

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
5.8	Bibliographie	I-VI
5.9	Liste des figures	VII

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.

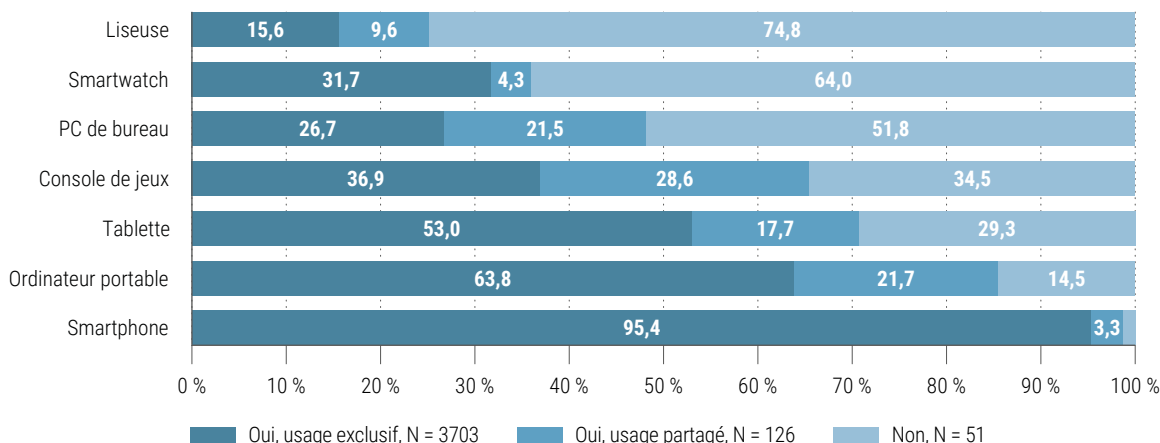
Dans cette section, nous analyserons d'abord quels sont les appareils numériques à la disposition des jeunes et dans quelle mesure ils les utilisent seuls ou les partagent avec d'autres. Dans un deuxième temps, nous nous attacherons à l'accès à internet, condition essentielle à la participation au numérique. 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

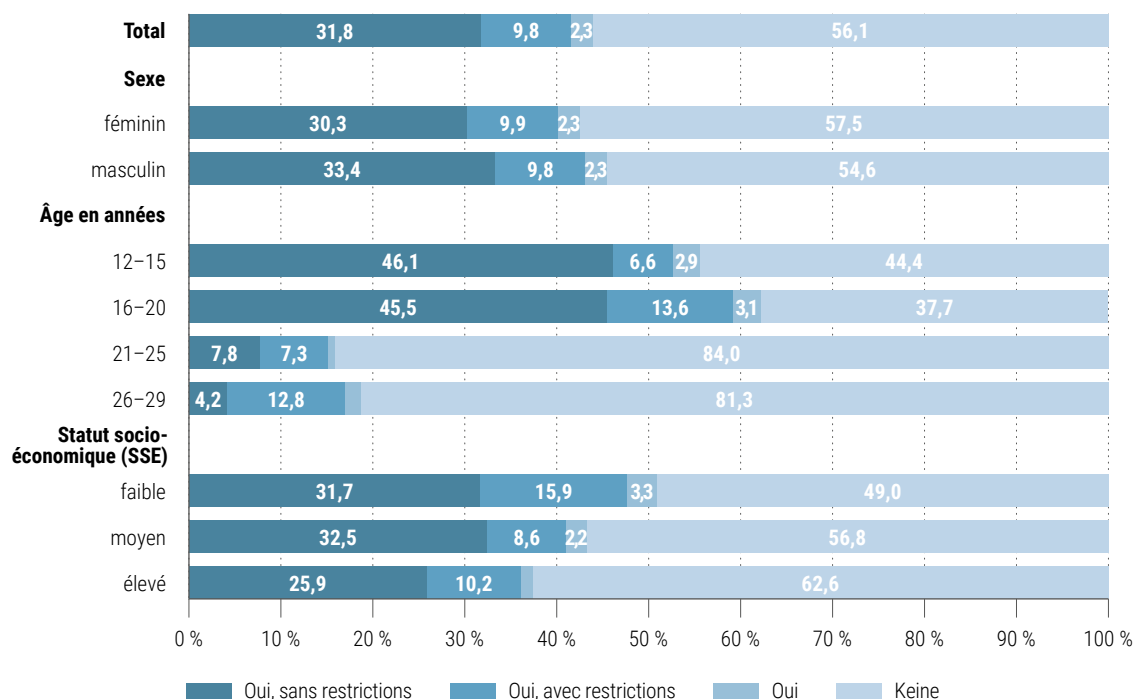
² Au Luxembourg, le terme « origine migratoire de première génération » désigne des jeunes nés dans un pays étranger, alors que le terme « origine migratoire de deuxième génération » se rapporte aux personnes dont les parents sont nés dans un pays étranger. La notion de migration, au sens théorique et 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.

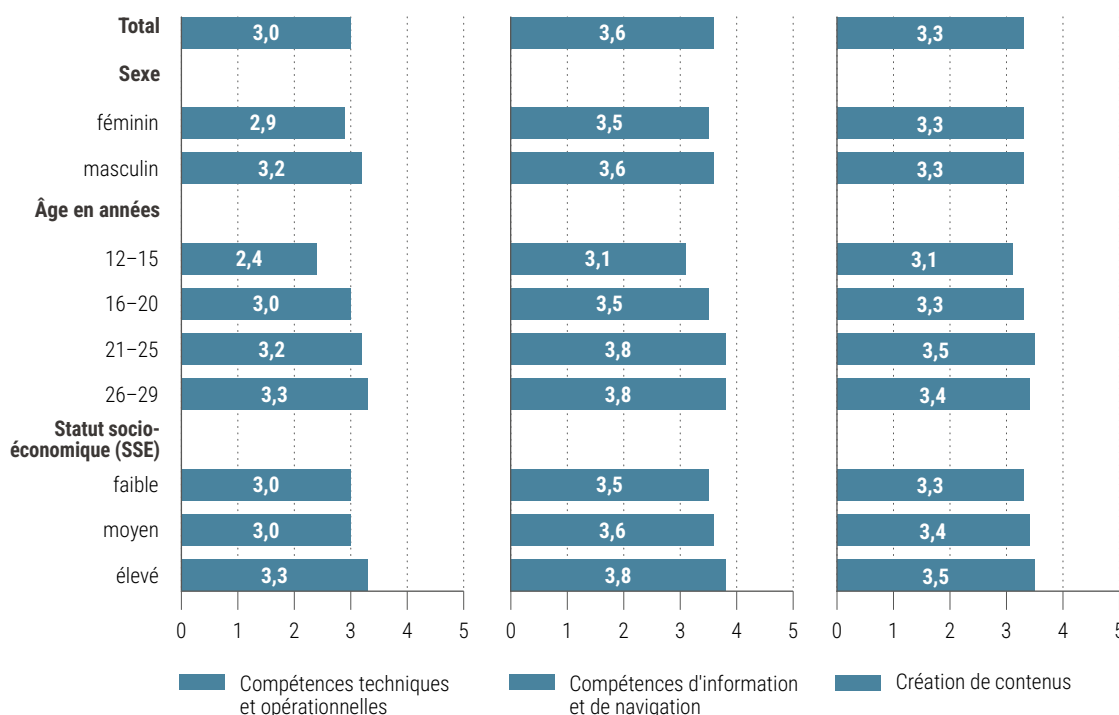
Dans ce qui suit, nous décrivons la diffusion de ces différentes compétences numériques parmi les jeunes au Luxembourg et nous analyserons s'il existe des disparités entre des groupes sociaux donnés.

