

Livrable

Rapport d'analyse

Enquête sur les usages numériques des collégiens Brétiliens

2025

Pour le Conseil départemental d'Ille-et-Vilaine

Cette enquête a été menée en 2025 pour le Département d'Ille-et-Vilaine
par Jérôme Clerget et Matthieu Serreau, ingénieurs de recherche
& Pascal Plantard, Professeur des universités

Université Rennes 2
Centre de Recherches sur l'Éducation, les Apprentissages et la Didactique
Groupement d'intérêt scientifique Marsouin

Février 2026

Introduction

L'équipement en « écrans connectés » des Français a connu une croissance importante depuis le milieu des années 2000, en particulier sous l'influence de la démocratisation du *smartphone*. Si la connexion à Internet fut d'abord le privilège de personnes diplômées, urbaines et à hauts revenus, les autres catégories de la population, dont les ouvriers et les employés, les ont progressivement rejoints, comme le montrent les grandes enquêtes statistiques de cadrage publiées ces dernières années (Clerget et al., 2024). Dans le même temps, les technologies socionumériques¹ occupent une place de plus en plus centrale dans notre société devenue numérique (Compiègne, 2011). Celles-ci peuvent désormais être considérées comme pervasives dans la mesure où elles « *pénètre[nt] toutes nos activités, des plus intimes aux plus collectives* » (Boullier, 2019). Toutefois, cet essor des technologies n'a pas effacé les différences dans les modalités de leur appropriation. En effet, les rapports au numérique dans la population sont pour le moins hétérogènes : les enquêtes menées par le GIS Marsouin depuis vingt ans montrent que les processus d'appropriation se distribuent entre des usages experts, souvent capacitants, et des situations de faible usage ou de non-usage. Ces résultats rejoignent ceux des travaux internationaux sur l'inclusion numérique (Van Dijk, 2020).

Du côté de l'École, les usages scolaires des technologies numériques sont officiellement soutenus par l'Éducation nationale depuis la fin des années 1970 (Moatti, 2010). Ces dernières années, l'institution a souhaité accélérer l'intégration du numérique dans les établissements, en affirmant que « *Le système éducatif est engagé dans des transformations pédagogiques et organisationnelles profondes, de l'école maternelle au post-baccalauréat, qui nécessitent de mobiliser fortement les potentialités du numérique* » (MEN, 2018). Ce souhait s'inscrit dans le cadre de préoccupations, à un échelon européen et international, visant à améliorer la qualité de l'apprentissage des élèves grâce aux technologies (Alberola-Mulet et al., 2021). Les enseignants du second degré sont ainsi confrontés à une pluralité de ressources et dispositifs numériques mis à leur disposition à la suite de plans d'équipement

¹ Le « numérique » est un terme générique qui recouvre plusieurs dimensions articulées entre elles : l'informatique comme mode dominant de traitement et de diffusion de l'information, l'Internet comme ensemble des réseaux, systèmes et équipements de communication, la cyberculture comme culture numérique complexe (Musso, 2009), et les usages comme gammes de pratiques individuelles et collectives (Plantard, 2014).

(Denouël et Fluckiger, 2022). Toutefois, des études récentes ont montré que les technologies sont toujours diversement mobilisées par les enseignants (Perret et Plantard, 2024).

L'inscription du numérique dans tous les aspects de la vie quotidienne interroge aussi les familles entrées dans la « seconde modernité »², qui cherchent à concilier l'affirmation individuelle de leurs membres et la convivialité familiale (Singly et Ramos, 2010). De nombreux parents sont ainsi confrontés à la nécessité perçue d'équiper leurs enfants pour ne pas les marginaliser socialement et scolairement, tout en redoutant un espace qu'ils considèrent comme potentiellement dangereux (Barrère, 2015) et pouvant nuire à l'unité familiale (Havard Duclos et Pasquier, 2018). Ces inquiétudes sont exacerbées par les craintes fréquemment exprimées dans le débat public sur le « temps d'écran » des jeunes, allant jusqu'à susciter des formes de « panique morale »³ (Mavrot et al., 2022) alors même qu'il n'existe pas de consensus scientifique sur les effets des écrans sur la santé des jeunes (Cordier et Erhel, 2023). Dans le même temps, le numérique participe désormais à la construction des liens familiaux, créant de nouveaux espaces de négociation, de transmission et de sociabilité entre parents et enfants (Coyne et al., 2014), même s'ils peuvent également être sources de conflits (Beyens et Beullens, 2017).

Enfin, des travaux ont montré que les pratiques numériques des jeunes, comme celles de leurs parents, sont hétérogènes (Plantard, 2023), à rebours du mythe persistant des « natifs du numérique » (*digital natives*) popularisé par Prensky (2001), qui conduit à tort à considérer les jeunes comme étant *de facto* experts des technologies. Bien qu'ayant été socialisés dans un contexte marqué par la démocratisation de l'accès à Internet, les jeunes nés au XXI^e siècle vivent des rapports au monde différents (Dubet, 2018) et ne développent pas tous les mêmes usages des technologies numériques.

² Ce syntagme est utilisé par Singly pour décrire la transformation progressive des liens dans les familles depuis les années 1960. D'un groupe aux statuts différents et dont la visée principale était la reproduction sociale, la famille est devenue un espace davantage individualiste et relationnel, valorisant l'affirmation, l'autonomie et la liberté de chacun de ses membres.

³ Le concept de « panique morale » (Cohen, 1972) désigne un sentiment de peur exprimé dans le débat public et dans les médias face à des pratiques considérées comme hors normes, déviantes ou néfastes pour la société, de manière exagérée.

S'il est relativement admis que la « jeunesse n'est qu'un mot » (Bourdieu 1978) tant les jeunes sont divers et inscrits dans des espaces de vie hétérogènes, les usages numériques des adolescents et leur articulation avec leur vie familiale et scolaire ont été relativement peu investiguées par la recherche, comme le relevaient Balleys et al. (2018). Seules les stratégies parentales ont fait l'objet d'un intérêt notable autour des notions de « médiation parentale » et de « parentalité numérique » (Livingstone et Helsper, 2008). Les enquêtes qui se sont plus particulièrement intéressées aux pratiques numériques des collégiens, à l'instar, il y a quelques années, du projet INEDUC⁴, relevaient des inégalités d'usages entre les jeunes (Le Mentec et Plantard, 2014) et des pratiques numériques adolescentes tenant une place incertaine dans les hiérarchies culturelles des parents (Fontar et al, 2018).

En s'inscrivant dans le prolongement de ces travaux et dans une perspective anthropocentrée, ce rapport analyse les résultats de l'enquête sur les usages numériques des collégiens Breilliens menée durant l'année 2025. Le projet de recherche s'inscrivait dans le cadre de la feuille de route départementale en faveur de l'enseignement supérieur et de la recherche. Cette enquête, co-construite entre les acteurs du Département d'Ille-et-Vilaine et une équipe de chercheur de l'université Rennes 2, ambitionnait de déterminer comment les technologies numériques s'intègrent aujourd'hui dans la vie des collégiens et dans leurs espaces familiaux et scolaires, au plus près de leurs pratiques ordinaires (Certeau, 1980). Cette étude met donc en valeur la parole des adolescents, et se centre sur leur vécu, leur quotidien et leurs ressentis, tout en prenant en compte les régularités liées aux déterminants sociaux, en particulier les origines sociales familiales, les lieux de résidence et le genre.

Ce rapport se structure en trois parties : un bref rappel historique des résultats d'enquêtes précédentes sur les pratiques numériques des collégiens menées en Bretagne (partie 1) destiné à permettre une mise en contexte socio-historique de l'étude, avant une présentation du protocole de recherche (partie 2). La troisième partie, qui constitue le cœur du rapport, présente les résultats de la recherche en s'appuyant sur quatre thématiques : l'équipement des collégiens (I), leurs usages scolaires (II), personnels (III), et, enfin, les médiations parentales (IV).

⁴ INEDUC (Inégalités éducatives et construction des parcours des 11-15 ans dans leurs espaces de vie), était un programme de recherche financé par l'Agence nationale de la recherche (ANR), mené entre 2011 et 2015.

Partie 1 : Mise en contexte socio-historique : retour sur les enquêtes Ordi 35 et INEDUC

L'enquête sur les usages numériques des collégiens Breilliens bénéficie de l'existence d'enquêtes antérieures (« Ordi 35 » et INEDUC) réalisées dans les années 2000 et 2010. Ces dernières mettent en perspective les résultats de l'enquête de 2025, en montrant la permanence de certains usages numériques sur un temps semi-long (notamment l'importance des pratiques ludiques des collégiens) mais aussi les évolutions notables (en particulier sur la montée des pratiques liées à l'image et le recul relatif de la dimension genrée de certaines pratiques).

Ordi 35, des usages juvéniles ludiques et fortement genrés

Le dispositif « Ordi 35 » s'inscrivait dans le contexte des lois de décentralisation par lesquelles la gestion et l'équipement des collèges furent dévolus aux conseils généraux (aujourd'hui départementaux). Dans ce contexte, Ordi 35 fut introduit au cours de l'année scolaire 2004-2005 à l'initiative du conseil général d'Ille-et-Vilaine, avec pour objectif de contribuer à réduire la « fracture numérique », à une époque où l'idée qu'une fracture séparait les personnes connectées et non-connectées était encore dominante⁵. Le dispositif impliquait la distribution d'ordinateurs portables aux élèves de classes de troisième de tous les collèges du département, publics ou privés, et la création d'emplois d'animateurs dédiés. Ces derniers tenaient une permanence technique, en direction des jeunes et des enseignants, au sein des établissements. Ainsi, environ 11.000 ordinateurs portables furent distribués.

Une équipe de recherche de l'université Rennes 2 (CREAD) et du GIS Marsouin, sous la direction scientifique de Jean-Luc Rinaudo, fut mobilisé dans le but d'analyser les effets du dispositif sur les collégiens, leurs familles et leurs enseignants. L'enquête s'était appuyée sur des entretiens réalisés avec des collégiens, un questionnaire renseigné par eux, et des observations directes auprès des professeurs ou dans la salle de l'animateur Ordi 35.

⁵ Aujourd'hui, la plupart des travaux de recherche relativisent la pertinence de l'image de la « fracture » dans le domaine du numérique, jugée trop binaire face à la diversité des rapports entretenus par les individus vis-à-vis des technologies.

Les résultats de l'enquête dressaient plusieurs constats :

- L'usage principal des ordinateurs par les collégiens était d'abord un usage de loisir : 56% des usages déclarés concernaient l'écoute de musique, le visionnage de films ou les jeux vidéos, et seulement 28% le travail scolaire.

