

8



La socialisation numérique des jeunes : Une question de contenus, de jeux vidéo et d'intelligence artificielle

Auteurs

Laurent Langehegermann
Hannes Käckmeister
Sandra Biewers Grimm
Gilles Scheifer
Robin Samuel

8

L'ESSENTIEL DU CHAPITRE 8

Les contenus numériques, les jeux vidéo et les outils d'IA sont omniprésents dans la vie des adolescents et des jeunes adultes. Ils agissent à ce titre comme des espaces de construction de l'identité et de mise en réseau sociale. Ils jouent ainsi un rôle majeur dans les processus de socialisation de leur quotidien numérique.

Les jeunes ne se cantonnent pas à une consommation passive : ils utilisent les outils numériques de manière active pour créer et se connecter, mais aussi pour acquérir et transmettre des connaissances. Ce rôle actif peut être considéré comme une ressource au service de l'acquisition de compétences et de la participation.

La consommation des actualités par les jeunes tend à se détourner des médias traditionnels (journaux papier, radio, etc.) au profit de sources en ligne et de personnes perçues comme authentiques dans l'espace numérique. Des facteurs émotionnels ainsi que des rapports de proximité prennent ici une place importante. Cette évolution vient poser de nouveaux défis en matière de développement des compétences médiatiques et numériques.

Pour de nombreux jeunes, les jeux et plateformes numériques représentent des espaces sociaux clés pour nouer des amitiés, se rassembler au sein de communautés et, dans certains cas, pour entretenir des liens familiaux. Outre leur potentiel en matière d'acquisition de compétences (p. ex., la résolution de problèmes ou le travail d'équipe), les jeux vidéo comportent aussi certains risques, notamment sous la forme de comportements problématiques et de phénomènes d'exclusion liés au genre.

Les outils d'IA tels que *ChatGPT* sont rapidement devenus des outils multifonctionnels faisant partie du quotidien de nombreux jeunes, que ce soit à l'école, pendant leur temps libre, au travail ou dans le cadre de l'apprentissage des langues. Ce dernier point revêt notamment une importance particulière dans le contexte multilingue du Luxembourg.

Cependant, l'accès aux outils d'IA ne se suffit pas à lui-même : des différences notables peuvent être observées dans la capacité des utilisateurs et utilisatrices à exploiter les grands modèles linguistiques de manière critique, créative et responsable. Ces inégalités d'usage (« Usage Inequality ») amplifient les inégalités sociales et appellent à mettre l'accent, dans l'éducation numérique, sur la promotion de compétences numériques réflexives et pratiques plutôt que sur la simple question de l'accès.

Sommaire

8.1	Introduction	180
8.2	Les contenus numériques : Au-delà des réseaux sociaux et des actualités	180
8.2.1	De consommateurs à créateurs et créatrices de contenu : Les jeunes et l'utilisation créative des médias numériques	181
8.2.2	Quand l'authenticité subjective prime sur l'objectivité : L'actualité vue par les jeunes	182
8.2.3	Au-delà de la passivité : Comment les contenus façonnent communautés et identités	184
8.2.4	Mise en perspective des résultats	186
8.3	Jeux vidéo : Ponts, barrières et identités numériques	187
8.3.1	Les jeux vidéo au quotidien : Pratiques, motivations et potentiels pour les jeunes	187
8.3.2	Les jeux vidéo comme activité sociale : Mise en réseau, participation et communautés	190
8.3.3	Entre fascination et dépendance : Les émotions et comportements liés aux jeux vidéo	191
8.3.4	Mise en perspective des résultats	194
8.4	L'intelligence artificielle : « Inutilement pratique » ?	195
8.4.1	Pratiques d'usage de l'intelligence artificielle : Comment les jeunes utilisent <i>ChatGPT</i> et autres outils de l'IA	195
8.4.2	Intelligence artificielle : Le revers de la médaille	199
8.4.3	Mise en perspective des résultats	200
8.5	Conclusion	201
8.6	Précisions méthodologiques et corpus de données	202
8.7	Bibliographie	I-III

8.1. Introduction

Selon BEE SECURE, environ 85 % des enfants au Luxembourg utilisent pour la première fois un appareil connecté à internet avant l'âge de dix ans. 90 % des enfants possèdent leur premier smartphone avant l'âge de 12 ans (BEE SECURE, 2025, p. 9). Cette entrée précoce dans le monde numérique explique que les contenus des réseaux sociaux prennent une place importante dans le quotidien des jeunes dès l'enfance. Deux autres sphères centrales se sont également imposées dans la vie des jeunes : les jeux vidéo, un phénomène mondial qui constitue également un espace social essentiel au Luxembourg, ainsi que l'intelligence artificielle (IA), un outil qui a rapidement trouvé sa place dans le quotidien d'un pays aussi connecté que le Luxembourg.

Le présent Chapitre étudie, sur la base de 36 entretiens, onze journaux numériques et 24 questionnaires de suivi recueillis dans le cadre de l'*Étude qualitative sur la jeunesse* (EQJ), comment les médias numériques influencent le quotidien et la construction de l'identité des jeunes (cf. section 8.6). Trois domaines clés ont été analysés dans ce cadre : tout d'abord, l'utilisation des contenus, c'est-à-dire l'ensemble des contenus numériques que les adolescents et les jeunes adultes consomment ou créent eux-mêmes, allant des *posts* sur les réseaux sociaux aux actualités en passant par des formats créatifs tels que la création de *mods*¹. Ensuite, les pratiques et motivations des jeunes joueurs et joueuses, ainsi que la dimension sociale du jeu au sens large, qui englobe les jeux vidéo, mais aussi leurs équivalents traditionnels. Enfin, le rôle croissant de l'IA ainsi que la question connexe de l'utilisation des modèles génératifs tels que *ChatGPT* à l'école, dans le quotidien et pendant les temps libres ont été étudiés.



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

jugendbericht.lu

Le présent Chapitre place l'usage des contenus numériques, des jeux vidéo et de l'IA dans une perspective de socialisation. Cette dernière est ici définie classiquement comme le processus par lequel les jeunes acquièrent des connaissances et forment leur identité afin de participer à la société (Bruce & Yearley, 2006). Il convient de noter qu'il s'agit d'un processus dynamique dans lequel des valeurs et des normes ne sont pas simplement adoptées de manière passive, mais façonnées activement (Grusec & Hastings, 2015; Steinberg, 2001). La socialisation n'est toutefois pas liée à une tranche d'âge spécifique, mais est davantage considérée comme un processus qui s'étend sur toute une vie, indépendamment de l'âge, et qui prend des formes diverses, en particulier dans l'espace numérique. Dans ce contexte, la compréhension classique de la socialisation peut être élargie par l'intégration de sa dimension numérique. Cette socialisation numérique décrit le processus par lequel les jeunes intériorisent des normes, des valeurs et des pratiques sociales dans l'espace numérique (Langehegermann & Samuel, 2025), tout en le façonnant et en l'utilisant activement, dans la logique d'une culture participative (Jenkins et al., 2009). Les trois domaines étudiés ici – les contenus numériques, les jeux vidéo et l'IA – sont donc considérés comme des espaces centraux qui accueillent aujourd'hui la socialisation numérique des jeunes au Luxembourg et qui la rendent observable.

8.2 Les contenus numériques : Au-delà des réseaux sociaux et des actualités

Les contenus, ici au sens de «contenus numériques», font partie intégrante du quotidien des jeunes au Luxembourg. La socialisation numérique précoce et intensive, mentionnée dans l'introduction, favorise considérablement l'importance croissante que les contenus occupent dans le quotidien des jeunes. Les contenus numériques englobent tout ce que les jeunes consomment ou produisent en ligne. Ils comprennent par exemple les tutoriels, les *Let's Plays*², les *selfies*, les actualités ou encore les productions créatives telles que les vidéos, les *posts* ou les *mods*. Alors que la production de contenus offre la possibilité de s'exprimer et de se connecter aux autres, leur consommation sert principalement à trouver de l'inspiration, à acquérir des connaissances et à se divertir.

Cette section se concentre ainsi sur les aspects suivants : l'utilisation créative des médias numériques par les jeunes, qui passent du statut de simples consommateurs à celui de créateurs et créatrices de contenu (8.2.1); le rapport particulier aux actualités à l'ère du numérique, notamment la recherche d'authenticité subjective (8.2.2); l'importance des communautés en ligne pour la mise en réseau sociale et la construction de l'identité (8.2.3); ainsi qu'une mise en perspective finale de ces phénomènes dans le contexte de la socialisation numérique (Holmarsdottir et al., 2024) et de la recherche sur les inégalités, en particulier sur la fracture numérique de second niveau (Lutz & Hoffmann, 2017) (8.2.4).

¹ Désigne le fait de modifier quelque chose, ici l'apparence ou le contenu de jeux vidéo.

² Présentation commentée ou non commentée d'un jeu (vidéo) sous forme de vidéo, d'images ou de format hybride, généralement diffusée sur les plateformes en ligne YouTube, Twitch ou The Let's Play Archive.

8.2.1 De consommateurs à créateurs et créatrices de contenu : Les jeunes et l'utilisation créative des médias numériques

Les contenus numériques jouent avant tout un rôle de divertissement et de passe-temps pour de nombreux jeunes. Ceux-ci peuvent prendre la forme de séries sur *Netflix*, *Disney+* ou *Amazon Prime Video*, ou bien de *mèmes* sur des réseaux sociaux tels que *TikTok* ou *Instagram*. Néanmoins, ils ne se contentent généralement pas de consommer ces contenus : dans de nombreux cas, la consommation évolue vers une participation créative. Ils déclarent produire eux-mêmes du contenu, par exemple par la création de leurs propres vidéos, le partage de *gameplays* ou encore par la publication de commentaires et la sélection de contenus. Le divertissement apparaît ainsi comme une porte d'entrée vers une utilisation plus active et participative des médias, illustrée par les modes d'usage qui suivent.

Les jeunes utilisent activement les médias numériques, et notamment les réseaux sociaux et les jeux vidéo, pour créer un sentiment d'appartenance et développer leurs passions de manière créative. Alexander (28 ans) en est un exemple. Lors de son entretien, il décrit comment les médias numériques lui permettent non seulement de partager sa passion pour le *beatbox*³, mais aussi de la façonner activement : « [...] Beatbox-Community ist schon hauptsächlich auf Instagram vertreten [...]. Das heißt, weißt du, Beatbox-Trend-Sounds, Informationen auch über Veranstaltungen und Battles und so. »⁴ Ce faisant, il ne reste pas simple consommateur : sur *Discord*⁵, il utilise des canaux vidéo et vocaux pour échanger avec d'autres *beatboxers* aux quatre coins du monde, développer de nouvelles techniques et idées communes, et planifier des événements locaux : « Aber auf Discord dann ja einfach einer nach dem anderen. Spuckt ein bisschen ins Mikrofon. [...] Mit Video meistens [...], gibt auch viele andere Channels, wo international viel abgeht, ja. »⁶

Ce type de plateformes numériques offre la possibilité de tester de nouvelles choses à une échelle difficilement atteignable dans le monde réel en raison d'obstacles financiers ou pratiques. Liam, 18 ans, illustre parfaitement ce phénomène. Celui-ci raconte comment la création de *mods* pour des jeux de course lui permet d'exprimer sa créativité : « Aber zum Beispiel Motive wie Lackierungen, Folierungen, das kann ich in der virtuellen Welt realisieren und da weiß ich : Ok, meine Kreativität sieht geil aus und es hat Potenzial. »⁷ Il partage ensuite ses créations avec d'autres joueurs et joueuses, qui peuvent les télécharger et les utiliser dans leur jeu, faisant de lui un membre à part entière d'une communauté créative et collaborative. Ces créations virtuelles ne représentent donc pas uniquement l'expression de sa créativité, mais constituent également un moyen de partager ses

centres d'intérêt avec des personnes aux goûts similaires et de rejoindre des communautés.

Les voyages virtuels dans des pays lointains, qui pourraient peut-être ne jamais être accessibles dans la vie réelle (Carmen, 24 ans), ou le fait de pouvoir essayer sans risque de piloter des drones sans les obstacles techniques ou financiers de la réalité (Alexander, 28 ans) sont d'autres exemples de la mise en pratique d'idées et de centres d'intérêt d'une manière qui serait souvent impossible ou difficile à réaliser dans le monde réel. D'autres encore utilisent des outils collaboratifs pour écrire des poèmes à plusieurs et créer, à l'aide de l'IA, des avatars qui correspondent aux personnages de leurs histoires (Lucas, 21 ans). L'écriture de *fanfictions* est elle aussi très répandue. Elle consiste à développer des histoires déjà existantes issues de séries ou de films et à créer des intrigues et des personnages entièrement nouveaux par le biais de modifications créatives :

”

*So Storys über eine Serie oder Filme, die so ausgedacht sind. Zum Beispiel, indem man einfach nur den, das Gender, das Charakter wechselt. Oder wenn man aus einem Jungen einfach ein Mädchen macht, ist das manchmal eine ganz andere Story. Und das mag ich.*⁸
(Isabelle, 23 ans)

Ces pratiques sont l'expression de la construction d'une identité numérique, dans laquelle les jeunes utilisent des plateformes pour façonner et explorer leur identité de manière créative (Bhandari & Bimo, 2022).

Un deuxième mode d'usage des contenus numériques concerne le transfert et l'acquisition de connaissances. Alexander (28 ans) produit par exemple des tutoriels *YouTube* pour initier d'autres personnes au *beatboxing*. Sa démarche est un exemple idéal de la culture participative décrite par Jenkins et al. (2009) : les jeunes vont au-delà de la simple consommation, ils créent activement des contenus, transmettent des connaissances et construisent ainsi des réseaux sociaux qui relient bien souvent les univers numériques et physiques. La pertinence de cet échange de connaissances participatif est tout aussi évidente du côté des destinataires.

Mamadou en est un exemple parfait. Ce jeune homme de 20 ans a grandi dans un pays d'Afrique de l'Ouest où l'accès aux médias

³ La simulation et l'imitation de rythmes de batterie (informatique), d'autres instruments et de sons avec la bouche, le nez et la gorge.

⁴ « [...] La communauté *beatbox* est surtout présente sur *Instagram* [...]. Ça veut dire que tu peux y trouver les sons tendance du *beatbox*, des infos sur les événements, sur les battles, etc. »

⁵ Plateforme de messagerie, de partage et de *streaming* instantanés, qui ciblait à l'origine les joueurs et joueuses de jeux vidéo, mais qui est devenue grand public.

⁶ « Mais sur *Discord*, c'est, oui, simplement l'un après l'autre. On crache un peu dans le micro. [...] En vidéo la plupart du temps [...], il y a aussi plein d'autres chaînes où il se passe beaucoup de choses à l'international, oui. »

⁷ « Par exemple, des trucs comme les peintures ou les habillages, je peux en faire dans le monde virtuel et là, je peux me rendre compte : OK, ce que je fais, ça en jette et ça a du potentiel. »

⁸ « Des histoires basées sur des séries ou un film qui sont juste inventées. Par exemple, en changeant le genre de quelqu'un ou un personnage. Ou quand on transforme un garçon en fille, ça crée parfois une histoire complètement différente. Et j'adore ça. »

numériques a longtemps été limité en raison d'infrastructures techniques insuffisantes. Depuis son arrivée au Luxembourg, il utilise tout particulièrement *YouTube* pour favoriser son intégration professionnelle. Grâce à des tutoriels, il a pu acquérir de nouvelles compétences dans le cadre de son apprentissage de carleur. Cet exemple illustre ainsi comment un contenu en libre accès peut contribuer à l'apprentissage autonome, et ce quel que soit le contexte social.

La création active de contenus numériques ne sert toutefois pas exclusivement à l'expression créative et au partage de connaissances, mais permet également de transmettre des messages sociaux et d'influencer ou de remettre en question les normes au sein des communautés numériques. Mariana, une étudiante de 27 ans d'origine portugaise, en donne un exemple : elle associe en effet sa passion pour le jeu *League of Legends*⁹ à un choix de couleurs réfléchi : « *I like everything pink so I tried to acquire the girly skins, everything that's pink, [...] just to make a statement that League is also for girls and we can also wear pink.* »¹⁰

Par ce geste actif, elle met non seulement en avant son individualité, mais remet également en question la perception des rôles traditionnels de genre dans une culture du jeu souvent dominée par les hommes. Ses actions révèlent comment les négociations identitaires (Goffman, 1959) (ici : la performance de genre dans les jeux vidéo) peuvent se recouper avec les contextes sociaux. En ce sens, les espaces numériques représentent alors des

espaces centraux de négociation sociale. Les jeunes ne se contentent pas d'adopter des valeurs et des modèles, mais les définissent activement en interaction avec leur environnement (Grusec & Hastings, 2015). Les espaces numériques leur permettent d'expérimenter de nouvelles formes d'expression, de transmettre des messages sociaux et d'entrer dans des processus de négociation au sein de leurs groupes de pairs et de leurs communautés.

Ce qui ressort particulièrement des modes d'usage présentés, outre l'énorme diversité des plateformes utilisées, est le rôle actif que jouent les jeunes au sein de ces espaces numériques. Ces derniers évoluent dans un écosystème dynamique et omniprésent, dominé par des plateformes telles qu'*Instagram*, *Snapchat*, *TikTok* ou *Discord*, et se servent de ces espaces non seulement pour se divertir ou communiquer, mais également à des fins de création et de négociation de l'identité. Tandis que *WhatsApp* est généralement utilisé pour communiquer avec sa famille et organiser des événements, les amis échangent de leur côté plutôt sur *Snapchat*, *Instagram* ou *Discord*, en particulier dans le contexte des jeux vidéo (cf. Chapitre 6). Les réseaux sociaux, et plus précisément les plateformes, évoluent de manière constante et cherchent à attirer les utilisateurs et utilisatrices par le biais de fonctionnalités ou de formes de communautés qui n'existent pas encore en tant que telles (Bhandari & Bimo, 2022).

8.2.2 Quand l'authenticité subjective prime sur l'objectivité : L'actualité vue par les jeunes

Le rapport des jeunes à l'actualité politique s'est révélé être un sujet majeur lors des entretiens, au cours desquels le scepticisme et la méfiance à l'égard des sources d'actualité traditionnelles ont été régulièrement évoqués. Les jeunes préfèrent le plus souvent recourir aux réseaux sociaux ou à des plateformes telles que *YouTube* pour s'informer. Max (18 ans) explique s'intéresser à l'histoire et à la politique, mais suivre ces sujets avant tout par le biais de courtes vidéos sur *YouTube* : « *In der Pause gucke ich eher um Politik, einfach so, also insgesamt, da gibt es so ein kleiner YouTube-Channel, TLDR¹¹ und sie zeigen alles über die heutige Politik [...]*. »¹²

Cette préférence s'est confirmée tout au long des entretiens : les jeunes consomment essentiellement les actualités sous forme de courtes vidéos ou au format audio. Ils accordent en effet généralement leur confiance à des personnes spécifiques dont ils perçoivent le contenu comme plus factuel et plus fiable, comme l'explique Amélie (20 ans) :

*Mee et ass een, wou wierklech méi berüümt ass. Och méi Leit, YouTube a sou weider followt. [...] Et ass wierklech een, wou net egal wat zielt. Well et si wierklech vill Leit, wou hie follegen a wierklech wichteg Leit a famous Leit an déi géifen net egal weem follegen.*¹³

Amélie fait donc confiance aux reportages d'un *YouTubeur*, car des personnalités célèbres le suivent aussi, et le décrit comme neutre et factuel, tout en admettant : « *Wouhier hien seng Sourcen huet, weess ech net. Mee hien ass neutral.* »¹⁴ Leur confiance ne repose donc pas sur des normes journalistiques, mais sur la reconnaissance sociale et la perception subjective. Ce comportement reflète une tendance internationale (Reuters, 2024) qui voit les jeunes se considérer comme des gestionnaires actifs de leur consommation de l'actualité. Ils composent eux-mêmes leurs fils d'actualité, souvent sans y inclure de médias traditionnels.

