « processus d'émergence et de développement de la personnalité dans une relation de dépendance

⁴ Par « incohérence de statut », on entend l'existence de moments distincts dans l'intégration de différents rôles en tant que consommateur, personne engagée politiquement, travailleur ou membre d'une famille (Quenzel & Hurrelmann, 2022, p. 42).

mutuelle par rapport à l'environnement social et matériel fourni par la société. Dans cette thématique, la question principale est celle de savoir de quelle façon la personne humaine se constitue en sujet capable d'agir en société» (Hurrelmann & Geulen, 1980, p. 51, trad. pers.). Le processus de socialisation perdure toute la vie; il est toutefois particulièrement important pendant les phases de l'enfance et de l'adolescence. Même lorsque l'environnement social exerce une influence marquée sur l'individu, les jeunes sont généralement considérés comme des acteurs dotés d'une capacité d'agir, qui influencent activement la société et interagissent avec elle (Popp, 1994). Ils sont ainsi appréhendés comme des « transformateurs productifs de la réalité ». (Hurrelmann & Bauer, 2015, trad. pers.). La famille, dans toutes ses manifestations et configurations, a des répercussions profondes sur la construction de l'identité des jeunes et joue à ce titre un rôle central dans leur socialisation (cf. Zimmermann, 2006).

À mesure que les jeunes grandissent, les relations avec les pairs gagnent en importance dans les processus de socialisation. Contrairement aux relations familiales, elles relèvent davantage du choix personnel. Les jeunes passent la majorité de leur temps scolaire et de loisirs avec leur groupe d'âge et apprennent les uns des autres et les uns aux autres (Harring et al., 2010). La socialisation et « l'apprentissage social » s'y déroulent au travers des pairs (Bandura, 1993). Les interactions au sein du groupe des compagnons et compagnes d'âge génèrent des espaces variés

d'apprentissage et d'expériences, qui contribuent de manière importante au développement de styles de vie individuels et à la mise en place de normes et de valeurs. Le processus de socialisation a une signification toute particulière pendant la phase de l'adolescence, moment où se posent des jalons essentiels pour la construction de l'identité, l'orientation des valeurs et le positionnement social (Bauer & Hurrelmann, 2021). Dans un monde où les vécus des jeunes sont sans cesse plus empreints de « médiateté », les conditions de ces processus de socialisation changent à leur tour (Hoffmann et al., 2017) : les médias numériques fonctionnent désormais comme une instance de socialisation distincte à côté de la famille, de l'école et des pairs. Ils offrent de nouveaux espaces d'expérience, d'intégration et de négociation, influent sur les modèles de rôles, les styles de communication et les relations sociales, entraînant ainsi un déplacement des milieux classiques de socialisation (Friedrichs & Sander, 2010a).

On voit clairement ici que les conditions générales du grandir et du vécu des jeunes ont connu des modifications fondamentales du fait de la généralisation du numérique. De ce fait, le regard porté sur leurs attitudes et leurs actions pendant la phase de transition vers l'âge adulte a besoin d'approches théoriques qui prennent en compte ces changements numériques. Nous les présentons dans la section suivante.

2.4.2 La jeunesse et la digitalité aujourd'hui

Les approches théoriques classiques de l'adolescence – qu'il s'agisse des tâches de développement, des cultures juvéniles ou des dynamiques de socialisation – doivent être réexaminées à la lumière de la digitalité. Dans cette démarche, il faut distinguer entre « numérisation » (Digitalisierung) et « digitalité » (Digitalität) (Kutscher, 2020) : Alors que la numérisation renvoie avant tout à un processus technique de transposition d'informations analogiques en formats numériques, la notion de « digitalité » désigne les transformations sociales qui en découlent. Elle renvoie notamment à la mise en réseau croissante des personnes, des objets et des informations, ainsi qu'à l'interconnexion entre expériences analogiques et numériques (Schier, 2018). Dans l'esprit des pratiques post numériques (Buch et al., 2025), la distinction entre ce qui est numérique et ce qui ne l'est pas tend à s'effacer de plus en plus, au profit d'un entrelacement et d'une interdépendance entre ces deux sphères (Jandrić & Knox, 2022, p. 784). Les technologies numériques sont alors certes des outils techniques, mais aussi des réalités qui pénètrent profondément les pratiques culturelles, les styles de pensée et les relations de pouvoir (Cramer, 2014, p. 13; Ruhrmann & Fuchs, 2020). Dans ce contexte, la digitalité ne doit pas être comprise simplement comme un facteur technologique, mais aussi comme une condition socio culturelle du grandir qui détermine l'environnement

dans lequel les jeunes expérimentent et négocient l'identité, la participation et l'appartenance. Dans le même temps, il faut observer que l'accès aux infrastructures et aux compétences numériques est inégalement réparti dans la société, ce qui soulève des questions centrales de participation et d'équité numériques (van Deursen & Helsper, 2015; van Dijk, 2005; Zillien, 2009).

Le cadre social du grandir

La société dans laquelle grandissent aujourd'hui les jeunes est marquée par de profondes mutations technologiques et socio culturelles. Selon Seemann (2021), on peut identifier trois importantes mutations à l'ère numérique : l'avènement d'internet (vers 1995 2000), l'ascension des « plates-formes » (trad. pers.)⁵ (vers 2008 2013) et la propagation des grands modèles de langage (vers 2018 2023). Chacun de ces développements a fait naître des interrogations et des défis spécifiques, allant de questions de droit d'auteur et d'appropriation des contenus numériques au contrôle exercé par les plates-formes et les effets aujourd'hui à peine prévisibles de l'IA générative. Il faut noter en outre que ces évolutions n'interviennent pas indépendamment les unes des autres, mais qu'elles se renforcent mutuellement et s'imbriquent dans le quotidien et le vécu des jeunes.

⁵ Les plates-formes peuvent se définir comme des infrastructures spécifiques qui ouvrent de nouveaux espaces de possibilités à leurs utilisateurs. Si on peut accéder librement aux plates-formes et les utiliser de façon autonome, il reste qu'en pratique, cette liberté d'accès peut être perçue comme une contrainte, en particulier lorsque les coûts de non-utilisation ont tendance à s'élever. On trouve ici une propriété centrale des plates-formes en tant que principe régulateur, en ce qu'elles lient liberté d'accès et contrainte structurelle (Seemann 2021).

Grandir dans une société de réseaux

Selon Castells (1996), cette transformation correspond à l'émergence d'une société en réseaux, dans laquelle ces derniers constituent la forme centrale d'organisation sociale. Ces réseaux se composent de nœuds (*nodes*) (par exemple des individus, des institutions, des plates-formes) et, circulant entre eux, de flux (*streams*) d'informations ou de communication. Interaction sociale, éducation et participation sont de ce fait interconnectées de façon croissante et disponibles selon des modalités numériques, par exemple par le biais de services de messagerie ou de communautés en ligne. Ce changement entraîne un réagencement du temps et de l'espace. Le concept d'espace de flux (*space of flows*) proposé par Castells décrit une nouvelle structure spatiale dans laquelle la communication, le pouvoir et les relations sociales s'organisent indépendamment de la proximité physique (Castells, 2000, pp. 442-445). Les jeunes évoluent aujourd'hui de façon naturelle dans des espaces numériques transnationaux permettant des interactions et des constructions de l'identité au-delà des distances géographiques. Dans ce mouvement, les effets de réseau produisent une forme de pouvoir : plus il y a de personnes qui se conforment à une norme, plus la pression deviendra forte sur les autres pour qu'elles y adhèrent à leur tour, ce qui amplifie en retour la puissance du réseau (cf. Seemann, 2021, p. 88).

Grandir dans une société de consommation

La vie et la culture quotidiennes des jeunes est sans cesse davantage placée sous le signe du commerce, par exemple par le biais d'équipements et d'offres numériques (applications, smartphones, services de *streaming*) (Tully, 2019, p. 79). En outre, les pratiques numériques « baignent dans la publicité » (Tully, 2019, p. 84, trad. pers.) : les clics, *likes* et recherches laissent des traces sous la forme de données à caractère personnel qui peuvent être exploitées commercialement et permettent des déductions sur les besoins, les intérêts et l'historique de consommation de la personne concernée. Les plates-formes en particulier servent à cet égard de nouveau principe de régulation (Seemann, 2021). Ce faisant, le grand nombre d'offres et d'incitations numériques crée un monde permanent de suggestions et de tentations. En ce sens, Zygmunt Bauman (2017) affirme que le pouvoir moderne ne s'exerce pas d'abord par la coercition et la violence, mais bien plutôt par des formes subtiles de séduction et d'orientation des besoins.

Grandir dans une société de singularités

Les jeunes grandissent dans une société où les technologies numériques ne sont pas seulement omniprésentes, mais proposent également des lieux de mise en scène et de recherche de la singularité ; les préférences individuelles, les talents propres à chacun ou les opinions personnelles y sont partagés et évalués au travers d'un réseau mondial qui imprime sa marque sur les dynamiques et les processus sociaux de la construction de l'identité. Reckwitz (2018) décrit cette transformation structurelle comme la transition d'une modernité industrielle, caractérisée par la standardisation et la production de masse, vers une société de la modernité tardive dans laquelle la quête d'unicité et de

particularité – que l'auteur appelle « singularisation » – devient une dimension sans cesse plus dominante. Ce développement a de profondes répercussions sur différents domaines de la vie des jeunes, comme la culture, la vie économique, la politique et les relations sociales. Reckwitz montre que dans la société de la modernité tardive, le particulier prime sur le général : l'authenticité, l'individualité et un style de vie original y sont des valeurs désirables, au détriment de l'ordinaire et du normal, qui passent au second plan et sont en partie dénigrés.

Grandir dans une société où la sphère publique subit un changement structurel

Dans une société des réseaux numériques, la sphère publique s'organise de façon croissante au travers de plates-formes numériques, qui ont des modes de fonctionnement et poursuivent des intérêts différents de ceux des médias de masse traditionnels : elles « ignorent [...] le rôle productif de la communication journalistique et de la vision programmatique assumée par les anciens médias » (Habermas, 2022, p. 44, trad. pers.), ce qui conduit à une dissolution du rôle de médiation du journalisme professionnel et à des interactions « aux contenus non régulés » entre les utilisateurs de médias (Habermas, 2022, p. 45, trad. pers.). Si ce déplacement permet d'une part une large participation, puisqu'en principe tous les jeunes peuvent produire, publier et commenter des contenus, il comporte cependant, d'autre part, le risque de la constitution de sphères publiques fragmentées dans lesquelles les opinions se renforcent et se rigidifient dans des caisses de résonance pilotées par des algorithmes. À cela s'ajoute le risque de désinformation et de contenus non validés (« fake news », « infox ») ainsi que celui créé par la dynamique des bulles de filtrage décrite par Pariser (2011), qui sont de nature à réduire l'accès à des perspectives variées. De façon concomitante, ce développement a des conséquences ambivalentes quant à la formation des opinions et la participation sociale.

Grandir dans une société de la culture participative

La notion de culture participative (*participatory culture*) renvoie à un changement fondamental de la manière dont les jeunes éprouvent, utilisent et façonnent les médias (Jenkins et al., 2009). Ils évoluent dans des environnements médiatiques qui autorisent un degré élevé d'interactivité et d'auto-efficacité. Cette culture médiatique post-numérique est marquée par une importance accrue de formes de co-création active et de créativité collective. La façon dont les jeunes créent leurs propres contenus, interagissent avec d'autres et participent aux discours sociaux s'est profondément modifiée sous l'effet de plates-formes telles que *YouTube*, *TikTok* ou *Discord*, mais aussi des forums de fans ou des communautés de joueurs en ligne. Jenkins souligne en particulier les potentialités liées à un usage productif et participatif des médias. Dans le même temps, c'est le regard sur la jeunesse qui change : grandir aujourd'hui, ce n'est pas seulement évoluer sur des réseaux, mais aussi s'y inscrire activement par exemple par des contributions numériques, des coopérations créatives et des formes d'expression numériques qui ouvrent de nouveaux espaces pour la quête d'identité, la formation et la participation démocratique.

Pratiques d'appropriation et d'adaptation des jeunes face aux enjeux de la société (numérique)

Pour comprendre les attitudes et les usages des jeunes devant les défis et les opportunités de la société numérique – et devant les conditions environnementales décrites ci-dessus –, il est utile de considérer leur comportement et leurs pratiques quotidiennes (Buch et al., 2025). Il s'en dégage des éléments théoriques qui mettent au jour comment et pourquoi les jeunes utilisent les technologies numériques au quotidien, adaptent leurs habitudes et développent de nouvelles pratiques suite aux transformations technologiques.

Doing digitality – La digitalité en tant que pratique quotidienne

Garfinkel (1967) décrit comment les personnes, par leurs interactions quotidiennes avec d'autres personnes, produisent, reflètent et dans le même temps modifient la réalité sociale. Il existe aujourd'hui un large champ théorique portant sur les pratiques sociales, dont Andreas Reckwitz (2003) relève une série de caractéristiques communes. D'une part, les pratiques sociales nécessitent la matérialité du corps humain et des artefacts – les objets dont fait usage toute pratique sociale. D'autre part, chaque pratique sociale possède une logique informelle implicite et donc des connaissances partagées, souvent non explicitées, concernant les routines, les attentes et les significations sous-jacentes. Pour comprendre le social, Reckwitz affirme qu'il est nécessaire d'analyser et de comprendre ces deux aspects, à savoir la matérialité et la logique. Les pratiques sociales sont également à prendre en compte pour l'analyse de groupes et de communautés, comme par exemple la famille. Une approche dynamique de la vie familiale, définie par des activités communes, remplace alors une approche statique de la famille conçue comme un groupe de personnes ayant des positions distinctes (Morgan, 2011). C'est ainsi que le « *doing family* » (« faire famille ») désigne à la fois les pratiques quotidiennes en vue de l'organisation de la famille et la construction d'une identité commune (Jurczyk et al., 2019). De cette manière, la notion du « *doing* », du « faire », place également l'attention sur les pratiques d'action concrètes dans un contexte numérique quotidien. Elle amène à poser la question suivante : *De quelle façon la digitalité est-elle produite, façonnée et vécue ?*

Les jeunes en tant que co créateurs du numérique

Conditions structurelles et pratiques individuelles sont étroitement liées et renvoient constamment les unes aux autres, comme le montre Anthony Giddens (1984) dans sa théorie de la structuration. Giddens ne conçoit pas les structures sociales comme des réalités données une fois pour toutes, mais comme des entités en interdépendance avec des actions : les structures permettent et délimitent l'action, tout en étant (re)produites par la répétition régulière de celle-ci. S'agissant de l'usage des médias numériques par les jeunes, cela implique que les adolescents et les jeunes adultes, dans l'espace numérique, évoluent dans un réseau de règles et routines préétablies (scolaires, politiques, familiales) et de logiques de plate-forme préexistantes (par

exemple, effets de réseau, pilotage algorithmique, logique quantitative de la reconnaissance), qui prédéterminent leur marge de manœuvre dans l'action. Un concept utile pour cette approche est celui d'« *affordance* », tel qu'employé par Seemann (2021, p.16), qui la définit comme les « conditions de possibilité de pratiques et de structures inscrites dans une technologie donnée. La technologie a toujours un caractère incitatif, en suggérant une certaine utilisation ou une certaine destination, que l'utilisateur n'est cependant pas forcément obligé d'accepter » (ibid., trad. pers.). Si les technologies numériques rendent probables des utilisations données – par exemple, par la conception d'une interface, des fonctionnalités précises ou des attentes sociales –, elles n'en laissent pas moins des latitudes pour l'appropriation et la réinterprétation. En complément, la notion processuelle d'*agency* proposée par Emirbayer et Mische (1998) offre une image différenciée de la capacité d'agir de la jeunesse, où l'on peut distinguer trois dimensions : une dimension itérative, faite de routines et d'actions répétées ; une dimension projective, centrée sur les visions prospectives et l'imagination créative ; enfin, une dimension pratico-évaluative, qui comprend les jugements et les décisions situationnelles. Pour l'usage des médias numériques par les jeunes, cela implique que ceux-ci utilisent d'une part les médias numériques de manière routinière (parcourir son fil journalier, utiliser la messagerie, etc.), mais développent d'autre part de nouvelles pratiques ou de nouveaux contenus, par exemple en créant des vidéos ou en utilisant les outils numériques de manière inédite (dimension projective). Dans le même temps, ils ne cessent de prendre des décisions, par exemple dans leur rapport aux conflits, à la visibilité ou à l'affirmation de soi (dimension pratico-évaluative). Ce cadrage théorique permet par conséquent de ne pas décrire les pratiques des médias numériques des jeunes seulement comme adaptation aux normes numériques et sociales, mais aussi de les analyser comme *une création autonome dans un environnement de conditionnement structurel*. De ce fait, les jeunes entretiennent avec les structures numériques un rapport qui n'est ni de totale dépendance, ni de totale liberté – ils agissent de manière à la fois réfléchie et imbriquée.

En outre, dans une perspective de théorie du sujet (Butler, 1997 ; Scherr, 2020), on pourra se concentrer non seulement sur les actions et les utilisations, mais aussi sur la question de savoir comment les jeunes se constituent comme sujets dans leur rapport aux attentes, normes et attributions sociales. Scherr (2020) souligne que les jeunes façonnent leur image de soi subjective dans un processus actif de négociation avec d'autres – aussi et peut-être surtout dans les espaces numériques où ils se montrent et entrent en relation avec d'autres ou s'en démarquent. Judith Butler (1997) complète cette approche par sa théorie de la performativité. Selon elle, l'identité se forme par des actions répétées et conduites par des normes. Dans le même temps, elle fait appel au concept d'interpellation pour indiquer que la subjectivité se façonne également au travers de rétroactions sociales : les *likes*, les commentaires et les injonctions des plates-formes fonctionnent comme autant d'approbations ou de désapprobations qui renforcent certaines identités et en marginalisent d'autres. Les jeunes sont ainsi « appelés » à des rôles définis, mais par rapport auxquels ils peuvent se comporter aussi de manière

créative. Ainsi, du point de vue de la théorie du sujet également, les pratiques numériques des jeunes peuvent se comprendre comme un élément de leur quête d'identité – comme une négociation entre injonctions sociales, communication technique et médiatique, et formes d'expression personnelles. Les espaces numériques ne sont par conséquent pas seulement des moyens de communication, mais aussi des lieux de subjectivisation soumis néanmoins à des facteurs multiples. À ce stade, il convient de s'interroger à propos d'éléments tels que l'accès aux infrastructures, la participation numérique et la reproduction des inégalités sociales : comment se répartissent les ressources, les compétences, les utilisations et les résultats de l'action dans les environnements numériques ? Et quel est le rapport entre cette répartition avec les dimensions classiques de l'inégalité sociale, telles que l'éducation et la formation, l'origine ou le genre ?

La fracture numérique : inégalités d'accès, d'utilisation et de participation

Les conditions d'accès au domaine numérique et de son utilisation sont aujourd'hui réparties inégalement, ce qui a une incidence considérable sur les possibilités de participation à une société fonctionnant sans cesse davantage en réseau. Cette fracture numérique – parfois désignée par le terme anglais *digital divide* – est un phénomène complexe qui se manifeste sur différents plans. Van Dijk (2013) distingue ainsi des niveaux distincts de fractionnement numérique, qui vont de la motivation, de l'accès et de l'utilisation des médias numériques aux bénéfices tirés d'usage effectifs.

Fracture numérique de premier niveau : les dimensions de l'accès

Au début de la diffusion des technologies et des médias numériques et de la transformation numérique qui s'en est suivie, le débat sur la fracture numérique portait avant tout sur les inégalités d'accès à l'infrastructure numérique (fracture numérique de premier niveau, *First-Level Digital Divide*), comme par exemple une connexion stable à internet ou l'équipement matériel nécessaire (Spellerberg, 2021 ; Tichenor et al., 1970). D'un point de vue sociologique, cette thématique était d'autant plus pertinente que les inégalités d'accès aux offres numériques et aux nouveaux moyens d'information et de communication suivaient les démarcations entre statut socio-économique et entre groupes sociaux. Aujourd'hui encore, une bonne partie de la population du monde est exclue de la participation numérique : alors qu'en 2022, internet était utilisé par quelque 5,3 milliards de personnes (soit environ 66 % de la population mondiale), près de 2,7 milliards n'avaient pas d'accès complet à internet (Union internationale des télécommunications, 2022). Ce fossé est particulièrement clair dans les pays à faibles revenus, où seules 26 % des personnes à bas revenus utilisent internet, contre 92 % des personnes aisées (Union internationale des télécommunications, 2022). Les chiffres pour l'Europe affichent un tableau très différent, puisque l'Europe, avec 88 %, présente le taux d'utilisation le plus élevé en comparaison mondiale. Pour le groupe d'âge des 15–24 ans, la proportion d'utilisateurs en Europe se monte même

à 98 %. À l'échelle mondiale aussi, le groupe des 15–24 ans est davantage connecté que les tranches d'âge plus jeunes ou plus âgées (Union internationale des télécommunications, 2022). La « diffusion universelle » de l'accès au numérique, que l'on estime effective lorsque 95 % des personnes d'une population donnée utilisent internet, est aujourd'hui acquise pour ce groupe d'âge dans les pays ayant des économies à hauts revenus ou à revenus moyens supérieurs.

Fracture numérique de deuxième niveau : les modes d'usage

Avec la diffusion croissante des technologies et l'abaissement des barrières à l'accès, notamment par l'extension de l'infrastructure à large bande et la réduction du coût des ordinateurs et des appareils mobiles, l'attention s'est éloignée des inégalités d'accès aux médias numériques pour se porter davantage sur les inégalités dans leur utilisation, également désignées par les termes anglais *Second-Level Digital Divide* ou *Usage Gap* (écart d'usage) (Di Maggio et al., 2004 ; Zillien, 2009). Il existe des différences selon les objectifs poursuivis dans l'usage des médias numériques : loisirs, information, interaction sociale, formation et éducation. Comme c'est le cas pour les inégalités d'accès, la recherche montre que les inégalités des modes d'usage peuvent s'expliquer par une disponibilité inégale du capital économique, culturel et social (Bourdieu, 1983). En outre, le niveau de formation, le revenu et les pratiques médiatiques au sein de la famille ou du groupe de pairs influencent fortement les compétences que les jeunes développent. Ils déterminent également les objectifs de l'usage des médias numériques et la confiance avec laquelle ils les utilisent (Pfetsch, 2018 ; Potzel & Dertinger, 2022).

Fracture numérique de troisième niveau : bénéfices et participation

Certains chercheurs se consacrent aujourd'hui à une troisième forme de fracture numérique, nommée en anglais *Third-Level Digital Divide* ou *Utility Gap* (écart d'utilité) (Ragnedda, 2017 ; van Deursen & Helsper, 2015), et ses effets sur les chances de vie des jeunes : « Third-level divides [...] relate to gaps in individuals' capacity to translate their internet access and use into favorable offline outcomes » [Les fractures de troisième niveau [...] concernent les écarts dans la capacité des individus à mettre en œuvre leur accès à internet et de s'en servir pour obtenir des résultats favorables hors ligne] (van Deursen & Helsper, 2015, p. 13). Cette troisième forme se rapporte à la capacité à traduire l'usage du numérique en avantages concrets dans la « vraie vie », que ce soit pour la formation, les opportunités professionnelles ou la participation sociale. Chaque utilisation ne conduit pas automatiquement à des résultats positifs : même parmi ceux qui disposent d'une infrastructure de qualité, on observe des différences d'utilisation au départ de possibilités numériques similaires – différences qui sont fonction des ressources disponibles, de l'éducation et de la formation, de l'auto-efficacité et du soutien fourni par l'environnement social (Bonfadelli & Meier, 2021).

2.5 Conclusion

Dans le Rapport sur la Jeunesse 2025, la situation des jeunes au Luxembourg est examinée d'un point de vue sociologique, en tenant compte de l'influence de facteurs personnels, sociaux et structurels dans les analyses. Des dimensions importantes telles que le sexe, le statut socio-économique, l'âge, ainsi que l'influence de la famille, des pairs et d'autres institutions pertinentes pour le processus de socialisation sont intégrées au processus de recherche. Les contributions du rapport ont pour but, d'une part, de présenter un suivi diversifié des attitudes et des comportements des jeunes quant à différentes thématiques et, d'autre part, de décrire et d'analyser leur rapport à une présence croissante de la digitalité dans différents domaines de la vie. À cette fin, le rapport combine différentes approches méthodologiques, dont les analyses de données secondaires, les méthodes quantitatives et les études qualitatives.

Dans ce contexte, l'usage linguistique a également son importance. Ainsi, un usage attentif à l'écriture inclusive peut être le reflet concret d'une démarche scientifique réfléchie, qui n'oublie pas que la langue véhicule et peut reproduire dans son expression même des normes sociales et des rapports de pouvoir. C'est pourquoi les auteurs du Rapport sur la Jeunesse 2025 ont pris soin de choisir des formulations qui mettent en lumière les diverses réalités de la vie. Lorsqu'un sexe spécifique est considéré à propos des jeunes, ce choix se fait de manière explicite, et on notera que des mots tels que « jeunes filles » ou « femmes » renvoient toujours autant aux personnes cis qu'aux personnes trans. Dans la mesure du possible, les rédacteurs ont préféré des formulations génériques (« personnel enseignant ») ou épiciques (« jeunes », « élèves »); la forme masculine n'a été choisie qu'en l'absence d'alternatives praticables et dans un but de meilleure lisibilité.

3

Le contexte structurel : Vivre et grandir en tant que jeune au Luxembourg

Auteurs

Anette Schumacher
Hannes Käckmeister
Caroline Residori
Robin Samuel

3

L'ESSENTIEL DU CHAPITRE 3

- Le Luxembourg est un pays à haut développement économique. Son PIB par habitant est plus de deux fois supérieur à celui des pays voisins.
- La structure démographique du Luxembourg montre qu'en comparaison avec le reste de l'Europe, le pays est moins touché par le vieillissement de la population que d'autres. Les 12 – 29 y représentent 21,7 % de la population totale.
- Le Luxembourg se caractérise par une grande diversité des nationalités présentes sur son territoire et une forte proportion de résidents issus de l'immigration.
- Pour le niveau de formation, la jeune génération présente une proportion importante de diplômés du degré tertiaire.
- Le nombre de contrats à durée déterminée des jeunes au travail est en légère augmentation, tout en restant inférieur à celui des pays voisins. Parallèlement, le chômage des jeunes est nettement supérieur au taux de chômage total.
- La proportion de jeunes qui ne sont ni aux études, ni au travail, ni en formation (NEET) a légèrement augmenté, mais cette progression reste moindre que dans les pays voisins.
- Les jeunes encourent un risque de pauvreté supérieur à celui de la population totale.
- La fondation formelle d'une famille (mariage, naissance du premier enfant) se fait à un âge de plus en plus tardif.
- Les ministères compétents et d'autres institutions déploient diverses initiatives et dispositifs dans le domaine numérique.

Sommaire

3.1	Introduction	28
3.2	Structure démographique – Le Luxembourg, une société vieillissante ?	28
3.2.1	Le taux de dépendance des jeunes est en baisse	29
3.2.2	Le Luxembourg est moins touché par le vieillissement que l'Europe en général	30
3.3	Le Luxembourg, une société diverse	31
3.4	Système éducatif, niveaux d'études et activité professionnelle	33
3.4.1	Le système éducatif luxembourgeois	33
3.4.2	Une proportion élevée de diplômés de niveau tertiaire parmi la population jeune au Luxembourg	34
3.4.3	Taux d'emploi élevé pour les faibles niveaux d'enseignement et faible nombre de contrats de travail à durée déterminée en comparaison avec l'Europe	35
3.4.4	Un chômage des jeunes élevé et en croissance en comparaison avec le taux de chômage total	36
3.4.5	Taux de NEET en augmentation	38
3.5	Situation économique et risques de pauvreté au Luxembourg	39
3.5.1	Le Luxembourg, un pays riche mais non sans risques de pauvreté	40
3.5.2	Indice de Gini : La distribution des revenus et des patrimoines change peu au Luxembourg	40
3.5.3	Les jeunes sont souvent dans une situation financière moins favorable que les personnes âgées	41
3.5.4	Les coûts de logement élevés pèsent en particulier sur le budget des jeunes en risque de pauvreté et à faibles revenus	43
3.6	Les structures familiales au Luxembourg sont de plus en plus diverses	43
3.7	Réglementations, projets et institutions dans le domaine numérique	45
3.7.1	Cadre normatif au niveau européen	45
3.7.2	Initiatives et offres de soutien en matière numérique au Luxembourg	45
3.8	Conclusion	46
3.9	Précisions méthodologiques et corpus de données	47

3.1. Introduction

Les jeunes au Luxembourg grandissent dans un petit pays hautement développé sur le plan économique, qui à l'aune du produit intérieur brut par tête d'habitant compte parmi les pays les plus riches au monde, mais dont, selon l'indice de Gini¹, la richesse est répartie inégalement. Quant à sa structure politique, le pays associe démocratie parlementaire et monarchie constitutionnelle. En outre, le Luxembourg est un membre fondateur de l'Union européenne et, à ce titre, un acteur actif de la politique européenne et internationale. L'économie luxembourgeoise est caractérisée par une forte diversification, les activités principales se situant dans le secteur financier, la technologie de l'information et des communications et le secteur des services.

Le Luxembourg se distingue par une grande diversité de cultures et de nationalités, ainsi que par un plurilinguisme vécu au travers de la pratique de trois langues nationales: le luxembourgeois, le français et l'allemand. Au 1^{er} janvier 2025, la population luxembourgeoise comptait 681 973 résidents dont 47,2 % de nationalité autre que luxembourgeoise (STATEC, 2025b). Par ailleurs, parmi les 512 700 personnes travaillant au Luxembourg

en 2023, 233 300 étaient des non-résidents venant de France, d'Allemagne et de Belgique pour se rendre sur leur lieu de travail au Grand-Duché (STATEC, 2024b).

Le Rapport sur la Jeunesse 2025 se propose de donner un tableau aussi complet que possible de la situation des jeunes gens vivant au Luxembourg. Ce chapitre propose un aperçu statistique de la population jeune du Luxembourg. En outre, nous y décrivons le contexte social dans lequel grandissent les jeunes au Luxembourg et les éléments susceptibles d'influer sur leur transition vers l'âge adulte. Par ces données, nous voulons aussi permettre une meilleure compréhension des analyses qui font l'objet des chapitres ultérieurs, portant sur la perception et le vécu des jeunes eux-mêmes dans leur relation aux ressources, leurs attitudes et leurs comportements (Chapitre 4), et sur leurs expériences, attitudes et pratiques dans le contexte de la digitalité (chapitres 5 à 9). Ce faisant, plutôt que de les observer de façon isolée, nous entendons considérer les perspectives des jeunes dans le contexte des conditions sociétales et structurelles générales du « grandir au Luxembourg ».

3.2. Structure démographique – Le Luxembourg, une société vieillissante ?

La structure des âges (ou pyramide des âges) d'un pays peut donner des indications sur la configuration de sa population et ses changements démographiques. Le changement démographique aujourd'hui en cours au Luxembourg mais aussi dans de nombreux autres pays joue un rôle déterminant pour la compréhension des difficultés et opportunités actuelles et futures auxquelles sont confrontées les jeunes en particulier. Il constitue un élément de contexte fondamental pour le fait de grandir et la transition des jeunes vers l'âge adulte (Université du Luxembourg & MENJE, 2021). Par exemple, dans de nombreux pays, la part manifestement croissante des personnes âgées dans la population totale peut devenir un fardeau pour les systèmes sociaux et réduire les ressources disponibles pour les jeunes (Institut fédéral allemand de recherche démographique [BiB], 2024). En outre, la structure des âges d'un pays peut avoir des conséquences pour ses ressources éducatives, son marché du travail, les perspectives professionnelles de ses jeunes ainsi que sa compétitivité (McKinsey & Company, 2022).

La structure des âges des pays influe également sur leurs agendas et mesures politiques. On admet en effet, d'une part, que les jeunes, en tant que bénéficiaires de certaines prestations, ont des besoins déterminés; mais d'autre part, que ces mêmes jeunes se fixent souvent des priorités différentes de la génération de leurs parents (*Pew Research Center*, 2019). On voit dès lors que la structure démographique a des répercussions sur de nombreux domaines de la vie.

La taille de la population et la structure des âges sont déterminées essentiellement par les relations entre le nombre des naissances et des décès, ainsi que par les mouvements migratoires (Bujard, 2022). Sur la durée, ces facteurs peuvent créer des effets considérables: ainsi, le recul des naissances que l'on observe au Luxembourg pourrait, à terme, contribuer à un vieillissement croissant de la population.

La transformation démographique, qui se manifeste également par une modification du rapport entre la population active et non active, peut compromettre le bon fonctionnement des systèmes de sécurité sociale et de retraite. On peut citer à cet égard l'exemple d'une charge accrue pesant sur la jeune génération pour le financement des pensions de retraite.

¹ L'indice de Gini (ou coefficient de Gini) est une mesure destinée à calculer les inégalités de distribution, généralement celles des revenus ou des patrimoines. Pour la lecture de l'indice de Gini, on retiendra que l'indice est d'autant plus élevé que la distribution est inégalitaire.

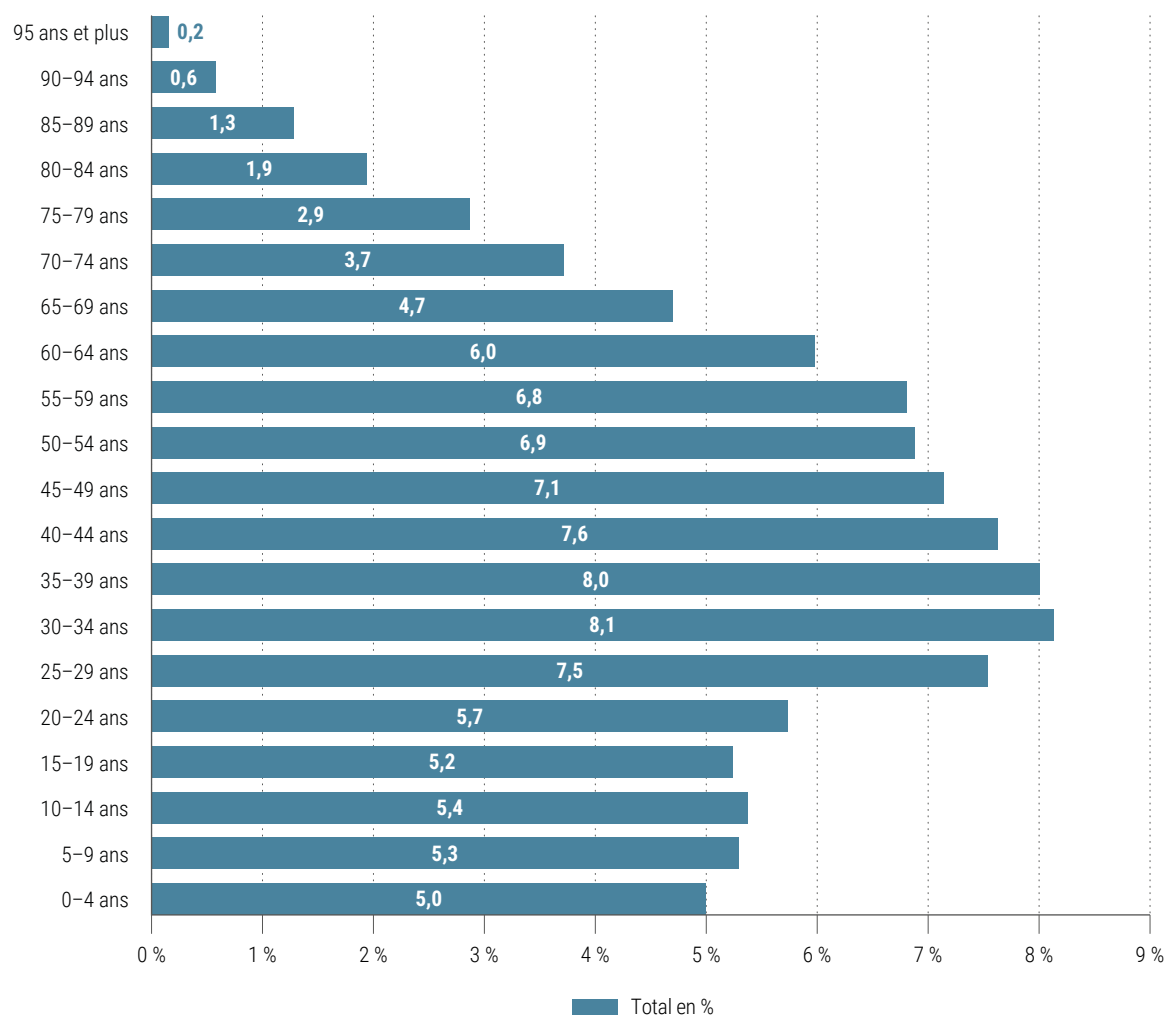
3.2.1. Le taux de dépendance des jeunes est en baisse

Le taux de dépendance des jeunes est un indicateur démographique qui décrit la relation entre le nombre total de jeunes généralement encore inactifs économiquement (d'âge inférieur à 15 ans) et le nombre de personnes en âge de travailler (de 15 à 64 ans). En 2024, le taux de dépendance des jeunes au Luxembourg s'élève à 22,7 % (2001: 28,1%). Cela signifie que l'on compte 22,7 enfants et jeunes de moins de 15 ans inactifs

pour 100 personnes en âge de travailler (Eurostat, 2025g). Pour la période correspondante, ce taux était de 21,9 % en Allemagne, de 27,5 % en France, de 25,5 % en Belgique et de 22,9 % pour l'UE-27.

Un regard sur la structure des âges de la population vivant au Luxembourg (cf. fig. 3.1) apprend que les jeunes d'âge compris entre 0 et 29 ans constituent un bon tiers (34,2 %) de la population totale.

Figure 3.1: Répartition des âges au Luxembourg en 2025 (en %)



Source: STATEC, 2025b

3.2.2. Le Luxembourg est moins touché par le vieillissement que l'Europe en général

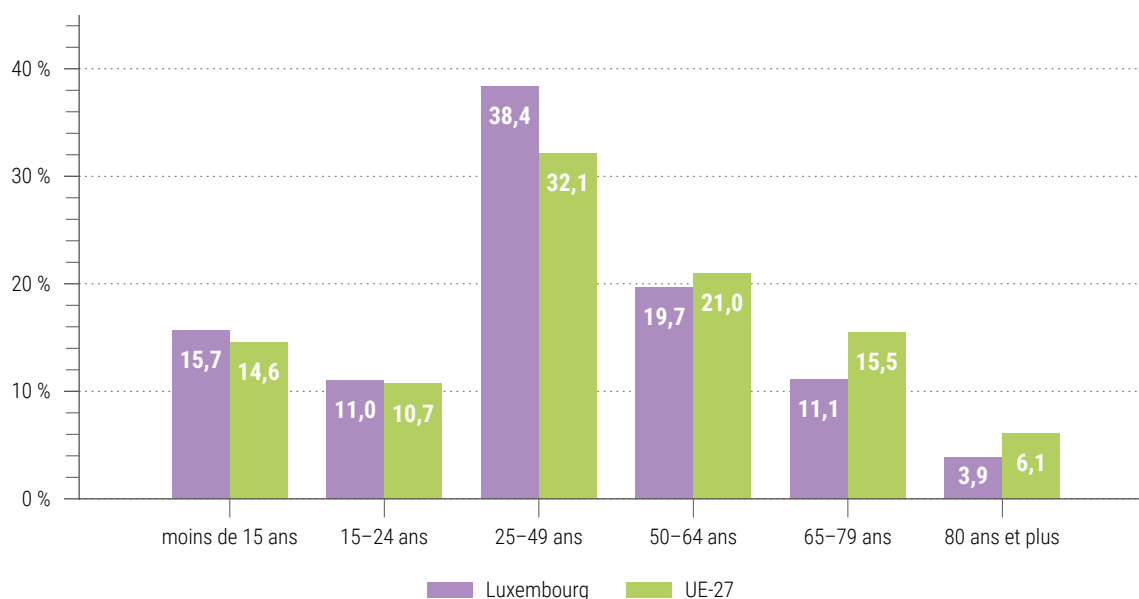
En 2025, le Luxembourg comptait 148 047 jeunes âgés de 12 à 29 ans (c'est le groupe qui fait l'objet du Rapport sur la Jeunesse 2025), soit 21,71 % de la population (population totale: 681 973 habitants). Ce groupe, qui représente environ un cinquième de la population totale, peut de par ses points de vue, ses attitudes et ses comportements (cf. chap. 4), jouer un rôle important pour le développement sociétal.

La tranche d'âge des 0-24 ans représente au Luxembourg une part de la population plus importante que la moyenne des États UE-27; à l'inverse, le pourcentage des personnes âgées de plus de 50 ans est moindre que la moyenne européenne (cf. fig. 3.2). Le vieillissement de la population est ainsi moins marqué au Luxembourg que dans la moyenne des États de

l'UE-27. Une explication possible de cet écart réside dans l'attractivité du marché du travail luxembourgeois. Celui-ci attire en particulier une main-d'œuvre jeune venue de l'étranger, qui franchit quotidiennement la frontière pour travailler au Grand-Duché et peut également s'y établir durablement lors de son entrée sur le marché du travail. (OCDE, 2023).

Le taux de dépendance des personnes âgées mesure le rapport entre la population de 64 ans et plus et la population en âge de travailler. C'est l'indicateur central des déséquilibres démographiques. Pour 2024 au Luxembourg, sa valeur (21,7 %) est nettement inférieure à la valeur moyenne de 33,9 % pour l'ensemble des États UE-27 (Eurostat, 2025e).

Figure 3.2: Comparaison de la structure des âges du Luxembourg avec celle des États de l'UE-27 en 2024 (en %)



Source: Eurostat, 2024c

Utilisation de la variable « origine migratoire » dans le Rapport sur la Jeunesse 2025

L'« origine migratoire » en tant que catégorie ou variable est abondamment utilisée dans la recherche, la politique, la société dans son ensemble et les études sociologiques. Au Luxembourg par exemple, la notion d'« origine migratoire » renvoie selon STATEC (2021) à la nationalité et au lieu de naissance de la personne, ainsi qu'au lieu de naissance des parents. Les personnes sans origine migratoire sont par conséquent nées au Luxembourg, possèdent la nationalité luxembourgeoise et ont des parents nés eux aussi au Luxembourg. Dans le recensement de 2021, ces dernières constituaient 26,3 % de la population totale. Toutes les autres, soit 73,7 %, étaient considérées dans ce recensement comme des personnes ayant une origine migratoire.

Le Rapport sur la Jeunesse 2025 mobilise également, dans certains passages, des données relatives à l'« origine migratoire ». On trouvera au Chapitre 4 de plus amples informations quant à la méthodologie sous-jacente et le mode de présentation. L'« origine migratoire » est une catégorie statistique controversée et une assignation politique de plus en plus critiquée. Elle tend à simplifier les parcours de vie et les expériences des personnes avec ou sans expérience migratoire. Prise isolément, elle ne fournit que des indications limitées sur leurs situations sociales et les discriminations qu'elles peuvent rencontrer. Comme ailleurs, les personnes issues de la migration constituent au Luxembourg un groupe particulièrement divers et hétérogène. Toutefois, à la différence de nombreux pays, elles représentent la majorité de la population. Dans les chapitres 4 et 5, le Rapport sur la Jeunesse 2025 mobilise la variable « origine migratoire » lorsqu'elle est mise en relation avec d'autres variables et qu'elle permet d'apporter des éléments explicatifs.

3.3 Le Luxembourg, une société diverse

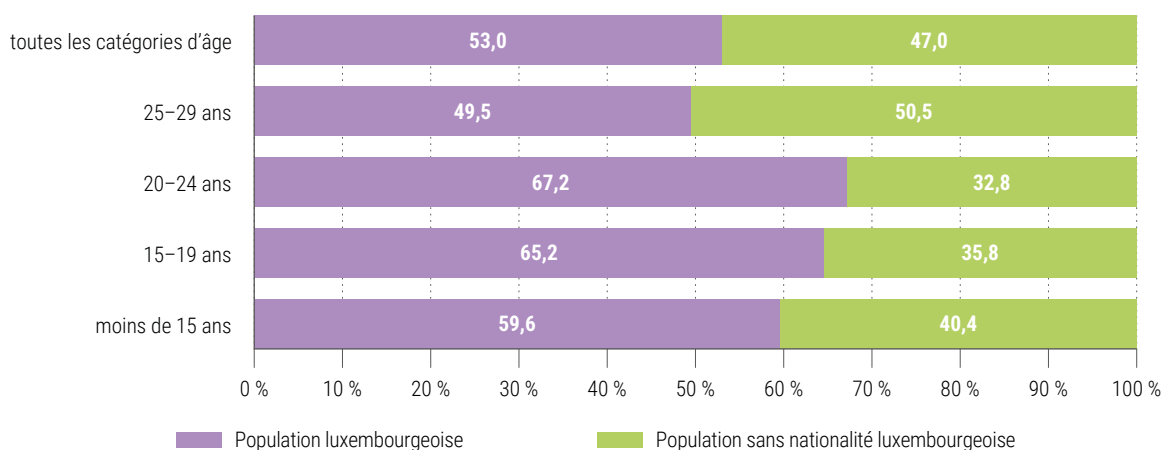
Outre la répartition des âges, la structure migratoire et la diversité des nationalités influencent également le développement et la vie des jeunes. Beaucoup d'entre eux font eux-mêmes partie de réseaux familiaux transnationaux. Ces facteurs n'ont pas seulement une incidence sur leurs conditions sociales et économiques, mais aussi sur leurs identités culturelles, leurs vécus et leur expérience de l'intégration.

Au 1^{er} janvier 2025, le Luxembourg comptait 681 973 résidents. Parmi eux, 361 247 avaient la nationalité luxembourgeoise (52,97%) et 320 726 (47,03%) une autre nationalité, contre environ 45,9% pour ces derniers en 2015. Ce sont les résidents de nationalité portugaise qui constituent la majorité des personnes de nationalité autre que luxembourgeoise : ils forment environ

13,1% (89 671 personnes) de la population totale (STATEC, 2025a). Selon le site [luxembourg.public.lu](https://luxe.public.lu) (2025), 170 nationalités sont représentées parmi les résidents du Luxembourg.

En 2024, 51% de la population du Luxembourg n'était pas née dans le pays, soit la proportion la plus élevée de l'UE. Dans ce groupe, 32,9% étaient nés dans un autre État membre de l'UE et 18,1% dans un État hors UE. Par comparaison : en Allemagne en 2024, 20,2% de la population étaient des personnes non nées dans le pays (dont 7,6% dans d'autres pays de l'UE et 12,6% dans des pays hors UE) ; en Belgique, cette proportion s'élevait à 19,7% (dont 8% provenant d'autres pays de l'UE et 11,6% de pays hors UE) ; en France, ce pourcentage était de 13,6% (dont 2,9% provenant d'autres pays de l'UE et 10,8% de pays hors UE).

Figure 3.3 : Structure des nationalités des différents groupes d'âge au Luxembourg en 2025 (en %)



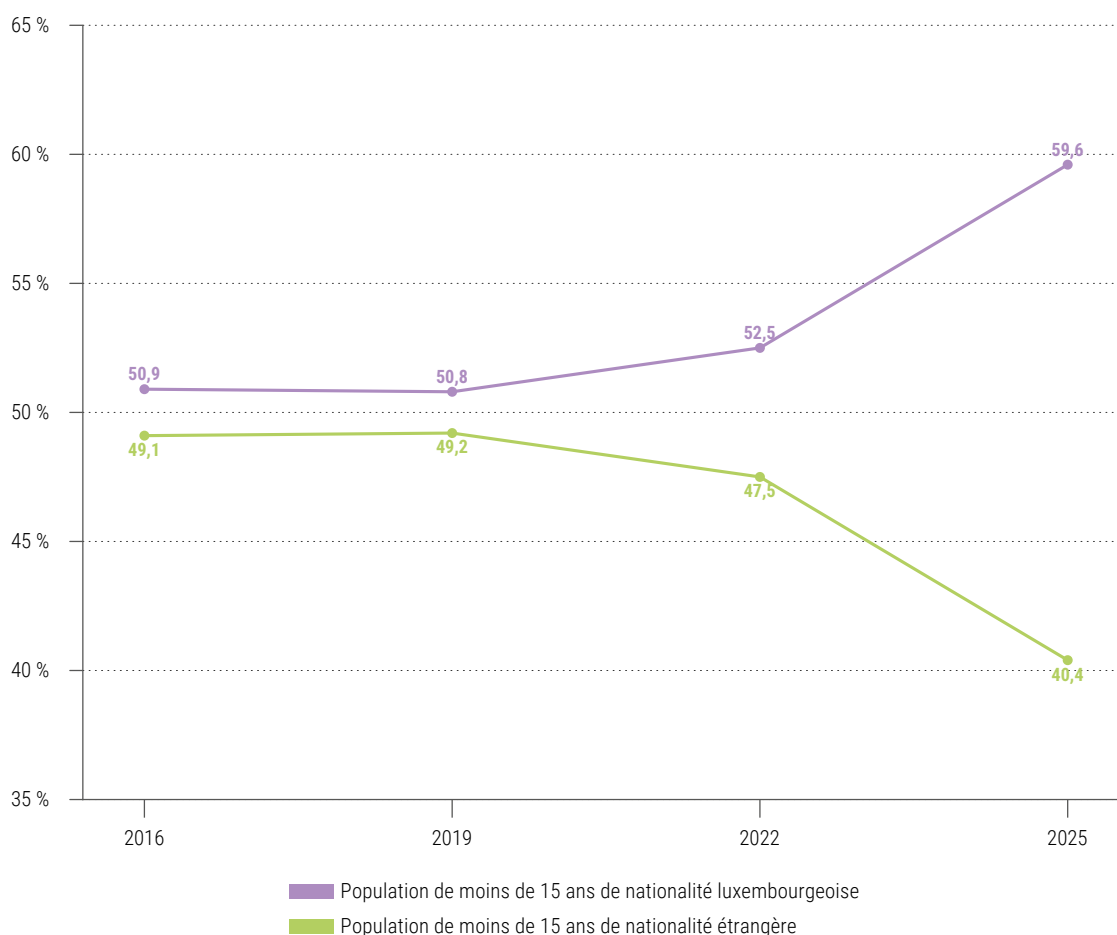
Source : STATEC, 2025b

La part de la population ayant ou n'ayant pas la nationalité luxembourgeoise varie fortement selon les groupes d'âge (cf. fig. 3.3). En considérant les 15–24 ans, on observe que la proportion des personnes de nationalité luxembourgeoise, environ deux tiers, est nettement supérieure à celle des personnes n'ayant pas la nationalité luxembourgeoise, alors que cette différence est moindre chez les 25–29 ans. Pour les jeunes de moins de 15 ans, avec 59,6 %, la proportion ayant la nationalité luxembourgeoise est nettement plus élevée.

Un regard plus précis sur l'évolution de la structure des nationalités des moins de 15 ans de 2016 à 2025 révèle une augmentation constante de la proportion de jeunes ayant la nationalité

luxembourgeoise (cf. fig. 3.4), ce qui pourrait s'expliquer par l'existence de la Loi du 23 octobre 2008 sur la nationalité luxembourgeoise². Cette loi a introduit au 1^{er} janvier 2009 le principe de la double nationalité dans la législation. Elle a été complétée le 1^{er} avril 2017 par une autre loi qui a modifié les conditions d'acquisition de la nationalité luxembourgeoise, ce qui facilite désormais notamment la naturalisation de personnes résidant à l'étranger. L'effet différé de la double nationalité que les parents peuvent acquérir depuis 2009 et qui confère automatiquement à leurs enfants la nationalité luxembourgeoise dès la naissance, est ainsi de nature à expliquer la part croissante de jeunes de nationalité luxembourgeoise.

Figure 3.4 : Évolution de la structure des nationalités des moins de 15 ans de 2016 à 2025 (en %)



Source: STATEC, 2025a

La structure démographique des pays peut avoir une incidence sur les jeunes de diverses façons. Une structure hétérogène est de ce fait susceptible de favoriser leur diversité culturelle et, ainsi, contribuer à un être-ensemble social et culturel riche et

varié. Les jeunes qui grandissent dans une société culturellement diverse développent souvent une compétence et une tolérance interculturelles plus élevées. Les recherches, comme celles de l'Institut allemand de la jeunesse (2010), confirment que dans

² Grand-Duché de Luxembourg (2008, 23 octobre), *Loi du 23 octobre 2008 sur la nationalité luxembourgeoise*, Mémorial A N° 213/2008.

un tel contexte les jeunes tirent profit d'un éventail plus large d'expériences et de contacts sociaux.

Cependant, les jeunes issus de sociétés diverses font souvent face à des inégalités structurelles et à des difficultés d'accès, par exemple lorsque des barrières linguistiques limitent leur accès à l'enseignement et à la formation. À cet égard, on peut citer par exemple une étude sur « l'état de l'intégration des personnes immigrées en Allemagne » (OCDE, 2024, trad. pers.), qui pointe des écarts significatifs dans les résultats scolaires entre jeunes nés ou non nés dans le pays, en les mettant en relation avec leurs compétences linguistiques (cf. pp. 22 svte). Pour le Luxembourg,

l'interaction entre compétences linguistiques et perspectives scolaires a été étudiée dans le Rapport national sur l'éducation 2021, dans lequel l'origine des barrières linguistiques est attribuée moins au lieu de naissance en tant que tel qu'à la langue principalement parlée en famille. On y montre que les élèves issus de familles socialement défavorisées et dont la langue principale n'est pas l'allemand ou le luxembourgeois obtiennent, comparativement, des résultats moins bons aux tests de compréhension à la lecture en allemand et en mathématiques (Hadjar & Backes, 2021).

3.4 Système éducatif, niveaux d'études et activité professionnelle

3.4.1 Le système éducatif luxembourgeois

La législation luxembourgeoise prévoit pour les enfants âgés de trois ans la possibilité d'une scolarisation facultative appelée éducation précoce. La scolarité obligatoire commence à l'âge de 4 ans et se prolonge actuellement jusqu'à l'âge de 16 ans; elle sera portée à 18 ans à partir de l'année scolaire 2026/2027. L'école fondamentale est divisée en quatre cycles d'enseignement. Le cycle 1 s'adresse aux enfants de 3 à 5 ans et regroupe l'éducation précoce non obligatoire et l'éducation préscolaire; les cycles 2 à 4 correspondent à l'école fondamentale, le cycle 2 s'adressant aux enfants de 6 et 7 ans, le cycle 3 aux enfants de 8 et 9 ans et le cycle 4 aux enfants de 10 et 11 ans (MENJE, 2023). À la fin du quatrième cycle, les parents et le titulaire de classe prennent ensemble une décision quant à l'orientation de l'enfant dans son parcours scolaire (enseignement secondaire général, enseignement secondaire classique, enseignement secondaire européen, etc.) (MENJE, 2023, p. 26). L'enseignement secondaire faisant suite à l'école fondamentale offre une diversité de filières diplômantes et/ou continuées. L'enseignement secondaire classique (ESC), d'une durée de sept ans, prépare à l'enseignement supérieur et est consacré par un diplôme de fin d'études secondaires classiques. L'enseignement secondaire général (ESG) est une filière similaire, terminée par un diplôme de fin d'études secondaires générales et donnant accès à l'enseignement supérieur ou à l'entrée dans la vie professionnelle (MENJE, 2025). Alors que l'ESC est de nature plus académique et oriente les élèves davantage vers une poursuite dans l'enseignement supérieur, l'ESG, dont le contenu met un accent plus important sur une orientation professionnelle, ouvre outre l'enseignement supérieur sur un grand nombre d'autres formations.

L'enseignement professionnel, qui commence à la troisième année de l'enseignement secondaire, ouvre sur quelque 125 formations différentes donnant lieu à trois diplômes: le Certificat de capacité professionnelle (CCP), obtenu en principe après trois ans; le Diplôme d'aptitude professionnelle (DAP), obtenu également au bout de trois ans, et le Diplôme de technicien (DT), dont l'obtention demande quatre années d'études.

Afin de favoriser une approche globale dans l'éducation des enfants et des jeunes, le système éducatif luxembourgeois fait appel à des structures de formation tant formelles que non formelles et soutient la collaboration et le travail en réseau des intervenants des secteurs formel et non formel. Le développement de structures d'accueil sous la forme de *Maisons relais* ainsi que des offres extrascolaires étendues et variées constituent des éléments importants de la politique en matière d'éducation au Luxembourg; elles sont destinées à soutenir le développement de compétences personnelles et sociales et à contribuer à un meilleur bien-être. Exemples de cette politique: la multiplication des *Maisons relais*, les offres du Service socio-éducatif, la mise en place de comités d'élèves et la création de la Conférence nationale des élèves luxembourgeois (CNEL). S'y ajoutent le soutien de plates-formes comme le Parlement des jeunes ou le Conseil supérieur de la jeunesse, le subventionnement de maisons de jeunes et d'organisations de jeunesse, ainsi que l'offre variée et les nombreuses activités du Service National de la Jeunesse (SNJ).

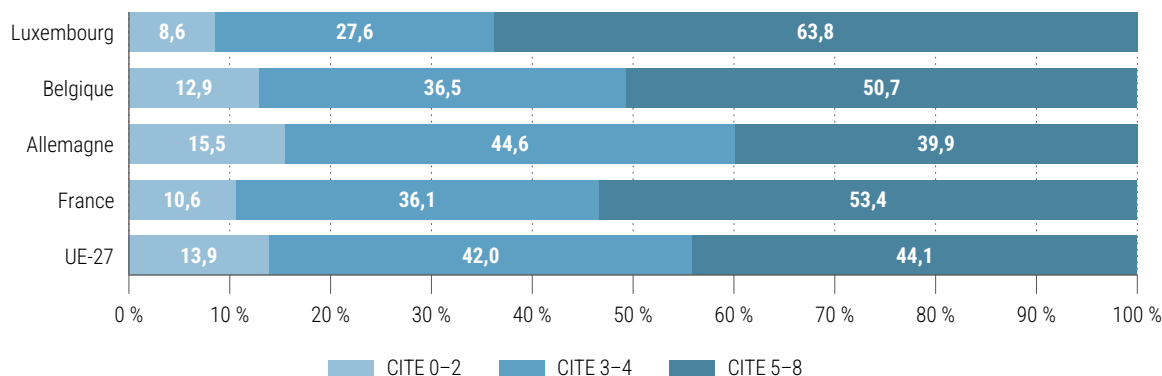
Les buts poursuivis par les deux grands secteurs éducatifs (le formel et le non formel) représentent pour les jeunes des facteurs essentiels dans leur processus de développement: l'éducation et l'entrée sur le marché du travail associée à une activité professionnelle régulière et continue constituent en effet des étapes de développement majeures. Selon l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (2024), les personnes ayant un niveau d'éducation plus élevé jouissent en général de revenus eux aussi plus élevés et sont moins touchés par le chômage. Un niveau d'instruction élevé ouvre l'accès à de meilleures conditions de vie et des possibilités plus larges, ce qui est important pour les jeunes eux-mêmes, mais contribue également à la stabilité économique du pays.

3.4.2. Une proportion élevée de diplômés de niveau tertiaire parmi la population jeune au Luxembourg

Au-delà de l'acquisition de savoirs et de compétences, ainsi que de la promotion de la créativité, de la pensée critique et de l'autonomie, une formation de qualité favorise le développement personnel et la participation active à la vie sociale. Les jeunes disposant d'un bon niveau d'instruction sont en effet plus enclins et mieux à même de s'engager dans la société et d'y assumer des

responsabilités. (Karnick & Arriagada, 2021). En tant que cadre de référence, la Classification internationale type de l'éducation (CITE) permet une comparaison des niveaux d'études de différents pays malgré les différences entre systèmes éducatifs (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO], 2012).³

Figure 3.5: Diplôme le plus élevé obtenu par les 25–34 ans en comparaison internationale en 2024 (en %)

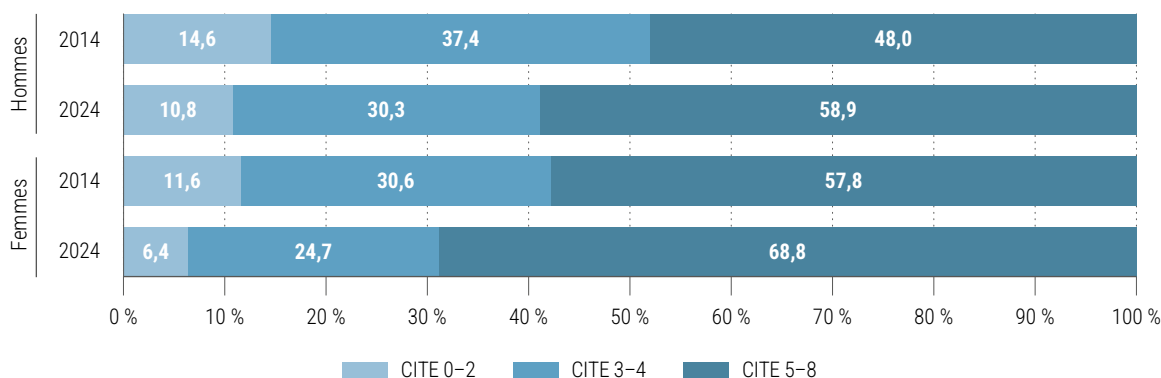


Source: Eurostat, 2025f

La répartition des niveaux d'études dans la population (cf. fig. 3.5) au cours des dix dernières années fait apparaître pour le Luxembourg une proportion plus élevée de personnes disposant d'un diplôme tertiaire – typiquement de l'enseignement supérieur ou universitaire – que dans les pays voisins et pour la moyenne des États UE-27. De 2014 à 2024, la proportion de diplômés supérieurs (CITE 5-8) est passée de 52,9 % à 63,8 %, alors que les niveaux

d'études moins avancées, CITE 3-4 et CITE 0-2, a diminué. Pour les pays représentés, on observe une même tendance générale, à savoir une progression (en %) des niveaux d'études élevés et une diminution concomitante des niveaux moins élevés. Fait exception l'Allemagne, le seul pays où les niveaux d'études moins élevés (CITE 0-2) ont été en augmentation de 2014 à 2024.

Figure 3.6: Diplôme le plus élevé obtenu par les 25–34 ans, selon le sexe, en 2014 et 2024 (en %)



Source: Eurostat, 2025f

³ Les niveaux CITE 1 et 2 comprennent l'enseignement primaire et secondaire I, le niveau 3 correspond à l'enseignement secondaire II, le niveau 4 à l'enseignement post-secondaire non tertiaire. Le niveau CITE 5 représente des programmes d'enseignement tertiaire de type court (menant p.ex. à un Brevet de maîtrise). Le niveau 6 comprend les diplômes de Bachelor ou assimilés ; le niveau CITE 7 correspond aux diplômes de Master. Enfin, le doctorat et le post-doctorat représentent les niveaux d'éducation supérieure les plus élevés (CITE 8).

Une analyse des niveaux d'études au Luxembourg selon le sexe dans le groupe des 25–34 ans en 2024 (cf. fig. 3.6) montre qu'en 2024 encore, la proportion de femmes ayant un niveau d'études tertiaires (68,8 %) est supérieure à celle des hommes (58,9 %). À l'inverse, les femmes ayant un niveau d'études peu élevé (CITE 0-2) sont proportionnellement moins représentées (6,4 %) que les hommes (10,8 %) dans ce groupe d'âge (Eurostat, 2025f).

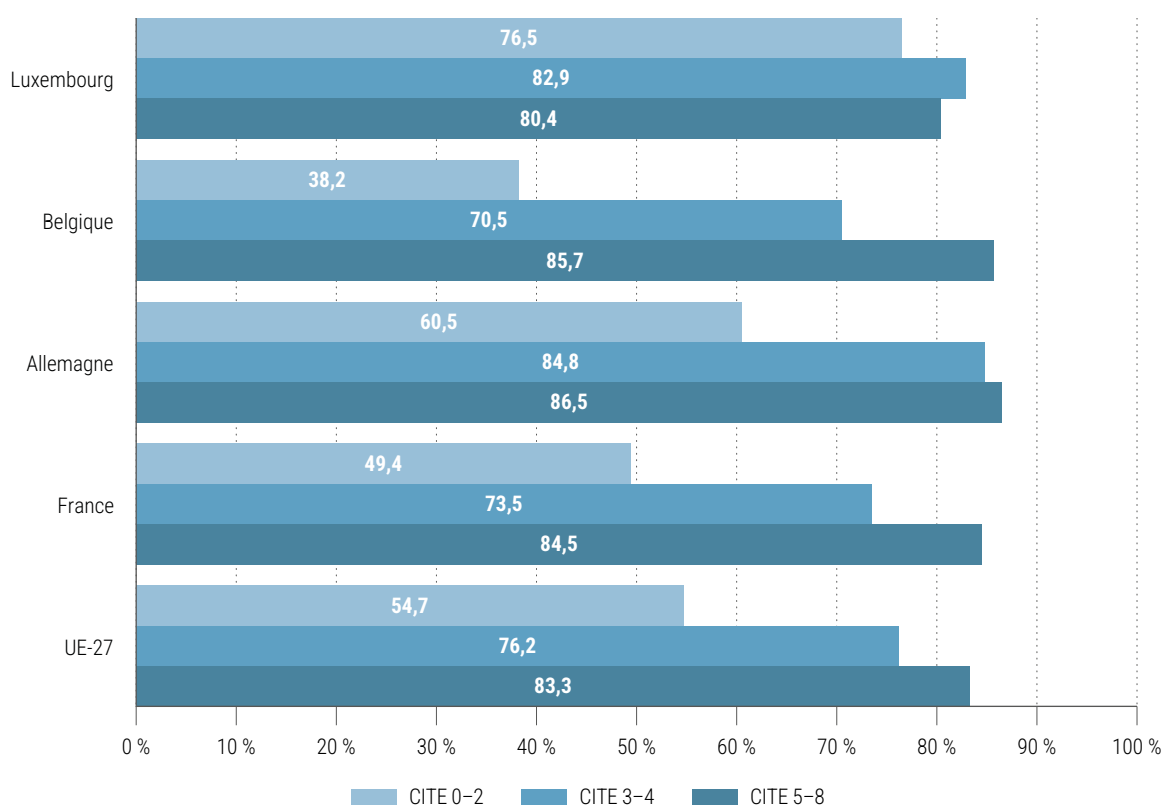
On observe pour les deux sexes une augmentation similaire des niveaux d'études tertiaires et une diminution des niveaux d'études peu élevés, sans que l'on puisse constater un changement dans le sens d'une réduction de l'écart entre hommes et femmes à cette date : en 2024 aussi, la proportion de femmes ayant un niveau d'études tertiaire reste nettement plus importante.

3.4.3. Taux d'emploi élevé pour les faibles niveaux d'enseignement et faible nombre de contrats de travail à durée déterminée en comparaison avec l'Europe

Un bon niveau de formation est particulièrement important pour l'obtention d'un emploi. En règle générale, on observe une relation positive entre le degré de formation et le taux d'emploi. Ce dernier exprime le pourcentage de la population active par rapport à la population en âge de travailler, souvent pour un groupe d'âge donné. On constate une relation semblable dans les pays voisins du Luxembourg et dans les États UE-27 (cf. fig. 3.7).

Le Luxembourg ne constitue pas une exception à cet égard, mais manifeste cependant pour les niveaux de formation inférieurs (CITE 0-2) un taux d'emploi élevé (76,5 %) en comparaison avec les pays voisins, ce qui pourrait s'expliquer par les investissements considérables dans les mesures de politique de l'emploi de la part de l'État luxembourgeois et par les nombreuses offres de soutien à l'entrée dans la vie professionnelle.

Figure 3.7: Taux d'emploi des 25–29 ans en fonction du niveau de formation au premier trimestre 2025 (en %)



Source : Eurostat, 2025b

En outre, l'observation de la part des contrats de travail à durée déterminée chez les jeunes et les jeunes adultes au travail s'avère révélatrice (cf. fig. 3.8). Les contrats à durée déterminée empêchent souvent les intéressés de planifier leur avenir et

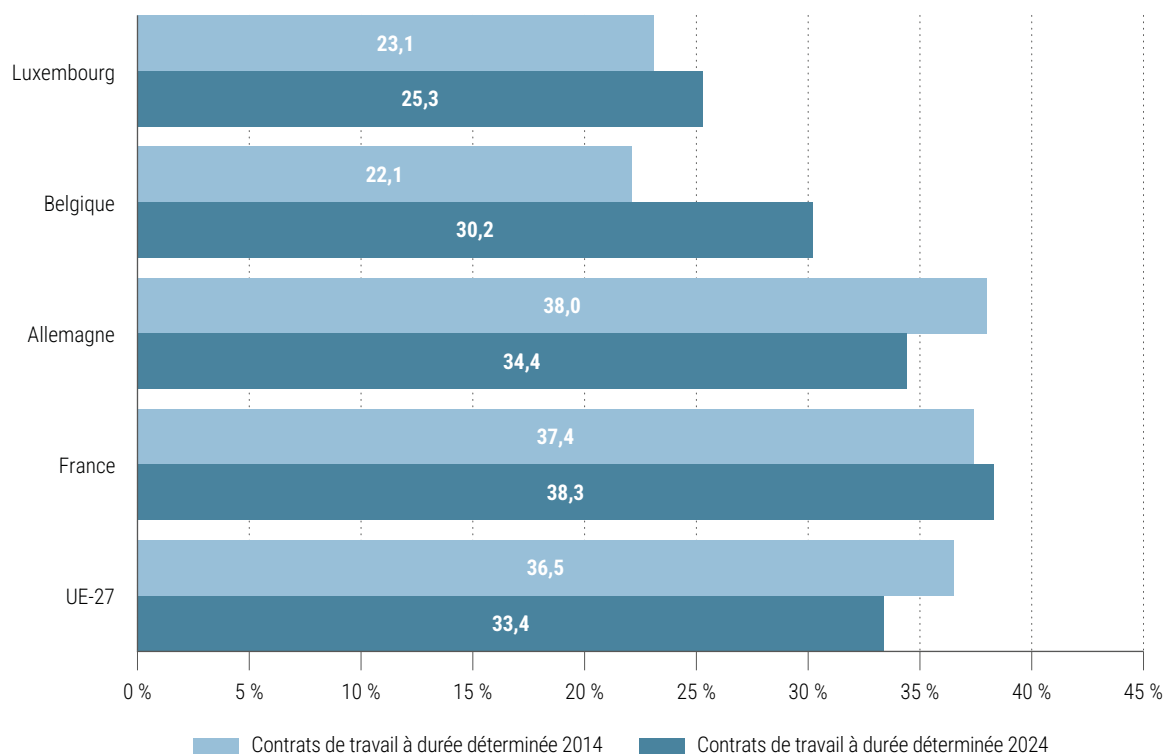
s'accompagnent d'une insécurité financière. Les jeunes, qui se trouvent le plus souvent encore en phase de formation ou au début de leur carrière professionnelle, ont pourtant besoin de stabilité s'ils veulent se projeter dans l'avenir. De plus, le travail

à durée déterminée est de nature à réduire les possibilités d'évolution professionnelle et de qualification à long terme, ce qui à son tour peut avoir des conséquences pour la mise en place d'un trajet de carrière et la planification d'un avenir familial.

Une partie des jeunes est employée dans le cadre de contrats de travail à durée déterminée : ceux-ci constituent 8 % des contrats conclus par les travailleurs résidant dans le pays (STATEC, 2024c). Au Luxembourg, la proportion de contrats à durée déterminée

chez les travailleurs d'âge compris entre 15 et 29 ans a augmenté légèrement, de 23,1 % en 2014 à 25,3 % en 2024. Par comparaison avec les pays voisins et la moyenne UE-27, ce pourcentage est cependant peu élevé. En France et en Belgique aussi, le nombre de contrats à durée déterminée est en augmentation chez les jeunes, alors qu'en Allemagne et pour la moyenne des États UE-27, leur pourcentage est en léger recul.

Figure 3.8 : Contrats de travail à durée déterminée des 15–29 ans en 2014 et en 2024 (en %)



Source : Eurostat, 2025j

3.4.4. Un chômage des jeunes élevé et en croissance en comparaison avec le taux de chômage total

Pour la population jeune, il est essentiel d'être en mesure de participer à la vie professionnelle. Au Luxembourg, on constate toutefois qu'une partie des jeunes ne trouvent actuellement pas de chemin vers le marché du travail (cf. fig. 3.9) : 21,6 % des 15–24 ans étaient au chômage en 2024 (Eurostat, 2025k), un pourcentage plus de trois fois supérieur au taux de chômage total (6,4 %). Une comparaison avec les pays voisins apprend que ceux-ci connaissent un chômage des jeunes moindre. Cet écart pourrait s'expliquer par le caractère très concurrentiel du marché du travail luxembourgeois. Les salaires plus élevés au Luxembourg, par rapport aux pays voisins, renforcent la concurrence sur le marché du travail, notamment avec les travailleurs

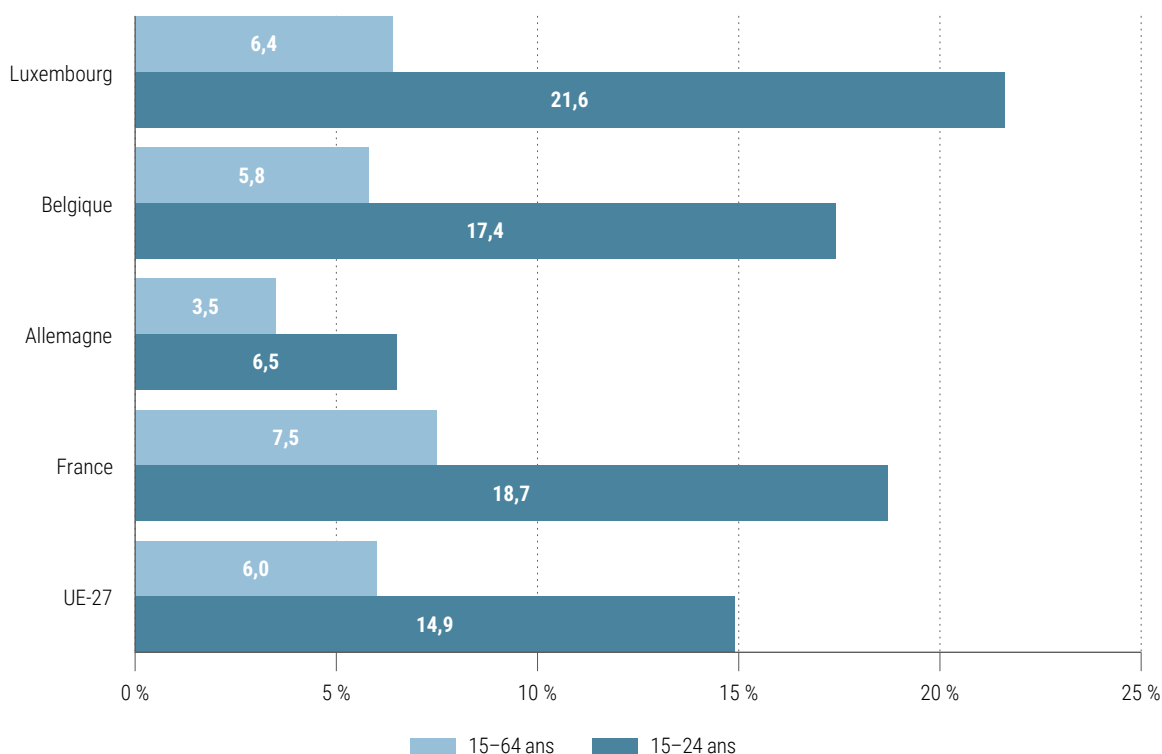
venus d'Allemagne, de France et de Belgique. Cette situation peut compliquer l'entrée dans la vie professionnelle des jeunes et des jeunes adultes résidant au Luxembourg et s'accompagner de défis liés à la mobilité transfrontalière. (cf. Gutfleisch & Samuel, 2022).

Un autre élément explicatif du niveau relativement élevé du chômage des jeunes réside dans son mode de calcul. Le taux de chômage des jeunes correspond à la part de personnes au chômage au sein de la population active jeune. Est considérée comme étant au chômage toute personne qui n'a pas d'emploi, est disponible pour travailler et recherche activement un emploi. La durée plus longue des parcours de formation et d'études a

des conséquences statistiques sur le calcul du taux de chômage des jeunes, dans la mesure où les élèves, les étudiants et les apprentis qui ne recherchent pas activement un emploi ne sont pas comptabilisés dans la population active. En raison de la longueur des parcours de formation et du taux élevé de diplômés de l'enseignement tertiaire, le taux de chômage des jeunes apparaît ainsi relativement élevé au Luxembourg par comparaison avec d'autres pays.

Afin de rendre compte de manière plus complète de la situation des jeunes dans les domaines de l'éducation et de l'emploi, le taux de NEET peut être mobilisé comme indicateur complémentaire (voir section 3.4.5). Il mesure la part des jeunes ni en emploi ni en formation dans la population jeune. Pour le calcul du taux de NEET, la population de référence inclut donc l'ensemble des jeunes. Selon cet indicateur, le Luxembourg se situe en dessous de la moyenne des États de l'UE-27.

Figure 3.9 : Chômage des jeunes et taux de chômage total en comparaison internationale pour 2024 (en %)



Source: Eurostat, 2025k

L'analyse de l'évolution du chômage des jeunes sur les dix dernières années montre que, entre 2014 et 2018, les taux du Luxembourg et de la moyenne de l'UE-27 étaient similaires (cf. fig. 3.10). Alors que les chiffres du Luxembourg étaient inférieurs dans un premier temps, ils se situent à partir de 2019 au-dessus de la valeur moyenne des États UE-27 pour atteindre, avec 23,2%,

un point culminant en 2020, l'année de la pandémie de COVID. Après un recul en 2021, on observe à nouveau une progression continue au cours des années suivantes, jusqu'à atteindre 21,6 % en 2024. Pour les États UE-27, le pourcentage moyen du chômage des jeunes a en revanche diminué ou est resté constant.

Figure 3.10 : Évolution du chômage des jeunes de 2014 à 2024 au Luxembourg et dans l'UE-27 (en %)

Source: Eurostat, 2025k

3.4.5. Taux de NEET en augmentation

Le taux de NEET (*Not in Education, Employment or Training* – personnes qui ne sont ni aux études, ni au travail, ni en formation) est une source d'informations supplémentaire sur le chômage des jeunes; il constitue un indicateur de la situation des jeunes dans les domaines de la formation et de l'emploi. Les jeunes et jeunes adultes classés dans la catégorie des NEET forment un groupe hétérogène. On y trouve des jeunes qui ont terminé leur scolarité obligatoire mais n'ont pas encore entamé une formation ou des études supérieures, mais aussi ceux qui ont déjà obtenu une qualification et sont en recherche d'un emploi. Les causes des situations de NEET sont donc multiples (cf. Furlong, 2006).

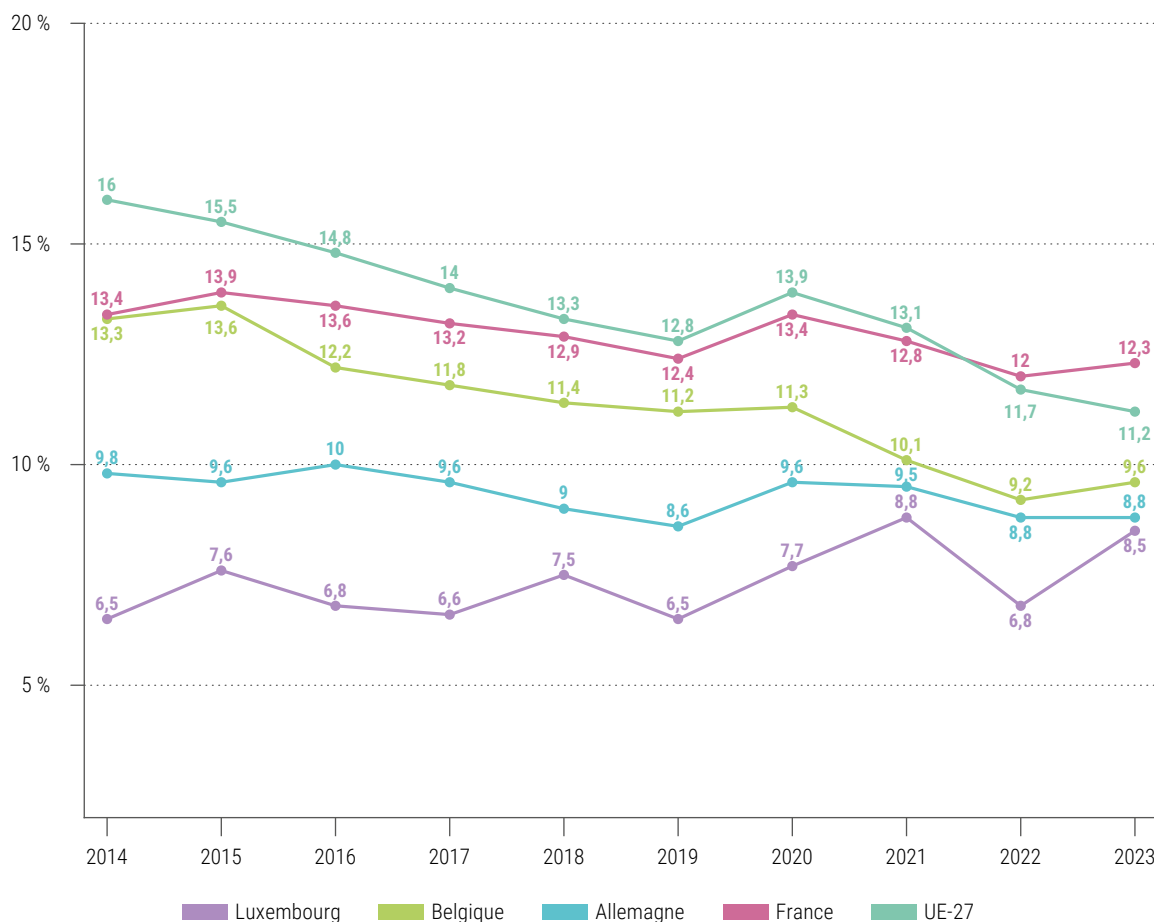
Certains jeunes mettent délibérément cette phase à profit pour des raisons d'orientation personnelle ou professionnelle, soit après avoir obtenu un diplôme de l'école secondaire, soit à la fin d'une formation professionnelle. Ils prennent le temps d'une réorientation, de trouver des possibilités de poursuite de leurs études ou d'attendre la fin de procédures de candidature. Ce moment de

transition peut également comprendre des phases d'apprentissage ou d'expériences informelles, comme les voyages, des formations pratiques, des stages ou un engagement en tant que volontaire, sans que ces activités ne soient prises en compte dans les statistiques de formation ou d'emploi. En revanche, d'autres personnes vivent cette phase d'inactivité comme une période pénible lorsque des circonstances extérieures rendent plus difficile leur participation à la formation ou à l'emploi. Parmi ces facteurs extérieurs figurent également des problèmes de santé, une détresse psychologique ou des obligations familiales, telles que la prise en charge de jeunes enfants. De même, des expériences négatives dans le système éducatif ou des échecs répétés dans la recherche d'emploi peuvent durablement affaiblir la motivation et les attentes de réussite. Enfin, un environnement ou un parcours marqué par des comportements conflictuels, notamment chez des jeunes délinquants ou issus de contextes familiaux difficiles, peut accroître les obstacles à l'accès à la formation et au marché du travail.

Bien que leurs situations soient diverses, les personnes ni aux études, ni en emploi ni en formation sont souvent confrontées

à une situation socio-économique difficile et à un risque d'exclusion sociale.

Figure 3.11: Évolution du taux de NEET en comparaison internationale et dans le temps (en %)



Source: Statista, 2025

La fig. 3.11 illustre l'évolution du taux de NEET au cours des dernières années au Luxembourg et dans les pays voisins. Par rapport aux autres pays, le Luxembourg enregistre jusqu'en 2022

le taux le plus bas pour connaître ensuite, de 2022 (6,8%) à 2024 (8,7%), une augmentation avec des taux qui restent cependant inférieurs à ceux de la France et de la moyenne des États UE-27.

3.5 Situation économique et risques de pauvreté au Luxembourg

La situation économique d'un pays est un facteur essentiel des conditions de vie de sa population, en particulier de sa jeune génération, dont les inégalités sociales et la pauvreté induites par les conditions économiques peuvent réduire considérablement l'horizon des opportunités. Les adolescents et les jeunes adultes qui grandissent dans un ménage à faibles revenus ont fréquemment un accès réduit à l'éducation, aux soins et aux débouchés professionnels, ce qui tend à impacter négativement

leur développement et leurs perspectives d'avenir (Programme des Nations Unies pour le développement, 2020). Comme le montre la fig. 3.9, les jeunes au Luxembourg sont souvent touchés de façon disproportionnée par le chômage, ce qui peut conduire au découragement et à une plus grande vulnérabilité face aux problèmes sociaux. Les inégalités qui existent peuvent non seulement affecter la qualité de vie individuelle, mais aussi menacer la stabilité sociale dans la mesure où les jeunes

défavorisés risquent d'être marginalisés et avoir moins de leviers de participation active à la société (Banque mondiale, 2021). Il importe donc de prendre en compte le contexte économique

et les structures sociales afin d'élaborer des mesures ciblées de lutte contre la pauvreté et les inégalités.

3.5.1. Le Luxembourg, un pays riche mais non sans risques de pauvreté

Selon les données d'Eurostat (2025d), le Luxembourg occupait en 2024 la première place des pays UE pour le produit intérieur brut par habitant (PIB). Le PIB réel par habitant mesure la part de la production d'une économie nationale par habitant et ajuste cette valeur en la corrigeant de l'inflation. Une comparaison du PIB réel par habitant du Luxembourg avec celui des pays voisins

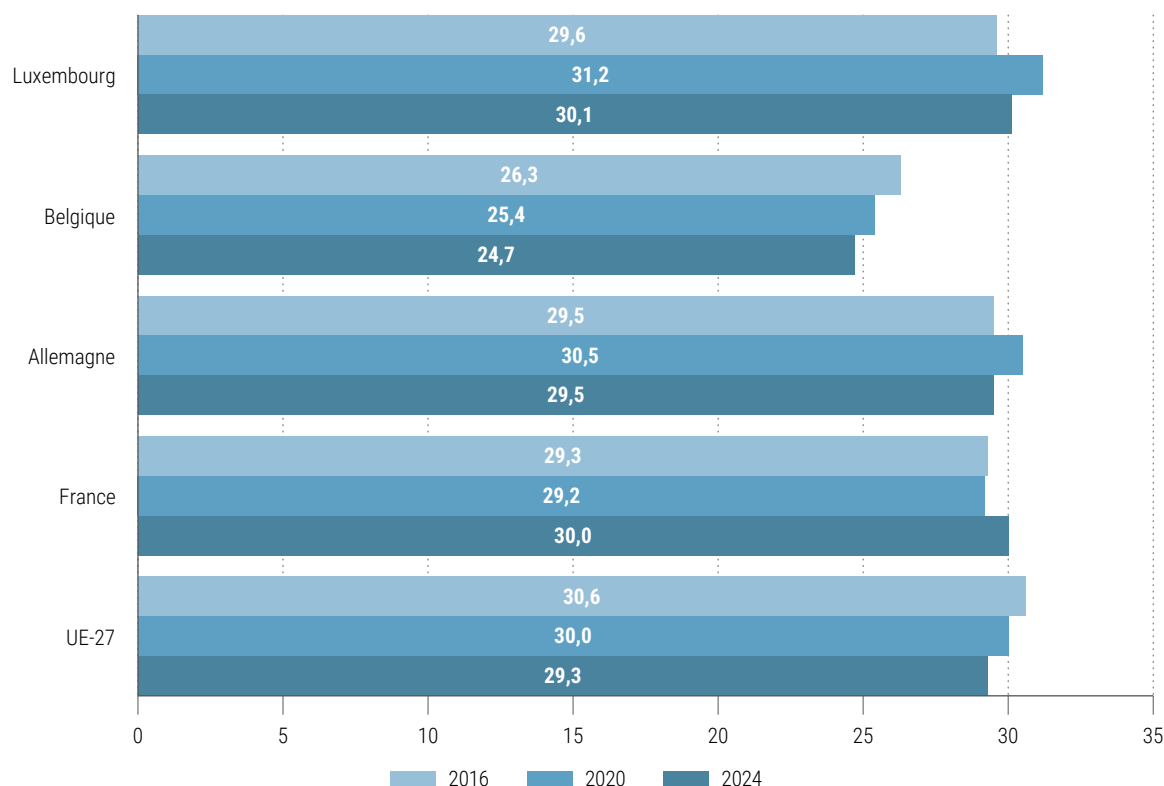
et la moyenne des États UE-27 montre qu'il est plus de deux fois plus élevé que dans les autres États. Le Luxembourg affiche néanmoins un léger recul de son PIB réel par habitant au cours des trois dernières années, alors qu'on observe entre 2021 et 2024 une légère hausse en France, en Belgique et dans l'UE-27.

3.5.2. Indice de Gini: La distribution des revenus et des patrimoines change peu au Luxembourg

L'indice de Gini est une mesure statistique utilisée pour évaluer la répartition des revenus et des patrimoines d'un pays. L'indice mesure l'ampleur des inégalités sur une échelle allant de 0 à 100. La valeur 0 correspond à une distribution parfaitement égale (tous les individus de la population concernée disposent d'un même revenu); la valeur 100 indique une distribution maximally inégalitaire (l'ensemble des revenus est concentré aux mains d'un seul individu).

Dans les États UE-27, et en particulier en Belgique, l'indice a été en baisse légère mais constante au cours des dernières années, à savoir de 2016 à 2024 (cf. fig. 3-12). Au Luxembourg en revanche, l'indice a légèrement augmenté de 2016 (29,6) à 2020 (31,2), pour descendre à nouveau en 2024 (30,1). En 2024, l'indice pour le Luxembourg reste légèrement supérieur à celui des pays voisins et des États UE-27, à l'exception de la Belgique qui affiche un indice de Gini nettement inférieur.

Figure 3.12: Indice de Gini de différents pays, évolution dans le temps



Source: Eurostat, 2024a

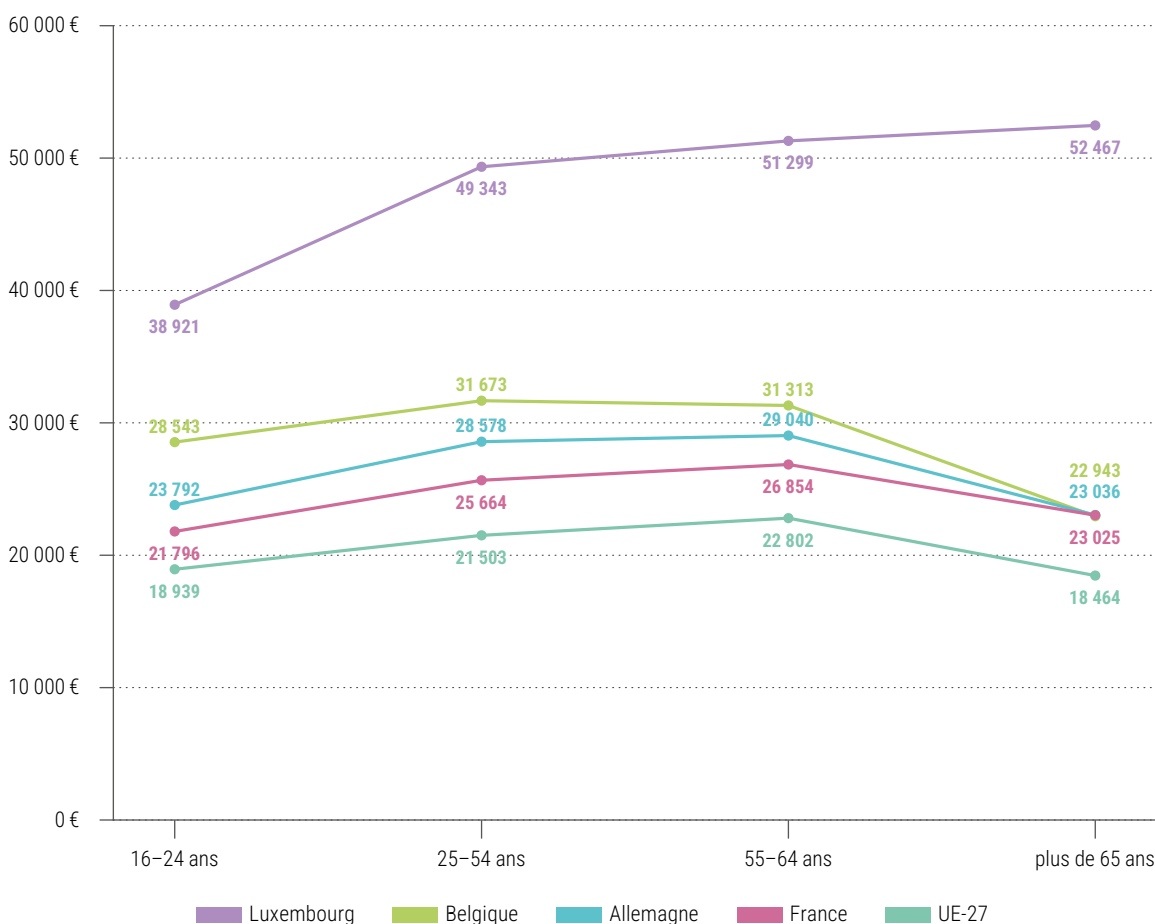
3.5.3. Les jeunes sont souvent dans une situation financière moins favorable que les personnes âgées

Le revenu équivalent⁴ permet de comparer la situation économique des ménages quelles que soient leur taille et leur composition. Par revenu médian équivalent, on entend le revenu qui donne à chaque membre d'un ménage – même dans le cas d'un adulte vivant seul – la possibilité de disposer d'un niveau de vie comparable à celui de l'ensemble de ce ménage. Le revenu équivalent se calcule comme la somme des revenus de tous les membres du ménage, en tenant compte d'une pondération d'équivalence reflétant le nombre et l'âge des membres du ménage (Office fédéral allemand de la statistique, 2025).

Le revenu équivalent net s'utilise pour définir la notion de pauvreté relative. Les personnes ayant un revenu disponible de 60 %

ou moins par rapport à la population totale sont considérées comme étant en risque de pauvreté. Une analyse des données montre que le revenu médian équivalent est plus élevé au Luxembourg que dans les pays voisins (cf. fig. 3.13). De même, une analyse des revenus selon différents groupes d'âge révèle des différences fondamentales entre le Luxembourg et les autres pays. Pour la tranche d'âge des 16–24 ans, on observe au Luxembourg un revenu équivalent deux fois supérieur (38 921 €) au revenu équivalent moyen des États UE-27 (19 939 €). Le revenu s'élève avec l'âge, pour atteindre sa valeur maximale chez les plus de 65 ans (57 511 €). Pour cette catégorie d'âge, le revenu est presque trois fois supérieur à la moyenne des États UE-27.

Figure 3.13 : Revenu équivalent médian en euros pour différents groupes d'âge en 2024



Source : Eurostat, 2025a

⁴ « Le revenu équivalent est une valeur obtenue à partir du revenu total d'un ménage, en tenant compte du nombre et de l'âge des personnes vivant de ce revenu. Il sert essentiellement au calcul de la répartition des revenus, des inégalités de revenu et du taux de pauvreté. Les revenus totaux sont pondérés selon la taille et la composition des ménages à l'aide d'une échelle d'équivalence. Ainsi, il est possible de comparer les revenus de personnes vivant dans des ménages de taille différente; dans les ménages de grande taille, on constate en effet la présence d'économies d'échelle (p. ex. usage commun des espaces habitables ou des appareils ménagers) » (Office fédéral allemand de la Statistique, 2025).

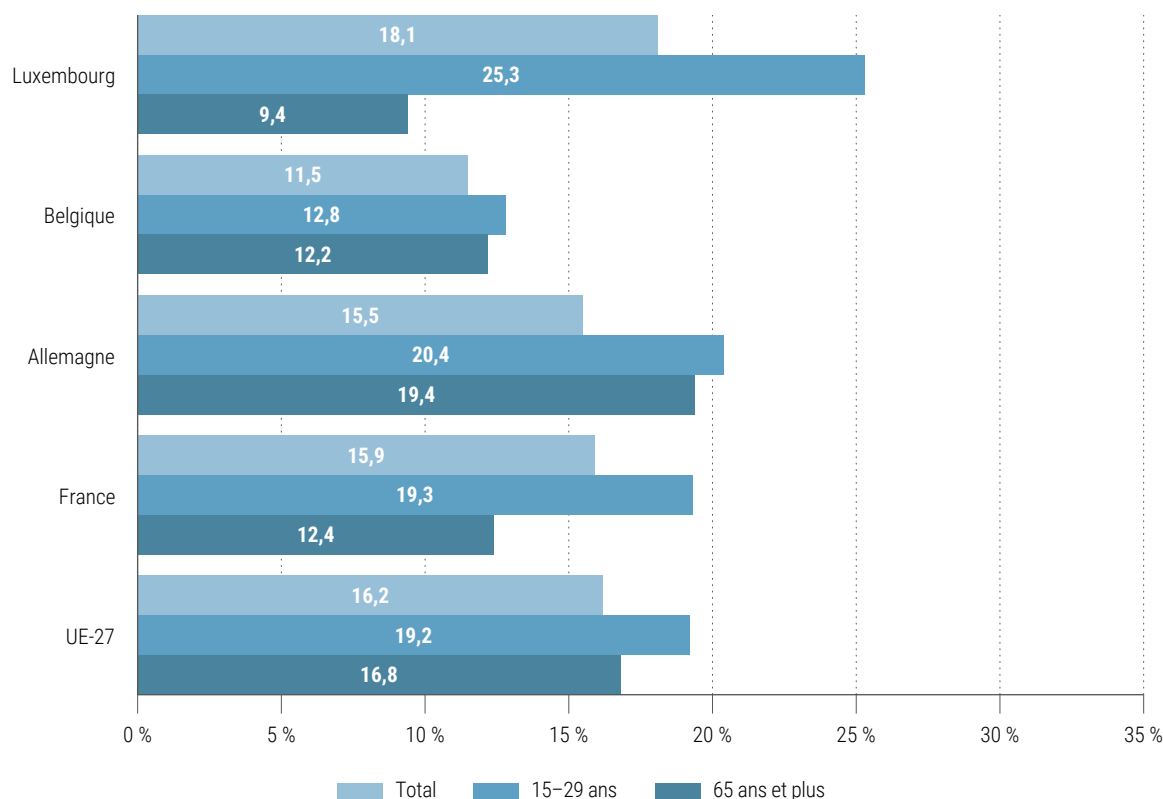
Cette situation se reflète en particulier dans le taux de risque de pauvreté. Selon la définition de l'Union européenne, le taux de risque de pauvreté correspond à la proportion de personnes devant vivre avec moins de 60 % du revenu médian équivalent de la population (cf. Krentz, 2011, p. 16). Le seuil de risque de pauvreté en euros s'établissait en 2024 au Luxembourg à un revenu mensuel de 2540 euros. Selon la définition donnée, c'est principalement la jeune génération qui est à considérer comme étant en risque de pauvreté; il en va de même pour l'Allemagne et la France. Au Luxembourg, la proportion des 15-29 ans en risque de pauvreté est de 25,3 %; elle est de 19,3 % en France, de 20,4 % en Allemagne, de 12,8 % en Belgique et de 19,2 % pour la moyenne des États UE-27 (cf. fig. 3.14).

Cette comparaison indique que la proportion de jeunes au Luxembourg se trouvant près du taux de risque de pauvreté est relativement élevée. Pour une partie de ces jeunes, cela rend plus difficile la maîtrise de certaines étapes de développement, comme par exemple quitter la maison des parents ou fonder

leur propre famille. Le taux de risque de pauvreté doit toutefois être vu dans son contexte social et politique: d'une part, l'État luxembourgeois prévoit de nombreuses mesures de soutien tant dans le domaine des services gratuits (p. ex. transports en commun, garde d'enfants) que dans celui des aides financières et sociales (p. ex. revenu d'inclusion sociale (REVIS), allocation de vie chère, allocation logement, tiers payant social); d'autre part, le coût de la vie élevé au Luxembourg grève la situation financière des personnes dont le revenu se situe à proximité du montant correspondant au seuil de risque de pauvreté, et qui peut paraître élevé en chiffres absolus.

Comme l'indique la fig. 3.14, les personnes âgées au Luxembourg sont moins en risque de pauvreté que la population totale: le pourcentage de ce risque est de 9,4 % pour les plus de 65 ans, alors qu'il est de 18,1 % pour la population totale (Eurostat, 2025i). En Allemagne et en Belgique par contre, les personnes âgées sont plus souvent confrontées au risque de pauvreté que la population totale.

Figure 3.14: Risque de pauvreté comparé des jeunes et des personnes âgées en 2024 (en %)



Source: Eurostat, 2025i

Remarquons en outre que dans la répartition du risque de pauvreté, il ne faut pas seulement tenir compte de l'âge, mais aussi de la configuration familiale: ainsi, ce sont les ménages avec enfants qui présentent le risque de pauvreté le plus élevé. Ce risque touche avant tout les familles monoparentales (en 2019, il était de 25 % pour celles avec un enfant; de 52 % pour celles avec

plusieurs enfants). De plus, on observe que les personnes élevant seules plusieurs enfants connaissent un risque de pauvreté deux fois plus élevé que celles vivant dans un ménage composé de deux adultes et plusieurs enfants. Pour les personnes seules sans enfants, le risque de pauvreté s'établit en revanche à 20 %.

De même, il convient de prendre en considération la nationalité pour bien comprendre la répartition du risque de pauvreté (STATEC, 2020). En 2020, les personnes de nationalité portugaise (32,9 %) étaient trois fois plus nombreuses à être en risque de pauvreté que les personnes de nationalité luxembourgeoise (10,6 %). Le taux de risque de pauvreté s'établit à des valeurs variables selon la nationalité des résidents non luxembourgeois. Au total,

la valeur pour les résidents n'ayant pas la nationalité luxembourgeoise s'établissait en 2020 à 23 % (STATEC, 2024a). Les analyses de STATEC (2024d) font également remarquer que certains groupes de population sont particulièrement exposés au risque de pauvreté, notamment les jeunes vivant seuls, les personnes de nationalité étrangère, celles ayant un faible niveau de formation, les personnes inactives et les familles monoparentales.

3.5.4. Les coûts de logement élevés pèsent en particulier sur le budget des jeunes en risque de pauvreté et à faibles revenus

La notion de pauvreté telle que nous la présentons ici ne doit cependant pas être considérée simplement en relation avec le revenu médian équivalent, mais aussi avec le coût de la vie du pays concerné. Pour les jeunes de 15 à 29 ans dont le revenu était inférieur à 60 % du revenu médian, le coût du logement constituait en 2023 un poste financier particulièrement lourd au Luxembourg. Au Luxembourg, cette situation était celle de 65,6 % du groupe de personnes concerné (contre 36,4 % seulement pour

les pays UE-27). Cette surcharge concernait également 15 % des jeunes de 15 à 29 ans dont le revenu était inférieur à 60 % du revenu équivalent, contre 3,8 % en moyenne dans l'UE-27. En d'autres termes, louer ou acquérir sa propre habitation est particulièrement onéreux pour les jeunes au Luxembourg; de plus, il y est très difficile de conclure un bail sans disposer d'un contrat de travail à durée indéterminée (CDI).

3.6 Les structures familiales au Luxembourg sont de plus en plus diverses

La diversité des structures familiales est l'expression de changements sociétaux et d'une plus grande individualisation des projets de vie personnels. Alors que la famille nucléaire traditionnelle a longtemps été la norme, les formes familiales alternatives sont devenues de plus en plus nombreuses, reflétant une acceptation croissante de modèles de vie différenciés (bmfsfj, 2024). Les structures familiales peuvent être considérées selon différentes optiques: en tant que structure institutionnalisée, en tant que pratique sociale ou en tant que processus dynamique façonné par les individus concernés (Singly, 2017). Tandis que les formes familiales se différencient, on assiste à un changement du statut du mariage et du partenariat dans la société moderne (Stacey, 1990). Au total, on constate cependant que la famille d'origine, dans ses modalités diverses, conserve un rôle majeur dans la vie de nombre de jeunes, avec des répercussions profondes sur leur développement personnel et social. Outre l'influence de la famille d'origine, fonder sa propre famille constitue un pas important vers la réalisation de soi, dans la mesure où celui-ci donne la possibilité de construire des relations émotionnelles et de créer un environnement favorable à l'épanouissement personnel. Les études montrent que les jeunes et les jeunes adultes qui fondent une famille à un âge précoce développent souvent un sentiment d'appartenance plus fort et une identité plus affirmée (Ministère fédéral allemand de l'éducation et de la recherche, 2019). À une époque où de nombreux jeunes se voient confrontés à des incertitudes et des défis, la fondation d'une famille peut constituer une expérience stabilisante et enrichissante qui a une incidence non seulement sur la vie individuelle, mais aussi sur la société dans son ensemble.

Au Luxembourg en 2024, la fondation formelle d'une famille par le biais d'un mariage concernait des femmes âgées en moyenne de 32,4 ans et des hommes âgés en moyenne de 34,3 ans, soit un âge plus avancé que les années précédentes: de la sorte, depuis 2017, l'âge du mariage enregistré au Luxembourg a reculé d'environ un an, pour les deux sexes. Il existe en outre au Luxembourg, depuis 2004, la possibilité de contracter un partenariat civil sous la forme d'un pacte de solidarité (PACS) conclu entre deux personnes de même sexe ou de sexe différent. Cette forme d'union civile offre une reconnaissance légale ainsi qu'une sécurité juridique en matière civile, fiscale et de droit social.

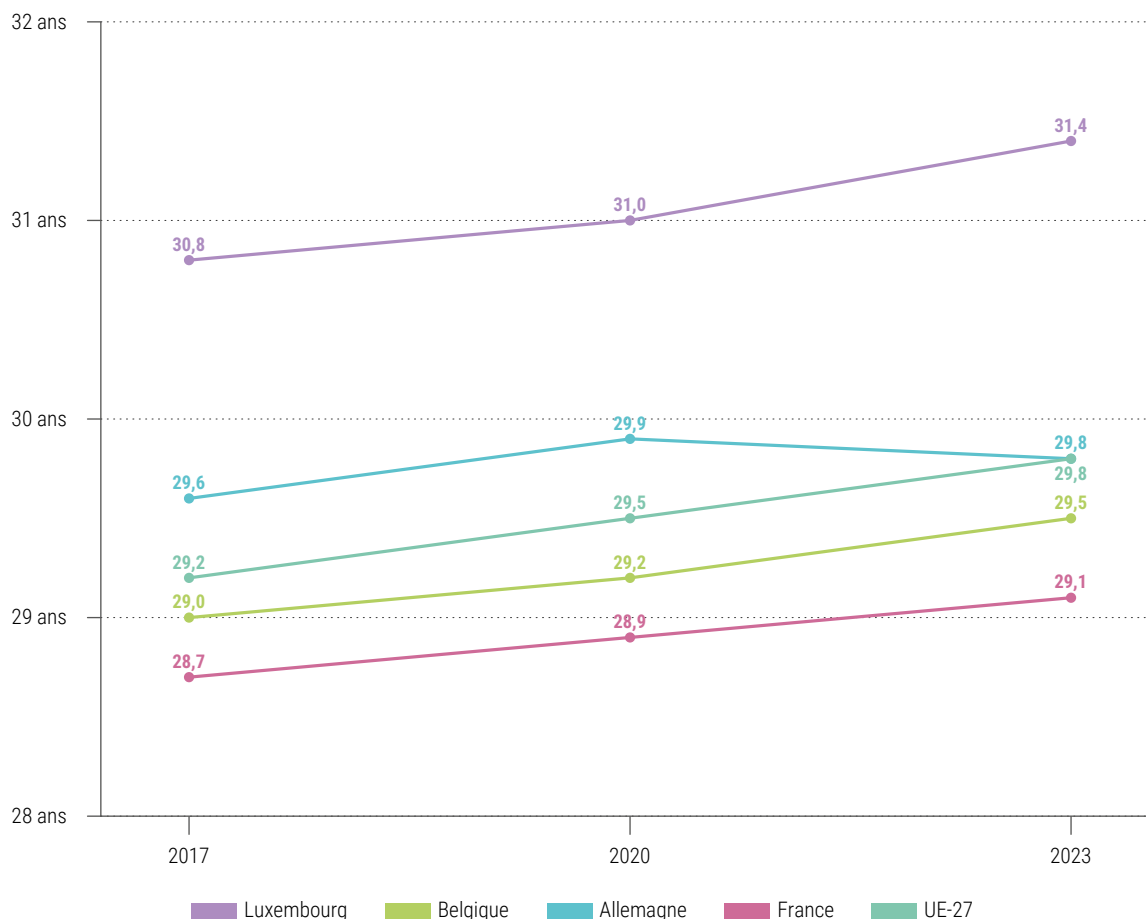
Les données du recensement de 2021 font apparaître que la majorité (63,1 %) des ménages se composent de couples avec ou sans enfants (couples mariés, partenariats civils officiels ou couples concubins). On note qu'entre 2011 et 2021, le nombre de couples sans enfants a augmenté de 2,1 %. De même, la proportion de familles monoparentales – mères et pères élevant seuls leurs enfants – a augmenté de 1,9 %; si le nombre d'hommes élevant seuls leurs enfants a certes progressé au cours de cette période, on compte néanmoins toujours davantage de mères célibataires que de pères célibataires.

Dans le groupe d'âge des 25–34 ans, le nombre de personnes vivant en couple, tant pour les hommes que pour les femmes, a reculé de pratiquement 5 %, soit un décalage dans le temps de presque un an pour l'entrée dans la vie de couple. Quant aux formes juridiques, les données montrent une diversification manifeste des modèles choisis par les couples, en particulier dans les jeunes générations. En 2021, chez les 30–34 ans, 56,1 % des couples étaient mariés. Par rapport aux 75,1 % enregistrés en 2011, on observe une baisse marquée du nombre de mariages, accompagnée d'une progression des partenariats civils enregistrés et des partenariats de vie. (Statistiques.lu, 2025).

Pour ce qui est de l'âge de la mère lors de la naissance du premier enfant, on observe actuellement une tendance générale et internationale à un recul de cet âge, ce qui pourrait s'expliquer par un allongement des périodes de formation, une augmentation du taux d'activité chez les femmes et un recul du moment de fondation d'une famille. Selon les données d'Eurostat (2024b), l'âge

de la mère lors de la première naissance était au Luxembourg de 31,4 ans, soit un âge légèrement supérieur à celui des pays voisins (cf. fig. 3.15). En 2023, l'indice synthétique de fécondité était de 1,25 pour le Luxembourg, soit un taux de fécondité relativement bas par rapport à celui de la Belgique (1,47), de l'Allemagne (1,39) et de la France (1,66) pour la même période (Eurostat, 2024d).

Figure 3.15 : Âge moyen de la mère à la première naissance pour les années 2017, 2020 et 2023



Source: Eurostat, 2024b

Une partie des mariages ne se maintient pas et se termine par un divorce. Pour les jeunes, une telle situation peut s'accompagner de conséquences négatives sur le long terme (Frimmel et al., 2024). Le taux de divorces était de 2,0 au Luxembourg en 2023, supérieur à la moyenne UE-27 de 1,6 (Eurostat, 2025h). Le taux de divorces décrit la relation entre le nombre de divorces pour une année donnée et la population moyenne au cours de la même année. La valeur du taux est exprimée pour 1000 habitants.

3.7 Réglementations, projets et institutions dans le domaine numérique

La digitalité fait partie intégrante de la vie quotidienne des jeunes (Hepp et al., 2018). La numérisation et la digitalité constituent de ce fait des conditions centrales du cadre du « grandir », assorties de multiples possibilités et potentiels, mais s'accompagnant aussi de risques et de menaces. Dans une volonté de favoriser

l'égalité des chances et de permettre et diffuser un usage compétent et critique des médias numériques, les dispositions légales et les mesures politiques et institutionnelles gagnent sans cesse en importance. Nous en présentons quelques-unes à titre d'exemple dans ce qui suit.

3.7.1. Cadre normatif au niveau européen

Au niveau européen, la Commission européenne a adopté en 2022 le Règlement sur les Services Numériques (RSN – *Digital Services Act* (DSA) en anglais)⁵, entré pleinement en vigueur en février 2024. Ce règlement, d'application immédiate dans l'ensemble des États de l'UE et donc aussi au Luxembourg, constitue un pas significatif vers une meilleure protection des utilisateurs de services numériques. La réglementation des services et plates-formes en ligne vise entre autres à une meilleure protection des jeunes sur internet, en particulier s'agissant de contenus dangereux comme le cyberharcèlement et les discours haineux. Le règlement impose aux plates-formes comme *TikTok*, *Instagram* et *YouTube* de retirer de tels contenus sans délai. De plus, ces plates-formes sont tenues de divulguer de manière plus transparente la priorisation ou la personnalisation de leurs algorithmes. Ces mesures sont destinées à permettre aux utilisateurs de mieux comprendre les critères de choix et d'affichage des contenus. Un autre volet du même paquet réglementaire est formé par le Règlement sur les marchés numériques (*Digital Markets Act* en anglais)⁶, qui a pour but de donner un cadre réglementaire à une concurrence équitable sur le « marché

numérique ». C'est ainsi par exemple que les jeunes qui achètent un smartphone ne sont plus contraints d'utiliser des applications pré installées mais peuvent utiliser des applications alternatives qui répondraient mieux à leurs besoins.

Outre les dispositions, règlements et lois juridiquement contraignantes (*Hard Law* en anglais), le niveau européen connaît également une série de lignes directrices, recommandations et stratégies non contraignantes (*Soft Law* en anglais). Parmi elles, une initiative particulièrement importante est la Stratégie de l'UE en faveur de la jeunesse (2019–2027).⁷ Cette stratégie vise à stimuler la participation, les échanges et les compétences des jeunes; elle comprend onze objectifs européens concernant la jeunesse, dont certains concernent des thèmes tels que les compétences numériques et l'animation jeunesse dans le domaine numérique. Une autre stratégie – la Stratégie européenne pour un internet mieux adapté aux enfants (BIK+) – est une initiative phare de l'Année européenne de la jeunesse de 2022⁸; elle repose sur trois piliers : expériences numériques en sécurité, usage responsable et participation active.

3.7.2. Initiatives et offres de soutien en matière numérique au Luxembourg

Au Luxembourg, différentes institutions s'engagent dans le domaine numérique et proposent une multitude de programmes, d'initiatives et offres de soutien aux jeunes. Nous présentons quelques-unes de ces actions à titre d'exemple dans ce qui suit.

Plan d'action national *Sécher.digital*

Le Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENJE) a lancé en 2024 le plan d'action *sécher.digital*, qui poursuit quatre objectifs centraux : un bon équilibre entre temps d'écran et vie réelle (*Screen-Life-Balance*), un usage responsable de l'intelligence artificielle à l'école, la promotion des compétences numériques et la simplification administrative dans le domaine éducatif. Dans le cadre de l'équilibre écran-vie réelle, il existe depuis le 22 avril 2025 au Luxembourg une interdiction

des téléphones portables dans les écoles fondamentales et les *Maisons relais*. Par cette mesure, le Ministère de l'Éducation a souhaité protéger les enfants et les jeunes contre les effets négatifs de la consommation numérique et promouvoir un meilleur équilibre écran vie réelle. Depuis le 2 juin 2025, les lycées du Luxembourg ont également l'obligation d'une séparation physique entre les élèves et leur smartphone pendant les heures de cours; l'application concrète de cette réglementation est laissée à la discrétion des écoles.

Plan d'action national d'inclusion numérique

Le Plan d'action national d'inclusion numérique, rédigé en coordination avec un groupe de travail interministériel du Ministère de la Digitalisation et adopté le 24 septembre 2021 à Luxembourg,

⁵ Règlement (UE) 2022/2065 du Parlement européen et du Conseil du 19 octobre 2022 relatif à un marché unique des services numériques (règlement sur les services numériques) (Journal Officiel de l'Union européenne, L 277, 1 102).

⁶ Règlement (UE) 2022/1925 du Parlement européen et du Conseil du 14 septembre 2022 relatif aux marchés contestables et équitables dans le secteur numérique et modifiant les directives (UE) 2019/1937 et (UE) 2020/1828 (règlement sur les marchés numériques) (Journal Officiel de l'Union européenne, L 265, 1 66).

⁷ Commission européenne, *Mobiliser, connecter et autonomiser les jeunes : une nouvelle stratégie de l'Union européenne en faveur de la jeunesse* (COM [2018] 269 final) (22 mai 2018).

⁸ Commission européenne, *Une décennie numérique pour les enfants et les jeunes : la nouvelle stratégie européenne pour un internet mieux adapté aux enfants* [A Better Internet for Kids, BIK+], COM (2022) 212 final (11 mai 2022).

représente une autre mesure. Les priorités de ce plan concernent la facilitation de l'accès aux outils numériques, le développement des compétences numériques et la réduction des écarts entre les offres numériques. Elles incluent également la sensibilisation à la sécurité en ligne, à l'usage responsable de l'information sur internet et la motivation à recourir aux outils numériques.

BEE SECURE

BEE SECURE est une initiative du gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg, mise en œuvre par le Service National de la Jeunesse (SNJ) et le Kanner-Jugendtelefon (KJT) en collaboration avec le *Luxembourg House of Cybersecurity*, la Police grand-ducale et le Procureur général du Grand-Duché de Luxembourg.

BEE SECURE est coordonné par le SNJ et co-financé par la Commission européenne. La collaboration du gouvernement est assurée par le Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, le Ministère de l'Économie et le Ministère de la Famille, des Solidarités, du Vivre ensemble et de l'Accueil.

BEE SECURE fait partie des réseaux européens Insafe (centres de sensibilisation et services d'aide téléphonique ou par d'autres formes de contact) et INHOPE (points de signalement de contenus illégaux). BEE SECURE a pour but de sensibiliser à un usage en sécurité et responsable des technologies numériques et d'équiper à l'aide d'offres ciblées en particulier les enfants, les jeunes et leur environnement (parents, enseignants, personnels éducatifs, etc.). BEE SECURE est principalement actif dans le domaine de la sensibilisation et de l'information, de l'orientation et du conseil, du signalement de contenus illégaux et du suivi de tendances.

3.8 Conclusion

La structure sociale du Luxembourg est marquée par la diversité culturelle, un marché du travail international et le plurilinguisme de sa population. Les jeunes qui grandissent au Luxembourg vivent dans un pays prospère sur le plan économique et comptant parmi les plus riches du monde en termes de produit intérieur brut par habitant. Comparé aux pays voisins, le niveau de formation de la jeune génération est élevé, ce qui se marque en particulier par la proportion de diplômés de l'enseignement tertiaire. Le nombre de contrats de travail à durée déterminée tend à se réduire et le taux de NEET est inférieur à celui des pays alentour. Pour une bonne part de la jeunesse, grandir et entrer dans l'âge adulte est dès lors peu problématique pour ce qui concerne l'éducation et l'activité professionnelle. Ce constat ne vaut toutefois pas pour tous les jeunes : un chômage élevé dans leur groupe d'âge, ainsi qu'un risque relativement important de pauvreté, manifestent l'existence d'inégalités sociales. Celles-ci posent des défis tant aux jeunes concernés qu'à la société luxembourgeoise dans son ensemble. Le chômage et le risque de pauvreté touchent les jeunes nettement davantage que les personnes âgées, ce qui pointe également sur l'existence d'inégalités sociales

Zenter fir exzessiivt Verhalen a Verhalenssucht (ZEV)

Le Centre pour comportements excessifs et addictions comportementales (ZEV) a été créé au Luxembourg en 2022 au départ de deux associations fondatrices actives dans le domaine de l'addiction au jeu et d'un usage (excessif) d'internet et des jeux informatiques. Les principaux services proposés par le ZEV comprennent un ensemble varié de possibilités de prévention, de conseil et de thérapie touchant aux dépendances comportementales et aux comportements problématiques ou excessifs dans des domaines tels que le jeu, l'achat compulsif, la consommation de pornographie ou l'usage des réseaux sociaux.⁹

Medienkompass

Le Guide de référence pour l'éducation aux et par les médias (*Medienkompass*) est édité par le Service de Coordination de la Recherche et de l'innovation pédagogiques et technologiques (SCRIPT) afin de donner aux élèves les compétences nécessaires à un usage des médias autonome, approprié, socialement responsable, communicatif et créatif. Le *Medienkompass* a pour objectif de donner des orientations pour l'éducation aux médias dans les écoles et de définir dans quelle mesure chaque matière enseignée peut contribuer au développement, à la promotion et à l'approfondissement des compétences en matière d'usage des médias (SCRIPT & MENJE, 2020).

intergénérationnelles au détriment de la jeune génération. Des décisions telles que le mariage ou la fondation d'une famille interviennent de plus en plus tard au Luxembourg, comme d'ailleurs dans de nombreux autres pays européens.

Dans une perspective de donner à l'ensemble de la jeunesse luxembourgeoise des chances égales de développement et d'avenir et d'éviter une perte de potentialités et une érosion de la cohésion sociale, les constats de ce Chapitre font voir quelques impératifs sociaux et politiques majeurs : poursuivre la promotion d'une société multiculturelle sans conflits ni discriminations, renforcer la lutte contre le chômage des jeunes et accroître le soutien aux jeunes et à leurs familles dans la lutte contre la pauvreté.

Face aux défis sociaux et politiques de la digitalité et de la numérisation, les ministères et institutions lancent de nombreuses initiatives. Celles-ci visent à garantir l'accès à la digitalité pour tous, développer des services et programmes centrés sur les utilisateurs, et assurer la protection et la prévention dans l'espace numérique. Ces efforts doivent être poursuivis et étendus pour répondre au mieux aux besoins.

⁹ <https://www.zev.lu/>.

3.9 Précisions méthodologiques et corpus de données

Le Rapport sur la Jeunesse 2025 a pour but de présenter un tableau le plus large possible de la situation des jeunes vivant au Luxembourg. À cette fin, les différents chapitres du rapport font appel à des méthodes de collecte variées et à des stratégies d'analyse tant quantitatives que qualitatives, en fonction des problématiques et des objectifs des études.

Le présent chapitre ne repose pas sur des données recueillies directement par les auteurs, qui se sont servis de jeux de données quantitatives existants issus des offices de statistique STATEC¹⁰ et Eurostat¹¹, qu'ils ont adaptés afin de permettre une description de la situation sociale et sociétale des 12–29 ans au Luxembourg. Les données statistiques présentées dans ce chapitre concernent au premier chef le Luxembourg; lorsque cela a paru utile pour une meilleure compréhension, les données ont été comparées à celles des pays voisins (Belgique, Allemagne et France) ou mises en perspective par rapport à la moyenne UE-27.

Par données secondaires, on entend « des données dérivées, généralement produites en résultat d'un processus, qui au départ de données recueillies pour un autre usage prévu et obtenues selon des étapes de traitement définies, sont adaptées en vue de servir, au-delà de leur finalité première, à une autre exploitation (exploitation secondaire), par exemple dans le cadre d'une étude scientifique » (Gothe et al., 2021, p. 565, trad. pers.).

Sur la base des jeux de données STATEC et Eurostat existants, nous avons organisé des données exploitables relatives à la structure démographique, le niveau d'éducation et d'activité, les inégalités sociales et la situation économique en fonction de différents groupes d'âge, du sexe ou de la nationalité, et retracé les modifications au cours des dernières années. Pour notre analyse, nous nous sommes systématiquement servis des données les plus récentes qui étaient disponibles au moment de notre travail. C'est pourquoi il n'a pas été possible dans certains cas d'utiliser de façon uniforme des données datant des mêmes années, celles-ci n'étant pas encore disponibles complètement et dans tous les cas.



Pour en savoir plus sur les données et les méthodes, cliquez ici:

jugendbericht.lu

¹⁰ STATEC. Portail des statistiques du Luxembourg. <https://statistiques.public.lu/fr.html>.

¹¹ Eurostat. Base de données. <https://ec.europa.eu/eurostat>. Eurostat coordonne la collecte de statistiques européennes selon des règles uniformes et des normes reconnues.



Le regard des jeunes sur la société et sur eux-mêmes : Politique, participation, environnement social, temps libre et bien-être

Auteurs

Caroline Residori
Hamid Bulut
Guido Salza
Gilles Scheifer
Charlotte Haußmann
Robin Samuel

4

L'ESSENTIEL DU CHAPITRE 4

Les changements au sein de la société influencent la perception et les préoccupations des jeunes. En comparaison avec l'année 2019, les craintes liées à une guerre en Europe, aux vols, à la violence, à une mauvaise situation économique et à l'immigration ont augmenté.

Dans l'ensemble, les jeunes se montrent quelque peu distants vis-à-vis de la politique, ce qui apparaît notamment dans le recul de leur intérêt pour la politique entre 2019 et 2024. Deux tiers des jeunes souhaiteraient être davantage entendus dans le domaine de la politique, les formes de participation politique alternatives (p. ex., collectes de signatures, boycotts de produits, publications en ligne) gagnant en importance par rapport aux formes plus conventionnelles (p. ex., engagement dans un parti). L'engagement au niveau de l'environnement social immédiat est en outre répandu chez les jeunes.

Environ trois quarts des jeunes au Luxembourg se sentent très soutenus par leur famille et leurs amis, bien qu'un milieu socio-économique modeste soit généralement associé à un moindre soutien de la part de l'entourage social.

Les médias numériques, en particulier les réseaux sociaux, occupent une place centrale dans le temps libre des jeunes. Le passage de l'enfance à l'âge adulte s'accompagne d'une évolution des habitudes liées au temps libre des jeunes. Ainsi, les activités médiatiques, les sorties et les expériences dans la nature gagnent en importance avec l'âge, tandis que des activités telles que la télévision, les rencontres entre amis et les jeux vidéo deviennent moins fréquents.

Environ un quart des jeunes présentent un faible bien-être affectif et cognitif. Le bien-être des jeunes s'est détérioré entre 2019 et 2024. Le statut socio-économique est le facteur qui exerce l'influence la plus forte sur le bien-être affectif, suivi de l'âge et du sexe.

Plus d'un quart des jeunes rapportent de multiples troubles psychosomatiques, principalement de nature psychique. Leur nombre est en hausse depuis 2019 et ils concernent en particulier les jeunes femmes. Environ un tiers des jeunes considèrent leur état de santé comme très bon. Ce chiffre est toutefois nettement inférieur chez les personnes issues d'un milieu socio-économique modeste.

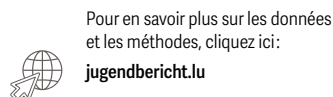
Les données relatives à la consommation de substances montrent une baisse ou une stabilisation de la consommation des substances traditionnelles (alcool, tabac, cannabis). La consommation de tabac et de cannabis s'avère cependant plus fréquente chez les jeunes issus de milieux socio-économiques modestes. La consommation de produits du tabac alternatifs (p. ex., cigarettes électroniques) est quant à elle désormais au moins aussi répandue que la consommation de cigarettes traditionnelles.

Sommaire

4.1	Introduction	52
4.2	Le regard des jeunes sur la politique et la société	52
4.2.1	Craintes liées à la société	52
4.2.2	Intérêt pour la politique	56
4.2.3	Attitudes politiques	58
4.2.4	Participation politique	60
4.2.5	Engagement social et politique	62
4.3	Environnement social et temps libre des jeunes	64
4.3.1	Soutien dans l'environnement social	64
4.3.2	Utilisation du temps libre	69
4.4	Santé, bien-être et comportements liés à la santé des jeunes	75
4.4.1	Bien-être	76
4.4.2	État de santé et troubles de santé	79
4.4.3	Consommation de substances	83
4.5	Conclusion	91
4.6	Précisions méthodologiques et données	91

4.1 Introduction

Le chapitre 4 présente une analyse approfondie des attitudes, de l'environnement social, du bien-être et des comportements des jeunes au Luxembourg. Il s'appuie sur les deux enquêtes représentatives menées dans le cadre du *Youth Survey Luxembourg* (YSL) auprès de jeunes âgés de 16 à 29 ans résidant au Luxembourg en 2019 (Sozio et al., 2020) et auprès de jeunes âgés de 12 à 29 ans résidant au Luxembourg en 2024 (Residori et al., 2025).



Les thèmes et résultats clés présentés dans ce chapitre pour décrire la situation des jeunes au Luxembourg ont été établis et sélectionnés sur la base de ces données. Ils visent à donner un aperçu des attitudes, des ressources sociales, du bien-être et du comportement des jeunes au Luxembourg en 2024. Dans un premier temps, l'analyse se concentre sur les différences

entre groupes en fonction de caractéristiques individuelles telles que l'âge, le sexe, le statut socio-économique (SSE) et l'origine migratoire¹. Dans un second temps, elle se concentre sur les changements observables entre 2019 et 2024. Ces deux collectes de données ont été conçues de manière à permettre des comparaisons fiables entre les enquêtes.

Les jeunes se développent dans le contexte de l'environnement au sein duquel ils grandissent. Comprendre leurs attitudes, leur perception de leur environnement social et de leur niveau de bien-être ainsi que leurs comportements est primordial pour pouvoir les soutenir et les encourager tant sur le plan sociétal que politique.

Ce chapitre porte sur trois sujets principaux : la première section examine comment les jeunes perçoivent leur vie ainsi que la société, à travers l'analyse de leurs craintes, de leurs attitudes et de leurs valeurs, et met en évidence la façon dont ils s'engagent. Dans un second temps, le chapitre se penche sur les ressources sociales et les habitudes en matière de temps libre des jeunes. Enfin, la troisième section analyse le bien-être, la santé et les schémas de comportements à risque pour la santé liés à la consommation de substances psychoactives.

4.2 Le regard des jeunes sur la politique et la société

Le « fait de participer », évoqué également sous le terme de participation sociale et politique, est l'une des tâches de développement centrales que les jeunes doivent accomplir au cours de leur adolescence et de leur jeunesse. Cela implique entre autres l'élaboration d'un système de valeurs personnel et la poursuite d'activités qui ont un impact sur différentes dimensions sociales, politiques ou sociétales (Quenzel & Hurrelmann, 2022).

Les sections suivantes présentent les attitudes des jeunes face à la société et à la politique au Luxembourg en 2024 ainsi que leur engagement politique et examinent comment ceux-ci ont évolué entre 2019 et 2024. Ils abordent ainsi les sujets de préoccupation sociétaux, les attitudes politiques, la participation politique ainsi que l'engagement politique et social des jeunes au Luxembourg.

4.2.1 Craintes liées à la société

Des études indiquent que les jeunes semblent plus préoccupés par leur sécurité personnelle que les personnes plus âgées, mais moins par les évolutions sociétales (Randle et al., 2017). Un lien apparaît entre ces craintes et la santé mentale. Des méta-analyses récentes révèlent que ce lien est davantage marqué chez

les jeunes, mais qu'il s'atténue avec l'âge (Randle et al., 2017; Vislă et al., 2022). Cela démontre l'importance de prendre en considération les préoccupations et craintes des jeunes et de les prendre au sérieux.

¹ Voir la synthèse des méthodes et des données dans la section 4.6, ainsi que l'annexe contenant les tableaux détaillés et les informations relatives à la méthodologie disponibles en ligne.

Afin d'identifier leurs préoccupations et leurs craintes, les jeunes âgés de 12 à 29 ans ont été invités, dans le cadre de l'enquête YSL, à indiquer lesquels des onze domaines² proposés leur font peur. La possibilité de donner plusieurs réponses sans limitation leur permettait d'indiquer toutes les craintes pertinentes (Residori et al., 2025).

Les réponses obtenues indiquent que les préoccupations et les craintes des jeunes âgés de 12 à 29 ans en 2024 reflètent les développements sociétaux et politiques actuels au Luxembourg et en Europe. La crainte d'une guerre en Europe occupe, avec un net écart, la première place : environ quatre jeunes sur cinq (79 %) déclarent que cela les préoccupe (cf. fig. 4.1).

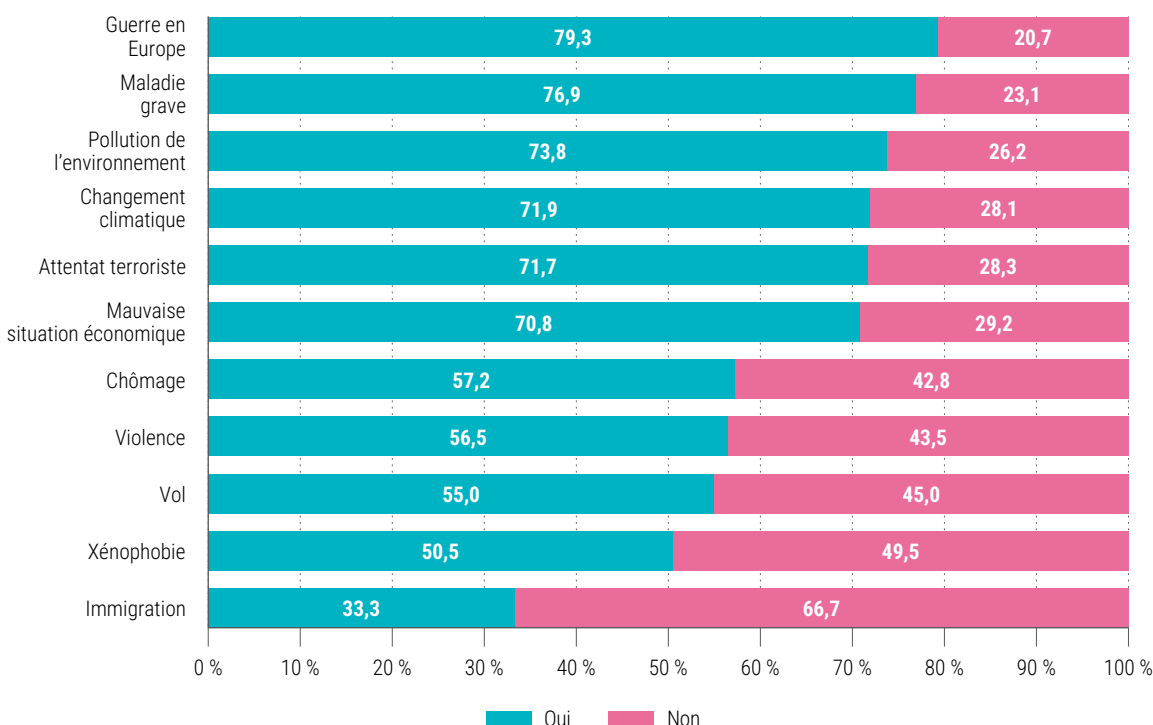
Suivent de près les craintes liées à une maladie grave, à la pollution de l'environnement, à une mauvaise situation économique,

au changement climatique et aux attentats terroristes. Environ trois quarts des jeunes adultes expriment des craintes dans chacun de ces domaines.

Les craintes concernant la perte d'emploi, la violence, le vol et la xénophobie sont légèrement moins prononcées, mais restent néanmoins significatives dans la mesure où un peu plus de la moitié des jeunes les partagent. Les craintes liées à l'immigration occupent la dernière place du classement, loin derrière les autres : seul environ un jeune sur trois ressent ces craintes.

Ces résultats mettent donc clairement en évidence que les événements géopolitiques actuels et leurs conséquences économiques et sociales influencent considérablement les craintes des jeunes au Luxembourg.

Figure 4.1: Craintes liées à la société, 2024, 12–29 ans (en %)



Source: Youth Survey Luxembourg 2024, N (non pondéré) = 3132–3940, les calculs reposent sur des données pondérées.

L'analyse de l'évolution des craintes des jeunes entre 2019 et 2024 montre en premier lieu que les jeunes âgés de 16 à 29 ans se montrent globalement plus inquiets en 2024 qu'en 2019 (cf. fig. 4.2). La proportion des jeunes adultes qui se déclarent inquiets quant à une guerre en Europe, au vol, à la violence, à une mauvaise situation économique et à l'immigration a augmenté.

Les hausses les plus importantes concernent les jeunes adultes qui déclarent craindre une guerre en Europe (de 65,3 % à 80,6 %) ainsi que ceux qui redoutent un vol (de 40,2 % à 55,4 %). Les chiffres ont par ailleurs reculé dans deux autres domaines (la pollution de l'environnement et le changement climatique) au cours de la période étudiée : la proportion de jeunes adultes

² Les onze domaines proposés comprenaient les suivants : la pollution de l'environnement ; le déclenchement d'une guerre en Europe ; le fait d'être menacé ou frappé ; les attentats terroristes ; la perte de l'emploi ; la xénophobie ; le fait de souffrir d'une maladie grave ; le fait de se faire voler ; une mauvaise situation économique ; l'immigration et le changement climatique (Albert et al., 2011 ; Residori et al., 2025).

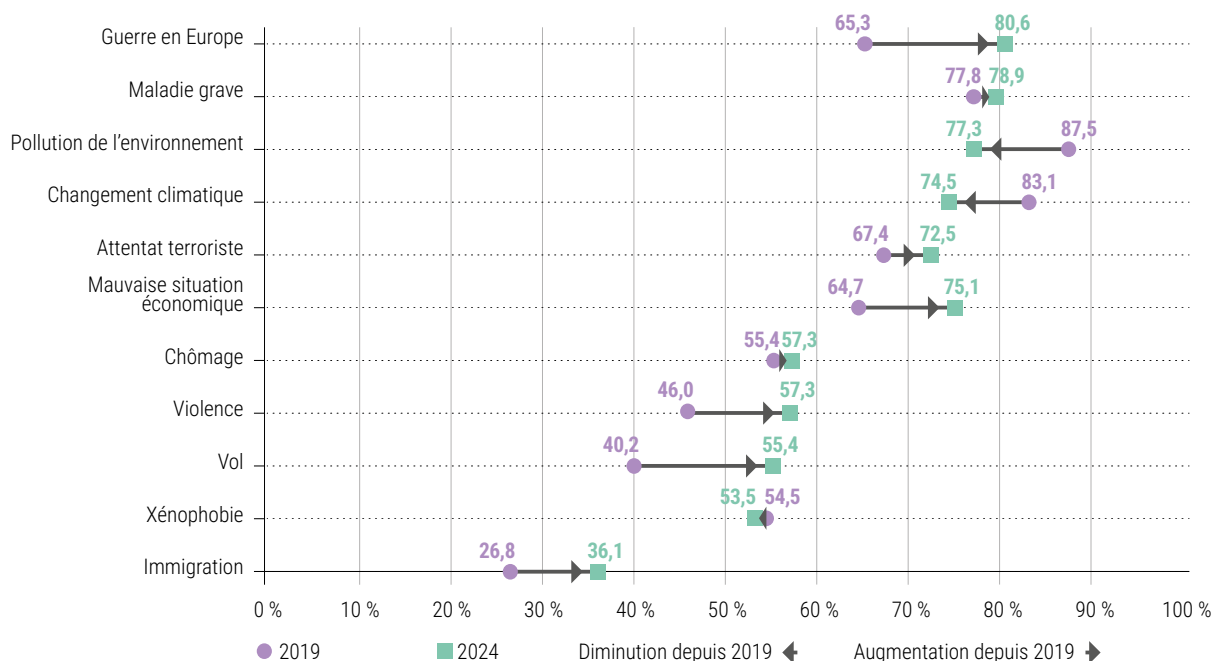
déclarant que la pollution de l'environnement leur fait peur (de 87,5 % à 77,3 %) et celle des jeunes inquiets face au changement climatique (de 83,1 % à 74,5 %) ont toutes deux diminué.

Il semble dès lors que, par rapport à l'année 2019, les craintes relatives à une guerre en Europe, à une situation économique défavorable et à la sécurité personnelle aient pris de l'ampleur. Cette évolution pourrait s'expliquer par les développements géopolitiques actuels, en particulier la guerre en Ukraine et le conflit au Proche-Orient, ainsi que par la crise énergétique qui en

découle et ses conséquences économiques. Ces nouvelles préoccupations sont désormais prédominantes, au même titre que les craintes persistantes relatives au climat et à l'environnement.

En revanche, aucun changement majeur ne se dessine dans le bas du classement par rapport à 2019. En effet, les craintes liées à l'immigration, à la xénophobie, aux vols et à la perte d'emploi sont restées stables en bas du classement au cours de la période analysée, bien que des hausses aient été observées dans certains domaines.³

Figure 4.2: Craintes liées à la société, 2019 et 2024, 16–29 ans (en %)



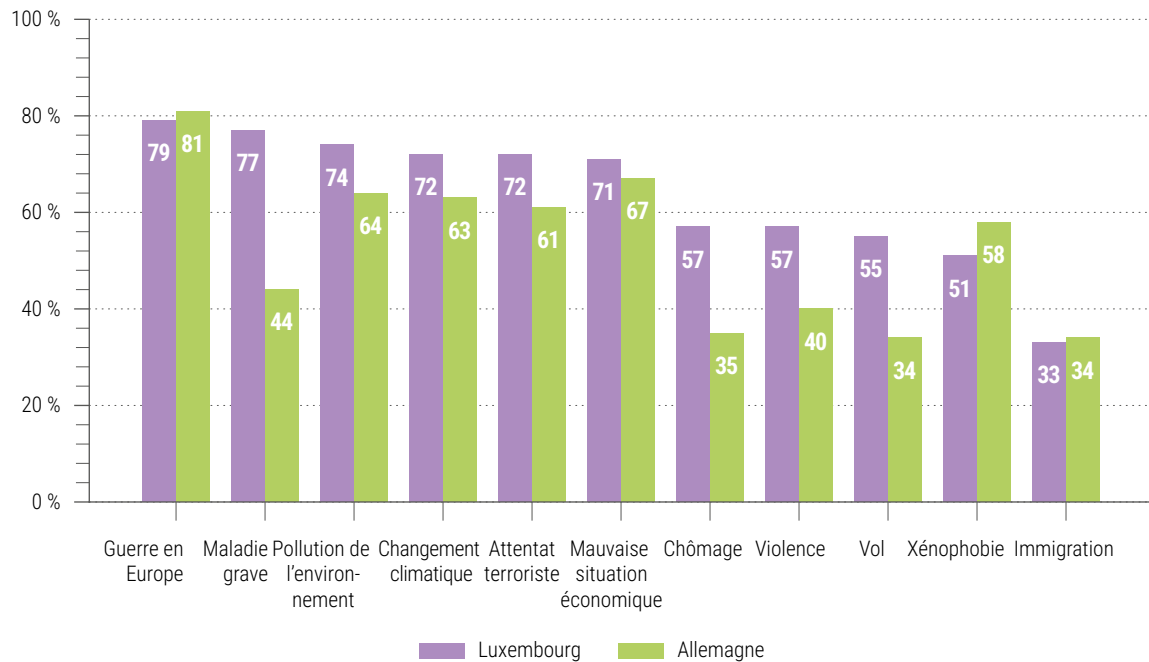
Source: Youth Survey Luxembourg 2024, N (non pondéré) = 2494–2503 (2019), 3132–3142 (2024), les calculs reposent sur des données pondérées.

³ Les évolutions observées entre 2019 et 2024 ne se sont pas manifestées de manière uniforme sur l'ensemble de la période étudiée. Tandis que le classement des craintes s'est sensiblement transformé entre 2021 et 2024, la pandémie de COVID-19 n'a pour sa part que très peu influencé le classement des domaines qui inquiètent les jeunes. En 2019, 2020 et 2021, les maladies graves, le changement climatique ainsi que la pollution de l'environnement arrivaient en tête des craintes les plus fortes (Heinen et al., 2022). Dans l'ensemble, une baisse du nombre de jeunes déclarant que les différents domaines (8 sur 11) leur font peur a été observée entre 2019 et 2021. Cependant, la hausse enregistrée entre 2021 et 2024 est telle que la proportion de jeunes adultes inquiets est désormais nettement plus élevée qu'avant cette baisse.

Afin de situer ces résultats à l'échelle internationale, ces derniers sont analysés à la lumière des résultats de l'étude de Shell présentés dans la fig. 4.3. Dans le cadre de cette étude sur la jeunesse, des jeunes âgés de 12 à 25 ans en Allemagne ont été interrogés sur leurs craintes, à l'instar de l'enquête jeunesse Luxembourg (*Youth Survey Luxembourg*) (Albert et al., 2024). Bien que les résultats ne soient pas tout à fait comparables en raison des différences dans l'âge des personnes interrogées, certaines tendances générales peuvent néanmoins être observées qui mettent en évidence l'influence du contexte national.

En Allemagne également, les craintes liées à une guerre en Europe ainsi qu'à la situation économique ont connu une nette augmentation entre 2019 et 2024. Les préoccupations relatives à la pollution de l'environnement ont quant à elles diminué. Contrairement au Luxembourg, les craintes liées aux vols et à la violence n'ont pas enregistré de hausse en Allemagne. Il est intéressant de noter que les craintes en matière de xénophobie sont largement moins prononcées au Luxembourg qu'en Allemagne, tandis que l'immigration arrive en dernière place des craintes dans les deux pays.

Figure 4.3: Comparaison des craintes sociétales entre le Luxembourg (16–29 ans) et l'Allemagne (12–25 ans), 2024 (en %)



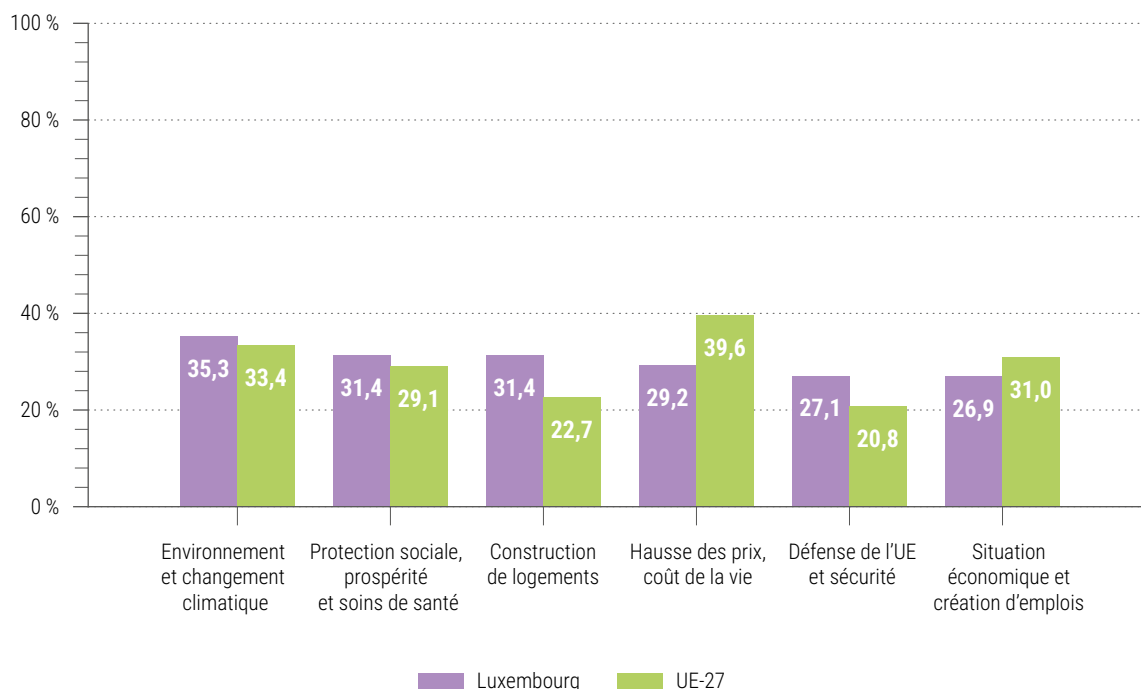
Source LU: *Youth Survey Luxembourg 2024*, N LU (non pondéré) = 3165–3157, les calculs reposent sur des données pondérées.
Source DE: Albert et al., 2024, n DE = 2509.

L'enquête Eurobaromètre jeunesse 2024 (*Youth Survey 2024*) menée par l'UE a invité les jeunes à indiquer les trois priorités que l'UE devrait se fixer pour les cinq prochaines années (Ipsos European Public Affairs, 2025). La comparaison des résultats de l'enquête au Luxembourg avec la moyenne de celle de l'UE présentée dans la fig. 4.4 montre notamment que les jeunes au Luxembourg sont plus nombreux à citer la construction de logements (LU 31 %, UE 23 %) comme une priorité politique (d'action)

souhaitable. Il ressort également que les jeunes au Luxembourg mentionnent moins fréquemment que la moyenne européenne certains aspects économiques tels que la hausse des prix ou la situation économique.

En conclusion, il apparaît que les jeunes perçoivent les évolutions sociétales actuelles et qu'ils les prennent au sérieux.