	Travail scolaire	Jeu, musique, vidéo	Internet	Autre
2005-2007	28,63 %	56,24 %	14,66 %	0,47 %
2005	24,23 %	63,69 %	11,69 %	0,39 %
2006	30,14 %	55,35 %	14,31 %	0,20 %
2007	31,48 %	50,48 %	17,35 %	0,69 %

- De la même façon, les chercheurs impliqués dans l'enquête relevaient une utilisation importante d'un dispositif de messagerie instantanée (« MSN », messagerie de Microsoft aujourd'hui disparue) par les élèves disposant d'une connexion Internet chez eux. Le groupe de camarades, sitôt séparé, se retrouvait ainsi sur les messageries.
- Les chercheurs notaient également une dimension particulièrement genrée des pratiques numériques. Lors des observations, les garçons étaient plus nombreux que les filles à fréquenter la salle de l'animateur Ordi 35 (un rapport de 1 à 3 en faveur des garçons). Moins nombreuses à fréquenter les salles Ordi 35, les filles y passaient également moins de temps. En cas de problème technique ou de panne, les enquêteurs constataient que, généralement, les filles ne cherchaient pas à réparer par elles-mêmes leur ordinateur mais préféraient attendre les conseils de l'animateur ou demander de l'aide aux garçons. Les chercheurs avançaient l'idée que les filles semblaient percevoir les garçons comme plus compétents, sinon plus experts, qu'elles dans le domaine de l'informatique. Ainsi, les jeunes filles intériorisaient une identité féminine impliquant un désintérêt affiché pour les techniques et les technologies, tandis que les garçons intégraient, à l'inverse, la technique comme un trait de l'identité masculine. Ce rapport à la technique entraînait

des pratiques différentes chez les filles, moins axées sur la maîtrise de la machine et davantage tournées vers les potentialités de communication qu'offraient les ordinateurs portables connectés.

- Enfin, les utilisations à des fins scolaires s'avéraient rares, et en deçà des attentes suscitées. Dans les faits, les enseignants s'étaient relativement peu appropriés le dispositif pour faire évoluer le design et le contenu des cours.

Au total, les chercheurs notaient qu'Ordi 35 avait peu modifié le travail des élèves et des enseignants, mais s'était surtout inscrit dans « *des usages d'adolescents plus que de collégiens* ». L'intégration de ces nouveaux outils par les enseignants semblait lente et les utilisations des ordinateurs portables, dans l'enceinte même des établissements scolaires, étaient essentiellement de nature non pédagogique.

INEDUC : des usages marqués par les différences sociales, et toujours genrés

INEDUC fut un projet de recherche mené entre 2012 et 2015 par des équipes des universités Rennes 2, de Caen et d'Angers, avec le GIS Marsouin, à l'occasion d'un contrat avec l'ANR. L'enquête s'est déroulée sur trois territoires régionaux (Bretagne, Aquitaine, et Basse-Normandie), sous la direction de Pascal Plantard et Olivier David. Son objet était d'étudier les inégalités éducatives au regard des contextes et espaces de vie des jeunes âgés de 11 à 15 ans, en croisant les parcours scolaires avec les pratiques numériques et de loisirs de ces derniers.

Les résultats de l'enquête dressaient plusieurs constats :

- L'enquête relevait que l'ordinateur occupait une place centrale dans les pratiques numériques des jeunes et prenait d'autant plus importance avec l'avancée en âge : si celle-ci était encore faible à 11 ans, elle allait croissante jusqu'au lycée. L'équipement en téléphone portable, quant à lui, ne devenait véritablement une norme que lors du passage en classe de quatrième. Dans les entretiens, les jeunes expliquaient que l'équipement résultait souvent d'une volonté des parents de pouvoir les joindre, mais les chercheurs soulignaient surtout la pression que subissent certains parents de la part de leurs enfants.

- Les chercheurs identifiaient la communication (via SMS ou messagerie) et le jeu vidéo, comme des pratiques importantes des adolescents. 65,5% des adolescents utilisaient principalement leurs téléphones portables pour envoyer des SMS. Si la fonction prescrite première du téléphone est de « téléphoner », les adolescents ne la pratiquaient qu'à 34% en fonction principale. L'écoute musique constituait également une pratique importante.
- L'enquête relevait aussi que les adolescents s'impliquaient de manière importante sur les réseaux sociaux. A cet égard, Facebook constituait alors la vitrine officielle des adolescents et 69,6% possédait un compte.
- 74% des adolescents interrogés déclaraient jouer aux jeux vidéo, avec une nette majorité de garçons qui jouent aux jeux vidéo même si l'écart avec les filles semblait en légère baisse. L'enquête montrait également que les garçons jouaient aux jeux de guerre, de voiture et de sport, mais que les filles pratiquaient également ces jeux, ce qui pouvait surprendre certains garçons lors des entretiens collectifs mixte. Les chercheurs relevaient aussi que les garçons prenaient systématiquement la parole en premier sur ce sujet. Aussi, les imaginaires et les représentations associés aux jeux vidéo restaient orientés vers des pratiques masculines, les filles se sont également emparées de ces jeux mais qu'elles peinent encore à l'affirmer.

Au total, l'enquête montrait que la variable territoriale n'apparaissait pas comme discriminante s'agissant des équipements numériques mais qu'elle l'était, au même titre que la variable sociale et celle de genre, dès qu'on s'intéresse aux usages des adolescents.

Partie 2 : Protocole de recherche

L'enquête, qui s'est étalée sur l'année civile 2025, visait à documenter et objectiver les conditions d'appropriation du numérique des adolescents, ainsi que leurs usages dans leurs espaces familiaux et scolaires. Le public cible était les adolescents de 13 à 15 ans, âge de la seconde partie du collège, marqué par le passage de la filiation parentale à l'affiliation juvénile qui se caractérise par l'ouverture du champ des

possibles et l'accroissement de l'autonomie, notamment en matière de goûts et de pratiques culturelles (Octobre *et al.*, 2010). C'est également une période de la vie où commence à s'opérer le passage d'une sociabilité familiale à une sociabilité entre pairs (Balleys, 2018).

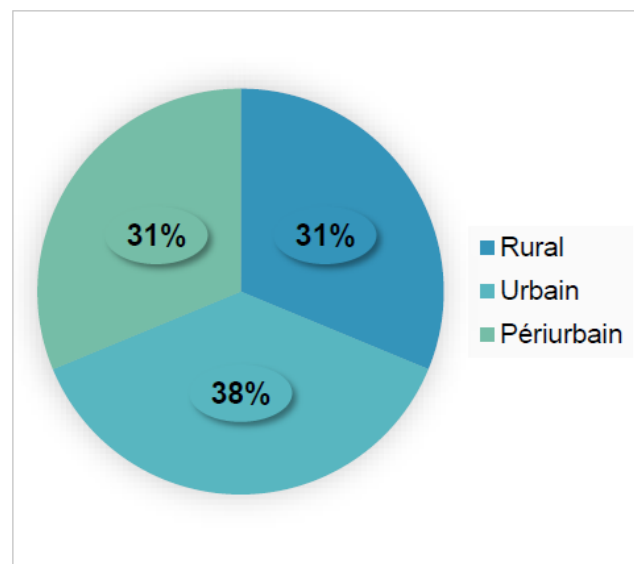
Cette enquête s'est appuyée sur un travail de terrain mené entre mars et mai 2025 sur la base d'une approche qualitative et empirique. Elle reposait sur une série d'entretiens de groupe (*focus group*) conduits sur la base du volontariat auprès d'élèves de quatrième, scolarisés dans seize collèges d'Ille-et-Vilaine. Ces entretiens, d'une durée moyenne d'une heure, se sont déroulés en dehors de la présence d'enseignants ou de cadres des établissements, et ont été accompagnés d'engagements de confidentialité et de non-jugement auprès des jeunes rencontrés. Ils ont eu lieu dans des lieux similaires, le plus souvent dans des salles de classe après transformation de l'espace pour le rendre plus convivial (disposition de chaises en arc de cercle), plus rarement dans des salles de réunion.

A l'invitation de Pasquier (2022), l'un des objectifs était d'éviter l'écueil consistant à considérer les collégiens comme une simple catégorie d'âge. Il importait donc de se prévenir d'une approche univoque, et de mettre en lumière le poids des déterminants sociaux, de territoire et de genre, dans les pratiques numériques des adolescents.

A cet égard, les établissements concernés affichaient, sur la période de l'étude, des indices de position sociale⁶ de 80 à 132, offrant une diversité sociale, et des localisations en territoires urbain, périurbain et rural.

⁶ L'indice de position sociale (IPS) permet d'appréhender globalement le statut social des élèves à partir des professions et catégories sociales (PCS) de leurs parents.

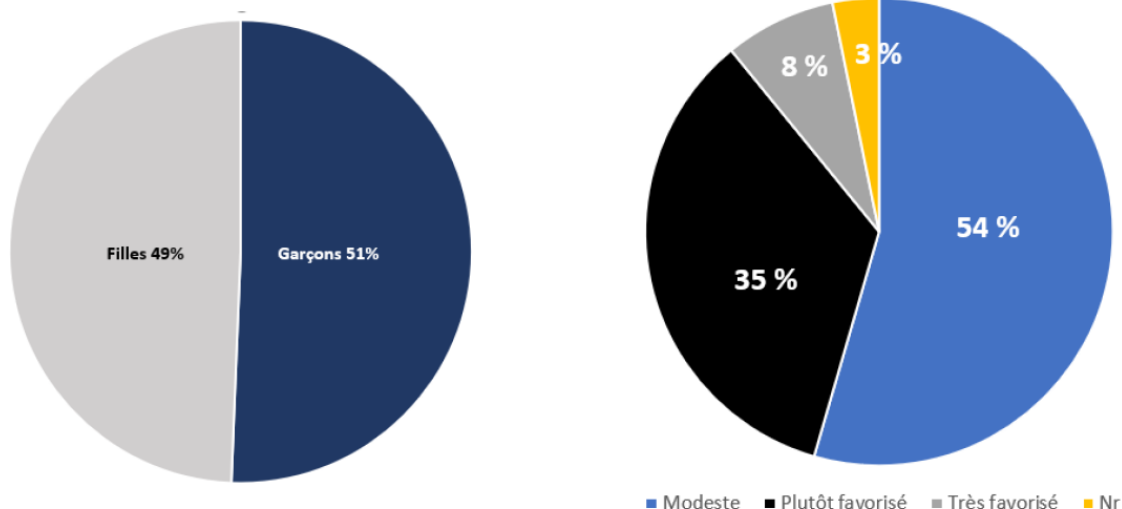
	<u>Etablissement</u>	<u>IPS</u>
1	La Roche aux Fées - Retiers	97,6
2	De Roquebleue - St Georges de Reintembault	85
3	Collège François Brune Pleine Fougère	97,6
4	Anne Marie Boudaliez - Redon	94,7
5	Le Chêne Vert - Bain de Bretagne	96,7
6	Le Bocage - Dinard	108,8
7	MLK - Liffré	121,3
8	Les Rochers Sévigné - Vitré	101,6
9	Du Querpon - Val d'Anast	100,5
10	Les Ormeaux - Rennes	132,4
11	Jacques Brel - Noyal s/ Vilaine	125,5
12	Françoise Dolto - Pacé	123,4
13	Victor Segalen - Chateaugiron	126,4
14	Ghandi - Fougères	80
15	Chateaubriand - St Malo	100,4
16	Camille Guérin - St Meen Le Grand	94,2



Chaque établissement visité a permis l'organisation d'un entretien, les groupes étant constitués en moyenne de 10 élèves (de 7 à 13, en fonction des groupes) avec une parité entre filles et garçons ; un total de 156 élèves a pu être rencontré, constituant un échantillon suffisamment important pour assurer la robustesse des résultats. Sur un plan méthodologique, l'objectif des *focus group* était d'identifier la répétition régulière d'exemples similaires, c'est-à-dire de récurrences dans un grand nombre d'entretiens ; une logique de situation similaire permettant d'identifier un même mécanisme social générateur de pratiques (Glaser et Strauss, 1967).