⁹ Jeu multijoueur en ligne en arène de combat, dans lequel des joueurs et joueuses s'affrontent par équipes de cinq contre cinq.

¹⁰ « J'adore tout ce qui est rose, alors j'ai essayé de récupérer les *skins girly*. Tout ce qui est rose, je l'ai. [...] Juste pour montrer que *League*, c'est aussi pour les filles et qu'on peut aussi porter du rose. »

¹¹ TLDR = *Too Long, Didn't Read*. (Trop long, pas lu.)

¹² « Pendant les pauses, je regarde plutôt des trucs politiques, comme ça, de manière générale. Il y a une petite chaîne *YouTube* qui s'appelle « TLDR » et qui présente tout ce qui se passe dans le monde politique actuel [...]. »

¹³ « Mais c'est vraiment quelqu'un qui est un peu plus connu. Il a aussi beaucoup de personnes qui le suivent, sur *YouTube* et tout ça. [...] C'est vraiment pas quelqu'un qui raconte n'importe quoi. Parce que beaucoup de gens le suivent, des gens vraiment importants et influents, et ils ne suivraient pas n'importe qui. »

¹⁴ « Je ne sais pas d'où viennent ses sources. Mais il est neutre. »

Les modes d'usage de nombreux jeunes témoignent en outre d'une nette préférence pour les formats condensés. Cela vient confirmer l'observation selon laquelle les jeunes privilégient les messages brefs sous forme de courtes vidéos, voire de *mèmes* (Klopfenstein Frei et al., 2024; Tamboer et al., 2023). L'ensemble de ce processus est soutenu et renforcé par la logique qui régit la conception et le fonctionnement des plateformes numériques : les algorithmes et la facilité avec laquelle des personnes lambda peuvent personnaliser leur fil d'actualité créent un environnement au sein duquel cette consommation personnalisée et fragmentée des informations devient la norme (Auxier & Vitak, 2019; Chan et al., 2023).

Le manque de confiance envers les sources d'information traditionnelles (Residori & Samuel, 2025) incite certains jeunes de l'échantillon à rechercher d'autres moyens d'accéder à l'actualité. Aarav (28 ans) déclare par exemple : « [...] If I'm looking for geopolitical news, I don't refer to any mainstream media at all. [...] I usually refer to some retired army general. »¹⁵ Selon lui, les plateformes numériques telles que YouTube permettent d'obtenir des informations de personnes qui disposent d'une expérience pratique et concrète des sujets abordés. Dans ce contexte, sa mention de Tucker Carlson, un commentateur politique américain connus et très controversé, est particulièrement révélatrice. Ce dernier, connu depuis longtemps pour ses opinions conservatrices de droite exprimées sur la chaîne américaine Fox News, est une figure clé de la critique des médias traditionnels. Il est particulièrement intéressant de noter qu'Aarav se tourne vers Tucker Carlson non pas malgré, mais précisément en raison de sa rupture publique avec la direction de Fox News : « But once he got away from Fox News, now I watch him a lot because [...] I could see the freshness or the freedom in his reporting. »¹⁶ Pour le jeune homme, le fait que celui-ci semble indépendant des médias grand public constitue le critère déterminant d'authenticité. Ce critère relègue l'orientation politique de la source ou encore les critiques externes à l'égard de son contenu au second plan et confirme la tendance selon laquelle la confiance est désormais accordée aux personnes plutôt qu'aux institutions. Cela reflète de fait une tendance plus large qui se dessine chez de nombreux jeunes : la recherche d'authenticité (Reuters, 2024) et d'expertise directe dans un environnement numérique de plus en plus marqué par la méfiance envers les institutions traditionnelles.

Les préférences décrites pour les formats d'informations condensés et les fils d'actualité perçus comme authentiques se traduisent par des modes d'usage hybrides, souvent passifs et incidentiels (Boczkowski et al., 2018), où les fins informatives et divertissantes se recoupent fréquemment. La consommation d'actualités suit donc rarement un modèle linéaire ou fixe. Elle

va de la recherche ciblée, par exemple par la lecture d'articles d'investigation ou le visionnage de documentaires, au contact accidentel avec des informations liées au défilement continu des contenus sur les réseaux sociaux. Elias (13 ans) résume bien ce phénomène : « Sur TikTok, si je scrolle suffisamment longtemps, je finis par tomber sur quelque chose. » Anastasia (29 ans) déclare également ne pas chercher activement les actualités, mais compter sur le fait que les informations pertinentes lui parviendront tôt ou tard : « Maybe I hear about it a week or two later, but usually, I do hear about it. »¹⁷ Cette approche est représentative de la perspective selon laquelle « l'information vient à moi », qui peut se traduire par un apprentissage politique moindre (Gil de Zúñiga et al., 2017). La consommation d'informations de certains jeunes dépend par ailleurs de notifications *push* automatiques, qui réduisent les recherches ciblées : « RTL, ja. Naja, manchmal kommen so ein paar Nachrichten und so und da guck ich dann kurz rein oder so, um ein bisschen irgendwie Allgemeinwissen zu haben »¹⁸ (Beatriz, 18 ans). Emma (22 ans) confirme elle aussi cette utilisation passive des médias, motivée par les notifications *push*, mais qui n'entraîne de son côté aucune réflexion approfondie sur le contenu : « Ich habe hier so RTL-Nachrichten, jetzt hier 25 Stück, aber ich lese das jetzt nicht durch. »¹⁹ D'autres jeunes, comme Carmen (24 ans), comptent sur leurs amis pour les informer des événements importants, ceux-ci endossant ainsi le rôle de diffuseurs d'actualités. Cet exemple indique que l'intérêt pour l'actualité mondiale, qui peut aller bien au-delà de sujets purement politiques, peut être nourri de différentes manières, souvent pragmatiques et ancrées dans le contexte social des jeunes.

Un autre phénomène se dessine toutefois en parallèle de ce mode d'usage hybride et incidentiel de la consommation d'actualités : de nombreux jeunes choisissent délibérément de ne pas s'y intéresser. Les raisons en sont multiples :

Tom (15 ans) raconte : « Aus meiner Klasse huet keen eng, esou eng App mat Norichten. »²⁰ Interrogé à ce sujet, il ajoute que les jeunes de sa classe ne sont informés de ce qui se passe dans le monde que par le biais de l'école, si tant est qu'ils le soient. Liam (18 ans) et Anastasia (29 ans) évitent les actualités par manque d'intérêt ou en raison de la charge émotionnelle qu'elles représentent. Alexander (28 ans) cite en outre deux raisons pour expliquer son éloignement des actualités :

„Generell News zu gucken, hat für mich fast keinen Wert, weil es immer durch irgendeine Linse angeschaut wird, sei es nur der Reporter oder dann halt wirklich irgendwie noch ein bisschen politischer Interesse hintendran.“²¹

¹⁵ « [...] Quand j'ai besoin d'informations géopolitiques, je me tourne pas du tout vers des médias grand public. [...] Généralement, j'écoute plutôt un général de l'armée à la retraite. »

¹⁶ « Mais depuis son départ de Fox News, je le regarde beaucoup, parce que [...] je perçois une forme de spontanéité et de liberté dans sa manière de présenter l'actualité. »

¹⁷ « C'est possible que j'apprenne certaines choses une ou deux semaines plus tard, mais en général, je finis par être au courant. »

¹⁸ « RTL, oui. Donc, parfois, il y a quelques infos et tout qui s'affichent, et du coup je jette un coup d'œil rapide pour avoir un minimum de culture générale »

¹⁹ « Là, j'ai des actualités de RTL par exemple, 25 articles là maintenant, mais je vais pas les lire en entier. »

²⁰ « Dans ma classe, personne n'a ce genre d'appli, avec des actualités. »

²¹ « Pour moi, regarder les infos de manière générale ça n'a presque aucune valeur, parce qu'elles sont toujours présentées à travers un certain prisme, que ce soit celui du journaliste ou, tout simplement, celui de l'intérêt politique qui se cache derrière. »

Alexander (28 ans) renforce les sentiments exprimés par Anastasia (29 ans) en présentant le refus de consommer des actualités comme une décision délibérée pour se protéger d'une certaine forme de charge psychologique. Il ne voit pas en quoi il devrait assumer le « fardeau émotionnel et cognitif », c'est-à-dire le poids psychique et intellectuel, que représente le suivi constant des crises et des guerres qui touchent le monde. Ce type de retrait s'observe à l'échelle internationale (Madden et al., 2017 ; Reuters, 2024) et constitue un exemple frappant de la fracture numérique de second niveau (Scheerder et al., 2017 ; van Dijk, 2020). Cette fracture ne porte pas uniquement sur les écarts en matière de compétences, mais aussi sur la nature de l'utilisation. Il semblerait précisément que des compétences médiatiques élevées, telles que celles que l'on pourrait supposer chez des étudiants comme Alexander et Anastasia, conduisent à un retrait stratégique plus fréquent. Leur décision de se détourner en raison de biais perçus ou de la charge émotionnelle relève d'une forme d'inégalité d'utilisation : la capacité d'analyse critique n'est dans ce cas pas utilisée pour consommer des informations, mais pour légitimer leur non-consommation.

C'est dans cette zone de tension que les jeunes se meuvent : d'une part, comme le montre manifestement le cas d'Aarav (28 ans), les jeunes recherchent délibérément des opinions qu'ils jugent « indépendantes » et se détournent de la crédibilité institutionnelle dont jouissent les médias traditionnels. La proximité personnelle et une authenticité perçue deviennent ici les nouveaux critères décisifs pour instaurer un climat de confiance. Certains d'entre eux ont d'autre part parfaitement conscience du risque lié à la désinformation auquel ils s'exposent en choisissant des canaux d'information alternatifs. Le danger que représentent les fausses informations, qui se propagent à une vitesse fulgurante sur les réseaux sociaux qu'ils utilisent, est mentionné à plusieurs reprises au cours des entretiens. Julien (21 ans) y voit

un problème capital et souligne l'importance de l'esprit critique. Il indique que nombre de ses pairs ont « *un retard considérable à rattraper* » et transmettent souvent des informations sans prendre le temps de les analyser, ce qu'il qualifie de « *problème sociétal* » aggravé par la présentation d'opinions comme des faits dans les bulles sociales : « [...] *Jiddereen ass einfach senger Meinung, an déi ass richtig.* »²² Les réseaux sociaux, qui remplacent progressivement les sources d'information traditionnelles chez les jeunes (Reuters, 2024), sont fondamentalement structurés par des algorithmes. Cette gestion favorise le fait de défiler, *scroller*, de manière superficielle et peut conduire à des réactions irréfléchies, souvent émotionnelles (Vaccari & Chadwick, 2020). Le danger plus profond réside dans la fragmentation analysée par Habermas (2024) : les jeunes se replient dans des bulles filtrantes auto-régulées et renforcées par des algorithmes, au sein desquelles le discours *démocratique* tend à séroder.

Comme cela apparaissait déjà dans leur engagement avec les contenus numériques, les modes d'usage des jeunes au Luxembourg en matière d'actualité présentent eux aussi une grande diversité. D'une part, de nombreux jeunes évitent les actualités en raison de la charge émotionnelle qu'elles impliquent ou d'un manque d'intérêt. D'autre part, ils recherchent spécifiquement des sources qui répondent davantage à leurs attentes et à leurs besoins, souvent au détriment des médias traditionnels grand public et de l'objectivité. La confiance joue ici un rôle central, toutefois celle-ci repose moins sur des faits avérés que sur leur perception d'authenticité et le statut des personnes qui diffusent les contenus. Cette perception, influencée par les réseaux sociaux et la dynamique numérique des plateformes, conduit les jeunes à accorder une plus grande importance à la proximité personnelle et à la réputation des personnes qu'à l'exactitude factuelle ou à la neutralité des informations.

8.2.3 Au-delà de la passivité : Comment les contenus façonnent communautés et identités

Les espaces numériques ont un impact considérable sur le développement de la personnalité des jeunes. Ces espaces ne se résument pas à une question de consommation, ils impliquent également l'acquisition d'un capital culturel et social, l'intériorisation d'opinions ainsi que la négociation de l'identité au sein des relations entre pairs. La conception de ces espaces repose bien souvent davantage sur la perception subjective que sur des critères objectifs. Ce constat met en lumière la complexité et l'ambivalence du processus de socialisation numérique.

La façon dont les jeunes interagissent avec les contenus, qu'il s'agisse de la production créative (8.2.1) ou de la consommation sélective des actualités (8.2.2), est profondément ancrée dans les processus de socialisation numérique et de construction de l'identité. Les espaces numériques servent à la négociation de

valeurs et à l'accomplissement personnel. Ils sont cependant également accompagnés d'une pression omniprésente liée à l'optimisation de son image. Julien (21 ans) aborde ainsi cette dynamique clé : « *Ech géifs scho soen, dass Social Media dowéinst e groussen Impakt hat, well et war jo nach ni sou wichtig, gutt auszegesinn, wéi säitdeem et den Internet gëtt.* »²³ Comme le fait remarquer Julien, la présence en ligne scénarisée constamment peut conduire à une image déformée de la réalité et à de fausses attentes : « [...] *e falscht Bild vun der Realität [...] falsch Uspréich un aner Leit [...].* »²⁴

De nombreux jeunes expriment le sentiment de toujours devoir apparaître sous leur meilleur jour. Certains estiment que les autres n'interagissent avec leur contenu que lorsque celui-ci semble parfait, même si cela correspond rarement à la réalité.

²² « [...] Tout le monde a son avis, et c'est normal. »

²³ « Je dirais que les réseaux sociaux ont quand même eu une grosse influence là-dessus, parce qu'en réalité, avoir une belle apparence n'a jamais été aussi important que depuis l'arrivée d'internet. »

²⁴ « [...] une fausse image de la réalité [...] de fausses attentes vis-à-vis des autres [...]. »

Il s'agit d'un aspect que les plateformes exploitent délibérément. L'application de réseau social *BeReal* affiche par exemple le slogan suivant : « *BeReal is about capturing the real you and sharing it with friends who matter. It's about connecting in genuine, heartfelt ways.* »²⁵ Lucas (21 ans) explique au sujet de *BeReal* : « *Jeden Tag bekommst du ein oder zwei Benachrichtigungen, dass du in dem Moment zwei Minuten Zeit hast, um ein Foto zu machen. [...] Du wirst dazu gezwungen, real zu sein.* »²⁶ Si le délai n'est pas respecté, un message apparaît sous la photo publiée, tel que : « *Sechs Stunden delayed.* »²⁷ Sophie (14 ans) a elle aussi utilisé *BeReal* activement pendant un certain temps, mais a fini par trouver cela « énervant » : « *Also et ass jo nēmnen esou eng Minutt. [...] Deem no, wat s du méchs, ass et dann awer trotzdeem nerveg.* »²⁸ Bien que *BeReal* se veuille authentique, l'obligation d'agir quotidiennement génère un effet paradoxal : la perfection scénarisée des autres plateformes est ici remplacée par une obligation de présence constante et spontanée, qui peut compliquer la déconnexion mentale. Mariana (27 ans) considère cette régularité forcée comme inutile : « *I was like, "goddamn, it's the same thing every day." Like it's just me sitting on my PC. It's like a BeReal of me playing games every day. [...] it's not worth it.* »²⁹

Il est également possible d'observer des caractéristiques de « socialisation avancée » (trad. pers.), (Grusec & Hastings, 2015) dans la manière dont les contenus sont abordés, dans la mesure où les individus recherchent activement l'avis, l'appréciation et des réactions de la part de leurs pairs et d'inconnus. Il est intéressant de noter que la plupart des utilisateurs et utilisatrices ne s'identifient pas eux-mêmes comme des créateurs et créatrices de contenu, quand bien même leurs contenus atteignent un large public. Cette distance par rapport au rôle de producteur renvoie à une dimension tout aussi centrale de l'accomplissement personnel : la recherche d'identité à travers la consommation de contenu. Nous verrons ci-après que les espaces numériques créent en effet une nouvelle forme de négociation de l'identité à travers la réception de contenus, qui n'existait pas sous cette forme avant l'ère du numérique (Symeonaki et al., 2024).

Cela apparaît nettement dans le domaine du *streaming*. Celui-ci est dominé par deux formats différents : la consommation différée de contenus à la demande, par exemple sur *Netflix* ou *Disney+*, et le *streaming* en direct, tel que pratiqué lors de retransmissions de compétitions sportives ou sur les plateformes de jeux vidéo. Ce dernier format présente une importance sociologique majeure, allant bien au-delà du modèle classique de

la simple transmission de contenus. En effet, sur des plateformes telles que *Twitch* ou *Kick*, ce n'est pas le seul contenu qui se trouve au centre de l'attention, mais avant tout la personne qui diffuse en direct. Cela donne naissance à de nouvelles formes de relations directes et parasociales, déterminantes pour la construction identitaire numérique (Woodcock & Johnson, 2019). La portée de ces plateformes est remarquable : même des personnalités politiques telles que Donald Trump et Kamala Harris ont utilisé *Twitch* pour diffuser en direct leurs discours et leurs événements lors de leur campagne électorale de 2024. En outre, certains *streamers* et *streamers* en direct arrivent à attirer des audiences dépassant les 400 000 spectateurs et spectatrices³⁰, qui consomment alors le même contenu et participent au chat, lors de certains événements majeurs. Même en dehors d'événements particuliers, de nombreux *streamers* et *streamers* continuent d'atteindre des audiences moyennes de plus de 30 000 personnes à la fois. Carmen (24 ans) résume la situation en ces termes : « *Twitch is everywhere.* »³¹

L'intérêt pour la vie de personnes spécifiques ne date cependant pas d'hier et existait déjà avant le développement technologique du *streaming* en direct, notamment à travers des formats tels que les *vlogs*. Ce format de *vlog*³² permet aux spectateurs et spectatrices de suivre le quotidien d'autres personnes. Si ce format a perdu en visibilité avec la montée en popularité du *streaming* en direct, il reste néanmoins un élément caractéristique des contenus numériques. Tom, 15 ans, évoque la présence des *vlogs* sur des plateformes telles que *TikTok* : « *De Mëtteg hunn ech en TikToker gesinn : "Karneval krank am Bett feiern." Weess du, esou...* »³³ Ce principe, qui consiste à partager sa vie personnelle avec d'autres, attire de nombreux jeunes. Cela se reflète également dans des vidéos de type « *Let's Play* » qui, à l'instar des *vlogs*, mettent en avant la vie quotidienne, et en l'occurrence le fait de jouer à un jeu vidéo.

Le lien entre la production individuelle de contenu et les dynamiques sociales qui en découlent revêt un caractère particulièrement intéressant. Les jeunes ne se contentent pas de regarder passivement, mais font partie intégrante de communautés numériques souvent formées par des créateurs et créatrices de contenu. Liam (18 ans) raconte que son abonnement payant lui a permis de faire partie de la communauté du *YouTubeur* CSYON³⁴ : « *Ich bekomme exklusive Inhalte von YouTube-Videos, verschiedene Emojis, die zum Beispiel andere nicht haben, weil ich ja Abonnent bin.* »³⁵ Son abonnement lui donne accès à des

²⁵ Le but de *BeReal*, c'est de montrer qui tu es vraiment et de le partager avec les gens qui comptent pour toi. C'est de créer des liens authentiques et sincères.

²⁶ « Tous les jours, tu reçois une ou deux notifications pour te dire que tu as deux minutes pour prendre une photo. [...] Tu es forcé d'être authentique. »

²⁷ « Six heures de retard. »

²⁸ « Bon, ça prend qu'une minute. [...] Mais en fonction de ce que t'es en train de faire, ça peut quand même être agaçant. »

²⁹ « Je me disais : "Bon sang, c'est la même chose tous les jours." C'est juste moi, assise devant mon ordi. C'est comme un *BeReal* de moi, en train de jouer tous les jours. [...] Ça en vaut pas la peine. »

³⁰ Caedrel, le 2 novembre 2024, lors de son *stream* de la finale mondiale de *League of Legends* : <https://streamcharts.com/channels/caedrel>.