Figure 4.4: Priorités politiques pour l'UE – réponses les plus fréquentes au Luxembourg et dans la moyenne de l'UE, 2024, 16–30 ans (en %)



Source : Ipsos European Public Affairs, 2025, n LU = 509, n UE : 25 863.

4.2.2 Intérêt pour la politique

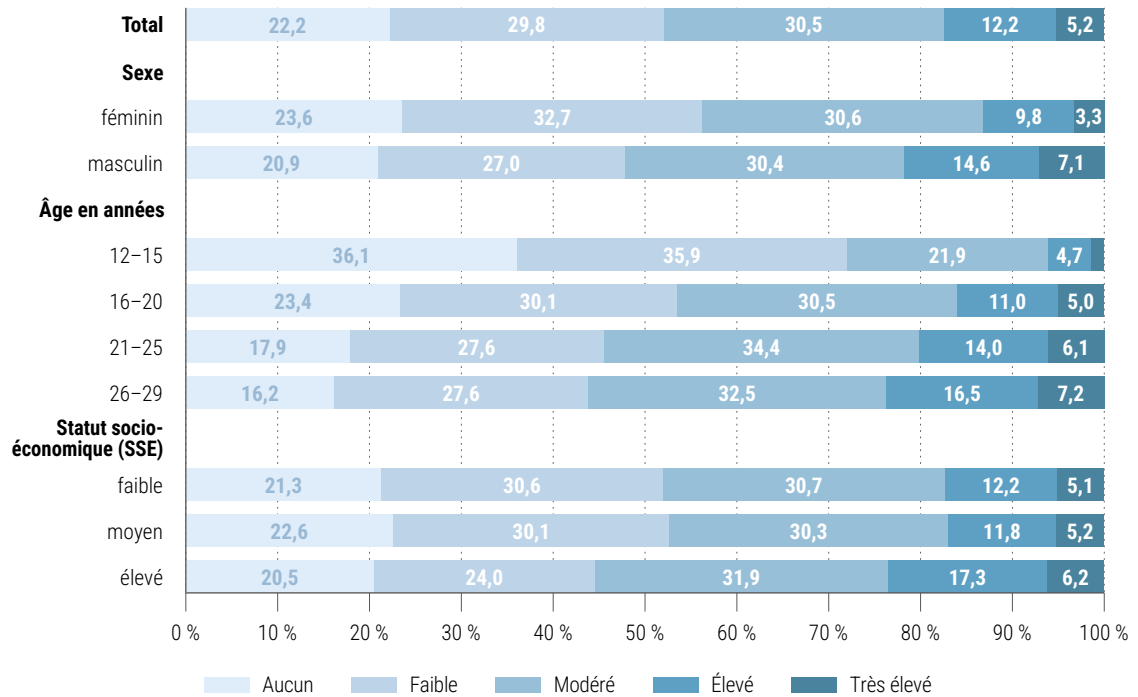
Le chapitre précédent a permis de mettre en lumière que les jeunes perçoivent et prennent au sérieux les évolutions sociétales actuelles. La question se pose toutefois de déterminer si ces préoccupations suscitent également un intérêt pour la politique. L'intérêt pour la politique est à la fois une condition préalable et une motivation pour les jeunes afin d'acquérir des compétences et des connaissances politiques et de s'engager politiquement.

À la question portant sur leur degré d'intérêt pour la politique, plus de la moitié des adolescents et des jeunes adultes âgés de 12 à 29 ans déclarent être « peu » ou « pas du tout » intéressés par la politique (cf. fig. 4.5). Des différences notables peuvent en outre être observées en fonction du sexe, de l'âge ainsi que du statut socio-économique (SSE) subjectif des jeunes.

Les femmes interrogées, les adolescents (âgés de 12 à 15 ans) et les personnes au SSE faible ou moyen déclarent plus fréquemment ne s'intéresser que peu ou pas du tout à la politique. Les différences les plus marquées concernent l'âge: environ 72 % des 12–15 ans déclarent ne s'intéresser que peu ou pas du tout à la politique. Chez les 16–20 ans, cette proportion atteint environ 54 %, 46 % chez les 21–25 ans et enfin, celle-ci descend à 44 % chez les 26–29 ans.

Le statut socio-économique influence également considérablement l'intérêt pour la politique. Les jeunes au SSE élevé sont en effet nettement plus nombreux (23,5 %) à se déclarer (très) intéressés par la politique. Cette proportion tombe à environ 17 % chez les jeunes au SSE faible ou moyen, qui manifestent donc un intérêt plus limité pour la politique. De plus, au-delà de ces différences liées au SSE, les jeunes de la deuxième génération issue de l'immigration déclarent en particulier un intérêt moindre pour la politique (cf. tableaux détaillés).

Figure 4.5: Intérêt pour la politique, 2024, 12–29 ans (en %)



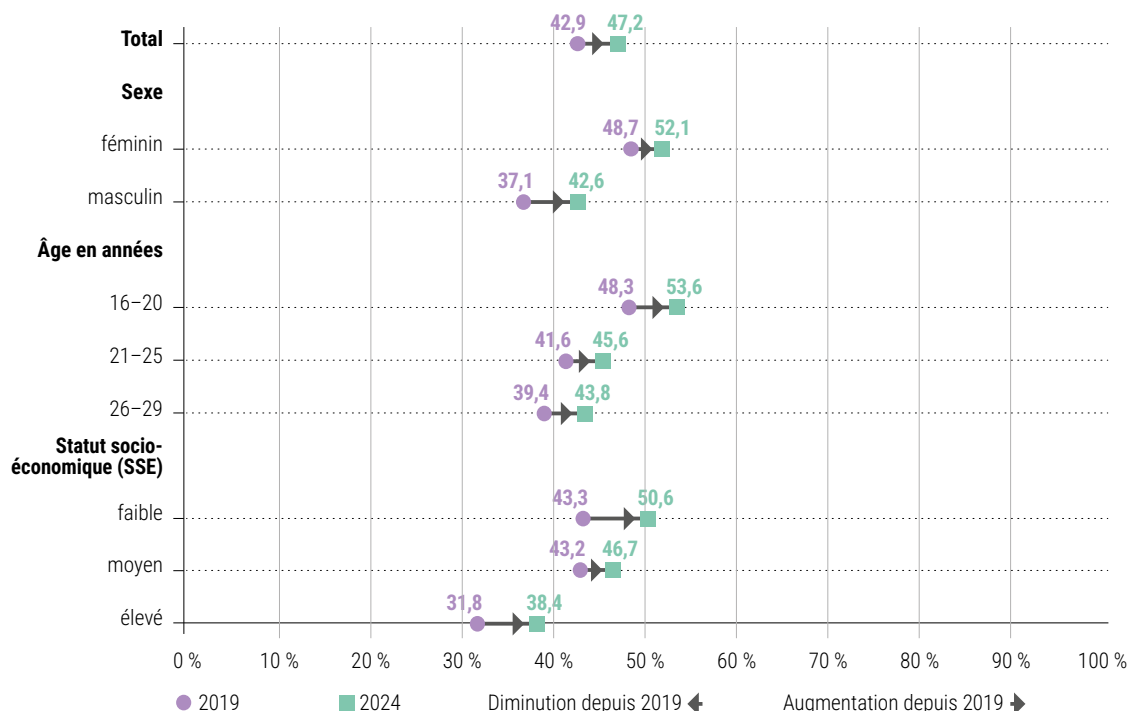
Source: Youth Survey Luxembourg 2024, N (non pondéré) = 4092, les calculs reposent sur des données pondérées.

Une diminution de l'intérêt des jeunes pour la politique au Luxembourg apparaît entre 2019 et 2024 (cf. fig. 4.6). La proportion des 16–29 ans qui ne s'intéressent que peu, voire pas du tout, à la politique est ainsi plus élevée en 2024 (environ 47%)

qu'en 2019 (environ 43%). Cette évolution suggère une baisse durable de l'intérêt pour la politique et ne montre aucun lien avec les écarts temporels entre les différentes éditions du Youth Survey Luxembourg et les élections communales au Luxembourg.⁴

⁴ Les dernières élections communales se sont tenues un an avant l'enquête de 2024 et deux ans avant l'enquête de 2019. Il est toutefois généralement admis qu'un éloignement temporel moindre par rapport aux élections augmente l'intérêt pour la politique plutôt que de le réduire.

Figure 4.6: Désintérêt pour la politique, 2019 et 2024, 16–29 ans (en %)



Source: Youth Survey Luxembourg 2024, N (non pondéré) = 2552 (2019), 3272 (2024), les calculs reposent sur des données pondérées.

4.2.3 Attitudes politiques

Afin de déterminer la position et l'avis des jeunes vis-à-vis des responsables politiques, de l'activité politique et de l'influence politique, dix affirmations ont été présentées à des jeunes âgés de 12 à 29 ans. Ils ont été invités à indiquer dans quelle mesure ils étaient d'accord avec chacune de ces affirmations (Deutsches Jugendinstitut, 2010; ESS, 2016; GESIS, 2008; Institute for Social Research and Analysis, 2004). Les fig. 4.7 et 4.8 présentent le degré d'accord des jeunes avec ces affirmations.⁵ Les réponses des jeunes ont par la suite été regroupées en deux catégories: tout d'abord, les affirmations relatives à la politique, aux responsables politiques et à l'influence politique, et dans un second temps, les affirmations relatives à l'engagement politique.

Opinions concernant la politique, les responsables politiques et l'influence politique

Les jeunes ont été invités à indiquer dans quelle mesure ils étaient d'accord avec certaines affirmations relatives à la politique, aux responsables politiques et à l'influence politique.

La fig. 4.7 révèle qu'environ un tiers des jeunes doutent de la marge d'influence de la politique et trouvent que l'affirmation «Ce n'est que pour certains sujets que la politique a encore de l'influence» est exacte. Ces doutes sont partagés par tous les groupes sociodémographiques.

Les doutes concernant la répartition équitable du pouvoir sont encore plus marqués. Environ deux cinquièmes des jeunes sont d'accord avec l'affirmation relative à la répartition inégale du pouvoir: «Chez nous, ceux qui ont vraiment du pouvoir sont peu nombreux, tous les autres n'ont aucune influence sur ce que fait le gouvernement». Ils expriment ainsi le peu de confiance qu'ils accordent à la répartition équitable du pouvoir au Luxembourg. Ce degré d'accord augmente avec l'âge et diminue chez les jeunes dont le SSE est plus élevé (cf. tableaux détaillés).

Les jeunes estiment que les responsables politiques ne se focalisent ni à eux ni à la volonté de l'électorat. Environ la moitié des jeunes indiquent être d'accord avec les affirmations suivantes: «Je ne pense pas que les politiciens s'intéressent à ce que pensent les gens comme moi» et «Tout ce qui intéresse les politiciens, c'est qu'on vote pour eux et non ce que les électeurs veulent vraiment».

⁵ Les dix affirmations relatives à l'engagement, à l'influence et aux responsables politiques ainsi qu'à la politique en général ont été abrégées dans les représentations graphiques. La formulation exacte des affirmations se trouve dans les tableaux détaillés.

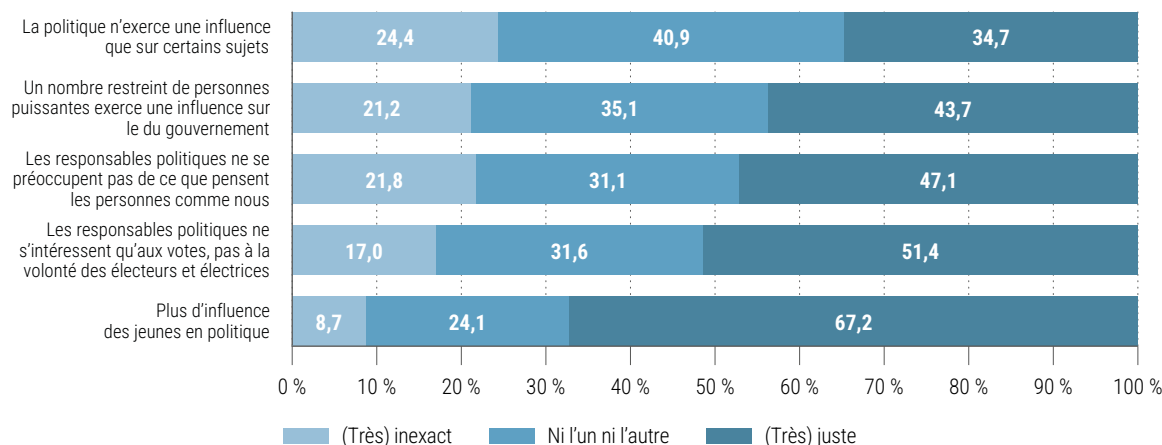
Plus le SSE subjectif est élevé, plus la proportion de jeunes qui trouvent ces affirmations justes diminue, tandis que la proportion de jeunes qui y adhèrent augmente avec l'âge. Les jeunes qui ont eux-mêmes un parcours migratoire en particulier trouvent ces affirmations (très) justes (cf. tableaux détaillés).

La plupart des jeunes aimeraient que les jeunes aient plus d'influence dans le domaine de la politique. Deux tiers des jeunes sont d'accord avec l'affirmation «En politique, plus de jeunes devraient avoir leur mot à dire». Cette affirmation est la plus approuvée

parmi toutes celles qui portent sur la politique, les responsables politiques, l'influence politique et l'engagement politique. Le niveau d'approbation de cette affirmation est similaire au sein de l'ensemble des groupes sociodémographiques. Il apparaît néanmoins que les femmes interrogées trouvent cette affirmation plus souvent juste que les hommes (cf. tableaux détaillés).

Par rapport à l'année 2019, les avis des jeunes concernant la politique, les responsables politiques et l'influence politique n'ont pas significativement évolué (cf. tableaux détaillés).

Figure 4.7: Opinions concernant la politique, les responsables politiques et l'influence politique, 2024, 12–29 ans (en %)



Source : Youth Survey Luxembourg 2024, N (non pondéré) = 4043–4068, les calculs reposent sur des données pondérées.

Opinions concernant l'engagement politique

Les résultats du Youth Survey Luxembourg 2024 révèlent qu'une majorité des jeunes croit en l'efficacité de l'engagement politique (cf. fig. 4.8). Ainsi, plus de la moitié des jeunes âgés de 12 à 29 ans déclarent être d'accord avec l'affirmation selon laquelle «En s'engageant dans la politique, on peut avoir de l'influence et faire bouger les choses». Près de 28 % sont neutres à l'égard de cette affirmation, tandis qu'environ 15 % la rejettent.

Cette conviction d'être capable d'agir politiquement est importante, puisqu'elle va de pair avec la volonté de s'engager politiquement. L'engagement politique des jeunes est souvent conditionné par l'espoir d'avoir un impact concret. Plus de deux cinquièmes des personnes interrogées sont ainsi d'accord avec les affirmations suivantes : « Je ne m'engage dans la politique que si je sais que cela m'apportera quelque chose » ainsi que « Mon influence politique est si faible que ça ne vaut pas la peine pour moi de m'engager politiquement ». Le taux d'accord avec ces affirmations varie considérablement en fonction du sexe, de l'origine migratoire et du statut socio-économique subjectif (cf. tableaux détaillés).

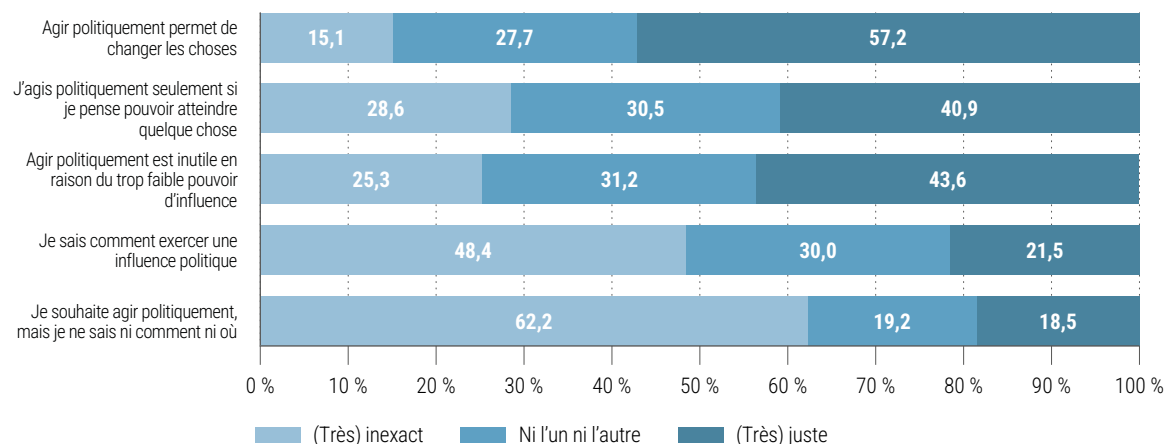
Parallèlement, certains signes indiquent un changement dans les attitudes des jeunes. En comparaison avec 2019, la proportion des 16–29 ans qui ne sont pas d'accord avec l'affirmation « Je ne m'engage dans la politique que si je sais que cela m'apportera quelque chose » est plus élevée en 2024. Cette

différence est particulièrement marquée chez les jeunes issus de milieux socio-économiques modestes : alors qu'en 2019, seul un cinquième de ce groupe n'était pas d'accord avec cette affirmation, cette proportion a dépassé les 30 % en 2024. La part de ceux qui sont d'accord a quant à elle diminué, passant d'environ 49 % à 38 % (cf. tableaux détaillés).

Le manque d'orientation pour savoir comment et où s'engager politiquement reste un obstacle central. Environ la moitié des jeunes déclarent ne pas savoir comment « avoir une influence en politique ». Seul un cinquième d'entre eux affirment savoir comment s'engager politiquement. Les jeunes filles, les jeunes de 12 à 15 ans, ceux d'origine migratoire et ceux au SSE subjectif faible sont particulièrement concernés par ce manque d'orientation (cf. tableaux détaillés).

Pour certains jeunes, concrétiser leur désir de participation politique échoue faute de savoir comment s'y prendre : environ 19 % des jeunes sont d'accord avec l'affirmation selon laquelle ils ont « déjà pensé à m'engager dans la politique, mais je ne savais pas où et comment je devais le faire ». Il est à noter que les plus jeunes (12–15 ans) sont moins nombreux à approuver cette affirmation que les jeunes plus âgés, ce qui peut être dû à un besoin politique moins marqué lié à leur âge ou à une initiative personnelle plus faible. En revanche, les jeunes qui ont eux-mêmes un parcours migratoire trouvent plus fréquemment cette affirmation (très) juste (cf. tableaux détaillés).

Figure 4.8: Opinions concernant l'engagement politique (e. p.), 2024, 12–29 ans (en %)



Source: Youth Survey Luxembourg 2024, N (non pondéré) = 4047–4080, les calculs reposent sur des données pondérées.

4.2.4 Participation politique

La section précédente a présenté les opinions des jeunes au Luxembourg en matière d'engagement politique. La section suivante décrit les activités concrètes que les jeunes pratiquent au Luxembourg afin d'exercer une influence en politique ou faire valoir leurs points de vue. Cette démarche permet de dresser un tableau complet de la participation politique et des préférences des jeunes, ainsi que d'identifier les formes de participation qui intéressent particulièrement cette tranche d'âge.

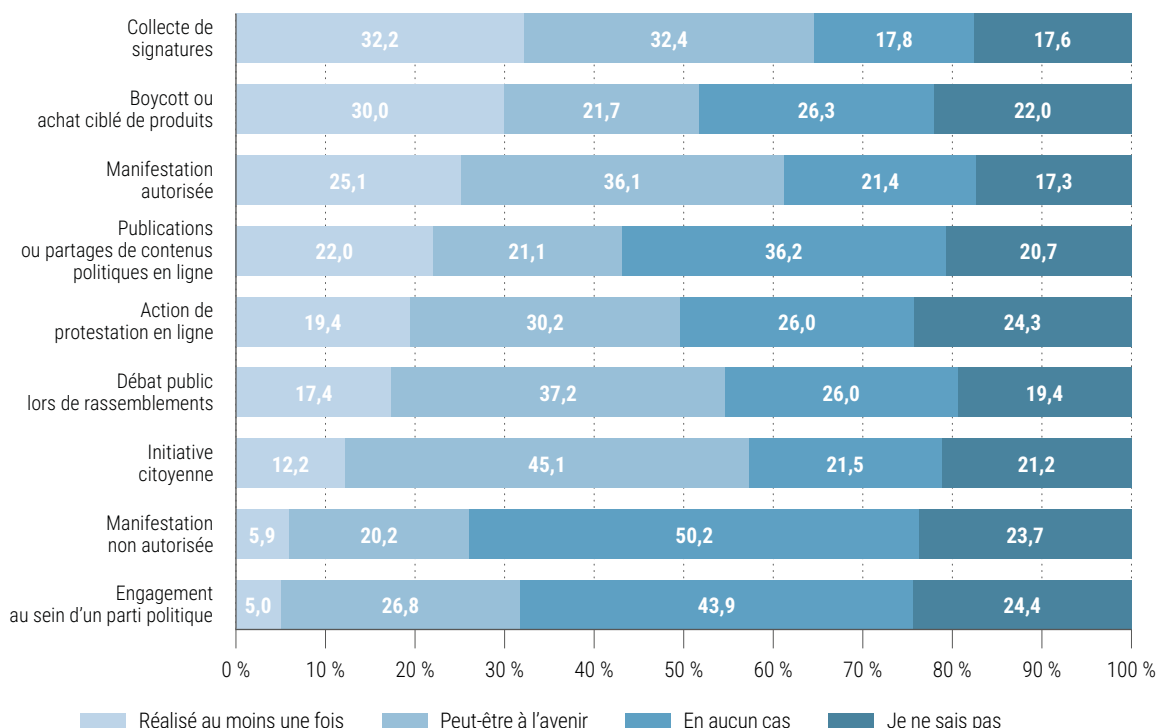
L'enquête YSL recense différentes formes de participation politique que les jeunes envisagent ou ont déjà entreprises. Les jeunes âgés de 16 à 29 ans ont été invités à indiquer s'ils ont déjà participé à l'une ou plusieurs des neuf activités politiques⁶ proposées, s'ils pourraient y participer, s'ils ne le feraient en aucun cas ou s'ils ne savent pas quelle est leur position vis-à-vis de chacune de ces formes de participation politique.

La fig. 4.9 donne un aperçu des différentes possibilités de participation politique auxquelles les jeunes adultes au Luxembourg ont (ou n'ont pas) recours. Celle-ci révèle que les collectes de signatures, le boycott ou l'achat de produits ainsi que les manifestations autorisées sont les formes de participation politique les plus populaires parmi les jeunes adultes au Luxembourg. Entre un tiers et un quart des jeunes adultes déclarent avoir déjà eu recours à ces formes de participation politique.

Environ un cinquième des jeunes adultes ont déjà utilisé les possibilités numériques, comme les actions de protestation en ligne ou la publication et le partage en ligne de contenus politiques pour participer à la vie politique. Cependant, plus de 50 % des jeunes adultes déclarent qu'ils ne le feraient en aucun cas ou ne sont pas certains qu'ils le feraient (cf. Chapitre 5). Les manifestations non autorisées de même que le travail au sein d'un parti politique sont les formes de participation politique les moins utilisées. Seul un jeune adulte sur vingt a déjà eu recours à l'une de ces deux formes de participation et plus des deux tiers n'y auraient pas recours ou ne savent pas s'ils le feraient.

⁶ Les neuf activités politiques proposées comprenaient les suivantes: Participer à une discussion publique lors de meetings; Collaboration à une initiative citoyenne; Travailler de façon active dans un parti; Participation à une manifestation non autorisée; Participation à une manifestation autorisée; Participation à une collecte de signatures; Boycott ou achat de produits pour des raisons politiques, éthiques ou écologiques; Participation à une action de protestation en ligne; Publication ou partage sur internet de quelque chose concernant la politique (Deutsches Jugendinstitut, 2010; ESS, 2016; GESIS, 2008; Institute for Social Research and Analysis, 2004).

Figure 4.9: Participation politique, 2024, 16–29 ans (en %)



Source : Youth Survey Luxembourg 2024, N (non pondéré) = 3245–3253, les calculs reposent sur des données pondérées.

Il existe des préférences distinctes entre les sexes en matière de participation politique : les femmes interrogées sont plus enclines à participer à des collectes de signatures, à des boycotts de produits, à des manifestations autorisées et à s'exprimer sur des sujets politiques en ligne. Les hommes interrogés sont quant à eux légèrement plus disposés à participer à des débats publics et à s'engager dans des partis politiques (cf. tableaux détaillés).

La participation politique des jeunes adultes varie également en fonction de leur âge et de leur SSE. Avec l'âge et l'augmentation du SSE, la disposition à participer à la vie politique croît pour cinq des neuf formes de participation politique qui ont été proposées aux jeunes adultes dans le cadre de l'enquête. Les jeunes d'origine migratoire tendent à être moins enclins à participer à quatre des neuf formes de participation politique proposées (cf. tableaux détaillés).

L'analyse de l'évolution des préférences en matière de participation politique entre 2019 et 2024 révèle une baisse de la volonté de participer à presque toutes les formes de participation. Cette baisse est particulièrement notable au niveau de la participation à des manifestations non autorisées et de l'engagement dans un parti politique. La seule exception concerne la collecte de signatures : les jeunes adultes sont plus disposés à y participer en 2024 qu'en 2019 (cf. tableaux détaillés).

La comparaison internationale réalisée dans le cadre de l'enquête Eurobaromètre jeunesse 2024 (Youth Survey 2024) indique que les quelque 500 personnes âgées de 16 à 30 ans interrogées au Luxembourg ont été plus actives politiquement que la moyenne

européenne (Ipsos European Public Affairs, 2025, p. 48). La proportion de jeunes au Luxembourg ayant déjà utilisé ces formes de participation au moins une fois est bien plus élevée que la moyenne européenne, notamment pour les trois formes qui sont également les plus souvent mentionnées dans le cadre de l'enquête YSL :

- lancer ou signer des pétitions (35 % au Luxembourg, 26 % dans l'UE) ;
- boycotter et acheter des produits pour des raisons politiques, éthiques ou écologiques (32 % au Luxembourg, 19 % dans l'UE) ;
- la participation à des consultations publiques en ligne ou hors ligne (28 % au Luxembourg, 10 % dans l'UE) ;
- la participation à des manifestations ou à des protestations (23 % au Luxembourg, 16 % dans l'UE) (Ipsos European Public Affairs, 2025).

Ces résultats montrent que les jeunes adultes tendent à se tourner davantage vers des moyens de participation politique alternatifs. Ces derniers préfèrent s'engager politiquement en faisant connaître leur opinion plutôt qu'en s'impliquant dans un parti politique. Il serait donc pertinent de mener des campagnes d'éducation et d'information ciblées afin de sensibiliser les jeunes à l'importance de l'engagement politique traditionnel et de les encourager à participer. Par ailleurs, il apparaît nécessaire de mettre en avant des formes alternatives de participation politique qui soient attrayantes et accessibles pour les jeunes.

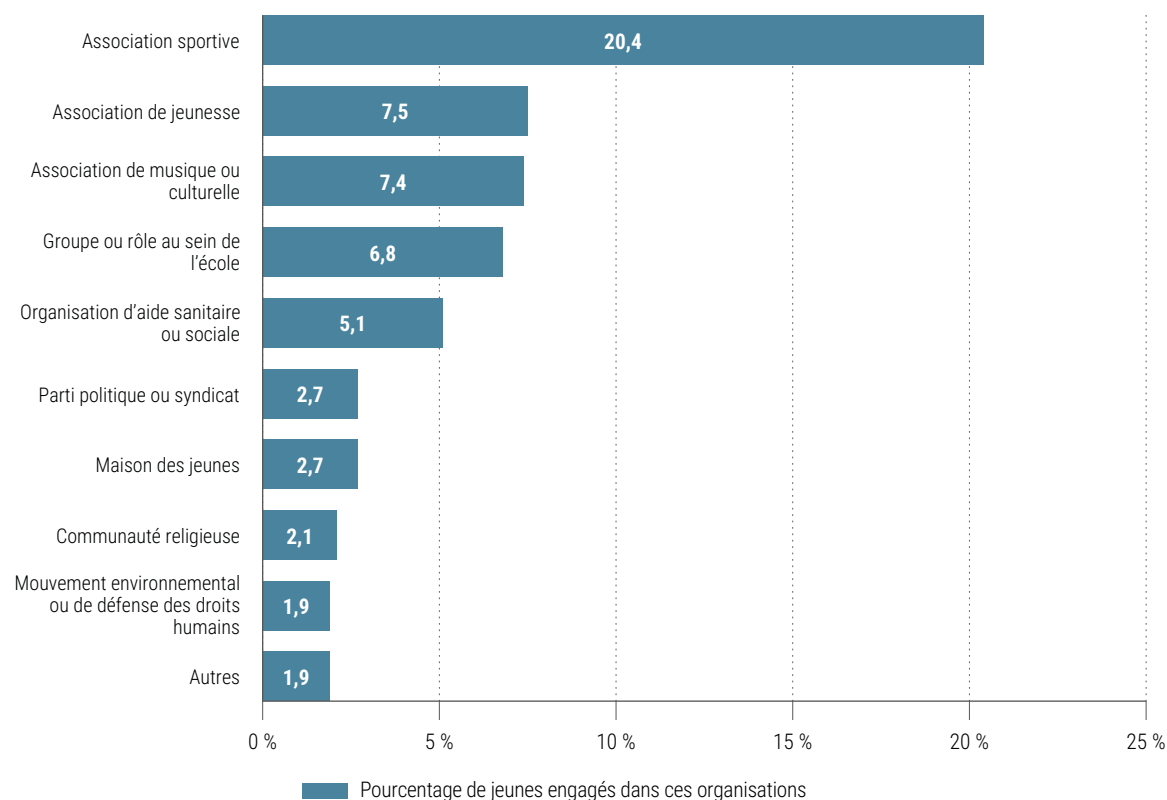
4.2.5 Engagement social et politique

La participation politique ne constitue pas le seul moyen pour les jeunes de participer activement à la vie de la société. L'engagement social et politique permet lui aussi de contribuer à la société et de concrétiser ainsi sa participation sociétale. Cet engagement peut prendre une forme informelle dans le cadre du quotidien ou bien formelle au sein d'associations et d'organisations. L'analyse suivante se concentre sur l'engagement formel auprès d'associations et d'organisations.

L'engagement social et politique auprès d'associations ou d'organisations a été étudié à l'aide d'une question spécialement élaborée pour l'enquête YSL (Residori et al., 2025). Dans ce cadre, des jeunes âgés de 16 à 29 ans ont été invités à déclarer s'ils pratiquent un engagement politique ou social pendant leur temps libre, en d'autres termes, s'ils participaient à des activités visant à aider les autres ou à défendre une cause. La question portait sur les activités au sein d'organisations (Residori et al., 2025).

La fig. 4.10 présente le type d'associations et d'organisations au sein desquelles les jeunes s'engagent en vue de défendre une cause ou d'aider les autres. Les associations sportives occupent la première place : un jeune sur cinq déclare s'engager dans une association sportive. Les associations de jeunesse, de musique ou culturelles, les groupes ou rôles assumés au sein de l'école ainsi que les organisations œuvrant dans le domaine de la santé et de l'aide sociale occupent ensuite le milieu du classement. Seuls 2 à 3 % des jeunes sont engagés auprès d'organisations telles que des partis politiques, des syndicats, des maisons des jeunes, des églises ou encore des mouvements environnementaux ou de défense des droits humains. Aucune différence significative ne peut être observée entre 2019 et 2024 au niveau des associations ou organisations au sein desquelles les jeunes s'engagent pour une cause ou pour autrui (cf. tableaux détaillés).

Figure 4.10: Organisations auprès desquelles les 16–29 ans s'engagent socialement et politiquement, 2024 (en %)



Source: Youth Survey Luxembourg 2024, N (non pondéré) = 3280, les calculs reposent sur des données pondérées.

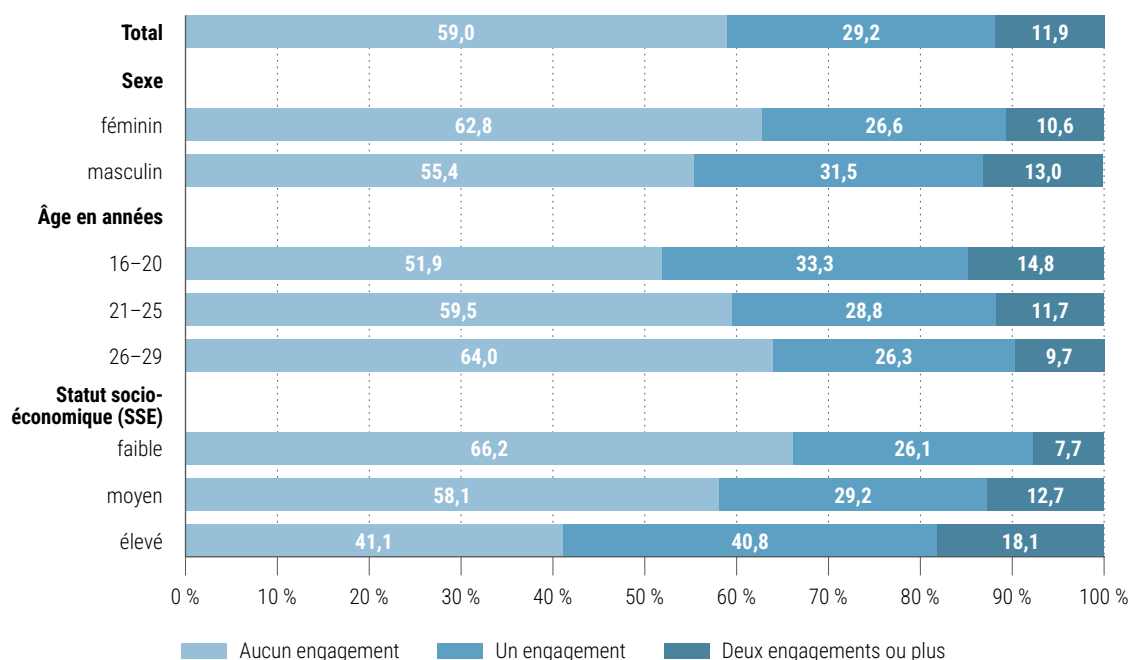
L'engagement des jeunes auprès d'associations et d'organisations se réalise principalement au niveau de leur environnement social immédiat. À l'avenir, il conviendra de développer des moyens permettant à ce potentiel de participation sociale, qui est le

fruit de la prise de conscience des évolutions sociétales décrite précédemment, de trouver son expression aussi sous la forme d'un engagement politique et d'une implication active dans la vie politique.

La fig. 4.11 illustre le niveau d'engagement social et politique des jeunes au sein d'associations et d'organisations. Afin d'analyser la répartition, les réponses ont été regroupées, puis évaluées. Il en résulte qu'environ 12 % des jeunes adultes sont engagés dans deux associations ou organisations, voire plus, 29 % sont actifs dans une seule association ou organisation, et 59 % ne font état d'aucun engagement formel. L'engagement social et politique des jeunes au Luxembourg ne diffère que légèrement entre 2019 et 2024. Une légère baisse de l'engagement social et politique apparaît chez les femmes interrogées, tandis qu'aucun changement ne se dessine chez les hommes interrogés (cf. tableaux détaillés).

Des différences peuvent aussi être observées au niveau de l'engagement social et politique des jeunes adultes en fonction de leur sexe, de leur âge et de leur statut socio-économique (SSE) subjectif. Les jeunes adultes au SSE faible ainsi que les tranches d'âge les plus jeunes ont moins tendance à s'engager formellement auprès d'associations et d'organisations. À l'inverse, les jeunes adultes au SSE subjectif plus élevé et les tranches d'âge plus âgées sont plus régulièrement engagés auprès de deux voire davantage d'associations ou d'organisations. En outre, il apparaît que les hommes interrogés s'engagent légèrement plus souvent de manière formelle que les femmes interrogées. Les jeunes d'origine migratoire ont moins tendance à s'engager formellement au sein d'associations et d'organisations (cf. tableaux détaillés).

Figure 4.11: Engagement social et politique, 2024, 16–29 ans (en %)



Source: Youth Survey Luxembourg 2024, N (non pondéré) = 3280, les calculs reposent sur des données pondérées.

Les résultats présentés dans ce chapitre concernant le regard que portent les jeunes sur la société sont le reflet de leur engagement au sein de leur environnement social immédiat et de leur conscience aiguë des évolutions sociétales. Une distance notable avec la politique formelle apparaît toutefois également. Les préoccupations croissantes des jeunes vis-à-vis des transformations sociétales démontrent que ceux-ci les suivent attentivement et les prennent au sérieux. Il semble pourtant qu'environ la moitié des jeunes s'intéresse peu à la politique et affiche un certain scepticisme envers les responsables politiques. L'intérêt pour la politique a ainsi diminué entre 2019 et 2024. Par ailleurs, près d'un jeune sur deux ne sait pas comment exercer une influence en politique et les deux tiers des jeunes souhaitent

être davantage entendus dans le cadre des processus politiques. L'engagement des jeunes tend généralement à se recentrer sur leur environnement social immédiat, au détriment de la participation politique (et citoyenne). Les différences entre les jeunes présentant des SSE différents sont particulièrement visibles dans le domaine de l'engagement politique et social.

4.3 Environnement social et temps libre des jeunes

L'environnement social, qu'il s'agisse de la famille ou des amis, de même que les activités que les jeunes partagent avec ceux-ci, notamment pendant leur temps libre, jouent un rôle central pour leur socialisation, leur développement et leur bien-être. Le soutien fourni par l'environnement social ainsi que les expériences (d'apprentissage) que les jeunes vivent au sein de cet environnement en dehors des instances éducatives formelles et pendant leur temps libre peuvent constituer une ressource précieuse d'apprentissage et les aider à mener à bien leurs tâches de développement (Bronfenbrenner, 1995; Coleman, 1988; Quenzel &

Hurrelmann, 2022). Le manque de soutien de la part de l'environnement social et/ou la présence d'obstacles dans l'utilisation de leur temps libre peuvent toutefois peser sur les jeunes et être à l'origine d'inégalités tout au long de leur vie (Larson, 2000; Quenzel & Hurrelmann, 2022). Les ressources sociales des jeunes au Luxembourg ainsi que leurs habitudes en matière de temps libre sont ainsi décrites ci-après. À cette fin, les relations avec leur environnement social (amis et famille) ainsi que la fréquence à laquelle ils pratiquent certaines activités pendant leur temps libre ont été analysées.

4.3.1 Soutien dans l'environnement social

Le développement des jeunes est fortement influencé par leur environnement social. Le soutien fourni par les membres de leur famille et leurs amis est indispensable au bon développement de leurs compétences sociales et à la construction de l'identité. L'environnement social peut ainsi se révéler bénéfique aussi bien que néfaste pour le bien-être et la santé des jeunes (Hartas, 2021; Heinen et al., 2022; Heinen, Schulze et al., 2021; McPherson et al., 2014). Le soutien offert par l'environnement social peut notamment constituer une ressource bénéfique pour les jeunes issus de familles à faible statut socio-économique en les préservant des conséquences de cette inégalité (Gorman & Sivaganesan, 2007; Malecki & Demaray, 2006).

Avec l'âge, le centre de gravité des relations sociales des enfants, des adolescents et des jeunes adultes évolue : ceux-ci aspirent à davantage d'indépendance vis-à-vis de leur famille d'origine, les contacts avec leurs amis gagnent en importance, ils développent des relations amoureuses et certains d'entre eux fondent leur propre famille. Ce processus s'accompagne d'une transformation profonde de leur environnement social (première formation ou premier emploi, études, nouveaux amis, etc.) (Quenzel & Hurrelmann, 2022).

La pandémie de COVID-19 a par ailleurs considérablement influencé l'environnement social des jeunes entre 2019 et 2024, les mesures de distanciation sociale et la fermeture des écoles ayant limité leurs interactions avec leurs pairs et favorisé celles avec leur famille. L'évolution à long terme après la pandémie de COVID-19 peut être observée grâce à la comparaison des résultats de 2019 et 2024.

Sur la base de l'échelle multidimensionnelle du soutien social perçu (*Multidimensional Scale of Perceived Social Support – MSPSS*), les sections suivantes examinent dans quelle mesure les jeunes au Luxembourg se sentent soutenus par leur famille et

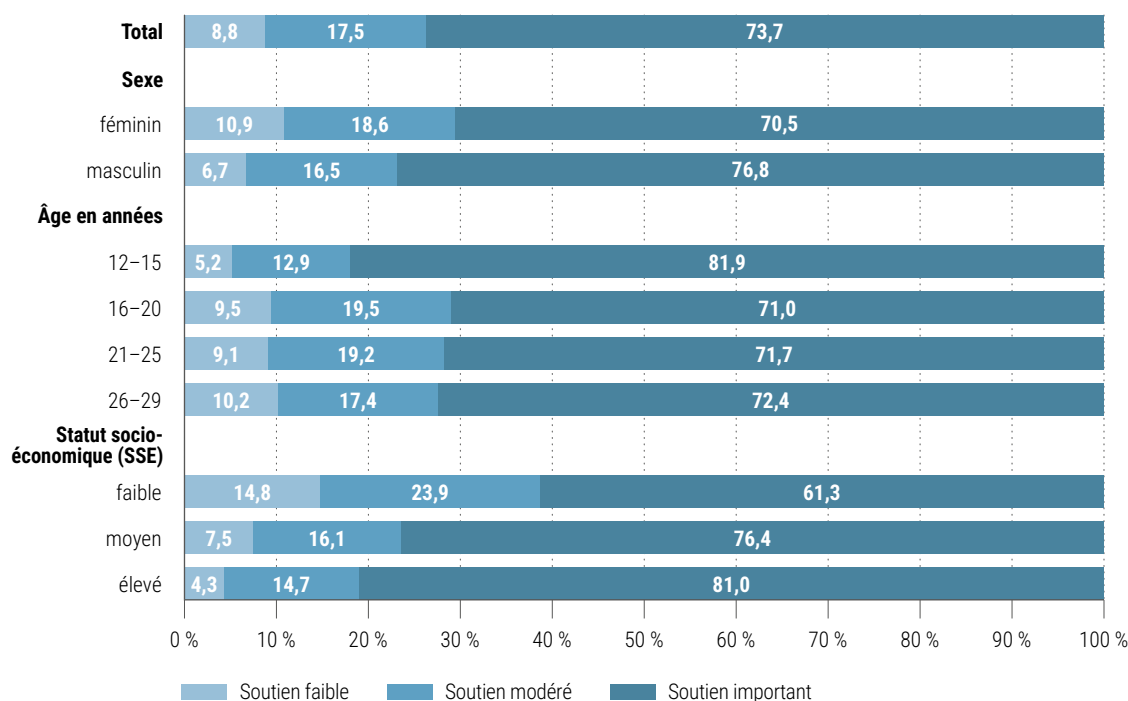
leurs amis, et analysent la proportion de jeunes au Luxembourg qui ne se sent que peu soutenue par son environnement social (Zimet et al., 1988).

Soutien de la famille

Le soutien offert par la famille revêt une importance majeure tout au long de la période de l'adolescence, bien que le centre de gravité des relations sociales des enfants, des adolescents et des jeunes adultes change avec le temps. Ainsi, alors que les enfants sont centrés sur leur famille d'origine, les adolescents et les jeunes adultes recherchent de plus en plus leur indépendance, et certains jeunes adultes fondent leur propre famille.

Au total, environ les trois quarts des jeunes perçoivent un soutien familial important (cf. fig. 4.12). À l'inverse, moins de 10 % des jeunes déclarent bénéficier d'un faible soutien familial. Des différences significatives apparaissent ici en fonction du sexe, de l'âge ainsi que du statut socio-économique des jeunes : les filles et jeunes femmes interrogées sont ainsi plus nombreuses que les garçons et jeunes hommes à percevoir un faible soutien familial. Des variations importantes se manifestent en outre entre les différentes tranches d'âge : si environ 82 % des 12–15 ans déclarent bénéficier d'un soutien familial important, ce pourcentage tombe à 71 % et 72 % chez les jeunes adultes. Des différences socio-économiques marquées sont également observables : les jeunes disposant d'un statut socio-économique faible ont en moyenne moins souvent le sentiment de bénéficier d'un soutien familial important que les jeunes ayant un statut socio-économique moyen ou élevé.

Figure 4.12: Soutien de la famille, 2024, 12–29 ans (en %)



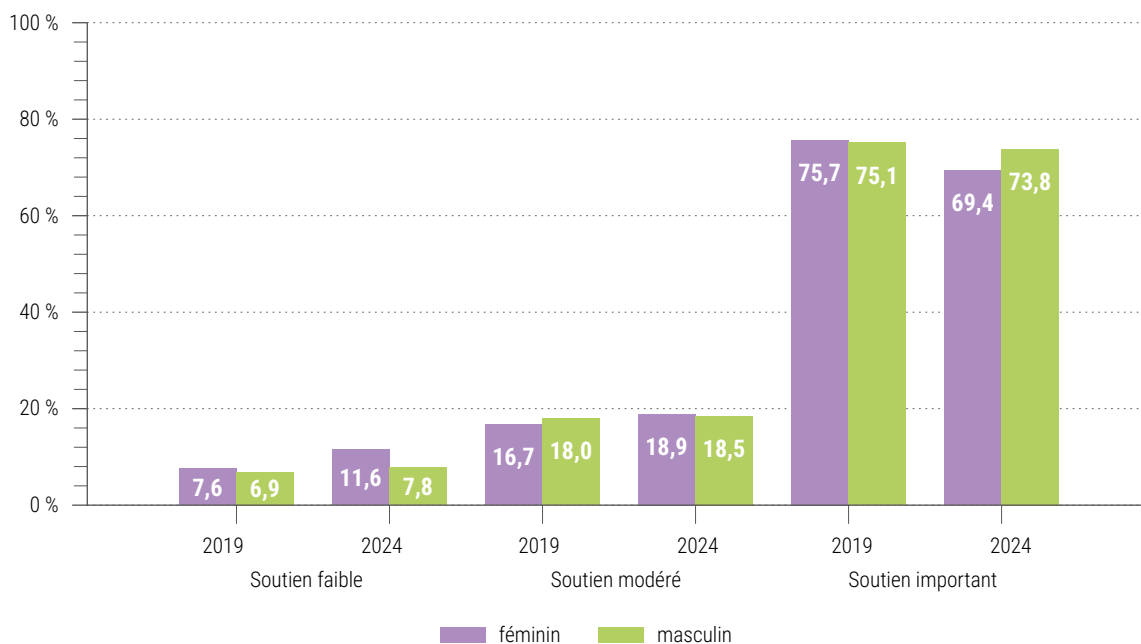
Source: Youth Survey Luxembourg 2024, N (non pondéré) = 4031, les calculs reposent sur des données pondérées.

L'analyse de l'évolution du soutien familial entre 2019 et 2024 indique une diminution globale chez les 16–29 ans. En effet, la proportion de jeunes adultes qui déclarent ressentir un faible soutien de la part de leur famille est passée d'environ 7 % à 10 % au cours de cette période. Parallèlement, la part des personnes estimant recevoir un soutien familial important a diminué, tombant d'environ 75 % à 72 %. Cette baisse ne concerne toutefois que les femmes interrogées, comme le montre la fig. 4.13. La perception du soutien familial chez les hommes interrogés est restée pratiquement inchangée au cours de cette période.

L'étude HBSC (*Health Behaviour in School-aged Children* – Comportements de santé des enfants et adolescents en âge scolaire) menée au Luxembourg en 2022 révèle que 61,4 % des adolescents âgés de 11 à 18 ans au Luxembourg perçoivent un soutien familial important. Là encore, ce sont les garçons et les tranches d'âge les plus jeunes étudiées qui présentent un soutien familial perçu plus important. L'étude HBSC met également en évidence une diminution du soutien perçu entre 2018 et 2022 (Lopes Ferreira et al., 2024).

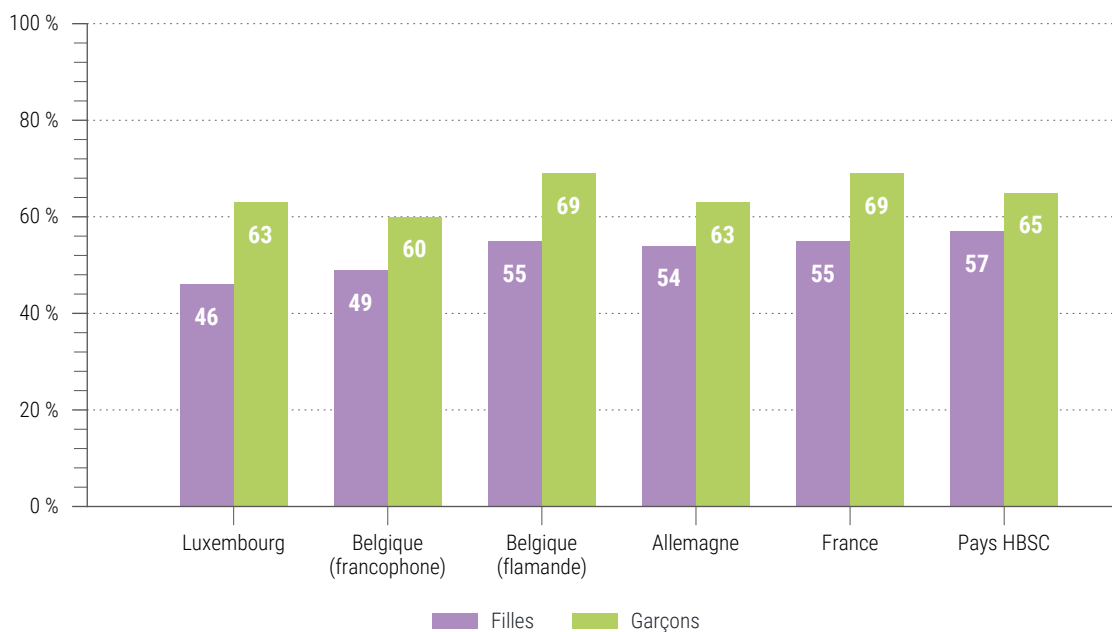
Comme le montre la fig. 4.14, le Luxembourg se situe plutôt en dessous de la moyenne au niveau de la comparaison internationale des données relatives aux jeunes de 15 ans issues de l'étude HBSC de 2022. La différence considérable entre les sexes est ici particulièrement frappante: seules 46 % des filles au Luxembourg déclarent bénéficier d'un soutien familial important, contre 63 % des garçons. Cette différence entre les sexes compte parmi les plus importantes des pays comparés. Alors que la moyenne des garçons au Luxembourg (63 %) est proche de celle des garçons à l'échelle internationale, les filles se sentent elles nettement moins soutenues qu'au sein de la plupart des autres pays (Badura et al., 2024). Cette disparité prononcée entre les sexes suggère qu'il existe peut-être au Luxembourg des raisons ou des facteurs particuliers qui influencent le niveau de soutien ressenti par les filles.

Figure 4.13: Soutien de la famille en fonction du sexe, 2019 et 2024, 16–29 ans (en %)



Source: Youth Survey Luxembourg 2024, N (non pondéré) = 2524 (2019), 3229 (2024), les calculs reposent sur des données pondérées.

Figure 4.14: Soutien de la famille en comparaison internationale, 2021/2022, jeunes de 15 ans (en %)



Source: Health Behaviour in School-aged Children study (2023), Data browser (résultats de l'enquête HBSC internationale 2021/22: <https://data-browser.hbsc.org>).

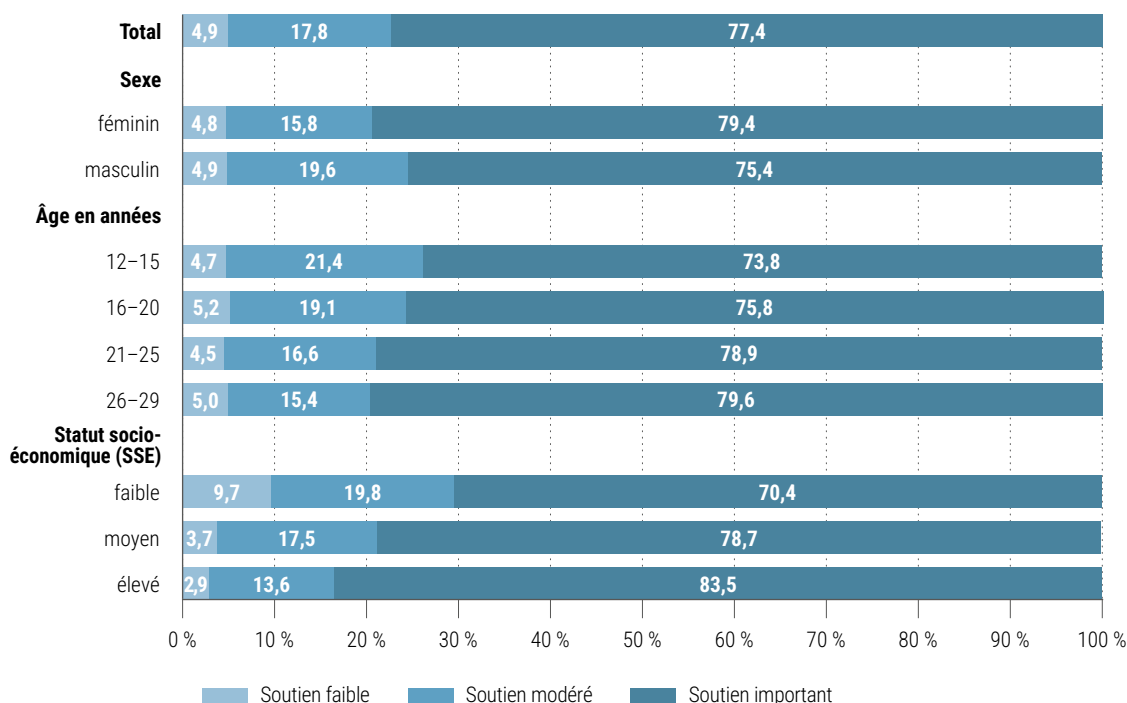
Soutien des amis

Les amis sont des personnes de référence centrales pour les jeunes, en particulier pendant la puberté. Ceux-ci aspirent à davantage d'indépendance vis-à-vis de leur famille d'origine, tandis que leur cercle d'amis gagne en importance (Bronfenbrenner, 1995; Quenzel & Hurrelmann K., 2022). Au sein des groupes constitués de jeunes du même âge, la socialisation ainsi que l'« apprentissage social » s'effectuent par l'intermédiaire des pairs (Bandura, 1993). Le soutien fourni par les amis joue en outre sur le bien-être et la santé mentale des jeunes (Heinen, Schulze et al., 2021). Ainsi, un soutien important de la part des amis peut constituer une ressource pour les jeunes, tandis qu'un manque de soutien, voire des épisodes de harcèlement (cf. Chapitre 5), peut représenter une charge.

La proportion totale de jeunes qui perçoivent un niveau élevé de soutien de la part de leurs amis dépasse les trois quarts et est ainsi légèrement supérieure à celle des jeunes qui se sentent fortement soutenus par leur famille (cf. fig. 4.15). Cela ne s'applique toutefois pas aux jeunes âgés de 12 à 15 ans. Le niveau du soutien fourni par les amis est inférieur à celui relatif au soutien familial pour cette tranche d'âge.

Si le soutien fourni par les amis ne varie pas de manière significative en fonction de l'âge et du sexe, il existe en revanche des différences notables en fonction du SSE. Les jeunes au statut socio-économique faible se sentent en moyenne (environ 70 %) nettement moins soutenus par leurs amis que les jeunes au statut socio-économique moyen ou élevé (respectivement 79 % et 84 %).

Figure 4.15: Soutien des amis, 2024, 12–29 ans (en %)



Source: Youth Survey Luxembourg 2024, N (non pondéré) = 4032, les calculs reposent sur des données pondérées.

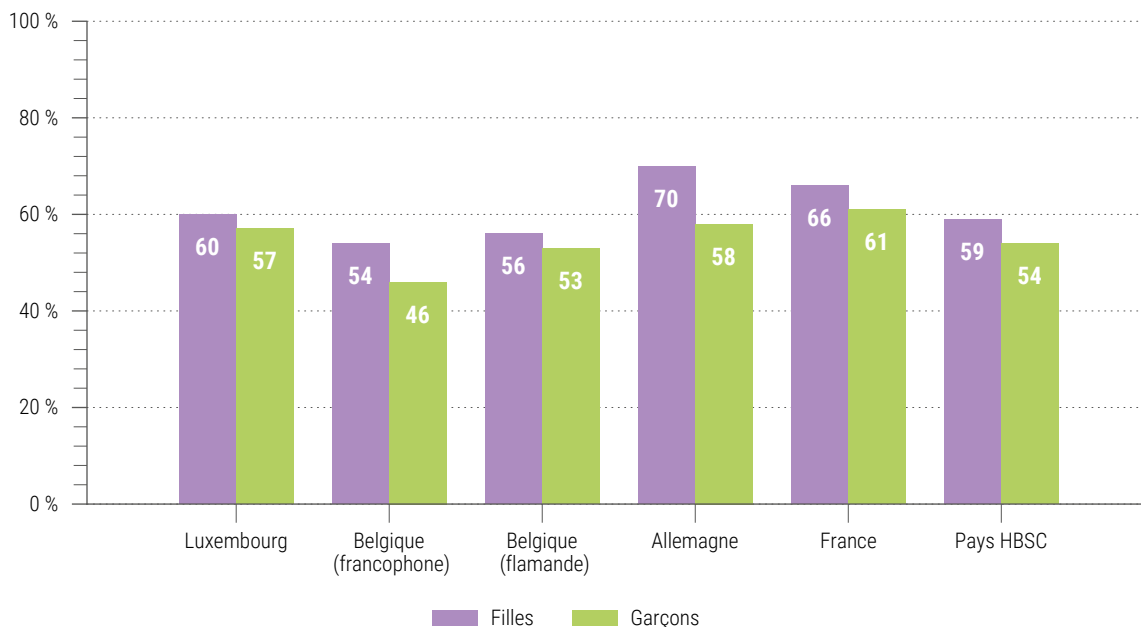
Par rapport aux chiffres de 2019, le soutien moyen perçu par les amis a légèrement baissé en 2024 chez les jeunes âgés de 16 à 29 ans. La part des jeunes adultes qui estiment bénéficier d'un soutien important de la part de leurs amis est passée d'environ 82 % à 79 %. Cette baisse est particulièrement marquée chez les 16–20 ans (cf. tableaux détaillés). L'étude HBSC menée au Luxembourg en 2022 fait également état d'une réduction du soutien perçu entre 2018 et 2022 (Lopes Ferreira et al., 2024).

Dans le cadre de l'étude HBSC au Luxembourg de 2022, 61,4 % des jeunes âgés de 11 à 18 ans déclarent se sentir fortement soutenus par leurs amis. Les filles se sentent davantage soutenues que les

garçons (cf. fig. 4.16). Les résultats de l'étude HBSC indiquent par ailleurs que les jeunes au SSE élevé se sentent plus souvent très soutenus par leurs amis (Lopes Ferreira et al., 2024).

Les résultats de l'étude HBSC internationale de 2022 montrent qu'au sein des pays participants 57 % des jeunes de 15 ans se sentent fortement soutenus par leurs amis. Les filles signalent cette perception plus fréquemment (59 %) que les garçons (54 %). Le Luxembourg se trouve proche de la moyenne européenne et présente un écart relativement faible entre les sexes (60 % pour les filles et 57 % pour les garçons) (Badura et al., 2024).

Figure 4.16: Soutien des amis en comparaison internationale, 2021/2022, jeunes de 15 ans (en %)



Source: Health Behaviour in School-aged Children study (2023), Data browser (résultats de l'enquête HBSC internationale 2021/22: <https://data-browser.hbsc.org>).

4.3.2 Utilisation du temps libre

Sport, musique, art ou encore médias numériques : la diversité des activités que les jeunes pratiquent pendant leur temps libre reflète la grande variété de leurs centres d'intérêt et de leurs priorités. Durant leur temps libre, ceux-ci ont la possibilité de poursuivre leurs centres d'intérêt personnels, de ressentir des émotions positives, de gagner en autonomie, de développer leurs compétences, de se détendre et d'entretenir des relations sociales. La manière dont les jeunes utilisent leur temps libre est donc étroitement liée à leur socialisation, au développement de leur personnalité et à la construction de leur identité, et exerce une influence significative sur leur bien-être subjectif (Brajša-Žganec et al., 2011; Caldwell, 2005; Fegert et al., 2020).

Les activités qu'ils pratiquent pendant leur temps libre peuvent favoriser leur développement dans les quatre domaines clés que sont la qualification, le tissage de liens, la consommation et la participation. Elles leur permettent en outre de vivre une multitude d'expériences différentes (cf. Chapitre 2) (Quenzel & Hurrelmann, 2022). Dans ce contexte, les jeunes sont socialisés par les pairs avec lesquels ils partagent leur temps libre, par les personnes qui encadrent ces activités ainsi que par les médias (numériques) qu'ils consomment pendant ce temps (Harring et al., 2010; Hoffmann et al., 2017). Les activités pratiquées pendant le temps libre sont une occasion pour les jeunes de s'épanouir sur le plan stylistique, médiatique et culturel, leur permettant ainsi de construire leur identité individuelle (Gebhardt, 2020). Néanmoins, les contraintes liées aux ressources disponibles pour utiliser son temps libre ou le manque d'accès à des activités de temps libre enrichissantes peuvent représenter une charge pour les jeunes, limiter leur développement et entraîner des inégalités (Eccles & Barber, 1999; Larson, 2000).

Afin de recenser les comportements en matière de temps libre des jeunes au Luxembourg, des jeunes âgés de 12 à 29 ans ont été priés d'indiquer combien de jours par mois ils consacraient en moyenne à différentes activités de temps libre (Albert et al., 2011; Schomaker et al., 2022; Sozio et al., 2020; Residori et al., 2025). Cette question, qui porte sur la nature et la fréquence des différentes activités pratiquées pendant le temps libre, permet d'obtenir une vue d'ensemble des habitudes en matière de temps libre des jeunes au Luxembourg.

Différents critères sont utilisés pour résumer et classer ces comportements des jeunes en fonction du cadre théorique et de l'angle d'analyse qui ont été retenus pour étudier ces activités. Ainsi, du point de vue de la psychologie du développement, c'est la fonction (p. ex., accomplissements, relations sociales, détente/repos) des activités pratiquées pendant le temps libre qui est déterminante pour leur catégorisation et leur analyse (Passmore & French, 2001). Si l'analyse porte sur le bien-être, c'est le type d'activité pratiquée pendant le temps libre (p. ex., médias [de masse], activités sociales, en extérieur, sportives ou culturelles et passions) qui devient déterminant (Lloyd & Auld, 2002). Dans le même temps, il convient de distinguer les activités de temps libre numériques et non numériques, bien que cette distinction perde progressivement de son importance (Jandrić & Knox, 2022; Vacchiano & Bolano, 2021). Ces différents angles d'analyse sont combinés afin d'établir la catégorisation suivante des activités de temps libre⁷ dans le cadre de la présente étude :

Tableau 1: Catégorisation des activités de temps libre

Activités de temps libre liées aux médias		Détente et sport	Activités sociales de temps libre
Numériques	Regarder des séries ou des films en <i>streaming</i>	Se détendre	Rencontrer des amis
	<i>Surfer</i> sur internet	Se promener	Sortir en boîte de nuit ou aller à des fêtes
	Utiliser des réseaux sociaux	Passer du temps dans la nature	Fréquenter des bars
	Jouer à des jeux vidéo ou à la console	Faire du sport jusqu'à transpirer ou être à bout de souffle	Fréquenter une maison des jeunes
	Écouter de la musique	Lire des livres	Fréquenter un club de jeunes
Traditionnelles	Regarder la télévision	Faire de la musique	Rencontrer des amis
	Lire des magazines	Bricoler, peindre ou travaux manuels	

Source : Catégorisation et description personnelles des activités de temps libre recensées dans le cadre de l'enquête YSL (Albert et al., 2011; Schomaker et al., 2022; Sozio et al., 2020; Residori et al., 2025).

⁷ Outre les critères énumérés ici, des aspects tels que les attitudes envers l'utilisation du temps libre, la connaissance des possibilités, les ressources individuelles et structurelles disponibles pour l'utilisation du temps libre, l'environnement au sein duquel les activités de temps libre sont pratiquées et la satisfaction avec ces activités influencent également la perception et les effets des activités de temps libre (Lloyd et Auld, 2002). Une présentation empirique de ces différents aspects dépasserait toutefois le cadre du présent rapport. Il convient en outre de souligner que les activités de temps libre ne peuvent que rarement être clairement et exclusivement attribuées à une fonction ou à un type précis.

Activités de temps libre liées aux médias

Parmi les activités de temps libre liées aux médias les plus répandues chez les jeunes figurent l'utilisation des réseaux sociaux, l'écoute de musique ainsi que la navigation sur internet (cf. fig. 4.17). Près des trois quarts des jeunes déclarent pratiquer ces activités au moins 20 jours par mois en moyenne. Le visionnage de séries et de films en *streaming* est quant à lui nettement moins répandu: quelque 31 % déclarent regarder des séries ou des films en *streaming* au moins 20 jours par mois. Cela dit, le *streaming* est aujourd'hui plus populaire que la télévision classique (environ 24 %). Les jeux vidéo sur ordinateur ou sur console sont encore moins courants que le *streaming*: seuls 14 % des jeunes y jouent au moins 20 jours par mois, tandis que 41 % déclarent ne jamais y jouer. La lecture de magazines est l'activité de temps libre liée aux médias la moins répandue, avec environ 70 % des jeunes qui ne le font jamais.

Les activités de temps libre liées aux médias numériques sont par conséquent nettement plus populaires que celles liées aux médias traditionnels. La deuxième partie de ce Rapport sur la Jeunesse étudie en détail le rôle des médias numériques dans la vie des jeunes. Les chapitres 5 et 6 traitent de l'utilisation des médias numériques par les jeunes, ainsi que des compétences, des risques et des opportunités qui y sont liés. La question des réseaux sociaux et des jeux vidéo est notamment approfondie dans les chapitres 5 et 8.

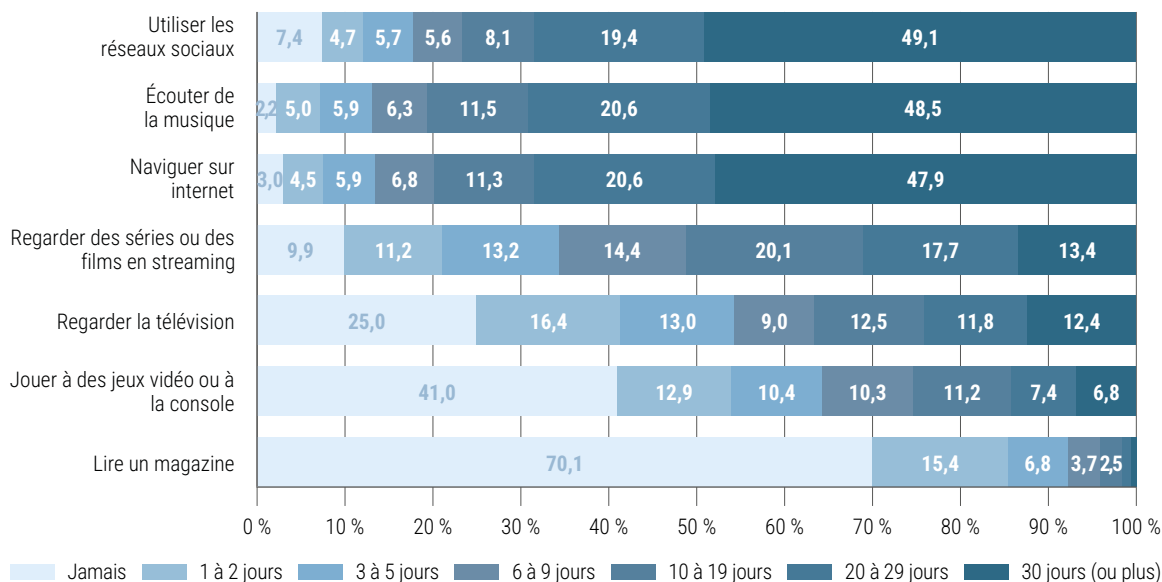
Des variations liées au sexe se montrent dans le choix et la fréquence des activités liées aux médias: alors que les jeunes hommes interrogés ont davantage tendance à jouer à des jeux vidéo sur ordinateur ou console et à lire des magazines, les jeunes femmes interrogées utilisent quant à elles plus fréquemment les réseaux sociaux, écoutent plus souvent de la musique

et regardent davantage de séries et de films en *streaming* (cf. tableaux détaillés).

Des différences notables ressortent également en fonction de l'âge: les jeunes âgés de 12 à 15 ans pratiquent moins souvent la majorité des activités de temps libre liées aux médias (cinq des sept activités examinées) que les tranches d'âge plus âgées. La fréquence de la pratique de ces activités augmente avec l'âge et atteint un pic chez les 16–20 ans respectivement les 21–25 ans, suivant l'activité en question. Une tendance inverse se dégage toutefois en ce qui concerne la télévision et les jeux vidéo sur ordinateur ou sur console: ces deux activités sont pratiquées davantage par les jeunes de 12 à 15 ans et leur fréquence diminue avec l'âge (cf. tableaux détaillés).

Aucune différence significative n'a été observée au niveau de la fréquence des activités de temps libre liées aux médias en fonction du statut socio-économique, mais il existe de fortes variations en fonction de l'origine migratoire. Les jeunes sans origine migratoire déclarent plus fréquemment naviguer sur internet ou regarder la télévision que les jeunes d'origine migratoire. Les personnes qui ont elles-mêmes un parcours migratoire déclarent moins souvent pratiquer certaines activités telles que jouer à des jeux vidéo sur ordinateur ou sur console, regarder la télévision, regarder des séries ou des films en *streaming*, ou encore naviguer sur internet. Ces résultats sont probablement à relier à leur accès limité aux appareils numériques, comme décrit au chapitre 5: les jeunes d'origine migratoire disposent moins souvent d'ordinateurs portables, de consoles de jeux, de liseuses électroniques ou d'ordinateurs de bureau personnels. Cela limite structurellement leur accès aux activités de temps libre liées aux médias.

Figure 4.17: Fréquence des activités de temps libre liées aux médias, 2024, 12–29 ans (en %)

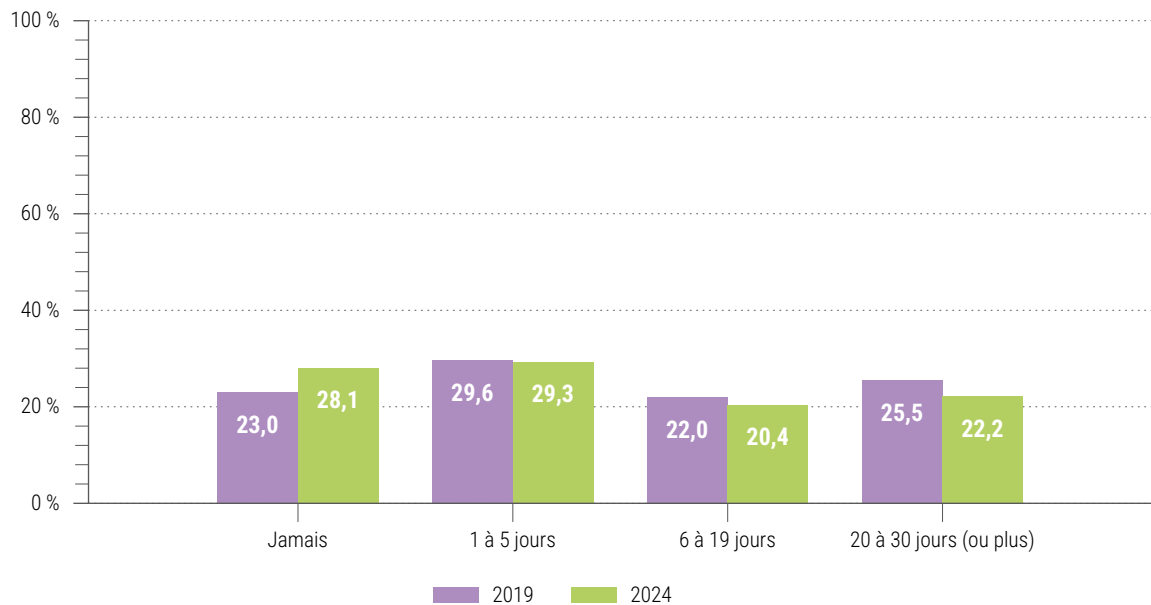


Source: Youth Survey Luxembourg 2024, N (non pondéré) = 4059–4067, les calculs reposent sur des données pondérées.

La fréquence des activités de temps libre liées aux médias traditionnels a reculé entre 2019 et 2024. Tant le visionnage de la télévision que la lecture de magazines ont perdu en popularité auprès des jeunes au Luxembourg en 2024 par rapport à 2019 (cf. fig. 4.18 et tableaux détaillés). A contrario, la fréquence à laquelle les jeunes au Luxembourg jouent à des jeux vidéo sur ordinateur ou sur console a connu une augmentation (cf. fig. 4.19). La proportion de jeunes qui jouent entre 6 et 19 jours par mois est passée d'environ 15 % en 2019 à 20 % en 2024, tandis que la part de ceux qui déclarent ne jamais jouer a diminué, passant d'un peu plus de la moitié en 2019 à environ 46 % en 2024.

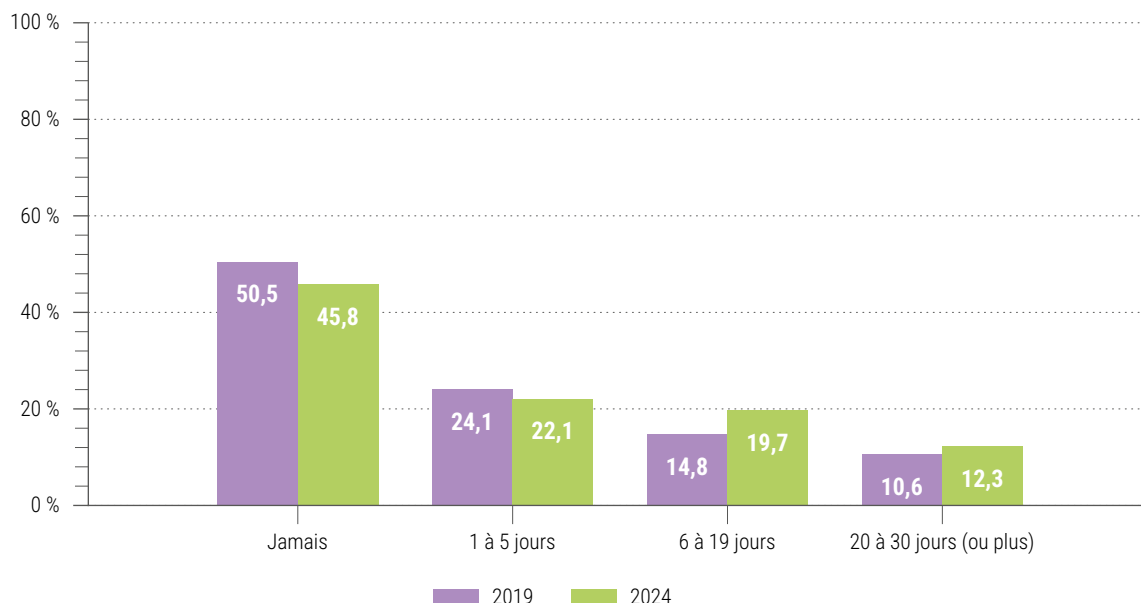
Le Rapport sur la Jeunesse 2020 a constaté une augmentation considérable de la fréquence de toutes les activités de temps libre liées aux médias chez les jeunes au Luxembourg au cours de la pandémie de COVID-19 (Heinen, Schobel, Residori, Schulze & Samuel, 2021). Les résultats disponibles montrent que cette tendance à la hausse ne s'est pas poursuivie après la fin de la crise sanitaire (cf. tableaux détaillés).

Figure 4.18: Fréquence à laquelle les jeunes regardent la télévision, 2019 et 2024, 16–29 ans (en %)



Source: Youth Survey Luxembourg 2024, N (non pondéré) = 2533 (2019), 3251 (2024), les calculs reposent sur des données pondérées.

Figure 4.19: Fréquence à laquelle les jeunes jouent à des jeux vidéo sur ordinateur ou sur console, 2019 et 2024, 16–29 ans (en %)



Source: Youth Survey Luxembourg 2024, N (non pondéré) = 2532 (2019), 3250 (2024), les calculs reposent sur des données pondérées.

Détente et sport

La présente section, intitulée « Détente et sport », rassemble des activités de temps libre de nature très diverse, qui remplissent des fonctions distinctes à des degrés variés dans la vie des jeunes (Passmore et French, 2001).

La forme de détente préférée des jeunes est ce qu'ils appellent le fait de « *chiller* » (cf. fig. 4.20). Deux jeunes sur cinq déclarent se détendre de cette façon au moins 20 jours par mois en moyenne. Le fait de se promener constitue en comparaison une activité de temps libre moins répandue, mais reste une activité pratiquée régulièrement: environ 60 % des jeunes se promènent entre 3 et 19 jours par mois. La lecture de livres pendant le temps libre est quant à elle beaucoup moins populaire: un quart des jeunes déclare ne jamais lire de livres. Les résultats concernant les activités sportives sont contrastés: si 16,5 % des jeunes pratiquent une activité sportive intensive au moins 20 jours par mois, 17,9 % déclarent ne jamais en pratiquer. Les activités créatives telles que le bricolage, la peinture ou encore les travaux manuels sont encore moins répandues. Seule la moitié des jeunes s'adonne à de telles activités au moins une fois par mois. Faire de la musique de manière active arrive en dernière position parmi les activités

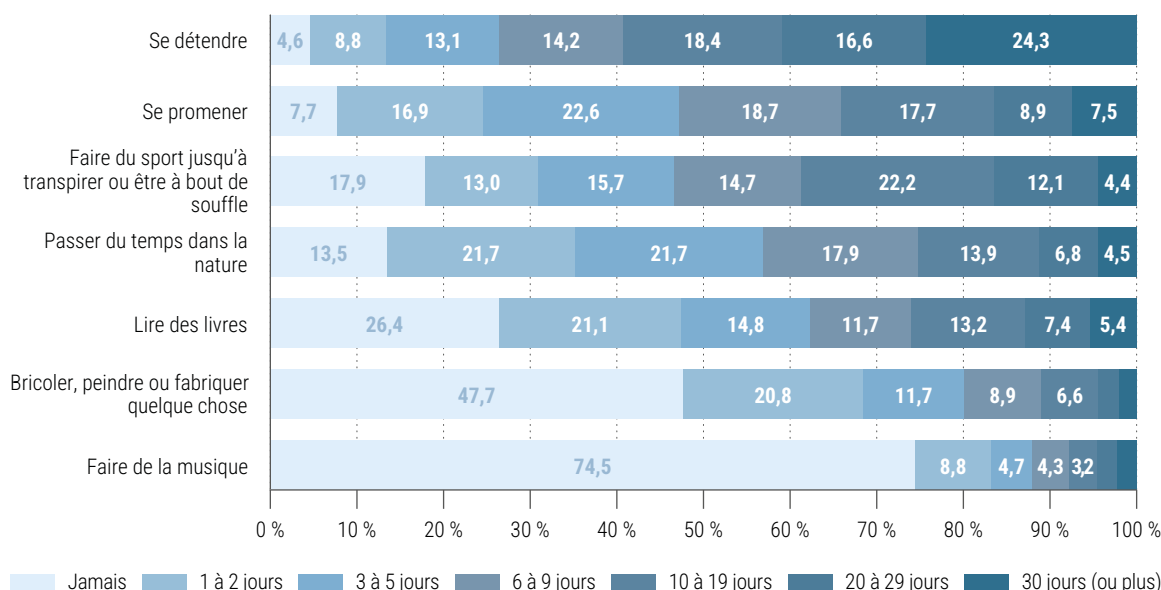
de détente pratiquées. Environ un quart des jeunes déclarent tout de même faire de la musique au moins une fois par mois. Aucune évolution significative n'apparaît entre 2019 et 2024 dans le domaine des activités de temps libre regroupées dans la présente section « Détente et sport » (cf. tableaux détaillés).

Des écarts importants entre les sexes existent toutefois: alors que les hommes interrogés indiquent plus souvent pratiquer un sport intensif pendant leur temps libre, les femmes interrogées indiquent plus souvent se consacrer à des activités créatives telles que le bricolage, la peinture ou les travaux manuels. Elles déclarent également plus souvent se promener, passer du temps dans la nature ou lire des livres (cf. tableaux détaillés).

Les activités de temps libre évoluent aussi nettement en fonction de l'âge: les catégories d'âges plus jeunes déclarent moins souvent *chiller*, pratiquer un sport intensif, lire des livres ou faire de la musique. En revanche, la fréquence des promenades et des sorties dans la nature augmente avec l'âge (cf. tableaux détaillés).

Les activités de temps libre varient par ailleurs en fonction du statut socio-économique et de l'origine migratoire. Les jeunes au SSE élevé indiquent davantage *chiller*, pratiquer un sport et lire des livres que les jeunes au SSE faible (cf. tableaux détaillés).

Figure 4.20 : Fréquence des activités sportives et de détente, 2024, 12–29 ans (en %)



Source: Youth Survey Luxembourg 2024, N (non pondéré) = 4053–4061, les calculs reposent sur des données pondérées, les pourcentages inférieurs à 2,5% sont indiqués dans le tableau détaillé.

Activités sociales de temps libre

Les activités de temps libre regroupées ici dans la catégorie « activités sociales de temps libre » sont principalement liées aux contacts personnels avec d'autres personnes et aux interactions sociales (Lloyd & Auld, 2002). Il ne faut cependant pas perdre de vue que les jeunes entretiennent également leurs relations sociales dans le cadre de nombreuses autres activités de temps libre comme le sport ou les interactions sur les réseaux sociaux.

Se rencontrer entre amis constitue l'activité sociale de temps libre la plus courante chez les jeunes (cf. fig. 4.21). La plupart le font régulièrement, mais pas très souvent. Seuls environ 13% des jeunes retrouvent leurs amis pendant leur temps libre au moins 20 jours par mois, tandis que plus d'un quart ne les retrouvent que deux jours ou moins par mois. Lorsqu'ils « sortent », les jeunes se rendent davantage dans des bars que dans des boîtes de nuit ou à des fêtes. Environ 13% d'entre eux fréquentent des bars plus de cinq jours par mois, soit en moyenne plus d'une fois par semaine. Ce chiffre tombe à environ 6% pour les boîtes de nuit et les fêtes. Plus de la moitié des jeunes ne se rend jamais dans des établissements de restauration, des bars, des boîtes de nuit ou à des fêtes. Environ 9% déclarent se rendre dans un club de jeunes ou une maison des jeunes pendant leur temps libre.

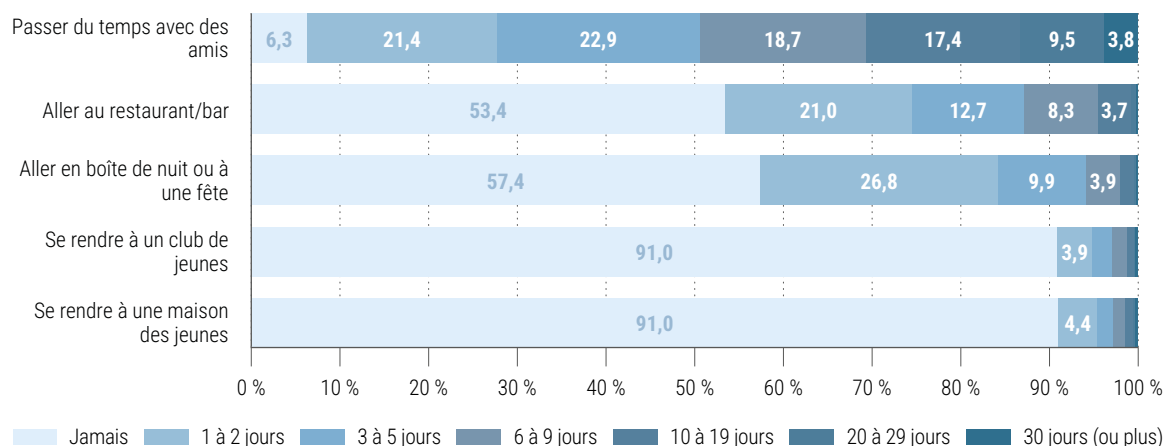
Les chiffres concernant les rencontres entre amis et la fréquentation de maisons des jeunes révèlent des variations entre les sexes: les jeunes hommes interrogés pratiquent ces deux activités un peu plus fréquemment que les jeunes femmes interrogées. Aucune différence n'apparaît entre les sexes quant

à la fréquentation d'établissements de restauration, de bars, de boîtes de nuit ou de fêtes (cf. tableaux détaillés).

Des différences existent également au niveau de l'utilisation du temps libre en fonction du statut socio-économique et de l'origine migratoire. Les jeunes à faible SSE rencontrent moins souvent leurs amis et fréquentent moins souvent des établissements de restauration, des bars, des boîtes de nuit et des fêtes que les jeunes au SSE élevé. Les jeunes sans origine migratoire rencontrent leurs amis un peu plus fréquemment que ceux d'origine migratoire (cf. tableaux détaillés).

Les différences les plus marquées en matière d'activités sociales de temps libre sont liées à l'âge des jeunes. La fréquentation d'établissements de restauration, de bars, de boîtes de nuit ou de fêtes est la moins élevée chez les 12–15 ans et augmente ensuite considérablement jusqu'à l'âge de 25 ans. Parmi d'autres facteurs, cela s'explique en partie par la législation luxembourgeoise, qui interdit aux personnes mineures de moins de 16 ans de fréquenter les établissements de débit d'alcool sauf si elles sont accompagnées d'un adulte. Les sorties dans des bars sont aussi populaires chez les 26–29 ans que chez les 21–25 ans. Les boîtes de nuit et les fêtes sont toutefois plus populaires chez les 21–25 ans que chez les jeunes plus âgés. Au contraire, la fréquence à laquelle les jeunes rencontrent leurs amis et fréquentent les clubs de jeunes ou les maisons des jeunes diminue progressivement avec l'âge (cf. tableaux détaillés).

Figure 4.21: Fréquence des activités sociales de temps libre, 2024, 12–29 ans (en %)

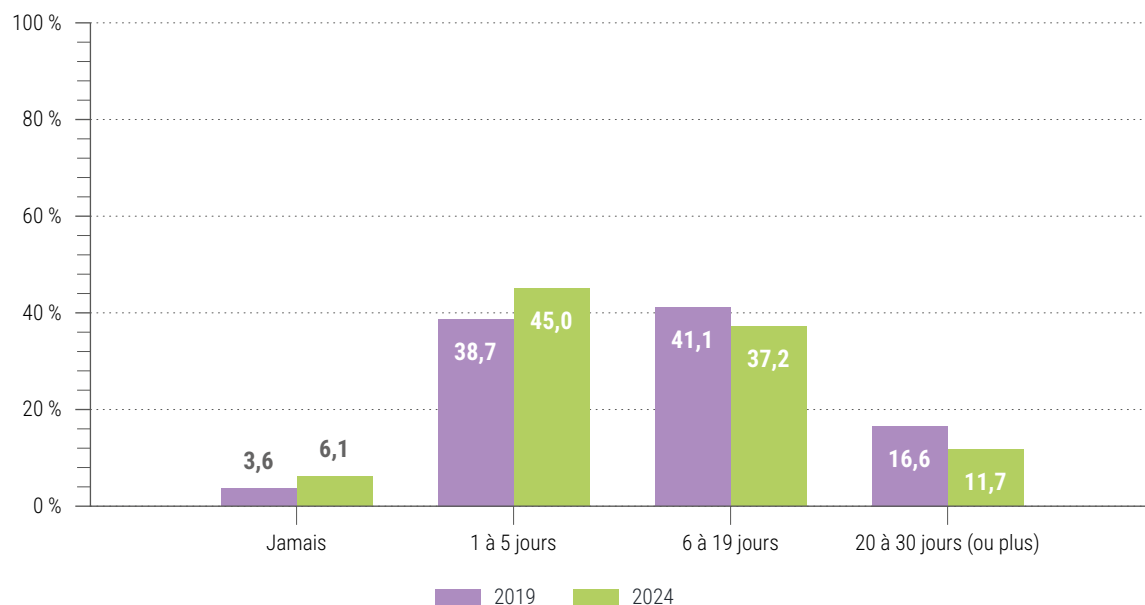


Source: Youth Survey Luxembourg 2024, N (non pondéré) = 4061–4071, les calculs reposent sur des données pondérées, les pourcentages inférieurs à 2,5 % sont indiqués dans le tableau détaillé.

Les jeunes au Luxembourg ont considérablement réduit la fréquence de leurs activités sociales pendant la pandémie de COVID-19 (Heinen et al., 2021). Cette baisse est également observable entre 2019 et 2024 (cf. fig. 4.22 et 4.23 ainsi que les tableaux détaillés). Ce phénomène touche aussi bien la fréquence à laquelle les jeunes rencontrent leurs amis que la fréquentation des établissements de restauration, des bars, des boîtes de nuit et des fêtes. La part des jeunes qui rencontrent leurs amis

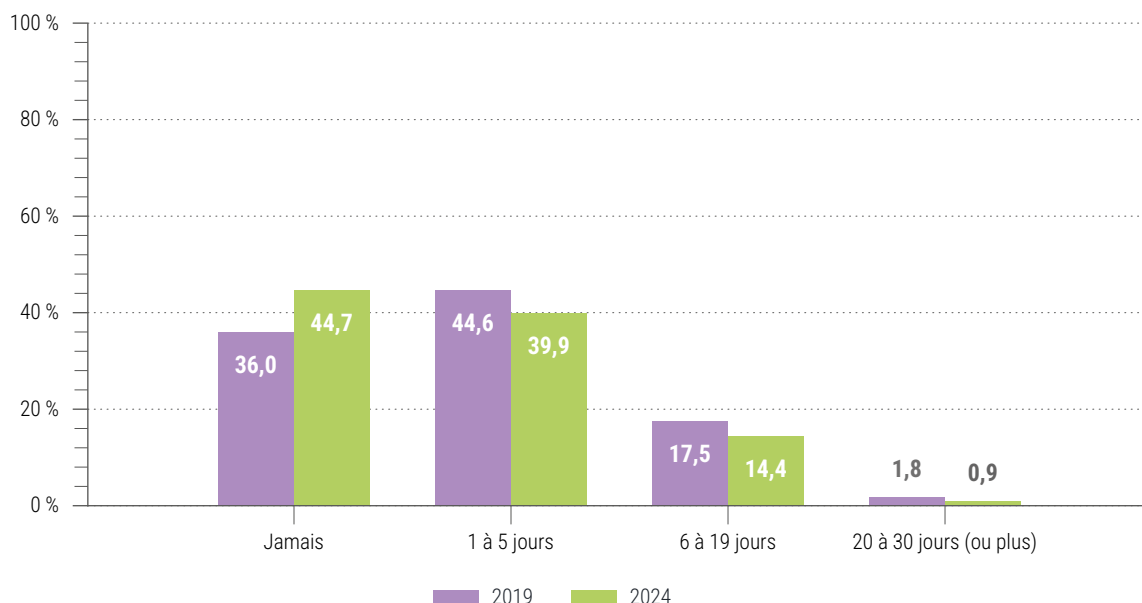
moins de six jours par mois est passée d'environ 42 % en 2019 à plus de la moitié en 2024. De même, la proportion de ceux qui ne fréquentent jamais d'établissements de restauration, de bars, de boîtes de nuit ou de fêtes a augmenté au cours de cette période. Dans l'ensemble, la fréquence des activités sociales de temps libre après la pandémie de COVID-19 reste inférieure à celle d'avant la pandémie.

Figure 4.22: Fréquence des rencontres entre amis, 2019 et 2024, 16–29 ans (en %)



Source: Youth Survey Luxembourg 2024, N (non pondéré) = 2533 (2019), 3256 (2024), les calculs reposent sur des données pondérées.

Figure 4.23: Fréquence des sorties dans des établissements de restauration et bars, 2019 et 2024, 16–29 ans (en %)



Source: Youth Survey Luxembourg 2024, N (non pondéré) = 2532 (2019), 3251 (2024), les calculs reposent sur des données pondérées.

4.4 Santé, bien-être et comportements liés à la santé des jeunes

Pendant l'adolescence, les jeunes connaissent de nombreux changements physiques et psychologiques et doivent relever des défis liés à leur développement psychique, physique et social (Quenzel, 2015). Leur santé et leur bien-être ont une incidence directe sur leur capacité à surmonter et à gérer ces tâches de développement. Les jeunes souffrant de problèmes de santé sont ainsi confrontés à des défis supplémentaires (Weber et al., 2007). Alors que les anciennes approches considéraient la santé comme l'absence de maladies physiques, la santé et le bien-être sont aujourd'hui définis comme des concepts positifs et multidimensionnels qui englobent des aspects à la fois physiques, psychiques et sociaux (cf. p. ex. Hurrelmann, 2003).

La santé et le bien-être des jeunes sont conditionnés par de nombreux éléments: des études démontrent que les facteurs sociétaux structurels influencent directement et indirectement la santé et le bien-être individuels (Heinen et al., 2022). Au-delà de ces facteurs structurels, les différents comportements des jeunes ont eux aussi un impact sur leur santé et leur bien-être. Les comportements liés au bien-être regroupent toutes les

pratiques qui contribuent à créer, maintenir et promouvoir le bien-être (Schumacher et al, 2021). Les jeunes ont recours à diverses stratégies pour améliorer leur bien-être. Certains de leurs comportements peuvent procurer un sentiment de bien-être temporaire (notamment le tabagisme, la consommation d'alcool, une alimentation malsaine), mais nuire à leur santé à moyen et long terme.

Les comportements liés à la santé désignent par conséquent toutes les pratiques qui ont une influence positive ou négative sur la santé. Les comportements liés au bien-être et ceux liés à la santé sont intimement connectés, tout comme le sont le bien-être et la santé (Röhrle, 2023; Heinen et al, 2022). Les sections suivantes analysent le bien-être affectif et cognitif des jeunes, leur appréciation personnelle de leur état de santé ainsi que leurs troubles psychiques et somatiques. Elles se concentrent par ailleurs sur leur consommation d'alcool, de tabac et de cannabis, un comportement à risque souvent motivé par la recherche de bien-être, mais qui constitue un comportement à risque lié à la santé à moyen et long terme.

4.4.1 Bien-être

La définition de Diener (2009, p. 66) souligne que le bien-être subjectif englobe à la fois les réactions émotionnelles aux événements, mais aussi les évaluations cognitives portant sur la satisfaction et l'épanouissement. Le bien-être comprend dès lors des composantes aussi bien affectives que cognitives. Deux dimensions du bien-être des jeunes au Luxembourg sont de ce fait présentées ci-après : le bien-être affectif (joie, bonheur, peur, envie, etc.) et le bien-être cognitif (évaluation de son niveau de satisfaction et bilan de vie) (Diener, 1984). L'indice en cinq points de bien-être de l'OMS⁸ a été utilisé afin de mesurer le bien-être affectif, tandis que le bien-être cognitif a été évalué à l'aide d'un outil permettant de mesurer le degré de satisfaction de vie des jeunes.

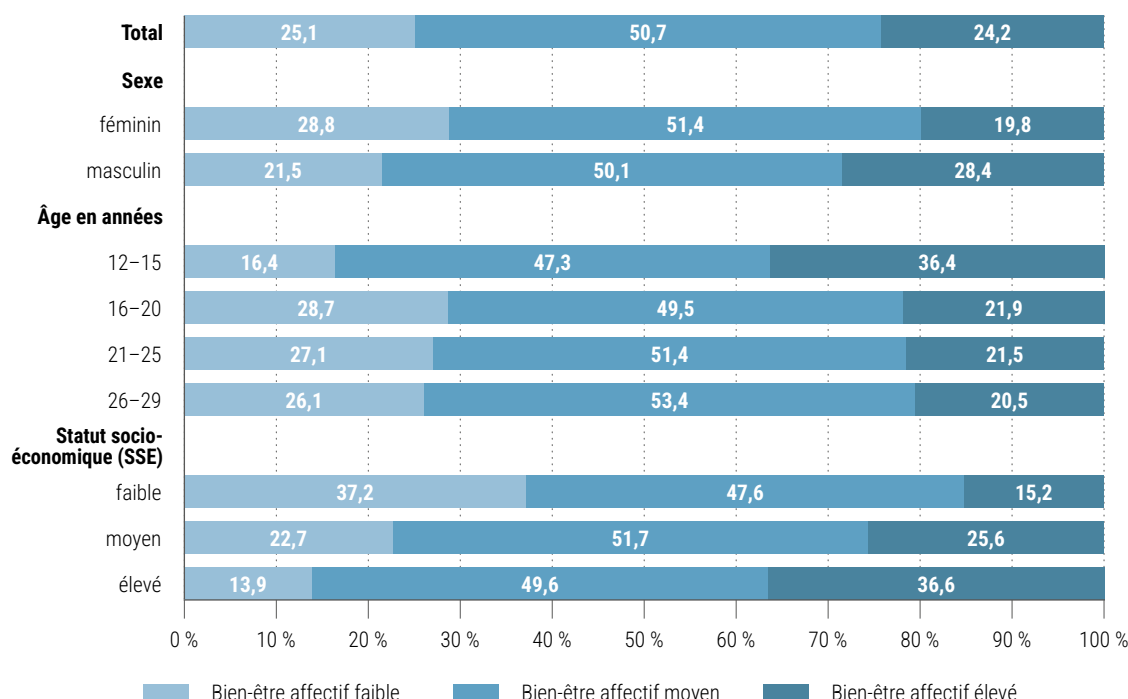
Bien-être affectif

Dans le cadre de l'enquête YSL, le bien-être affectif a été évalué au moyen de l'indice en cinq points de bien-être de l'OMS. Cet indice repose sur cinq affirmations formulées de façon positive

qui décrivent l'état émotionnel d'une personne (p. ex., « J'étais content(e) et de bonne humeur ») de même que sa vitalité (p. ex., « Je me sentais actif(ve) et plein(e) d'énergie »). Aux fins de l'analyse qui suit, les réponses des jeunes ont été classées dans trois catégories : bien-être faible, moyen et élevé.

Au total, les trois quarts des jeunes au Luxembourg affichent un bien-être moyen ou élevé (cf. fig. 4.24). Des différences significatives apparaissent toutefois en fonction du sexe, de l'âge ainsi que du statut socio-économique des jeunes : les hommes interrogés font plus souvent état d'un bien-être élevé que les femmes interrogées. Au niveau des tranches d'âge, il apparaît que les 12–15 ans présentent nettement plus souvent un bien-être affectif élevé que les jeunes âgés de 16 à 29 ans. Les écarts les plus marqués concernent cependant le SSE : les jeunes au SSE faible affichent bien plus fréquemment un bien-être affectif faible (environ 37 %) que les jeunes au SSE moyen (environ 23 %) ou élevé (environ 14 %). Ces résultats mettent en lumière la forte influence du statut socio-économique subjectif sur le bien-être affectif.

Figure 4.24: Bien-être affectif, 2024, 12–29 ans (en %)



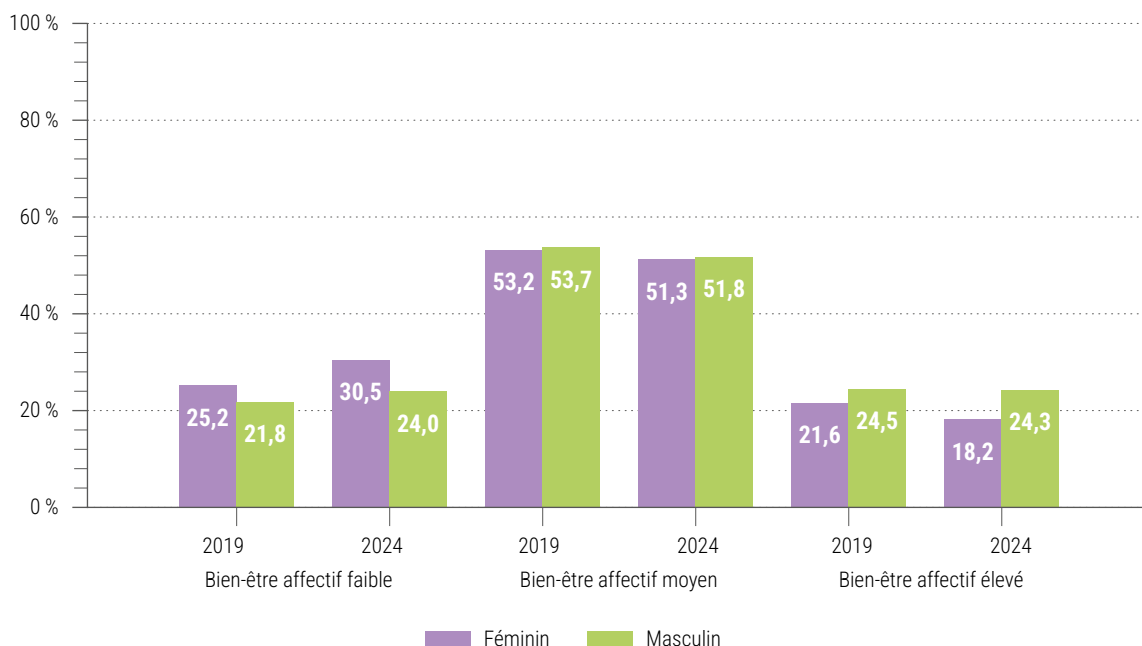
Source : Youth Survey Luxembourg 2024, N (non pondéré) = 4206, les calculs reposent sur des données pondérées.

⁸ L'indice en cinq points de bien-être de l'OMS mesure le bien-être affectif sur une échelle de 0 à 100, où 0 correspond au bien-être le plus bas possible et 100 au bien-être le plus élevé possible. L'indice repose sur cinq affirmations formulées de manière positive : « J'étais content(e) et de bonne humeur » ; « Je me sentais calme et détendu » ; « Je me sentais actif(ve) et plein(e) d'énergie » ; « Au réveil, je me sentais frais/fraîche et reposé(e) » et « Mon quotidien était rempli de choses intéressantes ». Les personnes interrogées doivent indiquer à quel point ces affirmations correspondent à leur vie actuelle à l'aide d'une échelle de réponses allant de « À aucun moment » à « tout le temps ». Aux fins de l'évaluation présentée ici, un bien-être affectif faible a été défini comme étant compris entre 0 et 36, sur la base d'une recommandation d'Allgaier et al. (2012). Un bien-être moyen a été défini comme étant compris entre 37 et 71, tandis qu'un bien-être affectif élevé a été défini comme étant compris entre 72 et 100.

Par rapport à 2019, le bien-être affectif des jeunes au Luxembourg s'est détérioré en 2024. La proportion de jeunes qui présentent un faible bien-être affectif a augmenté pour passer de 23,6 % à

27,3 %. Comme indiqué dans la fig. 4.25, les femmes interrogées sont plus touchées par cette détérioration entre 2019 et 2024 que les hommes.

Figure 4.25: Bien-être affectif en fonction du sexe, 2019 et 2024, 16–29 ans (en %)



Source: Youth Survey Luxembourg 2024, N (non pondéré) = 2576 (2019), 3365 (2024), les calculs reposent sur des données pondérées.

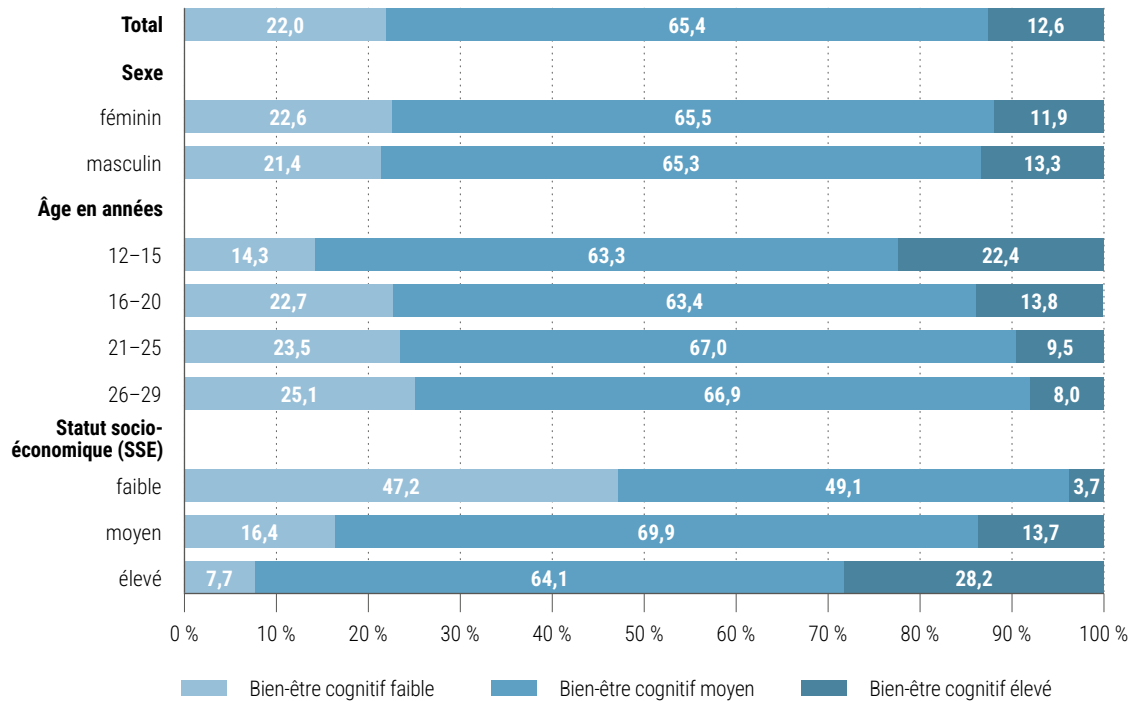
Bien-être cognitif

Dans le cadre du YSL, le bien-être cognitif a été évalué à l'aide d'une échelle à 10 niveaux qui vise à mesurer la satisfaction générale des jeunes par rapport à leur vie. Les jeunes âgés de 12 à 29 ans ont été invités à évaluer leur vie dans son ensemble et à se placer sur une échelle allant de la meilleure vie possible (niveau 10) à la pire vie possible (niveau 0). Les valeurs comprises entre 0 et 5 ont été définies comme une satisfaction de vie faible, celles comprises entre 6 et 8 comme une satisfaction de vie moyenne et celles comprises entre 9 et 10 comme une satisfaction de vie élevée et par conséquent comme un bien-être cognitif élevé.

Au total, 22 % des jeunes déclarent être peu satisfaits de leur vie. Environ deux tiers déclarent une satisfaction moyenne et environ 13 % une satisfaction élevée (cf. fig. 4.26). Des différences apparaissent en fonction de l'âge et du statut socio-économique, mais pas en fonction du sexe : les jeunes âgés de 12 à 15 ans sont ainsi moins nombreux (14,3 %) à déclarer une faible satisfaction de vie que les 16–29 ans. Parallèlement, la part des jeunes affichant une satisfaction élevée à l'égard de leur vie diminue progressivement avec l'âge : elle est d'environ 22 % chez les 12–15 ans, elle chute à 14 % chez les 16–20 ans, à 10 % chez les 21–25 ans et atteint son niveau le plus bas chez les 26–29 ans avec 8 %.

Néanmoins, le bien-être cognitif dépend davantage du statut socio-économique subjectif que de l'âge : les jeunes issus de foyers avec un SSE faible sont nettement plus nombreux (environ 47 %) à faire état d'une satisfaction de vie faible que les jeunes au SSE moyen (16 %) ou élevé (8 %). Des différences tout aussi évidentes apparaissent au niveau de la satisfaction de vie élevée : seuls 4 % des jeunes au SSE faible affichent un bien-être cognitif élevé. Ce pourcentage est nettement inférieur à celui des jeunes au SSE moyen (13,7 %) ou élevé (28,2 %).

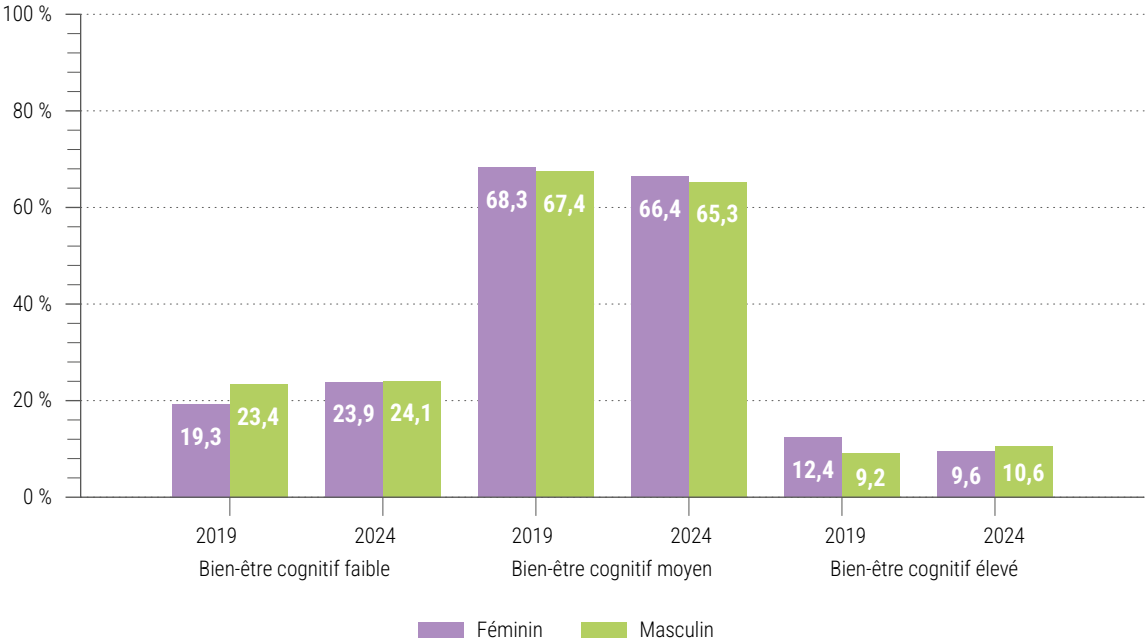
Figure 4.26: Bien-être cognitif, 2024, 12–29 ans (en %)



Source: Youth Survey Luxembourg 2024, N (non pondéré) = 4009, les calculs reposent sur des données pondérées.

Par rapport à 2019, le bien-être cognitif des femmes interrogées au Luxembourg s’est détérioré en 2024, tandis que celui des hommes interrogés est resté pratiquement inchangé. Comme le montre la fig. 4.27, la proportion de femmes interrogées déclarant une faible satisfaction de vie est passée d’environ 19 % à 23 %.

Figure 4.27: Bien-être cognitif en fonction du sexe, 2019 et 2024, 16–29 ans (en %)



Source: Youth Survey Luxembourg 2024, N (non pondéré) = 2544 (2019), 3198 (2024), les calculs reposent sur des données pondérées.

Le bien-être cognitif des jeunes au Luxembourg est donc en moyenne légèrement inférieur à leur bien-être affectif. Si environ un quart des jeunes âgés de 12 à 29 ans affichent un bien-être affectif élevé, seuls 13 % environ font état d'un bien-être cognitif élevé. Les jeunes évaluent donc leur vie de façon légèrement

moins positive qu'ils ne la ressentent. On observe depuis 2019 une diminution du bien-être affectif et cognitif des jeunes au Luxembourg, diminution qui affecte plus fortement les femmes que les hommes.

4.4.2 État de santé et troubles de santé

Au-delà du bien-être des jeunes au Luxembourg, cette section examine également la manière dont les jeunes perçoivent leur état de santé général ainsi que les troubles psychosomatiques dont ils souffrent.

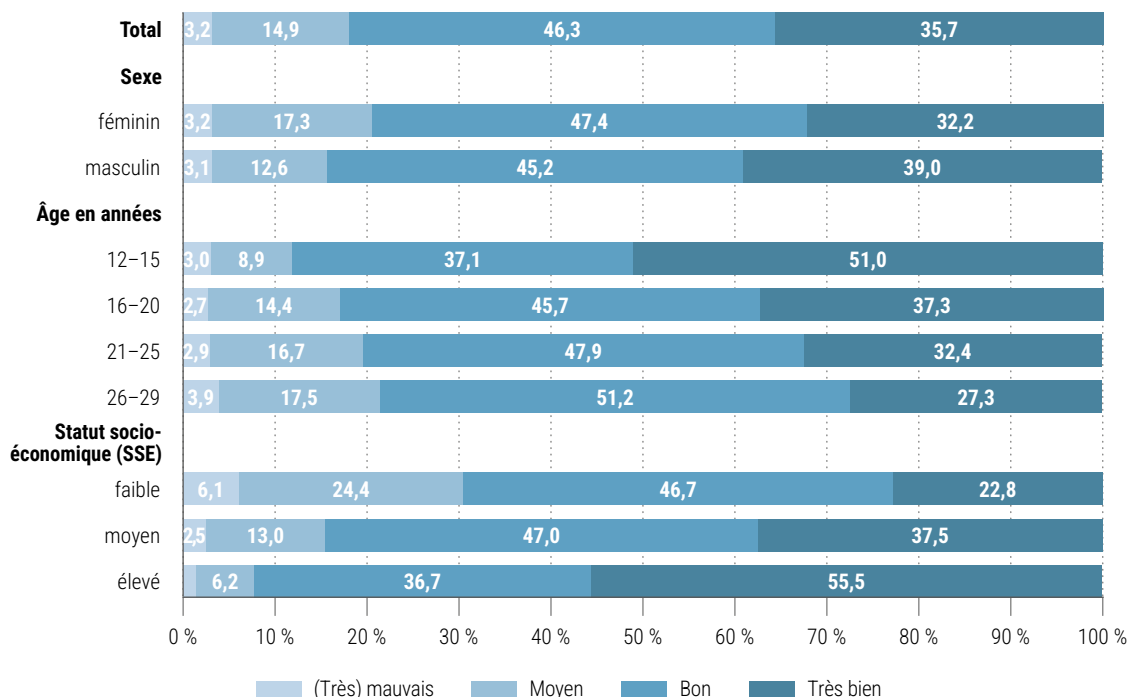
État de santé subjectif

L'état de santé des jeunes peut influencer leur capacité à accomplir leurs tâches de développement. Les problèmes de santé peuvent donc être source de difficultés supplémentaires

(Quenzel, 2015; Weber et al., 2007). Les plus jeunes connaissent généralement moins de problèmes de santé que les tranches d'âge plus âgées et évaluent leur état de santé de manière plus positive. Des études démontrent toutefois que l'état de santé subjectif des jeunes reflète fidèlement leur état de santé objectif (RKI, 2008).

Afin d'évaluer leur état de santé subjectif, les jeunes ont été invités à indiquer s'ils perçoivent leur état de santé comme « très bon », « bon », « moyen », « mauvais » ou « très mauvais ».

Figure 4.28: État de santé subjectif, 2024, 12–29 ans (en %)



Source: Youth Survey Luxembourg 2024, N (non pondéré) = 4295, les calculs reposent sur des données pondérées, les pourcentages inférieurs à 2,5 % sont indiqués dans le tableau détaillé.

Environ un tiers des jeunes au Luxembourg évaluent leur état de santé général comme étant « très bon » (cf. fig. 4.28). Les jeunes femmes interrogées déclarent significativement moins souvent être en très bonne santé que les jeunes hommes interrogés. Des écarts importants se manifestent également en fonction de l'âge: plus l'âge est élevé, plus la proportion de personnes estimant être en très bonne santé diminue. Alors qu'environ la moitié des jeunes de 12 à 16 ans déclarent être en très bonne

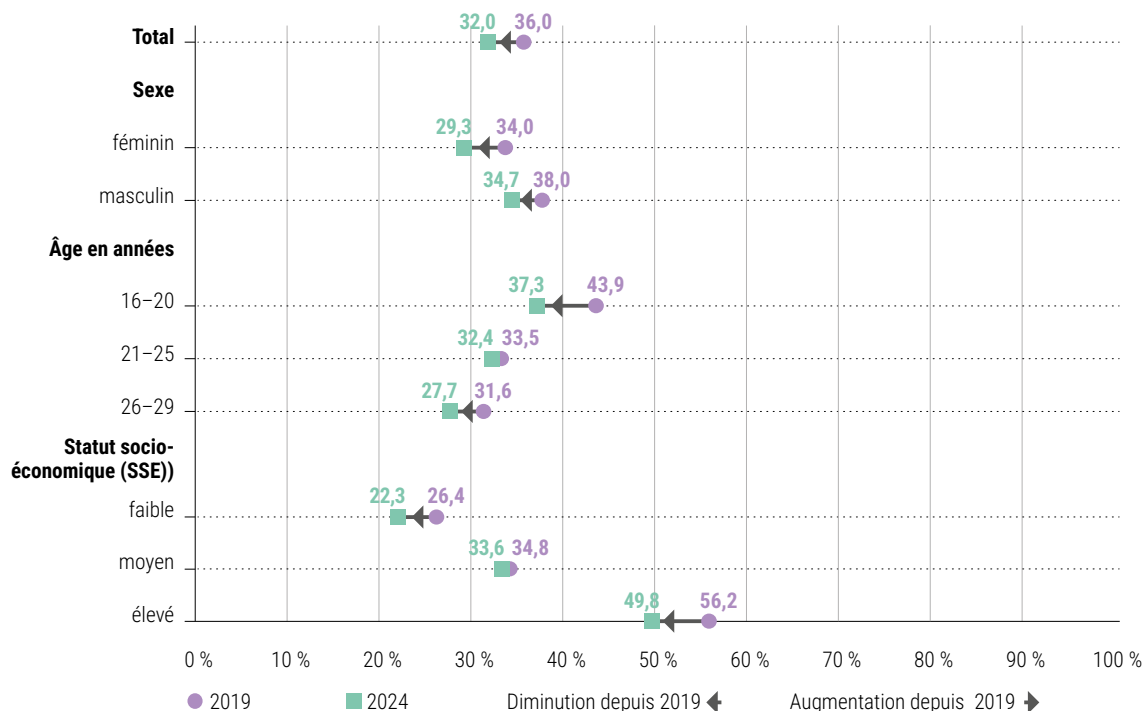
santé, ce chiffre tombe à environ un tiers chez les 16–25 ans et à environ 27 % chez les 26–29 ans.

Le statut socio-économique subjectif exerce aussi une forte influence sur l'évaluation subjective de l'état de santé. Celle-ci s'améliore nettement à mesure que le SSE subjectif augmente. Les personnes dont le SSE est faible sont moins nombreuses (environ 23 %) à qualifier leur état de santé de très bon que celles dont le SSE est moyen (37 %) ou élevé (55 %). Ces résultats

montrent clairement que le statut socio-économique joue un rôle central dans l'évaluation subjective de son propre état de santé et que les jeunes issus de milieux sociaux modestes jouissent d'une moins bonne santé.

Comme indiqué dans la fig. 4.29, la part de jeunes qui évaluent leur état de santé subjectif comme « très bon » a baissé entre 2019 et 2024. Cette baisse de l'état de santé subjectif touche en particulier les femmes ainsi que les jeunes âgés de 16 à 20 ans.

Figure 4.29: Très bon état de santé subjectif, 2019 et 2024, 16–29 ans (en %)



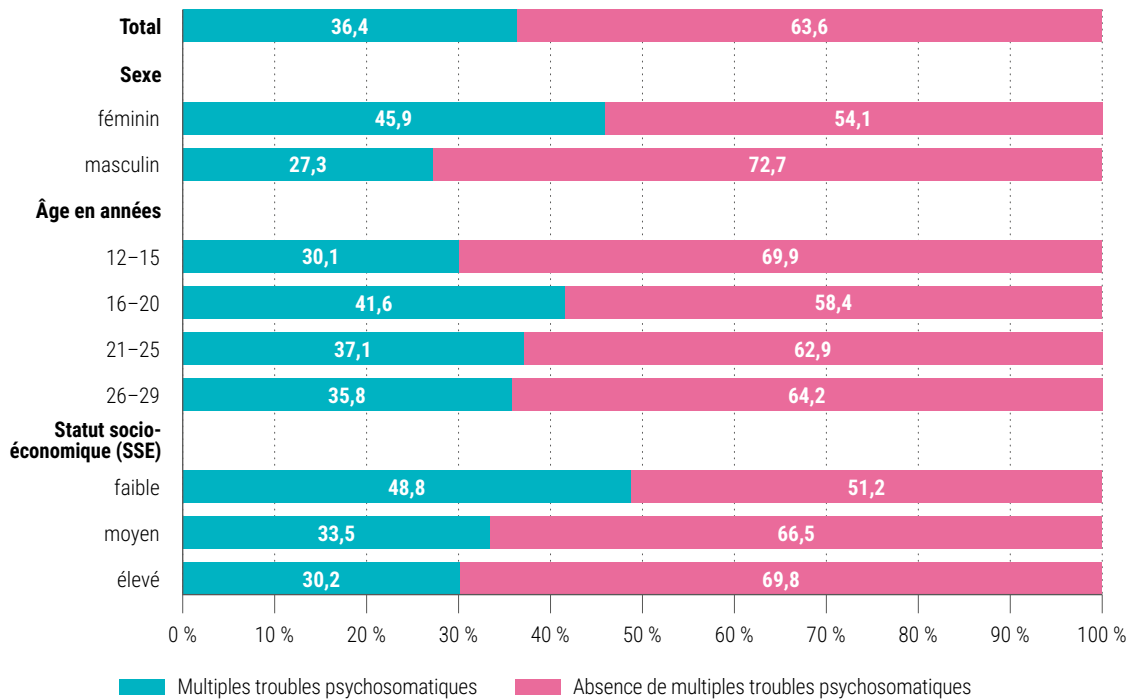
Source: Youth Survey Luxembourg 2024, N (non pondéré) = 2618 (2019), 3435 (2024), les calculs reposent sur des données pondérées.

Troubles psychosomatiques

L'état de santé général des jeunes est généralement moins affecté par des maladies graves que celui de personnes d'autres tranches d'âge. Malgré tout, les jeunes peuvent également être confrontés à des problèmes de santé qui limitent leur quotidien ainsi que leur développement. C'est pourquoi les paragraphes suivants traitent des problèmes de santé des jeunes au Luxembourg, en particulier des symptômes psychosomatiques dont ils souffrent. La pandémie de COVID-19 a notamment attiré l'attention sur la santé psychique des jeunes (Benton et al., 2021).

La liste des symptômes HBSC (HBSC-SCL) a été utilisée afin de recenser les symptômes psychosomatiques des jeunes. Cette dernière permet de déterminer à quelle fréquence les jeunes interrogés ont été affectés par huit troubles de santé spécifiques au cours des six derniers mois. Une partie de ces troubles concerne la santé somatique (maux de tête, de ventre et de dos, vertiges) et une autre partie la santé psychique (abattement, irritabilité, nervosité et difficultés d'endormissement). Une attention particulière sera en outre accordée aux jeunes souffrant de multiples troubles psychosomatiques. La notion de « multiples troubles » fait référence au fait de souffrir d'au moins deux troubles différents qui se manifestent plusieurs fois par semaine.

Figure 4.30 : Multiples troubles psychosomatiques, 2024, 12–29 ans (en %)



Source : Youth Survey Luxembourg 2024, N (non pondéré) = 4248, les calculs reposent sur des données pondérées.

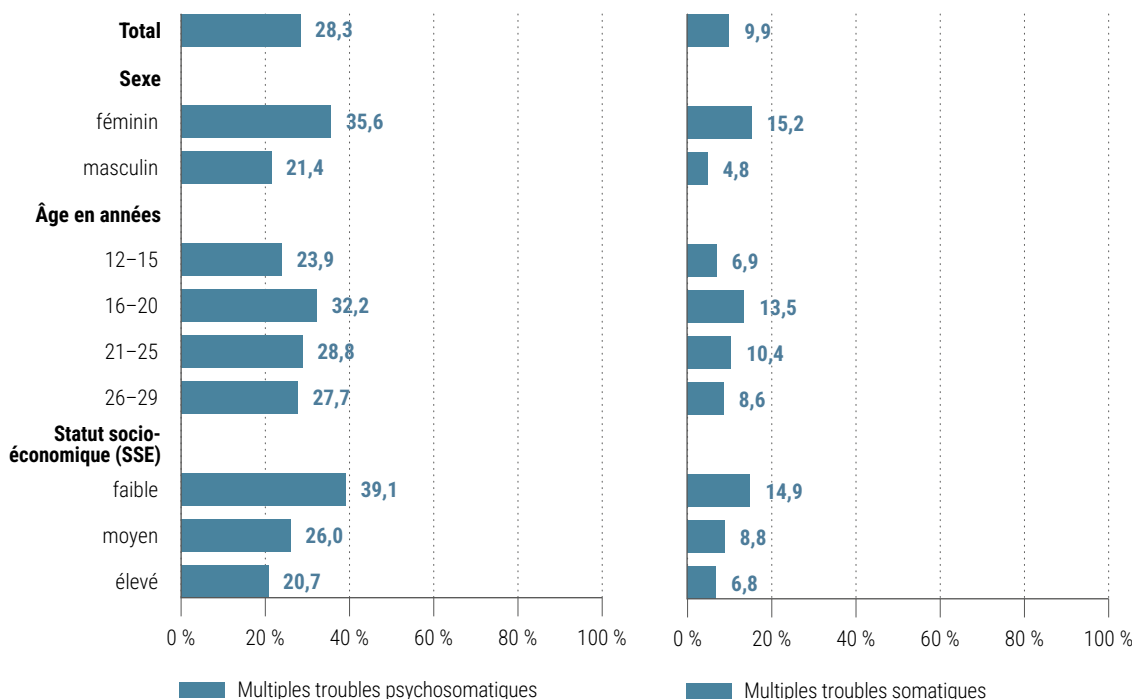
Environ un tiers des jeunes au Luxembourg rapportent souffrir d'au moins deux troubles psychosomatiques qui se manifestent plusieurs fois par semaine (cf. fig. 4.30). La prévalence de ces troubles multiples varie considérablement en fonction du sexe, de l'âge et du statut socio-économique (SSE).

La différence entre les sexes est particulièrement prononcée : tandis qu'environ 46 % des jeunes femmes interrogées déclarent souffrir régulièrement de plusieurs problèmes de santé, ce chiffre n'atteint que 27 % chez les jeunes hommes interrogés. L'âge est lui aussi un facteur déterminant : les jeunes âgés de 16 à 20 ans déclarent plus souvent souffrir de multiples troubles psychosomatiques que les 12–15 ans.

Le statut socio-économique exerce quant à lui une influence tout aussi marquée que le sexe. La fréquence des troubles psychosomatiques multiples diminue considérablement à mesure

que le SSE subjectif augmente : alors que près de la moitié des jeunes au SSE faible rapportent souffrir de multiples troubles de santé, ce chiffre n'est que de 30 % chez les jeunes au SSE élevé.

Figure 4.31: Multiples troubles psychiques et somatiques, 2024, 12–29 ans (en %)

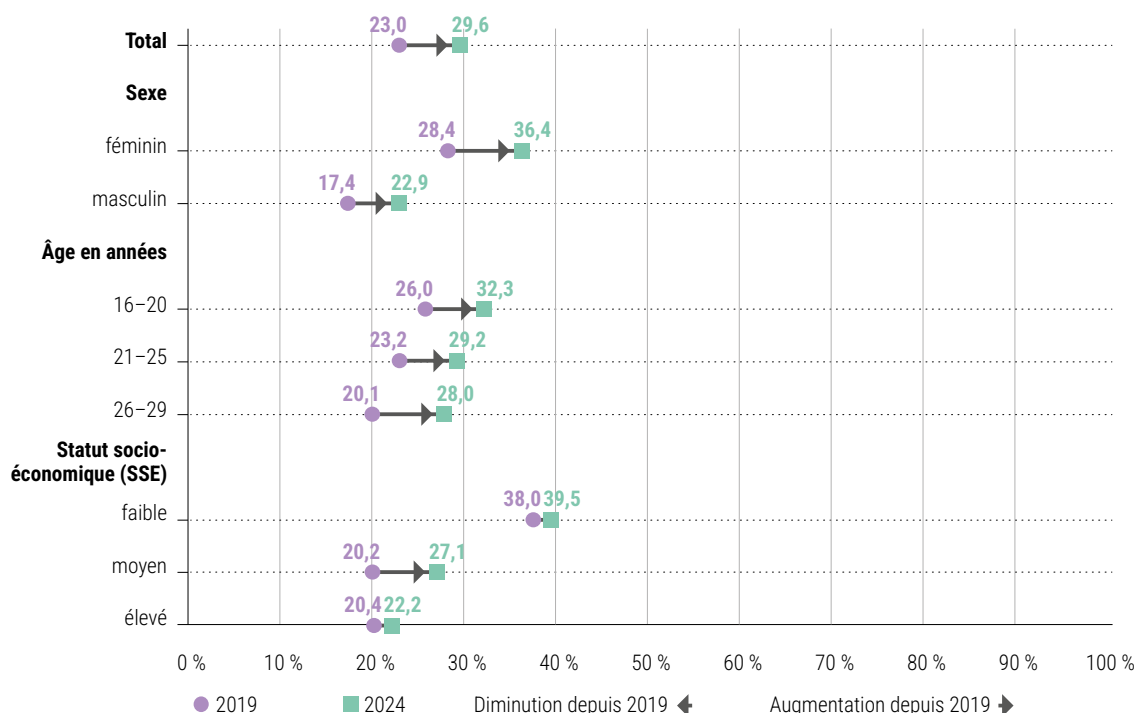


Source : Youth Survey Luxembourg 2024, N (non pondéré) = 4258 (troubles psychiques), 4254 (troubles somatiques), les calculs reposent sur des données pondérées.

L'analyse séparée de la prévalence des troubles somatiques et des troubles psychiques multiples (cf. fig. 4.31) indique que les troubles psychiques multiples sont nettement plus fréquents que les troubles somatiques multiples. Environ 28 % des jeunes au Luxembourg souffrent de multiples troubles psychiques, contre 10 % environ pour de multiples troubles somatiques. Les écarts observés en fonction du sexe, de l'âge et du SSE sont cependant similaires pour les deux formes de troubles multiples.

Bien que la prévalence des troubles somatiques multiples n'ait pas évolué depuis 2019, celle des troubles psychiques multiples est quant à elle passée d'environ 23 % en 2019 à 30 % en 2024 (cf. fig. 4.32). Cette tendance s'observe également à l'échelle internationale (Bevilacqua et al., 2023). Les femmes interrogées ont connu une détérioration plus importante de leur santé psychique que les hommes interrogés (d'environ 17 % à 23 %), la fréquence des troubles psychiques multiples étant passée d'environ 28 % en 2019 à 36 % en 2024. La santé psychique des personnes au SSE moyen s'est davantage détériorée que celle des personnes au SSE faible ou élevé.

Figure 4.32: Multiples troubles psychiques, 2019 et 2024, 16–29 ans (en %)



Source: Youth Survey Luxembourg 2024, N (non pondéré) = 2616 (2019), 3407 (2024), les calculs reposent sur des données pondérées.

4.4.3 Consommation de substances

La jeunesse est une période déterminante pour le développement d'un individu. C'est au cours de cette période que les jeunes forment leur identité et développent leur position vis-à-vis des normes sociales. Cette phase de la vie se caractérise par une quête d'autonomie par rapport à la famille d'origine, par l'importance croissante des relations amicales, ainsi que par une tendance à essayer de nouvelles choses et à remettre en question les normes sociales, voire à les transgresser (Jackson et al., 2012; Kelley et al., 2004; Leather, 2009; Quenzel & Hurrelmann, 2022). Pour une partie des jeunes, cette phase s'accompagne de comportements dits « à risque » (Kelley et al., 2004; Leather, 2009; Pfeifer & Allen, 2021). Communément, un comportement à risque est défini comme « tout comportement conscient ou inconscient dont les résultats, les effets bénéfiques ou négatifs sur son bien-être physique, économique ou psychosocial, ou sur celui d'autrui, sont perçus comme incertains » (Trimpop, 1994, p. 6, trad. pers.) et concerne, entre autres, la consommation de substances psychoactives.

La consommation de substances psychoactives est un facteur de risque pour un grand nombre de maladies et de problèmes de santé, et ce pour toutes les tranches d'âge (Forouzanfar et al., 2016; Marshall, 2014). La consommation de ces substances par les jeunes au cours de leur processus de développement physique, cognitif, émotionnel et social comporte un risque accru de conséquences néfastes pour leur santé.

Les jeunes associent davantage la consommation de substances psychoactives à des effets positifs telles que le fait de vivre de nouvelles expériences, l'intégration sociale et la détente (Heinen, Schobel, Residori, Schulze & Samuel, 2021; Nitzko & Seiffge-Krenke, 2009). Par ailleurs, la consommation de substances constitue pour certains jeunes un moyen d'exprimer leur culture (de jeunes) ou leur individualité (Pilkington, 2007).

Cette ambivalence entre les risques à long terme pour la santé et l'amélioration à court terme du bien-être subjectif est caractéristique des jeunes et est liée à leur tâche centrale de développement, qui consiste à élaborer des stratégies leur permettant de se régénérer et de consommer de manière appropriée (Heinen, Schobel, Residori, Schulze & Samuel, 2021; Quenzel, 2015; Quenzel & Hurrelmann, 2022). Au-delà du développement de valeurs et de pratiques liées aux substances dans le cadre de leur tâche de développement liée à la « régénération », les jeunes recourent également aux substances de manière fonctionnelle, comme un outil leur permettant d'accomplir d'autres tâches de développement ou de surmonter des expériences négatives vécues dans le cadre d'autres tâches de développement (Hackauf & Quenzel, 2020). Si pour la majorité des jeunes, la consommation de substances psychoactives reste marginale, il est important de ne pas perdre de vue cette problématique en raison des conséquences potentielles sur la santé (Heinen, Schobel, Residori, Schulze & Samuel, 2021).

La consommation actuelle de cigarettes et d'alcool ainsi que la prévalence au cours de la vie de la consommation de cannabis chez les jeunes au Luxembourg sont présentées ci-après. La comparaison des pratiques de consommation entre 2019 et 2024 permet de comprendre comment la consommation a évolué à la suite de la pandémie de COVID-19 ainsi que des récentes modifications législatives relatives à la consommation de cannabis⁹ (Charrier et al., 2024). Les jeunes âgés de 12 à 29 ans ont été interrogés sur le nombre de jours au cours des 30 derniers jours durant lesquels ils avaient consommé de l'alcool, des cigarettes et/ou du cannabis. Ils ont également indiqué le nombre de jours de consommation de cannabis au cours de leur vie. Les réponses ont été dichotomisées, c'est-à-dire divisées en deux groupes: «Aucune consommation» (0 jour de consommation) et «Consommation» (entre 1 à 30 jours de consommation).

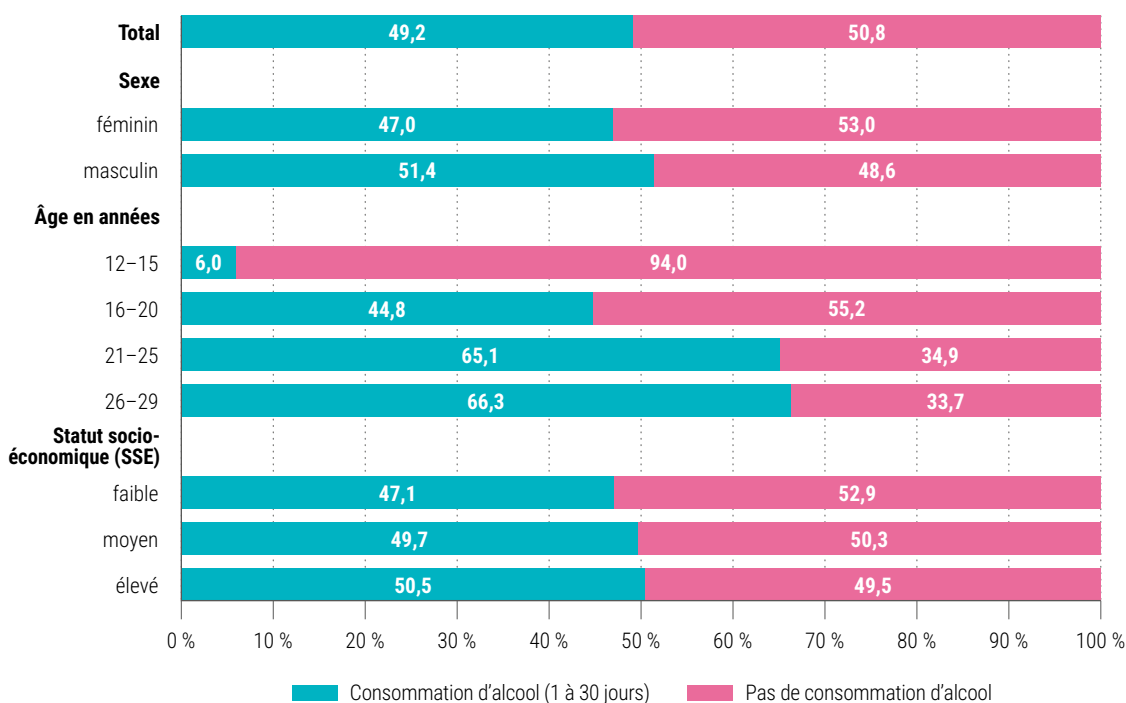
Consommation d'alcool

La consommation d'alcool est profondément ancrée culturellement et constitue la substance psychoactive la plus consommée au Luxembourg et dans de nombreux autres pays du continent européen (Bureau régional de l'OMS pour l'Europe, 2025). La

consommation d'alcool au cours de l'adolescence est particulièrement préoccupante. Une exposition précoce à cette substance augmente le risque de consommation abusive à l'âge adulte et est associée à des troubles physiques et fonctionnels au niveau du cerveau (p. ex. en matière de capacités d'apprentissage) (Grant et al., 2001; Lees et al., 2020; Spear, 2018).

Du fait de ces risques, la vente d'alcool aux jeunes de moins de 16 ans est interdite par la loi au Luxembourg. Cette restriction légale explique en partie pourquoi la proportion de jeunes âgés de 12 à 15 ans ayant consommé de l'alcool au cours des 30 derniers jours est nettement inférieure à celle des autres tranches d'âge (cf. fig. 4.33). La législation qui vise à protéger les jeunes des risques liés à la consommation d'alcool est cependant plus restrictive dans la plupart des autres États membres de l'UE, où l'âge légal pour acheter de l'alcool est généralement fixé à 18 ans (Agence des droits fondamentaux de l'Union européenne, 2018). L'adaptation de la législation prévue à cet effet par le Plan d'Action Luxembourgeois contre le Mésusage de l'Alcool (PALMA) 2020-2024 n'a pas encore été mise en œuvre (Ministère de la Santé & PALMA, 2020).

Figure 4.33: Consommation d'alcool au cours des 30 derniers jours, 2024, 12–29 ans (en %)



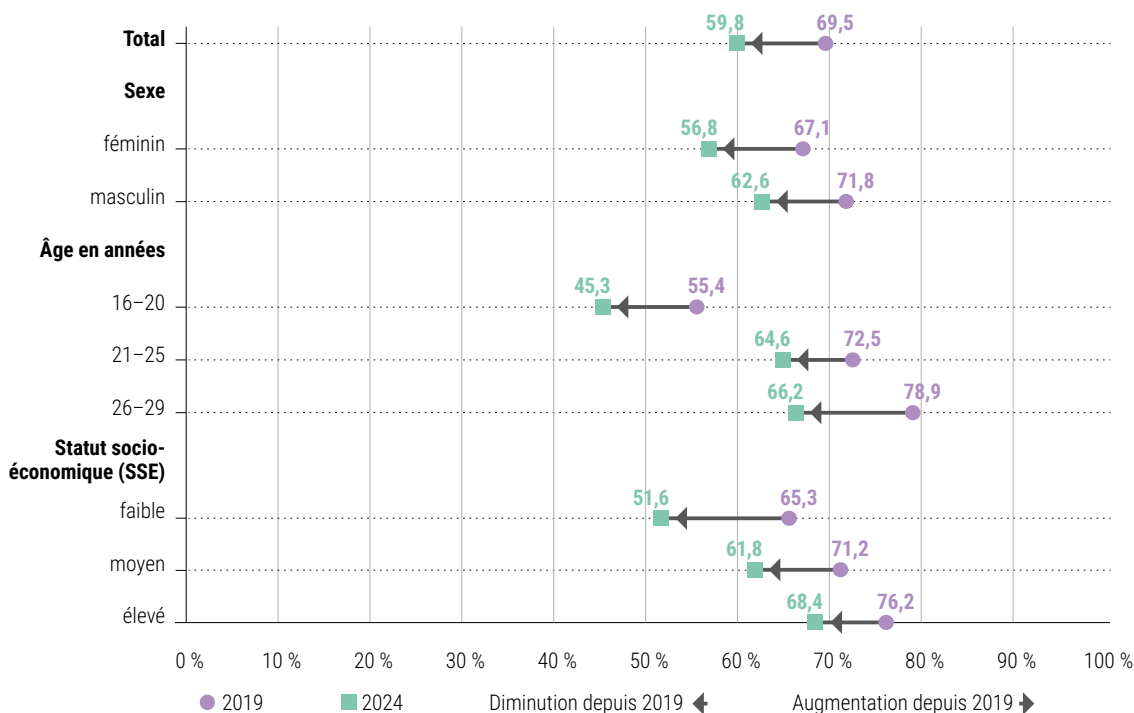
Source: Youth Survey Luxembourg 2024, N (non pondéré) = 4249, les calculs reposent sur des données pondérées, les pourcentages inférieurs à 2,5 % sont indiqués dans le tableau détaillé.

⁹ Version consolidée applicable au 21/07/2023: Loi du 19 février 1973 concernant la vente de substances médicamenteuses et la lutte contre la toxicomanie, <https://legilux.public.lu/eli/etat/leg/loi/1973/02/19/n1/consolide/20230721>.

Au total, environ la moitié des jeunes âgés de 12 à 29 ans au Luxembourg déclarent avoir consommé de l'alcool au cours des 30 derniers jours. Des divergences existent en fonction de l'âge, du sexe et de l'origine migratoire (cf. fig. 4.33 et tableaux détaillés) : près de deux tiers des jeunes adultes âgés de 21 à 29 ans indiquent avoir consommé de l'alcool au cours des 30 derniers jours. Ce pourcentage est bien plus faible chez les adolescents : il atteint 6 % chez les 12–15 ans et environ 45 % chez les 16–20 ans. Les jeunes hommes interrogés sont légèrement plus nombreux (environ 51 %) que les jeunes femmes interrogées (47 %) à déclarer avoir consommé de l'alcool au cours des 30 derniers jours. Il apparaît par ailleurs que les personnes sans origine migratoire sont plus nombreuses (environ 58 %) à déclarer avoir consommé de l'alcool au cours des 30 derniers jours que les personnes d'origine migratoire.

Bien que la présente étude n'ait révélé aucune différence en fonction du SSE subjectif, le Rapport sur la Jeunesse 2020 a montré que la prévalence de la consommation d'alcool est plus élevée chez les jeunes aux ressources financières importantes que chez ceux aux ressources financières plus limitées (Heinen, Schobel, Residori, Schulze & Samuel, 2021). Cela pourrait refléter ce que l'on appelle le « paradoxe des méfaits de l'alcool » (*Alcohol Harm Paradox*) (Boyd et al., 2022). Ce paradoxe décrit le fait que les groupes défavorisés sont plus souvent touchés par des conséquences négatives liées à l'alcool que les groupes favorisés, alors même que leur consommation moyenne d'alcool est inférieure à celle des groupes favorisés (Legleye et al., 2024).

Figure 4.34 : Consommation d'alcool au cours des 30 derniers jours, 2019 et 2024, 16–29 ans (en %)

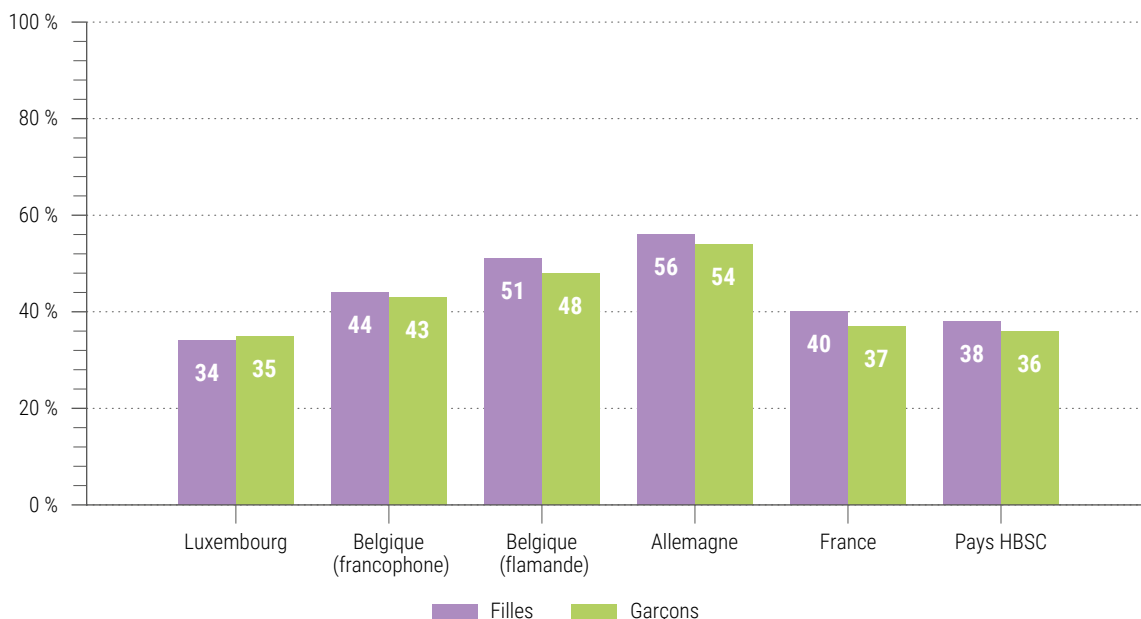


Source : Youth Survey Luxembourg 2024, N (non pondéré) = 2595 (2019), 3398 (2024), les calculs reposent sur des données pondérées.

La proportion de jeunes âgés de 16 à 29 ans déclarant avoir consommé de l'alcool au cours des 30 derniers jours a diminué entre 2019 (69,5 %) et 2024 (59,8 %) (cf. fig. 4.34). Cette tendance à la baisse de la consommation d'alcool est similaire chez tous les groupes de population. Cette consommation réduite d'alcool chez les jeunes adultes a été observée au Luxembourg ainsi qu'à l'étranger peu après la pandémie de COVID-19 et semble depuis

s'être stabilisée (Bulut et al., 2022; Zolopa et al., 2022). Celle-ci ne constitue toutefois pas un phénomène entièrement nouveau et n'est pas exclusivement associée à la pandémie de COVID-19. Elle s'inscrit dans la continuité d'une tendance que l'étude HBSC au Luxembourg observe déjà depuis 2010 (Health Behaviour in School-aged Children Luxembourg Study, 2023a).

Figure 4.35: Consommation d'alcool en comparaison internationale, 2021/2022, jeunes de 15 ans (en %)



Source: Health Behaviour in School-aged Children study (2023), Data browser (résultats de l'enquête HBSC internationale 2021/22: <https://data-browser.hbsc.org>).

La prévalence de la consommation d'alcool chez les jeunes âgés de 12 à 20 ans décrite ici semble légèrement inférieure à celle constatée par l'étude HBSC de 2022 menée dans les écoles luxembourgeoises (Catunda et al., 2023). La comparaison internationale des données de l'étude HBSC de 2022 indique le nombre de jeunes de 15 ans ayant consommé de l'alcool au cours des 30 derniers jours (Charrier et al., 2024). Le Luxembourg se situe en bas du classement des pays participants. Sa part de jeunes ayant consommé de l'alcool est en outre nettement inférieure à celle de ses pays voisins (cf. fig. 4.35). La moyenne de l'étude HBSC internationale s'élève à 38 % pour les filles et à 36 % pour les garçons. Les résultats indiquent par ailleurs que le Luxembourg ne suit pas la tendance de consommation spécifique au sexe observée ailleurs, mais que la consommation moyenne d'alcool chez les filles au Luxembourg est inférieure à celle des garçons.