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).

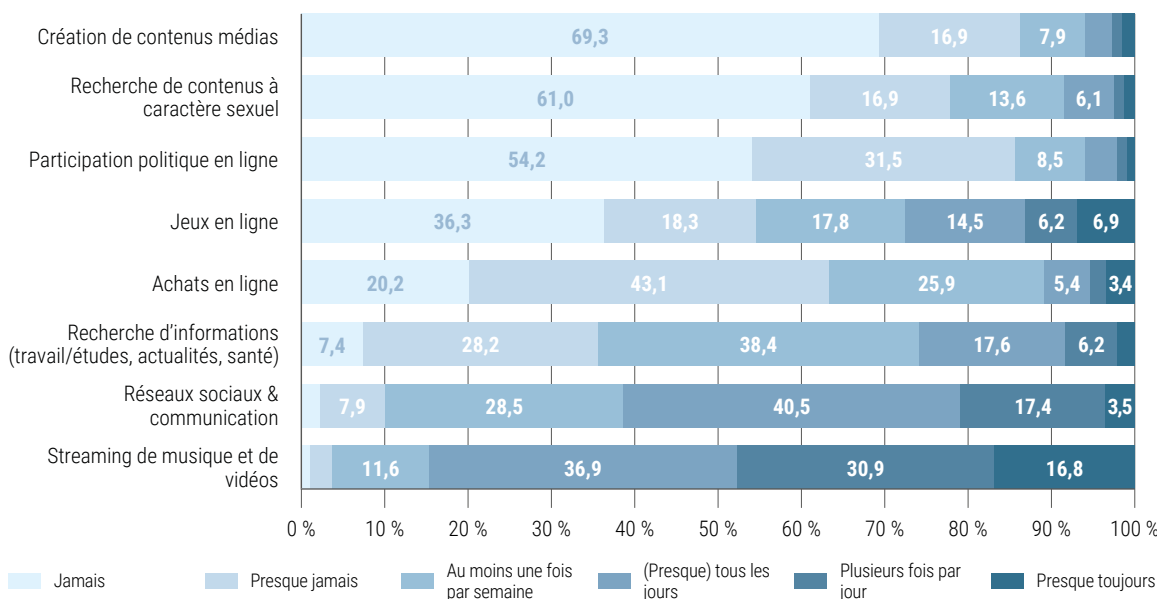
De même, les réseaux sociaux et la communication en ligne occupent une place centrale dans le quotidien numérique de la population étudiée. Quelque 61 % des jeunes utilisent des plateformes de communication au moins une fois par jour ; presque tous les jeunes les utilisent au moins une fois par semaine. 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.

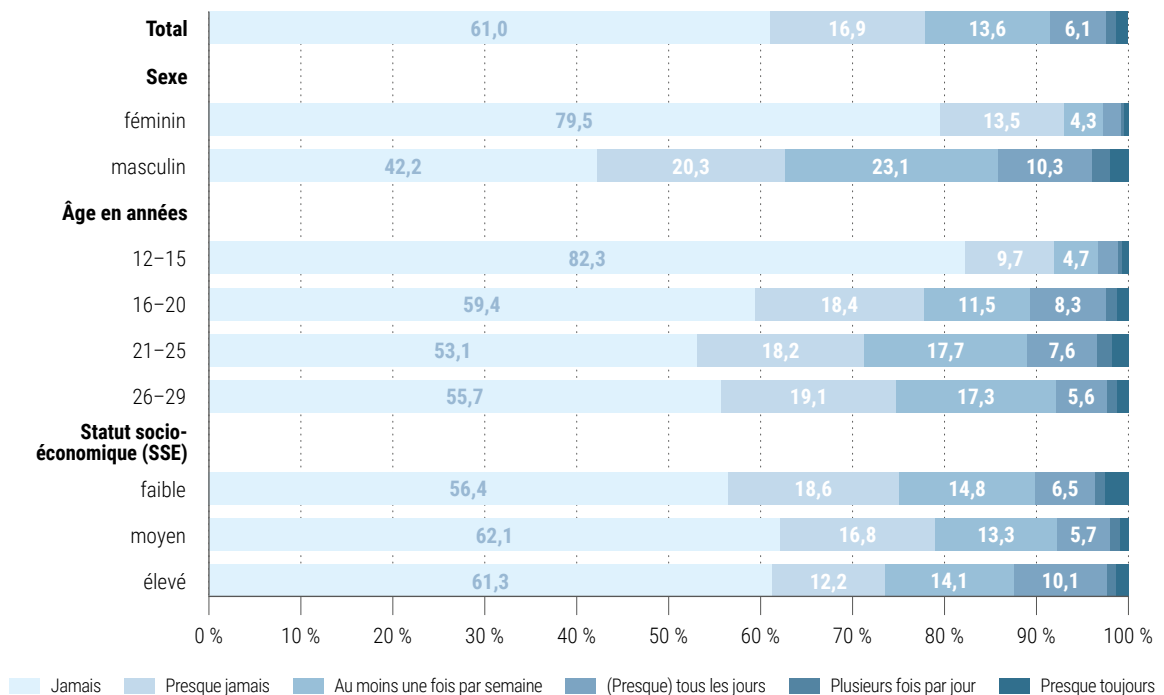
La pratique des jeux en ligne présente un tableau très divers : alors que plus de la moitié des jeunes (55 %) indique ne jamais jouer ou pratiquement jamais, environ un tiers (28 %) d'entre eux y sont actifs tous les jours ou plusieurs fois par semaine. Ils sont environ 18 % à jouer au moins une fois 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.