³¹ « *Twitch* est partout. »

³² *Vlog* = Vidéo-blog, soit le fait de documenter son quotidien en produisant du contenu, souvent centré sur soi au format vidéo, dans le but de le partager avec d'autres personnes.

³³ « Ce midi, j'ai vu un *TikToker* raconter : "Fêter le carnaval au lit, malade." Tu vois, genre... »

³⁴ *YouTubeur* et *streamer* allemand, suivi par plus de 1,1 million d'abonnés sur *YouTube*. Son contenu porte principalement sur les jeux vidéo et les jeux de rôle dans les jeux vidéo.

³⁵ « Je reçois par exemple des contenus exclusifs de vidéos *YouTube* ou des *emojis* que les autres n'ont pas, parce que moi je suis abonné. »

sondages exclusifs qui influencent le contenu de la chaîne de CSYON, ainsi qu'à un chat privé et à un salon *Discord* réservés aux personnes abonnées.

Cette participation au sein de communautés numériques s'accompagne néanmoins d'attentes et de normes fixées par les créateurs et créatrices de contenu, en partie considérés comme des modèles et des idoles. La manière dont ces normes sont intériorisées apparaît clairement dans le contexte de la socialisation. Liam (18 ans) explique : « *Ich halte mich an die Richtlinien [...]. Keine persönlichen Daten tauschen, und ja. Da halte ich mich strikt dran. Da habe ich keine Lust, rausgeschmissen zu werden, weil, sonst wird auch mein Abo gekündigt.* »³⁶ Ces directives influencent ainsi les comportements des membres et créent une base de valeurs communes.

Les communautés plus petites peuvent elles aussi offrir des avantages spécifiques. Anastasia (29 ans) raconte par exemple rechercher de manière ciblée des *YouTubeuses* et *YouTubeurs* moins connus dont les contenus correspondent à ses centres d'intérêt :

”

*The secret is you need to find a very small YouTuber whose content you like and then you become one of the first people who comments under their videos, and you can request your favorite games. [...] Like under 50 subscribers [...] And I have and it is wonderful, I love it!*³⁷

8.2.4 Mise en perspective des résultats

L'analyse de l'utilisation des contenus par les jeunes montre à quel point les contenus numériques représentent bien davantage que de simples médias consommés ; ceux-ci constituent en effet un terrain central de socialisation et de négociation de l'identité. La frontière entre producteurs et consommateurs se révèle floue, caractéristique de la culture participative décrite par Jenkins (2009). Dans cet espace, les médias numériques servent à développer son potentiel créatif et à participer au sein de communautés où l'appartenance et le statut, formes de capital social et culturel (Bourdieu, 1986), sont négociés par le biais d'une participation active.

Cela se manifeste de manière frappante dans le rapport des jeunes aux actualités. Le fait de se détourner des sources institutionnelles au profit de personnes perçues subjectivement comme authentiques ne traduit pas uniquement l'expression d'une certaine méfiance, mais est également une conséquence de cette logique participative. Pour certains, l'authenticité est devenue une valeur plus importante que l'objectivité reconnue

Cet exemple révèle que les jeunes recherchent de manière ciblée des espaces et des relations numériques en phase avec leurs centres d'intérêt et leurs valeurs afin de consommer du contenu personnalisé.

À l'instar de ce qui a été observé au cours des précédentes discussions sur l'actualité, il est ici aussi possible d'observer un comportement ciblé et réfléchi : de nombreux jeunes recherchent des contenus qu'ils jugent pertinents et enrichissants à titre personnel, que ce soit auprès de petits *YouTubeurs* et *YouTubeuses* ou de sources d'information alternatives (Kitanova, 2020). Cette gestion consciente de leur consommation médiatique démontre le rôle central du contenu en tant que support qui, au-delà de permettre une simple consommation, favorise la construction de l'identité et les interactions sociales.

En recherchant de manière stratégique des contenus qu'ils considèrent comme intéressants et en participant activement au sein de communautés de taille réduite, les jeunes contribuent à façonner activement les espaces numériques et parviennent à créer des niches (Habermas, 2024) qui correspondent à leurs centres d'intérêt et à leurs valeurs. Ce type de participation active révèle le rôle transformateur de l'espace numérique en matière de socialisation, en offrant de nouvelles possibilités d'accomplissement personnel, de mise en réseau et d'utilisation ciblée de contenus. Ce phénomène est particulièrement marqué dans le domaine des jeux vidéo, qui ne sont plus simplement des loisirs, mais qui ouvrent des espaces numériques où la créativité, les dynamiques sociales et la construction de l'identité sont étroitement entremêlées.

par des institutions. Parallèlement, cela révèle l'ambivalence principale de la socialisation numérique : l'épanouissement créatif et la recherche de liens authentiques sont en tension constante avec la pression liée à l'optimisation de l'image de soi et les risques liés à la désinformation.

Enfin, la diversité des modes d'usage renvoie à une inégalité d'utilisation persistante (fracture numérique de second niveau) (van Dijk, 2020). Il est ici moins question de l'accès aux médias numériques que de la capacité à les évaluer de manière critique, à les utiliser de manière créative et à naviguer à travers les dynamiques sociales qui les sous-tendent. La capacité à faire la distinction, au sein de cet environnement complexe, entre l'autonomisation participative et la consommation irréfléchie constitue désormais une compétence clé dans le processus de maturation numérique.

³⁶ « Je respecte les directives [...]. Pas d'échange de données personnelles, et oui. Je m'y tiens à la lettre. J'ai pas envie de me faire expulser, sinon mon abonnement sera aussi annulé. »

³⁷ « Le secret, c'est de trouver un petit *YouTubeur* qui fait du contenu qui te plaît, puis d'être parmi les premiers à commenter ses vidéos et lui demander de jouer à tes jeux préférés. [...] Genre, moins de 50 abonnés [...]. Et c'est ce que j'ai fait, et c'est génial, j'adore ! »

8.3 Jeux vidéo : Ponts, barrières et identités numériques

« La réalité, comparée aux jeux, est cassée » (trad. pers.), (McGonigal, 2011, p. 3). Cette affirmation décrit avec précision la force d'attraction croissante des jeux vidéo : ils offrent des objectifs clairs, un retour immédiat et des succès – autant d'éléments qui font souvent défaut ou qui semblent parfois flous voire « cassés » dans la vie réelle. Les jeux vidéo sont profondément enracinés dans le quotidien des jeunes, bien que la pandémie de COVID-19 ait aussi agi comme un catalyseur supplémentaire en faveur des univers de jeux numériques (Balhara et al., 2020; Barr & Copeland-Stewart, 2022). Au Luxembourg, les jeux vidéo gagnent également en importance et en attractivité au niveau institutionnel, notamment par le biais de fédérations d'e-sport (LESF³⁸, FLES³⁹), de tournois ou encore de leur utilisation dans des contextes pédagogiques. Presque tous les jeunes interrogés dans le cadre de l'étude jouent régulièrement, ont déjà joué ou ont un avis sur les jeux vidéo, ce qui montre le caractère incontournable du sujet. McGonigal (2011, p. 3) décrit pourquoi de plus en plus de personnes perçoivent les jeux vidéo comme une option alternative attrayante, en soulignant que la réalité n'est bien souvent pas conçue pour maximiser notre potentiel ou nous rendre heureux : « *Reality isn't engineered to maximize our potential. Reality wasn't designed from the bottom up to make us happy.* »⁴⁰ Les jeux, en revanche, créent des mondes où l'optimisation, la réalisation d'objectifs et le bonheur sont au cœur des préoccupations. Cette particularité des jeux, qui consiste à créer des expériences et des stimuli spécifiques, se reflète également dans le concept de *gamification*⁴¹ (Hamari et al., 2014; Sailer & Homner, 2020), qui consiste à transposer des éléments typiques des jeux dans des contextes autres (p. ex., dans le domaine de l'école, du travail, de la santé).

Les multiples aspects des jeux vidéo dans la vie des jeunes au Luxembourg seront examinés dans les sections suivantes. Dans un premier temps, les pratiques quotidiennes, les motivations et les enjeux seront analysés, notamment la diversité des jeux joués et le regard que les adolescents et les jeunes adultes portent sur les compétences qu'ils développent grâce aux jeux vidéo (8.3.1). L'accent sera dans un second temps mis sur la dimension sociale des jeux vidéo dans le but de répondre à la question suivante : comment les jeux vidéo permettent-ils aux jeunes de faire partie de communautés et de nouer des liens sociaux, que ce soit avec des amis, des inconnus ou dans un contexte familial ? Le contenu des jeux ainsi que les plateformes telles que *Discord* ou *Twitch* jouent en particulier un rôle majeur à cet égard (8.3.2). Enfin, les défis seront analysés, notamment au regard des émotions, des comportements problématiques et des obstacles spécifiques rencontrés par exemple par les joueuses (8.3.3). Dans ce contexte, l'analyse se concentrera de manière générale sur la façon dont les jeux vidéo et les pratiques associées contribuent à la socialisation numérique (8.3.4).

Au sein de ces différentes sections, l'accent sera mis sur le concept de transférabilité (Kent et al., 2019), c'est-à-dire la capacité à transférer des compétences, des dynamiques sociales et des comportements acquis dans le cadre des jeux vers d'autres domaines de la vie. Il sera également examiné comment les jeux vidéo peuvent aider à dépasser (Putnam, 2000) les barrières sociales et culturelles grâce aux liens qui se tissent entre des personnes et des groupes différents.

8.3.1 Les jeux vidéo au quotidien : Pratiques, motivations et potentiels pour les jeunes

Avant de pouvoir évaluer la transférabilité des expériences issues des jeux vidéo, il est nécessaire de comprendre l'étendue et la profondeur des pratiques de jeu chez les jeunes au Luxembourg. La gamme des titres mentionnés au cours des entretiens allait alors des romans visuels (*visual novels*), jeux vidéo interactifs basés sur du texte, aux jeux multijoueurs compétitifs. Anastasia, 29 ans, exprime son attrait pour les romans visuels, ces récits interactifs : « *It is a game, it's choose your own adventure but with pictures and usually very good voice acting.* »⁴² De même, des titres de jeux compétitifs tels que *League of Legends*, *Rocket League*⁴³, *Brawl Stars*⁴⁴ et *Call of Duty*⁴⁵ jouissent eux aussi d'une

grande popularité. Cela contraste avec les préférences de jeux plus calmes d'autres jeunes, tels que Yannik (23 ans), qui préfère les jeux reposants de type *Bee Simulator*, ou encore Mariana (27 ans), qui aime passer du temps sur *The Sims* et *Animal Crossing*, des jeux sans compétition directe. Bien que les jeux numériques soient populaires, l'*Étude qualitative sur la jeunesse* révèle également que les jeux traditionnels tels que les jeux de rôle, de société, de cartes ou fantastiques tels que *Dominion*, *Magic: The Gathering* et continuent de jouer un rôle essentiel dans le quotidien des jeunes, par exemple au sein des maisons des jeunes (jeux de cartes, billard, etc.), mais aussi en dehors de

³⁸ <https://www.lesf.lu/>.

³⁹ <https://fles.lu/>.

⁴⁰ « La réalité n'est pas conçue pour maximiser notre potentiel. La réalité n'a pas été pensée, fondamentalement, dans le but de nous rendre heureux. »

⁴¹ La *gamification* consiste à utiliser de manière ciblée des composants typiques des jeux, tels que les points, les niveaux ou les classements, dans des contextes non liés aux jeux afin d'accroître la motivation et la participation.

⁴² « C'est un jeu, c'est un "choisis ta propre aventure", mais avec des images et des voix off généralement super bien faites. »

⁴³ Jeu de football d'arcade dans lequel les joueurs et joueuses s'affrontent en 1v1/2v2/3v3 ou 4v4 en contrôlant des voitures.

⁴⁴ Jeu de type MOBA (arène de combat multijoueur en ligne) disponible sur smartphone et tablette, permettant de jouer des parties en 3v3 ou en mode *battle royale* (chacun pour soi).

⁴⁵ FPS (jeu de tir à la première personne) mondialement connu.

celles-ci. Amélie, âgée de 20 ans, indique pouvoir « passer des heures » à faire des puzzles. Des médias numériques tels que *Tabletop Simulator*⁴⁶ ou *chess.com*⁴⁷ créent en outre des espaces de jeu hybrides grâce auxquels des jeux classiques comme les échecs deviennent accessibles aussi bien hors ligne qu'en ligne.

La possibilité de maintenir des liens sociaux en tout lieu et au-delà des frontières géographiques, et de poursuivre en ligne des interactions entre pairs issues de relations ancrées dans des espaces de vie physiques, tels que l'école, revêt ici un attrait particulier.

Un autre aspect attrayant des jeux vidéo réside dans leur potentiel à offrir des espaces favorisant l'imagination et la créativité. De nombreux jeunes mentionnent ainsi des histoires qui invitent à la réflexion. Max (18 ans) illustre parfaitement ce point en prenant l'exemple du jeu *Red Dead Redemption*⁴⁸:

„[...] et ass einfach sou eng Geschicht vun de Spiller, déi munchmol emotional sinn, déi wierklech gutt gemaach sinn. [...] Ech ka mech komplett op d'Geschicht konzentrieren a Geschicht [...] gefällt mer vill.⁴⁹

D'autres préfèrent les mondes ouverts sans déroulement fixe, comme l'explique Amélie (20 ans), qui aime partir à la découverte dans des jeux comme *Minecraft* ou *Genshin Impact*⁵⁰. Les mondes persistants, tels qu'on les trouve dans les jeux en ligne massivement multijoueurs (MMO), semblent également attirer fortement les jeunes. Ashley, 24 ans, joue par exemple régulièrement à *Lord of the Rings Online* avec son frère. La possibilité de participer à l'évolution de l'intrigue explique par ailleurs le succès rencontré par certains genres tels que les romans visuels. Anastasia (29 ans) résume sa fascination de la manière suivante:

„You come across a choice like: what would you do? You say: Oh, I would go choose this and the game changes based on your choice. It is love, it is like a novel because you do experience like a story and you listen to beautiful voice acting and beautiful art.⁵¹

Les joueurs passent ainsi du statut de consommateurs à celui de contributeurs. L'enthousiasme d'Anastasia pour ce format soulève également la question de la relation entre ces formes

narratives interactives et riches en contenu audiovisuel et la lecture traditionnelle (Erstad et al., 2023; Jenkins et al., 2009), même si à ses yeux, les deux coexistent. Elle recourt en effet uniquement à la littérature numérique à cause de raisons pratiques (manque de place dans son appartement d'étudiante).

Un autre attrait réside dans le caractère compétitif et collaboratif des jeux vidéo multijoueurs. Lucas (21 ans) préfère pour sa part le jeu de réflexion compétitif *Teamfight Tactics*⁵², qui repose moins sur des réflexes et la réactivité que sur des décisions stratégiques. Julien, 21 ans, et Emma, 22 ans, jouent quant à eux régulièrement à *Overwatch*, *League of Legends* et *Rocket League*. Ils souhaitent grimper dans les classements et améliorer leurs capacités de communication en équipe. Ces jeux font en effet appel à des compétences bien précises, telles qu'un bon temps de réaction et une bonne capacité d'adaptation, étant donné que les conditions et les situations changent constamment. Anastasia (29 ans) décrit elle aussi un comportement semblable dans le cadre du jeu *Brawl Stars*, tandis que Mariana (27 ans) souligne l'importance de cet aspect dans *Valorant*⁵³ et *League of Legends*.

Le transfert des jeux vers les espaces numériques transforme considérablement les dynamiques d'interaction sociale, comme en témoignent les différentes expériences des jeunes sur des plateformes telles que *chess.com*. Tandis que pour Alexander (28 ans), l'utilisation de ces plateformes constitue un pont vers l'engagement dans le monde réel (adoption de l'option échecs à l'école), Aarav (28 ans), qui est passé d'une pratique intensive en ligne à un club d'échecs physique, identifie des différences notables entre l'expérience en ligne et hors ligne:

„Within the first few moves, you already know the type of person they are. Assessing their personality. Online, you don't see it. [...] I've seen a lot of nasty comments when I was doing online chess. When people are about to lose, they start calling you all the names in the comments and everything.⁵⁴

Ces témoignages décrivent des caractéristiques centrales des interactions numériques, qui ont été citées par d'autres jeunes de manière similaire: dans les jeux physiques – ici, les parties d'échecs –, le langage corporel, le style de jeu, les expressions faciales et le comportement permettent de se faire une idée rapide de l'adversaire. La personnalité devient perceptible, « lisible », alors

⁴⁶ Plateforme de simulation physique permettant de jouer à n'importe quel jeu de société en ligne.

⁴⁷ Plateforme en ligne pour jouer aux échecs.

⁴⁸ Jeu de type action-aventure se déroulant dans le Far West, où le joueur incarne un cow-boy.

⁴⁹ « [...] C'est juste des histoires sur des personnages qui sont parfois émouvantes, qui sont vraiment bien faites. [...] Je peux complètement me concentrer sur l'histoire, et l'histoire [...] me plaît beaucoup. »

⁵⁰ Jeu Gacha d'exploration en monde ouvert.

⁵¹ « On se retrouve face à des choix du genre: "Que ferais-tu?", on répond: "Oh, je ferais ça" et le jeu change en fonction de notre choix. C'est de l'amour, c'est comme un roman, parce qu'on vit vraiment une histoire et qu'on écoute des voix off magnifiques et un art formidable. »

⁵² Jeu multijoueur en ligne (*auto battler*) dans lequel on forme des équipes; les combats se déroulent ensuite de manière automatique

⁵³ FPS basé sur des personnages, qui se joue en mode cinq contre cinq.

⁵⁴ « Dès les premiers coups, on sait à quel genre de personne on a affaire. On juge leur personnalité. En ligne, ça ne se voit pas. [...] J'ai lu plein de commentaires méchants quand je jouais aux échecs en ligne. Quand les gens sont sur le point de perdre, ils commencent à t'insulter dans le chat, à te traiter de tous les noms, etc. »

que ces signaux sont limités, voire absents, dans l'espace numérique. À cela s'ajoute l'anonymat offert par les pseudonymes, qui peut mener certains à de ne plus se tenir aux normes sociales établies. L'effet de désinhibition en ligne (Suler, 2004) est ici manifeste : en l'absence de réaction non verbale immédiate de la personne en face et du fait que les conséquences de nos actes semblent lointaines ou improbables, les comportements désinhibés se retrouvent fortement favorisés (Scott et al., 2022).

La communication non verbale évolue elle aussi dans le cadre des jeux numériques et se voit remplacée par de nouvelles formes telles que les *emojis*, ce qui crée de nouvelles dynamiques d'interaction par rapport à leurs équivalents physiques. Cela apparaît de façon évidente dans la manière ludique dont les interactions numériques sont utilisées. Alexander (28 ans) explique par exemple utiliser des *emojis* de manière ciblée pour provoquer ses adversaires sur *chess.com* ou lors de parties d'échecs en VR⁵⁵ : « [...], so ein erschrockenes Emoji, wenn ich irgendeinen krassen Move mach oder wenn der andere keine Zeit mehr hat, mach ich so die Uhr rein oder so. »⁵⁶ Bien que ce comportement puisse sembler moins désinhibé que les insultes directes, il démontre toutefois comment l'anonymat perçu peut conduire à de nouveaux comportements qui seraient souvent impossibles ou inappropriés dans la vie réelle, mais qui sont tolérés, voire attendus, en ligne.