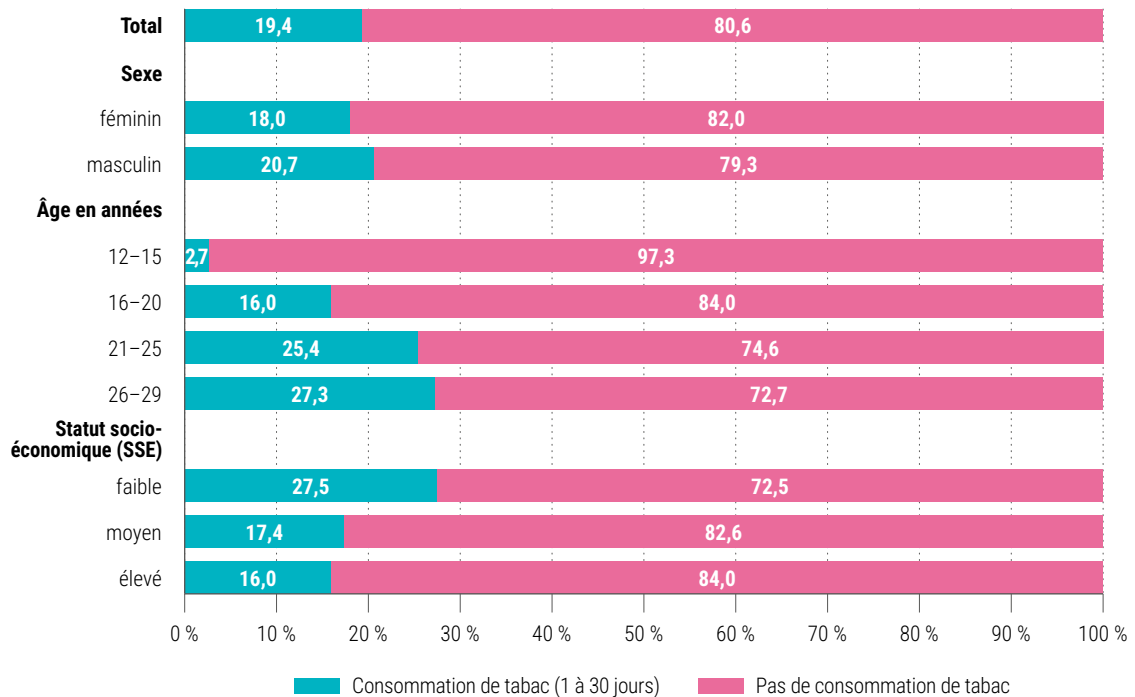
Consommation de tabac

Selon l'*Organisation mondiale de la santé*, la région européenne enregistre le taux de tabagisme le plus élevé au monde. Le Luxembourg se situe légèrement en dessous de la moyenne des pays de cette région (Bureau régional de l'OMS pour l'Europe, 2025). Parallèlement, l'étude Charge Mondiale de la Morbidité 2021 (*Global Burden of Disease 2021*) identifie le tabagisme comme le second facteur de risque le plus important, après l'hypertension artérielle, en matière d'années de vie en bonne santé perdues (Espérance de vie corrigée de l'incapacité – EVCI: Disability-Adjusted Life Years – DALYs) (Institute for Health Metrics and Evaluation & University of Washington, 2024).

Ainsi, à l'instar de la plupart des États membres de l'UE, la vente de produits du tabac est interdite par la loi au Luxembourg aux personnes âgées de moins de 18 ans (Agence des droits fondamentaux de l'Union européenne, 2018). Étant donné que les habitudes telles que le tabagisme sont souvent expérimentées et consolidées à l'adolescence, cette phase de la vie est particulièrement décisive pour la lutte contre le tabagisme et la prévention des effets néfastes du tabac sur la santé (*Organisation mondiale de la santé*, 2021). Depuis le début des années 2010, de nouveaux produits à base de nicotine et de tabac, tels que les cigarettes électroniques, le tabac chauffé et les sachets de nicotine, sont devenus plus populaires, notamment auprès des jeunes (*Organisation mondiale de la santé*, 2021). Des méta-analyses récentes démontrent cependant que les cigarettes électroniques sont tout aussi nocives pour la santé que les cigarettes traditionnelles et qu'elles entraînent également une dépendance (Glantz et al., 2024).

Au Luxembourg, environ un cinquième des 12–29 ans déclarent avoir consommé du tabac sous forme de cigarettes traditionnelles au cours des 30 derniers jours. De fortes différences peuvent être observées en fonction de l'âge et du milieu socio-économique (cf. fig. 4.36): tandis que plus d'un quart des jeunes adultes âgés de 21 à 29 ans déclarent avoir fumé au cours des 30 derniers jours, ce chiffre tombe à 3 % chez les 12–15 ans et à 16 % chez les 16–20 ans. Les jeunes dont le statut socio-économique est faible sont plus nombreux (27,5 %) à déclarer avoir fumé au cours des 30 derniers jours que les jeunes dont le statut socio-économique est moyen ou élevé.

Figure 4.36: Consommation de tabac au cours des 30 derniers jours, 2024, 12–29 ans (en %)



Source: Youth Survey Luxembourg 2024, N (non pondéré) = 4247, les calculs reposent sur des données pondérées.

Dans l'ensemble, la consommation de tabac n'a pas connu de changement chez les jeunes âgés de 16 à 29 ans entre 2019 et 2024. Il est toutefois intéressant de noter que l'analyse de l'évolution entre 2019 et 2024 en fonction du statut socio-économique révèle toutefois qu'une baisse de la consommation de tabac semble se dessiner chez les jeunes issus de milieux socio-économiques modestes, tandis qu'une augmentation s'observe chez les jeunes issus de milieux socio-économiques favorisés (cf. tableaux détaillés). La stabilisation de la consommation de tabac chez les jeunes, telle que constatée à partir des données de l'enquête YSL, ressort également de l'étude HBSC au Luxembourg (Health Behaviour in School-aged Children Luxembourg Study, 2023b). La comparaison internationale des données de l'étude HBSC de 2022 sur la part des personnes fumeuses âgées de 15 ans révèle que le Luxembourg se situe dans la moyenne des pays participants, avec une consommation de tabac proche de la moyenne de 15 % (Charrier et al., 2024).

L'étude HBSC nationale ainsi que l'étude HBSC internationale concluent toutes deux que la consommation de cigarettes électroniques est désormais aussi répandue, voire davantage, que celle des cigarettes traditionnelles chez les jeunes au Luxembourg (Catunda et al., 2023; Charrier et al., 2024). Ainsi, selon l'étude HBSC de 2022, la proportion d'élèves qui déclarent avoir consommé des cigarettes électroniques au cours des 30 derniers jours atteint 2,2 % chez les jeunes de 11 à 12 ans, 12,8 % chez les jeunes de 13 à 14 ans, 18,3 % chez les jeunes de 15 à 16 ans et 22,9 % chez les jeunes de 17 à 18 ans (Catunda et al., 2023).

La comparaison internationale des données de l'étude HBSC de 2022 sur la part de jeunes âgés de 15 ans qui déclarent avoir consommé des cigarettes électroniques au cours des 30 derniers jours place le Luxembourg au milieu du classement des pays participants (Charrier et al., 2024). Au Luxembourg, 20 % des filles de 15 ans et 14 % des garçons de 15 ans ont rapporté avoir consommé des cigarettes électroniques au cours des 30 derniers jours. Ce chiffre se rapproche de la moyenne des pays participants de l'étude HBSC internationale, laquelle atteint, pour les jeunes de 15 ans, 21 % chez les filles et 18 % chez les garçons (Charrier et al., 2024).

Cette consommation répandue de produits du tabac alternatifs chez les jeunes constitue un grand potentiel de risque pour leur santé (future) et pose des défis de taille à la législation et aux acteurs de la prévention en matière de tabagisme et de ses conséquences sur la santé.

Consommation de cannabis

Le rapport annuel sur les drogues du Point Focal Luxembourgeois de l'Agence de l'Union européenne sur les drogues conclut : « *Cannabis stands out as the most commonly used drug at national level* »¹⁰ (Berndt et al., 2025, p. 16). La comparaison internationale de la fréquence de consommation de cannabis déclarée par les personnes concernées place le Luxembourg au milieu inférieur du classement des 27 pays européens (Agence de l'Union européenne sur les drogues, 2025). Toutefois, une comparaison internationale de la proportion de résidus de cannabis présents dans les eaux usées de 17 pays européens classe le Luxembourg en quatrième position, ce qui indique que la consommation de cannabis est relativement répandue au Luxembourg (Berndt et al., 2025).

La consommation de cannabis peut notamment provoquer des résultats scolaires plus faibles, des sautes d'humeur, des troubles de la mémoire et de l'attention, ainsi que des symptômes psychiatriques prononcés (Chan et al., 2024; Hall et al., 2020; Hindley et al., 2020). Des études révèlent que la consommation de cannabis cause plus de dommages aux adolescents qu'aux adultes, notamment car leur développement neurologique n'est pas encore achevé (Albaugh et al., 2021; Volkow et al., 2014). Il est par conséquent d'autant plus préoccupant qu'en 2019, la part des consommateurs de cannabis dans la tranche d'âge des 15–18 ans était plus élevée que dans celle des 15–34 ans ou des 15–64 ans (Berndt et al., 2025). Les effets positifs recherchés par les jeunes qui consomment du cannabis sont multiples et vont du plaisir à l'appartenance à un groupe, en passant par l'amélioration du bien-être et la gestion de problèmes (Simons et al., 1998).

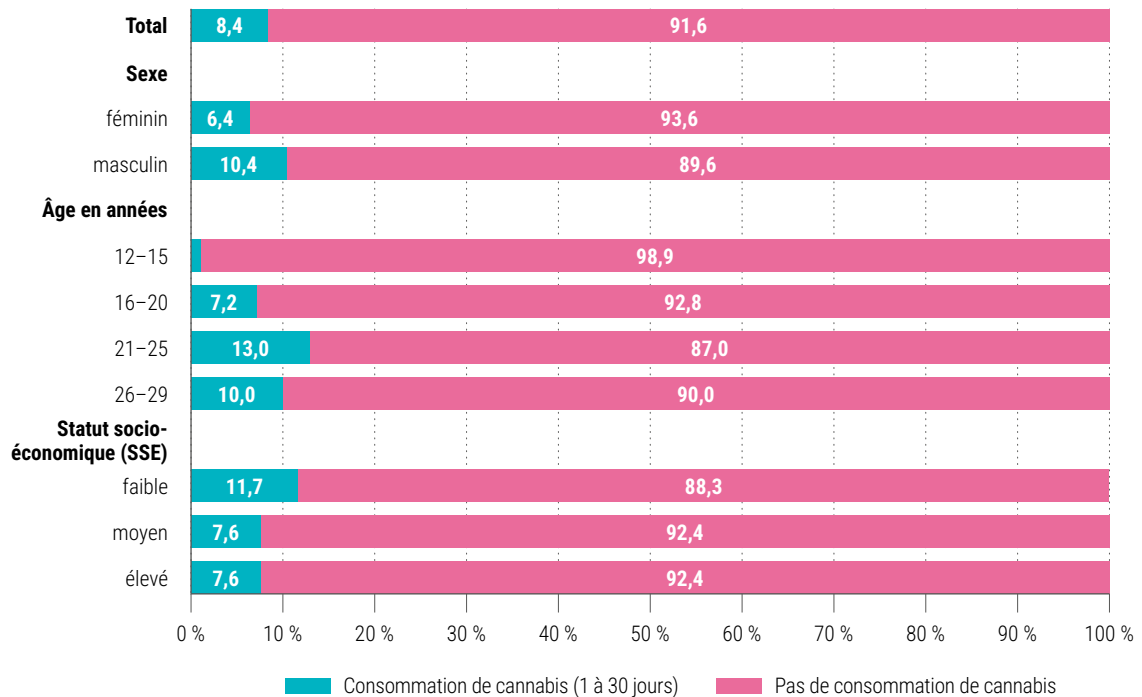
En 2023, la loi concernant la vente de substances médicamenteuses et la lutte contre la toxicomanie au Luxembourg¹¹ a été ajustée afin de légaliser la consommation récréative de cannabis. La loi autorise la consommation, la culture ainsi que la possession de cannabis ou de produits dérivés jusqu'à trois grammes par toute personne majeure à son domicile, sous certaines conditions. La distribution de cannabis à des personnes mineures ainsi que la consommation en leur présence restent toutefois interdites et sont passibles de peines d'emprisonnement et/ou d'amendes (Police Grand-Ducale, 2025). Une étude menée par le gouvernement luxembourgeois auprès de personnes majeures deux mois après l'entrée en vigueur de la nouvelle loi a révélé que 15,9 % des personnes consommant du cannabis avaient consommé pour la première fois après l'entrée en vigueur de la loi. En outre, 4,5 % des personnes consommant du cannabis avaient augmenté leur consommation et 11,2 % estimaient probable qu'elles augmentent leur consommation (Direction de la Santé, 2025). Il est donc indispensable de déterminer si cette modification législative et le débat sociétal qui l'a accompagnée ont entraîné un changement dans la consommation de cannabis chez les jeunes adultes au Luxembourg.

Au Luxembourg, environ 8 % des jeunes âgés de 12 à 29 ans déclarent avoir consommé du cannabis au cours des 30 derniers jours. Des variations apparaissent toutefois en fonction de l'âge, du milieu socio-économique et du sexe (cf. fig. 4.37) : la proportion de consommateurs de cannabis est, sans surprise, la plus faible au niveau de la tranche d'âge des 12–15 ans (1 %), puis augmente progressivement avec l'âge pour atteindre son pic à 13 % chez les 21–25 ans, avant de redescendre légèrement. Les jeunes au SSE faible sont plus nombreux (environ 12 %) à indiquer avoir consommé du cannabis au cours des 30 derniers jours que les jeunes au SSE moyen ou élevé (environ 8 %). En outre, les jeunes hommes interrogés sont plus nombreux (environ 10 %) que les jeunes femmes interrogées (6 %) à indiquer avoir consommé du cannabis au cours des 30 derniers jours.

¹⁰ Traduction : « Le cannabis représente la drogue la plus consommée à l'échelle nationale ».

¹¹ Version consolidée applicable au 21/07/2023 : Loi du 19 février 1973 concernant la vente de substances médicamenteuses et la lutte contre la toxicomanie, <https://legilux.public.lu/eli/etat/leg/loi/1973/02/19/n1/consolide/20230721>.

Figure 4.37: Consommation de cannabis au cours des 30 derniers jours, 2024, 12–29 ans (en %)



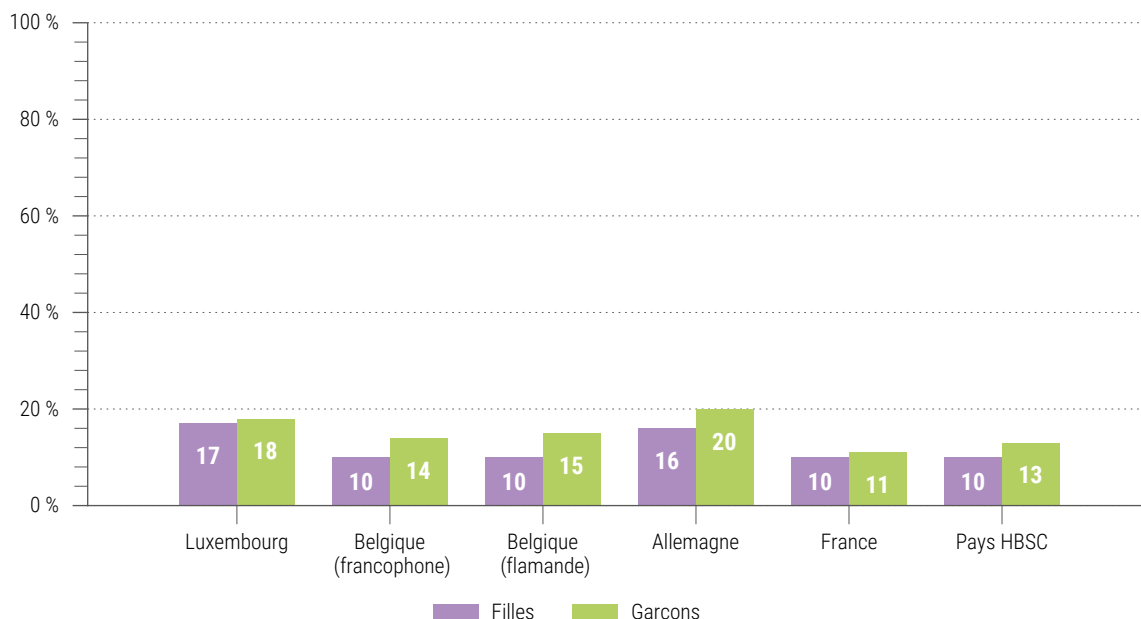
Source: Youth Survey Luxembourg 2024, N (non pondéré) = 4247, les calculs reposent sur des données pondérées.

La consommation de cannabis chez les jeunes adultes au Luxembourg n'a pas connu de changement significatif entre 2019 et 2024. Seule la tranche d'âge des 16–20 ans enregistre une baisse du pourcentage de jeunes adultes déclarant avoir consommé du cannabis au cours des 30 derniers jours, passant d'environ 13 % en 2019 à 7 % en 2024 (cf. tableaux détaillés). La modification de la loi n'étant entrée en vigueur qu'un an avant la collecte des données de l'enquête YSL 2024, ces résultats ne permettent pas d'exclure que cette réforme législative ainsi que le débat sociétal qui l'accompagne pourraient entraîner des changements à long terme dans la consommation de cannabis chez les jeunes au Luxembourg.

L'étude HBSC internationale permet de situer ces résultats dans un contexte international. Elle prend en compte la consommation de cannabis au cours des 30 derniers jours et analyse également la prévalence au cours de la vie de la consommation de cannabis¹² chez les jeunes de 15 ans. La comparaison internationale des données HBSC de 2022 révèle que, dans les deux cas, le Luxembourg affiche des résultats nettement supérieurs à la moyenne des pays participants à l'étude HBSC. Le Luxembourg se classe respectivement cinquième et sixième parmi les pays participants (Charrier et al., 2024). La fig. 4.38 présente la prévalence au cours de la vie de la consommation de cannabis chez les jeunes de 15 ans au Luxembourg par rapport aux pays voisins et à la moyenne des pays participants.

¹² La prévalence au cours de la vie de la consommation de cannabis désigne la part des personnes qui déclarent avoir consommé du cannabis au moins une fois dans leur vie.

Figure 4.38 : Consommation de cannabis au moins une fois au cours de la vie en comparaison internationale, 2021/2022, jeunes de 15 ans (en %)



Source: Health Behaviour in School-aged Children study (2023), Data browser (résultats de l'enquête HBSC internationale 2021/22: <https://data-browser.hbsc.org>).

De manière générale, la prévalence des formes traditionnelles de consommation de substances psychoactives chez les jeunes au Luxembourg tend à se stabiliser, voire à diminuer. Toutefois, l'absence de baisse au niveau de la consommation de tabac et de cannabis chez les jeunes ainsi que leur prévalence relativement élevée chez les jeunes au statut socio-économique faible, de même que la popularité rapidement croissante des formes alternatives de consommation de tabac et de nicotine, appellent au maintien et au renforcement des mesures de prévention en place. Ces mesures doivent se fonder sur des preuves scientifiques, être adaptées aux groupes cibles, sensibles aux problématiques liées au sexe, en phase avec le stade de développement des jeunes et éthiquement acceptables, tout en respectant les normes internationales (Charrier et al., 2024). Un suivi continu et approfondi de la consommation et du comportement des jeunes au Luxembourg en matière de substances psychoactives constitue un outil précieux pour identifier les priorités en matière de prévention (de la toxicomanie) et évaluer l'efficacité des mesures mises en place.

Dans la mesure où, comme évoqué précédemment, la consommation de substances psychoactives fait partie intégrante de la tâche centrale du développement qui consiste à élaborer des stratégies de régénération et de consommation et est utilisée comme outil pour accomplir ensuite d'autres tâches de

développement. Cela explique pourquoi des approches holistiques et émancipatrices de la prévention (de la toxicomanie) devraient être davantage développées et mises en pratique (Michaelis et al., 2022). Ces initiatives devraient notamment avoir pour objectif de permettre aux jeunes de développer une approche réfléchie vis-à-vis des substances psychoactives, loin de toute souffrance (psychologique), grâce à la transmission de connaissances et à une promotion globale de la santé mentale et de la résilience (Michaelis et al., 2022). Les acteurs de la prévention (de la toxicomanie) devraient en particulier soutenir et accompagner les plus jeunes dans cette démarche (Origer, 2022).

Il convient parallèlement de suivre attentivement les découvertes et évolutions dans le domaine des substances psychoactives et d'adapter la législation existante en conséquence. Des efforts supplémentaires devraient tout particulièrement être déployés afin de réduire la disponibilité, l'attractivité, le risque de dépendance et la toxicité des produits du tabac alternatifs, tels que les cigarettes électroniques, pour les jeunes (Charrier et al., 2024). De même, l'adaptation de la législation prévue par le Plan d'Action Luxembourgeois contre le Mésusage de l'Alcool (PALMA) 2020-2024 qui vise à protéger davantage les jeunes contre la consommation d'alcool pourrait être mise en œuvre (Ministère de la Santé & PALMA, 2020).

4.5 Conclusion

Les résultats de l'étude empirique indiquent que les jeunes au Luxembourg prennent conscience des changements sociétaux qui s'opèrent et qu'ils les prennent au sérieux. Les craintes relatives à une guerre en Europe, à la violence, à l'insécurité économique et à l'immigration ont connu une nette hausse depuis 2019. Parallèlement, l'intérêt pour la politique faiblit : de nombreux jeunes ont le sentiment de ne pas être écoutés par les responsables politiques, ignorent comment exercer une influence et font preuve de scepticisme à l'égard de la politique. Les formes classiques de participation politique, telles que l'engagement dans un parti jouent un rôle secondaire. En revanche, beaucoup s'engagent au niveau de leur environnement social immédiat et recourent à des moyens d'expression alternatifs, tels que les publications en ligne, les collectes de signatures ou les boycotts, pour faire entendre leur voix.

Il pourrait s'avérer utile de mener des campagnes d'éducation et d'information ciblées afin de stimuler l'intérêt et la prise de conscience des jeunes quant à l'importance de la politique et de la participation politique. Il convient également d'encourager les jeunes à s'engager politiquement par le biais des formes traditionnelles de participation politique et citoyenne. D'autre part, la société, la politique et le gouvernement doivent offrir aux jeunes des solutions alternatives attrayantes et accessibles pour participer et exercer une véritable influence.

L'environnement social joue un rôle majeur dans la vie des jeunes. Si environ trois quarts d'entre eux déclarent bénéficier d'un soutien important de la part de leur famille et de leurs amis, celui-ci a néanmoins légèrement diminué par rapport à 2019. Les jeunes au statut socio-économique faible se sentent en moyenne moins soutenus que leurs pairs au SSE moyen ou élevé. Il est nécessaire de fournir des ressources supplémentaires à ces jeunes défavorisés ainsi qu'à leurs familles afin de leur dégager de l'énergie et du temps à consacrer au soutien social.

Les médias numériques dominent le temps libre : les activités les plus populaires comprennent les réseaux sociaux, la musique et internet. Les habitudes en matière de temps libre évoluent cependant avec l'âge : les sorties, les activités en milieu naturel et les activités associées aux médias tendent à se faire plus

fréquentes, tandis que d'autres, comme la télévision ou les jeux vidéo, perdent en importance. Des différences se manifestent aussi en fonction du sexe, du SSE et de l'origine migratoire. La deuxième partie du présent rapport revient de manière plus approfondie et détaillée sur les risques et les opportunités liés à ces activités numériques de temps libre et présente des pistes d'action ainsi que des recommandations.

L'évolution dans le domaine du bien-être et de la santé mentale se révèle préoccupante. Un quart des jeunes présente un faible niveau de bien-être, qui s'est de surcroît détérioré depuis 2019. Les plus touchés sont les jeunes au SSE faible ainsi que les jeunes femmes. L'état de santé subjectif varie lui aussi fortement en fonction du SSE : alors qu'environ un tiers des jeunes déclarent être en très bonne santé, ce chiffre tombe à la moitié chez les jeunes au SSE faible. De plus, environ un tiers des jeunes souffrent de multiples troubles psychosomatiques. Les symptômes psychiques sont trois fois plus fréquents que les symptômes physiques et ont nettement augmenté depuis 2019, en particulier chez les jeunes femmes. Les raisons concrètes de la détérioration de la condition des jeunes femmes n'ont pas encore fait l'objet de recherches suffisantes et représentent une mission pour la recherche et la politique. Il convient dans le même temps de chercher à réduire de manière ciblée les inégalités sociales au sein de la société afin que tous les jeunes puissent mener à bien leurs tâches de développement en pleine santé.

La consommation de substances psychoactives fait apparaître quelques tendances positives : la consommation d'alcool est en recul chez les jeunes, celle de cannabis n'a pas augmenté depuis les ajustements législatifs et celle de tabac sous forme de cigarettes traditionnelles se maintient à un niveau historiquement bas. Néanmoins, la popularité croissante des produits du tabac alternatifs, tels que les cigarettes électroniques, représente un risque important pour la santé des jeunes au Luxembourg et pose de nouveaux défis en matière de politique et de prévention (de la toxicomanie). Il convient par ailleurs d'accorder une attention particulière au fait que la part de jeunes à faible SSE qui consomment du tabac et du cannabis est plus élevée que celle des autres jeunes.

4.6 Précisions méthodologiques et données

Afin de présenter de manière nuancée les attitudes, les appréciations et les comportements des jeunes dans les domaines de la politique, de la société, de l'environnement social, du temps libre, du bien-être et de la santé, les analyses du chapitre 4 se basent sur les enquêtes transversales du *Youth Survey Luxembourg* menées en 2024 (Residori et al., 2025) et 2019 (Sozio et al., 2020). Lors de chaque phase de collecte de données, l'enquête YSL a invité un échantillon représentatif de jeunes résidents au Luxembourg à répondre à des questions portant sur leur réalité

quotidienne. L'enquête YSL interroge des personnes résidentes âgées de 12 à 29 ans depuis 2020. La première phase de l'enquête avait cependant été réalisée auprès de personnes résidentes âgées de 16 à 29 ans en 2019.

L'échantillon a été constitué par tirage au sort à partir du Registre National des Personnes Physiques (RNPP) aussi bien en 2019 qu'en 2024. Afin de garantir la représentativité, les personnes participantes ont été sélectionnées par échantillonnage stratifié en fonction de leur âge, de leur sexe et de leur canton de

résidence. L'enquête a été menée anonymement sur invitation postale à l'aide d'un questionnaire en ligne qui repose sur des indicateurs internationaux éprouvés et qui a été adapté aux conditions-cadres du Luxembourg. Au total, les réponses de 3001 personnes âgées de 16 à 29 ans ont pu être évaluées pour l'année 2019 et celles de 4779 personnes âgées de 12 à 29 ans pour l'année 2024.

En plus de sujets d'actualité (santé et bien-être en 2019, COVID-19 en 2020, crises multiples en 2021 et digitalité en 2024), l'enquête YSL se penche régulièrement sur des thèmes centraux tels que l'origine et l'environnement social, le monde du travail et l'éducation, la santé et le bien-être, les comportements à risque, ainsi que la société et la politique. Les analyses présentées dans le cadre du chapitre 4 s'appuient sur les réponses des personnes interrogées à des questions portant sur une sélection de ces thématiques centrales de l'enquête YSL. Le chapitre 4 décrit les attitudes, les appréciations ainsi que les comportements des jeunes âgés de 12 à 29 ans en 2024 et comparera les réponses des jeunes âgés de 16 à 29 ans en 2019 et en 2024. Outre la mise en évidence de la situation actuelle des jeunes au Luxembourg, cela permet d'obtenir une première impression de l'évolution¹³ de cette situation.

Dans ce cadre, une attention particulière est accordée aux inégalités sociales liées à l'âge, au sexe, au statut socio-économique (SSE) et à l'origine migratoire.

Le SSE a été déterminé à partir d'auto-évaluations. Les personnes interrogées ont été invitées à évaluer le niveau d'aisance de leur famille (Inchley et al., 2020). Les personnes interrogées qui ont décrit leur famille comme (très) peu aisée ont été classées dans le groupe « SSE faible ». Les personnes interrogées qui ont décrit leur famille comme (moyennement) aisée ont été classées dans le groupe « SSE moyen ». Enfin, les personnes interrogées qui ont décrit leur famille comme très aisée ont été classées dans le groupe « SSE élevé ». Cette méthode a été retenue en partie car elle permet d'obtenir une vue d'ensemble comparable de la situation socio-économique des jeunes âgés de 12 à 29 ans, en dépit de la grande diversité de leurs conditions de vie respectives. Par ailleurs, cette classification permet de prendre en compte non seulement les ressources objectives des jeunes dans certains domaines (p. ex., les revenus), mais aussi d'autres aspects (p. ex., les biens, le soutien financier au-delà de la famille proche, les héritages futurs) et de les mettre en relation avec le contexte applicable à chaque personne interrogée. Elle offre ainsi une vision holistique du SSE tel que le vivent les jeunes.

L'origine migratoire est différenciée conformément aux normes luxembourgeoises : les jeunes de la première génération sont eux-mêmes nés à l'étranger, tandis que ceux de la deuxième génération sont nés de parents nés à l'étranger. En raison de la complexité théorique et empirique de la notion de migration (cf. section 3.3), celle-ci n'est pas mentionnée dans les représentations bivariées de ce chapitre (p. ex. tableaux et fig.s). Tandis

que la signification statistique des différences liées au sexe, à l'âge et au SSE a été vérifiée à l'aide de modèles bivariés, l'origine migratoire a quant à elle été traitée séparément au moyen de modèles de régression multivariés en raison du fort recouplement entre l'origine migratoire et le SSE. Ainsi, le SSE est pris en compte en tant que variable de contrôle dans ces modèles afin d'identifier d'éventuelles différences liées à l'origine migratoire et d'exclure tout effet de distorsion. L'ensemble des différences significatives liées à l'origine migratoire décrites dans les présentes sont basées sur ces modèles.

Les représentations graphiques présentent les résultats bivariés en fonction de l'âge, du sexe et du statut socio-économique, indépendamment de leur signification statistique et de leur pertinence. Les résultats décrits et commentés dans le présent chapitre ont été sélectionnés sur la base de trois critères :

- Tout d'abord, seules les différences statistiquement significatives ont été décrites et commentées. Le niveau de signification a été fixé à 0,5 % ($p < 0,005$) sur la base d'un test du chi-carré. Celui-ci suppose qu'au-delà de cette valeur, il n'existe aucun lien statistiquement démontrable entre les caractéristiques observées.¹⁴ Par conséquent, les différences décrites et commentées ne sont, avec une probabilité de 99,5 %, pas dues au hasard et un lien peut être supposé.
- Ensuite, seules les différences qui révèlent une tendance claire et cohérente ont été décrites et commentées (p. ex., une augmentation linéaire, une tendance marquée par un seuil avec une diminution à partir d'une certaine valeur ou un effet de saturation, à savoir l'absence d'augmentation supplémentaire à partir d'une certaine valeur).
- Enfin, seules les différences fondées théoriquement et pertinentes au sujet de recherche ont été décrites. Les différences liées au SSE ne sont par exemple prises en compte que si celles-ci peuvent s'expliquer par des concepts éprouvés tels que le gradient social de santé.

Pour en savoir plus sur les données
et les méthodes, cliquez ici :



jugendbericht.lu

¹³ Il convient de noter qu'il s'agit ici seulement d'une comparaison des résultats de 2019 et de 2024. Une analyse statistique des tendances nécessiterait au moins trois périodes d'enquête.

¹⁴ Il convient de noter que ces tests ne visent pas à exclure tout lien entre les caractéristiques observées, mais simplement à vérifier la probabilité que les corrélations observées soient fortuites.

5

Le regard des jeunes sur la digitalité : Accès, usages et participation

Auteurs

Hamid Bulut
Guido Salza
Caroline Residori
Gilles Scheifer
Charlotte Haußmann
Robin Samuel

5

L'ESSENTIEL DU CHAPITRE 5

Si les smartphones sont désormais omniprésents (98 % des jeunes en possèdent ou en partagent un), il existe des disparités sociales et des inégalités pour ce qui est de la possession d'autres appareils. C'est ainsi que les jeunes venant de ménages à statut socio-économique élevé sont nettement plus nombreux à disposer de leur propre ordinateur portable, ordinateur de bureau et/ou tablette. Les établissements scolaires mettent des appareils numériques (ordinateurs portables et tablettes) à la disposition d'environ 44 % des jeunes interrogés, sans pour autant compenser totalement les inégalités socio-économiques.

Les jeunes évaluent leurs compétences numériques comme étant de niveau moyen ; ce sont les compétences techniques et opérationnelles qu'ils jugent les plus faibles. Les garçons et jeunes hommes évaluent leurs compétences techniques, opérationnelles, en recherche d'informations et en navigation à un niveau plus élevé que les filles et jeunes femmes. En outre, les compétences numériques des jeunes sont plus élevées chez ceux vivant dans des ménages à statut socio-économique (SSE) élevé.

Les services de *streaming* et la communication en ligne dominent les comportements en ligne. En revanche, les activités en ligne participatives, comme la participation politique ou la création de contenus, sont peu répandues ; les jeunes issus de la migration sont plus actifs dans ces domaines. Les jeunes adultes (âgés entre 21 et 29 ans) et les jeunes issus de la migration sont très actifs dans les pratiques de recherche d'informations et de communication en ligne.

Les médias numériques sont perçus comme principalement utiles pour les contacts sociaux, les loisirs et l'accès à l'information. Les jeunes issus de la migration utilisent de façon plus intensive les possibilités numériques en vue de la participation sociale. Deux tiers des jeunes utilisent les offres en ligne pour l'apprentissage informel ; l'utilisation d'outils assistés par IA est particulièrement fréquente chez les plus jeunes.

Environ 6 % des jeunes présentent une utilisation problématique des réseaux sociaux, tandis qu'environ 7 % des joueurs en ligne présentent un usage problématique des jeux vidéo. Les sollicitations sexuelles en ligne concernent en particulier les jeunes femmes âgées entre 16 et 20 ans, ainsi que les jeunes ayant un SSE peu élevé. Environ 22 % des jeunes vivant au Luxembourg déclarent avoir été l'objet de harcèlement à l'école ; quelque 10 % déclarent avoir été victimes de cyberharcèlement.

Sommaire

5.1	Introduction	96
5.2	Dimensions de l'accès au monde numérique : Disponibilité des appareils et connexion à internet	97
5.2.1	Les appareils numériques dans le ménage : Disponibilité et inégalités sociales	97
5.2.2	La connexion à internet en tant que condition à la participation au numérique	100
5.3	Compétences numériques : Manipulation, compréhension et création	101
5.3.1	Dimensions des compétences numériques	101
5.3.2	Différences sociales dans la manifestation des compétences numériques	102
5.4	Usage du numérique : Loisirs, information et participation	103
5.4.1	Formes d'activités numériques	103
5.4.2	Fréquence des activités numériques	104
5.5	La participation numérique : Opportunités, risques et fracture numérique de troisième niveau	106
5.5.1	Utilité perçue du monde numérique	107
5.5.2	Offres numériques d'apprentissage et professionnelles	108
5.5.3	Réseaux sociaux et jeux en ligne : Perspectives différenciées sur les pratiques numériques quotidiennes	111
5.5.4	Expériences négatives en ligne : Sollicitations sexuelles non désirées et comportements numériques transgressifs	118
5.5.5	Le (cyber)harcèlement en milieu scolaire	121
5.6	Conclusion	124
5.7	Précisions méthodologiques et corpus de données	125

5.1 Introduction

Ce chapitre marque le début de la deuxième partie du Rapport sur la Jeunesse 2025, qui est consacrée spécifiquement à la thématique de la digitalité. Le présent chapitre s'attache à une analyse quantitative étendue portant sur différents thèmes liés à la digitalité ; les chapitres 6, 7, 8 et 9, quant à eux, traitent d'aspects spécifiques de la digitalité et présentent à cet effet des résultats obtenus au travers de nos propres études et recherches qualitatives.

Les analyses de ce chapitre se basent sur le *Youth Survey Luxembourg* (YSL) 2024, une enquête en ligne représentative menée auprès de 4779 adolescents et jeunes adultes âgés entre 12 et 29 ans. L'essentiel de la recherche est constitué par les modules concernant la digitalité. Les différences sociales sont recensées systématiquement dans la recherche et ne sont prises en compte dans l'étude que si elles sont statistiquement significatives ($p < .005$).

Au regard de la diffusion et de l'ampleur croissantes des médias numériques, une question fondamentale se pose : les inégalités sociales du monde analogique, touchant par exemple au sexe, à l'âge, au statut socio-économique, ou encore à l'origine migratoire, se répètent-elles dans l'espace numérique, ou bien les technologies numériques ont-elles un effet compensatoire, susceptible d'atténuer les disparités existantes ? Dans cette perspective, ce chapitre met en lumière le rapport de la jeunesse luxembourgeoise au monde numérique. Le cadre théorique de ce travail est fourni par le concept de fracture numérique (*digital divide*), qui opère une distinction entre l'accès physique aux équipements et aux réseaux (fracture de premier niveau – *first-level divide*), les différences dans la nature et le niveau de leur utilisation ainsi que les écarts en matière de compétences numériques (fracture de second niveau – *second-level divide*), et enfin les inégalités quant aux opportunités et aux chances de participation au numérique (fracture de troisième niveau – *third-level divide*). La recherche montre que sur ces trois niveaux, les inégalités sociales ne s'atténuent pas forcément et peuvent dans certains cas même se renforcer (Hargittai & Hinnant, 2008 ; van Dijk, 2005). En partant de ce constat, nous examinerons dans ce qui suit dans quelle mesure les disparités sociales chez les jeunes au Luxembourg (sexe, âge, statut socio-économique subjectif) conduisent à des inégalités numériques et de quelle façon celles-ci se répercutent sur l'accès aux médias numériques, sur leur usage et sur les compétences quant à leur utilisation.

Un premier thème concerne ainsi l'accès des jeunes aux appareils numériques, condition élémentaire d'une participation au monde numérique. Le mode d'accès peut avoir des conséquences importantes pour l'éducation et la formation, l'emploi, les contacts sociaux et la qualité de vie en général. Dans la littérature, les disparités d'accès entre les différents groupes de population sont communément désignées par le terme de « première fracture numérique » ou « fracture numérique de premier niveau » (Shank & Cotten, 2014 ; van Dijk, 2020).

Outre l'accès aux appareils numériques, ce chapitre examine les compétences numériques des jeunes en analysant leurs compétences et leur familiarité avec le monde numérique.

Les compétences numériques comprennent un large éventail de capacités qui permettent aux individus d'utiliser des appareils, outils et plates-formes numériques de manière effective et d'y naviguer, créer et communiquer efficacement (van Dijk, 2020). Ces compétences numériques, indispensables à la participation à l'économie et à la société contemporaines, permettent aux jeunes de se retrouver et de se développer dans un monde sans cesse plus connecté et pénétré de technologie. La disparité entre les jeunes sur le plan des compétences numériques est appelée le « deuxième niveau de la fracture numérique » (van Dijk, 2020). À la suite des compétences, nous décrirons ainsi les modes d'usage des jeunes vivant au Luxembourg, en étudiant en particulier leur attitude vis-à-vis de différents médias numériques, leur utilisation et les contenus qu'ils consomment.

Enfin, nous analyserons les expériences des jeunes au Luxembourg concernant leur rapport avec les médias numériques, l'accent étant mis tant sur les opportunités ouvertes par les médias numériques que sur les risques qu'ils comportent et leurs conséquences sur les utilisateurs. En ce qui concerne les opportunités, nous étudierons dans quelle mesure les jeunes mobilisent les médias numériques pour l'appropriation de nouvelles compétences pour leur formation, leur travail ou leurs activités artistiques. En outre, nous étudierons dans quelle mesure ils se servent des médias numériques pour nouer des contacts avec des amis et des connaissances, qu'ils soient géographiquement proches ou lointains, et de quelle façon ils les utilisent pour s'informer sur des événements et tendances actuels. Dans ce contexte, nous nous attacherons en particulier aux jeux en ligne et aux réseaux sociaux, qui ouvrent aux jeunes de multiples possibilités positives, par exemple pour leurs liens sociaux, leurs loisirs et le développement de compétences. Ce faisant, nous analyserons également les circonstances dans lesquelles ces pratiques peuvent avoir des répercussions négatives, par exemple sous l'effet de modes d'usage excessifs ou d'une perte de contrôle de soi. Nous nous intéresserons ainsi à différentes formes de cyberharcèlement, qui comptent parmi les expériences stressantes ou traumatisantes dans l'espace numérique. Outre les risques associés aux comportements volontaires, nous étudierons dans ce chapitre la fréquence et la nature des confrontations avec des contenus non désirés à caractère sexuel ou des sollicitations sexuelles explicites auxquelles peut être confrontée la jeunesse sur les plates-formes des réseaux sociaux, lors des chats ou dans les jeux en ligne.

5.2 Dimensions de l'accès au monde numérique : Disponibilité des appareils et connexion à internet

Au regard de la fracture numérique, l'accès aux technologies numériques joue un rôle central, puisqu'il détermine qui sont les acteurs en mesure de prendre part aux opportunités de la numérisation et qui en sont exclus (A. van Deursen & van Dijk, 2019; van Dijk, 2005). L'accès au numérique constitue dès lors une condition essentielle de la participation au monde social et économique moderne. La disponibilité d'appareils numériques – ordinateurs portables, tablettes et smartphones – est un facteur décisif pour le développement de compétences numériques, la participation à des offres éducatives et de formation, ainsi que de communication avec les autres. L'accès au numérique n'est cependant pas toujours réparti de manière égale : on observe des différences et des inégalités selon le statut socio-économique, le sexe, l'origine migratoire et le groupe d'âge.

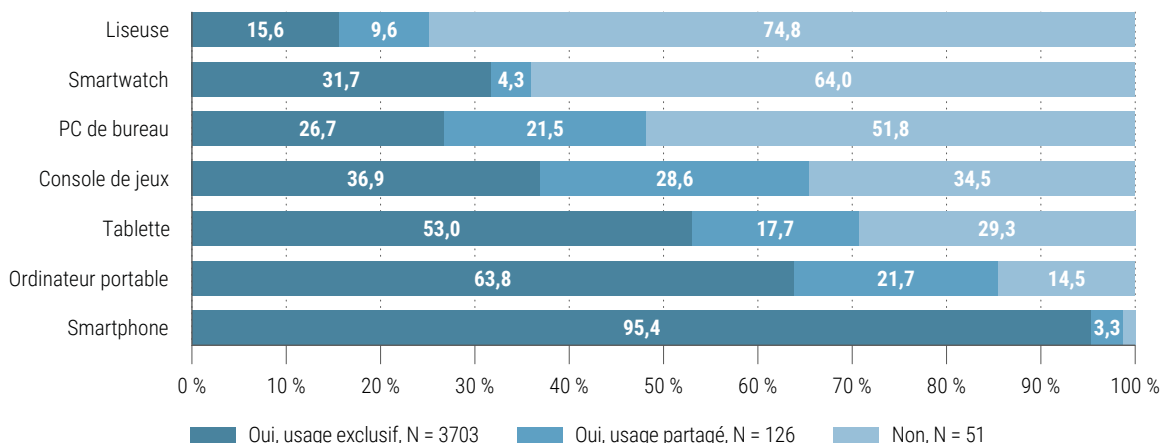
Dans cette section, nous analyserons d'abord quels sont les appareils numériques à la disposition des jeunes et dans quelle mesure ils les utilisent seuls ou les partagent avec d'autres. Dans un deuxième temps, nous nous attacherons à l'accès à internet, condition essentielle à la participation au numérique. Ce faisant, nous prendrons également en compte les différences entre groupes sociaux de nature à contribuer aux inégalités. L'accès aux appareils numériques et à internet constitue le premier niveau de la fracture numérique (cf. chapitre 2). Cette forme de fracture concerne les écarts entre ceux qui disposent des ressources nécessaires et ceux qui, en raison d'un manque d'accès ou d'un accès limité, risquent de rester exclus du monde numérique.

5.2.1 Les appareils numériques dans le ménage : Disponibilité et inégalités sociales

Il est important de distinguer la possession et l'usage partagé des appareils numériques. Seule la disponibilité exclusive d'un appareil permet un accès illimité dans le temps aux plateformes d'apprentissage, aux outils de vidéoconférence et aux ressources nécessaires pour les tâches scolaires. La pandémie de Covid-19 a révélé que les familles où plusieurs enfants devaient partager un ordinateur ou une tablette étaient plus souvent confrontées à l'absentéisme, à des temps d'étude réduits et au retard scolaire. (Huber & Helm, 2020). Les données comparatives internationales confirment que les élèves disposant d'un appareil pour eux seuls ont participé plus souvent à l'enseignement en distanciel et manifestent moins de pertes de compétences (OCDE, 2021). Les études portant sur la fracture numérique montrent en outre que les enquêtes qui ne prennent en compte que la simple disponibilité des équipements dans le ménage sous-estiment l'ampleur des obstacles cachés à l'accès : le jeune qui doit partager un appareil avec sa fratrie dispose de fait d'un temps d'accès moindre et d'un contrôle limité (A. J. van Deursen, 2020). En opérant une distinction claire entre possession et utilisation partagée, on peut dès lors identifier les jeunes dont les possibilités éducatives sont menacées en raison d'un équipement limité et qui, en situation de crise, restent dépendants de formules de prêt organisées par l'école ou l'État (van Lancker & Parolin, 2020).¹

La plupart des jeunes possèdent (95 %) ou partagent (3 %) un smartphone à la maison (cf. fig. 5.1). Pour d'autres appareils mobiles, on observe que 64 % des jeunes possèdent un ordinateur portable et que 22 % en ont un en partage, alors que 53 % possèdent un PC tablette et que 18 % en partagent un avec d'autres. Quelque 37 % des jeunes possèdent une console de jeux, tandis que 29 % en partagent une à la maison. Environ 27 % des jeunes possèdent un ordinateur de bureau, alors que près de 22 % de cette population en ont l'usage partagé à la maison. Près de 32 % des jeunes possèdent une smartwatch tandis que 4 % seulement en partagent une ; quant aux liseuses (*e-reader*), près de 16 % des jeunes en possèdent une et 10 % en ont une en partage (cf. fig. 5.1).

¹ Il convient de garder à l'esprit que cette enquête a porté sur la disponibilité pour l'usage et non sur la possession des équipements. Alors que chez les groupes d'âge plus avancés, la disponibilité correspond souvent de fait à la possession, il s'agit généralement, pour les plus jeunes, d'appareils à la disposition des enfants mais dont la propriété revient aux parents. Cette distinction est importante pour interpréter correctement les différences entre groupes d'âge et entre ménages (cf. van Dijk, 2005).

Figure 5.1: Appareils numériques, en possession exclusive ou en partage (en %)

Source: Youth Survey Luxembourg 2024; N = 3757–3883.

Les filles et jeunes femmes sont un peu plus nombreuses à posséder un smartphone; chez les garçons et jeunes hommes, cet appareil est plutôt en utilisation partagée. Les jeunes hommes sont nettement plus nombreux à disposer d'un ordinateur de bureau et d'une console de jeux, alors que les jeunes femmes ont plutôt des tablettes et des liseuses. Les résultats de l'enquête font apparaître que des processus de socialisation genrés pourraient expliquer que les garçons soient orientés à un âge précoce vers les ordinateurs de bureau, axés sur les performances et le jeu, alors que les jeunes filles se servent plutôt d'appareils mobiles et flexibles, qui favorisent les activités de communication et la lecture (Hargittai & Shafer, 2006). Dans le même temps, la fracture numérique est renforcée par des stratégies de marché, allant de la conception des produits aux incitations publicitaires, les consoles de jeux et les PC performants ayant une connotation masculine, alors qu'au contraire, les tablettes et les liseuses sont commercialisées en tant qu'« accessoires de style de vie » féminins (trad. pers.) (Kerras et al., 2020). Ce marketing concorde avec les modes d'usage numériques genrés dans le domaine du jeu en ligne et des réseaux sociaux, qui seront analysés plus en détail dans la section 5.3. En revanche, on n'observe guère de différences liées au sexe dans la possession d'ordinateurs portables et de smartwatches.

Par comparaison avec les 21–29 ans, le groupe des 12–20 ans possèdent plus rarement un smartphone, un ordinateur de bureau ou un ordinateur portable. À l'inverse, ces appareils sont plus souvent partagés à la maison par les plus jeunes. Pour leurs usages numériques, les plus jeunes possèdent plus souvent une

tablette (comparé aux plus âgés), ce qui pourrait s'expliquer par le programme éducatif luxembourgeois *one2one*: dans le cadre de ce programme, les élèves du secondaire peuvent disposer en effet d'une tablette pour un usage scolaire moyennant une contribution annuelle de 50 euros. En revanche, on n'observe pas de différences notoires entre les groupes d'âge concernant la possession de liseuses, de smartwatches et de consoles de jeux.

Ce sont en particulier les jeunes d'origine migratoire de première génération², mais aussi ceux de deuxième génération, qui disposent moins fréquemment de smartphones, tablettes, consoles de jeux, ordinateurs de bureau et liseuses à la maison comparé aux jeunes sans origine migratoire.

En revanche, les jeunes venant de ménages à statut socio-économique élevé³ disposent nettement plus souvent de leur propre ordinateur portable, tablette, ordinateur de bureau ou liseuse en utilisation exclusive.

L'accès aux appareils numériques via les établissements scolaires est un pilier essentiel de la participation au numérique des jeunes au Luxembourg. Dans le contexte de la numérisation et des besoins en formation qui en découlent, l'importance de la mise à disposition de tablettes et d'ordinateurs portables par les établissements scolaires revêt une importance croissante. Pour sonder dans quelle mesure ces appareils sont mis à disposition par les institutions, on a posé aux jeunes au Luxembourg la question suivante: « L'un des ordinateurs portables et/ou l'une des tablettes que tu as mentionnés a-t-il été fourni par ton école/ton université? ». La fig. 5.2 montre la proportion d'ordinateurs

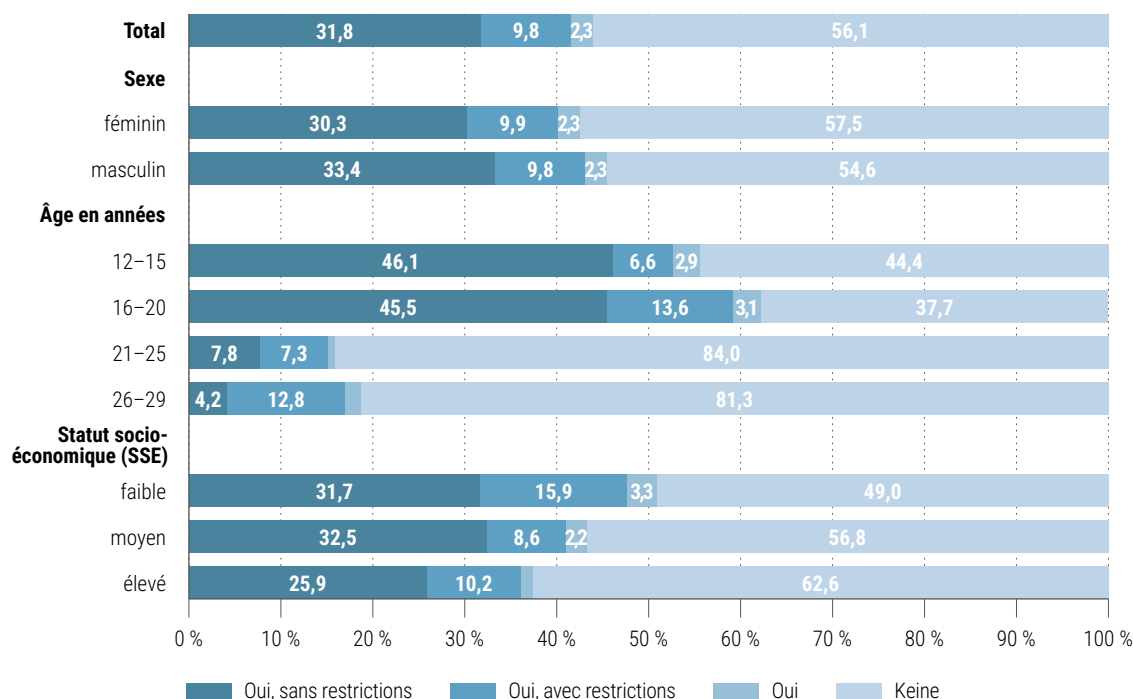
² Au Luxembourg, le terme « origine migratoire de première génération » désigne des jeunes nés dans un pays étranger, alors que le terme « origine migratoire de deuxième génération » se rapporte aux personnes dont les parents sont nés dans un pays étranger. La notion de migration, au sens théorique et empirique, est liée à des hypothèses multiples et empreinte de nombreuses difficultés méthodologiques; nous avons dès lors fourni au chapitre 4 une explication précise de la manière dont elle est utilisée dans ce rapport. Il n'a pas été tenu compte de l'origine migratoire dans les tableaux; celle-ci donne en effet lieu à des corrélations bivariées uniquement. Au lieu de cela, nous avons utilisé de façon séparée un modèle à régression multivariée tenant compte du statut socio-économique en tant que variable de contrôle. Tous les effets significatifs décrits dans le texte reposent sur ce dernier modèle.

³ Dans cette étude, le statut socio-économique est toujours compris comme le statut socio-économique subjectif de la famille du jeune (cf. chapitre 4).

portables et de tablettes utilisés par les jeunes à la maison et fournis par les établissements scolaires. Les chiffres du tableau font également une distinction quant au mode de mise à disposition – avec ou sans limitations dans l'utilisation, imposées par les établissements.

Au total, quelque 44 % des jeunes interrogés ont indiqué avoir reçu leur tablette ou leur ordinateur portable via leur établissement. La majorité d'entre eux ont déclaré avoir un accès illimité à un appareil numérique par le biais de l'école, une petite fraction n'étant pas sûre si cette mise à disposition comporte des limitations.

Figure 5.2: Mise à disposition d'ordinateurs portables/tablettes via les établissements scolaires en 2024, 12–29 ans (en %)



Source: Youth Survey Luxembourg 2024, N = 2023.

On observe des différences notables selon l'âge des jeunes étudiés. C'est ainsi que les plus jeunes (12 à 20 ans) déclarent nettement plus souvent que leur tablette ou leur ordinateur portable a été fourni par leur établissement d'enseignement. Cela s'explique principalement par des initiatives comme le programme luxembourgeois *one2one*, qui met à la disposition des élèves une tablette moyennant une contribution modeste. Concernant le statut socio-économique (SSE), il apparaît clairement que les jeunes venant de ménages à SSE peu élevé ou moyen indiquent plus souvent disposer d'un appareil fourni par l'établissement scolaire. En considérant les observations concernant l'équipement des ménages en appareils numériques, on voit que l'offre des établissements d'enseignement, tout en compensant les inégalités socio-économiques, ne les efface pas totalement. Quant à l'origine migratoire et le sexe, on n'observe pas de différences dans l'utilisation de ces formules de prêt/location.

En résumé, les données recueillies indiquent que l'accès aux appareils numériques au Luxembourg est au total certes élevé, mais que sa distribution reflète de nettes inégalités sociales. Alors que les smartphones sont disponibles de façon pratiquement universelle, on constate des différences selon le sexe, l'âge, le statut migratoire et le SSE perçu subjectivement, en particulier pour la possession et la mise à disposition des équipements d'apprentissage et de travail comme les ordinateurs de bureau et les tablettes. La mise à disposition d'appareils numériques par l'école – par exemple dans le cadre du programme *one2one* –, permet d'atteindre efficacement les groupes d'âge les plus jeunes, sans toutefois compenser entièrement les inégalités existantes. Afin de permettre une participation au numérique pour l'ensemble des jeunes, il faut envisager des mesures ciblées qui s'adressent de façon préférentielle en particulier aux jeunes défavorisés sur le plan socio-économique et à ceux d'origine migratoire.

5.2.2 La connexion à internet en tant que condition à la participation au numérique

S'agissant de la fracture numérique de premier niveau (le niveau de l'accès, qui comprend la connexion physique et le réseau de communication), l'accès à internet est une condition indispensable de la participation au numérique (van Dijk, 2020). À cet égard, la présence d'un accès est certes primordiale, mais sa nature l'est tout autant. On peut distinguer essentiellement trois grands types de connexion. Tout d'abord, les réseaux WiFi publics sont la plupart du temps non cryptés ou sécurisés de façon rudimentaire seulement. Ils n'exigent pas de mot de passe individuel et permettent de ce fait aux éventuels pirates d'accéder aux données transmises (*sniffing*). Ces réseaux sont particulièrement vulnérables aux attaques dites « *man-in-the-middle* », par lesquelles les communications entre utilisateurs et serveurs cibles peuvent être interceptées et manipulées (R. Anderson, 2020; BEE SECURE, 2023a). Les réseaux WiFi privés, en revanche, sont généralement protégés par l'obligation de fournir des données d'accès individuelles et offrent un niveau de sécurité nettement plus élevé dans une configuration appropriée (p. ex. cryptage WPA3). La sécurité effective dépend cependant fortement de la pratique de l'utilisateur (p. ex. choix du mot de passe, réalisation des mises à jour du firmware) et de l'architecture du réseau (A. van Deursen & Helsper, 2015). Enfin, les réseaux mobiles (p. ex. 4G/5G) sont aujourd'hui considérés relativement sûrs. Ils font appel à un cryptage de bout en bout normalisé et sont plus difficiles à intercepter ou à compromettre que les réseaux WiFi (WLAN) (Cosquer et al., 2022). Les technologies 5G en particulier offrent en outre des temps de latence réduits et des taux élevés de transmission de données, ce qui en fait actuellement la voie d'accès techniquement la plus performante (Union internationale des télécommunications [UIT], 2021).

Outre la sécurité, un rôle important est dévolu à la stabilité et à la vitesse de la connexion. Les lignes téléphoniques fixes, en particulier les liaisons par fibre optique, offrent en comparaison internationale une qualité de transmission élevée et sont réputées très fiables (OCDE, 2021). Les réseaux WiFi publics, par contre, sont souvent surchargés en raison d'un grand nombre d'utilisateurs et sujets à des pertes de puissance techniques. De même, les performances des connexions de données mobiles peuvent fluctuer fortement selon la couverture du réseau et la formule tarifaire. Pour autant, il ne faudrait pas en conclure trop rapidement qu'une connexion privée à internet est plus appropriée pour l'éducation et la formation, toujours et partout. L'élément décisif n'est pas seulement la technologie d'accès, mais aussi sa mise en œuvre concrète au quotidien : couverture du réseau, limitations tarifaires, contexte du ménage et disponibilité de l'équipement jouent un rôle tout aussi important que les standards techniques (Hargittai & Hinnant, 2008; Helsper et al., 2021). Dans le contexte d'un enseignement numérique en particulier, il est essentiel de disposer de connexions stables, sûres et performantes, dans un cadre où les formats vidéo, les plateformes collaboratives et les environnements d'apprentissage interactifs posent des exigences fortes en matière de largeur de

bande et de connectivité. La recherche a montré que les jeunes dont la connexion à internet est instable ou non sûre sont plus fréquemment exclus des offres éducatives numériques ou n'y ont qu'un accès réduit (Görzig & Olafsson, 2013; Köller et al., 2022; Ren & Zhu, 2024; Yeh & Tsai, 2022).

Dans le *Youth Survey Luxembourg 2024*, plus de 90 % des jeunes interrogés du Luxembourg ont déclaré disposer d'une ligne téléphonique fixe privée à la maison⁴. Quelque 4 % des jeunes accèdent à internet principalement par une connexion de données mobile, deux pour cent se servent de réseaux WiFi publics. Quatre autres pour cent des jeunes interrogés ont indiqué ne pas disposer de leur propre accès à internet chez eux.

Les différences sociales se manifestent en particulier selon l'origine migratoire : alors que seuls 2 % des jeunes sans origine migratoire n'ont pas accès à internet à la maison, c'est le cas de 4 à 5 % des jeunes d'origine migratoire. En outre, si près de 94 % des jeunes sans origine migratoire utilisent une ligne téléphonique fixe, ils ne sont que 87 % à le faire chez les jeunes d'origine migratoire de première génération. Ces derniers se servent nettement plus souvent des réseaux WiFi publics, ce qui peut s'assortir de risques plus élevés et d'une moindre qualité de service (A. van Deursen & van Dijk, 2019).

Ces constats montrent qu'au Luxembourg aussi, la fracture numérique de premier niveau n'est pas encore totalement comblée. Malgré des services techniques de base bien assurés, il existe des écarts structurels pour la qualité et la sécurité de l'accès à internet qu'il faut mettre en relation avec des inégalités socio-économiques et liées à l'origine migratoire, susceptibles en outre de cristalliser des disparités sociales dans le domaine de l'éducation et de la formation numériques ainsi que de la participation au monde numérique (Calderón Gómez, 2019; van Dijk, 2020).

En résumé, cette section 5.2 montre que, si les jeunes au Luxembourg ont largement accès aux appareils numériques et à internet, cet accès est néanmoins contraint par des facteurs sociaux tels que le sexe, l'âge, le statut socio-économique et l'origine migratoire. Alors que les smartphones sont disponibles presque universellement, il existe des différences nettes pour la possession d'ordinateurs portables, d'ordinateurs de bureau et de tablettes. Ce sont avant tout les jeunes venant de ménages modestes sur le plan socio-économique et ceux d'origine migratoire qui ont un moindre accès à ces équipements cruciaux pour l'éducation, la formation et le travail. Les analyses révèlent que la disponibilité et l'accès exclusif aux appareils numériques sont essentiels pour une participation effective à la vie numérique et sociale, et que cette disponibilité est de nature à renforcer ou à réduire les inégalités sociales. Au total, on voit qu'en dépit d'une fourniture de services techniques de niveau élevé, les opportunités de participation au numérique restent inégalement réparties.

⁴ Cette question s'adressait aux 16–29 ans.

5.3 Compétences numériques : Manipulation, compréhension et création

Après avoir analysé l'accès physique aux appareils numériques et à internet dans la section précédente - un aspect souvent appelé fracture numérique de premier niveau - nous nous tournerons dans cette section vers le niveau suivant. En effet, la recherche montre que seul l'accès aux technologies ne suffit pas à garantir la participation au monde numérique. On observe plutôt des disparités dans les compétences et les usages effectifs du numérique, ce que l'on appelle la fracture numérique de deuxième niveau. (van Dijk, 2020). Même si l'accès au numérique est dans la plupart des cas garanti pour les jeunes au Luxembourg, ce sont leurs compétences numériques qui détermineront dans une large mesure si, et de quelle façon, ils saisiront les opportunités du monde numérique et pourront en maîtriser les défis.

Cette section porte sur les compétences numériques des jeunes. Les débats publics et scientifiques tendent souvent à les considérer comme homogènes au sein de cette génération, en s'appuyant

sur l'idée des « *digital natives* »⁵. Or, cette vision masque des disparités sociales bien réelles. (Calderón Gómez, 2019).

Nous aborderons donc ici les compétences numériques des jeunes de manière différenciée, afin d'identifier les domaines marqués par les inégalités et les facteurs qui les expliquent. Les compétences numériques sont essentielles à la participation à l'économie et la société modernes. L'accès à ces compétences définit largement dans quelle mesure les jeunes sont en mesure d'exploiter les opportunités technologiques et d'en maîtriser les difficultés. Nous y étudierons les compétences numériques spécifiques existantes, leur diffusion auprès des jeunes au Luxembourg et dans quelle mesure différents groupes sociaux se distinguent quant à leurs compétences et leur rapport au monde numérique.

5.3.1 Dimensions des compétences numériques

La notion de « compétence numérique » est complexe sur le plan théorique et n'est pas opératoire de façon uniforme sur le plan empirique. Alors que certaines approches, comme celle de l'OCDE, la comprennent avant tout comme un ensemble d'aptitudes technico-fonctionnelles dans le rapport aux équipements et aux logiciels, d'autres concepts, comme ceux développés dans la perspective de la culture numérique (*digital literacy*), soulignent également l'existence de dimensions de critique réflexive et de créativité qui vont de pair avec l'usage des médias numériques (Spante et al., 2018). D'autres modèles encore, comme le cadre de référence DigComp de la Commission Européenne (Carretero et al., 2017), distinguent en outre entre résolution de problèmes, souci de sécurité et communication dans les espaces numériques. Une compréhension plus approfondie des compétences numériques s'accompagne ainsi toujours de choix et de bornes théoriques.

Étant donné cette multiplicité conceptuelle, nous avons opté pour une opérationnalisation à la fois pragmatique et guidée par la théorie. C'est pourquoi cette section traite de différentes formes de compétence numérique que la littérature identifie comme essentielles à une participation réussie au monde numérique actuel. La catégorisation ci-après suit étroitement le *Digital Skills Framework* (Helsper et al., 2021) et l'étude européenne *EU Kids Online 2020* (Shmuel et al., 2020). Les domaines de compétences identifiés dans ces travaux ont été repris pour la préparation du présent rapport et forment la base de la classification suivante :

- *Compétences techniques et opérationnelles* : ces compétences comprennent l'aptitude à utiliser et à maîtriser efficacement les appareils numériques et leurs applications. Elles englobent la compréhension de l'équipement et des logiciels ainsi que la capacité à résoudre des problèmes techniques fondamentaux.
- *Compétences en information et en navigation* : ces compétences portent sur la recherche, l'évaluation et l'utilisation effectives d'informations. Elles comprennent la navigation sur internet, l'utilisation de moteurs de recherche et la capacité à faire la distinction entre sources fiables et non fiables.
- *Création de contenus* : cette compétence désigne la capacité à créer (produire) des contenus numériques tels que textes, images, séquences audio et vidéos. Elle implique le recours à différents outils logiciels destinés à éditer et organiser des contenus et à les publier sur des plateformes numériques.

Cette classification permet une analyse différenciée tant des compétences fonctionnelles de base que de celles nécessaires à des tâches créatives et cognitives, sans prétendre à un recensement complet de tous les aspects imaginables de ce qui peut s'appeler compétence numérique. Elle s'inspire de normes internationales reconnues (dont les travaux *EU Kids Online*), que nous avons adaptées au contexte luxembourgeois, de façon à garantir

⁵ La notion de « *digital natives* » (« natifs du numérique ») désigne à l'origine les cohortes nées après 1980 environ et qui ont grandi avec les technologies numériques depuis leur plus jeune âge (Prensky, 2001). Cette caractérisation s'applique au sens large à la génération actuelle des 12 à 29 ans, même s'il existe dans ce groupe d'importantes différences touchant aux conditions de socialisation. Alors que les groupes plus âgés (année de naissance comprise entre 1995 - 2005 environ) ont grandi dans un monde en voie de digitalisation, la cohorte la plus jeune (à partir de 2010 environ) fait partie de la génération dite « alpha », socialisée entièrement dans un environnement largement numérisé, structuré en réseau et empreint sans cesse davantage d'IA (Dimock (2019). De ce fait, les termes *post-digital natives* ou *AI natives* tendent à se généraliser dans les discussions concernant l'éducation aux médias et les théories pédagogiques afin de prendre en compte un changement de qualité, presque de nature, de la socialisation numérique, marquée par des logiques de plate-forme structurées par les algorithmes, l'intelligence artificielle générative et l'omniprésence des écosystèmes de données (Das [2012]; Mertala et al. [2024]; Zaremozhzabieh et al. [2024]).

la comparabilité avec d'autres études tout en rendant compte de façon adéquate des vécus numériques spécifiques à la jeunesse au Luxembourg.

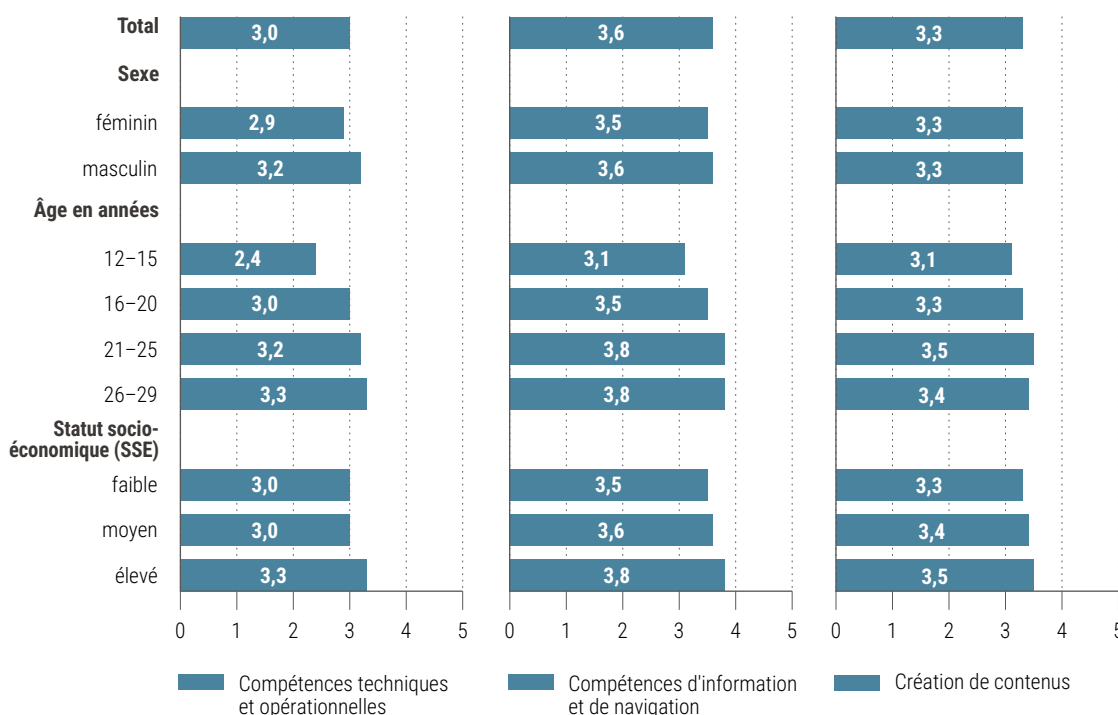
Dans ce qui suit, nous décrirons la diffusion de ces différentes compétences numériques parmi les jeunes au Luxembourg et nous analyserons s'il existe des disparités entre des groupes sociaux donnés.

5.3.2 Différences sociales dans la manifestation des compétences numériques

La fig. 5.3 ci-après montre la répartition des compétences numériques chez les jeunes au Luxembourg. Dans l'enquête, il a été demandé aux jeunes d'indiquer le niveau de leurs compétences numériques dans diverses catégories sur une échelle de 0 (aucune compétence) à 5 (très bonnes compétences). La moyenne de 3,6 (SD = 1,2) montre que les jeunes estiment que leurs compétences en information et en navigation sont d'un niveau moyen et qu'ils ont par conséquent l'impression de

pouvoir relativement bien trouver et évaluer des informations sur internet. Pour la création de contenus numériques tels que textes ou vidéos, on trouve une moyenne un peu moins élevée de 3,3 (SD = 1,4). Avec 3,0 (SD = 1,2), la moyenne la plus basse s'observe pour les compétences techniques et opérationnelles, à savoir l'aptitude à utiliser efficacement des équipements fondamentaux et des applications numériques essentielles.

Figure 5.3: Autoévaluation des compétences numériques en 2024, 12–29 ans



Source: Youth Survey Luxembourg 2024, N = 3852–3884.

Les jeunes hommes estiment leurs compétences techniques et opérationnelles ainsi que leurs compétences en information et en navigation à un niveau supérieur à celui auquel les jeunes femmes s'évaluent, cela de façon statistiquement significative. Dans la littérature, ce fait est souvent associé à des biais genrés de l'auto-évaluation. Cooper (2006) montre que les garçons sont socialisés dès le plus jeune âge dans un fossé de confiance (*confidence gap*) où les compétences techniques sont représentées comme appartenant aux garçons, renforçant de ce fait l'autoperception de l'efficacité personnelle, alors que les filles, à niveau égal, tendent à sous-estimer leurs compétences. Cette tendance est confirmée par les études sur l'utilisation de l'informatique et d'internet, qui font apparaître une surestimation systématique chez les hommes

et une sous-estimation correspondante chez les femmes dès qu'il s'agit d'activités liées au matériel et à la programmation (Hargittai & Shafer, 2006; Vekiri & Chronaki, 2008). Cependant, cette disparité, effectivement observée, pourrait ne pas s'expliquer exclusivement par un biais de l'auto-évaluation, mais être également le reflet de différences réelles dans les expériences d'utilisation et les sphères d'intérêt dues à des spécificités genrées des processus de socialisation et des expériences (Volman & van Eck, 2001). Dans la catégorie *Création de contenus*, pour les compétences créatives, moins liées aux stéréotypes traditionnels en matière de technique, on n'observe en revanche pas de différences genrées statistiquement significatives.

Les groupes d'âge plus avancés (21–29 ans) manifestent un niveau supérieur à celui des plus jeunes (12 à 20 ans) pour les trois domaines de compétences (compétences techniques et opérationnelles, compétences en information et en navigation et compétences en création de contenus). Ce fait peut s'expliquer par une expérience d'utilisation plus longue et plus intensive ainsi que par une plus grande utilisation quotidienne des technologies numériques dans un cadre de formation et de travail (Hargittai & Hinnant, 2008).

Les jeunes d'origine migratoire de première génération ont tendance à estimer leurs compétences numériques de nature technique et opérationnelle à un niveau plus élevé que les jeunes sans origine migratoire, ainsi que ceux issus de l'immigration de deuxième génération. Cette meilleure autoperception de l'efficacité personnelle pourrait s'expliquer par le fait que les jeunes ayant personnellement fait l'expérience de la migration recourent aux technologies numériques davantage et de façon plus ciblée (ou y sont forcés de par leur situation). Certaines études font apparaître que ce groupe fait un usage intensif des médias numériques, par exemple pour surmonter des barrières linguistiques, pour la collecte d'informations dans leur langue d'origine ou pour un maintien actif de leur réseau social et leurs relations familiales à l'étranger (Hargittai & Hinnant, 2008; Madianou & Miller, 2013; van Dijk, 2020). Cette nécessité et l'usage pragmatique des infrastructures numériques qui en résulte peuvent accélérer le développement d'aptitudes et de routines techniques spécifiques (Alam & Imran, 2015). La maîtrise des compétences fonctionnelles et technico-opérationnelles est plus élevée chez les jeunes d'origine migratoire de première génération, tandis que les jeunes de deuxième génération présentent des compétences créatives en création de contenus relativement moins développées. Cela peut s'interpréter comme l'expression d'un positionnement social distinct et d'une moindre intégration dans les espaces culturels numériques, ces médias étant moins souvent utilisés par ce groupe comme moyens d'expression de soi et de construction identitaire. Pour ce qui concerne les compétences en information et en navigation, les jeunes d'origine migratoire de deuxième génération indiquent disposer de compétences moins affirmées.

Les jeunes venant de familles à statut socio-économique (SSE) perçu subjectivement comme plus élevé présentent invariablement des compétences numériques supérieures sur le plan technique et opérationnel ainsi qu'en information et navigation. Ce fait corrobore l'hypothèse du fossé du savoir (*knowledge gap*) (Bonfadelli, 2016), largement présente dans les études sur les médias et l'éducation. Celle-ci prévoit que les groupes sociaux disposant de plus de ressources socio-économiques utilisent systématiquement les nouvelles technologies de l'information et de la communication mieux et plus rapidement à leur avantage que les groupes ayant moins de ressources. Dans ces conditions, le changement technologique peut creuser encore un fossé de savoir et de compétences existant – cela contrairement à l'espoir souvent formulé que la numérisation serait de nature à réduire les inégalités en matière d'éducation et de formation (Bonfadelli, 2016). En plus de disposer d'un meilleur équipement, (appareils et connexion à internet), les jeunes venant de ménages à SSE élevé grandissent dans un environnement familial favorable pour ce qui concerne les occasions informelles d'apprentissage, le soutien en matière de médias et les modes d'usage des technologies numériques (A. van Deursen & van Dijk, 2014). Ces avantages cumulés n'ouvrent pas seulement à des possibilités matérielles plus larges, mais peuvent également se traduire par de meilleures compétences numériques.

L'observation souligne ainsi la pertinence de la fracture numérique de deuxième niveau, où il ne s'agit pas seulement de l'accès à la digitalité mais également à la manifestation des compétences dans le monde numérique. Pour contribuer dans la durée à une répartition équitable des chances de participation au numérique et relever les défis de la fracture numérique de deuxième niveau, il est certes indispensable d'assurer l'accès aux technologies, mais tout autant, voire davantage, de prendre des mesures de politique éducative afin de permettre aux enfants et aux jeunes provenant de ménages modestes et défavorisés sur le plan socio-économique, ainsi qu'aux filles, de monter en compétences de façon ciblée dans le domaine des technologies numériques.

5.4 Usage du numérique : Loisirs, information et participation

5.4.1 Formes d'activités numériques

La section précédente a mis en lumière les compétences dont disposent les jeunes au Luxembourg et de quelle manière celles-ci se différencient selon le sexe, l'âge, l'origine migratoire et le statut social. Nous allons à présent nous attacher à la mise en œuvre concrète de ces compétences au quotidien. Nous analyserons ainsi les différents modes d'usage des jeunes au Luxembourg dans l'espace numérique. L'éventail de ces activités va de la recherche d'informations et des possibilités d'emploi et d'études à l'utilisation d'internet à des fins scolaires. D'autres activités comprennent la lecture de nouvelles, l'activisme en ligne (participation à des campagnes, protestations ou signature de pétitions en ligne), les discussions à propos de thèmes sociaux

et politiques ainsi que la création et le partage de contenus multimédias. L'étude YSL couvre également l'utilisation des réseaux sociaux, la communication dans le pays et à l'étranger et la recherche de contenus à caractère sexuel. En outre, l'étude aborde les jeux en ligne, le *streaming* de vidéos et de musique, la participation à des groupes en ligne consacrés à des centres d'intérêt spécifiques, la recherche d'informations de santé et les achats en ligne.

Ci-après, nous traiterons plus en détail la multiplicité et la fréquence des activités numériques des jeunes ainsi que la façon dont elles se distinguent en fonction de caractéristiques socio-démographiques fondamentales.

5.4.2 Fréquence des activités numériques

Les résultats illustrés à la fig. 5.4 montrent clairement que les usages du numérique des jeunes au Luxembourg s'ordonnent selon deux pôles d'utilisation : d'une part, les offres de divertissement et de communication, très fréquemment consommées ; d'autre part, les formules participatives, nettement moins pratiquées.

Le *streaming* de vidéos et de musique est utilisé au moins une fois par semaine par pratiquement tous les jeunes interrogés ; environ 85 % d'entre eux consomment même quotidiennement ou plusieurs fois par jour les offres de ce type. Cela confirme les résultats d'études internationales, selon lesquelles les services de *streaming* audiovisuel sont aujourd'hui des « compagnons permanents » des 12 à 20 ans (Shmael et al., 2020). Ces offres proposent des réponses à des besoins émotionnels, sociaux et de plaisir tout en étant facilement accessibles. Ces observations sont conformes à celles de l'étude *EU-Kids-Online* ainsi qu'aux chiffres pour la Grande-Bretagne (Ofcom, 2023 ; Shmael et al., 2020).

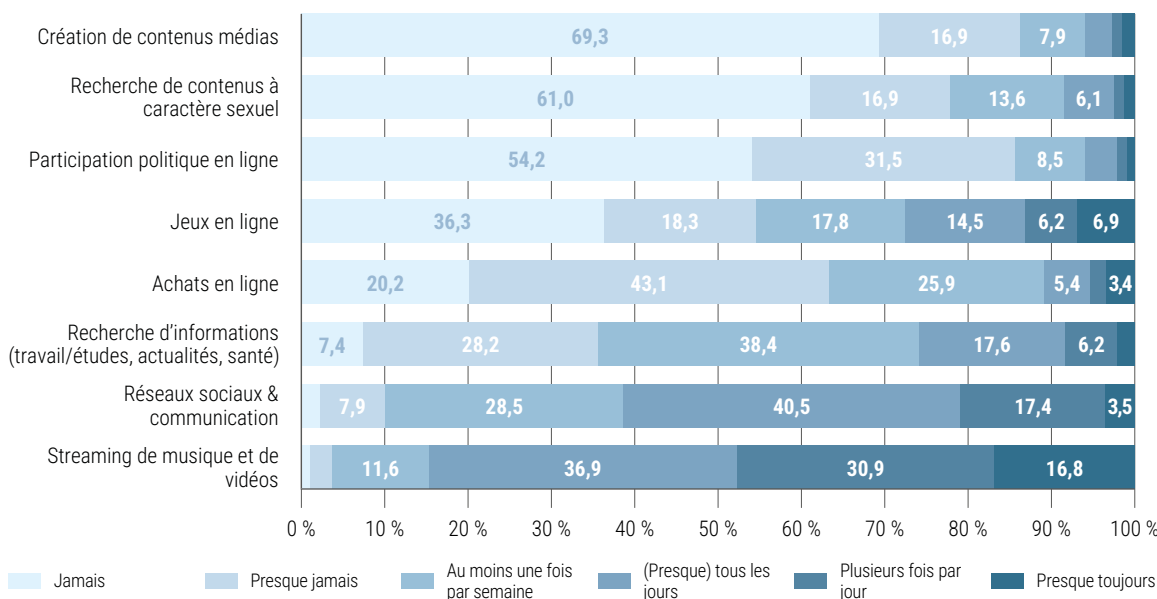
De même, les réseaux sociaux et la communication en ligne occupent une place centrale dans le quotidien numérique de la population étudiée. Quelque 61 % des jeunes utilisent des plateformes de communication au moins une fois par jour ; presque tous les jeunes les utilisent au moins une fois par semaine. Le recours à la communication et aux recherches en ligne est particulièrement fréquent chez les jeunes plus âgés (21–29 ans) et chez les jeunes d'origine migratoire. Cela souligne le rôle des médias numériques dans l'imbrication sociale, tel qu'analysé en section 5.3. Il est évident que ce sont surtout les jeunes issus de la migration de première génération qui utilisent les plateformes numériques pour rester en contact avec leur famille et leurs amis à l'étranger. Les études font apparaître qu'ils utilisent les réseaux sociaux de

façon ciblée afin de maintenir une proximité émotionnelle en dépit de distances géographiques (Alam & Imran, 2015 ; Madianou & Miller, 2013 ; Nedelcu & Soysüren, 2022).

La recherche d'informations sur des sujets tels que la formation, le travail, la santé ou l'actualité fait partie des pratiques d'usage hebdomadaires pour environ deux tiers (64 %) des jeunes. En revanche, internet est utilisé nettement moins fréquemment pour les achats en ligne : 63 % des jeunes interrogés indiquent ne le faire (pratiquement) jamais. Ici encore, on observe des différences selon le groupe d'âge et l'origine migratoire : les jeunes adultes (21–29 ans) ainsi que les jeunes d'origine migratoire effectuent plus souvent des recherches mais réalisent également des achats en ligne bien plus nombreux. Ce fait s'explique probablement par des besoins quotidiens plus importants (p. ex. entrée sur le marché du travail, orientation des études) ainsi qu'une montée plus rapide en compétences numériques (Hargittai & Dobransky, 2017).

Chez les jeunes d'origine migratoire précisément, il peut y avoir cumul de plusieurs facteurs favorisant un usage instrumental d'internet. Dans de nombreux cas, les plateformes numériques font office d'infrastructure d'information et de services transnationale (Nedelcu, 2012). Les obstacles linguistiques et culturels dans le monde hors ligne peuvent conduire certaines personnes à s'informer ou à acheter en ligne, dans un espace d'accès plus aisé (Alam & Imran, 2015 ; Bradley et al., 2020 ; Bradley et al., 2017). De plus, de nombreux jeunes d'origine migratoire sont très tôt responsables d'activités de traduction ou de formalités sur internet pour leur famille, ce qui pourrait expliquer l'acquisition rapide d'un profil spécifique de compétences numériques et d'auto-efficacité en ligne (Hargittai & Dobransky, 2017 ; Nedelcu & Soysüren, 2022).

Figure 5.4: Comportements d'usage en ligne en 2024, 12–29 ans (en %)



Source : Youth Survey Luxembourg 2024, N = 3638–3809 ; les fractions inférieures à 2,5 % sont mentionnées dans le fascicule de tableaux.

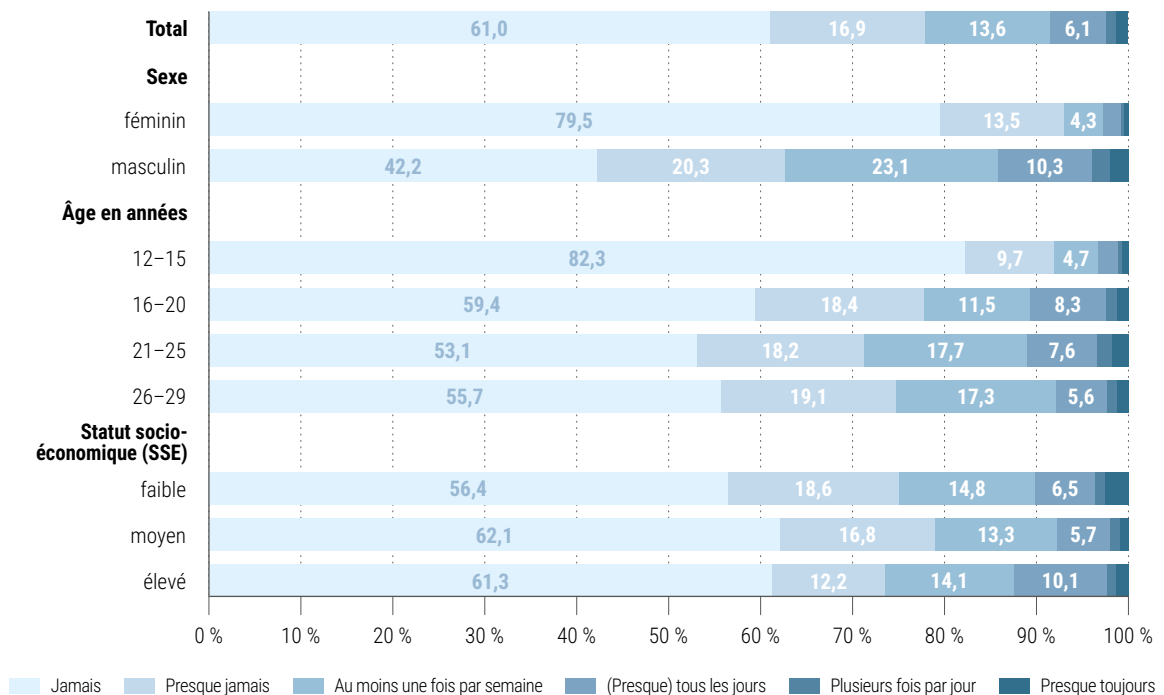
La pratique des jeux en ligne présente un tableau très divers : alors que plus de la moitié des jeunes (55 %) indique ne jamais jouer ou pratiquement jamais, environ un tiers (28 %) d'entre eux y sont actifs tous les jours ou plusieurs fois par semaine. Ils sont environ 18 % à jouer au moins une fois par semaine. La seule fréquence d'utilisation ne permet toutefois pas de dégager des conclusions sur la qualité ou le caractère problématique du comportement des joueurs. Pour une distinction entre une consommation non problématique de ce loisir et un comportement excessif ou dysfonctionnel des jeux en ligne, nous renvoyons aux explications dans la section 5.3.2.

Les différences de comportement de jeu sont clairement genrées : les jeux en ligne sont, comme indiqué précédemment, nettement plus répandus chez garçons et les jeunes hommes ainsi que dans le groupe d'âge des 12 à 20 ans. Ces résultats correspondent à ceux d'autres études, qui identifient en particulier les utilisateurs masculins comme adeptes des jeux multijoueurs. En revanche, les jeunes femmes sont bien moins nombreuses à jouer aux jeux en ligne ; elles favorisent les jeux qui se jouent dans le « vrai monde » et en société ou des jeux de type narratif à dimension sociale. Cette différence

pourrait s'expliquer par des motivations et assignations culturelles différentes (Lenhart, 2015).

La création de contenus ainsi que la participation politique sur le net restent des activités marginales. Quelque 86 % des jeunes interrogés indiquent ne jamais, ou pratiquement jamais, produire eux-mêmes des contenus en ligne ; une proportion similaire ne participe pas aux pétitions, campagnes ou discussions sur internet. Cela confirme une tendance déjà observée dans des études européennes antérieures (Külling-Knecht et al., 2024 ; Shmael et al., 2020). Il importe de noter que les jeunes issus de la migration créent plus souvent que la moyenne leurs propres contenus et ont une participation politique en ligne également plus fréquente. Ce résultat peut s'expliquer par un recours préférentiel aux scènes numériques pour témoigner d'une appartenance culturelle et avoir des relations transnationales (Nedelcu, 2012 ; Rzadtki, 2022). Dans le même temps, les réseaux sociaux proposent des formats d'expression et de participation à bas seuil d'accès, qui sont utilisés en particulier par des jeunes sous-représentés dans les espaces de représentation classiques (Hargittai & Walejko, 2008 ; Jenkins et al., 2015).

Figure 5.5: Comportements d'usage en ligne : recherche active de contenus à caractère sexuel en 2024, 12–29 ans (en %)



Source : Youth Survey Luxembourg 2024, N = 3638 ; les fractions inférieures à 2,5 % sont mentionnées dans le fascicule de tableaux.

Enfin, nous nous intéresserons au thème de la recherche de contenus à caractère sexuel sur internet. La proportion de jeunes indiquant rechercher tous les jours ou plus fréquemment des contenus à caractère sexuel est d'environ 9 % (cf. fig. 5.5). 14 % déclarent rechercher de tels contenus au moins une fois par semaine, tandis que 78 % ne le font jamais ou rarement. On

constate des différences selon les groupes d'âge : c'est ainsi que le groupe des 16–20 ans indique plus souvent rechercher des contenus à caractère sexuel sur internet que les 12–15 ans. Pour ce groupe le plus jeune de l'étude, quelque 8 % ont déclaré rechercher des contenus à caractère sexuel au moins une fois par semaine, alors qu'ils sont environ 25 % pour les groupes

plus âgés. Il faut noter que pour ce thème sensible des effets de désirabilité sociale et de honte peuvent intervenir, de sorte qu'en particulier pour les plus jeunes, il ne faut pas exclure une tendance à la dissimulation qui se répercute sur les chiffres avoués (Tourangeau & Yan, 2007).

On observe de même des disparités importantes selon le sexe. Les jeunes hommes sont nettement plus nombreux à effectuer tous les jours ou plus souvent des recherches sur internet sur des contenus à caractère sexuel que les jeunes femmes; ainsi, 63 % des jeunes hommes, contre près de 93 % des jeunes femmes, indiquent ne jamais rechercher ou rarement de tels contenus. En revanche, on ne voit pas de différences dans ce comportement en fonction du statut socio-économique et de l'origine migratoire.

Les résultats de la recherche internationale montrent clairement que le sexe et l'âge sont des prédicteurs essentiels, vérifiés au plan international, des recherches ciblées de contenus pornographiques (Beyens et al., 2015; Flood, 2007). Les différences observées au Luxembourg ne représentent donc pas un phénomène isolé, mais répondent à un profil corroboré internationalement pour ce qui concerne les recherches de contenus chez les jeunes (Peter & Valkenburg, 2016).

À l'ère numérique, la consommation de pornographie est devenue un phénomène de masse. Les contenus pornographiques sont omniprésents et souvent disponibles gratuitement; de ce fait, ils touchent également de plus en plus fréquemment les enfants et les jeunes. En dépit des dispositions légales de protection de la jeunesse (Code pénal, art. 383 ss.)⁶, les constatations empiriques (BEE SECURE, 2023b) montrent qu'une partie importante des jeunes restent exposés à de tels contenus.

Les effets de cette consommation sur les normes sexuelles, la perception du corps et l'image des relations sont traités avec des accents divers dans les études (Döring, 2009; Peter & Valkenburg, 2016). D'une part, certains chercheurs craignent qu'une consommation précoce et irréfléchie de pornographie ne conduise à des représentations biaisées de la sexualité; d'autres, en revanche, soulignent l'importance d'une éducation sexuelle solide et d'une formation aux compétences numériques afin de permettre un rapport éclairé à de tels contenus.

Cette situation met en évidence la nécessité et l'urgence d'une éducation englobant sexualité et médias ainsi que de mécanismes efficaces de contrôle parental afin de favoriser un rapport responsable aux contenus pornographiques (Badura et al., 2024; Children's Commissioner, 2023; Wilson, 2014).

5.5 La participation numérique : Opportunités, risques et fracture numérique de troisième niveau

Dans la section 5.2, nous avons vu que si la jeunesse luxembourgeoise dispose dans sa quasi-totalité d'appareils numériques et d'un accès à internet, on n'en observe pas moins une fracture numérique de premier niveau selon l'âge, le sexe, le statut migratoire et le statut socio-économique subjectif. La section 5.3 a montré que les compétences numériques sont elles aussi inégalement réparties, ce que l'on désigne par la fracture numérique de deuxième niveau. Dans la section 5.4, nous avons mis en évidence que les jeunes se servent d'internet de façons diverses : cela peut conduire à des expériences différenciées, ce qui dans certains cas ne se vérifie pourtant pas.

Nous allons à présent nous centrer sur le troisième niveau pour appréhender quels sont les avantages et les inconvénients concrets que les jeunes tirent effectivement de leur pratique numérique. Ce faisant, nous aborderons le domaine de la fracture numérique de troisième niveau, à propos de laquelle le terme de « fracture des résultats » (*outcome divide*) proposé par Van Dijk (2020) renvoie à la question de savoir si les activités numériques creusent ou réduisent les inégalités sociales existantes.

Cette section sera consacrée aux possibilités offertes par l'utilisation des technologies numériques pour la jeunesse luxembourgeoise ainsi qu'aux défis et risques qui y sont liés. Les médias

numériques ouvrent aux jeunes de nouvelles compétences importantes tant pour leur formation et leurs perspectives professionnelles que pour leur créativité dans de nouvelles formes d'expression. Ils permettent de nouer des contacts sociaux, de s'informer sur l'actualité et de participer à des débats sociaux. En outre, elles créent un espace pour le développement d'intérêts personnels et donnent accès à des contacts à l'échelle mondiale (Calderón Gómez, 2019; van Dijk, 2005).

Mais dans le même temps, le monde numérique recèle des risques qu'il ne faudrait pas négliger. Parmi eux, il y a les possibles conséquences d'une utilisation excessive des réseaux sociaux et des jeux en ligne (*gaming*), mais aussi la confrontation non sollicitée à des contenus inappropriés ou nocifs. De plus, on peut s'interroger sur la mesure dans laquelle des groupes connaissent une exposition variable – selon l'âge, le sexe ou l'origine migratoire – aux opportunités et aux risques (Verduyn et al., 2015).

Dans cette section, nous étudierons les aspects tant positifs que négatifs de l'utilisation et de la fréquentation des médias numériques par les jeunes. Ce faisant, nous nous attacherons en particulier aux disparités liées au sexe et à l'âge dans les attitudes face aux opportunités et aux risques du monde numérique.

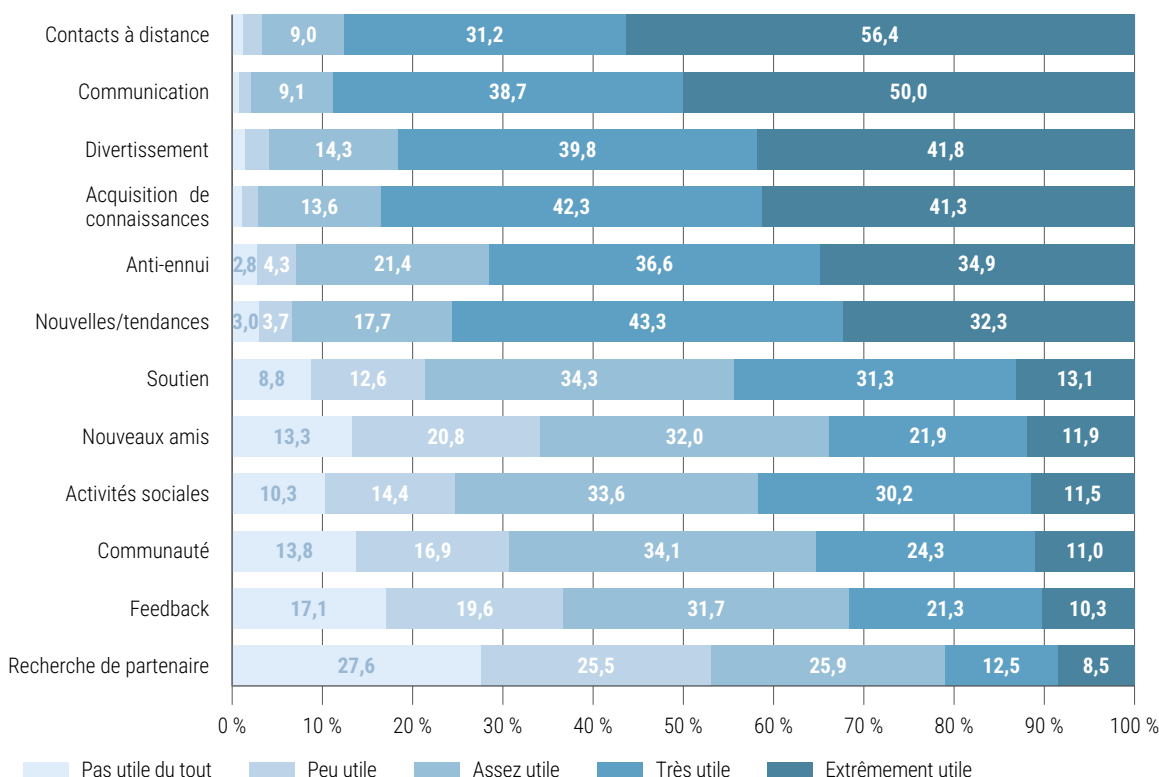
⁶ L'art. 383 ss. du Code pénal disposent que sont interdits la fabrication, le transport, la diffusion et la possession de contenus pornographiques ou à caractère violent et accessibles à des mineurs. En outre, les propositions de contacts sexuels avec des personnes de moins de 16 ans (*grooming*) sont sanctionnées de peines de prison et d'amendes.

5.5.1 Utilité perçue du monde numérique

La fig. 5.6 illustre les activités qui sont considérées comme particulièrement utiles dans le monde numérique par les jeunes du Luxembourg. Les résultats indiquent que la plupart des jeunes (plus de 80 %) estiment que le numérique est utile pour rester en contact avec les amis et la famille, trouver rapidement des informations et se divertir. Plus de 70 % des jeunes voient dans les

technologies numériques un moyen utile pour rester au fait de ce qui est nouveau. Quelque 40 % de cette population trouvent qu'elles sont utiles pour rester actif socialement et obtenir de l'aide ou du soutien. Une minorité, soit environ 20 %, pense que le monde numérique est utile pour trouver un partenaire romantique.

Figure 5.6: Évaluation de l'utilité des activités numériques en 2024, 12–29 ans (en %)



Source: Youth Survey Luxembourg 2024, N = 3925–3940; les fractions inférieures à 2,5 % sont mentionnées dans le fascicule de tableaux.

Dans la plupart des catégories, on ne constate pas de différences entre sexes pour ce qui est de l'évaluation de l'utilité du numérique. Les jeunes hommes estiment cette utilité un peu plus grande uniquement pour la possibilité qu'offre l'en-ligne d'apprendre à connaître d'autres personnes, d'acquérir de nouvelles connaissances et de chercher une ou un partenaire. En revanche, les jeunes femmes pensent que cette utilité est un peu plus grande pour la possibilité de rester en contact avec d'autres.

Pour le critère de l'âge, on observe cependant des écarts entre les jeunes de groupes d'âge différents. C'est ainsi que les groupes d'âge plus avancé (21–29 ans) sont plus nombreux à estimer que les applications du monde numérique sont très utiles dans la plupart des catégories, alors que pour les plus jeunes (12 à 20 ans), c'est la possibilité d'obtenir des informations ou des retours positifs, qui est perçue comme particulièrement utile.

On ne trouve pour l'essentiel pas de différences statistiquement significatives en fonction du statut socio-économique (SSE). C'est seulement dans le domaine de la communication numérique et du divertissement que les jeunes venant de ménages à SSE élevé tendent à les trouver plus utiles.

On constate des différences entre jeunes avec et sans origine migratoire. C'est ainsi que les jeunes issus de la migration de première et de deuxième génération estiment très utile la possibilité d'obtenir des retours positifs et du soutien dans l'espace numérique. Les jeunes issus de la migration de première génération considèrent en outre comme particulièrement utiles les possibilités du monde numérique pour la recherche de partenaires, la prise et l'entretien de contacts, se tenir au courant, ainsi que la participation à des activités sociales et communautaires. Pour les jeunes d'origine migratoire surtout, les médias numériques

ouvrent ainsi des voies importantes à la participation sociale. Ce groupe se sert des espaces numériques de façon ciblée pour entretenir des relations sociales existantes ou en nouer de nouvelles, cela sans doute aussi à l'étranger. Pour les jeunes issus

de la migration en particulier, les offres numériques peuvent compenser en partie les barrières existantes dans le monde « hors ligne » et renforcer de la sorte leur réseau transnational et leur participation sociale (van Dijk, 2020).

5.5.2 Offres numériques d'apprentissage et professionnelles

La transformation numérique n'a pas seulement modifié les loisirs des jeunes, mais marque aussi et sans cesse davantage leurs modes de formation et leur vie professionnelle. Ce sont en particulier les offres en ligne dans le domaine de la formation continue et de l'élargissement de compétences qui intéressent les adolescents et les jeunes adultes, que ce soit dans le cadre scolaire, les activités individuelles de qualification ou les initiatives personnelles de développement de compétences. Les formats d'apprentissage numérique permettent de se former sans contraintes de lieu ou de temps sur des sujets axés sur les besoins individuels et susceptibles d'ouvrir de nouvelles opportunités de participation (Köller et al., 2022).

Dans ce contexte, on a pu analyser dans quelle mesure les jeunes au Luxembourg ont utilisé internet pour des activités d'apprentissage diverses au cours des trois derniers mois. Les jeunes interrogés pouvaient indiquer (1) s'ils avaient participé à un cours en ligne complet, (2) s'ils s'étaient servis d'outils de formation numériques comme des tutoriels vidéo, des webinaires, des manuels électroniques ou des applis didactiques ou (3) s'ils s'étaient perfectionnés à l'aide de *chatbots* assistés par IA dans des domaines de compétences spécifiques tels que la programmation, les mathématiques ou la rédaction de textes.

Au total, on a observé qu'environ deux tiers (63 %) des jeunes se sont servis de ressources en ligne telles que des tutoriels vidéo, des webinaires ou des applis didactiques au cours des trois derniers mois. Près d'un tiers (30 %) avait suivi des cours en ligne complets et pratiquement la moitié (47 %) avait eu recours à des *chatbots* assistés par IA pour un développement de compétences (cf. fig. 5.7).

De plus, on a demandé aux jeunes de l'enquête de préciser les raisons de leur utilisation de ces offres d'apprentissage numériques, à savoir s'ils s'en servaient dans un but de formation, à des fins professionnelles ou dans la sphère privée. Près de 60 % des écoliers, lycéens, étudiants et personnes en formation ont indiqué utiliser internet pour se préparer à des activités scolaires, dans leurs études supérieures ou dans le cadre d'une formation ou d'un perfectionnement professionnel. Pour cela, ils ont fait appel à des ressources en ligne tels que des cours, des outils de formation numériques et des *chatbots* assistés par IA. Dans une mesure moindre, à savoir 40 %, les jeunes actifs au Luxembourg ont utilisé des offres en ligne pour leur perfectionnement professionnel et un développement de compétences (cf. fig. 5.8). Outre la formation et la sphère professionnelle, environ 35 % des jeunes ont recouru à des offres en ligne pour se perfectionner et se cultiver à des fins privées.

L'utilisation des offres éducatives en ligne varie peu selon le sexe. En revanche, l'usage des modèles de langage fondés sur l'intelligence artificielle est significativement plus fréquent chez les jeunes hommes (cf. fig. 5.7); cela peut s'interpréter comme

l'expression d'une fracture numérique de deuxième niveau persistante, reflétant des attributions genrées quant à l'appropriation et l'acquisition de compétences dans le domaine technique (Hargittai & Shafer, 2006; van Dijk, 2020). Concernant l'importance croissante des outils assistés par IA à des fins de formation et de vie professionnelle, il se pourrait que les innovations technologiques ne soient pas considérées de façon uniforme comme ressource utile pour le développement de compétences.

Des différences liées au sexe apparaissent dans la répartition des contextes d'utilisation. C'est ainsi que les écolières, lycéennes, étudiantes du supérieur et jeunes femmes en formation ont indiqué de façon significativement plus fréquente recourir à des ressources en ligne dans le cadre de leurs activités d'apprentissage formelles, par exemple pour la préparation d'examens ou un soutien dans les matières scolaires et universitaires. Du côté masculin, à l'inverse, les adolescents et les jeunes adultes se servent beaucoup plus fréquemment des offres numériques pour se former ou se cultiver dans leurs propres sphères d'intérêt et hors des cadres institutionnels. Dans le contexte professionnel, aucune différence liée au sexe n'est observée dans l'utilisation des offres d'apprentissage numériques (cf. fig. 5.8).

En revanche, des différences apparaissent selon l'âge dans l'utilisation des médias : les jeunes adultes (21–29 ans) suivent plus souvent et terminent des cours en ligne certifiés et structurés, tandis que les plus jeunes (16–20 ans) utilisent davantage des modèles de langage assistés par IA pour améliorer leurs compétences ponctuellement et de manière informelle, notamment en programmation, en rédaction de textes ou en mathématiques. Cette forme d'aide à l'apprentissage adaptative et assistée par la technologie est le signe d'une pratique d'appropriation flexibilisée et individualisée, répandue en particulier dans ce groupe d'âge et qui se vérifie dans d'autres pays comme par exemple l'Allemagne (Feierabend et al., 2023).

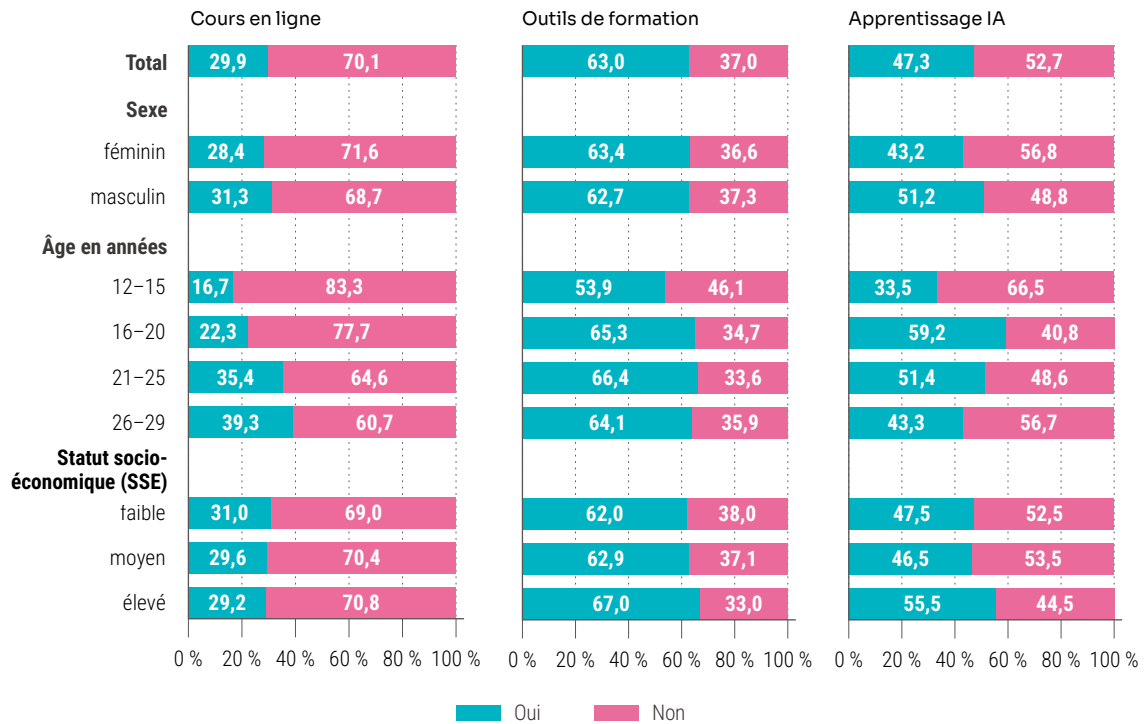
Pour les contextes d'utilisation aussi, on constate des différences liées à l'âge : les jeunes adultes âgés entre 21 et 29 ans se servent de façon significativement plus fréquente d'offres d'apprentissage numériques dans un cadre éducatif formel et ont recours à ces offres beaucoup plus fréquemment en vue d'un perfectionnement professionnel ou pour l'acquisition de connaissances à des fins privées (cf. fig. 5.8).

Quant au statut socio-économique subjectif, on n'observe pas pour ce paramètre de différences statistiquement significatives dans l'utilisation des offres en ligne et assistées par des modèles de langage et l'IA à des fins scolaires, d'études, professionnelles ou privées. Pour les contextes d'utilisation également, à savoir si les offres en ligne sont utilisées dans un cadre d'études formel, en vue d'un perfectionnement professionnel ou pour des intérêts privés, on ne constate pas de différences significatives entre groupes socio-économiques.

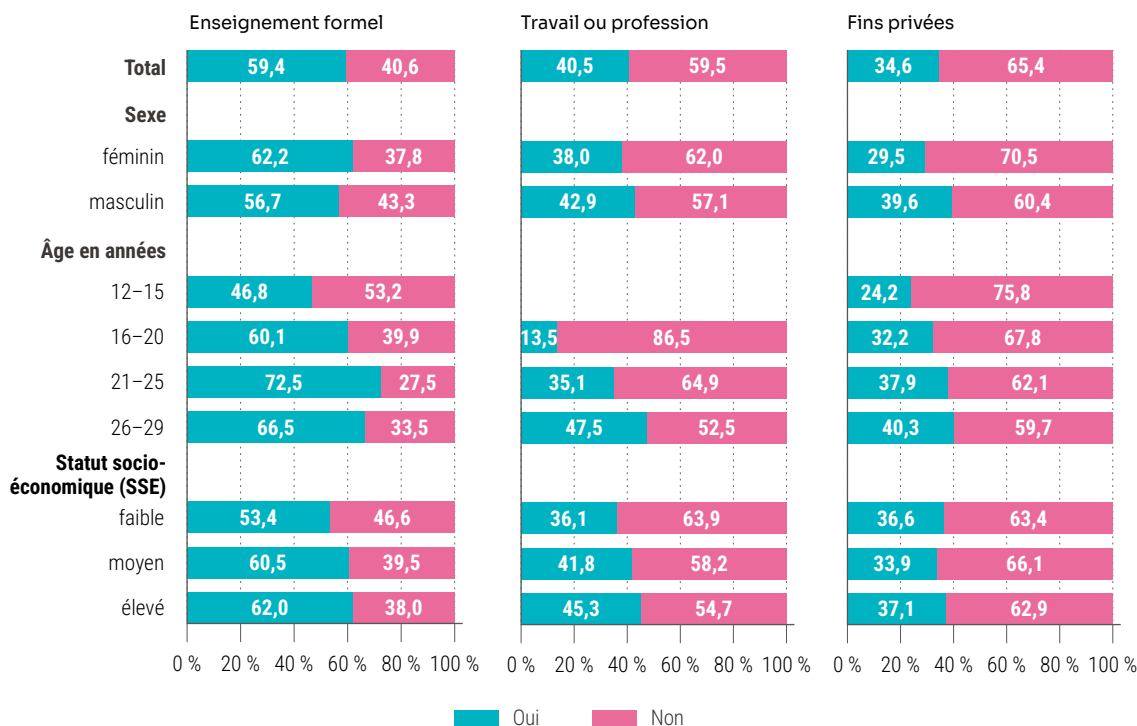
Les jeunes d'origine migratoire de première génération utilisent plus fréquemment les offres d'apprentissage en ligne et les modèles de langage assistés par IA que les jeunes sans origine migratoire et les jeunes d'origine migratoire de deuxième génération. Une explication possible : ils ont un recours accru à ces ressources numériques pour surmonter des barrières linguistiques et pour une meilleure adaptation au système d'enseignement (Bradley et al., 2017). Concernant les contextes d'utilisation aussi, on constate des profils différenciés : dans la sphère privée, les jeunes d'origine migratoire de première génération se servent de

façon nettement plus fréquente des offres numériques de formation continue que d'autres groupes (cf. fig. 5.8). En revanche, on ne constate pas de différence significative sur ce point entre jeunes sans origine migratoire et jeunes d'origine migratoire de deuxième génération. Dans le contexte professionnel, il est frappant de voir que les jeunes d'origine migratoire de deuxième génération sont ceux qui utilisent le moins souvent les ressources en ligne. Par ailleurs, on ne constate pas de disparités pertinentes entre groupes dans le cadre de l'éducation formelle.

Figure 5.7: Utilisation des offres éducatives en ligne en 2024, 12–29 ans (en %)



Source : Youth Survey Luxembourg 2024, N = 3830–3834.

Figure 5.8: Utilisation des offres éducatives en ligne: raisons scolaires, professionnelles ou privées en 2024, 12–29 ans (en %)

Source: Youth Survey Luxembourg 2024, N = 2015–4779.

Les données indiquent clairement que les offres d'apprentissage numériques font partie intégrante de la réalité éducative et de la vie des jeunes au Luxembourg (cf. fig. 5.8). Les contextes d'utilisation vont de l'enseignement formel et des formations continues orientées sur le perfectionnement professionnel à l'acquisition personnelle de connaissances et de compétences. Ce sont en particulier ces formes d'apprentissage non formalisées comme les tutoriels, les webinaires ou les applis didactiques qui sont prisés, tandis que parallèlement les modèles de langage assistés par IA sont de plus en plus fréquemment utilisés pour un développement ciblé de compétences spécifiques. Ces formes d'apprentissage et les outils fondés sur l'IA ont potentiellement la capacité de répondre de manière flexible aux besoins individuels d'apprentissage, sans contrainte de lieu ou de temps. Dans ce contexte, des acteurs tels que le Parlement des jeunes du Luxembourg réclament une intégration active des applications assistées par IA dans les activités éducatives scolaires et extrascolaires (Parlement des jeunes du Luxembourg, 2024). En dépit d'une large diffusion des ressources éducatives numériques, on voit que les disparités sociales continuent d'exister, même si c'est selon des formes spécifiques. C'est ainsi que l'on observe des différences générées en particulier dans le domaine de l'utilisation d'applications à base d'IA, ce qui fait soupçonner une persistance d'attributions de sexe stéréotypées. Les différences

liées à l'âge se manifestent essentiellement dans la fréquence d'usage et du contexte d'utilisation: les adolescents plus âgés et les jeunes adultes se tournent plus souvent vers les cours en ligne et les formes d'apprentissage à caractère professionnel, alors que les groupes plus jeunes utilisent plus fréquemment des outils fondés sur l'IA. Les jeunes d'origine migratoire de première génération se servent de ressources d'apprentissage de façon significativement plus fréquente, cela avant tout dans la sphère privée, ce qui pourrait s'expliquer par une démarche compensatoire dans le domaine de l'éducation et de la formation. En revanche, on ne voit pas de différences notables en ce qui concerne le statut socio-économique subjectif.

Cette section révèle que les offres de formation numériques sont de nature à ouvrir des opportunités de participation à plus d'un titre, sans pour autant être exemptes d'inégalités sociales. Pour répondre au souhait d'égalité des chances dans l'espace éducatif numérique, des mesures ciblées s'imposent donc en vue de promouvoir les compétences numériques ainsi qu'une garantie structurelle de leur accès, en particulier pour les groupes défavorisés. Une condition primordiale à cela est cependant que les jeunes disposent non seulement des voies d'entrée et des compétences nécessaires pour être en mesure de se servir utilement de ces offres, mais aussi de les intégrer de manière judicieuse et profitable dans leur parcours éducatif.

5.5.3 Réseaux sociaux et jeux en ligne : Perspectives différenciées sur les pratiques numériques quotidiennes

Les réseaux sociaux et les jeux en ligne sont des éléments fondamentaux de la vie numérique des jeunes et influencent leurs loisirs, leurs interactions sociales et leur bien-être (Shmael et al., 2020). Dans cette section, nous étudierons de quelle façon les jeunes au Luxembourg utilisent les réseaux sociaux et les jeux en ligne, le rôle que ces activités occupent dans leur quotidien et leurs conséquences éventuelles. L'utilisation des réseaux sociaux offre de nombreuses possibilités aux jeunes, comme l'entretien de contacts sociaux, l'acquisition de compétences numériques, le partage d'expériences personnelles et la participation à des débats sociaux. En même temps, elle recèle aussi des risques, comme par exemple des incidences négatives sur l'estime de soi ou encore en termes de cyberharcèlement ou d'utilisation problématique. Cette dualité est souvent désignée par l'appellation « hypothèse de Boucles d'Or » (*Goldilocks hypothesis*). Celle-ci propose l'existence d'un niveau optimal d'activité ou de comportement numérique – ni trop, ni trop peu. Cette utilisation optimale peut se traduire de façon positive sur le bien-être, alors qu'une utilisation tant excessive que trop faible peut avoir des conséquences négatives (Przybylski & Weinstein, 2017). Cette aptitude à une utilisation autonome et compétente relève de la fracture numérique de troisième niveau, pour laquelle sont déterminants non seulement l'accès ou les compétences d'usage, mais aussi les résultats et les conséquences de l'utilisation des médias numériques (Hargittai & Hinnant, 2008; A. van Deursen & van Dijk, 2019).

Il en va de même pour les jeux en ligne : s'ils ouvrent aux jeunes des possibilités de loisirs, de réseautage social et d'acquisition de compétences, leur usage excessif peut entraîner des effets problématiques comme l'isolement social ou des comportements de dépendance (D. Griffiths et al., 2012). Les jeunes qui trouvent un juste milieu entre utilisation et contrôle et ont une attitude réflexive envers les offres de jeux en ligne, profiteront mieux des opportunités des médias numériques tout en évitant les risques. De la sorte, le défi posé par les jeux en ligne concerne aussi la question de savoir comment les jeunes gèrent cette ambivalence et arrivent à se fixer un équilibre approprié entre consommation et risques de façon à s'assurer des chances de participation durable à la digitalité.

Nous analyserons dans cette section les comportements d'usage, parfois problématiques, des jeunes au Luxembourg pour ce qui concerne les réseaux sociaux et les jeux en ligne, en nous concentrant avant tout sur les risques potentiels. Nous tiendrons compte de perspectives différenciées qui retiennent tant les opportunités potentielles que les facteurs d'influence et les différences individuelles en jeu dans l'utilisation des médias. Ce faisant, nous nous attacherons en particulier aux disparités liées au sexe et à l'âge ainsi qu'à l'influence du contexte socio-économique des acteurs concernés et à leur comportement d'usage.

Réseaux sociaux : atouts du réseautage et défis d'usage

Les réseaux sociaux forment désormais une partie intégrante du quotidien des jeunes et jouent un rôle central dans leurs loisirs numériques. Au cours des deux dernières décennies, l'importance et la signification des réseaux sociaux ont connu un changement fondamental sur le plan culturel, social et économique. Alors que dans un premier temps, ils étaient principalement utilisés par des communautés restreintes en tant que moyen de communication, des plates-formes telles que *Facebook*, *Instagram* ou *TikTok* se sont muées en médias mondiaux, qui mettent des générations en contact et permettent de nombreuses formes d'expression et d'interaction (Blank & Reisdorf, 2012; Yang & Zhang, 2023).

La même complexité caractérise le débat sociétal à propos des réseaux sociaux. D'une part, ceux-ci sont considérés comme des espaces majeurs de créativité, de réseautage et d'affirmation de soi, ainsi qu'un moyen de favoriser les compétences sociales et le sentiment d'appartenance. De nombreuses études soulignent les aspects positifs des réseaux sociaux, en particulier leur rôle en tant que facilitateurs du soutien social, de la communication internationale et de la construction d'identités et de communautés (M. Anderson et al., 2022; Avci et al., 2025; Shuter, 2012; Wang et al., 2014).

D'autre part, les réseaux sociaux restent un objet de controverse dans le public et la politique et suscitent des discussions constantes concernant leurs aspects critiques, tels que leur utilisation excessive, les dangers potentiels de dépendance et la présence de contenus problématiques comme les discours de haine, le harcèlement ou les fausses nouvelles. Ces débats publics se focalisent en particulier sur les effets pour la santé mentale et le développement des jeunes (Moretta & Wegmann, 2025; Tsitsika et al., 2014; van den Eijnden et al., 2016).

Dans la recherche aussi, l'image des réseaux sociaux est ambivalente. À titre d'exemple, la durée d'utilisation seule ne constitue pas un indicateur adéquat d'un usage problématique des réseaux sociaux. L'intégration de la dépendance aux médias sociaux (*Social Media Disorder*) dans les catalogues diagnostiques comme l'ICD-11 fait aujourd'hui l'objet de débats intenses. Les partisans d'une telle classification y voient une reconnaissance nécessaire des risques sérieux de santé créés par une utilisation excessive des réseaux sociaux (Moretta & Wegmann, 2025). Les critiques, en revanche, mettent en garde contre une pathologisation inutile de pratiques sociales courantes et signalent qu'il n'existe pas à ce jour une distinction claire entre usages intensifs et pathologiques (Orben et al., 2019; Przybylski & Weinstein, 2017; Vuorre et al., 2021).

Temps passé sur les réseaux sociaux

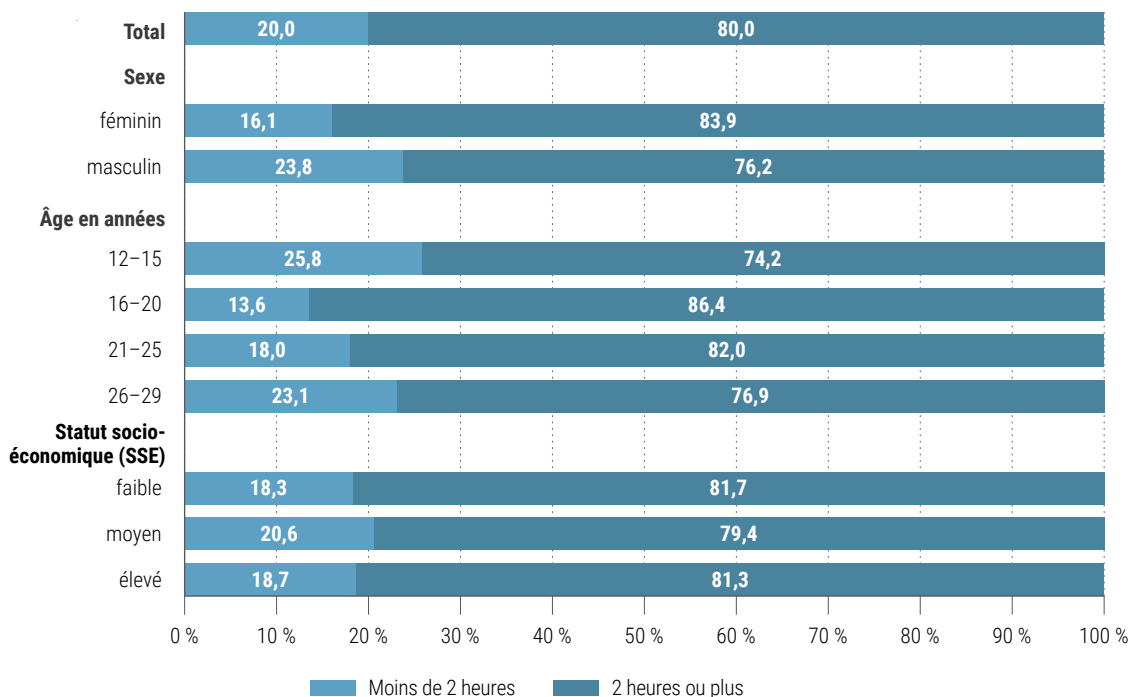
Cette section sera consacrée à une analyse quantitative des durées d'utilisation des réseaux sociaux. Au chapitre 6, nous présenterons en outre une perspective qualitative qui prendra en compte les perceptions subjectives des jeunes quant à leur emploi du temps, en particulier pour les réseaux sociaux. Il est impossible d'indiquer de façon précise à partir de quelle durée quotidienne l'utilisation des réseaux sociaux devient problématique, ce seuil étant déterminé fortement par des caractéristiques individuelles (personnalité, âge, santé psychique, ...), des facteurs sociaux (soutien de la part du cercle familial ou des amis, ...) et des conditions contextuelles (buts, types de contenus consommés, ancrage social, ...) (Boer et al., 2020; Przybylski & Weinstein, 2017).

La fig. 5.9 illustre la proportion de jeunes au Luxembourg qui passent tous les jours deux heures ou plus sur les réseaux sociaux. Autour de 80 % des jeunes fréquentent tous les jours les réseaux sociaux pendant ce laps de temps. Pour le sexe, on observe que les jeunes femmes passent quotidiennement plus de temps sur les réseaux sociaux que les jeunes hommes.

Les comportements d'usage diffèrent également de façon statistiquement significative selon les groupes d'âge. Les 16–20 ans passent plus de temps sur les réseaux sociaux que les plus jeunes et les plus âgés. Par contre, on ne constate pas de différences selon le statut socio-économique et l'origine migratoire des jeunes.

La relation entre une utilisation intensive des réseaux sociaux et le bien-être perçu subjectivement est complexe et d'une façon générale peu marquée. À elle seule, une utilisation intensive des réseaux sociaux ne conduit souvent pas à des effets clairs ou importants sur le bien-être, vu le caractère déterminant d'un grand nombre d'autres facteurs contributeurs tels que les caractéristiques personnelles, le soutien social, la qualité de l'usage et les motifs d'utilisation. On voit donc que les effets négatifs d'une utilisation intensive ne se manifestent pas systématiquement, mais qu'ils dépendent fortement de tels facteurs individuels et contextuels (Boer et al., 2020; Orben et al., 2019).

Figure 5.9: Durée d'utilisation des réseaux sociaux par jour (en %)



Source: Youth Survey Luxembourg 2024, N = 3846.

La fig. 5.10 montre la proportion de jeunes confrontés aux contenus des réseaux sociaux au moins une fois par semaine. On peut principalement distinguer ici deux modes d'usage différents de ces réseaux: d'une part une utilisation active, caractérisée par la création et le partage de contenus, de l'autre, une utilisation

passive consistant en la consommation de contenus d'autres utilisateurs et une réaction à ceux-ci. Au total, 30 % des jeunes indiquent participer activement régulièrement, alors que 78 % déclarent réagir à des contenus au moins une fois par semaine. Ce thème est approfondi au chapitre 8 à l'aide d'exemples concrets.

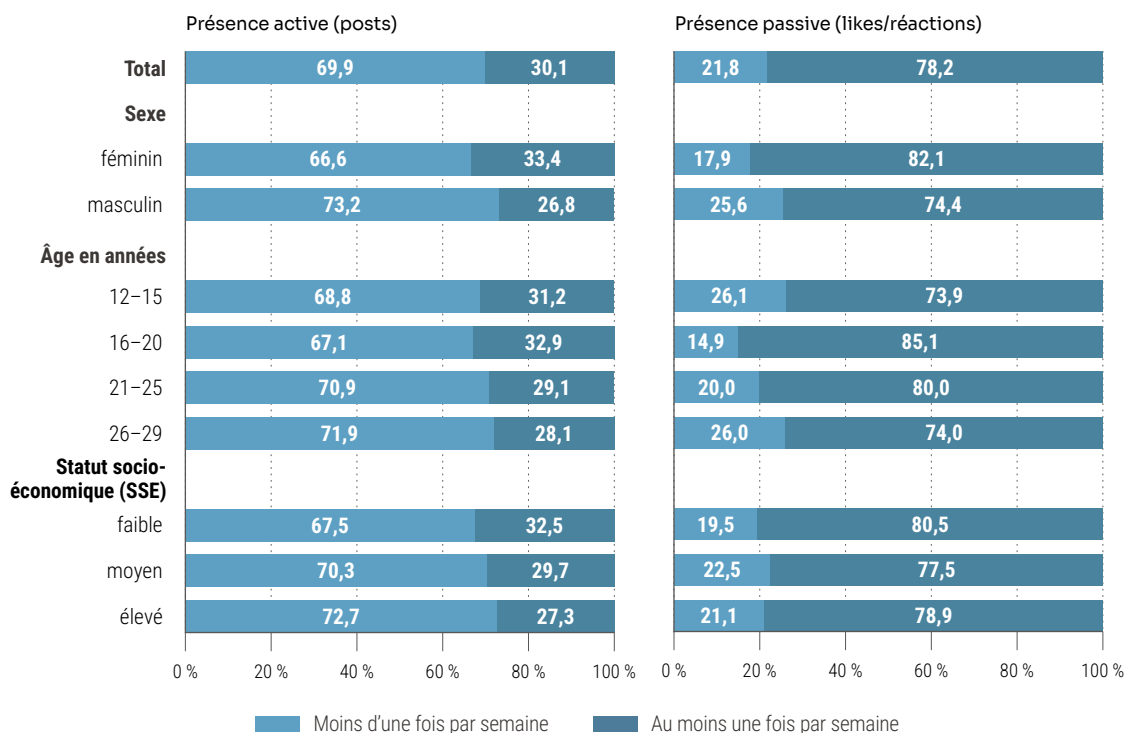
On observe des différences genrées pour l'utilisation active, en ce sens que les jeunes femmes sont plus souvent créatrices de contenus que les jeunes hommes. Pour l'utilisation passive, comme poster des *likes*, la disparité est moindre mais reste statistiquement significative.

Entre les groupes d'âge, si on ne constate pas de différences statistiquement significatives pour l'utilisation active, elles existent cependant pour l'utilisation passive. Pour cette dernière, on observe que les 16–20 ans sont les plus nombreux à avoir un usage passif régulier des réseaux sociaux, alors que les plus jeunes (12–15 ans) et les plus âgés (26 à 29 ans) ne pratiquent

les réseaux sociaux de façon passive qu'au moins une fois par semaine. Pour le statut socio-économique subjectif, on ne voit pas de différences statistiquement significatives en termes d'usages actif ou passif.

Quant à l'origine migratoire, on voit des différences statistiquement significatives pour l'utilisation active mais pas pour l'utilisation passive. Pour l'utilisation active, ce sont avant tout les jeunes issus de la migration de première génération qui sont actifs beaucoup plus fréquemment sur les réseaux sociaux que les jeunes sans origine migratoire et les jeunes issus de la migration de deuxième génération.

Figure 5.10: Utilisation active et passive des réseaux sociaux en 2024, 12–29 ans (en %)



Source: Youth Survey Luxembourg 2024, N = 3826–3830.

Usage problématique des réseaux sociaux

Si la durée d'utilisation est souvent considérée comme une mesure d'un rapport aux médias potentiellement problématique, des études récentes font apparaître que la corrélation entre durée d'utilisation et bien-être subjectif est relativement faible (Orben et al., 2019). Pour la compréhension des impacts négatifs potentiels, la présence de modes d'utilisation problématiques spécifiques s'avère nettement plus décisive. L'utilisation croissante des médias numériques par les jeunes peut, dans certains cas, évoluer vers un usage problématique. Dans cette section, nous présenterons ces modes d'usage problématiques à l'aide de l'échelle de dépendance établie internationalement de van den Eijnden et al. (2016). En outre, on pourra apprendre au chapitre 6

que de nombreux jeunes ont eux-mêmes un regard critique sur leur utilisation intensive des réseaux sociaux.

L'échelle mentionnée, déjà été utilisée dans des études comparatives entre pays, définit la problématique des réseaux sociaux à l'aide de neuf critères (p. ex. la perte de contrôle, les conflits dans la vie quotidienne, l'abandon d'autres activités). Lorsque six ou plus de ces critères sont remplis, le comportement est considéré comme problématique (Boer et al., 2022).

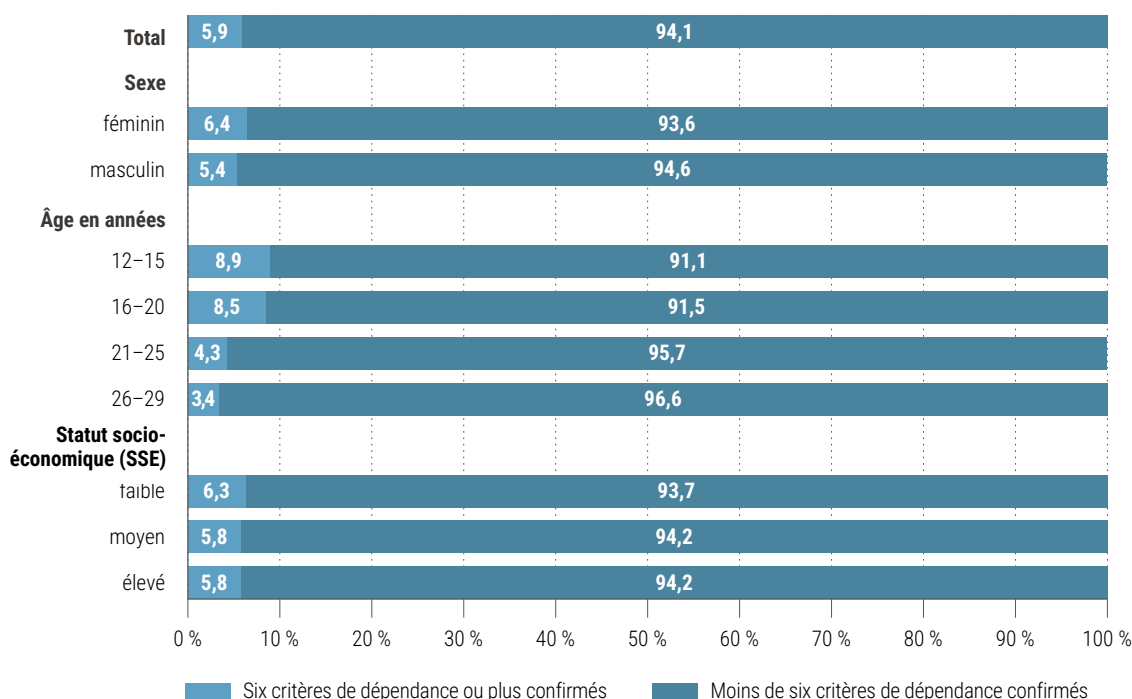
Dans leur étude portant sur des jeunes de 29 pays, Boer et al. (2021) ont pu montrer que ce sont de tels modes d'usage problématiques, et non la simple durée d'utilisation, qui correspondent à un moindre bien-être psychique, scolaire et social. L'échelle adoptée ici permet ainsi une estimation différenciée

du risque réel lié à l'utilisation des médias numériques en tenant compte de critères de contenu en vue de la définition d'une utilisation problématique.

Nous examinerons dans cette section la proportion de jeunes qui manifestent un risque accru de comportement d'usage problématique, ainsi que les facteurs sociaux qui y jouent un rôle.

La fig. 5.11 fait état de l'importance de l'utilisation problématique des réseaux sociaux parmi les jeunes au Luxembourg à l'aide d'une échelle de dépendance. Les résultats montrent qu'environ 6 % des jeunes manifestent une utilisation problématique des réseaux sociaux à un degré élevé. Ces jeunes font part de symptômes tels que l'impossibilité de contrôler leur temps de fréquentation ainsi qu'un sentiment de stress ou de mal-être lorsqu'ils n'ont pas accès aux réseaux sociaux.

Figure 5.11: Usage problématique des réseaux sociaux (échelle de dépendance) en 2024, 12–29 ans (en %)



Source: Youth Survey Luxembourg 2024, N = 3768.

Les adolescents les plus jeunes (12–15 ans) présentent les scores de dépendance les plus élevés, indiquant une plus grande propension à un usage problématique. Les résultats d'études en psychologie du développement montrent que dans ce groupe d'âge, l'aptitude à l'autorégulation n'est pas encore arrivée totalement à maturité, rendant plus difficile une conduite autonome dans l'espace numérique (Steinberg, 2001). En outre, il faut observer que les plus jeunes disposent de moins de stratégies d'usage des médias numériques et ont une réactivité émotionnelle plus grande, ce qui est susceptible de conduire à des comportements plus impulsifs ou compensatoires (Swider-Cios et al., 2023). Par comparaison, le groupe des plus âgés (26 à 29 ans) manifeste généralement des valeurs nettement moins élevées, ce qui peut être mis en rapport avec un contrôle de soi plus affirmé, d'une plus grande expérience de vie et d'un rapport plus réflexif aux médias. Comme nous le montrerons au chapitre 6, de nombreux jeunes posent un regard

critique sur leur comportement envers les médias et élaborent des stratégies de régulation de leur vie numérique au quotidien. En revanche, on n'a pas constaté de différences significatives selon le sexe, le milieu socio-économique et l'origine migratoire. Une comparaison avec les données internationales provenant de l'étude « Comportements liés à la santé des enfants et adolescents en âge scolaire » (Health Behaviour in School-aged Children – HBSC) de 2022 permet de contextualiser la situation luxembourgeoise.

Chez les adolescents de 13 ans, l'étude HBSC montre des différences claires entre les sexes: au Luxembourg, la proportion de jeunes filles rapportant une utilisation problématique des réseaux sociaux est de 17 %; chez les garçons, il s'agit de 7 %. Comparé aux autres pays, le Luxembourg se trouve ainsi au milieu de la fourchette des résultats, la moyenne internationale étant de 12 % (16 % pour les filles, 9 % pour les garçons).

Pour le groupe des 15 ans, le rapport HBSO donne un tableau similaire : 14 % des jeunes filles du Luxembourg indiquent avoir une utilisation problématique, contre 6 % seulement pour les garçons. Ici encore, le Luxembourg se situe dans le milieu du classement des pays de la comparaison internationale, où une moyenne de 11 % des personnes interrogées disent avoir un comportement d'usage problématique (14 % pour les filles, 8 % pour les garçons).

Ces comparaisons montrent que la majorité des utilisations problématiques des réseaux sociaux sont fortement liées à l'âge et au sexe, un résultat qui se vérifie dans la recherche nationale et internationale. Les raisons de ces différences genrées sont multiples et relèvent de facteurs sociaux, touchant à la psychologie du développement et liés au comportement médiatique. C'est ainsi par exemple que les jeunes filles se servent plus souvent des réseaux sociaux à des fins de présentation de soi, de comparaison sociale et d'entretien de relations. Ces activités sont souvent liées à une charge émotionnelle (Nesi & Prinstein, 2015; Twenge & Martin, 2020). Les jeunes femmes sont plus affectées par les comparaisons sociales négatives et les problèmes d'estime de soi qui en découlent, surtout concernant leur apparence physique et leur appartenance sociale (Perloff, 2014; Valkenburg, 2022). En outre, les adolescentes présentent un risque accru d'internalisation de problèmes tels que l'anxiété et la dépression, qu'une utilisation intensive des réseaux sociaux est susceptible d'accroître (Booker et al., 2018; Twenge & Martin, 2020). De plus, les jeunes filles recourent de façon plus intense aux réseaux sociaux afin d'obtenir un soutien émotionnel et des confirmations sociales. Cette pratique peut favoriser des liens positifs, mais aussi des dépendances psychiques (Best et al., 2014; Nesi & Prinstein, 2015). Les attentes sociales concomitantes quant à l'affirmation de soi et la reconnaissance sociale augmentent chez les jeunes filles le risque de modes d'usage problématiques par comparaison avec les garçons, qui utilisent les réseaux sociaux plutôt dans un but de divertissement ou d'information (Lenhart, 2015). Les résultats de la recherche soulignent ainsi la nécessité de mettre en place des offres et des programmes ciblés de prévention et d'éducation aux médias afin de favoriser l'acquisition de stratégies d'autorégulation, en particulier à l'attention des jeunes femmes.

Les débats sur la question de savoir s'il faut interdire totalement l'accès aux réseaux sociaux aux enfants et aux jeunes jusqu'à 16 ans ont ces dernières années gagné en intensité à l'échelle internationale. Dans ces controverses s'opposent des arguments et des considérations ayant trait à la psychologie du développement, d'ordre sociologiques mais aussi technologiques et réglementaires. Les partisans d'une interdiction jusqu'à 16 ans font état d'études scientifiques qui rapportent certaines charges psychiques accrues (dépressions, angoisses, symptômes de stress) à une utilisation intensive des réseaux sociaux (Twenge, 2023). En outre, le cyberharcèlement et l'accès à des contenus nocifs ou inappropriés sont invoqués comme arguments de poids en faveur d'un contrôle parental plus strict.

Dans ce contexte, plusieurs pays ont d'ores et déjà adopté ou annoncé des mesures législatives : ainsi, la France exige depuis 2024 l'accord des parents pour l'utilisation des réseaux sociaux par les jeunes de moins de 15 ans (Légifrance, 2023). En Australie, il existe à présent une interdiction générale des réseaux pour les moins de 16 ans (Rowland, 2024). Aux États-Unis, une législation similaire (p. ex. la *Kids Online Safety Act* et la *Kids Off Social Media Act*) est actuellement en discussion ; ces propositions de loi interdiraient les feeds algorithmiques pour les moins de 17 ans et l'accès aux réseaux sociaux d'une façon générale aux moins de 13 ans (U. S. Congress, 2024). Jusqu'à présent, le Luxembourg ne connaît pas d'interdiction légale de l'utilisation des réseaux sociaux pour les jeunes de moins de 16 ans. La protection de la jeunesse face aux médias repose avant tout sur des instruments juridiques européens existants (p. ex. le RGPD, le RSN, Union européenne & Règlement sur les services numériques, 2022)⁷. En revanche, les opposants à une interdiction, ainsi que la recherche critique, argumentent qu'une interdiction générale n'est guère justifiée par des faits empiriques clairs (EU Kids Online, 2025). Les revues d'études systématiques (McAlister et al., 2024; Orben et al., 2019; Vuorre et al., 2021) font apparaître que la relation entre utilisation des réseaux sociaux et problèmes psychiques chez les jeunes est faible sur le plan statistique et dépend d'une multitude de facteurs. En outre, les critiques soulignent l'utilité sociale et communicative qu'en particulier les jeunes défavorisés ou marginalisés (p. ex. les jeunes LGBTQ) tirent de l'utilisation des réseaux sociaux (Kardefelt-Winther, 2017).

Une autre critique concerne les défis techniques et éthiques qui accompagnent la mise en œuvre de systèmes de contrôle parental strict (Marwick et al., 2024).

En conclusion, on peut retenir que la recherche actuelle ne donne pas de recommandations univoques quant à une interdiction généralisée des réseaux sociaux jusqu'à 16 ans. Elle préconise plutôt une régulation différenciée basée sur une configuration des plates-formes sociales modulée en fonction de l'âge, une promotion ciblée des compétences numériques et des mesures de minimisation des risques. Pour le Luxembourg, il semble dès lors indiqué d'accompagner de façon critique les discussions sur les limites d'âge et de donner la préférence à des mesures qui ne soient pas seulement restrictives, mais aussi de nature à promouvoir et à soutenir un usage approprié. En outre, il importe que les décisions politiques futures soient toujours accompagnées d'évaluations systématiques afin d'en permettre des adaptations basées sur des faits objectifs.

Jeux en ligne : temps passé, usage problématique et développement de compétences

Les jeux en ligne sont désormais une partie essentielle et intégrante des loisirs des jeunes et occupent un rôle central dans le quotidien numérique d'une grande part d'entre eux (cf. chapitre 4). L'importance culturelle, sociale et économique des jeux d'ordinateur a fondamentalement changé au cours des

⁷ En 2024, le Luxembourg était néanmoins le premier pays de l'UE à interdire les smartphones pour les enfants de moins de 12 ans dans le cadre scolaire afin de lutter contre l'usage précoce et en partie non régulée des médias numériques (MENJE, 2024).

deux dernières décennies : ce qui auparavant était un phénomène de niche est aujourd'hui un média de masse mondial, qui marque de son empreinte des générations au travers de formes multiples, allant du *casual game*⁸ et du smartphone aux compétitions de l'*e-sport*⁹ (Granic et al., 2014 ; Scheifer & Samuel, 2025).

En outre, le discours social sur les jeux en ligne est varié. D'une part, on voit dans les jeux en ligne une activité de loisirs innovante et de nature à favoriser la créativité, la pensée stratégique et les interactions sociales. De nombreuses études soulignent les effets positifs des jeux en ligne, notamment pour ce qui concerne la faculté de résolution de problèmes, le travail d'équipe dans les jeux en ligne coopératifs ou l'intérêt pour les compétences technologiques (Granic et al., 2014 ; Scheifer & Samuel, 2025). En particulier, lors des restrictions et du manque de contacts physiques lors de la pandémie du Covid-19, on a pu remarquer que les jeux en ligne ont pu constituer des espaces de lien social, notamment pour les jeunes, qui sont difficiles à atteindre par d'autres canaux (Pallavicini et al., 2022).

Parallèlement, le thème reste sujet à controverse dans les débats publics. Les médias et les acteurs politiques expriment régulièrement des préoccupations quant à une utilisation abusive des médias sociaux, des risques d'assuétude et une exposition à des contenus faisant l'apologie de la violence ou à caractère sexuel. Ce sont en particulier les « lootboxes »¹⁰ et les achats intégrés aux jeux que l'on soupçonne de favoriser des mécanismes de manipulation comparables à certains aspects des jeux de hasard (Zendle & Cairns, 2018).

La recherche présente elle aussi un tableau ambivalent : s'il est avéré que le temps passé à jouer n'est pas à lui seul un indicateur valide d'un comportement problématique (Przybylski & Weinstein, 2017), les études cliniques montrent néanmoins que certains modes d'usage excessifs peuvent être corrélés à des troubles scolaires, sociaux et émotionnels. En 2018, l'*Organisation mondiale de la santé* (OMS) a initié un débat scientifique sur la classification du jeu en ligne (*gaming*) en tant qu'affection. Cela a conduit à l'intégration du « *trouble du jeu vidéo* » (*gaming disorder*) dans le catalogue ICD-11, classification internationale des maladies de l'OMS, une démarche qui a été approuvée mais a aussi suscité des critiques. Les partisans de cette décision y voient une reconnaissance nécessaire des sévères atteintes à la santé provoquées par les comportements de jeu excessifs, qui requiert des critères de diagnostic clairs. Les critiques, en revanche, mettent en garde contre une pathologisation trop rapide de pratiques de loisirs quotidiennes et soulignent que les preuves empiriques manquent jusqu'à présent pour tracer une ligne claire entre usages intensifs et pathologiques (Aarseth et al., 2017 ; Halbrook et al., 2019).

Usage problématique des réseaux sociaux

La fig. 5.12 illustre la proportion de jeunes au Luxembourg qui passent deux heures ou plus par jour aux jeux en ligne. Comme l'utilisation des réseaux sociaux, l'usage des jeux en ligne sera examiné de façon plus approfondie au chapitre 8. Les chiffres ci-après concernent uniquement les jeunes qui ont déclaré jouer régulièrement. Le week-end, autour de 76 % jouent deux heures ou plus par jour, alors qu'ils sont environ 47 % en semaine. Ces observations indiquent que le comportement d'usage varie clairement au fil de la semaine – un aspect qui sera étudié plus en détail au chapitre 6.

Pour l'usage des réseaux sociaux, on observe des différences liées au sexe : les jeunes hommes passent plus de temps aux jeux en ligne, cela de façon statistiquement significative.

Les comportements d'usage se différencient également selon les groupes d'âge. C'est ainsi que le groupe des 21–25 ans passe le plus de temps aux jeux en ligne en semaine. Le week-end en revanche, ce sont les 16–20 ans qui y consacrent le plus de temps par comparaison avec les groupes plus jeunes et plus âgés.

Il s'avère également que les jeunes venant de ménages ayant un faible statut socio-économique (SSE) passent plus de temps aux jeux en ligne en semaine (Rafalow, 2018). Cette tendance pourrait s'expliquer par les études sur les inégalités de répartition des loisirs : les jeunes venant de ménages ayant un SSE peu élevé tendent à avoir un accès moindre à des activités extrascolaires organisées ou des loisirs encadrés et se tournent dès lors plus souvent vers les médias numériques, peu onéreux et d'accès facile. Les études montrent aussi que dans les familles défavorisées sur le plan socio-économique le contrôle parental sur l'usage des médias est souvent moindre, ce qui peut faciliter une utilisation non régulée (Colder Carras et al., 2017 ; Schneider et al., 2017).