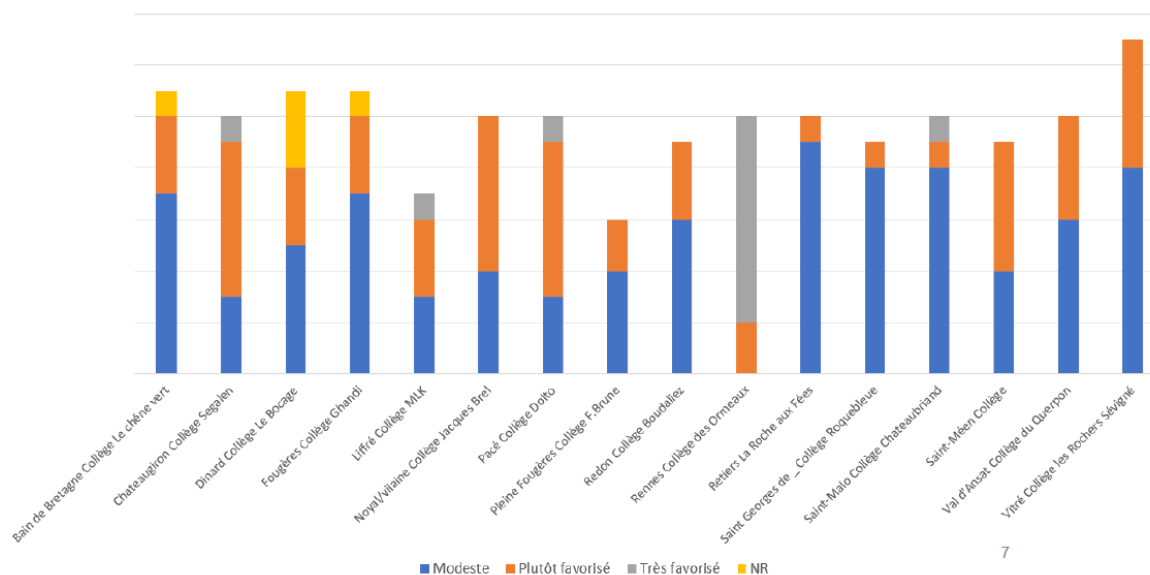
156 élèves rencontrés

77 filles - 79 garçons



En outre, les collégiens avaient préalablement renseigné un questionnaire indiquant les professions de leurs parents ainsi que les équipements numériques possédés, en propre ou en partage dans le foyer.

Composition sociale des échantillons



Au delà de l'IPS des établissements, les échantillons nous renseignent sur la composition sociale des groupes :

- 3 groupes étaient composés presque exclusivement d'adolescents issus de milieux modestes (collèges de Saint-Malo, Saint-Georges-de-Reintembault et Retiers)
- 1 groupe était composés presque exclusivement d'adolescents issus de milieux très favorisé (collège de Rennes). Il s'agit d'un public globalement moins représenté dans l'échantillon.
- Les autres groupes apparaissent composés d'un mélange d'élèves appartenant à des milieux modestes et moyens (souvent avec une dominante de milieux modestes).
 - Trois d'entre eux (Pacé, Noyal-sur-Vilaine et Châteaugiron) ont toutefois une coloration qui les oriente davantage vers des classes moyennes supérieures, en cohérence avec l'IPS de ces établissements.

Enfin, un codage systématique de ces entretiens a été réalisé à l'aide d'une grille thématique. Les extraits d'entretiens présentés dans ce rapport ont avant tout une valeur illustrative : si chaque constat transversal est toujours étayé par de nombreux entretiens, nous avons délibérément sélectionné les extraits les plus significatifs ou parlants. Par ailleurs, l'anonymat des jeunes ayant participé à l'enquête est respecté.

Partie 3 : Analyse des données et résultats

I) Une appropriation des technologies numériques par le smartphone

Les adolescents se socialisent avec le numérique d'abord avec le smartphone, qui est devenu, en quelques années, le dispositif numérique le plus utilisé.

Un équipement en smartphone devenue la norme

La dernière enquête statistique sur les usages numériques menée par le GIS Marsouin (2022), a montré à quel point les écrans connectés sont désormais omniprésents au sein des foyers. Tout particulièrement, l'équipement en *smartphone* a connu une croissance rapide avec une progression de quelques 69 points en seulement dix ans, passant de 18% d'adultes équipés en 2012 à 87% en 2022

(99 % pour les 18-29 ans⁷). Dans notre enquête, la plupart des collégiens rencontrés disposaient effectivement d'au moins quatre appareils connectés dans le foyer, parfois davantage. Le constat d'une massification touchant tous les milieux sociaux s'impose donc, puisque les jeunes des milieux modestes sont désormais autant équipés que ceux des milieux favorisés. Il n'existe pas non plus de différence marquée entre filles et garçons. La plupart des équipements sont toutefois partagés avec la famille, ce qui en limite *de facto* l'accès. A cet égard, le smartphone fait figure d'exception puisqu'il constitue le dispositif personnel par excellence des adolescents. Il est à la fois le dispositif le plus utilisé et celui qui est systématiquement préféré par les collégiens.

On mesure ainsi l'évolution importante depuis les enquêtes réalisées au milieu des années 2010, lesquelles pointaient encore une omniprésence de l'ordinateur dans leur quotidien (Le Mentec et Plantard, 2014 ; Barrère, 2015).

« En fait, j'ai un PC mais je ne l'utilise jamais... je ne vois pas l'utilité d'un PC, tu as tout sur un téléphone. » (G, Le Chêne Vert, Bain de Bretagne)

« Tu peux faire plein de choses avec [le smartphone], faire tes devoirs, communiquer avec tes amis, regarder des vidéos... L'ordinateur, des fois ça rame, c'est plus lent. Le temps de se connecter, mettre ses identifiants... Je préfère le tel, c'est plus rapide. » (G, Les Rochers Sévigné, Vitré)

« Je préfère mon téléphone. Déjà, la tablette je la partage avec ma sœur donc le temps d'écran est super court, et l'ordinateur il s'allume en dix minutes. » (G, Les Ormeaux, Rennes)

L'équipement en smartphone intervient généralement dès l'entrée en sixième pour la majorité des collégiens rencontrés, soit plus tôt que ce qui apparaissait dans des enquêtes antérieures (Le Mentec et Plantard, 2014). Il constitue un rite de passage, un moment symbolique accompagnant la montée en autonomie du jeune. G résume cette notion de passage : *« Moi c'était mes parents qui me l'ont donné [un smartphone] parce que je suis entré en sixième. Pour être comme un grand. » (G, Le Bocage, Dinard)* Il est également perçu par les parents comme un moyen de protéger le jeune dans l'espace public, en maintenant symboliquement le lien entre l'enfant et la famille, comme l'avaient relevé l'enquête auprès de mères de milieux populaires d'Havard Duclos et Pasquier (2018). Ainsi, le motif le plus fréquemment évoqué pour leur équipement est le besoin de prévenir leurs parents en cas de

⁷Les moins de 18 ans n'ont pas été interrogés.

problème avec les transports en communs sur le trajet du collège, et plus largement en cas de problème rencontré à l'extérieur du foyer. La même enquête, tout comme une enquête de Cordier (2015), pointaient, dans les milieux populaires, un équipement des jeunes par les parents en ordinateurs pour des motifs scolaires, afin d'offrir à leur enfant un environnement de travail équivalent à celui des enfants de milieux plus favorisés. Pour le smartphone, la raison sécuritaire l'emporte toutefois nettement.

« Ils [ses parents] nous l'ont proposé [le smartphone] parce que, sur le trajet pour aller à la maison, à notre arrêt de bus, il peut se passer quelque chose. Du coup, pour qu'on puisse se contacter, se dire qu'il arrive un truc. » (F, De Roquebleue, St Georges de Reintembault)

« Pour eux [les parents], le téléphone, c'est comme une sécurité pour leurs enfants, parce que comme ça, ils savent ce qu'ils font, où ils sont. Du coup, je pense que maintenant, ils vont essayer de les donner de plus en plus tôt. (F, Victor Segalen, Chateaugiron)

« Pour ceux qui prennent les transports en commun, s'il y a grève des bus, pour que les parents viennent les chercher. » (G, Le Chêne Vert, Bain de Bretagne)

« Moi j'allais souvent en dehors de la maison, avec des amis. Ils voulaient avoir des nouvelles. » (G, Les Ormeaux, Rennes)

Plusieurs évolutions semblent se dégager, pointant vers une normalisation accrue de l'équipement en smartphone des adolescents. D'abord, certaines enquêtes réalisées il y a quelques années montraient que l'obtention du smartphone nécessitait des négociations ardues avec les parents, les jeunes menant un « long combat » (Dupin, 2018) afin d'être équipés, face à des parents réticents (Balleys, 2021). Or, la négociation constitue désormais une étape moins systématique, nombre de collégiens rencontrés (dans une proportion d'un pour deux) mentionnant que leurs parents avaient eux-mêmes été à l'initiative de leur équipement sans que celui-ci n'ait fait l'objet d'une demande particulière de leur part.

« C'était une surprise pour Noël, je ne l'ai jamais demandé. » (G, Le Chêne Vert, Bain de Bretagne)

« Ma mère m'a vraiment fait la surprise, j'étais pas au courant. » (G, Ghandi, Fougères)

« Je n'ai jamais demandé, mais vu que mes frères, eux aussi, l'ont eu en sixième... (F, Le Chêne Vert, Bain de Bretagne)

L'équipement en sixième semble désormais constituer de plus en plus une norme sociale, par-là même moins conflictuelle, de laquelle découle une forme de devoir de connexion. Dans les milieux favorisés qui se singularisaient naguère en retardant l'équipement de leurs enfants, parfois jusqu'en fin de collège, l'équipement est parfois plus tardif mais d'une manière qui est loin d'être systématique.