Des jeux de rôle tels que *Donjons et Dragons* sont non seulement appréciés en tant que loisirs, mais également en tant que moyen pour développer ses compétences sociales et cognitives. Julien, âgé de 21 ans, évoque l'utilisation de *Donjons et Dragons* dans sa maison des jeunes et affirme que ce type de jeux peut favoriser la coopération et la pensée critique tout en étant amusant. Cela suggère une potentielle transférabilité, où les compétences sociales et cognitives acquises au cours des jeux peuvent également être employées dans des contextes extérieurs à ceux-ci (Kent et al., 2019). Cette notion de coopération peut toutefois être vécue de différentes manières en fonction des circonstances. Elias (13 ans) raconte par exemple à quel point le manque de coordination au sein de son équipe peut affecter son expérience de jeu : « Je gagne souvent avec mes amis, mais quand l'un d'eux s'en va, un random⁵⁷ vient le remplacer et on fait que perdre, et ça m'énerve vachement. »

Néanmoins, les jeux vidéo ne constituent pas uniquement des espaces favorisant le travail d'équipe et la coopération, mais également une source d'épanouissement personnel. Pour Julien (21 ans), qui se présente comme une personne introvertie et neurodivergente (sur le spectre autistique), les jeux vidéo représentent un « *espace sûr* ». Ils lui permettent de rester en contact

avec ses amis malgré une forte fatigue sociale : « *Ech hunn do zwee Kolleegen, mat deenen ech mech all Dag treffen [...] säit dräi Joer bestëmmt [...], mee mir hunn eis an deenen dräi Joer och dräimol just gesinn.* »⁵⁸ Cette passion commune crée un équilibre entre engagement social et confort personnel, en cela qu'elle lui permet de participer depuis son domicile, dans un environnement familier. Une forme de transférabilité se dessine ici, où le jeu sert à créer un espace social contrôlable afin de relever les défis (p.ex., épuisement social) du monde réel.

Une autre motivation émane du défi personnel : plusieurs participants indiquent que les exigences auxquelles ils sont confrontés dans les jeux vidéo leur paraissent élevées. Liam, 18 ans, décrit ainsi une situation spécifique rencontrée dans les jeux de course – une course de 24 heures, qui peut par exemple avoir lieu dans *iRacing* ou *Assetto Corsa*⁵⁹ : « *Das sind dann wirklich in Realität 24 Stunden*⁶⁰ und da wird dann das Durchhaltevermögen, die Konzentration und die Organisation getestet vom Spieler. »⁶¹ De telles compétences, requises et développées dans le contexte des jeux, illustrent parfaitement le concept de transférabilité, dans la mesure où elles peuvent potentiellement se révéler utiles dans le cadre de formations ou de carrières professionnelles et où elles ont été et continuent d'être mises à l'épreuve dans l'espace numérique.

Pour certains jeunes, la pratique intensive des jeux vidéo, en particulier dans le domaine des simulations et de l'*e-sport*, ouvre en outre la voie à des carrières professionnelles alternatives et dépasse ainsi le cadre du simple loisir. L'exemple de Liam est à nouveau pertinent ici. Celui-ci joue spécifiquement à des simulateurs de course automobile dans le but précis d'intégrer une académie d'*e-sport*, pour laquelle il s'est déjà qualifié grâce à un entraînement intensif et à des temps records. Bien qu'il ait été le seul participant à l'enquête à mentionner explicitement des ambitions dans le domaine de l'*e-sport* (en particulier au sein d'une organisation allemande), ce phénomène est bel et bien présent au Luxembourg. Il existe deux fédérations nationales d'*e-sport* (LESF, FLES) et les estimations font état d'environ 5000 joueurs et joueuses actifs et de 90 000⁶² personnes intéressées à travers le pays. Des événements tels que la *Tango High School Cup*⁶³, la *POST Masters E-League*⁶⁴ ou encore l'*Orange eLeague*⁶⁵ organisée par la FLF⁶⁶ et diffusée sur *Twitch* attestent d'une visibilité et d'une acceptation croissantes.

Cette multiplicité des motivations, allant de l'évasion narrative à l'ambition professionnelle, démontre avec force la complexité de l'univers des jeux vidéo, tant en matière de modalités de jeu que de la diversité des compétences développées par les jeunes et évoquées dans les entretiens.

⁵⁵ Réalité virtuelle

⁵⁶ « une sorte d'emoji effrayé, quand je fais un mouvement de fou ou quand l'autre n'a plus le temps, j'envoie l'horloge ou un truc du genre. »

⁵⁷ Terme utilisé pour désigner certains coéquipiers ou adversaires dans les jeux en ligne, en général avec une connotation péjorative.

⁵⁸ « J'ai deux amis que je retrouve tous les jours [...] depuis au moins trois ans [...], mais on s'est vus seulement trois fois en trois ans. »

⁵⁹ Deux des simulateurs de jeux de course en ligne les plus populaires.

⁶⁰ Il convient de noter que ces courses se déroulent généralement par équipes de trois à six, les membres des équipes se relayant au volant. Le changement régulier de personne conductrice garantit qu'aucune personne ne conduit sans interruption pendant une période prolongée.

⁶¹ « Ce sont alors vraiment 24 heures dans la réalité, et c'est là que l'endurance, la concentration et l'organisation du joueur sont vraiment mises à l'épreuve. »

⁶² <https://delano.lu/article/luxembourg-esport-the-quest-fo>.

⁶³ <https://lu.highschoolcup.eu/>.

⁶⁴ <https://www.mental.lu/jeunesse-et-e-sport-attrape-moi-si-tu-peux/>.

⁶⁵ <https://www.flf.lu/orange-eleague-2023-255889v4>.

⁶⁶ Fédération luxembourgeoise de football.

8.3.2 Les jeux vidéo comme activité sociale: Mise en réseau, participation et communautés

De nombreux jeunes conçoivent les jeux vidéo comme une activité sociale qui se pratique entre amis ou en famille, et ce aussi bien hors ligne qu'en ligne. Des plateformes telles que *Discord* jouent ici un rôle central, en ce sens qu'elles ne servent pas uniquement de moyen de communication pendant les sessions de jeu, mais offrent également la possibilité de participer de manière passive au *gameplay*⁶⁷ des autres (Jenkins et al., 2009). Julien (21 ans) et Mariana (27 ans) racontent utiliser *Discord* pour regarder leurs amis jouer grâce à la fonction de *streaming* tout en continuant à discuter avec eux. Cette approche flexible, qui estompe les frontières entre le fait de jouer activement et de regarder passivement, est une caractéristique clé de la culture participative (Jenkins et al., 2009) qui permet de renforcer les liens sociaux.

Outre le fait de pouvoir jouer avec des amis, les jeux vidéo donnent la possibilité d'interagir avec des inconnus, en particulier dans les jeux multijoueurs en ligne tels que *League of Legends*, *Valorant* ou *Rocket League*. Ce type de rencontres est souvent accompagné de défis stratégiques et de mécanismes de coopération spontanée. Celles-ci peuvent favoriser l'acquisition de connaissances : Lucas (21 ans) développe par exemple de nouvelles stratégies de jeu grâce à ces interactions, tandis qu'Aarav (28 ans) profite d'une forme de mentorat informel en observant des professionnels sur *Twitch* afin de renforcer ses compétences.

Comme mentionné dans la section consacrée aux contenus, le visionnage de sessions de jeux vidéo occupe une place majeure dans le quotidien des jeunes au Luxembourg. Des plateformes telles que *YouTube* et *Twitch* ne sont pas seulement utilisées pour regarder des bandes-annonces⁶⁸ et suivre l'actualité, mais aussi pour visionner de manière ciblée des joueuses et joueurs professionnels. Ces derniers sont en partie perçus comme des modèles ou des mentors susceptibles de les aider à se perfectionner dans les jeux compétitifs. Lucas (21 ans) explique qu'en regardant des *Let's Play*, il a pu vivre de nombreuses expériences de jeu sans avoir à jouer lui-même : « *Ich hab auch richtig viele Spiele gespielt, in denen ich einfach die Let's Plays davon geschaut habe. [...] Alle Star-Wars-Spiele zum Beispiel [...] oder auch Call of Duty Reihen und so weiter, die habe ich alle gesehen.* »⁶⁹

Il décrit cela comme un moyen d'économiser du temps et de l'argent tout en continuant à participer à l'univers des jeux.

Pour beaucoup, ce sont les personnalités des *streamers* et *streameuses* et des *YouTubeurs* et *YouTubeuses* en question qui font le charme de ces contenus. Amélie (20 ans) explique : « *Also d'Spill interessiert mich och, mee si sinn einfach witzig* »⁷⁰, et souligne ainsi que le divertissement et la personnalité des

streamers et *streameuses* sont tout aussi importants que les jeux eux-mêmes. Ce mélange unique entre informations et divertissement fait de la consommation passive de contenus de jeux vidéo une composante essentielle du quotidien de nombreux jeunes et possède une influence considérable sur leur processus de socialisation.

L'aspect social de la pratique des jeux vidéo devient particulièrement évident lorsque l'on observe les communautés qui se forment autour des contenus liés aux jeux vidéo. Comme évoqué dans la section précédente, certains jeunes sont en effet des membres actifs de ces communautés.

Il est intéressant de noter, en ce qui concerne les dynamiques sociales dans les espaces numériques, que les jeunes qui vivent des situations d'exclusion dans le monde réel se tournent souvent vers des plateformes en ligne pour vivre leurs passions communes (Hamilton et al., 2014). Des études démontrent que l'utilisation de *Twitch* est davantage ciblée sur l'espoir de trouver des interactions sociales avec des personnes partageant les mêmes centres d'intérêt, en particulier sur les chaînes avec moins de 500 spectatrices et spectateurs simultanés, puisque le *streamer* ou la *streameuse* peut alors interagir plus facilement en direct avec le chat (Deng et al., 2015; Hilvert-Bruce et al., 2018; Sjöblom et al., 2017). Mariana (27 ans) évoque avec enthousiasme sa *streameuse* préférée, *Quarter Jade*, qui *streame* régulièrement le jeu *Valorant*, auquel Mariana joue également : « *I am in her Twitter community, I am in her Discord server, I partake in chat sometimes cause it's funny, the community is quite comfortable, comfy and welcoming as well.* »⁷¹

Tous ne partagent toutefois pas cet enthousiasme pour les communautés interactives. Anastasia (29 ans) se montre très critique par rapport à l'importance que les *streamers* et *streameuses* accordent au chat pendant leurs *streams*. Elle préfère ainsi les *Let's Play*, qui sont montés de manière professionnelle puis mis en ligne sur *YouTube*, aux *VOD*⁷² non montées. Elle indique moins s'intéresser à l'interaction directe avec la communauté qu'à la qualité et à la clarté du contenu. Ces différents points de vue témoignent de la diversité des attentes des jeunes envers les communautés de jeux vidéo et les créateurs et créatrices de contenu, qui vont de l'interaction sociale directe à une approche plus organisée et axée sur la consommation.

Au-delà de la participation au sein de communautés de joueurs et joueuses, les jeux vidéo permettent également de nouer des relations interpersonnelles profondes. Julien (21 ans) évoque une amitié née d'une rencontre hors ligne inattendue : il a rencontré une personne avec qui il a immédiatement trouvé un intérêt

⁶⁷ Processus de jeu.

⁶⁸ Un clip vidéo composé de plusieurs extraits de l'œuvre originale, généralement de courte durée, servant de bande-annonce à des fins promotionnelles pour promouvoir un film au cinéma ou à la télévision, un jeu vidéo ou toute autre production.

⁶⁹ « J'ai aussi joué à plein de jeux simplement en regardant leurs *Let's Play*. [...] Tous les jeux Star Wars, par exemple, [...] ou toute la série des *Call of Duty*, etc., je les ai tous vus. »

⁷⁰ « Le jeu m'intéresse aussi, mais ils sont vraiment juste trop marrants. »

⁷¹ « Je fais partie de sa communauté *Twitter*, je suis sur son serveur *Discord*, je participe parfois dans le chat parce que c'est marrant, et la communauté est super agréable, sympa et accueillante. »

⁷² *VOD* = *Video on Demand*, l'enregistrement d'un *stream*.

partagé pour les jeux vidéo. De cette passion commune est ensuite née une forte amitié en ligne. La force de ce lien a été mise en évidence lorsque la *PlayStation* de Julien est tombée en panne et que le contact a été interrompu pendant un certain temps. À son retour dans le monde virtuel, la relation a immédiatement repris son cours, comme si aucune interruption n'avait eu lieu : « *Wou ech dono online koom, war mer rëm do, wéi wann ni eppes gewiescht wier.* »⁷³

Tandis que le fait de jouer ensemble entre pairs est, comme escompté, populaire, les jeux vidéo suscitent des sentiments plus mitigés au sein des familles, où ils peuvent à la fois agir comme une passerelle sociale et être source de conflits. En effet, les jeux vidéo peuvent créer des liens entre les générations, comme c'est le cas pour Liam, qui joue régulièrement avec sa tante : « *Bussimulator, das ist das Einzige, was ich mit ihr spiele, weil sie auch als Busfahrerin arbeitet.* »⁷⁴ Cet exemple illustre comment les jeux vidéo peuvent renforcer les liens sociaux au-delà du cercle familial immédiat en s'appuyant sur des centres d'intérêt communs (professionnels) et en créant de ce fait une forme positive d'interaction familiale (cf. Chapitre 9). Cette fonction harmonieuse de rapprochement contraste toutefois avec la réalité des jeux vidéo comme source de conflit au sein des familles. En témoigne le cas d'Elias, 13 ans, dont les parents divorcés ont des styles d'éducation opposés en ce qui concerne les activités numériques de manière générale et les jeux vidéo en particulier. Si le père joue lui-même aux jeux vidéo et adopte une position de soutien (« *Beim Vater spiele ich mehr, der ist mehr gechillt da.* »⁷⁵), la mère considère ce comportement comme extrêmement problématique et fixe chez elle des règles claires et restrictives. Des styles d'éducation parentale différents, en particulier dans les familles recomposées ou séparées, peuvent conduire à des attentes et des comportements divergents dans le contexte des jeux vidéo.

Bien que les jeunes interrogés ne soient pas suffisamment représentatifs, il est néanmoins intéressant de noter que, malgré une répartition des genres relativement équilibrée dans le domaine des jeux vidéo, ce sont avant tout les pères qui sont évoqués comme source de soutien, notamment en tant que

coéquipiers, en aidant à assembler un *PC gaming* ou encore en tant que source de motivation : Mariana (27 ans) se remémore ainsi avec joie comment son père l'avait aidée à assembler son premier *PC gaming* et lui avait acheté un écran. Sa vie a été marquée par un accès permanent aux jeux vidéo : elle avait reçu sa première *Gameboy* lors de sa communion, un cousin possédait une *PlayStation*, un autre de ses amis possédait un ordinateur puissant, et tous l'invitaient à jouer et souhaitaient partager ces expériences avec elle. Amélie (20 ans) raconte que son père et ses cousins l'ont encouragée à jouer avec eux, ce qui a fait des jeux vidéo une partie intégrante du quotidien de sa famille. Les jeux vidéo deviennent ainsi un espace de temps partagé, d'échange et d'apprentissage social au sein des familles.

Il ressort de ces exemples que les jeux vidéo ne constituent pas uniquement un moyen d'interagir avec des pairs du même âge, mais également un outil pour le *doing family*, c'est-à-dire pour façonner les relations familiales (cf. Chapitre 9). Les parents qui participent activement aux pratiques de jeux de leurs enfants, que ce soit en jouant avec eux ou en leur manifestant un intérêt respectueux, endossent un rôle à la fois pédagogique et émotionnel. Selon Nikken et Jansz (2006), un tel comportement participatif vis-à-vis des médias numériques influence positivement les compétences médiatiques des jeunes et favorise dans le même temps des échanges ouverts sur les contenus et les temps de jeu. Les entretiens révèlent par ailleurs que les jeux vidéo sont aussi susceptibles de jeter un pont entre les générations. Les moments de jeu partagés avec des frères et sœurs, des cousins voire des parents créent une base d'expériences communes qui renforce les liens sociaux et favorise de nouvelles formes de temps passé en famille. Coyne et al. (2011) démontrent que jouer avec ses parents, en particulier entre pères et filles, peut conduire à une plus grande proximité émotionnelle et parfois même à une diminution de certains comportements à risque, liés par exemple à l'agressivité. Les jeux vidéo ne constituent donc pas simplement un loisir numérique, mais également un espace social capable de renforcer les sentiments de proximité, de confiance et d'appartenance au sein des familles et de les consolider en dépit des différences d'âge et de rôle.

8.3.3 Entre fascination et dépendance : Les émotions et comportements liés aux jeux vidéo

Les multiples possibilités offertes par les jeux vidéo doivent aussi être analysées au regard des périodes prolongées devant les écrans et des comportements problématiques associés à ces jeux (cf. Chapitres 5 et 6). Il convient cependant de souligner ici que l'évaluation de ce qui est perçu et défini comme un comportement de jeu excessif relève en partie davantage de processus de négociation sociale que de diagnostics cliniques.

Cette tension se reflète particulièrement dans la controverse scientifique autour de la définition officielle de l'OMS du *trouble du jeu vidéo*, qui le caractérise par une perte de contrôle sur le jeu

et une priorité accrue accordée au jeu en dépit de répercussions dommageables (*Organisation mondiale de la santé*, 2025). Les personnes engagées dans la recherche sur les jeux vidéo (Aarseth et al., 2017 ; Griffiths et al., 2016) remettent toutefois en cause cette pathologisation et soutiennent que les comportements problématiques pourraient généralement constituer davantage un mécanisme d'adaptation à des problèmes sous-jacents que les signes d'un trouble à part entière (Kardefelt-Winther, 2014).

Le cas d'Elias (13 ans) représente un exemple typique de la manière dont ce processus de négociation se déroule concrètement au

⁷³ « Quand je me suis reconnecté, c'était comme si rien ne s'était passé. »

⁷⁴ « *Bussimulator*, c'est le seul jeu auquel je joue avec elle, parce qu'elle est aussi conductrice de bus. »

⁷⁵ « Je joue plus chez mon père, il est plus cool à ce niveau-là. »

quotidien. Sa mère, craignant qu'il ne développe une dépendance, a fait appel au Centre pour comportements excessifs et addictions comportementales (ZEV)⁷⁶. Ce conflit familial met en opposition quatre points de vue différents : l'inquiétude maternelle, la capacité d'auto-évaluation modérée du garçon (3 heures par jour, règles claires), l'attitude favorable du père et enfin le scepticisme professionnel du conseiller du ZEV lui-même, qui doute de la pertinence de limitations strictes du temps passé devant les écrans. Ce cas démontre ainsi à quel point le terme « addiction » peut être utilisé de façon hâtive au quotidien, alors même que le comportement en question – comme le rappelle de plus en plus souvent la littérature scientifique (Scheifer & Samuel, 2025) – n'indique pas nécessairement la présence d'une pathologie. Au contraire, celui-ci souligne l'importance capitale des compétences médiatiques et numériques des parents ainsi que de la négociation commune afin d'éviter les ruptures de communication et les mesures contre-productives (Clark, 2011).

Ce débat met en évidence la complexité du sujet : tandis que les jeux vidéo représentent une activité normale pour de nombreux jeunes adultes, les parents ou les personnes éducatrices perçoivent fréquemment ce comportement comme excessif ou problématique. La question de savoir à partir de quand les jeux vidéo prennent la forme d'une addiction reste l'un des sujets les plus controversés en la matière. Cette section vise à examiner cette question de plus près.