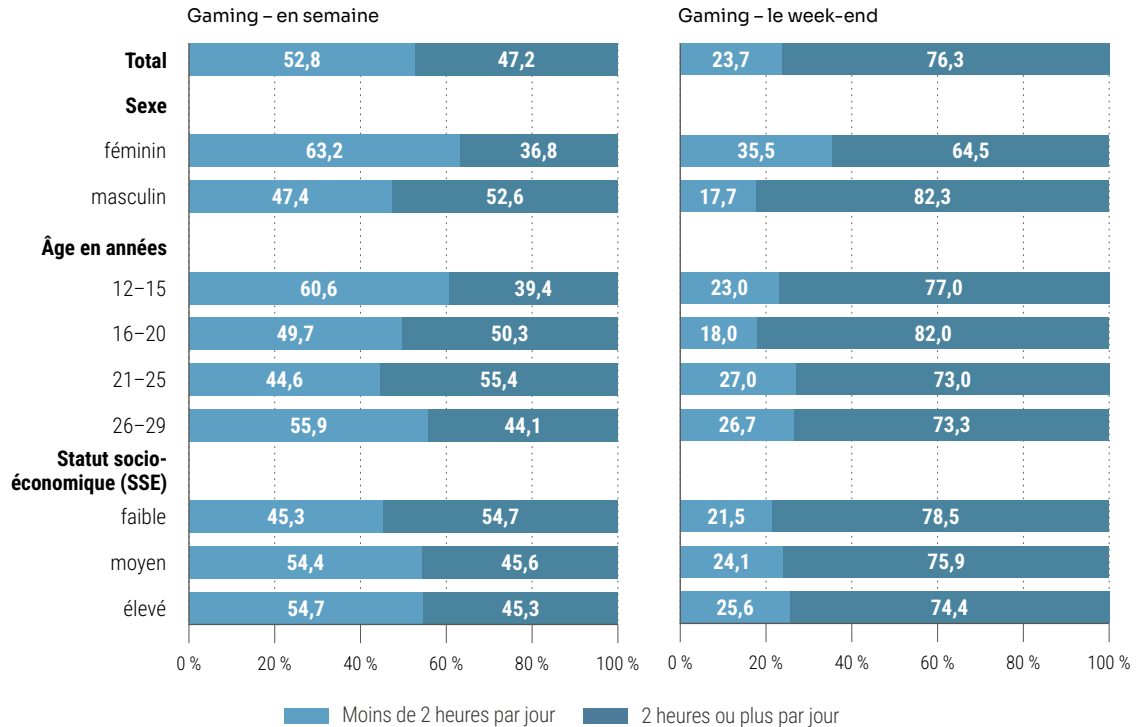
Par ailleurs, on observe que le temps de jeu seul ne permet pas de conclusions certaines quant au bien-être subjectif. C'est ainsi que dans certains cas, une utilisation modérée peut entraîner des effets positifs comme une meilleure inclusion sociale ou une réduction du stress (Przybylski & Weinstein, 2017), alors que l'on constate des incidences négatives surtout dans les cas d'une utilisation excessive ou dysfonctionnelle. Néanmoins, les jeux en ligne peuvent contribuer au développement d'aptitudes numériques, sociales ou stratégiques, ainsi qu'à diverses formes de compétence (cf. aussi chapitre 8). On voit donc que c'est moins la durée de fréquentation que la question du comportement au jeu qu'il faut mettre en relation avec des profils problématiques comme la perte de contrôle, le manquement aux tâches quotidiennes ou l'isolement social (Kardefelt-Winther, 2017 ; Király et al., 2014). Les jeunes qui se trouvent dans une situation émotionnelle défavorable ont en outre tendance à se tourner vers les jeux dans un geste compensatoire, ce qui à son tour augmente le risque d'une utilisation problématique (Paulus et al., 2018).

⁸ *Casual game* (« jeu grand public ») : ce terme désigne des jeux en ligne et des modes d'usage numériques qui ne demandent pas de longs temps de préparation et peuvent se pratiquer sans grandes connaissances préalables et lors de courtes séances (généralement < 30 minutes).

⁹ *E-sport* : terme générique désignant une pratique sportive du jeu vidéo, organisée en ligues professionnelles et se jouant en tournois dotés de prix en argent, financée par des sponsors et pouvant attirer des millions de spectateurs (*streaming* et arènes).

¹⁰ Lootboxes et achats intégrés : modèles de monétisation permettant aux joueurs en ligne de gagner des biens virtuels. Les lootboxes (« coffres à butin ») donnent droit à des récompenses choisies au hasard ; les achats intégrés permettent des microtransactions ciblées afin d'acquérir des éléments cosmétiques (« skins », ...), des compléments (personnages, ...) ou des avantages pour le joueur.

Figure 5.12: Comparaison du temps passé aux jeux en ligne entre jours de semaine et week-ends en 2024, 12–29 ans (en %)



Source: Youth Survey Luxembourg 2024, N = 2168–2170.

Usage problématique des jeux en ligne

La recherche internationale s'intéresse de plus en plus aux utilisations problématiques des jeux d'ordinateur, un phénomène en croissance chez les jeunes. Comme pour l'utilisation des réseaux sociaux, il ne suffit pas de considérer simplement le temps passé aux jeux en ligne : ce sont surtout les effets psychiques et sociaux qui sont déterminants. Les comportements de jeu problématiques se décèlent à l'aide de différents indicateurs comme la perte de contrôle, la tolérance à l'assuétude, le renfermement social, l'abandon des activités quotidiennes et les conflits familiaux ou avec les amis (Lemmens et al., 2009). La partie de l'enquête YSL consacrée à l'utilisation problématique des jeux en ligne se base sur l'échelle du trouble du jeu vidéo (*Gaming Disorder Scale*), qui comporte neuf items. Par définition, les jeunes qui mentionnent cinq de ces symptômes ou plus sont considérés comme à risque quant à une utilisation problématique. Lorsqu'ils déclarent moins de cinq symptômes, on admet une utilisation non problématique (Boniel-Nissim et al., 2024).¹¹

Dans cette section, nous examinerons à l'aide de l'échelle du trouble du jeu vidéo la proportion de jeunes qui jouent régulièrement et en même temps présentent un risque accru de comportement d'usage problématique, ainsi que les facteurs sociaux qui jouent un rôle dans ce comportement.

La fig. 5.13 illustre l'importance de l'usage problématique des jeux en ligne chez les jeunes au Luxembourg jouant au moins une fois par semaine. Dans l'enquête, quelque 7% des jeunes qui jouent régulièrement en ligne remplissent cinq critères ou plus sur l'échelle du trouble du jeu vidéo et pourraient dès lors se trouver à risque. Ces jeunes déclarent penser constamment à la prochaine fois qu'ils auront l'occasion de jouer, être insatisfaits lorsqu'ils ne peuvent pas jouer beaucoup ou se sentir malheureux lorsqu'ils ne peuvent pas jouer du tout. De plus, ils indiquent qu'il leur est difficile de réduire leur temps de jeu et qu'ils recourent au jeu de façon délibérée pour échapper à des tâches désagréables ou oublier des problèmes du quotidien. Parmi d'autres traits marquants, on peut citer la tendance à dissimuler le temps passé à jouer, un moindre intérêt pour d'autres passe-temps ou hobbies, ainsi que des conflits sérieux avec les amis

¹¹ Pour la mesure d'un usage problématique des jeux en ligne à l'aide de l'échelle du trouble du jeu vidéo, il convient toutefois de garder à l'esprit que les réponses au questionnaire se basent sur des évaluations personnelles, ce qui peut donner une marge d'imprécision aux renseignements donnés (Boniel-Nissim et al., 2024). De ce fait, il ne faut pas interpréter les résultats comme un diagnostic indiscutable, mais plutôt comme une indication d'un comportement potentiellement à risque, qui demande une clarification plus poussée.

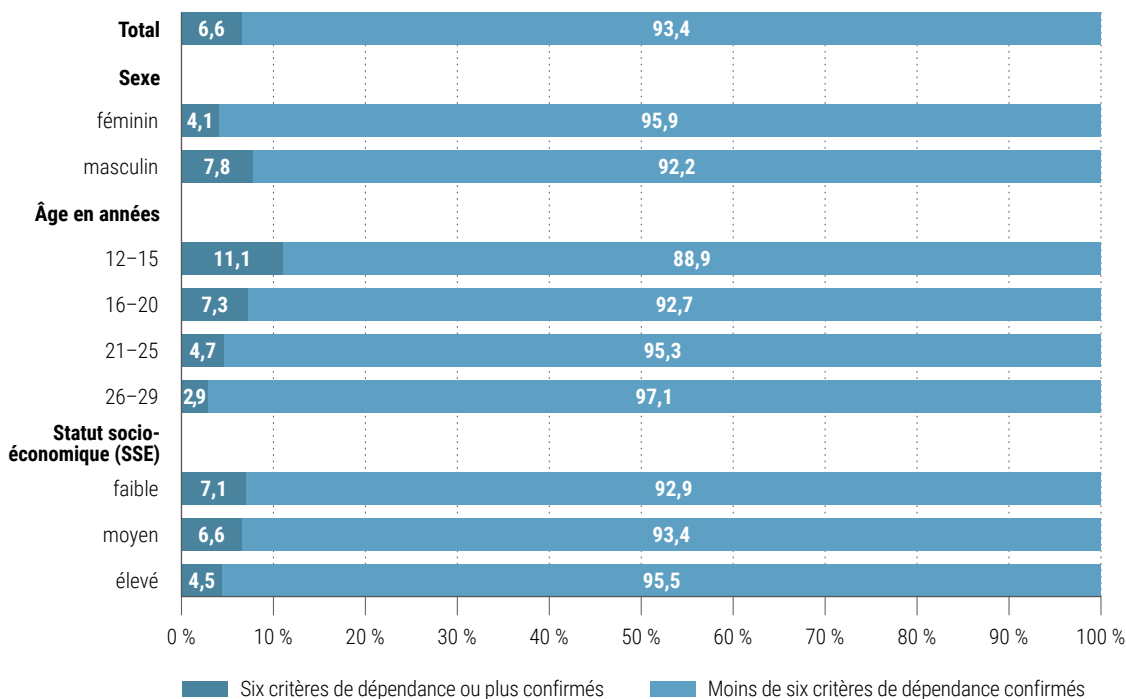
ou des membres de la famille en raison du comportement de jeu de l'intéressé. Ce profil comportemental est l'indice d'un usage potentiellement dysfonctionnel, qui peut s'accompagner de charges psychosociales et nécessiter des mesures ciblées de prévention et d'intervention (Boniel-Nissim et al., 2024; Lemmens et al., 2009).

On note à ce propos que ce sont les jeunes hommes qui manifestent le plus souvent une utilisation problématique dans le domaine du *gaming*.

On remarque également des différences selon l'âge : les plus jeunes (12–15 ans) présentent les valeurs les plus élevées sur l'échelle de dépendance, alors que celles-ci sont en moyenne plus faibles pour les plus âgés.

Par ailleurs, on n'observe pas de différences statistiquement significatives en fonction du statut socio-économique ou de l'origine migratoire.

Figure 5.13: Évaluation des comportements problématiques de jeu en ligne (en %)



Source: Youth Survey Luxembourg 2024, N = 2135.

5.5.4 Expériences négatives en ligne : Sollicitations sexuelles non désirées et comportements numériques transgressifs

Si les espaces numériques proposent aux jeunes un grand nombre de possibilités de participation sociale, d'apprentissage et de loisirs, ils recèlent dans le même temps des risques, en particulier concernant les expériences problématiques, transgressives ou abusives dans les interactions sociales avec des inconnus (cf. aussi chapitre 6). Un thème particulièrement sensible à cet égard est la confrontation avec des contenus non désirés à caractère sexuel ou des sollicitations sexuelles explicites que les jeunes peuvent rencontrer sur les plates-formes des réseaux sociaux, dans leurs chats ou les jeux en ligne.

Les études montrent que de telles expériences peuvent aller de pair avec une charge émotionnelle importante, par exemple sous la forme de sentiments d'anxiété ou de honte, d'une perte de confiance en soi ou d'un sentiment de perte de contrôle

(Livingstone & Görzig, 2014; Madigan, Villani, et al., 2018). Lorsque ces expériences se répètent ou sont particulièrement invasives, elles peuvent même entraîner des effets à long terme sur le bien-être psychique et le comportement en ligne des jeunes. Les groupes les plus à risque sont les jeunes filles, les jeunes adolescents et les jeunes à faible culture médiatique ou en manque de soutien social.

Nous examinerons ci-après la fréquence des expériences en ligne négatives des jeunes au Luxembourg en fonction d'une série de facteurs sociaux.

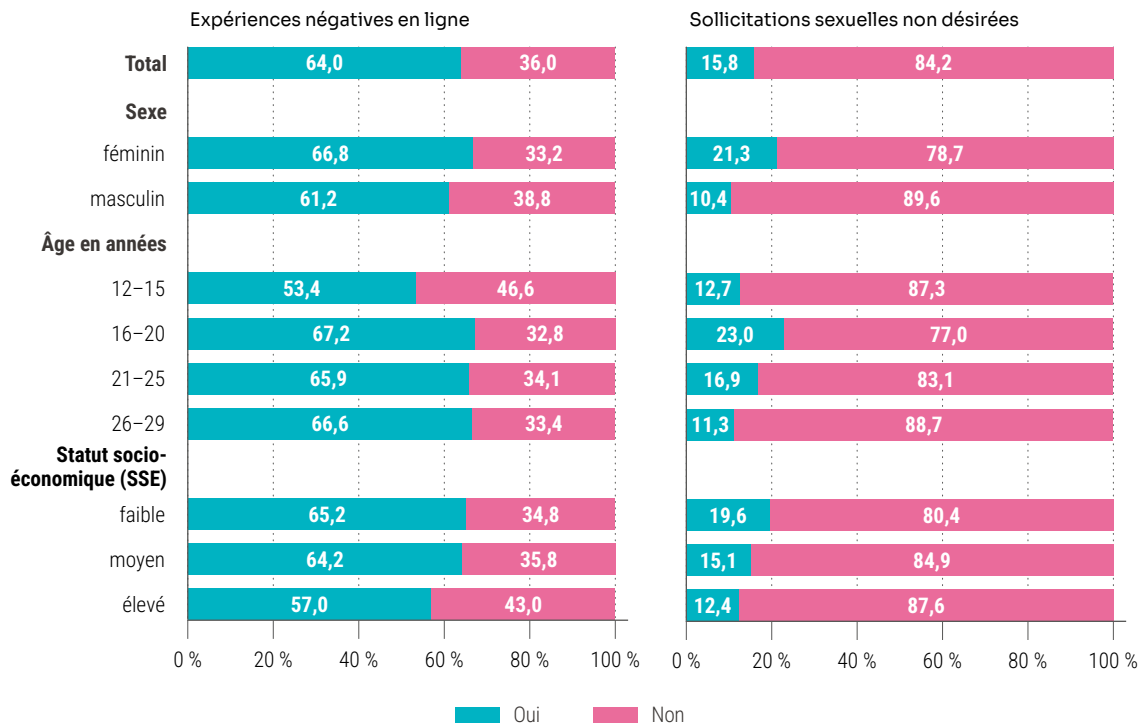
La fig. 5.14 illustre les expériences négatives non désirées ou les sollicitations sexuelles en ligne chez les jeunes au Luxembourg. À la question «Wie oft, wenn überhaupt, hast du in den letzten 12 Monaten etwas im Internet gesehen oder erlebt, das dich in

irgendeiner Weise beunruhigt hat? Zum Beispiel, dass du dich unwohl gefühlt hast, verärgert warst oder das Gefühl hattest, dass du es nicht hättest sehen sollen»¹², environ 64 % des jeunes indiquent avoir eu au cours de la dernière année au moins une fois par mois des expériences en ligne lors desquelles ils se sont sentis mal à l'aise ou irrités. Près de 16 % des jeunes ont été harcelés sexuellement en ce sens qu'ils se sont vu adresser sans l'avoir désiré des demandes de contenus à caractère sexuel (p. ex. informations, photos ou vidéos) sur internet.

À cet égard, les différences genrées sont particulièrement notables. Les jeunes femmes font plus souvent part d'expériences négatives et de harcèlement que les jeunes hommes : environ 21 % des jeunes femmes interrogées indiquent avoir fait l'objet de demandes d'information non sollicitées à caractère sexuel sur internet, cette proportion étant de 10 % pour les jeunes hommes.

Au total, les plus jeunes (12–15 ans) sont moins souvent confrontés à des expériences négatives que les âgés. Par contre, le groupe des 16–20 ans est plus fréquemment confronté à des demandes non désirées d'informations à caractère sexuel.

Figure 5.14: Confrontation avec des expériences négatives et des sollicitations sexuelles en ligne en 2024, 12–29 ans (en %)



Source : Youth Survey Luxembourg 2024, N = 3774–3804.

Cette évolution est confirmée par les études internationales : l'enquête *EU-Kids-Online*, menée dans 19 pays européens, fait apparaître qu'environ un tiers des 9–16 ans en moyenne a rencontré au cours de la dernière année des contenus à caractère sexuel explicite (Shmael et al., 2020). Une méta-analyse de 96 études d'Amérique du Nord, d'Europe et d'Asie fait apparaître en outre qu'environ 20 % des jeunes sont confrontés à des contenus à caractère sexuel non sollicités et qu'environ 11 % ont fait l'objet en ligne d'une demande directe de nature sexuelle (Madigan, Ly, et al., 2018; Madigan, Villani, et al., 2018).

La fig. 5.15 présente les résultats par sous-groupes concernant l'exposition des jeunes à des sollicitations sexuelles non souhaitées. Les résultats font apparaître que les différences selon le sexe et les groupes d'âge doivent être considérées ensemble ; une analyse selon une perspective intersectionnelle se montre particulièrement révélatrice ici. Dans le groupe des 26–29 ans, les femmes sont un peu plus nombreuses que les hommes à avoir été confrontées à de tels contenus. Dans le groupe des 12–20 ans, les jeunes femmes sont toutefois concernées trois fois plus souvent par cette problématique. Ces données

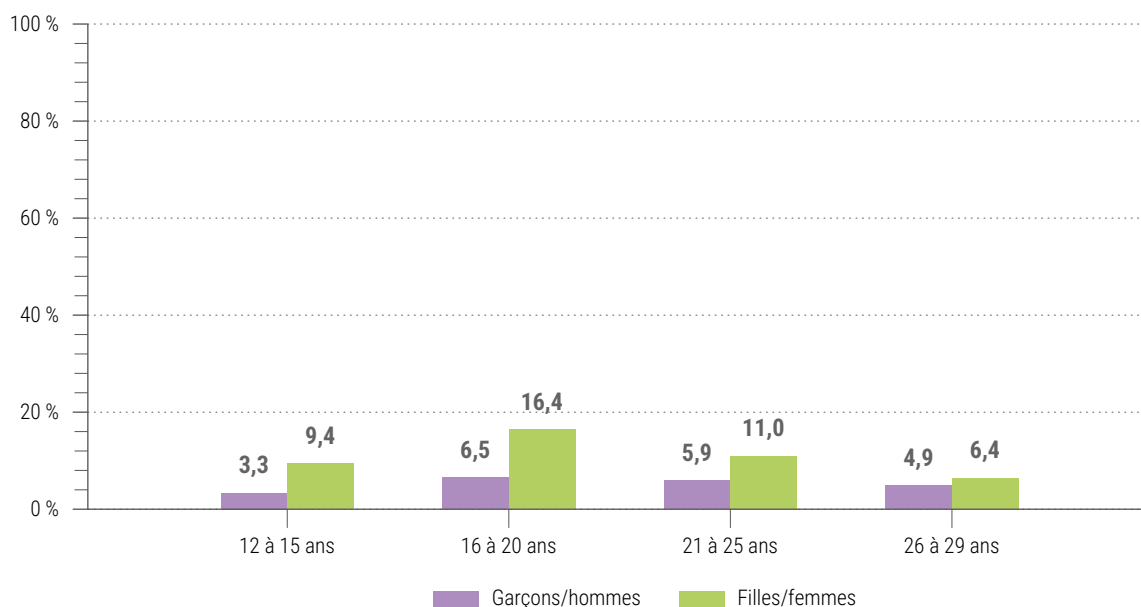
¹² « Combien de fois, si c'est le cas, as-tu vu ou ressenti sur internet au cours des 12 derniers mois quelque chose qui t'a inquiété ou choqué ? Par exemple, si tu t'es senti mal à l'aise, si cela t'a irrité ou si tu as eu l'impression que tu n'aurais pas dû voir cela. »

correspondent à celles d'études comparables menées en Suisse et en Autriche (Külling-Knecht et al., 2024; Saferinternet.at, 2023). D'une façon générale, la proportion de femmes subissant des faits de harcèlement sexuel en ligne est la plus élevée chez les 16–20 ans, pour diminuer à mesure qu'elles avancent en âge. À l'inverse, la proportion d'hommes soumis à du harcèlement sexuel reste pratiquement constante à partir de 16 ans. Le fait que les 16–20 ans soient comparativement plus touchés que les plus jeunes s'explique notamment par des différences dans les comportements en ligne : les jeunes un peu plus âgés ont tendance à utiliser plus souvent des plates-formes proposant des possibilités de communication ouvertes et sont dès lors davantage exposés à des prises de contact non sollicitées. S'y ajoute le fait qu'avec l'âge, les jeunes développent une conscience accrue des comportements transgressifs et abusifs ; il se peut donc que les plus jeunes identifient ou nomment plus rarement de telles expériences problématiques. De plus, une partie des sollicitations sexuelles s'adressent de façon ciblée aux jeunes femmes dont la puberté est déjà avancée ; c'est pourquoi les 16–20 ans semblent particulièrement à risque (Görzig & Olafsson, 2013; Whittle et al., 2013).

On constate également des différences selon le milieu socio-économique : les jeunes venant de ménages à faible statut socio-économique rapportent plus souvent des demandes non sollicitées

d'informations à caractère sexuel. Bien que les jeunes venant de ménages à statut socio-économique plus élevé tendent à être plus souvent en ligne et donc à se trouver en contact avec des contenus à caractère sexuel, c'est chez les jeunes venant de familles modestes sur le plan socio-économique que l'on observe un risque supérieur quant à la probabilité de sollicitations sexuelles non désirées (Livingstone & Görzig, 2014; Livingstone & Haddon, 2009). Si les causes de cette situation sont multiples, il faut en particulier souligner le rôle joué par un relatif manque de ressources de pédagogie médiatique à la maison, qui peut prendre par exemple la forme d'une éducation insuffisante aux médias (Shmael et al., 2020). Il faut mentionner en outre une moindre résilience numérique ou une culture médiatique lacunaire (fracture numérique de deuxième niveau) ainsi que des facteurs de vulnérabilité souvent cumulés, comme un manque d'informations, un moindre bien-être ou l'absence de personnes de confiance. Les recherches internationales mettent en évidence que les risques numériques se différencient selon des inégalités sociales existantes et peuvent se manifester de façon particulièrement affirmée chez les groupes modestes (Branco & Mühl, 2025; Wolak et al., 2008). Pour réduire ces inégalités, des actions de prévention ciblées sont nécessaires, y compris auprès des milieux socio-économiquement défavorisés, en complément de mesures de protection mises en œuvre par les plates-formes. (Livingstone & Haddon, 2009).

Figure 5.15: Confrontation avec des sollicitations sexuelles en ligne selon le sexe et l'âge en 2024, 12–29 ans (en %)



Source: Youth Survey Luxembourg 2024, N = 3804.

5.5.5 Le (cyber)harcèlement en milieu scolaire

Le thème du (cyber)harcèlement, également désigné par le terme anglais *(cyber)bullying*, a gagné en importance ces dernières années à mesure que le monde numérique a permis de nouvelles formes de harcèlement et de violence entre jeunes. Le harcèlement doit être entendu comme une forme particulière de violence dans laquelle il existe un déséquilibre de pouvoir entre victimes et auteurs. Le terme fait référence à des actions négatives, physiques ou verbales, commises dans le but de nuire et répétées au cours d'un temps prolongé (cf. Craig & Pepler, 1998; D. Olweus, 1994). Dans ce chapitre, nous mettrons en lumière les expériences des jeunes au Luxembourg confrontés au harcèlement en ligne ou hors ligne, et nous en examinerons la prévalence. Par ailleurs, nous nous pencherons sur la littérature scientifique et les résultats d'études luxembourgeoises consacrées aux facteurs de risque et aux conséquences possibles. L'étude internationale HBSC 2021/2022 montre que le harcèlement est un problème largement répandu dans la population scolaire, qu'il apparaît dans plusieurs pays et qu'il peut avoir des répercussions tant sur le bien-être psychique que sur les résultats scolaires des jeunes (Cosma et al., 2024).

Le cyberharcèlement, qui est une forme particulière de harcèlement commis par le biais des plates-formes numériques, représente pour les personnes concernées et leur entourage une gageure supplémentaire par le fait qu'il reste invisible aux tiers et peut survenir sans limites d'espace et de temps. En d'autres termes, les agressions ont lieu souvent dans le secret d'environnements comme les chats privés, via des messages instantanés ou sur des profils à accès restreint et donc souvent non décelables par le personnel enseignant, les parents ou les pairs. Outre l'anonymat des auteurs, il faut mentionner la grande portée et donc la visibilité des agressions de harcèlement, qui peuvent de ce fait atteindre rapidement un large public et entraîner ainsi des dommages considérables pour les victimes. De plus, les *posts* de harcèlement sont difficiles à supprimer et ont donc une persistance certaine. Cela renforce d'autant la souffrance des personnes concernées, puisque les contenus offensants ou humiliants restent souvent présents sur internet pendant longtemps et peuvent y être retrouvés sans cesse. Dans ce qui suit, nous considérerons comme cyberharcèlement la publication de messages, courriels, SMS ou messages muraux¹³ malveillants, la création de pages web pour se moquer de quelqu'un ou la création ou l'envoi illicites ou non autorisés de photos désavantageuses d'une personne (Kowalski et al., 2014).

Il est fréquent que les jeunes soient confrontés à des formes de harcèlement tant analogiques que numériques, ce qui montre la nécessité d'embrasser les deux phénomènes d'un même regard. De plus, il est important de prendre en considération à la fois la victimisation et le passage à l'acte des jeunes impliqués dans

les cas de harcèlement. Ce faisant, il convient de garder à l'esprit que victimisation et passage à l'acte sont souvent intimement imbriqués. Dans cette section, nous étudierons les manifestations de formes de harcèlement dans les écoles au Luxembourg, les groupes sociaux concernés au premier chef et les approches préventives qu'il est possible de développer afin de favoriser le bien-être et la sécurité des jeunes.

Le harcèlement à l'école

Selon les résultats recueillis, quelque 12 % des jeunes ont, au cours des mois précédant la conduite de l'enquête, harcelé au moins une fois d'autres jeunes à l'école. Environ 22 % des jeunes indiquent avoir été harcelés à l'école (cf. fig. 5.16).

Concernant le paramètre du sexe, il apparaît que les jeunes hommes déclarent nettement plus souvent avoir harcelé d'autres élèves, alors que les jeunes femmes indiquent un peu plus souvent avoir fait l'objet de harcèlement à l'école.

Pour l'âge¹⁴, on constate que les 12–15 ans sont proportionnellement les plus nombreux à indiquer avoir été harcelés au moins une fois au cours des derniers mois par d'autres élèves. Ce constat correspond à la proportion de jeunes qui déclarent avoir harcelé quelqu'un à l'école au moins une fois au cours des derniers mois.

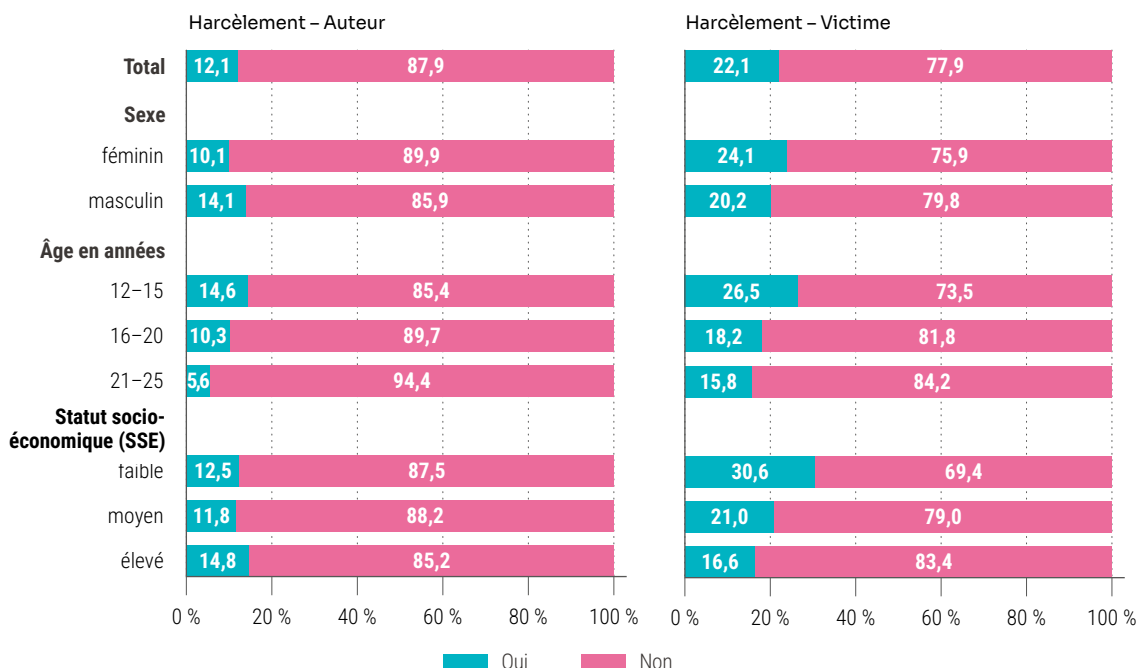
Quant au statut socio-économique, on n'observe pas de différences statistiquement significatives pour la fréquence à laquelle les jeunes en harcèlent d'autres. Toutefois, il faut noter que les jeunes venant de ménages économiquement plus faibles ont indiqué beaucoup plus fréquemment avoir eux-mêmes fait l'objet de harcèlement.

Selon la comparaison internationale de l'étude HBSC, il apparaît qu'environ 4 % des jeunes de 15 ans au Luxembourg affirment avoir été harcelés au moins deux ou trois fois par d'autres élèves au cours des derniers mois précédant l'enquête. Ce chiffre est légèrement inférieur à la moyenne internationale de l'étude HBSC, qui est de 7 %. Il faut remarquer la différence entre sexes : dans l'étude HBSC, alors que 6 % des jeunes hommes déclarent avoir harcelé à l'école, les jeunes femmes ne sont que 2 % à le faire.

Quant aux expériences de harcèlement aussi, le Luxembourg se trouve en dessous de la moyenne internationale. Quelque 7 % des jeunes de 15 ans déclarent avoir été harcelés à l'école au moins deux ou trois fois au cours des derniers mois, alors que la moyenne internationale est d'environ 9 % (Cosma et al., 2024). Ici encore, il importe de noter une différence entre sexes : selon les études HBSC, 6 % des jeunes hommes et 8 % des jeunes femmes au Luxembourg déclarent avoir été harcelés à l'école.

¹³ Messages muraux : sur les réseaux sociaux, brefs messages de statut ou à contenu que les utilisateurs publient sur leur mur (*wall*) ou celui d'un autre utilisateur ; ces messages sont généralement publics ou visibles pour des contacts désignés, peuvent faire l'objet de commentaires, être *likés* et permettent de façon générale une communication asynchrone et traçable pour tous les utilisateurs de la plate-forme.

¹⁴ Il convient de garder à l'esprit que ces évaluations portent uniquement sur les élèves de l'enseignement primaire et secondaire ; en raison du très faible nombre de cas déclarés, le groupe des 26–29 ans n'a pas été pris en compte.

Figure 5.16: Expériences de harcèlement à l'école en 2024, 12–29 ans (en %)

Source: Youth Survey Luxembourg 2024, N = 1772–1779.

Le cyberharcèlement à l'école

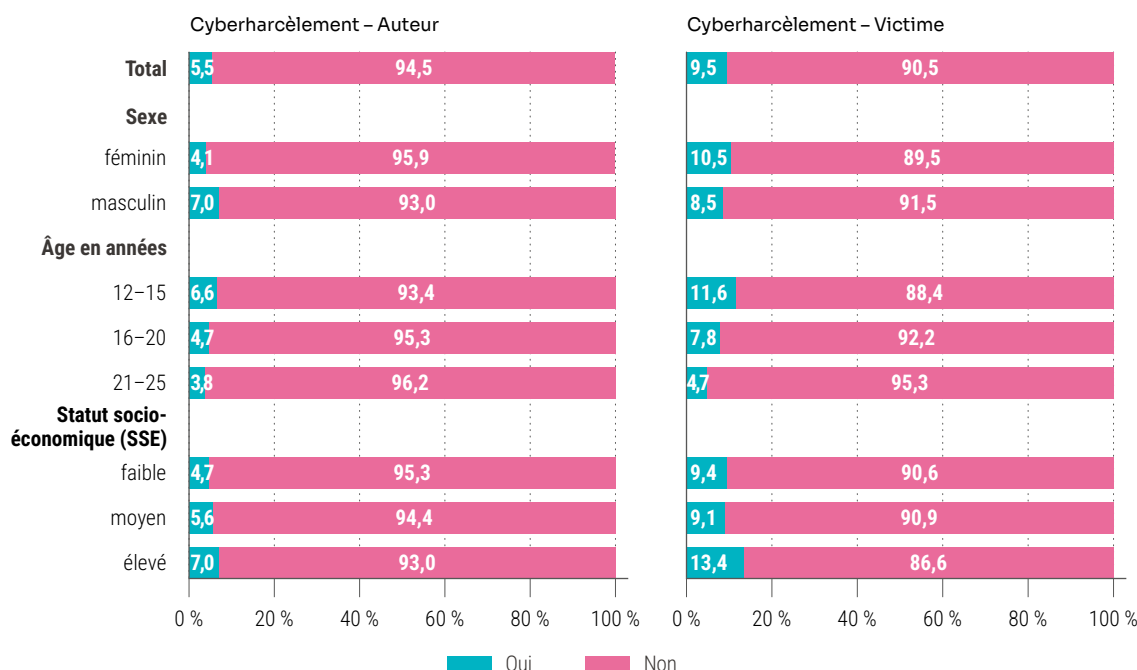
Le cyberharcèlement n'est pas simplement un prolongement du harcèlement traditionnel: il est animé d'une dynamique propre en ce sens qu'il s'exerce fréquemment de façon anonyme, qu'il est persistant et qu'il est visible pour un large public. Ces caractéristiques sont de nature à accroître la souffrance des personnes concernées et font du cyberharcèlement un phénomène considéré comme particulièrement éprouvant par les jeunes (Kowalski et al., 2014). La fig. 5.17 illustre les comportements et les expériences de cyberharcèlement des élèves (école fondamentale et niveau secondaire) au Luxembourg. Les résultats font apparaître qu'environ 6 % des jeunes ont harcelé au moins une fois d'autres jeunes au cours des derniers mois précédant l'enquête. Près de 10 % des jeunes interrogés indiquent avoir fait eux-mêmes l'objet de harcèlement. Pour le sexe, l'âge¹⁵, le statut socio-économique et l'origine migratoire, on n'observe pas de différences statistiquement significatives en ce qui concerne les comportements et les expériences de cyberharcèlement. L'étude comparative internationale HBSC montre que le Luxembourg se situe dans la moyenne des pays étudiés pour la prévalence du cyberharcèlement. C'est ainsi qu'environ 12 % des 15 ans

déclarent avoir harcelé quelqu'un sur internet au moins une fois au cours des derniers mois. Ici aussi, il faut remarquer une disparité selon le sexe: alors que 17 % des jeunes hommes ont indiqué avoir harcelé quelqu'un sur internet, il n'y a que 6 % des jeunes femmes à le faire.

En ce qui concerne les expériences de cyberharcèlement des 15 ans, l'étude HBSC montre que tout comme pour les expériences de harcèlement à l'école, la proportion de jeunes touchés au Luxembourg est inférieure à la moyenne des pays. C'est ainsi qu'environ 12 % des 15 ans ont indiqué avoir fait l'objet au moins une fois d'un acte de harcèlement sur internet au cours des derniers mois, pour une moyenne internationale de 14 % dans l'étude HBSC.

Les résultats d'une étude allemande récente font apparaître que le cyberharcèlement entre jeunes ne représente aujourd'hui qu'un faible pourcentage à un chiffre parmi les cas observés et rapportés. Dans le même temps toutefois, on constate que les jeunes qui s'identifient comme sexuellement divers rapportent des expériences de cyberharcèlement dans une proportion nettement plus importante, à savoir 11 % (Fischer & Bilz, 2024).

¹⁵ Il convient de garder à l'esprit que ces évaluations portent uniquement sur les élèves de l'enseignement primaire et secondaire; en raison du très faible nombre de cas déclarés, le groupe des 26–29 ans n'a pas été pris en compte.

Figure 5.17: Expériences de cyberharcèlement en 2024, 12–29 ans (en %)

Source : Youth Survey Luxembourg 2024, N = 1773–1778; les fractions inférieures à 2,5 % sont mentionnées dans le fascicule de tableaux.

L'évolution dans le temps montre que la prévalence du (cyber) harcèlement entre jeunes n'a pas reculé de façon claire au cours des dernières années. L'étude internationale HBSC indique que la proportion de jeunes faisant part d'expériences de harcèlement à l'école ou sur internet change très peu dans de nombreux pays (Cosma et al., 2024). Il importe cependant de souligner que le harcèlement « analogique », celui qui a lieu physiquement dans l'environnement scolaire ou social, reste plus répandu que le cyberharcèlement. Diverses études montrent que les formes classiques de harcèlement continuent d'être plus fréquentes; elles peuvent de surcroît être plus pénibles pour les jeunes, car elles se produisent dans le cadre d'interactions sociales directes et souvent en présence de leurs pairs (Cosma et al., 2024; Kowalski et al., 2014; Dan Olweus & Limber, 2018). Ainsi, et bien que le cyberharcèlement puisse être difficile à supporter en raison de caractéristiques spécifiques comme l'anonymat et la persistance des traces des agressions, le harcèlement analogique reste un phénomène majeur du fait de la confrontation physique qu'elle implique, ainsi que de son caractère répétitif (Cosma et al., 2024).

Un résultat important de la recherche concernant les attitudes dans le (cyber)harcèlement est le constat de fluidité de la frontière entre les rôles d'auteur et de victime. Une étude menée récemment au Luxembourg a conclu que les rôles d'auteur et de victime sont souvent entremêlés (OEJQS, 2025). C'est ainsi que de nombreux jeunes qui ont été l'objet de harcèlement indiquent avoir été eux-mêmes harceleurs. Ce phénomène, dans lequel les personnes impliquées adoptent à la fois un rôle de victime et d'auteur, est désigné par le terme de dynamique « harceleur-victime » (*bully-victim-dynamic*) dans la recherche (Salmivalli, 2010; Walters, 2021). Cette superposition des rôles d'auteur et de victime montre que

les processus de harcèlement sont souvent étroitement liés aux dynamiques des groupes sociaux et sont loin de pouvoir être ramenés toujours à des agissements isolés d'acteurs individuels. Dans le cyberharcèlement en particulier, où l'on présume fréquemment un anonymat du ou des auteurs, il apparaît que ceux-ci ne sont généralement pas des inconnus, mais des camarades d'école ou des connaissances appartenant à l'environnement social plus large de la victime. De plus, le cyberharcèlement ne se manifeste pas exclusivement sous la forme d'insultes ou d'ostracisme, mais aussi par l'envoi ou le partage non souhaité de contenus ou de sollicitations à caractère sexuel (Leemis et al., 2019). Ces actions sont clairement à considérer comme des actes de violence sexuelle dans l'espace numérique (Böhmer & Steffgen, 2020; Walters, 2021). De telles formes de transgression numérique montrent que le cyberharcèlement s'inscrit dans des rapports de pouvoir et des dynamiques sociales complexes. Cette situation requiert qu'on l'affronte par des mesures différenciées et ciblées sur le plan tant pédagogique que préventif. Des stratégies prometteuses en ce sens comprennent autant la sensibilisation et la formation du personnel enseignant que le travail direct au contact des élèves. Ce dernier volet doit viser à favoriser des comportements pro-sociaux et d'établir des règles de comportement claires contre le harcèlement. En outre, pour que ces efforts aient un effet durable, l'implication active des parents est déterminante. Par de telles approches multidimensionnelles qui prennent en compte la complexité du phénomène, il est possible d'intégrer à la fois les facteurs individuels et les dynamiques de groupe du harcèlement dans une lutte ciblée contre ses différents aspects abordés plus haut (Hinduja, 2024; Salmivalli, 2010; Smith & Slonje, 2010).

5.6 Conclusion

L'analyse présentée ici montre qu'une grande partie de la jeunesse luxembourgeoise dispose d'un large accès au monde numérique et se sert des technologies numériques de manière intensive. Il apparaît toutefois que cet accès et cette utilisation ne sont pas répartis de manière égale et qu'ils sont régis par des facteurs sociaux tels que le sexe, l'âge, l'origine migratoire et en particulier le statut socio-économique subjectif.

Si la diffusion du smartphone est pratiquement générale, l'accès à d'autres équipements comme les ordinateurs portables et les PC de bureau, indispensables à certaines fins scolaires et professionnelles, est inégalement réparti. Les jeunes venant d'un milieu socio-économique plus élevé, en particulier, sont nettement plus nombreux à disposer de ce type d'équipements. Alors que ces jeunes possèdent nettement plus souvent des appareils numériques comme un ordinateur portable ou une tablette, ceux venant de ménages ayant un faible statut socio-économique dépendent dans une plus large mesure d'équipements mis à disposition par les établissements scolaires. Cette situation concorde avec les résultats de la recherche internationale, qui suggèrent l'existence d'une fracture numérique (*digital divide*) même dans les pays riches (Shank & Cotten, 2014; van Dijk, 2020). En outre, on observe des différences liées au sexe pour la disponibilité et l'utilisation des équipements numériques : les jeunes hommes se servent nettement plus souvent d'équipements techniques axés sur les performances comme les PC de bureau et les consoles de jeux, alors que les jeunes femmes préfèrent plutôt des appareils mobiles et flexibles comme les tablettes. Cela est en accord avec les résultats d'autres études identifiant des processus de socialisation et des stratégies de marketing genrés comme facteurs à l'origine de ces différences (Hargittai & Shafer, 2006; Kerras et al., 2020).

L'étude des compétences numériques souligne que, contrairement au postulat largement répandu d'un niveau de compétences homogène chez les « *digital natives* », il existe bel et bien des différences chez ces derniers. On notera en particulier que les jeunes ayant un statut socio-économique plus élevé et les jeunes plus âgés affichent systématiquement un niveau de compétences plus élevé dans tous les domaines. Ces résultats corroborent l'hypothèse du fossé du savoir (*knowledge gap*), selon laquelle les nouvelles technologies sont susceptibles de renforcer les inégalités sociales existantes, en particulier lorsqu'il existe une inégalité des conditions de départ (Bonfadelli, 2016). Ce fait est confirmé par la recherche internationale sur la fracture numérique de deuxième niveau (Hargittai & Hinnant, 2008; A. van Deursen & van Dijk, 2019). En outre, on observe une disparité claire liée au sexe pour les compétences techniques et opérationnelles, celles-ci étant jugées plus élevées par les garçons – une répartition qui s'observe aussi sur le plan international et est le signe de perceptions de soi et de stéréotypes idéologiques biaisés (Cooper, 2006; Vekiri & Chronaki, 2008).

Si l'analyse des activités en ligne fait apparaître des utilisations variées, orientées principalement vers la formation et la communication, on observe toutefois des différences liées au sexe et à l'âge. Par ailleurs, il faut souligner l'utilisation intensive des réseaux sociaux et des jeux, qui peut entraîner des risques d'utilisation excessive et de dépendance. La fréquence observée des modes d'usage problématiques (env. 6 % pour les réseaux sociaux et env. 7 % pour les jeux en ligne) correspond aux données internationales de l'étude HBS et confirme qu'une utilisation intensive n'est pas nécessairement problématique, les facteurs individuels et contextuels jouant un rôle décisif (Boer et al., 2021; Orben et al., 2019; Przybylski & Weinstein, 2017). Pour la relation au statut socio-économique (SSE), on constate un tableau différencié : si l'utilisation des réseaux sociaux ne varie pas de façon significative avec le SSE, on observe toutefois que les jeunes venant de ménages modestes passent plus de temps sur les jeux en ligne en semaine, ce qui pourrait être le signe d'une offre de loisirs structurellement plus limitée (Rafalow, 2018).

Un autre constat fondamental est l'exposition importante des jeunes à des contenus non sollicités à caractère sexuel, qui concerne en particulier les jeunes femmes âgées entre 16 et 20 ans. Les résultats en la matière sont conformes à ceux de la recherche internationale et montrent l'importance de mesures effectives de prévention et de formation en vue du développement d'une culture médiatique et de stratégies d'autoprotection adéquates (Livingstone & Görzig, 2014; Madigan, Ly, et al., 2018). Par ailleurs, on observe des différences significatives dans l'expérience des risques de la digitalité : ainsi, les jeunes venant de ménages modestes rapportent plus souvent avoir fait l'objet de sollicitations sexuelles non désirées. Ce résultat est cohérent avec les recherches internationales, qui montrent que les risques numériques varient selon les inégalités sociales existantes. (Branco & Mühl, 2025; Livingstone & Görzig, 2014; Livingstone & Haddon, 2009). Le niveau de risque plus élevé chez les groupes plus faibles sur le plan socio-économique peut notamment s'expliquer par un manque de ressources d'éducation aux médias à la maison, une moindre résilience numérique ainsi que l'absence de structures de protection et de confiance (Salza & Samuel, 2025; Shmael et al., 2020; Wolak et al., 2008). Ces résultats soulignent la nécessité de mesures de prévention ciblées, en priorité à destination des milieux modestes, ainsi que d'une régulation plus stricte des plates-formes afin de protéger les groupes d'utilisateurs vulnérables. (Livingstone & Haddon, 2009).

Dans l'ensemble, ce chapitre montre que la numérisation offre aux jeunes à la fois des opportunités et des risques. Cette ambivalence appelle des stratégies politiques différenciées, susceptibles d'une part de renforcer l'inclusion numérique des groupes vulnérables surtout, et capables d'autre part de s'opposer effectivement aux risques de la digitalité par des programmes de prévention ciblés.

5.7 Précisions méthodologiques et corpus de données

Pour saisir de façon différenciée le « vécu numérique » des jeunes au Luxembourg, les analyses du chapitre 5 s'appuient sur la base de données du *Youth Survey Luxembourg* (YSL) 2024, une enquête en ligne représentative consacrée aux réalités vécues par les jeunes âgés entre 12 et 29 ans au Luxembourg (Residori et al., 2025). Cette étude a pour but d'obtenir des informations sur leur accès à la digitalité, leurs modes d'usage et leurs compétences numériques, ainsi que sur les opportunités et les risques liés à l'utilisation des médias numériques par les jeunes et les jeunes adultes, une attention particulière étant donnée aux inégalités sociales selon l'âge, le sexe, le statut socio-économique perçu subjectivement et l'origine migratoire.



Pour en savoir plus sur les données et les méthodes, cliquez ici :

jugendbericht.lu

L'origine migratoire a été différenciée selon les définitions acceptées au Luxembourg : les jeunes « de première génération » sont eux-mêmes nés à l'étranger ; les jeunes « de deuxième génération » ont des parents nés à l'étranger. En raison de la complexité théorique et empirique de la notion de migration (cf. chapitre 4), celle-ci n'est pas reprise sous la forme de corrélations bivariées (par exemple dans les tableaux ou les figures), mais considérée de façon séparée dans des modèles de régression multivariée qui prennent également en compte le statut socio-économique. Tous les effets significatifs décrits dans le texte sont basés sur ces modèles.

Des écarts-types (SD, *Standard Deviation*) sont parfois mentionnés pour l'interprétation des résultats. Dans la mesure d'une population statistique, l'écart-type indique l'importance de la dispersion des valeurs individuelles autour de la moyenne des valeurs mesurées. Un écart-type bas est le signe d'une faible dispersion et donc d'un ensemble de réponses homogène ; un écart-type élevé correspond à une dispersion plus grande.

L'enquête YSL, effectuée tous les cinq ans, vise à dresser un tableau complet des réalités vécues par les jeunes en explorant des thématiques centrales telles que la santé, la participation politique, l'engagement social, l'éducation, les loisirs et l'usage du numérique. Des développements sociétaux actuels sont mis en lumière grâce à des enquêtes complémentaires, telle l'étude YAC (Young People and COVID-19) menée pendant la pandémie de Covid-19.

L'échantillon de l'étude a été généré par un prélèvement aléatoire dans le Registre national des personnes physiques (RNPP). Pour en garantir la représentativité, les participants ont été choisis successivement par âge, sexe et lieu de résidence. L'enquête anonymisée a été menée à l'aide d'un questionnaire en ligne basé sur des indicateurs internationaux reconnus et adaptés aux conditions structurelles du Luxembourg. Au total, on a pu exploiter N = 4779 questionnaires entièrement complétés. Les analyses présentées ici se rapportent tout particulièrement aux modules de l'enquête qui concernent le monde numérique.

Pour la représentation des différences sociales, on notera que toutes les différences reprises sont statistiquement significatives pour un niveau de signification de 0,5 % ($p < .005$). Lorsque le texte fait état d'une relation avec le statut socio-économique (SSE), ce dernier fait référence au statut socio-économique de la famille tel qu'il est perçu subjectivement, comme il a été expliqué en détail sur le plan théorique et méthodologique au chapitre 4 de ce Rapport sur la Jeunesse 2025.



Le quotidien numérique des jeunes : Appartenance, perception du temps et autorégulation

Auteurs

Hannes Käckmeister
Sandra Biewers Grimm
Laurent Langehegermann
Christiane Meyers
Robin Samuel

6

L'ESSENTIEL DU CHAPITRE 6

Les jeunes passent fréquemment et naturellement d'activités non numériques à des activités numériques dans leurs contextes de vie quotidienne (p. ex., à l'école ou pendant leur temps libre, des trajets en bus ou des temps d'attente), leur smartphone constituant l'appareil central de leur quotidien.

Les jeunes disposent généralement d'un équipement numérique de base, cependant, certains appareils spécifiques ou de dernière génération créent des possibilités d'utilisation inégales. Au-delà de l'accès matériel, la motivation et les compétences numériques jouent également un rôle déterminant lorsqu'il s'agit de tirer pleinement parti du potentiel qu'offrent les technologies numériques.

Dans l'ensemble, les jeunes apprécient les nombreuses possibilités offertes par les technologies numériques. Force est toutefois de constater que les offres numériques exercent un pouvoir d'attraction considérable, parfois perçu comme oppressant, en particulier dans le contexte des réseaux sociaux. Les jeunes développent des stratégies d'autorégulation qui exigent néanmoins une grande autodiscipline et une forte capacité de réflexion.

Les jeunes ne considèrent pas les relations sociales de façon binaire, c'est-à-dire en ligne ou hors ligne, mais comme une composante inhérente de leur quotidien empreint de médias. Ils profitent des moyens qui leur sont offerts pour créer et maintenir une proximité sociale malgré l'éloignement physique tout en étant conscients que les rencontres dans le monde physique ne peuvent être remplacées.

Les filles et les jeunes femmes rapportent davantage d'expériences négatives en ligne (p. ex., messages à caractère sexuel, tentatives de contact inappropriées, violations des limites personnelles dans les jeux vidéo). Cela met en évidence le lien étroit entre les interactions problématiques en ligne et les normes sociales, les rapports de force et les rôles de genre.

De manière générale, il apparaît que les pratiques numériques des jeunes suivent quatre tendances principales : elles *remplacent* les routines du monde physique (p. ex., communication en ligne à la place de sorties) ; elles *élargissent* le cadre dans lequel s'inscrivent des relations existantes (p. ex., amitiés en ligne) ; elles *accentuent* les dynamiques de groupe (p. ex., appartenance à des groupes de discussion et communautés de jeux vidéo, harcèlement) et *fragmentent* les structures de la vie quotidienne (p. ex., par le changement constant d'application, l'utilisation des médias numériques entre deux activités).

Sommaire

6.1	Introduction	130
6.2	Le quotidien numérique des jeunes	130
6.2.1	Accès aux appareils numériques et utilisation au quotidien	130
6.2.2	L'utilisation des médias numériques au cours de la journée et de la semaine	133
6.2.3	Mise en perspective des résultats	134
6.3	Expérience et gestion du temps : Les jeunes au prisme des temporalités	135
6.3.1	Comment les jeunes perçoivent leur temps	135
6.3.2	Formes d'autorégulation	137
6.3.3	Mise en perspective des résultats	138
6.4	Les relations sociales : Entre les mondes en ligne et hors ligne	139
6.4.1	Internet en tant qu'espace de rencontre sociale	140
6.4.2	La redéfinition de la proximité spatiale et de la distance sociale	143
6.4.3	Le renforcement du rôle des pairs à l'ère du numérique	144
6.4.4	Mise en perspective des résultats	145
6.5	Conclusion	146
6.6	Précisions méthodologiques et corpus de données	147

6.1 Introduction

Les appareils numériques font aujourd'hui partie intégrante du quotidien des jeunes. Que ce soit pendant leur temps libre, à l'école ou en famille, leurs routines quotidiennes et leurs environnements de vie sont imprégnés de numérique (Hepp, 2020; Hoffmann et al., 2017). Au sein d'une société qui peut être qualifiée de « post-numérique », c'est-à-dire une société dans laquelle le numérique n'est plus considéré comme une nouveauté, mais comme un élément constitutif de la normalité et une évidence (Cramer, 2014; Jandrić, 2025), la question devient d'autant plus urgente de savoir ce que cette évolution signifie réellement pour le développement des jeunes. Quelle place occupent les appareils numériques dans leur vie et quel est leur rôle dans leur quotidien ? De quelle manière les mondes physique et numérique s'articulent-ils ?

Le chapitre 5 a précédemment permis de mettre en lumière, à partir de données quantitatives, des dynamiques centrales du quotidien numérique des jeunes. Le présent chapitre 6 propose quant à lui de compléter et d'approfondir cette analyse en se penchant sur certaines thématiques qui se sont révélées particulièrement marquantes dans le cadre de l'*Étude qualitative sur la jeunesse* (EQJ) (entretiens et journaux numériques). Parmi celles-ci figure tout d'abord la question du temps : simultanéité, asynchronisme, accélération, urgence, temps d'écran intensifs, autant de phénomènes qui indiquent que le « temps de l'individu » (Schöneck, 2009, p. 55) – ici, le temps des jeunes – est en pleine transformation. Mais comment les adolescents et les jeunes adultes perçoivent-ils concrètement leur temps ? Comment composent-ils avec le pouvoir de « séduction » (Bauman, 1995) que présente la consommation des médias numériques ?



Pour en savoir plus sur les données et les méthodes, cliquez ici :

jugendbericht.lu

Ces questions relatives à la perception du temps ne peuvent être appréhendées indépendamment des relations sociales : la communication avec la famille, les amis, les collègues et la ou le partenaire de vie, mais aussi avec des inconnus, se déroule de plus en plus souvent en ligne et par le biais des médias numériques (Handyside & Ringrose, 2017). Cela se manifeste de manière particulièrement évidente dans le cadre des relations amicales, qui se délocalisent de plus en plus vers l'espace numérique (Décieux et al., 2019; Schobin, 2016; Teichert, 2023), ainsi que dans le cadre des « amitiés en ligne », qui existent exclusivement au sein de cet espace (Amichai-Hamburger et al., 2013; Kneidinger, 2010). D'autres formes de relations sociales, notamment dans le domaine des rencontres amoureuses entre jeunes (Hepp, 2022, p. 477) et des échanges avec des membres de la famille éloignés géographiquement (Wilding et al., 2020), illustrent elles aussi la réalité quotidienne des jeunes, qui évoluent à la fois en ligne et hors ligne.

6.2 Le quotidien numérique des jeunes

Les médias numériques constituent un élément incontournable de la vie des jeunes. Ils rythment leur quotidien, accompagnent les moments creux et s'immiscent dans presque tous les domaines de leur vie, de l'école et la formation au temps libre, en passant par les relations sociales. Cette première section

s'intéresse à la manière dont les adolescents et les jeunes adultes intègrent les médias numériques dans leur quotidien et aux inégalités qui se manifestent en matière d'accès, d'utilisation et de participation.

6.2.1 Accès aux appareils numériques et utilisation au quotidien

Comme le montrent les données quantitatives présentées à la section 5.2, l'accès physique aux appareils numériques ainsi qu'à une connexion internet est quasiment généralisé dans l'ensemble du Luxembourg. Les jeunes disposent d'un large éventail d'appareils numériques et possèdent ainsi en règle générale un smartphone, mais aussi parfois un ordinateur portable, une tablette ou un autre type d'appareil qui leur appartient ou qui fait partie des équipements communs au sein de leur foyer. De ce fait, l'une des conditions infrastructurelles clés pour la participation aux processus sociaux qui concernent les jeunes, à savoir la participation sociale, politique et culturelle ainsi que l'accès

au savoir et à la mobilité, est en principe garantie. La fracture numérique de premier niveau, c'est-à-dire l'inégalité dans l'accès aux technologies numériques (van Dijk, 2005), ne semble plus guère d'actualité à première vue.

Cependant, des différences apparaissent dans ce qui semblait être un accès homogène : les appareils de dernière génération, tels que les smartphones ou les tablettes, les technologies spécialisées qui favorisent certains usages et certaines compétences plus poussées (p. ex., les imprimantes 3D, les équipements dédiés aux jeux vidéo ou certaines applications

Inégalités sociales observées dans l'accès à l'espace numérique : L'exemple de Theo (12 ans) et Liam (18 ans)

Theo est âgé de 12 ans et est en classe de 7^e (première année de l'enseignement secondaire). Il appartient à une famille d'universitaires aux revenus confortables et au niveau d'éducation élevé. Ses parents financent ses activités de temps libre, dont le golf et le tennis, ainsi que certains abonnements payants comme *Netflix*. Lors d'occasions spéciales, par exemple à Noël ou à son anniversaire, le garçon reçoit des cadeaux à la pointe de la technologie et de haute qualité, tels que le tout dernier *iPhone* ou une imprimante 3D. Il avait en effet émis le souhait de recevoir cette dernière après avoir réalisé ses premières impressions 3D, notamment un support de câble pour sa sœur, dans un *MakerSpace*, un lieu de rencontre pour les passionnés de technologie et d'artisanat dans la ville de Luxembourg. Ses parents, et surtout son père lui-même passionné de technologie, encouragent activement les compétences créatives et techniques que leur fils développe.

Liam (18 ans) dispose à l'inverse de possibilités beaucoup plus limitées. Ce dernier a grandi dans une structure d'aide à l'enfance et sa situation financière défavorable ne lui permet pas d'accéder à certains outils numériques pourtant courants, tels qu'une webcam ou certaines plateformes de musique et de médias, les frais d'abonnement à ces dernières étant trop importants. Cela restreint fortement sa participation aux espaces numériques et, en particulier, la poursuite de son rêve de devenir un pilote de course *e-sport*. Son smartphone était régulièrement inspecté au sein de sa structure d'aide à l'enfance, ce qu'il décrit comme une atteinte à sa vie privée. Son espace et ses ressources matérielles limités, comme sa chambre exigüe, renforcent encore les obstacles qui se dressent sur sa route par rapport à ses pairs.

de création qui nécessitent du matériel supplémentaire), ainsi que les abonnements liés à leur utilisation, impliquent parfois des coûts importants. Bien que les technologies numériques soient largement disponibles, il existe donc des différences en matière de conditions d'utilisation, liées aux inégalités socio-économiques et socioculturelles. Le contraste entre la situation de Théo (12 ans) et celle de Liam (18 ans) en est un exemple parlant.

Si des conditions de départ défavorables influencent de manière négative les possibilités d'accès et de participation, elles n'empêchent toutefois pas systématiquement d'exploiter le potentiel de l'espace numérique. Liam a par exemple assemblé de sa propre initiative son matériel de jeu vidéo et s'est ainsi créé de nouvelles perspectives professionnelles grâce à sa pratique de l'*e-sport*. Beatriz est un autre exemple. La mère de la jeune femme de 20 ans l'a élevée seule et travaillait en tant qu'agent de nettoyage, celle-ci « *hat wirklich alles [gemacht], um ein bisschen Geld zu sparen* »¹. Son accès à internet et aux médias numériques était limité pendant son enfance, les moyens financiers restreints de sa mère ne lui permettant guère d'investir dans des technologies numériques. Lors de l'entretien, elle explique qu'à la différence des autres enfants, elle n'avait pas la possibilité de regarder des émissions en langue étrangère et n'a donc pas pu acquérir de compétences linguistiques particulières, notamment en anglais. Elle tente aujourd'hui de compenser ce retard subjectif à l'aide de ressources d'apprentissage numériques. Elle raconte ainsi dans son journal numérique : « *Ich benutze Duolingo jeden Tag. Ich versuche, mehr als ein- oder zweimal dort drauf zu sein [...] das ist*

eine Sprachlern-App und momentan lerne ich halt Englisch, weil mein Englisch halt noch nicht so gut ist und so, mir fehlt einfach mehr Vokabular. »² (Beatriz, 20 ans) Beatriz illustre comment certains jeunes sont capables, malgré des ressources limitées, de trouver des outils numériques qui leur permettent de combler les lacunes qu'ils pensent avoir et d'accéder à de nouveaux espaces d'apprentissage et de participation. Le smartphone joue ici un rôle particulièrement important à cet effet. L'importance que revêt le smartphone dans le quotidien des jeunes se confirme dans d'autres études portant sur l'utilisation des médias par les jeunes au Luxembourg (BEE SECURE, 2025) ainsi que dans plusieurs études menées à l'étranger, telles que l'étude allemande JIM 2024 (Feierabend et al., 2024, p. 13). Les entretiens qualitatifs menés auprès des jeunes dans le cadre de l'*Étude qualitative sur la jeunesse* en témoignent bien : le smartphone trônait alors souvent en évidence sur la table pendant les entretiens, était utilisé de façon spontanée pour présenter certaines applications ou constituait le point de départ de souvenirs personnels. L'achat du premier smartphone est généralement évoqué comme un moment marquant et est souvent associé au passage à l'enseignement secondaire et au désir de gagner en indépendance. « *Wéi ech an de Lycée koum, dat heescht op Septième, also bis an d'sechst Schouljoer hat ech nach en Nokia, bis ech da riwwer an de Lycée gaange sinn, krut ech dann e Smartphone* »³ (Julien, 21 ans). Le passage à l'enseignement secondaire s'accompagne souvent de trajets plus longs et d'une absence prolongée du domicile parental. Le smartphone devient alors un moyen de

¹ « faisait tout pour économiser un peu d'argent »

² « J'utilise *Duolingo* tous les jours. J'essaie de pas le faire seulement de temps en temps [...] c'est une application pour apprendre les langues, en ce moment j'apprends l'anglais parce que mon anglais n'est pas encore super bon, il me manque du vocabulaire surtout. »

³ « Avant d'entrer au lycée, c'est-à-dire en classe de 7^e, j'avais encore un Nokia que j'ai gardé jusqu'à la fin de la 6^e. C'est seulement quand je suis entré au lycée que j'ai eu un smartphone. »

communication incontournable pour ces jeunes, notamment afin de communiquer avec leurs parents, mais est également le symbole du début de leur autonomie et de leur indépendance (cf. chapitre 9). Plusieurs se souviennent précisément du moment et des circonstances qui ont mené à l'acquisition de leur premier appareil. Pour Liam, son smartphone possède une grande valeur immatérielle : « *Das war ein Geschenk von meiner Oma und das war für mich unbezahlbar. Das hat einfach für mich einen sentimentalen Wert, da konnte kein Mensch der Welt irgendwie was dafür bezahlen.* »⁴ (Liam, 18 ans) Les autres appareils numériques sont, en comparaison avec le smartphone, moins utilisés. 64 % des jeunes possèdent un ordinateur portable, 53 % une tablette, 37 % une console de jeux, 27 % un ordinateur de bureau, 32 % une montre connectée et 16 % une liseuse. Ces appareils sont en outre davantage partagés avec d'autres personnes du foyer (cf. section 5.2). Les entretiens qualitatifs menés auprès des jeunes révèlent par ailleurs que ces appareils sont utilisés à des fins bien diverses : les ordinateurs sont principalement mentionnés dans le cadre de tâches scolaires et professionnelles, ainsi que des jeux vidéo et du visionnage de séries. Les tablettes sont généralement utilisées à des fins scolaires et sont aussi très populaires pour les activités de temps libre créatives, comme le visionnage et le montage de vidéos ou le dessin. Le smartphone, quant à lui, est utilisé de multiples façons et constitue un compagnon de tous les instants pour de nombreux adolescents et jeunes adultes : il permet de prendre des photos, d'écouter de la musique et de communiquer, et remplace ainsi des appareils individuels qui étaient auparavant nécessaires (p. ex., appareil photo, baladeur, téléphone).

L'importance si particulière du smartphone tient notamment à sa fonction de communication avec les pairs. Ce constat est corroboré par les résultats quantitatifs présentés à la section 5.1. La forte importance de cet usage a également été relevée dans le Rapport sur la Jeunesse 2020 : « De nombreux jeunes ont insisté sur cet aspect social de l'utilisation du téléphone portable au cours des entretiens. Ils estiment que les smartphones connectés à internet ont considérablement facilité la communication et permettent désormais d'échanger sans difficulté, quelle que soit la distance, ce qu'ils perçoivent comme très positif (Heinen et al., 2021, p. 109, trad. pers.).

Les modes de communication avec l'environnement social englobent les messages textuels et vocaux transmis par le biais de plateformes telles que *WhatsApp*, *Signal* et *Telegram*, ainsi que l'utilisation de réseaux sociaux comme *Instagram*, *TikTok* et *Facebook*. Les appels vidéo et vocaux, par exemple par *FaceTime* ou *WhatsApp*, sont des moyens de communication qui reviennent également fréquemment. Les applications spécialisées sur les rencontres et les relations amoureuses occupent en outre une place prépondérante. L'importance croissante du lien entre les jeux vidéo et les discussions en ligne sur des plateformes telles que *Discord* mérite elle aussi d'être mentionnée.

Parallèlement à la communication et aux réseaux sociaux, le divertissement (p. ex., *Netflix*, *Disney+*, *Amazon Prime*), la recherche d'informations et l'apprentissage (p. ex., plateformes d'apprentissage en ligne, *YouTube*, IA), la production de médias créatifs (p. ex., création de contenu, photographie, production de musique) et l'organisation personnelle numérique (p. ex., calendrier, applications de notes, *Mobiliteit.lu*) ont tous été cités comme des fonctions essentielles du smartphone.

L'analyse de l'utilisation des smartphones par les jeunes révèle une grande diversité en matière d'applications : outre les applications grand public dominantes telles que *Snapchat*, *WhatsApp* et *Instagram*, qui figurent parmi les réseaux sociaux les plus populaires chez les jeunes âgés de 8 à 18 ans vivant au Luxembourg (BEE SECURE, 2025, p. 12), les jeunes utilisent également de nombreuses applications niches qui ciblent des activités et des centres d'intérêt très particuliers. C'est le cas, par exemple, de *Vinted*, qui permet d'acheter et de vendre des vêtements d'occasion, de *Slopes*, qui permet de trouver des pistes de ski et de snowboard, ou encore de *TeamUp*, qui permet d'organiser des activités sportives. Cette liste est loin d'être exhaustive. Ces applications démontrent que les jeunes tirent pleinement parti des possibilités variées et ciblées qu'offre le monde numérique. Elles illustrent la place prépondérante qu'occupent désormais les pratiques numériques dans les domaines de la consommation, de l'apprentissage autonome et de l'organisation personnelle, et montrent à quel point celles-ci sont désormais un élément clé du quotidien des adolescents et des jeunes adultes.

Les échanges sur les applications utilisées révèlent par ailleurs que les centres d'intérêt et les préférences numériques des jeunes évoluent constamment. L'émergence continue de nouvelles tendances incite à télécharger et à tester certaines applications, qui perdent souvent de leur attrait après un temps donné. Avoir recours à une application en particulier est fortement lié à l'environnement social d'une personne : lorsque ses amis ou ses connaissances changent de plateforme, l'intérêt disparaît. En témoigne Aarav (28 ans), qui décrit ce phénomène de la manière suivante : « *Before WhatsApp became a big thing it used to be Facebook. [...] This was after the pandemic, we started Zoom and Teams, but before that it was mostly WhatsApp.* »⁵ (Aarav, 28 ans) Ce propos met en lumière la façon dont les préférences en matière de plateformes de communication changent au fil du temps, comme cela a notamment souvent été le cas lors de la pandémie de COVID-19, et s'adaptent aux nouvelles réalités du moment. Un autre exemple concerne l'application *BeReal*, un réseau social qui invite chaque jour ses utilisateurs et utilisatrices à publier une photo authentique, sans filtre ni retouche, à un moment aléatoire de la journée. Sophie (14 ans) raconte que cette application était extrêmement utilisée il y a environ un an, mais qu'elle perd aujourd'hui en popularité auprès de son cercle d'amis : « *Ech weess dass et, ech menge virun esou engem Joer war et ganz am Trend. Also do hu ganz vill Leit dat*

⁴ « C'était un cadeau de ma grand-mère et ça n'avait pas de prix pour moi. Il a simplement une énorme valeur sentimentale pour moi, personne au monde ne pourrait en payer le prix. »

⁵ « Avant que *WhatsApp* devienne vraiment populaire, c'était surtout *Facebook*. [...] C'était après la pandémie, on a commencé à utiliser *Zoom* et *Teams*, mais avant ça, on utilisait surtout *WhatsApp*. »

gemaach. Mee mëttlerweil maachen dat net méi grad esou vill Leit, also e puer maachen dat nach.»⁶ (Sophie, 14 ans) Si le choix des applications est fortement influencé par le contexte social, par ce qui est à la mode et apprécié par les amis, des différences apparaissent aussi en fonction de l'âge. Celles-ci sont particulièrement flagrantes lorsqu'il s'agit d'applications numériques qui servent à organiser son quotidien ou à accomplir des démarches

administratives numériques au Luxembourg. Ainsi, des applications telles que *MyGuichet*, *Payconiq* ou les services bancaires en ligne sont de plus en plus prisées par les jeunes adultes âgés de 18 à 29 ans. À l'inverse, des jeux tels que *Fortnite* et *Brawl Stars* ont été principalement mentionnés par des jeunes âgés de 12 à 15 ans ; ils semblent avoir peu, voire aucune importance auprès des tranches d'âge plus élevées.

6.2.2 L'utilisation des médias numériques au cours de la journée et de la semaine

L'accès généralisé ainsi que la diversité des modes d'usage démontrent que les médias numériques sont bien plus que de simples accessoires externes à la « vie non numérique » : ils sont profondément ancrés dans les routines quotidiennes et entraînent ainsi une alternance continue, souvent inconsciente, entre le monde numérique et non numérique. C'est ce qui ressort de l'analyse des routines matinales et vespérales des jeunes. Le premier regard le matin se porte souvent sur le téléphone : se réveiller avec les réseaux sociaux.. Max, 18 ans, en est un exemple : « *Also, ich stehe auf [...] dann gucke ich nur für ein paar Minuten ein bisschen so Twitter oder TikTok, einfach so schnell, um mich ein bisschen so aufzuwecken.* »⁷ (Max, 18 ans) C'est ainsi que commence la journée : par le fait de se tenir informé sur ce qui s'est passé pendant la nuit, mais aussi sur ce qui s'est passé au sein de son cercle d'amis. Il faut vérifier la présence de nouveaux messages afin de ne rien manquer d'important. Un autre exemple est celui de Tom (15 ans). Sa journée commence par l'envoi d'un *snap* de groupe à ses amis, dès son réveil, afin de conserver ses « flammes » sur *Snapchat* – une fonctionnalité qui repose sur l'échange quotidien d'images ou de vidéos avec certaines personnes spécifiques et qui matérialise la continuité de ces échanges (« *streaks* ») en augmentant le nombre de flammes. Si aucun échange n'a lieu en 24 heures, les flammes risquent de disparaître. Toute personne qui souhaite éviter ce phénomène doit donc utiliser l'application quotidiennement. Ceci illustre parfaitement de quelle façon l'entretien de relations sociales numériques peut se transformer en une obligation quotidienne qui, pour certaines personnes, devient alors la première action de la journée. Isabelle, âgée de 23 ans, intègre elle aussi les médias numériques dans sa routine matinale en regardant une série sur *YouTube* lors de son petit-déjeuner. L'utilisation de médias numériques ne sert alors pas uniquement à divertir, elle structure également le quotidien des jeunes adultes vivant seuls. La routine vespérale peut revêtir une forme similaire. Julien décrit par exemple : « *Jo, also YouTube an Netflix, dat ass fir meng Owes-Routine, fir schlofen ze goen, do muss ech ëmmer eppes hunn, wou ech kucke kann.* »⁸ (Julien, 21 ans).

Dans l'ensemble, l'utilisation des médias numériques semble augmenter en soirée. Dans son journal numérique, Gabriel, 23 ans, décrit l'augmentation qu'il perçoit de l'activité numérique en soirée comme une « explosion » : « *Am Abend zu Hause explodiert der Handykonsum (Netflix, Musik, telefonieren, spielen)* »⁹ (Gabriel, 23 ans). Cette utilisation accrue peut être interprétée comme une tentative de prendre de la distance vis-à-vis des exigences à satisfaire au quotidien et comme une manière de clore la journée. Le monde numérique constitue un refuge pour certains jeunes, en particulier après une journée épuisante : « *Nach der Arbeit und den Verpflichtungen des Alltags tauche ich in die virtuelle Welt ein.* »¹⁰ (Liam, 18 ans) Pour d'autres, il offre la possibilité de passer du temps avec des amis. Mariana décrit ainsi le fait de jouer avec des amis à des jeux vidéo comme un rituel social qui remplace les activités non numériques : « *I think playing games online is the equivalent [...] of going to a dinner, or having coffee, with real life, and physical friends.* »¹¹ (Mariana, 27 ans).

Hormis les routines matinales et vespérales, le basculement permanent entre le monde numérique et non numérique façonne aussi les moments de transition au cours de la journée, que ce soit sur le chemin de l'école ou du travail, pendant les pauses, dans les salles d'attente ou lors d'activités de temps libre. Elias fournit un bon exemple de ce phénomène. L'élève de 13 ans joue à *Brawl Stars* pendant ses trajets en bus et lors de toutes ses pauses scolaires, courtes ou longues. Les brefs moments de temps libre sont souvent délibérément occupés par des contenus numériques, ce qui met en évidence le rôle central de la « consommation incidentielle des médias numériques » (Boczkowski et al., 2018).

L'usage des médias numériques par les jeunes au Luxembourg varie en outre au cours de la semaine. Il augmente considérablement le week-end, en particulier en ce qui concerne les médias sociaux (Borsenberger & Lorentz, 2024, p. 28). Plusieurs études internationales confirment cette tendance (Commission européenne, 2021, p. 20). L'*Étude qualitative sur la jeunesse* en atteste également : les personnes interrogées ont en effet fortement insisté sur la nécessité de distinguer leur temps consacré au numérique « en semaine » et « le week-end ».

⁶ « Je sais qu'il y a environ un an, c'était ultra à la mode. Plein de gens l'utilisaient. Aujourd'hui, il y en a moins qui l'utilisent, mais il y en a encore quelques-uns. »

⁷ « Alors, je me lève, [...] puis je jette un coup d'œil rapide à *Twitter* ou *TikTok*, quelques minutes seulement, le temps de me réveiller un peu. »

⁸ « Oui, *YouTube* et *Netflix* sont des incontournables de ma routine du soir. Pour m'endormir, j'ai toujours besoin de regarder quelque chose. »

⁹ « Le soir, à la maison, l'utilisation du portable explose (*Netflix*, écouter de la musique, téléphoner, jouer) »

¹⁰ « Après le travail et les obligations de la vie quotidienne, je plonge dans le monde virtuel. »

¹¹ « Je considère que jouer à des jeux en ligne, c'est comme [...] aller manger ou boire un café avec de vrais amis dans le monde physique. »

Les jeunes ont eux-mêmes fait cette distinction lors des entretiens, et ont souvent créé des entrées spécifiques dans leur journal numérique : une pour un jour typique de la semaine et une pour le week-end. L'analyse confirme que les week-ends et les vacances vont généralement de pair avec une utilisation plus intensive des médias numériques. Lucas, 21 ans, raconte par exemple dans son journal numérique qu'il a « *etwas undisziplinierter [und habe] ziemlich viel Netflix geschaut* »¹² au cours d'un week-end. Il explique qu'il avait découvert une série si captivante qu'il ne pouvait s'empêcher de la regarder d'une traite à la manière typique du visionnage intensif (*binge watching*) – une pratique qui consiste à visionner plusieurs épisodes d'une même série d'affilée sur une période prolongée, ce qui se traduit par une utilisation intensive et continue des médias numériques. Alors qu'il pose des limites strictes à son temps passé en ligne au quotidien, Lucas indique dans son journal que le week-end représente pour lui une occasion de s'affranchir consciemment de ses routines et de s'adonner à la consommation de médias sans culpabiliser. L'exemple de la pratique du *binge watching* montre de manière exemplaire comment les structures temporelles traditionnelles, autrefois marquées par des dates de diffusion hebdomadaires et des échanges collectifs autour des

épisodes, sont aujourd'hui remises en question. Pouvoir regarder des séries d'une seule traite à partir des médiathèques numériques offre de nouvelles possibilités, mais entraîne également de nouvelles attentes en matière de participation à des discussions portant sur certains contenus spécifiques au sein de groupes sociaux, par exemple entre amis.

Certains jeunes profitent toutefois des week-ends et des vacances pour réduire délibérément leur temps d'écran et privilégier les activités non numériques. Julien, 21 ans, décrit ainsi le week-end comme un temps privilégié pour les activités familiales. Il en profite pour délaisser son smartphone et se consacrer entièrement à sa famille : « *Dat heescht mäi Weekend ass éischter méi Familljesaach kann en sou soen a während der Woch dann éischter méi jo, fir mech* »¹³ (Julien, 21 ans). Carmen, 24 ans, préfère elle aussi consacrer son week-end à des activités en pleine nature avec des amis, par exemple pour se promener afin de se distancier des appareils numériques. Ces exemples donnent une vision plus nuancée de la répartition du temps d'écran : les week-ends et les vacances apparaissent avant tout comme des périodes de compensation par rapport à la semaine habituelle.

6.2.3 Mise en perspective des résultats

Bien que le smartphone constitue l'appareil le plus important du quotidien des jeunes, la diversité des appareils numériques (p. ex., tablettes, ordinateurs portables, montres connectées), des domaines dans lesquels ils sont utilisés (p. ex., communication, acquisition de connaissances) et des moments d'utilisation (p. ex., routines matinales, occupation lors de pauses) montre que l'utilisation des médias numériques dépend fortement du contexte. La manière dont les jeunes utilisent les médias numériques et les raisons de cet usage sont ainsi étroitement liées à leur situation personnelle, leur âge, leur éducation et leur appartenance sociale. Une même plateforme (p. ex., *WhatsApp*) peut avoir des usages très différents, et si *Facebook*, *Snapchat*, *BeReal* ou *MyGuichet* sont des plateformes numériques clés pour certains jeunes, par exemple pour communiquer avec des amis, suivre les tendances ou effectuer des démarches administratives de manière numérique, elles peuvent ne jouer qu'un rôle mineur, voire inexistant, pour d'autres, en fonction de leur environnement social et de leur âge. La diversité et l'accessibilité des possibilités d'utilisation ont pour effet d'accroître la marge de manœuvre individuelle. Beatriz est un exemple de cette évolution : grâce à des applications d'apprentissage gratuites, elle a pu acquérir des compétences linguistiques, notamment en anglais, qui lui ont permis de se rapprocher du niveau de ses camarades de classe et de rattraper son retard en langues étrangères. Les inégalités sociales s'étendent cependant aussi à l'espace numérique, tous les jeunes n'ayant pas accès aux mêmes ressources financières, techniques et culturelles.

Il devient donc évident que cette notion d'accès doit être affinée et élargie afin de mieux appréhender les inégalités sociales à l'ère du numérique. *Affinée*, dans la mesure où il apparaît que la plupart des jeunes disposent d'un équipement numérique de base et d'un accès à internet. Toutefois, les différents types d'appareils (p. ex., les imprimantes 3D) ainsi que les toutes dernières versions de ces appareils (p. ex., le dernier *iPhone*) offrent des possibilités d'utilisation spécifiques auxquelles tous les jeunes n'ont pas accès de la même manière (cf. van Deursen & van Dijk, 2019). Cela crée de ce fait des avantages par rapport aux jeunes du même âge qui ne disposent pas de ces équipements. Ces derniers sont à ce titre porteurs d'un pouvoir symbolique, dans la mesure où ils soulignent et reproduisent des disparités sociales, à l'instar des vêtements de marque ou du style linguistique (Bourdieu, 1983). La notion d'accès doit en outre être *élargie* de manière à inclure, en plus de l'accès matériel, les aspects liés à la motivation et aux compétences numériques (van Dijk, 2020, p. 14). Ce n'est que lorsque l'on prend en compte ces éléments qu'il apparaît clairement que certains jeunes parviennent, en dépit de conditions de départ défavorables, à tirer parti de façon positive de l'espace numérique grâce à une motivation intrinsèque et ciblée (p. ex., pour atteindre un objectif professionnel, combler des lacunes linguistiques), et ce dans le contexte d'une fracture numérique de troisième niveau (van Dijk, 2020).

¹² « été légèrement moins discipliné [et] pas mal regardé Netflix. »

¹³ « Autrement dit, mon week-end c'est plutôt un truc de famille, si on peut dire, et la semaine est plutôt – oui – pour moi. »

6.3 Expérience et gestion du temps : Les jeunes au prisme des temporalités

Au Luxembourg, la question du temps d'écran fait l'objet de débats, tant du côté de la politique que des milieux professionnels et des parents. Les enquêtes annuelles de BEE SECURE dans le cadre de son « Radar » montrent que le temps d'écran représente une question centrale pour les parents ainsi que pour le personnel éducatif et le corps enseignant. Chez les 12–16 ans, un usage élevé des écrans est considéré comme le principal risque associé aux médias numériques. (BEE SECURE, 2025, p. 21).

Le plan d'action *sécher.digital* du ministère luxembourgeois de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENJE) constitue l'un des outils clés pour faire face à ce risque. Ce plan vise à promouvoir un équilibre sain entre écrans et vie réelle pour les enfants et les jeunes et à recommander une utilisation régulée des médias sociaux. Les arguments avancés comprennent certains risques tels que les effets négatifs sur l'estime de soi, le risque de dépendance, le stress, la surcharge émotionnelle ou encore les troubles du sommeil et de la concentration (MENJE, 2024, p. 3). Les activités non numériques doivent en outre être encouragées (MENJE, 2025a).

L'édition de septembre 2024 du magazine luxembourgeois Forum¹⁴ souligne que le « temps » dépasse de loin le cadre du défi individuel et qu'il doit être considéré comme un enjeu sociétal transversal. Elle aborde le phénomène du temps sous différents angles et examine entre autres les effets de l'intelligence artificielle sur la perception du temps par les humains. Le résultat : une utilisation efficace de l'IA peut faire gagner du temps et donc avoir un effet positif sur notre rapport au temps, mais comporte par la même occasion des risques en la matière, par exemple lorsque des événements historiques sont présentés de manière condensée ou déformée (Ewers, 2024). Un autre article se consacre au rôle que jouent le temps et l'ennui dans l'utilisation

des smartphones. Celui-ci met en évidence une modification de l'expérience du temps, dans la mesure où l'utilisation (intensive) du smartphone est susceptible d'entraîner une distorsion dans la représentation du temps ainsi qu'une perte de temps. Il soumet également la question ouverte suivante : dans ce contexte d'omniprésence des smartphones, avons-nous désappris à supporter l'ennui (König, 2024) ?

La question des jeunes et du temps d'écran constitue également un sujet pertinent au niveau européen, comme en atteste la première étude évaluant la stratégie européenne pour un internet mieux adapté aux enfants (BIK+) (Verdoodt et al., 2025, p. 6). Cette étude révèle que les jeunes réfléchissent de plus en plus au temps qu'ils passent dans l'espace numérique, et qu'ils ont notamment des difficultés à trouver un équilibre entre leurs activités en ligne et leurs autres obligations, telles que les devoirs scolaires ou le temps consacré à la famille et aux amis.

Quel regard les jeunes au Luxembourg portent-ils sur ce sujet ? En parallèle des entretiens qualitatifs, les journaux numériques fournissent des informations précieuses sur la manière dont le temps est perçu subjectivement à l'ère du numérique. Ces informations sont non seulement importantes pour le débat social, mais aussi pour concevoir des offres pédagogiques en matière de médias numériques qui puissent réellement aider les jeunes à gérer leurs activités numériques de manière autonome et réflexive.

La présente section se penche sur deux dimensions à cet égard : dans un premier temps, sur la manière dont les jeunes perçoivent et évaluent leur temps. Dans un second temps, elle se penche sur la façon dont ils gèrent les défis spécifiques qui y sont liés. Enfin, les principales conclusions seront replacées dans leur contexte sociétal et examinées à la lumière d'une sélection de théories.

6.3.1 Comment les jeunes perçoivent leur temps

L'expérience du temps dans des contextes numériques fait référence à la manière dont les individus perçoivent et évaluent leur temps (cf. Schroots, 2007). Les données empiriques indiquent que cette expérience s'exprime de différentes manières et qu'elle est intimement liée aux pratiques de communication numérique et aux routines quotidiennes d'une personne.

Un phénomène clé de cette expérience du temps réside dans l'expérience de la synchronicité, c'est-à-dire de la simultanéité. En effet, la facilité d'accès aux appareils numériques ainsi que l'omniprésence des médias numériques facilitent considérablement la pratique simultanée d'activités numériques et non numériques. Cette évolution conduit à une « culture temporelle polysynchrone » (Neverla, 2002, trad. pers.) qui se manifeste dans de nombreuses situations du quotidien des jeunes : Beatriz communique par exemple avec sa meilleure amie par le biais

de *FaceTime* tout en rangeant sa chambre, Lucas regarde des vidéos pendant qu'il fait du sport et Isabelle regarde des séries en prenant son petit déjeuner. Les activités numériques et non numériques se confondent de manière croissante, ce qui a pour conséquence de modifier la perception que l'on a de son temps ; celui-ci devient de plus en plus fragmenté.

Une autre facette de cette culture du temps numérique réside dans l'asynchronisme, c'est-à-dire le fait d'agir de manière différée. Cela se rapporte par exemple au fait que tous les messages ne reçoivent pas forcément une réponse immédiate ; celle-ci peut être délibérément reportée à plus tard. Amélie, 20 ans, raconte à ce sujet qu'elle voit parfois apparaître des messages sur *Snapchat*, mais qu'elle n'y répond pas toujours immédiatement : « *Heiansdo gesinn ech, d'Leit hu mir geschriwwen an ech äntwere net. Et ass express* »¹⁵ (Amélie, 20 ans). Dans ce type de

¹⁴ <https://www.forum.lu/issue/zeit/>.

¹⁵ « Parfois, je vois que des gens m'ont écrit, mais je réponds pas. Je fais exprès. »

situation, la communication numérique ne se déroule pas de manière instantanée, les jeunes décident eux-mêmes quand et comment ils répondent aux messages.

Cependant, en fonction de la manière dont les jeunes la gèrent, cette disponibilité numérique permanente peut parfois être vécue comme un fardeau. Lors des entretiens, certains jeunes ont indiqué que leur smartphone les accompagnait constamment et qu'il leur donnait l'impression de toujours devoir être disponibles. Les notifications *push* ainsi que les discussions de groupe demandent une attention constante. Carmen (24 ans) explique se sentir parfois submergée par le nombre de messages qu'elle reçoit sur WhatsApp – un exemple qui montre que la communication numérique peut quelquefois être perçue comme un fardeau : « *Well, the problem is for example on WhatsApp, I receive too many notifications from my groups and everything that sometimes I am overwhelmed, and I just look at my phone and don't answer them* »¹⁶ (Carmen, 24 ans).

Les discussions de groupe, telles que celles sur Snapchat ou WhatsApp, semblent être particulièrement exigeantes. Celles-ci ont été évoquées au cours des entretiens, notamment dans le contexte de groupes de classe, de groupes étudiants, de familles ou d'associations sportives. Ce type d'échange implique non seulement un effort de communication plus important, mais implique aussi une obligation sociale de « rester à jour », même si certaines informations, discussions ou nouvelles ne sont pas pertinentes pour l'ensemble des personnes présentes dans le groupe. Isabelle (23 ans) indique par exemple lire quotidiennement les messages de son groupe de famille, bien qu'elle ne se sente plus directement concernée depuis qu'elle a quitté le domicile familial. Cette forme de présence numérique permanente peut créer un sentiment d'obligation sociale qui n'existait pas réellement avec les formes de communication d'autrefois :

„ Zum Beispiel die Familiengruppe, da aber jeden Tag, kommt entweder: ‚Der Alarm ist an‘ [...] So Blödsinn, wir haben eine Alarmanlage und dann schreiben meine Eltern oder mein Bruder immer in die Familiengruppe: ‚Ja, der Alarm ist an‘, ja schön, ich wohne aber nicht mehr zu Hause, was geht mich das an? »¹⁷ (Isabelle, 23 ans)

À la différence des interactions en personne, qui peuvent être consenties délibérément ou évitées, la communication numérique ne s'arrête jamais : chaque interaction donne lieu à de nouveaux échanges et génère chez certaines personnes un sentiment d'urgence ainsi que la crainte de manquer des événements

ou des informations importantes. Ce phénomène, connu sous le nom de *Fear of Missing Out* (FOMO – peur de rater quelque chose), est fortement corrélé à l'utilisation des appareils numériques et à la disponibilité permanente engendrée par les médias sociaux et les smartphones (Przybylski et al., 2013). Le récit de Tom (15 ans) est particulièrement frappant : celui-ci raconte devoir répondre à 96 *snap*s le matin, ce qui crée une « boucle de communication ». Le fait de réagir constamment à ces sollicitations numériques influence non seulement la structure du quotidien, mais affecte également l'expérience émotionnelle du temps, qui n'est alors plus ressenti comme quelque chose de disponible, mais comme déjà planifié :

„ Ech sti Moies op, do hat ech 96 Snaps ze beäntweren. [...] All déi mol Moies opgemaach, an alt erëm de Round-Snap geschéckt, plus nach déi, un déi 96 Leit e Snap geschéckt. An da kriss du der jo och erëm zereck. Dann hues du der erëm 96, an dann [...] Et ass esou e Roulement.¹⁸ (Tom, 15 ans)

Dans le même temps, les jeunes déclarent ressentir une forte perte de temps. Les flux interminables et les courtes vidéos des plateformes telles qu'*Instagram*, *TikTok* ou *Snapchat* fournissent une structure qui favorise le fait de faire défiler les contenus pendant des heures sans atteindre de fin clairement définie. Le flux continu de nouveaux contenus personnalisés par des algorithmes en fonction des centres d'intérêt individuels vient renforcer ce mécanisme. Les *reels* – de courtes vidéos souvent agrémentées de musique, d'effets et de filtres – sont un élément clé à la base de ce phénomène connu sous le nom de défilement infini. Cette forme de consommation des médias peut exercer un puissant pouvoir d'attraction, comme en témoignent les déclarations de certains jeunes : pour Alexander, « *TikTok ist echt der härteste Shit* »¹⁹, tandis que Lucas explique passer beaucoup de temps sur *Instagram* « *mit diesen kleinen Minivideos, die mich total auch abfucken*. »²⁰ Les algorithmes des plateformes ont pour objectif de retenir les utilisatrices et utilisateurs aussi longtemps que possible (van Dijck et al., 2018), ce qui invite à envisager la question sous un angle différent : il ne revient pas uniquement aux jeunes de résister à ce pouvoir d'attraction, mais aussi aux plateformes, dont l'architecture est à la racine du problème, de prendre leurs responsabilités. En dépit de leur perception négative des médias sociaux, de nombreux adolescents et jeunes adultes peinent tout de même à s'en détacher et à se soustraire de l'attrait puissant des contenus numériques.

¹⁶ Alors, le problème, c'est par exemple sur WhatsApp : je reçois tellement de notifications de mes groupes et de manière générale, que parfois je me sens dépassée et je finis par fixer mon téléphone sans répondre.

¹⁷ « Par exemple le groupe de famille, là tous les jours il y a quelque chose du genre : « L'alarme est allumée » [...] Des conneries comme ça, on a un système d'alarme, alors mes parents ou mon frère écrivent tout le temps dans le groupe de famille : « Oui, l'alarme est allumée », bon c'est bien, mais j'habite plus à la maison moi, en quoi ça me regarde ? »

¹⁸ « Quand je me lève le matin, j'ai 96 *snap*s auxquels je dois répondre. [...] Je les ouvre tous le matin, puis j'envoie direct un nouveau *snap* de groupe, en plus d'envoyer des *snap*s individuels à ces 96 personnes. Et après, t'en reçois des nouveaux en réponse. Puis, t'en as de nouveau 96 [...] c'est comme une boucle. »

¹⁹ « *TikTok* [...] C'est vraiment le truc le plus hardcore »

²⁰ « avec ces petites mini-vidéos qui me rendent complètement dingue aussi. »

Certains font part de leur souhait de mieux maîtriser leur temps, mais se sentent également piégés par le pouvoir d'attraction de ces plateformes. Quelques jeunes expliquent être tiraillés entre les différents usages, qu'ils qualifient d'«*inutiles*» ou de «*productifs*». Le temps est perçu comme une ressource limitée qui doit être utilisée de la manière la plus profitable possible, que ce soit pour le travail, l'éducation ou les projets personnels. Dans ce contexte, le concept de «la société de rareté temporelle» (*Zeitknappheitsgesellschaft*) (Schöneck, 2009) semble particulièrement bien rendre compte de la situation : si de nouvelles

possibilités apparaissent en permanence et dépassent ce qui est réellement réalisable, la pression d'utiliser ces possibilités de manière appropriée augmente également. En conséquence, certains jeunes considèrent leur temps d'une nouvelle façon : celui-ci a tendance à être perçu comme rare et précieux. À la question de savoir à quoi ressemblerait une vie avec moins d'activités numériques, voire aucune, Isabelle répond : «*Zeitlich, ich denke, die Tage würden sich schon mal länger anfühlen. Die Tage würden nicht so schnell vorbeigehen*»²¹ (Isabelle, 23 ans).

6.3.2 Formes d'autorégulation

La gestion du temps désigne la «gestion des exigences spécifiques liées à l'utilisation du temps (quotidien)» (Plattner, 1990, p. 52, trad. pers.) dans le contexte des médias numériques. La lecture des courts questionnaires remplis par les jeunes dans le cadre de l'étude de recherche dévoile une réalité intéressante et sans doute inattendue : les «règles» ne sont pas un sujet réservé aux plus jeunes qui vivent encore chez leurs parents et dont les processus de négociation numérique font souvent partie intégrante de la vie quotidienne familiale (cf. Chapitre 9). En effet, certains jeunes adultes qui ont déjà atteint leur majorité et quitté leur domicile parental déclarent suivre des règles visant à réguler leur usage des médias numériques. Ce constat révèle que les règles ne sont pas exclusivement imposées par des personnes extérieures, telles que des parents ou des enseignants, mais que les jeunes développent parfois leurs propres règles afin de s'autoréguler, en particulier – comme le montre la suite de la présente section – afin de (re)prendre le contrôle sur leur temps.²²

Une première stratégie consiste à adopter une approche plus consciente du temps passé devant les écrans. Cela passe notamment par l'utilisation d'applications telles que *Digital Wellbeing* ou de fonctionnalités intégrées de mesure du temps d'écran, qui permettent de suivre et d'enregistrer son temps d'utilisation des médias. Ces applications permettent aux utilisatrices et utilisateurs de définir des objectifs concrets, par exemple la durée quotidienne ou hebdomadaire qu'ils souhaitent passer devant leur écran, et de programmer des pauses régulières. À cela s'ajoutent des applications d'aide à la concentration qui favorisent la concentration visant à réduire les distractions numériques.

La hiérarchisation de la communication numérique représente une seconde stratégie clé : les messages urgents sont traités immédiatement, tandis que les autres le sont à un moment ultérieur. Beatriz, 20 ans, décrit cette stratégie comme suit : «*Es gibt so eine kleine Regel bei mir, normal chatten, das ist kein Notfall*

[...] das ist ja diese alltägliche [...] es ist nicht so dringend und tatsächlich Snapchat ist gar nicht wichtig, Snapchat ist so zum Spaß»²³ (Beatriz, 20 ans).

Une troisième approche consiste à désactiver les notifications *push* afin de réduire les distractions et de pouvoir davantage se concentrer sur les tâches considérées comme plus importantes. Carmen, 24 ans, explique :

“ I will check it every [...] Well, I don't even have the notifications like I deactivated the push app notifications, because I don't want to be like [...] To have these notifications popping up every time. [...] And also, I don't have notifications on Twitter, I only have notifications on Telegram and WhatsApp.”²⁴ (Carmen, 24 ans)

Une quatrième forme d'autorégulation consiste à mettre en place une routine du soir délibérément dépourvue de médias numériques. Plusieurs études scientifiques ont révélé que l'utilisation d'appareils électroniques avant le coucher est susceptible d'avoir des effets négatifs sur le sommeil (MacKenzie et al., 2022). La «procrastination du sommeil» (*Revenge Bed-time Procrastination*), un phénomène consistant, pour les jeunes, à retarder volontairement le moment du coucher afin de gagner du temps personnel, a été fréquemment évoquée. Cette pratique existait déjà avant l'ère du numérique, mais est aujourd'hui amplifiée par les nombreuses possibilités qu'offre le monde numérique. Carmen (24 ans) a par exemple adopté des routines destinées à faciliter son endormissement qui consistent à limiter au maximum son utilisation des médias numériques avant de se coucher : «*So, I spend like five hours per day, I don't spend more because it is like if [...] before going*

²¹ «Au niveau du temps, je pense que les jours paraîtraient plus longs. Les jours ne passeraient pas aussi vite.»

²² Les formes de gestion développées par les jeunes sont le reflet d'une perspective spécifique des adolescents et des jeunes adultes qui ont pu être interrogés dans le cadre des entretiens et qui estiment avoir des problèmes et développent des formes de gestion pour y faire face. Cette approche présente deux limites : premièrement, certains jeunes ne souhaitent pas échanger avec des adultes et évoquer leur quotidien numérique – ils ne font donc pas partie de l'échantillon. Deuxièmement, certains jeunes rencontrent des difficultés liées à leur utilisation des médias numériques et font parfois appel à une aide professionnelle. Deux jeunes ont découvert l'*Étude qualitative sur la jeunesse* par le biais du Centre pour comportements excessifs et addictions comportementales (ZEV). Ils bénéficient d'un accompagnement psychologique, principalement en raison de leur temps d'écran élevé, que leurs parents décrivent comme excessif.

²³ «J'ai une petite règle, discuter normalement, c'est pas une urgence [...] ça fait partie du quotidien [...] c'est pas si urgent et d'ailleurs *Snapchat*, c'est pas du tout important, *Snapchat*, c'est plutôt pour s'amuser.»

²⁴ «Je jette un coup d'œil de temps en temps. [...] Bah en vrai, je reçois même pas de notifications, j'ai désactivé les notifications *push* des applis parce que je veux pas [...] qu'elles apparaissent à chaque fois. [...] Et j'ai d'ailleurs pas de notifications pour *Twitter*, juste pour *Telegram* et *WhatsApp*.»

to bed I am trying to not use my phone either, I read my book and I go to sleep and then the day starts again, so I don't really have time»²⁵ (Carmen, 24 ans).

La cinquième stratégie vise à compenser de manière ciblée le temps passé devant les écrans par des activités alternatives. Aarav explique, en se basant sur son expérience personnelle, que la pratique d'une activité sportive conduit automatiquement à une réduction du temps d'écran :

”

*The idea to minimise these things [wasting more time] is to either go more outside for a walk or a jog. Maybe I go enroll myself, I mean I used to play badminton, so I'm planning to enroll in a badminton centre [...] it automatically, let's say [...] cuts [...] my time-wasting in the internet.*²⁶ (Aarav, 28 ans)

Comme nombre d'autres jeunes, il explique cependant que la pandémie de COVID-19 a considérablement transformé son quotidien : ses activités sportives, comme le badminton, ont pris fin, tout comme les sorties entre amis. Cela l'a conduit à devenir moins actif et à passer plus de temps en ligne. La reprise d'activités sportives reste pour lui un objectif clair, mais pas encore atteint. Il constate en effet qu'il reprend ses anciennes habitudes, à savoir passer plus de douze heures par jour sur son ordinateur à jouer avec ses amis, comme lorsqu'il était plus jeune.

6.3.3 Mise en perspective des résultats

La section 6.3 a dans un premier temps mis en évidence que la question du temps passé devant les écrans est largement débattue au Luxembourg. Les résultats empiriques démontrent que de nombreux jeunes manifestent une réelle prise de conscience du problème et qu'ils s'intéressent activement, de manière autonome et critique, à cette question. Ce constat coïncide avec les résultats de l'enquête BEE SECURE (2025, p. 17), qui révèle qu'une grande partie des jeunes estiment utiliser leur smartphone « trop souvent », une part en nette augmentation par rapport à l'année précédente. L'étude BIK+ aboutit à des résultats similaires, les jeunes y faisant état de difficultés telles que la perte de la notion du temps (Verdoordt et al., 2025). Deux tiers des jeunes interrogés dans le cadre de l'étude JIM indiquent en outre passer souvent plus de temps que prévu sur leur téléphone portable (Feierabend et al., 2024).

Une sixième approche revient à éviter délibérément les réseaux sociaux. Alors que les stratégies précédentes ont pour objectif de réguler sa manière d'utiliser les médias numériques, certains adolescents et jeunes adultes font le choix de se désinscrire temporairement, voire définitivement, de certaines plateformes telles qu'*Instagram* ou *TikTok*. Cette forme de désintoxication numérique doit aider à réduire le temps d'écran et à prendre de la distance par rapport aux influences négatives des contenus numériques. Anastasia, 29 ans, résume sa décision de la manière suivante : « *I don't like social media. [...] For myself, I do think stuff like Facebook and Instagram are really dangerous. For me it was a conscious choice to delete Facebook at some point and to not have Instagram or TikTok or Snapchat* »²⁷ (Anastasia, 29 ans).

Dans l'ensemble, il apparaît que la mise en place et le respect de règles personnelles en matière d'utilisation des médias numériques exigent une grande capacité de réflexion et d'autodiscipline. Il est par ailleurs intéressant de noter que ce sont les plus jeunes de l'échantillon qui sont les plus attirés par l'utilisation des appareils numériques, les questions de régulation étant plutôt évoquées par leur entourage familial. La prise de conscience de la nécessité de changer ses pratiques et le développement d'une volonté intrinsèque d'y parvenir ne se manifestent que chez les jeunes plus âgés de l'échantillon, soit à partir de 18–20 ans. Cependant, ce processus se révèle complexe, même pour les adolescents et jeunes adultes plus âgés : les difficultés à respecter systématiquement ses règles personnelles ainsi que la recherche ciblée d'activités compensatoires non numériques suggèrent que le désir de changement reste difficile à mettre en œuvre.

Ces dernières années ont été marquées par une évolution majeure : les médias numériques, en particulier les appareils mobiles tels que les smartphones, sont devenus omniprésents (Hepp et al., 2018, p. 21). Il est aujourd'hui possible d'être « toujours connecté » (Chen, 2012), c'est-à-dire d'être en ligne et disponible à tout moment. Les processus sociaux sont alors perçus comme accélérés (Rosa, 2013), d'une part parce que de nombreuses tâches peuvent être accomplies plus rapidement et que davantage de processus se déroulent en parallèle, d'autre part en raison de l'omniprésence des médias numériques qui va souvent de pair avec l'injonction sociale d'être joignable et de réagir rapidement aux messages.

²⁵ « Alors, je passe environ cinq heures par jour [sur mon téléphone], je n'y passe pas plus de temps [...] parce qu'avant d'aller me coucher, j'essaie de ne pas utiliser mon téléphone. Je lis un livre et je vais me coucher, puis une nouvelle journée commence, donc j'ai pas vraiment plus de temps. »

²⁶ « L'idée pour essayer de minimiser ce genre de choses [la perte de temps], c'est de sortir plus souvent, par exemple en allant se promener ou courir. Je vais peut-être m'inscrire quelque part, avant je jouais au badminton, donc je pense que je vais m'inscrire dans un club de badminton [...] ça réduira automatiquement, on va dire [...] le temps que je perds à traîner en ligne. »

²⁷ « J'aime pas les réseaux sociaux. [...] À mon avis, les trucs comme *Facebook* et *Instagram* sont vraiment dangereux. Pour moi, c'était un choix délibéré de supprimer *Facebook* à un moment donné et de ne pas avoir de compte *Instagram*, *TikTok* ou *Snapchat*. »

Cette évolution se reflète très clairement dans les entretiens menés dans le cadre de l'*étude qualitative sur la jeunesse*. Les jeunes indiquent que la communication avec différentes personnes ou différents groupes se déroule de plus en plus en parallèle. Dans le même temps, les divers domaines de la vie ne cessent de s'entremêler : famille, école, amis ou encore activités de temps libre – tous ces contextes d'interaction convergent vers le smartphone et deviennent accessibles à tout moment. Cette abondance d'informations et d'échanges entraîne une densité temporelle (Wajcman, 2015) que les jeunes doivent apprendre à maîtriser. Il convient d'ajouter que, dans la société postmoderne, le pouvoir repose de manière centrale sur la « séduction » plutôt que sur la contrainte ou la violence (Bauman, 1995). Cette métaphore de la séduction s'applique parfaitement au contexte numérique, dans la mesure où les offres numériques agissent en stimulant de manière ciblée l'attention, la curiosité et le besoin d'appartenance sociale, et où elles déploient précisément par là leur efficacité. Les entretiens avec les jeunes montrent également que la perte de temps et de contrôle est perçue comme un fardeau substantiel. Le monde numérique est décrit comme quelque chose de puissant qui offre de multiples possibilités pour occuper son temps, mais qui peut par la même occasion – et peut-être précisément pour cette raison – devenir oppressant.

L'une des principales conséquences de cette évolution réside dans le fait que le temps est désormais perçu comme une ressource précieuse et le temps passé loin des écrans comme quelque chose de désirable. Celles et ceux qui s'efforcent de s'imposer des règles d'autorégulation rencontrent toutefois des difficultés à les mettre en œuvre et à les respecter sur le long terme. Ces résultats mettent en évidence une tension complexe, puisque dans de nombreux cas, éteindre son smartphone implique d'être (temporairement) exclu des groupes sociaux, de ne pas être au courant des sujets discutés au sein de son cercle d'amis et d'abandonner des habitudes quotidiennes (Brown & Kuss, 2020).

Les entretiens ont fait apparaître des différences liées à l'âge : les jeunes adolescents, en particulier, voient le temps passé devant un écran comme quelque chose de désirable, non pas tant en raison des réseaux sociaux, mais plutôt en raison des jeux vidéo auxquels ils jouent avec leurs pairs (cf. Chapitre 8). Les règles relatives au temps d'écran font partie intégrante des processus de négociation au sein des familles (cf. Chapitre 9). Parallèlement, les entretiens avec les jeunes adultes ont également mis en lumière la mise en place de stratégies personnelles visant à limiter le temps passé devant les écrans. Avec le début d'un apprentissage, d'études ou d'une carrière professionnelle, les questions relatives à l'organisation de son temps et à la gestion de son emploi du temps gagnent en importance. Dans ce contexte, réfléchir à son expérience personnelle joue un rôle déterminant et va souvent de pair avec le sentiment d'avoir, à un moment donné, passé « trop de temps en ligne » ou d'avoir négligé les activités non numériques. L'autorégulation n'apparaît alors pas comme un changement de comportement spontané, mais comme le résultat d'un processus conscient d'apprentissage et de maturation.

Il semble par ailleurs que notre société numérique peine à fournir des repères suffisants et que ceux-ci se révèlent parfois contradictoires. Alors que les médias numériques s'immiscent de plus en plus dans les pratiques sociales, que ce soit dans le cadre de l'éducation, du travail ou du temps libre, les jeunes sont activement à la recherche de repères et de personnes vers qui se tourner. D'une part, ces derniers perçoivent les attentes de la société, qui souhaiterait qu'ils passent moins de temps sur leur téléphone portable ; d'autre part, un nombre croissant de processus se déplacent vers le monde numérique, et impliquent une participation active, par exemple s'ils souhaitent être en mesure de suivre à l'école (utilisation d'*iPad*, devoirs qui nécessitent l'utilisation d'internet et/ou de l'IA), éviter l'exclusion de groupes d'organisation et de communautés (p. ex., discussions de groupe au sein des scouts ou avec sa classe) et être informés correctement.

6.4 Les relations sociales : Entre les mondes en ligne et hors ligne

La numérisation a profondément bouleversé les interactions sociales. Internet est devenu un espace de rencontre qui élargit le réseau social des jeunes et donne naissance à de multiples formes de relations, allant de simples connaissances numériques à des communautés rassemblées autour de centres d'intérêt spécifiques, en passant par des amitiés et des relations amoureuses profondes. Ainsi apparaissent de nouvelles dynamiques relationnelles qui viennent compléter, voire modifier, les relations sociales traditionnelles des jeunes au Luxembourg (Décieux et al., 2019). Ce sujet est donc abordé sous différents angles.

Dans le cadre d'un atelier organisé en janvier 2024 par le MENJE et l'Université du Luxembourg, des représentantes et représentants de différents domaines du secteur de la jeunesse se sont réunis afin d'identifier à la fois les avantages et les défis que les

relations sociales numériques apportent à leur pratique professionnelle. Si certains percevaient la transformation numérique comme une ressource enrichissante, dans la mesure où la mise en réseau numérique facilite la création de relations par-delà les frontières et est susceptible de favoriser les échanges interculturels, d'autres soulignaient les effets négatifs tels que l'isolement, la superficialité des relations ou le risque de voir disparaître les « véritables » interactions sociales. Il a également été signalé que les jeunes issus de milieux modestes ont en partie davantage de difficultés à prendre du recul quant à leurs pratiques d'utilisation et à faire appel aux dispositifs de soutien.

Dans le cadre de son plan d'action, le MENJE propose différentes mesures visant à renforcer les interactions sociales en dehors d'internet (MENJE, 2025c). Dans cette optique, il convient de se

demander dans quelle mesure les jeunes considèrent l'espace numérique comme un espace de relations sociales : comment les espaces numériques sont-ils utilisés pour entretenir les relations existantes et faire des rencontres, et qu'est-ce que cela signifie lorsque des rencontres numériques basculent dans le monde physique ? Ces questions sont le point de départ de la première section. La seconde section se penchera ensuite sur la manière dont la communication numérique modifie la

perception de la proximité et de la distance : la coprésence, c'est-à-dire le fait d'être ensemble physiquement, revêt-elle encore une quelconque importance pour les jeunes ? Une autre section sera dédiée au rôle grandissant que jouent les pairs dans la vie numérique quotidienne, avant de terminer par la mise en perspective des principaux résultats dans leur contexte social ainsi que leur analyse.

6.4.1 Internet en tant qu'espace de rencontres sociales

Les espaces numériques offrent aux jeunes de nombreuses possibilités pour créer, entretenir et approfondir des relations sociales au-delà de la distance physique, des différences d'âge et des différentes sphères de vie (p. ex., temps libre, école, famille, couple). Les entretiens qualitatifs menés auprès des jeunes indiquent que ces derniers passent facilement d'un environnement à un autre, avec toutefois des variations en fonction des générations et des personnes. Les plateformes telles que *Snapchat*, *Instagram*, *Telegram* ou *Discord* servent principalement à échanger entre amis. Un participant âgé de 18 ans explique à ce sujet lors de son entretien : « *Meine Eltern haben zum Beispiel kein Snapchat [...] ich finde halt Snapchat besser, aber alle Erwachsenen haben eher WhatsApp, also schreibe ich da, ja.* »²⁸ (Theo, 18 ans) *WhatsApp* et *Facebook* font en particulier office de pont entre les générations. Amélie, 20 ans, raconte par exemple : « *Ah ech hu Facebook. Wéinst menger Bomi.* »²⁹ Julien, 21 ans, exprime un avis similaire : « *Ech hunn och Facebook, halt wéinst menge Grousselteren, mee ech ginn awer net drop.* »³⁰ Celui-ci utilise *Facebook* en premier lieu pour des raisons familiales, mais ne considère pas la plateforme comme un élément central de son quotidien numérique actif. La différence générationnelle observée dans l'utilisation de cette plateforme s'explique entre autres par des habitudes de communication et des expériences de socialisation médiatique différentes : les jeunes expliquent que les membres plus âgés de leur famille préfèrent souvent les plateformes bien établies et qui leur paraissent plus « simples » comme *WhatsApp* ou *Facebook*, alors que la communication entre pairs est plutôt influencée par les tendances.

Réseaux familiaux transnationaux

La communication numérique occupe une place particulière au sein des réseaux familiaux transnationaux, autrement dit des familles dont les membres sont répartis dans plusieurs pays (Hepp et al., 2011). Au Luxembourg, un pays dans lequel la migration et la mobilité façonnent fortement la société (cf. Chapitre 3), cette réalité apparaît clairement. La section 5.2 révèle que les jeunes d'origine migratoire, notamment ceux de la première génération, utilisent généralement plus souvent les

appareils numériques pour rester en contact avec leurs proches que les autres. Ils accordent par conséquent une plus grande importance à cette fonctionnalité. L'échantillon de l'*Étude qualitative sur la jeunesse* est lui aussi composé d'adolescents et de jeunes adultes originaires de différents pays, qui se sont installés au Luxembourg pour leurs études ou leur travail, et qui ont donc été interrogés sur leur utilisation des médias numériques. Ces jeunes soulignent à quel point le fait de pouvoir joindre leur famille grâce à des moyens de communication numériques tels que *WhatsApp* ou *Messenger*, et de passer des appels vidéo, est essentiel et irremplaçable à leurs yeux pour garder contact.

Mamadou illustre bien cette situation. Ce jeune homme de 20 ans a grandi dans un pays francophone d'Afrique de l'Ouest et a déménagé au Luxembourg pour ses études. Il raconte passer au moins une heure par jour au téléphone avec sa mère par le biais de *WhatsApp* ou de *Messenger*. Il explique que ce type d'appel lui coûte moins cher que les appels internationaux passés au moyen d'un opérateur de téléphonie mobile. Il déclare : « *On parle toujours en Messenger [...] plus qu'une heure, deux heures [...] avec ma mère.* » (Mamadou, 20 ans) Mariana (27 ans), qui a quitté le Portugal pour s'installer au Luxembourg avec ses parents à l'adolescence, constitue un autre exemple. Pendant son enfance, ses grands-parents jouaient un rôle majeur dans son éducation. Aujourd'hui encore, une grande partie de sa famille vit au Portugal. Elle communique avec les membres de sa famille par le biais de groupes *WhatsApp*, au sein desquels les conversations peuvent être personnelles ou plus informelles. Mariana explique que des photos sont régulièrement partagées dans le groupe, et que les autres membres de la famille y réagissent de diverses manières (p. ex., par des *emojis* ou du texte). Emma (22 ans) a elle aussi déménagé au Luxembourg, à l'instar de Mamadou et Mariana, mais elle y a été élevée par une mère d'accueil au Luxembourg depuis son plus jeune âge. Elle n'a rencontré sa famille biologique qu'à l'adolescence. La communication par le biais de médias sociaux, en particulier *Facebook* et *Instagram*, occupe une place importante dans sa vie. Elle raconte : « *Da haben wir Nummern ausgetauscht, Facebook ausgetauscht, wie das dann so ist, und in diesem Punkt finde ich die sozialen Medien sehr interessant, dass man von so weit kommunizieren kann und auch für diese Sache ist mir das*

²⁸ « Mes parents n'ont pas *Snapchat*, par exemple [...] Je trouve que *Snapchat* c'est mieux, mais tous les adultes ont *WhatsApp* en général, alors je leur écris là-dessus, oui. »

²⁹ « Ah oui, j'ai *Facebook*. À cause de ma mamie. »

³⁰ « J'ai aussi *Facebook*, justement à cause de mes grands-parents, mais je vais pas vraiment dessus. »

Handy sehr wichtig auch. »³¹ (Emma, 22 ans) Il ressort clairement de son journal numérique que la communication avec sa famille à l'étranger ne constitue pas une activité ponctuelle, mais une partie intégrante de son quotidien. Elle raconte par exemple avoir communiqué avec sa sœur biologique sur *Instagram*, qui lui avait alors demandé des nouvelles et qui lui avait signalé que sa mère ne se portait pas très bien : « *Instagram hab ich genutzt, um mit meiner biologischen Schwester zu kommunizieren, sie hat mich angeschrieben, wie es mir ging. Und was noch [...] Ja, und hat dann mir auch erzählt, dass es unserer Mama nicht so gut geht.* »³² (Emma, 22 ans).

Amitiés

Les médias numériques ne représentent pas uniquement un moyen de communiquer avec la famille, ils occupent également une place centrale dans les amitiés. La fréquence et la diversité des amitiés nouées en ligne sont remarquables. Carmen a par exemple rencontré sa meilleure amie sur *Twitter* (X aujourd'hui) à l'âge de 12 ans. Pendant quatre ans, les deux filles ont entretenu leur amitié essentiellement grâce à *WhatsApp* et à des appels vidéo réguliers, avant de se rencontrer pour la première fois en personne à l'âge de 16 ans, sous la supervision du frère aîné de Carmen. Cette histoire démontre que les amitiés nées dans l'espace numérique peuvent tout à fait être maintenues et entretenues dans le monde physique. Un autre exemple est celui de Mariana, 27 ans. Son cercle d'amis principal se compose de personnes situées en Afrique du Sud qu'elle a rencontrées en jouant à *League of Legends*. Contrairement à Carmen, elle ne les a jamais vus dans le monde hors ligne. Ils se retrouvent cependant presque tous les jours, et jouent alors ensemble et échangent sur des sujets liés à la vie quotidienne.

Des amis qui se sont rencontrés hors ligne, par exemple par le biais de l'école, d'une maison des jeunes ou d'une formation, utilisent également les médias numériques pour communiquer et interagir. Une forme de communication récurrente consiste à échanger des messages courts et informels ainsi que des contenus humoristiques de manière ponctuelle tout au long de la journée. L'envoi de vidéos jugées amusantes, de *mèmes* ou de petits *reels* – c'est-à-dire de courtes vidéos diffusées sur des plateformes telles qu'*Instagram*, *TikTok* ou *Facebook* – constitue en particulier une forme d'interaction peu engageante, qui ne nécessite pas de réaction directe, mais qui permet de maintenir un sentiment de proximité sociale. Amélie décrit ce type d'échange comme suit : « *Meeschtens nëmme witzeg Saachen. Also sou süß Déiere vläicht mat menge Kusine mee meeschtens sou witzeg Saachen.* »³³

Par ailleurs, les activités partagées sont de plus en plus pratiquées au sein de l'espace numérique. Des jeux en ligne tels que *Brawl Stars* ou *Fortnite* – des jeux multijoueurs compétitifs ou basés sur la coopération – sont particulièrement populaires (cf. Chapitre 8). Les plateformes de *streaming* peuvent également jouer un rôle dans les rendez-vous numériques. Lucas, 21 ans, indique par exemple avoir recours à *Teleparty* (anciennement *Netflix Party*) pour regarder des films ou des séries en *streaming* avec plusieurs amis en même temps. En parallèle, son groupe d'amis se sert de *Discord*, une plateforme de discussion vocale et textuelle, pour discuter pendant les films, à la manière d'une soirée film en groupe, mais numérique :

»

*Ich kenne sie [meine Lebensfreunde] schon Ewigkeiten und was wir auch machen, ist, wenn wir nutzen, es gibt eine Applikation über Chrome, die heißt Teleparty. [...] Das heißt, ich kann dann über Netflix streamen, [...] jeder, der Netflix hat, kann sich dann da einloggen und mitschauen. Das heißt, wir schauen dann Filme manchmal zusammen.*³⁴ (Lucas, 21 ans)

Ainsi se créent des espaces numériques partagés, reproduisant les avantages du fait de la présence physique.

Relations amoureuses

Des relations amoureuses peuvent également voir le jour en ligne. Les données empiriques fournissent de nombreux exemples. Tom, 15 ans, tout comme Elias, 23 ans, ont tous deux rencontré leur première petite amie sur *Tinder*. Tom raconte qu'ils ont commencé à se parler sur l'application, puis qu'ils ont échangé leurs coordonnées afin de poursuivre leur discussion ailleurs, sur *Snapchat* dans un premier temps. Ils se sont finalement rencontrés en personne. Emma, 22 ans, a quant à elle utilisé *Badoo*, qui combine réseau social et application de rencontre.

Les entretiens avec les jeunes ont révélé que les applications de rencontre classiques ne sont pas les seules utilisées pour nouer de nouveaux liens ; certains réseaux sociaux comme *Instagram* le sont aussi. L'un des avantages les plus souvent mentionnés réside dans le fait que les profils déjà existants donnent un aperçu des centres d'intérêt, des réseaux sociaux, des contenus partagés et de l'apparence d'une personne, ce qui facilite la prise de contact. Pour toutes ces raisons, Lucas et Julien, tous deux âgés de 21 ans, se servent d'*Instagram* pour faire des rencontres. Julien raconte avoir davantage rencontré des filles qui l'intéressaient sur *Instagram* que par le biais d'applications traditionnelles telles que *Tinder* ou *Badoo*.

³¹ « On a échangé nos numéros, on s'est ajouté sur *Facebook*, la situation classique quoi, et à ce niveau-là, je trouve que les médias sociaux sont super intéressants, le fait de pouvoir communiquer de si loin, et c'est pour ça aussi que mon portable est très important pour moi aussi. »

³² « J'ai utilisé *Instagram* pour communiquer avec ma sœur biologique, elle m'avait écrit pour me demander comment j'allais. Et quoi d'autre [...] Ah oui, et elle m'avait aussi dit que notre maman n'allait pas très bien. »

³³ « La plupart du temps, juste des trucs marrants. Des animaux mignons peut-être avec mes cousins, mais surtout des trucs marrants. »

³⁴ « Je les connais [mes amis de longue date] depuis toujours et ce qu'on fait parfois, c'est qu'on utilise une application sur *Chrome* qui s'appelle *Teleparty*. [...] Avec ça, je peux regarder *Netflix*, [...] et tous ceux qui ont *Netflix* aussi peuvent se connecter et regarder avec moi. Du coup, on regarde des films ensemble parfois. »

Les relations ne naissent cependant pas uniquement dans l'espace numérique, mais elles y sont le plus souvent entretenues (Woinoff & Kistler, 2021, p. 319). Le cas de Gabriel illustre bien ce propos. Le jeune homme de 23 ans et sa petite amie ne vivent pas ensemble. Sa journée type commence par un appel vidéo avec elle au réveil : « *Dann wird eine Viertelstunde telefoniert und danach wird aufgestanden.* »³⁵ (Gabriel, 23 ans).

Interactions parasociales

La multiplication des interactions en ligne s'accompagnent d'une augmentation du phénomène des interactions dites « parasociales ». Il s'agit de liens émotionnels à sens unique que les jeunes sont susceptibles de développer avec des acteurs du monde des médias, tels que des *chatbots*, des célébrités ou encore des influenceurs et influenceuses. Ceux-ci transmettent un sentiment de proximité sociale, bien qu'il n'existe a priori aucune relation réciproque (Wegner, 2008, p. 194). Theo, 12 ans, illustre bien ce phénomène. Il suit *MrBeast*, un *YouTubeur* américain qui s'est fait connaître grâce à ses vidéos où il relève des défis spectaculaires et réalise des cascades devenues virales. Ses vidéos attirent des millions de spectatrices et spectateurs à travers le monde, et en particulier les jeunes. Theo le regarde régulièrement et est particulièrement friand des défis qu'il organise :

”

*Seine Videos kosten fünf Millionen Euro [...] das ist einfach anders als andere YouTuber. Also, er macht dann zum Beispiel Challenges: Kann man einen Zug stoppen? [...] dann kriegt der seine Kreditkarte zum Beispiel und kann alles kaufen, um den Zug zu stoppen, und wenn er ihn stoppt, dann kriegt der eine Million [...] da kann keiner mithalten und das ist einfach spektakulär.*³⁶ (Theo, 12 ans)

Liam, âgé de 18 ans, suit le *YouTubeur* *Benx*, principalement connu pour ses vidéos sur *Minecraft*. Grâce à un abonnement mensuel, le jeune homme est devenu membre de sa communauté de fans et a donc accès à un groupe *WhatsApp* qui permet aux fans de discuter avec leur idole. La possibilité d'interagir directement avec *Benx* a pour effet d'élargir le lien parasocial existant grâce à un espace d'interaction numérique (en l'occurrence, un groupe *WhatsApp*).

Contact avec des personnes inconnues

Un autre phénomène concerne la prise de contact avec des inconnus. Celui-ci est parfois le fruit d'une initiative personnelle, souvent motivée par la curiosité et l'envie de tester de nouvelles choses. Tom, 15 ans, voulait par exemple « *juste essayer pour voir* ». Il précise ensuite qu'il s'est servi de l'application de discussion vidéo *Omele* (aujourd'hui *ometv*) afin de discuter en vidéo avec des inconnus du monde entier auxquels il était connecté de manière aléatoire. L'application lui permettait de passer rapidement d'une personne à l'autre d'un simple geste de balayage, ce qui lui donnait la possibilité d'entrer en contact avec une multitude de personnes différentes. Emma, 22 ans, rapporte une expérience similaire avec *Instagram*. Elle explique qu'elle a simplement commencé à suivre les profils suggérés : « *Dann wurden mir da Leute vorgeschlagen und dann habe ich einfach draufgeklickt und ja, habe ich auch mit denen geschrieben.* »³⁷ D'autres jeunes ont toutefois signalé avoir été contactés par des inconnus contre leur gré. Si les jeunes concernés expriment un besoin clair de protection contre les prises de contact non désirées, les paramètres de confidentialité des médias sociaux ne font généralement pas l'objet d'une attention particulière. La possibilité de restreindre les messages à un cercle limité de personnes en modifiant le type de compte et les paramètres de messagerie, reste relativement méconnue. L'exemple de Sophie, 14 ans, en témoigne. À la question de savoir si son compte *Instagram* est public, cette dernière répond : « *Ech menge jo. Also ech mengen ech hunn deen ni, also privat gemaach. Mee [...]* Also vu que dass ech jo näischt posten, ass dat jo elo net dramatesch mengen ech. »³⁸ (Sophie, 14 ans)

Défis et risques des espaces de rencontre numériques

Si les espaces numériques offrent de nombreuses occasions de créer de nouveaux liens, ils comportent également des risques. Le problème des faux profils a été évoqué à plusieurs reprises au cours des entretiens. La possibilité pour un individu de se cacher derrière une identité numérique fait qu'il devient plus difficile pour les autres de déceler ses véritables intentions et augmente ainsi les risques liés aux rencontres numériques. Les faux profils sont souvent liés à des dangers tels que le cyberharcèlement, le *cybergrooming*, les discours de haine ou encore la cyberimposture (*catfishing*) – un phénomène caractérisé par un décalage entre l'identité numérique et l'identité réelle d'une personne (Brüggen et al., 2019, p. 100). Noah (20 ans) raconte être devenu extrêmement prudent : « *Ich bin da sehr, sehr vorsichtig eben wegen vielen Fakes und man weiß ja nie, hinter einem Bild kann man sich verstecken, wenn man jemand vor sich hat, kann man sich nicht verstecken* »³⁹ (Noah, 20 ans). Ainsi, les premiers échanges avec des personnes inconnues peuvent parfois sembler

³⁵ « On passe un quart d'heure au téléphone, puis je me lève. »

³⁶ « Ses vidéos coûtent cinq millions d'euros [...] c'est tout simplement un autre niveau que celui des autres *YouTubeurs*. Il organise des défis par exemple de type : est-ce possible de stopper un train ? [...] il reçoit alors sa carte de crédit par exemple et peut acheter tout ce qu'il veut pour essayer de stopper le train, et s'il y arrive, il gagne un million [...] personne peut rivaliser avec ça, c'est tout simplement spectaculaire »

³⁷ « Puis ça me suggérait des gens, et j'ai juste cliqué dessus et oui, j'ai aussi discuté avec eux. »

³⁸ « Je crois que oui. Je crois que je l'ai jamais mis en privé. Mais [...] comme je poste rien, c'est pas dramatique, je pense. »

³⁹ « Je fais super attention à cause de tous les *fakes* qui existent, et puis on sait jamais, c'est facile de se cacher derrière une photo, mais quand on est en face de quelqu'un, c'est impossible de se cacher. »

inoffensifs et amicaux pour certains, mais peuvent rapidement prendre une tournure indésirable. C'est ce qui ressort de l'exemple d'Isabelle. La jeune femme de 23 ans raconte son expérience :

”

Das war aber auf Snapchat, und da, also er war ehrlich gesagt ganz nett. Er hat auch zuerst mal ein Foto von sich geschickt. [...] Da hat er irgendwie gemeint, ja, willst du nicht sehen, was du kriegst. Ich hab gesagt, ich hab nicht verstanden, was er gemeint hat. Und dann hat er angefangen, mir Dickpics zu schicken.⁴⁰ (Isabelle, 23 ans)

L'envoi d'images sexuellement explicites, telles que ce que l'on appelle des « *dick pics* », c'est-à-dire l'envoi non sollicité de photos d'organes génitaux masculins, est une forme spécifique du *sexting* qui se produit souvent – comme dans le cas présent – sans le consentement de la personne qui les reçoit (Brüggen et al., 2019, p. 145). Cette pratique constitue donc un risque majeur pour les jeunes. Ceux qui ont déclaré lors des entretiens avoir été confrontés à du *sexting* non consenti sont principalement des jeunes femmes. Les études internationales confirment que le *sexting* intervient dans un contexte de normes et d'attentes sociales spécifiques au genre. Ringrose et al. (2013) ont mis en lumière le fait que les filles sont souvent soumises à une pression plus forte pour envoyer des photos intimes, tandis que des

comportements comparables chez les garçons sont généralement moins sanctionnés socialement.

Lorsque des photos ou des messages intimes sont diffusés sans consentement et servent à exposer, à faire du chantage ou à embarrasser la personne concernée, le *sexting* peut alors devenir une forme de cyberharcèlement. Il s'agit d'un « comportement d'individus ou de groupes qui véhiculent de manière répétée des messages agressifs par le biais de médias numériques, dans le but de nuire à autrui » (Pfetsch et al., 2014, p. 24, trad. pers.). L'étude HBSC révèle que les expériences d'intimidation dans l'espace numérique sont particulièrement fréquentes au Luxembourg. Non seulement les jeunes adolescents âgés de 11 à 14 ans sont davantage touchés que leurs aînés âgés de 15 à 18 ans, mais les filles tendent également à être plus touchées (Catunda et al., 2023, p. 26). L'espace numérique se caractérise par « la possibilité, au moyen des médias numériques, de publier des messages agressifs de manière potentiellement anonyme, à n'importe quel moment et depuis n'importe où, devant un public pouvant se révéler très large » (Brüggen et al., 2019, p. 88, trad. pers.). Bien que le cyberharcèlement n'ait pas été un thème central lors des entretiens qualitatifs menés auprès des jeunes, il a toutefois été évoqué par certains jeunes qui en ont eux-mêmes été victimes par le passé ou dont l'entourage a été confronté à ce type de problèmes. C'est notamment le cas de Noah, 20 ans. Il relate l'histoire d'une jeune fille qui a été si violemment harcelée en ligne que celle-ci a mis fin à ses jours. Il fait part de son sentiment d'impuissance et déplore le peu de soutien que les institutions, comme les écoles, fournissent à ce niveau.

6.4.2 La recomposition de la proximité spatiale et de la distance sociale

Jusqu'à la seconde moitié du XX^e siècle, la proximité, l'intimité et le sentiment de partage naissaient presque exclusivement de rencontres en personne, au cours desquelles les individus partageaient une proximité physique et corporelle, ou, dans le cas des relations à distance, grâce à des échanges épistolaires (Teichert, 2023), en particulier des lettres d'amour (Simmel, 1908). L'ère du numérique permet aujourd'hui de tisser des liens sociaux indépendamment de la distance géographique. Durant les entretiens, de nombreux jeunes ont déclaré faire partie de communautés axées sur des centres d'intérêt spécifiques, entretenir des relations amoureuses longues distances grâce à des appels vidéo ou encore se faire de nouveaux amis avec lesquels ils communiquent parfois plusieurs heures par jour. La communication numérique remplace-t-elle donc le contact avec des personnes dans le monde physique ?

Les entretiens qualitatifs menés auprès des jeunes révèlent une réalité plus nuancée : les jeunes décrivent en effet la communication numérique comme quelque chose d'important, mais aussi de différent et d'insuffisant. Isabelle, 23 ans, indique par exemple

que l'expression du visage de son amie juste avant de rire lui manquerait si elle n'y avait plus accès. Elle affirme que l'amitié requiert des moments de totale attention (« *Man konzentriert sich wirklich nur auf die Person, die vor einem ist.* »⁴¹), et trouve que cela fait défaut dans la communication numérique. Mariana, 27 ans, souligne l'importance que revêtent le langage corporel et l'humeur de la personne en face, des éléments qui font défaut dans un échange purement textuel en ligne : « *You're more invested in a conversation, when you're in a physical presence with a friend, rather than online, [...] if you see your friends in a physical manner, you see the expressions, you see the shifting of the mood.* »⁴² (Mariana, 27 ans)

Ces exemples suggèrent que, bien que les canaux de communication numériques offrent de nombreuses possibilités, ceux-ci sont également associés à des limitations techniques majeures, telles que le champ de vision restreint dans les vidéoconférences ou les appels téléphoniques ainsi que l'absence de contact visuel et vocal dans les échanges textuels en ligne (Androutsopoulos, 2024, p. 73). Les adolescents et les jeunes adultes ont également

⁴⁰ « Mais ça, c'était sur *Snapchat*, et là, en vrai, il était plutôt sympa. Il a d'abord commencé par m'envoyer une photo de lui. [...] Il était genre, « bah tu veux pas voir ce que tu peux avoir ? ». Je lui ai répondu que je ne comprenais pas ce qu'il voulait dire. Et là, il a commencé à m'envoyer des *dick pics* »

⁴¹ « On se concentre vraiment que sur la personne qui est en face de nous. »

⁴² « Tes plus impliqué dans la conversation quand tu retrouves un ami physiquement plutôt qu'en ligne, [...] quand tu vois tes amis en personne, tu vois les expressions de leur visage et tu peux remarquer les changements d'humeur. »

évoqué d'autres aspects absents de la communication numérique, comme l'attention exclusive, l'atmosphère générale qui règne dans une pièce ainsi que la possibilité de toucher l'autre. Ces restrictions entraînent une déperdition des moyens symboliques (Hepp, 2010, p. 11). En effet, les échanges en personne ne reposent pas uniquement sur des mots, mais également sur un large répertoire d'indices non verbaux, tels que les expressions faciales, les mouvements oculaires, la posture du corps, les étreintes et le toucher. Ces derniers transmettent des émotions et des messages subtils qui sont ensuite perçus et interprétés individuellement et qui sont essentiels pour la compréhension et

la dynamique entre deux interlocuteurs (Goffman, 1963). Or, ces indices subtils sont en partie absents des échanges numériques.

Même si les canaux numériques font partie du quotidien et sont totalement intégrés dans les routines sociales, les entretiens montrent que les jeunes sont parfaitement conscients que la communication numérique ne peut remplacer les rencontres en personne. La proximité physique, avec toutes ses nuances non verbales, reste essentielle. Sophie résume ainsi les choses : « *Ech kéint mir virstellen dass ech mech gutt mat Leit verstinn online, an dass mir esou schreiwen. Mee ech fannen trotzdem esou dëse Kontakt esou perséinlech, ass mega wichteg fir mech och.* »⁴³ (Sophie, 14 ans).

6.4.3 Le renforcement du rôle des pairs à l'ère du numérique

Les pairs jouent un rôle clé dans le monde numérique : ils constituent à la fois une ressource et une source de repères en cas de questions ou de difficultés. Ils font également office de modèles qui influencent les pratiques des jeunes en matière de médias numériques.

Les jeunes (12–29 ans) interrogés dans le cadre de la présente étude appartiennent à une génération ayant été exposée très tôt et intensément au monde numérique. Les technologies et les médias numériques font partie intégrante de leur quotidien, ce qui leur vaut d'être perçus comme des experts du numérique par le reste de la société. Les entretiens et les courts questionnaires complémentaires indiquent que certains d'entre eux endossent ce rôle avec confiance : ils déclarent être les interlocuteurs de premier choix en cas de questions liées au numérique. Quelques-uns estiment d'ailleurs que leurs compétences sont supérieures à celles de leurs parents. Le rôle des parents et des institutions (éducatives) en tant que sources d'orientation passe dès lors au second plan. Sophie, 14 ans, est un excellent exemple de cette tendance : celle-ci se tourne en premier lieu vers son frère de 16 ans lorsqu'elle a besoin de conseils dans le domaine numérique. Il en va de même pour Carmen. La jeune femme de 24 ans déclare elle aussi que son frère, développeur web, est la personne vers laquelle elle se tourne en priorité pour toute question technique. En cas de problèmes liés aux réseaux sociaux, elle fait appel à sa meilleure amie : « *Because my brother works as web developer and he knows about social media and everything, so every time I have a concern I would tell him, indeed, like, yeah. And it is more [...]. If it is more a personal problem related to social media, I would tell my best friend of course.* »⁴⁴ (Carmen, 24 ans)

Si les pairs deviennent un point de contact essentiel en matière de soutien et d'échange dans le domaine numérique, ils se transforment également en créateurs de normes. Les entretiens menés auprès des jeunes révèlent que les plateformes telles que *Snapchat*, *Instagram* ou *WhatsApp* représentent bien plus que de simples outils de communication : ces plateformes

structurent les relations sociales et définissent des règles implicites déterminant qui peut s'exprimer et qui est exclu. Lorsqu'une plateforme est établie au sein d'un cercle d'amis ou de collègues, son utilisation devient rapidement une évidence. Quiconque ne participe pas court le risque d'être exclu des conversations et des activités de groupe. Cela ressort par exemple des groupes de classe ou d'association sur *WhatsApp*, ainsi que des échanges liés aux jeux vidéo sur *Discord*. Lucas, 21 ans, raconte par exemple que *Discord* était « hypé » par son cercle d'amis ; celui qui voulait participer devait être sur la plateforme. De la même façon, Emma, 22 ans, explique qu'elle a installé *Snapchat* par désir d'appartenance, puisqu'elle se sentait souvent à l'écart avant cela. Tom, 15 ans, raconte lui aussi avoir commencé à jouer à *Fortnite* parce que sa classe ne parlait plus que de ce jeu. Kevin, 25 ans, confie qu'il ne voulait plus utiliser *Instagram*, mais qu'il a fini par réinstaller l'application parce qu'il avait l'impression de ne plus faire partie de sa communauté en ligne. Ces exemples démontrent le lien profond entre l'utilisation des médias numériques et l'appartenance sociale.

L'impact des normes sociales ne se manifeste pas exclusivement dans la manière dont les jeunes utilisent les plateformes numériques, mais également dans la façon dont ils réfléchissent à leurs pratiques médiatiques et les justifient auprès des autres. L'*Étude qualitative sur la jeunesse* a mis en évidence que les jeunes qui adoptent des pratiques différentes de celles de leurs pairs éprouvent le besoin de les justifier, même lorsque cela ne leur a pas été demandé. C'est notamment le cas d'Isabelle qui, contrairement à ses amies, n'a pas utilisé *TikTok* pendant la pandémie. Bien que son choix n'ait pas été remis en question lors de son entretien, la jeune femme s'est sentie obligée de le justifier. Elle a donc indiqué qu'il s'agissait d'un choix pragmatique : lors de ses pauses, elle préférerait promener son chien, ce qui nécessitait ses deux mains. Son témoignage suggère qu'elle est consciente de constituer une exception – une perception que l'on retrouve également chez Clara. La jeune femme de 19 ans commente sa

⁴³ « J'imagine que je pourrais bien m'entendre avec des gens en ligne et échanger avec eux de cette manière. Mais le contact en personne reste quand même très important pour moi. »

⁴⁴ « Parce que mon frère travaille en tant que développeur web et il s'y connaît en médias sociaux et tout, donc à chaque fois que j'ai un problème, je lui en parle, oui, genre, ouais. Et si c'est plutôt un problème personnel lié aux réseaux sociaux, j'en parlerais à ma meilleure amie bien sûr. »

non-utilisation de *Facebook* en précisant qu'elle n'est « pas tout à fait représentative ». Cette formulation révèle qu'elle se sent en décalage par rapport aux normes sociales et qu'elle analyse ses pratiques dans un contexte de groupe. Ce type de justification illustre le fait que l'utilisation des médias numériques n'est pas

un phénomène purement individuel, mais social : le recours à une certaine plateforme ne dépend pas seulement des préférences et des centres d'intérêt individuels, mais aussi, et surtout, de son environnement social.

6.4.4 Mise en perspective des résultats

L'analyse des relations sociales à l'ère du numérique fait apparaître la diversité des liens existant entre les mondes en ligne et hors ligne. En premier lieu, les espaces numériques servent à étendre les relations sociales. Ils permettent de maintenir et d'approfondir les relations. Cela devient particulièrement évident lorsque l'on observe les réseaux familiaux transnationaux, un phénomène majeur au Luxembourg. Par ailleurs, les espaces numériques constituent parfois des mondes indépendants et fermés. C'est le cas, par exemple, des relations nouées avec des inconnus et des amitiés en ligne. Celle-ci naissent sur internet et qui sont ensuite exclusivement cultivées en ligne. Si certaines rencontres restent confinées à l'espace numérique, d'autres se poursuivent dans le monde non numérique. L'*Étude qualitative sur la jeunesse* fournit plusieurs exemples dans lesquels les personnes concernées se sont rencontrées physiquement. Les relations amoureuses qui se sont formées en ligne en sont un exemple particulièrement éloquent. Dans cette troisième dimension, les espaces numériques apparaissent comme des ponts qui relient les mondes en ligne et hors ligne.

Dans le contexte d'une connectivité technique toujours plus grande, la sociologue Sherry Turkle (2011) affirme dans son ouvrage « Seuls ensemble » (« *Alone Together* ») que la communication numérique conduit à une réalité sociale paradoxale : même s'ils sont constamment connectés entre eux, les jeunes se sentent souvent seuls ou isolés. Elle décrit de quelle manière les technologies numériques sont susceptibles de rendre les relations plus superficielles et critique en particulier la perte de relations interpersonnelles profondes. Sur ce point, les résultats de l'*Étude qualitative sur la jeunesse* offrent un autre point de vue.

D'une part, les adolescents et les jeunes adultes expliquent que les médias numériques viennent compléter leur manière de communiquer, mais qu'ils ne sauraient constituer l'unique mode de communication. Les rendez-vous physiques restent très importants à leurs yeux pour établir et ressentir une certaine proximité sociale. Lorsqu'un choix s'impose, les rendez-vous en personne sont souvent préférés aux activités en ligne. Cela correspond également aux conclusions d'une étude luxembourgeoise à méthodes mixtes réalisée en 2019, portant sur le rôle des médias sociaux dans les amitiés (Décieux et al., 2019).

D'autre part, il est clair que l'espace numérique permet aussi d'entretenir et de nouer des relations profondes et importantes. Les exemples évoqués précédemment – amitiés, relations amoureuses et réseaux familiaux transnationaux en ligne – en témoignent. Ces relations présentent une grande importance dans le contexte luxembourgeois. Il apparaît ainsi manifestement

que les médias numériques sont en mesure de favoriser les liens émotionnels, la cohésion sociale ainsi que la participation. Ce constat se vérifie en particulier chez deux jeunes qui se sont présentés comme étant des marginaux au cours des entretiens menés auprès des jeunes. Ceux-ci racontent ne pas avoir réussi à nouer beaucoup de liens au niveau de leur environnement non numérique. Ils ont cependant fait la connaissance de personnes partageant les mêmes centres d'intérêt au sein de communautés en ligne. Cela leur a permis de créer des liens sociaux difficiles à établir dans leur environnement physique ; ils se sentent de ce fait moins seuls aujourd'hui.

En outre, l'ère du numérique semble aussi celle des groupes de pairs, où les jeunes y recherchent davantage de soutien et repères. Cette tendance génère une nouvelle forme de confiance et montre la place essentielle des pairs dans la structure institutionnelle et sociale : les adolescents et les jeunes adultes se considèrent souvent eux-mêmes et mutuellement comme des experts et des interlocuteurs privilégiés. Cela met en lumière l'importance des processus de socialisation horizontaux. L'influence des groupes de pairs se reflète également dans la participation sociale qui passe aujourd'hui largement par les médias numériques et s'y organise de manière structurée et négociée. Celles et ceux qui s'en tiennent à l'écart n'ont alors souvent pas voix au chapitre et sont susceptibles d'être exclus d'importantes activités et discussions.

L'une des thématiques fondamentales en matière de relations sociales concerne par ailleurs le contact avec des inconnus. Si faire de nouvelles rencontres est primordial pour certains, par exemple par le biais des réseaux sociaux ou de jeux en ligne, d'autres font état de prises de contact non désirées, notamment sur les réseaux sociaux. Certains risques spécifiques se manifestent dans les dynamiques liées au genre : les jeunes femmes sont touchées par un nombre disproportionné de messages à caractère sexuel ou de tentatives de prise de contact problématiques. Dans le cadre des jeux en ligne, les joueuses rapportent fréquemment qu'elles n'osent pas (voire qu'on leur déconseille) de communiquer par *chat vocal*, de peur que leur voix ne révèle qu'elles sont des femmes et d'être ensuite exclues ou harcelées en conséquence (cf. Chapitre 8). Cette méthode visant à se dissimuler afin de se protéger témoigne d'inégalités profondément ancrées dans les espaces numériques et montre que les interactions en ligne problématiques ne peuvent être dissociées des normes sociales, des relations de pouvoir et des rôles de genre.

6.5 Conclusion

L'étude des pratiques quotidiennes des jeunes réalisée au moyen des entretiens qualitatifs a mis en évidence la place qu'occupent les technologies numériques dans leurs routines et leurs pratiques ainsi que la manière dont celles-ci imprègnent leurs environnements de vie. Cela a permis de dégager différents schémas étroitement liés :

Premièrement, la grande variété d'appareils numériques (p. ex., smartphones, tablettes, ordinateurs portables, montres connectées) et de leurs champs d'application (p. ex., communication, acquisition de connaissances, jeux vidéo) crée de nouveaux espaces regorgeant de possibilités. Si la plupart des jeunes apprécient et exploitent activement ces nouveaux espaces, d'autres les perçoivent comme exigeants et oppressants, par exemple lorsqu'il s'agit de gérer son temps personnel ou ses activités non numériques. Les nombreuses possibilités d'utilisation et de consommation numériques exercent un pouvoir d'attraction considérable sur les jeunes. Selon Zygmunt Bauman (1995), qui parle alors de « séduction », ces possibilités impliquent de nouvelles formes subtiles de pouvoir, partiellement critiquées par les jeunes. Des formes d'autorégulation, témoignant d'une prise de conscience du problème, sont parfois observées, mais aussi généralement contrecarrées par l'omniprésence du numérique et des attentes qui y sont liées.

Cette omniprésence numérique révèle un *deuxième* schéma. Le smartphone est justement un compagnon de tous les jours. La possibilité d'être « toujours connecté » (Chen, 2012), c'est-à-dire d'être toujours en ligne et disponible, va de pair avec de nouvelles opportunités, mais aussi avec les attentes liées au fait d'être joignable, de réagir rapidement aux messages et de participer à des activités et à des conversations de groupe en ligne. Chez les plus jeunes, le temps d'écran semble être quelque chose de recherché, notamment du fait des dynamiques entre pairs et de la peur de rater quelque chose : cette envie est liée au désir de participer à des jeux collectifs en ligne ainsi qu'à des discussions de groupe sur *WhatsApp*, *Snapchat* et autres plateformes similaires. Ce sentiment est inhérent à l'appartenance sociale, à la construction de l'identité et au désir d'intégration caractéristique de l'adolescence. Les espaces numériques proposés par des plateformes telles qu'*Instagram* ou *Discord* ne sont pas simplement des supports de divertissement, mais constituent des espaces centraux de socialisation et de négociation du statut social pour les jeunes. Il en devient donc d'autant plus difficile de s'en éloigner consciemment.