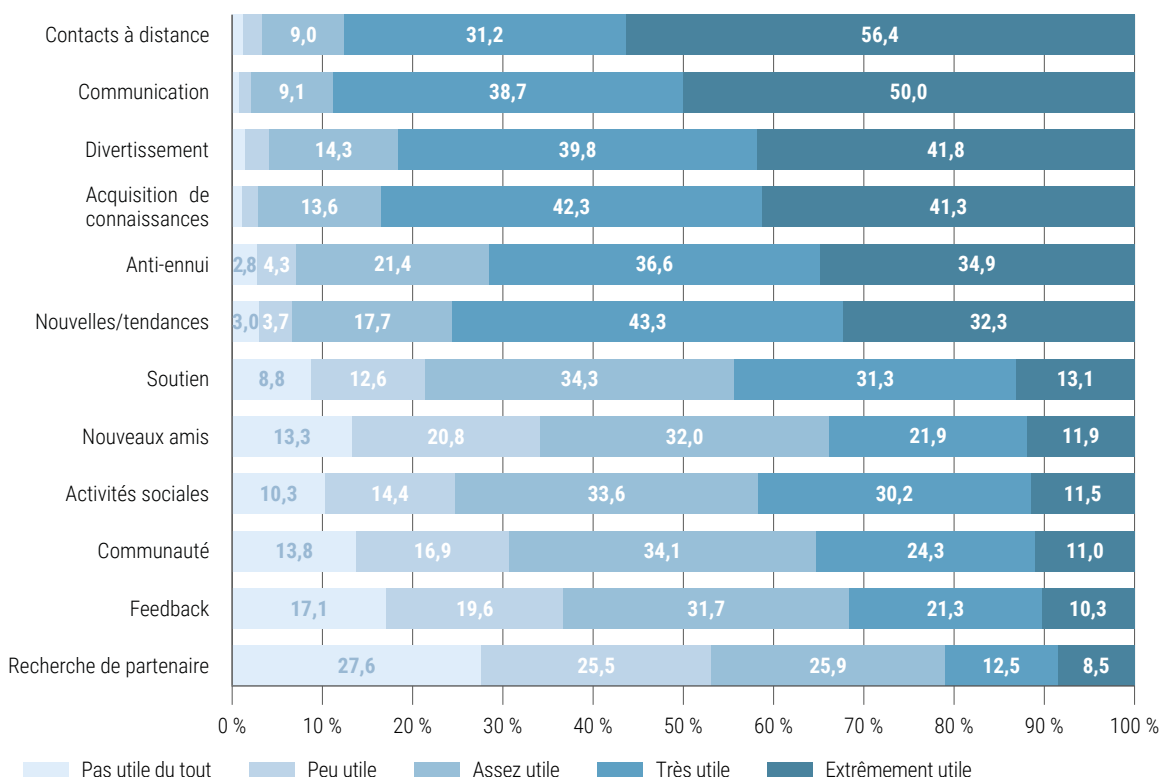
⁶ L'art. 383 ss. du Code pénal disposent que sont interdits la fabrication, le transport, la diffusion et la possession de contenus pornographiques ou à caractère violent et accessibles à des mineurs. En outre, les propositions de contacts sexuels avec des personnes de moins de 16 ans (*grooming*) sont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

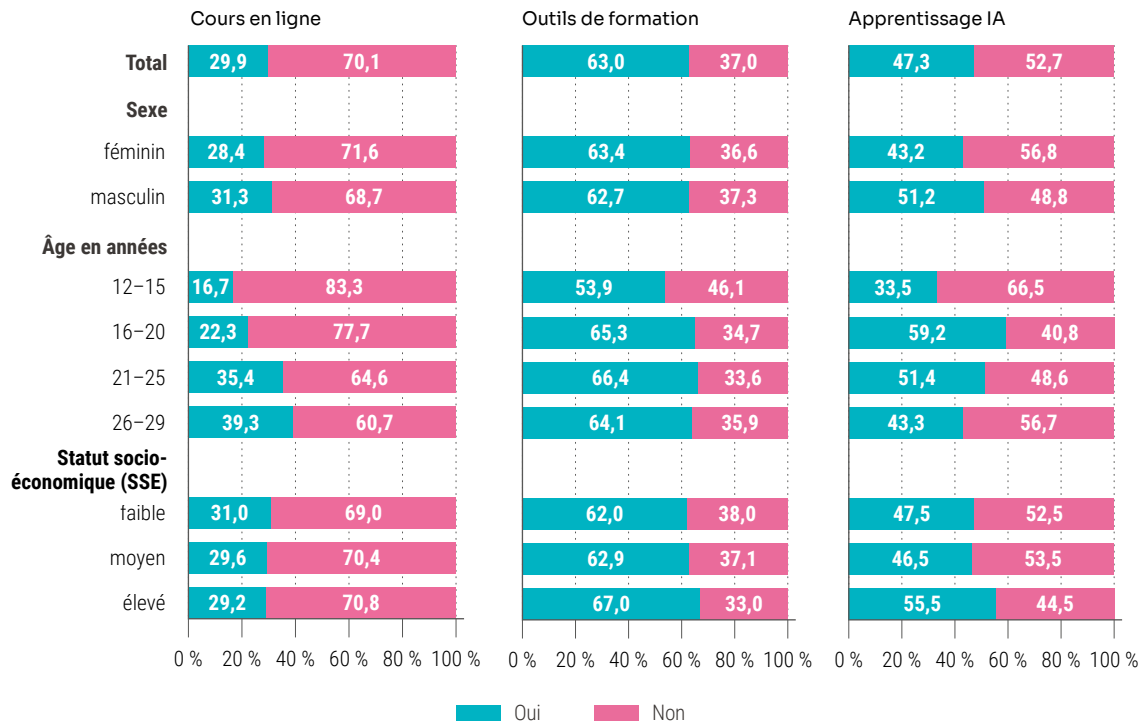
Pour les contextes d'utilisation aussi, on constate des différences liées à l'âge : les jeunes adultes âgés entre 21 et 29 ans se servent de façon significativement plus fréquente d'offres d'apprentissage numériques dans un cadre éducatif formel et ont recours à ces offres beaucoup plus fréquemment en 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.