Les adolescents et les jeunes adultes considèrent les jeux vidéo comme une activité de loisir, mais également comme une source de possibilités qui dépassent le cadre strict des jeux. Julien (21 ans), qui consacre beaucoup de son temps aux jeux vidéo, ne se considère pas comme dépendant et affirme que son temps de jeu poursuit un objectif précis : s'améliorer et acquérir des compétences qui lui seront utiles également en dehors de la pratique des jeux. À ses yeux, ces compétences ne se limitent pas à la seule réflexion stratégique, mais englobent également des aptitudes sociales concrètes :

” Jo, wéi zum Beispill, wéi ech mat Mënschen, krass gesot, ëmginn. Dat heescht, et sinn och ëmmer rëm an deene Gesprécher do, wou ech ëmmer rëm halt Situatioune mierken, déi ech dann och a Wierklechkeet mierken, wou ech dann halt an deem Sënn drop kann iwwerdroen.”⁷⁷

Cette réflexion découle d'une discussion sur la manière dont les expériences vécues dans *Baldur's Gate 3*⁷⁸ peuvent être transférées à la vie réelle. Les propos de Julien (21 ans) peuvent également être analysés sous l'angle de l'« effet Proteus » (Szolín et al., 2025 ; Yee & Bailenson, 2007), selon lequel les caractéristiques d'avatars peuvent influencer durablement le comportement des

personnes joueuses, tant au sein du jeu qu'en dehors. Il s'agit là aussi d'un exemple particulièrement explicite de la transférabilité décrite par Kent et al. (2019), selon laquelle des expériences d'apprentissage social spécifiques tirées de jeux trouvent une application directe dans des situations sociales du monde réel.

Consacrer un temps considérable aux jeux vidéo comporte néanmoins aussi des enjeux et des risques, en particulier lorsque ceux-ci sont considérés comme une voie de réussite et de progression alternative, comme c'est le cas pour Liam (18 ans) qui aspire à une carrière professionnelle dans l'*e-sport*. La quête de reconnaissance et de ressources transparaît ici de façon évidente : Liam décrit notamment avec fierté la manière dont il a assemblé son ordinateur à partir de pièces d'occasion, signe de son engagement et de sa capacité à faire face aux contraintes. Parallèlement, son exemple met en évidence les grands risques liés à cette activité : le temps considérable alloué aux jeux vidéo s'accompagne d'une forte incertitude quant à la rentabilité et à l'exploitabilité à long terme de ces efforts et de ces compétences accumulées. Cette tension entre engagement personnel et résultats incertains est caractéristique de ces parcours ambitieux dans le domaine des jeux vidéo.

Les exemples présentés démontrent que, pour certains jeunes, les jeux vidéo et les réseaux sociaux représentent bien plus que de simples espaces de divertissement. Ils constituent en effet des tremplins pour développer des compétences et envisager de nouvelles perspectives professionnelles jusque-là difficilement imaginables, par exemple en tant que *streameur/streameuse* ou *YouTubeur/YouTubeuse*. Une enquête a récemment révélé que ce type d'aspiration n'est en aucun cas un phénomène marginal. 34 % des jeunes Britanniques ont effectivement déclaré pouvoir s'imaginer un avenir en tant qu'influenceur (*UK Safer Internet Centre*, 2024). Cette ambition n'est cependant pas complètement déconnectée de la réalité : grâce à leurs activités, de nombreux jeunes réussissent à acquérir des compétences comportementales concrètes, par exemple liées à la communication et à la créativité, dont la pertinence s'étend également au-delà des plateformes numériques (Barr, 2017). Malheureusement, ce rêve cache bien souvent un revers précaire. Comme le démontre le travail de Postigo (2016), des plateformes telles que *YouTube* et *Twitch* transforment ces activités ludiques en une forme de travail numérique non rémunéré. Ce système pousse les jeunes à investir du temps et de l'énergie de manière continue afin d'optimiser leur visibilité, d'être enfin remarqués et de mettre en scène leur personnalité de manière ciblée pour un public donné. Cet engagement personnel conséquent conduit toutefois rarement à des perspectives professionnelles stables. Il en résulte une certaine tension entre les possibilités de développement réelles pouvant être travaillées individuellement (compétences, discipline) et la précarité structurelle du système (perspectives incertaines, dépendance vis-à-vis des plateformes, faibles chances de

⁷⁶ <https://www.zev.lu/fr/>.

⁷⁷ « Oui, par exemple, comment je me comporte avec les gens, pour le dire franchement. En gros, il y a toujours pleins de dialogues et je tombe souvent sur des situations que je reconnais ensuite dans la vraie vie, donc je peux les utiliser comme référence quoi. »

⁷⁸ Jeu de rôle dans un univers fantastique au sein duquel on crée un personnage et on évolue dans un monde ouvert avec des compagnons. Les décisions de la personne qui joue façonnent l'histoire au fur et à mesure.

réussite), qui se voit particulièrement exacerbée pour les jeunes issus de milieux défavorisés tels que Liam (18 ans). Cette tension imprègne le quotidien numérique des jeunes, qui évoluent entre accomplissement personnel et auto-exploitation.

Certains participants portent également un regard critique sur les jeux vidéo dans leur ensemble. Tom (15 ans) considère la pratique excessive des jeux vidéo comme une source de mauvais résultats scolaires et de perspectives professionnelles limitées : « [...] Si schécke wierklech, si spammen, esou ze soen, schonn ee voll mat hirem Computer, mat hirem Gaming-Setup a mat hirem Spill. Denken ech mer och esou: Jo, Pech. Schéin. »⁷⁹ Il exprime en outre son opinion très négative vis-à-vis du jeu *Fortnite*⁸⁰, qui attire actuellement particulièrement l'attention de ses pairs : « Also ech hu mech wierklech mat dem Fortnite, well bei mir an der Klass schwätzen si nëmmen nach iwwer dat Thema. An da léieren si net, an da kréien si Datzen, an da froen si sech, firwat si eng Datz hunn. »⁸¹

Son attitude critique pourrait d'une part être le reflet d'un conflit générationnel typique, et d'autre part d'une pression interne de performance issue de son environnement familial. Julien (21 ans) explique considérer que les comportements d'addiction sont étroitement liés à la recherche constante de décharges de dopamine, que ce soit en *scrollant* ou en jouant aux jeux vidéo :

„
Vläit ass dat nach e Punkt beim Gaming, firwat
Leit dann sou süchteg sinn, well se einfach
ëmmer rëm deen Dopamin do brauchen an
net vun der Realität kréien, wat einfach méi
langweilleg ass, Faarwen knallen net esou, de
Bësch ass net esou schéi wéi deen am Spill. »⁸²

Cette observation renvoie aux travaux de McGonigal (2011) selon lesquels la réalité n'offre tout simplement pas ce que les individus considèrent comme subjectivement important à un certain moment de leur vie. Ces points de vue plus critiques révèlent que, pour certains jeunes, les jeux vidéo ne constituent pas uniquement une source de possibilités, mais également une source de perturbations pour leur scolarité, leurs interactions sociales et leur perception de la vie, ce qui met en lumière la complexité du rapport aux jeux vidéo. Ces opinions sont caractéristiques de la profonde ambivalence qui les marque. Elles démontrent que les possibilités et les risques sont indissociables et renforcent la nécessité d'une analyse détachée de jugements hâtifs et simplistes.

Un autre aspect central qui se dégage des entretiens concerne les expériences des femmes et des filles dans le milieu des jeux vidéo. Bien que les statistiques montrent que la proportion de femmes parmi les personnes jouant à des jeux vidéo est en hausse, ces espaces continuent souvent d'être revendiqués comme des environnements traditionnellement réservés aux hommes. D'un point de vue sociologique, ceux-ci fonctionnent comme des espaces homosociaux au sein desquels certaines normes de masculinité sont cultivées et les écarts sanctionnés. Dans ce contexte, la simple présence de joueuses est parfois perçue comme dérangeante, ce qui conduit à des expériences de jeu négatives, telles que les décrivent Emma (22 ans) et Mariana (27 ans). Cette dernière résume parfaitement cette frustration : « I don't understand because games are made for everybody, okay like it doesn't matter if you're a male, female or whatever you identify with. »⁸³ Son témoignage met en évidence le cœur du conflit : si elle conçoit les jeux vidéo comme un espace universel, son accès à celui-ci est toutefois entravé par des mécanismes d'exclusion structurels persistants et un sexisme assumé. Ces mécanismes peuvent en outre s'ajouter à d'autres dimensions des inégalités sociales telles que l'origine ou la classe sociale et ainsi compliquer encore davantage la participation. Une certaine contradiction apparaît dans le cas de Mariana : celle-ci continue de s'impliquer énormément dans la culture des jeux vidéo, alors même qu'elle s'y retrouve confrontée à une discrimination constante.

De manière générale, les avatars et/ou les noms d'utilisateur garantissent un certain anonymat au sein de l'espace en ligne, ce qui empêche d'être directement identifié en termes de genre et d'identité. Ce phénomène perd toutefois de sa force dès lors que le *chat vocal*⁸⁴ est utilisé pour communiquer dans un jeu : « I cannot talk, we as girls, we cannot talk and if they find out that you are a girl, they either insult you or they throw the game on purpose [...] just to not having to play with a girl. »⁸⁵ Mariana explique, à l'instar de nombreuses jeunes femmes, qu'elle ne communique généralement par *chat vocal* qu'avec des personnes qu'elle connaît déjà et raconte être heureuse d'avoir trouvé des amis en ligne avec lesquels elle peut jouer à ses jeux préférés par ce canal sans être importunée. Ses expériences correspondent aux observations de Tang et Fox (2016) : les femmes sont fréquemment victimes de formes de harcèlement qui s'intensifient dans le contexte des jeux vidéo, alimentées par des discours misogynes stéréotypés visant à les exclure (Kivijärvi & Katila, 2022; Scidone et al, 2024).

Les comportements toxiques ainsi que les capacités de régulation émotionnelle insuffisantes des joueurs et joueuses figurent parmi les causes les plus fréquentes d'expériences négatives.

⁷⁹ « [...] Ils passent vraiment tout leur temps là-dessus, ils spamment littéralement avec leur PC, leur *setup gaming* et leur jeu. Du coup je me dis : ouais, pas de bol. Tant pis. »

⁸⁰ Jeu de tir de type *Battle Royale* en ligne gratuit (chacun contre chacun) pouvant accueillir jusqu'à 100 joueurs et joueuses simultanément.

⁸¹ « Alors *Fortnite*, j'en ai vraiment bouffé, parce que dans ma classe, ils parlent que de ça. Et après, ils travaillent pas et ont des notes qui suffisent pas, et ils se demandent pourquoi ils ont ces notes. »

⁸² « C'est peut-être aussi une des raisons qui explique pourquoi les gens sont tellement accros aux jeux vidéo : ils ont besoin de cette dopamine qu'ils ne trouvent pas dans la vraie vie, où tout est plus ennuyeux. Les couleurs ne sont pas aussi vives, et la forêt n'est pas aussi belle que dans le jeu. »

⁸³ « Je comprends pas, les jeux sont faits pour tout le monde, peu importe que tu sois un homme, une femme ou peu importe à quoi tu t'identifies. »

⁸⁴ Communication vocale en temps réel sur des plateformes en ligne, dans le cadre de laquelle les personnes participantes discutent entre elles au lieu d'écrire (souvent tout en jouant).

⁸⁵ « Je peux pas parler. Nous, les filles, on peut pas parler, et s'ils découvrent que t'es une fille, soit ils t'insultent, soit ils perdent le jeu exprès [...] juste pour pas avoir à jouer avec une fille. »

Sophie (14 ans) raconte avoir du mal à s'endormir à cause du comportement agressif de son frère lorsqu'il joue aux jeux vidéo : « *Also gëschter konnt ech bal net aschlofe wéinst him.* »⁸⁶ Bien que ses parents interviennent régulièrement, le problème reste récurrent. Julien (21 ans) décrit une situation encore plus extrême : un jour, son frère a réagi de manière si violente à un événement négatif survenu pendant une partie de jeu vidéo qu'il a détruit un mur : « *Mäi Brudder, deen hat da mat der Hand d'Mauer futti geschloen, dat waren iwwer 1000 Euro misste reparéieren.* »⁸⁷ Julien affirme que les jeux vidéo ne sont pas une activité appropriée pour les personnes qui ont tendance à évacuer leur stress par des actes physiques.

Par ailleurs, un certain nombre de personnes interrogées ont fait état de discussions toxiques dans les chats, au cours desquelles elles ont été insultées ou attaquées, que ce soit en raison de

mauvaises performances dans un jeu ou de prétendus préjudices causés à l'équipe, que cela se soit effectivement produit ou non. Ces exemples illustrent la manière dont l'absence de régulation émotionnelle et les comportements toxiques peuvent non seulement nuire à l'expérience de jeu, mais aussi perturber la dynamique sociale dans les espaces numériques. Comme le démontrent Kwak et al. (2015) à partir d'une étude portant sur le jeu *League of Legends*, les paramètres de jeu compétitifs, associés à la frustration et à la pression exercée par les attentes au sein de groupes, favorisent justement ce type d'escalade. Ces récits rappellent l'effet de désinhibition en ligne (*Online Disinhibition Effect*), c'est-à-dire la désinhibition favorisée par l'anonymat et l'absence de retour non verbal (Suler, 2004), et par la nature structurelle des jeux numériques.

8.3.4 Mise en perspective des résultats

L'analyse des habitudes en matière de jeux vidéo chez les jeunes au Luxembourg révèle que ceux-ci représentent bien plus qu'une simple activité de loisir. Ils constituent un environnement de socialisation essentiel et complexe au sein duquel les identités se forment et se transforment, des relations sociales se nouent et s'entretiennent, et des compétences spécifiques s'acquièrent. Dans ce contexte, les frontières entre la vie numérique et la vie réelle tendent à s'estomper, tant en raison des formes de jeu hybrides que des amitiés qui se nouent en ligne et se poursuivent hors ligne. Les jeux vidéo font ainsi partie intégrante de la vie des jeunes et influencent considérablement leurs vécus et leur développement.

Le concept de transférabilité (Kent et al., 2019), évoqué en introduction s'avère tout à fait pertinent dans l'analyse du contexte des jeux vidéo, comme l'ont confirmé les différents témoignages des adolescents et jeunes adultes interrogés. Ces derniers ne font pas uniquement état de l'acquisition de compétences cognitives telles que la réflexion stratégique ou la concentration, mais mentionnent également l'apprentissage de compétences sociales, notamment en matière de dynamiques d'équipe ou de gestion des conflits, bien que ces enseignements soient en partie le fruit d'interactions négatives. Les ambitions de certains jeunes dans le domaine de l'*e-sport* révèlent en outre que les jeux vidéo ouvrent la voie à d'autres formes de reconnaissance et à de potentielles orientations professionnelles, même si, comme mentionné précédemment (Postigo, 2016), ce type de parcours est souvent synonyme de précarité et d'incertitude.

Le potentiel des jeux vidéo en tant que pont social (Putnam, 2000) apparaît également de façon manifeste. Les espaces de jeux ainsi que les communautés numériques offrent aux jeunes la possibilité de tisser des liens et de partager des centres d'intérêt communs au-delà des frontières géographiques, sociales et parfois générationnelles. Ils peuvent y nouer des amitiés ou encore renforcer leurs liens familiaux grâce à des jeux collectifs. Les résultats révèlent toutefois également les limites de ce pont social : des phénomènes persistants tels que l'exclusion basée sur le genre et les comportements toxiques font obstacle et démontrent que les espaces numériques ne sont pas inclusifs en soi, et qu'ils sont au contraire susceptibles de reproduire voire d'amplifier certaines formes d'inégalités sociales et certains conflits.

Les jeux vidéo sont donc ambivalents. Ils offrent la possibilité de développer la confiance en ses capacités, d'acquérir des compétences et de s'intégrer socialement, tout en présentant des risques liés à des modes d'usage problématiques, à des conflits sociaux et à des désavantages structurels. La manière dont les adolescents et les jeunes adultes exploitent ces possibilités et relèvent ces défis dépend de certains facteurs individuels, mais aussi des ressources sociales et du contexte du jeu en question. Comprendre de manière critique et nuancée cette complexité est une étape essentielle pour pouvoir évaluer correctement le rôle des jeux vidéo dans la socialisation numérique des jeunes.

⁸⁶ « Alors hier, je n'arrivais pas à m'endormir à cause de lui. »

⁸⁷ « Mon frère a défoncé le mur avec sa main, et ça a coûté plus de 1000 euros pour le réparer. »

8.4 L'intelligence artificielle : « Inutilement pratique » ?

La présente section analyse les opinions et les modes d'usage des jeunes interrogés au Luxembourg sur le thème de l'IA.⁸⁸ La grande majorité d'entre eux ont déclaré s'être déjà intéressés à l'IA, soit parce qu'ils l'utilisaient eux-mêmes, soit parce qu'ils en avaient entendu parler. L'outil qui est revenu le plus souvent est *ChatGPT*, un *chatbot* basé sur l'IA accessible depuis un téléphone portable ou un ordinateur. Les avis et les expériences divergent à ce sujet, comme nous le verrons dans la suite de cette section.

Lucas (21 ans) décrit l'IA comme « *unnötig praktisch* »⁸⁹ et affirme : « *Wenn es [KI] nicht gäbe, würde die Welt meiner Meinung nach nicht untergehen.* »⁹⁰ Dans le contexte du discours actuel, où l'IA est généralement commercialisée en tant qu'aide ou outil, cette remarque attire l'attention. En effet, l'IA est de plus en plus souvent intégrée dans différentes applications, bien que les utilisateurs et utilisatrices n'aient généralement pas exprimé de souhait en ce sens. L'application *Snapchat* propose par exemple depuis avril 2023 la fonctionnalité « *My AI* » que Tom, 15 ans, trouve « *gruselig* »⁹¹ :

„
*Fir meng Flamen [...] maachen ech moies e
 Roundsnap u jiddwereen. [...] My AI ass, a muss
 do dra sinn, keng Anung wisou. An da kréien
 ech geschriwwen : « Oh faszinant dein Zug ! »
 An dann ass et keen Zuch, dann ass et e Bus.
 Dann denken ech mir och ëmmer sou : O wow.»*

Au Luxembourg, comme dans le reste du monde, le débat sur l'IA a connu une forte intensification à partir de la fin de l'année 2022, à la suite de la mise en ligne de *ChatGPT*. En 2024, le ministre

de l'Éducation, Claude Meisch, a annoncé son intention de faire des compétences en IA l'un des quatre objectifs principaux de la stratégie numérique nationale *sécher.digital* (MENJE, 2024). Parallèlement, des formations continues pour le corps enseignant et des ateliers sur l'IA destinés aux jeunes ont été mis en place (p. ex., *RoboLab*)⁹³. Ceux-ci visent à encourager la réflexion critique, l'utilisation créative d'outils tels que *ChatGPT*, *Gemini* ou *Midjourney*, mais aussi à sensibiliser aux questions éthiques liées à ces outils (biais, droits d'auteur).

Le terme « intelligence artificielle » est utilisé dans ce Chapitre pour désigner spécifiquement les logiciels et modèles basés sur l'architecture *Transformer*. Cela inclut les grands modèles de langage (LLM) et les IA génératives qui utilisent des entrées textuelles pour créer des images, des vidéos ou encore des fichiers audio. L'analyse porte sur les utilisations pratiques quotidiennes de ces technologies par les jeunes (8.4.1) ainsi que sur les opportunités et les défis qui y sont attachés, notamment dans le cadre de la fracture numérique et de l'accomplissement personnel (8.4.2). Elle se penche également sur les aspects négatifs et les risques perçus par les jeunes, tels que les questionnements relatifs à l'éthique, à la protection des données et à la fiabilité des informations générées par l'IA (8.4.3). Certains des thèmes abordés dans les sections précédentes, tels que la consommation d'actualités, sont également de nouveau évoqués et étudiés au regard de l'IA. Ces réflexions révèlent la façon dont les adolescents et les jeunes adultes au Luxembourg perçoivent l'IA en tant que composante de leur réalité quotidienne : entre curiosité face aux possibilités offertes et inquiétudes liées aux risques.