Troisièmement, les résultats empiriques mettent en évidence une intensification de la mise en réseau, tant technique que sociale. Ici encore, le smartphone joue un rôle central : il combine en effet une multitude de fonctionnalités (p. ex., communication, musique, vidéos, appareil photo, navigation, courriels) et permet de consulter ses messages à tout moment. Les entretiens menés auprès des jeunes ont révélé que les différents domaines de la vie, tels que l'école, la famille ou le temps libre, tendent à être de plus en plus interconnectés, ce qui a pour effet de brouiller leurs frontières. La mise en réseau sociale se révèle elle aussi

particulièrement intéressante : les jeunes peuvent désormais communiquer avec leurs amis et leur famille à tout moment et en tout lieu. Ils peuvent aussi étendre et diversifier leur réseau social depuis l'espace numérique. Les relations parasociales et les amitiés en ligne sont des exemples de ce phénomène. Une connectivité (*Connectivity*) accrue n'est cependant pas synonyme de proximité sociale (*Social Connectedness*) (Hepp et al., 2018, p. 20). Les entretiens avec les jeunes ont permis de mettre en évidence que ceux-ci pensent que la communication numérique est importante, mais qu'elle ne peut remplacer les moments partagés en personne.

Un *quatrième* schéma est lié à la vitesse à laquelle les innovations et les nouveautés apparaissent. L'émergence constante de nouvelles tendances incite à télécharger et à tester certaines applications, qui perdent ensuite souvent de leur attrait après une courte période. Cela se traduit par un paysage d'applications fragmenté, certaines applications servant uniquement à des groupes particuliers. Les communications au sein de la famille révèlent en particulier des différences entre les générations. Les membres plus âgés semblent notamment préférer les plateformes bien établies perçues comme « simples » telles que *WhatsApp* ou *Facebook*. En revanche, la communication entre pairs suit davantage les dernières tendances.

Un *cinquième* schéma correspond à l'hybridation post-numérique des pratiques sociales. Le monde numérique et le monde physique ne sont plus des entités strictement distinctes : ils interagissent et se conditionnent mutuellement. Les pratiques numériques peuvent alors *remplacer* certaines pratiques non numériques. Cela se produit par exemple lorsque les lettres se voient remplacées par des discussions sur *Messenger* ou lorsque les démarches administratives passent par des services administratifs numériques. Ces pratiques peuvent par ailleurs *élargir* le cadre des processus non numériques, à l'instar des communications familiales transnationales ou des amitiés en ligne. Celles-ci sont complémentaires aux relations déjà existantes. Dans de nombreux cas, elles *accentuent* des dynamiques sociales pré-existantes telles que l'appartenance à un groupe, l'exclusion ou encore la peur de rater quelque chose au regard des discussions de groupe et des tendances. Enfin, elles *fragmentent* les structures quotidiennes ainsi que les relations, par exemple par le changement incessant d'application qui vient redéfinir la façon dont fonctionne l'appartenance à un groupe d'amis.

Ces cinq schémas clés sont fortement reliés aux dimensions de pouvoir et d'inégalités sociales. Leur interaction crée des possibilités d'accès et de participation différentes. Si la grande majorité des adolescents et des jeunes adultes disposent d'un équipement numérique de base et d'un accès à internet, les différents types d'appareils ainsi que les dernières versions (p. ex., le dernier *iPhone*) offrent toutefois des possibilités d'utilisation particulières qui ne sont pas accessibles à toutes et à tous de la même manière. Les ressources socio-économiques et socioculturelles familiales jouent ici un rôle crucial. L'*Étude qualitative sur la jeunesse* fournit un autre exemple à ce sujet : les jeunes femmes

sont touchées de manière disproportionnée par des messages à caractère sexuel ou des tentatives de prise de contact problématiques. Dans le contexte des jeux vidéo, elles recourent ainsi à des mécanismes d'invisibilisation. De nombreuses filles et jeunes femmes racontent par exemple qu'elles n'osent pas (voire qu'on leur déconseille) de communiquer par *chat vocal*, de peur que leur

voix ne révèle qu'elles sont des femmes et d'être ensuite exclues ou harcelées en conséquence. Cette méthode visant à se dissimuler afin de se protéger témoigne d'inégalités profondément ancrées dans les espaces numériques et montre que les interactions en ligne problématiques ne peuvent être dissociées des normes sociales, des relations de pouvoir et des rôles de genre.

6.6 Précisions méthodologiques et corpus de données

L'*Étude qualitative sur la jeunesse* (EQJ) constitue la base de données principale pour les chapitres 6, 7 et 8. Des entretiens qualitatifs ont été menés dans le cadre de cette étude afin d'obtenir des informations approfondies sur les points de vue et les expériences des jeunes dans le contexte de la digitalité. Les enquêtes ont été menées entre février et juin 2024 et comprennent un total de 36 entretiens, dont 26 initiaux et 10 de suivi, réalisés auprès de jeunes âgés de 12 à 29 ans. La démarche se voulait avant tout exploratoire et ouverte : au début de leur entretien, les jeunes ont été invités à décrire l'une de leurs journées typiques, afin de visualiser leurs perceptions personnelles, leurs habitudes et le sens qu'ils attribuent à leurs pratiques. Les points qui se sont révélés particulièrement intéressants au cours des entretiens ont ensuite été repris et approfondis à l'aide de la méthode du journal numérique. Le journal leur servait à consigner leurs expériences et leurs réflexions pendant une semaine, sous forme écrite ou orale, par exemple par le biais de notes vocales. De courts questionnaires ont en outre été utilisés afin de recueillir des informations sur les contextes sociaux et les parcours de vie des jeunes participants. Les entretiens avec les jeunes ont été réalisés dans différentes langues qu'ils choisissaient eux-mêmes : luxembourgeois, français, allemand ou anglais. Un atelier réunissant des représentants du travail avec les jeunes, de l'éducation politique, d'associations et du soutien psychosocial scolaire a également été intégré à l'analyse.

L'échantillon se compose de jeunes de différentes tranches d'âge. Cinq d'entre eux avaient entre 12 et 17 ans, seize entre 18 et 24 ans et cinq autres entre 25 et 29 ans. La plupart des personnes participantes se trouvaient donc dans une phase de transition, telle que l'atteinte de la majorité, le début d'une formation, d'études ou d'un nouvel emploi, ou encore le changement de logement. Quinze adolescents et jeunes adultes de genre masculin et onze de genre féminin ont participé à un entretien initial, et six hommes et quatre femmes ont été de nouveau interrogés lors de seconds entretiens. Les personnes participantes représentaient un total de neuf nationalités différentes, dont luxembourgeoise (n = 18), portugaise (n = 3), allemande, russe, guinéenne, espagnole, indienne, capverdiennne et américaine (n = 1 chacune). Deux jeunes possédaient une double nationalité.

Les adolescents et jeunes adultes interrogés sont issus de différentes régions du Luxembourg, aussi bien de zones rurales qu'urbaines. L'échantillon se caractérise également par sa composition socioprofessionnelle diversifiée : outre les jeunes soumis à l'obligation scolaire (n = 10), des apprentis (n = 7) et des étudiants universitaires (n = 5) ont également participé. Deux jeunes adultes exerçaient une activité professionnelle, un jeune participait à un service volontaire, tandis qu'un autre était à la recherche d'un emploi au moment des entretiens.

Les niveaux d'éducation des parents étaient hétérogènes dans l'ensemble, mais souvent identiques au sein d'une même famille : six jeunes interrogés ont déclaré que leurs deux parents avaient un diplôme supérieur au diplôme de l'enseignement secondaire, six autres que leurs parents avaient un diplôme inférieur au diplôme de l'enseignement secondaire et dans un cas, les deux parents avaient un diplôme de l'enseignement secondaire. Dans sept cas, les diplômes des parents étaient différents de celui de leur enfant. Six jeunes n'ont par ailleurs pas été en mesure de ou n'ont pas souhaité fournir d'informations à ce sujet, en raison notamment d'une absence de contact, d'une séparation, du décès de l'un des parents ou encore de la méconnaissance de l'information.

Si tous les entretiens ont été inclus dans l'analyse, les seconds entretiens menés avec quelques adolescents et jeunes adultes ont permis d'approfondir certains sujets. Leurs points de vue sont donc davantage abordés dans certains passages. Plus d'informations sur l'EQJ sont disponibles en ligne dans la partie consacrée à la méthodologie.



Pour en savoir plus sur les données et les méthodes, cliquez ici : jugendbericht.lu



L'apprentissage et l'éducation à l'ère de la transformation numérique : Entre écrans, salles de classe et vie quotidienne

Auteurs

Sandra Biewers Grimm
Hannes Käckmeister
Laurent Langehegermann
Robin Samuel



L'ESSENTIEL DU CHAPITRE 7

Les jeunes qualifient l'école d'espace d'apprentissage et de vie sociale dans lequel les pratiques et expériences physiques et numériques s'articulent. Les outils numériques et les réseaux sociaux apparaissent comme des composantes manifestes de la vie scolaire quotidienne, viennent compléter les formes d'enseignement traditionnelles et accompagnent les échanges en présentiel.

Les technologies numériques sont utilisées de façon variée dans le cadre de l'enseignement, que ce soit pour structurer l'apprentissage, pour communiquer ou encore pour transmettre ou appréhender des contenus. Elles incarnent en outre une nouvelle culture de l'apprentissage qui éclipse progressivement les formes d'enseignement classiques.

Les médias numériques créent de nouvelles possibilités d'apprentissage qui permettent aux jeunes d'apprendre de manière plus autonome.

Du point de vue des jeunes, la qualité de l'enseignement numérique est intrinsèquement liée à la disposition des enseignants et enseignantes à utiliser des formats numériques et interactifs. Les jeunes expriment en effet le souhait que les outils numériques participatifs soient davantage utilisés ; ils considèrent que l'enseignement frontal est moins adapté à leurs besoins d'apprentissage et à leur réalité empreinte de numérique.

Les jeunes interrogés font preuve d'une conscience accrue des risques liés à l'utilisation des médias numériques et y portent un regard en partie négatif, notamment en ce qui concerne leur caractère distrayant, la protection des données ou les contenus générés par des algorithmes. Les plus jeunes se montrent en revanche encore relativement peu sensibles aux dangers qu'impliquent l'utilisation abusive des données et la désinformation. Leur intérêt se porte davantage sur une utilisation expérimentale du numérique dans l'apprentissage.

Dans le champ de l'éducation non formelle, les interactions en présentiel et en ligne se recoupent fréquemment. Les compétences numériques liées aux médias s'acquièrent alors le plus souvent dans le cadre d'activités quotidiennes. Parallèlement, les environnements hors ligne sont recherchés ou créés de manière ciblée, par exemple afin de rompre consciemment avec les environnements dominés par le numérique.

Les jeunes utilisent les médias numériques de façon diversifiée et créative pour apprendre de manière autonome, en fonction de leurs centres d'intérêt personnels. L'espace numérique fournit aux jeunes issus de contextes éducatifs défavorisés une nouvelle source d'opportunités pour se former en fonction de leurs propres intérêts et besoins, par exemple grâce à des plateformes telles que *YouTube*, des outils tels que *ChatGPT* ou des applications telles que *Duolingo*, qu'ils utilisent aussi bien dans le cadre de leur scolarité que pour leur développement personnel.

Sommaire

7.1	Introduction	152
7.2	Les environnements d'apprentissage hybrides à l'ère du numérique : Écoles et établissements d'enseignement supérieur, entre éducation, quotidien et technologie	152
7.2.1	Comment la digitalité bouleverse le quotidien scolaire : Expériences personnelles et perceptions des opportunités et des défis	153
7.2.2	Organisation scolaire et communication face à la transformation numérique	156
7.2.3	La <i>littératie numérique</i> à l'école : Points de vue des élèves sur les structures d'apprentissage et de soutien	159
7.2.4	Mise en perspective des résultats	164
7.3	Les médias numériques dans l'éducation non formelle : Loisirs et épanouissement personnel dans un milieu de vie hybride	165
7.3.1	Les pratiques numériques quotidiennes dans l'éducation non formelle	165
7.3.2	Interaction entre médias numériques et activités en présentiel	167
7.3.3	Gestion des comportements problématiques liés à l'utilisation des médias numériques	168
7.3.4	Mise en perspective des résultats	169
7.4	Apprentissage autodirigé : Les processus éducatifs numériques au-delà des environnements institutionnels	170
7.4.1	Pratiques et formes d'appropriation de l'apprentissage autodirigé	170
7.4.2	Pratiques d'appropriation dans l'espace numérique : Approches, formes et contextes sociaux de l'apprentissage	171
7.4.3	Tensions et défis liés à l'auto-éducation numérique	172
7.4.4	Perspectives d'avenir dans le contexte de la digitalité	173
7.4.5	Mise en perspective des résultats	173
7.5	Conclusion	174
7.6	Précisions méthodologiques et corpus de données	175

7.1 Introduction

Les chapitres précédents ont révélé que les médias et les technologies numériques sont présents dans la quasi-totalité des aspects de la vie des jeunes. L'éducation est aujourd'hui elle aussi indissociable des technologies numériques. Cela se traduit notamment, tant dans les écoles que dans les établissements d'enseignement supérieur, par la mise en place de formats d'enseignement et d'apprentissage hybrides, l'utilisation de plateformes de communication et d'apprentissage en ligne, ainsi que par de nouvelles approches didactiques qui répondent à l'évolution des compétences à acquérir. Les tablettes ainsi que les ordinateurs portables utilisés dans les salles de classe complètent voire remplacent le livre imprimé comme support principal dans de nombreux établissements (Döbeli Honnegger, 2016). La transformation numérique a par ailleurs entraîné une mise à jour des programmes scolaires afin de préparer efficacement les jeunes à un avenir ultra-connecté. Les processus d'apprentissage non formels et informels migrent eux aussi toujours plus vers les environnements numériques : des plateformes telles que *YouTube* et *Discord* constituent des espaces où les jeunes peuvent acquérir des connaissances de manière autodirigée et en fonction de leurs centres d'intérêt personnels, par exemple par le biais de forums spécialisés, de tutoriels, d'applications d'apprentissage ou encore de jeux vidéo. La digitalité modifie ainsi non seulement les moyens et les supports d'apprentissage, mais également ses formats, ses espaces et les positions des élèves en tant que sujets, c'est-à-dire le rôle et les marges de manœuvre de ceux-ci dans le processus éducatif (Kerres, 2024). Il est par conséquent aujourd'hui admis que la notion d'éducation s'est élargie et qu'elle est plus que jamais marquée par les interactions sociales en réseau, les centres d'intérêt individuels et l'autogestion.

Ces innovations offrent aux jeunes de nouvelles possibilités en termes d'éducation et d'action : elles leur permettent d'accéder à tout moment et n'importe où à des connaissances en réseau allant au-delà du contenu scolaire classique. Cela s'accompagne toutefois aussi de nouveaux défis : tous les jeunes ne profitent vraisemblablement pas de ces nouvelles possibilités dans la même mesure. En effet, des études démontrent que les inégalités sociales et éducatives existantes tendent à se perpétuer dans le monde numérique (Fraillon et al., 2020; Hadjar & Fischbach, 2021; Hargittai & Hinnant, 2008; van Dijk, 2020). Les inégalités d'accès aux équipements numériques, le manque de soutien familial ou institutionnel ainsi que les différences de niveaux de compétences en matière de médias peuvent notamment conduire à la marginalisation de certains groupes de jeunes. La fracture numérique (*digital divide*) n'est donc pas uniquement imputable à un accès inégal aux technologies, mais également à la capacité à les utiliser de manière pertinente et productive dans le cadre de processus éducatifs (van Dijk, 2020). Dans ce contexte, il devient impératif de mettre en place des cadres éducatifs qui abordent explicitement ces inégalités initiales afin de garantir une égalité des chances en matière de participation numérique.

Dans ce contexte, le présent chapitre analyse la manière dont les jeunes appréhendent, vivent et contribuent de manière active à façonner l'éducation dans un contexte marqué par la digitalité. Celui-ci se concentre notamment sur leur expérience avec les médias numériques dans différents contextes éducatifs, en particulier à l'école, mais également dans l'enseignement supérieur et dans le domaine de l'éducation non formelle. Ce chapitre étudie également le rôle que jouent les technologies numériques dans le développement personnel des jeunes, en dehors des espaces d'apprentissage institutionnalisés, c'est-à-dire dans leur temps libre personnel.

7.2 Les environnements d'apprentissage hybrides à l'ère du numérique : Écoles et établissements d'enseignement supérieur, entre éducation, quotidien et technologie

Le présent chapitre se penche dans un premier temps sur les espaces éducatifs formels classiques, principalement les écoles, où la digitalité occupe désormais une place significative à bien des égards. Au Luxembourg, la transformation numérique dans le domaine de l'éducation était déjà présente avant la pandémie de COVID-19. Cette dernière a cependant provoqué une forte accélération en la matière sous l'effet de la fermeture des écoles et des mesures éducatives qui en ont découlé. Parmi les initiatives clés en matière de politique éducative figure le dispositif *one2one*¹, dans le cadre duquel les élèves des établissements de

l'enseignement secondaire sont équipés d'appareils numériques destinés à un usage éducatif. Cette mesure est accompagnée par l'introduction de la matière *Digital Sciences* dans le programme scolaire standard de la classe de 7^e. Ce programme aborde différents thèmes relatifs au numérique tels que la sécurité des données ou le fonctionnement des algorithmes. Des formats d'apprentissage pratiques tels que des *ateliers de robotique* ou des *Makerspaces* sont également proposés, afin d'offrir aux jeunes des espaces pour s'approprier les technologies numériques de manière créative et de favoriser l'apprentissage basé sur des

¹ <https://portal.education.lu/cgie/ONEZONE>.

projets. Le développement du *Guide des médias luxembourgeois* représente une autre étape décisive dans la numérisation du système éducatif national. Celui-ci s'appuie sur le *Cadre européen des compétences numériques pour les citoyens* (DigComp) et définit des objectifs clés et les domaines de compétence nécessaires à une éducation aux médias numériques systématique dans les écoles (SCRIPT, 2022). Enfin, les initiatives et formations de BEE SECURE contribuent depuis de nombreuses années à la promotion d'une approche critique, réfléchie et sécurisée des médias numériques aussi bien dans les écoles que dans le domaine de l'éducation non formelle². Un large panel de mesures et d'offres diversifiées visant à promouvoir la digitalité et l'éducation aux médias auprès des jeunes est ainsi aujourd'hui disponible dans le secteur de l'éducation au Luxembourg.



Pour en savoir plus sur les données
et les méthodes, cliquez ici :
jugendbericht.lu

Les résultats de l'*Étude qualitative sur la jeunesse* (EQJ) présentés ci-après donnent une vue d'ensemble nuancée de l'opinion des jeunes interrogés sur les mesures décrites et l'utilisation des médias numériques dans leur quotidien scolaire. Ces résultats portent notamment sur les thèmes et les retours d'expérience que les jeunes ont jugés comme particulièrement pertinents lors des entretiens.

7.2.1 Comment la digitalité bouleverse le quotidien scolaire : Expériences personnelles et perceptions des opportunités et des défis

L'analyse débute par un récapitulatif des points de vue subjectifs des jeunes interrogés sur le potentiel des médias numériques et les défis qu'ils impliquent dans l'enseignement. Elle accorde une attention particulière aux témoignages recueillis auprès des classes dites « iPad », dans lesquelles les cours sont marqués par une utilisation individuelle de tablettes fournies par l'établissement scolaire. Ces témoignages révèlent comment les appareils numériques offrent une nouvelle manière d'accéder aux contenus éducatifs et comment ceux-ci modifient le quotidien et les structures scolaires. Plusieurs aspects, que les jeunes interrogés perçoivent comme une véritable valeur ajoutée dans leur quotidien scolaire, ressortent immédiatement.

Valeur ajoutée perçue de l'utilisation de la tablette

Amélie (20 ans), élève d'une classe de formation professionnelle, décrit l'environnement pédagogique numérique sur sa tablette comme étant très utile dans la mesure où celui-ci l'aide à rester organisée et à garder une vue d'ensemble de ses documents et devoirs. Elle insiste notamment sur la possibilité d'enregistrer les supports pédagogiques de manière centralisée, de les organiser de manière structurée et de les « retrouver rapidement » en cas de besoin. Selon elle, cela facilite l'organisation de son apprentissage et réduit la charge de travail qu'elle avait autrefois avec des outils de travail traditionnels. Amélie évoque également la possibilité de rechercher des informations sur internet en autonomie. Elle décrit cette option comme très utile, cette dernière lui permettant d'aller au-delà de ce qui est enseigné en classe : « *Ech fannen, et léiert een och am Internet, kann een awer da siche goen.* »³

Qu'est-ce que le dispositif one2one ?

Le dispositif *one2one* est une initiative commune du Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques (SCRIPT), du Centre de gestion informatique de l'éducation (CGIE) et de l'Institut de formation de l'Éducation nationale (IFEN). Depuis l'année scolaire 2018/19, les établissements secondaires au Luxembourg qui souhaitent participer à cette stratégie de numérisation peuvent faire une demande auprès du ministère de l'Éducation nationale afin d'obtenir des tablettes pour leurs élèves. Le dispositif *one2one* prévoit alors que chaque élève de l'enseignement secondaire reçoive, dans le cadre d'un système de location (50 euros par année scolaire, avec possibilité de réduction des coûts), une tablette personnelle dotée des logiciels nécessaires à l'enseignement de toutes les matières. L'un des objectifs principaux de ce dispositif *one2one* consiste à améliorer les conditions techniques pour l'acquisition de compétences numériques au sein des écoles et, par conséquent, à améliorer l'éducation aux médias pour l'ensemble des élèves. L'organisation concrète de l'utilisation des tablettes relève de la responsabilité individuelle des écoles.

À ce jour, un peu moins de la moitié des personnes interrogées dans le cadre de l'enquête *Youth Survey Luxembourg* ont accès à une tablette mise à disposition par leur école (cf. Chapitre 5 et Milmeister & Baumann, 2021).

² Voir www.bee-secure.lu.

³ « Je trouve qu'on peut aussi apprendre grâce à internet, ça nous permet de faire des recherches nous-mêmes. »

Cette déclaration évoque une forme d'apprentissage autodirigé, également décrite par d'autres jeunes. Les tablettes leur ouvrent de nouvelles portes, leur permettent de trouver des réponses à leurs questions et de compléter les connaissances que leur fournissent leurs manuels scolaires. Les affirmations allant dans ce sens constituent des indices démontrant que les médias numériques procurent à certains jeunes un sentiment d'indépendance et d'autonomie vis-à-vis de leur processus d'apprentissage.

Amélie s'intéresse en outre à la dimension écologique de l'utilisation de la tablette. Elle considère en effet la réduction de la consommation de papier comme avantageuse : elle simplifie le quotidien et favorise une utilisation plus durable des ressources. « *Dat heescht, mir haten awer gott sei dank ëmmer den iPad, wat méi einfach ass wéi elo zum Beispill 300 Blieder, en plus dann sinn et manner Bliederverschwendung an esou fir d'Ëmwelt ass et gutt.* »⁴ Des réflexions similaires se retrouvent également dans certains autres entretiens. Celles-ci suggèrent que le recours aux médias numériques ne fait pas uniquement l'objet d'une réflexion pragmatique, mais qu'il est aussi parfois évalué sous l'angle de critères normatifs. Dans ce cas, l'utilité personnelle est associée à une contribution positive à la protection de l'environnement, un aspect jusqu'ici traité de manière plutôt marginale dans le débat sur la numérisation dans un cadre pédagogique, mais qui joue un rôle certain dans l'opinion de certains jeunes.

D'autres jeunes, comme Marc (17 ans) et Max (18 ans), tous deux élèves de l'enseignement secondaire classique, mentionnent également le caractère polyvalent de la tablette dans le quotidien scolaire. Ils mettent notamment en avant la mobilité et la disponibilité permanente de l'appareil, qui leur permet de travailler de manière flexible dans différents contextes d'apprentissage, tels que les travaux de groupe, les temps de travail libre ou la révision autonome du contenu abordé en classe. Max indique qu'il utilise parfois sa tablette pendant les pauses pour faire des recherches supplémentaires sur des sujets abordés en classe et pour les approfondir de manière autonome : « *Ich suche zum Beispill Informationen über bestimmte Geschichtsthemen nach* »⁵. (Max, 18 ans) Son témoignage révèle que l'appareil ne constitue pas uniquement un moyen de réaliser certaines tâches mais qu'il sert aussi à poursuivre des intérêts individuels dans le cadre scolaire.

Marc (17 ans) raconte qu'il utilise régulièrement sa tablette sur le trajet de l'école pour lire des textes numériques : « *Ja, ich lese wirklich viel auf dem Tablet* »⁶. Il apparaît clairement à travers ce récit que le processus d'apprentissage scolaire se prolonge dans la vie quotidienne extrascolaire grâce à la technologie, en l'occurrence sous la forme d'une lecture choisie individuellement par l'élève pendant les trajets. Ces deux témoignages attestent d'une certaine intégration des pratiques d'apprentissage numériques dans des situations ancrées dans le quotidien

et peuvent en outre être interprétés comme des indices d'une imbrication croissante des contextes d'apprentissage formels et informels. Les jeunes ont recours à la tablette de manière ponctuelle, lorsqu'ils en ressentent le besoin, pour approfondir ou poursuivre leur apprentissage, et ce, en dehors des heures de cours habituelles. Les appareils numériques apparaissent ainsi non seulement comme des outils intégrés à l'enseignement, mais aussi comme des ressources utilisables individuellement qui créent alors un espace d'apprentissage élargi.

Pour Tom (15 ans), élève de l'enseignement secondaire général, le principal avantage de la tablette est qu'il n'oublie plus son matériel scolaire depuis qu'il en dispose. Le regroupement sous forme numérique de ses livres et cahiers simplifie son organisation personnelle et réduit du même coup le risque de conflits avec ses enseignants et enseignantes : « *Mäin iPad vergiessen ech net. Meng Hefter, meng Bicher, wann ech eng Kéier vergiessen eent anzepaaken, dann kréien ech en oubli an um iPad geet dat halt net, well s du dän iPad dann dobäi hues* »⁷ (Tom, 15 ans).

Lors d'autres entretiens, l'utilisation pratique au quotidien de cet équipement numérique est également jugée positive, notamment en ce qui concerne l'allègement de la charge physique. Plusieurs jeunes affirment que la suppression des livres lourds leur apporte un soulagement concret. Emma (22 ans), élève d'une classe de la voie de préparation, déclare ainsi : « *Ech hu vill Problemer mam Réck [...]. Dunn hunn ech gesot, okay dann huelen ech den iPad.* »⁸ Son témoignage démontre que le choix de l'appareil numérique n'a pas uniquement été motivé par des raisons d'organisation pédagogique, mais aussi par des arguments liés à la santé. Pour elle, l'utilisation de la tablette représente une réponse pragmatique à certaines limitations physiques. Cette argumentation attire également l'attention sur un aspect resté, jusqu'à présent, plutôt en marge du débat en matière de politique éducative et de didactique des médias : ici, les médias numériques dans un contexte scolaire sont moins considérés comme un outil d'innovation pédagogique que comme un moyen de faciliter le quotidien et de diminuer la charge physique.

Certains des jeunes interrogés ont par ailleurs fait remarquer que l'utilisation des tablettes favorisait de nouvelles approches créatives d'apprentissage. Selon eux, les outils et les applications numériques rendent les cours plus stimulants et plus intéressants. Des applications ludiques telles que *Kahoot* ou *Quizlet*, des applications dédiées à certaines thématiques, par exemple pour les cours de géographie ou d'arts plastiques, ainsi que des outils interactifs permettant de réaliser des sondages à l'instar de *Mentimeter* ont été mentionnés. Ceux-ci sont réputés apporter une véritable valeur ajoutée, en particulier lorsqu'ils favorisent la participation active des élèves et offrent la possibilité de diversifier les parcours d'apprentissage.

⁴ « Autrement dit, nous avons Dieu merci toujours l'iPad avec nous, ce qui est bien plus pratique que de transporter 300 feuilles par exemple. Cela représente aussi moins de gaspillage de papier, ce qui est donc mieux pour l'environnement. »

⁵ « Je cherche par exemple des informations sur certains sujets d'histoire. »

⁶ « Oui, je lis vraiment beaucoup sur la tablette. »

⁷ « Je n'oublie pas mon iPad. Avec mes cahiers, mes livres, si j'oublie d'en mettre un dans mon sac, on me donne un avertissement, avec l'iPad, ça ne se produit pas, parce qu'on a tout simplement toujours son iPad avec soi. »

⁸ « J'ai beaucoup de problèmes de dos [...]. Alors je me suis dit : OK, je vais prendre l'iPad. »

Ce point rejoint par exemple l'avis de Clara (19 ans), élève dans un lycée classique, qui estime que les méthodes d'enseignement magistrales ne sont plus adaptées à notre époque : « *Dat ass einfach net méi zäitgeméis, dass de Proff vir steet an mir vun him ofschreiven.* »⁹ Selon elle, l'apprentissage scolaire devrait dans l'ensemble être davantage en phase avec les pratiques et les habitudes numériques des jeunes, et les médias numériques devraient être perçus comme une occasion de créer un enseignement plus participatif : « *Ech fannen dat sollt och méi gefërdert ginn, dat Interaktiivt* »¹⁰ (Clara, 19 ans). Cette opinion se retrouve également dans d'autres entretiens. Elle met en lumière le fait que les technologies numériques ne sont pas uniquement considérées comme une extension des formes d'enseignement existantes, mais aussi comme l'expression d'une culture d'apprentissage en mutation, qui remet en question les structures classiques.

Contraintes et défis identifiés liés à l'utilisation de la tablette

Parallèlement, l'enquête révèle que l'accès aux environnements d'apprentissage numériques est jugé soumis à de nombreuses conditions par certains jeunes.

Les plus jeunes, en particulier, font état de règles d'utilisation restrictives qui suscitent leur incompréhension. Sur les tablettes scolaires, notamment dans les niveaux inférieurs, la plupart des applications ne servant pas directement à l'enseignement, à savoir les réseaux sociaux tels qu'*Instagram* ou *Snapchat* ainsi que les services de *streaming* tels que *Netflix*, sont généralement désactivées. Du point de vue pédagogique, ces mesures visent à garantir un environnement propice à la concentration. Certains jeunes les perçoivent toutefois davantage comme une atteinte à leur autonomie. Elias (13 ans), également élève dans un lycée classique, évoque cette tension entre contrôle et autodétermination de la manière suivante : « *Ech wëilt et méi selwer kënnen entscheeden, [...] et gëtt emmer gekuckt, wat mir maachen.* »¹¹ D'autres, principalement des adolescents plus âgés, reconnaissent au contraire parfaitement la pertinence de telles restrictions, dans la mesure où celles-ci réduisent à leurs yeux le risque de distraction et contribuent à créer un climat d'apprentissage moins troublé. Ce constat est parfaitement illustré par les propos d'Amélie (20 ans), élève dans une classe de formation professionnelle : « *Et dierfeen net op Netflix, [...] nëmme fir Schoul. Dofir fannen ech et perséinlech gutt* »¹², et de Tom (15 ans) : « *Du hues Zougang op den Internet, also op Safari. Do sinn Youtube, Netflix an all déi Saachen si gespaart [...] also et ass wierklech ageschränkt, mee gutt.* »¹³

Les données révèlent par ailleurs que les passages d'une classe ou d'un établissement à un autre peuvent poser de nouveaux défis dans le contexte d'un apprentissage numérique. Beatriz (20 ans) raconte par exemple qu'après son changement d'école, celle-ci n'a pas reçu d'introduction aux outils numériques en place. Elle aurait apprécié la mise à disposition d'un tutoriel introductif ou que ses enseignants lui demandent si elle avait besoin d'aide pour utiliser cette nouvelle tablette : « *Das heisst, ein Tutorial wäre gut oder vielleicht, wenn man neu in der Klasse ist, einmal vom Hauptlehrer gefragt zu werden: ,Wer hat denn ne neue Tablete?'* »¹⁴ Emma (22 ans) et Noah (19 ans) décrivent tous deux des expériences similaires. Leurs témoignages soulignent en effet que l'initiation systématique à l'utilisation des outils d'apprentissage numériques n'est pas toujours chose acquise dans tous les contextes scolaires et que les jeunes la considèrent comme une nécessité, notamment lorsque l'une ou l'un d'entre eux intègre une classe où les outils numériques sont déjà bien en place.

Quelques jeunes critiquent en outre le fait que l'intégration méthodologique et le temps alloué à l'utilisation des outils numériques dépendent fortement de la posture pédagogique et de l'affinité de leurs enseignants avec la technologie. Ces jeunes déplorent parallèlement le fait de disposer de possibilités limitées pour participer à la conception ou exprimer leur avis. Gabriel (23 ans) déclare à ce sujet : « *Das hängt, glaube ich, von Klasse zu Klasse, von Lehrer zu Lehrer wieder mal ab.* »¹⁵ Sophie (14 ans) et Tom (15 ans) partagent aussi le même avis. Leurs observations montrent ainsi que l'approche didactique vis-à-vis des médias numériques reste largement conditionnée par les préférences et les compétences individuelles du corps enseignant. L'intégration des médias numériques dans l'enseignement semble donc peu standardisée et fortement dépendre du contexte, en dépit des directives générales du dispositif *one2one*. Sophie déclare être déçue par cette façon de faire : « *An ëm Enn leeft et dann dorobber eraus, dass mir guer net den iPad verwenden* »¹⁶ (Sophie, 14 ans).

Les préférences individuelles des élèves en matière d'apprentissage jouent toutefois également un rôle important dans l'utilisation des médias numériques. Lucas (21 ans) se décrit par exemple comme un apprenant plutôt manuel qui privilégie naturellement l'écriture sur papier à l'usage d'outils numériques pour apprendre : « *Ich schreibe das gerne nieder auf Blatt Papier [...]. Ich brauchte meinen Classeur, ich brauchte meine Hefte, ich brauchte das einfach.* »¹⁷ Yannick (23 ans) formule son rejet des formats numériques de manière encore plus explicite : « *Ich unterstütze sowas nicht. Ich bin noch der Alte, ich wurde noch gelehrt, auf Papier*

⁹ « Ce n'est tout simplement plus d'actualité que l'enseignant se tienne devant la classe et que nous copions ce qu'il écrit au tableau. »

¹⁰ « Je trouve que l'interactivité devrait être davantage encouragée. »

¹¹ « J'aimerais pouvoir décider plus souvent moi-même, [...] on contrôle toujours tout ce qu'on fait. »

¹² « On n'a pas accès à *Netflix*, [...] seulement à ce dont on a besoin pour l'école. C'est pourquoi je trouve ça bien personnellement. »

¹³ « Tu as accès à internet, enfin à *Safari*. Mais, *YouTube*, *Netflix* et tout ça sont bloqués [...] donc c'est vraiment limité, mais bon. »

¹⁴ « Ce que je veux dire, c'est qu'un tutoriel serait une bonne idée ou sinon il faudrait peut-être que, quand on est nouveau dans la classe, le professeur principal demande :

« Qui a une nouvelle tablette ? »

¹⁵ « Je pense que ça dépend encore une fois de la classe et de l'enseignant. »

¹⁶ « Et au final, on finit par ne pas utiliser du tout l'*iPad*. »

¹⁷ « J'aime bien écrire sur une feuille de papier [...]. J'avais besoin de mes classeurs, j'avais besoin de mes cahiers, j'en avais tout simplement besoin. »

zu schreiben.»¹⁸ De telles réactions mettent en lumière l'importance des parcours d'apprentissage individuels et des pratiques d'apprentissage intériorisées, qui influencent considérablement l'acceptation ou le rejet des formes d'apprentissage numériques par les jeunes. Il apparaît ainsi une forte hétérogénéité dans les préférences individuelles en matière d'apprentissage : tous les jeunes n'apprennent pas de la même manière. Il est donc nécessaire de proposer des formats d'apprentissage adaptés sur le plan pédagogique, afin de prendre en compte les différentes habitudes et les différents contextes et besoins.

Les témoignages recueillis font par ailleurs état d'obstacles infrastructurels : les performances insuffisantes des batteries, le manque de dispositifs pour recharger les appareils et la lenteur des connexions internet perturbent le quotidien scolaire. Tom (15 ans) résume la situation de la manière suivante : « *Beim Sportslycée kritt een an zwou Sekonnen eng App erofgelueden, bei eis géif dat eng Véierelstonn daueren.* »¹⁹ Gabriel (23 ans) rapporte que ce type de problème technique peut entraîner des conflits : « *Dann entstehen oft Konflikte [...], weil sowohl der*

Schüler recht hat mit der Batterieleistung als auch der Lehrer recht hat, wenn er möchte, dass die Schüler den Kurs auf dem iPad belegen können. »²⁰

Enfin, les données mettent en lumière des barrières sociales et des restrictions d'accès concernant l'équipement numérique. Malgré un coût de location des tablettes relativement faible, environ 50 euros par an, l'accès à un tel appareil numérique ne semble pas être une évidence pour l'ensemble des jeunes. Liam (18 ans), qui a vécu pendant un temps dans une structure d'aide à l'enfance, confie par exemple qu'il ne lui était pas possible de payer la location en raison de difficultés financières : « *Leider war es die Zeit finanziell für meine Eltern nicht sehr einfach, und darum konnten sie sich die iPad-Klasse nicht leisten.* »²¹ De tels témoignages démontrent à quel point les conditions initiales peuvent rester inégales, même si des mesures standardisées en matière de numérisation sont mises en place dans les écoles. L'accès financier aux ressources d'apprentissage numériques représente donc aussi au Luxembourg une condition clé pour une participation numérique équitable.

7.2.2 Organisation scolaire et communication face à la transformation numérique

La numérisation croissante de l'enseignement fait apparaître de nouvelles formes d'organisation et de communication qui affectent directement la manière dont les élèves, les enseignantes et les enseignants organisent l'apprentissage et communiquent. Les outils et plateformes numériques transforment le flux d'informations et viennent modifier les attentes en matière de disponibilité, de temps de réaction et de coopération. Dans ce contexte, il y a lieu de se pencher sur la façon dont les pratiques d'apprentissage et de communication évoluent dans le quotidien scolaire du point de vue des jeunes, y compris en dehors des cours, par exemple lors des pauses, dans la cour, ou encore au sein de l'espace numérique.

Les plateformes numériques en tant qu'espaces clés de la communication et de l'organisation scolaires

Dans le quotidien scolaire, diverses applications numériques basées sur des plateformes sont utilisées pour organiser l'apprentissage. Des systèmes tels que *WebUntis*, *Microsoft Teams*, *Google Classroom*, *Moodle* ou *OneDrive* sont aujourd'hui solidement ancrés dans le fonctionnement de nombreuses écoles et leur permettent de mettre à disposition, de traiter et de stocker des ressources pédagogiques de manière structurée. Ces outils remplacent bien souvent les moyens d'information classiques

sur papier, tels que les lettres aux parents ou les affichages, et permettent d'informer efficacement les élèves en cas de changement d'emploi du temps et de salle ou d'annulation de cours. Ils facilitent également la communication entre les élèves et le corps enseignant, ainsi que l'organisation des processus d'apprentissage, par exemple grâce à des calendriers en ligne ou des notes numériques.

La majorité des jeunes interrogés considèrent que ces outils numériques sont utiles et facilitent l'organisation de leur apprentissage. Parmi les outils mentionnés, *Microsoft Teams* se distingue tout particulièrement et est fréquemment décrit de manière détaillée lors des entretiens. La plateforme est perçue comme une interface structurante et fiable entre les élèves et leurs enseignants. Elle regroupe en effet la gestion des devoirs, la communication et les retours sur le travail dans un seul et même outil. Liam, un élève de 18 ans d'une classe de la voie de préparation, décrit l'utilité de cette plateforme comme suit : « *Dat vereinfacht d'Léieren.* »²² Tom (15 ans) déclare qu'il considère lui aussi la plateforme comme une nette amélioration par rapport aux anciens systèmes d'organisation.

¹⁸ « Je ne soutiens pas ce genre de choses. Je suis de la vieille école, on m'a encore appris à écrire sur papier. »

¹⁹ « Au lycée sportif, on peut télécharger une appli en deux secondes, alors que chez nous, ça prendrait un quart d'heure. »

²⁰ « Ça provoque souvent des conflits [...], parce que l'élève a raison à propos de la batterie et le prof a raison de vouloir que les élèves soient en mesure de suivre le cours sur leur iPad. »

²¹ « Malheureusement, c'était une période un peu difficile financièrement pour mes parents, donc ils n'avaient pas les moyens de payer une classe iPad. »

²² « Ça facilite l'apprentissage. »

”

*Hei hunn ech meng Saachen eragestellt an ech hunn et ofgi gëschter, en Dënschden de 5. Mäerz um 19 Auer 07. [...] an si kritt dat op hiren Teams. An da verbessert si dat an da gött si dat zréck an dann hu mir do Punkte stoen. D'ass also ganz einfach.*²³ (Tom, 15 ans)

Certains jeunes apprécient notamment la transparence et la fiabilité des messages de confirmation, qui leur permettent de s'assurer que leurs devoirs et leurs travaux ont bien été reçus par leurs enseignants. Sophie, 14 ans, déclare ainsi : « [...] esou weess ech genau, dass d'Aufgab och ukomm ass. »²⁴ Selon elle, l'organisation des devoirs fonctionne nettement mieux à travers cette plateforme que par courriel, outil encore utilisé dans certains cas. Julien (21 ans) ajoute que *Microsoft Teams* permet également de « *joindre plus facilement* » les enseignantes et enseignants, ce qui, selon lui, a modifié et « *considérablement amélioré* » la communication entre ces derniers et les élèves. Alexander (28 ans) qualifie même la plateforme de « *Hauptkommunikations-Channel* ». ²⁵

Cependant, les données collectées dévoilent également des réflexions plus critiques à l'égard des nouvelles formes de communication et d'organisation de l'apprentissage. Julien (21 ans), en passe d'obtenir son diplôme de fin d'études secondaires générales, attire l'attention sur les aspects négatifs des technologies numériques. Il constate une délimitation de plus en plus floue entre le temps scolaire et le temps libre, ce qui est, à son avis, exacerbé par le fait d'être joignable en permanence par les canaux de communication numériques : « [...] dass een halt net méi ofschalte kann, dass ee wierklech déi ganzen Zäite mat deem Thema Schoul an dem Sënn befaasst ass, well een déi ganzen Zäit erëm muss op Teams kucke goen »²⁶ (Julien, 21 ans). Contrairement à l'organisation traditionnelle des cours, où les devoirs et les échéances étaient discutés directement avec les enseignantes et enseignants en classe, Julien se voit désormais contraint de consulter régulièrement la plateforme numérique afin de ne manquer aucune information importante. Il décrit cette pratique comme l'expression d'une mentalité « *Always-on* » (« toujours connecté ») qui renforce les pensées permanentes autour de sujets scolaires et contribue à estomper les frontières claires entre vie scolaire et vie privée. Cela lui pèse. Du point de vue de Julien, le fait que les enseignantes et enseignants notent l'ensemble des devoirs (à la maison) dans l'outil numérique et les mettent à la disposition des élèves de manière centralisée

conduit à la disparition de situations propices à l'apprentissage de l'autonomie et de la responsabilisation. Pour lui, cela est aussi synonyme de problèmes de concentration sur certaines tâches.

”

*Dat ass zum Beispill eppes, wat et virun Teams net gouf, virun Teams goufs de allkéiers am Cours vun dengem Proff ugeschwat, wat elo déi nächst Kéieren ass. Du wosst et, hues der et opgeschriwwen, misst der et verhalen. Mëttlerweil muss de der guer näischt méi verhalen, wat dann och rëm dozou féiert, dass een sech net méi wierklech konzentréiere kann, well een einfach alles e bëssen dohinner geluecht kritt.*²⁷ (Julien, 21 ans)

D'autres jeunes partagent le point de vue de Julien. Dans l'ensemble, ces témoignages exposent une situation paradoxale : si les plateformes numériques telles que *Microsoft Teams* sont considérées comme un soulagement, un moyen de faciliter la communication et favorisant la transparence, elles font par ailleurs apparaître les limites d'une culture d'apprentissage de plus en plus complexe et décloisonnée, susceptible de réduire la responsabilité personnelle des élèves et de générer de nouvelles formes de pression dans leur quotidien scolaire.

La communication quotidienne informelle dans les groupes de chat

Les échanges informels par le biais de services de messagerie tels que *WhatsApp* ou *Snapchat* font aujourd'hui pleinement partie de la communication scolaire quotidienne et sont fortement conditionnés par la digitalité croissante. De nombreuses classes disposent d'un « groupe de classe » créé par les élèves en autonomie, sans intervention des enseignantes ou des enseignants. Ceux-ci servent avant tout à s'entraider, par exemple pour partager les devoirs à faire, comprendre certains points vus en classe ou se préparer aux examens à venir. Clara (19 ans) décrit cet outil comme suit : « *Also, ech schreibe [...] mat Leit aus der Schoul, déi gären iergendeppes hätten, iergendeng Prüfungsfro oder sech austauschen iwwer, jo, Hausaufgaben.* »²⁸

Les groupes de discussion remplissent aussi une fonction sociale : Max (18 ans) raconte que des contenus humoristiques tels que des *mèmes* et des blagues y sont parfois partagés, une

²³ « J'ai déposé mon travail là et je l'ai envoyé hier, mardi 5 mars à 19 h 07. [...] Elle le reçoit ensuite dans *Teams*. Elle le corrige et le renvoie, puis notre note apparaît. C'est donc très simple. »

²⁴ « [...] et comme ça, je suis sûre que mes devoirs ont bien été reçus. »

²⁵ « Canal de communication principal. »

²⁶ « [...] qu'on n'arrive plus à déconnecter, qu'on est vraiment tout le temps en train de penser à l'école, parce qu'on doit vérifier *Teams* en permanence. »

²⁷ « C'est par exemple quelque chose qui n'existait pas avant *Teams*. Avant *Teams*, ton professeur te disait à chaque cours quel sujet allait être abordé ensuite.

Tu le savais, tu le notais, tu devais t'en rappeler. Maintenant, tu n'as plus besoin de mémoriser quoi que ce soit, ce qui fait que tu ne peux plus vraiment te concentrer, parce que tout t'est servi sur un plateau d'argent. »

²⁸ « Alors, je discute [...] avec des gens de l'école qui ont besoin de quelque chose, qui ont une question par rapport à un examen à venir ou qui veulent discuter, oui, des devoirs. »

pratique pouvant être interprétée comme l'expression d'une culture informelle entre pairs qui contribue à la cohésion sociale d'un groupe. En parallèle, il ressort des entretiens que l'utilisation de ces espaces de communication est régulée par des processus de négociation sociale. Carmen (24 ans) explique qu'en cas d'utilisation informelle excessive, des interventions régulatrices ont lieu au sein du groupe : « *They would say: "Hey guys, please use this group chat for class related things."* »²⁹ Les espaces de communication numériques fonctionnent ainsi comme des « arènes » d'autorégulation sociale, dans lesquelles les attentes normatives sont négociées et appliquées collectivement (Liebau & Zirfas, 2015).

Les groupes de classe peuvent en outre donner lieu à des malentendus liés à l'absence de signes non verbaux tels que les expressions faciales, la gestuelle ou le ton de la voix, qui peuvent ensuite déboucher sur des conflits dans l'espace scolaire, comme en attestent d'autres témoignages. Beatriz (20 ans) déclare que cela se produit de temps en temps dans le groupe de discussion de sa classe, par exemple à cause de messages mal formulés ou d'accords non respectés. Ces tensions se résolvent toutefois généralement après un échange en face à face : « *Die Klasse ist schön und wir mögen uns, aber manchmal gibt es auch Probleme oder Missverständnisse im Chat. Dann wird drüber geredet und wir klären das dann aber meistens schnell* »³⁰ (Beatriz, 20 ans). Cet exemple illustre parfaitement que, dans ce contexte, les formes de communication numériques et traditionnelles ne coexistent pas de manière linéaire, mais sont étroitement liées et se confondent (Jandrić et al., 2018). Si le groupe de discussion permet une coordination rapide, il atteint néanmoins ses limites lorsqu'il s'agit de régler des problèmes plus complexes, de se situer socialement ou de gérer des conflits ; dans de tels cas, le dialogue direct et personnel conserve son rôle central.

De plus, il apparaît de manière évidente que les espaces de communication numériques peuvent non seulement être à l'origine de tensions sociales, mais également de mécanismes d'exclusion. La participation sociale à ces groupes de classe est en effet loin d'être automatique. Michaela (14 ans) témoigne notamment ne pas être dans le groupe *Snapchat* de sa classe, car elle n'y a pas encore été invitée. Noah (20 ans) décrit lui aussi des expériences problématiques : ce dernier raconte avoir vu des camarades de classe être insultés ou rabaissés dans le groupe de discussion de sa classe. De tels témoignages démontrent clairement que les espaces numériques organisés de manière indépendante peuvent favoriser tant l'*inclusion sociale* que l'*exclusion numérique* et avoir ainsi des effets contrastés sur le climat social d'un groupe d'apprentissage.

L'importance du smartphone dans le quotidien scolaire

La question de l'utilisation du téléphone portable en classe revêt également une importance particulière dans ce contexte. Certains jeunes font état d'un risque accru de cyberharcèlement, en particulier en lien avec l'usage du smartphone pour la communication au sein des établissements scolaires. Ces jeunes évoquent ainsi l'augmentation du nombre de messages haineux ou de commentaires désobligeants, ou encore l'envoi de photos sans consentement. Alexander (28 ans), employé dans un lycée, estime que ce problème est tout à fait visible dans le quotidien scolaire : « *Das ist ein Problem, auf jeden Fall. Also Social Media und Handys haben es nicht besser gemacht, vor allem wirklich in der 7. Klasse würde ich sagen.* »³¹ D'après lui, les élèves les plus jeunes sont particulièrement vulnérables face à ce problème. Cela pourrait notamment s'expliquer par le fait que cette tranche d'âge se caractérise par une forte curiosité et un besoin prononcé de reconnaissance sociale et d'appartenance à un groupe de pairs, deux facteurs susceptibles de déclencher des comportements problématiques ou dangereux liés aux médias numériques (Kramer & Müller, 2022). Theo, un lycéen de 12 ans, raconte dans son entretien et de sa propre initiative avoir utilisé son smartphone pour faire des photos et des vidéos d'un camarade de classe à son insu, les avoir publiées et avoir reçu des *likes* de la part de ses camarades, mais aussi une sanction de la part de son enseignante : « *Weil ich eine Instagram-Story im Witz von ihm gemacht hab, wo zehn Likes gekommen hat mit witzigen Fotos von ihm [...] ist er petzen gegangen und dann hab ich eine Retenue bekommen von dieser Deutschlehrerin* »³² (Theo, 12 ans).

Le ministère luxembourgeois de l'Éducation a réagi à ces problèmes en introduisant en avril 2025 une interdiction générale des téléphones portables dans les écoles d'enseignement fondamental et en exigeant la création d'une « distance physique » entre les élèves et leurs smartphones dans les écoles d'enseignement secondaire. Comme le montrent les données disponibles, certains des établissements d'enseignement secondaire représentés dans l'échantillon avaient déjà mis en place, avant l'entrée en vigueur de cette réglementation légale, des mesures internes pour éloigner physiquement les élèves de leurs smartphones, par exemple à l'aide de ce qu'on appelle des « hôtels à portables » dans les salles de classe. Ce type de mesure est principalement utilisé dans les classes des niveaux inférieurs et dans les classes d'orientation. Nombre de jeunes comprennent cette mesure, entre autres en raison de la gêne occasionnée par l'utilisation de ces appareils par leurs camarades pendant les cours, que ce soit à cause des bruits de clavier, des bavardages ou encore de l'agitation que cela crée. Amélie (20 ans) apprécie ainsi le fait que son école impose des règles strictes concernant l'utilisation des smartphones, prévoyant notamment la remise

²⁹ « Les gens diraient alors : "Hey, les gens, utilisez seulement ce groupe pour les trucs liés aux cours." »

³⁰ « La classe est sympa et nous nous entendons bien, mais il y a parfois des problèmes ou des malentendus dans le groupe de discussion. Mais quand ça arrive, on en discute et on les règle rapidement en général »

³¹ « C'est un problème, sans aucun doute. Les réseaux sociaux et les smartphones n'ont pas vraiment arrangé les choses, en particulier en classe de 7e, je dirais. »

³² « Comme j'ai publié une story *Instagram* rigolote sur lui avec des photos amusantes de lui, qui a reçu une dizaine de *likes*, [...] il est allé me balancer, et la professeure d'allemand m'a donné une retenue »

des téléphones avant le début des cours. Elle estime que de telles règles devraient être appliquées dans tous les établissements scolaires : « *An der Schoul fannen ech am Allgemenge missten si keen Handy hunn [...] Bei mir am Lycée ass dat esou, dass een den Handy ëmmer muss ofginn. Ech fannen dat misst een iwwerall esou maachen* »³³ (Amélie, 20 ans).

D'autres jeunes expriment en revanche des réserves quant à une interdiction générale des smartphones en classe. Certains mentionnent par exemple la valeur ajoutée fonctionnelle de ces

appareils, en particulier leur utilité pour l'organisation et dans les situations d'urgence. Une interdiction générale ne leur semble donc pas forcément pertinente. De nouveau, ce sont avant tout les plus jeunes qui insistent sur leur souhait d'autonomie dans l'utilisation de leur smartphone. Elias (13 ans) considère ainsi que cette interdiction générale n'est pas juste, puisqu'il s'agit de « *son appareil à lui* » et qu'il aimerait donc pouvoir décider lui-même si et quand il l'utilise. Il a déjà reçu un avertissement de la part de son école à cause de son refus de remettre son smartphone.

7.2.3 La littératie numérique à l'école : Points de vue des élèves sur les structures d'apprentissage et de soutien

Les résultats empiriques révèlent que la digitalité transforme de multiples façons le quotidien scolaire. Cela ne concerne pas uniquement la manière dont les élèves apprennent et communiquent, mais aussi le contenu qu'ils apprennent (ou devraient apprendre) afin d'être préparés correctement à un monde de plus en plus numérisé et connecté (Castells, 2022; Siemens, 2006). Dans le discours éducatif, ces exigences sont souvent qualifiées de « compétences clés du XXI^e siècle » et regroupées sous le terme d'éducation aux médias ou plus largement de *littératie numérique* (Vuorikari et al., 2022). La *littératie numérique* est définie comme un « ensemble de connaissances, de compétences et de comportements nécessaire à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication ainsi que des médias numériques pour accomplir des tâches, résoudre des problèmes, communiquer, gérer des informations, travailler en collaboration, créer et partager des contenus, et acquérir des connaissances de manière efficace, appropriée, critique, créative, autonome, flexible, éthique et réfléchie [...] » (Ferrari, 2012, p. 3). Le Guide des médias luxembourgeois actuel (SCRIPT, 2022) reprend ces domaines de compétences et les applique au contexte éducatif national. Au sein des établissements d'enseignement secondaire luxembourgeois, l'éducation aux médias est par conséquent traitée comme un sujet transversal, et se retrouve par exemple dans les cours de langues, de sciences naturelles ou encore de la matière Vie et Société (VIESO) (SCRIPT, 2022). Cette approche est ensuite complétée en 2022 par la création de la nouvelle matière *Digital Sciences*, qui propose une introduction systématique aux aspects clés de la vie numérique, parmi lesquels la formation de sa propre opinion en ligne, les fausses informations, les données massives et l'intelligence artificielle. Des cours d'informatique classiques, des projets numériques et des environnements d'apprentissage innovants tels que les *makerspaces* ou les *digilabs* offrent de plus des voies d'accès pratiques poussées et favorisent le développement de compétences relatives à la résolution créative de problèmes et au *Computational Thinking*. Les résultats empiriques de la présente étude dressent un tableau hétérogène de la façon dont les jeunes vivent et perçoivent

l'acquisition de compétences numériques à l'école. Il en ressort manifestement que les progrès constatés en matière d'apprentissage sont étroitement liés à l'affinité individuelle pour la technologie, à la motivation à apprendre ainsi qu'aux connaissances et compétences déjà acquises. Ces différentes conditions initiales se heurtent également à des conditions pédagogiques tout aussi différentes dans la pratique scolaire, qui sont fortement influencées par le positionnement, les compétences numériques et la créativité didactique du corps enseignant. De ce fait, de nombreux jeunes soulignent le rôle central des personnes enseignantes dans le bon développement de leurs capacités à agir dans des environnements numériques.

Perception du soutien des enseignantes et enseignants et de l'organisation des cours

Les élèves apprécient particulièrement les cours lorsqu'ils estiment que leurs enseignants sont compétents et à l'écoute, que ces derniers intègrent les médias numériques de manière didactique et cohérente, et qu'ils offrent dans le même temps suffisamment d'espace pour travailler de manière autonome et faire preuve de créativité. La qualité du soutien apporté au niveau numérique est moins liée à l'âge de la personne enseignante qu'à des qualités professionnelles telles que l'affinité avec la technologie, l'ouverture à l'innovation et une approche réfléchie de la didactique des médias. Sophie (14 ans) le démontre parfaitement par son témoignage :

”

*Mir haten ee Joer laang ee jonke Proff, an dono hate mir e méi ale Proff, an ech muss soen, dass dee méi jonke Proff [...], hien huet méi déi Themen ugeschwat déi mir, also déi méi aktuell sinn. Déi eis och interesséiert hunn. [...] Vun dohier huet dat schonn esou e Virdeel vu verschiddene Leit warscheinlech, well et hir Interessie sinn.*³⁴ (Sophie, 14 ans)

³³ « Je trouve que de manière générale, il ne devrait pas y avoir de téléphone portable à l'école [...] Dans mon lycée, on doit toujours donner notre portable. Je trouve que ça devrait être comme ça partout. »

³⁴ « Nous avions un prof plutôt jeune pendant un an, puis un plus âgé, et je dois dire que le professeur le plus jeune [...] abordait davantage les sujets qui nous concernaient plus directement. Ceux qui nous intéressaient aussi. [...] Du coup, c'est sûrement un avantage pour certains enseignants, parce que ça correspond plus aux centres d'intérêt des élèves. »

L'apprentissage semble également plus efficace lorsque les enseignantes et enseignants fournissent une certaine orientation tout en encourageant l'exploration active de contenus d'apprentissage numériques. Beatriz (20 ans) décrit comment une enseignante est parvenue à stimuler des processus d'apprentissage créatifs grâce à une utilisation ciblée de plateformes numériques :

»

*Meine Lehrerin sagte: Inspiriert euch ein bisschen von Leuten, die Fotografie machen, weil die Kleider sind ja ein wichtiger Teil und die Körpersprache in diesem Foto. [...] Ich weiß, dass ich ab dann sehr aufmerksam geworden bin mit dieser TikTokerin oder Instagrammerin.*³⁵

Cette démarche l'a incitée à explorer en autonomie de nouvelles applications et à développer de nouvelles idées pour ses projets. D'autres jeunes rapportent des expériences similaires et stimulantes, dans lesquelles les enseignants privilégient des formats d'apprentissage interactifs et axés sur le dialogue. Ils remettent en question l'enseignement magistral classique au profit d'approches davantage centrées sur les élèves et les différents contextes.

A contrario, les jeunes critiquent de plus en plus les enseignantes et enseignants qui rejettent les technologies numériques ou qui recourent exclusivement à des méthodes d'enseignement traditionnelles. Tom (15 ans) indique que plusieurs de ses enseignants rejettent explicitement les médias numériques : « *Meng Franséischproff war wierklech contra contra. Mäi Mathésproff d'lescht Joer war och contra.* »³⁶ Dans de telles situations, les jeunes considèrent que l'enseignement n'est plus en phase avec leur époque. Max (18 ans) explique devoir encore écrire de nombreux cours à la main, une pratique qu'il juge inefficace : « *Ich musste 300 Blätter vollschreiben.* »³⁷ Isabelle (23 ans) critique également l'absence de formats d'apprentissage interactifs et plaide en faveur d'approches plus ludiques : « *D'Proffe kënnen en Effort maachen, méi mat Kahoot an esou anzebannen. Esou spieleresch lernen.* »³⁸

Une autre source de tension tient à l'avance que les jeunes ont parfois sur leurs enseignantes et enseignants en matière de compétences numériques. Tom (15 ans) et Marc (21 ans) déclarent par exemple avoir acquis, grâce à des processus d'apprentissage autonomes, des compétences qui n'ont pas été suffisamment prises en compte pendant leurs cours, car leurs enseignants avaient moins de connaissances qu'eux dans ce domaine. Marc décrit ainsi l'une de ces situations en cours d'informatique : « *Jo,*

also ech hunn, an der Python hunn ech him eng Website gewisen, dem Proff, an e wor schonn erstaunt, jo. En huet warscheinlech kee Plang gehat. »³⁹

Dans ce contexte, certains jeunes expriment des doutes quant à la pertinence des formes d'enseignement purement instructives et remettent en question le rôle de l'enseignant en tant que source de connaissances principale. Ils affirment que certaines connaissances peuvent tout aussi bien être acquises en autonomie, par exemple grâce à des plateformes numériques. Clara (19 ans) l'exprime de la façon suivante : « *Ob mir elo de Proff seet, einfach dat Wikipedia-Wëssen ofliest oder ob ech mir dat selwer duerchliesen, dat kënn op dat selwecht eraus.* »⁴⁰ Clara défend un enseignement davantage centré sur les élèves et orienté vers la recherche et la réflexion, à l'image de l'enseignement supérieur. Selon elle, l'enseignement devrait aller au-delà de la simple transmission d'informations et créer des espaces propices au développement de l'esprit critique et à la réflexion indépendante.

Ces témoignages permettent de conclure que, du point de vue des jeunes, le rôle de l'enseignant devrait de plus en plus tendre vers celui d'un accompagnateur d'apprentissage, qui s'appuie sur le dialogue et doté de compétences en matière de médias. Les enseignantes et enseignants sont perçus comme un soutien lorsqu'ils organisent des processus d'apprentissage numériques, mais aussi lorsqu'ils les accompagnent activement, créent des espaces de réflexion et encouragent une culture de l'apprentissage collectif. À l'inverse, une certaine frustration se manifeste lorsque les niveaux d'apprentissage individuels et les environnements numériques des jeunes ne sont pas pris en compte.

Points de vue personnels sur les conditions d'apprentissage et l'acquisition de compétences

L'analyse des courts questionnaires et des données recueillies lors des entretiens menés dans le cadre de l'*Étude qualitative sur la jeunesse* montre que de nombreux jeunes interrogés s'attribuent déjà un solide éventail de compétences numériques : la plupart estiment dans les questionnaires que leur niveau de connaissances est élevé. Les entretiens viennent étayer ces propos en fournissant des informations concrètes sur leurs multiples compétences, notamment en ce qui concerne l'utilisation de sources d'information numériques, les logiciels courants, l'évaluation de résultats de recherche, la réflexion autour de structures algorithmiques ou encore leurs premières expériences avec l'intelligence artificielle (cf. Chapitres 6 et 8). Ces compétences sont très souvent acquises dans le cadre de l'enseignement scolaire, en particulier grâce à des cours spécialisés et des formats d'apprentissage structurés. Noah (20 ans)

³⁵ « Ma professeure nous a dit : inspirez-vous un peu des personnes qui font de la photographie, en effet les vêtements sont un élément important, tout comme le langage corporel dans cette photo. [...] Je me souviens avoir alors commencé à m'intéresser de près à ce type de *TikTok* ou *Instagram*. »

³⁶ « Ma professeure de français est totalement contre. Mon professeur de mathématiques de l'année dernière aussi. »

³⁷ « J'ai dû écrire 300 pages. »

³⁸ « Les profs pourraient faire plus d'efforts pour intégrer Kahoot ou d'autres outils du même genre. Ça permet d'apprendre de manière ludique. »

³⁹ « Oui, alors je lui ai montré un site internet pendant le cours de *Python*, au professeur, et il était vraiment surpris, oui. Il avait probablement aucune idée de ce que c'était. »

⁴⁰ « Que le professeur me lise simplement les infos disponibles sur *Wikipédia* ou que je le lise moi-même, ça revient au même. »

explique ainsi que ses cours d'informatique à l'école lui ont permis d'acquérir des compétences pratiques qui l'ont aidé à maîtriser plus facilement les outils numériques : *« Ich hatte ein Programm in der Schule, ein Computernachschreiber, wo man gelernt hat zu tippen, wie ich eine App nutze, wie ich auch Photoshop benutze, wie ich ein Dokument in Word verwalten kann [...] und so habe ich immer weiter gelernt »*⁴¹ (Noah, 20 ans).

Beatriz (20 ans) fait remarquer que les outils numériques revêtent une importance particulière dans sa filière professionnelle à orientation créative. Elle mentionne également les options supplémentaires spécifiques telles que la robotique, la conception de sites internet ou le traitement graphique avec *Photoshop*. Les écoles proposant des cours à option obligatoires ou des formats d'apprentissage basés sur des projets fournissent des opportunités d'apprentissage permettant de développer des compétences pratiques, par exemple dans le domaine de la création de contenu, autrement dit la production créative de contenu numérique (cf. Chapitre 8). Sophie (14 ans), élève dans un lycée classique, décrit elle aussi la diversité des notions relatives au numérique qu'elle a pu découvrir grâce aux cours d'informatique et à la matière Vie et Société. Celles-ci comprennent les bases de la logique informatique, la représentation des couleurs à l'écran, certains aspects de la cybersécurité ou encore l'utilisation concrète du logiciel *Excel* :

„ Jo, [...] matt Computere kënne schaffen, dass mir verstü wéi dat e bëssen opgebaut ass. [...] Mir hunn och dëse binären Dëngens geléiert. [...] Eben och Cyber Mobbing. An iwwert Geforen am Internet. [...] Also am Moment léiere mir mat Excel esou eens ze ginn. »⁴² (Sophie, 14 ans)

Lucas (21 ans), actuellement en service volontaire, se souvient encore de ses premiers pas dans la programmation lors de ses cours d'informatique : *« Wir hatten Info-Klassen [...] Wir hatten sogar Info-Kurse, wo wir anfangs noch ein bisschen mit Scratch experimentiert haben. Scratch ist so ein Programmiersystem. »*⁴³ Ces témoignages révèlent que les options scolaires qui visent à développer les compétences numériques sont généralement perçues comme un élément de soutien. Dans l'échantillon concerné, ce constat s'applique toutefois principalement aux jeunes qui ne sont pas particulièrement à l'aise avec la technologie ou qui ne disposent que d'une expérience limitée avec les technologies numériques.

Un certain nombre des jeunes déclarent avoir peu profité des options scolaires destinées à développer les compétences numériques. Leurs témoignages indiquent un manque de

cohérence entre les formats de soutien existants et les différences de niveaux et de besoins au sein de la population scolaire. Gabriel (23 ans), Kevin (25 ans), Beatriz (20 ans) et Emma (22 ans) racontent qu'en cours, les enseignantes et enseignants partent souvent du principe que les élèves maîtrisent déjà certaines compétences numériques de base. Ils affirment donc avoir acquis ces compétences *« de leur propre initiative »* ou *« au prix de nombreux efforts »*. Liam (18 ans), élève d'une classe d'orientation, affirme que les notions numériques ont pour le moment été très peu abordées au cours de sa scolarité : *« Nein, die einzigen Kurse, die ich hatte, war ein Erste-Hilfe-Kurs, und ja, das war eigentlich das einzige. »*⁴⁴ De même, plusieurs jeunes ont l'impression que des logiciels tels que *Word*, *Excel* ou *PowerPoint* leur ont été enseignés de manière plutôt superficielle, sans introduction systématique. Ces remarques témoignent de disparités dans la qualité et la pertinence des options scolaires en matière d'éducation numérique et montrent que tous les jeunes ne se sentent pas préparés ni soutenus de la même manière par leur établissement scolaire.

Clara (19 ans), élève en dernière année de lycée, amène un nouveau point de vue à la discussion : à ses yeux, l'acquisition de compétences numériques se fait principalement de manière informelle et dans le cadre de la vie quotidienne, moins par l'enseignement scolaire que par l'utilisation autonome des médias numériques. Elle explique que ces compétences sont souvent un prérequis en classe : *« Also, ech mengen [...] dat ass awer bëssi sou virausgesat, dass een dat scho kann. [...] de Proff, deen huet et vläit mol erkläert, mee ech mengen dat léiert ee selwer. »*⁴⁵ De même, plus tard, Clara soulignera qu'elle situe davantage l'acquisition de compétences numériques dans le quotidien imprégné par les médias que dans le contexte scolaire : *« Ech menge mir si jo opgewuess mat Medien am Allgemengen esou, mam Internet. Dat heescht, do hu mir awer och sou eng gewëss Liichtegkeet, fir dat awer och ze léieren, kënnt vun sech esou »*⁴⁶ (Clara, 19 ans).

Ce raisonnement met en évidence que les jeunes ont des conceptions différentes de la manière et du lieu où les compétences numériques devraient être acquises. Ces variations peuvent s'expliquer par leur parcours éducatif, leur environnement social et la confiance en leurs capacités. Ainsi, Clara considère que l'acquisition de compétences numériques n'est pas du ressort exclusif de l'école, mais qu'elle relève d'un processus d'apprentissage quotidien lié à l'utilisation des médias numériques, qui font partie intégrante de sa réalité et de son vécu médiatique.

Même parmi les jeunes qui se décrivent comme étant plutôt à l'aise avec les médias ou la technologie, il apparaît nettement que la perception et l'appréciation des options d'apprentissage scolaire sont étroitement liées aux acquis individuels, aux

⁴¹ « J'ai suivi un programme à l'école, un cours d'informatique, où on apprenait à utiliser un clavier, à se servir d'applications, à utiliser *Photoshop*, à gérer un document dans *Word* [...] et c'est comme ça que j'ai continué à apprendre »

⁴² « Oui, [...] pouvoir travailler avec un ordinateur pour comprendre un peu comment ça fonctionne. On a aussi appris des trucs sur le binaire. [...] Et sur le cyberharcèlement et les dangers d'internet. [...] En ce moment, on apprend à se servir d'*Excel*. »

⁴³ « On avait des cours d'info [...]. Au début, on avait même des cours d'informatique où on travaillait un peu avec *Scratch*. *Scratch*, c'est un système de programmation. »

⁴⁴ « Non, la seule formation que j'ai eue, c'était une formation aux premiers secours, et oui, c'était vraiment la seule. »

⁴⁵ « En fait, je crois [...] que c'est un peu présupposé qu'on sait déjà faire ça. [...] le prof l'a peut-être expliqué une fois, mais je trouve que ça s'apprend tout seul. »

⁴⁶ « Après tout, on a globalement grandi avec les médias, avec internet. Du coup, c'est assez facile pour nous d'apprendre ce genre de choses, ça vient tout seul. »

centres d'intérêt et aux attentes des élèves vis-à-vis de l'enseignement. Certains d'entre eux, tels que Marc (21 ans) et Gabriel (23 ans), témoignent d'une expérience particulièrement positive et affirment que, malgré leurs compétences numériques déjà avancées, leurs cours leur ont toujours permis de découvrir de nouvelles ressources et de nouveaux outils. Marc, passionné par les mathématiques et l'informatique, raconte qu'il a déjà programmé lui-même plusieurs sites internet, mais qu'il espère néanmoins pouvoir approfondir ses connaissances lors des cours d'informatique. Gabriel évoque quant à lui la diversité des sujets abordés dans les cours d'informatique de son école: «*Wir hatten auch die Möglichkeit, 3-D-Programmierung zu lernen, Robotik [...] Photoshop.*»⁴⁷ Pour ces jeunes, les cours à l'école permettent d'approfondir leurs connaissances, en tenant compte de leur niveau élevé et en y accordant une attention ciblée. L'école est ici vécue comme un espace stimulant le développement de compétences, même par les élèves doués pour la technologie.

D'autres jeunes se sentent au contraire peu stimulés par les cours proposés à l'école. Ces derniers critiquent le fait que les cours d'informatique se limitent généralement à des pratiques élémentaires et ne tiennent pas suffisamment compte des connaissances de chacun. Elias (13 ans), qui apprécie les technologies numériques et s'y intéresse en autonomie, décrit le contenu des cours d'informatique comme monotone et trop théorique: «*Es war eher wie Mathe.*»⁴⁸ Il déplore en particulier le manque d'exercices pratiques: «*Wir haben Binärcode gemacht, aber nichts auf dem Computer ausprobiert.*»⁴⁹ Theo (12 ans) émet lui aussi des réserves sur la qualité des sujets traités et décrit l'approche pédagogique comme obsolète: «*Da schauen wir dann so schwarz-weiß Löwenzahn, wie ein Befehl ausgeführt wird im Computer, und niemand hat etwas verstanden.*»⁵⁰ Son témoignage montre clairement que les formats d'enseignement classiques, rarement mis à jour, peuvent être perçus comme dépassés par les jeunes adeptes du numérique. Ceux-ci voient d'un œil plus positif les formats d'enseignement basés sur des projets, axés sur la pratique et qui laissent place à la créativité, tels que le développement de leurs propres jeux ou sites internet. Elias décrit ces approches comme particulièrement motivantes: «*Wir konnten ein Spiel programmieren oder einen kleinen Film machen, das war cool*»⁵¹ (Elias, 13 ans). Ces impressions sont révélatrices d'une tension majeure dans l'enseignement des compétences numériques à l'école: alors que certains jeunes perçoivent l'offre comme stimulante et diversifiée, d'autres la trouvent peu adaptée. Il apparaît clairement dans les groupes d'apprentissage hétérogènes, dans lesquels se côtoient des élèves ayant des niveaux de connaissances et des centres d'intérêt variés, que l'enseignement n'est pas toujours en mesure de s'adapter de manière flexible à cette diversité sur le plan didactique.

Différences entre élèves et étudiants

L'analyse des témoignages de ceux qui ont déjà commencé leurs études supérieures montre que les pratiques numériques y jouent également un rôle majeur. Les entretiens menés avec des étudiants de l'Université du Luxembourg révèlent que les outils numériques ne sont pas utilisés de manière standardisée dans le cadre des études, comme c'est le cas dans l'enseignement secondaire, mais de façon contextuelle, individuelle et souvent autonome, par exemple pour organiser les connaissances, effectuer des recherches, rédiger des textes ou communiquer. À la différence de l'acquisition des compétences numériques guidée par le corps enseignant dans les établissements secondaires, l'intégration des outils numériques est ici davantage motivée par les intérêts personnels et sans réel accompagnement didactique au niveau universitaire. Des plateformes telles que *YouTube*, les podcasts ou encore les outils de recherche spécialisés sont généralement utilisés à l'initiative des étudiants eux-mêmes afin d'approfondir leurs connaissances ou de s'intéresser à de nouveaux sujets. Aarav (28 ans) évoque son utilisation personnelle d'outils spécialisés: «*Bloomberg Terminals [...] are used by people managing millions. As a student, I use them for my research.*»⁵² Ces pratiques mettent en évidence le rôle actif des étudiants et étudiantes. Les entretiens révèlent en outre que ces derniers s'intéressent également aux médias numériques à la lumière de leur avenir personnel et professionnel. Ceux-ci considèrent en effet les compétences numériques comme indispensables pour leur entrée dans la vie active, mais aussi pour atteindre leurs objectifs personnels. Cette dimension réfléchie témoigne d'un degré déjà élevé d'autogestion et de maturité dans l'utilisation des médias, comme le préconisent les approches pédagogiques universitaires qui conçoivent la *littératie numérique* comme une compétence clé (Redecker, 2017).

L'importance de l'IA dans la réalité quotidienne de l'apprentissage

La présente étude met également en exergue l'importance croissante des outils d'IA générative tels que *ChatGPT*, utilisés de plus en plus fréquemment et naturellement aussi bien dans l'enseignement secondaire que dans les études supérieures (cf. Chapitre 8). Anastasia (29 ans) déclare: «*Anytime I want to write an email, it just makes sense to ask ChatGPT to do it.*»⁵³ Ce faisant, les élèves et les étudiants réfléchissent aussi aux questions éthiques et didactiques liées à leur utilisation, notamment au sujet de l'autonomie et du plagiat: «*I reference everything, and I'm always afraid of plagiarism.*»⁵⁴ Ce type de questionnement renvoie à une intégration consciente de l'IA dans les processus d'apprentissage individuels et laisse entrevoir

⁴⁷ « On avait aussi la possibilité d'apprendre la programmation 3D, la robotique [...] *Photoshop.* »

⁴⁸ « Ça ressemblait plus à des cours de maths. »

⁴⁹ « On a fait du code binaire, mais on n'a rien fait sur l'ordinateur. »

⁵⁰ « On a regardé un vieux *Löwenzahn* en noir et blanc qui expliquait comment une instruction est traitée par un ordinateur, et personne n'a rien compris. »

⁵¹ « On pouvait programmer un jeu ou réaliser un petit film, c'était cool »

⁵² « Les terminaux Bloomberg [...] sont utilisés par des personnes qui gèrent des millions. En tant qu'étudiant, je les utilise pour mes recherches. »

⁵³ « À chaque fois que je dois écrire un mail, ça me semble logique de demander à *ChatGPT* de le faire. »

⁵⁴ « Je cite tout, j'ai toujours peur du plagiat. »

de nouvelles formes de répartition cognitive du travail. Les entretiens menés avec des élèves de l'enseignement secondaire, tels que Tom (15 ans), Elias (13 ans) et Amélie (20 ans), ont également démontré que l'utilisation d'outils d'IA, que ce soit pour la conception de présentations, la création d'illustrations ou la rédaction de lettres de motivation, fait aujourd'hui partie de leur quotidien. Il en ressort souvent une approche exploratoire : de nombreux jeunes testent ces outils par curiosité et déterminent dans quels domaines ils pourraient leur être utiles. L'IA se présente ici moins comme un outil de remplacement permettant d'accroître la performance que comme un moyen d'élargir sa marge de manœuvre personnelle, en particulier dans le cadre de tâches créatives et liées à sa propre personne. Le témoignage de Theo (12 ans) illustre bien cette réalité. Celui-ci raconte avoir déjà fait rédiger certaines de ses punitions par *ChatGPT*, mais préfère rédiger lui-même ses devoirs scolaires, tels que les rédactions, sans l'aide de l'IA : « *Und dann hat die mir, ich denke, fünf Strafen gegeben. Und, ja – ich hab immer mit ChatGPT geschrieben. Aber Aufsätze mache ich immer normal.* »⁵⁵ Theo adopte donc manifestement une approche pragmatique et stratégique vis-à-vis des outils d'IA et se fixe activement des limites personnelles dans leur utilisation. Il fait ainsi une distinction entre les tâches obligatoires ayant subjectivement une faible valeur pédagogique et les travaux qu'il réalise en autonomie, car perçus comme plus importants pour sa scolarité ou son développement personnel. Il confirme cette stratégie en ajoutant qu'il n'utiliserait pas non plus *ChatGPT* pour faire ses devoirs, « *weil man dann nichts dabei lernt* »⁵⁶.

La sécurité sur internet et l'éducation aux médias : contenus et expériences

Outre les compétences pratiques et créatives, les jeunes évoquent de plus en plus souvent les enjeux liés à la responsabilité numérique lors des entretiens, notamment en ce qui concerne la protection des données, la sécurité sur internet et la gestion du cyberharcèlement. L'offre de BEE SECURE est à cet égard régulièrement citée comme une initiative clé pour promouvoir les compétences en matière de médias et sensibiliser aux risques numériques. Les retours concernant les offres de formation et les ressources associées au programme sont toutefois mitigés : pour une partie des jeunes, le contenu partagé est « *extrem wichtig* »⁵⁷ (Sophie, 14 ans), utile et tout à fait pertinent pour leur vie quotidienne. Lucas (21 ans) décrit ainsi la formation BEE SECURE comme une offre pertinente et instructive, en particulier au regard des dangers sur internet et du cyberharcèlement :

« *Déi hunn erklärt, dass et geféierlech si kann, op dem Internet ze sinn [...] och iwuer Cyber-Mobbing opgeklärt [...] ech fannen et ultra wichteg.* »⁵⁸ Marc (21 ans) indique aussi avoir acquis des connaissances concrètes, par exemple dans le domaine de la gestion de la désinformation : « *Do hunn ech Deepfake geléiert [...] dat ech net alles direkt soll gleewen.* »⁵⁹ D'autres témoignages démontrent que certains jeunes ont développé une approche plus réfléchie et responsable des médias numériques grâce à la formation BEE SECURE. Max (18 ans) affirme : « *Ech kucken net einfach ewech, wann ee gemobbt gëtt* »⁶⁰, tandis que Michaela (14 ans) explique : « *Ech posten net direkt alles* »⁶¹, et qu'Isabelle (23 ans) déclare : « *Ech vertrauen net jidderengem am Internet.* »⁶² Ces exemples illustrent que les mesures pédagogiques préventives telles que BEE SECURE semblent être perçues par une partie des jeunes comme non seulement informatives, mais aussi comme ayant une influence réelle sur leur comportement. Dans de tels cas, les informations transmises semblent avoir été assimilées au niveau cognitif, mais aussi intégrées concrètement dans la manière dont les jeunes utilisent les médias. Cela se traduit entre autres par une plus grande vigilance face aux risques numériques, une plus grande maîtrise dans la manière de communiquer ou par le fait d'intervenir activement en cas de comportement problématique en ligne.

D'autres jeunes avouent en revanche ne se souvenir que vaguement, voire pas du tout, des informations partagées. Marc (21 ans) confie ainsi : « *Ech mengen, ech hunn do e Cours gehat, mee ech ka mech u näischt méi erënneren* »⁶³, tandis qu'Amélie (20 ans) se souvient : « *Et huet mech elo perséinlech elo net mega ugeschwat.* »⁶⁴ Quelques-uns, tels que Gabriel (23 ans) et Tom (15 ans), estiment que les séances sont peu attrayantes, répétitives et peu adaptées à leur âge : « *Et ass langweilig. Et ass ëmmer dat selwecht.* »⁶⁵ Tom fait également remarquer qu'une grande partie du contenu en question ne lui était pas inconnue et qu'il a par conséquent perdu tout intérêt. Ces analyses rappellent une fois de plus l'importance de la cohérence du contenu et de la conception pédagogique : l'efficacité des offres éducatives préventives dépend ici aussi largement de la manière dont elles s'adaptent aux savoirs antérieurs, aux contextes d'utilisation et aux expériences passées des jeunes.

Formation de l'opinion

Au-delà des préoccupations liées aux risques numériques, les données collectées indiquent que les processus de formation de l'opinion occupent eux aussi une certaine place, bien que son importance soit variable, dans le cadre scolaire. Certains jeunes

⁵⁵ « Puis elle m'a donné, je crois, cinq punitions. Et oui – j'ai toujours utilisé *ChatGPT* pour les faire. Mais les rédactions, je les fais toujours normalement. »

⁵⁶ « puisqu'on n'apprend rien comme ça »

⁵⁷ « extrêmement important »

⁵⁸ « Ils nous ont expliqué que ça peut être dangereux d'être sur internet [...] nous ont aussi parlé du cyberharcèlement [...] je trouve ça super important. »

⁵⁹ « C'est là que j'ai appris l'existence du *deepfake* [...] que je ne dois pas tout croire tout de suite. »

⁶⁰ « Je détourne pas le regard quand quelqu'un se fait harceler. »

⁶¹ « Je poste pas tout tout de suite. »

⁶² « Je fais pas confiance aux gens sur internet. »

⁶³ « Je crois que j'ai suivi un cours là-dessus, mais je me souviens plus de rien. »

⁶⁴ « Personnellement, ça m'a pas beaucoup inspiré. »

⁶⁵ « C'est ennuyeux. C'est toujours la même chose. »

rapportent, notamment dans le cadre de nouvelles matières comme les *Digital Sciences*, travailler sur des sujets tels que la déconstruction de la désinformation, l'évaluation critique des informations en ligne ou encore la diversité des opinions au sein de la société. Ce type de programme d'apprentissage favorise le développement de compétences qui, dans le discours actuel, ont valeur de prérequis pour une participation réfléchie à la sphère publique numérique (Livingstone, 2004). Pourtant, les données mettent en évidence que seule une partie des élèves interrogés déclare discuter régulièrement de sujets sociétaux ou politiques actuels avec leurs enseignantes ou enseignants. En réalité, de nombreux jeunes puisent leurs informations et leurs grilles de lecture dans des plateformes numériques telles que *YouTube*,

TikTok ou *Instagram*, au sein desquelles des influenceurs et d'autres acteurs du monde médiatique jouent un rôle crucial dans le processus de formation de l'opinion. Ce constat est par ailleurs approfondi dans le Chapitre 8. Quelques jeunes s'expriment ouvertement sur cette évolution et signalent qu'ils font d'ordinaire davantage confiance à ce type de sources en ligne qu'aux médias journalistiques traditionnels. Dans ce contexte, les écoles revêtent une fonction d'orientation majeure : elles peuvent non seulement créer des espaces dédiés à la discussion autour de contenus controversés, mais aussi transmettre de manière systématique des compétences permettant aux élèves d'évaluer et de catégoriser les sources d'information numériques et d'y réfléchir de manière critique.

7.2.4 Mise en perspective des résultats

Les résultats empiriques montrent que les jeunes considèrent les technologies numériques dans le contexte scolaire à la fois comme des outils fonctionnels et comme l'expression d'une culture d'apprentissage moderne. Les plateformes et outils numériques remplissent des fonctions organisationnelles et influencent les interactions sociales de manière exponentielle, notamment en raison de nouvelles formes de communication, de disponibilité ou de coordination entre enseignants et élèves. Cela renvoie à une transformation des modèles relationnels pédagogiques, telle que la décrit Stalder (2024) dans son ouvrage *Kultur der Digitalität* (culture de la digitalité) : celle-ci se caractérise par de nouvelles formes d'échanges, dans lesquelles les interactions numériques et traditionnelles se confondent de plus en plus, par exemple au travers d'outils de retour d'information immédiat ou de passages flexibles entre enseignement en présentiel et enseignement en ligne (Jandrić et al., 2018). Ceci s'accompagne parallèlement d'une suppression des limites temporelles et spatiales de la communication scolaire, qui est parfois ressentie par les jeunes comme un gain de flexibilité, et parfois comme une dissolution des frontières claires entre temps d'apprentissage et temps libre.

Les données révèlent par ailleurs des divergences dans l'utilisation et l'appréciation des environnements d'apprentissage numériques. Tandis que les jeunes plutôt adeptes du numérique considèrent les formats d'apprentissage interactifs comme motivants et les outils standards comme peu stimulants, d'autres se sentent submergés dès lors que l'enseignement de contenus numériques n'est pas suffisamment structuré. Ce décalage renvoie à la fracture numérique décrite par van Dijk (2020) : les opportunités d'inclusion numérique ne dépendent pas uniquement de l'accès aux médias numériques, mais aussi des compétences, des pratiques d'utilisation et des acquis d'apprentissage. Les jeunes aux connaissances médiatiques limitées ou ne bénéficiant pas d'un soutien suffisant profitent alors moins des offres éducatives numériques si celles-ci ne sont pas correctement encadrées. Afin de pallier ces inégalités, il devient impératif de concevoir les espaces d'apprentissage numériques en s'appuyant sur la didactique des médias, tout en tenant compte des conditions initiales individuelles et en abordant de manière ciblée les inégalités sociales (Kerres, 2024; van Dijk, 2020). Si l'on suit cette approche, l'éducation numérique n'est plus un simple complément technique, mais un espace d'apprentissage pouvant être conçu de manière pédagogique et réflexive (Kerres, 2024).

Les enjeux liés à la responsabilité numérique, notamment en matière de protection des données, de désinformation et de cyberharcèlement, gagnent eux aussi en importance aux yeux des jeunes. Dans ce contexte, des offres telles que la formation BEE SECURE sont généralement citées comme des éléments importants et pertinents pour le quotidien, mais sont quelques fois également qualifiées de peu informatives ou répétitives. Cette ambivalence reflète le dynamisme du monde numérique, dans lequel de nouveaux thèmes et concepts naissent continuellement et que les jeunes s'approprient et intègrent dans leurs pratiques numériques. Les données suggèrent que ces processus d'appropriation se produisent principalement au sein de réseaux informels et de groupes constitués de pairs. Ceux-ci constituent en outre le point de départ de nouvelles pratiques médiatiques qui se développent généralement à un rythme qui dépasse la capacité de réaction des offres éducatives formelles (cf. Chapitre 8). Stalder (2024) parle ici d'un retard structurel des institutions éducatives par rapport aux dynamiques culturelles générées par la digitalité, que les jeunes façonnent de plus en plus activement. Dans ce contexte, le corps enseignant endosse un rôle central : les enquêtes menées dans le cadre de l'*Étude qualitative sur la jeunesse* indiquent que les jeunes se sentent particulièrement bien accompagnés lorsque les médias numériques sont utilisés de manière réfléchie, flexible et créative sur le plan didactique. Le positionnement des enseignants vis-à-vis de l'éducation aux médias et leur disposition à concevoir des processus d'apprentissage participatifs constituent aussi d'autres facteurs déterminants. Une évolution du rôle de l'enseignant apparaît ainsi : il s'éloigne de la transmission instructive des connaissances pour se rapprocher d'une fonction de modérateur et d'accompagnateur dans un espace d'apprentissage hybride (Sander et al., 2022).

La comparaison avec les contextes d'apprentissage de l'enseignement supérieur vient étayer cette conclusion. Les étudiants recourent aux outils numériques de façon plus individualisée, autonome et réfléchie, y compris lorsqu'il est question d'outils d'IA tels que *ChatGPT*. Cette forme d'apprentissage implique un niveau accru de responsabilité et de compétence créative, qui doit encore être développé de façon systématique en milieu scolaire.

7.3 Les médias numériques dans l'éducation non formelle : Loisirs et épanouissement personnel dans un milieu de vie hybride

La numérisation ne bouleverse pas exclusivement les établissements d'enseignement formels tels que les écoles et les universités : elle influence également de manière comparable certains domaines de l'éducation non formelle, tels que le travail ouvert avec les jeunes, le travail avec les organisations de jeunesse et la vie associative. Ces domaines pratiques se caractérisent à la fois par leur proximité avec les évolutions sociales spécifiques aux jeunes et par leur influence active sur ces dernières. En se saisissant de thèmes issus de l'univers numérique quotidien des jeunes, ils favorisent une pratique pédagogique ancrée dans leur réalité, qui intègre systématiquement les médias numériques dans leurs approches et leurs méthodes de travail (Kutscher, 2021). Ce faisant, le travail numérique avec les jeunes

ne constitue pas une méthode isolée ou autonome, mais plutôt un développement et un élargissement adaptés à notre époque des principes pédagogiques reconnus dans le travail avec les jeunes, tel que le volontariat, le développement de l'autonomie et la participation. L'objectif est que ces principes soient intégrés adéquatement dans les espaces de communication et d'interaction numériques afin de permettre aux jeunes d'utiliser les médias numériques judicieusement, réfléchi et autonome (Brüggen & Rösch, 2025).

La section suivante tente de dégager, sur une base empirique, un aperçu de ces pratiques numériques, des modes d'appropriation et des pratiques créatives des jeunes dans le contexte de l'éducation non formelle.⁶⁶

7.3.1 Les pratiques numériques quotidiennes dans l'éducation non formelle

À la différence des écoles, des universités ou des programmes de formation, l'éducation non formelle repose sur l'apprentissage tiré des expériences sociales quotidiennes, des activités communautaires et des relations personnelles (Grimm et al., 2025).⁶⁷ Kutscher et Seelmeyer (2017) partent du principe que les activités d'éducation aux médias sont ici solidement ancrées, tant dans les projets participatifs que dans la communication quotidienne. Il en ressort un large éventail d'interactions et d'offres numériques observables et analysables. Les entretiens menés viennent confirmer cette hypothèse. Les jeunes interrogés citent en effet une multitude de pratiques quotidiennes numériques et hybrides qui influencent leur manière de participer aux activités proposées par les maisons des jeunes et les organisations ou associations de jeunesse, et qui les accompagnent de plus en plus naturellement. Au sein des environnements plus structurés tels que les organisations de jeunesse, les associations ou les partis politiques, les outils numériques sont principalement utilisés à des fins de coordination, de visibilité et de documentation (cf. Chapitre 6). L'exemple qui suit, fourni par un membre du Parlement des jeunes, les décrit comme des instruments « pratiques » et « efficaces » permettant de traiter et d'exploiter des informations directement. Leur utilisation donne lieu à des routines qui associent naturellement les modes de communication et les méthodes de travail numériques et traditionnelles.

»

*Wir haben ja so Leute, die reden, vorne und meistens schreibe ich mir wichtige Notizen auf. [...] Mir geht's darum, um Informationen zu sammeln und dann damit was anzufangen. Weil, immer auf Papier kann man leicht verlieren und auf einem Tablet ist es ja gespeichert.*⁶⁸
(Noah, 20 ans)

Deux jeunes engagés politiquement déclarent également trouver les médias et les plateformes numériques utiles afin de se mettre en réseau avec des pairs partageant les mêmes centres d'intérêt, créer du contenu sur des sujets spécifiques, accroître leur visibilité et leur portée auprès d'un public intéressé par la politique et se tenir informés des actions de communication des autres et de l'actualité politique en général. « Ich benutze politische Videos [...] und wenn wir uns treffen in einem Komitee, dann sage ich meine Kenntnis. »⁶⁹ (Max, 18 ans). « [Ich nutze Facebook] wegen der Kollegen und weil ich immer so auf dem Stand der Dinge bin »⁷⁰ (Noah, 20 ans).

Les exemples précédents démontrent que les médias numériques transforment le fonctionnement des activités politiques et la formation de l'opinion chez les jeunes : les plateformes numériques servent à s'informer en autonomie, à renforcer ses liens sociaux et à rendre publiques ses positions politiques (cf. Chapitre 8). Cette approche médiatique fournit aux jeunes

⁶⁶ Lignes directrices européennes pour le travail de jeunesse numérique, https://www.jff.de/fileadmin/user_upload/jff/projekte/digitalisierung_jugendarbeit/DAYW_training_material/european-guidelines-for-digital-youth-work-web.pdf.

⁶⁷ L'éducation non formelle désigne une forme d'apprentissage consciente, mais flexible, détachée des contraintes curriculaires, qui laisse place à des formes d'apprentissage informelles (Coombs & Ahmed, 1974). Elle englobe des offres pédagogiques structurées sous forme d'activités de loisirs, d'associations ou de projets de groupes, généralement ouverts à toutes et à tous, ancrées dans la réalité des jeunes et centrées sur les relations humaines (Rauschenbach, 2011).

⁶⁸ « On a des personnes qui parlent, devant, et la plupart du temps, je prends des notes sur les points importants. [...] Mon but, c'est de rassembler les informations pour pouvoir m'en servir ensuite. Avec du papier, c'est facile de perdre ses notes, alors que sur une tablette, elles sont enregistrées. »

⁶⁹ « Je me sers de vidéos politiques [...] et quand on se réunit en comité, je partage ce que je sais. »

⁷⁰ « [J'utilise Facebook] pour rester en contact avec mes collègues et pour me tenir informé de l'actualité »

de nouveaux espaces de participation politique grâce auxquels ils peuvent non seulement recevoir les discours existants, mais aussi les enrichir et les façonner activement.

Les jeunes évoquent à nouveau des formes autonomes de production de contenus numériques dans le cadre d'offres d'éducation non formelle ouvertes et accessibles, telles que les maisons de jeunes, les camps de vacances ou les groupes scouts. Ils créent ainsi des affiches à l'aide d'outils de conception tels que *Canva*, montent des vidéos avec *CapCut* ou organisent leurs tâches par le biais d'outils numériques de prise de notes et de planification. Les jeunes ont par ailleurs recours à des ressources numériques spécifiques axées sur leurs centres d'intérêt et leur quotidien, comme des applications de sport et de fitness, des tutoriels vidéo et musicaux, ainsi que des outils favorisant un mode de vie plus durable ou une alimentation saine. Ces pratiques numériques font partie intégrante de leur quotidien et sont non seulement exploitées dans le cadre du travail avec les jeunes, mais également analysées et intégrées de manière pédagogique dans ce dernier.

La plateforme *Instagram* joue un rôle central dans certaines maisons des jeunes : outre son rôle de diffusion d'informations et de promotion d'activités, elle sert également à impliquer activement les jeunes dans les processus et événements internes. Les planings mensuels ainsi que des informations sur les activités y sont postés, tout comme des photos d'événements collectifs par exemple. Le format de story sur *Instagram* invite également les jeunes à interagir de manière ludique, révélant en cela le potentiel participatif de la communication numérique. Lucas (21 ans) raconte à ce sujet un exemple tiré de son quotidien à la maison des jeunes : « *Sie melden sich über Instagram an [...] da wird 'ne Story gemacht, wo jemand einen Strike gemacht hat, oder dann müssen sie manchmal erraten, ob er einen Strike gemacht hat.* »⁷¹

Ce type d'interaction numérique permet de créer du dialogue entre les jeunes et leurs pairs, ainsi qu'entre les jeunes et les professionnels. Grâce à ses différentes fonctionnalités, la plateforme connecte communication numérique et activités analogiques, tout en ayant une portée pédagogique marquée. (« *fast jeder, der Instagram hat, folgt jugendhausxy.lu* »⁷² [Lucas, 21 ans]). Comme le rapportent les jeunes, les professionnels veillent ici sciemment à la protection des données et à la distance professionnelle, en évitant par exemple de communiquer directement avec les jeunes par le biais de messageries instantanées (Amélie, 20 ans). Cette pratique révèle un travail hybride auprès des jeunes, dans lequel les médias numériques sont intégrés de manière cohérente, que ce soit pour renforcer la visibilité, favoriser la participation ou soutenir le travail relationnel. Les canaux numériques ouvrent ainsi la voie à de nouvelles formes d'accessibilité, de disponibilité et d'interactivité.

Accessibilité et production créative de contenus

Le récit de Beatriz, une jeune femme de 20 ans qui relate son expérience dans une colonie de vacances organisée dans le cadre de sa formation d'éducatrice, illustre parfaitement cette intégration des médias numériques dans la pratique pédagogique de l'éducation non formelle. Elle raconte comment le fait de filmer et de monter une vidéo souvenir lui a permis d'immortaliser et de conserver sous forme numérique ce séjour en colonie, aussi bien pour elle-même que pour les enfants présents, puisque ces derniers n'avaient qu'un accès limité à leur smartphone : « *Ich hab den Kindern gesagt, ich würde dann am Ende von der Kolonie noch ein Video schneiden für sie [...] und dann habe ich mit CapCut [...] gearbeitet* »⁷³ (Beatriz, 20 ans). Cette approche professionnelle laisse entrevoir de nouvelles manières de créer des souvenirs communs, de favoriser la participation culturelle et sociale et de valoriser les participants. Dans ses témoignages tirés de ses expériences pratiques, la jeune femme indique que son affinité pour les médias numériques, comme elle le précise elle-même, s'est développée notamment grâce à sa motivation et à sa curiosité personnelles, et non pas en raison de son milieu familial. Elle explique également utiliser de nombreuses autres applications liées à la vie quotidienne (par exemple, l'application sportive *Slopes* ou l'application de développement durable *Active Giving*) au-delà de leur fonction première à des fins pédagogiques dans le cadre de son travail d'accompagnement, notamment à des fins d'introspection, de motivation et de réflexion.

Participation, communication et jeux vidéo au quotidien

Un autre aspect de l'intégration des médias numériques dans le quotidien pédagogique de l'éducation non formelle réside dans les pratiques du travail social numérique de proximité auprès des jeunes, également appelé « *Digital Streetwork* » (Müller & Kung, 2013). Ici, les professionnels interagissent avec les jeunes dans des environnements de jeux en ligne ou sur des plateformes (*BeReal*), et s'intègrent de ce fait dans leur univers numérique. Selon Julien (21 ans), les professionnels installent parfois eux-mêmes des jeux (*Call of Duty/Warzone*) sur leur téléphone portable afin d'interagir numériquement avec les jeunes : « *Wann si da Loscht hunn, können se och mat eis zesammen dat spillen* »⁷⁴ (Julien, 21 ans). Cette démarche révèle une approche relationnelle attentive à la culture des jeunes et témoigne d'une grande volonté de ne pas seulement tolérer l'utilisation quotidienne des médias par les jeunes, mais d'y participer activement. Cela implique toutefois une approche réfléchie vis-à-vis du temps passé devant les écrans ainsi que des limites pédagogiques : *Et ass awer elo net, dass mer elo dräi Stonnen hei mat hinne*

⁷¹ « Ils s'inscrivent via *Instagram* [...] là, on fait une story où quelqu'un a fait un strike, ou alors ils doivent parfois deviner si la personne a fait un strike. »

⁷² « presque tous ceux qui ont *Instagram* suivent *jugendhausxy.lu* »

⁷³ « J'ai dit aux enfants que je leur ferais une vidéo à la fin de la colonie [...], puis j'ai utilisé *CapCut* [...] »

⁷⁴ « S'ils en ont envie, ils peuvent aussi jouer avec nous. »

um Ecran setzen»⁷⁵ (Julien, 21 ans). Ces exemples empiriques de pratiques numériques quotidiennes conçues collectivement démontrent que le travail numérique avec les jeunes fait partie intégrante de la pratique pédagogique dans les contextes non

formels. Les jeunes utilisent les médias à des fins de participation, de documentation et de divertissement, tandis que les professionnels créent des espaces numériques servant à la communication, à l'engagement et à la mise en relation.

7.3.2 Interaction entre médias numériques et activités en présentiel

Plusieurs entretiens ont fait ressortir que les jeunes considèrent les activités de loisirs telles que les colonies et séjours de vacances ou les événements sportifs comme des occasions de passer consciemment du «*handyfreie Zeit*»⁷⁶ (Beatriz, 20 ans) ou même de faire une «*digitale Detox*»⁷⁷ (Clara, 19 ans). Ces moments sont décrits comme précieux par des jeunes de différents âges et sexes, qui y voient une occasion de se distancier de leur présence en ligne et de se régénérer dans un environnement réel. La décision délibérée d'éviter les médias numériques durant ces activités reflète un besoin de créer un équilibre entre le monde numérique et le monde réel. Un besoin qui revêt une importance particulière dans le contexte de la pénétration profonde des médias et des technologies numériques dans tous les aspects de la vie quotidienne (*Deep Mediatization*) (Hepp, 2020). L'analyse des données permet de dégager trois arguments qui permettent de comprendre le point de vue des jeunes interrogés :

1. L'utilisation des médias numériques versus des activités non numériques attrayantes

Les activités d'éducation non formelle se déroulent majoritairement dans des espaces physiques, où les contacts personnels, les activités en plein air, le sport et les activités créatives en groupe occupent une place prépondérante. De nombreux jeunes insistent sur le fait que ces interactions sociales directes et expériences collectives au sein d'un groupe de pairs leur sont indispensables (cf. Chapitre 6). Des affirmations telles que «*Wa mir Kaarte spillen, mir schwätze méi mateneen, mir laachen, mir maachen Dommheeten. Et ass méi wéi hei um Handy ze sinn*»⁷⁸ (Amélie, 20 ans) montrent que des environnements non numériques attrayants sont à même de réduire l'attrait des médias numériques. Dans ce contexte, ce n'est pas l'interdiction répressive des téléphones portables qui est déterminante, mais la mise en place de situations pédagogiques quotidiennes et de routines de groupe qui favorisent la présence sociale et la formation de liens émotionnels. Beatriz (20 ans) explique ainsi :

„*Ich habe schnell verstanden, dass eigentlich ein Handy nicht das ist, was mir Spaß macht in einer Kolonie. Es ist nicht was Notwendiges [...] weil, das Handy kannst du ja gerne benutzen, wenn du im Bus bist, um Zeit zu vertreiben. Aber dort hast du ja Aktivitäten.*»⁷⁹ (Beatriz, 20 ans)

Tom (15 ans) déclare lui aussi que les activités non numériques comme les jeux de cartes, le fait de cuisiner ensemble ou la natation relèguent les médias numériques au second plan :

„*Also ech fannen hei si mer guer net vill um Handy. Och net um Computer. Also mir hu Computeren, mee [...] mir spille vill Kaarten. Vill Spiller, Poker an esou. Mir schwätze vill mateneen. Den Austausch ass eis och wichtig. Mir kachen zesummen, mir machen zesummen Aktivitéiten, mir ginn zesumme schwammen, mir ginn zesumme shoppen. [...] et ass einfach wéi eng zweet Famill, esou ze soen. Eng grouss.*»⁸⁰ (Tom, 15 ans)

Ces témoignages suggèrent que les jeunes considèrent les médias numériques comme superflus lorsque leurs interactions sont satisfaisantes sur le plan émotionnel et social dans le monde réel.

2. Encadrement pédagogique du temps consacré aux médias numériques

La promotion de la responsabilité individuelle dans l'utilisation des médias numériques fait figure d'objectif fondamental dans le travail avec les jeunes (Scherr, 1997). La présente étude fait apparaître que la priorité n'est pas ici donnée au contrôle, mais à la négociation de règles communes dans le cadre d'un processus collectif. Cette méthode permet aux jeunes de développer une approche plus réfléchie vis-à-vis des médias numériques. Clara (19 ans) souligne : «*Mir wëllen hinne selwer d'Responsabilitéit ginn [...]. Ech fannen dat bréngt näischt, dass een dat sou implementéiert an dass ee Kanner dozou zwéngt, den Handy*

⁷⁵ « Mais ça ne veut pas dire qu'on va passer trois heures avec eux derrière un écran. »

⁷⁶ « temps sans téléphone portable »

⁷⁷ « cure de détox digitale »

⁷⁸ « Quand on joue aux cartes, on discute plus ensemble, on rigole, on fait des bêtises. Ça va au-delà de ce qu'on vit collé à notre téléphone portable. »

⁷⁹ J'ai vite compris qu'être sur un téléphone portable n'est pas ce qui m'amuse le plus quand je suis en colonie. Ce n'est pas quelque chose d'indispensable [...], parce que tu peux bien sûr utiliser ton téléphone portable dans le bus pour passer le temps. Mais là-bas, tu as des activités.

⁸⁰ « Alors je trouve qu'on n'est pas vraiment souvent sur nos portables ici. Ni sur nos ordinateurs. Enfin, on a des ordinateurs, mais [...] On joue beaucoup aux cartes. À plein de jeux, au poker, tout ça. On parle beaucoup aux autres. C'est important pour nous de discuter. On cuisine ensemble, on fait des activités ensemble, on va nager ensemble, on va faire du shopping ensemble. [...] C'est comme une deuxième famille, d'une certaine manière. Une grande. »

fortzehuelen.»⁸¹ Amélie (20 ans) ajoute: «*Ech fille mech och besser, ze wëssen, dass si hei de ganzen Dag mat mir Kaarte gespillt hunn, geschwat hunn a sou wieder, wéi de ganzen Dag um Handy ze sinn.*»⁸²

Ces exemples illustrent une forme de «*réglementation informelle des médias*» (Kutscher, 2021), qui amène les activités de la vie réelle à remplacer ou à différer les routines numériques. L'exemple suivant montre que, dans cette optique, les demandes des jeunes adolescents concernant le temps d'écran ne sont pas rejetées de manière autoritaire, mais encadrées de façon pédagogique et avec tact. Beatriz (20 ans) explique: «*Wenn die Jüngerer fragen: „Kann ich etwas am Handy sein, um ein bisschen zur Ruhe zu kommen?“, dann haben wir gesagt: „Okay, aber dann ist es besser, dass du jetzt schlafen gehst.“*»⁸³.

3. Plus de relations fortes, moins de likes

Le troisième schéma met en lumière l'importance des relations réelles basées sur la confiance, qui peuvent compléter ou compenser les formes numériques d'affirmation de soi. Alors que les

réactions dans l'espace numérique sont souvent éphémères, standardisées et algorithmiques (Kutscher, 2021), les relations personnelles offrent des espaces de résonance authentiques (Rosa, 2023). Ceux-ci fournissent la place nécessaire pour aborder des thématiques telles que les contradictions et les incertitudes personnelles, que les environnements numériques ont tendance à occulter. Julien (21 ans) précise à ce sujet: «*D'Gesprächsbereitschaft ass extrem gutt, mee dat läit och einfach un den Educateuren hei, well déi wierklech extrem oppe sinn an déi ganzen Zäite schwätzen.*»⁸⁴ De même, des témoignages tels que celui de Sophie (14 ans) révèlent que les offres ouvertes et non numériques favorisent la reconnaissance et l'appartenance indépendamment des plateformes numériques: «*Ech fannen et ass einfach eng gutt Plaz esou, fir matt Kolleegen ze sinn. Et huet een awer ëmmer een, mat deem ee schwätze kann. Ech si frou mat hinnen. Et ass och villäicht gutt [...] wann ee Leit kennt.*»⁸⁵

De telles expériences renforcent l'estime de soi et la participation sociale des jeunes bien au-delà des indicateurs de réussite numériques.

7.3.3 Gestion des comportements problématiques liés à l'utilisation des médias numériques

Les jeunes évoquent également des comportements à risque liés à l'utilisation des médias qu'ils observent quotidiennement dans les maisons des jeunes, tels que le partage irréfléchi de contenus sensibles, l'emploi d'un langage problématique ou une consommation précoce et problématique de contenus numériques. Amélie, actuellement en formation pour devenir éducatrice, explique que son expérience dans une maison de jeunes lui a montré que des enfants de onze ou douze ans passent déjà une grande partie de leur temps libre sur des appareils numériques, notamment à regarder des vidéos de jeux vidéo ou sur *TikTok*. Selon elle, les activités de loisirs traditionnelles connaissent une baisse d'attractivité, notamment chez les plus jeunes: «*Si si wierklech um Computer, Ecran, Ecran, nëmmen Ecran [...] déi méi Jonk hu méi Tendenz um Handy ze sinn wéi déi méi al*»⁸⁶ (Amélie, 20 ans).

À ses yeux, ce sont les interactions sociales qui en pâtissent, les filles et les garçons consommant des contenus différents et échangeant peu entre eux. Cette tranche d'âge n'est souvent

plus attirée par les activités de groupe: «*Mir hu probéiert Uno ze spillen, mee mir krute kee motiveiert.*»⁸⁷ À cela s'ajoute une altération marquée du langage, qu'elle attribue à la consommation non réfléchie de contenus inadaptés à leur âge: «*De Vokabulär huet geännert [...] et mengt een et wiere Papageien.*»⁸⁸ Elle décrit la manière dont des expressions sexualisées ou agressives se manifestent déjà dans le langage des très jeunes enfants et des adolescents, influencés par les contenus diffusés sur *TikTok*, *Netflix* ou encore *YouTube*. Elle évoque également des comportements à risque tels que le partage de photos dénudées (*nudes*) ou le cyberharcèlement: «*Kleng Kanner kommen, si hunn Nudes geschéckt. Et gëtt einfach ëmmer méi schlëmm. Mobbing gëtt dann och vill méi schlëmm well, si fannen dat cool*»⁸⁹ (Amélie, 20 ans).

Lucas, 21 ans, qui travaille également en tant que bénévole dans une maison des jeunes, confirme ces observations. «*Ja, ja. Es gibt sehr viele, die seltsam im Internet unterwegs sind.*»⁹⁰ Lui aussi mentionne une banalisation du langage: «*Was da in den*

⁸¹ «On veut leur donner une certaine responsabilité [...]. Je trouve que ça ne sert à rien de vouloir appliquer ce genre de règle et de forcer les enfants à se séparer de leur téléphone.»

⁸² «Je me sens mieux aussi quand je sais qu'ils ont passé toute la journée ici à jouer aux cartes avec moi, à discuter, etc., plutôt que d'avoir passé la journée sur leur téléphone portable.»

⁸³ «Quand les plus jeunes demandent: "Je peux utiliser mon téléphone pour me détendre un peu?", on leur répond: "D'accord, mais ce serait mieux que tu ailles dormir maintenant"»

⁸⁴ «C'est super facile de parler, mais ça vient surtout des éducateurs d'ici, parce qu'ils sont très ouverts et passent leur temps à discuter avec nous.»

⁸⁵ «Je trouve que c'est juste un super endroit pour se retrouver entre amis. Et il y a toujours quelqu'un avec qui parler. Je suis content d'être avec eux. C'est peut-être bien aussi [...] de connaître des gens.»

⁸⁶ «Ils sont vraiment tout le temps collés à leur ordinateur, leur écran, leur écran, toujours leur écran [...] les plus jeunes sont plus souvent sur leur téléphone que les plus âgés.»

⁸⁷ «On a essayé de jouer au Uno, mais personne n'était motivé.»

⁸⁸ «Le vocabulaire a changé [...] on dirait des perroquets.»

⁸⁹ «De jeunes enfants viennent nous voir parce qu'ils ont envoyé des *nudes*. C'est de pire en pire. Le harcèlement augmente aussi, parce qu'ils trouvent ça cool.»

⁹⁰ «Oui, oui. Beaucoup ont un comportement bizarre en ligne.»

Kommentaren teilweise für Beleidigungen stehen»⁹¹ et de jeunes qui ne font pas attention à leurs données à caractère personnel, qui cherchent à entrer en contact avec des inconnus ou qui sont confrontés à du contenu problématique, allant jusqu'à se rendre sur le darknet :

”

*Wenn ich im Jugendhaus sehe, wie viele Leute davon betroffen sind, was für Sachen sie ins Internet stellen, Bilder, seltsame Texte, teilweise Nudes mit Leuten teilen, die sie gar nicht kennen, oder wie fern sie von dieser Realität sind. Sie schreiben mit Asiaten und sagen, das ist mein Freund, der wohnt in Nordkorea oder so.*⁹²
(Lucas, 21 ans)

Tous deux soulignent que, d'après leur expérience, ce sont particulièrement les plus jeunes qui ont besoin d'être sensibilisés, et que ces derniers ne prennent souvent conscience des risques liés à leurs agissements qu'après avoir eux-mêmes vécu une mauvaise expérience. La sensibilisation préventive se heurte cependant encore le plus souvent aux limites de la curiosité : « *Manchmal müssen sie es eben selbst erfahren* »⁹³ (Lucas, 21 ans).

Parallèlement, ces personnes interrogées mentionnent aussi la marge de manœuvre limitée dont disposent, selon elles, les professionnels du travail avec les jeunes : « *Mir können net alles maachen. Mir sinn net d'Elteren* »⁹⁴ (Amélie, 20 ans). De ce point de vue, la responsabilité principale d'une utilisation des médias numériques adaptée à l'âge incombe principalement aux familles, tandis que le travail avec les jeunes se positionne davantage comme un espace complémentaire d'information, de sensibilisation et d'accompagnement.

7.3.4 Mise en perspective des résultats

Les résultats démontrent que la digitalité constitue une composante fondamentale des activités quotidiennes d'apprentissage et de vie dans l'éducation non formelle. Les exemples analysés illustrent parfaitement la manière dont les pratiques en présentiel et numériques se recoupent et s'influencent mutuellement. Cet enchevêtrement peut être compris comme l'expression d'une réalité post-numérique, concept qui, dans la lignée des travaux de Jandrić (2018) et de Brüggem & Rösch (2025), propose de redéfinir la relation entre les formes d'éducation en présentiel et numériques. Cela implique la naissance d'un travail post-numérique avec les jeunes, qui conçoit les environnements éducatifs hybrides non pas comme une exception, mais comme la norme, et qui participe activement à leur conception. La digitalité structure alors les domaines clés de l'éducation non formelle, par exemple à travers l'utilisation de services de messagerie, de sites internet ou de calendriers numériques servant à la coordination et à l'organisation. Dans le même temps, les médias numériques trouvent aussi leur place dans les activités éducatives : des applications, des vidéos ou encore des plateformes interactives viennent enrichir les activités non numériques, créer de nouvelles opportunités d'apprentissage et favoriser de nouvelles formes d'expression créatives. Cette présence des médias numériques développe à la fois des compétences techniques et des capacités de réflexion critique. Les jeunes développent un savoir-faire pratique relatif à l'utilisation des outils numériques, réfléchissent à leur présence sur les réseaux en ligne et échangent avec des professionnels sur des thèmes qui les intéressent, tels que la vie privée, la représentation de la réalité ou la dynamique des réseaux sociaux.

Il apparaît également très clairement que les activités d'éducation non formelle constituent des espaces de compensation essentiels : de nombreux jeunes expriment le besoin de se distancier temporairement de leur présence permanente en ligne et de la pression qui en découle, et recherchent spécifiquement des activités concrètes, physiques et sociales. Les professionnels répondent à ce besoin par la création d'espaces de déconnexion grâce à des temps sans médias numériques ainsi que des activités de groupe et dans des espaces physiques qui permettent aux jeunes de prendre consciemment leurs distances avec le monde numérique.

Une autre observation concerne l'attention particulière que les acteurs du travail avec les jeunes accordent aux défis auxquels ceux-ci, en particulier les plus jeunes ou ceux issus de milieux défavorisés, sont confrontés quotidiennement au monde numérique. Comme le signale Spanhel (2017, p. 4 et suiv.), les « espaces d'apprentissage ouverts et variés » du monde numérique s'accompagnent de contraintes considérables, notamment en matière de capacité à naviguer, de relations interpersonnelles et de stabilité de l'image de soi. Les données indiquent que certains jeunes ne disposent pas (encore) de repères fiables ou de compétences leur permettant de faire preuve d'esprit critique face aux contenus numériques. Cela se traduit généralement par la publication irréfléchie d'informations sensibles, l'appropriation imprudente de contenus générés par des algorithmes ou une sous-estimation des risques existants tels que ceux liés à la protection des données ou au cyberharcèlement. C'est dans ce contexte que le travail de prévention dans l'éducation non formelle revêt toute son importance : s'il ne peut pas assumer

⁹¹ « faut voir les insultes qu'on peut parfois lire dans les commentaires »

⁹² « Quand je vois à la maison des jeunes le nombre de jeunes qui sont concernés par ce genre de choses, ce qu'ils publient sur internet, des photos, des textes étranges, parfois des *nudes* qu'ils envoient à des gens qu'ils ne connaissent même pas, ou à quel point ils sont déconnectés de la réalité. Ils écrivent à une personne en Asie et affirment que c'est leur ami qui vit en Corée du Nord ou je ne sais où. »

⁹³ « Parfois, il faut juste qu'ils le découvrent par eux-mêmes »

⁹⁴ « On ne peut pas tout faire. On n'est pas les parents. »

une fonction de protection sans faille, il peut néanmoins, grâce à des relations de confiance, des échanges ouverts et des activités éducatives ancrées dans le quotidien, créer des espaces dans lesquels des jeunes aux ressources numériques et sociales limitées peuvent trouver des repères et développer des compétences, et ainsi relever ces nombreux défis du monde numérique.

Comme le suggèrent Kutscher et Seelmeyer (2017), le travail avec les jeunes peut ainsi devenir un espace d'apprentissage autonome autour des médias numériques et de renforcement de la résilience psychosociale, en particulier pour les jeunes qui ne bénéficient pas d'un soutien suffisant au sein de leur environnement familial ou institutionnel.

7.4 Apprentissage autodirigé : Les processus éducatifs numériques au-delà des environnements institutionnels

Les chapitres précédents nous ont déjà permis de constater qu'à l'ère du numérique, l'éducation tend à se détacher progressivement des lieux physiques et des horaires prédéfinis. Les jeunes évoluent aujourd'hui dans un environnement de connaissances accessible à tout moment et de manière quasi illimitée. Les plateformes numériques, les applications d'apprentissage spécialisées ou les forums numériques leur ouvrent des espaces d'apprentissage indépendants des structures institutionnelles et qui peuvent être organisés de manière flexible, situationnelle et autonome. Cette transformation amène l'apprentissage autodirigé à gagner progressivement en importance : il est le fruit d'une initiative individuelle, repose sur des centres d'intérêt personnels et peut être organisé de manière autonome aussi bien au niveau des horaires que du contenu (Kerres, 2024). Les offres numériques ne proposent pas uniquement une grande diversité d'informations, elles aident aussi à s'orienter,

à réviser, à mieux comprendre et, dans certains cas, à tester ses connaissances. Les jeunes mènent des recherches ciblées, comparent les sources, organisent leur rythme d'apprentissage et établissent des liens entre ce qu'ils ont appris et leur quotidien. Ainsi naissent des processus éducatifs qui s'éloignent toujours plus des structures scolaires classiques, sans pour autant s'y opposer nécessairement.

Quels sont les contenus qui intéressent les jeunes dans les espaces éducatifs numériques ? Quels sont les intérêts et les motivations qui guident leurs pratiques d'appropriation ? Et quels sont les facteurs qui favorisent ou entravent ces parcours d'apprentissage autonomes ? Le chapitre suivant traite de ces questions et révèle, grâce aux témoignages recueillis lors des entretiens, la façon dont les jeunes utilisent et perçoivent les environnements d'apprentissage numériques.

7.4.1 Pratiques et formes d'appropriation de l'apprentissage autodirigé

Les résultats de l'*Étude qualitative sur la jeunesse* ont démontré que les jeunes interrogés évoluent de manière largement autonome dans les espaces d'apprentissage numériques. Ils sélectionnent des contenus en fonction de leurs centres d'intérêt individuels, participent activement à la conception de leurs processus d'apprentissage et utilisent internet comme un espace éducatif exploratoire qui complète les offres d'apprentissage scolaires et non formelles. L'une des découvertes clés de l'analyse concerne la remarquable diversité des sujets étudiés par les jeunes au sein de l'espace numérique. Ceux-ci vont des loisirs et centres d'intérêt personnels à des domaines créatifs tels que la musique et le design, en passant par des thématiques de culture générale, économiques, culturelles et scolaires. Certaines connaissances spécialisées plus complexes sont également acquises en autonomie. Cette diversité atteste d'un haut degré d'autonomie dans le choix des contenus et reflète des stratégies d'apprentissage entièrement individuelles. Aarav (28 ans), un étudiant aux multiples centres d'intérêt, cite *YouTube* comme sa principale source d'information et d'apprentissage. Il décrit la plateforme comme le point d'accès principal à la quasi-totalité

des thématiques qu'il juge pertinentes : « *Everything I need to learn about anything is there in YouTube for the most part.* »⁹⁵

Des exemples supplémentaires tirés des données recueillies mettent en évidence la richesse thématique des activités éducatives numériques. Gabriel (23 ans) utilise des outils numériques pour composer ses propres morceaux de musique ; Elias (13 ans) se livre à des activités de traduction sur *ChatGPT* ; Max (18 ans) s'informe sur les actualités politiques et sociales ; Julien (21 ans) analyse sa capacité à gérer la frustration dans le cadre de ses activités de jeux vidéo afin d'en tirer des enseignements ; et Michaela (14 ans) utilise une application pour explorer des contenus spirituels. L'apprentissage des langues se fait lui aussi souvent de façon autodirigée : Amélie (20 ans) et Aarav (28 ans) rapportent tous deux avoir suivi des cours indépendants à l'aide d'applications telles que *Duolingo* ou de chaînes *YouTube* en libre accès. Beatriz (20 ans) résume en une phrase la variété des contenus disponibles : « *Ich mache alles, von Kochen bis Sport; es ist aber auch ganz viel Allgemeinbildung dabei.* »⁹⁶

⁹⁵ « Tout ce que j'ai besoin de savoir sur n'importe quel sujet se trouve en grande partie sur *YouTube*. »

⁹⁶ « Je fais de tout, de la cuisine au sport, mais ça m'apporte aussi beaucoup de culture générale. »

7.4.2 Pratiques d'appropriation dans l'espace numérique : Approches, formes et contextes sociaux de l'apprentissage

Les résultats de l'*Étude qualitative sur la jeunesse* indiquent que l'apprentissage autodirigé dans l'espace numérique est marqué par une multitude de méthodes d'appropriation différentes. À la différence des idées reçues qui réduisent souvent l'utilisation des médias par les jeunes à une consommation passive ou à un intérêt superficiel pour les informations, les données recueillies dressent un tableau nuancé de pratiques d'apprentissage actives et variées. Celles-ci vont des formes d'apprentissage stratégiques et ciblées aux formes réfléchies et collaboratives, en passant par des formes exploratoires et expérimentales. Ces pratiques sont généralement le fruit de situations spécifiques et sont étroitement liées aux réalités quotidiennes et aux différents milieux de vie des jeunes.

Gabriel (23 ans) raconte par exemple avoir utilisé en autonomie des applications et des outils numériques spécifiques afin d'approfondir et de développer ses compétences musicales. Beatriz (20 ans) mentionne à plusieurs reprises lors de son entretien qu'elle recherche spécifiquement des tutoriels et des outils numériques afin de se former dans le domaine de la production vidéo et de la photographie, aussi bien pour répondre aux exigences scolaires que pour élargir ses perspectives professionnelles. Ces processus d'apprentissage se caractérisent par une motivation personnelle, de la persévérance et des objectifs clairs.

Alexander (28 ans) utilise lui aussi des plateformes numériques telles que *YouTube* pour s'informer sur certains sujets sociaux et technologiques. Il décrit son utilisation comme stratégique, ciblée et productive :

„Produktiv wäre ja eigentlich, [...] also educational Content zu konsumieren, ist produktiv. [...] Weil es mich interessiert und weil es wichtig ist, weil das jeder machen sollte [...] weil ich mich gerne damit auseinandersetze und da versuche, am Ball zu bleiben.“⁹⁷ (Alexander, 28 ans)

Pour lui, un apprentissage productif ne se limite pas à l'acquisition de connaissances, il implique aussi une réflexion approfondie sur des sujets d'avenir tels que le développement de l'intelligence artificielle, afin de ne pas se laisser dépasser par les processus de transformation technologique et de rester au fait des dernières avancées.

Outre des stratégies d'apprentissage fortement structurées, les données collectées dévoilent également l'existence de formes exploratoires d'appropriation. Celles-ci sont moins ciblées, témoignent d'une certaine ouverture d'esprit et se développent principalement dans le cadre d'influences circonstancielles ou

d'intérêts spontanés. Elles se basent sur une méthode d'apprentissage expérimentale, qui implique des essais pratiques, une initiative personnelle et un retour d'information immédiat. Liam (18 ans) évoque par exemple la manière dont il s'est approprié de nouvelles connaissances en assemblant un ordinateur, de façon autodidacte et expérimentale : « *Ich hab mich dann ein bisschen hingesetzt, hab rumprogrammiert.* »⁹⁸ Son témoignage est révélateur d'un style d'apprentissage expérimental qui requiert un certain temps et qui repose sur la résolution autonome de problèmes. Tom (15 ans) explique également apprendre des enchaînements de mouvements sportifs à l'aide de tutoriels *YouTube*, un processus qui nécessite de nombreuses répétitions et une assimilation progressive.

Emma (22 ans) fournit un exemple supplémentaire d'apprentissage exploratoire situationnel : en testant les fonctions de blocage sur les plateformes de réseaux sociaux, elle a pris conscience de la manière dont les comportements en ligne peuvent affecter les relations sociales. « *Ich habe einfach diese Funktion des Blockierens gesehen [...] dann kann man die Konsequenzen ziehen.* »⁹⁹ Sa déclaration renvoie à un moment de réflexion découlant de l'utilisation pratique d'un outil numérique.

Ces exemples démontrent que les formes d'appropriation exploratoires sont particulièrement efficaces lorsqu'elles sont associées à des actions concrètes et permettent aux jeunes d'acquérir des savoirs et de développer des compétences grâce à leurs efforts personnels.

Au-delà des processus d'apprentissage ciblés ou basés sur l'expérience, certains jeunes mentionnent aussi des formes d'appropriation spontanées, déclenchées par des contenus pilotés par des algorithmes ou par une navigation spontanée. Isabelle (23 ans), Beatriz (20 ans) et Theo (12 ans) indiquent par exemple se laisser volontiers inspirer par le contenu que leur proposent des plateformes telles qu'*Instagram* ou *TikTok*. Beatriz affirme : « *Du bekommst da sehr viel mit, was du überhaupt nicht weißt.* »¹⁰⁰ Leurs remarques montrent que l'apprentissage autodirigé n'est pas nécessairement intentionnel ou ciblé. Au contraire, des stimuli situationnels, des suggestions fortuites et une navigation guidée différemment peuvent devenir des déclencheurs d'apprentissage majeurs.

Les entretiens font également ressortir que l'apprentissage au sein de l'espace numérique joue bien souvent un rôle social. Carmen (24 ans) utilise par exemple l'application *Goodreads* pour échanger avec ses amis sur ses lectures : « *You can see what your friends are reading now and you can comment [...] sometimes someone would recommend me a book and I add it on my list to read.* »¹⁰¹

⁹⁷ « Ce qui serait productif, ce serait de [...] donc de consommer du contenu éducatif, c'est productif. [...] Parce que ça m'intéresse et que c'est important, parce que tout le monde devrait faire ça [...] Parce que j'aime bien m'y consacrer et que j'essaie de rester à la page. »

⁹⁸ « Je me suis posé pendant un moment et j'ai programmé quelques trucs. »

⁹⁹ « J'ai juste vu cette fonction de blocage [...] on peut alors en déduire les conséquences. »

¹⁰⁰ « Tu peux découvrir plein de choses que tu ne connaissais pas du tout. »

¹⁰¹ « Tu peux voir ce que tes amis sont en train de lire et tu peux commenter [...] parfois, quelqu'un me recommande un livre et je l'ajoute à ma liste de lectures. »

Lucas témoigne également de formes créatives d'appropriation collective de connaissances : en collaboration avec un ami, il rédige des poèmes, étudie des thèmes historiques liés au Luxembourg sur *YouTube* et les reprend dans le cadre de projets numériques collaboratifs. Anastasia (29 ans) attire l'attention sur l'importance que revêtent les conversations informelles avec ses amies dans son processus d'apprentissage : « *A lot of things you learn on an interpersonal level.* »¹⁰²

Ces quelques exemples illustrent clairement que l'apprentissage autodirigé dans l'espace numérique n'est pas un phénomène uniforme. Il existe en réalité tout un éventail de formes d'apprentissage différentes, allant de l'apprentissage stratégique et planifié à l'apprentissage exploratoire ou impulsif, en passant par des pratiques individuelles ou encore collaboratives et sociales. Cette pluralité rappelle la nécessité de prendre en compte toute la diversité des processus éducatifs numériques et de ne pas les assimiler à des modèles d'apprentissage linéaires.

L'apprentissage autodirigé comme complément à l'éducation formelle

Les données fournies par les entretiens démontrent que les frontières entre l'éducation formelle et l'appropriation individuelle de connaissances tendent à s'estomper. Un grand nombre des jeunes interrogés affirment utiliser les ressources numériques de manière ciblée et adaptée à leurs besoins afin de compléter, d'approfondir ou de compenser les processus d'apprentissage scolaires ou universitaires. Ce processus ne se limite pas à la recherche d'informations, mais s'étend également à la quête de contenus d'apprentissage adaptés, présentés de manière compréhensible et accessibles à tout moment.

Clara (19 ans), élève dans un lycée classique, utilise par exemple l'application *Arte* et écoute des podcasts spécifiques pour s'informer autour de sujets de société en vue de ses cours. Tom (15 ans) se prépare de manière ciblée aux examens à l'aide des vidéos en ligne de *Lehrer Schmidt*¹⁰³. Il apprécie le fait que

des sujets complexes y soient expliqués de manière claire et concise et rapporte que la possibilité de revoir les contenus autant de fois qu'il le souhaite l'aide à apprendre à son rythme. Tous deux insistent sur la valeur ajoutée didactique des formats numériques, notamment en ce qui concerne la répétition, l'individualisation et l'autogestion.

Aarav (28 ans) fournit un exemple similaire. Ce dernier indique recourir à des contenus numériques pour compenser les lacunes de l'enseignement universitaire. Pour les sujets complexes ou plus techniques, il recourt notamment à des chaînes *YouTube* qui, selon lui, sont davantage axées sur la pratique et plus compréhensibles : « *Not everyone can teach and teach it in a way that is very interesting to the students. [...] And so, I usually rely on these sort of YouTube people with the knowhow working in the industry.* »¹⁰⁴ Son discours reflète non seulement une réflexion approfondie sur la qualité de l'enseignement institutionnel, mais aussi une stratégie réfléchie qui consiste à utiliser les offres éducatives numériques comme une ressource complémentaire.

Max (18 ans) fait lui aussi appel aux médias numériques pour approfondir ses connaissances, en particulier dans le cadre de ses cours d'histoire. Il intègre ainsi des contenus éducatifs dans son quotidien : « *Ich lade mir die Videos runter von YouTube [...] die dauern so 20 Minuten, ungefähr die Zeit von zu Hause bis zur Schule. [...] Die Geschichte interessiert mich sehr.* »¹⁰⁵ Son exemple illustre la façon dont les processus d'apprentissage informels peuvent être intégrés dans la vie quotidienne de manière flexible et motivée par les centres d'intérêt, indépendamment des exigences scolaires.

Ces témoignages illustrent clairement que l'apprentissage autodirigé dans l'espace numérique ne constitue pas un substitut pour la plupart des jeunes, mais plutôt un complément utile aux processus d'apprentissage formels. Les formats numériques sont particulièrement appréciés lorsqu'ils offrent un accès personnalisé et adapté aux besoins, facilitent la compréhension et augmentent la flexibilité dans le processus d'apprentissage individuel.

7.4.3 Tensions et défis liés à l'auto-éducation numérique

Les données indiquent toutefois que tous les jeunes ne profitent pas de la même manière des possibilités d'apprentissage autodirigé offertes par l'espace numérique. Tandis que certains accèdent de manière ciblée à des contenus de haute qualité, évaluent leur pertinence et structurent intentionnellement leur processus d'apprentissage, d'autres font état de difficultés à trouver des sources adéquates, à gérer les distractions ou à se faire une image globale des offres disponibles. Cela révèle des conditions et des compétences inégales qui influencent

considérablement l'accès aux processus d'apprentissage productifs dans l'espace numérique. Quelques jeunes soulignent à cet égard que l'apprentissage auto-initié et guidé par les centres d'intérêt personnels possède certaines contraintes, dans la mesure où il peut impliquer un investissement en temps important et s'accompagne parfois d'obstacles particuliers. Lucas (21 ans) décrit ce processus de recherche et de navigation comme suit : « *Also, es ist ein Phänomen, das ich mir nicht erklären kann, aber sehr viele Dinge musst du einfach lange und intensiv immer weiter*

¹⁰² « Beaucoup de choses s'apprennent au niveau interpersonnel. »

¹⁰³ « *Lehrer Schmidt* » est une chaîne *YouTube* publique populaire germanophone tenue par un professeur et directeur d'école qui y publie régulièrement des vidéos éducatives et explicatives destinées aux élèves sur différents thèmes tels que la physique, l'allemand, la culture générale, et avant tout les mathématiques.

¹⁰⁴ « Tout le monde n'est pas capable d'enseigner et de le faire d'une manière qui soit vraiment intéressante pour les élèves. [...] Du coup, je compte souvent sur ces gens sur *YouTube* qui ont les connaissances nécessaires et qui travaillent dans le secteur. »

¹⁰⁵ « Je télécharge des vidéos sur *YouTube* [...] elles durent environ 20 minutes, soit à peu près le temps qu'il me faut pour aller de chez moi à l'école. [...] L'histoire m'intéresse beaucoup. »

in eine gewisse Richtung googeln. »¹⁰⁶ Cette remarque renvoie au défi que représentent l'identification et l'utilisation méthodique de contenus pertinents parmi la surabondance d'informations numériques, une compétence qui n'est pas à la portée de tous dans la même mesure.

Ces disparités dans la capacité d'assimiler les processus d'appropriation numérique sont particulièrement marquées lorsque les compétences individuelles d'autogestion, l'accès à l'infrastructure technologique ou les contextes sociaux favorables font défaut. Dans de telles situations, l'apprentissage autodirigé tend à rester sporadique ou se transforme en pratiques médiatiques majoritairement orientées vers le divertissement. C'est le cas de Kevin (25 ans), actuellement sans emploi. Il déclare ainsi, au cours de son entretien, passer une grande partie de ses journées sur *YouTube*, à visionner essentiellement les *vlogs* de certains influenceurs ou des *streams* en direct sans but précis. Interrogé

à ce sujet, il précise qu'il considère ces contenus comme avant tout « *intéressants* », sans pour autant en tirer un bénéfice concret en termes de connaissances ou de développement personnel. De tels témoignages montrent que l'usage des médias numériques peut parfois prendre la forme de routines dysfonctionnelles, notamment en l'absence d'un cadre structurant et/ou d'objectifs clairs quant à leur utilisation. La capacité à gérer de manière constructive les frustrations, les incertitudes ou le manque de repères dans l'espace numérique joue ici un rôle déterminant. Il s'agit d'une forme de résilience essentielle à la compétence d'auto-apprentissage à long terme.

Cet exemple est révélateur des inégalités qui affectent l'apprentissage autodirigé dans l'espace numérique. Les possibilités offertes par les formes d'éducation numérique ne sont, par conséquent, pas exploitables de la même manière pour tous les jeunes.

7.4.4 Perspectives d'avenir dans le contexte de la digitalité

Les données issues des entretiens mettent en lumière qu'une partie des jeunes interrogés n'utilisent pas uniquement les médias numériques pour obtenir des informations ponctuelles ou pour consommer du contenu médiatique, mais qu'ils les utilisent aussi de manière ciblée dans le cadre de leur développement personnel et de la planification de leur avenir, parfois même dans des conditions pourtant difficiles. Ce phénomène est particulièrement marqué lorsque l'accompagnement scolaire, le soutien familial ou les moyens financiers sont limités. Les jeunes concernés, que l'on retrouve également dans l'échantillon présenté ici, développent généralement des stratégies d'appropriation autonomes, motivées par leurs centres d'intérêt personnels, leur volonté d'agir et bien souvent aussi par un soutien réciproque entre pairs.

Le parcours éducatif de Liam (18 ans), qui a grandi dans une structure d'aide à l'enfance et qui, dès son plus jeune âge, a acquis de manière autodidacte des connaissances techniques et numériques par le biais de différentes plateformes d'apprentissage et différents réseaux, constitue un cas d'école à cet égard. Passionné par les jeux de course numériques, le jeune homme s'est fixé pour objectif de faire carrière dans l'*e-sport*. Il conjugue ainsi compétences manuelles et numériques dans le cadre d'un processus d'apprentissage autogéré, qui se situe en dehors des cadres éducatifs institutionnels. Son entretien dévoile l'ambition et la détermination qui l'animent dans la poursuite de son objectif. De la même manière, Beatriz (20 ans), qui a grandi dans une famille monoparentale et dans des conditions financières parfois précaires, recourt aujourd'hui aux ressources numériques de

manière ciblée pour développer ses compétences linguistiques et professionnelles. Malgré de multiples changements d'école, elle poursuit avec détermination son projet de se faire une place dans le domaine de la création en ligne et envisage en outre de partager les stratégies d'apprentissage qu'elle a développées par nécessité sur les réseaux sociaux.

Le cas de Mamadou (20 ans) est lui aussi impressionnant. Cet apprenti du secteur artisanal et au parcours migratoire se sert de vidéos *YouTube* pour préparer ses examens finaux afin d'augmenter les chances de décrocher son diplôme professionnel, très important à ses yeux.

Ces cas révèlent que les espaces éducatifs numériques peuvent jouer un rôle particulièrement important pour les jeunes qui cherchent à prendre en main leur parcours éducatif malgré des conditions de départ difficiles. Leurs histoires illustrent comment les médias numériques peuvent devenir des outils favorisant l'autonomisation, le pouvoir d'agir personnel et la participation sociale.

Ces résultats suggèrent que la réussite éducative dans l'espace numérique n'est pas exclusivement liée aux ressources parentales ou aux parcours scolaires formels, même si ceux-ci représentent indéniablement des conditions favorables (Kutscher, 2020). Les données recueillies font état au contraire de formes empiriquement concrètes d'appropriation active des médias, qui peuvent être comprises comme une capacité d'agir participative et éducative (Hargittai & Hinnant, 2008; Jenkins, 2006). Les jeunes organisent leurs parcours d'apprentissage en autonomie, poursuivent des objectifs personnels et utilisent les technologies numériques pour développer et cultiver leurs centres d'intérêt individuels.

7.4.5 Mise en perspective des résultats

Les résultats montrent les tensions propres aux processus éducatifs à l'ère du numérique : d'une part, les entretiens révèlent que certains jeunes utilisent les médias numériques de manière active,

réfléchie et stratégique pour acquérir des connaissances, poursuivre leurs objectifs personnels et élargir leur marge de manœuvre, au-delà même des structures classiques d'accompagnement

¹⁰⁶ « Bon, c'est un phénomène que je n'arrive pas à expliquer, mais pour plein de trucs, il faut vraiment chercher longtemps et intensément de manière très ciblée sur Google. »

scolaire. D'autre part, il apparaît que ces opportunités sont réparties de manière inégale et qu'elles dépendent largement de conditions individuelles, sociales et structurelles.

Du point de vue de l'éducation aux médias, les processus d'auto-apprentissage observés peuvent être interprétés comme une manifestation d'une capacité à agir participative (Jenkins, 2006; Livingstone, 2004). Les jeunes utilisent les outils numériques d'une manière non seulement passive et consommatrice, mais aussi active et productive. Ils créent, recherchent, expérimentent et intègrent les processus d'apprentissage numériques dans leurs projets de vie et d'avenir. Ces formes d'appropriation active s'inscrivent dans le concept de *Participatory Culture* (culture participative) de Jenkins, qui suppose une utilisation active, créative et collaborative des médias. En ce sens, les espaces d'apprentissage numériques émergent comme des espaces à potentiel pour le développement personnel et éducatif en tant que pratique sociale (Hugger, 2014; Kerres, 2024).

Parallèlement, les données montrent que ces opportunités ne sont pas accessibles de la même manière à tous les jeunes. Les résultats rejoignent ainsi les réflexions centrales de la recherche sur la fracture numérique (van Dijk, 2020), qui suggère que les inégalités numériques en matière d'éducation ne dépendent pas uniquement de l'accès aux technologies, mais aussi et surtout de la façon dont elles sont utilisées, du capital culturel disponible et de la capacité à traiter l'information de manière réflexive. Les entretiens ont permis de mettre en lumière que lorsque les ressources techniques, les capacités à naviguer dans l'univers

médiatique ou le soutien adéquat font défaut, les processus d'auto-apprentissage numériques restent fragiles ou aboutissent à des habitudes d'utilisation inefficaces.

Il convient toutefois de relever le fait que les jeunes développent et mettent en œuvre leurs propres méthodes d'appropriation créatives lorsque leurs ressources familiales, scolaires ou financières sont limitées. Ces constats peuvent être compris comme l'expression d'une résilience éducative (Hepp & Görland, 2024; Wunder, 2021) : ils révèlent comment les jeunes mobilisent leurs ressources personnelles, numériques et sociales dans des conditions défavorables afin de poursuivre leurs objectifs éducatifs individuels. Combinée aux médias numériques, cette démarche donne naissance à une stratégie éducative compensatoire qui permet de combler ou de contourner les lacunes institutionnelles.

En outre, ces résultats soulèvent de nouvelles questions à l'égard des institutions éducatives formelles. Plusieurs jeunes indiquent avoir recours aux offres d'apprentissage numériques de manière ciblée, en complément ou en contrepoint de l'enseignement scolaire ou universitaire. Cela renvoie à des tensions structurelles au sein du système éducatif, qui semble souvent dépassé par la diversité des styles d'apprentissage, des motivations et des connaissances initiales. Les espaces d'apprentissage numériques peuvent ici constituer dès aujourd'hui, et d'autant plus à l'avenir, des « arènes éducatives » alternatives (Liebau & Zirfas, 2015) au sein desquelles un apprentissage personnalisé, un accès facilité et des horaires flexibles peuvent être mis en place.

7.5 Conclusion

Les résultats empiriques de la présente étude démontrent que les espaces éducatifs institutionnels connaissent une transformation profonde en cette ère du numérique. Les caractéristiques centrales de cette mutation résident dans la coexistence et le recoupement de formes d'enseignement et d'apprentissage traditionnelles et numériques, dans une flexibilité croissante ainsi que dans une redéfinition des rôles et des postures dans le processus éducatif. L'enseignement et les processus éducatifs ne se déroulent plus exclusivement dans un cadre scolaire clairement délimité dans le temps et dans l'espace, mais pénètrent, par le biais des technologies numériques, dans de multiples sphères de la vie des jeunes. L'éducation n'est donc plus limitée au temps scolaire ni à la salle de classe, mais s'étend au trajet scolaire, aux pauses, aux devoirs et aux échanges avec les enseignants et enseignantes; elle implique également des interactions avec de nouveaux acteurs tels que les influenceurs, les créateurs de contenu ou les outils basés sur l'intelligence artificielle. Les formes d'apprentissage et de communication extrascolaires et hybrides gagnent elles aussi en importance. L'éducation ne se résume alors plus à une question de contenus et de compétences, elle devient également une question de références et de relations (Kerres, 2024). Les réseaux et les contacts dont disposent les jeunes et la manière dont ils les mobilisent pour leurs intérêts (éducatifs) jouent un rôle de plus en plus important,

tout comme les enseignants qui les forment, le niveau de compétence technologique de leurs amis ainsi que l'étendue des ressources numériques à leur disposition et le soutien dont ils bénéficient à la maison (Kramer & Müller, 2022; van Dijk, 2020).

Cette nouvelle culture numérique de l'éducation se distingue par ailleurs par une utilisation créative du numérique et par la capacité à faire preuve de créativité et d'ouverture d'esprit face à de nouvelles possibilités et à se poser de nouvelles questions (Jandrić et al., 2018; Knox, 2019). Ce dernier point apparaît comme particulièrement pertinent compte tenu de l'omniprésence de réponses rapides et de la disponibilité généralisée des connaissances sur internet. Cela implique en outre la capacité à évaluer de manière critique la valeur de ces connaissances disponibles sous forme numérique. Dans la mesure où la transformation numérique de la société et du système éducatif est inéluctable, la motivation et l'ouverture d'esprit constituent des conditions indispensables pour accueillir les nouveaux types de contenus éducatifs et les nouvelles technologies. Ceux qui s'y ferment ou qui n'y ont pas accès subiront tôt ou tard des désavantages sur le plan éducatif (van Dijk, 2020).

L'éducation non formelle présente des atouts majeurs dans ce contexte. Dans le domaine du travail avec les jeunes, la digitalité prend par exemple à la fois le rôle d'un outil organisationnel et d'un support pédagogique, tout en faisant l'objet de réflexions

spécifiques. Les professionnels du secteur créent des espaces où les jeunes peuvent à la fois développer leurs compétences numériques et vivre des expériences sociales en présentiel. Ces offres profitent particulièrement aux jeunes disposant de structures sociales limitées. L'étude renvoie ici au potentiel du travail post-numérique avec les jeunes (Jandrić et al., 2018), qui ne dissocie plus le monde numérique et le monde physique, mais les traite de façon interconnectée. En conclusion, il est possible de retenir que l'éducation à l'ère du numérique se caractérise par l'hybridité, la flexibilité et l'individualisation. Afin de tirer pleinement parti du potentiel de l'apprentissage autodirigé, il est nécessaire de mettre en place des concepts pédagogiques

qui non seulement facilitent l'accès aux technologies, mais favorisent également le soutien social, les capacités à naviguer dans l'univers numérique et la pensée critique. Les écoles ainsi que les structures d'éducation non formelle devraient travailler de concert afin de créer des espaces d'apprentissage qui offrent à la fois une protection numérique et une ouverture pédagogique. Promouvoir la maturité numérique et des compétences médiatiques réflexives (Redecker, 2017) constitue ainsi une mission fondamentale. Il s'agit là du seul moyen de façonner l'éducation dans une optique d'apprentissage durable et donc de la transformer en accompagnement pérenne dans un monde marqué par la digitalité.