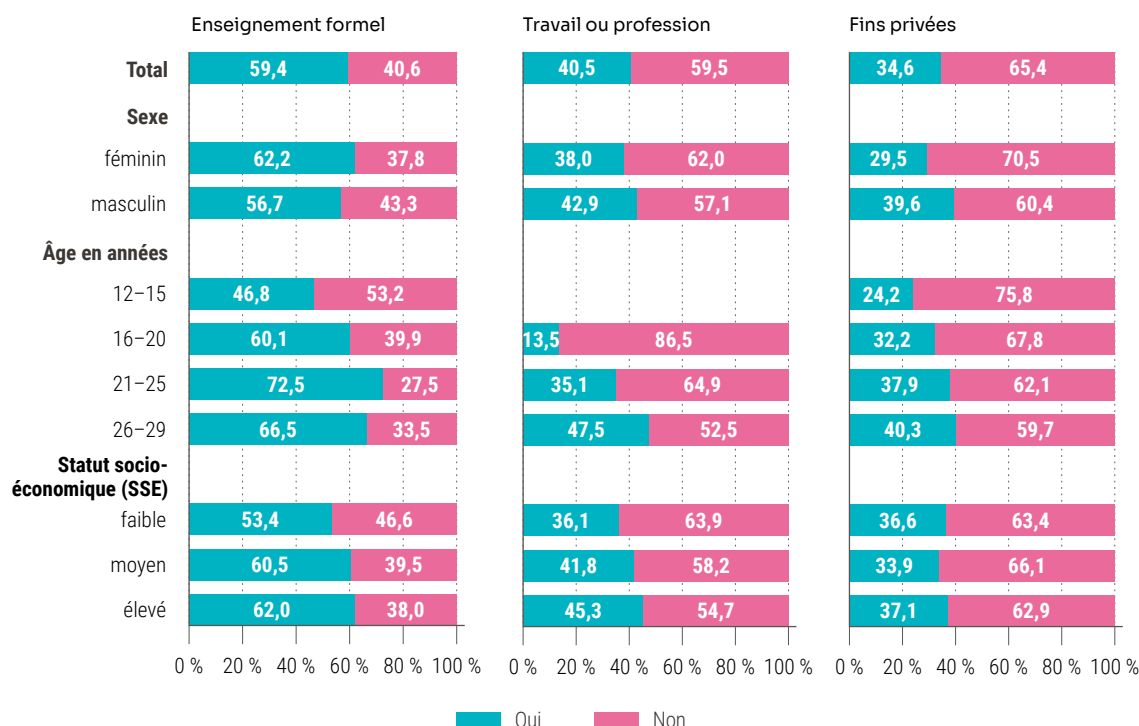
Les jeunes d'origine migratoire de première génération utilisent plus fréquemment les offres d'apprentissage en ligne et les modèles de langage assistés par IA que les jeunes sans origine migratoire et les jeunes d'origine migratoire de deuxième génération. Une explication possible : ils ont un recours 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

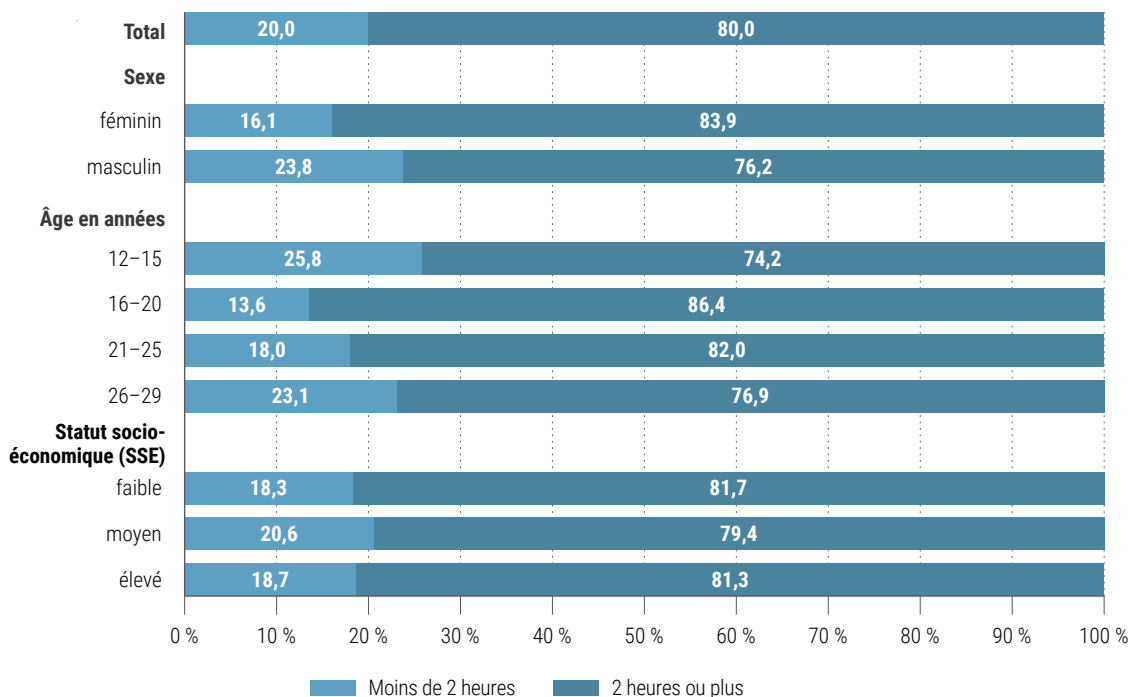
Cette section sera consacrée à une analyse quantitative des durées d'utilisation des réseaux sociaux. Au chapitre 6, nous présenterons en outre une perspective qualitative qui prendra en compte les perceptions subjectives des jeunes quant à leur emploi du temps, en particulier pour les réseaux sociaux. 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.