8.4.1 Pratiques d'usage de l'intelligence artificielle : Comment les jeunes utilisent *ChatGPT* et autres outils de l'IA

Les entretiens menés auprès des jeunes ont révélé que ceux-ci utilisent l'IA de multiples façons : du soutien scolaire au développement de compétences, en passant par des activités créatives lors de leur temps libre.

Soutien scolaire et aide à la recherche

Parmi les personnes interrogées, les plus jeunes ont en particulier déclaré utiliser les outils d'IA tels que *ChatGPT* principalement en tant que soutien dans le cadre de leurs devoirs scolaires (cf. Chapitre 7). Tom (15 ans) explique par exemple avoir utilisé *ChatGPT* pour préparer un exposé de biologie sur un animal qu'il ne connaissait pas, indiquant que *Wikipédia* ne

⁸⁸ Les entretiens se sont déroulés entre février et juin 2024. Cette précision de la période d'enquête est importante, dans la mesure où les technologies basées sur l'IA évoluent à un rythme effréné. Les modèles génératifs de production vidéo et musicale (tels que *Sora*, *Veo*, *Suno*, *Udio*) n'étaient par exemple pas encore accessibles au public lors de la première moitié des entretiens et n'ont donc fait l'objet de remarques que de la part des jeunes interrogés plus tard. À l'exception de deux personnes participantes, les expériences décrites reposent sur l'utilisation d'outils d'IA en libre accès et gratuits.

⁸⁹ « inutilement pratique »

⁹⁰ « À mon avis, si [l'IA] n'existait pas, ça ne serait pas la fin du monde. »

⁹¹ « effrayante »

⁹² « Pour mes flammes, [...] je fais un *snap* de groupe à tout le monde le matin. [...] *My AI* est dedans et doit y être, je sais pas pourquoi. Et après elle m'écrit : "Oh fascinant, ton train !" Et en fait, c'est pas un train, mais un bus. Et à chaque fois je me dis : "Oh wow." »

⁹³ <https://airobolab.uni.lu/>.

suffisait pas. L'exactitude des informations trouvées a ensuite été vérifiée par son enseignant (« *et huet awer och gestëmmt* »⁹⁴). Cette utilisation pragmatique pour la recherche et la rédaction de textes est très répandue ; Julien, 21 ans, décrit ainsi des comportements similaires chez ses camarades de classe : « *Halt fir een Dossier ze schreiwien, fir Informatiounen iwwer een Thema ze kréien, fir e Resumé ze schreiwien, alles, also egal wat s de an der Schoul maache muss, ChatGPT kann am Fong iwwerhuelen.* »⁹⁵ Des chercheuses et chercheurs tels que Kasneci et al. (2023) soutiennent que l'utilisation de tels outils devrait être encouragée de manière ciblée, par exemple comme source de réflexion, à l'instar d'autres sources de recherche. Cela exige toutefois une adaptation des objectifs éducatifs.

L'IA comme solution de remplacement au soutien humain

Outre son rôle en tant que soutien scolaire et aide à la recherche, certains jeunes considèrent l'IA comme un substitut potentiel au soutien humain. Interrogée sur son utilisation de *ChatGPT* dans le cadre scolaire, Amélie, 20 ans, souligne ses avantages par rapport aux enseignants humains : « *Et fret een do an et huet een dann eng Erklärung zu der Aufgab. Also, et mécht am Fong d'Aarbecht vun de Proffen, mee do kritt ee keng domm Äntwert.* »⁹⁶ Elle met ici l'accent sur la neutralité des systèmes d'IA, mais aussi sur son appréciation de la qualité et de la clarté des explications vis-à-vis de ses devoirs. Les systèmes d'IA ne réagissent pas sous le coup de l'émotion, ne montrent aucun signe de fatigue et peuvent expliquer des exercices et des faits complexes à plusieurs reprises et de différentes manières. Dans un contexte marqué par des expériences parfois désagréables avec le corps enseignant et par des exercices exigeants, l'aide fournie par l'IA est ici perçue comme une solution alternative efficace, non seulement exempte de tensions interpersonnelles, mais qui est même qualifiée de supérieure en termes de fiabilité et de patience.

Anastasia, étudiante universitaire de 29 ans, reprend ce raisonnement et formule une question clé qui rejoint le cœur du débat actuel autour de l'éducation et de l'IA : « *If there is a question and ChatGPT can answer this question, is it wrong to use it? I don't know. How is it different from googling it?* »⁹⁷ Sa déclaration dépasse le cadre d'une simple question rhétorique ; elle remet en question la frontière normative établie entre la recherche légitime et le soutien illégitime. Elle incite à réfléchir à la pertinence de maintenir une distinction entre la recherche d'informations (faire une recherche sur *Google*) et leur génération (*ChatGPT*) lorsque le résultat revient au même pour la personne utilisatrice : une réponse rapide et utile. Sa question modifie ainsi fondamentalement le point de mire du débat. Plutôt qu'un simple débat sur la fraude académique, celle-ci amorce la réévaluation de ce que nous définissons comme un effort intellectuel personnel ainsi

que la réflexion autour de l'évolution des processus d'apprentissage dans un monde où les outils d'IA deviennent omniprésents.

L'approche stratégique d'Elias (13 ans) se révèle intéressante dans ce contexte. Afin de dissimuler son utilisation de *ChatGPT*, celui-ci retravaille les textes générés de manière à ce qu'ils ne soient pas immédiatement identifiables comme provenant d'une IA. Il utilise ainsi l'outil de manière réfléchie, l'adapte aux attentes institutionnelles et fait preuve d'une certaine lucidité. Son approche est un exemple concret du concept décrit par les chercheurs (Kasneci et al., 2023), selon lequel les résultats de l'IA ne sont pas uniquement utilisés en tant que produit final, mais également comme une source de réflexion dans le cadre d'un processus d'apprentissage continu. Les adolescents tels qu'Elias font preuve d'un pouvoir d'agir numérique tout en restant réceptifs aux exigences scolaires et sociétales, notamment au niveau de l'autonomie et de la qualité de leurs propres processus de réflexion.

Une nouvelle étape est en outre franchie lorsque l'IA est intégrée dans une démarche d'auto-optimisation professionnelle, comme en témoigne l'exemple d'Alexander (28 ans). Ce dernier n'utilise pas la technologie pour simplement exécuter des tâches, mais a « *einen Custom-GPT gebaut, um mich selbst zu ersetzen, im Prinzip.* »⁹⁸ Concrètement, cet assistant IA spécialisé lui sert de partenaire de réflexion dans le cadre de son travail de psychologue scolaire : il analyse les notes d'Alexander relatives à des cas complexes et lui fournit des suggestions fondées sur des preuves afin de repérer des aspects qu'il n'aurait pas encore pris en compte ou d'améliorer son approche. Sa pratique illustre une forme très avancée d'utilisation de l'IA, au cours de laquelle l'individu ne se contente pas de consommer, mais devient le concepteur de son propre outil numérique afin d'affiner et de remettre en question son propre jugement professionnel.

L'IA comme outil pour développer des compétences

Les opportunités que les jeunes voient dans l'utilisation des médias numériques ne se limitent pas à des usages concrets, mais s'étendent à des processus plus profonds tels que l'acquisition de nouvelles compétences. Comme vu précédemment au sujet de l'apprentissage des langues, il n'est ici pas uniquement question d'apprentissages fonctionnels, mais aussi de formes d'accomplissement personnel et ainsi également d'aspects liés à la socialisation dans l'espace numérique. Carmen (24 ans) occupe un emploi étudiant à l'université en parallèle de ses études, pour lequel elle doit actuellement travailler sur un site internet créé avec *WordPress*. Dernièrement, sa mission consistait à mettre à jour ce site, cependant la jeune femme ne disposait d'aucune connaissance relative à *WordPress*. Sa responsable lui a alors fourni un tutoriel, qui ne lui a toutefois pas apporté toutes les connaissances nécessaires. Elle s'est donc servie de *ChatGPT* :

⁹⁴ « Mais tout était correct. »

⁹⁵ « Genre, pour écrire une rédaction, trouver des informations sur un sujet, écrire un résumé, tout, en gros, peu importe ce que tu dois faire pour l'école, *ChatGPT* peut en principe s'en charger. »

⁹⁶ « On pose une question et on reçoit une explication sur le devoir. En gros, ça fait le boulot des profs, sauf que là, on reçoit pas de réponse idiote. »

⁹⁷ « Si tu as une question et que *ChatGPT* peut y répondre, est-ce mal de l'utiliser ? Je ne sais pas. En quoi est-ce différent que de faire une recherche sur *Google* ? »

⁹⁸ « développé un *GPT personnalisé* pour se remplacer lui-même, en principe. »

”

Because I say: «Hey, for people who don't know anything about WordPress, please.» So it says in really easy words how to do it and I could do it, so sometimes I use ChatGPT for educational reasons. I didn't know anything about WordPress before but [...] my boss, the researcher, she likes, so.⁹⁹

”

I would ask ChatGPT: “Hey is this correct?” or “Hey, could you give me a synonym for this sentence?” or “Hey, could you improve this sentence so it sounds more academic?” and then of course I proofread what ChatGPT says. I don't believe blindly what it says of course.¹⁰²

Interrogée à ce sujet, elle a précisé qu'elle aurait pu y parvenir sans *ChatGPT*, mais plus lentement. Elle a également indiqué qu'elle trouvait *ChatGPT* plus efficace que les tutoriels.

L'IA comme soutien linguistique dans le contexte multilingue du Luxembourg

Un aspect étroitement lié au développement de compétences et particulièrement pertinent dans le contexte du Luxembourg concerne les jeunes qui utilisent régulièrement l'IA comme une ressource pour surmonter les barrières linguistiques inhérentes à leur origine migratoire ou à leur parcours éducatif particulier. L'IA peut de cette façon leur faciliter l'accès au marché du travail. Amélie est un exemple frappant de cette stratégie. La jeune femme âgée de 20 ans a grandi dans un foyer lusophone. Lors de l'entretien, elle explique utiliser *ChatGPT* afin de rédiger des lettres de motivation en allemand pour des offres d'emploi. Pour ce faire, elle a alors rédigé un *prompt*¹⁰⁰ plutôt basique, dans lequel elle a indiqué avoir besoin d'une lettre de motivation générique pour un certain poste, dans un certain lieu, avec certaines qualifications. La jeune femme rapporte avoir été très satisfaite du résultat : «*An ech krut se. An dat war et. Hunn ech och kopéiert, an dat war et. Hunn ech net méi gedännert*»¹⁰¹. Elle a ensuite décroché la place d'apprentissage. Il s'agit là d'un exemple concret de la manière dont l'IA peut servir de ressource pour surmonter les barrières linguistiques liées à un parcours migratoire et/ou à des parcours éducatifs particuliers, en facilitant ainsi potentiellement l'accès à des opportunités professionnelles.

Carmen (24 ans) est un autre exemple. L'étudiante espagnole apprend le français ainsi que l'allemand depuis qu'elle s'est installée au Luxembourg pour ses études. Ne connaissant personne qui puisse l'aider avec ses exercices linguistiques et de traduction, celle-ci s'est mise à utiliser *ChatGPT*:

Anastasia, 29 ans, est également étudiante. Elle se sert avant tout de l'IA pour l'aider à formuler des courriels dans une langue étrangère : «*Anytime I want to write an email, it just makes sense to ask ChatGPT to do it. For anything. [...] Yes, I exclusively use ChatGPT for a lot of official emails.*»¹⁰³ Pour Anastasia, le recours à *ChatGPT* semble évident, puisqu'elle estime que *ChatGPT* maîtrise mieux le français et est plus rapide qu'elle – et au Luxembourg, il est souvent nécessaire de communiquer en français. Gabriel (23 ans) partage cette expérience. Dans le cadre de sa formation, il est régulièrement amené à rédiger des courriels officiels en français. Il décrit son niveau de français comme «*naze*» lors de son entretien, et déclare ainsi utiliser *ChatGPT* pour traduire des courriels qu'il rédige en allemand. Alexander (28 ans), qui utilise l'IA de manière très intensive, a développé, grâce à la version payante de *ChatGPT*, un «*GPT personnalisé pour répondre aux e-mails*»¹⁰⁴ auquel il transmet ensuite des courriels en luxembourgeois, allemand, français et anglais afin qu'il y réponde en respectant des instructions précises. Le jeune homme utilise également l'IA pour traduire et/ou résumer des documents : «*irgendein komisches französisches Dokument vom Ministerium [...], was viel zu viel ist von irgendeiner Formation.*»¹⁰⁵

Marc, 21 ans, également étudiant, se montre plus critique, estimant que *ChatGPT* n'est pas utile et s'oppose donc à l'utilisation de *ChatGPT* dans le cadre de l'apprentissage de langues : «*Am Englesche sinn ech relativ net esou gutt an den Essays. An grad eben dofir benotzen ech ChatGPT net, well soss kéint ech och ni weider doranner verbessern.*»¹⁰⁶ Sa démarche consiste à ne pas se servir de l'IA pour compenser ses lacunes afin de ne pas compromettre ses progrès dans le cadre de son apprentissage. Ces exemples divergents illustrent la multiplicité des stratégies d'utilisation de l'IA dans l'apprentissage de langues : certains y voient une aide pratique, tandis que d'autres y voient un obstacle à l'apprentissage autonome.

⁹⁹ « Parce que je lui dis : “Eh, pour les gens qui n'y connaissent rien à WordPress, s'il te plaît.” Ensuite, il explique vraiment avec des mots simples comment faire, et j'ai réussi à le faire, donc parfois j'utilise *ChatGPT* pour des raisons éducatives. Avant, je connaissais rien à WordPress, mais [...] ma patronne, la chercheuse, aime bien, donc voilà. »

¹⁰⁰ Expression désignant la saisie de texte dans des modèles linguistiques pour la génération de textes, de fichiers audio ou de vidéos. Donc ce que l'on envoie au modèle linguistique afin qu'il fournisse une réponse.

¹⁰¹ « Et je les ai obtenues. Et c'est tout. Je les ai aussi copiées, et c'est tout. Je n'ai plus rien modifié. »

¹⁰² « Je demande alors à *ChatGPT*: “Hé, est-ce que c'est correct?” ou “Hé, est-ce que tu peux me donner un synonyme pour cette phrase?” ou encore “Hé, est-ce que tu peux améliorer cette phrase pour qu'elle ait l'air plus académique?” Et après bien sûr je relis ce que *ChatGPT* me dit. Je ne crois pas aveuglément ce qu'il dit, évidemment. »

¹⁰³ « À chaque fois que je veux écrire un mail, c'est juste logique de demander à *ChatGPT* de le faire. » Pour tout. [...] Oui, j'utilise *ChatGPT* pour écrire entièrement plein de mails officiels. »

¹⁰⁴ <https://openai.com/index/introducing-gpts/>.

¹⁰⁵ « un document bizarre du ministère en français [...], qui était beaucoup trop long et qui venait de je ne sais plus quelle formation. »

¹⁰⁶ « Je suis pas super bon pour les rédactions en anglais. Et c'est justement pour ça que j'utilise pas *ChatGPT*, sinon j'arriverais jamais à m'améliorer. »

Priorité au temps gagné

Pour Théo (12 ans, élève), *ChatGPT* sert avant tout à accomplir des tâches qu'il considère comme une perte de temps. Il raconte ainsi avoir recouru à l'IA pour réaliser les punitions écrites que lui avait données une enseignante qui, selon lui, le défavorisait : « *Dann hat die mir, ich denke, fünf Strafen gegeben. Und ja, ich hab immer mit ChatGPT geschrieben. Aber Aufsätze mache ich immer normal.* »¹⁰⁷ Dans son esprit, une chose est claire : l'IA ne sert qu'à accomplir des tâches qui, selon son opinion subjective, n'ont aucune « *Lernwert* »¹⁰⁸. Son utilisation pragmatique pourrait être caractéristique d'une phase d'appropriation précoce, où l'efficacité prime sur un apprentissage approfondi, éventuellement renforcée par un environnement familial axé sur la performance. Cette priorité accordée au gain de temps se retrouve également chez Anastasia (29 ans), qui a étudié l'informatique dans le cadre d'un bachelier. Elle explique souvent orienter ses amis vers *ChatGPT* lorsqu'ils rencontrent des problèmes techniques :

” At this point I will tell them to ask ChatGPT, because you can ask a question and it can explain, you can ask again, and I have asked again, and I have asked before: can you explain it in simpler words? [...] For me it is always the question of time.¹⁰⁹

Pour Anastasia, *ChatGPT* est plus efficace que les recherches de réponses fastidieuses sur *Google* ou dans les tutoriels *YouTube*.

L'IA au service du divertissement et des loisirs créatifs

Outre des usages pratiques et professionnels, les jeunes se servent également de l'intelligence artificielle dans le cadre de leurs loisirs et pour se divertir. Mariana (27 ans) raconte avoir créé un profil personnel sur *ChatGPT*, auquel elle a ensuite demandé des suggestions d'*animés*¹¹⁰ et de séries. Bien qu'elle connaissait ou avait déjà regardé la plupart d'entre eux, elle raconte avoir découvert un *animé* qu'elle a beaucoup apprécié grâce à une suggestion de l'IA. Elle a ensuite acheté le *manga*¹¹¹ correspondant afin de connaître rapidement la suite de l'histoire et de ne pas avoir à attendre la nouvelle saison de l'*animé*. Amélie (20 ans) décrit un autre exemple d'utilisation dans le cadre des loisirs. Elle explique avoir eu de bons résultats en utilisant *ChatGPT*

comme une version améliorée de la recherche *Google*, ce qui, selon elle, permet de résoudre plus rapidement les problèmes. La jeune femme prend pour exemple un problème rencontré lors de l'installation de mods pour *Minecraft* sur son ordinateur qu'elle avait pu résoudre rapidement grâce à *ChatGPT*. Ce dernier lui sert également d'aide lorsqu'elle se retrouve bloquée dans un jeu, puisqu'elle peut alors simplement lui demander la solution. L'IA s'intègre donc naturellement dans le temps libre des jeunes au Luxembourg, comme le montre aussi le cas de Lucas. Le jeune homme de 21 ans utilise la génération d'images pour donner forme à son imagination : « *Du gibst die Wörter ein, keine Ahnung, lange Haare, keine Zähne und so weiter und der macht dir dann so ein Gesicht nach und nach, ja, und da habe ich das benutzt, um Illustrationen zu machen.* »¹¹² Il écrit de la poésie sur le Luxembourg et prévoit de publier son travail dans un « *professionellen Gedichtbuch* »¹¹³. Il a donc voulu recourir à l'IA pour découvrir à quoi pourraient ressembler ses personnages en image, sans avoir à contacter ou à rémunérer un artiste professionnel. Cependant, le résultat ne lui convient pas totalement :

” Die Technologie ist meiner Meinung nach da noch nicht weit genug [...] Das heißt, man bekommt vielleicht ansatzweise, was in die Richtung geht, aber nicht genau, wie die Beschreibung passt. [...] Ist dann die billige Methode, sozusagen.¹¹⁴

Avec la sortie de la nouvelle technologie de génération d'images de *ChatGPT* le 25 mars 2025, il est intéressant de se demander si cette lacune est toujours actuelle. Alexander (28 ans) partage l'avis de Lucas (21 ans) ; il décrit les outils de génération d'images comme suit : « *Also, so useful ist es noch nicht. Also, es macht noch nicht genau so, was ich will. Also ja, aber probiert habe ich es, ja.* »¹¹⁵ Celui-ci cherche spécifiquement un générateur qui pourrait lui produire une affiche ou une présentation « *gescheites* »¹¹⁶, mais estime, au moment de l'entretien, qu'il peut faire mieux et plus rapidement lui-même. Alexander s'est également montré intéressé par la fonction de recherche d'image inversée, qui n'est accessible qu'avec la version payante de *ChatGPT* : « *Also Fotos machen, sagt man, lös mir mal die Aufgabe (lachend).* »¹¹⁷

Plusieurs participants utilisent fréquemment *ChatGPT* pour programmer ou coder. Ces derniers estiment que le soutien apporté

¹⁰⁷ « Puis elle m'a donné, je crois, cinq punitions. Et oui, j'ai toujours utilisé *ChatGPT* pour les faire. Mais les rédactions, je les fais toujours normalement. »

¹⁰⁸ « valeur pédagogique »

¹⁰⁹ « Maintenant, je leur dis de demander à *ChatGPT*, parce qu'on peut lui poser une question et il explique, on peut reposer la question, et j'ai reposé la question, et j'ai aussi demandé avant : peux-tu expliquer avec des mots plus simples ? [...] Pour moi, c'est toujours une question de temps. »

¹¹⁰ Séries ou films d'animation japonais présentant une esthétique particulière et couvrant un large éventail de thèmes.