Dupin (2018) relevait également un passage « quasi-obligé » par le téléphone mobile (non connecté à Internet) avant l'arrivée du *smartphone* dans la vie des jeunes. Or, dans notre enquête, très peu d'adolescents avaient été préalablement équipés en téléphones mobiles, le smartphone constituant le plus souvent le premier équipement personnel. On peut émettre l'hypothèse que la banalisation du *smartphone* dans l'ensemble de la population, combinée à la baisse du coût des abonnements à Internet depuis 10 ans, ont favorisé cet équipement plus précoce.

Certains collégiens étaient équipés en *smartphone* de manière plus précoce, c'est-à-dire dès l'école élémentaire. Ceux-ci avaient généralement pour particularité d'avoir des parents séparés.

« Mon père, vu qu'il habitait loin, il m'a dit 'je vais vous acheter un téléphone à toi et ta sœur'. Et ben du coup, c'est pour lui écrire. » (F, Martin Luther King, Liffré)

« La raison, c'est que mes parents ils étaient séparés, et que mon père, il voulait garder contact avec nous mais sans passer par ma mère » (F, La Roche aux Féas, Retiers)

Dans ce cas de figure, l'équipement en smartphone des enfants offre, pour les parents, un moyen de maintenir la communication sans avoir besoin de solliciter l'ex-conjoint.

L'ordinateur constitue un marqueur social

Si le smartphone s'est largement imposé ces dernières années parmi les jeunes de tous milieux, la possession d'un ordinateur, *a fortiori* d'un ordinateur de bureau, constitue un marqueur social. Il est ainsi plus fréquent dans les milieux favorisés, et, au-delà du seul taux d'équipement, nombre de jeunes issus de milieux modestes ne l'utilisent que rarement quand il est partagé au sein du foyer.

Cette différenciation n'est pas sans conséquence sur les modalités d'appropriation des technologies numériques, dans la mesure où le dispositif utilisé cadre en partie les usages : on *scrolle* (faire défiler) ou on *swipe* (faire glisser) plus aisément avec un smartphone, alors que les usages de bureautique, par exemple, sont bien plus aisés avec un ordinateur (Napoli et Obar, 2017). Un usage « tout tactile » pour certains jeunes est d'autant plus aisé que ce maniement ne nécessite pas la détention de compétences bureautiques préalables. C'est toutefois l'accès à une gamme d'appareils variée (ordinateurs et smartphone/tablette) qui est réputée favoriser l'acquisition de plus large habiletés numériques et offrir la plus grande diversité des opportunités sur Internet (Reisdorf et al., 2020). Or, dans notre enquête, de nombreux collégiens issus de milieux modestes ou moyens, ont rapporté des difficultés avec les usages de bureautique. Celles-ci étaient particulièrement ressenties durant la réalisation des exercices imposés dans le cadre du dispositif « Pix ».

« J'ai toujours en dessous de la moyenne avec Pix, je comprends déjà pas les questions, et les réponses parfois je me dis 'mais c'est quoi ça ?' alors je mets au hasard. Je comprends rien aux emails et les trucs du genre, je sais juste faire des copier/coller. » (F, Françoise Dolto, Pacé)

« Des fois ils demandent des mots de vocabulaire super compliqués, donc des fois on est bloqués. » (G, Françoise Dolto, Pacé)

« Moi c'est tout ce qui est fichiers, ordinateurs... » (F, Camille Guérin, St Méen Le Grand)
« Ouais, Libre Office. » (F, Camille Guérin, St Méen Le Grand)

A l'inverse, les collégiens issus de milieux favorisés mentionnaient plus volontiers trouver une complémentarité entre ordinateurs et *smartphone*, et ressentir un plaisir à alterner entre les deux, à l'instar d'une élève qui explique « *Moi je fais des recherches sur le téléphone, mais j'écris sur l'ordinateur.* » (F, Les Ormeaux, Rennes) d'autant plus que le contrôle du temps d'écran par les parents semble souvent plus relâché sur l'ordinateur.

Moi, quand je suis chez moi, bah, je vais plutôt aller sur l'ordinateur parce que j'ai accès à plus de choses que sur mon téléphone et je n'ai pas un temps de restriction. (F, Les Ormeaux, Rennes)

« Moi, c'est plus mon téléphone [qu'elle apprécie] parce que c'est ce que j'utilise le plus instinctivement. Mais dès qu'il faut faire des grandes recherches, j'aime bien taper sur mon ordinateur parce que je trouve ça satisfaisant. » (F, Les Ormeaux, Rennes)

« C'est plus pratique, pour écrire c'est plus grand. Il y a plus d'espace, même pour changer de page, c'est plus pratique. » (G, Jacques Brel, Noyal sur Vilaine)

« L'ordinateur est multitâche, on peut faire plus de trucs. Même pour les diaporamas. » (F, Jacques Brel, Noyal sur Vilaine)

Ceux-ci bénéficient également d'un soutien plus fréquents de leurs parents, dont les activités professionnelles leur permettent des usages avancés en bureautique.

« Moi je demande à mon père de m'aider sur LibreOffice. » (G, Jacques Brel, Noyal sur Vilaine)

« Il y a des trucs, par exemple sur les diaporamas, ça je préfère que ce soit eux [ses parents]. C'est comme avec les clés USB, j'ai appris ça y a pas longtemps, comment faire fonctionner, mettre des trucs et tout. » (F, Les Ormeaux, Rennes)

La place occupée par l'ordinateur dans la culture numérique des jeunes illustre donc une différence entre ceux se connectant à Internet quasiment exclusivement via des dispositifs tactiles, et ceux, plus favorisés, dont les usages s'appuient sur une utilisation effective d'une gamme plus variée d'équipements incluant un usage plus intensif de l'ordinateur.

II) Des usages scolaires hétérogènes

En dépit des incitations de l'institution scolaire à accorder une place plus importante aux technologies numériques, les usages scolaires « en classe » apparaissent relativement limités. Si certains outils favorisés par l'institution, en particulier Pronote, sont désormais largement utilisés par les adolescents et leurs parents, les dispositifs numériques sont inégalement appropriés.

Usages à l'école

Bien que théoriquement interdit, le smartphone semble ponctuellement utilisé dans certains cours pour prendre des photos, des élèves mentionnant que, selon un enseignant, *« l'appareil photo des tablettes du collège n'a pas une bonne qualité »* ou, comme cela a pu être le cas dans quelques cours d'arts plastiques, pour réaliser des jeux de lumière à l'aide du flash du téléphone. Une élève mentionne aussi que *« Les derniers jours avant les vacances, on a le droit de prendre des photos. »* (F, Noyal sur Vilaine), tandis qu'un autre souligne que *« On a le droit d'écouter de la musique, mais seulement quand elle [l'enseignante] nous autorise. »* (F, Noyal sur

Vilaine). Certains affirment également utiliser leur téléphone, de temps en temps, en dehors du regard des adultes, durant la récréation.

Pour ce qui concerne les tablettes et ordinateurs portables mis à disposition des établissements, leur utilisation effective en cours est très variable. En effet, hors cours de technologie, leur intégration est largement dépendante de l'appropriation des technologies numériques par les enseignants, qui reste hétérogène comme l'ont montré des enquêtes récentes (Perret et Plantard, 2024). Il apparaît donc impossible de dresser un panorama univoque. Cette situation pose la question du décalage éventuel entre les apports potentiels des outils numériques et les usages réels qu'en font les enseignants et les élèves (Tricot et Chesné, 2020). Aussi, dans certains cours, les dispositifs proposés sont utilisés deux à trois fois par mois, tandis qu'ils le sont plus rarement dans d'autres, un élève mentionnant *« une à deux fois dans l'année »* (G, Anne Marie Boudaliez, Redon) dans certaines matières.

La mobilisation des dispositifs semble parfois freinée par la crainte de chahut que pourrait provoquer leur mise en place, ou les difficultés pour l'enseignant de surveiller ce que font effectivement les élèves.

« On devait utiliser les ordi pour faire le tableur, sauf qu'il y a une fille qui faisait autre chose, elle était sur Pronote, et le prof s'est énervé. » (F, Camille Guérin, St Méen Le Grand)

« Il y a des classes, ça devient n'importe quoi, ça les démotive [les enseignants]. Ca s'excite, ça crie partout, ça fait n'importe quoi sur les ordi. » (G, Chateaubriand, St Malo)

Or, « tenir sa classe » est une préoccupation centrale des enseignants (Plantard, 2014) dès le début de carrière.

Les élèves ont fréquemment exprimés des doutes sur l'intérêt de certains exercices réalisés à l'appui des dispositifs, à l'instar d'une élève affirmant une décorrélation entre leur utilisation et le reste des leçons : *« Par exemple en maths, on utilise des tableurs pour résoudre des problèmes, mais ça nous sert à rien parce qu'après on voit la méthode sans faire sur l'ordi. Et on perd du temps à chaque fois. » (F, Camille Guérin, St Méen Le Grand)*

« Pronote » constitue le meilleur exemple d'une intégration importante d'un dispositif numérique scolaire dans le quotidien des établissements et des familles. Depuis sa création en 1999, la solution logicielle Pronote s'est progressivement imposée dans

le paysage éducatif français, en particulier à l'occasion de la pandémie de covid-19. Les outils de Pronote couvrent à la fois la vie scolaire (faire l'appel en classe, informer des absences et retards), la pédagogie (notes et compétences de l'élève, cahier de texte numérique), et la communication avec les familles. Les enseignants y déposent aussi des ressources via le cloud, essentiellement les diaporama utilisés en support de cours.

« Des fois on peut trouver des cours en PDF, mais pas toujours. C'est ceux [les enseignants] qui font des cours en diaporama surtout. » (F, Camille Guérin, St Méen Le Grand).

Dans un autre établissement, un élève explique que la plupart des enseignants mettent des ressources sur Pronote, mais affirme toutefois que *« certains refusent »* (G, Jacques Brel, Noyal sur Vilaine)

Pronote semble s'être également installé dans le quotidien des familles, en particulier pour les mères qui sont, dans les faits, souvent chargées du suivi scolaire.

« Moi, mon père, il sait même pas en quelle classe je suis, alors je parle même pas de Pronote. » (F, Ghandi, Fougères)

L'intensité de l'utilisation de Pronote semble toutefois variable : si la plupart des parents semblent l'utiliser ponctuellement, certains n'y vont que rarement, tandis que d'autres semblent en avoir une utilisation intensive.