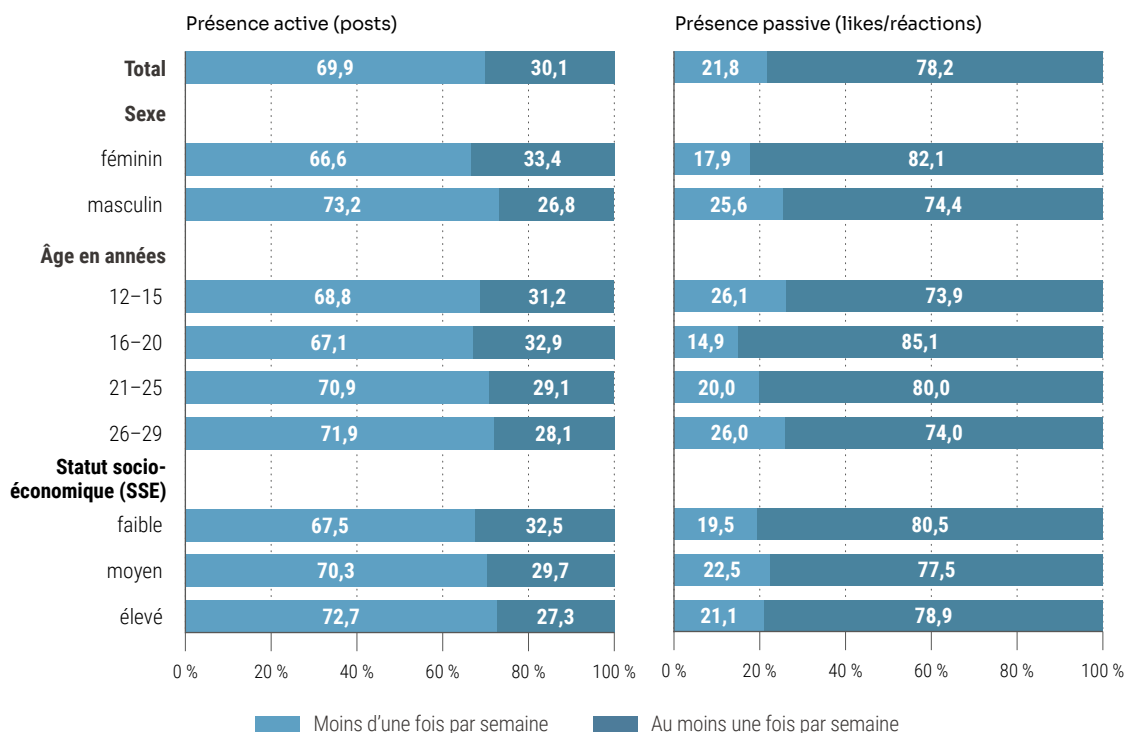
On observe des différences genrées pour l'utilisation active, en ce sens que les jeunes femmes sont plus souvent créatrices de contenus que les jeunes hommes. Pour l'utilisation passive, comme poster des *likes*, la disparité est moindre mais reste statistiquement significative.

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).

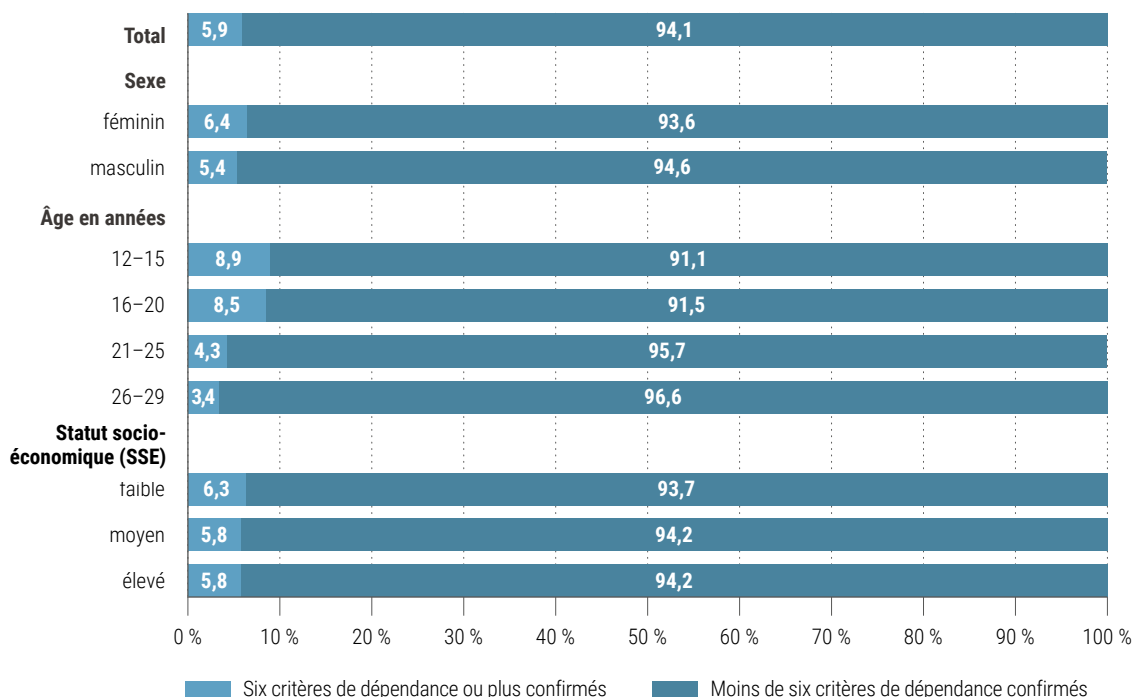
Dans leur étude portant sur des jeunes de 29 pays, Boer et al. (2021) ont pu montrer que ce sont de tels modes d'usage problématiques, et non la simple durée d'utilisation, qui correspondent à un moindre bien-être psychique, scolaire et social. L'échelle adoptée ici permet ainsi une estimation différenciée

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).