7.6 Précisions méthodologiques et corpus de données

Les entretiens qualitatifs réalisés dans le cadre de l'*Étude qualitative sur la jeunesse* (EQJ) constituent la méthode principale utilisée dans les chapitres 6, 7 et 8 pour obtenir des données approfondies sur les points de vue et les expériences des jeunes dans le contexte de la digitalité. Les enquêtes ont été menées entre février et juin 2024 et comprennent un total de 36 entretiens, dont 12 entretiens initiaux et dix entretiens de suivi, réalisés auprès de jeunes âgés de 12 à 29 ans (cf. Chapitre 2). Leur analyse visait à recenser les expériences subjectives des jeunes en matière de médias et de technologies numériques au sein de différents contextes éducatifs, à identifier les schémas d'interprétation individuels et à dégager les aspects clés, pertinents pour la recherche, des pratiques d'apprentissage formelles, non formelles et autodirigées dans le contexte numérique. Les thèmes qui se sont avérés particulièrement pertinents au cours des entretiens ont ensuite été approfondis à l'aide d'une méthode de journal numérique. Des questionnaires courts et standardisés ont également été utilisés afin de recueillir des informations sur les contextes sociaux et les parcours de vie des jeunes interrogés. Celles-ci comprennent notamment le type d'établissement scolaire, le niveau scolaire, l'appropriation de compétences numériques ainsi qu'une évaluation subjective des compétences numériques personnelles et celles des parents (évaluées à l'aide d'échelles d'auto-évaluation de zéro à dix). Un atelier réunissant des professionnels du travail avec les jeunes, de l'éducation politique, de l'organisation de la société civile et du soutien psychosocial à l'école. Deux discussions de groupe exploratoires menées avec quatre enseignants et directeurs d'école sont venus compléter cette analyse.

La composition de l'échantillon présente une répartition socio-professionnelle diversifiée: outre les jeunes soumis à l'obligation scolaire (n = 10), des apprentis (n = 7) et des étudiants universitaires (n = 5) ont également été interrogés. Deux jeunes exerçaient une activité professionnelle, un jeune participait à un service volontaire et un autre était en recherche d'emploi au moment des entretiens. Sur les dix élèves soumis à l'obligation scolaire, six fréquentaient un établissement d'enseignement secondaire classique (ESC) et quatre un établissement d'enseignement secondaire général (ESG). Les parcours scolaires s'étendaient des classes de lycée classiques aux classes spécialisées à profil sportif (p. ex. les classes sportives), en passant

par les classes de filières de soutien pour les élèves à besoins éducatifs particuliers (p. ex. voie de préparation, dites classes «poly»). Les jeunes en apprentissage se répartissaient entre des filières professionnelles et préprofessionnelles, telles que la classe COIP (Classe d'orientation et d'initiation professionnelle) ou la formation de technicien en mécanique (TCME). Certains des jeunes suivaient une formation en alternance avec contrat d'apprentissage en entreprise, menant au Diplôme d'Aptitude Professionnelle (DAP) dans des domaines artisanaux ou de services. Ces derniers couvraient un large éventail, allant des métiers manuels tels que carreleur, parqueteur ou mécanicien aux activités axées sur les services telles que maître-nageur ou éducateur. Les cinq étudiants interrogés à l'Université du Luxembourg étaient pour la plupart originaires de l'étranger, dont certains de pays non européens, et avaient déménagé au Luxembourg pour leurs études.

Les diplômes des parents des jeunes interrogés présentaient eux aussi une grande diversité. Dans de nombreux cas, les deux parents avaient un niveau d'éducation similaire. Les deux parents de six jeunes interrogés avaient un niveau d'éducation supérieur (au-delà du diplôme de l'enseignement secondaire), indice d'un environnement familial plutôt favorable à l'éducation. Dans six autres cas, les deux parents avaient un niveau d'éducation inférieur au diplôme de l'enseignement secondaire, et dans un cas, les deux parents avaient un diplôme de l'enseignement secondaire. Il est à noter que six jeunes n'ont fourni aucune information relative au niveau d'éducation de leurs parents. Parmi les raisons invoquées figuraient le décès d'un parent, l'absence de contact à la suite d'une séparation familiale ou encore la méconnaissance. Plus d'informations sur l'*Étude qualitative sur la jeunesse* sont disponibles en ligne dans la partie consacrée à la méthodologie.

Pour en savoir plus sur les données et les méthodes, cliquez ici :



jugendbericht.lu

8

La socialisation numérique des jeunes : Une question de contenus, de jeux vidéo et d'intelligence artificielle

Auteurs

Laurent Langehegermann
Hannes Käckmeister
Sandra Biewers Grimm
Gilles Scheifer
Robin Samuel

8

L'ESSENTIEL DU CHAPITRE 8

Les contenus numériques, les jeux vidéo et les outils d'IA sont omniprésents dans la vie des adolescents et des jeunes adultes. Ils agissent à ce titre comme des espaces de construction de l'identité et de mise en réseau sociale. Ils jouent ainsi un rôle majeur dans les processus de socialisation de leur quotidien numérique.

Les jeunes ne se cantonnent pas à une consommation passive : ils utilisent les outils numériques de manière active pour créer et se connecter, mais aussi pour acquérir et transmettre des connaissances. Ce rôle actif peut être considéré comme une ressource au service de l'acquisition de compétences et de la participation.

La consommation des actualités par les jeunes tend à se détourner des médias traditionnels (journaux papier, radio, etc.) au profit de sources en ligne et de personnes perçues comme authentiques dans l'espace numérique. Des facteurs émotionnels ainsi que des rapports de proximité prennent ici une place importante. Cette évolution vient poser de nouveaux défis en matière de développement des compétences médiatiques et numériques.

Pour de nombreux jeunes, les jeux et plateformes numériques représentent des espaces sociaux clés pour nouer des amitiés, se rassembler au sein de communautés et, dans certains cas, pour entretenir des liens familiaux. Outre leur potentiel en matière d'acquisition de compétences (p. ex., la résolution de problèmes ou le travail d'équipe), les jeux vidéo comportent aussi certains risques, notamment sous la forme de comportements problématiques et de phénomènes d'exclusion liés au genre.

Les outils d'IA tels que *ChatGPT* sont rapidement devenus des outils multifonctionnels faisant partie du quotidien de nombreux jeunes, que ce soit à l'école, pendant leur temps libre, au travail ou dans le cadre de l'apprentissage des langues. Ce dernier point revêt notamment une importance particulière dans le contexte multilingue du Luxembourg.

Cependant, l'accès aux outils d'IA ne se suffit pas à lui-même : des différences notables peuvent être observées dans la capacité des utilisateurs et utilisatrices à exploiter les grands modèles linguistiques de manière critique, créative et responsable. Ces inégalités d'usage (« Usage Inequality ») amplifient les inégalités sociales et appellent à mettre l'accent, dans l'éducation numérique, sur la promotion de compétences numériques réflexives et pratiques plutôt que sur la simple question de l'accès.

Sommaire

8.1	Introduction	180
8.2	Les contenus numériques : Au-delà des réseaux sociaux et des actualités	180
8.2.1	De consommateurs à créateurs et créatrices de contenu : Les jeunes et l'utilisation créative des médias numériques	181
8.2.2	Quand l'authenticité subjective prime sur l'objectivité : L'actualité vue par les jeunes	182
8.2.3	Au-delà de la passivité : Comment les contenus façonnent communautés et identités	184
8.2.4	Mise en perspective des résultats	186
8.3	Jeux vidéo : Ponts, barrières et identités numériques	187
8.3.1	Les jeux vidéo au quotidien : Pratiques, motivations et potentiels pour les jeunes	187
8.3.2	Les jeux vidéo comme activité sociale : Mise en réseau, participation et communautés	190
8.3.3	Entre fascination et dépendance : Les émotions et comportements liés aux jeux vidéo	191
8.3.4	Mise en perspective des résultats	194
8.4	L'intelligence artificielle : « Inutilement pratique » ?	195
8.4.1	Pratiques d'usage de l'intelligence artificielle : Comment les jeunes utilisent <i>ChatGPT</i> et autres outils de l'IA	195
8.4.2	Intelligence artificielle : Le revers de la médaille	199
8.4.3	Mise en perspective des résultats	200
8.5	Conclusion	201
8.6	Précisions méthodologiques et corpus de données	202

8.1. Introduction

Selon BEE SECURE, environ 85 % des enfants au Luxembourg utilisent pour la première fois un appareil connecté à internet avant l'âge de dix ans. 90 % des enfants possèdent leur premier smartphone avant l'âge de 12 ans (BEE SECURE, 2025, p. 9). Cette entrée précoce dans le monde numérique explique que les contenus des réseaux sociaux prennent une place importante dans le quotidien des jeunes dès l'enfance. Deux autres sphères centrales se sont également imposées dans la vie des jeunes : les jeux vidéo, un phénomène mondial qui constitue également un espace social essentiel au Luxembourg, ainsi que l'intelligence artificielle (IA), un outil qui a rapidement trouvé sa place dans le quotidien d'un pays aussi connecté que le Luxembourg.

Le présent Chapitre étudie, sur la base de 36 entretiens, onze journaux numériques et 24 questionnaires de suivi recueillis dans le cadre de l'*Étude qualitative sur la jeunesse* (EQJ), comment les médias numériques influencent le quotidien et la construction de l'identité des jeunes (cf. section 8.6). Trois domaines clés ont été analysés dans ce cadre : tout d'abord, l'utilisation des contenus, c'est-à-dire l'ensemble des contenus numériques que les adolescents et les jeunes adultes consomment ou créent eux-mêmes, allant des *posts* sur les réseaux sociaux aux actualités en passant par des formats créatifs tels que la création de *mods*¹. Ensuite, les pratiques et motivations des jeunes joueurs et joueuses, ainsi que la dimension sociale du jeu au sens large, qui englobe les jeux vidéo, mais aussi leurs équivalents traditionnels. Enfin, le rôle croissant de l'IA ainsi que la question connexe de l'utilisation des modèles génératifs tels que *ChatGPT* à l'école, dans le quotidien et pendant les temps libres ont été étudiés.



Pour en savoir plus sur les données et les méthodes, cliquez ici :

jugendbericht.lu

Le présent Chapitre place l'usage des contenus numériques, des jeux vidéo et de l'IA dans une perspective de socialisation. Cette dernière est ici définie classiquement comme le processus par lequel les jeunes acquièrent des connaissances et forment leur identité afin de participer à la société (Bruce & Yearley, 2006). Il convient de noter qu'il s'agit d'un processus dynamique dans lequel des valeurs et des normes ne sont pas simplement adoptées de manière passive, mais façonnées activement (Grusec & Hastings, 2015 ; Steinberg, 2001). La socialisation n'est toutefois pas liée à une tranche d'âge spécifique, mais est davantage considérée comme un processus qui s'étend sur toute une vie, indépendamment de l'âge, et qui prend des formes diverses, en particulier dans l'espace numérique. Dans ce contexte, la compréhension classique de la socialisation peut être élargie par l'intégration de sa dimension numérique. Cette socialisation numérique décrit le processus par lequel les jeunes intériorisent des normes, des valeurs et des pratiques sociales dans l'espace numérique (Langehegermann & Samuel, 2025), tout en le façonnant et en l'utilisant activement, dans la logique d'une culture participative (Jenkins et al., 2009). Les trois domaines étudiés ici – les contenus numériques, les jeux vidéo et l'IA – sont donc considérés comme des espaces centraux qui accueillent aujourd'hui la socialisation numérique des jeunes au Luxembourg et qui la rendent observable.

8.2 Les contenus numériques : Au-delà des réseaux sociaux et des actualités

Les contenus, ici au sens de « contenus numériques », font partie intégrante du quotidien des jeunes au Luxembourg. La socialisation numérique précoce et intensive, mentionnée dans l'introduction, favorise considérablement l'importance croissante que les contenus occupent dans le quotidien des jeunes. Les contenus numériques englobent tout ce que les jeunes consomment ou produisent en ligne. Ils comprennent par exemple les tutoriels, les *Let's Plays*², les *selfies*, les actualités ou encore les productions créatives telles que les vidéos, les *posts* ou les *mods*. Alors que la production de contenus offre la possibilité de s'exprimer et de se connecter aux autres, leur consommation sert principalement à trouver de l'inspiration, à acquérir des connaissances et à se divertir.

Cette section se concentre ainsi sur les aspects suivants : l'utilisation créative des médias numériques par les jeunes, qui passent du statut de simples consommateurs à celui de créateurs et créatrices de contenu (8.2.1) ; le rapport particulier aux actualités à l'ère du numérique, notamment la recherche d'authenticité subjective (8.2.2) ; l'importance des communautés en ligne pour la mise en réseau sociale et la construction de l'identité (8.2.3) ; ainsi qu'une mise en perspective finale de ces phénomènes dans le contexte de la socialisation numérique (Holmarsdottir et al., 2024) et de la recherche sur les inégalités, en particulier sur la fracture numérique de second niveau (Lutz & Hoffmann, 2017) (8.2.4).

¹ Désigne le fait de modifier quelque chose, ici l'apparence ou le contenu de jeux vidéo.

² Présentation commentée ou non commentée d'un jeu (vidéo) sous forme de vidéo, d'images ou de format hybride, généralement diffusée sur les plateformes en ligne YouTube, Twitch ou The Let's Play Archive.

8.2.1 De consommateurs à créateurs et créatrices de contenu : Les jeunes et l'utilisation créative des médias numériques

Les contenus numériques jouent avant tout un rôle de divertissement et de passe-temps pour de nombreux jeunes. Ceux-ci peuvent prendre la forme de séries sur *Netflix*, *Disney+* ou *Amazon Prime Video*, ou bien de *mèmes* sur des réseaux sociaux tels que *TikTok* ou *Instagram*. Néanmoins, ils ne se contentent généralement pas de consommer ces contenus : dans de nombreux cas, la consommation évolue vers une participation créative. Ils déclarent produire eux-mêmes du contenu, par exemple par la création de leurs propres vidéos, le partage de *gameplays* ou encore par la publication de commentaires et la sélection de contenus. Le divertissement apparaît ainsi comme une porte d'entrée vers une utilisation plus active et participative des médias, illustrée par les modes d'usage qui suivent.

Les jeunes utilisent activement les médias numériques, et notamment les réseaux sociaux et les jeux vidéo, pour créer un sentiment d'appartenance et développer leurs passions de manière créative. Alexander (28 ans) en est un exemple. Lors de son entretien, il décrit comment les médias numériques lui permettent non seulement de partager sa passion pour le *beatbox*³, mais aussi de la façonner activement : « [...] Beatbox-Community ist schon hauptsächlich auf Instagram vertreten [...]. Das heißt, weißt du, Beatbox-Trend-Sounds, Informationen auch über Veranstaltungen und Battles und so. »⁴ Ce faisant, il ne reste pas simple consommateur : sur *Discord*⁵, il utilise des canaux vidéo et vocaux pour échanger avec d'autres *beatboxers* aux quatre coins du monde, développer de nouvelles techniques et idées communes, et planifier des événements locaux : « Aber auf Discord dann ja einfach einer nach dem anderen. Spuckt ein bisschen ins Mikrofon. [...] Mit Video meistens [...], gibt auch viele andere Channels, wo international viel abgeht, ja. »⁶

Ce type de plateformes numériques offre la possibilité de tester de nouvelles choses à une échelle difficilement atteignable dans le monde réel en raison d'obstacles financiers ou pratiques. Liam, 18 ans, illustre parfaitement ce phénomène. Celui-ci raconte comment la création de *mods* pour des jeux de course lui permet d'exprimer sa créativité : « Aber zum Beispiel Motive wie Lackierungen, Folierungen, das kann ich in der virtuellen Welt realisieren und da weiß ich : Ok, meine Kreativität sieht geil aus und es hat Potenzial. »⁷ Il partage ensuite ses créations avec d'autres joueurs et joueuses, qui peuvent les télécharger et les utiliser dans leur jeu, faisant de lui un membre à part entière d'une communauté créative et collaborative. Ces créations virtuelles ne représentent donc pas uniquement l'expression de sa créativité, mais constituent également un moyen de partager ses

centres d'intérêt avec des personnes aux goûts similaires et de rejoindre des communautés.

Les voyages virtuels dans des pays lointains, qui pourraient peut-être ne jamais être accessibles dans la vie réelle (Carmen, 24 ans), ou le fait de pouvoir essayer sans risque de piloter des drones sans les obstacles techniques ou financiers de la réalité (Alexander, 28 ans) sont d'autres exemples de la mise en pratique d'idées et de centres d'intérêt d'une manière qui serait souvent impossible ou difficile à réaliser dans le monde réel. D'autres encore utilisent des outils collaboratifs pour écrire des poèmes à plusieurs et créer, à l'aide de l'IA, des avatars qui correspondent aux personnages de leurs histoires (Lucas, 21 ans). L'écriture de *fanfictions* est elle aussi très répandue. Elle consiste à développer des histoires déjà existantes issues de séries ou de films et à créer des intrigues et des personnages entièrement nouveaux par le biais de modifications créatives :

”

*So Storys über eine Serie oder Filme, die so ausgedacht sind. Zum Beispiel, indem man einfach nur den, das Gender, das Charakter wechselt. Oder wenn man aus einem Jungen einfach ein Mädchen macht, ist das manchmal eine ganz andere Story. Und das mag ich.*⁸
(Isabelle, 23 ans)

Ces pratiques sont l'expression de la construction d'une identité numérique, dans laquelle les jeunes utilisent des plateformes pour façonner et explorer leur identité de manière créative (Bhandari & Bimo, 2022).

Un deuxième mode d'usage des contenus numériques concerne le transfert et l'acquisition de connaissances. Alexander (28 ans) produit par exemple des tutoriels *YouTube* pour initier d'autres personnes au *beatboxing*. Sa démarche est un exemple idéal de la culture participative décrite par Jenkins et al. (2009) : les jeunes vont au-delà de la simple consommation, ils créent activement des contenus, transmettent des connaissances et construisent ainsi des réseaux sociaux qui relient bien souvent les univers numériques et physiques. La pertinence de cet échange de connaissances participatif est tout aussi évidente du côté des destinataires.

Mamadou en est un exemple parfait. Ce jeune homme de 20 ans a grandi dans un pays d'Afrique de l'Ouest où l'accès aux médias

³ La simulation et l'imitation de rythmes de batterie (informatique), d'autres instruments et de sons avec la bouche, le nez et la gorge.

⁴ « [...] La communauté *beatbox* est surtout présente sur *Instagram* [...]. Ça veut dire que tu peux y trouver les sons tendance du *beatbox*, des infos sur les événements, sur les battles, etc. »

⁵ Plateforme de messagerie, de partage et de *streaming* instantanés, qui ciblait à l'origine les joueurs et joueuses de jeux vidéo, mais qui est devenue grand public.

⁶ « Mais sur *Discord*, c'est, oui, simplement l'un après l'autre. On crache un peu dans le micro. [...] En vidéo la plupart du temps [...], il y a aussi plein d'autres chaînes où il se passe beaucoup de choses à l'international, oui. »

⁷ « Par exemple, des trucs comme les peintures ou les habillages, je peux en faire dans le monde virtuel et là, je peux me rendre compte : OK, ce que je fais, ça en jette et ça a du potentiel. »

⁸ « Des histoires basées sur des séries ou un film qui sont juste inventées. Par exemple, en changeant le genre de quelqu'un ou un personnage. Ou quand on transforme un garçon en fille, ça crée parfois une histoire complètement différente. Et j'adore ça. »

numériques a longtemps été limité en raison d'infrastructures techniques insuffisantes. Depuis son arrivée au Luxembourg, il utilise tout particulièrement *YouTube* pour favoriser son intégration professionnelle. Grâce à des tutoriels, il a pu acquérir de nouvelles compétences dans le cadre de son apprentissage de carreleur. Cet exemple illustre ainsi comment un contenu en libre accès peut contribuer à l'apprentissage autonome, et ce quel que soit le contexte social.

La création active de contenus numériques ne sert toutefois pas exclusivement à l'expression créative et au partage de connaissances, mais permet également de transmettre des messages sociaux et d'influencer ou de remettre en question les normes au sein des communautés numériques. Mariana, une étudiante de 27 ans d'origine portugaise, en donne un exemple : elle associe en effet sa passion pour le jeu *League of Legends*⁹ à un choix de couleurs réfléchi : « *I like everything pink so I tried to acquire the girly skins, everything that's pink, [...] just to make a statement that League is also for girls and we can also wear pink.* »¹⁰

Par ce geste actif, elle met non seulement en avant son individualité, mais remet également en question la perception des rôles traditionnels de genre dans une culture du jeu souvent dominée par les hommes. Ses actions révèlent comment les négociations identitaires (Goffman, 1959) (ici : la performance de genre dans les jeux vidéo) peuvent se recouper avec les contextes sociaux. En ce sens, les espaces numériques représentent alors des

espaces centraux de négociation sociale. Les jeunes ne se contentent pas d'adopter des valeurs et des modèles, mais les définissent activement en interaction avec leur environnement (Grusec & Hastings, 2015). Les espaces numériques leur permettent d'expérimenter de nouvelles formes d'expression, de transmettre des messages sociaux et d'entrer dans des processus de négociation au sein de leurs groupes de pairs et de leurs communautés.

Ce qui ressort particulièrement des modes d'usage présentés, outre l'énorme diversité des plateformes utilisées, est le rôle actif que jouent les jeunes au sein de ces espaces numériques. Ces derniers évoluent dans un écosystème dynamique et omniprésent, dominé par des plateformes telles qu'*Instagram*, *Snapchat*, *TikTok* ou *Discord*, et se servent de ces espaces non seulement pour se divertir ou communiquer, mais également à des fins de création et de négociation de l'identité. Tandis que *WhatsApp* est généralement utilisé pour communiquer avec sa famille et organiser des événements, les amis échangent de leur côté plutôt sur *Snapchat*, *Instagram* ou *Discord*, en particulier dans le contexte des jeux vidéo (cf. Chapitre 6). Les réseaux sociaux, et plus précisément les plateformes, évoluent de manière constante et cherchent à attirer les utilisateurs et utilisatrices par le biais de fonctionnalités ou de formes de communautés qui n'existent pas encore en tant que telles (Bhandari & Bimo, 2022).

8.2.2 Quand l'authenticité subjective prime sur l'objectivité : L'actualité vue par les jeunes

Le rapport des jeunes à l'actualité politique s'est révélé être un sujet majeur lors des entretiens, au cours desquels le scepticisme et la méfiance à l'égard des sources d'actualité traditionnelles ont été régulièrement évoqués. Les jeunes préfèrent le plus souvent recourir aux réseaux sociaux ou à des plateformes telles que *YouTube* pour s'informer. Max (18 ans) explique s'intéresser à l'histoire et à la politique, mais suivre ces sujets avant tout par le biais de courtes vidéos sur *YouTube* : « *In der Pause gucke ich eher um Politik, einfach so, also insgesamt, da gibt es so ein kleiner YouTube-Channel ,TLDR'¹¹ und sie zeigen alles über die heutige Politik [...]*. »¹²

Cette préférence s'est confirmée tout au long des entretiens : les jeunes consomment essentiellement les actualités sous forme de courtes vidéos ou au format audio. Ils accordent en effet généralement leur confiance à des personnes spécifiques dont ils perçoivent le contenu comme plus factuel et plus fiable, comme l'explique Amélie (20 ans) :

*Mee et ass een, wou wierklech méi berüümt ass. Och méi Leit, YouTube a sou weider followt. [...] Et ass wierklech een, wou net egal wat zielt. Well et si wierklech vill Leit, wou hie follegen a wierklech wichteg Leit a famous Leit an déi géifen net egal weem follegen.*¹³

Amélie fait donc confiance aux reportages d'un *YouTubeur*, car des personnalités célèbres le suivent aussi, et le décrit comme neutre et factuel, tout en admettant : « *Wouhier hien seng Sourcen huet, weess ech net. Mee hien ass neutral.* »¹⁴ Leur confiance ne repose donc pas sur des normes journalistiques, mais sur la reconnaissance sociale et la perception subjective. Ce comportement reflète une tendance internationale (Reuters, 2024) qui voit les jeunes se considérer comme des gestionnaires actifs de leur consommation de l'actualité. Ils composent eux-mêmes leurs fils d'actualité, souvent sans y inclure de médias traditionnels.

⁹ Jeu multijoueur en ligne en arène de combat, dans lequel des joueurs et joueuses s'affrontent par équipes de cinq contre cinq.

¹⁰ « J'adore tout ce qui est rose, alors j'ai essayé de récupérer les *skins girly*. Tout ce qui est rose, je l'ai. [...] Juste pour montrer que *League*, c'est aussi pour les filles et qu'on peut aussi porter du rose. »

¹¹ TLDR = *Too Long, Didn't Read*. (Trop long, pas lu.)

¹² « Pendant les pauses, je regarde plutôt des trucs politiques, comme ça, de manière générale. Il y a une petite chaîne *YouTube* qui s'appelle « TLDR » et qui présente tout ce qui se passe dans le monde politique actuel [...]. »

¹³ « Mais c'est vraiment quelqu'un qui est un peu plus connu. Il a aussi beaucoup de personnes qui le suivent, sur *YouTube* et tout ça. [...] C'est vraiment pas quelqu'un qui raconte n'importe quoi. Parce que beaucoup de gens le suivent, des gens vraiment importants et influents, et ils ne suivraient pas n'importe qui. »

¹⁴ « Je ne sais pas d'où viennent ses sources. Mais il est neutre. »

Les modes d'usage de nombreux jeunes témoignent en outre d'une nette préférence pour les formats condensés. Cela vient confirmer l'observation selon laquelle les jeunes privilégient les messages brefs sous forme de courtes vidéos, voire de *mèmes* (Klopfenstein Frei et al., 2024; Tamboer et al., 2023). L'ensemble de ce processus est soutenu et renforcé par la logique qui régit la conception et le fonctionnement des plateformes numériques : les algorithmes et la facilité avec laquelle des personnes lambda peuvent personnaliser leur fil d'actualité créent un environnement au sein duquel cette consommation personnalisée et fragmentée des informations devient la norme (Auxier & Vitak, 2019; Chan et al., 2023).

Le manque de confiance envers les sources d'information traditionnelles (Residori & Samuel, 2025) incite certains jeunes de l'échantillon à rechercher d'autres moyens d'accéder à l'actualité. Aarav (28 ans) déclare par exemple : « [...] If I'm looking for geopolitical news, I don't refer to any mainstream media at all. [...] I usually refer to some retired army general. »¹⁵ Selon lui, les plateformes numériques telles que YouTube permettent d'obtenir des informations de personnes qui disposent d'une expérience pratique et concrète des sujets abordés. Dans ce contexte, sa mention de Tucker Carlson, un commentateur politique américain connus et très controversé, est particulièrement révélatrice. Ce dernier, connu depuis longtemps pour ses opinions conservatrices de droite exprimées sur la chaîne américaine Fox News, est une figure clé de la critique des médias traditionnels. Il est particulièrement intéressant de noter qu'Aarav se tourne vers Tucker Carlson non pas malgré, mais précisément en raison de sa rupture publique avec la direction de Fox News : « But once he got away from Fox News, now I watch him a lot because [...] I could see the freshness or the freedom in his reporting. »¹⁶ Pour le jeune homme, le fait que celui-ci semble indépendant des médias grand public constitue le critère déterminant d'authenticité. Ce critère relègue l'orientation politique de la source ou encore les critiques externes à l'égard de son contenu au second plan et confirme la tendance selon laquelle la confiance est désormais accordée aux personnes plutôt qu'aux institutions. Cela reflète de fait une tendance plus large qui se dessine chez de nombreux jeunes : la recherche d'authenticité (Reuters, 2024) et d'expertise directe dans un environnement numérique de plus en plus marqué par la méfiance envers les institutions traditionnelles.

Les préférences décrites pour les formats d'informations condensés et les fils d'actualité perçus comme authentiques se traduisent par des modes d'usage hybrides, souvent passifs et incidentiels (Boczkowski et al., 2018), où les fins informatives et divertissantes se recoupent fréquemment. La consommation d'actualités suit donc rarement un modèle linéaire ou fixe. Elle

va de la recherche ciblée, par exemple par la lecture d'articles d'investigation ou le visionnage de documentaires, au contact accidentel avec des informations liées au défilement continu des contenus sur les réseaux sociaux. Elias (13 ans) résume bien ce phénomène : « Sur TikTok, si je scrolle suffisamment longtemps, je finis par tomber sur quelque chose. » Anastasia (29 ans) déclare également ne pas chercher activement les actualités, mais compter sur le fait que les informations pertinentes lui parviendront tôt ou tard : « Maybe I hear about it a week or two later, but usually, I do hear about it. »¹⁷ Cette approche est représentative de la perspective selon laquelle « l'information vient à moi », qui peut se traduire par un apprentissage politique moindre (Gil de Zúñiga et al., 2017). La consommation d'informations de certains jeunes dépend par ailleurs de notifications *push* automatiques, qui réduisent les recherches ciblées : « RTL, ja. Naja, manchmal kommen so ein paar Nachrichten und so und da guck ich dann kurz rein oder so, um ein bisschen irgendwie Allgemeinwissen zu haben. »¹⁸ (Beatriz, 18 ans). Emma (22 ans) confirme elle aussi cette utilisation passive des médias, motivée par les notifications *push*, mais qui n'entraîne de son côté aucune réflexion approfondie sur le contenu : « Ich habe hier so RTL-Nachrichten, jetzt hier 25 Stück, aber ich lese das jetzt nicht durch. »¹⁹ D'autres jeunes, comme Carmen (24 ans), comptent sur leurs amis pour les informer des événements importants, ceux-ci endossant ainsi le rôle de diffuseurs d'actualités. Cet exemple indique que l'intérêt pour l'actualité mondiale, qui peut aller bien au-delà de sujets purement politiques, peut être nourri de différentes manières, souvent pragmatiques et ancrées dans le contexte social des jeunes.

Un autre phénomène se dessine toutefois en parallèle de ce mode d'usage hybride et incidentiel de la consommation d'actualités : de nombreux jeunes choisissent délibérément de ne pas s'y intéresser. Les raisons en sont multiples :

Tom (15 ans) raconte : « Aus meiner Klasse huet keen eng, esou eng App mat Norichten. »²⁰ Interrogé à ce sujet, il ajoute que les jeunes de sa classe ne sont informés de ce qui se passe dans le monde que par le biais de l'école, si tant est qu'ils le soient. Liam (18 ans) et Anastasia (29 ans) évitent les actualités par manque d'intérêt ou en raison de la charge émotionnelle qu'elles représentent. Alexander (28 ans) cite en outre deux raisons pour expliquer son éloignement des actualités :

„Generell News zu gucken, hat für mich fast keinen Wert, weil es immer durch irgendeine Linse angeschaut wird, sei es nur der Reporter oder dann halt wirklich irgendwie noch ein bisschen politischer Interesse hintendran.“²¹

¹⁵ « [...] Quand j'ai besoin d'informations géopolitiques, je me tourne pas du tout vers des médias grand public. [...] Généralement, j'écoute plutôt un général de l'armée à la retraite. »

¹⁶ « Mais depuis son départ de Fox News, je le regarde beaucoup, parce que [...] je perçois une forme de spontanéité et de liberté dans sa manière de présenter l'actualité. »

¹⁷ « C'est possible que j'apprenne certaines choses une ou deux semaines plus tard, mais en général, je finis par être au courant. »

¹⁸ « RTL, oui. Donc, parfois, il y a quelques infos et tout qui s'affichent, et du coup je jette un coup d'œil rapide pour avoir un minimum de culture générale »

¹⁹ « Là, j'ai des actualités de RTL par exemple, 25 articles là maintenant, mais je vais pas les lire en entier. »

²⁰ « Dans ma classe, personne n'a ce genre d'appli, avec des actualités. »

²¹ « Pour moi, regarder les infos de manière générale ça n'a presque aucune valeur, parce qu'elles sont toujours présentées à travers un certain prisme, que ce soit celui du journaliste ou, tout simplement, celui de l'intérêt politique qui se cache derrière. »

Alexander (28 ans) renforce les sentiments exprimés par Anastasia (29 ans) en présentant le refus de consommer des actualités comme une décision délibérée pour se protéger d'une certaine forme de charge psychologique. Il ne voit pas en quoi il devrait assumer le « fardeau émotionnel et cognitif », c'est-à-dire le poids psychique et intellectuel, que représente le suivi constant des crises et des guerres qui touchent le monde. Ce type de retrait s'observe à l'échelle internationale (Madden et al., 2017 ; Reuters, 2024) et constitue un exemple frappant de la fracture numérique de second niveau (Scheerder et al., 2017 ; van Dijk, 2020). Cette fracture ne porte pas uniquement sur les écarts en matière de compétences, mais aussi sur la nature de l'utilisation. Il semblerait précisément que des compétences médiatiques élevées, telles que celles que l'on pourrait supposer chez des étudiants comme Alexander et Anastasia, conduisent à un retrait stratégique plus fréquent. Leur décision de se détourner en raison de biais perçus ou de la charge émotionnelle relève d'une forme d'inégalité d'utilisation : la capacité d'analyse critique n'est dans ce cas pas utilisée pour consommer des informations, mais pour légitimer leur non-consommation.

C'est dans cette zone de tension que les jeunes se meuvent : d'une part, comme le montre manifestement le cas d'Aarav (28 ans), les jeunes recherchent délibérément des opinions qu'ils jugent « indépendantes » et se détournent de la crédibilité institutionnelle dont jouissent les médias traditionnels. La proximité personnelle et une authenticité perçue deviennent ici les nouveaux critères décisifs pour instaurer un climat de confiance. Certains d'entre eux ont d'autre part parfaitement conscience du risque lié à la désinformation auquel ils s'exposent en choisissant des canaux d'information alternatifs. Le danger que représentent les fausses informations, qui se propagent à une vitesse fulgurante sur les réseaux sociaux qu'ils utilisent, est mentionné à plusieurs reprises au cours des entretiens. Julien (21 ans) y voit

un problème capital et souligne l'importance de l'esprit critique. Il indique que nombre de ses pairs ont « *un retard considérable à rattraper* » et transmettent souvent des informations sans prendre le temps de les analyser, ce qu'il qualifie de « *problème sociétal* » aggravé par la présentation d'opinions comme des faits dans les bulles sociales : « [...] *Jiddereen ass einfach senger Meinung, an déi ass richtig.* »²² Les réseaux sociaux, qui remplacent progressivement les sources d'information traditionnelles chez les jeunes (Reuters, 2024), sont fondamentalement structurés par des algorithmes. Cette gestion favorise le fait de défiler, *scroller*, de manière superficielle et peut conduire à des réactions irréfléchies, souvent émotionnelles (Vaccari & Chadwick, 2020). Le danger plus profond réside dans la fragmentation analysée par Habermas (2024) : les jeunes se replient dans des bulles filtrantes auto-régulées et renforcées par des algorithmes, au sein desquelles le discours *démocratique* tend à séroder.

Comme cela apparaissait déjà dans leur engagement avec les contenus numériques, les modes d'usage des jeunes au Luxembourg en matière d'actualité présentent eux aussi une grande diversité. D'une part, de nombreux jeunes évitent les actualités en raison de la charge émotionnelle qu'elles impliquent ou d'un manque d'intérêt. D'autre part, ils recherchent spécifiquement des sources qui répondent davantage à leurs attentes et à leurs besoins, souvent au détriment des médias traditionnels grand public et de l'objectivité. La confiance joue ici un rôle central, toutefois celle-ci repose moins sur des faits avérés que sur leur perception d'authenticité et le statut des personnes qui diffusent les contenus. Cette perception, influencée par les réseaux sociaux et la dynamique numérique des plateformes, conduit les jeunes à accorder une plus grande importance à la proximité personnelle et à la réputation des personnes qu'à l'exactitude factuelle ou à la neutralité des informations.

8.2.3 Au-delà de la passivité : Comment les contenus façonnent communautés et identités

Les espaces numériques ont un impact considérable sur le développement de la personnalité des jeunes. Ces espaces ne se résument pas à une question de consommation, ils impliquent également l'acquisition d'un capital culturel et social, l'intériorisation d'opinions ainsi que la négociation de l'identité au sein des relations entre pairs. La conception de ces espaces repose bien souvent davantage sur la perception subjective que sur des critères objectifs. Ce constat met en lumière la complexité et l'ambivalence du processus de socialisation numérique.

La façon dont les jeunes interagissent avec les contenus, qu'il s'agisse de la production créative (8.2.1) ou de la consommation sélective des actualités (8.2.2), est profondément ancrée dans les processus de socialisation numérique et de construction de l'identité. Les espaces numériques servent à la négociation de

valeurs et à l'accomplissement personnel. Ils sont cependant également accompagnés d'une pression omniprésente liée à l'optimisation de son image. Julien (21 ans) aborde ainsi cette dynamique clé : « *Ech géifs scho soen, dass Social Media dowéinst e groussen Impakt hat, well et war jo nach ni sou wichtig, gutt auszegesinn, wéi säitdeem et den Internet gëtt.* »²³ Comme le fait remarquer Julien, la présence en ligne scénarisée constamment peut conduire à une image déformée de la réalité et à de fausses attentes : « [...] *e falscht Bild vun der Realität [...] falsch Uspréich un aner Leit [...].* »²⁴

De nombreux jeunes expriment le sentiment de toujours devoir apparaître sous leur meilleur jour. Certains estiment que les autres n'interagissent avec leur contenu que lorsque celui-ci semble parfait, même si cela correspond rarement à la réalité.

²² « [...] Tout le monde a son avis, et c'est normal. »

²³ « Je dirais que les réseaux sociaux ont quand même eu une grosse influence là-dessus, parce qu'en réalité, avoir une belle apparence n'a jamais été aussi important que depuis l'arrivée d'internet. »

²⁴ « [...] une fausse image de la réalité [...] de fausses attentes vis-à-vis des autres [...]. »

Il s'agit d'un aspect que les plateformes exploitent délibérément. L'application de réseau social *BeReal* affiche par exemple le slogan suivant : « *BeReal is about capturing the real you and sharing it with friends who matter. It's about connecting in genuine, heartfelt ways.* »²⁵ Lucas (21 ans) explique au sujet de *BeReal* : « *Jeden Tag bekommst du ein oder zwei Benachrichtigungen, dass du in dem Moment zwei Minuten Zeit hast, um ein Foto zu machen. [...] Du wirst dazu gezwungen, real zu sein.* »²⁶ Si le délai n'est pas respecté, un message apparaît sous la photo publiée, tel que : « *Sechs Stunden delayed.* »²⁷ Sophie (14 ans) a elle aussi utilisé *BeReal* activement pendant un certain temps, mais a fini par trouver cela « énervant » : « *Also et ass jo nēmnen esou eng Minutt. [...] Deem no, wat s du méchs, ass et dann awer trotzdeem nerveg.* »²⁸ Bien que *BeReal* se veuille authentique, l'obligation d'agir quotidiennement génère un effet paradoxal : la perfection scénarisée des autres plateformes est ici remplacée par une obligation de présence constante et spontanée, qui peut compliquer la déconnexion mentale. Mariana (27 ans) considère cette régularité forcée comme inutile : « *I was like, "goddamn, it's the same thing every day." Like it's just me sitting on my PC. It's like a BeReal of me playing games every day. [...] it's not worth it.* »²⁹

Il est également possible d'observer des caractéristiques de « socialisation avancée » (trad. pers.), (Grusec & Hastings, 2015) dans la manière dont les contenus sont abordés, dans la mesure où les individus recherchent activement l'avis, l'appréciation et des réactions de la part de leurs pairs et d'inconnus. Il est intéressant de noter que la plupart des utilisateurs et utilisatrices ne s'identifient pas eux-mêmes comme des créateurs et créatrices de contenu, quand bien même leurs contenus atteignent un large public. Cette distance par rapport au rôle de producteur renvoie à une dimension tout aussi centrale de l'accomplissement personnel : la recherche d'identité à travers la consommation de contenu. Nous verrons ci-après que les espaces numériques créent en effet une nouvelle forme de négociation de l'identité à travers la réception de contenus, qui n'existait pas sous cette forme avant l'ère du numérique (Symeonaki et al., 2024).

Cela apparaît nettement dans le domaine du *streaming*. Celui-ci est dominé par deux formats différents : la consommation différée de contenus à la demande, par exemple sur *Netflix* ou *Disney+*, et le *streaming* en direct, tel que pratiqué lors de retransmissions de compétitions sportives ou sur les plateformes de jeux vidéo. Ce dernier format présente une importance sociologique majeure, allant bien au-delà du modèle classique de

la simple transmission de contenus. En effet, sur des plateformes telles que *Twitch* ou *Kick*, ce n'est pas le seul contenu qui se trouve au centre de l'attention, mais avant tout la personne qui diffuse en direct. Cela donne naissance à de nouvelles formes de relations directes et parasociales, déterminantes pour la construction identitaire numérique (Woodcock & Johnson, 2019). La portée de ces plateformes est remarquable : même des personnalités politiques telles que Donald Trump et Kamala Harris ont utilisé *Twitch* pour diffuser en direct leurs discours et leurs événements lors de leur campagne électorale de 2024. En outre, certains *streamers* et *streamers* en direct arrivent à attirer des audiences dépassant les 400 000 spectateurs et spectatrices³⁰, qui consomment alors le même contenu et participent au chat, lors de certains événements majeurs. Même en dehors d'événements particuliers, de nombreux *streamers* et *streamers* continuent d'atteindre des audiences moyennes de plus de 30 000 personnes à la fois. Carmen (24 ans) résume la situation en ces termes : « *Twitch is everywhere.* »³¹

L'intérêt pour la vie de personnes spécifiques ne date cependant pas d'hier et existait déjà avant le développement technologique du *streaming* en direct, notamment à travers des formats tels que les *vlogs*. Ce format de *vlog*³² permet aux spectateurs et spectatrices de suivre le quotidien d'autres personnes. Si ce format a perdu en visibilité avec la montée en popularité du *streaming* en direct, il reste néanmoins un élément caractéristique des contenus numériques. Tom, 15 ans, évoque la présence des *vlogs* sur des plateformes telles que *TikTok* : « *De Mëtteg hunn ech en TikToker gesinn : "Karneval krank am Bett feiern." Weess du, esou...* »³³ Ce principe, qui consiste à partager sa vie personnelle avec d'autres, attire de nombreux jeunes. Cela se reflète également dans des vidéos de type « *Let's Play* » qui, à l'instar des *vlogs*, mettent en avant la vie quotidienne, et en l'occurrence le fait de jouer à un jeu vidéo.

Le lien entre la production individuelle de contenu et les dynamiques sociales qui en découlent revêt un caractère particulièrement intéressant. Les jeunes ne se contentent pas de regarder passivement, mais font partie intégrante de communautés numériques souvent formées par des créateurs et créatrices de contenu. Liam (18 ans) raconte que son abonnement payant lui a permis de faire partie de la communauté du *YouTubeur* CSYON³⁴ : « *Ich bekomme exklusive Inhalte von YouTube-Videos, verschiedene Emojis, die zum Beispiel andere nicht haben, weil ich ja Abonnent bin.* »³⁵ Son abonnement lui donne accès à des

²⁵ Le but de *BeReal*, c'est de montrer qui tu es vraiment et de le partager avec les gens qui comptent pour toi. C'est de créer des liens authentiques et sincères.

²⁶ « Tous les jours, tu reçois une ou deux notifications pour te dire que tu as deux minutes pour prendre une photo. [...] Tu es forcé d'être authentique. »

²⁷ « Six heures de retard. »

²⁸ « Bon, ça prend qu'une minute. [...] Mais en fonction de ce que t'es en train de faire, ça peut quand même être agaçant. »

²⁹ « Je me disais : "Bon sang, c'est la même chose tous les jours." C'est juste moi, assise devant mon ordi. C'est comme un *BeReal* de moi, en train de jouer tous les jours. [...] Ça en vaut pas la peine. »

³⁰ Caedrel, le 2 novembre 2024, lors de son *stream* de la finale mondiale de *League of Legends* : <https://streamcharts.com/channels/caedrel>.

³¹ « *Twitch* est partout. »

³² *Vlog* = Vidéo-blog, soit le fait de documenter son quotidien en produisant du contenu, souvent centré sur soi au format vidéo, dans le but de le partager avec d'autres personnes.

³³ « Ce midi, j'ai vu un *TikToker* raconter : "Fêter le carnaval au lit, malade." Tu vois, genre... »

³⁴ *YouTubeur* et *streamer* allemand, suivi par plus de 1,1 million d'abonnés sur *YouTube*. Son contenu porte principalement sur les jeux vidéo et les jeux de rôle dans les jeux vidéo.

³⁵ « Je reçois par exemple des contenus exclusifs de vidéos *YouTube* ou des *emojis* que les autres n'ont pas, parce que moi je suis abonné. »

sondages exclusifs qui influencent le contenu de la chaîne de CSYON, ainsi qu'à un chat privé et à un salon *Discord* réservés aux personnes abonnées.

Cette participation au sein de communautés numériques s'accompagne néanmoins d'attentes et de normes fixées par les créateurs et créatrices de contenu, en partie considérés comme des modèles et des idoles. La manière dont ces normes sont intériorisées apparaît clairement dans le contexte de la socialisation. Liam (18 ans) explique : « *Ich halte mich an die Richtlinien [...]. Keine persönlichen Daten tauschen, und ja. Da halte ich mich strikt dran. Da habe ich keine Lust, rausgeschmissen zu werden, weil, sonst wird auch mein Abo gekündigt.* »³⁶ Ces directives influencent ainsi les comportements des membres et créent une base de valeurs communes.

Les communautés plus petites peuvent elles aussi offrir des avantages spécifiques. Anastasia (29 ans) raconte par exemple rechercher de manière ciblée des *YouTubeuses* et *YouTubeurs* moins connus dont les contenus correspondent à ses centres d'intérêt :

” *The secret is you need to find a very small YouTuber whose content you like and then you become one of the first people who comments under their videos, and you can request your favorite games. [...] Like under 50 subscribers [...] And I have and it is wonderful, I love it!*³⁷

8.2.4 Mise en perspective des résultats

L'analyse de l'utilisation des contenus par les jeunes montre à quel point les contenus numériques représentent bien davantage que de simples médias consommés ; ceux-ci constituent en effet un terrain central de socialisation et de négociation de l'identité. La frontière entre producteurs et consommateurs se révèle floue, caractéristique de la culture participative décrite par Jenkins (2009). Dans cet espace, les médias numériques servent à développer son potentiel créatif et à participer au sein de communautés où l'appartenance et le statut, formes de capital social et culturel (Bourdieu, 1986), sont négociés par le biais d'une participation active.

Cela se manifeste de manière frappante dans le rapport des jeunes aux actualités. Le fait de se détourner des sources institutionnelles au profit de personnes perçues subjectivement comme authentiques ne traduit pas uniquement l'expression d'une certaine méfiance, mais est également une conséquence de cette logique participative. Pour certains, l'authenticité est devenue une valeur plus importante que l'objectivité reconnue

Cet exemple révèle que les jeunes recherchent de manière ciblée des espaces et des relations numériques en phase avec leurs centres d'intérêt et leurs valeurs afin de consommer du contenu personnalisé.

À l'instar de ce qui a été observé au cours des précédentes discussions sur l'actualité, il est ici aussi possible d'observer un comportement ciblé et réfléchi : de nombreux jeunes recherchent des contenus qu'ils jugent pertinents et enrichissants à titre personnel, que ce soit auprès de petits *YouTubeurs* et *YouTubeuses* ou de sources d'information alternatives (Kitanova, 2020). Cette gestion consciente de leur consommation médiatique démontre le rôle central du contenu en tant que support qui, au-delà de permettre une simple consommation, favorise la construction de l'identité et les interactions sociales.

En recherchant de manière stratégique des contenus qu'ils considèrent comme intéressants et en participant activement au sein de communautés de taille réduite, les jeunes contribuent à façonner activement les espaces numériques et parviennent à créer des niches (Habermas, 2024) qui correspondent à leurs centres d'intérêt et à leurs valeurs. Ce type de participation active révèle le rôle transformateur de l'espace numérique en matière de socialisation, en offrant de nouvelles possibilités d'accomplissement personnel, de mise en réseau et d'utilisation ciblée de contenus. Ce phénomène est particulièrement marqué dans le domaine des jeux vidéo, qui ne sont plus simplement des loisirs, mais qui ouvrent des espaces numériques où la créativité, les dynamiques sociales et la construction de l'identité sont étroitement entremêlées.

par des institutions. Parallèlement, cela révèle l'ambivalence principale de la socialisation numérique : l'épanouissement créatif et la recherche de liens authentiques sont en tension constante avec la pression liée à l'optimisation de l'image de soi et les risques liés à la désinformation.

Enfin, la diversité des modes d'usage renvoie à une inégalité d'utilisation persistante (fracture numérique de second niveau) (van Dijk, 2020). Il est ici moins question de l'accès aux médias numériques que de la capacité à les évaluer de manière critique, à les utiliser de manière créative et à naviguer à travers les dynamiques sociales qui les sous-tendent. La capacité à faire la distinction, au sein de cet environnement complexe, entre l'autonomisation participative et la consommation irréfléchie constitue désormais une compétence clé dans le processus de maturation numérique.

³⁶ « Je respecte les directives [...]. Pas d'échange de données personnelles, et oui. Je m'y tiens à la lettre. J'ai pas envie de me faire expulser, sinon mon abonnement sera aussi annulé. »

³⁷ « Le secret, c'est de trouver un petit *YouTubeur* qui fait du contenu qui te plaît, puis d'être parmi les premiers à commenter ses vidéos et lui demander de jouer à tes jeux préférés. [...] Genre, moins de 50 abonnés [...]. Et c'est ce que j'ai fait, et c'est génial, j'adore ! »

8.3 Jeux vidéo : Ponts, barrières et identités numériques

« La réalité, comparée aux jeux, est cassée » (trad. pers.), (McGonigal, 2011, p. 3). Cette affirmation décrit avec précision la force d'attraction croissante des jeux vidéo : ils offrent des objectifs clairs, un retour immédiat et des succès – autant d'éléments qui font souvent défaut ou qui semblent parfois flous voire « cassés » dans la vie réelle. Les jeux vidéo sont profondément enracinés dans le quotidien des jeunes, bien que la pandémie de COVID-19 ait aussi agi comme un catalyseur supplémentaire en faveur des univers de jeux numériques (Balhara et al., 2020; Barr & Copeland-Stewart, 2022). Au Luxembourg, les jeux vidéo gagnent également en importance et en attractivité au niveau institutionnel, notamment par le biais de fédérations d'e-sport (LESF³⁸, FLES³⁹), de tournois ou encore de leur utilisation dans des contextes pédagogiques. Presque tous les jeunes interrogés dans le cadre de l'étude jouent régulièrement, ont déjà joué ou ont un avis sur les jeux vidéo, ce qui montre le caractère incontournable du sujet. McGonigal (2011, p. 3) décrit pourquoi de plus en plus de personnes perçoivent les jeux vidéo comme une option alternative attrayante, en soulignant que la réalité n'est bien souvent pas conçue pour maximiser notre potentiel ou nous rendre heureux : « *Reality isn't engineered to maximize our potential. Reality wasn't designed from the bottom up to make us happy.* »⁴⁰ Les jeux, en revanche, créent des mondes où l'optimisation, la réalisation d'objectifs et le bonheur sont au cœur des préoccupations. Cette particularité des jeux, qui consiste à créer des expériences et des stimuli spécifiques, se reflète également dans le concept de *gamification*⁴¹ (Hamari et al., 2014; Sailer & Homner, 2020), qui consiste à transposer des éléments typiques des jeux dans des contextes autres (p. ex., dans le domaine de l'école, du travail, de la santé).

Les multiples aspects des jeux vidéo dans la vie des jeunes au Luxembourg seront examinés dans les sections suivantes. Dans un premier temps, les pratiques quotidiennes, les motivations et les enjeux seront analysés, notamment la diversité des jeux joués et le regard que les adolescents et les jeunes adultes portent sur les compétences qu'ils développent grâce aux jeux vidéo (8.3.1). L'accent sera dans un second temps mis sur la dimension sociale des jeux vidéo dans le but de répondre à la question suivante : comment les jeux vidéo permettent-ils aux jeunes de faire partie de communautés et de nouer des liens sociaux, que ce soit avec des amis, des inconnus ou dans un contexte familial ? Le contenu des jeux ainsi que les plateformes telles que *Discord* ou *Twitch* jouent en particulier un rôle majeur à cet égard (8.3.2). Enfin, les défis seront analysés, notamment au regard des émotions, des comportements problématiques et des obstacles spécifiques rencontrés par exemple par les joueuses (8.3.3). Dans ce contexte, l'analyse se concentrera de manière générale sur la façon dont les jeux vidéo et les pratiques associées contribuent à la socialisation numérique (8.3.4).

Au sein de ces différentes sections, l'accent sera mis sur le concept de transférabilité (Kent et al., 2019), c'est-à-dire la capacité à transférer des compétences, des dynamiques sociales et des comportements acquis dans le cadre des jeux vers d'autres domaines de la vie. Il sera également examiné comment les jeux vidéo peuvent aider à dépasser (Putnam, 2000) les barrières sociales et culturelles grâce aux liens qui se tissent entre des personnes et des groupes différents.

8.3.1 Les jeux vidéo au quotidien : Pratiques, motivations et potentiels pour les jeunes

Avant de pouvoir évaluer la transférabilité des expériences issues des jeux vidéo, il est nécessaire de comprendre l'étendue et la profondeur des pratiques de jeu chez les jeunes au Luxembourg. La gamme des titres mentionnés au cours des entretiens allait alors des romans visuels (*visual novels*), jeux vidéo interactifs basés sur du texte, aux jeux multijoueurs compétitifs. Anastasia, 29 ans, exprime son attrait pour les romans visuels, ces récits interactifs : « *It is a game, it's choose your own adventure but with pictures and usually very good voice acting.* »⁴² De même, des titres de jeux compétitifs tels que *League of Legends*, *Rocket League*⁴³, *Brawl Stars*⁴⁴ et *Call of Duty*⁴⁵ jouissent eux aussi d'une

grande popularité. Cela contraste avec les préférences de jeux plus calmes d'autres jeunes, tels que Yannik (23 ans), qui préfère les jeux reposants de type *Bee Simulator*, ou encore Mariana (27 ans), qui aime passer du temps sur *The Sims* et *Animal Crossing*, des jeux sans compétition directe. Bien que les jeux numériques soient populaires, l'*Étude qualitative sur la jeunesse* révèle également que les jeux traditionnels tels que les jeux de rôle, de société, de cartes ou fantastiques tels que *Dominion*, *Magic: The Gathering* et continuent de jouer un rôle essentiel dans le quotidien des jeunes, par exemple au sein des maisons des jeunes (jeux de cartes, billard, etc.), mais aussi en dehors de

³⁸ <https://www.lesf.lu/>.

³⁹ <https://fles.lu/>.

⁴⁰ « La réalité n'est pas conçue pour maximiser notre potentiel. La réalité n'a pas été pensée, fondamentalement, dans le but de nous rendre heureux. »

⁴¹ La *gamification* consiste à utiliser de manière ciblée des composants typiques des jeux, tels que les points, les niveaux ou les classements, dans des contextes non liés aux jeux afin d'accroître la motivation et la participation.

⁴² « C'est un jeu, c'est un "choisis ta propre aventure", mais avec des images et des voix off généralement super bien faites. »

⁴³ Jeu de football d'arcade dans lequel les joueurs et joueuses s'affrontent en 1v1/2v2/3v3 ou 4v4 en contrôlant des voitures.

⁴⁴ Jeu de type MOBA (arène de combat multijoueur en ligne) disponible sur smartphone et tablette, permettant de jouer des parties en 3v3 ou en mode *battle royale* (chacun pour soi).

⁴⁵ FPS (jeu de tir à la première personne) mondialement connu.

celles-ci. Amélie, âgée de 20 ans, indique pouvoir « passer des heures » à faire des puzzles. Des médias numériques tels que *Tabletop Simulator*⁴⁶ ou *chess.com*⁴⁷ créent en outre des espaces de jeu hybrides grâce auxquels des jeux classiques comme les échecs deviennent accessibles aussi bien hors ligne qu'en ligne.

La possibilité de maintenir des liens sociaux en tout lieu et au-delà des frontières géographiques, et de poursuivre en ligne des interactions entre pairs issues de relations ancrées dans des espaces de vie physiques, tels que l'école, revêt ici un attrait particulier.

Un autre aspect attrayant des jeux vidéo réside dans leur potentiel à offrir des espaces favorisant l'imagination et la créativité. De nombreux jeunes mentionnent ainsi des histoires qui invitent à la réflexion. Max (18 ans) illustre parfaitement ce point en prenant l'exemple du jeu *Red Dead Redemption*⁴⁸:

„[...] et ass einfach sou eng Geschicht vun de Spiller, déi munchmol emotional sinn, déi wierklech gutt gemaach sinn. [...] Ech ka mech komplett op d'Geschicht konzentréieren a Geschicht [...] gefällt mer vill.⁴⁹

D'autres préfèrent les mondes ouverts sans déroulement fixe, comme l'explique Amélie (20 ans), qui aime partir à la découverte dans des jeux comme *Minecraft* ou *Genshin Impact*⁵⁰. Les mondes persistants, tels qu'on les trouve dans les jeux en ligne massivement multijoueurs (MMO), semblent également attirer fortement les jeunes. Ashley, 24 ans, joue par exemple régulièrement à *Lord of the Rings Online* avec son frère. La possibilité de participer à l'évolution de l'intrigue explique par ailleurs le succès rencontré par certains genres tels que les romans visuels. Anastasia (29 ans) résume sa fascination de la manière suivante:

„You come across a choice like: what would you do? You say: Oh, I would go choose this and the game changes based on your choice. It is love, it is like a novel because you do experience like a story and you listen to beautiful voice acting and beautiful art.⁵¹

Les joueurs passent ainsi du statut de consommateurs à celui de contributeurs. L'enthousiasme d'Anastasia pour ce format soulève également la question de la relation entre ces formes

narratives interactives et riches en contenu audiovisuel et la lecture traditionnelle (Erstad et al., 2023; Jenkins et al., 2009), même si à ses yeux, les deux coexistent. Elle recourt en effet uniquement à la littérature numérique à cause de raisons pratiques (manque de place dans son appartement d'étudiante).

Un autre attrait réside dans le caractère compétitif et collaboratif des jeux vidéo multijoueurs. Lucas (21 ans) préfère pour sa part le jeu de réflexion compétitif *Teamfight Tactics*⁵², qui repose moins sur des réflexes et la réactivité que sur des décisions stratégiques. Julien, 21 ans, et Emma, 22 ans, jouent quant à eux régulièrement à *Overwatch*, *League of Legends* et *Rocket League*. Ils souhaitent grimper dans les classements et améliorer leurs capacités de communication en équipe. Ces jeux font en effet appel à des compétences bien précises, telles qu'un bon temps de réaction et une bonne capacité d'adaptation, étant donné que les conditions et les situations changent constamment. Anastasia (29 ans) décrit elle aussi un comportement semblable dans le cadre du jeu *Brawl Stars*, tandis que Mariana (27 ans) souligne l'importance de cet aspect dans *Valorant*⁵³ et *League of Legends*.

Le transfert des jeux vers les espaces numériques transforme considérablement les dynamiques d'interaction sociale, comme en témoignent les différentes expériences des jeunes sur des plateformes telles que *chess.com*. Tandis que pour Alexander (28 ans), l'utilisation de ces plateformes constitue un pont vers l'engagement dans le monde réel (adoption de l'option échecs à l'école), Aarav (28 ans), qui est passé d'une pratique intensive en ligne à un club d'échecs physique, identifie des différences notables entre l'expérience en ligne et hors ligne:

„Within the first few moves, you already know the type of person they are. Assessing their personality. Online, you don't see it. [...] I've seen a lot of nasty comments when I was doing online chess. When people are about to lose, they start calling you all the names in the comments and everything.⁵⁴

Ces témoignages décrivent des caractéristiques centrales des interactions numériques, qui ont été citées par d'autres jeunes de manière similaire: dans les jeux physiques – ici, les parties d'échecs –, le langage corporel, le style de jeu, les expressions faciales et le comportement permettent de se faire une idée rapide de l'adversaire. La personnalité devient perceptible, « lisible », alors

⁴⁶ Plateforme de simulation physique permettant de jouer à n'importe quel jeu de société en ligne.

⁴⁷ Plateforme en ligne pour jouer aux échecs.

⁴⁸ Jeu de type action-aventure se déroulant dans le Far West, où le joueur incarne un cow-boy.

⁴⁹ « [...] C'est juste des histoires sur des personnages qui sont parfois émouvantes, qui sont vraiment bien faites. [...] Je peux complètement me concentrer sur l'histoire, et l'histoire [...] me plaît beaucoup. »

⁵⁰ Jeu Gacha d'exploration en monde ouvert.

⁵¹ « On se retrouve face à des choix du genre: "Que ferais-tu?", on répond: "Oh, je ferais ça" et le jeu change en fonction de notre choix. C'est de l'amour, c'est comme un roman, parce qu'on vit vraiment une histoire et qu'on écoute des voix off magnifiques et un art formidable. »

⁵² Jeu multijoueur en ligne (*auto battler*) dans lequel on forme des équipes; les combats se déroulent ensuite de manière automatique

⁵³ FPS basé sur des personnages, qui se joue en mode cinq contre cinq.

⁵⁴ « Dès les premiers coups, on sait à quel genre de personne on a affaire. On juge leur personnalité. En ligne, ça ne se voit pas. [...] J'ai lu plein de commentaires méchants quand je jouais aux échecs en ligne. Quand les gens sont sur le point de perdre, ils commencent à t'insulter dans le chat, à te traiter de tous les noms, etc. »

que ces signaux sont limités, voire absents, dans l'espace numérique. À cela s'ajoute l'anonymat offert par les pseudonymes, qui peut mener certains à de ne plus se tenir aux normes sociales établies. L'effet de désinhibition en ligne (Suler, 2004) est ici manifeste : en l'absence de réaction non verbale immédiate de la personne en face et du fait que les conséquences de nos actes semblent lointaines ou improbables, les comportements désinhibés se retrouvent fortement favorisés (Scott et al., 2022).

La communication non verbale évolue elle aussi dans le cadre des jeux numériques et se voit remplacée par de nouvelles formes telles que les *emojis*, ce qui crée de nouvelles dynamiques d'interaction par rapport à leurs équivalents physiques. Cela apparaît de façon évidente dans la manière ludique dont les interactions numériques sont utilisées. Alexander (28 ans) explique par exemple utiliser des *emojis* de manière ciblée pour provoquer ses adversaires sur *chess.com* ou lors de parties d'échecs en VR⁵⁵ : « [...], so ein erschrockenes Emoji, wenn ich irgendeinen krassen Move mach oder wenn der andere keine Zeit mehr hat, mach ich so die Uhr rein oder so. »⁵⁶ Bien que ce comportement puisse sembler moins désinhibé que les insultes directes, il démontre toutefois comment l'anonymat perçu peut conduire à de nouveaux comportements qui seraient souvent impossibles ou inappropriés dans la vie réelle, mais qui sont tolérés, voire attendus, en ligne.

Des jeux de rôle tels que *Donjons et Dragons* sont non seulement appréciés en tant que loisirs, mais également en tant que moyen pour développer ses compétences sociales et cognitives. Julien, âgé de 21 ans, évoque l'utilisation de *Donjons et Dragons* dans sa maison des jeunes et affirme que ce type de jeux peut favoriser la coopération et la pensée critique tout en étant amusant. Cela suggère une potentielle transférabilité, où les compétences sociales et cognitives acquises au cours des jeux peuvent également être employées dans des contextes extérieurs à ceux-ci (Kent et al., 2019). Cette notion de coopération peut toutefois être vécue de différentes manières en fonction des circonstances. Elias (13 ans) raconte par exemple à quel point le manque de coordination au sein de son équipe peut affecter son expérience de jeu : « Je gagne souvent avec mes amis, mais quand l'un d'eux s'en va, un random⁵⁷ vient le remplacer et on fait que perdre, et ça m'énerve vachement. »

Néanmoins, les jeux vidéo ne constituent pas uniquement des espaces favorisant le travail d'équipe et la coopération, mais également une source d'épanouissement personnel. Pour Julien (21 ans), qui se présente comme une personne introvertie et neurodivergente (sur le spectre autistique), les jeux vidéo représentent un « *espace sûr* ». Ils lui permettent de rester en contact

avec ses amis malgré une forte fatigue sociale : « *Ech hunn do zwee Kolleegen, mat deenen ech mech all Dag treffen [...] säit dräi Joer bestëmt [...], mee mir hunn eis an deenen dräi Joer och dräimol just gesinn.* »⁵⁸ Cette passion commune crée un équilibre entre engagement social et confort personnel, en cela qu'elle lui permet de participer depuis son domicile, dans un environnement familial. Une forme de transférabilité se dessine ici, où le jeu sert à créer un espace social contrôlable afin de relever les défis (p.ex., épuisement social) du monde réel.

Une autre motivation émane du défi personnel : plusieurs participants indiquent que les exigences auxquelles ils sont confrontés dans les jeux vidéo leur paraissent élevées. Liam, 18 ans, décrit ainsi une situation spécifique rencontrée dans les jeux de course – une course de 24 heures, qui peut par exemple avoir lieu dans *iRacing* ou *Assetto Corsa*⁵⁹ : « *Das sind dann wirklich in Realität 24 Stunden*⁶⁰ und da wird dann das Durchhaltevermögen, die Konzentration und die Organisation getestet vom Spieler. »⁶¹ De telles compétences, requises et développées dans le contexte des jeux, illustrent parfaitement le concept de transférabilité, dans la mesure où elles peuvent potentiellement se révéler utiles dans le cadre de formations ou de carrières professionnelles et où elles ont été et continuent d'être mises à l'épreuve dans l'espace numérique.

Pour certains jeunes, la pratique intensive des jeux vidéo, en particulier dans le domaine des simulations et de l'*e-sport*, ouvre en outre la voie à des carrières professionnelles alternatives et dépasse ainsi le cadre du simple loisir. L'exemple de Liam est à nouveau pertinent ici. Celui-ci joue spécifiquement à des simulateurs de course automobile dans le but précis d'intégrer une académie d'*e-sport*, pour laquelle il s'est déjà qualifié grâce à un entraînement intensif et à des temps records. Bien qu'il ait été le seul participant à l'enquête à mentionner explicitement des ambitions dans le domaine de l'*e-sport* (en particulier au sein d'une organisation allemande), ce phénomène est bel et bien présent au Luxembourg. Il existe deux fédérations nationales d'*e-sport* (LESF, FLES) et les estimations font état d'environ 5000 joueurs et joueuses actifs et de 90 000⁶² personnes intéressées à travers le pays. Des événements tels que la *Tango High School Cup*⁶³, la *POST Masters E-League*⁶⁴ ou encore l'*Orange eLeague*⁶⁵ organisée par la FLF⁶⁶ et diffusée sur *Twitch* attestent d'une visibilité et d'une acceptation croissantes.

Cette multiplicité des motivations, allant de l'évasion narrative à l'ambition professionnelle, démontre avec force la complexité de l'univers des jeux vidéo, tant en matière de modalités de jeu que de la diversité des compétences développées par les jeunes et évoquées dans les entretiens.

⁵⁵ Réalité virtuelle

⁵⁶ « une sorte d'emoji effrayé, quand je fais un mouvement de fou ou quand l'autre n'a plus le temps, j'envoie l'horloge ou un truc du genre. »

⁵⁷ Terme utilisé pour désigner certains coéquipiers ou adversaires dans les jeux en ligne, en général avec une connotation péjorative.

⁵⁸ « J'ai deux amis que je retrouve tous les jours [...] depuis au moins trois ans [...], mais on s'est vus seulement trois fois en trois ans. »

⁵⁹ Deux des simulateurs de jeux de course en ligne les plus populaires.

⁶⁰ Il convient de noter que ces courses se déroulent généralement par équipes de trois à six, les membres des équipes se relayant au volant. Le changement régulier de personne conductrice garantit qu'aucune personne ne conduit sans interruption pendant une période prolongée.

⁶¹ « Ce sont alors vraiment 24 heures dans la réalité, et c'est là que l'endurance, la concentration et l'organisation du joueur sont vraiment mises à l'épreuve. »

⁶² <https://delano.lu/article/luxembourg-esport-the-quest-fo>.

⁶³ <https://lu.highschoolcup.eu/>.

⁶⁴ <https://www.mental.lu/jeunesse-et-e-sport-attrape-moi-si-tu-peux/>.

⁶⁵ <https://www.flf.lu/orange-eleague-2023-255889v4>.

⁶⁶ Fédération luxembourgeoise de football.

8.3.2 Les jeux vidéo comme activité sociale: Mise en réseau, participation et communautés

De nombreux jeunes conçoivent les jeux vidéo comme une activité sociale qui se pratique entre amis ou en famille, et ce aussi bien hors ligne qu'en ligne. Des plateformes telles que *Discord* jouent ici un rôle central, en ce sens qu'elles ne servent pas uniquement de moyen de communication pendant les sessions de jeu, mais offrent également la possibilité de participer de manière passive au *gameplay*⁶⁷ des autres (Jenkins et al., 2009). Julien (21 ans) et Mariana (27 ans) racontent utiliser *Discord* pour regarder leurs amis jouer grâce à la fonction de *streaming* tout en continuant à discuter avec eux. Cette approche flexible, qui estompe les frontières entre le fait de jouer activement et de regarder passivement, est une caractéristique clé de la culture participative (Jenkins et al., 2009) qui permet de renforcer les liens sociaux.

Outre le fait de pouvoir jouer avec des amis, les jeux vidéo donnent la possibilité d'interagir avec des inconnus, en particulier dans les jeux multijoueurs en ligne tels que *League of Legends*, *Valorant* ou *Rocket League*. Ce type de rencontres est souvent accompagné de défis stratégiques et de mécanismes de coopération spontanée. Celles-ci peuvent favoriser l'acquisition de connaissances : Lucas (21 ans) développe par exemple de nouvelles stratégies de jeu grâce à ces interactions, tandis qu'Aarav (28 ans) profite d'une forme de mentorat informel en observant des professionnels sur *Twitch* afin de renforcer ses compétences.

Comme mentionné dans la section consacrée aux contenus, le visionnage de sessions de jeux vidéo occupe une place majeure dans le quotidien des jeunes au Luxembourg. Des plateformes telles que *YouTube* et *Twitch* ne sont pas seulement utilisées pour regarder des bandes-annonces⁶⁸ et suivre l'actualité, mais aussi pour visionner de manière ciblée des joueuses et joueurs professionnels. Ces derniers sont en partie perçus comme des modèles ou des mentors susceptibles de les aider à se perfectionner dans les jeux compétitifs. Lucas (21 ans) explique qu'en regardant des *Let's Play*, il a pu vivre de nombreuses expériences de jeu sans avoir à jouer lui-même : « *Ich hab auch richtig viele Spiele gespielt, in denen ich einfach die Let's Plays davon geschaut habe. [...] Alle Star-Wars-Spiele zum Beispiel [...] oder auch Call of Duty Reihen und so weiter, die habe ich alle gesehen.* »⁶⁹

Il décrit cela comme un moyen d'économiser du temps et de l'argent tout en continuant à participer à l'univers des jeux.

Pour beaucoup, ce sont les personnalités des *streamers* et *streameuses* et des *YouTubeurs* et *YouTubeuses* en question qui font le charme de ces contenus. Amélie (20 ans) explique : « *Also d'Spill interessiert mech och, mee si sinn einfach witzeg* »⁷⁰, et souligne ainsi que le divertissement et la personnalité des

streamers et *streameuses* sont tout aussi importants que les jeux eux-mêmes. Ce mélange unique entre informations et divertissement fait de la consommation passive de contenus de jeux vidéo une composante essentielle du quotidien de nombreux jeunes et possède une influence considérable sur leur processus de socialisation.

L'aspect social de la pratique des jeux vidéo devient particulièrement évident lorsque l'on observe les communautés qui se forment autour des contenus liés aux jeux vidéo. Comme évoqué dans la section précédente, certains jeunes sont en effet des membres actifs de ces communautés.

Il est intéressant de noter, en ce qui concerne les dynamiques sociales dans les espaces numériques, que les jeunes qui vivent des situations d'exclusion dans le monde réel se tournent souvent vers des plateformes en ligne pour vivre leurs passions communes (Hamilton et al., 2014). Des études démontrent que l'utilisation de *Twitch* est davantage ciblée sur l'espoir de trouver des interactions sociales avec des personnes partageant les mêmes centres d'intérêt, en particulier sur les chaînes avec moins de 500 spectatrices et spectateurs simultanés, puisque le *streamer* ou la *streameuse* peut alors interagir plus facilement en direct avec le chat (Deng et al., 2015; Hilvert-Bruce et al., 2018; Sjöblom et al., 2017). Mariana (27 ans) évoque avec enthousiasme sa *streameuse* préférée, *Quarter Jade*, qui *stream* régulièrement le jeu *Valorant*, auquel Mariana joue également : « *I am in her Twitter community, I am in her Discord server, I partake in chat sometimes cause it's funny, the community is quite comfortable, comfy and welcoming as well.* »⁷¹

Tous ne partagent toutefois pas cet enthousiasme pour les communautés interactives. Anastasia (29 ans) se montre très critique par rapport à l'importance que les *streamers* et *streameuses* accordent au chat pendant leurs *streams*. Elle préfère ainsi les *Let's Play*, qui sont montés de manière professionnelle puis mis en ligne sur *YouTube*, aux *VOD*⁷² non montées. Elle indique moins s'intéresser à l'interaction directe avec la communauté qu'à la qualité et à la clarté du contenu. Ces différents points de vue témoignent de la diversité des attentes des jeunes envers les communautés de jeux vidéo et les créateurs et créatrices de contenu, qui vont de l'interaction sociale directe à une approche plus organisée et axée sur la consommation.

Au-delà de la participation au sein de communautés de joueurs et joueuses, les jeux vidéo permettent également de nouer des relations interpersonnelles profondes. Julien (21 ans) évoque une amitié née d'une rencontre hors ligne inattendue : il a rencontré une personne avec qui il a immédiatement trouvé un intérêt

⁶⁷ Processus de jeu.

⁶⁸ Un clip vidéo composé de plusieurs extraits de l'œuvre originale, généralement de courte durée, servant de bande-annonce à des fins promotionnelles pour promouvoir un film au cinéma ou à la télévision, un jeu vidéo ou toute autre production.

⁶⁹ « J'ai aussi joué à plein de jeux simplement en regardant leurs *Let's Play*. [...] Tous les jeux *Star Wars*, par exemple, [...] ou toute la série des *Call of Duty*, etc., je les ai tous vus. »

⁷⁰ « Le jeu m'intéresse aussi, mais ils sont vraiment juste trop marrants. »

⁷¹ « Je fais partie de sa communauté *Twitter*, je suis sur son serveur *Discord*, je participe parfois dans le chat parce que c'est marrant, et la communauté est super agréable, sympa et accueillante. »

⁷² *VOD* = *Video on Demand*, l'enregistrement d'un *stream*.

partagé pour les jeux vidéo. De cette passion commune est ensuite née une forte amitié en ligne. La force de ce lien a été mise en évidence lorsque la *PlayStation* de Julien est tombée en panne et que le contact a été interrompu pendant un certain temps. À son retour dans le monde virtuel, la relation a immédiatement repris son cours, comme si aucune interruption n'avait eu lieu : « *Wou ech dono online koom, war mer rëm do, wéi wann ni eppes gewiescht wier.* »⁷³

Tandis que le fait de jouer ensemble entre pairs est, comme escompté, populaire, les jeux vidéo suscitent des sentiments plus mitigés au sein des familles, où ils peuvent à la fois agir comme une passerelle sociale et être source de conflits. En effet, les jeux vidéo peuvent créer des liens entre les générations, comme c'est le cas pour Liam, qui joue régulièrement avec sa tante : « *Bussimulator, das ist das Einzige, was ich mit ihr spiele, weil sie auch als Busfahrerin arbeitet.* »⁷⁴ Cet exemple illustre comment les jeux vidéo peuvent renforcer les liens sociaux au-delà du cercle familial immédiat en s'appuyant sur des centres d'intérêt communs (professionnels) et en créant de ce fait une forme positive d'interaction familiale (cf. Chapitre 9). Cette fonction harmonieuse de rapprochement contraste toutefois avec la réalité des jeux vidéo comme source de conflit au sein des familles. En témoigne le cas d'Elias, 13 ans, dont les parents divorcés ont des styles d'éducation opposés en ce qui concerne les activités numériques de manière générale et les jeux vidéo en particulier. Si le père joue lui-même aux jeux vidéo et adopte une position de soutien (« *Beim Vater spiele ich mehr, der ist mehr gechillt da.* »⁷⁵), la mère considère ce comportement comme extrêmement problématique et fixe chez elle des règles claires et restrictives. Des styles d'éducation parentale différents, en particulier dans les familles recomposées ou séparées, peuvent conduire à des attentes et des comportements divergents dans le contexte des jeux vidéo.

Bien que les jeunes interrogés ne soient pas suffisamment représentatifs, il est néanmoins intéressant de noter que, malgré une répartition des genres relativement équilibrée dans le domaine des jeux vidéo, ce sont avant tout les pères qui sont évoqués comme source de soutien, notamment en tant que

coéquipiers, en aidant à assembler un *PC gaming* ou encore en tant que source de motivation : Mariana (27 ans) se remémore ainsi avec joie comment son père l'avait aidée à assembler son premier *PC gaming* et lui avait acheté un écran. Sa vie a été marquée par un accès permanent aux jeux vidéo : elle avait reçu sa première *Gameboy* lors de sa communion, un cousin possédait une *PlayStation*, un autre de ses amis possédait un ordinateur puissant, et tous l'invitaient à jouer et souhaitaient partager ces expériences avec elle. Amélie (20 ans) raconte que son père et ses cousins l'ont encouragée à jouer avec eux, ce qui a fait des jeux vidéo une partie intégrante du quotidien de sa famille. Les jeux vidéo deviennent ainsi un espace de temps partagé, d'échange et d'apprentissage social au sein des familles.

Il ressort de ces exemples que les jeux vidéo ne constituent pas uniquement un moyen d'interagir avec des pairs du même âge, mais également un outil pour le *doing family*, c'est-à-dire pour façonner les relations familiales (cf. Chapitre 9). Les parents qui participent activement aux pratiques de jeux de leurs enfants, que ce soit en jouant avec eux ou en leur manifestant un intérêt respectueux, endossent un rôle à la fois pédagogique et émotionnel. Selon Nikken et Jansz (2006), un tel comportement participatif vis-à-vis des médias numériques influence positivement les compétences médiatiques des jeunes et favorise dans le même temps des échanges ouverts sur les contenus et les temps de jeu. Les entretiens révèlent par ailleurs que les jeux vidéo sont aussi susceptibles de jeter un pont entre les générations. Les moments de jeu partagés avec des frères et sœurs, des cousins voire des parents créent une base d'expériences communes qui renforce les liens sociaux et favorise de nouvelles formes de temps passé en famille. Coyne et al. (2011) démontrent que jouer avec ses parents, en particulier entre pères et filles, peut conduire à une plus grande proximité émotionnelle et parfois même à une diminution de certains comportements à risque, liés par exemple à l'agressivité. Les jeux vidéo ne constituent donc pas simplement un loisir numérique, mais également un espace social capable de renforcer les sentiments de proximité, de confiance et d'appartenance au sein des familles et de les consolider en dépit des différences d'âge et de rôle.

8.3.3 Entre fascination et dépendance : Les émotions et comportements liés aux jeux vidéo

Les multiples possibilités offertes par les jeux vidéo doivent aussi être analysées au regard des périodes prolongées devant les écrans et des comportements problématiques associés à ces jeux (cf. Chapitres 5 et 6). Il convient cependant de souligner ici que l'évaluation de ce qui est perçu et défini comme un comportement de jeu excessif relève en partie davantage de processus de négociation sociale que de diagnostics cliniques.

Cette tension se reflète particulièrement dans la controverse scientifique autour de la définition officielle de l'OMS du *trouble du jeu vidéo*, qui le caractérise par une perte de contrôle sur le jeu

et une priorité accrue accordée au jeu en dépit de répercussions dommageables (*Organisation mondiale de la santé*, 2025). Les personnes engagées dans la recherche sur les jeux vidéo (Aarseth et al., 2017 ; Griffiths et al., 2016) remettent toutefois en cause cette pathologisation et soutiennent que les comportements problématiques pourraient généralement constituer davantage un mécanisme d'adaptation à des problèmes sous-jacents que les signes d'un trouble à part entière (Kardesfelt-Winther, 2014).

Le cas d'Elias (13 ans) représente un exemple typique de la manière dont ce processus de négociation se déroule concrètement au

⁷³ « Quand je me suis reconnecté, c'était comme si rien ne s'était passé. »

⁷⁴ « *Bussimulator*, c'est le seul jeu auquel je joue avec elle, parce qu'elle est aussi conductrice de bus. »

⁷⁵ « Je joue plus chez mon père, il est plus cool à ce niveau-là. »

quotidien. Sa mère, craignant qu'il ne développe une dépendance, a fait appel au Centre pour comportements excessifs et addictions comportementales (ZEV)⁷⁶. Ce conflit familial met en opposition quatre points de vue différents : l'inquiétude maternelle, la capacité d'auto-évaluation modérée du garçon (3 heures par jour, règles claires), l'attitude favorable du père et enfin le scepticisme professionnel du conseiller du ZEV lui-même, qui doute de la pertinence de limitations strictes du temps passé devant les écrans. Ce cas démontre ainsi à quel point le terme « addiction » peut être utilisé de façon hâtive au quotidien, alors même que le comportement en question – comme le rappelle de plus en plus souvent la littérature scientifique (Scheifer & Samuel, 2025) – n'indique pas nécessairement la présence d'une pathologie. Au contraire, celui-ci souligne l'importance capitale des compétences médiatiques et numériques des parents ainsi que de la négociation commune afin d'éviter les ruptures de communication et les mesures contre-productives (Clark, 2011).

Ce débat met en évidence la complexité du sujet : tandis que les jeux vidéo représentent une activité normale pour de nombreux jeunes adultes, les parents ou les personnes éducatrices perçoivent fréquemment ce comportement comme excessif ou problématique. La question de savoir à partir de quand les jeux vidéo prennent la forme d'une addiction reste l'un des sujets les plus controversés en la matière. Cette section vise à examiner cette question de plus près.

Les adolescents et les jeunes adultes considèrent les jeux vidéo comme une activité de loisir, mais également comme une source de possibilités qui dépassent le cadre strict des jeux. Julien (21 ans), qui consacre beaucoup de son temps aux jeux vidéo, ne se considère pas comme dépendant et affirme que son temps de jeu poursuit un objectif précis : s'améliorer et acquérir des compétences qui lui seront utiles également en dehors de la pratique des jeux. À ses yeux, ces compétences ne se limitent pas à la seule réflexion stratégique, mais englobent également des aptitudes sociales concrètes :

” Jo, wéi zum Beispill, wéi ech mat Mënschen, krass gesot, ëmginn. Dat heescht, et sinn och ëmmer rëm an deene Gesprécher do, wou ech ëmmer rëm halt Situatioune mierken, déi ech dann och a Wierklechkeet mierken, wou ech dann halt an deem Sënn drop kann iwwerdroen.”⁷⁷

Cette réflexion découle d'une discussion sur la manière dont les expériences vécues dans *Baldur's Gate 3*⁷⁸ peuvent être transférées à la vie réelle. Les propos de Julien (21 ans) peuvent également être analysés sous l'angle de l'« effet Proteus » (Szolín et al., 2025 ; Yee & Bailenson, 2007), selon lequel les caractéristiques d'avatars peuvent influencer durablement le comportement des

personnes joueuses, tant au sein du jeu qu'en dehors. Il s'agit là aussi d'un exemple particulièrement explicite de la transférabilité décrite par Kent et al. (2019), selon laquelle des expériences d'apprentissage social spécifiques tirées de jeux trouvent une application directe dans des situations sociales du monde réel.

Consacrer un temps considérable aux jeux vidéo comporte néanmoins aussi des enjeux et des risques, en particulier lorsque ceux-ci sont considérés comme une voie de réussite et de progression alternative, comme c'est le cas pour Liam (18 ans) qui aspire à une carrière professionnelle dans l'*e-sport*. La quête de reconnaissance et de ressources transparait ici de façon évidente : Liam décrit notamment avec fierté la manière dont il a assemblé son ordinateur à partir de pièces d'occasion, signe de son engagement et de sa capacité à faire face aux contraintes. Parallèlement, son exemple met en évidence les grands risques liés à cette activité : le temps considérable alloué aux jeux vidéo s'accompagne d'une forte incertitude quant à la rentabilité et à l'exploitabilité à long terme de ces efforts et de ces compétences accumulées. Cette tension entre engagement personnel et résultats incertains est caractéristique de ces parcours ambitieux dans le domaine des jeux vidéo.

Les exemples présentés démontrent que, pour certains jeunes, les jeux vidéo et les réseaux sociaux représentent bien plus que de simples espaces de divertissement. Ils constituent en effet des tremplins pour développer des compétences et envisager de nouvelles perspectives professionnelles jusque-là difficilement imaginables, par exemple en tant que *streameur/streameuse* ou *YouTubeur/YouTubeuse*. Une enquête a récemment révélé que ce type d'aspiration n'est en aucun cas un phénomène marginal. 34 % des jeunes Britanniques ont effectivement déclaré pouvoir s'imaginer un avenir en tant qu'influenceur (UK Safer Internet Centre, 2024). Cette ambition n'est cependant pas complètement déconnectée de la réalité : grâce à leurs activités, de nombreux jeunes réussissent à acquérir des compétences comportementales concrètes, par exemple liées à la communication et à la créativité, dont la pertinence s'étend également au-delà des plateformes numériques (Barr, 2017). Malheureusement, ce rêve cache bien souvent un revers précaire. Comme le démontre le travail de Postigo (2016), des plateformes telles que *YouTube* et *Twitch* transforment ces activités ludiques en une forme de travail numérique non rémunéré. Ce système pousse les jeunes à investir du temps et de l'énergie de manière continue afin d'optimiser leur visibilité, d'être enfin remarqués et de mettre en scène leur personnalité de manière ciblée pour un public donné. Cet engagement personnel conséquent conduit toutefois rarement à des perspectives professionnelles stables. Il en résulte une certaine tension entre les possibilités de développement réelles pouvant être travaillées individuellement (compétences, discipline) et la précarité structurelle du système (perspectives incertaines, dépendance vis-à-vis des plateformes, faibles chances de

⁷⁶ <https://www.zev.lu/fr/>.

⁷⁷ « Oui, par exemple, comment je me comporte avec les gens, pour le dire franchement. En gros, il y a toujours pleins de dialogues et je tombe souvent sur des situations que je reconnais ensuite dans la vraie vie, donc je peux les utiliser comme référence quoi. »

⁷⁸ Jeu de rôle dans un univers fantastique au sein duquel on crée un personnage et on évolue dans un monde ouvert avec des compagnons. Les décisions de la personne qui joue façonnent l'histoire au fur et à mesure.

réussite), qui se voit particulièrement exacerbée pour les jeunes issus de milieux défavorisés tels que Liam (18 ans). Cette tension imprègne le quotidien numérique des jeunes, qui évoluent entre accomplissement personnel et auto-exploitation.

Certains participants portent également un regard critique sur les jeux vidéo dans leur ensemble. Tom (15 ans) considère la pratique excessive des jeux vidéo comme une source de mauvais résultats scolaires et de perspectives professionnelles limitées : « [...] *Si schécke wierklech, si spammen, esou ze soen, schonn ee voll mat hirem Computer, mat hirem Gaming-Setup a mat hirem Spill. Denken ech mer och esou: Jo, Pech. Schéin.* »⁷⁹ Il exprime en outre son opinion très négative vis-à-vis du jeu *Fortnite*⁸⁰, qui attire actuellement particulièrement l'attention de ses pairs : « *Also ech hu mech wierklech mat dem Fortnite, well bei mir an der Klass schwätzen si nëmmen nach iwwer dat Thema. An da léieren si net, an da kréien si Datzen, an da froen si sech, firwat si eng Datz hunn.* »⁸¹

Son attitude critique pourrait d'une part être le reflet d'un conflit générationnel typique, et d'autre part d'une pression interne de performance issue de son environnement familial. Julien (21 ans) explique considérer que les comportements d'addiction sont étroitement liés à la recherche constante de décharges de dopamine, que ce soit en *scrollant* ou en jouant aux jeux vidéo :

„
Vläit ass dat nach e Punkt beim Gaming, firwat
Leit dann sou süchteg sinn, well se einfach
ëmmer rëm deen Dopamin do brauchen an
net vun der Realitéit kréien, wat einfach méi
langweilleg ass, Faarwen knallen net esou, de
Bësch ass net esou schéi wéi deen am Spill.⁸²

Cette observation renvoie aux travaux de McGonigal (2011) selon lesquels la réalité n'offre tout simplement pas ce que les individus considèrent comme subjectivement important à un certain moment de leur vie. Ces points de vue plus critiques révèlent que, pour certains jeunes, les jeux vidéo ne constituent pas uniquement une source de possibilités, mais également une source de perturbations pour leur scolarité, leurs interactions sociales et leur perception de la vie, ce qui met en lumière la complexité du rapport aux jeux vidéo. Ces opinions sont caractéristiques de la profonde ambivalence qui les marque. Elles démontrent que les possibilités et les risques sont indissociables et renforcent la nécessité d'une analyse détachée de jugements hâtifs et simplistes.

Un autre aspect central qui se dégage des entretiens concerne les expériences des femmes et des filles dans le milieu des jeux vidéo. Bien que les statistiques montrent que la proportion de femmes parmi les personnes jouant à des jeux vidéo est en hausse, ces espaces continuent souvent d'être revendiqués comme des environnements traditionnellement réservés aux hommes. D'un point de vue sociologique, ceux-ci fonctionnent comme des espaces homosociaux au sein desquels certaines normes de masculinité sont cultivées et les écarts sanctionnés. Dans ce contexte, la simple présence de joueuses est parfois perçue comme dérangeante, ce qui conduit à des expériences de jeu négatives, telles que les décrivent Emma (22 ans) et Mariana (27 ans). Cette dernière résume parfaitement cette frustration : « *I don't understand because games are made for everybody, okay like it doesn't matter if you're a male, female or whatever you identify with.* »⁸³ Son témoignage met en évidence le cœur du conflit : si elle conçoit les jeux vidéo comme un espace universel, son accès à celui-ci est toutefois entravé par des mécanismes d'exclusion structurels persistants et un sexisme assumé. Ces mécanismes peuvent en outre s'ajouter à d'autres dimensions des inégalités sociales telles que l'origine ou la classe sociale et ainsi compliquer encore davantage la participation. Une certaine contradiction apparaît dans le cas de Mariana : celle-ci continue de s'impliquer énormément dans la culture des jeux vidéo, alors même qu'elle s'y retrouve confrontée à une discrimination constante.

De manière générale, les avatars et/ou les noms d'utilisateur garantissent un certain anonymat au sein de l'espace en ligne, ce qui empêche d'être directement identifié en termes de genre et d'identité. Ce phénomène perd toutefois de sa force dès lors que le *chat vocal*⁸⁴ est utilisé pour communiquer dans un jeu : « *I cannot talk, we as girls, we cannot talk and if they find out that you are a girl, they either insult you or they throw the game on purpose [...] just to not having to play with a girl.* »⁸⁵ Mariana explique, à l'instar de nombreuses jeunes femmes, qu'elle ne communique généralement par *chat vocal* qu'avec des personnes qu'elle connaît déjà et raconte être heureuse d'avoir trouvé des amis en ligne avec lesquels elle peut jouer à ses jeux préférés par ce canal sans être importunée. Ses expériences correspondent aux observations de Tang et Fox (2016) : les femmes sont fréquemment victimes de formes de harcèlement qui s'intensifient dans le contexte des jeux vidéo, alimentées par des discours misogynes stéréotypés visant à les exclure (Kivijärvi & Katila, 2022; Scidone et al, 2024).

Les comportements toxiques ainsi que les capacités de régulation émotionnelle insuffisantes des joueurs et joueuses figurent parmi les causes les plus fréquentes d'expériences négatives.

⁷⁹ « [...] Ils passent vraiment tout leur temps là-dessus, ils spamment littéralement avec leur PC, leur *setup gaming* et leur jeu. Du coup je me dis : ouais, pas de bol. Tant pis. »

⁸⁰ Jeu de tir de type *Battle Royale* en ligne gratuit (chacun contre chacun) pouvant accueillir jusqu'à 100 joueurs et joueuses simultanément.

⁸¹ « Alors *Fortnite*, j'en ai vraiment bouffé, parce que dans ma classe, ils parlent que de ça. Et après, ils travaillent pas et ont des notes qui suffisent pas, et ils se demandent pourquoi ils ont ces notes. »

⁸² « C'est peut-être aussi une des raisons qui explique pourquoi les gens sont tellement accros aux jeux vidéo : ils ont besoin de cette dopamine qu'ils ne trouvent pas dans la vraie vie, où tout est plus ennuyeux. Les couleurs ne sont pas aussi vives, et la forêt n'est pas aussi belle que dans le jeu. »

⁸³ « Je comprends pas, les jeux sont faits pour tout le monde, peu importe que tu sois un homme, une femme ou peu importe à quoi tu t'identifies. »

⁸⁴ Communication vocale en temps réel sur des plateformes en ligne, dans le cadre de laquelle les personnes participantes discutent entre elles au lieu d'écrire (souvent tout en jouant).

⁸⁵ « Je peux pas parler. Nous, les filles, on peut pas parler, et s'ils découvrent que t'es une fille, soit ils t'insultent, soit ils perdent le jeu exprès [...] juste pour pas avoir à jouer avec une fille. »

Sophie (14 ans) raconte avoir du mal à s'endormir à cause du comportement agressif de son frère lorsqu'il joue aux jeux vidéo : « *Also gëschter konnt ech bal net aschlofe wéinst him.* »⁸⁶ Bien que ses parents interviennent régulièrement, le problème reste récurrent. Julien (21 ans) décrit une situation encore plus extrême : un jour, son frère a réagi de manière si violente à un événement négatif survenu pendant une partie de jeu vidéo qu'il a détruit un mur : « *Mäi Brudder, deen hat da mat der Hand d'Mauer futti geschloen, dat waren iwwer 1000 Euro misste reparéieren.* »⁸⁷ Julien affirme que les jeux vidéo ne sont pas une activité appropriée pour les personnes qui ont tendance à évacuer leur stress par des actes physiques.

Par ailleurs, un certain nombre de personnes interrogées ont fait état de discussions toxiques dans les chats, au cours desquelles elles ont été insultées ou attaquées, que ce soit en raison de

mauvaises performances dans un jeu ou de prétendus préjudices causés à l'équipe, que cela se soit effectivement produit ou non. Ces exemples illustrent la manière dont l'absence de régulation émotionnelle et les comportements toxiques peuvent non seulement nuire à l'expérience de jeu, mais aussi perturber la dynamique sociale dans les espaces numériques. Comme le démontrent Kwak et al. (2015) à partir d'une étude portant sur le jeu *League of Legends*, les paramètres de jeu compétitifs, associés à la frustration et à la pression exercée par les attentes au sein de groupes, favorisent justement ce type d'escalade. Ces récits rappellent l'effet de désinhibition en ligne (*Online Disinhibition Effect*), c'est-à-dire la désinhibition favorisée par l'anonymat et l'absence de retour non verbal (Suler, 2004), et par la nature structurelle des jeux numériques.

8.3.4 Mise en perspective des résultats

L'analyse des habitudes en matière de jeux vidéo chez les jeunes au Luxembourg révèle que ceux-ci représentent bien plus qu'une simple activité de loisir. Ils constituent un environnement de socialisation essentiel et complexe au sein duquel les identités se forment et se transforment, des relations sociales se nouent et s'entretiennent, et des compétences spécifiques s'acquièrent. Dans ce contexte, les frontières entre la vie numérique et la vie réelle tendent à s'estomper, tant en raison des formes de jeu hybrides que des amitiés qui se nouent en ligne et se poursuivent hors ligne. Les jeux vidéo font ainsi partie intégrante de la vie des jeunes et influencent considérablement leurs vécus et leur développement.

Le concept de transférabilité (Kent et al., 2019), évoqué en introduction s'avère tout à fait pertinent dans l'analyse du contexte des jeux vidéo, comme l'ont confirmé les différents témoignages des adolescents et jeunes adultes interrogés. Ces derniers ne font pas uniquement état de l'acquisition de compétences cognitives telles que la réflexion stratégique ou la concentration, mais mentionnent également l'apprentissage de compétences sociales, notamment en matière de dynamiques d'équipe ou de gestion des conflits, bien que ces enseignements soient en partie le fruit d'interactions négatives. Les ambitions de certains jeunes dans le domaine de l'*e-sport* révèlent en outre que les jeux vidéo ouvrent la voie à d'autres formes de reconnaissance et à de potentielles orientations professionnelles, même si, comme mentionné précédemment (Postigo, 2016), ce type de parcours est souvent synonyme de précarité et d'incertitude.

Le potentiel des jeux vidéo en tant que pont social (Putnam, 2000) apparaît également de façon manifeste. Les espaces de jeux ainsi que les communautés numériques offrent aux jeunes la possibilité de tisser des liens et de partager des centres d'intérêt communs au-delà des frontières géographiques, sociales et parfois générationnelles. Ils peuvent y nouer des amitiés ou encore renforcer leurs liens familiaux grâce à des jeux collectifs. Les résultats révèlent toutefois également les limites de ce pont social : des phénomènes persistants tels que l'exclusion basée sur le genre et les comportements toxiques font obstacle et démontrent que les espaces numériques ne sont pas inclusifs en soi, et qu'ils sont au contraire susceptibles de reproduire voire d'amplifier certaines formes d'inégalités sociales et certains conflits.

Les jeux vidéo sont donc ambivalents. Ils offrent la possibilité de développer la confiance en ses capacités, d'acquérir des compétences et de s'intégrer socialement, tout en présentant des risques liés à des modes d'usage problématiques, à des conflits sociaux et à des désavantages structurels. La manière dont les adolescents et les jeunes adultes exploitent ces possibilités et relèvent ces défis dépend de certains facteurs individuels, mais aussi des ressources sociales et du contexte du jeu en question. Comprendre de manière critique et nuancée cette complexité est une étape essentielle pour pouvoir évaluer correctement le rôle des jeux vidéo dans la socialisation numérique des jeunes.

⁸⁶ « Alors hier, je n'arrivais pas à m'endormir à cause de lui. »

⁸⁷ « Mon frère a défoncé le mur avec sa main, et ça a coûté plus de 1000 euros pour le réparer. »

8.4 L'intelligence artificielle : « Inutilement pratique » ?

La présente section analyse les opinions et les modes d'usage des jeunes interrogés au Luxembourg sur le thème de l'IA.⁸⁸ La grande majorité d'entre eux ont déclaré s'être déjà intéressés à l'IA, soit parce qu'ils l'utilisaient eux-mêmes, soit parce qu'ils en avaient entendu parler. L'outil qui est revenu le plus souvent est *ChatGPT*, un *chatbot* basé sur l'IA accessible depuis un téléphone portable ou un ordinateur. Les avis et les expériences divergent à ce sujet, comme nous le verrons dans la suite de cette section.

Lucas (21 ans) décrit l'IA comme « *unnötig praktisch* »⁸⁹ et affirme : « *Wenn es [KI] nicht gäbe, würde die Welt meiner Meinung nach nicht untergehen.* »⁹⁰ Dans le contexte du discours actuel, où l'IA est généralement commercialisée en tant qu'aide ou outil, cette remarque attire l'attention. En effet, l'IA est de plus en plus souvent intégrée dans différentes applications, bien que les utilisateurs et utilisatrices n'aient généralement pas exprimé de souhait en ce sens. L'application *Snapchat* propose par exemple depuis avril 2023 la fonctionnalité « *My AI* » que Tom, 15 ans, trouve « *gruselig* »⁹¹ :

„
*Fir meng Flamen [...] maachen ech moies e
 Roundsnap u jiddwereen. [...] My AI ass, a muss
 do dra sinn, keng Anung wisou. An da kréien
 ech geschriwwen : « Oh faszinant dein Zug ! »
 An dann ass et keen Zuch, dann ass et e Bus.
 Dann denken ech mir och ëmmer sou : O wow.»*

Au Luxembourg, comme dans le reste du monde, le débat sur l'IA a connu une forte intensification à partir de la fin de l'année 2022, à la suite de la mise en ligne de *ChatGPT*. En 2024, le ministre

de l'Éducation, Claude Meisch, a annoncé son intention de faire des compétences en IA l'un des quatre objectifs principaux de la stratégie numérique nationale *sécher.digital* (MENJE, 2024). Parallèlement, des formations continues pour le corps enseignant et des ateliers sur l'IA destinés aux jeunes ont été mis en place (p. ex., *RoboLab*)⁹³. Ceux-ci visent à encourager la réflexion critique, l'utilisation créative d'outils tels que *ChatGPT*, *Gemini* ou *Midjourney*, mais aussi à sensibiliser aux questions éthiques liées à ces outils (biais, droits d'auteur).

Le terme « intelligence artificielle » est utilisé dans ce Chapitre pour désigner spécifiquement les logiciels et modèles basés sur l'architecture *Transformer*. Cela inclut les grands modèles de langage (LLM) et les IA génératives qui utilisent des entrées textuelles pour créer des images, des vidéos ou encore des fichiers audio. L'analyse porte sur les utilisations pratiques quotidiennes de ces technologies par les jeunes (8.4.1) ainsi que sur les opportunités et les défis qui y sont attachés, notamment dans le cadre de la fracture numérique et de l'accomplissement personnel (8.4.2). Elle se penche également sur les aspects négatifs et les risques perçus par les jeunes, tels que les questionnements relatifs à l'éthique, à la protection des données et à la fiabilité des informations générées par l'IA (8.4.3). Certains des thèmes abordés dans les sections précédentes, tels que la consommation d'actualités, sont également de nouveau évoqués et étudiés au regard de l'IA. Ces réflexions révèlent la façon dont les adolescents et les jeunes adultes au Luxembourg perçoivent l'IA en tant que composante de leur réalité quotidienne : entre curiosité face aux possibilités offertes et inquiétudes liées aux risques.

8.4.1 Pratiques d'usage de l'intelligence artificielle : Comment les jeunes utilisent *ChatGPT* et autres outils de l'IA

Les entretiens menés auprès des jeunes ont révélé que ceux-ci utilisent l'IA de multiples façons : du soutien scolaire au développement de compétences, en passant par des activités créatives lors de leur temps libre.

Soutien scolaire et aide à la recherche

Parmi les personnes interrogées, les plus jeunes ont en particulier déclaré utiliser les outils d'IA tels que *ChatGPT* principalement en tant que soutien dans le cadre de leurs devoirs scolaires (cf. Chapitre 7). Tom (15 ans) explique par exemple avoir utilisé *ChatGPT* pour préparer un exposé de biologie sur un animal qu'il ne connaissait pas, indiquant que *Wikipédia* ne

⁸⁸ Les entretiens se sont déroulés entre février et juin 2024. Cette précision de la période d'enquête est importante, dans la mesure où les technologies basées sur l'IA évoluent à un rythme effréné. Les modèles génératifs de production vidéo et musicale (tels que *Sora*, *Veo*, *Suno*, *Udio*) n'étaient par exemple pas encore accessibles au public lors de la première moitié des entretiens et n'ont donc fait l'objet de remarques que de la part des jeunes interrogés plus tard. À l'exception de deux personnes participantes, les expériences décrites reposent sur l'utilisation d'outils d'IA en libre accès et gratuits.

⁸⁹ « inutilement pratique »

⁹⁰ « À mon avis, si [l'IA] n'existait pas, ça ne serait pas la fin du monde. »

⁹¹ « effrayante »

⁹² « Pour mes flammes, [...] je fais un *snap* de groupe à tout le monde le matin. [...] *My AI* est dedans et doit y être, je sais pas pourquoi. Et après elle m'écrit : "Oh fascinant, ton train !" Et en fait, c'est pas un train, mais un bus. Et à chaque fois je me dis : "Oh wow." »

⁹³ <https://airobolab.uni.lu/>.

suffisait pas. L'exactitude des informations trouvées a ensuite été vérifiée par son enseignant (« *et huet awer och gestëmmt* »⁹⁴). Cette utilisation pragmatique pour la recherche et la rédaction de textes est très répandue ; Julien, 21 ans, décrit ainsi des comportements similaires chez ses camarades de classe : « *Halt fir een Dossier ze schreiwien, fir Informatiounen iwwer een Thema ze kréien, fir e Resumé ze schreiwien, alles, also egal wat s de an der Schoul maache muss, ChatGPT kann am Fong iwwerhuelen.* »⁹⁵ Des chercheuses et chercheurs tels que Kasneci et al. (2023) soutiennent que l'utilisation de tels outils devrait être encouragée de manière ciblée, par exemple comme source de réflexion, à l'instar d'autres sources de recherche. Cela exige toutefois une adaptation des objectifs éducatifs.

L'IA comme solution de remplacement au soutien humain

Outre son rôle en tant que soutien scolaire et aide à la recherche, certains jeunes considèrent l'IA comme un substitut potentiel au soutien humain. Interrogée sur son utilisation de *ChatGPT* dans le cadre scolaire, Amélie, 20 ans, souligne ses avantages par rapport aux enseignants humains : « *Et fret een do an et huet een dann eng Erklärung zu der Aufgab. Also, et mécht am Fong d'Aarbecht vun de Proffen, mee do kritt ee keng domm Äntwert.* »⁹⁶ Elle met ici l'accent sur la neutralité des systèmes d'IA, mais aussi sur son appréciation de la qualité et de la clarté des explications vis-à-vis de ses devoirs. Les systèmes d'IA ne réagissent pas sous le coup de l'émotion, ne montrent aucun signe de fatigue et peuvent expliquer des exercices et des faits complexes à plusieurs reprises et de différentes manières. Dans un contexte marqué par des expériences parfois désagréables avec le corps enseignant et par des exercices exigeants, l'aide fournie par l'IA est ici perçue comme une solution alternative efficace, non seulement exempte de tensions interpersonnelles, mais qui est même qualifiée de supérieure en termes de fiabilité et de patience.

Anastasia, étudiante universitaire de 29 ans, reprend ce raisonnement et formule une question clé qui rejoint le cœur du débat actuel autour de l'éducation et de l'IA : « *If there is a question and ChatGPT can answer this question, is it wrong to use it? I don't know. How is it different from googling it?* »⁹⁷ Sa déclaration dépasse le cadre d'une simple question rhétorique ; elle remet en question la frontière normative établie entre la recherche légitime et le soutien illégitime. Elle incite à réfléchir à la pertinence de maintenir une distinction entre la recherche d'informations (faire une recherche sur *Google*) et leur génération (*ChatGPT*) lorsque le résultat revient au même pour la personne utilisatrice : une réponse rapide et utile. Sa question modifie ainsi fondamentalement le point de mire du débat. Plutôt qu'un simple débat sur la fraude académique, celle-ci amorce la réévaluation de ce que nous définissons comme un effort intellectuel personnel ainsi

que la réflexion autour de l'évolution des processus d'apprentissage dans un monde où les outils d'IA deviennent omniprésents.

L'approche stratégique d'Elias (13 ans) se révèle intéressante dans ce contexte. Afin de dissimuler son utilisation de *ChatGPT*, celui-ci retravaille les textes générés de manière à ce qu'ils ne soient pas immédiatement identifiables comme provenant d'une IA. Il utilise ainsi l'outil de manière réfléchie, l'adapte aux attentes institutionnelles et fait preuve d'une certaine lucidité. Son approche est un exemple concret du concept décrit par les chercheurs (Kasneci et al., 2023), selon lequel les résultats de l'IA ne sont pas uniquement utilisés en tant que produit final, mais également comme une source de réflexion dans le cadre d'un processus d'apprentissage continu. Les adolescents tels qu'Elias font preuve d'un pouvoir d'agir numérique tout en restant réceptifs aux exigences scolaires et sociétales, notamment au niveau de l'autonomie et de la qualité de leurs propres processus de réflexion.

Une nouvelle étape est en outre franchie lorsque l'IA est intégrée dans une démarche d'auto-optimisation professionnelle, comme en témoigne l'exemple d'Alexander (28 ans). Ce dernier n'utilise pas la technologie pour simplement exécuter des tâches, mais a « *einen Custom-GPT gebaut, um mich selbst zu ersetzen, im Prinzip.* »⁹⁸ Concrètement, cet assistant IA spécialisé lui sert de partenaire de réflexion dans le cadre de son travail de psychologue scolaire : il analyse les notes d'Alexander relatives à des cas complexes et lui fournit des suggestions fondées sur des preuves afin de repérer des aspects qu'il n'aurait pas encore pris en compte ou d'améliorer son approche. Sa pratique illustre une forme très avancée d'utilisation de l'IA, au cours de laquelle l'individu ne se contente pas de consommer, mais devient le concepteur de son propre outil numérique afin d'affiner et de remettre en question son propre jugement professionnel.

L'IA comme outil pour développer des compétences

Les opportunités que les jeunes voient dans l'utilisation des médias numériques ne se limitent pas à des usages concrets, mais s'étendent à des processus plus profonds tels que l'acquisition de nouvelles compétences. Comme vu précédemment au sujet de l'apprentissage des langues, il n'est ici pas uniquement question d'apprentissages fonctionnels, mais aussi de formes d'accomplissement personnel et ainsi également d'aspects liés à la socialisation dans l'espace numérique. Carmen (24 ans) occupe un emploi étudiant à l'université en parallèle de ses études, pour lequel elle doit actuellement travailler sur un site internet créé avec *WordPress*. Dernièrement, sa mission consistait à mettre à jour ce site, cependant la jeune femme ne disposait d'aucune connaissance relative à *WordPress*. Sa responsable lui a alors fourni un tutoriel, qui ne lui a toutefois pas apporté toutes les connaissances nécessaires. Elle s'est donc servie de *ChatGPT* :

⁹⁴ « Mais tout était correct. »

⁹⁵ « Genre, pour écrire une rédaction, trouver des informations sur un sujet, écrire un résumé, tout, en gros, peu importe ce que tu dois faire pour l'école, *ChatGPT* peut en principe s'en charger. »

⁹⁶ « On pose une question et on reçoit une explication sur le devoir. En gros, ça fait le boulot des profs, sauf que là, on reçoit pas de réponse idiote. »

⁹⁷ « Si tu as une question et que *ChatGPT* peut y répondre, est-ce mal de l'utiliser ? Je ne sais pas. En quoi est-ce différent que de faire une recherche sur *Google* ? »

⁹⁸ « développé un *GPT personnalisé* pour se remplacer lui-même, en principe. »

”

Because I say: «Hey, for people who don't know anything about WordPress, please.» So it says in really easy words how to do it and I could do it, so sometimes I use ChatGPT for educational reasons. I didn't know anything about WordPress before but [...] my boss, the researcher, she likes, so.⁹⁹

”

I would ask ChatGPT: “Hey is this correct?” or “Hey, could you give me a synonym for this sentence?” or “Hey, could you improve this sentence so it sounds more academic?” and then of course I proofread what ChatGPT says. I don't believe blindly what it says of course.¹⁰²

Interrogée à ce sujet, elle a précisé qu'elle aurait pu y parvenir sans *ChatGPT*, mais plus lentement. Elle a également indiqué qu'elle trouvait *ChatGPT* plus efficace que les tutoriels.

L'IA comme soutien linguistique dans le contexte multilingue du Luxembourg

Un aspect étroitement lié au développement de compétences et particulièrement pertinent dans le contexte du Luxembourg concerne les jeunes qui utilisent régulièrement l'IA comme une ressource pour surmonter les barrières linguistiques inhérentes à leur origine migratoire ou à leur parcours éducatif particulier. L'IA peut de cette façon leur faciliter l'accès au marché du travail. Amélie est un exemple frappant de cette stratégie. La jeune femme âgée de 20 ans a grandi dans un foyer lusophone. Lors de l'entretien, elle explique utiliser *ChatGPT* afin de rédiger des lettres de motivation en allemand pour des offres d'emploi. Pour ce faire, elle a alors rédigé un *prompt*¹⁰⁰ plutôt basique, dans lequel elle a indiqué avoir besoin d'une lettre de motivation générique pour un certain poste, dans un certain lieu, avec certaines qualifications. La jeune femme rapporte avoir été très satisfaite du résultat : «*An ech krut se. An dat war et. Hunn ech och kopéiert, an dat war et. Hunn ech net méi gedännert*»¹⁰¹. Elle a ensuite décroché la place d'apprentissage. Il s'agit là d'un exemple concret de la manière dont l'IA peut servir de ressource pour surmonter les barrières linguistiques liées à un parcours migratoire et/ou à des parcours éducatifs particuliers, en facilitant ainsi potentiellement l'accès à des opportunités professionnelles.

Carmen (24 ans) est un autre exemple. L'étudiante espagnole apprend le français ainsi que l'allemand depuis qu'elle s'est installée au Luxembourg pour ses études. Ne connaissant personne qui puisse l'aider avec ses exercices linguistiques et de traduction, celle-ci s'est mise à utiliser *ChatGPT*:

Anastasia, 29 ans, est également étudiante. Elle se sert avant tout de l'IA pour l'aider à formuler des courriels dans une langue étrangère : «*Anytime I want to write an email, it just makes sense to ask ChatGPT to do it. For anything. [...] Yes, I exclusively use ChatGPT for a lot of official emails.*»¹⁰³ Pour Anastasia, le recours à *ChatGPT* semble évident, puisqu'elle estime que *ChatGPT* maîtrise mieux le français et est plus rapide qu'elle – et au Luxembourg, il est souvent nécessaire de communiquer en français. Gabriel (23 ans) partage cette expérience. Dans le cadre de sa formation, il est régulièrement amené à rédiger des courriels officiels en français. Il décrit son niveau de français comme «*naze*» lors de son entretien, et déclare ainsi utiliser *ChatGPT* pour traduire des courriels qu'il rédige en allemand. Alexander (28 ans), qui utilise l'IA de manière très intensive, a développé, grâce à la version payante de *ChatGPT*, un «*GPT personnalisé pour répondre aux e-mails*»¹⁰⁴ auquel il transmet ensuite des courriels en luxembourgeois, allemand, français et anglais afin qu'il y réponde en respectant des instructions précises. Le jeune homme utilise également l'IA pour traduire et/ou résumer des documents : «*irgendein komisches französisches Dokument vom Ministerium [...], was viel zu viel ist von irgendeiner Formation.*»¹⁰⁵

Marc, 21 ans, également étudiant, se montre plus critique, estimant que *ChatGPT* n'est pas utile et s'oppose donc à l'utilisation de *ChatGPT* dans le cadre de l'apprentissage de langues : «*Am Englesche sinn ech relativ net esou gutt an den Essays. An grad eben dofir benotzen ech ChatGPT net, well soss kéint ech och ni weider doranner verbessern.*»¹⁰⁶ Sa démarche consiste à ne pas se servir de l'IA pour compenser ses lacunes afin de ne pas compromettre ses progrès dans le cadre de son apprentissage. Ces exemples divergents illustrent la multiplicité des stratégies d'utilisation de l'IA dans l'apprentissage de langues : certains y voient une aide pratique, tandis que d'autres y voient un obstacle à l'apprentissage autonome.

⁹⁹ « Parce que je lui dis : “Eh, pour les gens qui n'y connaissent rien à WordPress, s'il te plaît.” Ensuite, il explique vraiment avec des mots simples comment faire, et j'ai réussi à le faire, donc parfois j'utilise *ChatGPT* pour des raisons éducatives. Avant, je connaissais rien à WordPress, mais [...] ma patronne, la chercheuse, aime bien, donc voilà. »

¹⁰⁰ Expression désignant la saisie de texte dans des modèles linguistiques pour la génération de textes, de fichiers audio ou de vidéos. Donc ce que l'on envoie au modèle linguistique afin qu'il fournisse une réponse.

¹⁰¹ « Et je les ai obtenues. Et c'est tout. Je les ai aussi copiées, et c'est tout. Je n'ai plus rien modifié. »

¹⁰² « Je demande alors à *ChatGPT*: “Hé, est-ce que c'est correct?” ou “Hé, est-ce que tu peux me donner un synonyme pour cette phrase?” ou encore “Hé, est-ce que tu peux améliorer cette phrase pour qu'elle ait l'air plus académique?” Et après bien sûr je relis ce que *ChatGPT* me dit. Je ne crois pas aveuglément ce qu'il dit, évidemment. »

¹⁰³ « À chaque fois que je veux écrire un mail, c'est juste logique de demander à *ChatGPT* de le faire. » Pour tout. [...] Oui, j'utilise *ChatGPT* pour écrire entièrement plein de mails officiels. »

¹⁰⁴ <https://openai.com/index/introducing-gpts/>.

¹⁰⁵ « un document bizarre du ministère en français [...], qui était beaucoup trop long et qui venait de je ne sais plus quelle formation. »

¹⁰⁶ « Je suis pas super bon pour les rédactions en anglais. Et c'est justement pour ça que j'utilise pas *ChatGPT*, sinon j'arriverais jamais à m'améliorer. »

Priorité au temps gagné

Pour Théo (12 ans, élève), *ChatGPT* sert avant tout à accomplir des tâches qu'il considère comme une perte de temps. Il raconte ainsi avoir recouru à l'IA pour réaliser les punitions écrites que lui avait données une enseignante qui, selon lui, le défavorisait : « *Dann hat die mir, ich denke, fünf Strafen gegeben. Und ja, ich hab immer mit ChatGPT geschrieben. Aber Aufsätze mache ich immer normal.* »¹⁰⁷ Dans son esprit, une chose est claire : l'IA ne sert qu'à accomplir des tâches qui, selon son opinion subjective, n'ont aucune « *Lernwert* »¹⁰⁸. Son utilisation pragmatique pourrait être caractéristique d'une phase d'appropriation précoce, où l'efficacité prime sur un apprentissage approfondi, éventuellement renforcée par un environnement familial axé sur la performance. Cette priorité accordée au gain de temps se retrouve également chez Anastasia (29 ans), qui a étudié l'informatique dans le cadre d'un bachelier. Elle explique souvent orienter ses amis vers *ChatGPT* lorsqu'ils rencontrent des problèmes techniques :

”

*At this point I will tell them to ask ChatGPT, because you can ask a question and it can explain, you can ask again, and I have asked again, and I have asked before: can you explain it in simpler words? [...] For me it is always the question of time.*¹⁰⁹

Pour Anastasia, *ChatGPT* est plus efficace que les recherches de réponses fastidieuses sur *Google* ou dans les tutoriels *YouTube*.

L'IA au service du divertissement et des loisirs créatifs

Outre des usages pratiques et professionnels, les jeunes se servent également de l'intelligence artificielle dans le cadre de leurs loisirs et pour se divertir. Mariana (27 ans) raconte avoir créé un profil personnel sur *ChatGPT*, auquel elle a ensuite demandé des suggestions d'*animés*¹¹⁰ et de séries. Bien qu'elle connaissait ou avait déjà regardé la plupart d'entre eux, elle raconte avoir découvert un *animé* qu'elle a beaucoup apprécié grâce à une suggestion de l'IA. Elle a ensuite acheté le *manga*¹¹¹ correspondant afin de connaître rapidement la suite de l'histoire et de ne pas avoir à attendre la nouvelle saison de l'*animé*. Amélie (20 ans) décrit un autre exemple d'utilisation dans le cadre des loisirs. Elle explique avoir eu de bons résultats en utilisant *ChatGPT*

comme une version améliorée de la recherche *Google*, ce qui, selon elle, permet de résoudre plus rapidement les problèmes. La jeune femme prend pour exemple un problème rencontré lors de l'installation de mods pour *Minecraft* sur son ordinateur qu'elle avait pu résoudre rapidement grâce à *ChatGPT*. Ce dernier lui sert également d'aide lorsqu'elle se retrouve bloquée dans un jeu, puisqu'elle peut alors simplement lui demander la solution. L'IA s'intègre donc naturellement dans le temps libre des jeunes au Luxembourg, comme le montre aussi le cas de Lucas. Le jeune homme de 21 ans utilise la génération d'images pour donner forme à son imagination : « *Du gibst die Wörter ein, keine Ahnung, lange Haare, keine Zähne und so weiter und der macht dir dann so ein Gesicht nach und nach, ja, und da habe ich das benutzt, um Illustrationen zu machen.* »¹¹² Il écrit de la poésie sur le Luxembourg et prévoit de publier son travail dans un « *professionellen Gedichtbuch* »¹¹³. Il a donc voulu recourir à l'IA pour découvrir à quoi pourraient ressembler ses personnages en image, sans avoir à contacter ou à rémunérer un artiste professionnel. Cependant, le résultat ne lui convient pas totalement :

”

*Die Technologie ist meiner Meinung nach da noch nicht weit genug [...] Das heißt, man bekommt vielleicht ansatzweise, was in die Richtung geht, aber nicht genau, wie die Beschreibung passt. [...] Ist dann die billige Methode, sozusagen.*¹¹⁴

Avec la sortie de la nouvelle technologie de génération d'images de *ChatGPT* le 25 mars 2025, il est intéressant de se demander si cette lacune est toujours actuelle. Alexander (28 ans) partage l'avis de Lucas (21 ans) ; il décrit les outils de génération d'images comme suit : « *Also, so useful ist es noch nicht. Also, es macht noch nicht genau so, was ich will. Also ja, aber probiert habe ich es, ja.* »¹¹⁵ Celui-ci cherche spécifiquement un générateur qui pourrait lui produire une affiche ou une présentation « *gescheites* »¹¹⁶, mais estime, au moment de l'entretien, qu'il peut faire mieux et plus rapidement lui-même. Alexander s'est également montré intéressé par la fonction de recherche d'image inversée, qui n'est accessible qu'avec la version payante de *ChatGPT* : « *Also Fotos machen, sagt man, lös mir mal die Aufgabe (lachend).* »¹¹⁷

Plusieurs participants utilisent fréquemment *ChatGPT* pour programmer ou coder. Ces derniers estiment que le soutien apporté

¹⁰⁷ « Puis elle m'a donné, je crois, cinq punitions. Et oui, j'ai toujours utilisé *ChatGPT* pour les faire. Mais les rédactions, je les fais toujours normalement. »

¹⁰⁸ « valeur pédagogique »

¹⁰⁹ « Maintenant, je leur dis de demander à *ChatGPT*, parce qu'on peut lui poser une question et il explique, on peut reposer la question, et j'ai reposé la question, et j'ai aussi demandé avant : peux-tu expliquer avec des mots plus simples ? [...] Pour moi, c'est toujours une question de temps. »

¹¹⁰ Séries ou films d'animation japonais présentant une esthétique particulière et couvrant un large éventail de thèmes.

¹¹¹ Bandes dessinées ou romans graphiques japonais, généralement publiés en noir et blanc, représentant un média clé de la culture pop japonaise.

¹¹² « Tu entres les mots, genre je sais pas, cheveux longs, pas de dents, etc., et il te crée un visage petit à petit, oui, et je m'en suis servi pour faire des illustrations. »

¹¹³ « recueil de poèmes professionnel »

¹¹⁴ « À mon avis, la technologie n'est pas encore assez avancée. [...] Ça veut dire qu'on peut peut-être obtenir un résultat qui va dans le sens de ce qu'on veut, mais qui correspond pas exactement à la description. [...] C'est la méthode bon marché, si on veut. »

¹¹⁵ « Bon, c'est pas encore si pratique que ça. Ça fait pas encore exactement ce que je veux. Mais bon, j'ai essayé, oui. »

¹¹⁶ « correcte »

¹¹⁷ « Donc tu fais une photo et tu lui dis : résous-moi l'exercice (en riant). »

est utile, à condition qu'il ne soit pas question de logiciels ou de langages de programmation trop spécifiques. Marc (21 ans) raconte utiliser *ChatGPT* pour échanger des idées sur un projet de *codage* sur lequel il travaille actuellement. Ce projet porte plus précisément sur la création d'un jeu vidéo. Il déclare que

malgré les erreurs de code occasionnelles de *ChatGPT*, celui-ci lui permet de progresser en l'aidant à rassembler et à classer ses idées, par exemple en dressant une liste de noms potentiels pour le jeu.

8.4.2 Intelligence artificielle : Le revers de la médaille

Pour de nombreux jeunes interrogés, la fascination pour les avantages pratiques de l'intelligence artificielle s'accompagne d'une profonde ambivalence : les possibilités sont soigneusement évaluées au regard des risques.

Des préoccupations clés concernent la perte des processus d'apprentissage ainsi que les problèmes d'intégrité et d'authenticité. Noah (20 ans), membre du Parlement des jeunes, déplore dans son entretien : *« Ich finde es für uns Jugendliche jetzt nicht so lernhilfreich [...], wenn uns jemand alles vorschreibt. Dann kann man ja auch einen Roboter anschalten, der von zu Hause arbeitet. »*¹¹⁸ Liam, 18 ans, partage cet avis et qualifie *ChatGPT* de *« die vereinfachte Version, um Dokumentfälschung zu machen [...] Schlauer davon wird man dadurch nicht. [...] Man verhält sich nichts. »*¹¹⁹ Carmen exprime un point de vue similaire. La jeune femme de 24 ans donne deux exemples de comportements concrets qu'elle considère comme « malhonnêtes » : *« The thing I don't like is for example seeing how people hand in some essays that are not made by them. It is not ... don't put your name on it, you didn't write it. »*¹²⁰ À ses yeux, il est donc essentiel que les raisons de l'utilisation de l'IA et les résultats qui en ont découlé soient toujours clairement précisés. Ces derniers devraient pouvoir être comparés au produit final. Son attitude critique résulte de sa capacité à reconnaître lorsque les textes de certains de ses camarades proviennent de *ChatGPT*, une compétence qui semble faire défaut à ses professeurs :

„ We have sometimes to post some comments on some readings and I can see that it is made by ChatGPT because the vocabulary is so academic and so ... it says everything and nothing at the same time. So, it is a bit empty, the message.¹²¹

Elle voit ici un problème d'intégrité et d'authenticité, dans la mesure où la source ne peut être retracée et où les textes produits peuvent sembler déconnectés de tout fond : ceux-ci sont corrects au niveau de la forme, mais exempts de positionnement personnel ou de substance.

Plusieurs étudiants et étudiantes partagent cette crainte d'une perte de valeur des certificats de réussite, le thème du plagiat occupant ici une place centrale. Anastasia explique par exemple citer systématiquement l'utilisation de l'IA dans ses travaux universitaires, cela relevant pour elle d'une question d'intégrité éthique.

Le sujet des falsifications, telles que les fausses informations ou les *deepfakes*, bien que mentionné au cours des entretiens, semble globalement susciter moins de questionnements. Julien (21 ans) exprime néanmoins son inquiétude face à l'influence que l'IA pourrait avoir sur les actualités : *« Wat ass, wann een dann, keng Anung, Politiker mat falsche Statements an den Internet setzt oder wat weess ech? Dat sinn dann sou riseg Fake News, déi sech sou krass géife verbreedden. »*¹²² Ce témoignage fait spécifiquement référence à la possibilité d'intégrer une voix générée par l'IA dans une vidéo qui présente un politicien en train de s'exprimer. Cette préoccupation est en outre exacerbée par le fait que l'IA est désormais capable de falsifier les mouvements de la bouche. Il indique également que de telles fonctionnalités peuvent déjà être utilisées à des fins positives, par exemple pour créer des effets supplémentaires dans des clips musicaux.

Dans le contexte des falsifications, la notion dite des *« hallucinations »* de l'IA trouve un écho particulier. Celle-ci fait référence à des informations falsifiées qui sont reprises par l'IA dans un style ou un ton convaincant, alors que leur contenu est partiellement ou totalement inventé, c'est-à-dire qu'il ne correspond pas à la réalité. D'un point de vue sémantique, il est intéressant de noter que le mot *« hallucination »* a été employé à plusieurs reprises au cours des entretiens, en cela qu'il attribue une faculté à l'IA alors que le système ne comprend pas, mais génère simplement des suites de texte statistiquement plausibles (Bender et al., 2021). Certains abordent ce problème avec un scepticisme pragmatique. Aarav (28 ans) témoigne : *« Whenever I don't understand now you have ChatGPT, I can just type the quote, and see what is the meaning of it. And so yeah, it's quite a useful tool. »*¹²³ En réponse à la question de savoir si *ChatGPT* lui fournit régulièrement des informations erronées, il ajoute : *« ChatGPT gives you a lot of wrong answers. I mean especially fake literature,*

¹¹⁸ « Je trouve pas que ça soit vraiment utile pour nous les jeunes, pour notre apprentissage [...] si quelqu'un nous dit tout ce qu'on doit savoir. Autant embaucher un robot qui bosse depuis chez soi. »

¹¹⁹ « méthode simplifiée pour falsifier des documents [...]. Ça rend pas plus intelligent. [...] C'est pas un comportement correct. »

¹²⁰ « Ce que je n'aime pas, c'est quand les gens rendent des rédactions qu'ils n'ont pas écrites eux-mêmes. Ça n'a pas de... Ne mets pas ton nom dessus, tu ne l'as pas écrite. »

¹²¹ « On doit parfois poster des commentaires à propos de certains textes, et je vois tout de suite que ça a été fait par *ChatGPT* parce que le vocabulaire est super académique et... ça dit tout et rien à la fois. Du coup, le message est un peu vide. »

¹²² « Que se passe-t-il si quelqu'un publie sur internet, je sais pas, de fausses déclarations de politiciens ou peu importe. Ça donnerait de gigantesques fausses nouvelles qui se répandraient comme une traînée de poudre. »

¹²³ « Maintenant, dès que je comprends pas quelque chose, j'ai *ChatGPT*, je peux tout simplement taper le texte et voir ce que ça veut dire. Donc ouais, c'est un outil super pratique. »

bibliography. [...] It gave a very neat citation. Then when I was just copying and going into Google Scholar to check it, it's bullshit. »¹²⁴

Certains jeunes voient l'avenir avec méfiance lorsqu'ils évoquent les revers de l'IA. Alexander (28 ans) déclare par exemple : « *Also Sora*¹²⁵ *ist auf jeden Fall ... fand ich richtig geil. Ist ja, wenn das irgendwann public wird the world will never be the same. Das Internet Digga dann. Das wird ganz wild, das wird ganz wild.* »¹²⁶ Cette remarque a été formulée alors que Sora n'était pas encore accessible au grand public. D'autres solutions telles que Veo, Kling ou Runway sont aujourd'hui également disponibles. Il devient plus que jamais important de se préoccuper des falsifications générées à l'IA, les modèles linguistiques étant désormais extrêmement performants pour imiter les interactions humaines. En effet, plusieurs modèles linguistiques ont déjà passé avec succès le test empirique de Turing¹²⁷ et sont parfois perçus comme plus humains que de véritables personnes par des étudiants et étudiantes en psychologie (C. Jones & Bergen, 2025).

Un autre aspect problématique de l'IA, qui est intimement lié à ces préoccupations concernant la falsification et la question de la méfiance, réside dans la protection des données et l'utilisation non réglementée des données. Ces sujets ont fait l'objet d'un plus grand nombre de réactions et de critiques de la part des jeunes, en particulier au regard de leurs données personnelles. Noah, 20 ans, qui se montre plutôt sceptique à l'égard du développement numérique en général et qui, pour des raisons personnelles et en raison de ses antécédents, souhaite divulguer le moins d'informations possible à son sujet, s'interroge : « *Wer weiß, was mit meinen Daten gemacht wird?* »¹²⁸ Ce scepticisme qui entoure l'IA s'étend également à Google et à d'autres grandes entreprises. Anastasia, 29 ans, est étudiante et a suivi un cursus en informatique. Lors de son entretien, la jeune femme explique qu'elle ne divulgue jamais d'informations personnelles à ChatGPT : « *It has to be regulated more, I don't think in the most jobs should be allowed to use ChatGPT, even for like data protection, you should not be allowed to feed it even more information, making it even better.* »¹²⁹

Sa forte préoccupation pour les questions de protection des données et de réglementation n'est pas surprenante compte tenu de son cursus universitaire. Elle se montre par ailleurs préoccupée par le sort des artistes et affirme qu'elle n'achèterait jamais, par exemple, un jeu vidéo utilisant des images générées par l'IA, étant donné que ces modèles d'IA ont été entraînés à partir du travail d'artistes sans que ceux-ci aient reçu de compensation. Ashley (24 ans, étudiante américaine), qui a été questionnée sur les améliorations à apporter à la génération d'images et de fichiers audio par intelligence artificielle accessible au grand public, a décrit l'IA générative comme « effrayante » en matière d'art et de créativité. Elle y voit également le danger de provoquer la disparition de toute créativité, et pas uniquement celle de l'ennui. Son point de vue, qui considère l'IA à la fois comme une source de possibilités pratiques et comme un risque pour la créativité humaine, témoigne d'une réflexion nuancée. Ses craintes font écho à des études récentes qui indiquent que si l'IA générative peut favoriser la créativité individuelle, celle-ci conduit également à une uniformisation collective des contenus (Doshi & Hauser, 2024) causée par les volumes considérables de données d'entraînement souvent homogènes et synthétiques.

Tandis que de nombreux adolescents et jeunes adultes mentionnent le gain de temps comme l'un des principaux avantages de l'IA, d'autres rapportent au contraire que l'IA leur fait perdre du temps : Marc (21 ans) explique par exemple que ChatGPT peut être utile pour le codage dans un contexte scientifique, mais qu'il faut parfois passer plus de temps à corriger les erreurs que si l'IA n'avait pas été utilisée dès le départ. Anastasia (29 ans) indique quant à elle travailler avec des outils Azure pour lesquels il n'existe que peu de documentation : « *So I just ask ChatGPT: can I do this, can I do that? But it is not always correct.* »¹³⁰ D'après les travaux de Barr (2017) et Eyal (2019), cette démarche peut être assimilée à une confiance gérée (*Managed Trust*) : une confiance délibérément contrôlée, adaptée à la situation, qui s'éloigne d'une croyance aveugle dans la technologie, et qui prend racine dans l'expérience, des capacités de vérification et une gestion stratégique de l'incertitude.

8.4.3 Mise en perspective des résultats

Le sujet de l'IA fait ressortir de manière particulièrement frappante les positions ambivalentes des jeunes dans l'espace numérique. La citation de Lucas, 21 ans, utilisée en introduction, en est un exemple parfait : l'IA – « *unnötig praktisch* »¹³¹ ?

Pratique d'une part : les jeunes reconnaissent l'utilité, la commodité et l'efficacité de l'IA dans la vie quotidienne. En témoignent les différents types d'usage présentés dans la section 8.4.1. L'IA est utilisée de manière ciblée dans le domaine du soutien scolaire pour rechercher des informations, générer des textes

¹²⁴ « ChatGPT te donne plein de fausses informations. Je parle surtout de fausse littérature, de fausses références bibliographiques. [...] Il m'a donné une citation super pertinente. Puis, quand je l'ai copiée-collée dans Google Scholar pour la vérifier, je me suis rendu compte que c'était n'importe quoi. »

¹²⁵ <https://openai.com/index/sora/>

¹²⁶ « En tout cas, Sora c'est vraiment... J'ai trouvé ça incroyable. Ouais, nan, quand ça deviendra public, le monde sera plus jamais pareil. Internet après, mec. Ça va être fou, ça va être complètement fou. »

¹²⁷ Une mise en œuvre expérimentale du test de Turing, au cours de laquelle des personnes évaluent si leur interlocuteur sur un chat en situation réelle est un être humain ou une IA. Le test est déclaré « réussi » si l'IA ne peut être distinguée de manière fiable d'un être humain (voir Jones & Bergen, 2025).

¹²⁸ « Qui sait ce qu'ils font de mes données ? »

¹²⁹ « Il faut que ça soit plus réglementé, je trouve qu'on ne devrait pas pouvoir utiliser ChatGPT dans la plupart des emplois. On ne devrait pas avoir le droit de lui donner encore plus d'informations qui le rendront encore plus performant. »

¹³⁰ « Alors je demande juste à ChatGPT : est-ce que je peux faire ci, est-ce que je peux faire ça ? Mais c'est pas toujours correct. »

¹³¹ « inutilement pratique »

ou accomplir plus efficacement des devoirs scolaires. De nombreux jeunes considèrent l'IA comme plus utile, plus fiable ou plus neutre que certains interlocuteurs humains, en particulier lorsqu'ils sont confrontés à des contextes d'apprentissage difficiles ou conflictuels. L'IA sert par ailleurs d'outil d'acquisition de connaissances et de compétences, notamment dans le cadre d'applications concrètes telles que la programmation ou la prise en main de nouveaux outils. Elle s'avère en outre particulièrement utile dans le contexte luxembourgeois pour surmonter les barrières linguistiques, par exemple grâce à la rédaction de textes formels en allemand ou en français. Enfin, l'IA peut être employée dans le cadre des loisirs, dans les jeux vidéo ou encore en tant que source d'inspiration (p. ex., pour des séries, des passe-temps ou des processus créatifs).

Comme déjà mentionnée dans le Chapitre 6, la question du gain de temps révèle une ambivalence particulière : si celui-ci a été mentionné à plusieurs reprises dans le cadre de l'*Étude qualitative sur la jeunesse* (l'IA fait gagner du temps, fournit des solutions rapides et réduit les efforts), le revers de la médaille a lui aussi été mis en évidence. L'IA est en effet perçue par certaines personnes interrogées comme « *unnötig* »¹³², voire dangereuse. Celles-ci manifestent une distance empreinte de scepticisme, évoquant entre autres la perte des processus d'apprentissage, les problèmes d'intégrité et d'authenticité ainsi que les risques de falsification et de désinformation. Ces personnes ont également exprimé des craintes quant à l'avenir, une perte de confiance, ainsi que des préoccupations relatives à la protection des données et à leur utilisation non réglementée.

8.5 Conclusion

Les environnements numériques jouent un rôle majeur dans la socialisation des jeunes au Luxembourg. Les contenus en ligne et les jeux vidéo sont aujourd'hui omniprésents et servent de plateformes de construction de l'identité et de réseautage social. L'IA sert de tuteur, d'outil ainsi que de source d'inspiration et de réflexion. Dans un pays aussi connecté que le Luxembourg, il apparaît nettement que les jeunes tirent parti des possibilités offertes par les médias numériques tout en les remettant en question, façonnant ainsi activement leur quotidien, leurs relations et leur avenir. Le contexte social (p. ex., les ressources financières, les conditions de logement) n'est pas systématiquement ressorti comme un facteur explicatif majeur au cours de nos entretiens.

Les profils des jeunes interrogés dans le cadre de l'*Étude qualitative sur la jeunesse* sont variés, mais leurs pratiques numériques révèlent tout de même des schémas récurrents. Ces derniers ne pouvaient pas être attribués, dans le cas de notre échantillon, uniquement à des facteurs socio-économiques, mais plutôt au pouvoir transformateur des espaces numériques, qui offrent aux jeunes la liberté de construire leur identité dans le cadre

Ces tensions entre soulagement, dépendance et autonomisation renvoient à un débat sociétal plus large sur le rôle de l'IA dans différents domaines de la société, en particulier au niveau du système éducatif. L'utilisation de *ChatGPT* par les jeunes peut à la fois être interprétée comme l'expression d'un pouvoir d'agir numérique et comme une réaction aux inégalités structurelles, en particulier au regard des ressources linguistiques, du soutien institutionnel ou de l'accès à des environnements d'apprentissage favorables. Dans ce contexte, l'IA est susceptible de jouer un rôle compensatoire : elle permet aux jeunes défavorisés dans les milieux éducatifs classiques de bénéficier de nouvelles opportunités pour acquérir des connaissances, surmonter les barrières linguistiques ou se préparer aux exigences de la vie active (Baek et al., 2024). Il convient toutefois de souligner que cette forme de participation tend à reproduire les inégalités sociales existantes. La capacité à utiliser des outils tels que *ChatGPT* de manière réfléchie, ciblée et efficace dépend de compétences numériques sous-jacentes et de connaissances contextuelles, une réalité qui renvoie à la fracture numérique de second niveau (van Dijk, 2020). Il est ici moins question de l'accès aux technologies que des différentes compétences nécessaires pour les utiliser à des fins de développement personnel. Dans cette optique, l'intégration croissante de l'IA dans les processus éducatifs soulève des questions fondamentales autour de l'autonomie dans l'apprentissage et de la réévaluation des objectifs pédagogiques dans un paysage éducatif imprégné de technologie.

de processus de négociation et de mise en scène personnelle (Goffman, 1959), et ce indépendamment des catégories sociales traditionnelles. Des expériences négatives, incluant entre autres du harcèlement basé sur le genre ou des formes d'exclusion, peuvent également être constatées. Cependant, les témoignages des jeunes interrogés indiquent que l'origine sociale ou le genre sont généralement dissimulés lorsque les interactions se limitent à de simples contenus. Les jeunes se servent de manière ciblée des plateformes numériques pour construire leur identité au travers de contenus, de jeux vidéo ou de la participation au sein de communautés, ce qui leur permet à la fois de s'épanouir et de créer des liens sociaux. Ce phénomène reflète l'interaction entre les agissements individuels et les structures des espaces numériques.

Un thème commun aux trois sections du présent Chapitre concerne l'utilisation inégale des médias numériques, qui renvoie à la fracture numérique de deuxième niveau (van Dijk, 2020). Celle-ci ne se rapporte pas au simple accès, lequel est largement garanti pour la plupart des jeunes, mais aux différences en matière de compétences et de stratégies d'utilisation. Les

¹³² « inutile »

entretiens et les journaux numériques ont révélé que certains jeunes naviguent avec beaucoup plus d'aisance au sein de l'espace numérique que d'autres, un phénomène lié à la répartition inégale du capital social, culturel et économique (Bourdieu, 1986; Ragnedda & Ruij, 2018). Ce constat devient particulièrement évident lorsque l'on analyse les différents modes d'usage de l'IA, notamment du fait que ces modèles ne sont apparus au premier plan qu'à partir de novembre 2022 avec la mise en ligne de *ChatGPT* pour le grand public. Le contexte multilingue spécifique au Luxembourg semble ici fortement influencer l'utilisation d'outils numériques tels que l'IA, qui crée à la fois des possibilités pour surmonter les désavantages individuels et sociaux, mais aussi des obstacles plus spécifiques.

La socialisation numérique ouvre la voie à de nouvelles formes d'accomplissement personnel et à de nouveaux espaces sociaux, mais génère dans le même temps des pressions liées à la performance, des risques d'exclusion et de nouvelles formes d'inégalités. La nécessité de mettre en place des mesures sociétales et éducatives ciblées se fait ainsi ressentir afin de remédier aux inégalités d'accès et aux disparités dans les modes d'usage.

Les trois domaines numériques étudiés dans le présent chapitre, à savoir les contenus, les jeux vidéo et l'IA, relèvent non seulement de préoccupations du quotidien, mais sont également profondément ancrés dans le débat public et l'action institutionnelle du Luxembourg. Les discussions autour du temps passé devant les écrans et de la santé mentale se traduisent par des campagnes gouvernementales (*Screen-Life-Balance*), tandis que le thème des jeux vidéo est abordé dans le cadre de tournois d'*e-sport* et par les établissements d'enseignement. Le domaine de l'IA est particulièrement dynamique: entre les projets scolaires pilotes et les réglementations en matière de politique éducative (p.ex., *sécher.digital*), de nombreux efforts sont déployés pour transmettre aux jeunes des compétences numériques sans pour autant freiner les développements technologiques. Ces débats exercent une influence déterminante sur la manière dont les adolescents et les jeunes adultes conçoivent les espaces numériques, entre accomplissement personnel créatif et attentes générées de manière systémique.

8.6 Précisions méthodologiques et corpus de données

Le présent Chapitre s'appuie principalement sur des entretiens qualitatifs réalisés dans le cadre de l'*Étude qualitative sur la jeunesse* (EQJ) afin d'obtenir des données approfondies sur les points de vue et les expériences des jeunes dans le contexte de la digitalité. Les enquêtes ont été menées entre février et juin 2024 et comprennent un total de 36 entretiens, dont 26 entretiens initiaux et dix entretiens de suivi, réalisés auprès de jeunes âgés de 12 à 29 ans. Au cœur de cette démarche se trouvait une approche exploratoire et ouverte visant à mettre en lumière les réalités quotidiennes des adolescents et des jeunes adultes au Luxembourg. Il est apparu au fil des entretiens que les processus de socialisation des jeunes sont étroitement liés aux univers de l'intelligence artificielle (IA), des jeux vidéo et des contenus numériques. Ces thèmes ont été approfondis de manière ciblée lors d'une phase ultérieure, à l'aide d'une série de seconds entretiens et de la méthode du journal numérique. Cette dernière a permis aux jeunes de documenter leurs expériences et leurs réflexions pendant deux jours, l'un en semaine et l'autre le week-end, sous forme écrite ou orale, par exemple par le biais de mémos vocaux. Ainsi, ces journaux ont permis de compléter les entretiens en fournissant des informations issues de périodes condensées de la vie quotidienne sur des thèmes prédéfinis.

De courts questionnaires ont en outre été utilisés afin de recueillir des informations sur les contextes sociaux et les parcours de vie des jeunes participants. Les questions portaient notamment sur le temps passé quotidiennement devant un écran, l'âge auquel ils ont reçu leur premier smartphone ainsi que sur le soutien financier apporté par leurs parents dans le cadre de leurs loisirs (numériques). Les enquêtes ont été réalisées dans différentes langues que les jeunes ont choisies eux-mêmes: luxembourgeois, allemand, français ou anglais. Un atelier réunissant des

représentants du travail avec les jeunes, de l'éducation politique, d'associations et du soutien psychosocial scolaire a également été intégré à l'analyse.

L'échantillon comprend des jeunes âgés de 12 à 29 ans. La répartition par âge se présente comme suit: cinq jeunes avaient entre 12 et 17 ans, 16 entre 18 et 24 ans et cinq autres entre 25 et 29 ans. Onze jeunes femmes et 15 jeunes hommes ont été interrogés lors des premiers entretiens. Six jeunes hommes et quatre jeunes femmes ont participé à nouveau aux seconds entretiens. Les personnes participantes représentaient un total de neuf nationalités différentes, dont luxembourgeoise (n = 18), portugaise (n = 3), allemande, russe, guinéenne, espagnole, indienne, capverdienne et américaine (n = 1 chacune). Deux jeunes possédaient une double nationalité (luxembourgeoise-portugaise et portugaise-capverdienne).

Les jeunes interrogés proviennent de toutes les régions du Luxembourg, aussi bien des zones rurales que des zones urbaines. Cette répartition géographique reflète la structure démographique du pays, avec une plus forte concentration dans le sud et le centre du pays, où se trouvent les grandes agglomérations urbaines.

La composition de l'échantillon présente une répartition socio-professionnelle diversifiée: outre les jeunes soumis à l'obligation scolaire (n = 10), des apprentis (n = 7) et des étudiants universitaires (n = 5) ont également été interrogés. Deux jeunes exerçaient en outre une activité professionnelle, l'un participait à un service volontaire et l'autre était en recherche d'emploi au moment des entretiens.

Les diplômes des parents des jeunes interrogés sont variés, mais le niveau d'éducation (diplôme de l'enseignement secondaire,

inférieur au diplôme de l'enseignement secondaire) des deux parents était souvent identique : dans six cas, le père et la mère avaient tous deux un diplôme supérieur au diplôme de l'enseignement secondaire, ce qui suggère un niveau d'éducation élevé au sein du cercle familial. Dans six autres cas, les deux parents avaient un diplôme inférieur au diplôme de l'enseignement secondaire, tandis que dans un cas, les deux parents avaient un diplôme de l'enseignement secondaire. Il est à noter que six jeunes n'ont pas pu ou n'ont pas souhaité fournir d'informations sur le niveau d'études de leurs parents. Les raisons invoquées à cet égard comprennent le décès d'un parent, l'absence de contact à la suite d'un divorce ou d'une séparation, ainsi que la méconnaissance du niveau d'études des parents.

Plus d'informations sur l'EQJ sont disponibles en ligne dans la partie consacrée à la méthodologie.



Pour en savoir plus sur les données
et les méthodes, cliquez ici :

jugendbericht.lu

9

Les jeunes et leurs parents à l'ère du numérique : Le *doing family* entre règles, négociations et inégalités

Auteurs

Christiane Meyers
Hannes Käckmeister
Robin Samuel

9

L'ESSENTIEL DU CHAPITRE 9

Les familles utilisent les technologies numériques de multiples façons dans le cadre de leur processus de *doing family*. Les médias numériques aident les familles à la fois à s'organiser au quotidien et à se forger une identité familiale, par exemple par le biais de groupes de discussion *WhatsApp*.

Les parents recourent à diverses règles implicites et explicites pour réglementer l'utilisation des technologies numériques. En sus des possibilités techniques permettant de limiter le temps d'écran et les contenus, la plupart des familles disposent de règles sur la façon dont les technologies numériques peuvent être utilisées dans certaines situations du quotidien, telles que l'interdiction d'utiliser son smartphone lors des repas communs.

Dans la majorité des familles, les règles sont établies unilatéralement par les parents. Les enfants et les adolescents ne sont pas, du moins pas explicitement, impliqués dans la définition de ces règles. Les parents adaptent toutefois les règles à l'âge et à la personnalité des enfants.