¹¹¹ Bandes dessinées ou romans graphiques japonais, généralement publiés en noir et blanc, représentant un média clé de la culture pop japonaise.

¹¹² « Tu entres les mots, genre je sais pas, cheveux longs, pas de dents, etc., et il te crée un visage petit à petit, oui, et je m'en suis servi pour faire des illustrations. »

¹¹³ « recueil de poèmes professionnel »

¹¹⁴ « À mon avis, la technologie n'est pas encore assez avancée. [...] Ça veut dire qu'on peut peut-être obtenir un résultat qui va dans le sens de ce qu'on veut, mais qui correspond pas exactement à la description. [...] C'est la méthode bon marché, si on veut. »

¹¹⁵ « Bon, c'est pas encore si pratique que ça. Ça fait pas encore exactement ce que je veux. Mais bon, j'ai essayé, oui. »

¹¹⁶ « correcte »

¹¹⁷ « Donc tu fais une photo et tu lui dis : résous-moi l'exercice (en riant). »

est utile, à condition qu'il ne soit pas question de logiciels ou de langages de programmation trop spécifiques. Marc (21 ans) raconte utiliser *ChatGPT* pour échanger des idées sur un projet de *codage* sur lequel il travaille actuellement. Ce projet porte plus précisément sur la création d'un jeu vidéo. Il déclare que

malgré les erreurs de code occasionnelles de *ChatGPT*, celui-ci lui permet de progresser en l'aidant à rassembler et à classer ses idées, par exemple en dressant une liste de noms potentiels pour le jeu.

8.4.2 Intelligence artificielle : Le revers de la médaille

Pour de nombreux jeunes interrogés, la fascination pour les avantages pratiques de l'intelligence artificielle s'accompagne d'une profonde ambivalence : les possibilités sont soigneusement évaluées au regard des risques.

Des préoccupations clés concernent la perte des processus d'apprentissage ainsi que les problèmes d'intégrité et d'authenticité. Noah (20 ans), membre du Parlement des jeunes, déplore dans son entretien : *« Ich finde es für uns Jugendliche jetzt nicht so lernhilfreich [...], wenn uns jemand alles vorschreibt. Dann kann man ja auch einen Roboter anschalten, der von zu Hause arbeitet. »*¹¹⁸ Liam, 18 ans, partage cet avis et qualifie *ChatGPT* de *« die vereinfachte Version, um Dokumentfälschung zu machen [...] Schlauer davon wird man dadurch nicht. [...] Man verhält sich nichts. »*¹¹⁹ Carmen exprime un point de vue similaire. La jeune femme de 24 ans donne deux exemples de comportements concrets qu'elle considère comme « malhonnêtes » : *« The thing I don't like is for example seeing how people hand in some essays that are not made by them. It is not ... don't put your name on it, you didn't write it. »*¹²⁰ À ses yeux, il est donc essentiel que les raisons de l'utilisation de l'IA et les résultats qui en ont découlé soient toujours clairement précisés. Ces derniers devraient pouvoir être comparés au produit final. Son attitude critique résulte de sa capacité à reconnaître lorsque les textes de certains de ses camarades proviennent de *ChatGPT*, une compétence qui semble faire défaut à ses professeurs :

” *We have sometimes to post some comments on some readings and I can see that it is made by ChatGPT because the vocabulary is so academic and so ... it says everything and nothing at the same time. So, it is a bit empty, the message.*¹²¹

Elle voit ici un problème d'intégrité et d'authenticité, dans la mesure où la source ne peut être retracée et où les textes produits peuvent sembler déconnectés de tout fond : ceux-ci sont corrects au niveau de la forme, mais exempts de positionnement personnel ou de substance.

Plusieurs étudiants et étudiantes partagent cette crainte d'une perte de valeur des certificats de réussite, le thème du plagiat occupant ici une place centrale. Anastasia explique par exemple citer systématiquement l'utilisation de l'IA dans ses travaux universitaires, cela relevant pour elle d'une question d'intégrité éthique.

Le sujet des falsifications, telles que les fausses informations ou les *deepfakes*, bien que mentionné au cours des entretiens, semble globalement susciter moins de questionnements. Julien (21 ans) exprime néanmoins son inquiétude face à l'influence que l'IA pourrait avoir sur les actualités : *« Wat ass, wann een dann, keng Anung, Politiker mat falsche Statements an den Internet setzt oder wat weess ech? Dat sinn dann sou riseg Fake News, déi sech sou krass géife verbreedden. »*¹²² Ce témoignage fait spécifiquement référence à la possibilité d'intégrer une voix générée par l'IA dans une vidéo qui présente un politicien en train de s'exprimer. Cette préoccupation est en outre exacerbée par le fait que l'IA est désormais capable de falsifier les mouvements de la bouche. Il indique également que de telles fonctionnalités peuvent déjà être utilisées à des fins positives, par exemple pour créer des effets supplémentaires dans des clips musicaux.

Dans le contexte des falsifications, la notion dite des *« hallucinations »* de l'IA trouve un écho particulier. Celle-ci fait référence à des informations falsifiées qui sont reprises par l'IA dans un style ou un ton convaincant, alors que leur contenu est partiellement ou totalement inventé, c'est-à-dire qu'il ne correspond pas à la réalité. D'un point de vue sémantique, il est intéressant de noter que le mot *« hallucination »* a été employé à plusieurs reprises au cours des entretiens, en cela qu'il attribue une faculté à l'IA alors que le système ne comprend pas, mais génère simplement des suites de texte statistiquement plausibles (Bender et al., 2021). Certains abordent ce problème avec un scepticisme pragmatique. Aarav (28 ans) témoigne : *« Whenever I don't understand now you have ChatGPT, I can just type the quote, and see what is the meaning of it. And so yeah, it's quite a useful tool. »*¹²³ En réponse à la question de savoir si *ChatGPT* lui fournit régulièrement des informations erronées, il ajoute : *« ChatGPT gives you a lot of wrong answers. I mean especially fake literature,*

¹¹⁸ « Je trouve pas que ça soit vraiment utile pour nous les jeunes, pour notre apprentissage [...] si quelqu'un nous dit tout ce qu'on doit savoir. Autant embaucher un robot qui bosse depuis chez soi. »

¹¹⁹ « méthode simplifiée pour falsifier des documents [...] Ça rend pas plus intelligent. [...] C'est pas un comportement correct. »

¹²⁰ « Ce que je n'aime pas, c'est quand les gens rendent des rédactions qu'ils n'ont pas écrites eux-mêmes. Ça n'a pas de... Ne mets pas ton nom dessus, tu ne l'as pas écrite. »

¹²¹ « On doit parfois poster des commentaires à propos de certains textes, et je vois tout de suite que ça a été fait par *ChatGPT* parce que le vocabulaire est super académique et... ça dit tout et rien à la fois. Du coup, le message est un peu vide. »

¹²² « Que se passe-t-il si quelqu'un publie sur internet, je sais pas, de fausses déclarations de politiciens ou peu importe. Ça donnerait de gigantesques fausses nouvelles qui se répandraient comme une traînée de poudre. »

¹²³ « Maintenant, dès que je comprends pas quelque chose, j'ai *ChatGPT*, je peux tout simplement taper le texte et voir ce que ça veut dire. Donc ouais, c'est un outil super pratique. »

bibliography. [...] It gave a very neat citation. Then when I was just copying and going into Google Scholar to check it, it's bullshit. »¹²⁴

Certains jeunes voient l'avenir avec méfiance lorsqu'ils évoquent les revers de l'IA. Alexander (28 ans) déclare par exemple : « *Also Sora*¹²⁵ *ist auf jeden Fall ... fand ich richtig geil. Ist ja, wenn das irgendwann public wird the world will never be the same. Das Internet Digga dann. Das wird ganz wild, das wird ganz wild.* »¹²⁶ Cette remarque a été formulée alors que Sora n'était pas encore accessible au grand public. D'autres solutions telles que Veo, Kling ou Runway sont aujourd'hui également disponibles. Il devient plus que jamais important de se préoccuper des falsifications générées à l'IA, les modèles linguistiques étant désormais extrêmement performants pour imiter les interactions humaines. En effet, plusieurs modèles linguistiques ont déjà passé avec succès le test empirique de Turing¹²⁷ et sont parfois perçus comme plus humains que de véritables personnes par des étudiants et étudiantes en psychologie (C. Jones & Bergen, 2025).

Un autre aspect problématique de l'IA, qui est intimement lié à ces préoccupations concernant la falsification et la question de la méfiance, réside dans la protection des données et l'utilisation non réglementée des données. Ces sujets ont fait l'objet d'un plus grand nombre de réactions et de critiques de la part des jeunes, en particulier au regard de leurs données personnelles. Noah, 20 ans, qui se montre plutôt sceptique à l'égard du développement numérique en général et qui, pour des raisons personnelles et en raison de ses antécédents, souhaite divulguer le moins d'informations possible à son sujet, s'interroge : « *Wer weiß, was mit meinen Daten gemacht wird?* »¹²⁸ Ce scepticisme qui entoure l'IA s'étend également à Google et à d'autres grandes entreprises. Anastasia, 29 ans, est étudiante et a suivi un cursus en informatique. Lors de son entretien, la jeune femme explique qu'elle ne divulgue jamais d'informations personnelles à ChatGPT : « *It has to be regulated more, I don't think in the most jobs should be allowed to use ChatGPT, even for like data protection, you should not be allowed to feed it even more information, making it even better.* »¹²⁹

Sa forte préoccupation pour les questions de protection des données et de réglementation n'est pas surprenante compte tenu de son cursus universitaire. Elle se montre par ailleurs préoccupée par le sort des artistes et affirme qu'elle n'achèterait jamais, par exemple, un jeu vidéo utilisant des images générées par l'IA, étant donné que ces modèles d'IA ont été entraînés à partir du travail d'artistes sans que ceux-ci aient reçu de compensation. Ashley (24 ans, étudiante américaine), qui a été questionnée sur les améliorations à apporter à la génération d'images et de fichiers audio par intelligence artificielle accessible au grand public, a décrit l'IA générative comme « effrayante » en matière d'art et de créativité. Elle y voit également le danger de provoquer la disparition de toute créativité, et pas uniquement celle de l'ennui. Son point de vue, qui considère l'IA à la fois comme une source de possibilités pratiques et comme un risque pour la créativité humaine, témoigne d'une réflexion nuancée. Ses craintes font écho à des études récentes qui indiquent que si l'IA générative peut favoriser la créativité individuelle, celle-ci conduit également à une uniformisation collective des contenus (Doshi & Hauser, 2024) causée par les volumes considérables de données d'entraînement souvent homogènes et synthétiques.

Tandis que de nombreux adolescents et jeunes adultes mentionnent le gain de temps comme l'un des principaux avantages de l'IA, d'autres rapportent au contraire que l'IA leur fait perdre du temps : Marc (21 ans) explique par exemple que ChatGPT peut être utile pour le codage dans un contexte scientifique, mais qu'il faut parfois passer plus de temps à corriger les erreurs que si l'IA n'avait pas été utilisée dès le départ. Anastasia (29 ans) indique quant à elle travailler avec des outils Azure pour lesquels il n'existe que peu de documentation : « *So I just ask ChatGPT: can I do this, can I do that? But it is not always correct.* »¹³⁰ D'après les travaux de Barr (2017) et Eyal (2019), cette démarche peut être assimilée à une confiance gérée (*Managed Trust*) : une confiance délibérément contrôlée, adaptée à la situation, qui s'éloigne d'une croyance aveugle dans la technologie, et qui prend racine dans l'expérience, des capacités de vérification et une gestion stratégique de l'incertitude.

8.4.3 Mise en perspective des résultats

Le sujet de l'IA fait ressortir de manière particulièrement frappante les positions ambivalentes des jeunes dans l'espace numérique. La citation de Lucas, 21 ans, utilisée en introduction, en est un exemple parfait : l'IA – « *unnötig praktisch* »¹³¹ ?

Pratique d'une part : les jeunes reconnaissent l'utilité, la commodité et l'efficacité de l'IA dans la vie quotidienne. En témoignent les différents types d'usage présentés dans la section 8.4.1. L'IA est utilisée de manière ciblée dans le domaine du soutien scolaire pour rechercher des informations, générer des textes

¹²⁴ « ChatGPT te donne plein de fausses informations. Je parle surtout de fausse littérature, de fausses références bibliographiques. [...] Il m'a donné une citation super pertinente. Puis, quand je l'ai copiée-collée dans Google Scholar pour la vérifier, je me suis rendu compte que c'était n'importe quoi. »

¹²⁵ <https://openai.com/index/sora/>

¹²⁶ « En tout cas, Sora c'est vraiment... J'ai trouvé ça incroyable. Ouais, nan, quand ça deviendra public, le monde sera plus jamais pareil. Internet après, mec. Ça va être fou, ça va être complètement fou. »

¹²⁷ Une mise en œuvre expérimentale du test de Turing, au cours de laquelle des personnes évaluent si leur interlocuteur sur un chat en situation réelle est un être humain ou une IA. Le test est déclaré « réussi » si l'IA ne peut être distinguée de manière fiable d'un être humain (voir Jones & Bergen, 2025).

¹²⁸ « Qui sait ce qu'ils font de mes données ? »

¹²⁹ « Il faut que ça soit plus réglementé, je trouve qu'on ne devrait pas pouvoir utiliser ChatGPT dans la plupart des emplois. On ne devrait pas avoir le droit de lui donner encore plus d'informations qui le rendront encore plus performant. »

¹³⁰ « Alors je demande juste à ChatGPT : est-ce que je peux faire ci, est-ce que je peux faire ça ? Mais c'est pas toujours correct. »

¹³¹ « inutilement pratique »

ou accomplir plus efficacement des devoirs scolaires. De nombreux jeunes considèrent l'IA comme plus utile, plus fiable ou plus neutre que certains interlocuteurs humains, en particulier lorsqu'ils sont confrontés à des contextes d'apprentissage difficiles ou conflictuels. L'IA sert par ailleurs d'outil d'acquisition de connaissances et de compétences, notamment dans le cadre d'applications concrètes telles que la programmation ou la prise en main de nouveaux outils. Elle s'avère en outre particulièrement utile dans le contexte luxembourgeois pour surmonter les barrières linguistiques, par exemple grâce à la rédaction de textes formels en allemand ou en français. Enfin, l'IA peut être employée dans le cadre des loisirs, dans les jeux vidéo ou encore en tant que source d'inspiration (p. ex., pour des séries, des passe-temps ou des processus créatifs).

Comme déjà mentionnée dans le Chapitre 6, la question du gain de temps révèle une ambivalence particulière : si celui-ci a été mentionné à plusieurs reprises dans le cadre de l'*Étude qualitative sur la jeunesse* (l'IA fait gagner du temps, fournit des solutions rapides et réduit les efforts), le revers de la médaille a lui aussi été mis en évidence. L'IA est en effet perçue par certaines personnes interrogées comme « *unnötig* »¹³², voire dangereuse. Celles-ci manifestent une distance empreinte de scepticisme, évoquant entre autres la perte des processus d'apprentissage, les problèmes d'intégrité et d'authenticité ainsi que les risques de falsification et de désinformation. Ces personnes ont également exprimé des craintes quant à l'avenir, une perte de confiance, ainsi que des préoccupations relatives à la protection des données et à leur utilisation non réglementée.

8.5 Conclusion

Les environnements numériques jouent un rôle majeur dans la socialisation des jeunes au Luxembourg. Les contenus en ligne et les jeux vidéo sont aujourd'hui omniprésents et servent de plateformes de construction de l'identité et de réseautage social. L'IA sert de tuteur, d'outil ainsi que de source d'inspiration et de réflexion. Dans un pays aussi connecté que le Luxembourg, il apparaît nettement que les jeunes tirent parti des possibilités offertes par les médias numériques tout en les remettant en question, façonnant ainsi activement leur quotidien, leurs relations et leur avenir. Le contexte social (p. ex., les ressources financières, les conditions de logement) n'est pas systématiquement ressorti comme un facteur explicatif majeur au cours de nos entretiens.

Les profils des jeunes interrogés dans le cadre de l'*Étude qualitative sur la jeunesse* sont variés, mais leurs pratiques numériques révèlent tout de même des schémas récurrents. Ces derniers ne pouvaient pas être attribués, dans le cas de notre échantillon, uniquement à des facteurs socio-économiques, mais plutôt au pouvoir transformateur des espaces numériques, qui offrent aux jeunes la liberté de construire leur identité dans le cadre

Ces tensions entre soulagement, dépendance et autonomisation renvoient à un débat sociétal plus large sur le rôle de l'IA dans différents domaines de la société, en particulier au niveau du système éducatif. L'utilisation de *ChatGPT* par les jeunes peut à la fois être interprétée comme l'expression d'un pouvoir d'agir numérique et comme une réaction aux inégalités structurelles, en particulier au regard des ressources linguistiques, du soutien institutionnel ou de l'accès à des environnements d'apprentissage favorables. Dans ce contexte, l'IA est susceptible de jouer un rôle compensatoire : elle permet aux jeunes défavorisés dans les milieux éducatifs classiques de bénéficier de nouvelles opportunités pour acquérir des connaissances, surmonter les barrières linguistiques ou se préparer aux exigences de la vie active (Baek et al., 2024). Il convient toutefois de souligner que cette forme de participation tend à reproduire les inégalités sociales existantes. La capacité à utiliser des outils tels que *ChatGPT* de manière réfléchie, ciblée et efficace dépend de compétences numériques sous-jacentes et de connaissances contextuelles, une réalité qui renvoie à la fracture numérique de second niveau (van Dijk, 2020). Il est ici moins question de l'accès aux technologies que des différentes compétences nécessaires pour les utiliser à des fins de développement personnel. Dans cette optique, l'intégration croissante de l'IA dans les processus éducatifs soulève des questions fondamentales autour de l'autonomie dans l'apprentissage et de la réévaluation des objectifs pédagogiques dans un paysage éducatif imprégné de technologie.

de processus de négociation et de mise en scène personnelle (Goffman, 1959), et ce indépendamment des catégories sociales traditionnelles. Des expériences négatives, incluant entre autres du harcèlement basé sur le genre ou des formes d'exclusion, peuvent également être constatées. Cependant, les témoignages des jeunes interrogés indiquent que l'origine sociale ou le genre sont généralement dissimulés lorsque les interactions se limitent à de simples contenus. Les jeunes se servent de manière ciblée des plateformes numériques pour construire leur identité au travers de contenus, de jeux vidéo ou de la participation au sein de communautés, ce qui leur permet à la fois de s'épanouir et de créer des liens sociaux. Ce phénomène reflète l'interaction entre les agissements individuels et les structures des espaces numériques.