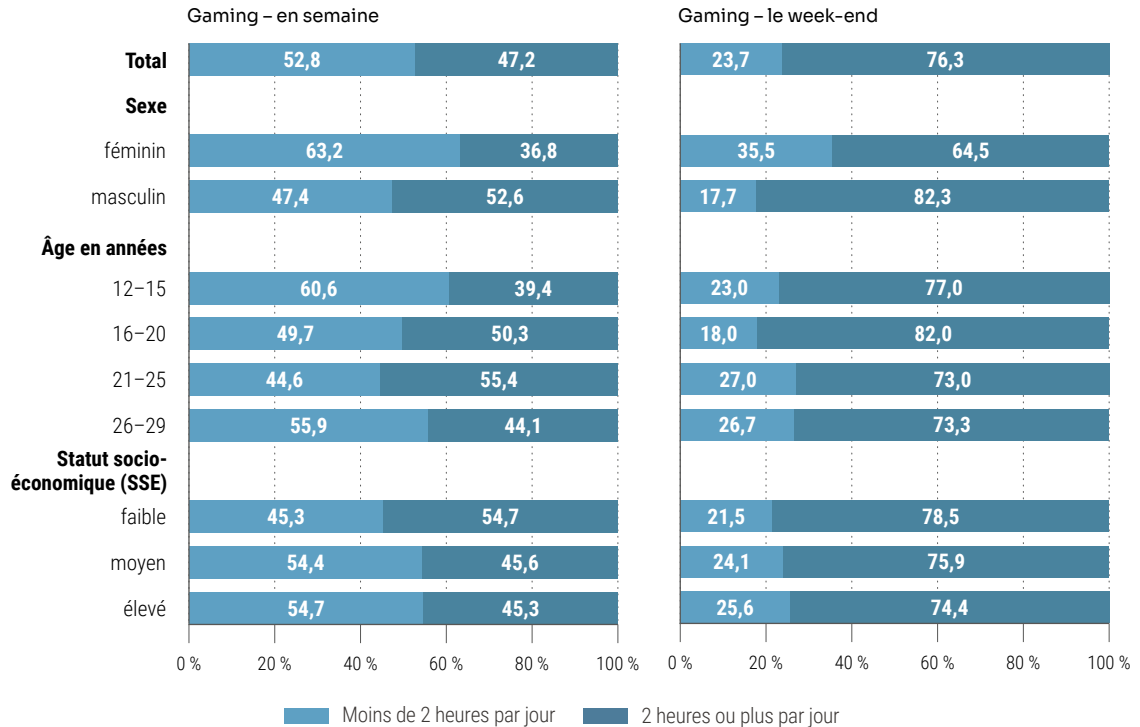
Par ailleurs, on observe que le temps de jeu seul ne permet pas de conclusions certaines quant au bien-être subjectif. C'est ainsi que dans certains cas, une utilisation modérée peut entraîner des effets positifs comme une meilleure inclusion sociale ou une réduction du stress (Przybylski & Weinstein, 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.

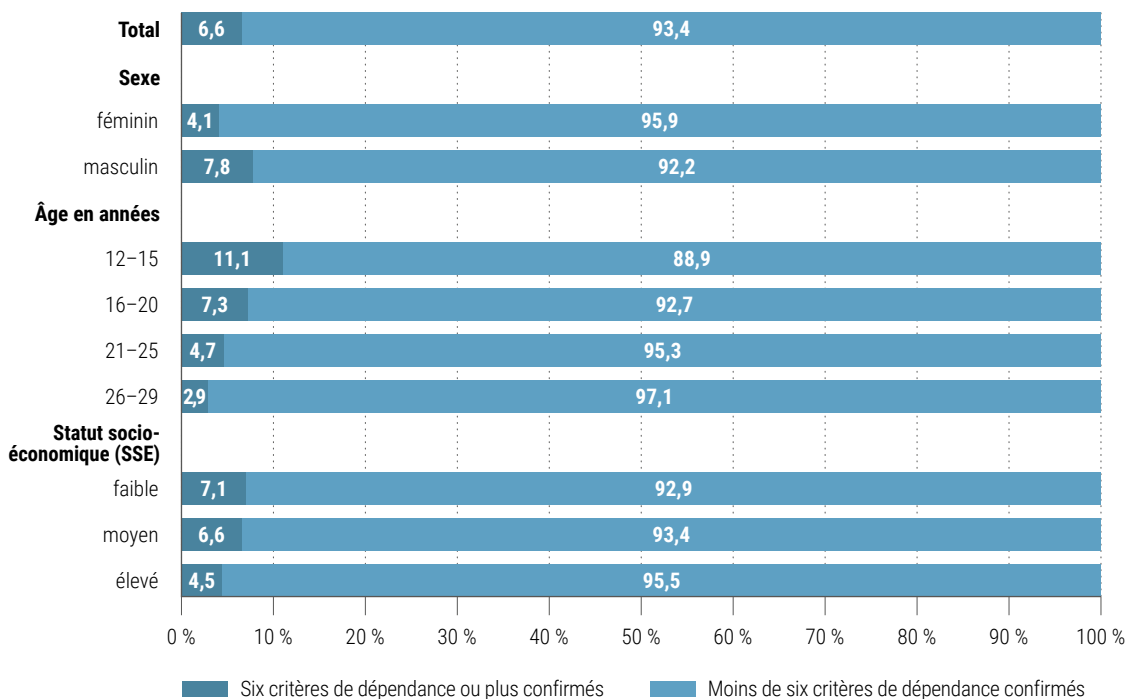
ou des membres de la famille en raison du comportement de jeu de l'intéressé. Ce profil comportemental est l'indice d'un usage potentiellement dysfonctionnel, qui peut s'accompagner de charges psychosociales et nécessiter des mesures ciblées de prévention et d'intervention (Boniel-Nissim et al., 2024;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

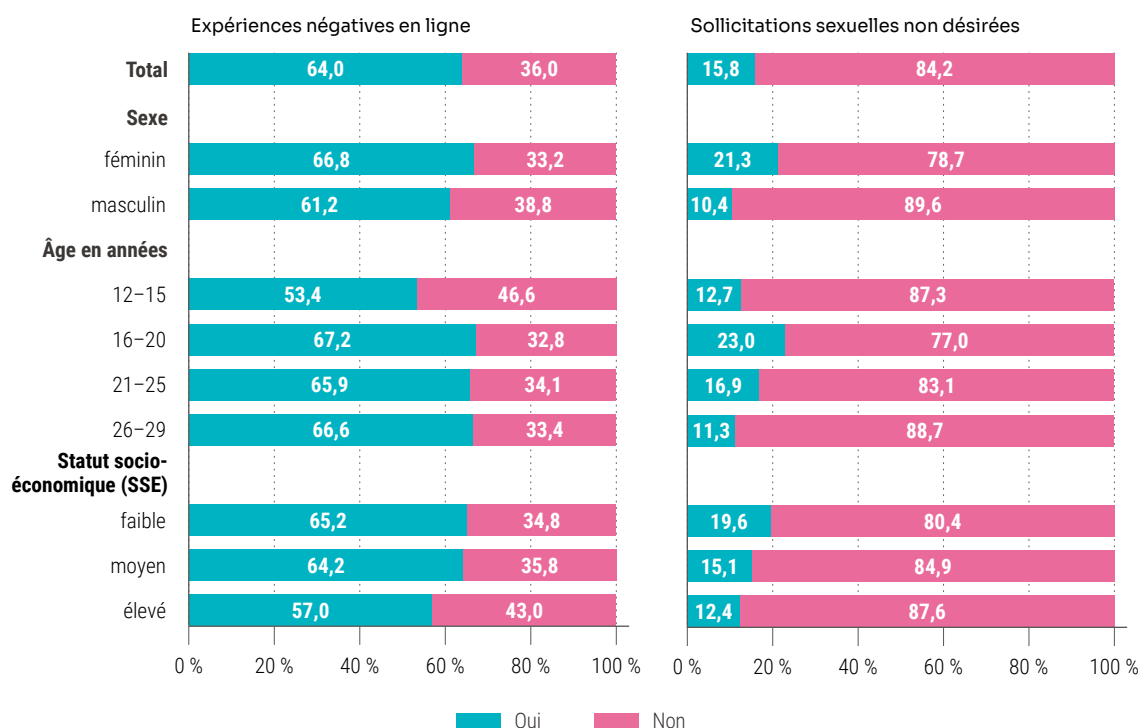
La fig. 5.14 illustre les expériences négatives non désirées ou les sollicitations sexuelles en ligne chez les jeunes au Luxembourg. À la question «Wie oft, wenn überhaupt, hast du in den letzten 12 Monaten etwas im Internet gesehen oder erlebt, das dich in