Les parents s'efforcent de trouver un équilibre entre le besoin croissant d'autonomie et de vie privée de leurs enfants et la nécessité de les protéger. Les différences de vision entre les jeunes et leurs parents sur la bonne façon d'utiliser les technologies numériques peuvent mener à des conflits.

La manière dont les parents accompagnent leurs enfants au sein des espaces en ligne et hors ligne est principalement influencée par leur style d'éducation et le climat familial. La plupart des parents interrogés ont un style d'éducation *démocratique* et *bienveillant*, qui leur permet d'accompagner la vie numérique de leurs enfants dans un esprit de confiance.

L'*Étude qualitative sur les jeunes et leurs parents* (EQJP) révèle en quoi des ressources matérielles et sociales plus limitées influent sur le niveau d'équipement, les compétences et les stratégies d'éducation numérique des familles, reproduisant de ce fait en ligne les inégalités du monde hors ligne.

Les entretiens menés auprès des familles mettent en lumière les multiples tensions auxquelles les parents doivent faire face dans le cadre de l'utilisation des technologies numériques : entre l'image que la société se fait de ce que sont de « bons parents » et la vie quotidienne en famille ; entre des jeunes qui ont souvent des compétences numériques supérieures à celles de leurs parents et un monde numérique qui évolue à un rythme croissant ; entre leur propre vision de ce qu'est une utilisation raisonnable des technologies numériques et les différentes normes et visions imposées par la société.

Sommaire

9.1	Introduction	208
9.2	Le <i>doing family</i> et les médias numériques : Trouver le juste milieu entre les modèles d'orientation et les besoins individuels des jeunes	208
9.2.1	La création d'un sentiment d'appartenance au moyen de plateformes numériques et d'activités familiales (numériques)	209
9.2.2	Règles d'utilisation des appareils numériques : Entre protection et renforcement de l'autonomie	213
9.2.3	La recherche de repères dans l'établissement et l'application de règles : Entre rapports de pouvoir et processus de négociation	215
9.2.4	Les règles comme source de conflits familiaux : Le désir d'autodétermination des jeunes	216
9.2.5	Mise en perspective des résultats	217
9.3	Styles d'éducation, relations familiales et digitalité : Interactions entre éducation hors ligne et éducation en ligne	218
9.3.1	Styles d'éducation des parents et digitalité pendant l'adolescence : Entre tensions et négociations	218
9.3.2	Le rôle des relations familiales dans l'utilisation des médias numériques par les jeunes	220
9.3.3	Mise en perspective des résultats	221
9.4	Équipement et compétences numériques des familles : Entre participation et exclusion	222
9.4.1	Équipement en technologies numériques : Valeurs, ressources et normes sociales	222
9.4.2	Compétences des parents et des jeunes dans le domaine numérique : Une diversité d'expériences et de connaissances	224
9.4.3	Soutien à l'éducation numérique dans les familles : Entre promotion des compétences et minimisation des risques	225
9.4.4	Mise en perspective des résultats	227
9.5	Conclusion	228
9.6	Précisions méthodologiques et corpus de données	229

9.1 Introduction

Dans le débat sociétal sur la manière dont les enfants et les adolescents grandissent avec les technologies numériques et sur l'accompagnement ou la protection à leur offrir, un rôle central est attribué aux parents.

Ces dernières années, des institutions investies d'un mandat éducatif ou lié à la protection de la jeunesse ont, au moyen de leurs propres travaux d'analyse, contribué à identifier les défis et à formuler des suggestions pour soutenir les enfants, les jeunes et les parents face à la numérisation croissante de tous les aspects de la vie (BEE SECURE, 2018; Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, 2023; Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse & BEE SECURE, 2020; OkaJu, 2024; Ombudsman fir Kanner a Jugendlecher, 2024; SNJ & MENJE, 2020).

Ces guides proposent des lignes directrices à suivre pour aider les parents à établir un équilibre sain entre écrans et vie réelle (*Screen-Life-Balance*) ainsi que des règles familiales en matière d'utilisation des appareils numériques (BEE SECURE, 2018; BEE SECURE & MENJE, 2020; Ministère de la Santé – Direction de la Santé & Service Audiophonologique, 2018; SNJ & MENJE, 2020). À ce jour, il n'existe toutefois pratiquement aucune étude au Luxembourg sur la manière dont les familles elles-mêmes perçoivent leur utilisation des technologies numériques, leurs expériences et leurs problèmes rencontrés au quotidien. Dans l'*Étude qualitative sur les jeunes et leurs parents* (EQJP) – l'étude qualitative à la base du présent Chapitre – neuf familles différentes racontent leur utilisation des technologies numériques, les stratégies qui leur viennent en aide et la manière dont les jeunes et leurs parents communiquent autour de la question de la digitalité. À cette fin, une combinaison méthodologique composée de trois instruments de collecte de données qualitatives a été utilisée: des entretiens qualitatifs parents-enfants, des questionnaires complémentaires ainsi que des protocoles d'observation (cf. la section 9.6 et les informations complémentaires sur les données et les méthodes en ligne).

L'étude se fonde sur le concept du *doing family*, qui considère la construction de la famille comme une stratégie active et non comme donnée (Jurczyk & Ludwig, 2020; Zerle-Elsäßer et al.,

2023). Ce concept comprend deux dimensions: les «*doings*», c'est-à-dire les nombreuses pratiques familiales distinctes qui structurent le quotidien d'une famille, et le «*doing*», c'est-à-dire la formation de la famille comme un «ensemble», qui génère un sentiment d'appartenance et une identité familiale propre (Schlör, 2016). La première section est consacrée à la manière dont les familles organisent leur *doing family* au quotidien, en mobilisant les technologies numériques et en s'adaptant aux changements liés à la digitalité, notamment à travers des règles implicites et explicites.

La façon dont les familles vivent ensemble dépend surtout des relations entre leurs membres, notamment du rôle et du style éducatif des parents, qui influencent fortement le climat familial. Des aspects tels que la communication, les valeurs et les normes communes, ainsi que le fait de s'inquiéter pour les autres membres de la famille sont révélateurs de la façon dont les membres d'une famille interagissent entre eux et du climat qui prédomine au sein de celle-ci (Kammerl et al., 2012). L'utilisation des technologies numériques est influencée par ces rapports familiaux généraux (Livingstone & Byrne, 2018). Réciproquement, la manière dont les technologies numériques sont abordées affecte la culture de communication et les relations entre les membres d'une famille. Il en résulte une interdépendance complexe entre les schémas relationnels familiaux et le monde du numérique, qui sera présentée par la suite dans la seconde section.

À l'instar des chapitres précédents du Rapport sur la Jeunesse 2025, le présent Chapitre examine à la fois les inégalités matérielles, culturelles et sociales, dans la mesure où elles influencent de nombreux aspects de la digitalité au sein des familles. Les inégalités se manifestent à plusieurs niveaux (Paus-Hasebrink et al., 2019; van Dijk, 2013). Les compétences numériques jouent, au même titre que les ressources matérielles, un rôle majeur dans la manière dont les familles appréhendent les technologies numériques. Comment les familles perçoivent-elles les possibilités réelles qui s'offrent à elles et peuvent-elles les transformer en compétences concrètes? Ces questions seront abordées au cours de la troisième section.

9.2 Le *doing family* et les médias numériques: Trouver le juste milieu entre les modèles d'orientation et les besoins individuels des jeunes

La présente section se concentre sur les pratiques familiales quotidiennes en matière d'utilisation des technologies numériques. Les «pratiques familiales» désignent l'ensemble des actions dirigées vers les personnes identifiées comme membres de la famille (cf. Morgan, 2011, p. 32). La «règle 3-6-9-12» (BEE SECURE, 2018; MENJE, 2024; Ministère de la Santé – Direction de la Santé & Service Audiophonologique, 2018; Tisseron, 2018) se trouve au cœur des discussions au Luxembourg depuis un

certain nombre d'années, et fournit aux parents et aux institutions éducatives des lignes directrices quant à l'âge en deçà duquel l'usage de certains médias numériques par les enfants et les jeunes n'est pas jugé approprié. Bien que les différents guides fondent leurs recommandations sur des études scientifiques axées sur le développement intellectuel et physique des jeunes, les familles sont confrontées au quotidien à une réalité complexe qui rend difficile l'application de telles directives strictes (Cruz

López de Ayala López, María et al., 2020; Kammerl et al., 2022). Parallèlement à la question de l'utilisation commune des médias numériques en famille, la présente section analyse également si, et comment, les familles établissent des règles pour réguler

l'emploi des médias numériques. Au sein de certaines familles, la définition de telles règles entraîne des conflits ou la mise en place de stratégies pour les contourner, en particulier lorsque les jeunes les considèrent comme injustes.

9.2.1 La création d'un sentiment d'appartenance au moyen de plateformes numériques et d'activités familiales (numériques)

Les technologies numériques, y compris les réseaux sociaux, sont aujourd'hui intégrées dans la quasi-totalité des pratiques quotidiennes, modifiant de ce fait la manière dont une famille se forme et fonctionne en tant qu'entité (Kammerl et al., 2022; Schlör, 2016) et comment les membres d'une famille se « construisent » en tant que famille, en tant qu'« ensemble » (Jurczyk & Ludwig, 2020, p. 57). Outre leur utilisation pour des tâches et centres d'intérêt individuels (Livingstone, 2002), les médias numériques permettent également de mettre en place de multiples pratiques d'organisation familiale au quotidien (Buch et al., 2025). Dans le cadre de cette analyse, les questions d'organisation occupent une place tout aussi importante que celles relatives au temps que les familles passent ensemble dans différents espaces en ligne et hors ligne, et à la façon dont elles communiquent et échangent sur différents contenus (Ayllón et al., 2020; Roth et al., 2024; Zerle-Elsäßer et al., 2023).

Communication et organisation au sein de la famille

Nombre de pratiques familiales nécessitent une communication efficace au quotidien (Jurczyk et al., 2019; Zerle-Elsäßer & Lange, 2021). Dans les familles interrogées, le smartphone constitue le principal moyen de communication entre leurs membres. Les parents et leurs enfants l'utilisent pour téléphoner, envoyer des SMS ou échanger des messages (souvent via la plateforme *WhatsApp*), afin d'organiser des activités en famille et de communiquer au sein de la famille.

Le choix du moyen de communication utilisé par une famille dépend de plusieurs facteurs, tels que le nombre de membres impliqués, leurs préférences personnelles et la fonction du message en question (Gerleigner & Zerle-Elsäßer, 2016). Il apparaît par exemple que lorsque deux membres communiquent entre eux, notamment dans les familles monoparentales, l'envoi d'un SMS sera privilégié, car une application spécifique n'apporterait aucune valeur ajoutée. En revanche, les familles nombreuses interrogées recourent plutôt à un groupe *WhatsApp* pour s'assurer que tous les membres de la famille disposent du même niveau d'information et peuvent participer aux conversations communes. La sélection des membres de ces groupes familiaux peut révéler qui appartient ou non au noyau familial (Jurczyk et al., 2019). Certaines familles communiquent ainsi dans des groupes *WhatsApp* avec des membres de leur famille élargie, tels que des oncles, des tantes ou des grands-parents vivant à l'étranger. Au sein des familles transnationales, cette mise en réseau numérique par le biais de groupes de discussion remplace l'absence de rencontres physiques (Ayllón et al., 2020).

La famille de Matilda (16 ans) en est un exemple typique. Au cours de l'entretien, Matilda et sa mère décrivent une communication

quotidienne qu'elles maintiennent avec les grands-parents et la tante vivant à l'étranger, qui s'apparente à des interactions du monde non numérique :

»

Matilda : Tous les jours, on se dit simplement « Bonjour » ou autre chose si on sait qu'ils doivent aller quelque part et partir en voyage, ou à ma tante quelque chose du style : « J'espère que tu passes une bonne journée au travail ». Et à la fin de la journée, on répond : « Oh, ça s'est bien passé ». Ou : « Notre journée s'est super bien passée. Comment tu vas ? » Ou parfois, notre grand-père raconte ce qu'il a vu aux infos. [...] Maman : [...] c'est le week-end, quand on se détend. On fait des vidéos, ... on parle plus avec... par exemple [...] du samedi, on peut faire cinq, six [vidéos]. Bon, quand le chat est là, elle commence à faire des photos pour les grands-parents [...]. (Famille de Matilda, 16 ans)

L'utilisation des médias numériques varie tout au long de la semaine, non seulement au niveau des réseaux sociaux (cf. section 6.2), mais aussi au sein des familles. La communication numérique est particulièrement importante le week-end. La famille de Matilda indique par exemple avoir plus de temps pour s'envoyer des vidéos et des photos. Des études affirment par ailleurs que les modes de communication plus « riches », synchrones et personnels, tels que les appels vidéo, vont de pair avec des relations de bonne qualité (Tammissalo & Rotkirch, 2022).

Les différents membres d'une famille adaptent en outre leurs pratiques de communication de manière flexible aux préférences et aux habitudes des autres membres (Taipale & Farinosi, 2018). L'*Étude qualitative sur les jeunes et leurs parents* menée dans le cadre du présent rapport laisse également entrevoir cette dynamique : le père de Lena (17 ans) ne se sert que très rarement de son smartphone et répond donc tardivement aux messages. Lena et sa mère choisissent donc de l'appeler directement lorsqu'elles souhaitent discuter de quelque chose avec lui. En revanche, la mère et la fille communiquent très souvent et par le biais de nombreux messages écrits et photos de différentes natures dans leur groupe *WhatsApp* à deux. La famille de Gabriel (13 ans) représente un autre exemple. Son frère, âgé de 18 ans, considère que les appels téléphoniques constituent une pratique des générations plus âgées et se sert donc exclusivement de messages sur *Telegram*. Gabriel et sa mère recourent aux messages uniquement lorsqu'ils ont besoin de poser une question concrète et courte, telle que « Tu es où ? ». Pour tout le reste,

tous deux préfèrent téléphoner. Le père de Luc (17 ans) préfère lui aussi téléphoner quand il est question de sujets compliqués et importants, afin d'obtenir une réponse plus rapide. Chaque famille dispose ainsi de ses propres canaux de communication, qui peuvent aussi varier en fonction des membres de la famille. Les technologies numériques sont dans ce contexte en grande partie considérées comme un soutien (O'Hara et al., 2014).

L'importance des groupes de discussion pour la cohésion et l'identité familiales résulte essentiellement des contenus échangés dans ces chats de communication (Gerleigner & Zerle-Elsäßer, 2016; Pettigrew, 2009). L'analyse de l'utilisation des groupes de discussion familiaux révèle différents modèles de communication qui reflètent des fonctions centrales de la vie familiale numérique. Celles-ci peuvent être divisées en trois types :

Tout d'abord, les groupes de discussion servent à l'organisation de la vie quotidienne, c'est-à-dire à la gestion familiale. La famille de Mia (13 ans) illustre bien cette pratique. La jeune fille envoie des mises à jour régulières sur le déroulement de sa journée dans le groupe *WhatsApp* de sa famille, par exemple après être montée dans son bus scolaire le matin ou lorsqu'elle mange à l'école à midi. Ces informations ont pour but d'apporter une sécurité émotionnelle à ses parents et grands-parents et de les rassurer sur le fait qu'elle se porte bien. Dans la famille d'Emma (18 ans), les échanges dans le groupe *WhatsApp* se limitent à des informations liées à l'organisation du quotidien. Son père peut par exemple lui rappeler dans le groupe qu'elle doit encore nourrir le chat. Gabriel (13 ans) écrit quant à lui à sa mère lorsque celle-ci doit venir le chercher à l'école ou pour organiser ses activités de loisirs le week-end. La concertation et la coordination des activités quotidiennes entre les différents membres d'une famille font partie intégrante de la vie familiale et constituent des pratiques familiales fondamentales qui peuvent être regroupées sous le terme de gestion familiale (Jurczyk et al., 2019; Zerle-Elsäßer & Lange, 2021).

Deuxièmement, une grande partie des messages de ces groupes de discussion répondent à une fonction de connexion émotionnelle et de création de sentiment d'appartenance (Taipale & Farinosi, 2018). Dans certaines familles, les groupes *WhatsApp* sont utilisés pour s'envoyer des souvenirs comme des photos, des vidéos ou encore des messages personnels comme des dictons. Le récit de Matilda (16 ans) décrivant les communications intenses autour de leurs chats peut sembler surréaliste, pourtant celles-ci procurent un sentiment d'appartenance à la famille qui va au-delà de la simple organisation familiale.

Enfin, il apparaît que les groupes de discussion sont également utilisés à des fins d'éducation numérique et pour façonner les relations familiales (Schulz, 2011). La mère de Lena (17 ans) aime en effet envoyer des citations et des messages indirects à sa fille pour lui faire comprendre qu'elle pense à elle et qu'elle souhaite partager des valeurs communes avec elle. Noah (18 ans) envoie également des messages à sa mère pour s'excuser lorsqu'ils se sont quittés en mauvais termes le matin :

”

Un message gentil quand on pense à cette personne. Ou alors, ce qui arrive aussi quand on se dispute un peu le matin parce qu'on est un peu stressés, mais que plus tard, dans le bus, on s'est tous les deux calmés, on s'envoie un petit message : « Oui, d'accord, je suis désolé, j'espère que tu passeras une bonne journée et que tout ira bien ce soir. » C'est comme ça qu'on utilise WhatsApp surtout. (Noah, 18 ans)

Indépendamment de leur taille et du canal utilisé, les groupes de discussion sont avant tout le reflet de la culture de communication d'une famille et de son degré de cohésion (cf. également la section 9.3) (Carvalho et al., 2015; O'Hara et al., 2014). Au sein de familles moins soudées, les échanges de messages tournent principalement autour d'accords formels relatifs à l'organisation. Les groupes de discussion où les échanges de messages sont très émotionnels et personnels contribuent à transférer le sentiment d'appartenance familiale dans l'espace numérique (Pettigrew, 2009).

Activités partagées numériques et non numériques en famille

Les questionnaires et les entretiens ont également amené les familles à s'exprimer sur leurs activités partagées, tant dans le monde physique que virtuel (cf. la section 9.6). Les activités partagées permettent de déterminer si les familles cultivent des relations étroites au-delà de l'organisation quotidienne et développent une identité commune (Livingstone, 2002; Lorenz & Kapella, 2020). Le temps passé ensemble ouvre en outre la voie à des échanges plus profonds, les médias numériques offrant de nouvelles possibilités pour exprimer des sentiments de proximité et d'attachement (Wajcman, 2014).

Les familles interrogées présentent un large éventail de modèles d'activités familiales partagées. Mia (13 ans) passe la majeure partie de son temps libre avec sa famille. Leurs activités comprennent notamment des jeux de société, des repas en commun, des rencontres avec d'autres proches, des promenades, des excursions ou des séjours de vacances, ainsi que des activités numériques partagées, par exemple via la *PlayStation* ou la télévision. Bien que Louis (14 ans) et sa mère pratiquent désormais rarement des activités sportives ensemble, ils continuent à passer régulièrement du temps ensemble, notamment lors des repas, pendant les vacances, lors de visites chez des amis ou en regardant des séries. Malgré des conflits fréquents entre la mère et le fils au sujet de l'utilisation des médias numériques, ceux-ci entretiennent une relation affectueuse au sein de laquelle le fait de communiquer ensemble occupe une place importante, même si la mère et le fils n'ont pas la même perception de cette relation :

”

Modérateur: Mais vous partez quand même en vacances ensemble ?

Mère: Oui. Et on fait aussi parfois des activités ensemble le week-end, mais la plupart du temps avec des amis, comme à deux, c'est quand même... enfin c'est plus sympa d'avoir des amis ou la famille d'amis avec nous, alors on fait quelque chose avec des amis.

Modérateur: Ça veut dire que vous communiquez encore beaucoup entre vous ?

Louis: À mon avis, oui.

Modérateur: Oui ?

Louis: Trop. [tout le monde rit]

Mère: À mon avis, pas assez.

(Famille de Louis, 14 ans)

L'analyse des activités partagées numériques et non numériques des familles interrogées révèle que les jeunes s'éloignent progressivement de leur famille à mesure que ceux-ci grandissent et participent donc de moins en moins aux activités familiales (cf. Chapitre 4). Emma (18 ans) explique qu'avec l'âge, sa sœur et elle ont développé des centres d'intérêt différents de ceux de leurs parents. Cette évolution se retrouve également chez Jack (18 ans). La seule activité familiale à laquelle ce dernier participe régulièrement est le dîner à la maison avec ses frères et sœurs aînés le week-end. Il ne passe plus ses vacances avec ses parents depuis plusieurs années. Déjà durant son enfance, Jack ne partageait que peu de moments avec sa famille, ses frères et sœurs étant plus âgés de plusieurs années et ses parents devant travailler beaucoup et à des horaires irréguliers. Enfant, celui-ci était déjà le plus souvent seul lorsqu'il regardait la télévision ou jouait à la *PlayStation*. Les entretiens indiquent qu'en plus de la diminution du temps passé en famille en fonction de l'âge, il existe dans les familles interrogées différentes visions de la valeur du temps de qualité passé en famille (Livingstone & Blum-Ross, 2020) et des possibilités de communication qui y sont associées (Lareau, 2018).

Parmi les activités numériques partagées mentionnées fréquemment par les jeunes et leurs parents figure le fait de regarder la télévision, des séries ou des films (Zerle-Elsäßer & Lange, 2021). Les questionnaires remplis par les jeunes montrent que la télévision ainsi que le visionnage de films ou de séries en *streaming* constituent en effet une activité de loisirs populaire chez les jeunes interrogés (au moins dix jours par mois). Les statistiques issues des témoignages des jeunes du présent échantillon de familles sont ainsi similaires à celles relevées dans le cadre du *Youth Survey Luxembourg* (YSL) (cf. Chapitre 4). La moitié des familles interrogées regardent en outre au moins une fois par semaine un film, une série ou une émission ensemble, en particulier le week-end. Parmi les exemples cités figurent le visionnage intensif des films « Le Seigneur des anneaux », le visionnage hebdomadaire d'un film *Marvel* ou encore celui d'une série telle que *Prison Break*. Le fait de visionner les mêmes films témoigne d'un intérêt commun pour certaines thématiques, ce qui favorise les échanges (John et al., 2022 ; Livingstone & Blum-Ross, 2020), permet de créer des rituels familiaux et de renforcer la complicité.

Cela démontre que le temps passé en famille ne disparaît pas, mais qu'il évolue à l'ère du numérique (Wajcman, 2014).

Certains parents n'ont toutefois pas la possibilité de passer plus de temps libre avec leurs enfants. Jack (18 ans) raconte par exemple que ses parents et lui ne partagent pas de repas en semaine, étant donné que sa mère doit se lever tôt le matin dans le cadre de son travail en tant qu'agente de nettoyage et qu'elle rentre souvent tard le soir. Dans la famille monoparentale de Matilda (16 ans), la mère élève seule ses enfants et travaille 40 heures par semaine comme agente de nettoyage. Elle est donc parfois fatiguée le soir et s'endort pendant les films que la famille regarde ensemble.

”

Honnêtement, je n'ai pas le temps de regarder la télévision, parce que quand je rentre à la maison... j'ai plein de choses à faire. Parfois, j'aimerais aussi lire un peu. [...] Il y a des week-ends où nous sommes ici et nous regardons un film. Parfois, je m'endors... ils [les enfants] ne sont pas contents, car je commence, mais je ne reste pas jusqu'à la fin. Je leur dis : « Oui, c'est comme ça. » (Mère de Matilda, 16 ans)

Les deux parents de Gabriel (13 ans) travaillent également à temps plein. Leur situation financière leur permet cependant de faire appel à une aide qui s'occupe de leurs fils pendant la pause déjeuner et qui les décharge d'une partie des tâches ménagères. Cela leur permet de libérer leurs week-ends. La mère de Gabriel peut alors passer du temps avec lui et l'accompagner à ses nombreuses activités de loisirs.

Ces exemples montrent que les différentes pratiques du *doing family*, dans les espaces physiques comme numériques, sont influencées par les ressources culturelles et matérielles des familles. (Lareau, 2018 ; Livingstone & Blum-Ross, 2020 ; Paus-Hasebrink et al., 2019).

Photos de famille et *Sharenting*

Les familles interrogées évoquent les photos et vidéos sous deux angles différents. D'une part, elles utilisent des photos prises ensemble pour se présenter au monde extérieur en tant que familles. Les photos ont ici une fonction performative : elles servent à rendre l'identité familiale visible au niveau de l'espace public (Autenrieth, 2014, 2018 ; Finch, 2007). Le partage de photos de famille ou d'enfants sur les réseaux sociaux (appelé *surpartage parental*, ou *sharenting* en anglais, un mot-valise issu des termes *sharing* et *parenting*) est révélateur de ce désir d'identité commune. Néanmoins, parents et jeunes n'ont pas toujours le même point de vue par rapport au partage de ces photos (Kutscher, 2022). D'autre part, ces photos de famille contribuent à forger une identité familiale.

Il est avant tout intéressant de se pencher sur la manière dont l'identité familiale est présentée à l'extérieur. Il existe des différences générationnelles évidentes au sein des familles interrogées au sujet de l'utilisation des réseaux sociaux sur lesquels il

est possible de publier des photos ou des vidéos : tandis que plusieurs parents utilisent *Facebook*, les jeunes sont plutôt actifs sur *Snapshot*. Ces résultats reflètent les études internationales menées sur le sujet (Zerle-Elsäßer & Lange, 2021). La plupart des jeunes interrogés ne sont pas intéressés par *Facebook* (« c'est pas mon monde »). Certains parents ou grands-parents publient tout de même des photos de leurs enfants et de leur famille sur *Facebook*. Les raisons en sont multiples : ceux-ci trouvent amusant de voir leurs amis et leurs familles, de publier leurs propres photos humoristiques et de donner des nouvelles à des membres de la famille qu'ils ne voient pas souvent (cf. également Autenrieth, 2023).

Certains des parents interrogés, conscients des risques liés à la publication de telles photos, s'efforcent de respecter le souhait de leurs enfants de ne pas être photographiés et publiés en ligne sans leur consentement. Lorsque l'on observe les résultats dans leur ensemble, il est intéressant et peut-être surprenant de constater que ce sont plutôt les jeunes eux-mêmes qui déclarent ne pas vouloir publier de photos d'eux-mêmes. La mère de Matilda (16 ans), par exemple, est consciente que ses deux filles aînées ne souhaitent pas que des photos d'elles soient publiées sur les réseaux sociaux. Pourtant, lors d'occasions spéciales, la mère souhaite aussi partager des photos de son fils, ce pour quoi elle lui demande préalablement son autorisation. Celle-ci a bien conscience que toutes les photos ne sont pas faites pour être partagées sur les réseaux sociaux et que tous les moments de la vie ne doivent pas nécessairement y être divulgués.

Mère : J'ai Facebook depuis deux ou trois ans, mais c'est pas quelque chose que...

Je l'utilise juste pour des projets sociaux.

Modérateur : Vous y publiez des photos de vous ?

Mère : Oui. Oui. [...] Enfin, Matilda, elle n'aime pas ça, [...] Mariana non plus. Alors, Miguel, je lui demande et quand c'est son anniversaire, je lui demande d'abord : « Est-ce que je peux écrire quelque chose pour toi ? », parce que j'aime aussi écrire. [...] Miguel répond toujours : « Ah, OK. » Matilda [dit :] « Hmm [non] », et je respecte ça. Oui. Maintenant, on peut lire plein d'informations là-dessus... Mais les photos, les choses comme ça, j'ai un peu... Ce n'est pas de la peur, mais je ne les publie pas n'importe où. (Mère de Matilda, 16 ans)

Lorsqu'il s'agit de décider quelles photos publier et avec quelles personnes, la vie privée des enfants et le désir des parents de présenter leur famille au monde extérieur s'opposent souvent (Eggert et al., 2021 ; Kutscher & Bouillon, 2018). Cela transparaît également dans les entretiens avec les familles. Les divergences d'opinions à ce sujet entre la grand-mère et le père de Mia ont été clairement mises en évidence lors de leur entretien : la grand-mère a par le passé publié des photos de sa petite-fille

afin de donner des nouvelles à sa famille vivant à l'étranger. Le père en revanche n'approuve pas cette pratique, car il estime que les photos de famille doivent rester privées. Les jeunes se montrent également critiques vis-à-vis du comportement de leurs parents sur *Facebook*. Jack (18 ans) affirme ainsi dans une réponse ouverte du questionnaire que les parents ne devraient pas croire tout ce qui se dit sur *Facebook*. Luc (17 ans) se montre plutôt résigné lorsqu'il explique qu'il tolère tout simplement les publications occasionnelles de sa mère sur les réseaux sociaux : « *Je me suis habitué aux publications de ma mère.* » Si dans ces exemples, les parents accordent une certaine importance à la visibilité numérique, les jeunes manifestent quant à eux une volonté accrue d'autonomie numérique ainsi qu'une compétence médiatique réflexive. Un renversement des rôles se dessine ici, qui soulève la question de savoir qui protège qui (cf. également Nelissen & van den Bulck, 2018).

En raison de la présence quotidienne des appareils numériques, notamment des smartphones, les familles prennent bien plus de photos qu'auparavant, y compris des activités familiales (Autenrieth, 2018). En conséquence, certaines d'entre elles se questionnent sur la meilleure manière de présenter ces photos vers l'extérieur, mais aussi sur la façon optimale de les sauvegarder et de les partager avec les proches. Noah (18 ans) vit seul avec sa mère. Lors d'activités communes, tous deux s'échangent leurs photos par le biais de *WhatsApp*. Ainsi, chacun dispose des photos de famille sur son smartphone et peut les revoir à tout moment. La famille de Luc (17 ans) constitue un autre exemple. Son père ne souhaite pas enregistrer les photos de famille sur un *cloud*, puisqu'il les estime trop peu sécurisés. Il regroupe donc les photos de chaque membre de sa famille sur son ordinateur et crée ensuite régulièrement des albums photos. Certaines familles se contentent toutefois de sauvegarder leurs photos dans un *cloud*. L'exemple de l'archivage des souvenirs communs familiaux montre ainsi de fortes divergences. Une analyse des résultats de l'étude démontre par ailleurs que les parents dont les compétences numériques sont moins étendues ont tendance à être moins sûrs de la meilleure façon de sauvegarder les photos afin que celles-ci soient et restent accessibles à tous dans une bonne qualité (cf. également Autenrieth, 2023).

Au sein de quelques familles, les photos souvenirs ne sont pas uniquement sauvegardées, mais également imprimées. Les protocoles d'observation révèlent que certaines photos de famille ou d'enfants réalisées à l'aide d'outils numériques sont exposées dans le salon familial. Plusieurs parents déclarent créer et imprimer régulièrement des albums photos de leurs sorties et vacances en famille. Ces deux pratiques indiquent que les formats numériques tels que les photos et les vidéos revêtent une importance certaine, mais ne remplacent pas pour autant des souvenirs familiaux matériels. Par la création d'albums ou de tirages sur des supports non numérique, les photos contribuent à la mise en place d'une culture de souvenirs commune et la création d'une identité familiale. Les photos prises ensemble soulignent clairement l'importance centrale de la famille. (Jonas, 2010 ; Morgan, 2011).

Les médias numériques comme amplificateurs de la communication familiale existante

Les trois domaines mentionnés précédemment (fonctions des discussions de groupe, activités numériques partagées, photos de famille) démontrent que les technologies numériques, et en particulier les réseaux sociaux, peuvent contribuer à renforcer les processus de *doing family*.

Chez les familles où la communication et les activités partagées occupent déjà une place centrale dans la vie familiale, la communication par le biais du smartphone est susceptible de renforcer encore davantage ce processus (Gerleigner & Zerle-Elsäßer, 2016). Le sentiment d'appartenance a gagné en importance dans ces familles, la communication au moyen des smartphones et des groupes de discussion étant également très intense. Le père et la grand-mère de Mia (13 ans) s'accordent à dire que les téléphones portables ont renforcé la communication au sein de leur famille.

Grand-mère: Alors, je dirais que [le téléphone portable] n'a pas encore fait disparaître le dialogue dans notre famille.

Père: Non, non, non, au contraire. [...] Maintenant, on s'envoie constamment des messages: « Tu as vu les résultats de Mia? », toutes ces choses comme, « J'ai déposé Mia à l'école », « Christian, Mia est bien arrivée à l'école? » quand c'est moi qui la dépose. C'est encore plus qu'avant, c'est pour ça qu'on les utilise. C'est une bonne chose.

Grand-mère: C'est pour ça que c'est une très bonne chose. (Famille de Mia, 13 ans)

”

À l'inverse, aucun lien direct n'a pu être établi entre une faible communication réelle et l'utilisation des technologies numériques chez les familles interrogées.

9.2.2 Règles d'utilisation des appareils numériques: Entre protection et renforcement de l'autonomie

Les parents ont recours à un large éventail de stratégies d'éducation aux médias numériques (Zerle-Elsäßer & Lange, 2021), lesquelles se trouvent souvent au centre des études scientifiques. Ces stratégies comprennent notamment le contrôle des activités numériques, la formulation plus ou moins explicite de règles, l'utilisation de paramètres spécifiques pour restreindre les usages ainsi que la limitation du temps d'écran (restrictions de contenu) (Nielsen et al., 2019; Schaan & Melzer, 2015; Symons et al., 2017).

Lorsque leurs enfants reçoivent leur premier smartphone, les parents interrogés dans le cadre des enquêtes qualitatives expliquent se demander si et comment ils peuvent en réguler l'usage (cf. section 9.2.3). La plupart de ces parents ont recours à des applications spécialisées, telles que *Kaspersky* ou *Qustodio*, ou se servent des applications familiales proposées par les fournisseurs de smartphones, telles que *Family Link* de Google. Suivant le programme utilisé, les parents peuvent définir les applications que leurs enfants sont autorisés à télécharger sur leurs appareils numériques, les heures et la durée d'utilisation de ces appareils ou de certaines applications, ainsi que les contenus qui leur sont accessibles. Certains programmes, tels que *Qustodio*, permettent également de contrôler les activités numériques. D'autres programmes, comme *Family Link*, offrent aux parents la possibilité de localiser leurs enfants par le biais de leur smartphone.

Les parents interrogés ont tous déclaré s'intéresser aux applications que leurs enfants utilisent sur leurs appareils numériques (cf. également Demonceaux & Boudokhane-Lima, 2023), tant par intérêt global pour le quotidien (numérique) de leurs enfants que par responsabilité éducative, afin de pouvoir les protéger au maximum. La façon dont cet intérêt se traduit dans la pratique varie toutefois d'une famille à l'autre: Lena (17 ans) déclare dans son entretien n'avoir jamais connu de restrictions particulières sur son téléphone portable. Ses parents lui avaient seulement conseillé, lorsqu'elle avait 13 ans, de ne pas encore installer

Instagram. La jeune femme a finalement suivi ce premier conseil et, par choix, n'a à ce jour toujours pas installé l'application, affirmant ne pas en avoir besoin. Pour le reste, elle reste libre de télécharger toutes les applications qui l'intéressent (y compris celles qui sont payantes) depuis l'App Store. Cela s'oppose fortement au cas d'Emma (18 ans) qui devait demander l'autorisation de ses parents avant d'installer la moindre application. Ces derniers suivaient à la lettre les restrictions d'âge indiquées par les applications. Le père d'Emma explique les choses ainsi:

Même si, en fin de compte, beaucoup ne suivent sans doute pas ça à la lettre, on s'est dit qu'on voulait quand même respecter ça et autoriser l'utilisation seulement quand les règles l'autorisent vraiment. Simplement pour respecter cette idée que « The Regeln are the Regeln », en quelque sorte, et qu'il faut bien respecter les règles. (Père d'Emma, 18 ans)

”

Un autre paramètre dans les applications familiales permet aux parents de définir des plages horaires fixes pendant lesquelles les appareils numériques peuvent être utilisés, ainsi que des limites de temps d'utilisation pour chaque application (Minges et al., 2015; Mollborn et al., 2022; Orben, 2020). Lena (17 ans) est au fait de son temps d'écran et s'efforce consciemment de limiter son utilisation des appareils numériques. Elle n'a jamais eu de problème de consommation excessive et ses parents lui ont toujours fait confiance. C'est pourquoi ils n'ont jamais ressenti le besoin de fixer des limites de temps pour l'usage de certaines fonctionnalités ou plateformes. Les parents d'Emma (18 ans) avaient quant à eux programmé des horaires d'utilisation sur son smartphone en fonction de son âge, par exemple de 8 heures du matin à 18 heures le soir, en dehors desquels toutes les fonctions du smartphone

étaient bloquées. Les parents souhaitaient qu'Emma puisse se concentrer sur ses repas et se préparer à aller se coucher durant ces périodes sans smartphone, sans que celui-ci la perturbe. La durée d'utilisation des applications était également définie par ses parents. En grandissant, Emma a progressivement été autorisée à passer plus de temps devant les écrans, et ces restrictions ont finalement été entièrement levées à sa majorité. Du point de vue de ses parents, un maintien de ces contrôles serait toutefois très judicieux, ceux-ci estimant que la consommation numérique de leurs filles aînées est excessive.

La littérature scientifique démontre que, si la plupart des parents interrogés tentent de définir un cadre régit l'utilisation des applications par leurs enfants, seule une minorité d'entre eux vérifient aussi les contenus que les appareils numériques permettent de consulter ou de diffuser (Ayllón et al., 2020; Eggert et al., 2021). Cette forme de contrôle constitue une intrusion importante dans la vie privée des jeunes.

La famille de Mia (13 ans) illustre parfaitement ce point. Son père inspecte en effet régulièrement le smartphone de sa fille, afin de vérifier si celle-ci a publié des photos et examiner les messages qu'elle a pu échanger avec ses amies. Il cherche de cette manière à la protéger, car il estime qu'elle n'est pas encore suffisamment mature pour distinguer le vrai du faux et comprendre quelles informations elle peut divulguer sans risque à son sujet (Roth et al., 2024; Wright & Wachs, 2024). Inversement, le père de Luc (17 ans) ne peut s'imaginer inspecter les smartphones de ses trois enfants. Il estime que cela créerait chez lui et chez ses enfants un sentiment d'intrusion et de non-respect de la vie privée. Il souhaite donc éviter ce type de mesure tant que le contrôle n'est pas absolument nécessaire (cf. également Cruz López de Ayala López, María et al., 2020):

” *Tant que ça se passe bien, je préfère éviter, parce que c'est quand même une question de vie privée et je remarque que quand je pose des questions, ça devient, enfin c'est..., c'est souvent perçu comme une intrusion, surtout si j'ai pas de raison précise de le faire. (Père de Luc, 17 ans)*

La possibilité de suivre la localisation des enfants grâce à la fonction de géolocalisation de certaines applications est considérée comme très pratique par les parents et les jeunes (Bruna, 2022). Cela ressort nettement des enquêtes menées auprès des familles: bien qu'il s'agisse d'une forme de contrôle parental, dans la mesure où ils peuvent voir à tout moment où se trouvent leurs enfants, certains parents recourent à cette possibilité. Le fait de pouvoir vérifier où se trouvent leurs enfants semble avoir un effet rassurant sur les parents (Schulz, 2011): la certitude que leur fils ou leur fille est bien là où il ou elle doit être leur apporte un sentiment de sécurité. Les parents de Luc (17 ans) ont par exemple utilisé la fonction de localisation de son smartphone jusqu'à ses 16 ans. Ils n'ont depuis pas eu recours à cette fonctionnalité de l'application. Le père confie qu'il se fait du souci lorsque Luc rentre à la maison le soir avec un vélo de location. Il trouve que rouler à vélo la nuit est dangereux et que cela le rassurerait de connaître la position de Luc afin de pouvoir réagir rapidement en cas d'urgence.

De son côté, Lena (17 ans) n'a jamais activé la fonction de localisation de son smartphone. Sa mère indique ne pas vouloir contrôler les déplacements de sa fille, même si celle-ci s'inquiète lorsque Lena sort seule le soir. Elle attend alors avec impatience des messages de sa fille et n'hésite pas à l'appeler jusqu'à ce que celle-ci lui réponde.

Modérateur: Vous n'avez jamais utilisé d'application permettant de localiser Lena?

Lena: Non, confiance totale [rires].

Mère: Je l'appelle pour demander: « Tu es où ? »

Lena: C'est une sorte de terrorisation jusqu'à ce que...

Mère: Je dois dire que parfois... je suis comme ça [elle tape du doigt sur la table pour indiquer son impatience]. Et je me dis: « Ah, mais elle est où maintenant ? » surtout le soir, quand je sais pas où tu es. (Famille de Lena, 17 ans)

Outre les règles pouvant être imposées par une application sur l'appareil numérique en question, les familles disposent également de règles implicites et explicites relatives à l'utilisation des appareils numériques, en particulier des téléphones portables. Une règle implicite qui ressort de nombreux entretiens avec les familles concerne le fait de mettre son téléphone portable de côté lors des repas. Certaines familles appliquent cette règle de façon très stricte, tandis que d'autres font preuve de plus de souplesse: dans ces cas-là, les jeunes peuvent être autorisés à regarder des vidéos pendant les repas lorsqu'ils sont seuls. Dans la famille de Mia (13 ans), les interactions communes occupent une place importante, les téléphones portables sont donc interdits pendant tous les moments de conversation, y compris pendant les repas partagés. Une autre tendance identifiée lors des entretiens concerne la réglementation des routines du soir des enfants: de nombreuses familles tentent de limiter l'utilisation des téléphones portables avant le coucher, un sommeil suffisant étant considéré comme un prérequis essentiel pour rester attentif et concentré pendant la journée. L'importance que les parents accordent à une transition vers le sommeil, loin d'internet, apparaît clairement dans l'exemple d'Emma (18 ans): à ses 16 ans, sa limite de temps d'utilisation du téléphone portable a été levée, mais la règle selon laquelle elle ne pouvait pas garder son smartphone dans sa chambre la nuit est restée en vigueur.

Les stratégies éducatives des parents en matière de médias numériques présentent une grande diversité et sont mises en œuvre différemment en fonction des familles. Tandis que certaines priorisent la protection de leur enfant, d'autres adaptent les règles à leur âge et à leur désir d'intimité et d'autonomie. Plusieurs autres facteurs jouent ici également un rôle déterminant. Ceux-ci comprennent, parallèlement à l'importance accordée aux rapports de confiance, le souhait sous-jacent de construire une famille *démocratique* (Livingstone & Blum-Ross, 2020; Livingstone, 2002). Cette dernière implique que les règles ne sont pas établies et appliquées de manière *autoritaire*, mais négociées dans le cadre de discussions en partie conflictuelles, comme décrites dans la section suivante.

9.2.3 La recherche de repères dans l'établissement et l'application de règles : Entre rapports de pouvoir et processus de négociation

La majeure partie de la génération actuelle de parents n'a pas grandi avec les médias numériques. Ces parents ne disposent donc que de peu d'expérience personnelle en la matière et ne peuvent s'inspirer que de façon limitée du style d'éducation de leurs propres parents (Demonceaux & Boudokhane-Lima, 2023). Les parents doivent ainsi acquérir leurs connaissances à travers la pratique ou par d'autres moyens.

Quelques parents interrogés disposent de connaissances pédagogiques acquises dans le cadre de leur profession qu'ils ont ensuite en partie étendues au domaine numérique grâce à la lecture de littérature spécialisée. Les familles en question justifient la mise en place de règles en invoquant les effets négatifs d'une utilisation excessive des appareils numériques sur la santé physique et mentale des jeunes. La mère de Louis (15 ans) exerce par exemple une activité dans le domaine de l'éducation et a également lu plusieurs guides et ouvrages spécialisés sur les médias numériques. Elle estime que l'influence des réseaux sociaux sur le développement cérébral des enfants et des adolescents est très critique et dangereuse. Elle tente donc de sensibiliser son fils à ces dangers et définit des règles lorsqu'elle considère que son temps d'écran devient excessif.

Les échanges d'expériences entre parents autour de l'utilisation des médias numériques constituent également une source importante de repères. Le père de Luc (17 ans) a toujours aimé discuter de la question de l'éducation numérique avec ses collègues de travail. Ces échanges ont toutefois diminué de manière significative en raison de la pandémie de COVID-19 et des nombreuses journées de télétravail qui en ont résulté. Pour la mère de Jack (18 ans), les déjeuners familiaux réguliers et les discussions du dimanche avec ses aînés, aujourd'hui adultes et ayant fondé leur propre famille, représentent une source importante d'informations pour approfondir ses connaissances sur les médias numériques.

Lorsque les parents ne disposent pas de ces éléments de repère, ils se tournent principalement vers des valeurs éducatives traditionnelles et basées sur leur expérience. Ils les transposent ensuite à la sphère numérique. Les parents abordent fréquemment l'éducation numérique de leurs enfants en se référant à leur expérience personnelle avec les médias numériques et à leur propre enfance. Les parents de Mia (13 ans) reprennent pour son éducation à ces médias les principes qui régissent habituellement son éducation. Ces derniers s'inspirent fortement de ceux de la génération de leurs parents et se fondent sur leur vécu personnel. Les écoles et autres institutions sont vues comme des vecteurs essentiels pour la transmission de valeurs et de normes. Ainsi, les parents de Mia soutiennent personnellement les règlements scolaires. Si Mia enfreint une règle à l'école et est sanctionnée, elle le sera également à la maison. Certaines règles clés de la génération de leurs parents, telles que le respect des adultes, sont également appliquées par les parents de Mia dans le cadre de son éducation numérique.

La mère de Gabriel (13 ans) estime quant à elle que l'omniprésence des technologies numériques et l'évolution de la société

vers une digitalité généralisée sont inévitables. Son mari et elle-même utilisent fréquemment les technologies numériques dans le cadre de leur travail. Dans ce contexte, elle trouve difficile de justifier le fait d'interdire à son fils l'accès aux appareils numériques ou de le restreindre par un trop grand nombre de règles.

”

Non, parce que je me dis que ça fait partie de notre époque, et c'est comme ça, on vit tous dans un monde numérique, on ne peut pas le diaboliser chez les enfants alors que les adultes ont quasiment tous leurs fichiers et tout le reste sous forme numérique. J'imprime seulement des documents quand je veux vraiment lire quelque chose en détail, mais pour le reste, tout est numérique, donc on ne peut pas dire aux enfants « non, non, non », mais juste après on est assis là tous les deux avec nos ordinateurs portables, ça ne serait pas cohérent. (Mère de Gabriel, 13 ans)

Certains parents interrogés agissent de manière intuitive et pragmatique lorsqu'ils constatent que les règles ne sont plus adaptées ou que les enfants demandent une exception à une règle. Elles sont ajustées individuellement en fonction des capacités et des compétences des enfants. L'âge de ces derniers représente un critère déterminant pour beaucoup, mais d'autres aspects tels que leur sens des responsabilités, leurs compétences numériques, leur capacité d'autorégulation ainsi que la qualité de la relation entre les parents et l'enfant jouent également un rôle prépondérant (cf. section 9.3). Lena (17 ans) et sa mère sont particulièrement ouvertes et transparentes l'une envers l'autre. Lena adopte occasionnellement une attitude plus critique vis-à-vis des médias numériques que ses parents et se révèle par ailleurs plus compétente qu'eux dans ce domaine. Ses parents ont ainsi toujours pu se permettre de l'éduquer aux médias numériques de manière relativement peu réglementée. A contrario, la mère de Noah (18 ans) a fait le choix de restreindre la liberté de son fils à l'âge de 15 ans en fixant des règles strictes, car elle estimait qu'il n'était plus capable de réguler lui-même son temps passé sur les médias numériques. Elle trouvait en effet que son utilisation des appareils numériques était excessive et malsaine. Elle a donc contraint Noah à lâcher son smartphone à certains moments de la journée.

Certains parents utilisent délibérément le temps d'utilisation des appareils numériques comme un outil éducatif dans le cadre de l'établissement et l'application de règles : l'interdiction ou l'autorisation d'utiliser des appareils numériques à certaines heures est alors utilisée systématiquement comme une sanction ou une récompense (Livingstone & Blum-Ross, 2020). L'exemple de Mia (13 ans) illustre bien cette approche. La jeune fille est fière de son *iPhone*, que ses parents et sa grand-mère lui ont offert en récompense de son passage dans l'enseignement secondaire. Mia est fortement motivée à respecter les règles imposées par

ses parents et à obtenir de bonnes notes à l'école, faute de quoi elle devra se séparer de son *iPhone* en guise de sanction. Le père de Luc (17 ans) réfléchit pour sa part au fait qu'il pourrait, en passant par la box internet, bloquer l'accès au Wi-Fi domestique pour les appareils numériques de ses enfants. Il considère cette solution comme la « *punition maximale théorique* », car elle bloquerait pratiquement tout accès à internet pour ces appareils. Cette sanction ne lui paraît toutefois ni applicable ni réaliste, dans la mesure où la procédure est extrêmement complexe, sujette à erreur et chronophage. Bien qu'il dispose de toutes les compétences numériques nécessaires pour la mettre à exécution, il ne le fera jamais.

Les parents des familles interrogées impliquent rarement leurs enfants dans l'établissement des règles relatives à l'utilisation des appareils numériques. Bien que ces parents soient sensibles à l'autonomie croissante de leurs enfants, les discussions ou négociations sur les règles restent rares. La mère de Louis (15 ans) pense que son fils passe beaucoup de temps à jouer sur son smartphone. Elle se qualifie pour cette raison actuellement de « *dictatrice* ». Son fils n'ayant pas respecté les accords conclus ensemble au début de l'année scolaire, celle-ci a par la suite fixé seule des règles plus strictes. Ce positionnement, qui renvoie à un style éducatif *autoritaire*, ne correspond pas à sa vision des choses, puisqu'elle préférerait procéder de façon *démocratique*. Dans cet exemple concret, la mère impose des règles et interdit certains comportements, estimant que son fils n'est pas capable de se contrôler seul. Si toutefois celui-ci améliorait son comportement, elle serait disposée à adapter les règles. Les parents de Gabriel (13 ans) avaient eux aussi interdit toutes les activités numériques de leur fils un an avant les entretiens en raison de ses mauvais résultats scolaires. Sa consommation de médias numériques était devenue telle qu'il n'arrivait plus à se contrôler tout seul. Ils ont décidé du jour au lendemain de confisquer son ordinateur portable et ne le lui ont

rendu qu'après l'amélioration de ses résultats scolaires. Gabriel critique cette décision parentale unilatérale qui, à ses yeux, a été mise en œuvre de manière très abrupte (« *de 100 à 0, puis directement de nouveau à 100* ») et souhaiterait que la prochaine fois, ses parents tiennent compte de son avis dans la mise en place de leurs règles numériques.

Les recherches démontrent que les inconsistances des parents vis-à-vis de l'éducation aux médias peuvent avoir des conséquences. Elles sont notamment susceptibles d'aggraver ou d'encourager les comportements numériques problématiques chez les jeunes (Kammerl & Wartberg, 2018).

L'établissement de règles et le contrôle de l'utilisation des médias numériques exigent des parents qu'ils trouvent un équilibre entre les préoccupations relatives à la protection des données, à la sécurité et au bien-être d'une part, et à la vie privée et au besoin d'autonomie des jeunes d'autre part. Les parents agissent dans de nombreux cas de manière restrictive, motivés par la volonté de protéger le bien-être et le développement de leurs enfants. La mise en avant des effets excessivement négatifs de l'utilisation des médias numériques et des risques associés pour les enfants et les adolescents peut susciter de réelles inquiétudes et suggérer que les réseaux sociaux et internet pourraient entraîner des conséquences néfastes durables sur ces derniers (Alvarez et al., 2013; Livingstone & Byrne, 2018; Livingstone et al., 2017). En cas d'utilisation excessive des technologies numériques, les parents ont ainsi tendance à recourir à leur autorité parentale pour imposer des règles plus strictes. D'autre part, ce sont aussi en partie les considérations (inconscientes) des parents relatives au droit à la vie privée et à l'autodétermination de leurs enfants qui les conduisent à ne pas mettre en place des règles et des contrôles trop intrusifs et à adapter ces règles à mesure que ceux-ci grandissent.

9.2.4 Les règles comme source de conflits familiaux : Le désir d'autodétermination des jeunes

Les entretiens qualitatifs menés auprès des familles révèlent que les règles strictes imposées par les parents par crainte d'une consommation excessive ou pour protéger leurs enfants contre de potentiels abus sont une source majeure de conflits. Le point de vue des jeunes ainsi que les conséquences que peuvent avoir ces règles strictes sur leur vie quotidienne semblent souvent peu clairs pour les parents. Pour les jeunes, certaines de ces règles constituent une atteinte significative à leur liberté et, plus largement, à leur bien-être, et peuvent entraîner des répercussions négatives sur leur vie dans le monde physique.

Ainsi, l'arrêt automatique du smartphone à une certaine heure empêche les jeunes d'utiliser les outils habituels pour organiser leur quotidien. Emma (18 ans) indique que les règles de ses parents relatives au temps passé devant les écrans l'ont beaucoup dérangée lorsqu'elle avait 16 ans, en particulier lorsque son smartphone s'éteignait alors qu'elle était encore dehors. Des fonctionnalités de base, comme passer des appels téléphoniques, utiliser l'application de mobilité ou accéder à

une carte, n'étaient alors plus disponibles. De même, il lui était impossible d'utiliser son smartphone le soir pour des activités de loisirs pourtant ordinaires, comme l'écoute de musique, en raison des restrictions imposées par ses parents. Emma critique la restriction de sa liberté de décision concernant la manière dont elle souhaitait passer son temps libre.

Les différents groupes de pairs auxquels appartiennent les jeunes privilégient généralement certaines applications de communication ou de messagerie instantanée pour échanger des informations ou des messages, telles que *Snapchat* ou *Instagram*. Ainsi, dès lors que les jeunes ne peuvent utiliser ces applications ou que leur utilisation est limitée dans le temps, ceux-ci se retrouvent exclus des processus de communication au sein de ces groupes (cf. également Fontar et al., 2018). Ce phénomène se manifeste dans l'exemple de Louis (15 ans), dont le temps d'écran passé sur *Instagram* est limité à une heure par jour. Une fois cette durée écoulée, l'application se bloque automatiquement, conformément aux règles fixées par sa mère. Le

jeune homme doit alors se tourner vers d'autres applications pour pouvoir continuer à discuter individuellement avec ses amis. Cependant, la communication en groupe se poursuit au sein de l'application bloquée, ce qui amène Louis à manquer certaines informations importantes et à se sentir exclu.

Les jeunes rapportent également dans les entretiens que leurs personnages dans différents jeux multijoueurs peuvent être pénalisés (par exemple par une perte de points ou le blocage de leur personnage) s'ils quittent une partie commencée en raison de leur temps d'écran limité. La mère de Noah (18 ans) n'était au départ pas consciente de ces dynamiques sociales; elle trouvait impoli que son fils ne lui réponde pas immédiatement lorsqu'elle lui adressait la parole alors qu'il jouait sur son smartphone. Ce n'est qu'après que Noah lui a expliqué le fonctionnement de ses jeux qu'elle a compris à quel point il était essentiel qu'il puisse terminer une partie commencée afin de ne pas être pénalisé dans le monde en ligne et exclu socialement dans le monde hors ligne:

«*Quand le jeu est lancé, il ne s'arrête pas. [...] C'est fou, alors une fois je lui ai demandé, quand il était plus jeune [...] : « Mais, comment ça marche ces jeux ? On peut pas simplement arrêter ? » Non, sinon ils sont expulsés et perdent leur accès, ils peuvent être suspendus s'ils quittent en plein milieu d'une partie. [...] Tu veux gagner, tu veux rester, tu veux continuer de discuter avec tes collègues, parce que s'ils continuent à jouer et que tu peux pas te connecter, tu te retrouves exclu. (Mère de Noah, 18 ans)*

Les règles établies par les familles interrogées reflètent généralement le point de vue des parents et, par conséquent, leur conception d'une utilisation judicieuse des médias numériques.

9.2.5 Mise en perspective des résultats

Les médias numériques font désormais partie intégrante du quotidien des familles et modifient la manière dont les membres d'une même famille concrétisent le *doing family*. Diverses pratiques numériques (p. ex., la communication par le biais de *WhatsApp*, le partage de photos communes et le visionnage de films ou de séries) facilitent l'organisation du quotidien familial et favorisent la création d'une identité familiale. Même si, de manière générale, les familles ne peuvent échapper à l'omniprésence du numérique, elles affichent des préférences extrêmement variées concernant la manière d'utiliser les différentes technologies numériques dans leur quotidien et l'intensité avec laquelle elles le font. Les disparités observées dans la communication numérique reflètent généralement celles de la communication non numérique. Les difficultés décrites par certaines familles pour organiser des activités de loisirs (numériques) partagées ou pour stocker et conserver des photos de famille suggèrent que les parents disposant de ressources financières limitées ou de compétences numériques réduites jouissent également d'un pouvoir d'agir plus restreint (Paus-Hasebrink et al., 2019).

Il est donc logique que les jeunes qui jugent ces règles injustes ou inutiles tentent de les contourner ou les ignorent. Ainsi, la plupart des jeunes interrogés ont répondu dans les questionnaires ne pas avoir respecté les règles de leurs parents, au moins certaines fois. Certains parents affirment même que c'est justement l'établissement de règles qui incite les jeunes à les défier. Le père de Luc (17 ans) a ainsi conscience que ses fils trouveront toujours la moindre échappatoire à une interdiction. Luc raconte par exemple avoir réussi à contourner avec succès le verrouillage de l'*iPad* de l'école en se connectant avec un autre compte et en utilisant des sites proxys. Gabriel (13 ans) et Jack (18 ans) ont eux aussi contourné les programmes de contrôle de leurs parents en suivant les instructions détaillées de tutoriels disponibles sur *YouTube*. La mère de Gabriel compare ces règles à un mur: plus les parents en construisent un haut, plus les jeunes sont tentés de le franchir.

En dépit des conflits existants, les jeunes parviennent tout de même à se mettre à la place de leurs parents et à comprendre leurs responsabilités. Interrogés sur la manière dont ils envisageraient, en tant que potentiels parents, l'éducation aux médias de leurs enfants à l'avenir, les réponses des jeunes reflètent largement celles de leurs parents. Cela s'explique d'une part par le fait que les jeunes ne se sont pas encore penchés sur la question, et d'autre part par le fait que les parents sont des modèles éducatifs essentiels, et que leurs styles d'éducation sont généralement reproduits en partie par leurs enfants (Boehnke & Boehnke). Noah (18 ans) trouvait pour sa part les règles de sa mère appropriées, ni trop strictes ni trop modérées. Il serait sévère avec ses enfants, du moins au début, car il trouve qu'internet présente trop de dangers. Jack (18 ans) apprécie lui aussi le style d'éducation de ses parents. Il adopterait une approche similaire avec ses enfants et établirait des règles pour ceux de moins de 18 ans et discuterait avec eux des dangers des réseaux sociaux.

De nombreuses discussions et délibérations au sein des familles concernant l'utilisation des technologies numériques tournent autour de la question de savoir qui peut les utiliser, quand et pendant combien de temps. Les méthodes utilisées par les parents luxembourgeois pour encadrer l'utilisation des technologies numériques par leurs enfants et adolescents ne diffèrent pas de celles employées par des familles dans d'autres pays. Les parents s'orientent selon différents modèles et consignes pour établir des règles, mais se retrouvent fréquemment dans l'incertitude, notamment en raison de la grande diversité des modèles d'orientation et de leurs informations en partie contradictoires. Ils se trouvent tiraillés entre le désir et le devoir de protéger leurs enfants contre les dangers d'internet et d'une utilisation incontrôlée des médias numériques ainsi que la volonté de les accompagner vers davantage d'autonomie et de participation sociale, qui passe aujourd'hui de plus en plus par les médias numériques. Les parents adaptent par ailleurs leurs règles à l'âge de leurs enfants. Aucune des familles interrogées n'a toutefois établi ces règles à l'issue d'un processus

de négociation *démocratique*. Les parents réagissent en effet davantage de manière intuitive et flexible aux problèmes ou aux demandes des jeunes. Les résultats de l'étude indiquent que l'établissement de règles dans le domaine numérique ne diffère guère des processus de négociation typiques que l'on observe chez les jeunes dans d'autres domaines de la vie.

Les conflits entre parents et adolescents naissent des règles strictes que les parents imposent en matière d'utilisation des médias numériques, effrayés par les risques associés à une

consommation excessive et à une utilisation inappropriée. Dans aucune des familles, les règles ne sont définies en concertation avec les jeunes. Ces règles peuvent considérablement restreindre la liberté et le bien-être des jeunes, ce qui les amène à les critiquer ou à se rebeller. Dans l'ensemble, il apparaît finalement que les parents réfléchissent encore peu à l'exemple qu'ils donnent à leurs enfants du fait de leur propre utilisation des outils numériques (Geurts et al., 2022).

9.3 Styles d'éducation, relations familiales et digitalité : Interactions entre éducation hors ligne et éducation en ligne

Le débat autour des risques et des opportunités liés aux médias numériques a suscité de nombreuses réactions au Luxembourg au cours des dernières années. Les acteurs du secteur de l'éducation attirent classiquement l'attention à la fois sur le potentiel que possèdent les médias numériques en matière d'éducation et de participation, et sur la nécessité de mettre en place des mesures de prévention et de protection adaptées (BEE SECURE & MENJE, 2020; Livingstone & Blum-Ross, 2020; SNJ & MENJE, 2020). Les parties prenantes du secteur de la santé et de la protection de l'enfance et de la jeunesse mettent quant à elles davantage en avant les risques liés aux évolutions numériques (Ministère de la Santé – Direction de la Santé & Service Audiophonologique, 2018; Ombudsman fir Kanner a Jugendlecher, 2024). En conséquence, les recommandations destinées aux parents et aux personnes

responsables d'enfants se concentrent soit sur la protection et le contrôle, soit sur l'accompagnement et la sensibilisation des enfants et adolescents. Les recommandations que les parents finissent par adopter et mettre en œuvre dépendent de leurs convictions personnelles et des concepts éducatifs qu'ils appliquent. Les stratégies d'éducation parentale hors ligne et en ligne ne forment pas pour autant deux domaines distincts, dans la mesure où les parents appliquent généralement aussi leurs stratégies issues du monde non numérique aux pratiques numériques quotidiennes de leurs enfants (Livingstone & Byrne, 2018). Outre le style d'éducation des parents, la qualité de la communication et des relations entre les membres de la famille exerce également une influence significative sur l'utilisation des médias numériques par les jeunes dans leur contexte familial.

9.3.1 Styles d'éducation des parents et digitalité pendant l'adolescence : Entre tensions et négociations

L'adolescence constitue un véritable défi pour les parents, qui doivent sans cesse adapter leur style d'éducation aux changements que connaissent leurs enfants et leur environnement de vie. Il leur faut alors trouver comment, d'une part, maintenir la relation avec leur adolescent et, d'autre part, lui accorder plus d'autonomie tout en fixant des limites (Kammerl et al., 2012; Livingstone & Blum-Ross, 2020; Symons et al., 2017).

L'analyse des questionnaires remplis par les jeunes¹ et des entretiens qualitatifs permet de distinguer trois styles d'éducation différents, basés principalement sur l'évaluation des jeunes : *démocratique* et *bienveillant*, *autoritaire* et *permissif*. Ces trois types semblent indiquer une certaine homogénéité au sein des familles, or l'étude qualitative révèle que le schéma d'éducation des parents est en réalité bien plus hétérogène : les styles d'éducation des parents sont rarement parfaitement identiques et des différences existent tant entre les styles de la mère et du père qu'entre l'éducation des différents frères et sœurs (Roskam & Meunier, 2009).

Le père d'Emma (18 ans) explique que sa femme et lui ont en principe le même style d'éducation, mais que le sien diffère dans la pratique : « *En principe, on est sur la même longueur d'onde, mais je suis généralement un peu plus indulgent qu'elle. Oui, disons que ma communication n'est pas toujours directe.* » Pour Louis (14 ans), les styles d'éducation divergents et, dans son cas, contradictoires de ses parents séparés, se révèlent problématiques. Malgré une communication fluide et l'absence de conflit direct, Louis se retrouve confronté à deux modèles d'éducation différents en matière de digitalité : tandis que son père apprécie lui-même les jeux vidéo et autorise Louis à y jouer lors de ses visites, sa mère estime qu'un temps d'écran excessif peut entraîner une dépendance et des difficultés de concentration. Louis souhaite s'inspirer du modèle de son père et entre donc fréquemment en conflit avec sa mère, dont il juge les règles trop strictes (cf. également Matthes et al., 2021).

¹ L'évaluation des jeunes se base sur une moyenne des deux parents.

Les familles avec plusieurs enfants représentent un cas particulier, puisque les parents adaptent leur style d'éducation à chaque enfant en fonction de son âge, de son genre ou encore de son caractère (Roskam & Meunier, 2009). L'*Étude qualitative sur les jeunes et leurs parents* menée dans le cadre du présent Rapport sur la Jeunesse laisse également entrevoir cette particularité : la mère de Gabriel (13 ans) raconte par exemple que la santé mentale de son fils aîné s'est détériorée à cause de la consommation d'informations négatives sur internet, ce que les parents ont tardé à remarquer. Depuis lors, tous deux sont davantage attentifs aux premiers signes annonciateurs d'une détérioration du bien-être de leurs fils et tentent de sensibiliser de manière préventive leur fils cadet Gabriel aux dangers d'internet. La mère reste néanmoins consciente que ses deux fils ont des approches très différentes vis-à-vis des médias numériques et que les parents doivent adapter leur approche éducative en conséquence :

”

On a essayé pour tous les deux de garder la maîtrise du temps. Et je crois que pour toi [Gabriel], c'était parfois plus risqué de te laisser vraiment beaucoup de temps là-dessus, tu n'arrivais plus à t'en détacher alors que Daniel [...]. Daniel dessinait beaucoup aussi [...]. Et c'était sa façon de gérer le stress. Chez toi, ta gestion du stress passe plutôt par le numérique. (Mère de Gabriel, 13 ans)

Dans la famille de Luc (17 ans), les règles d'éducation des parents relatives au monde numérique ont été suspendues pendant la pandémie. La limitation du temps passé devant les écrans a par exemple été abolie afin de permettre aux enfants de communiquer avec leurs enseignants et leurs amis par voie numérique. Les parents n'ont pas réinstauré leurs anciennes règles après la pandémie, de sorte que les frères et sœurs plus jeunes de Luc sont aujourd'hui soumis à des règles moins strictes que celles qui lui étaient imposées au même âge.

Il ressort par ailleurs clairement de cette enquête qu'au sein de certaines familles, les parents délèguent une partie de leurs responsabilités éducatives aux frères et sœurs. Les aînés assument différentes tâches dans le cadre de la socialisation numérique de leurs cadets. Ceux-ci gèrent par exemple leur accès aux contenus numériques, les accompagnent dans leur exploration du monde numérique ou leur servent de modèle en matière de comportement numérique (Davies & Gentile, 2012; Lorenz & Kapella, 2020). Les parents de Jack (18 ans), ne disposant que de peu de compétences numériques, ont confié à leur autre fils, de 14 ans son aîné, une partie de la responsabilité de l'éducation numérique de Jack. Des conflits ont alors régulièrement éclaté entre les deux frères, notamment car Jack ne respectait pas ou contournait les consignes et les règles établies par son grand frère. Luc, âgé de 17 ans, s'inquiète également du fait que ses parents autorisent déjà trop d'activités numériques à sa sœur de 13 ans, qui n'est pas encore consciente des dangers. Selon lui, ses parents devraient imposer des règles et des limites plus strictes à cette dernière. Il

tente donc de la sensibiliser à certains dangers. Dans le cas de Jack et de Luc, le fait d'assumer certaines fonctions d'éducation parentale a altéré leur relation avec leurs frères et sœurs, dans la mesure où cette forme d'accompagnement, voire de contrôle, dont ils sont responsables et qui est pourtant bien intentionnée, est perçue comme une atteinte à leur autonomie.

L'analyse des familles sondées révèle l'influence que le style d'éducation exerce sur la manière dont les parents appréhendent les technologies numériques dans le cadre de leur quotidien familial. Le premier type identifié correspond au style d'éducation *démocratique* et *bienveillant* : les parents respectent l'autonomie de leurs enfants, leur laissent la liberté de prendre leurs propres décisions et les accompagnent avec chaleur et bienveillance (Salavera et al., 2022). Presque tous les jeunes participant à l'*Étude qualitative sur les jeunes et leurs parents* ont décrit le style d'éducation de leurs parents comme *démocratique* et *bienveillant*. La famille de Lena constitue un parfait exemple de cette approche : la mère laisse sa fille de 17 ans tracer sa propre voie aussi bien dans le monde physique que virtuel, ayant confiance en sa capacité à reconnaître les dangers et à prendre les bonnes décisions. Lena sait qu'elle pourrait compter sur le soutien de ses parents si elle rencontrait des problèmes qu'elle ne pourrait ou ne souhaiterait pas résoudre seule.

À la différence du style d'éducation *démocratique*, le style d'éducation *autoritaire* se caractérise par le fait que les jeunes ne disposent que d'une marge de décision très limitée, tandis que leurs parents nourrissent des attentes et des exigences élevées à leur égard. Les parents restent néanmoins généralement très attentifs et chaleureux envers leurs enfants. Les parents de Mia (13 ans) attendent d'elle beaucoup d'efforts à l'école et des bonnes notes. Si elle n'y parvient pas, Mia est sanctionnée, notamment par une interdiction d'utiliser son smartphone. Les règles relatives à l'utilisation des appareils numériques sont elles aussi fixées par ses parents et sont plus strictes que dans d'autres familles.

”

Mais sinon, on la [Mia] punit aussi. Si elle fait une bêtise, si elle n'a pas le droit de faire quelque chose ou si elle n'a pas eu de bonnes notes à l'école, on lui confisque son portable. [...] Portable, iPad, [Mia glousse] ce sont des règles que ses parents définissent. Et je dois aussi les appliquer. (Grand-mère de Mia, 13 ans)

Le troisième style d'éducation, le style *permisif*, correspond à une approche où les parents accordent beaucoup de liberté et d'autonomie à leurs enfants, leur imposent peu de règles, mais se montrent aussi moins attentifs à leurs besoins. Matilda (16 ans) ainsi que sa sœur considèrent que leur mère, qui les élève seule, a un style d'éducation plutôt *permisif*. Cette évaluation de la part des deux jeunes s'explique par le fait que leur mère, qui travaille à temps plein, a moins de temps à consacrer à sa famille et ne peut par conséquent apporter qu'une aide limitée à ses enfants lorsque ceux-ci rencontrent des difficultés. La mère entretient une relation très chaleureuse et affectueuse avec ses enfants. Au

cours de son entretien, elle décrit toutefois son style d'éducation (désormais) plutôt libéral, qui se retrouve également dans son approche avec les technologies numériques.

Mère: Non, le week-end, je les laisse faire, honnêtement. Oui, le samedi.

Modérateur: Ils peuvent utiliser [les technologies numériques] comme ils veulent ?

Mère: Oui. En semaine, ils sont à l'école presque toute la journée [...]. Quand je rentre à la maison, les filles sont toujours là, en train de faire leurs devoirs. Pour Miguel, comme je disais, on se sert d'outils [ChatGPT] pour nous aider à faire les traductions. Mais pour le reste, quand il faut aller se coucher, c'est pour aller se coucher. C'est pour se reposer, je dis pas qu'il y a un contrôle, mais je crois que les deux [filles], qui sont plus âgées, savent déjà que c'est terminé, que ça suffit pour aujourd'hui.

J'ai pas besoin de dire: « Non, c'est fini, tu dois... », Miguel il commence à comprendre, mais c'est très lent, je lui dis alors: « Tu dois comprendre qu'on peut pas rester trop longtemps sur son téléphone, à jouer. » Quelque chose de ce style. Il ne joue pas en semaine, seulement le vendredi, et aujourd'hui, il le fait parce qu'il... Je sais même pas s'il a des devoirs à faire. D'abord les devoirs, puis... (Mère de Matilda, 16 ans)

La plupart des jeunes interrogés dans le cadre de la présente étude grandissent avec un ou deux parents qui adoptent un style d'éducation positif, tant dans la sphère hors ligne qu'en ligne. Afin de déterminer la direction à prendre dans leur éducation, les parents se basent d'une part sur les attentes et les discours de la société (Livingstone & Blum-Ross, 2020, p. 32) et d'autre part sur leur contexte familial en mutation constante, notamment en fonction de l'âge de leurs enfants et de leurs préférences individuelles.

9.3.2 Le rôle des relations familiales dans l'utilisation des médias numériques par les jeunes

Au-delà de l'éducation aux médias dispensée par les parents et de leur style d'éducation général, d'autres facteurs indépendants des médias (Rudolf Kammerl et al., 2012), tels que le climat familial et les processus d'interaction et de communication au sein de la famille, possèdent également une influence significative sur l'utilisation des médias par les jeunes. Toutes les dynamiques intervenant dans le *doing family* influencent également les pratiques liées aux médias au sein des familles². De même, l'utilisation des médias influence à son tour les différentes dynamiques familiales (Paus-Hasebrink et al., 2019).

La qualité des relations au sein d'une famille se mesure à travers différents aspects, tels que la qualité de la communication entre les membres, le degré d'affectivité ou encore l'existence de valeurs partagées (Kammerl et al., 2012). Dans la famille de Mia (13 ans), chaque membre a attribué une note élevée à tous les niveaux. Bien que ses parents lui imposent des règles strictes, la communication est largement favorisée au sein de la famille, qui partage les mêmes valeurs et se montre très affectueuse, comme en témoignent les relations étroites entre les trois générations. Mia est au centre de la famille élargie, qui la rend très heureuse : elle accepte le style d'éducation *autoritaire* ainsi que les règles strictes et les contrôles imposés par ses parents en matière d'activités numériques (cf. Roth et al., 2024). Emma (18 ans), au contraire, se détache des valeurs et de la vision de la vie de ses parents. Elle porte un regard plutôt critique sur certains aspects

de leur vie commune, en particulier la répartition et l'exécution des tâches ménagères, y compris pendant son enfance et son adolescence. Si ses parents accordent la priorité à des valeurs communes telles que l'hygiène et l'égalité des tâches dans le foyer, Emma considère des valeurs telles que la protection de la vie privée et le respect de son autonomie dans la planification de son temps libre plus importantes. En dépit du fait que la famille encourage une communication ouverte entre ses membres, le quotidien familial est marqué par de nombreuses disputes et Emma déplore que les relations affectives au sein de sa famille proche et élargie en soient affectées. Les règles strictes imposées par ses parents en matière de digitalité étaient également une source fréquente de discordes, notamment du fait qu'Emma n'avait pas été impliquée dans leur élaboration, ce qu'elle trouvait injuste.

Oui, enfin, c'est quand même accepté, mais pas toujours totalement. Pour moi, c'est parfois très compliqué de donner mon avis. [...] Et on est parfois mal compris, dans un sens ou dans l'autre. Et, je ne sais pas. Parfois, on se sent attaqué, même si on ne l'a pas été. Et après, ça provoque des disputes. Mais sinon, on reste ouverts à l'avis des autres. Et de ce que je sache, c'est généralement respecté. (Emma, 18 ans)

² Les résultats présentés dans la présente section doivent être examinés à la lumière du caractère volontaire de la participation des familles à l'étude : étant donné que l'étude repose sur des entretiens dyadiques, la participation était subordonnée à la condition que les parents et les jeunes acceptent de participer à un entretien commun ou éventuellement à des entretiens séparés. Au cours du processus de recrutement, il est toutefois apparu que les familles avec un manque de communication ou des problèmes affectifs n'étaient pas toujours disposées à donner aux chercheuses et chercheurs un aperçu de leur vie familiale. Une mère de deux fils intéressée par l'étude a par exemple annulé sa participation, car aucun de ses deux fils ne souhaitait y prendre part. Cette mère a indiqué qu'elle se disputait souvent avec ses fils au sujet de leur consommation numérique. Dans une autre famille recomposée, le (beau-) fils a été « mis à la porte » du domicile familial en raison de ses activités numériques et de son non-respect des règles, de sorte que l'entretien n'a également pas pu avoir lieu.

Ces exemples illustrent parfaitement ce qui se dégage également des autres entretiens avec les familles : la qualité des relations familiales influence considérablement la manière dont les règles relatives à l'utilisation des médias numériques sont perçues et acceptées par les jeunes. La proximité émotionnelle et la compatibilité des valeurs favorisent l'acceptation, tandis que les divergences d'opinions peuvent conduire à des conflits et à une certaine résistance. Une communication à la fois ouverte, *bienveillante* et empreinte de tolérance semble constituer un facteur clé dans ce contexte : elle favorise les échanges sur des thèmes liés au numérique, même lorsque ceux-ci peuvent représenter une source de conflits.

De la même manière, les entretiens menés avec les familles suggèrent que la façon dont les technologies numériques sont appréhendées au sein des familles peut exercer une influence sur la qualité des relations familiales, en particulier en cas de conflits liés à leur utilisation. Chez Louis (14 ans) et sa mère, les disputes autour des médias numériques et de leur influence (supposée) sur les résultats scolaires de Louis représentent un sujet de discussion permanent qui affecte en partie le climat familial de manière négative. Tous deux sont conscients de ne pas partager les mêmes valeurs et opinions quant à l'intérêt et à l'utilité des médias numériques. Le style d'éducation de la mère se veut *démocratique* et *bienveillant*, toutefois, celle-ci fixe des limites et impose des règles de manière unilatérale lorsqu'elle estime que Louis ne contrôle plus son utilisation des appareils numériques et que les jeux commencent à avoir un impact négatif sur ses résultats scolaires. Tous deux débattent parfois vivement à cause de leurs divergences d'opinions, mais ont su préserver une relation forte et affective au fil du temps.

”

Mère : [...] je comprends qu'on ait envie de faire une pause en rentrant à la maison. [...] au bout d'une demi-heure, je commence à être tendue et à dire : « Non. OK. Fais tes devoirs. [...] et après tu [joues] », [...] Je trouve que c'est [jouer à des jeux sur son téléphone portable] très mauvais pour le cerveau, parce qu'il est alors complètement saturé de dopamine et comment il est censé se concentrer sur ses devoirs ou réviser pour ses examens après ? Ça ne fonctionne pas. [...]

9.3.3 Mise en perspective des résultats

La présente section s'est intéressée à la manière dont l'éducation aux médias numériques s'inscrit en partie dans la continuité du style d'éducation analogique des parents. Leurs opinions et valeurs fondamentales se manifestent de manière similaire dans ces deux contextes d'éducation. Afin de décider des stratégies à adopter, les parents doivent trouver un équilibre entre les normes et les discours sociétaux externes, leurs opinions et leur contexte familial. Les parents sont de plus en plus jugés à l'aune des attentes et des discours sociétaux sur ce que signifie être de « bons » parents. Depuis peu, leur capacité à protéger leurs enfants et adolescents des dangers et des addictions liés à internet est également examinée de près. De ce fait, les parents font face à toujours plus d'exigences à satisfaire.

”

[Louis et sa mère se disputent brièvement, Louis n'étant pas d'accord avec sa mère.]

Mère : [...] et ça... ça m'inquiète beaucoup.

Modérateur : Tu es aussi d'avis que c'est à cause des médias numériques ?

Louis : Nan. [...] D'abord, c'est parce que l'école devient plus difficile et dans... oui, parce que j'avais pas trop envie de m'y mettre tout de suite, dès le premier trimestre, et voilà.
(Louis, 14 ans, et sa mère)

De même, il apparaît également dans la famille de Lena (17 ans) que le comportement numérique de la jeune femme influence le climat familial général. Ses parents n'ont jamais eu à s'inquiéter à ce sujet, étant donné que Lena a toujours fait preuve d'une attitude très raisonnable vis-à-vis des médias numériques et qu'elle a très tôt appris à les utiliser de manière autonome et autoréglée. Le numérique joue donc un rôle plutôt secondaire dans les relations entre les parents et leur fille. Le climat familial est en outre marqué par de nombreuses valeurs communes, une grande affectivité et une communication ouverte (cf. également Schaan & Melzer, 2015).

Les exemples tirés des enquêtes qualitatives menées auprès des familles mettent en lumière que les pratiques numériques au sein d'une famille ne peuvent être envisagées indépendamment des dynamiques et des relations qui se développent dans le cadre du processus du *doing family*. Celles-ci évoluent continuellement au gré des changements liés aux différentes étapes de vie des membres de la famille. Ainsi, l'utilisation des technologies numériques fait souvent ressortir des tensions déjà existantes dans les relations et peut en plus avoir un impact négatif sur le climat familial. Les études montrent que les familles dysfonctionnelles, caractérisées par des relations émotionnelles insatisfaisantes et des difficultés à gérer les processus de développement des enfants liés à la puberté, sont plus fréquemment confrontées à des comportements numériques problématiques (Kammerl et al., 2012).

L'*Étude qualitative sur les jeunes et leurs parents* montre que les styles éducatifs ne sont ni statiques ni figés : ils évoluent en fonction du contexte. Les parents ajustent continuellement leur approche au développement de leurs enfants, en particulier dans le domaine du numérique. Bien que la consistance entre les directives des deux parents soit importante, celle-ci reste plutôt rare : lorsque les parents ont des approches pédagogiques différentes ou que leurs pratiques éducatives sont incohérentes, cela peut conduire à des conflits ou des problèmes de comportement au sein de la famille, ainsi que la perte de repères clés pour les adolescents. Les styles d'éducation peuvent en outre varier au niveau d'une même famille : les parents adaptent leur approche à chaque enfant, ce qui peut entraîner des règles différentes

pour les membres d'une même fratrie. Il apparaît notamment dans les familles avec plusieurs enfants que les parents tirent des enseignements de leurs expériences passées en matière d'éducation et que leur style tend à devenir plus *permissif* au fil du temps.

Le style d'éducation influence directement la consommation des médias numériques des jeunes : les parents avec un style *autoritaire* fixent des limites strictes et utilisent les interdictions liées aux médias comme punition, tandis que les parents *permissifs* exercent moins de contrôle. Le style d'éducation *démocratique* et *bienveillant* se caractérise quant à lui par la grande confiance que les parents accordent à leurs enfants et à leur capacité à

reconnaître et faire face aux dangers. De nos jours, les parents adoptent de plus en plus souvent un style d'éducation *démocratique* et *bienveillant* (Livingstone, 2002), ce qui résulte de l'évolution des normes culturelles et sociales et des aspirations en matière de famille.

Un climat familial favorable, notamment en matière de communication, d'affectivité et de valeurs communes, peut faciliter à la fois l'éducation numérique et non numérique dans les familles. À l'inverse, des conflits fréquents et intenses liés au comportement numérique peuvent aussi influencer négativement le climat familial.

9.4 Équipement et compétences numériques des familles : Entre participation et exclusion

La socialisation numérique des enfants et des adolescents représente une mission complexe qui ne peut être menée à bien par une seule institution. Au contraire, celle-ci devrait être portée par l'ensemble de la société. Les familles, en tant que premières instances de socialisation, jouent ici un rôle particulièrement important, comme le rappellent de nombreux guides et débats actuels sur le sujet au Luxembourg. Elles sont en effet essentielles pour que les enfants et les adolescents apprennent à maîtriser les médias numériques.

De nombreux guides (BEE SECURE & Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, 2021 ; Eltereforum et al., 2024 ; MENJE, 2024 ; SNJ & MENJE, 2020 ; Tisseron, 2018) partent du principe que les parents possèdent déjà certaines compétences numériques spécifiques ou devraient les acquérir afin

de pouvoir accompagner leurs enfants de manière adéquate. Or, toutes les familles ne disposent pas des mêmes ressources, ce qui complique la mise en œuvre de ces recommandations. Les inégalités matérielles sont particulièrement marquées à cet égard. Les enfants et les adolescents sont souvent considérés comme les véritables experts des technologies numériques dans de nombreuses familles, ce qui entraîne une inversion des rôles entre parents et enfants dans ce domaine. Ce phénomène représente un défi majeur, en particulier pour les parents dont les compétences numériques sont très limitées. La question se pose de savoir ce que les familles peuvent réellement transmettre à leurs enfants en matière d'éducation numérique et quel rôle l'école joue dans les familles où les parents ne sont pas en mesure de remplir cette tâche.

9.4.1 Équipement en technologies numériques : Valeurs, ressources et normes sociales

Le niveau d'équipement numérique des familles ayant participé à l'étude qualitative varie considérablement. Les résultats de l'étude indiquent que les trois aspects suivants jouent un rôle majeur dans le processus d'acquisition d'appareils numériques : les motivations subjectives, les ressources matérielles et les facteurs externes.

Luc, âgé de 17 ans, possède plusieurs appareils numériques, dont un smartphone, une tablette, un ordinateur portable, un ordinateur de bureau ainsi qu'une montre connectée. Sa famille dispose également d'une console de jeux commune, que se partagent tous les membres de la famille. Ses deux frères et sœurs plus jeunes de même que ses parents possèdent eux aussi leurs propres appareils, qu'ils utilisent à de multiples fins. Lors de l'entretien, son père explique à quel point ces appareils sont importants pour les différents membres de la famille, que ce soit pour communiquer, pour étudier ou pour leurs nombreuses activités de loisirs, que les médias numériques viennent compléter ou faciliter. Cela suggère que l'éducation aux médias ainsi que la participation numérique occupent une place importante au sein de la famille. Malgré des ressources financières moyennes,

les appareils numériques dont elle dispose sont nombreux, car ceux-ci ne sont ni les plus récents ni les plus chers du marché.

A contrario, Jack (18 ans) est l'un des rares jeunes de l'échantillon à avoir un accès relativement limité aux appareils numériques. Il ne possède qu'un smartphone et une console de jeux. Ses parents détiennent chacun un smartphone et sa mère possède en outre une tablette et une montre connectée qui lui ont été offertes. Cependant, Jack n'utilise pas la tablette de sa mère pour effectuer ses devoirs scolaires numériques. Il trouve que l'*iPad* n'est pas adapté à ce type de travail et préfère utiliser son smartphone ou, si nécessaire, un ordinateur de l'école. Au cours de son entretien, le jeune homme exprime son souhait de longue date de posséder un ordinateur Mac, que sa famille ne peut toutefois pas se permettre, en raison des ressources financières limitées de ses parents. Cet exemple montre comment les inégalités matérielles peuvent influencer l'accès aux médias numériques ainsi que la manière dont ils sont utilisés, tant en matière d'équipement (si le nombre d'appareils disponibles est relativement faible) que de fonctionnalité (si les appareils disponibles ne sont pas considérés comme adaptés pour les devoirs scolaires).

Lena (17 ans) ne possède, à l'instar de Jack, que peu d'appareils numériques. Elle ne détient qu'un smartphone, hérité de sa mère, et l'*iPad* de l'école. Contrairement à la famille de Jack, l'acquisition d'appareils numériques dans la famille de Lena n'est pas limitée par les ressources financières, mais est guidée par la question de leur nécessité. La famille se partage une tablette, un ordinateur portable, un ordinateur de bureau ainsi qu'une liseuse. L'adolescente ne juge pas nécessaire de posséder d'autres appareils. La mère et la fille estiment être chanceuses de pouvoir s'offrir les appareils numériques qu'elles souhaitent :

”
Lena : [...] J'ai un téléphone portable, j'ai aussi un iPad, j'ai tout.
Mère : Oui, je dirais que nos enfants ont...
Lena : De la chance.
Mère : ... De la chance. Oui. Je pense qu'ils en ont conscience. Ils sont reconnaissants.
(Famille de Lena, 17 ans)

Dans cette famille, l'équipement restreint en appareils numériques est moins dû à des contraintes matérielles qu'à un choix de consommation délibéré, fondé sur des valeurs et des principes durables et réfléchis.

Les entretiens indiquent que des directives et des normes externes interviennent également dans le processus d'achat d'appareils numériques, au même titre que les convictions personnelles et les ressources disponibles. Les parents de Mia (13 ans) prévoyaient par exemple de ne pas acheter d'appareils numériques à leur fille aussi longtemps que possible. Mia a toutefois fini par recevoir son *iPad* à l'âge de neuf ans, soit bien plus tôt que ses parents ne l'auraient souhaité, car un appareil numérique était devenu indispensable pour de nombreux devoirs scolaires ainsi que pour la communication avec son école.

De même, dans les familles interrogées, la décision d'acheter un premier téléphone portable à leurs enfants est le résultat d'une décision mûrement réfléchie, qui tient compte des avantages et des inconvénients pour les jeunes. Certains jeunes possédaient déjà des tablettes numériques (pour enfants) avant leur premier téléphone portable ou avaient la possibilité d'utiliser les tablettes ou le téléphone portable de leurs parents à la maison. Pour de nombreuses familles interrogées, le passage dans l'enseignement secondaire constitue une phase de transition au cours de laquelle le téléphone portable accompagne l'acquisition d'une autonomie croissante. Le téléphone portable a alors pour objectif de permettre aux parents et aux jeunes de continuer à communiquer malgré la distance géographique ou les contraintes de temps (cf. Chapitre 6).

Afin que les enfants puissent se familiariser avec l'utilisation du téléphone portable avant leur passage dans l'enseignement secondaire, beaucoup le reçoivent un an, voire deux ans en amont, c'est-à-dire pendant leur période d'école fondamentale. Les entretiens avec les familles font apparaître une opinion récurrente : si l'achat d'un téléphone portable est en principe approuvé

et soutenu, de nombreux parents estiment que ce premier téléphone n'a pas besoin de correspondre au tout dernier modèle du marché. Quelques jeunes racontent que leur premier téléphone portable était un téléphone à clapet robuste, qui ne disposait que des fonctions de communication les plus élémentaires, ou qu'il s'agissait de l'ancien téléphone portable de leurs parents, un appareil dont l'endommagement éventuel aurait été moins grave.

Emma (18 ans) n'a reçu son premier véritable smartphone qu'à l'âge de 14 ans, ce qui est relativement tard par rapport aux autres jeunes de l'échantillon. Ses parents lui avaient acheté un ancien « téléphone à clapet » pour sa première année dans l'enseignement secondaire, mais celui-ci avait fait l'objet de remarques de la part des autres élèves de son école. Les attentes existantes au sein des groupes de jeunes quant au type de smartphone que ceux-ci devraient posséder les poussent à se procurer un appareil correspondant afin de s'intégrer et exercent une pression sur les parents pour qu'ils fournissent les ressources financières nécessaires à cet achat.

”
Je crois que j'ai eu mon premier portable à 14 ans. J'étais alors en... en 6^e, oui, je venais d'entrer en classe de 6^e. Enfin, quand j'étais aussi en 7^e et j'ai reçu un portable à clapet. Malheureusement, ça n'a pas été très bien vu à l'école, par mes amis, enfin, dans la classe et puis je suis partie en colonie et j'ai reçu mon téléphone portable pour pouvoir quand même les joindre [mes parents].
(Emma, 18 ans)

Toutes les familles interrogées semblent partager certaines similitudes en matière d'équipement numérique. Le smartphone constitue ainsi un élément incontournable dans les familles : tous les jeunes ainsi que leurs parents possèdent un smartphone, même s'ils ne l'utilisent pas toujours de manière intensive (cf. Chapitres 5 et 6). En outre, il apparaît que toutes les familles interrogées possèdent une télévision, une seule toutefois, qui se trouve généralement dans une pièce commune. Aucun des jeunes interrogés n'a déclaré avoir sa propre télévision dans sa chambre. Chaque famille possède également au moins une tablette ou un ordinateur de bureau que les jeunes peuvent utiliser s'ils ne disposent pas d'un *iPad* scolaire, ou de leur propre tablette ou ordinateur.

Il apparaît dans cette section que l'équipement en appareils numériques est mûrement réfléchi par les familles, les ressources, les motivations subjectives et les normes sociales implicites exerçant une influence significative sur la décision d'acheter un certain appareil à un moment donné.

9.4.2 Compétences des parents et des jeunes dans le domaine numérique : Une diversité d'expériences et de connaissances

Les jeunes interrogés, ainsi que leurs parents et leurs frères et sœurs, présentent des niveaux de compétences numériques très variées. Cela est illustré par le témoignage d'une mère qui se qualifie elle-même de « *dinosaure numérique* » (mère de Louis, 15 ans). Cette expression est emblématique des parents qui ont le sentiment de ne pas réussir à suivre le rythme rapide des évolutions technologiques et qui se sentent étrangers au monde numérique au quotidien, voire dépassés. À l'inverse, certains parents s'estiment (très) compétents dans le domaine et déclarent avoir développé une certaine affinité avec les appareils numériques, notamment dans le cadre de leur activité professionnelle.

Dans l'ensemble, les jeunes interrogés évaluent cependant leurs compétences numériques – à l'exception d'une famille – à un niveau identique ou supérieur à celui de leurs parents. Parallèlement aux différences de niveau de compétences entre parents et enfants, des disparités importantes apparaissent également entre les parents ou entre les membres d'une même fratrie. Ce sont majoritairement les frères et sœurs plus jeunes qui déclarent avoir un niveau de compétences numériques inférieur à celui de leurs aînés, ce qui correspond aux résultats de l'étude quantitative (cf. Chapitre 5).

Les différences de compétences liées au genre présentées dans le Chapitre 5 transparaissent également dans l'*Étude qualitative sur les jeunes et leurs parents* : outre les trois pères déjà mentionnés, les experts numériques des familles comptent trois fils et une seule mère. En revanche, quatre mères et deux filles considèrent que leurs compétences numériques sont faibles, contre un seul père. Les études suggèrent que ces disparités s'expliquent par des processus de socialisation différenciés selon le genre, ainsi que par des biais dans l'auto-évaluation. (Hatlevik et al., 2018). Dans le contexte du transfert de compétences entre générations, la question se pose de savoir comment les familles gèrent l'inversion des rôles entre enfants et parents en matière de connaissances (Gerleigner & Zerle-Elsäßer, 2016; Pasquier, 2021). Le père de Mia (13 ans) se considère comme un novice en matière de numérique, bien que ce soit lui qui se charge de régler les paramètres de confidentialité des appareils numériques utilisés par sa famille. Mia a quant à elle acquis de nombreuses compétences dans le domaine des logiciels de bureautique grâce à l'école et à son utilisation quotidienne des appareils numériques, contrairement à son père qui exerce un métier manuel. Ce dernier est fier de voir les compétences de sa fille se développer, et notamment de constater qu'elle en saura bientôt plus que lui : « *Alors je ne suis pas un expert, mais je m'en occupe, et je dois dire qu'elle [Mia] m'a presque dépassé* » (père de Mia, 13 ans).

Lena (17 ans) se dit également plus compétente que ses parents en matière de numérique, ce dont sa mère est fière : « *Elle est vraiment très skilled* » (mère de Lena, 17 ans). La jeune femme aide aussi ses parents lorsqu'ils rencontrent des problèmes avec leur ordinateur ou leur smartphone. Elle évoque par ailleurs des situations où ses parents ont tenté de résoudre un problème

en autonomie, sans l'aide de leur fille, ce qui a entraîné des conflits (rapidement résolus). Sa mère s'est déjà formée dans de nombreux domaines numériques et a beaucoup expérimenté par elle-même. Afin de réduire ses incertitudes et ses préoccupations face au numérique, celle-ci se tourne vers des services spécialisés ou des proches et souhaite continuer à se former aux nouvelles évolutions à l'avenir.

Tout comme le montrent plusieurs autres études (Livingstone et al., 2017; Zerle-Elsäßer et al., 2023), les parents sont ici conscients de la nécessité de développer leurs compétences numériques s'ils veulent être en mesure d'utiliser les technologies numériques communes à la famille et de comprendre une partie non négligeable de la vie de leurs enfants.

L'exemple de Gabriel, 13 ans, montre comment des parents à l'aise avec le numérique peuvent soutenir leurs enfants de manière ciblée. Aussi bien son père que son frère aîné possèdent un niveau élevé de compétences numériques dans les domaines techniques et liés à l'information, à la communication et à la créativité (cf. section 9.6). Même si la mère estime ses compétences inférieures à celles de son mari et de ses fils, son niveau reste néanmoins très élevé. Au sein de la famille, le père lance régulièrement des discussions ou propose des activités qui lui semblent pertinentes dans le domaine numérique : au cours d'un dîner en famille, il a par exemple entamé une discussion avec son fils sur les dangers et les avantages de *ChatGPT*. C'est également lui qui a proposé à Gabriel de participer à un stage de *codage*.

Alors, l'idée [...] [de mon père] a concrètement commencé comme ça : « J'ai vu ce camp [de codage] là-bas, ça te dirait ? », mais il essayait déjà de m'apprendre les bases de la programmation quand j'étais petit. (Gabriel, 13 ans)

À 13 ans, Gabriel est déjà très compétent dans le domaine numérique : il possède non seulement des compétences en matière de recherche et de traitement de l'information, et de communication en ligne, mais il maîtrise également déjà très bien les programmes les plus courants, est en mesure de programmer et utilise ses divers appareils numériques pour développer sa créativité. Ses parents souhaitent encourager activement le goût de leur fils pour le numérique et disposent des ressources matérielles et numériques nécessaires pour y parvenir. Gabriel utilise cette marge de liberté que lui accordent ses parents pour tester de nombreuses choses différentes et acquérir de nouvelles compétences numériques.

Noah (18 ans) n'a, de son côté, bénéficié que d'un soutien particulier de la part de sa famille pour développer ses compétences numériques. Sa mère, qui l'élève seule, se considère comme peu compétente en matière de numérique, mais a toujours réussi à lui fournir les ressources matérielles nécessaires pour acquérir les appareils numériques qu'il souhaitait. Noah ne s'est décidé que tardivement, au cours de l'enseignement secondaire, pour

une filière à dominante économique. Le soutien spécifique dont il a bénéficié à l'école l'a encouragé à créer sa propre entreprise. Il a ensuite acquis les compétences numériques nécessaires à cette fin de manière autodidacte, avec l'aide d'un camarade de classe. Il se considère comme très compétent en matière de création de contenus numériques et d'utilisation d'outils numériques (p. ex. en lien avec l'IA) susceptibles de soutenir ses objectifs entrepreneuriaux, mais déclare posséder des connaissances moyennes en matière de matériel informatique ou de programmation.

La fracture numérique de second niveau (van Dijk, 2013), qui renvoie aux inégalités dans la maîtrise des technologies numériques malgré un accès suffisant à ces dernières, revêt une double signification au sein des familles, dans la mesure où ce ne sont pas uniquement les compétences des jeunes qui sont influencées

par les ressources familiales, mais également celles des parents. Ces derniers ont besoin de certaines ressources matérielles, culturelles et sociales afin de pouvoir développer leurs propres compétences et soutenir leurs enfants dans leur usage des médias numériques (Livingstone et al., 2021; Livingstone et al., 2017; Paus-Hasebrink et al., 2019).

Le niveau des compétences numériques des parents détermine en grande partie la qualité de l'accompagnement qu'ils peuvent offrir à leurs enfants dans le monde numérique. Le développement de ces compétences au sein des familles est le résultat d'une interaction complexe entre les capacités individuelles, les ressources familiales et les interactions sociales (Livingstone et al., 2021).

9.4.3 Soutien à l'éducation numérique dans les familles: Entre promotion des compétences et minimisation des risques

Des études révèlent que les parents sont davantage susceptibles de tirer parti du potentiel éducatif des médias numériques lorsqu'eux-mêmes ainsi que leurs enfants possèdent un certain niveau de compétences numériques et lorsqu'ils encouragent une utilisation active des médias (Bonanati & Buhl, 2022; Livingstone et al., 2017). Pour ce faire, il est indispensable que les parents instaurent un environnement positif au sein du domicile familial, axé sur le soutien et l'autonomie, y compris au regard des médias numériques. Les familles comptant des parents très compétents dans le domaine numérique sont plus fréquemment en mesure de fournir un tel environnement. Les parents moins compétents dans ce domaine ont davantage tendance à concevoir les médias numériques comme une source de risques et à vouloir protéger leurs enfants contre les dangers qui y sont associés. Cette approche peut toutefois empêcher de précieuses opportunités d'apprentissage (Eggert et al., 2021; Schaan & Melzer, 2015).

Les pratiques familiales individuelles décrites dans les sections précédentes forment dans chaque famille un ensemble qui favorise à des degrés variables l'éducation numérique en son sein. La section suivante vise à examiner conjointement les stratégies d'éducation aux médias des parents, leurs styles d'éducation ainsi que leurs compétences numériques afin de dégager des schémas au sein des familles et de déterminer leur influence sur la manière dont l'éducation numérique est encouragée dans ces dernières.

Pour une partie des familles interrogées, l'analyse de l'ensemble des données montre un environnement familial favorable au développement des compétences numériques des enfants et des adolescents. La stratégie d'éducation aux médias des parents se caractérise par moins de règles et de contrôle, ainsi que par une stratégie visant à promouvoir l'autonomie de leurs enfants, aussi bien hors ligne qu'en ligne. Leur style d'éducation est donc *démocratique* et *bienveillant*. Les adolescents sont alors accompagnés dans leur parcours de vie sans que leur autonomie soit restreinte. Certains des parents interrogés possèdent eux-mêmes des compétences numériques élevées et sont donc à même de soutenir leurs enfants dans le domaine du numérique. Les familles en question disposent toutes de ressources matérielles et sociales suffisantes. Leur position au sujet des médias numériques est majoritairement positive, probablement en raison de leurs compétences numériques élevées: ceux-ci voient avant tout les avantages que ces technologies peuvent apporter au quotidien, y compris à l'éducation de leurs enfants et adolescents.

Soutien à l'éducation numérique : L'exemple de la famille de Luc (17 ans)

Au sein de la famille de Luc, l'éducation numérique des enfants est soutenue de manière constructive. Comparé à d'autres jeunes de son âge, Luc dispose de compétences numériques très élevées. Au-delà de sa maîtrise des domaines les plus courants tels que la communication, les réseaux ou la navigation en ligne, celui-ci dispose également de solides connaissances techniques liées à l'utilisation des appareils et programmes numériques. Durant l'entretien, il raconte avoir déjà programmé des sites internet ainsi que de petits programmes et comprendre les fonctions complexes de certaines applications. Il est par ailleurs parfaitement conscient des dangers d'internet et fait preuve d'une grande responsabilité dans son utilisation du smartphone, notamment en ce qui concerne le temps qu'il y consacre et l'usage qu'il en fait.

Étant donné que ses parents ont fait le choix de ne pas rétablir un certain nombre de leurs restrictions après la pandémie, Luc a pu explorer internet et diverses applications de manière intensive et ainsi acquérir de nouvelles compétences de manière autonome. Il a par exemple créé un faux compte sur un site internet en se faisant passer pour une jeune fille de 13 ans afin de prouver à sa sœur qu'elle recevrait énormément de demandes sexuelles non sollicitées. Les parents ont un style d'éducation qui repose sur la confiance qu'ils accordent aux capacités de leurs enfants. Les relations et la communication au sein de la famille sont marquées par l'ouverture et la chaleur.

Le père possède d'excellentes compétences numériques. Luc le considère comme l'expert de la famille. Il peut ainsi contribuer de manière ciblée à l'éducation numérique de ses enfants grâce à ses connaissances, par exemple en leur donnant la possibilité d'utiliser des environnements numériques bien particuliers : « *Si les enfants veulent faire des choses un peu plus complexes, on peut par exemple leur donner accès à un environnement de développement Linux sur le Chromebook [...] c'est bien si les enfants s'intéressent à ce genre de chose.* » Ceux-ci ont néanmoins acquis des compétences dans un grand nombre de domaines sans intervention importante des parents :

”

Modérateur : Comment as-tu appris tout ça, par exemple comment te comporter en ligne ?

Grâce à BEE SECURE ou plutôt grâce à ta famille, à tes parents ? [...]

Luc : Tout seul. Oui. [...]

Père : Alors, je me rends compte encore et toujours que les enfants sont généralement déjà préparés d'une manière ou d'une autre. Parce que la plupart du temps, quand on aborde un sujet, ils sont déjà au courant. Ils répondent : « Oui, je sais ». On a un peu l'impression d'être un prédicateur qui répète en boucle le même message, alors qu'on n'a pas l'impression de l'avoir déjà dit plusieurs fois personnellement.

(Famille de Luc, 17 ans)

Par ailleurs, l'analyse a également permis d'identifier un groupe de familles au sein desquelles l'environnement familial ne favorise que très peu l'éducation numérique des enfants. La stratégie d'éducation aux médias des parents de ces familles repose principalement sur des approches restrictives et des contrôles qui ne sont levés que lorsque les jeunes atteignent leur majorité.

Ces jeunes considèrent plus fréquemment le style d'éducation de leurs parents comme *autoritaire*. Les parents de ces familles disposent généralement de compétences numériques limitées et sont conscients que leurs enfants sont mieux informés qu'eux dans de nombreux domaines liés aux technologies numériques. Ils craignent que leurs enfants ne consomment trop de médias numériques ou ne disposent pas des compétences numériques suffisantes pour appréhender correctement les différents dangers. Ces familles disposent de ressources matérielles relativement limitées et ne peuvent fournir des appareils numériques à leurs enfants que tardivement, voire pas du tout.

La position des parents vis-à-vis des médias numériques peut ainsi varier de prudente à hostile. Leur stratégie consiste à protéger leurs enfants d'une consommation excessive et des dangers d'internet, plutôt que de tirer parti des possibilités offertes par l'éducation numérique.

La famille de Jack (18 ans) : Un exemple de la minimisation des risques par la restriction de l'usage des médias numériques

Jack se considère comme compétent en matière de numérique, notamment dans le domaine de la navigation en ligne. Il utilise son smartphone pour la quasi-totalité de ses activités numériques, ses parents n'ayant pas les moyens de lui acheter un ordinateur portable. Il est inscrit sur de nombreux réseaux sociaux, dont *Instagram*, *Snapchat* et *TikTok*, et reconnaît passer plus de six heures par jour sur ces médias. Il ne possède aucune connaissance technique en matière d'appareils numériques et n'a appris à utiliser les programmes de bureautique courants qu'au cours de sa formation d'employé de bureau au sein de son établissement d'enseignement.

Les parents estiment que la consommation numérique de Jack est excessive, mais se sentent dépassés par le défi de restreindre ses activités numériques, eux-mêmes ne disposant que de compétences limitées. C'est pourquoi ils font appel à leur fils aîné pour mettre en place des restrictions sur le smartphone de Jack. Ce dernier considère ces restrictions comme très injustes, car elles l'empêchent, par exemple, d'utiliser certaines applications ou certains réseaux sociaux plus de dix minutes par jour jusqu'à sa majorité. Il supprime donc régulièrement le code de ces restrictions et les contourne ainsi.

Sa mère reconnaît que les nombreux programmes numériques disponibles sur son smartphone, tels que *ChatGPT* pour la traduction par exemple, présentent des avantages, mais critique le fait que les jeunes d'aujourd'hui se servent trop souvent de leur smartphone, ce qui, à ses yeux, entraîne une diminution de leurs capacités intellectuelles :

” C'est très utile. Il y a plein de programmes, par exemple pour s'orienter, il y a aussi tout ce qu'il faut pour traduire, etc., [...] mais il y en a aussi certaines qui ne sont pas très bonnes pour les jeunes. Je ne suis pas satisfaite [...] que j'utilise autant mon téléphone aujourd'hui et que je ne réfléchis plus correctement avec ma tête. Je sais pas, par exemple, pour calculer quelque chose, j'utilise [...] la calculatrice, [...] tout est enregistré dans le téléphone. [...] Avant, je connaissais beaucoup de numéros de téléphone, [...] mais maintenant, je les connais plus. [...] pour le cerveau, c'est pas bon, je trouve. (Mère de Jack, 18 ans)

Les parents de Jack ne disposent pas des compétences numériques et des ressources matérielles nécessaires pour soutenir efficacement leur fils dans son éducation numérique. Jack a appris à utiliser les programmes de bureautique courants à l'école. Bien qu'il s'intéresse fortement aux technologies numériques, ses compétences ne dépassent pas ces connaissances de base.

L'exemple de Jack montre enfin que l'école est essentielle pour l'éducation numérique des jeunes issus de ce type de famille. La plupart des jeunes dont les parents se montrent pour le moins prudents à l'égard des technologies numériques ont acquis leurs compétences numériques à l'école, grâce à l'utilisation

de programmes de bureautique ou d'*iPads* fournis par l'établissement (cf. Chapitre 7). Dans ce contexte, les établissements scolaires sont en mesure de compenser, au moins en partie, certaines inégalités liées aux ressources matérielles et sociales des familles.

9.4.4 Mise en perspective des résultats

La présente section s'est appuyée sur les entretiens menés auprès des familles pour analyser la manière dont celles-ci décrivent les inégalités liées aux technologies numériques ainsi que la façon dont ces inégalités se manifestent, dans ces familles, aux trois niveaux de la fracture numérique (van Dijk, 2013). Les résultats confirment le constat de l'YSL (cf. section 5.3) relatif à l'inégalité d'accès des jeunes aux appareils numériques et aux inégalités qui en découlent en matière de compétences numériques. Les médias numériques ont en outre tendance à renforcer les inégalités sociales existantes entre les familles : selon l'étude, les jeunes issus de familles aux ressources financières, culturelles et sociales plus élevées possèdent plus

souvent des compétences numériques plus développées. Ce processus de cumul des désavantages se produit lorsque des inégalités structurelles s'accompagnent d'inégalités subjectives, par exemple dans la manière dont les familles gèrent les défis numériques au quotidien (Paus-Hasebrink et al., 2019). La fracture numérique s'accroît alors, les faibles ressources matérielles s'accompagnant de compétences parentales plus limitées, de styles d'éducation plus restrictifs et d'un environnement d'apprentissage moins favorable.

Les compétences numériques des parents sont un facteur majeur de cette accentuation des inégalités. D'une part, ceux qui disposent de compétences numériques élevées ont la

possibilité de soutenir activement l'apprentissage numérique de leurs enfants, notamment en leur donnant accès à des appareils numériques et en accompagnant l'utilisation de ces derniers. Les compétences numériques des parents sont, d'autre part, déterminantes dans la manière dont ceux-ci perçoivent les opportunités que peuvent offrir les médias numériques dans le cadre de l'éducation de leurs enfants. Ceux dont les compétences numériques sont plus réduites tendent à se focaliser davantage sur les risques liés aux médias numériques et à adopter une approche restrictive en matière d'éducation aux médias. Ces restrictions ont alors un impact négatif sur le développement des compétences numériques chez les jeunes.

L'analyse de l'*Étude qualitative sur les jeunes et leurs parents* paraît dans son ensemble confirmer les résultats d'autres études selon lesquelles l'éducation numérique est favorisée par un environnement familial reposant sur un style d'éducation parental positif. Ce style d'éducation se traduit principalement par une bonne relation avec les jeunes, où la confiance et l'amour sont essentiels, mais qui implique également des exigences et des

limites. Lorsque l'autonomie, en particulier celle des jeunes plus âgés, est favorisée, ceux-ci peuvent davantage expérimenter dans le domaine du numérique et développer des connaissances techniques plus poussées. Cependant, le style d'éducation *démocratique* et *bienveillant* n'est pas répandu de façon homogène et dépend du niveau d'éducation, des ressources et du temps disponible des parents.

Les inégalités numériques liées aux ressources familiales peuvent être en partie compensées de différentes façons : au cours des entretiens avec les familles, les jeunes en question ont indiqué qu'ils avaient pu acquérir certaines compétences numériques clés grâce à des offres scolaires, à leurs frères et sœurs aînés qui leur ont transmis leurs connaissances ou à des réseaux d'apprentissage entre pairs. Les offres scolaires jouent un rôle essentiel pour permettre aux jeunes issus de milieux familiaux moins favorables d'accéder à des appareils numériques et d'acquérir certaines compétences numériques (telles que l'utilisation des programmes de bureautique).

9.5 Conclusion

Les entretiens avec les jeunes et leurs parents ont révélé l'importance des technologies numériques pour l'organisation de la vie familiale et la création d'une identité commune. Les pratiques numériques font désormais partie du quotidien des familles et viennent compléter ou élargir des pratiques existantes telles que les moments partagés en famille, la communication entre les membres ou le partage de photos de famille. Les médias numériques facilitent également la création de nouvelles pratiques familiales, telles que le maintien du contact avec des membres de la famille éloignés géographiquement.

Les propos des jeunes et de leurs parents montrent par ailleurs clairement qu'il n'existe pas de règles ou de principes absolus ni de classification catégorique en bon ou mauvais lorsqu'il est question de la manière dont les familles utilisent les technologies numériques. Les différentes dynamiques et contextes qui régissent la vie et les relations au sein d'une famille, ainsi que les changements rapides dans le domaine des technologies numériques, amènent les familles à adapter constamment leurs pratiques à ces nouvelles réalités. Les familles doivent donc en permanence trouver un équilibre entre les différentes contraintes, afin de satisfaire au mieux l'ensemble de leurs membres.

L'analyse des entretiens a révélé certaines de ces tensions liées aux technologies numériques et à leur utilisation par les familles. L'intégration des technologies numériques dans la vie familiale place notamment les parents face au défi de devoir gérer toute une série de tensions et de paradoxes inhérents aux technologies numériques, que ce soit au niveau de l'éducation ou des interactions familiales (Cruz López de Ayala López, María et al., 2020; Dworkin et al., 2019; Livingstone & Blum-Ross, 2020).

La création d'une cellule familiale grâce à des activités partagées contraste avec les multiples possibilités d'activités de loisirs

individuelles et personnalisables offertes par les technologies numériques (Dworkin et al., 2019; Livingstone, 2002; Schlör, 2016). Les médias et appareils numériques permettent de plus en plus aux membres d'une famille de se consacrer à leurs centres d'intérêt et passe-temps personnels, ce qui favorise le développement de compétences, mais peut également conduire à l'isolement de certains membres. Les parents et les jeunes devraient chercher à trouver un équilibre entre les activités partagées dans le monde numérique et non numérique et leurs occupations individuelles. Les parents sont en outre confrontés aux attentes de la société relatives à ce qui caractérise de bons parents et au fonctionnement idéal d'une famille. Ces attentes, qui englobent également le domaine de la digitalité, influencent la manière dont les parents intègrent les pratiques numériques dans le quotidien familial et peuvent entraîner des tensions lorsqu'elles entrent en conflit avec les attentes individuelles des différents membres de la famille.

De nombreux exemples relatés au cours des entretiens portent sur les règles établies par les familles en matière d'utilisation des technologies numériques et sur leur impact sur les relations entre les enfants et les parents. Ces entretiens ont fait apparaître plusieurs positions contradictoires, entre lesquelles les parents oscillent lorsqu'ils gèrent la digitalité avec leurs adolescents. Il y a une tension majeure entre le contrôle des activités numériques des enfants et la confiance que les parents accordent à leurs capacités (Kammerl et al., 2022; Symons et al., 2017). Cette tension est étroitement liée au besoin des parents de protéger leurs enfants, ce qui entre en conflit avec l'objectif d'impliquer les jeunes dans les décisions et donc de favoriser leur autonomie. Du point de vue des jeunes, le contrôle et la protection sont également incompatibles avec leur besoin d'intimité. Les parents doivent trouver le juste équilibre, en particulier à mesure que

leurs enfants grandissent, afin que les jeunes ne s'éloignent pas de leur famille en signe de protestation face à un style d'éducation répressif. Les parents se doivent d'évaluer l'impact de leurs règles et interdictions sur leurs relations avec leurs enfants et le climat familial, afin que les jeunes continuent de considérer leurs parents comme des partenaires potentiels, en particulier en cas de problèmes. En dépit de l'influence croissante des pairs ou des influenceurs numériques, les parents restent des modèles clés, y compris en matière de numérique. La manière dont les parents utilisent eux-mêmes les technologies numériques ainsi que leur respect des règles familiales jouent certainement un rôle dans la façon dont les jeunes utilisent ces technologies.

Enfin, les entretiens avec les familles ont permis de mettre en lumière l'existence de tensions intrafamiliales liées aux inégalités d'accès et de compétences. Les parents, en particulier ceux aux ressources matérielles ou sociales limitées, ont généralement des compétences numériques moins développées que celles

de leurs enfants. Cela crée des tensions, étant donné que les parents ont alors une perception différente des possibilités et des opportunités offertes par une bonne éducation numérique. Les parents qui disposent de compétences numériques plus restreintes sont moins en mesure de suivre le rythme rapide des évolutions du monde numérique. L'illusion de pouvoir protéger leurs enfants des dangers du monde numérique grâce à des règles et mesures strictes cède rapidement la place à la désillusion : les outils techniques ne suffisent pas à eux seuls et ils ne sont pas en mesure d'accompagner efficacement leurs enfants dans la sphère numérique. Bien que les parents aient une vision personnelle de la manière dont ils souhaitent éduquer et former leurs enfants aux médias numériques, ces valeurs ne correspondent pas toujours aux normes et valeurs actuelles de la société. De plus, les valeurs de la génération des parents et de celle des jeunes en matière de technologies numériques diffèrent, du moins à l'heure actuelle, en raison des contextes technologiques différents dans lesquels ces deux générations ont grandi.

9.6 Précisions méthodologiques et corpus de données

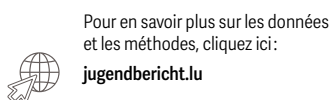
L'objectif de l'*Étude qualitative sur les jeunes et leurs parents* (EQJP) était de comprendre comment les familles communiquent autour des technologies numériques et les réglementent, les processus de négociation qui en découlent, et la façon dont les styles d'éducation parentale ainsi que les relations intrafamiliales sont influencés et modifiés par la digitalité.

Une combinaison de trois instruments qualitatifs de collecte de

les pratiques du *doing family* (cf. section 9.1) (y compris celles liées aux technologies numériques : activités partagées, règles), ainsi que le rôle de la famille dans l'éducation aux médias des jeunes, aujourd'hui et à l'avenir. En début d'entretien, les deux participants ont été invités à décrire les médias numériques que la famille utilise conjointement au cours d'une journée en semaine.

Le second instrument de collecte de données utilisé dans le cadre de cette étude correspondait à des questionnaires, l'un destiné aux jeunes et l'autre aux parents. Chaque membre du foyer a été invité à remplir un questionnaire avant l'entretien, y compris les personnes qui ne participaient pas à l'entretien. Le questionnaire pour les parents portait sur la situation socio-économique de la famille, l'équipement en médias numériques, les compétences numériques, les règles en place ainsi que sur les relations familiales. Le questionnaire pour les jeunes comprenait des questions sur les loisirs, les réseaux sociaux, l'équipement en médias numériques, les compétences numériques, l'utilisation des médias numériques, les règles en place, le style d'éducation de leurs parents ainsi que sur les relations familiales. Les questionnaires ont fourni des informations et des analyses complémentaires aux entretiens. Certaines questions du *Youth Survey Luxembourg* (YSL) ont été reprises dans ces questionnaires, de sorte que les résultats de la présente étude peuvent être comparés à ceux de l'étude quantitative. Au total, 14 jeunes ont répondu au questionnaire pour les jeunes et 15 parents ou responsables légaux ont répondu au questionnaire pour les parents.

Le chapitre 9 a examiné en détail les compétences numériques des jeunes et de leurs parents. L'évaluation subjective des jeunes et de leurs parents repose sur une question du questionnaire



données a été utilisée auprès de neuf familles différentes dans le cadre de la présente étude centrée sur la vie familiale et la digitalité.³ Un entretien dyadique mené dans chaque famille, au cours duquel un parent et un jeune étaient interrogés ensemble par deux modérateurs, constitue l'instrument de collecte de données principal de cette étude (Reczek, 2014). Toute famille comptant au moins un jeune de 13 à 19 ans vivant au foyer et disposé à participer à un entretien avec l'un de ses parents pouvait prendre part à l'étude. Les familles étaient libres de choisir qui participerait à l'entretien. Le guide d'entretien comprenait quatre thématiques : le contexte économique et social de la famille (logement, loisirs), ses équipements et son répertoire médiatique (appareils numériques disponibles et leur utilisation),

³ Une description détaillée des trois instruments de collecte de données et de leurs objectifs respectifs est disponible dans une partie méthodologique approfondie du rapport ou à l'adresse suivante : www.jugendbericht.lu.

comprenant 17 items. Pour les besoins de l'analyse, ces items ont été regroupés en trois niveaux de compétences. La question rendait également possible d'évaluer les compétences dans quatre domaines : technique, information, communication et créativité. (Livingstone et al., 2021, p. 1179).

Les deux questionnaires comportaient en outre plusieurs questions sur le style d'éducation des parents et les relations familiales. Les jeunes étaient invités à évaluer le style d'éducation de leurs parents sur la base des onze énoncés du *Parenting Style Inventory II*⁴. Cela a permis d'identifier trois dimensions du style d'éducation parental : la réceptivité, l'exigence et l'octroi d'autonomie (*Responsiveness, Demandingness, Autonomy*) (Darling & Toyokawa, 1997 ; Geurts et al., 2022). La combinaison de ces trois dimensions permettait ensuite de déterminer si le style parental était *démocratique* et *bienveillant*, *autoritaire* ou *permissif*⁵. Afin d'évaluer la nature des relations familiales ainsi que le climat familial, les parents et les jeunes ont été interrogés sur leurs activités partagées numériques et non numériques, et ont été invités à apprécier le fonctionnement de leur famille ainsi que différents aspects de leur vie familiale, par exemple liés à l'affectivité, à la communication, aux rôles, aux valeurs ou encore aux normes (Kammerl et al., 2012).

Seul le questionnaire pour les parents comportait trois séries de questions sur la situation socio-économique de la famille, visant à mesurer la perception subjective de leur niveau de vie (Chapitre 4), qui ont par la suite servi de repères pour classer les familles en fonction de leur niveau de vie.

Le troisième instrument de collecte de données correspondait à un protocole d'observation rédigé par les modérateurs après chaque entretien. La plupart des entretiens ont eu lieu au domicile des familles. Un seul a été mené à l'Université. En plus de la description des conditions de l'entretien, notamment des interactions entre le jeune et son parent ainsi que des thèmes abordés, le protocole comprenait également des informations relatives au domicile et à l'équipement des personnes interrogées.

L'échantillon des neuf familles peut être décrit au moyen de caractéristiques clés. Les entretiens dyadiques se sont déroulés dans quatre familles avec une mère et son fils, dans deux familles avec un père et sa fille (dans l'une d'elles avec la grand-mère également), dans deux autres avec une mère et sa fille, et dans une famille avec un père et son fils. Au total, quatre filles et cinq fils, six mères (et une grand-mère) et trois pères ont donc été interrogés. Au moment des entretiens, six jeunes avaient moins de 18 ans, les plus jeunes étaient âgés de 13 ans et trois jeunes étaient âgés de 18 ou 19 ans. Les parents étaient âgés de 43 à 64 ans. Parmi les familles interrogées, quatre n'avaient pas d'origines luxembourgeoises, mais la plupart vivaient au Luxembourg depuis leur naissance et possédaient pour la plupart la nationalité luxembourgeoise. L'entretien s'est déroulé en allemand ou en luxembourgeois dans la majorité des familles, à l'exception de deux familles où les parents s'exprimaient en français. Compte tenu de la taille réduite de l'échantillon, les citations figurant dans le présent Chapitre n'ont pas été conservées dans leur langue d'origine pour des raisons de protection des données, mais ont été intégralement traduites en français. Deux des familles concernées étaient des familles recomposées, dans lesquelles les deux partenaires ou l'un d'entre eux avaient déjà été mariés précédemment et dans lesquelles des enfants issus d'un premier mariage vivaient également dans le foyer. Trois familles étaient des familles monoparentales. La taille des familles variait donc de deux à cinq personnes. Trois des jeunes étaient enfants uniques, les autres avaient entre un et trois frères et sœurs. Six d'entre eux fréquentaient une classe de l'enseignement secondaire classique et trois étaient élèves dans l'enseignement secondaire général. Quatre des familles avaient un niveau de vie moyen, deux un niveau de vie élevé et trois un niveau de vie plus modeste.

⁴ Énoncés relatifs à la dimension de réceptivité : « Je peux compter sur mes parents pour m'aider si j'ai un problème », « Mes parents ne me félicitent presque jamais lorsque je fais quelque chose de bien », « Mes parents et moi faisons des activités amusantes ensemble ». Énoncés relatifs à la dimension d'exigence : « Mes parents attendent de moi que je suive les règles familiales », « Mes parents me laissent faire ce que je veux », « Si je ne me comporte pas bien, mes parents me puniront », « Mes parents me disent comment je pourrais m'améliorer ». Énoncés relatifs à la dimension d'octroi d'autonomie : « Mes parents respectent ma vie privée », « Mes parents me laissent beaucoup de liberté », « Mes parents décident en grande partie de ce que je peux faire », « Mes parents considèrent que j'ai le droit d'avoir mon propre point de vue ». Réponses possibles de 1 (pas du tout d'accord) à 5 (tout à fait d'accord).

⁵ Selon Roth et al. (2024, p. 175) le style d'éducation *démocratique* et *bienveillant* – ou *autoritatif* – se caractérise par une relation parent-enfant affectueuse, mais aussi exigeante et rationnelle. Les parents ayant un style d'éducation *autoritaire* sont quant à eux moins impliqués émotionnellement et exercent un contrôle plus important. Le dernier style d'éducation se distingue par un faible contrôle parental et peut être subdivisé en deux autres styles : *permissif* (mais chaleureux) et *négligent* (non impliqué).

10

Synthèse du Rapport sur la Jeunesse 2025 : Vivre et grandir dans les environnements en ligne et hors ligne

Auteurs

Anette Schumacher
Hannes Käckmeister
Robin Samuel

Sommaire

10.1	Introduction	233
10.2	Des environnements de vie en transformation : Les loisirs, l'éducation et les relations sociales au cœur du changement	233
10.2.1	Des pistes de discussion et d'action	235
10.3	Des processus de socialisation en transformation : Les rôles, les normes et la construction de l'identité en mutation	236
10.3.1	Des pistes de discussion et d'action	237
10.4	Inégalités sociales et stress psychosocial	237
10.4.1	Des pistes de discussion et d'action	239
10.5	Conclusion	239

10.1 Introduction

Le Rapport sur la Jeunesse 2025 fournit, sur la base d'études quantitatives et qualitatives approfondies, un large éventail d'informations quant à la situation des jeunes au Luxembourg. Ce rapport se focalise notamment sur le regard que les adolescents et les jeunes adultes portent sur les environnements numériques et non numériques au sein desquels ils évoluent. Les résultats des études révèlent un large éventail d'expériences, cependant marquées par des conditions de vie inégales, qui varient en fonction de l'âge, du genre ainsi que du statut socio-économique (SSE) des jeunes. Celles-ci sont bien souvent le reflet des différentes dimensions des inégalités sociales et des rapports de pouvoir sous-jacents, qui se manifestent notamment dans les domaines de l'éducation, de la santé, des loisirs, de la participation politique et des pratiques numériques.

Dans ce contexte, on observe que, pour les adolescents et les jeunes adultes qui ont grandi entourés d'appareil et de technologies numériques, le numérique n'est ni une nouveauté ni un univers à part, mais une composante ordinaire de leur quotidien. Les pratiques quotidiennes des jeunes se déroulent aussi bien dans des contextes hors ligne qu'en ligne, réunissant ces deux

sphères en un espace continu où actions et expériences se côtoient et s'entrelacent. Considérer ces mondes séparément ne permet pas de refléter de manière adéquate la diversité et la complexité des réalités qui caractérisent la vie des jeunes. Dans cette synthèse, les environnements de vie des jeunes sont donc appréhendés comme des espaces d'expérience hybrides et analysés à la lumière des questions suivantes :

- Quelles sont les transformations qui influencent les contextes de vie des jeunes ?
- En quoi les conditions de socialisation ont-elles été modifiées par la numérisation, par exemple au niveau des rôles, des relations intergénérationnelles, de la famille, des pairs et de la construction identitaire ?
- Où observe-t-on des inégalités sociales et quelles sont leurs conséquences ? À quelles pressions psychosociales les jeunes doivent-ils faire face ?

Les principales réponses à ces questions sont résumées ci-après et sont accompagnées de pistes de réflexion pour alimenter les débats sociétaux et politiques, ainsi que de champs d'action.

10.2 Des environnements de vie en transformation : Les loisirs, l'éducation et les relations sociales au cœur du changement

Les jeunes grandissent dans des environnements qui ont été profondément transformés par l'ère du numérique : les technologies numériques sont intimement liées à leurs pratiques et habitudes quotidiennes ; leur utilisation structure leur manière de communiquer, leurs loisirs ainsi que leur éducation. Cette utilisation façonne même leurs relations sociales ainsi que leur perception du temps et de l'espace. Les jeunes entremêlent ainsi les univers non numériques et numériques, ce qui leur ouvre de nouvelles possibilités de mise en réseau et de participation, mais leur demande également de faire preuve de capacités d'autorégulation, d'orientation et d'esprit critique.

Les activités en ligne occupent une place centrale dans le quotidien des jeunes qui les utilisent de plus en plus souvent dans le cadre de leurs *loisirs* (cf. p. ex. Chapitre 4). Les réseaux sociaux sont particulièrement présents dans la vie de la plupart des jeunes : ils constituent en effet des espaces de rencontre sociale et offrent la possibilité de consommer des contenus numériques, voire d'en produire soi-même. Ces « contenus » comprennent par exemple des tutoriels ainsi que des contributions créatives telles que des vidéos et des publications. Outre les réseaux sociaux, le visionnage de films ou de séries en *streaming* ainsi que l'écoute de musique en ligne sont des activités particulièrement populaires auprès des jeunes au Luxembourg. Les jeux vidéo en ligne sont également prisés par ces derniers, qu'ils y jouent seuls, entre amis ou encore avec leurs parents ou leurs frères et sœurs (cf. p. ex. Chapitre 8). Les pratiques de jeu des

jeunes se caractérisent par une grande diversité et richesse, ce qui bouscule les idées reçues selon lesquelles « jouer » serait un passe-temps superficiel ou une activité isolée devant un écran. Cette variété importante s'explique en partie par la multitude de motivations associées aux jeux : certains jeunes utilisent les jeux vidéo comme lieu de rencontre sociale, d'autres comme moyen d'expression créatif et d'autres encore comme une source de distraction et de divertissement. Les jeux vidéo sont un sujet controversé et ambivalent au sein de la société (cf. p. ex. Chapitre 5). Les résultats du *Youth Survey Luxembourg* (YSL) révèlent qu'environ 7 % des jeunes qui jouent régulièrement à des jeux vidéo manifestent un comportement problématique, caractérisé par des facteurs tels que la perte de repères temporels et de contrôle, le retrait social et la négligence d'autres activités. Cependant, l'*Étude qualitative sur la jeunesse* (EQJ), réalisée dans le cadre du Rapport sur la Jeunesse 2025, met aussi en lumière les différents aspects positifs des jeux vidéo, qui ne sont que rarement pris en compte dans le débat public. Parmi ceux-ci figure notamment l'acquisition de multiples compétences, telles que la capacité à résoudre des problèmes, la capacité à réfléchir de manière stratégique et la persévérance, ainsi que le développement d'un intérêt pour les aspects techniques ou pour le travail en équipe grâce aux jeux coopératifs.

Les *espaces éducatifs* sont de plus en plus perçus par les jeunes comme des espaces hybrides d'apprentissage et de vie (cf. p. ex. Chapitre 7). Les médias numériques sont désormais des outils

pédagogiques et didactiques utilisés quotidiennement en classe, sous de multiples formes. La communication avec le corps enseignant et au sein de la classe passe en effet bien souvent par des outils numériques et l'organisation de l'apprentissage repose généralement sur des plateformes numériques (telles que *WebUntis* ou *Microsoft Teams*). Les jeunes se servent également des médias numériques sur le chemin de l'école, pendant les pauses ou lors de leurs devoirs pour les accompagner et les aider dans leur apprentissage. Les pratiques éducatives sont par ailleurs de plus en plus marquées par des échanges avec de nouveaux acteurs tels que les influenceurs et influenceuses, les créateurs et créatrices de contenu ainsi que les outils basés sur l'intelligence artificielle. Les résultats montrent que les processus éducatifs ne se déroulent plus exclusivement dans un cadre scolaire institutionnel délimité dans le temps et dans l'espace, mais qu'ils imprègnent désormais de nombreux aspects de la vie des jeunes.

L'une des caractéristiques clés de cette nouvelle culture éducative concerne l'*apprentissage autodirigé et fondé sur les centres d'intérêt*. De nombreux jeunes acquièrent des connaissances de manière flexible et sans se limiter à un seul sujet particulier, grâce à des plateformes telles que *YouTube*, *ChatGPT* et *DuoLingo*, qui leur servent à la fois de soutien scolaire et d'outil de développement personnel. Ces plateformes leur permettent d'acquérir des connaissances et d'explorer des domaines en lien avec leurs intérêts et leurs études. Les jeunes apprécient avant tout la flexibilité que leur offre cette forme d'apprentissage, qu'ils peuvent facilement intégrer dans leur quotidien. Ces pratiques peuvent être parallèles ou complémentaires aux offres institutionnelles et obligatoires, telles que celles fixées par les programmes scolaires. Les médias numériques offrent aussi la possibilité d'approfondir certains contenus de ces programmes scolaires et de les réviser. Cependant, ce nouvel espace de possibilités implique également le risque que la responsabilité de la réussite (éducative) soit transférée du niveau institutionnel à l'individu. Bien que les possibilités d'apprentissage numérique soient omniprésentes et très diverses, la motivation et l'ouverture d'esprit jouent aussi un rôle déterminant dans l'acceptation et l'appropriation de nouveaux contenus éducatifs et des nouvelles technologies. Les résultats de l'EQJ montrent que les besoins éducatifs des apprenants continuent de se diversifier : alors que certains jeunes se sentent sous-stimulés par les offres éducatives scolaires ou doutent de leur pertinence à l'ère du numérique, d'autres rapportent ne pas se sentir suffisamment soutenus.

La numérisation croissante influence également les espaces de l'éducation non formelle, au sein desquels les médias numériques sont utilisés pour divers processus tels que l'organisation, la communication ou encore l'approfondissement de programmes pédagogiques. Parallèlement, de nombreux jeunes ressentent le besoin de disposer d'espaces non numériques compensatoires qui leur permettent de se retrouver de manière directe et physique. Le travail éducatif non formel possède une fonction préventive dans la mesure où il fournit aux jeunes des repères, les encourage à développer leur esprit critique et renforce leurs compétences en matière de gestion des risques numériques. Ces offres facilement accessibles permettent notamment aux jeunes qui disposent de ressources limitées d'acquérir des compétences numériques et de bénéficier d'un soutien social.

Les relations sociales ne naissent plus uniquement de rencontres dans le monde physique, mais reposent également sur des interactions dans les espaces numériques (cf. p. ex. Chapitre 6). Par ailleurs, les relations amicales, familiales et amoureuses sont entretenues, voire approfondies, grâce aux multiples possibilités offertes par la communication et les interactions numériques. Les technologies numériques sont également à l'origine de nouvelles formes de relations : au-delà des amitiés en ligne, les relations parasociales, c'est-à-dire les liens émotionnels à sens unique noués avec des personnalités des médias, en constituent désormais une dimension essentielle. Ces dernières présentent en outre des risques liés aux prises de contact indésirables, au cyberharcèlement et au harcèlement basé sur le genre. La communication asynchrone occupe quant à elle une place très importante. Cette forme de communication différée permet aux jeunes de décider librement quand et comment ils souhaitent répondre. Elle est fortement appréciée en raison de sa flexibilité, qui permet de l'intégrer facilement dans le quotidien.

L'*Étude qualitative sur les jeunes et leurs parents* (EQJP) a examiné les pratiques numériques intrafamiliales, étant donné que les relations sociales avec les parents et les frères et sœurs jouent également un rôle majeur durant l'adolescence (cf. p. ex. Chapitre 9). Il ressort de cette étude que les dimensions hors ligne et en ligne de la vie familiale sont étroitement imbriquées et s'intègrent conjointement dans les pratiques quotidiennes des familles. Les processus de concertation pour l'organisation du quotidien familial ainsi que la construction d'une identité familiale sont soutenus par diverses pratiques numériques. Celles-ci comprennent notamment la communication au sein de groupes de chat, le partage de photos, le visionnage de films ou de séries ainsi que le fait de jouer ensemble à des jeux vidéo. La communication numérique contribue à créer une certaine proximité sociale et émotionnelle, en particulier chez les familles qui ne passent que peu de temps ensemble ou séparées géographiquement. Les appareils numériques viennent donc compléter et transformer le quotidien familial, mais ils représentent aussi une source de conflits et de processus de négociation, par exemple lorsqu'il s'agit d'établir des règles ou de faire le point sur le temps passé devant les écrans. Il apparaît ici que les règles relatives à l'utilisation des médias numériques sont rarement concertées avec les enfants ou les adolescents et que des règles strictes constituent généralement une source majeure de conflits familiaux.

Dans un contexte marqué par l'omniprésence du numérique, il semblerait toutefois que les activités et expériences non numériques continuent d'occuper une place importante dans la vie des jeunes : les rencontres, les conversations et les rendez-vous en dehors du monde virtuel sont largement qualifiés d'importants et pertinents. Les technologies numériques peuvent les compléter, mais pas les remplacer. La communication et les interactions numériques sont perçues d'une part comme un enrichissement (p. ex. la communication asynchrone et accessible), mais aussi d'autre part comme une perte : les situations de coprésence physique transmettent des qualités telles que l'immédiateté, la disponibilité et l'exclusivité, qui ne peuvent être reproduites à ce degré au travers des appareils numériques.

Une seconde perspective de « perte potentielle » est liée au *temps*. Les jeunes – notamment les plus âgés (16–29 ans) – affirment surveiller de plus en plus leur temps passé devant les écrans, y réfléchir et le remettre en question, en particulier en ce qui concerne les réseaux sociaux et le fait de *scroller* leurs fils d'actualité, ce qu'ils considèrent généralement comme une perte de temps. Le temps est souvent décrit comme un bien précieux et les périodes sans médias numériques comme quelque chose de désirable. Ce constat ne peut être considéré comme une généralité, mais il montre néanmoins qu'une partie des jeunes prend conscience des problèmes liés à leurs pratiques d'utilisation. Leurs stratégies visant à s'autoréguler témoignent de leur volonté de garder ou de reprendre le contrôle sur leur temps. Celles-ci vont de la mise en place d'une routine du soir exempte de téléphone portable à la détox digitale, mais sont

contrecarrées par deux éléments : *d'une part*, par la force d'attraction considérable des médias numériques. La richesse et le pouvoir d'attraction des activités et des produits numériques envoûtent en effet un bon nombre de jeunes. *D'autre part*, par la crainte de certains de passer à côté d'opportunités sociales en étant hors ligne (phénomène connu sous le nom de *Fear of Missing Out*, la peur de rater quelque chose). Une grande partie de la vie sociale des jeunes se déroule en ligne. Se « déconnecter » des réseaux sociaux peut avoir des conséquences sociales qui ne sont pas souhaitables pour ces derniers : un jeune qui n'est pas en ligne ne pourra par exemple pas participer à toutes les conversations pendant les pauses, passera à côté de certaines tendances propres à la culture des jeunes ou manquera peut-être des rendez-vous, ce qui peut avoir des effets négatifs sur sa vie dans le monde physique.

10.2.1 Des pistes de discussion et d'action

Compte tenu de l'imbrication croissante entre les univers numériques et non numériques, il devient évident que des approches dichotomiques et isolées ne tiennent pas suffisamment compte de la réalité sociale des jeunes. Ainsi, le simple temps passé devant un écran ne constitue pas un indicateur suffisant pour déterminer si une utilisation des médias est pesante ou excessive. Il convient plutôt de procéder à un relevé et à une analyse des raisons d'usage, des contenus consultés et des situations dans lesquelles ces usages se déroulent, en tenant compte du contexte et de leur évolution dans le temps afin de pouvoir tirer des conclusions fiables sur les schémas et tendances du comportement numérique des jeunes et d'élaborer des mesures politiques et pédagogiques pertinentes.

Adapter des offres éducatives. La transmission de connaissances et de compétences numériques représente une condition préalable essentielle pour que les jeunes puissent évoluer de manière sûre, réfléchie et avec confiance au sein d'espaces éducatifs hybrides. Il ne s'agit plus seulement de fournir des appareils numériques, mais également de développer et de promouvoir les capacités nécessaires pour utiliser ces outils numériques de manière réfléchie et critique. Les offres éducatives numériques sont utilisées et appréciées de différentes manières : les jeunes familiarisés avec le monde numérique trouvent les méthodes d'apprentissage interactives et didactiques numériques plutôt motivantes et les considèrent comme des approches éducatives en phase avec leur temps ; d'autres au contraire se sentent dépassés en l'absence de structures pédagogiques. Des concepts fondés sur la didactique des médias et sensibles aux différents contextes sont donc indispensables pour tenir compte des conditions individuelles et lutter contre les inégalités sociales. Par ailleurs, l'éducation aux médias numériques ne devrait pas être comprise comme un domaine de compétence réservé aux élèves, mais devrait systématiquement impliquer les enseignants et enseignantes.

L'éducation parentale à l'ère du numérique : offrir des repères dans un environnement riche en tensions. Il est essentiel d'offrir des repères aux parents et aux familles, de les informer et de les accompagner de manière aussi concrète que possible.

L'éducation parentale pourrait être renforcée de manière ciblée, par exemple par la mise en place de formations continues faciles d'accès et proches de la pratique portant sur des thèmes numériques. L'identification et l'analyse des multiples tensions qui surgissent au quotidien au sein des familles pourraient également devenir une composante centrale du soutien aux parents. Ces derniers sont souvent tiraillés entre la nécessité de contrôler les activités numériques de leurs enfants et la volonté de faire confiance en leurs capacités. Leur intention est de protéger leurs enfants, mais cela peut restreindre leur participation à des activités en ligne essentielles pour leur vie sociale, leur apprentissage et leurs relations avec leurs pairs. En parallèle, les familles doivent trouver un équilibre entre ces nouvelles formes d'utilisation individuelle des médias et le temps passé en famille. Les membres d'une même famille possèdent parfois des niveaux de compétences numériques très différents, qui peuvent se révéler utiles pour relever ces défis. Les parents qui disposent de ressources matérielles ou sociales limitées présentent souvent des compétences numériques moins développées, susceptibles de générer des incertitudes et des tensions.

Le temps, miroir des opportunités et des défis numériques. Le temps permet de mettre parfaitement en évidence la manière dont le quotidien des jeunes a évolué. Les technologies numériques offrent de nouvelles possibilités grâce à la grande variété d'offres disponibles et accessibles à tout moment, touchant à la communication, à la créativité, à l'apprentissage ou encore à la participation. Cependant, certains jeunes prennent également conscience qu'ils peuvent perdre de temps à *scroller* sur les réseaux sociaux et donc perdre le contrôle de leur temps. La prise de conscience généralisée de ce problème chez les jeunes est essentielle et peut être renforcée de manière ciblée. Les jeunes qui ont déjà développé des stratégies efficaces pour relever ces défis du numérique peuvent apporter une contribution précieuse, par exemple en servant de modèles lors de campagnes de sensibilisation ou en participant à l'élaboration de guides et de programmes relatifs à l'utilisation des médias numériques. De cette manière, d'autres jeunes peuvent découvrir ces modèles positifs de gestion des défis dans une optique d'apprentissage

entre pairs. La peur de rater quelque chose (*Fear of Missing Out*) peut être considérée comme un phénomène quasi universel qui influence la façon dont de nombreux jeunes utilisent les médias

numériques. Il convient donc d'aborder cette problématique non seulement au niveau individuel, mais aussi au niveau collectif et sociétal.

10.3 Des processus de socialisation en transformation : Les rôles, les normes et la construction de l'identité en mutation

Dans ce contexte caractérisé par la numérisation progressive de tous les aspects de la vie, les processus de socialisation des enfants, des adolescents et des jeunes adultes se sont eux aussi retrouvés transformés : les rôles au sein de la famille et entre les différentes générations ont en partie muté, les personnes du même âge (pairs) ont gagné en importance dans le domaine de la digitalité et la construction de l'identité devient plus complexe en raison de la multitude des vecteurs d'influence.

L'étude des processus de socialisation à l'ère du numérique révèle que les jeunes, bien qu'ils aient tous grandi avec le numérique, présentent des profils particulièrement variés. Les pratiques d'utilisation, les préférences médiatiques ainsi que les processus de négociation diffèrent notamment de manière significative en fonction de l'âge, du genre et du statut socio-économique. À titre d'exemple, alors que les adolescents âgés de 12 à 15 ans ont une préférence pour des plateformes telles que *TikTok* ou *Snapchat* ou pour certains jeux tels que *Fortnite* ou *Brawl Stars*, ceux-ci sont souvent considérés comme « trop enfantins » par les adolescents plus âgés et les jeunes adultes. À l'inverse, des plateformes telles que *Facebook* sont réputées être utilisées par les générations plus âgées. Ces quelques différences montrent que les jeunes d'une même génération se distinguent activement des autres générations par le biais de leurs pratiques numériques. Les cultures numériques des jeunes sont complexes et en constante évolution. Elles leur servent non seulement à se démarquer des adultes, mais aussi à se forger une identité (et à manifester son appartenance à différents groupes partageant les mêmes intérêts).

La transformation numérique remet par ailleurs en question les définitions et les modèles classiques relatifs aux *générations*, aux *rôles* et à l'*autorité*. Les jeunes se voient aujourd'hui plus que jamais comme des acteurs compétents et capables d'agir dans le domaine des médias numériques. Ils maîtrisent généralement davantage les outils numériques que leurs parents ou leurs enseignants et enseignantes. Cela représente une situation inédite pour les deux parties : les jeunes endossent un rôle d'expert, que certains d'entre eux revêtent avec assurance, tandis que d'autres le perçoivent comme une étiquette imposée et une attente qu'ils doivent satisfaire. Les adultes perdent quant à eux de l'autorité dans ces domaines. Cela entraîne également une altération des relations intergénérationnelles au sein des familles et conduit à une renégociation de l'autorité, de la responsabilité et de la communication dans le domaine numérique. De nombreux jeunes ne considèrent plus leurs parents comme des interlocuteurs compétents en la matière. Dans ce contexte, les parents se retrouvent à la recherche de repères afin de faire

face à ce monde numérique en constante mutation, notamment pour ce qui est de l'intelligence artificielle ou des appareils connectés. Cette situation crée de nouvelles attentes envers les parents, ainsi qu'envers les approches pédagogiques et les offres de soutien.

Les écoles, les établissements de l'éducation non formelle et les autres institutions sociales constituent des *instances essentielles de la socialisation*. Celles-ci sont confrontées de manière grandissante aux défis posés par des modes de vie imprégnés par le numérique (cf. p. ex. Chapitre 7). Il leur faut repenser leurs structures, leurs offres, leurs approches et leurs pratiques, les adapter en continu et accompagner activement les processus éducatifs numériques afin de pouvoir satisfaire les nouvelles attentes des jeunes et répondre aux besoins croissants en matière de compétences numériques. Ces institutions sont donc soumises à une pression croissante. Elles ne peuvent se contenter de transmettre des connaissances pour garantir une éducation numérique, mais doivent montrer l'exemple et accompagner les jeunes au quotidien. Les enseignants, les enseignantes et le personnel spécialisé doivent sans cesse développer leurs compétences dans le domaine des médias numériques s'ils veulent rester en phase avec les jeunes. Dans le secteur de l'éducation, les enseignantes et enseignants sont particulièrement appréciés lorsqu'ils utilisent des médias et des supports numériques en classe et lorsqu'ils accompagnent et facilitent la transmission de connaissances.

Le rôle majeur des pairs en tant qu'accompagnateurs numériques et acteurs fixant les normes met en lumière la portée des *processus de socialisation horizontaux*. Les pairs ont en effet acquis une certaine importance au sein des espaces numériques (cf. p. ex. Chapitre 6). Ils constituent des interlocuteurs privilégiés pour les questions techniques, servent de modèles en matière de pratiques numériques et établissent des normes qui orientent les jeunes. Quiconque n'utilise pas certaines plateformes ou certains outils court le risque d'être exclu de certains groupes sociaux. Cela renforce non seulement des mécanismes sociaux tels que l'appartenance à un groupe, mais aussi la pression sociale. La manière dont on utilise les médias numériques est alors réévaluée au regard de ces normes sociales. Ce constat démontre que l'utilisation des médias numériques ne relève pas d'un phénomène purement individuel, mais bien social, fortement influencé par les pairs, l'appartenance sociale et les attentes normatives. En dépit du rôle fondamental que jouent les pairs, il apparaît que les parents restent encore et toujours des modèles clés, y compris dans le domaine du numérique. Ainsi, les pratiques numériques des parents (les médias qu'ils utilisent,

la manière dont ils appliquent eux-mêmes les règles familiales et l'importance que revêtent les technologies numériques dans leur quotidien) influencent la façon dont les jeunes utilisent à leur tour les technologies numériques.