« Ils regardent trois fois par jour. » (G, Le Chêne Vert, Bain de Bretagne)

« Moi j'ai l'impression qu'ils regardent tous les devoirs que je dois faire, toutes les notes que j'ai, tout ce que je vais avoir dans la semaine. Dès que j'ai un devoir à faire, ma mère elle arrive et dit « est-ce que t'a fait le devoir ? Est-ce que t'as bien fait le devoir ? » (G, Jacques Brel, Noyal sur Vilaine)

Usages scolaires à la maison

Pour les usages scolaires « à la maison », pour faire des devoirs où préparer des exposés, peu d'élève ont recouru aux encyclopédies en ligne, qu'ils considèrent souvent comme trop denses, alors que certaines enquêtes montraient que Wikipedia était valorisé par les lycéens et les jeunes adultes y compris dans les milieux populaires (Pasquier, 2019). Dans notre enquête, les collégiens expriment plus

volontiers une préférence pour la consommation de ressources vidéo, dont des tutoriels.

« Moi Wikipedia c'est trop compliqué sur les cours. » (G, Camille Guérin, St Méen Le Grand)

Nombre de collégiens ont recourt à des applications pour un appui scolaire, la plus populaire étant « Revyze » qui imite le fonctionnement des réseaux sociaux et promet « d'apprendre en scrollant », montrant la porosité entre usages personnels et scolaires des jeunes.

Surtout, les collégiens semblent s'approprier l'Intelligence artificielle (IA) de manière importante, surtout ChatGPT et MyAI (Snapchat), en dépit du discours hostile tenu par les enseignants qui redoutent surtout son utilisation pour faire les devoirs.

« On a pu en parler un peu à un moment [avec les enseignant.es], mais c'est plutôt des trucs qu'ils disent en début d'année et qu'ils répètent tout le temps, du genre 'plutôt que d'aller sur l'IA, on préférerait que ce soit votre propre travail'. » (G, Jacques Brel, Noyal sur Vilaine)

« Souvent, les professeurs de langue nous disent de pas l'utiliser, parce qu'on réfléchit pas, et du coup on a pas la vraie réponse » (G, Anne-Marie Boudaliez, Redon)

« C'est une ancienne prof d'anglais, elle disait : 'Ouais, n'utilisez pas l'IA'. » (F, Martin Luther King, Liffré)

Si l'utilisation de l'IA est importante chez les collégiens, quelques uns la refuse par principe, à l'instar d'un élève affirmant que *« C'est une question d'honneur pour moi (...), j'estime pas avoir fait un bon travail si c'est pas moi qui l'ai fait »* (G, Le Chêne Vert, Bain de Bretagne). Pour les autres, les usages de l'IA apparaissent très hétérogènes. Certains élèves assument que l'IA leur permet parfois de se débarrasser de devoirs, peut-être avec un peu de mauvaise foi, en raison d'un manque de temps pour pouvoir les réaliser eux-mêmes.

« Sur les matières que j'aime pas, quand il y a des devoirs, je vais directement sur ChatGPT. » (G, Le Bocage, Dinard)

« Parfois j'ai la flemme, quand c'est chiant. » (F, Françoise Dolto, Pacé)

« Je l'ai utilisé pour un DM en math, pour le dernier exercice qui était trop dur. » (G, Martin Luther King, Liffré)

Dans certains cas, l'IA est surtout utilisée en remplacement d'autres dispositifs : il sert ainsi de substitue à la consultation d'un moteur de recherche, d'une encyclopédie en ligne, d'un dictionnaire, d'un outil de traduction, ou même d'un correcteur orthographique.

« Parfois j'utilise l'IA pour avoir des explications plus simples, parce que des fois il y a des mots compliqués sur Google, des définitions compliquées » (G, Françoise Dolto, Pacé)

« Je pose des questions à ChatGPT parce que je sais pas que ça veut dire, et voilà, il me répond. » (G, Les Ormeaux, Rennes)

« Quand j'envoie des messages (...), je préfère qu'il y ait pas de faute... et bah, quand je sais pas trop corriger, je demande. » (F, Les Ormeaux, Rennes)

« Parfois c'est pour avoir une réponse vite, parce que si on tape sur un moteur de recherche on va avoir plusieurs liens. » (F, Françoise Dolto, Pacé)

Certains collégiens s'en emparent pour des activités plus créatives, qu'il s'agisse d'obtenir des explications, des exercices supplémentaires, des résumés du cours, ou encore un appui à la réalisation de fiches de révisions.

« Moi des fois c'est pour voir si l'exercice je l'ai bien fait, quand y a pas mes parents ou quelqu'un pour m'aider. » (G, Jacques Brel, Noyal sur Vilaine)

« Si j'ai pas compris quelque chose, un devoir ou quelque chose, par exemple je vais lui demander des parties que j'ai pas compris pour qu'il m'explique plus en détail. » (G, Françoise Dolto, Pacé)

« En maths... Je ne suis pas très bonne en math, alors en général je demande la correction, pour savoir si j'ai bon ou pas. » (F, Les Ormeaux, Rennes)

« Parfois je lui demande de me réexpliquer, ou de me donner des astuces sur comment je pourrais réviser ça, pour que ça soit un peu mieux, mais je lui demande pas 'fais moi ça.' » (F, Ghandi, Fougères)

« Parfois j'ai pas compris une notion, du coup je demande à ChatGPT de me faire des exercices. Par exemple en français j'avais pas compris un truc, je lui ai demandé de me faire des exercices sur un thème précis. Parce que les profs, soit ils donnent trop de devoirs, soit ils en donnent pas assez. Je lui demande de simplifier un chapitre, parce que y a trop de trucs, je lui demande de garder que les informations les plus importantes. » (F, Camille Guérin, St Méen Le Grand)

Groupes classes

Enfin, s'il existe toujours un "groupe classe" sur les réseaux sociaux (le plus souvent Snapchat, parfois sur Whatsapp), il apparaît souvent déprécié par les collégiens et constitue, dans certains cas, un lieu de "chahut numérique" hors de la vue des adultes que les élèves ont du mal à réguler.

« Il y en a, des fois, ils s'embrouillent. On leur dit calmez-vous, ou on les laisse ». (F, Anne Marie Boudaliez, Redon)

« Quand il y a des disputes pendant la journée [au collège], et qu'on parle sur le groupe, ça part en free style. » (G, Le Chêne Vert, Bain de Bretagne)

« Au début, des gens disaient vraiment n'importe quoi dans le groupe classe, des trucs racistes. Moi, ça m'a saoulé. » (F, Jacques Brel, Noyal sur Vilaine)

III) Des usages personnels centrés sur les réseaux sociaux

Les usages numériques des collégiens sont avant tout tournés vers le loisir et la communication.

Réseaux sociaux et consommation de vidéos, des activités banales

Une étude récente de la *Pew Research* (2025) menée aux États-Unis montrait la connexion désormais massive des adolescents américains aux réseaux sociaux, en particulier à Youtube et TikTok. Dans notre enquête, sauf en cas d'interdiction partielle ou totale par les parents (sur laquelle nous reviendrons dans la dernière partie), les réseaux sociaux occupent effectivement une place centrale dans les usages numériques des collégiens. Regarder des vidéos, écouter de la musique, partager du contenu audio ou vidéo, et communiquer via messagerie instantanée, sont des pratiques numériques qu'il est désormais possible de réaliser à l'intérieur de l'écosystème de la plupart de ces plateformes. Aussi, nombre de collégiens développent des usages centrés sur les réseaux sociaux.

Les collégiens sont par ailleurs présents sur une pluralité d'entre eux, lesquels remplissent des fonctions différentes, comme l'explique une élève pour qui *« Il y a des réseaux ou c'est mieux de parler, et des réseaux où c'est mieux pour les vidéos. »* (F, Françoise Dolto, Pacé).

Tiktok et Youtube⁸ sont ainsi mobilisés pour la consommation et le partage de vidéos, tandis que Snapchat et Instagram sont privilégiés pour la communication avec les pairs. Whatsapp est, quant à lui, mobilisé pour échanger avec le cercle familial. Enfin, des réseaux comme Pinterest et BeReal sont fréquemment utilisés pour le partage de photos ou d'images. En revanche, les adolescents sont désormais largement absents de Facebook, bien que ce réseau demeure fort fréquenté par leurs parents⁹.

Les collégiens perçoivent les réseaux utilisés comme complémentaires entre eux, naviguant de l'un à l'autre en fonction de l'usage souhaité. Ces réseaux ont toutefois pour point commun d'être centrés sur des usages ludiques et sur la communication avec les pairs. La frontière entre les deux pratiques étant par ailleurs ténue, le fait de partager et échanger en ligne autour d'une vidéo constituant une pratique fréquente. A l'inverse, des plate-formes communautaires comme Discord ou Reddit, sont moins présentes dans le quotidien des collégiens même si certains peuvent s'y trouver.

Outre une présence sur une large gamme de réseaux, nombre de jeunes disposent d'au moins d'un compte « public » et d'un compte « privé », de manière à pouvoir filtrer finement les accès.

« Après on a un compte public et un compte privé, on a souvent deux comptes. » (F, Camille Guérin, St Méen Le Grand)

Ainsi, les collégiens sont nombreux à développer des stratégies créatives de « braconnage » (Certeau, 1980) pour contourner ce que le *design* des interfaces ne permet pas : les réseaux induisent en effet une conception binaire de l'« amitié », ainsi qu'un paramétrage limité de la confidentialité. Or, les adolescents tendent à catégoriser des sous-groupes au sein de leur réseau familial et amical, et souhaitent pouvoir contrôler l'accès à ce qu'ils diffusent (Johnson et al., 2017). Ils ont par ailleurs intériorisé une forme de surveillance par les utilisateurs eux-mêmes, apparaissant bien conscient qu'ils sont visibles sur les réseaux sociaux, notamment pour leur famille. Ainsi, les comptes « publics » sont généralement ouverts aux

⁸ Initialement une plateforme de partage de vidéos, Youtube a progressivement intégré des outils sociaux comme les abonnements, les commentaires et les posts communautaires, le rapprochant des réseaux sociaux traditionnels.

⁹ Lorsque l'un des chercheurs interrogeait les collégiens sur une éventuelle participation à Facebook, ceux-ci répondaient inmanquablement par des rires, tant la question leur semblait incongrue.

membres de la famille qui y sont présents en tant qu'« amis » et ont accès au contenu diffusé, tandis que les comptes « privés » sont réservés à une sélection de pairs, démontrant une volonté d'assurer un certain contrôle sur leurs activités en ligne.

La consommation et le partage de vidéos constitue sans nul doute l'activité la plus ordinaire partagée par les collégiens. Le contenu consommé est souvent varié (vidéos drôles, jeux vidéo, sports, cuisine, dessin, etc.) et essentiellement centré sur le loisir et le divertissement, même si certaines vidéos peuvent ponctuellement constituer une ouverture vers de nouvelles pratiques, en particulier sous la forme de tutoriels. Dans le cadre du projet *Apprendre par la bande*, Pasquier (2025) relevait un recours massif des internautes de plus de 15 ans aux tutoriels et vidéos de vulgarisation. Pour les collégiens que nous avons rencontrés, cette activité était présente pour une part notable d'entre eux, bien que secondaire par rapport à la fonction ludique.