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

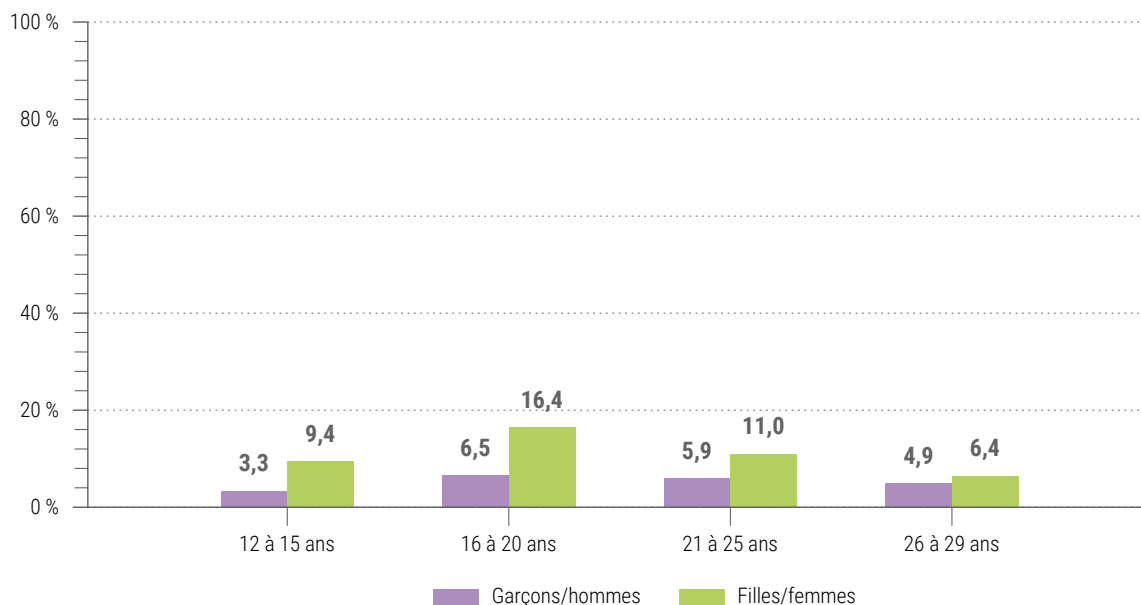
¹² « Combien de fois, si c'est le cas, as-tu vu ou ressenti sur internet au cours des 12 derniers mois quelque chose qui t'a inquiété ou choqué ? Par exemple, si tu t'es senti mal à l'aise, si cela t'a irrité ou si tu as eu l'impression que tu n'aurais pas dû voir cela. »

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.

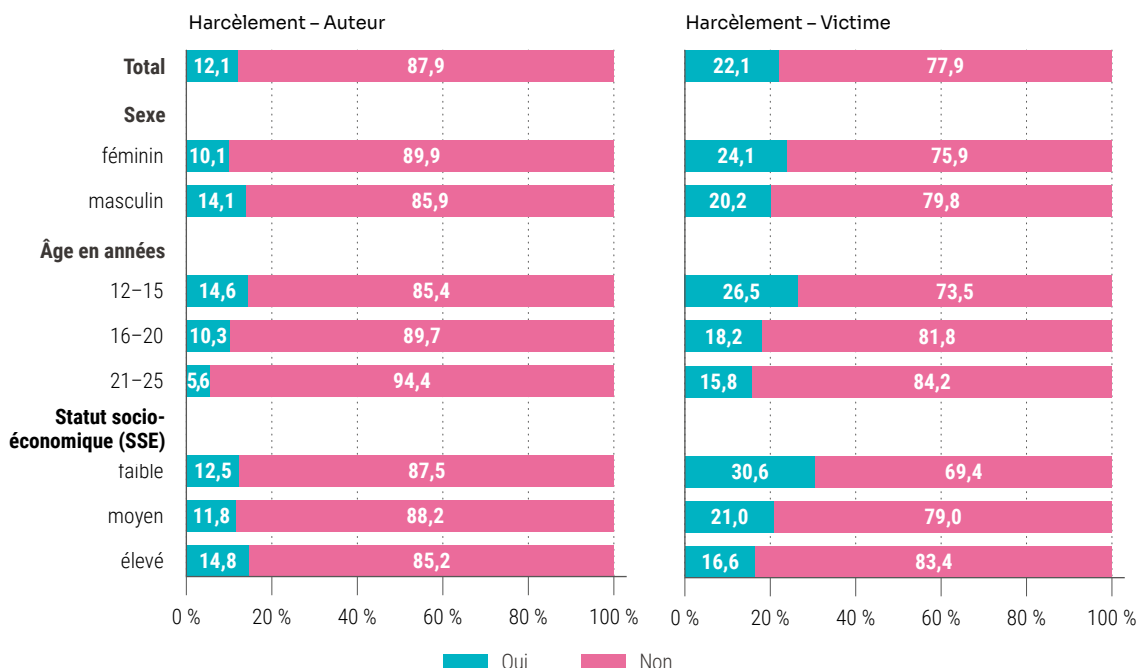
Quant au statut socio-économique, on n'observe pas de différences statistiquement significatives pour la fréquence à laquelle les jeunes en harcèlent d'autres. Toutefois, il faut noter que les jeunes venant de ménages économiquement plus faibles ont indiqué beaucoup plus fréquemment avoir eux-mêmes fait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