Un thème commun aux trois sections du présent Chapitre concerne l'utilisation inégale des médias numériques, qui renvoie à la fracture numérique de deuxième niveau (van Dijk, 2020). Celle-ci ne se rapporte pas au simple accès, lequel est largement garanti pour la plupart des jeunes, mais aux différences en matière de compétences et de stratégies d'utilisation. Les

¹³² « inutile »

entretiens et les journaux numériques ont révélé que certains jeunes naviguent avec beaucoup plus d'aisance au sein de l'espace numérique que d'autres, un phénomène lié à la répartition inégale du capital social, culturel et économique (Bourdieu, 1986; Ragnedda & Ruii, 2018). Ce constat devient particulièrement évident lorsque l'on analyse les différents modes d'usage de l'IA, notamment du fait que ces modèles ne sont apparus au premier plan qu'à partir de novembre 2022 avec la mise en ligne de *ChatGPT* pour le grand public. Le contexte multilingue spécifique au Luxembourg semble ici fortement influencer l'utilisation d'outils numériques tels que l'IA, qui crée à la fois des possibilités pour surmonter les désavantages individuels et sociaux, mais aussi des obstacles plus spécifiques.

La socialisation numérique ouvre la voie à de nouvelles formes d'accomplissement personnel et à de nouveaux espaces sociaux, mais génère dans le même temps des pressions liées à la performance, des risques d'exclusion et de nouvelles formes d'inégalités. La nécessité de mettre en place des mesures sociétales et éducatives ciblées se fait ainsi ressentir afin de remédier aux inégalités d'accès et aux disparités dans les modes d'usage.

Les trois domaines numériques étudiés dans le présent chapitre, à savoir les contenus, les jeux vidéo et l'IA, relèvent non seulement de préoccupations du quotidien, mais sont également profondément ancrés dans le débat public et l'action institutionnelle du Luxembourg. Les discussions autour du temps passé devant les écrans et de la santé mentale se traduisent par des campagnes gouvernementales (*Screen-Life-Balance*), tandis que le thème des jeux vidéo est abordé dans le cadre de tournois d'*e-sport* et par les établissements d'enseignement. Le domaine de l'IA est particulièrement dynamique: entre les projets scolaires pilotes et les réglementations en matière de politique éducative (p.ex., *sécher.digital*), de nombreux efforts sont déployés pour transmettre aux jeunes des compétences numériques sans pour autant freiner les développements technologiques. Ces débats exercent une influence déterminante sur la manière dont les adolescents et les jeunes adultes conçoivent les espaces numériques, entre accomplissement personnel créatif et attentes générées de manière systémique.

8.6 Précisions méthodologiques et corpus de données

Le présent Chapitre s'appuie principalement sur des entretiens qualitatifs réalisés dans le cadre de l'*Étude qualitative sur la jeunesse* (EQJ) afin d'obtenir des données approfondies sur les points de vue et les expériences des jeunes dans le contexte de la digitalité. Les enquêtes ont été menées entre février et juin 2024 et comprennent un total de 36 entretiens, dont 26 entretiens initiaux et dix entretiens de suivi, réalisés auprès de jeunes âgés de 12 à 29 ans. Au cœur de cette démarche se trouvait une approche exploratoire et ouverte visant à mettre en lumière les réalités quotidiennes des adolescents et des jeunes adultes au Luxembourg. Il est apparu au fil des entretiens que les processus de socialisation des jeunes sont étroitement liés aux univers de l'intelligence artificielle (IA), des jeux vidéo et des contenus numériques. Ces thèmes ont été approfondis de manière ciblée lors d'une phase ultérieure, à l'aide d'une série de seconds entretiens et de la méthode du journal numérique. Cette dernière a permis aux jeunes de documenter leurs expériences et leurs réflexions pendant deux jours, l'un en semaine et l'autre le week-end, sous forme écrite ou orale, par exemple par le biais de mémos vocaux. Ainsi, ces journaux ont permis de compléter les entretiens en fournissant des informations issues de périodes condensées de la vie quotidienne sur des thèmes prédéfinis.

De courts questionnaires ont en outre été utilisés afin de recueillir des informations sur les contextes sociaux et les parcours de vie des jeunes participants. Les questions portaient notamment sur le temps passé quotidiennement devant un écran, l'âge auquel ils ont reçu leur premier smartphone ainsi que sur le soutien financier apporté par leurs parents dans le cadre de leurs loisirs (numériques). Les enquêtes ont été réalisées dans différentes langues que les jeunes ont choisies eux-mêmes: luxembourgeois, allemand, français ou anglais. Un atelier réunissant des

représentants du travail avec les jeunes, de l'éducation politique, d'associations et du soutien psychosocial scolaire a également été intégré à l'analyse.

L'échantillon comprend des jeunes âgés de 12 à 29 ans. La répartition par âge se présente comme suit: cinq jeunes avaient entre 12 et 17 ans, 16 entre 18 et 24 ans et cinq autres entre 25 et 29 ans. Onze jeunes femmes et 15 jeunes hommes ont été interrogés lors des premiers entretiens. Six jeunes hommes et quatre jeunes femmes ont participé à nouveau aux seconds entretiens. Les personnes participantes représentaient un total de neuf nationalités différentes, dont luxembourgeoise (n = 18), portugaise (n = 3), allemande, russe, guinéenne, espagnole, indienne, capverdienne et américaine (n = 1 chacune). Deux jeunes possédaient une double nationalité (luxembourgeoise-portugaise et portugaise-capverdienne).

Les jeunes interrogés proviennent de toutes les régions du Luxembourg, aussi bien des zones rurales que des zones urbaines. Cette répartition géographique reflète la structure démographique du pays, avec une plus forte concentration dans le sud et le centre du pays, où se trouvent les grandes agglomérations urbaines.

La composition de l'échantillon présente une répartition socio-professionnelle diversifiée: outre les jeunes soumis à l'obligation scolaire (n = 10), des apprentis (n = 7) et des étudiants universitaires (n = 5) ont également été interrogés. Deux jeunes exerçaient en outre une activité professionnelle, l'un participait à un service volontaire et l'autre était en recherche d'emploi au moment des entretiens.

Les diplômes des parents des jeunes interrogés sont variés, mais le niveau d'éducation (diplôme de l'enseignement secondaire,

inférieur au diplôme de l'enseignement secondaire) des deux parents était souvent identique : dans six cas, le père et la mère avaient tous deux un diplôme supérieur au diplôme de l'enseignement secondaire, ce qui suggère un niveau d'éducation élevé au sein du cercle familial. Dans six autres cas, les deux parents avaient un diplôme inférieur au diplôme de l'enseignement secondaire, tandis que dans un cas, les deux parents avaient un diplôme de l'enseignement secondaire. Il est à noter que six jeunes n'ont pas pu ou n'ont pas souhaité fournir d'informations sur le niveau d'études de leurs parents. Les raisons invoquées à cet égard comprennent le décès d'un parent, l'absence de contact à la suite d'un divorce ou d'une séparation, ainsi que la méconnaissance du niveau d'études des parents.

Plus d'informations sur l'EQJ sont disponibles en ligne dans la partie consacrée à la méthodologie.



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

jugendbericht.lu

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>
- Auxier, B. E. & Vitak, J. (2019). Factors Motivating Customization and Echo Chamber Creation Within Digital News Environments. *Social Media + Society*, 5(2), Artikel 2056305119847506. <https://doi.org/10.1177/2056305119847506>
- Baek, C., Tate, T. & Warschauer, M. (2024). "ChatGPT seems too good to be true": College students' use and perceptions of generative AI. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 7, 100294. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100294>
- Balhara, Y. P. S., Kattula, D., Singh, S., Chukkali, S. & Bhargava, R. (2020). Impact of lockdown following COVID-19 on the gaming behavior of college students. *Indian Journal of Public Health*, 64 (Supplement), 172–176. https://doi.org/10.4103/ijph.IJPH_465_20
- Barr, M. (2017). Video games can develop graduate skills in higher education students: A randomised trial. *Computers & Education*, 113, 86–97. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.05.016>
- Barr, M. & Copeland-Stewart, A. (2022). Playing video games during the COVID-19 pandemic and effects on players' well-being. *Games and Culture*, 17(1), 122–139. <https://doi.org/10.1177/15554120211017036>
- BEE SECURE. (2025). *BEE SECURE Radar 2025: Utilisation des technologies de l'information et de la communication par les jeunes : tendances actuelles*. Service national de la jeunesse (SNJ).
- Bender, E. M., Gebru, T., McMillan-Major, A. & Shmitchell, S. (2021). On the dangers of the stochastic parrots: Can language models be too big? In *Proceedings of the 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency* (p. 610–623). <https://doi.org/10.1145/3442188.3445922>
- Bhandari, A. & Bimo, S. (2022). Why's everyone on TikTok now? The algorithmized self and the future of self-marketing on social media. *Social Media + Society*, 8(1), Artikel20563051221086241. <https://doi.org/10.1177/20563051221086241>
- Boczkowski, P. J., Mitchelstein, E. & Matassi, M. (2018). "News comes across when I'm in a moment of leisure": Understanding the practices of incidental news consumption on social media. *New Media & Society*, 20(10), 3523–3539. <https://doi.org/10.1177/1461444817750396>
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (p. 241–258). Greenwood Press.
- Bruce, S. & Yearley, S. (2006). *Sage Dictionary of Sociology*. SAGE Publications, Ltd.
- Chan, C., Zhao, M. & Lee, P. (2023). Determinants of escape from echo chambers: The predictive power of political orientation, social media use, and demographics. *Global Media and China*, 8(2), 155–173. <https://doi.org/10.1177/20594364221140820>
- Clark, L. S. (2011). Parental mediation theory for the digital age. *Communication Theory*, 21(4), 323–343. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2011.01391.x>
- Coyne, S. M., Padilla-Walker, L. M., Stockdale, L. & Day, R. D. (2011). Game on... girls: Associations between co-playing video games and adolescent behavioral and family outcomes. *The Journal of Adolescent Health: Official Publication of the Society for Adolescent Medicine*, 49(2), 160–165. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2010.11.249>
- Deng, J., Cuadrado, F., Tyson, G. & Uhlig, S. (2015). Behind the game: Exploring the twitch streaming platform. In *ACM Digital Library, Proceedings of the 2015 International Workshop on Network and Systems Support for Games* (p. 1–6). IEEE Press. <https://doi.org/10.1109/NetGames.2015.7382994>
- Doshi, A. R. & Hauser, O. P. (2024). Generative AI enhances individual creativity but reduces the collective diversity of novel content. *Science Advances*, 10(28), eadn5290. <https://doi.org/10.1126/sciadv.adn5290>

- Erstad, O., Kucirkova, M., Aarsand, P. & Blikstad-Balas, M. (2023). Reading in the digital age: Differences and commonalities across research approaches. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 18(4), 272–286. <https://doi.org/10.18261/njdl.18.4.6>
- Eyal, G. (2019). *The crisis of expertise*. Polity.
- Gil de Zúñiga, H., Weeks, B. & Ardèvol-Abreu, A. (2017). Effects of the news-finds-me perception in communication: Social media use implications for news seeking and learning about politics. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 22(3), 105–123. <https://doi.org/10.1111/jcc4.12185>
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Doubleday.
- Griffiths, M. D., van Rooij, A. J., Kardefelt-Winther, D., Starcevic, V., Király, O., Pallesen, S., Müller, K., Dreier, M., Carras, M., Prause, N., King, D. L., Aboujaoude, E., Kuss, D. J., Pontes, H. M., Lopez Fernandez, O., Nagygyorgy, K., Achab, S., Billieux, J., Quandt, T., Demetrovics, Z. (2016). Working towards an international consensus on criteria for assessing internet gaming disorder: A critical commentary on Petry et al. (2014). *Addiction*, 111(1), 167–175. <https://doi.org/10.1111/add.13057>
- Grusec, J. E. & Hastings, P. D. (2015). *Handbook of socialization: Theory and research* (Second edition). The Guilford Press.
- Habermas, J. (2024). *A new structural transformation of the public sphere and deliberative politics* (C. Cronin, Übers.). Polity Press.
- Hamari, J., Koivisto, J. & Sarsa, H. (2014). Does gamification work? – A literature review of empirical studies on gamification. *Hawaii International Conference on System Sciences*, 47, 3025–3034. <https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377>
- Hamilton, W. A., Garretson, O. & Kerne, A. (2014). Streaming on Twitch. In M. Jones, P. Palanque, A. Schmidt & T. Grossman (Eds.), erschienen in: CHI 2014: Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems, Toronto, Canada, avril 26 - mai 1, 2014 (p. 1315–1324). ACM. <https://doi.org/10.1145/2556288.2557048>
- Hilvert-Bruce, Z., Neill, J. T., Sjöblom, M. & Hamari, J. (2018). Social motivations of live-streaming viewer engagement on Twitch. *Computers in Human Behavior*, 84, 58–67. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.02.013>
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K. & Robison, A. J. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/8435.001.0001>
- Jones, C. & Bergen, B. (2025). *Large language models pass the Turing test*. <http://arxiv.org/pdf/2503.23674v1>
- Kardefelt-Winther, D. (2014). A conceptual and methodological critique of internet addiction research: Towards a model of compensatory internet use. *Computers in Human Behavior*, 31, 351–354. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.10.059>
- Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Nerdel, C., Pfeffer, J., Poquet, O., Sailer, M., Schmidt, A., Seidel, T., Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>
- Kent, C., Rechavi, A. & Rafaeli, S. (2019). The relationship between offline social capital and online learning interactions. *International Journal of Communication*, 13, 1186–1211. <https://cris.haifa.ac.il/en/publications/the-relationship-between-offline-social-capital-and-online-learning>
- Kitanova, M. (2020). Youth political participation in the EU: Evidence from a cross-national analysis. *Journal of Youth Studies*, 23(7), 819–836. <https://doi.org/10.1080/13676261.2019.1636951>
- Kivijärvi, M. & Katila, S. (2022). Becoming a gamer: Performative construction of gendered gamer identities. *Games and Culture*, 17(3), 461–481. <https://doi.org/10.1177/15554120211042260>
- Klopfenstein Frei, N., Wyss, V., Gnach, A. & Weber, W. (2024). “It’s a matter of age”: Four dimensions of youths’ news consumption. *Journalism*, 25(1), 100–121. <https://doi.org/10.1177/14648849221123385>
- Kwak, H., Blackburn, J. & Han, S. (2015). Exploring cyberbullying and other toxic behavior in team competition online games. In B. Begole, J. Kim, K. Inkpen & W. Woo (Eds.), *Proceedings of the 33rd Annual ACM Conference on Human Factors in Computing Systems* (p. 3739–3748). ACM. <https://doi.org/10.1145/2702123.2702529>
- Langehegermann, L. & Samuel, R. (2025). *Digital socialisation: Continuity and novelty in young people’s mediated lives*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.5363049>
- Lutz, C. & Hoffmann, C. P. (2017). The dark side of online participation: exploring non-, passive and negative participation. *Information, Communication & Society*, 20(6), 876–897. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2017.1293129>
- Madden, M., Lenhart, A. & Fontaine, C. (2017). *How youth navigate the news landscape*. https://knightfoundation.org/wp-content/uploads/2020/03/youth_news.pdf
- McGonigal, J. (2011). *Reality is broken: Why games make us better and how they can change the world*. Penguin.

- Nikken, P. & Jansz, J. (2006). Parental mediation of children's videogame playing: A comparison of the reports by parents and children. *Learning, Media and Technology*, 31(2), 181–202. <https://doi.org/10.1080/17439880600756803>
- Postigo, H. (2016). The socio-technical architecture of digital labor: Converting play into YouTube money. *New Media & Society*, 18(2), 332–349. <https://doi.org/10.1177/1461444814541527>
- Putnam, R. D. (1995). Bowling alone. In W. Kellogg & S. Whittaker (Eds.), *Proceedings of the 2000 ACM conference on computer supported cooperative work*. ACM. <https://doi.org/10.1145/358916.361990>
- Ragnedda, M. & Ruiu, L. M. (2018). Social capital and the three levels of digital divide. In M. Ragnedda & G. W. Muschert (Eds.), *Routledge advances in sociology. Theorizing digital divides* (1st ed., p. 21–34). Routledge Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9781315455334-3>
- 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
- Reuters. (2024). *Reuters institute digital news report 2024*. Reuters Institute.
- Sailer, M. & Homner, L. (2020). The gamification of learning: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 32(1), 77–112. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09498-w>
- Scheerder, A., van Deursen, A. & van Dijk, J. (2017). Determinants of Internet skills, uses and outcomes. A systematic review of the second- and third-level digital divide. *Telematics and Informatics*, 34(8), 1607–1624. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2017.07.007>
- Scheifer, G. R. & Samuel, R. (2025). Massively multiplayer online games and social capital: A systematic literature review. *Social Sciences & Humanities Open*, 12, 101833.
- Scidone, E., Phillips, M. J. & Pantaleo, A. M. (2024). Hiding in the shadows: a qualitative exploration of women gamers identities and perceptions of the video gaming context. *SN Social Sciences*, 4(10). <https://doi.org/10.1007/s43545-024-00980-z>
- Scott, R. A., Stuart, J. & Barber, B. L. (2022). What predicts online disinhibition? Examining perceptions of protection and control online and the moderating role of social anxiety. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*. 25(5), 294–300. <https://doi.org/10.1089/cyber.2021.0250>
- Sjöblom, M., Törhönen, M., Hamari, J. & Macey, J. (2017). Content structure is king: An empirical study on gratifications, game genres and content type on Twitch. *Computers in Human Behavior*, 73, 161–171. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.03.036>
- 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>
- Suler, J. (2004). The online disinhibition effect. *Cyberpsychology & Behavior: The Impact of the Internet, Multimedia and Virtual Reality on Behavior and Society*, 7(3), 321–326. <https://doi.org/10.1089/1094931041291295>
- Symeonaki, M., Hyggen, C., Parsanoglou, D., Mifsud, L. & Stamou, G. (2024). Investigating patterns of digital socialisation during leisure through multimodal social research. In H. Holmarsdottir, I. Seland, C. Hyggen & M. Roth (Eds.), *Understanding the everyday digital lives of children and young people* (p. 117–142). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-46929-9_5
- Szolin, K., Kuss, D. J., Nuyens, F. M. & Griffiths, M. D. (2025). The Proteus effect in Fallout: New Vegas: Investigating gender-conforming behaviours in videogames. *Entertainment Computing*, 52, 100765. <https://doi.org/10.1016/j.entcom.2024.100765>
- Tamboer, S. L., Kleemans, M., Molenaar, I. & Bosse, T. (2023). Developing a model of news literacy in early adolescents: A survey study. *Mass Communication and Society*, 26(1), 74–98. <https://doi.org/10.1080/15205436.2022.2048027>
- Tang, W. Y. & Fox, J. (2016). Men's harassment behavior in online video games: Personality traits and game factors. *Aggressive Behavior*, 42(6), 513–521. <https://doi.org/10.1002/ab.21646>
- UK Safer Internet Centre. (2024). *UK Safer Internet Day 2024 research report*. UK Safer Internet Centre.
- Vaccari, C. & Chadwick, A. (2020). Deepfakes and disinformation: Exploring the impact of synthetic political video on deception, uncertainty, and trust in news. *Social Media + Society*, 6(1), Artikel 2056305120903408. <https://doi.org/10.1177/2056305120903408>
- van Dijk, J. (2020). *The digital divide*. Polity.
- Woodcock, J. & Johnson, M. R. (2019). The affective labor and performance of live streaming on Twitch.tv. *Television & New Media*, 20(8), 813–823. <https://doi.org/10.1177/1527476419851077>
- World Health Organisation. (01/2025). *6C51 Gaming disorder*. <https://icd.who.int/browse/2025-01/mms/en#1448597234>
- Yee, N. & Bailenson, J. (2007). The Proteus effect: The effect of transformed self-representation on behavior. *Human Communication Research*, 33(3), 271–290. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.2007.00299.x>

Citation recommandée pour Chapitre 8

Langehegermann, L., Käckmeister, H., Biewers Grimm, S., Scheifer, G., & Samuel, R. (2025). Chapitre 8. La socialisation numérique des jeunes : Une question de contenus, de jeux vidéo et d'intelligence artificielle. 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* (177–203). <https://doi.org/10.82329/2025.jugendbericht.lu-f08>



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