« Moi des fois j'ai des coups d'énergie, du coup sur TikTok je vais chercher des trucs à faire, par exemple des petites recettes de cuisine des trucs comme ça, et je le fais, et c'est bien. » (F, Le Bocage, Dinard)

Par ailleurs, alors que certaines études avaient relevé par le passé un caractère genré des vidéos consommées (Fontar et al., 2018), ce dernier est apparu moins évident.

« Si on dit ça [que les vidéos sont genrées], ça veut dire que forcément les filles c'est rose et licorne, et les garçons ce serait voiture, bleu, sang. (approbation du groupe) » (F, Françoise Dolto, Pacé)

« T'aurais pris il y a dix ans, j'aurais dit la mode, ou le skincare [les soins de la peau], il y aurait peut-être eu débat. Les garçons qui prennent soin de leur peau ça aurait été super mal vu. Mais aujourd'hui, c'est devenu l'inverse. » (G, Ghandi, Fougères)

« Ça dépend de la personnalité des gens. Ils (elle désigne deux garçons du groupe) parlent des voitures, mais nous par exemple (elle se désigne ainsi qu'une camarade), on aime bien la F1. » (F, Camille Guérin, St Méen Le Grand)

« On dit masculin et féminin, mais ça n'a pas beaucoup de sens. » (F, Françoise Dolto, Pacé)

Une élève nuance quelque peu en expliquant qu'« Il y a pas quelque chose de destiné pour filles et pour garçons, mais y a des communautés. Par exemple, les communautés de make-up, il y a une majorité de filles, mais il y a forcément des

garçons, c'est pas adressé que aux filles, c'est juste que c'est une majorité de filles. » (F, Ghandi, Fougères). En tout état de cause, on peut faire l'hypothèse d'une sensibilisation désormais plus importante des adolescents à la non-assignation à une identité de genre très fixée, par rapport à leurs aînés.

Il serait toutefois réducteur de considérer la consommation de vidéos comme résultat de la seule recherche de plaisir. En effet, le visionnage de vidéos revêt également une fonction de socialisation pour les collégiens. Il apparaît en effet central de maîtriser les "références" (les « refs ») de vidéos populaires circulant sur les réseaux sociaux, car il s'agit un sujet de conversation important entre pairs, dont certains redoutent d'être tenus à l'écart.

« Des fois y a des gens qui sortent des trucs, et toi t'es genre « pourquoi ils disent ça et tout ? » et parce que c'est une référence, et toi si tu sais pas, tu la connais pas, tu vas juste rien comprendre et à chaque fois, dès qu'ils vont dire des trucs, tu comprends rien. » (F, Françoise Dolto, Pacé)

« Si la personne elle connaît pas les refs, c'est un peu comme si..., comme si on parlait une autre langue. C'est comme s'ils avaient pas la signification du mot. Du coup, c'est plus compliqué de se comprendre. Si on a les refs, c'est plus simple de se comprendre. » (F, Victor Segalen, Chateaugiron)

Certains n'hésitent pas à exprimer de l'anxiété à l'idée d'être exclus des conversations liées aux « refs. » C'est le cas d'élève qui a fait d'état d'une tension entre l'interdiction des réseaux sociaux décidée par ses parents et à laquelle elle adhère, et son désir de socialisation :

« Moi j'ai pas envie de perdre 10 heures de ma vie sur TikTok... même si c'est tentant, quand tout le monde a les refs. Moi je trouve ça intéressant d'avoir les refs, même si ça sert à rien, juste parce que j'ai des amis, bah ils parlent que de ça. Quand ma cousine elle est là, parfois on va sur TikTok, et je me rends compte qu'on perd vachement de temps, mais c'est chouette parce qu'on rigole ensemble et tout, mais on passe genre 1 heure à juste scroller. »» (F, Jacques Brel, Noyal sur Vilaine)

Être au courant des dernières « tendances » diffusées sur les réseaux constitue donc un impératif pour nombre d'entre eux, ce phénomène rappelant autant la « tyrannie de la majorité » identifiée par Pasquier (2005) dans les milieux lycéens, que le rôle socialisateur des réseaux sociaux (Balley, 2018). Plusieurs collégiens assimilaient le fait de ne pas maîtriser les « refs », par analogie, au fait de ne pas parler une langue et donc à ne pas pouvoir se comprendre.

A cet égard, la communication constitue également une pratique importante, toujours nettement marquée par la « culture de la chambre », comme des travaux l'ont mentionné depuis plusieurs années (Glevarec, 2010). Cette culture symbolise le désir des jeunes de pouvoir entretenir des liens avec leurs pairs depuis le foyer, c'est-à-dire de maintenir le contact tout en étant à distance, manifestant un entrelacement des pratiques relationnelles en ligne et hors-ligne. C'est pourquoi l'interdiction par les parents des réseaux destinés à la communication (par exemple via Snapchat) est la plus mal vécue par les adolescents.

« Je me sens gêné de devoir emprunter le téléphone de mes amis pour envoyer des messages ». (G, Anne-Marie Boudaliez, Redon)

« C'est pas un truc énorme, mais si je pouvais parler avec mes amis sur le téléphone, ça m'arrangerait. » (G, Jacques Brel, Noyal sur Vilaine).

« Moi j'aimerais bien avoir Snapchat, parce que tu peux plus facilement parler avec des gens. C'est pour parler. Mes parents veulent pas que je l'ai parce qu'ils veulent pas que j'utilise des filtres. » (F, Les Ormeaux, Rennes)

Des usages vidéoludiques moins genrés

La pratique du jeu vidéo constitue une autre pratique ordinaire, qui se déroule le plus souvent via une console de jeu ou directement grâce au *smartphone*, voire sur ordinateur. S'il constitue parfois une activité solitaire, la pratique vidéoludique peut aussi se réaliser en ligne, le plus souvent avec des connaissances (pairs ou famille élargie). Lorsqu'il est pratiqué "en local", c'est-à-dire avec une présence physique, le jeu vidéo à plusieurs se fait désormais essentiellement avec la famille, le plus souvent avec le père et les membres de la fratrie, rarement avec les mères. On peut faire l'hypothèse qu'il s'agit là d'un effet de génération, les pères étant plus souvent d'anciens joueurs que les mères (Jouët & Pasquier, 1999). A l'inverse, les jeunes se retrouvent rarement physiquement entre eux autour d'une console de jeu. La pratique collective du jeu vidéo apparaît donc elle-même nettement influencée par la culture de la chambre, le foyer constituant un espace hybride où la présence des pairs n'est plus physique mais se fait via les dispositifs socionumériques.

Par ailleurs, des travaux antérieurs relevaient que la pratique vidéoludique était fortement marquée par le clivage du genre, et que les pratiques des filles,

lorsqu'elles étaient abordées dans le cadre d'entretiens de groupes mixtes, étaient dénigrées par les garçons (Fontar et al., 2018). La dimension genrée des pratiques numériques des jeunes, séparant les pratiques des garçons centrées sur les jeux vidéo et celles des filles sur les pratiques communicationnelles, fut bien établie par la littérature dans les années 2000 et 2010 (Metton-Gayon, 2009 ; Barrère, 2015). Dans notre enquête, cette dimension genrée est apparue, comme pour les vidéos, quelque peu moins prégnante que par le passé. En effet, les filles se présentaient presque systématiquement comme joueuses, et nombre de jeux populaires parmi les adolescents (Fortnite, Minecraft, Roblox, Brawlstar, ou encore les licences familiales de Nintendo telles que Mario et Zelda) sont indifféremment partagés par filles et garçons.

« Faut pas genrer les jeux vidéo, les jeux de combats il y a des filles qui sont très très fortes, et des jeux de combat où les garçons sont vraiment nuls. (approbation du groupe) » (G, Françoise Dolto, Pacé)

Toutefois, la dimension genrée semble se retrouver à un niveau de granularité plus fin. En effet, les garçons étaient plus nombreux à citer le jeu vidéo comme leur activité préférée, et les rares collégiens non joueurs rencontrés étaient tous des filles. Par ailleurs, notre enquête n'a pas interrogé l'intensité et la fréquence de la pratique vidéoludique, dont certains travaux ont montré qu'ils constituent une caractéristique forte de la dimension genrée de la pratique vidéoludique (Fontar et Le Mentec, 2020).

Un sentiment de saturation numérique fréquent

La grande majorité des collégiens rencontrés déclaraient passer en moyenne 3 à 4h chaque jour devant des écrans connectés en semaine, davantage en fin de semaine et durant les vacances scolaires. A cet égard, les jeunes portent un discours sur leur addiction présumée, déclarant toujours « se rendre compte » d'être trop présents sur les écrans, de la même manière que Barrère l'avait relevé (2015). L'expression « être accro » fait ainsi partie de leur vocabulaire lorsqu'ils évoquent leurs usages d'Internet. Surtout, tous déclarent systématiquement y perdre fréquemment la notion du temps, illustrant le rôle des algorithmes de l'économie de l'attention. Certains

disent s'en lasser et évoque une fatigue, une lassitude ou un énervement face au scrolling.

« Bah, des fois, quand je regarde des vidéos, et genre, j'ai l'impression que ça dure une minute, et je vois qu'une heure plus tard, je me dis, bah... Genre, je pense pas que j'étais restée autant de temps sur le truc, ou à parler avec des gens, ou quoi. » (F, François Brune, Pleine Fougères)

« Parfois je suis épuisée d'être sur mon téléphone, je m'ennuie d'être sur mon téléphone, j'ai envie de sortir. » (F, Le Bocage, Dinard)

« Moi je me dis, on reste un petit peu, et au final j'ai envie de voir les autres vidéos » (elle mime le geste de scroller). (F, Le Bocage, Dinard)

« Genre j'en regarde une [vidéo], et ensuite on m'en propose d'autre, et je vais dire je vais les regarder aussi. » (F, Martin Luther King, Liffré)

Paradoxalement, le temps d'écran est presque toujours vécu comme une activité subie, et dépréciée par les adolescents eux-mêmes. Ainsi, la présence sur les écrans est présentée par les adolescents comme une activité par défaut, faute de pouvoir faire autre chose : le fait d'être seul à la maison en dehors de la présence de la famille, et de ne pas pouvoir profiter d'une d'activité extrascolaire, sont les raisons habituellement évoquées pour expliquer l'utilisation des écrans, a fortiori en milieu modeste et rural.