Dans ce nouveau contexte de socialisation, la *construction de l'identité* devient plus complexe. La numérisation élargit considérablement l'espace de socialisation des jeunes. Au-delà de la famille, de l'école et des groupes de pairs, les plateformes et communautés en ligne ainsi que les relations parasociales (p. ex. avec des influenceurs et influenceuses) exercent une influence croissante. Les jeunes sont amenés à se confronter à différents modèles, modes de vie et différentes valeurs, souvent exposés publiquement et partagés sur les réseaux sociaux. Les profils professionnels alternatifs qu'ils découvrent (tels que les

influenceurs ou les gameuses) entrent à leur tour en concurrence avec les attentes traditionnelles et offrent de nouvelles perspectives, non sans parfois entraîner des tensions internes entre leur milieu d'origine et leurs projets d'avenir. Le monde numérique engendre de nouvelles logiques temporelles : entre disponibilité permanente, réaction immédiate et gestion continue de son profil en ligne. La pression de toujours devoir être « à jour » peut être source de stress et entre souvent en conflit avec les structures rythmées de l'école, des études ou de sa famille. Ce sentiment de dépassement peut ensuite s'accroître, en particulier durant la phase de construction identitaire. Les jeunes doivent naviguer entre des exigences contradictoires, les interpréter et les intégrer au sein de leur système de valeurs personnel.

10.3.1 Des pistes de discussion et d'action

Le spectre des expériences que vivent les jeunes s'élargit et se diversifie de plus en plus. De ce fait, s'orienter dans ce monde toujours plus complexe devient aussi difficile qu'exigeant et il est nécessaire d'apporter un soutien ciblé aux jeunes afin de les aider à classer, évaluer et trier ces multiples influences. Il convient donc de proposer des offres accessibles, en lien avec leurs centres d'intérêt, afin de les aider à porter un regard critique sur les tendances et les modèles physiques et sociaux, de renforcer leurs capacités de réflexion critique, de les accompagner dans des processus de sélection complexes et de leur fournir des ressources pour faire face au sentiment de dépassement.

Les discours actuels sur les pratiques numériques des jeunes sont dominés par des généralités et opinions négatives, en particulier au sujet du temps passé devant les écrans, des jeux vidéo ou des réseaux sociaux. Ces critiques restent toutefois généralement abstraites et génériques, et négligent le potentiel des médias numériques en matière d'éducation, de créativité et de participation. Il devient donc nécessaire de développer de nouvelles approches participatives et centrées sur le dialogue afin de garantir une éducation aux médias intergénérationnelle.

Le Rapport sur la Jeunesse 2025 révèle également que les différentes préférences en matière de plateformes, par exemple entre les jeunes et les moins jeunes ou encore entre différents milieux sociaux et configurations familiales, conduisent à des pratiques et des cultures de jeunes différenciées. Les approches stratégiques mises en œuvre devraient tenir compte de cette diversité plutôt que de considérer « la jeunesse » comme un groupe homogène.

Les dynamiques entre pairs méritent davantage d'attention de la part des offres pédagogiques relatives aux médias numériques. Celles-ci devraient notamment comprendre la promotion de la capacité de réflexion face aux normes de groupe et aux pratiques numériques, la sensibilisation aux mécanismes d'exclusion et le renforcement des capacités de décision individuelle en matière d'utilisation des médias. Les contextes éducatifs scolaires et extrascolaires sont en mesure de créer de façon ciblée des espaces au sein desquels les jeunes peuvent expérimenter leur appartenance numérique de manière autonome et critique et y réfléchir.

10.4 Inégalités sociales et stress psychosocial

Les inégalités sociales, notamment celles relatives au statut socio-économique ou au genre, se manifestent aussi bien dans le monde non numérique que numérique. Le sentiment subjectif des jeunes quant à leur santé et leur état psychologique s'est considérablement dégradé ces dernières années. Ils expriment en outre une inquiétude croissante face à la perspective d'une guerre en Europe.

Les inégalités sociales persistent, même si le monde numérique offre aux jeunes des possibilités considérables en matière d'accomplissement personnel, d'éducation et de participation sociale. Si et comment les jeunes profitent de ces opportunités dépend étroitement de leur origine sociale. Au Luxembourg, les enfants et les adolescents ainsi que leurs familles sont davantage

exposés au risque de pauvreté que dans d'autres pays et par rapport à d'autres tranches d'âge. Les études ont établi qu'un SSE plus faible est associé à un soutien plus limité de la part des amis et de la famille, à un niveau plus faible de bien-être affectif et cognitif, à une santé plus fragile, à un intérêt politique moins marqué, à une pratique sportive et à des activités de lecture moins fréquentes, à des troubles psychosomatiques multiples plus fréquents ainsi qu'à une consommation plus importante de tabac et de cannabis. Tout cela peut entraîner des répercussions sur les ressources des jeunes ainsi que sur leurs chances de réaliser leurs projets de vie.

Le fossé numérique – appelé fracture numérique – se manifeste à trois niveaux différents : celui de l'accès, celui des compétences

liées à l'utilisation et celui de la participation. Au niveau de l'accès, il apparaît que la disponibilité d'un équipement numérique de base et d'une connexion à internet est quasiment généralisée au Luxembourg. Presque tous les adolescents et jeunes adultes possèdent un smartphone (95 %), cependant, les jeunes issus de milieux socio-économiques favorables sont nettement plus nombreux à disposer d'autres appareils, tels qu'un ordinateur portable, une tablette ou un ordinateur de bureau (cf. p. ex. Chapitre 5). L'accès aux smartphones est donc élevé au Luxembourg, mais des inégalités sociales sont observables dès lors qu'il est question d'autres appareils. Les inégalités socio-économiques affectent également la capacité à acquérir les modèles plus performants ainsi que les dernières versions de ces appareils numériques.

Sur le plan de l'utilisation, il s'avère tout d'abord que les appareils numériques sont utilisés en premier lieu pour le *streaming* vidéo et musical, les réseaux sociaux et la communication, tandis que les activités participatives (p. ex. la participation politique) ou la création de contenu semblent moins répandues (cf. p. ex. Chapitres 4 et 5). La forme que prennent les activités numériques des jeunes dépend fortement de leurs ressources familiales : alors que les jeunes issus de familles bénéficiant d'un niveau d'éducation élevé disposent d'un environnement propice au développement de leurs compétences numériques, les enfants issus de familles plus défavorisées sont quant à eux plus souvent confrontés à des restrictions, par exemple en raison d'un manque de soutien. Des différences significatives apparaissent aussi au niveau des compétences : les jeunes hommes évaluent leurs connaissances techniques et opérationnelles ainsi que leurs compétences en matière d'information et de navigation à des niveaux plus élevés que les jeunes femmes du même âge. L'influence du SSE se fait de nouveau sentir : les jeunes issus d'un milieu socio-économique favorable évaluent leurs compétences numériques nettement mieux que ceux issus d'un milieu défavorable à tous les niveaux.

Au troisième niveau de la fracture numérique, *la participation*, les opportunités et risques des pratiques numériques sont inégalement réparties. A titre d'exemple, les jeunes femmes âgées de 16 à 20 ans ainsi que les jeunes issus de milieux socio-économiques défavorables sont davantage exposés aux sollicitations sexuelles non désirées. Des inégalités liées au genre sont également observables dans le domaine des jeux vidéo. Elles suggèrent que les « bénéfices » que l'on peut tirer de l'espace numérique sont distribués de façon inégale socialement et que les inégalités persistantes, qu'elles soient liées au genre ou au SSE, sont reproduites au sein de cet espace. Malgré les inégalités constatées, les études révèlent également comment des jeunes issus de milieux défavorisés peuvent exploiter de manière active et ciblée le potentiel des espaces numériques afin de compenser leurs désavantages éducatifs. Par conséquent, certains jeunes parviennent, malgré les obstacles structurels, à exploiter les médias numériques en tant que ressource éducative, source d'accomplissement personnel et moyen permettant de développer leurs perspectives professionnelles. Pour ce faire, ceux-ci agissent avec une motivation intrinsèque et mobilisent leurs ressources sociales et numériques.

L'analyse globale de ces trois niveaux montre que les chances de participation ne dépendent pas uniquement de l'accès aux technologies numériques, mais également des compétences, des pratiques d'utilisation et des acquis scolaires. Les différentes dimensions des inégalités sociales sont généralement entremêlées et tendent à se renforcer mutuellement. Ainsi, les ressources financières, culturelles et sociales des parents ont un impact direct sur le niveau d'équipement et de compétences (des parents et des enfants) ainsi que sur les styles d'éducation et les environnements d'apprentissage, que ce soit dans un sens positif ou négatif. Dans ce contexte, les compétences numériques des parents remplissent un rôle majeur : elles facilitent en effet la compréhension des évolutions fulgurantes de l'espace numérique et leur permettent d'accompagner efficacement leurs enfants au sein de cet espace (cf. p. ex. Chapitre 9).

La *santé mentale des jeunes* subit par ailleurs des pressions croissantes (cf. p. ex. Chapitre 4). De nombreux jeunes rapportent que leur bien-être se dégrade et qu'ils se sentent en moins bonne santé. Le contexte socio-économique est un facteur déterminant à cet égard : les jeunes issus de ménages défavorisés financièrement sont moins nombreux à déclarer avoir un très bon état de santé et signalent plus souvent souffrir de troubles psychosomatiques. L'accès à du soutien émotionnel et social, qui constitue un facteur de protection essentiel, par exemple par le biais de la famille ou des amis, est lui aussi déséquilibré.

Parallèlement, les inquiétudes liées aux crises mondiales ont augmenté. Près de quatre jeunes sur cinq expriment des inquiétudes au sujet d'une guerre en Europe, de leur santé, de la crise climatique, de l'instabilité économique ou encore du terrorisme (cf. p. ex. Chapitre 4). Ces craintes sont susceptibles de générer un sentiment d'impuissance, qui est en outre renforcé par les informations constantes relatives aux nombreuses situations de crise diffusées par les médias numériques. Un grand nombre de jeunes ne s'informent plus par le biais de sites d'actualité classiques, mais au moyen des réseaux sociaux ou d'influenceurs ou influenceuses, une pratique susceptible d'accroître le risque de propagation d'informations partiales ou biaisées.

Les études actuelles font état de *disparités notables entre les genres*. Les jeunes femmes déclarent beaucoup plus fréquemment souffrir de troubles psychosomatiques que les jeunes hommes. Environ 46 % des filles se plaignent de multiples symptômes psychosomatiques, contre environ 27 % des garçons. Le bien-être général et l'état de santé subjectif des jeunes femmes se révèlent également nettement moins bons. Ces différences se sont accentuées au cours des dernières années. À cela s'ajoute que les filles ont généralement l'impression de bénéficier d'un soutien familial moins important et qu'elles sont davantage exposées à certains risques liés au monde numérique, tels que le harcèlement sexuel. En combinaison avec leur visibilité sociale plus réduite et le soutien plus faible de la part de leur environnement social, les filles continuent de former un groupe particulièrement vulnérable, malgré tous les efforts déployés en faveur de l'égalité.

10.4.1 Des pistes de discussion et d'action

La nécessité de mettre en place des approches intégrant les dimensions d'origine sociale et de genre. Au Luxembourg, les jeunes sont confrontés à des conditions différentes en fonction de leur origine sociale et de leur genre, ce qui influence leur réalité quotidienne et leurs possibilités de développement. Il est de manière générale indispensable de mettre en place des approches différenciées et attentives aux questions de genre, axées à la fois sur la prévention et la protection. Les inégalités entre les genres continuent toujours d'affecter principalement les filles, qui sont, dans certains contextes, exposées à un risque plus élevé de transgressions et de préjudices. Il convient dès lors de renforcer les capacités des filles, de leur fournir des espaces sûrs et, parallèlement, de s'attaquer de manière préventive aux causes de ces inégalités, en évitant de reproduire les stéréotypes de genre. Les mesures correspondantes devraient également inclure les garçons, non seulement en raison de leur rôle d'utilisateurs, mais aussi et surtout, car les abus sont plus souvent le fait d'adolescents masculins. La responsabilité ne saurait

toutefois être reléguée au seul niveau individuel ; il convient en effet de la replacer dans le contexte des mécanismes de pouvoir et d'inégalité existant au sein de la société tout entière. Il est par conséquent impératif d'agir afin de promouvoir la santé, la prévention et la recherche tout en tenant compte des problématiques liées au genre.

Les jeunes doivent accéder à davantage d'alternatives pour s'engager politiquement et socialement. Selon plusieurs études scientifiques, les jeunes qui s'engagent activement pour une cause spécifique ont davantage confiance en leur capacité d'agir, tandis que l'appartenance à des groupes d'intérêt peut contribuer à réduire leurs angoisses. Cela suppose notamment que les jeunes aient accès à un espace leur permettant d'aborder ouvertement leurs préoccupations, leurs craintes et leurs incertitudes, dans un environnement valorisant qui les aide à mettre de l'ordre dans leurs émotions, à découvrir d'autres points de vue et à réfléchir ensemble à des pistes d'action.

10.5 Conclusion

Le Rapport sur la Jeunesse 2025 présente, sur la base de ses études, une série de résultats quant aux espaces de vie en ligne et hors ligne des jeunes au Luxembourg. L'un des constats les plus importants concerne le fait qu'il n'est plus possible de dissocier strictement les espaces numériques des espaces non numériques, puisque ceux-ci sont désormais intimement entremêlés. Cette imbrication fait aujourd'hui partie intégrante de la vie des adolescents et des jeunes adultes. Néanmoins, les activités non numériques conservent leur importance : celles-ci sont complétées par des activités numériques, mais pas remplacées. De ce fait, les environnements de vie des jeunes se sont à la fois transformés et élargis : une multitude de possibilités se présentent à eux, mais de nouveaux défis apparaissent également, notamment en ce qui concerne la gestion du temps, les relations sociales ou encore l'autorégulation.

Les jeunes se retrouvent donc face à une mission et des responsabilités de taille : ils doivent identifier et exploiter ces possibilités, relever ces nouveaux défis tout en minimisant les risques. Bien qu'ils aient en partie connaissance de ces possibilités et de ces risques, surtout les plus jeunes (12 à 16 ans) manquent souvent de stratégies adaptées, efficaces et proactives, ainsi que de structures de soutien adéquates. Les défis auxquels sont confrontés les adolescents et les jeunes adultes ont évolué et se sont en partie accentués au sein de ces environnements de vie hybrides. C'est pourquoi il est impératif de continuer à développer les ressources dont ils disposent.

Les jeunes ont donc besoin de davantage de soutien pour faire face à ces défis. La responsabilité en la matière incombe aux différents groupes d'acteurs qui accompagnent les jeunes au sein de leurs espaces de vie (en mutation) et dans leurs processus de socialisation : leur famille, leurs pairs, les membres du

personnel des institutions en lien avec la jeunesse, les responsables politiques ainsi que la société dans son ensemble. Les acteurs médiatiques doivent aussi assumer leurs responsabilités envers les jeunes, car leurs contenus et leurs algorithmes influencent fortement la formation des opinions, l'image de soi et le développement psychosocial.

Il convient par ailleurs de prendre en considération le dilemme qui se pose entre protection et participation, en particulier dans le cas des mineurs : les enfants et les adolescents sont en droit de grandir dans un environnement sûr, cependant, les médias numériques leur offrent aussi de nombreuses possibilités pour poursuivre leurs centres d'intérêt et participer à la vie sociale. Selon la loi, les mineurs constituent un groupe particulièrement vulnérable qui doit être protégé, mais ils doivent également avoir la possibilité de s'exprimer sur l'ensemble des aspects qui touchent à leur vie. Conformément à la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant, l'État est investi de la mission essentielle de garantir le bien-être des enfants tant dans l'espace non numérique que numérique. Cette mission englobe à la fois la protection et la participation des enfants et des adolescents. Les parents partagent eux aussi cette responsabilité : il est de leur devoir d'assurer une éducation aux médias adaptée à l'âge de leurs enfants et de veiller à leur protection. Il leur revient en outre de trouver le juste équilibre entre protection et participation, étant donné qu'une protection par des règles trop restrictives implique généralement l'exclusion des jeunes de certaines activités sociales.

L'origine sociale ainsi que le genre ont une influence sur le potentiel de développement des jeunes et sur les expériences qu'ils vivent en ligne. Ils peuvent aussi avoir un impact sur les opportunités qui s'offrent à eux et les obstacles qu'ils rencontrent.

Ainsi, les inégalités sociales, les contraintes psychosociales et les restrictions en matière de participation sont bien souvent étroitement liées. Pour relever efficacement ces défis, il est indispensable de mettre en place une stratégie globale qui tient compte à parts égales de l'éducation, du soutien social, de l'accompagnement des familles et de la participation sociale.

Dans un monde où les changements, notamment dans le domaine numérique, se succèdent à un rythme effréné et entraînent des transformations profondes dans les processus de socialisation, essayer de réagir rapidement et à court terme à chacun de ces changements ne suffit plus. Il convient plutôt de fournir aux jeunes le « bagage » nécessaire qui leur assurera une transition réussie vers l'âge adulte. L'État joue lui aussi un rôle clé à cet égard : il se doit de fournir les conditions-cadres, les offres de formation et les structures de soutien qui permettront aux jeunes de développer leurs compétences et d'agir de manière autonome et confiante.

Face à l'urgence et à la taille de ces enjeux, il ne faut pas perdre de vue que les ressources qui ont soutenu et accompagné les jeunes jusqu'à présent dans la gestion des défis du monde hors ligne restent essentielles pour leur permettre d'exploiter leur potentiel et de relever avec succès ces nouveaux défis. La transmission de valeurs, la promotion de stratégies de résolution de problèmes, de capacités de réflexion critique, d'une bonne gestion du temps, ainsi que le renforcement de la résilience, de la confiance en soi, du sentiment d'efficacité personnelle et du pouvoir d'agir représentent des étapes clés. Il est également essentiel d'encourager les jeunes à privilégier la qualité plutôt que la quantité dans leurs relations sociales et à ne pas chercher à satisfaire toutes les attentes qui pèsent sur eux. Ce sont là des conditions indispensables pour les accompagner de manière appropriée dans un monde où « en ligne » et « hors ligne » ne constituent plus des réalités séparées.

Enfin, dans ce contexte, il reste de la responsabilité de la recherche de continuer à fournir, grâce à des études ciblées, les fondements nécessaires au traitement des questions en suspens, à l'évaluation des programmes existants et au développement de structures de soutien adaptées.

Annexe

Bibliographie

- Aarseth, E., Bean, A. M., Boonen, H., Colder Carras, M., Coulson, M., Das, D., Deleuze, J., Dunkels, E., Edman, J., Ferguson, C. J., Haagsma, M. C., Helmersson Bergmark, K., Hussain, Z., Jansz, J., Kardefelt-Winther, D., Kutner, L., Markey, P., Nielsen, R. K. L., Prause, N., van Rooij, A. J. (2017). Scholars' open debate paper on the World Health Organization ICD-11 Gaming Disorder proposal. *Journal of Behavioral Addictions*, 6(3), 267–270. <https://doi.org/10.1556/2006.5.2016.088>
- Alam, K. & Imran, S. (2015). The digital divide and social inclusion among refugee migrants. *Information Technology & People*, 28(2), 344–365. <https://doi.org/10.1108/ITP-04-2014-0083>
- Albaugh, M. D., Ottino-Gonzalez, J., Sidwell, A., Lepage, C., Juliano, A., Owens, M. M., Chaarani, B., Spechler, P., Fontaine, N., Rioux, P., Lewis, L., Jeon, S., Evans, A., D'Souza, D., Radhakrishnan, R., Banaschewski, T., Bokde, A. L. W., Quinlan, E. B., Conrod, P., Garavan, H. (2021). Association of cannabis use during adolescence with neurodevelopment. *JAMA Psychiatry*, 78(9), 1031–1040. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2021.1258>
- Albert, M., Hurrelmann, K., Quenzel, G. & TNS Infratest Sozialforschung. (2011). *Jugend 2010: Shell-Jugendstudie*. Vol. 16 (2^e éd.). t. 18857. Fischer-Taschenbuch-Verl.
- Albert, M., Quenzel, G., Moll, F. de, Leven, I., McDonnell, S., Rysina, A., Schneekloth, U. & Wolfert, S. (2024). *Jugend 2024 – 19. Shell Jugendstudie: Pragmatisch zwischen Verdrossenheit und gelebter Vielfalt* (1^{re} éd.). Julius Beltz GmbH & Co. KG. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-3163402>
- Alvarez, M., Torres, A., Rodriguez, E., Padilla, S. & Rodrigo, M. J. (2013). Attitudes and parenting dimensions in parents' regulation of Internet use by primary and secondary school children. *Computers & Education*, 67, 69–78. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.03.005>
- Amichai-Hamburger, Y., Kingsbury, M. & Schneider, B. H. (2013). Friendship: An old concept with a new meaning? *Computers in Human Behavior*, 29(1), 33–39. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.05.025>
- Anderson, M., Vogels, E., Perrin, A. & Rainie, L. (2022). *Connection, creativity and drama: Teen life on social media in 2022*. <https://www.pewresearch.org/internet/2022/11/16/connection-creativity-and-drama-teen-life-on-social-media-in-2022/>
- Anderson, R. (2020). *Security engineering: A guide to building dependable distributed systems*. (3^e éd.). John Wiley & Sons. <https://ieeexplore.ieee.org/book/9820859>
- Androutsopoulos, J. (2024). Zeit und Zeitlichkeit in der digitalen Kommunikation. In J. Androutsopoulos & F. Vogel (Eds.), *Handbuch Sprache und digitale Kommunikation* (p. 71–92). DE GRUYTER. <https://doi.org/10.1515/9783110744163-004>
- Autenrieth, U. (2014). Die ‚Digital Natives‘ präsentieren ihre Kinder – Eine Analyse der zunehmenden (Selbst-)Visualisierung von Familie und Kindheit in Onlineumgebungen. *Studies in Communication Sciences*, 14(2), 99–107. <https://doi.org/10.1016/j.scoms.2014.12.006>
- Autenrieth, U. (2018). Family photography in a networked age: Anti-sharenting as a reaction to risk assessment and behaviour adaption. In Giovanna Mascheroni, Cristina Ponte & Ana Jorge (Eds.), *Digital Parenting. The Challenges for Families in the Digital Age* (p. 219–231). Nordicom.
- Autenrieth, U. (2023). The case of “Sharenting” – Parental action strategies in the contested field of visualizing children in online environments. In N. Dethloff, K. Kaesling & L. Specht-Riemenschneider (Eds.), *Research. Families and New Media. Comparative Perspectives on Digital Transformations in Law and Society* (p. 113–130). Springer.
- Auxier, B. E. & Vitak, J. (2019). Factors Motivating Customization and Echo Chamber Creation Within Digital News Environments. *Social Media + Society*, 5(2), Artikel 2056305119847506. <https://doi.org/10.1177/2056305119847506>
- Avci, H., Baams, L. & Kretschmer, T. (2025). A Systematic Review of Social Media Use and Adolescent Identity Development. *Adolescent Research Review*, 10(2), 219–236. <https://doi.org/10.1007/s40894-024-00251-1>

- Ayllón, S., Barbovski, M., Casamassima, G., Drossel, Drossel, K., Ghețău, C., Haragus, T. P., Holmarsdottir, H., Hyggen, C., Kapella, O., Karatzogianni, A., Lado, S., Levine, D., Lorenz, T., Mifsud, L., Parsanoglou, D., Port, S., Sisask, M., Symeonaki, M. & Teidla-Kunitsõn, G. (2020). *ICT usage across Europe: A literature review and an overview of existing data* (Nr. 2). <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.12906737>
- Badura, P., Eriksson, C., García-Moya, I., Löfstedt, P., Melkumova, M., Sotiroska, K., Wilson, M., Brown, J. & Inchley, J. (2024). *A focus on adolescent social contexts in Europe, central Asia and Canada: Health Behaviour in School-aged Children international report from the 2021/2022 survey*. World Health Organization. Regional Office for Europe. <https://iris.who.int/handle/10665/379486>
- Baek, C., Tate, T. & Warschauer, M. (2024). "ChatGPT seems too good to be true": College students' use and perceptions of generative AI. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 7, 100294. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100294>
- Balhara, Y. P. S., Kattula, D., Singh, S., Chukkali, S. & Bhargava, R. (2020). Impact of lockdown following COVID-19 on the gaming behavior of college students. *Indian Journal of Public Health*, 64 (Supplement), 172–176. https://doi.org/10.4103/ijph.IJPH_465_20
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Barr, M. (2017). Video games can develop graduate skills in higher education students: A randomised trial. *Computers & Education*, 113, 86–97. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.05.016>
- Barr, M. & Copeland-Stewart, A. (2022). Playing video games during the COVID-19 pandemic and effects on players' well-being. *Games and Culture*, 17(1), 122–139. <https://doi.org/10.1177/15554120211017036>
- Bauer, U. & Hurrelmann, K. (2021). *Einführung in die Sozialisationstheorie: Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung* (14^e éd.). Beltz Verlagsgruppe.
- Bauman, Z. (1995). *Ansichten der Postmoderne* (1^{re} éd.). *Das Argument*. Sonderband 239. Argument-Verl.
- Bauman, Z. (2017). *Leben als Konsum* (R. Barth, Übers.). Hamburger Edition. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=4822729>
- Becker, K. (2022). *The Humanities und die Rechtsbindung: Über die (de-)rekonstruktive Macht geisteswissenschaftlicher Diskurse*. Melusina Verlag. <https://doi.org/10.26298/melusina.eh82-3j30>
- BEE SECURE. (2018). « Apprivoiser les écrans et grandir » : à chaque âge sa juste consommation d'écran. <https://www.bee-secure.lu/fr/news/apprivoiser-les-ecrans-et-grandir-a-chaque-age-sa-juste-consommation-decran/>
- BEE SECURE. (2023a). *Risiken im Netz: Vorbeugen, erkennen und abwehren*. https://www.bee-secure.lu/wp-content/uploads/2023/09/153_risiken-im-netz_ua.pdf
- BEE SECURE. (2023b). *Thematischer Beitrag – Pornografie*.
- BEE SECURE. (2024). *BEE SECURE Radar 2024: Utilisation des technologies de l'information et de la communication par les jeunes: tendances actuelles*. <https://www.bee-secure.lu/de/publikation/bee-secure-radar/>
- BEE SECURE. (2025). *BEE SECURE Radar 2025: Utilisation des technologies de l'information et de la communication par les jeunes: tendances actuelles*. Service national de la jeunesse (SNJ).
- BEE SECURE & MENJE (2020). Communiqué de presse. www.bee-secure.lu/de/ueber-uns
- BEE SECURE & Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse. (2021). *Mein Kind im Internet? 10 Ratschläge, die ihnen helfen können: Elternratgeber*. BEE SECURE; Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENJE).
- Bender, E. M., Gebru, T., McMillan-Major, A. & Shmitchell, S. (2021). On the dangers of the stochastic parrots: Can language models be too big? In *Proceedings of the 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency* (p. 610–623). <https://doi.org/10.1145/3442188.3445922>
- Benton, T. D., Boyd, R. C. & Njoroge, W. F. M. (2021). Addressing the global crisis of child and adolescent mental health. *JAMA pediatrics*, 175(11), 1108–1110. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2021.2479>
- Berndt, N., Kugener, T., Wiltgen, L., Gorges, L., Ammermann, I. & Origer, A. (2025). *National Drug Report 2025: The drug phenomenon in the Grand Duchy of Luxembourg: Trends and developments*. EUDA; RELIS, Ministère de la Santé et de la Sécurité sociale. <https://santesecu.public.lu/fr/publications/r/rapport-national-drogues-2025.html>
- Best, P., Manktelow, R. & Taylor, B. (2014). Online communication, social media and adolescent wellbeing: A systematic narrative review. *Children and Youth Services Review*, 41, 27–36. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.03.001>

- Bevilacqua, L., Fox-Smith, L., Lewins, A., Jetha, P., Sideri, A., Barton, G., Meiser-Stedman, R. & Beazley, P. (2023). Impact of COVID-19 on the mental health of children and young people: an umbrella review. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 77(11), 704–709. <https://doi.org/10.1136/jech-2022-220259>
- Beyens, I., Vandenbosch, L. & Eggermont, S. (2015). Early adolescent boys' exposure to Internet pornography. *The Journal of Early Adolescence*, 35(8), 1045–1068. <https://doi.org/10.1177/0272431614548069>
- Bhandari, A. & Bimo, S. (2022). Why's everyone on TikTok now? The algorithmized self and the future of self-marketing on social media. *Social Media + Society*, 8(1), Artikel 20563051221086241. <https://doi.org/10.1177/20563051221086241>
- Blank, G. & Reisdorf, B. C. (2012). The participatory web. *Information, Communication & Society*, 15(4), 537–554. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2012.665935>
- Boczkowski, P. J., Mitchelstein, E. & Matassi, M. (2018). "News comes across when I'm in a moment of leisure": Understanding the practices of incidental news consumption on social media. *New Media & Society*, 20(10), 3523–3539. <https://doi.org/10.1177/1461444817750396>
- Boehnke, M. & Boehnke, K. Intergenerationale Transmission. In O. Arránz Becker, K. Hank & A. Steinbach (Eds.), *Handbuch Familiensoziologie* (p. 1–21). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-35215-8_16-1
- Boer, M., Stevens, G. W., Finkenauer, C., Looze, M. E. de & van den Eijnden, R. J. (2021). Social media use intensity, social media use problems, and mental health among adolescents: Investigating directionality and mediating processes. *Computers in Human Behavior*, 116, 106645. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106645>
- Boer, M., van den Eijnden, R. J. J. M., Boniel-Nissim, M., Wong, S. L., Inchley, J. C., Badura, P., Craig, W. M., Gobina, I., Kleszczewska, D., Klanšček, H. J. & Stevens, G. W. J. M. (2020). Adolescents' intense and problematic social media use and their well-being in 29 countries. *The Journal of Adolescent Health: Official Publication of the Society for Adolescent Medicine*, 66(6S), S89–S99. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.02.014>
- Boer, M., van den Eijnden, R. J. J. M., Finkenauer, C., Boniel-Nissim, M., Marino, C., Inchley, J., Cosma, A., Paakkari, L. & Stevens, G. W. J. M. (2022). Cross-national validation of the social media disorder scale: findings from adolescents from 44 countries. *Addiction (Abingdon, England)*, 117(3), 784–795. <https://doi.org/10.1111/add.15709>
- Böhmer, M. & Steffgen, G. (2020). *Mobbing an Schulen: Maßnahmen zur Prävention, Intervention und Nachsorge*. Springer.
- Bonanati, S. & Buhl, H. M. (2022). The digital home learning environment and its relation to children's ICT self-efficacy. *Learning Environments Research*, 25(2), 485–505. <https://doi.org/10.1007/s10984-021-09377-8>
- Bonfadelli, H. (2016). Mass media flow and differential growth in knowledge. In *Schlüsselwerke der Medienwirkungsforschung* (p. 109–120). Springer VS, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-09923-7_10
- Bonfadelli, H. & Meier, W. A. (2021). *Dominante Strukturen und Akteure der Digitalisierung: von „Digital Divide“ auf Mikro-Ebene zu „Digital Inequality“ auf Makro-Ebene*. <https://doi.org/10.5167/uzh-201220>
- Boniel-Nissim, M., Marino, C., Galeotti, T., Blinks, L., Ozoliņa, K., Craig, W., Lahti, H., Wong, S., Brown, J., Wilson, M., Inchley, J. & Eijnden, R. (2024). *A focus on adolescent social media use and gaming in Europe, central Asia and Canada: Health Behaviour in School-aged Children international report from the 2021/2022 survey*. (CC BY-NC-SA 3.0 IGO, t. 6). WHO Regional Office for Europe.
- Booker, C. L., Kelly, Y. J. & Sacker, A. (2018). Gender differences in the associations between age trends of social media interaction and well-being among 10–15 year olds in the UK. *BMC Public Health*, 18(1), 321. <https://doi.org/10.1186/s12889-018-5220-4>
- Borsenberger, M. & Lorentz, N. (2024). *Les pratiques culturelles des jeunes de 6 à 21 ans au Luxembourg: Étude commanditée par le ministère de la Culture*. <https://mcult.gouvernement.lu/lb/publications/rapport-etude-analyse/pratiques-culturelles-jeunes-luxembourg-vol1/pratiques-culturelles-jeunes-luxembourg-vol1.html>
- Bourdieu, P. (1983). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (B. Schwibs, Übers.) (2^e éd.). Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (p. 241–258). Greenwood Press.
- Boyd, J., Sexton, O., Angus, C., Meier, P., Purshouse, R. C. & Holmes, J. (2022). Causal mechanisms proposed for the alcohol harm paradox – a systematic review. *Addiction*, 117(1), 33–56. <https://doi.org/10.1111/add.15567>
- Bradley, L., Bartram, L., Al-Sabbagh, K. W. & Algers, A. (2020). Designing mobile language learning with Arabic speaking migrants. *Interactive Learning Environments*, 31(1), 514–526. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1799022>

Bradley, L., Berbyuk Lindström, N. & Sofkova Hashemi, S. (2017). Integration and language learning of newly arrived migrants using mobile technology. *Journal of Interactive Media in Education*, 2017(1), 3. <https://doi.org/10.5334/jime.434>

Brajša-Žganec, A., Merkaš, M. & Šverko, I. (2011). Quality of life and leisure activities: How do leisure activities contribute to subjective well-being? *Social Indicators Research*, 102(1), 81–91. <https://doi.org/10.1007/s11205-010-9724-2>

Branco, A. & Mühl, B. (2025). *Jugendliche und Sexualität im Internet: Was Eltern über Sexting, Sextortion und Cyber-Grooming wissen sollten*. Internet Service Providers Austria; European Union. https://www.saferinternet.at/fileadmin/categorized/Materialien/ISPA_Sexuelle_Belaestigung_online_2025.pdf

Bronfenbrenner, U. (Ed.). (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: Natürliche und geplante Experimente* (A. von Cranach, Übers.) (1^{re} éd.). Klett-Cotta.

Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: A future perspective. In P. Moen, G. H. Elder & K. Lüscher (Eds.), *Examining Lives in Context: Perspectives on the Ecology of Human Development* (p. 619–647). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10176-018>

Brown, L. & Kuss, D. J. (2020). Fear of Missing Out, Mental Wellbeing, and Social Connectedness: A Seven-Day Social Media Abstinence Trial. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(12). <https://doi.org/10.3390/ijerph17124566>

Bruce, S. & Yearley, S. (2006). *Sage Dictionary of Sociology*. SAGE Publications, Ltd.

Brüggen, N., Dreyer, S., Gebel, C., Lauber, A., Müller, R. & Stecher, S. (2019). *Gefährdungsatlas: Digitales Aufwachsen. Vom Kind aus denken. Zukunftssicher handeln*. Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien. <https://www.bzkg.de/bzkg/service/publikationen/gefuehrungsatlas-digitales-aufwachsen-vom-kind-aus-denken-zukunftssicher-handeln-175506>

Brüggen, N. & Rösch, E. (2025). *Praxishandbuch (Post-)Digitale Kinder- und Jugendarbeit* (2^e éd.). Beltz Juventa. <https://content-select.com/de/portal/media/view/66bdc62-cf30-417e-887a-4d9dac1b0005>

Bruna, Y. (2022). Objets connectés: enjeux technologiques, enjeux de société. *Tic & société*, 15(2–3), 127–159. <https://doi.org/10.4000/ticetsociete.6532>

Buch, A., Lindberg, Y. & Cerratto Pargman, T. (2025). Postdigital Practices. In P. Jandrić (Ed.), *Encyclopedia of Postdigital Science and Education* (p. 1–5). Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-031-35469-4_85-1

Bujard, M. (2022, 29 avril). *Warum der demografische Wandel uns alle betrifft: Informationen zur politischen Bildung Nr. 350/2022*. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/izpb/demografischer-wandel-350/507784/warum-der-demografische-wandel-uns-alle-betrifft/#:~:text=Die%20Bev%C3%B6lkerungsgr%C3%B6%C3%9Fe%2C%20die%20Altersstruktur%20und%20die%20regionale,-diese%20Faktoren%20langfristig%20eine%20immense%20Dynamik%20entfalten>

Bulut, H., Residori, C., Schomaker, L., Höpner, M. & Samuel, R. (2022). *Substance consumption among young people in Luxembourg in 2019 and 2020*. <https://www.youth-in-luxembourg.lu/substance-consumption-among-young-people-in-luxembourg/> <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/58AXU>

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (2019). *Familienbildung und -förderung*. <https://www.bmbf.de>

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). (2024). *Bevölkerung in Deutschland: Trends und Herausforderungen*. <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/17-kinder-und-jugendbericht-244628>

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). (2024). *17. Kinder- und Jugendbericht: Bestrebungen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe*. <https://statistiques.public.lu/dam-assets/recensement/publication-6/docs/rp06-version-en-v3-131023.pdf>

Butler, J. P. (1997). *The psychic life of power: theories in subjection*. Stanford University Press.

Calderón Gómez, D. (2019). Technological capital and digital divide among young people: an intersectional approach. *Journal of Youth Studies*, 22(7), 941–958. <https://doi.org/10.1080/13676261.2018.1559283>

Caldwell, L. (2005). Leisure and health: why is leisure therapeutic? *British Journal of Guidance & Counselling*, 33(1), 7–26. <https://doi.org/10.1080/03069880412331335939>

Carretero, S., Vuorikari, R. & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1. The digital competence framework for citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Publications Office of the European Union.: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/3c5e7879-308f-11e7-9412-01aa75ed71a1/language-en>

- Carvalho, J., Francisco, R. & Relvas, A. P. (2015). Family functioning and information and communication technologies: How do they relate? A literature review. *Computers in Human Behavior*, 45, 99–108. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.11.037>
- Castells, M. (1996). *The information age: economy, society and culture*. Blackwell.
- Castells, M. (2000). *The rise of the network society* (2nd ed.). Blackwell.
- Castells, M. (2022). The Network Society Revisited. *American Behavioral Scientist*, 67(7), 940–946. <https://doi.org/10.1177/00027642221092803>
- Catunda, C., Mendes, F. G. & Lopes Ferreira, J. (2023). *Risikoverhalten von Kindern und Jugendlichen im Schulalter in Luxemburg – Bericht über die HBSC-Umfrage 2022 in Luxemburg*. University of Luxembourg. file:///C:/Users/anh.vo/Downloads/HBSC_2022_Bericht%20Risikoverhalten.pdf
- Chan, C., Zhao, M. & Lee, P. (2023). Determinants of escape from echo chambers: The predictive power of political orientation, social media use, and demographics. *Global Media and China*, 8(2), 155–173. <https://doi.org/10.1177/20594364221140820>
- Chan, O., Daudi, A., Ji, D., Wang, M., Steen, J. P., Parnian, P., Li, C., Xiong, A., Zhang, W., Lopes, L. C., MacKillop, J., Busse, J. W. & Wang, L. (2024). Cannabis use during adolescence and young adulthood and academic achievement: A systematic review and meta-analysis. *JAMA pediatrics*, 178(12), 1280–1289. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2024.3674>
- Charrier, L., van Dorsselaer, S., Canale, N., Baska, T., Kilibarda, B., Comoretto, R. I., Galeotti, T., Brown, J. & Vieno, A. (2024). *A focus on adolescent substance use in Europe, central Asia and Canada. Health Behaviour in School-aged Children international report from the 2021/2022 survey: t. 3*. WHO Regional Office for Europe.
- Chen, B. X. (2012). *Always on: How the iPhone unlocked the anything-anytime-anywhere future and locked us in* (First Da Capo Press paperback edition). Da Capo Press.
- Children's Commissioner (31 janvier 2023. 'A lot of it is actually just abuse' - Young people and pornography. Consulté le 29 octobre 2025, à l'adresse <https://www.childrenscommissioner.gov.uk/resource/a-lot-of-it-is-actually-just-abuse-young-people-and-pornography/>
- Clark, L. S. (2011). Parental mediation theory for the digital age. *Communication Theory*, 21(4), 323–343. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2011.01391.x>
- Colder Carras, M., van Rooij, A. J., van de Mheen, D., Musci, R., Xue, Q.L. & Mendelson, T. (2017). Video gaming in a hyperconnected world: A cross-sectional study of heavy gaming, problematic gaming symptoms, and online socializing in adolescents. *Computers in Human Behavior*, 68, 472–479. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.060>
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95–120. <https://doi.org/10.1086/228943>
- Cooper, J. (2006). The digital divide: the special case of gender. *Journal of Computer Assisted Learning*, 22(5), 320–334. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2006.00185.x>
- Cosma, A., Molcho, M. & Pickett, W. (2024). *A focus on adolescent peer violence and bullying in Europe, central Asia and Canada. Health Behaviour in School-aged Children international report from the 2021/2022 survey: t. 2*. WHO Regional Office for Europe.
- Cosquer, F., Zamora, F., Zugenmaier, A., Magonara, E. & Górniak, S. (2022). *5G cybersecurity standards: Analysis of standardisation requirements in support of cybersecurity policy*. ENISA_2.
- Coyne, S. M., Padilla-Walker, L. M., Stockdale, L. & Day, R. D. (2011). Game on... girls: Associations between co-playing video games and adolescent behavioral and family outcomes. *The Journal of Adolescent Health: Official Publication of the Society for Adolescent Medicine*, 49(2), 160–165. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2010.11.249>
- Craig, W. M. & Pepler, D. J. (1998). Observations of bullying and victimization in the school yard. *Canadian Journal of School Psychology*, 13(2), 41–59. <https://doi.org/10.1177/082957359801300205>
- Cramer, F. (2014). What is "Post-Digital"? *APRJA*, 3(1), 11–24.
- Cruz López de Ayala López, María, Haddon, L., Catalina-García, B. & Martínez-Pastor, E. (2020). The dilemmas of parental mediation: Continuities from parenting in general. *Observatorio*, 14(4), 119–134. <http://obs.obercom.pt>
- D. Griffiths, M., J. Kuss, D. & L. King, D. (2012). Video game addiction: Past, present and future. *Current Psychiatry Reviews*, 8(4), 308–318. <https://doi.org/10.2174/157340012803520414>

- Darling, N. & Toyokawa, T. (1997). *Construction and validation of the Parenting Style Inventory II (PSI-II)*. <https://www2.oberlin.edu/faculty/ndarling/lab/parentingstyle.pdf>
- Das, S. (2012). On two metaphors for pedagogy and creativity in the digital era: liquid and solid learning. *Innovations in Education and Teaching International*, 49(2), 183–193. <https://doi.org/10.1080/14703297.2012.677594>
- Davies, J. J. & Gentile, D. A. (2012). Responses to children's media use in families with and without siblings: A family development perspective. *Family Relations*, 61(3), 410–425. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2012.00703.x>
- Décieux, J. P., Heinen, A. & Willems, H. (2019). Social media and its role in friendship-driven interactions among young people: A mixed methods study. *Young*, 27(1), 18–31. <https://doi.org/10.1177/1103308818755516>
- Demonceaux, S. & Boudokhane-Lima, F. (2023). Les parents face aux pratiques numériques adolescentes. *Dialogue* (2), 159–174. <https://www.cairn.info/revue-dialogue-2023-2-page-159.htm>
- Deng, J., Cuadrado, F., Tyson, G. & Uhlig, S. (2015). Behind the game: Exploring the twitch streaming platform. In *ACM Digital Library, Proceedings of the 2015 International Workshop on Network and Systems Support for Games* (p. 1–6). IEEE Press. <https://doi.org/10.1109/NetGames.2015.7382994>
- Deutsches Jugendinstitut. (2010). *Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten (AID: A) 2009. Fragebögen*. <https://dbk.gesis.org/dbksearch/download.asp?db=D&id=45989>
- Di Maggio, P., Hargittai, E., Celeste, C. & Shafer, S. (2004). Digital inequality: From unequal access to differentiated use: A literature review and agenda for research on digital inequality. In K. M. Neckerman (Ed.), *Social Inequality* (p. 355–400). Russell Sage Foundation.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575.
- Diener, E., Oishi, S. & Lucas, R. (2009). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. In S. J. Lopez, C. R. Snyder, E. Diener, S. Oishi & R. E. Lucas (Eds.), *The Oxford handbook of positive psychology* (p. 187–194). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195187243.013.0017>
- Dimock, M. (17.01.2019). *Defining generations: Where millennials end and generation Z begins*. Pew Research. Consulté le 29 octobre 2025, à l'adresse <https://www.pewresearch.org/short-reads/2019/01/17/where-millennials-end-and-generation-z-begins/>
- Direction de la Santé (Eds.). (2025). *Cannabis: Habitudes de consommation, d'acquisition et de culture à domicile de cannabis à des fins récréatives*. <https://santeseu.public.lu/fr/publications/c/cannabis-etude-factsheet-1.html>
- Döbeli Honegger, B. (2016). *Mehr als 0 und 1: Schule in einer digitalisierten Welt (1^{re} éd.)*. hep verlag. http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783035502015
- Döring, N. M. (2009). The Internet's impact on sexuality: A critical review of 15years of research. *Computers in Human Behavior*, 25(5), 1089–1101. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.04.003>
- Doshi, A. R. & Hauser, O. P. (2024). Generative AI enhances individual creativity but reduces the collective diversity of novel content. *Science Advances*, 10(28), eadn5290. <https://doi.org/10.1126/sciadv.adn5290>
- Dworkin, J., Hessel, H. & LeBouef, S. (2019). The use of communication technology in the context of adolescent and family development: An integration of family and media theories. *Journal of Family Theory & Review*, 11(4), 510–523. <https://doi.org/10.1111/jftr.12350>
- Eccles, J. S. & Barber, B. L. (1999). Student council, volunteering, basketball, or marching band. *Journal of Adolescent Research*, 14(1), 10–43. <https://doi.org/10.1177/0743558499141003>
- Eggert, S., Oberlinner, A., Pfaff-Rüdiger, S. & Drexler, A. (2021). *Familie digital gestalten: FaMeMo – eine Langzeitstudie zur Bedeutung digitaler Medien in Familien mit jungen Kindern*. kopaed.
- Eltetereforum, BEE SECURE & Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse. (2024). *Campagne Screen-Life-Balance*. Eltetereforum; BEE SECURE; Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENJE). https://eltetereforum.lu/wp-content/uploads/2024/09/240911_MENJE_flyer_generique_DE_web_PROD.pdf
- Emirbayer, M. & Mische, A. (1998). What Is Agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962–1023. <https://doi.org/10.1086/231294>
- Epp, A. (2018). Das ökosystemische Entwicklungsmodell als theoretisches Sensibilisierungs- und Betrachtungsrastrer für empirische Phänomene, 19(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-19.1.2725> (Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research).

Erstad, O., Kucirkova, Mangen, A., Aarsand, P. & Blikstad-Balas, M. (2023). Reading in the digital age: Differences and commonalities across research approaches. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 18(4), 272–286. <https://doi.org/10.18261/njdl.18.4.6>

ESS. (2016). *European Social Survey Round 8*. https://www.europeansocialsurvey.org/docs/round8/fieldwork/source/ESS8_source_questionnaires.pdf

EU Kids Online. (2025). *Protecting, not excluding: why banning children from social media undermines their rights*.

Europäische Kommission. (2021). *How to make Europe's Digital Decade fit for children and young people? A report from the consultation with children and young people*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b910ce7f-618e-11ed-92ed-01aa75ed71a1>

European Union & Digital Services Act. (2022). *Regulation (EU) 2022/2065 on a Single Market for Digital Services*.

European Union Agency For Fundamental Rights. (2018). *Purchasing and consuming alcohol*. <https://fra.europa.eu/en/publication/2017/mapping-minimum-age-requirements-concerning-rights-child-eu/purchasing-and-consuming-alcohol>

European Union Drugs Agency. (2025). *European drug report 2025: Trends and developments*. https://www.euda.europa.eu/publications/european-drug-report/2025_en

Eurostat. (2024a). *Gini coefficient of equivalised disposable income: [Online-Datencode: tessi190]* [tessi190]. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/tessi190__custom_13683653/default/table?lang=de

Eurostat. (2024b). *Mean age of women at childbirth and at birth of first child: [Online-Datencode: tps00017]* [tps00017]. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/tps00017__custom_13686504/default/table?lang=de

Eurostat. (2024c). *Population by age group: [Online-Datencode: tps00010]* [[tps00010]]. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/tps00010/default/table?lang=de&category=t_demo.t_demo_ind

Eurostat. (2024d). *Total fertility rate: [Online-Datencode: tps00199]* [tps00199]. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/tps00199__custom_13686457/default/table?lang=de

Eurostat. (2025a). *Durchschnittliches und Median-Einkommen nach Alter und Geschlecht: [Online-Datencode: ilc_di03]*. https://doi.org/10.2908/ILC_DI03

Eurostat. (2025b). *Employment rates by sex, age and educational attainment level (%): [Online-Datencode: lfsq_ergaed]*. https://doi.org/10.2908/LFSQ_ERGAED

Eurostat. (2025c). *EU population diversity by citizenship and country of birth*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=EU_population_diversity_by_citizenship_and_country_of_birth&utm_

Eurostat. (2025d). *GDP per capita, consumption per capita and price level indices*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=GDP_per_capita_consumption_per_capita_and_price_level_indices

Eurostat. (2025e). *Old-age-dependency ratio: [Online-Datencode: tps00198]*. <https://doi.org/10.2908/TPS00198>

Eurostat. (2025f). *Population by educational attainment level, sex and age (%) - main indicators: [Online-Datencode: EDAT_LFSE_03]*. https://doi.org/10.2908/EDAT_LFSE_03

Eurostat. (2025g). *Population structure indicators at national level: [Online-Datencode: DEMO_PJANIND]*. https://doi.org/10.2908/DEMO_PJANIND

Eurostat. (2025h). *Taux brut de divorce: [Online-Datencode: TPS00216]*. <https://doi.org/10.2908/TPS00216>

Eurostat. (2025i). *Taux de risque de pauvreté par seuil de pauvreté, âge et sexe: [Online-Datencode: ILC_LI02]*. https://doi.org/10.2908/ILC_LI02

Eurostat. (2025j). *Temporary employees as percentage of the total number of employees, by sex, age and citizenship (%): [Online-Datencode: LFSA_ETPGAN]*. https://doi.org/10.2908/LFSA_ETPGAN

Eurostat. (2025k). *Unemployment rates by sex, age and citizenship (%): [Online-Datencode: lfsq_urgan]* [lfsq_urgan]. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/lfsq_urgan__custom_13677279/default/table?lang=de

Ewers, C. (2024). KI und Zeit. *Forum* (439), 27–29.

Eyal, G. (2019). *The crisis of expertise*. Polity.

Fegert, J., Vitiello, B., Plener, P. & Clemens, V. (2020). Challenges and burden of the Coronavirus 2019 (COVID-19) pandemic for child and adolescent mental health: a narrative review to highlight clinical and research needs in the acute phase and the long return to normality. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 14, 20. <https://doi.org/10.1186/s13034-020-00329-3>

Feierabend, S., Rathgeb, T., Kheredmand, H. & Glöckler, S. (2023). *JIM 2023 – Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang*. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. https://mpfs.de/app/uploads/2024/10/JIM_2023_web_final_kor.pdf

Feierabend, S., Rathgeb, T., Gerigk, Y. & Glöckler, S. (2024). *JIM-Studie 2024: Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. https://mpfs.de/app/uploads/2024/11/JIM_2024_PDF_barrierearm.pdf

Ferrari, A. (2012). Digital competence in practice: An analysis of frameworks. *JRC Technical Reports* (10).

Finch, J. (2007). Displaying families. *Sociology*, 41(1), 65–81. <https://doi.org/10.1177/0038038507072284>

Fischer, S. M. & Bilz, L. (2024). Traditional bullying and cyberbullying at schools in Germany: Results of the HBSC study 2022 and trends from 2009/10 to 2022. *Journal of Health Monitoring*, 9(1), 42–61. <https://doi.org/10.25646/11872>

Flood, M. (2007). Exposure to pornography among youth in Australia. *Journal of Sociology*, 43(1), 45–60. <https://doi.org/10.1177/1440783307073934>

Fontar, B., Grimault-Leprince, A. & Le Mentec, M. (2018). Que font les familles à l'ère du numérique? *Enfances, Familles, Générations*. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.7202/1061777ar>

Forouzanfar, M. H., Afshin, A., Alexander, L. T., Anderson, H. R., Bhutta, Z. A., Biryukov, S., Brauer, M., Burnett, R., Cercy, K., Charlson, F. J., Cohen, A. J., Dandona, L., Estep, K., Ferrari, A. J., Frostad, J. J., Fullman, N., Gething, P. W., Godwin, W. W., Griswold, M., Murray, C. J. L. (2016). Global, regional, and national comparative risk assessment of 79 behavioural, environmental and occupational, and metabolic risks or clusters of risks, 1990–2015: a systematic analysis for the Global Burden of Disease Study 2015. *The Lancet*, 388(10053), 1659–1724. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)31679-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)31679-8)

Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T. & Duckworth, D. (2020). *Preparing for life in a digital world*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-38781-5>

Friedrichs, H. & Sander, U. (2010a). Peers und Medien – die Bedeutung von Medien für den Kommunikations- und Sozialisationsprozess im Kontext von Peerbeziehungen. In M. Harring, O. Böhm-Kasper, C. Rohlf & C. Palentien (Eds.), *Freundschaften, Cliquen und Jugendkulturen* (S. 283–307). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92315-4_14

Friedrichs, H. & Sander, U. (2010b). Die Verschränkung von Jugendkulturen und digitalen Medienwelten. In K.-U. Hugger (Ed.), *Digitale Jugendkulturen* (1^{re} éd., p. 23–37). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Frimmel, W., Halla, M. & Winter-Ebmer, R. (2024). How does parental divorce affect children's long-term outcomes? *Journal of Public Economics*, 239, 105201. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2024.105201>

Furlong, A. (2006). Not a very NEET solution: Representing problematic labour market transition among early school-leavers. *Work, Employment and Society*, 20(3), 553–569.

Furlong, A. (2013). *Youth Studies: An introduction*. Routledge.

Furlong, A. & Cartmel, F. (2006). *Young people and social change* (2^e éd.). *Sociology & Social Change*. McGraw-Hill Education. <http://gbv.eblib.com/patron/FullRecord.aspx?p=316276>

Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Prentice-Hall.

Gebhardt, W. (2020). Jugendkultur, Jugendsubkultur, Jugendszene.: Zur Soziologie juveniler Vergemeinschaftung. In D. Altenburg & R. Bayreuther (Eds.), *Musik und kulturelle Identität: Band 1: Öffentliche Vorträge, Roundtables und Symposien A* (490–498). Sächsische Landesbibliothek – Staats- und Universitätsbibliothek Dresden.

Gerleigner, S. & Zerle-Elsäßer, C. (2016). *Vorstudie zum Thema „Familienleben im Digital-Zeitalter“*. Deutsches Jugendinstitut (DJI). https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2016/Vorstudie_Familienleben_im_Digitalzeitalter.pdf

GESIS. (2008). *European Values Study 2008. Master Questionnaire*. Leibniz Institute for the Social Sciences; Tilburg University. <https://www.scribd.com/document/396476934/Questionnaire>

Geurts, S. M., Koning, I. M., Vossen, H. G. M. & van den Eijnden, R. J. J. M. (2022). Rules, role models or overall climate at home? Relative associations of different family aspects with adolescents' problematic social media use. *Comprehensive Psychiatry*, 116. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2022.152318>

- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Polity Press.
- Gil de Zúñiga, H., Weeks, B. & Ardèvol-Abreu, A. (2017). Effects of the news-finds-me perception in communication: Social media use implications for news seeking and learning about politics. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 22(3), 105–123. <https://doi.org/10.1111/jcc4.12185>
- Glantz, S. A., Nguyen, N. & Da Oliveira Silva, A. L. (2024). Population-based disease odds for e-cigarettes and dual use versus cigarettes. *NEJM Evidence*, 3(3). <https://doi.org/10.1056/EVIDoa2300229>
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Doubleday.
- Goffman, E. (1963). *Behavior in public places*. Free Press.
- Gorman, B. K. & Sivaganesan, A. (2007). The role of social support and integration for understanding socioeconomic disparities in self-rated health and hypertension. *Social Science & Medicine*, 65(5), 958–975. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2007.04.017>
- Görzig, A. & Olafsson, K. (2013). What makes a bully a cyberbully? Unravelling the characteristics of cyberbullies across twenty-five European countries. *Journal of Children and Media*, 7(1), 9–27. <https://doi.org/10.1080/17482798.2012.739756>
- Gothe, H., Ihle, P. & Swart, E. (2021). Was verstehen wir unter Sekundärdaten? Ein Grundsatzbeitrag zur terminologischen Einordnung und Definition [What do We Mean by Secondary Data? – A Keynote Contribution to the Terminological Classification and Definition]. *Gesundheitswesen (Bundesverband der Ärzte des Öffentlichen Gesundheitsdienstes (Germany))*, 83(02), 564–568. <https://doi.org/10.1055/a-1686-8936>
- Granic, I., Lobel, A. & Engels, R. C. M. E. (2014). The benefits of playing video games. *The American Psychologist*, 69(1), 66–78. <https://doi.org/10.1037/a0034857>
- Grant, B., Stinson, F. & Harford, T. (2001). Age at onset of alcohol use and DSM-IV alcohol abuse and dependence: A 12-year follow-up. *Journal of Substance Abuse*, 13(4), 493–504. [https://doi.org/10.1016/S0899-3289\(01\)00096-7](https://doi.org/10.1016/S0899-3289(01)00096-7)
- Griffiths, M. D., van Rooij, A. J., Kardefelt-Winther, D., Starcevic, V., Király, O., Pallesen, S., Müller, K., Dreier, M., Carras, M., Prause, N., King, D. L., Aboujaoude, E., Kuss, D. J., Pontes, H. M., Lopez Fernandez, O., Nagygyorgy, K., Achab, S., Billieux, J., Quandt, T., Demetrovics, Z. (2016). Working towards an international consensus on criteria for assessing internet gaming disorder: A critical commentary on Petry et al. (2014). *Addiction*, 111(1), 167–175. <https://doi.org/10.1111/add.13057>
- Grimm, S. B., Latz, A. & Weis, D. (2025). Transformational education in youth work: Theoretical concepts and empirical findings. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 1–15. <https://doi.org/10.1007/s10560-025-01012-2>
- Grusec, J. E. & Hastings, P. D. (2015). *Handbook of socialization: Theory and research* (Second edition). The Guilford Press.
- Gutfleisch, T. & Samuel, R. (2022). Hiring in border regions: experimental and qualitative evidence from a recruiter survey in Luxembourg. *Journal for Labour Market Research*, 56(1). <https://doi.org/10.1186/s12651-022-00327-2>
- Habermas, J. (2022). *Ein neuer Strukturwandel der Öffentlichkeit und die deliberative Politik* (1^{re} éd., édition originale). Suhrkamp. https://content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783518774144
- Habermas, J. (2024). *A new structural transformation of the public sphere and deliberative politics* (C. Cronin, Übers.). Polity Press.
- Hackauf, H. & Quenzel, G. (2020). Diversität von Gesundheit und Krankheit im Kinder- und Jugendalter. In R. Haring (Ed.), *Springer Reference Pflege – Therapie – Gesundheit. Gesundheitswissenschaften* (p. 1–11). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-54179-1_43-2
- Hadjar, A. & Backes, S. (2021). *Bildungsungleichheiten am Übergang in die Sekundarschule in Luxemburg*. In *Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2021* (p. 86–93).
- Halbrook, Y. J., O'Donnell, A. T. & Msetfi, R. M. (2019). When and how video games can be good: A review of the positive effects of video games on well-being. *Perspectives on Psychological Science: A Journal of the Association for Psychological Science*, 14(6), 1096–1104. <https://doi.org/10.1177/1745691619863807>
- Hall, W., Leung, J. & Lynskey, M. (2020). The effects of cannabis use on the development of adolescents and young adults. *Annual Review of Developmental Psychology*, 2(1), 461–483. <https://doi.org/10.1146/annurev-devpsych-040320-084904>
- Hamari, J., Koivisto, J. & Sarsa, H. (2014). Does gamification work? – A literature review of empirical studies on gamification. *Hawaii International Conference on System Sciences*, 47, 3025–3034. <https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377>

- Hamilton, W. A., Garretson, O. & Kerne, A. (2014). Streaming on Twitch. In M. Jones, P. Palanque, A. Schmidt & T. Grossman (Eds.), erschienen in: CHI 2014: Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems, *Toronto, Canada, April 26 - May 1, 2014* (p. 1315–1324). ACM. <https://doi.org/10.1145/2556288.2557048>
- Handyside, S. & Ringrose, J. (2017). Snapchat memory and youth digital sexual cultures: Mediated temporality, duration and affect. *Journal of Gender Studies*, 26(3), 347–360. <https://doi.org/10.1080/09589236.2017.1280384>
- Hargittai, E. & Dobransky, K. (2017). Old dogs, new clicks: Digital inequality in skills and uses among older adults. *Canadian Journal of Communication*, 42(2), 195–212. <https://doi.org/10.22230/cjc.2017v42n2a3176>
- Hargittai, E. & Hinnant, A. (2008). Digital inequality. *Communication Research*, 35(5), 602–621. <https://doi.org/10.1177/0093650208321782>
- Hargittai, E. & Shafer, S. (2006). Differences in actual and perceived online skills: The role of gender. *Social Science Quarterly*, 87(2), 432–448. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6237.2006.00389.x>
- Hargittai, E. & Walejko, G. (2008). THE PARTICIPATION DIVIDE: Content creation and sharing in the digital age1. *Information, Communication & Society*, 11(2), 239–256. <https://doi.org/10.1080/13691180801946150>
- Harring, M., Böhm-Kasper, O., Rohlf, C. & Palentien, C. (2010). Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen – eine Einführung in die Thematik. In M. Harring, O. Böhm-Kasper, C. Rohlf & C. Palentien (Eds.), *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen* (p. 9–19). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92315-4_1
- Hartas, D. (2021). The social context of adolescent mental health and wellbeing: parents, friends and social media. *Research Papers in Education*, 36(5), 542–560. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1697734>
- Hatlevik, O. E., Throndsen, I., Loi, M. & Gudmundsdottir, G. B. (2018). Students' ICT self-efficacy and computer and information literacy: Determinants and relationships. *Computers & Education*, 118, 107–119. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.11.011>
- Havighurst, R. J. (1972). *Developmental tasks and education*. Longman.
- Health Behaviour in School-aged Children Luxembourg Study. (2023a). *Data visualization of the findings from Luxembourg HBSC surveys*. <https://hbcs.uni.lu/de/de-dashboard/>
- Health Behaviour in School-aged Children Luxembourg Study. (2023b). *Data visualization of the findings from Luxembourg HBSC surveys*. <https://hbcs.uni.lu/de/de-dashboard/>
- Heinen, A., Samuel, R., Vögele, C. & Willems, H. (Eds.). (2022). *Wohlbefinden und Gesundheit im Jugendalter*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-35744-3>
- Heinen, A., Schobel, M., Residori, C., Schulze, T. & Samuel, R. (2021). Was Jugendliche für ihr Wohlbefinden und ihre Gesundheit tun oder nicht tun. In *Nationaler Bericht zur Situation der Jugend in Luxemburg 2020: Wohlbefinden und Gesundheit von Jugendlichen in Luxemburg* (p. 99–127): Centre for Childhood and Youth Research (CCY), Universität Luxemburg; Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse.
- Heinen, A., Schulze, T., Schobel, M., Schembri, E. & Willems, H. (2021). Welche Bedeutung das soziale Umfeld für das Wohlbefinden der Jugendlichen hat: Familie, Freunde, Schule und weitere Lebensbereiche. In *Nationaler Bericht zur Situation der Jugend in Luxemburg 2020: Wohlbefinden und Gesundheit von Jugendlichen in Luxemburg* (p. 127–155): Centre for Childhood and Youth Research (CCY), Universität Luxemburg; Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse.
- Helsper, E. J., Schneider, L. S., van Deursen, A. J. & van Laar, E. (2021). *The youth Digital Skills Indicator: Report on the conceptualisation and development of the ySKILLS digital skills measure*. YouthSkills; KU Leuven. <https://zenodo.org/records/4476540>
<https://doi.org/10.5281/ZENODO.4476540>
- Hepp, A. (2010). *Cultural studies und Medienanalyse: Eine Einführung: [Lehrbuch] (3^e édition révisée et augmentée)*. Medien, Kultur, Kommunikation. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hepp, A. (2020). *Deep mediatization. Key ideas in media and cultural studies*. Routledge.
<https://www.taylorfrancis.com/books/9781351064903> <https://doi.org/10.4324/9781351064903>
- Hepp, A. (2022). Agency, social relations, and order: Media sociology's shift into the digital. *Communications*, 47(3), 470–493. <https://doi.org/10.1515/commun-2020-0079>
- Hepp, A., Bozdag, C. & Suna, L. (Eds.). (2011). *Mediale Migranten*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92828-9>
- Hepp, A., Breiter, A. & Hasebrink, U. (2018). *Communicative figurations*. Springer International Publishing.
<https://doi.org/10.1007/978-3-319-65584-0>

- Hepp, A. & Görland, S. O. (2024). Agency in a datafied society: an introduction. *Convergence: The International Journal of Research Into New Media Technologies*, 30(3), 945–955. <https://doi.org/10.1177/13548565241254692>
- Hilvert-Bruce, Z., Neill, J. T., Sjöblom, M. & Hamari, J. (2018). Social motivations of live-streaming viewer engagement on Twitch. *Computers in Human Behavior*, 84, 58–67. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.02.013>
- Hindley, G., Beck, K., Borgan, F., Ginestet, C. E., McCutcheon, R., Kleinloog, D., Ganesh, S., Radhakrishnan, R., D'Souza, D. C. & Howes, O. D. (2020). Psychiatric symptoms caused by cannabis constituents: a systematic review and meta-analysis. *The Lancet Psychiatry*, 7(4), 344–353. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(20\)30074-2](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30074-2)
- Hinduja, S. K. (2024). *Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying* (3rd ed). Corwin Press.
- Hoffmann, D., Krotz, F. & Reißmann, W. (Eds.). (2017). *Mediatisierung und Mediensozialisation*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-14937-6>
- Holmarsdóttir, H., Seland, I., Hyggen, C. & Roth, M. (Eds.). (2024). *Understanding the everyday digital lives of children and young people*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-46929-9>
- Hradil, S. (1987). *Sozialstrukturanalyse in einer fortgeschrittenen Gesellschaft*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-97175-3>
- Huber, S. G. & Helm, C. (2020). Lernen in Zeiten der Corona-Pandemie. Die Rolle familiärer Merkmale für das Lernen von Schüler*innen. Befunde vom Schul-Barometer in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In D. Fickermann & B. Edelstein (Eds.), „Langsam vermisst ich die Schule ...“ (p. 37–60). Waxmann Verlag GmbH. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.02>
- Hugger, K.U. (2010). Digitale Jugendkulturen: Eine Einleitung. In K.-U. Hugger (Ed.), *Digitale Jugendkulturen* (1^{re} éd., p. 7–23). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hugger, K.U. (Ed.). (2014). *SpringerLink Bücher: t. 2. Digitale Jugendkulturen* (2^e édition révisée et augmentée, édition en ligne). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19070-9>
- Hurrelmann, K. & Bauer, U. (2015). *Einführung in die Sozialisationstheorie: Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung* (11^e éd.). Pädagogik. Beltz.
- Hurrelmann, K. & Geulen, D. (1980). Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisationstheorie. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Eds.), *Handbuch der Sozialisationsforschung* (p. 51–67). Beltz.
- Inchley, J., Currie, D., Budisavljevic, S. & Torsheim, T. (2020). *Findings from the 2017/2018 health behaviour in school-aged children (hbosc) survey in europe and canada international report volume 1. key findings Spotlight on adolescent health and well-being Spotlight on adolescent health and well-being*. WHO/EURO. https://www.researchgate.net/publication/342674634_FINDINGS_FROM_THE_20172018_HEALTH_BEHAVIOUR_IN_SCHOOL-AGED_CHILDREN_HBSC_SURVEY_IN_EUROPE_AND_CANADA_INTERNATIONAL_REPORT_VOLUME_1_KEY_FINDINGS_Spotlight_on_adolescent_health_and_well-being_Spotlight_
- Institute for Health Metrics and Evaluation & University of Washington. (2024). *Global Burden of Disease 2021: Findings from the GBD 2021 Study*. https://www.healthdata.org/sites/default/files/2024-05/GBD_2021_Booklet_FINAL_2024.05.16.pdf
- Institute for Social Research and Analysis. (2004). *Political participation of young people in Europe – Development of indicators for comparative research in the European Union (EUYOUPART)*. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/D12QuestionnaireandGuidelinesNationalSurveys.pdf
- International Telecommunication Union. (2021). *Measuring digital development: Facts and figures*. <https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/facts/FactsFigures2021.pdf>
- International Telecommunication Union. (2022). *Youth Internet use*. <https://www.itu.int/itu-d/reports/statistics/2022/11/24/ff22-youth-internet-use/>
- Ipsos European Public Affairs. (2025). *Eurobarometer – Youth Survey 2024*. European Union. <https://euagenda.eu/publications/download/618750>
- Jackson, C. A., Henderson, M., Frank, J. W. & Haw, S. J. (2012). An overview of prevention of multiple risk behaviour in adolescence and young adulthood. *Journal of Public Health (Oxford, England)*, 34 Suppl 1, 31–40. <https://doi.org/10.1093/pubmed/fdr113>
- Jandrić, P. (Ed.). (2025). *Encyclopedia of postdigital science and education*. Springer Nature Switzerland. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-35469-4>

- Jandrić, P. & Knox, J. (2022). The postdigital turn: Philosophy, education, research. *Policy Futures in Education*, 20(7), 780–795. <https://doi.org/10.1177/14782103211062713>
- Jandrić, P., Knox, J., Besley, T., Ryberg, T., Suoranta, J. & Hayes, S. (2018). Postdigital science and education. *Educational Philosophy and Theory*, 50(10), 893–899. <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1454000>
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide*. New York University Press. <https://www.degruyter.com/isbn/9780814743683> <https://doi.org/10.18574/9780814743683>
- Jenkins, H., Ito, M. & Boyd, D. (2015). *Participatory culture in a networked era: A conversation on youth, learning, commerce, and politics*. Polity Press. https://books.google.lu/books/about/Participatory_Culture_in_a_Networked_Era.html?id=AHfiCgAAQBAJ&redir_esc=y
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K. & Robison, A. J. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/8435.001.0001>
- John, A., Bates, S. & Zimmermann, N. (2022). Media use and children's self-regulation: A narrative review. *Early Child Development and Care*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/03004430.2022.2047036>
- Jonas, I. (2010). La photographie de famille: Une pratique sexuée? *Cahiers du Genre*, n° 48(1), 173–191. <https://doi.org/10.3917/cdge.048.0173>
- Jones, C. & Bergen, B. (2025). *Large language models pass the Turing test*. <http://arxiv.org/pdf/2503.23674v1>
- Jugend Parlament Luxemburg. (2024). *Stellungnahme zu KI im luxemburgischen Bildungssystem Sonderausschuss „Künstliche Intelligenz und ihr Einsatz in der Schule“* (Übersetzte Fassung). https://www.jugendparlament.lu/wp-content/uploads/2024/06/Resolution_Speciale_23-24_DETR.pdf
- Jurczyk, K., Jentsch, B., Sailer, J. & Schier, M. (2019). Female-breadwinner families in Germany: New gender roles? *Journal of Family Issues*, 40(13), 1731–1754. <https://doi.org/10.1177/0192513X19843149>
- Jurczyk, K. & Ludwig, J. (2020). Doing Family in der Forschungslandschaft – Beiträge und Rezeptionen. In K. Jurczyk (Ed.), *Doing und Undoing Family. Konzeptionelle und empirische Entwicklungen* (1^{re} éd., p. 55–77). Beltz Juventa.
- Kammerl, R./ & Wartberg, L. (2018). Zusammenhänge zwischen problematischer Internetnutzung im Jugendalter und Medienerziehung in der Familie. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 67(2), 134–153. <https://doi.org/10.13109/prkk.2018.67.2.134>
- Kammerl, R., Hirschhäuser, L., Rosenkranz, M., Schwinge, C., Hein, S., Wartberg, L. & Petersen, K. U. (2012). *EXIF – Exzessive Internetnutzung in Familien*. Bundesministerium für Familie; Senioren; Frauen und Jugend. https://www.bke.de/sites/default/files/migrated/newsletter/2012/newsletter-53/bmfsfj_exif_bericht.pdf
- Kammerl, R., Lampert, C. & Müller, J. (2022). *Sozialisation in einer sich wandelnden Medienumgebung*. Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG. <https://doi.org/10.5771/9783748928621>
- Kardefelt-Winther, D. (2014). A conceptual and methodological critique of internet addiction research: Towards a model of compensatory internet use. *Computers in Human Behavior*, 31, 351–354. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.10.059>
- Kardefelt-Winther, D. (2017). *How does the time children spend using digital technology impact their mental well-being, social relationships and physical activity? An evidence-focused literature review*. Innocenti Discussion Paper (2017-02). UNICEF Office of Research – Innocenti. <https://www.unicef.org/innocenti/media/8181/file/UNICEF-Innocenti-Time-Using-Digital-Tech-Impact-on-Wellbeing-2017.pdf>
- Karnick, N. & Arriagada, C. (2021). *DZA-Fact Sheet: Bildungsunterschiede bei den Motiven für freiwilliges Engagement, bei den Hinderungs- und Beendigungsgründen sowie bei der Engagementbereitschaft. DZA-Fact Sheet: t. 2021. DZA*. <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/76155>
- Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günnemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Nerdel, C., Pfeffer, J., Poquet, O., Sailer, M., Schmidt, A., Seidel, T., Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>
- Kelley, A. E., Schochet, T. & Landry, C. F. (2004). Risk taking and novelty seeking in adolescence: introduction to part I. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1021, 27–32. <https://doi.org/10.1196/annals.1308.003>
- Kent, C., Rechavi, A. & Rafaeli, S. (2019). The relationship between offline social capital and online learning interactions. *International Journal of Communication*, 13, 1186–1211. <https://cris.haifa.ac.il/en/publications/the-relationship-between-offline-social-capital-and-online-learn>

- Kerras, H., Sánchez-Navarro, J. L., López-Becerra, E. I. & de-Miguel Gómez, M. D. (2020). The impact of the gender digital divide on sustainable development: Comparative analysis between the European Union and the Maghreb. *Sustainability*, 12(8), 3347. <https://doi.org/10.3390/su12083347>
- Kerres, M. (2024). *Mediendidaktik*. DE GRUYTER. <https://doi.org/10.1515/978311201078> <https://doi.org/10.1515/978311201078>
- Király, O., Griffiths, M. D., Urbán, R., Farkas, J., Kökönyi, G., Elekes, Z., Tamás, D. & Demetrovics, Z. (2014). Problematic internet use and problematic online gaming are not the same: Findings from a large nationally representative adolescent sample. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 17(12), 749–754. <https://doi.org/10.1089/cyber.2014.0475>
- Kitanova, M. (2020). Youth political participation in the EU: Evidence from a cross-national analysis. *Journal of Youth Studies*, 23(7), 819–836. <https://doi.org/10.1080/13676261.2019.1636951>
- Kivijärvi, M. & Katila, S. (2022). Becoming a gamer: Performative construction of gendered gamer identities. *Games and Culture*, 17(3), 461–481. <https://doi.org/10.1177/15554120211042260>
- Klopfenstein Frei, N., Wyss, V., Gnach, A. & Weber, W. (2024). "It's a matter of age": Four dimensions of youths' news consumption. *Journalism*, 25(1), 100–121. <https://doi.org/10.1177/14648849221123385>
- Kneidinger, B. (2010). *Facebook und Co.* VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92455-7>
- Knox, J. (2019). What does the 'postdigital' mean for education? Three critical perspectives on the digital, with implications for educational research and practice. *Postdigital Science and Education*, 1(2), 357–370. <https://doi.org/10.1007/s42438-019-00045-y>
- Köller, O., Thiel, F., Ackeren, I., Andrs, Y., Becker-Mrotzek, M., Cress, U., Diehl, C., Kleickmann, T., Lütje-Klose, B., Prediger, S., Seeber, S., Ziegler, B., Kuper, H., Stanat, P., Maaz, K. & Lewalter, D. (2022). *Digitalisierung im Bildungssystem: Handlungsempfehlungen von der Kita bis zur Hochschule. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz.* SWK. https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=25274
- König, A. (2024). Zeit, Langeweile und Smartphones. *forum* (439), 42–44.
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N. & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: a critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073–1137. <https://doi.org/10.1037/a0035618>
- Kramer, M. & Müller, J. (2022). Peergroup und Schule in einer Kultur der Digitalität – Digitale (Bild-)Praxis als Grenzbearbeitung zwischen zwei Lebenswelten? *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 17(4), 409–423. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v17i4.03>
- Krentz, A. (2011). Ermittlung der Armutsgefährdungsquoten und Armutsgefährdungsschwellen: Methodische Grundlagen zur Messung von Armut. *Statistisches Monatsheft Baden-Württemberg*.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse Methoden, Praxis, Computerunterstützung, 5^e édition révisée. Grundlagentexte Methoden.* Beltz Juventa.
- Külling-Knecht, C., Waller, G., Willemse, I., Deda-Bröchin, S., Suter, L., Streule, P., Settegrana, N., Jochim, M., Bernath, J. & Süß, D. (2024). *JAMES: Jugend, Aktivitäten, Medien – Erhebung Schweiz.* Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften. https://www.zhaw.ch/storage/psychologie/upload/forschung/medienpsychologie/james/2018/JAMES_2024_DE.pdf
- Kutscher, N. (2020). Digitalität, Digitalisierung und Bildung. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Eds.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (p. 1–17). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31395-1_59-1
- Kutscher, N. (2021). Digitale Medien in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In U. Deinet, B. Sturzenhecker, L. von Schwanenflügel & M. Schwerthelm (Eds.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (p. 1437–1441). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22563-6_118
- Kutscher, N. (2022). Sharenting als familialer Alltag: Positionierungen, Herausforderungen und Ambivalenzen in den Perspektiven von Kindern und Eltern. *Datenschutz und Datensicherheit – DuD*, 46(6), 346–351. <https://doi.org/10.1007/s11623-022-1617-4>
- Kutscher, N. & Bouillon, R. (2018). *Kinder. Bilder. Rechte. Persönlichkeitsrechte von Kindern im Kontext der digitalen Mediennutzung in der Familie* (Nr. 4). Deutsches Kinderhilfswerk. https://www.dkhw.de/fileadmin/Redaktion/1_Unsere_Arbeit/1_Schwerpunkte/6_Medienkompetenz/6.13_Studie_Kinder_Bilder_Rechte/DKHWSchriftenreihe_4_KinderBilderRechte.pdf
- Kutscher, N. & Seelmeyer, U. (2017). Mediatisierte Praktiken in der Sozialen Arbeit. In D. Hoffmann, F. Krotz & W. Reißmann (Eds.), *Mediatisierung und Mediensozialisation* (p. 229–244). Springer VS, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14937-6_13

- Kwak, H., Blackburn, J. & Han, S. (2015). Exploring cyberbullying and other toxic behavior in team competition online games. In B. Begole, J. Kim, K. Inkpen & W. Woo (Eds.), *Proceedings of the 33rd Annual ACM Conference on Human Factors in Computing Systems* (p. 3739–3748). ACM. <https://doi.org/10.1145/2702123.2702529>
- Lange, A. & Reiter, H. (2018). Gesellschaftsdiagnostische Annäherungen an die Rahmenbedingungen des Aufwachsens in der späten Moderne. In A. Lange, H. Reiter, S. Schutter & C. Steiner (Eds.), *Handbuch Kindheits- und Jugendsoziologie* (p. 13–34). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04207-3_1
- Langehegermann, L. & Samuel, R. (2025). *Digital socialisation: Continuity and novelty in young people's mediated lives*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.5363049>
- Lareau, A. (2018). Unequal childhoods: Class, race, and family life. In D. B. Grusky & J. Hill (Eds.), *Inequality in the 21st century. A reader* (p. 443–451). Routledge Taylor & Francis Group.
- Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55(1), 170–183. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.55.1.170>
- Leather, N. (2009). Risk-taking behaviour in adolescence: a literature review. *Journal of Child Health Care: For Professionals Working With Children in the Hospital Community*, 13(3), 295–304. <https://doi.org/10.1177/1367493509337443>
- Leemis, R. W., Espelage, D. L., Basile, K. C., Mercer Kollar, L. M. & Davis, J. P. (2019). Traditional and cyber bullying and sexual harassment: A longitudinal assessment of risk and protective factors. *Aggressive Behaviour*, 45(2), 181–192. <https://doi.org/10.1002/ab.21808>
- Lees, B., Meredith, L. R., Kirkland, A. E., Bryant, B. E. & Squeglia, L. M. (2020). Effect of alcohol use on the adolescent brain and behavior. *Pharmacy, Biochemistry, and Behavior*, 192. <https://doi.org/10.1016/j.pbb.2020.172906>
- Légifrance. (2023). *Loi n° 2023-566 du 7 juillet 2023 visant à instaurer une majorité numérique et à lutter contre la haine en ligne*. Légifrance.
- Legleye, S., Khat, M., Aubin, H.J. & Bricard, D. (2024). Adolescent hazardous drinking and socioeconomic status in France: Insights into the alcohol harm paradox. *Journal of Adolescent Health*, 74(3), 458–465. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2023.10.008>
- Lemmens, J. S., Valkenburg, P. M. & Peter, J. (2009). Development and validation of a game addiction scale for adolescents. *Media Psychology*, 12(1), 77–95. <https://doi.org/10.1080/15213260802669458>
- Lenhart, A. (2015). *Teens, technology and friendships: Video games, social media and mobile phones play an integral role in how teens meet and interact with friends*. Pew Research. <https://www.pewresearch.org/internet/2015/08/06/teens-technology-and-friendships/>
- Liebau, E. & Zirfas, J. (2015). *Die Kunst der Schule: Über die Kultivierung der Schule durch die Künste (1^{re} éd.)*. Ästhetik und Bildung. transcript. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=6955879>
- Livingstone, S. (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *The Communication Review*, 7(1), 3–14. <https://doi.org/10.1080/10714420490280152>
- Livingstone, S. & Blum-Ross, A. (2020). *Parenting for a digital future: How hopes and fears about technology shape children's lives*. Oxford University Press.
- Livingstone, S. & Byrne, J. (2018). Parenting in the digital age: The challenges of parental responsibility in comparative perspective. In *Digital parenting: The challenges for families in the digital age* (p. 19–30): The International Clearinghouse on Children, Youth and Media.
- Livingstone, S. & Görzig, A. (2014). When adolescents receive sexual messages on the internet: Explaining experiences of risk and harm. *Computers in Human Behavior*, 33, 8–15. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.12.021>
- Livingstone, S. & Haddon, L. (2009). *EU Kids Online: final report 2009*. EU Kids Online. <https://eprints.lse.ac.uk/24372/1/EU%20Kids%20Online%20final%20report%202009%28lsero%29.pdf>
- Livingstone, S., Mascheroni, G. & Stoilova, M. (2021). The outcomes of gaining digital skills for young people's lives and wellbeing: A systematic evidence review. *New Media & Society*, 1–27. <https://doi.org/10.1177/14614448211043189>
- Livingstone, S., Ólafsson, K., Helsper, E. J., Lupiáñez-Villanueva, F., Veltri, G. A. & Folkvord, F. (2017). Maximizing opportunities and minimizing risks for children online: The role of digital skills in emerging strategies of parental mediation. *Journal of Communication*, 67(1), 82–105. <https://doi.org/10.1111/jcom.12277>
- Livingstone, S. M. (2002). *Young people and new media: Childhood and the changing media environment* (1st edition). Sage.
- Lloyd, K. & Auld, C. (2002). The role of leisure in determining quality of life: issues of content and measurement. *Social Indicators Research*, 57(1), 43–71. <https://doi.org/10.1023/A:1013879518210>

Lopes Ferreira, J., Mendes, F. G. & Catunda, C. (2024). *Social context in school-aged children in Luxembourg – Report on the Luxembourg HBSC Survey 2022*. MENJE; MS – Direction de la Santé.

Lorenz, T. & Kapella, O. (2020). *Children's ICT use and its impact on family life: Literature review* (Nr. 1). <https://doi.org/10.6084/M9.FIGSHARE.12587975.V1>

Lutz, C. & Hoffmann, C. P. (2017). The dark side of online participation: exploring non-, passive and negative participation. *Information, Communication & Society*, 20(6), 876–897. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2017.1293129>

luxembourg.public.lu. (2025). *Eine weltoffene Bevölkerung*. <https://luxembourg.public.lu/de/gesellschaft-und-kultur/bevolkerung/demografie.html#:~:text=170%20Nationalit%C3%A4ten%20werden%20derzeit%20im,zum%20Wohlstand%20des%20Landes%20beizutragen>.

MacKenzie, M. D., Scott, H., Reid, K. & Gardani, M. (2022). Adolescent perspectives of bedtime social media use: A qualitative systematic review and thematic synthesis. *Sleep Medicine Reviews*, 63, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.smr.2022.101626>

Madden, M., Lenhart, A. & Fontaine, C. (2017). *How youth navigate the news landscape*. https://knightfoundation.org/wp-content/uploads/2020/03/youth_news.pdf

Madianou, M. & Miller, D. (2013). *Migration and New Media*. Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203154236/migration-new-media-mirca-madianou-daniel-miller> <https://doi.org/10.4324/9780203154236>

Madigan, S., Ly, A., Rash, C. L., van Ouytsel, J. & Temple, J. R. (2018). Prevalence of Multiple Forms of Sexting Behavior Among Youth: A Systematic Review and Meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, 172(4), 327–335. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2017.5314>

Madigan, S., Villani, V., Azzopardi, C., Laut, D., Smith, T., Temple, J. R., Browne, D. & Dimitropoulos, G. (2018). The Prevalence of Unwanted Online Sexual Exposure and Solicitation Among Youth: A Meta-Analysis. *The Journal of Adolescent Health: Official Publication of the Society for Adolescent Medicine*, 63(2), 133–141. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2018.03.012>

Malecki, C. K. & Demaray, M. K. (2006). Social support as a buffer in the relationship between socioeconomic status and academic performance. *School Psychology Quarterly*, 21(4), 375–395. <https://doi.org/10.1037/h0084129>

Mardorf, S. (2006). *Konzepte und Methoden von Sozialberichterstattung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90372-9>

Marshall, E. J. (2014). Adolescent alcohol use: risks and consequences. *Alcohol and Alcoholism*, 49(2), 160–164. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24402246/>

Marwick, A., Smith, J., Caplan, R. & Wadhawan, M. (2024). Child Online Safety Legislation (COSL) – A Primer. *The Bulletin of Technology & Public Life*. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.21428/bfcb0bff.de78f444>

Matthes, J., Thomas, M. F., Stevic, A. & Schmuck, D. (2021). Fighting over smartphones? Parents' excessive smartphone use, lack of control over children's use, and conflict. *Computers in Human Behavior*, 116, 106618. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106618>

McAlister, K. L., Beatty, C. C., Smith-Caswell, J. E., Yourell, J. L. & Huberty, J. L. (2024). Social Media Use in Adolescents: Bans, Benefits, and Emotion Regulation Behaviors. *JMIR Mental Health*, 11, e64626. <https://doi.org/10.2196/64626>

McGonigal, J. (2011). *Reality is broken: Why games make us better and how they can change the world*. Penguin.

McKinsey & Company. (2022). *The future of work: A journey to 2022*.

McPherson, K. E., Kerr, S., McGee, E., Morgan, A., Cheater, F. M., McLean, J. & Egan, J. (2014). The association between social capital and mental health and behavioural problems in children and adolescents: An integrative systematic review. *BMC Psychology*, 2(1), 7. <https://doi.org/10.1186/2050-7283-2-7>

MENJE. (2023). *Das luxemburgische Bildungssystem*. <https://men.public.lu/de/systeme-educatif.html>

MENJE. (2024a). *Life-Screen-Balance*. <https://gouvernement.lu/dam-assets/documents/actualites/2024/09/12-screen-life-balance/dossier-de-presse-rentre-2024-2025.pdf>

MENJE. (2024b, 30 septembre). *Fir eng gesond Screen-Life-Balance vun eise Kanner: Dossier de presse*. <https://gouvernement.lu/dam-assets/documents/actualites/2024/09/12-screen-life-balance/dossier-de-presse-rentre-2024-2025.pdf>

MENJE. (2025a). *EDI-Infomagazin fir Elteren*. <https://men.public.lu/fr/publications/edi-infomagazin-fir-elteren/2025/edi-01-2025.html>

MENJE. (2025b). *Struktur des Bildungswesens*. <https://men.public.lu/de/systeme-educatif/organisation-gouvernance/systeme-educatif.html>

MENJE. (2025c). *Moins d'écrans – plus de mouvement, de découvertes et d'expériences!* https://men.public.lu/fr/actualites/communiqués-conference-presse/2025/02/24-activites-analogiques.html?utm_campaign=EduNews%20411&utm_medium=email&utm_source=Mailjet

Mertala, P., López-Pernas, S., Vartiainen, H., Saqr, M. & Tedre, M. (2024). Digital natives in the scientific literature: A topic modeling approach. *Computers in Human Behavior*, 152, 108076. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.108076>

Michaelis, T., Nilles, J.P. & Fischer, U. C. (2022). (Sucht)Prävention zwischen Restriktion, normativen Erwartungen und unterstützender Begleitung zur Gestaltung psychischer Gesundheit. In A. Heinen, R. Samuel, C. Vögele & H. Willems (Eds.), *Wohlbefinden und Gesundheit im Jugendalter* (p. 601–621). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-35744-3_27

Milmeister, M. & Baumann, I. (2021). *Das one2one-Programm in Luxemburger Sekundarschulen. Vom Ausstattungsziel hin zu Kompetenzzielen (Integrale Fassung)*. University of Luxemburg. <https://orbilu.uni.lu/handle/10993/48027> <https://doi.org/10.48746/bb2021lu-DE-22B>

Minges, K. E., Owen, N., Salmon, J., Chao, A., Dunstan, D. W. & Whitemore, R. (2015). Reducing youth screen time: qualitative metasynthesis of findings on barriers and facilitators. *Health Psychology: Official Journal of the Division of Health Psychology, American Psychological Association*, 34(4), 381–397. <https://doi.org/10.1037/hea0000172>

Ministère de la Santé (MS) & PALMA. (2020). *Plan d'Action Luxembourgeois de réduction du Méusage de l'Alcool*. <https://santesecu.public.lu/fr/publications/p/plan-national-alcool-2020-2024.html>

Ministère de la Santé (MS) – Direction de la Santé & Service Audiophonologique. (2018). *Aufwachsen im Umgang mit Bildschirmen*. <https://santesecu.public.lu/fr/publications/a/approviser-e-crans-grandir.html>

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENJE). (2023). *Play seriously*. <https://men.public.lu/fr/publications/jeunesse/informations-generales/play-seriously.html>

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENJE) & BEE SECURE. (2020). *Campagne – Les écrans en famille: Dossier de presse*. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENJE); BEE SECURE. <https://men.public.lu/fr/actualites/communiqués-conference-presse/2020/02/27-e-crans.html>

Mollborn, S., Limburg, A., Pace, J. & Fomby, P. (2022). Family socioeconomic status and children's screen time. *Journal of Marriage and the Family*, 84(4), 1129–1151. <https://doi.org/10.1111/jomf.12834>

Moretta, T. & Wegmann, E. (2025). Toward the classification of social media use disorder: Clinical characterization and proposed diagnostic criteria. *Addictive Behaviors Reports*, 21, 100603. <https://doi.org/10.1016/j.abrep.2025.100603>

Morgan, D. H. J. (2011). *Rethinking family practices*. Palgrave Macmillan UK. <https://doi.org/10.1057/9780230304680>

Müller, M. & Küng, M. (2013). Soziale Arbeit und Onlinespielekultur. In O. Steiner & M. Goldoni (Eds.), *Kinder- und Jugendarbeit 2.0: Grundlagen, Konzepte und Praxis einer medienbezogenen Sozialen Arbeit mit Heranwachsenden* (p. 101–116). Beltz.

Nedelcu, M. (2012). Migrants' new transnational habitus: Rethinking migration through a cosmopolitan lens in the digital age. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 38(9), 1339–1356. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2012.698203>

Nedelcu, M. & Soysüren, I. (2022). Precarious migrants, migration regimes and digital technologies: the empowerment-control nexus. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 48(8), 1821–1837. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2020.1796263>

Nelissen, S. & van den Bulck, J. (2018). When digital natives instruct digital immigrants: Active guidance of parental media use by children and conflict in the family. *Information, Communication & Society*, 21(3), 375–387. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2017.1281993>

Nesi, J. & Prinstein, M. J. (2015). Using social media for social comparison and feedback-seeking: Gender and popularity moderate associations with depressive symptoms. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(8), 1427–1438. <https://doi.org/10.1007/s10802-015-0020-0>

Neverla, I. (2002). Die polychrone Gesellschaft und ihre Medien. *Medien & Zeit*, 17(4), 46–52.

Nielsen, P., Favez, N., Liddle, H. & Rigter, H. (2019). Linking parental mediation practices to adolescents' problematic online screen use: A systematic literature review. *Journal of Behavioral Addictions*, 8(4), 649–663. <https://doi.org/10.1556/2006.8.2019.61>

Nikken, P. & Jansz, J. (2006). Parental mediation of children's videogame playing: A comparison of the reports by parents and children. *Learning, Media and Technology*, 31(2), 181–202. <https://doi.org/10.1080/17439880600756803>

Nitzko, S. & Seiffge-Krenke, I. (2009). Wohlbefindensforschung im Kindes- und Jugendalter. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 17(2), 69–81. <https://doi.org/10.1026/0943-8149.17.2.69>

- OECD. (2021). *The state of school education: one year into the COVID pandemic*. Preliminary results – March 2021. https://www.oecd.org/en/publications/the-state-of-school-education_201dde84-en.html
- OECD. (2023). *International Migration Outlook 2023*. OECD. <https://doi.org/10.1787/b0f40584-en>
- OECD. (2024). *Stand der Integration von Eingewanderten*. www.oecd.org/content/dam/oecd/en/topics/policy-issues/migration/Immigrant%20Integration%20Germany_de.pdf
- OEJQS. (2025). *OEJQS Factsheet 01/25: Cybermobbing bei Kindern und Jugendlichen in Luxemburg. Teil 1: Ein vielschichtiges Problem*. Observatoire national de l'enfance, de la jeunesse et de la qualité scolaire.
- Ofcom. (2023). *Children and parents: Media use and attitudes*. <https://www.ofcom.org.uk/siteassets/resources/documents/research-and-data/media-literacy-research/children/childrens-media-use-and-attitudes-2023/childrens-media-use-and-attitudes-report-2023.pdf?v=329412>
- O'Hara, K. P., Massimi, M., Harper, R., Rubens, S. & Morris, J. (2014). *Everyday dwelling with WhatsApp* (CSCW'14 Proceedings of the 17th ACM Conference on Computer Supported Cooperative Work & Social Computing. February 15 - 19, 2014, Baltimore, Maryland, USA).
- OkaJu. (2024). *Rapport annuel 2024. Défis actuels en matière des droits de l'enfant*. Ombudsman fir Kanner a Jugendlecher (OKaJu). <https://www.okaju.lu/2025/rapport-annuel-2024/>
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 35(7), 1171–1190. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x>
- Olweus, D. & Limber, S. P. (2018). Some problems with cyberbullying research. *Current Opinion in Psychology*, 19, 139–143. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.04.012>
- Ombudsman fir Kanner a Jugendlecher. (2024). *Rapport annuel 2024. Défis actuels en matière des droits de l'enfant*. Ombudsman fir Kanner a Jugendlecher (OKaJu). <https://www.okaju.lu/2025/rapport-annuel-2024/>
- Orben, A. (2020). Teenagers, screens and social media: A narrative review of reviews and key studies. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 55(4), 407–414. <https://doi.org/10.1007/s00127-019-01825-4>
- Orben, A., Dienlin, T. & Przybylski, A. K. (2019). Social media's enduring effect on adolescent life satisfaction. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 116(21), 10226–10228. <https://doi.org/10.1073/pnas.1902058116>
- Origer, A. (2022). Controlled drugs, use, abuse and youth: A meaningful, yet evolving relationship. In A. Heinen, R. Samuel, C. Vögele & H. Willems (Eds.), *Wohlbefinden und Gesundheit im Jugendalter* (p. 343–361). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-35744-3_16
- Pallavicini, F., Pepe, A. & Mantovani, F. (2022). The effects of playing video games on stress, anxiety, depression, loneliness, and gaming disorder during the early stages of the COVID-19 Pandemic: PRISMA systematic review. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 25(6), 334–354. <https://doi.org/10.1089/cyber.2021.0252>
- Pasquier, D. (2021). Quand internet transforme le lien familial: Une enquête dans la France populaire rurale: Chapitre 1. In O. Martin & É. Dagiral (Eds.), *Les liens sociaux numériques* (p. 33–50). Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.marti.2021.01.0033>
- Passmore, A. & French, D. (2001). Development and administration of a measure to assess adolescents' participation in leisure activities. *Adolescence*, 36(141), 67–75. <https://research.ebsco.com/linkprocessor/plink?id=a0819e6a-6327-305c-af22-61488ef67ee7>
- Paulus, F. W., Ohmann, S., Gontard, A. von & Popow, C. (2018). Internet gaming disorder in children and adolescents: A systematic review. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 60(7), 645–659. <https://doi.org/10.1111/dmcn.13754>
- Paus-Hasebrink, I., Kulterer, J. & Sinner, P. (2019). *Social inequality, childhood and the media: A longitudinal study of the mediatization of socialisation. Transforming Communications - Studies in Cross-Media Research*. Palgrave Macmillan.
- Perloff, R. M. (2014). Social media effects on young women's body image concerns: Theoretical perspectives and an agenda for research. *Sex Roles*, 71(11–12), 363–377. <https://doi.org/10.1007/s11199-014-0384-6>
- Peter, J. & Valkenburg, P. M. (2016). Adolescents and pornography: A review of 20 years of research. *Journal of Sex Research*, 53(4–5), 509–531. <https://doi.org/10.1080/00224499.2016.1143441>
- Pettigrew, J. (2009). Text messaging and connectedness within close interpersonal relationships. *Marriage & Family Review*, 45(6–8), 697–716. <https://doi.org/10.1080/01494920903224269>

- Pew Research Center. (2018). *The future of well-being in a tech-saturated world*. <https://www.pewresearch.org/internet/2018/04/17/the-future-of-well-being-in-a-tech-saturated-world/>
- Pfeifer, J. H. & Allen, N. B. (2021). Puberty initiates cascading relationships between neurodevelopmental, social, and internalizing processes across adolescence. *Biological Psychiatry*, 89(2), 99–108. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2020.09.002>
- Pfetsch, J. (2018). Jugendliche Nutzung digitaler Medien und elterliche Medienerziehung – Ein Forschungsüberblick [Adolescent Use of Digital Media and Parental Mediation – A Research Review]. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 67(2), 110–133. <https://doi.org/10.13109/prkk.2018.67.2.110>
- Pfetsch, J., Müller, C. R. & Ittel, A. (2014). Cyberbullying und Empathie: affektive, kognitive und medienbasierte Empathie im Kontext von Cyberbullying im Kindes- und Jugendalter. *Journal of Childhood and Adolescence Research*, 9(1), 23–37.
- Pilkington, H. (2007). Beyond 'peer pressure': Rethinking drug use and 'youth culture'. *International Journal of Drug Policy*, 18(3), 213–224. <https://doi.org/10.1016/j.drugpo.2006.08.003>
- Plattner, I. E. (1990). *Zeitbewußtsein und Lebensgeschichte: Theoretische und methodische Überlegungen zur Erfassung des Zeitbewußtseins*. Zugl.: Augsburg, Univ., Diss. Asanger.
- Police Lëtzebuerg. (2025). *Rauschgifte*. <https://police.public.lu/de/legislation/stupefiants.html>
- Popp, U. (1994). Theorien zur Sozialisation im Jugendalter. In U. Popp (Ed.), *Geteilte Zukunft* (p. 21–42). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-92526-8_4
- Postigo, H. (2016). The socio-technical architecture of digital labor: Converting play into YouTube money. *New Media & Society*, 18(2), 332–349. <https://doi.org/10.1177/1461444814541527>
- Potzel, K. & Dertinger, A. (2022). Aufwachsen mit digitalen Medien. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 415–439. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb18/2022.03.05.X>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1–6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Przybylski, A. K., Murayama, K., DeHaan, C. R. & Gladwell, V. (2013). Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out. *Computers in Human Behavior*, 29(4), 1841–1848. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.02.014>
- Przybylski, A. K. & Weinstein, N. (2017). A large-scale test of the goldilocks hypothesis. *Psychological Science*, 28(2), 204–215. <https://doi.org/10.1177/0956797616678438>
- Putnam, R. D. (1995). Bowling alone. In W. Kellogg & S. Whittaker (Eds.), *Proceedings of the 2000 ACM conference on computer supported cooperative work* (p. 357). ACM. <https://doi.org/10.1145/358916.361990>
- Quenzel, G. & Hurrelmann, K. (2022). *Lebensphase Jugend: Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung (Grundlagentexte Soziologie)*. Beltz Verlagsguppe. http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783779926245
- Rafalow, M. H. (2018). Disciplining play: Digital youth culture as capital at school. *American Journal of Sociology*, 123(5), 1416–1452. <https://doi.org/10.1086/695766>
- Ragnedda, M. (2017). *The third digital divide: A Weberian approach to digital inequalities*. *Routledge advances in sociology: t. 204*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315606002>
- Ragnedda, M. & Ruiu, L. M. (2018). Social capital and the three levels of digital divide. In M. Ragnedda & G. W. Muschert (Eds.), *Routledge advances in sociology. Theorizing digital divides* (1st ed., p. 21–34). Routledge Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9781315455334-3>
- Randle, M., Eckersley, R. & Miller, L. (2017). Societal and personal concerns, their associations with stress, and the implications for progress and the future. *Futures*, 93, 68–79. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2017.07.004>
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken/Basic elements of a theory of social practices. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282–301. <https://doi.org/10.1515/ZFSOZ-2003-0401>
- Reckwitz, A. (2018). *Die Gesellschaft der Singularitäten: zum Strukturwandel der Moderne*. Bundeszentrale für politische Bildung.
- Reczek, C. (2014). Conducting a multi family member interview study. *Family process*, 53(2), 318–335. <https://doi.org/10.1111/famp.12060>
- Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Publications Office. <https://doi.org/10.2760/178382>

- Reinders, H. (2003). *Jugendtypen: Ansätze zu einer differentiellen Theorie der Adoleszenz*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-10454-4>
- Ren, W. & Zhu, X. (2024). How does Internet access quality affect learning outcomes? A multiple mediation analysis among international students in China. *Journal of International Students*, 14(1), 449–468. <https://www.ojed.org/jis/article/view/5881>
- Residori, C., Salza, G., Scheifer G., Hamid, B., Haußmann, C. & Samuel, R. (2025). Youth Survey Luxembourg – Technical Report 2024 Cross-Sectional Survey. Edited by University of Luxembourg. Esch-sur-Alzette, Luxembourg
- Residori, C. & Samuel, R. (2025). *Jung, politisch, engagiert? – Erste Ergebnisse aus dem Youth Survey Luxembourg 2024*. <https://orbi.lu.uni.lu/handle/10993/64473>
- Reuters. (2024). *Reuters institute digital news report 2024*. Reuters Institute.
- Ringrose, J., Harvey, L., Gill, R. & Livingstone, S. (2013). Teen girls, sexual double standards and 'sexting': Gendered value in digital image exchange. *Feminist Theory*, 14(3), 305–323. <https://doi.org/10.1177/1464700113499853>
- Robert Koch-Institut (RKI). (2008). Erkennen–Bewerten–Handeln: Zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. <https://edoc.rki.de/bitstream/handle/176904/3146/25VQivifMG6zQ77.pdf?sequence=1>
- Röhrle, B. (2023). Wohlbefinden/Well-Being. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Ed.). *Leitbegriffe der Gesundheitsförderung und Prävention. Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden*. <https://doi.org/10.17623/BZGA:Q4-i134-1.0>
- Rosa, H. (2013). *Beschleunigung und Entfremdung: Entwurf einer kritischen Theorie spätmoderner Zeitlichkeit* (R. Celikates, Übers.). Suhrkamp.
- Rosa, H. (2023). *Resonanz: Eine Soziologie der Weltbeziehung* (7^e éd.). Suhrkamp Taschenbuch.
- Roskam, I. & Meunier, J. C. (2009). How do parenting concepts vary within and between the families? *European Journal of Psychology of Education*, XXIV(1), 33–47.
- Roth, M., Schmidt, E.M., Lafton, T., Kapella, O. & Bărbuță, A. (2024). A developmental view on digital vulnerability and agency of children under 10 years of age. In H. Holmarsdottir, I. Seland, C. Hyggen & M. Roth (Eds.), *Understanding the everyday digital lives of children and young people* (1^{re} éd. 2024, p. 169–206). Springer International Publishing; Imprint Palgrave Macmillan.
- Rowland, M. (2024). *Online safety (Basic online safety expectations) Amendment determination 2024*. Minister for Communications. <https://www.legislation.gov.au/F2024L00590/asmade/2024-05-30/text/original/pdf>
- Ruhrmann, G. & Fuchs, C. (2020). Soziale Medien und Kritische Theorie: Eine Einführung. *Publizistik*, 65(1), 85–86. <https://doi.org/10.1007/s11616-019-00538-7>
- Rzadtki, L. (2022). *“We are all activists”. Exploring solidarities in activism by, with and for refugees and migrants in Hamburg* (t. 9). transcript Verlag. <https://www.transcript-open.de/isbn/6349>
- Saferinternet.at. (2023). *Neue Studie: Jugendliche von sexueller Belästigung im Internet betroffen*. <https://www.saferinternet.at/news-detail/neue-studie-jugendliche-von-sexueller-belaestigung-im-internet-betroffen>
- Sailer, M. & Homner, L. (2020). The gamification of learning: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 32(1), 77–112. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09498-w>
- Salavera, C., Usán, P. & Quilez-Robres, A. (2022). Exploring the effect of parental styles on social skills: The mediating role of affects. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(6). <https://doi.org/10.3390/ijerph19063295>
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112–120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Salza, G. & Samuel, R. (2025). Digital engagement and youth: A scoping review of opportunities, risks, and the role of socioeconomic resources. *Information, Communication & Society*. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2025.2574297>
- Sander, U., Gross, F. von & Hugger, K.U. (Eds.). (2022). *Handbuch Medienpädagogik*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25090-4>
- Schaan, V. K. & Melzer, A. (2015). Parental mediation of children's television and video game use in Germany: Active and embedded in family processes. *Journal of Children and Media*, 9(1), 58–76. <https://doi.org/10.1080/17482798.2015.997108>

- Scheerder, A., van Deursen, A. & van Dijk, J. (2017). Determinants of Internet skills, uses and outcomes. A systematic review of the second- and third-level digital divide. *Telematics and Informatics*, 34(8), 1607–1624. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2017.07.007>
- Scheifer, G. R. & Samuel, R. (2025). Massively multiplayer online games and social capital: A systematic literature review. *Social Sciences & Humanities Open*, 12, 101833.
- Scherr, A. (1997). *Subjektorientierte Jugendarbeit: Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendpädagogik*. Juventa Verl. <https://phfr.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/searchtype/all/start/273/rows/50/docId/362>
- Scherr, A. (2020). Subjekt- und Identitätsbildung. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Eds.), *Handbuch Ganztagsbildung* (p. 243–255). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_19
- Scherr, A. & Bauer, U. (2024). Jugendkulturen und jugendliche Subkulturen. In A. Scherr & U. Bauer (Eds.), *Jugendsoziologie* (p. 217–235). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-43641-4_9
- Schier, A. (2018). *Identitäten in Digitalität vom „digital lifestyle“ zu „design your life“* [Dissertation, Verlag Dr. Kovač, Hamburg]. GBV Gemeinsamer Bibliotheksverbund.
- Schlör, K. (2016). Doing family und social media. (Re-)Konstruktionspraktiken von Familie im Spannungsfeld von Vergemeinschaftung und Abgrenzung. *Studies in Communication Sciences*, 16(1), 28–35. <https://doi.org/10.1016/j.scoms.2016.04.007>
- Schneider, L. A., King, D. L. & Delfabbro, P. H. (2017). Family factors in adolescent problematic Internet gaming: A systematic review. *Journal of behavioral addictions*, 6(3), 321–333. <https://doi.org/10.1556/2006.6.2017.035>
- Schobin, J. (2016). Mediatisierung der Freundschaft. In E. Allewelt, E. A. Heuser, A. Brandt, J. Schobin, V. Leuschner & S. Flick (Eds.), *Freundschaft heute* (p. 169–184). transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783839435502-014>
- Schomaker, Lea; Residori, Caroline, & Samuel, Robin. (2022). *Young people and COVID-19: Social, economic, and health consequences of infection prevention and control measures among young people in Luxembourg – Technical Report 2021 Cross-Sectional Survey*. Esch-sur-Alzette: University of Luxembourg. University of Luxembourg. <https://osf.io/4amqu/> <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/4AMQU>
- Schöneck, N. M. (2009). *Zeiterleben und Zeithandeln Erwerbstätiger: Eine methodenintegrative Studie*. Ruhr-Universität Bochum.
- Schroots, J. J. F. (2007). Time: Perceptions and concepts. In J. E. Birren (Ed.), *Encyclopedia of Gerontology* (2^e éd.), p. 634–640, Academic Press.
- Schulz, I. (2012). *Mediatisierte Sozialisation im Jugendalter: Kommunikative Praktiken und Beziehungsnetze im Wandel*. TLM Schriftenreihe: t. 22. Vistas.
- Schumacher, A., Heinen, A., Willems, H., & Samuel, R. (2021). Konzeption des Jugendberichtes. In *Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse & Université du Luxembourg* (Eds.), *Nationaler Bericht zur Situation der Jugend in Luxemburg 2020. Gesundheit und Wohlbefinden von Jugendlichen in Luxemburg*, p. 29–47.
- Scidone, E., Phillips, M. J. & Pantaleo, A. M. (2024). Hiding in the shadows: a qualitative exploration of women gamers identities and perceptions of the video gaming context. *SN Social Sciences*, 4(10). <https://doi.org/10.1007/s43545-024-00980-z>
- Scott, R. A., Stuart, J. & Barber, B. L. (2022). What predicts online disinhibition? Examining perceptions of protection and control online and the moderating role of social anxiety. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*. 25(5), 294–300. <https://doi.org/10.1089/cyber.2021.0250>
- SCRIPT. (2022). *Medienkompass: Medien kompetent lehren und lernen*. Clausen, Luxembourg.
- SCRIPT & MENJE. (2020). *Guide de référence pour l'éducation aux et par les médias: Enseigner et apprendre pour renforcer la compétence médiatique*.
- Seemann, M. (2021). *Die Macht der Plattformen: Politik in Zeiten der Internetgiganten* (1^{re} éd.) [448 Seiten]. Ch. Links Verlag. <https://zenodo.org/record/6335307#.Y3I-9uTMLb2>
- Shank, D. B. & Cotten, S. R. (2014). Does technology empower urban youth? The relationship of technology use to self-efficacy. *Computers & Education*, 70, 184–193. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.08.018>
- Shmael, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Olafsson, K., Livingstone, S. & Hasebrink, U. (2020). *EU KIDS ONLINE 2020: survey results from 19 countries*. EU Kids Online; The London School of Economics and Political Science. <https://eprints.lse.ac.uk/103294/> <https://doi.org/10.21953/LSE.47FDEQJ01OFO>

- Shuter, R. (2012). Intercultural new media studies: The next frontier in intercultural communication. *Journal of Intercultural Communication Research*, 41(3), 219–237. <https://doi.org/10.1080/17475759.2012.728761>
- Siemens, G. (2006). *Knowing knowledge* [176 Seiten], online verfügbar: <https://archive.org/details/KnowingKnowledge/mode/2up>
- Simmel, G. (1908). *Soziologie: Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung* (1^{re} éd.). Duncker & Humblot.
- Simons, J., Correia, C., Carey, K. & Borsari, B. (1998). Validating a five-factor marijuana motives measure: Relations with use, problems, and alcohol motives. *Journal of Counseling Psychology*, 45(3), 265–273. <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0022-016745.3.265>
- Singly, F. de. (2017). *Sociologie de la famille contemporaine*. Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.ingly.2017.01>
- Sjöblom, M., Törhönen, M., Hamari, J. & Macey, J. (2017). Content structure is king: An empirical study on gratifications, game genres and content type on Twitch. *Computers in Human Behavior*, 73, 161–171. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.03.036>
- Smith, P. & Slonje, R. (2010). *Cyberbullying: The nature and extent of a new kind of bullying, in and out of school*. Routledge. <https://research.gold.ac.uk/id/eprint/5440>
- SNJ & MENJE. (2020). *Enfants et médias: Les cahiers parents – 0–12 ans*. Service National de la Jeunesse (SNJ); Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENJE). <https://www.enfancejeunesse.lu/wp-content/uploads/2021/07/Enfants-et-medias-0-12-ans.pdf>
- Sozio, M. E., Procopio, A. & Samuel, R. (2020). *Youth Survey Luxembourg: Technical report 2019*. University of Luxembourg. https://orbi.lu.uni.lu/bitstream/10993/44343/1/2019_Youth_Survey_Luxembourg_Technical_Report.pdf
- Spanhel, D. (2017). Mediale Bildungsräume – Spielräume der Freiheit für Bildungsprozesse in realen und virtuellen Lebenswelten? *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 1–18. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2017.03.02.X>
- Spante, M., Hashemi, S. S., Lundin, M. & Algers, A. (2018). Digital competence and digital literacy in higher education research: Systematic review of concept use. *Cogent Education*, 5(1), 1519143. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1519143>
- Spear, L. P. (2018). Effects of adolescent alcohol consumption on the brain and behaviour. *Nature reviews. Neuroscience*, 19(4), 197–214. <https://doi.org/10.1038/nrn.2018.10>
- Spellerberg, A. (Ed.). (2021). *Arbeitsberichte der ARL: t. 31. Digitalisierung in ländlichen und verdichteten Räumen*. ARL – Akademie für Raumentwicklung in der Leibniz-Gemeinschaft.
- Stacey, J. (1990). *Brave new families: Stories of domestic upheaval in late twentieth century America*. Basic Books. <https://archive.org/details/bravenewfamilies00judi>
- Stalder, F. (2024). *Kultur der Digitalität* (6^e éd.). edition suhrkamp: t. 2679. Suhrkamp.
- STATEC. (2020). *Rapport Travail et Cohésion Sociale: Le monde de l'emploi en mutation*. <https://statistiques.public.lu/dam-assets/catalogue-publications/analyses/2020/analyses-06-20.pdf>
- STATEC. (2021). *The Migration Background of the Population of the Grand Duchy of Luxembourg: Structure and Demographic Implications*. <https://statistiques.public.lu/dam-assets/recensement/publication-6/docs/rp06-version-en-v3-131023.pdf>
- STATEC. (2024a). *Indicateurs de risque de pauvreté (en %)*. [https://lustat.statec.lu/vis?pg=0&tm=monoparental&hc\[Sp%C3%A9cification\]=%20monoparentale&df\[ds\]=ds-release&df\[id\]=DF_C1103&df\[ag\]=LU1&df\[vs\]=1.0&pd=2015%2C2021&dq=A](https://lustat.statec.lu/vis?pg=0&tm=monoparental&hc[Sp%C3%A9cification]=%20monoparentale&df[ds]=ds-release&df[id]=DF_C1103&df[ag]=LU1&df[vs]=1.0&pd=2015%2C2021&dq=A)
- STATEC. (2024b). *Luxemburg in Zahlen*.
- STATEC. (2024c). *Panorama sur le monde du travail luxembourgeois à l'occasion du 1^{er} Mai: Regards 07/24*. <https://statistiques.public.lu/fr/publications/series/regards/2024/regards-07-24.html>
- STATEC. (2024d). *Rapport Travail et cohésion sociale (TCS): Analyses 03/2024*. <https://statistiques.public.lu/fr/publications/series/analyses/2024/analyses-03-24.html>
- STATEC. (2025a). *Population luxembourgeoise et étrangère par âge et sexe au 1^{er} janvier*. STATEC. [https://lustat.statec.lu/vis?fs\[0\]=Th%C3%A8mes%2C1%7CPopulation%20et%20emploi%23B%23%7CEtat%20de%20la%20population%23B1%23&pg=0&df\[ds\]=ds-release&df\[id\]=DF_B1114&df\[ag\]=LU1&df\[vs\]=1.0&pd=2022%2C2024&dq=A01.R03.&ly\[rw\]=AGE&to\[TIME_PERIOD\]=false](https://lustat.statec.lu/vis?fs[0]=Th%C3%A8mes%2C1%7CPopulation%20et%20emploi%23B%23%7CEtat%20de%20la%20population%23B1%23&pg=0&df[ds]=ds-release&df[id]=DF_B1114&df[ag]=LU1&df[vs]=1.0&pd=2022%2C2024&dq=A01.R03.&ly[rw]=AGE&to[TIME_PERIOD]=false)

- STATEC. (2025b). *Population par âge et sexe au 1^{er} janvier*. [https://lustat.statec.lu/vis?fs\[0\]=Th%C3%A8mes%2C1%7CPopulation%20et%20emploi%23B%23%7CEtat%20de%20la%20population%23B1%23&pg=0&df\[ds\]=ds-release&df\[id\]=DF_B1102&df\[ag\]=LU1&df\[vs\]=1.0&pd=2015%2C2024&dq=A.&ly\[rw\]=AGE&ly\[cl\]=SEX&lo=1](https://lustat.statec.lu/vis?fs[0]=Th%C3%A8mes%2C1%7CPopulation%20et%20emploi%23B%23%7CEtat%20de%20la%20population%23B1%23&pg=0&df[ds]=ds-release&df[id]=DF_B1102&df[ag]=LU1&df[vs]=1.0&pd=2015%2C2024&dq=A.&ly[rw]=AGE&ly[cl]=SEX&lo=1)
- Statista. (04/2025). *Die 20 Länder mit dem größten Bruttoinlandsprodukt (BIP) pro Kopf im Jahr 2024 (in US-Dollar): World Economic Outlook Database (avril 2025)*. <https://de-statista-com.proxy.bnl.lu/statistik/daten/studie/166224/umfrage/ranking-der-20-laender-mit-dem-groessten-bruttoinlandsprodukt-pro-kopf/>
- Statistiques.lu. (2025). *Households and family types*. <https://statistiques.public.lu/en/recensement/menages-et-types-de-familles.html>
- Statistisches Bundesamt (2025). *(Netto-)Äquivalenzeinkommen*. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Einkommen-Konsum-Lebensbedingungen/Glossar/aequivalenzeinkommen_mz-silc.html
- Steinberg, L. (2001). Socialization in adolescence. In N. J. Smelser (Ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (1. ed., p. 14513–14516). Elsevier, Pergamon. <https://doi.org/10.1016/B0-08-043076-7/01688-0>
- Steinfeld, M. R. & Torregrossa, M. M. (2023). Consequences of adolescent drug use. *Translational Psychiatry*, 13(313). <https://www.nature.com/articles/s41398-023-02590-4>
- Suler, J. (2004). The online disinhibition effect. *Cyberpsychology & Behavior: The Impact of the Internet, Multimedia and Virtual Reality on Behavior and Society*, 7(3), 321–326. <https://doi.org/10.1089/1094931041291295>
- Swider-Cios, E., Vermeij, A. & Sitskoorn, M. M. (2023). Young children and screen-based media: The impact on cognitive and socioemotional development and the importance of parental mediation. *Cognitive Development*, 66, 101319. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2023.101319>
- Symeonaki, M., Hyggen, C., Parsanoglou, D., Mifsud, L. & Stamou, G. (2024). Investigating patterns of digital socialisation during leisure through multimodal social research. In H. Holmarsdottir, I. Seland, C. Hyggen & M. Roth (Eds.), *Understanding the everyday digital lives of children and young people* (p. 117–142). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-46929-9_5
- Symons, K., Ponnet, K., Walrave, M. & Heirman, W. (2017). A qualitative study into parental mediation of adolescents' internet use. *Computers in Human Behavior*, 73, 423–432. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.04.004>
- Szolin, K., Kuss, D. J., Nuyens, F. M. & Griffiths, M. D. (2025). The Proteus effect in Fallout : New Vegas: Investigating gender-conforming behaviours in videogames. *Entertainment Computing*, 52, 100765. <https://doi.org/10.1016/j.entcom.2024.100765>
- Taipale, S. & Farinosi, M. (2018). The big meaning of small messages: The use of WhatsApp in intergenerational family communication, 10926, 532–546. https://doi.org/10.1007/978-3-319-92034-4_40
- Tamboer, S. L., Kleemans, M., Molenaar, I. & Bosse, T. (2023). Developing a model of news literacy in early adolescents: A survey study. *Mass Communication and Society*, 26(1), 74–98. <https://doi.org/10.1080/15205436.2022.2048027>
- Tammisalo, K. & Rotkirch, A. (2022). Effects of information and communication technology on the quality of family relationships: A systematic review. *Journal of Social and Personal Relationships*, 39(9), 2724–2765. <https://doi.org/10.1177/02654075221087942>
- Tang, W. Y. & Fox, J. (2016). Men's harassment behavior in online video games: Personality traits and game factors. *Aggressive Behavior*, 42(6), 513–521. <https://doi.org/10.1002/ab.21646>
- Teichert, J. (2023). *Digital occupants – wie digitale Medien die kommunikative Aushandlung von Freundschaften verändern. Research: Band 50*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-40623-3>
- Tichenor, P. J., Donohue, G. A. & Olien, C. N. (1970). Mass media flow and differential growth in knowledge. *Public Opinion Quarterly*, 34(2), 159. <https://doi.org/10.1086/267786>
- Tisseron, S. (2018). 3-6-9-12 *Apprivoiser les écrans et grandir* (Version pdf). Éditions érès.
- Tourangeau, R. & Yan, T. (2007). Sensitive questions in surveys. *Psychological Bulletin*, 133(5), 859–883. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.5.859>
- Trimpp, R. (1994). *The psychology of risk taking behavior. Advances in psychology: t. 107*. North-Holland. <https://www.sciencedirect.com/science/bookseries/01664115/107>
- Tsitsika, A., Janikian, M., Schoenmakers, T. M., Tzavela, E. C., Olafsson, K., Wójcik, S., Macarie, G. F., Tzavara, C. & Richardson, C. (2014). Internet addictive behavior in adolescence: A cross-sectional study in seven European countries. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 17(8), 528–535. <https://doi.org/10.1089/cyber.2013.0382>

- Tully, C. (2019). Bildung für private Lebensführung. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 8(2-2019), 77–87. <https://doi.org/10.3224/hibifo.v8i2.06>
- Turkle, S. (2011). *Alone together: Why we expect more from technology and less from each other* (1st ed.). Basic Books.
- Twenge, J. M. (2023). *Generations: The real differences between gen Z, millennials, gen X, boomers, and silents – And what they mean for America's future*. Atria Books. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=7208544>
- Twenge, J. M. & Martin, G. N. (2020). Gender differences in associations between digital media use and psychological well-being: Evidence from three large datasets. *Journal of Adolescence*, 79(1), 91–102. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.12.018>
- U.S. Congress. (2024). *Kids Off Social Media Act (S.4213)*; *Kids Online Safety Act*.
- UK Safer Internet Centre. (2024). *UK Safer Internet Day 2024 research report*. UK Safer Internet Centre.
- United Nations Development Programme. (2020). *Human development report 2020*. <https://hdr.undp.org/en/2020-report>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2012). *International standard classification of education: ISCED 2011*. <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>
- Universität Luxemburg & MENJE. (2010). *Nationaler Bericht zur Situation der Jugend in Luxemburg: Rapport national sur la situation de la jeunesse au Luxembourg*.
- Universität Luxemburg & MENJE. (2015). *La transition de l'adolescence vers l'âge adulte/Übergänge vom Jugend- ins Erwachsenenalter: Rapport national sur la situation de la jeunesse au Luxembourg 2015/Nationaler Bericht zur Situation der Jugend in Luxemburg 2015*.
- Universität Luxemburg & MENJE. (2021). *Nationaler Bericht zur Situation der Jugend in Luxemburg 2020: Wohlbefinden und Gesundheit von Jugendlichen in Luxemburg*.
- Vaccari, C. & Chadwick, A. (2020). Deepfakes and disinformation: Exploring the impact of synthetic political video on deception, uncertainty, and trust in news. *Social Media + Society*, 6(1), Artikel 2056305120903408. <https://doi.org/10.1177/2056305120903408>
- Vacchiano, M. & Bolano, D. (2021). Online and offline leisure, relatedness and psychological distress: a study of young people in Switzerland. *Leisure Studies*, 40(3), 338–351. <https://doi.org/10.1080/02614367.2020.1862282>
- Valkenburg, P. M. (2022). Social media use and well-being: What we know and what we need to know. *Current Opinion in Psychology*, 45, 101294. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2021.12.006>
- van den Eijnden, R. J., Lemmens, J. S. & Valkenburg, P. M. (2016). The social media disorder scale. *Computers in Human Behavior*, 61, 478–487. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.03.038>
- van Deursen, A. & Helsper, E. J. (2015). The third-level digital divide: Who benefits most from being online? In L. Robinson, S. R. Cotten, J. Schulz, T. M. Hale & A. Williams (Eds.), *Studies in Media and Communications. Communication and Information Technologies Annual* (t. 10, p. 29–52). Emerald Group Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S2050-206020150000010002>
- van Deursen, A. & van Dijk, J. (2019). The first-level digital divide shifts from inequalities in physical access to inequalities in material access. *New Media & Society*, 21(2), 354–375. <https://doi.org/10.1177/1461444818797082>
- van Deursen, A. J. (2020). Digital inequality during a pandemic: Quantitative study of differences in COVID-19-related internet uses and outcomes among the general population. *Journal of Medical Internet Research*, 22(8), e20073. <https://doi.org/10.2196/20073>
- van Deursen, A. J. & van Dijk, J. (2014). The digital divide shifts to differences in usage. *New Media & Society*, 16(3), 507–526. <https://doi.org/10.1177/1461444813487959>
- van Dijk, J., Poell, T. & Waal, M. de. (2018). *The platform society: Public values in a connective world* (t. 1). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190889760.001.0001>
- van Dijk, J. (2005). *The deepening divide: Inequality in the information society*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781452229812>
- van Dijk, J. (2013). A theory of the digital divide. In M. Ragnedda (Ed.), *Routledge advances in sociology. The digital divide. The Internet and social inequality in international perspective* (p. 29–51). Routledge.
- van Dijk, J. (2020). *The digital divide*. Polity.
- van Lancker, W. & Parolin, Z. (2020). COVID-19, school closures, and child poverty: A social crisis in the making. *The Lancet Public Health*, 5(5), e243–e244. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(20\)30084-0](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30084-0)

- Vekiri, I. & Chronaki, A. (2008). Gender issues in technology use: Perceived social support, computer self-efficacy and value beliefs, and computer use beyond school. *Computers & Education*, 51(3), 1392–1404. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.01.003>
- Verdoodt, V., Lievens, E., O'Neill, B. & Dopona, V. (2025) *First evaluation of the European Strategy for a better internet for kids (BIK+): A summary of consultations with children, young people, and expert stakeholders*. European Schoolnet, prepared for the European Commission. <https://better-internet-for-kids.europa.eu/sites/default/files/2025-02/>
- Verduyn, P., Lee, D. S., Park, J., Shaback, H., Orvell, A., Bayer, J., Ybarra, O., Jonides, J. & Kross, E. (2015). Passive Facebook usage undermines affective well-being: Experimental and longitudinal evidence. *Journal of Experimental Psychology. General*, 144(2), 480–488. <https://doi.org/10.1037/xge0000057>
- Vislă, A., Stadelmann, C., Watkins, E., Zinbarg, R. E. & Flückiger, C. (2022). The relation between worry and mental health in nonclinical population and individuals with anxiety and depressive disorders: A meta-analysis. *Cognitive Therapy and Research*, 46(3), 480–501. <https://doi.org/10.1007/s10608-021-10288-4>
- Volkow, N. D., Baler, R. D., Compton, W. M. & Weiss, S. R. (2014). Adverse health effects of marijuana use. *New England Journal of Medicine*, 370(23), 2219–2227. <https://doi.org/10.1056/NEJMr1402309>
- Volman, M. & van Eck, E. (2001). Gender equity and information technology in education: The second decade. *Review of Educational Research*, 71(4), 613–634. <https://doi.org/10.3102/00346543071004613>
- Vuorikari, R., Kluzer, S. & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2 - the Digital Competence Framework for Citizens: With new examples of knowledge, skills and attitudes* (EUR JRC128415). Europäische Kommission. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/50c53c01-abe6-11ec-83e1-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-280137285> <https://doi.org/10.2760/115376>
- Vuorre, M., Orben, A. & Przybylski, A. K. (2021). There is no evidence that associations between adolescents' digital technology engagement and mental health problems have increased. *Clinical Psychological Science: a Journal of the Association for Psychological Science*, 9(5), 823–835. <https://doi.org/10.1177/2167702621994549>
- Wajcman, J. (2014). *Pressed for time*. University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226196503.001.0001>
- Wajcman, J. (2015). *Pressed for time: The acceleration of life in digital capitalism* (paperback edition 2016). The University of Chicago Press.
- Walters, G. D. (2021). School-age bullying victimization and perpetration: A meta-analysis of prospective studies and research. *Trauma, Violence & Abuse*, 22(5), 1129–1139. <https://doi.org/10.1177/1524838020906513>
- Wang, J.L., Jackson, L. A., Gaskin, J. & Wang, H.Z. (2014). The effects of Social Networking Site (SNS) use on college students' friendship and well-being. *Computers in Human Behavior*, 37, 229–236. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.04.051>
- Weber, A., Hörmann, G. & Heipertz, W. (2007). Arbeitslosigkeit und Gesundheit aus sozialmedizinischer Sicht. *Deutsches Ärzteblatt*, 104(43), A2957-A2952.
- Wegener, C. (2008). Parasoziale Interaktion. In U. Sander, F. von Gross & K.-U. Hugger (Eds.), *Handbuch Medienpädagogik* (p. 294–296). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91158-8_43
- Whittle, H., Hamilton-Giachritsis, C., Beech, A. & Collings, G. (2013). A review of online grooming: Characteristics and concerns. *Aggression and Violent Behavior*, 18(1), 62–70. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.09.003>
- WHO Regional Office for Europe. (2025). *European health report 2024: Keeping health high on the agenda*. <https://www.who.int/europe/publications/i/item/WHO-EURO-2025-10668-50440-76183>
- Wilding, R., Baldassar, L., Gamage, S., Worrell, S. & Mohamud, S. (2020). Digital media and the affective economies of transnational families. *International Journal of Cultural Studies*, 23(5), 639–655. <https://doi.org/10.1177/1367877920920278>
- Wilson, G. (2014). *Your Brain on Porn: Internet pornography and the emerging science of addiction*. Commonwealth Publishing.
- Woinoff, S. & Kistler, S. (2021). Partnersuche in Zeiten der digitalen Kommunikation. *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*, 20(2), 311–320. <https://doi.org/10.1007/s11620-021-00605-0>
- Wolak, J., Finkelhor, D., Mitchell, K. & Ybarra, M. (2008). Online "predators" and their victims: Myths, realities, and implications for prevention and treatment. *American Psychologist*, 63(2), 111–128. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.63.2.111>
- Woodcock, J. & Johnson, M. R. (2019). The affective labor and performance of live streaming on Twitch.tv. *Television & New Media*, 20(8), 813–823. <https://doi.org/10.1177/1527476419851077>
- World Bank. (2021). *Youth and the future of work*.

- World Health Organisation. (2021). *Tobacco control to improve child health and development: Thematic brief* (1st ed.). <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/340162/9789240022218-eng.pdf?sequence=1>
- World Health Organisation. (01/2025). *6C51 Gaming disorder*. <https://icd.who.int/browse/2025-01/mms/en#1448597234>
- Wright, M. F. & Wachs, S. (2024). The role of parental mediation in the associations among cyberbullying bystanding, depression, subjective health complaints, and self-harm. *Youth & Society*. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.1177/0044118X241272062>
- Wunder, M. (2021). *Digitalisierung und Soziale Arbeit. Transformationen und Herausforderungen*. Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:23157>
- Yang, J. & Zhang, M. (2023). Beyond structural inequality: A socio-technical approach to the digital divide in the platform environment. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10(1), 1–12. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-02326-1>
- Yee, N. & Bailenson, J. (2007). The Proteus effect: The effect of transformed self-representation on behavior. *Human Communication Research*, 33(3), 271–290. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.2007.00299.x>
- Yeh, C.Y. & Tsai, C.C. (2022). Massive distance education: Barriers and challenges in shifting to a complete online learning environment. *Educational Psychology*, 13. <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2022.928717/full>
- Zaremohzzabieh, Z., Abdullah, R. & Ahrari, S. (2024). *Exploring youth studies in the age of AI*. Advances in Human and Social Aspects of Technology (AHSAT) Book Series. IGI Global. <https://www.igi-global.com/book/exploring-youth-studies-age/335476> <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-3350-1>
- Zendle, D. & Cairns, P. (2018). Video game loot boxes are linked to problem gambling: Results of a large-scale survey. *PLOS ONE*, 13(11), e0206767. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0206767>
- Zerle-Elsäßer, C. & Lange, A. (2021). Doing family and social media. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, J. Moran-Ellis & H. Sünker (Eds.), *Handbuch Kindheit, Technik und das Digitale* (p. 200–215). Verlag Barbara Budrich.
- Zerle-Elsäßer, C., Langmeyer, A. N., Naab, T. & Heuberger, S. (2023). Doing family in the digital age. In J. Skopek (Ed.), *Research Handbook on Digital Sociology* (p. 365–378). Edward Elgar Publishing.
- Zillien, N. (2009). *Digitale Ungleichheit: Neue Technologien und alte Ungleichheiten in der Informations und Wissensgesellschaft* (2^e éd.). Springer eBook Collection Humanities, Social Science. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91493-0>
- Zimet, G., Dahlem, N., Zimet, S. & Farley, G. (1988). The multidimensional scale of perceived social support. *Journal of Personality Assessment*, 52(1), 30–41. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201_2
- Zimmermann, P. (2006). *Grundwissen Sozialisation: Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter* (3^e édition révisée et augmentée). SpringerLink Bücher. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90443-6>
- Zolopa, C., Burack, J. A., O'Connor, R. M., Corran, C., Lai, J., Bomfim, E., DeGrace, S., Dumont, J., Larney, S. & Wendt, D. C. (2022). Changes in youth mental health, psychological wellbeing, and substance use during the COVID-19 pandemic: A rapid review. *Adolescent Research Review*, 7(2), 161–177. <https://doi.org/10.1007/s40894-022-00185-6>

Liste des figures

Figure 3.1: Répartition des âges au Luxembourg en 2025 (en %)	29
Figure 3.2: Comparaison de la structure des âges du Luxembourg avec celle des États de l'UE-27 en 2024 (en %)	30
Figure 3.3: Structure des nationalités des différents groupes d'âge au Luxembourg en 2025 (en %)	31
Figure 3.4: Évolution de la structure des nationalités des moins de 15 ans de 2016 à 2025 (en %)	32
Figure 3.5: Diplôme le plus élevé obtenu par les 25–34 ans en comparaison internationale en 2024 (en %)	34
Figure 3.6: Diplôme le plus élevé obtenu par les 25–34 ans, selon le sexe, en 2014 et 2024 (en %)	34
Figure 3.7: Taux d'emploi des 25–29 ans en fonction du niveau de formation au premier trimestre 2025 (en %)	35
Figure 3.8: Contrats de travail à durée déterminée des 15–29 ans en 2014 et en 2024 (en %)	36
Figure 3.9: Chômage des jeunes et taux de chômage total en comparaison internationale pour 2024 (en %)	37
Figure 3.10: Évolution du chômage des jeunes de 2014 à 2024 au Luxembourg et dans l'UE-27 (en %)	38
Figure 3.11: Évolution du taux de NEET en comparaison internationale et dans le temps (en %)	39
Figure 3.12: Indice de Gini de différents pays, évolution dans le temps	40
Figure 3.13: Revenu équivalent médian en euros pour différents groupes d'âge en 2024	41
Figure 3.14: Risque de pauvreté comparé des jeunes et des personnes âgées en 2024 (en %)	42
Figure 3.15: Âge moyen de la mère à la première naissance pour les années 2017, 2020 et 2023	44
Figure 4.1: Craintes liées à la société, 2024, 12–29 ans (en %)	53
Figure 4.2: Craintes liées à la société, 2019 et 2024, 16–29 ans (en %)	54
Figure 4.3: Comparaison des craintes sociétales entre le Luxembourg (16–29 ans) et l'Allemagne (12–25 ans), 2024 (en %)	55
Figure 4.4: Priorités politiques pour l'UE – réponses les plus fréquentes au Luxembourg et dans la moyenne de l'UE, 2024, 16–30 ans (en %)	56
Figure 4.5: Intérêt pour la politique, 2024, 12–29 ans (en %)	57
Figure 4.6: Désintérêt pour la politique, 2019 et 2024, 16–29 ans (en %)	58
Figure 4.7: Opinions concernant la politique, les responsables politiques et l'influence politique, 2024, 12–29 ans (en %)	59
Figure 4.8: Opinions concernant l'engagement politique (e. p.), 2024, 12–29 ans (en %)	60
Figure 4.9: Participation politique, 2024, 16–29 ans (en %)	61
Figure 4.10: Organisations auprès desquelles les 16–29 ans s'engagent socialement et politiquement, 2024 (en %)	62
Figure 4.11: Engagement social et politique, 2024, 16–29 ans (en %)	63
Figure 4.12: Soutien de la famille, 2024, 12–29 ans (en %)	65
Figure 4.13: Soutien de la famille en fonction du sexe, 2019 et 2024, 16–29 ans (en %)	66
Figure 4.14: Soutien de la famille en comparaison internationale, 2021/2022, jeunes de 15 ans (en %)	66
Figure 4.15: Soutien des amis, 2024, 12–29 ans (en %)	67
Figure 4.16: Soutien des amis en comparaison internationale, 2021/2022, jeunes de 15 ans (en %)	68

Figure 4.17: Fréquence des activités de temps libre liées aux médias, 2024, 12–29 ans (en %)	70
Figure 4.18: Fréquence à laquelle les jeunes regardent la télévision, 2019 et 2024, 16–29 ans (en %)	71
Figure 4.19: Fréquence à laquelle les jeunes jouent à des jeux vidéo sur ordinateur ou sur console, 2019 et 2024, 16–29 ans (en %)	72
Figure 4.20: Fréquence des activités sportives et de détente, 2024, 12–29 ans (en %)	73
Figure 4.21: Fréquence des activités sociales de temps libre, 2024, 12–29 ans (en %)	74
Figure 4.22: Fréquence des rencontres entre amis, 2019 et 2024, 16–29 ans (en %)	74
Figure 4.23: Fréquence des sorties dans des établissements de restauration et bars, 2019 et 2024, 16–29 ans (en %)	75
Figure 4.24: Bien-être affectif, 2024, 12–29 ans (en %)	76
Figure 4.25: Bien-être affectif en fonction du sexe, 2019 et 2024, 16–29 ans (en %)	77
Figure 4.26: Bien-être cognitif, 2024, 12–29 ans (en %)	78
Figure 4.27: Bien-être cognitif en fonction du sexe, 2019 et 2024, 16–29 ans (en %)	78
Figure 4.28: État de santé subjectif, 2024, 12–29 ans (en %)	79
Figure 4.29: Très bon état de santé subjectif, 2019 et 2024, 16–29 ans (en %)	80
Figure 4.30: Multiples troubles psychosomatiques, 2024, 12–29 ans (en %)	81
Figure 4.31: Multiples troubles psychiques et somatiques, 2024, 12–29 ans (en %)	82
Figure 4.32: Multiples troubles psychiques, 2019 et 2024, 16–29 ans (en %)	83
Figure 4.33: Consommation d'alcool au cours des 30 derniers jours, 2024, 12–29 ans (en %)	84
Figure 4.34: Consommation d'alcool au cours des 30 derniers jours, 2019 et 2024, 16–29 ans (en %)	85
Figure 4.35: Consommation d'alcool en comparaison internationale, 2021/2022, jeunes de 15 ans (en %)	86
Figure 4.36: Consommation de tabac au cours des 30 derniers jours, 2024, 12–29 ans (en %)	87
Figure 4.37: Consommation de cannabis au cours des 30 derniers jours, 2024, 12–29 ans (en %)	89
Figure 4.38: Consommation de cannabis au moins une fois au cours de la vie en comparaison internationale, 2021/2022, jeunes de 15 ans (en %)	90
Figure 5.1: Appareils numériques, en possession exclusive ou en partage (en %)	98
Figure 5.2: Mise à disposition d'ordinateurs portables/tablettes via les établissements scolaires en 2024, 12–29 ans (en %)	99
Figure 5.3: Autoévaluation des compétences numériques en 2024, 12–29 ans	102
Figure 5.4: Comportements d'usage en ligne en 2024, 12–29 ans (en %)	104
Figure 5.5: Comportements d'usage en ligne : recherche active de contenus à caractère sexuel en 2024, 12–29 ans (en %)	105
Figure 5.6: Évaluation de l'utilité des activités numériques en 2024, 12–29 ans (en %)	107
Figure 5.7: Utilisation des offres éducatives en ligne en 2024, 12–29 ans (en %)	109
Figure 5.8: Utilisation des offres éducatives en ligne : raisons scolaires, professionnelles ou privées en 2024, 12–29 ans (en %)	110
Figure 5.9: Durée d'utilisation des réseaux sociaux par jour (en %)	112
Figure 5.10: Utilisation active et passive des réseaux sociaux en 2024, 12–29 ans (en %)	113
Figure 5.11: Usage problématique des réseaux sociaux (échelle de dépendance) en 2024, 12–29 ans (en %)	114

Figure 5.12: Comparaison du temps passé aux jeux en ligne entre jours de semaine et week-ends en 2024, 12–29 ans (en %)	117
Figure 5.13: Évaluation des comportements problématiques de jeu en ligne (en %)	118
Figure 5.14: Confrontation avec des expériences négatives et des sollicitations sexuelles en ligne en 2024, 12–29 ans (en %)	119
Figure 5.15: Confrontation avec des sollicitations sexuelles en ligne selon le sexe et l'âge en 2024, 12–29 ans (en %)	120
Figure 5.16: Expériences de harcèlement à l'école en 2024, 12–29 ans (en %)	122
Figure 5.17: Expériences de cyberharcèlement en 2024, 12–29 ans (en %)	123

Liste des tableaux

Tableau 1: Catégorisation des activités de temps libre	69
---	-----------

Liste des abréviations

App	Application/Anwendung
BIP	Bruttoinlandsprodukt
CCP	Certificat de capacité professionnelle
CCY	<i>Centre for Childhood and Youth Research</i>
CDI	Contrat à durée indéterminée
CGIE	Centre de gestion informatique de l'éducation
CNEL	Conférence Nationale des Élèves du Luxembourg
COIP	Classe d'orientation et d'initiation professionnelle, eine vorbereitende Orientierungsklasse
DAP	Diplôme d'aptitude professionnelle
DigComp	Europäischer Referenzrahmen für digitale Kompetenzen
DSA	Digital Services Act
DSGVO	Datenschutz-Grundverordnung
DT	Diplôme de technicien
EQJ	Étude qualitative sur la jeunesse
EQJP	Étude qualitative sur les jeunes et leurs parents
ESC	Enseignement secondaire classique
ESG	Enseignement secondaire générale
FOMO	Fear of Missing Out
HBSC	Health Behaviour in School-aged Children
IFEN	Institut de formation de l'Éducation nationale
ISCED	International Standard Classification of Education
ITU	International Telecommunication Union
JIM	Jugend, Information, Medien
KI	Künstliche Intelligenz
LGBTQ	Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender and Queer
LLM	Large Language Models
MENJE	Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse
MSPSS	Multidimensional Scale of Perceived Social Support
NEET	Not in Education, Employment or Training
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
PACS	Pacte civil de solidarité
PALMA	Plan d'Action Luxembourgeois contre le Mésusage de l'Alcool
RNPP	Registre National des Personnes Physiques
SCRIPT	Service de Coordination de la Recherche et de l'innovation pédagogiques et technologiques
SD	Standardabweichung
SES	Sozioökonomischer Status
SNJ	Service National de la Jeunesse
TCME	Technicien en mécanique, Ausbildungsgang
VIESO	Vie et Société, Schulfach
VOD	Video on Demand
WHO	World Health Organisation
YAC	Young People and COVID-19
YSL	Youth Survey Luxembourg
ZEV	Zenter fir exzessiivt Verhalen a Verhalenssucht

Auteurs et autrices du Rapport sur la Jeunesse 2025

BIEWERS GRIMM Sandra	Docteure en sciences de l'éducation et chercheuse scientifique au Centre for Childhood and Youth Research (CCY) de l'Université du Luxembourg. Intérêts de recherche: éducation non formelle et informelle, travail avec les jeunes, aide à l'enfance et à la jeunesse, organisations et qualité, et méthodes de recherche qualitatives.
BULUT Hamid	Docteur en sociologie et chercheur postdoctoral au Centre for Childhood and Youth Research (CCY) de l'Université du Luxembourg. Intérêts de recherche: durabilité, comportements liés à la santé, sociologie de la jeunesse, méthodes de recherche quantitatives.
HAUßMANN Charlotte	Collaboratrice scientifique en sciences sociales et chercheuse doctorante au Centre for Childhood and Youth Research (CCY) de l'Université du Luxembourg. Intérêts de recherche: solitude, isolement social, inégalités.
HÖPNER Moritz	Titulaire d'un Master of Science in European Studies Research, spécialiste en recherche et développement au Centre for Childhood and Youth Research (CCY) du Luxembourg. Intérêts de recherche: transferts de connaissances entre les politiques de jeunesse et la société civile, langage(s) des jeunes, littérature et publication numérique, théories du plurilinguisme et traduction.
KÄCKMEISTER Hannes	Docteur en sociologie et chercheur scientifique au Centre for Childhood and Youth Research (CCY) de l'Université du Luxembourg. Intérêts de recherche: sociologie de la jeunesse, migrations forcées, politiques européennes, comparaison internationale et méthodes de recherche qualitatives.
LANGEHEGERMANN Laurent	Collaborateur scientifique en sciences sociales et chercheur doctorant au Centre for Childhood and Youth Research (CCY) de l'Université du Luxembourg. Intérêts de recherche: intelligence artificielle dans le contexte des politiques sociales, socialisation numérique et méthodes de recherche qualitatives.
MEYERS Christiane	Titulaire d'un diplôme universitaire en sciences de l'éducation et d'un DEA en sociologie, spécialiste en recherche et développement au Centre for Childhood and Youth Research (CCY) de l'Université du Luxembourg. Intérêts de recherche: sociologie de la jeunesse, méthodes de recherche qualitatives, apprentissage non formel et informel, participation et engagement sociaux et politiques.
RESIDORI Caroline	Docteure en sociologie et spécialiste en recherche et développement au Centre for Childhood and Youth Research (CCY) de l'Université du Luxembourg. Intérêts de recherche: inégalités socio-économiques, santé, bien-être, sociologie de la jeunesse et sociologie des parcours de vie.
SALZA Guido	Professeur et docteur en sociologie et professeur assistant à l'Università degli Studi di Milano. Intérêts de recherche: politiques éducatives, inégalités en matière d'éducation et méthodes de recherche quantitatives.
SAMUEL Robin	Professeur et docteur en sociologie, professeur en recherche sur la jeunesse et directeur du Centre for Childhood and Youth Research (CCY) de l'Université du Luxembourg. Intérêts de recherche: bien-être, santé, inégalités sociales, durabilité et méthodes de recherche.
SCHEIFER Gilles	Linguiste et chercheur doctorant au Centre for Childhood and Youth Research (CCY) de l'Université du Luxembourg. Intérêts de recherche: méthodes quantitatives, jeux en ligne et jeux de hasard.
SCHUMACHER Anette	Docteure en psychologie et chercheuse scientifique au Centre for Childhood and Youth Research (CCY) de l'Université du Luxembourg. Intérêts de recherche: éducation non formelle, transition, évaluation et jeunes aidants.



LE GOUVERNEMENT
DU GRAND-DUCHÉ DE LUXEMBOURG
Ministère de l'Éducation nationale,
de l'Enfance et de la Jeunesse