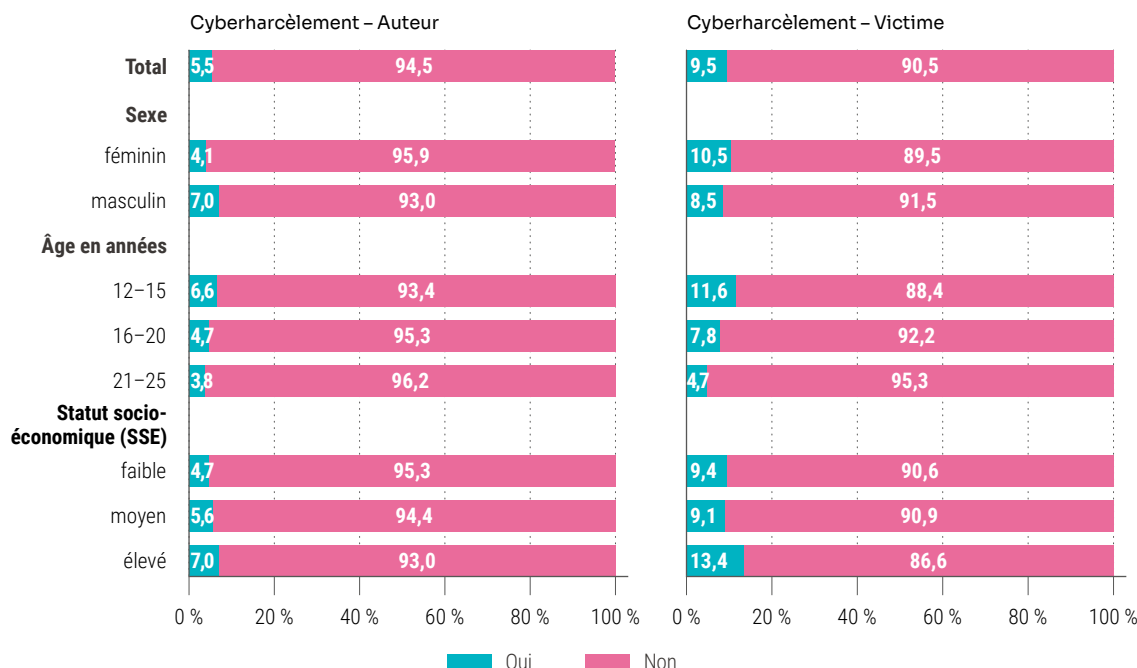
Le cyberharcèlement n'est pas simplement un prolongement du harcèlement traditionnel: il est animé d'une dynamique propre en ce sens qu'il s'exerce fréquemment de façon anonyme, qu'il est persistant et qu'il est visible pour un large public. Ces caractéristiques sont de nature à accroître la souffrance 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.

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>
- Anderson, R. (2020). *Security engineering: A guide to building dependable distributed systems*. (3e éd.). John Wiley & Sons. <https://ieeexplore.ieee.org/book/9820859>
- 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/>
- 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>
- 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>
- 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*.
- 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.chldyouth.2014.03.001>
- Beysens, 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>
- Blank, G. & Reisdorf, B. C. (2012). The participatory web. *Information, Communication & Society*, 15(4), 537–554. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2012.665935>
- 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.
- 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
- Boniel-Nissim, M., Marino, C., Galeotti, T., Blinka, 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>
- 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>
- 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
- 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>
- 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>
- 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>
- 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.
- 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/>
- 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.
- 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>
- 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>
- 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>
- EU Kids Online. (2025). *Protecting, not excluding: why banning children from social media undermines their rights*.
- European Union & Digital Services Act. (2022). *Regulation (EU) 2022/2065 on a Single Market for Digital Services*.
- 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
- Flood, M. (2007). Exposure to pornography among youth in Australia. *Journal of Sociology*, 43(1), 45–60. <https://doi.org/10.1177/1440783307073934>
- 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>
- 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>
- 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>
- 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>
- 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>
- 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>
- Hinduja, S. K. (2024). *Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying* (3rd ed). Corwin Press.
- 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 vermisste ich die Schule ...“ (p. 37–60). Waxmann Verlag GmbH. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.02>
- International Telecommunication Union. (2021). *Measuring digital development: Facts and figures*. <https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/facts/FactsFigures2021.pdf>
- 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
- 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
- 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>
- 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>
- 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>
- 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
- 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>
- 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
- 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>
- 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.
- Lemmings, 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/>
- 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>

- 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>
- 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>
- 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>
- 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>
- 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>
- 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>
- 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
- 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>
- 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>
- 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>
- 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>
- 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>
- 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>
- 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>
- 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>
- 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
- 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>
- Rzadtke, 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>
- 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>
- Scheifer, G. R. & Samuel, R. (2025). Massively multiplayer online games and social capital: A systematic literature review. *Social Sciences & Humanities Open*, 12, 101833.
- 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>
- 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>
- 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>
- 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>
- 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>
- 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>
- 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>
- 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>
- 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*.
- 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. 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 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. & 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 Dijk, J. (2005). *The deepening divide: Inequality in the information society*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781452229812>
- 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>
- Verduyn, P., Lee, D. S., Park, J., Shablack, 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>
- 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>
- 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>
- 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>
- 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>
- Wilson, G. (2014). *Your Brain on Porn: Internet pornography and the emerging science of addiction*. Commonwealth Publishing.
- 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>
- 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>
- 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>
- 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>

Liste des figures

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

Citation recommandée pour Chapitre 5

Bulut, H., Salza, G., Residori, C., Scheifer, G., Haußmann, C., & Samuel, R. (2025). Chapitre 5. Le regard des jeunes sur la digitalité : Accès, usages et participation. Dans A. Schumacher, H. Käckmeister et R. Samuel (dir.), *Rapport national sur la situation de la jeunesse au Luxembourg 2025 : Vivre et grandir en ligne et hors ligne* (93–125). <https://doi.org/10.82329/2025.jugendbericht.lu-f05>



LE GOUVERNEMENT
DU GRAND-DUCHÉ DE LUXEMBOURG
Ministère de l'Éducation nationale,
de l'Enfance et de la Jeunesse



UNIVERSITÉ DU
LUXEMBOURG

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, Trèves

Traduction

Prose Unlimited SCS, Bruxelles

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