« Ca dépend si j'ai quelqu'un pour jouer avec moi ou faire des trucs. Mais si ma sœur est dans sa chambre, je vais aller sur mon téléphone. » (F, Le Bocage, Dinard)

« Mes parents travaillent trop, ils sont pas souvent là, et mon frère est toujours sur son écran. » (F, Les Rochers Sévigné, Vitré)

« Dès que tu veux arrêter, des fois, tu ne trouves pas quoi faire d'autre. Des fois, les amis ne peuvent pas sortir et tu as rien à faire chez toi. (F, La Roche aux Fées, Retiers)

« Moi j'habite un peu à la campagne, et je peux pas me dire je vais faire un foot avec des copains. Je suis obligé de demander à mes parents de m'emmener quelque part. Souvent, je reste chez moi. » (G, Ghandi, Fougères)

Dans bien des cas, les écrans semblent donc venir remédier à un ennui, et à un manque de possibilités ou de ressources pour investir des activités alternatives.

« Parce qu'on sait pas quoi faire d'autre. Je me lève pour faire autre chose, puis cinq minutes après je ne sais pas quoi faire, alors je reprends mon téléphone. » (G, Anne Marie Boudaliez, Redon)

« Quand t'as rien à faire d'autre, tu te lances dans les écrans. » (G, Le Chêne Vert, Bain de Bretagne)

« Moi j'habite un peu à la campagne, et je peux pas me dire 'je vais faire un foot avec des copains'. Je suis obligé de demander à mes parents de m'emmener quelque part. Souvent, je reste chez moi. » (G, Ghandi, Fougères)

« En fait si à la base tu t'ennuies, d'être sur ton téléphone, tu vas t'ennuyer quand même mais ça va va moins t'ennuyer. (F, Camille Guérin, St Méen Le Grand)

Le temps d'écran est donc souvent présenté par les jeunes comme un moyen de se distraire « par défaut », lorsqu'ils passent du temps seuls dans leur chambre. Comme le relevaient Cordier (2021) et Pasquier (2018), les familles populaires sont celles où les horaires de travail des parents ne permettent pas toujours un investissement dans le collectif familial, et sont aussi celles qui disposent des moindres possibilités d'offrir à leurs enfants des moyens de se distraire en dehors du foyer (Masclat, 2019).

Dans les faits, les collégiens affirmant consacrer le moins de temps à leurs écrans étaient ceux les plus investis dans des activités extra-scolaires.

« Déjà, le mercredi, je ne suis pas là l'après-midi. » (F, Anne-Marie Boudaliez, Redon)

« Moi je fais beaucoup d'écrans, mais si j'ai autre chose à faire, par exemple je fais du Ping-Pong en club, ben si par exemple ma mère elle peut m'emmener, je vais préférer aller jouer. Mais si vraiment j'ai rien à faire, je vais aller sur mon téléphone ou ma tablette. » (G, Le Bocage, Dinard)

« Bah par exemple quand je m'ennuie, parce que j'ai des amis dans mon village, je leur dis : 'ben venez, on sort', et on sort. » (G, Camille Guérin, St Méen Le Grand)

Ce constat questionne l'offre d'activités extra-scolaires, en particulier en milieu rural, et son accessibilité pour les familles modestes.

Un triomphe de l'« internet de l'image » ?

Au total, le rapport au numérique des adolescents rencontrés apparaît nettement marqué, dans tous les milieux sociaux, par une consommation abondante de formats photographiques, audio et vidéo, le plus souvent par l'intermédiaire des

réseaux sociaux. « L'Internet de l'image » avait été identifié par Pasquier (2022) comme une caractéristique forte des pratiques numériques des milieux populaires, en particulier à l'ère de Facebook, par opposition à « l'Internet de l'écrit » mobilisé par les milieux socio-culturellement favorisés. Dans notre enquête, cet « Internet de l'image » apparaît désormais central pour tous les jeunes rencontrés, indépendamment de leur milieu social, ce qui illustre une évolution des normes sociales d'usages.

Aussi, moins qu'une dichotomie entre image et écrit, la différenciation sociale se niche surtout dans la capacité des jeunes de milieux plus favorisés à mobiliser « l'Internet de l'écrit » à côté de « l'Internet de l'image », en consultant plus fréquemment des encyclopédies en ligne, en poursuivant des recherches documentaires, ou encore via des habiletés bureautiques plus importantes. Pour eux, les différents formats semblent davantage en mesure de « cohabiter » en dépit d'une préférence l'image qu'ils partagent avec leurs pairs issus de milieux plus modestes. Autrement dit, les jeunes de milieux plus favorisés semblent surtout manifester un éclectisme plus important dans leurs pratiques numériques, qui est considéré par Peterson (1996) comme l'une des caractéristiques culturelle centrale des milieux favorisés modernes.

IV) Un contrôle socialement différencié dans les familles

Une forme de contrôle sur les usages numériques des adolescents est opérée dans tous les milieux sociaux, mais celui-ci répond à des logiques différenciées.

Rappels normatifs familiaux socialement situés

Du côté des parents, la littérature récente montre la prédominance de la perception des écrans comme un « mal nécessaire » (Balleys, 2019) à l'intégration sociale et scolaire des adolescents. Si la connexion des adolescents constitue désormais une norme sociale, celle-ci s'accompagne d'une nécessité perçue de réguler leurs activités en ligne. Dupin (2018) relevait à cet égard que des règles ou des limites de consommation d'écrans sont parfois posées par les parents, plus fréquemment en milieu urbain et dans les milieux socio-culturellement favorisés.

Dans le cadre de notre enquête, la présence d'une forme ou d'une autre de contrôle constitue une exigence banalisée pour la grande majorité des parents. Elle répond

toutefois à des craintes sensiblement différentes en fonction des milieux sociaux d'appartenance. Ainsi, les parents des milieux modestes redoutent les écrans comme pouvant nuire à la santé et aux engagements familiaux et se concentrent surtout sur le temps d'écran et la crainte de l'addiction véhiculée par les discours publics.

Dans les milieux favorisés, se pose plus volontiers la question de l'« intelligence », la « bonne parentalité » y est davantage associée à un « bon usage » des écrans, impliquant une distinction entre pratiques légitimes et celles qui ne le sont pas. Dans ce cas, le contrôle des usages des écrans connectés des adolescents est souvent faite au nom de la protection de la réussite scolaire.

« Mes parents ne veulent pas parce que ça rend un peu bête. » (F, Les Ormeaux, Rennes)

« Mes parents, ils veulent pas que j'ai de réseaux sociaux, parce qu'ils veulent pas que je perde mon temps à regarder des choses inutiles, bah qui m'apporteront pas forcément de... de choses dans la vie. Ils préfèrent que je regarde des séries en anglais sous-titrés, ou des choses comme ça, plutôt que de regarder ça. » (F, Les Ormeaux, Rennes)

« Moi mes parents, ils disent que ça fait perdre du QI. J'y crois pas trop, mais ils disent qu'il y a des études qui ont prouvé ça... » (G, Les Ormeaux, Rennes)

« Moi, ils trouvent que quand on scrolle ça... et ben, ça rend bête. » (F, Les Ormeaux, Rennes)

« Je trouve que scroller comme ça sur un réseau, c'est un peu une perte de temps, on apprend rien du tout. » (G, Les Ormeaux, Rennes)

Dans les milieux plus favorisés, les jeunes relatent donc des injonctions parentales mobilisant les champs lexicaux de la bêtise, de l'inutilité, par opposition à un temps qui pourrait être plus judicieusement utilisé pour des pratiques plus légitimes. L'encadrement familial des loisirs numériques apparaît donc fortement différencié socialement. Ces différences renvoient à l'évidence à des styles éducatifs différents, les parents issus de milieux plus aisés et diplômés se montrant soucieux de favoriser les savoirs et savoirs-faire de leurs enfants, là où les parents de milieux modestes peu diplômés accordent plus d'autonomie (Le Pape, 2019), en privilégiant la « confiance » et la parole donnée. Un élève mentionne ainsi l'existence de règles d'utilisation chez lui tout en ajoutant que ses parents « vérifient presque pas » (G, Anne Marie Boudaliez, Redon). Un garçon, quant à lui, explique que « Moi c'est

illimité, mais quand je suis trop dessus ils me disent d'arrêter » (Le Chêne Vert, Bain de Bretagne). Elles renvoient aussi à des habiletés parentales différentes en matière numérique, les parents issus de milieux plus aisés ayant davantage l'habitude des écrans dans le cadre professionnel et dans la pratique quotidienne (Havard Duclos, 2018).

Ainsi, les règles d'usages (pas de smartphone à table, pas d'utilisation après une certaine heure...) apparaissent désormais partagées par tous les milieux. Dans les milieux favorisés, celles-ci sont toutefois toujours combinées à un recours plus strict et plus systématique à une solution logicielle de contrôle. Les solutions de contrôle permettent désormais un paramétrage particulièrement fin, en termes de temps d'écran global ou par applications, des limites à certaines heures, l'interdiction de certaines applications... Dans les milieux populaires, ce contrôle logiciel, lorsqu'il existe, est plus relâché, et les adolescents contournent plus aisément les injonctions parentales à limiter l'assiduité numérique. « *Avant j'en avais [des réseaux sociaux] mais je passais trop de temps, maintenant j'en ai plus, mais je les ai quand même réinstallés en cachette.* » (G, Le Bocage, Dinard). En tout état de cause, le temps d'écran est d'autant plus sévèrement contrôlé que le milieu social est favorisé.

A cet égard, les milieux favorisés s'illustrent par des interdictions ciblées. Tout particulièrement, le rapport aux réseaux sociaux constitue un marqueur social fort : TikTok, voire Snapchat, cristallisent ainsi l'opposition des parents de milieux favorisés, là où les enfants de milieux modestes y sont massivement connectés. Ainsi, dans le groupe le plus favorisé (celui du collège Les Ormeaux de Rennes), aucun des adolescents ne disposait de TikTok, tandis qu'il était très fréquent dans les groupes où la composante de milieux modestes était significative. On peut faire l'hypothèse que TikTok pâtit chez ces parents d'une image négative liée aux polémiques qui ont émaillées la vie du réseau. Toutefois, c'est surtout le format des vidéos courtes (les « shorts »), que TikTok a contribué à populariser, qui semble le plus déprécié dans les milieux les plus favorisés. A l'inverse, Youtube bénéficie d'une image plus favorable auprès de ces mêmes parents, alors même que la plateforme propose les mêmes formats « shorts » que TikTok depuis 2021. Les adolescents ne sont pas dupes, considérant pouvoir retrouver « la même chose » sur Youtube lorsque l'accès à TikTok leur est interdit.

« Parce qu'en fait, je trouve que sur TikTok... Déjà, je pense que les gens, pour utiliser TikTok, c'est pour regarder les shorts. Mais en fait, souvent, les gens qui postent des shorts, ils postent sur plusieurs plateformes. Sur TikTok, Snapchat, YouTube Shorts, plein de trucs. Et moi, les shorts, je les regarde souvent. Je regarde sur YouTube Shorts, du coup, je n'ai pas besoin de TikTok. » (G, Anne-Marie Bouchaliez, Redon)

« Youtube, c'est un peu pareil que TikTok. » (F, Françoise Dolto, Pacé)

A cet égard, plusieurs collégiens ont d'ailleurs insistés sur la compatibilité entre leurs pratiques des réseaux sociaux et une certaine légitimité culturelle, en introduisant une opposition avec des pratiques numériques moins légitimes.

« Il y a différents types de shorts on va dire... Il y a les shorts intéressants et les shorts pas intéressants. Moi j'ai des potes ils regardent des shorts sur des gens qui marchent dans la rue, on va dire. Moi c'est plus sur les échecs, du coup c'est plus intéressant, ça fait pas faire perdre son temps, ça apprend (il appuie sur ce mot) » (G, Jacques Brel, Noyal sur Vilaine)

Cadrer les usages plutôt que de les accompagner ?

Au total, l'attitude de la grande majorité des parents consiste surtout à « cadrer » les usages numériques de leurs enfants, de manières différenciée et plus ou moins stricte en fonction des milieux sociaux d'appartenance. Même si les activités en ligne peuvent parfois constituer un sujet de conversation et créer du lien, comme le soulignaient Pasquier et Havard Duclos (2023).

« Par exemple l'actualité, ben là on a appris la mort d'un rappeur, on en a parlé avec eux et ils disaient qu'ils l'avaient vu aussi. » (F, Camille Guérin, St Méen Le Grand)

Toutefois, les usages des jeunes sont rarement véritablement accompagnés, la plupart des collégiens mentionnant ainsi n'aller que très rarement avec leurs parents sur Internet. A cet égard, la centralité du smartphone semble favoriser les usages personnels plutôt que collectifs.

« Moi parfois ils me demandent juste ce que je fais. Et tu leur dis ? Non. » (F, Camille Guérin, St Méen Le Grand)

Seul le téléviseur semble conserver son rôle de socialisation familiale, en particulier dans les milieux populaires pour qui il constitue une ressource culturelle de longue

date (Schwartz, 1990), en permettant de visionner des films ou des séries à l'aide de plateforme de partage de vidéos.

« C'est pratique la télé, sur un téléphone c'est tout petit par rapport à la télé. » (F, Le Chêne Vert, Bain de Bretagne)

Le regard parental sur leurs usages numériques apparaît rarement contesté par les adolescents, même si ces derniers développent parfois des tactiques pour y échapper. En revanche, une large part des collégiens formulent des critiques marquées à l'encontre du temps d'écran de leurs parents, considérant que ces derniers sont davantage connectés d'eux pour des activités récréatives.

« Moi je fais une à deux heures alors que mes parents sont facilement jusqu'à 5h d'affilés, juste pour s'amuser. Comme par exemple jouer sur Candy Crush ou se moquer des annonces sur le Bon Coin. » (G, Le Chêne Vert, Bain de Bretagne)

« Ils sont pas mieux. Après eux ils sont plus grands, ils ont un travail et tout, mais genre on est au même stade. » (F, Le Bocage, Dinard)

« Par exemple quand on mange ils nous disent de pas regarder le téléphone, et dès qu'on tourne la tête une seconde ils sont déjà sur leur téléphone, en train d'envoyer des messages ou de regarder des trucs. » (F, Les Rochers Sévigné, Vitré)

« Moi ils me grondent parce que j'ai passé 5 minutes de plus sur un jeu, alors que ma mère elle passe 30 minutes sur TikTok. Ils nous demandent de faire des efforts, et en mode eux ils les font pas. Ils nous donnent des méthodes, autant qu'ils les fassent eux-mêmes. » (G, Jacques Brel, Noyal sur Vilaine)

« Par exemple quand on mange ils nous disent de pas regarder le téléphone, et dès qu'on tourne la tête une seconde, ils sont déjà sur leur téléphone, en train d'envoyer des messages ou de regarder des trucs. » (F, Les Rochers Sévigné, Vitré)

« Ça devrait plutôt être les adultes qui devraient avoir un contrôle parental. » (F, Françoise Dolto, Pacé)

Cette présence importante des parents sur les écrans connectés (hors activités professionnelles) est caractérisée par le concept de « technoference », développé initialement par McDaniel (2015) pour désigner l'interférence créée dans la relation de couple par l'irruption de la technologie au moment de l'interaction.

Conclusion

Le rapport entretenu au numérique par les collégiens s'illustre à la fois par une forte démocratisation de l'équipement et par la permanence d'usages hétérogènes.

Les usages des jeunes sont nettement marqués par l'essor des technologies mobiles, le smartphone constituant désormais le dispositif par excellence des adolescents. Cet équipement constitue par ailleurs une norme sociale, intériorisée par les parents qui les considèrent comme un « mal nécessaire » qu'ils doivent concilier avec un impératif de régulation.

Souvent remis dès la sixième, le smartphone permet surtout le déploiement d'usages personnels ludiques et de communication, où les réseaux sociaux jouent un rôle majeur. La centralité du smartphone a contribué à accorder une place plus importante à la circulation d'images et aux plateformes de partage de vidéos comme YouTube et TikTok. Les adolescents rencontrés apparaissent ainsi bien plus pénétrés par l'« Internet de l'image » que leurs aînés, même si les jeunes issus de milieux favorisés s'illustrent en développant une habileté plus importante envers les dispositifs non-tactiles. Ce tropisme n'est pas sans effet sur les usages scolaires « à la maison » des jeunes, qui préfèrent recourir à des tutoriels qu'à des encyclopédies en ligne, et favorisent des applications de soutien scolaire reproduisant le fonctionnement des réseaux sociaux. Du côté de l'École, si l'institution scolaire entend développer les usages du numérique éducatif, force est de constater que les dispositifs sont encore inégalement appropriés par les enseignants, et que seul Pronote s'est réellement installé dans les pratiques des enseignants, des élèves et des familles depuis la pandémie de covid-19.

Les usages juvéniles sont presque toujours cadrés par les parents, ces derniers oscillant entre des rappels normatifs informels et d'autres, plus stricts, qui répondent à des styles d'éducation socialement différenciés. Toutefois, il s'agit davantage de cadrer par des règles ou via des application de contrôle, que de véritablement accompagner les adolescents dans leurs usages.

Ainsi, le rapport aux « écrans connectés » des jeunes apparaît ambivalent : souvent dépréciés, ces écrans constituent souvent un passe-temps « par défaut » mais toutefois ressenti comme indispensable à leur socialisation. Nombre d'adolescents font état d'un sentiment de saturation qui n'est pas sans évoquer les algorithmes de l'économie de l'attention. Les plus concernés sont des adolescents issus de milieux modestes et ruraux, dont les parents sont à la fois moins présents à la maison, et qui sont également les plus éloignés de potentielles activités extra-scolaires.

Bibliographie :

Alberola-Mulet, I., Iglesias-Martínez, M.J., Lozano-Cabezas, I. (2021). Teachers' Beliefs about the Role of Digital Educational Resources in Educational Practice: A Qualitative Study. *Educ. Sci.* 11, 239.

Balleys, C. (2022) . Familial digital mediation as a gendered issue between parents, *Media, Culture & Society*, 44, 8, 1559-1575.

Balleys, C., (2021). Légitimité parentale et idéal de résistance aux écrans. Les principes à l'épreuve des pratiques », *Réseaux*, 230, 217-248.

Balleys, C. (2019). La place des écrans dans les familles de Suisse Romande. Rapport de recherche, Mandat de la Fondation Action Innocence à la Haute école de travail social de Genève, HES-SO.

Balleys C., Jochems S., Martin O. (2018). Familles contemporaines et pratiques numériques : quels ajustements pour quelles normes ? *Enfances Familles Générations*, 31.

Balleys, C. (2018). Comment les adolescents construisent leur identité avec YouTube et les médias sociaux. *Nectart*, 1/6, 124-133.

Dubet, F. (2018). *Trois jeunesses. La révolte, la galère, l'émeute*, Lormont : Le Bord de l'eau.

Fontar, B., Grimault-Leprince A., Le Mentec, M. (2018). Dynamiques familiales autour des pratiques d'écrans des adolescents. *Enfances Familles Générations*, 31.

Barrère, A. (2015). Face aux loisirs numériques des adolescents : l'école et la famille à l'épreuve. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 48, 127-147.

Barthou, É. et Lachance, J. (2019). *La parentalité numérique*. Rapport de recherche, Anthropado et Observatoire de la parentalité numérique.

Beyens, I. et Beullens, K. (2017). Parent-child conflict about children's tablet use: The role of parental mediation. *New Media & Society*, 19/12, 2075-2093.

Boudoukhane-Lima, F. et Demonceaux, S. (2024). Les parents face au défi de l'éducation à l'information et aux médias numériques de leurs adolescents. *REFSICOM*, 15.

Boullier, D. (2017/2019). *Sociologie du numérique*. (2e éd.). Paris : Armand Colin.

Bourdieu, P. (1978/1984). « La jeunesse n'est qu'un mot », dans *Questions de sociologie*. Paris : Minuit, 143-154.

Certeau (de), M. (1980). *L'Invention du quotidien*, 1. : Arts de faire. Paris : Gallimard.

Clerget, J., Plantard, P., et Bléhaut, M. (2024). Pour en finir avec les « 13 millions » ? Au défi de rendre compte de l'éloignement du numérique. *Terminal*, 139.

- Cohen, S. (1972). *Folk devils and moral panics*. Londres : Mac Gibbon and Kee.
- Cordier, A. et Erhel, S. (2023). (dir.), *Les enfants et les écrans*. Paris : Retz.
- Cordier, A. (2021). Squeezie, TikTok, maman, papa et moi ! Quand le numérique vient agrandir la famille. Dans : Meyer, V. et Stella, S. (dir.) *Parentalité(s) et après ?* (257-276). Toulouse : érès.
- Coyne S. M., Padilla-Walker L. M., Fraser A. M., Fellows K., Day R., (2014). "Media Time = Family Time." Positive media use in families with adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 5/29, 663–688.
- Déage, M. (2018). S'exposer sur un réseau fantôme. Snapchat et la réputation des collégiens en milieu populaire. *Réseaux*, 208-209, 147-172.
- Denouël, J. et Fluckiger, C. (2022). Recherche, expertise et usages. Perspectives sociologiques critiques dans le champ du numérique en éducation et formation. Dans : Collin, S, Denouël, J., Guichon, N. et Schneider, E. (dir.) *Le numérique en éducation et formation. Approches critiques*. Paris : Presse des Mines, 59-84.
- Dupin, N. (2018). « Attends, deux secondes, je lui réponds... » : Enjeux et négociations au sein des familles autour des usages socionumériques adolescents. *Enfances familles générations*, 31.
- Duris, O. (2025). L'exposition des enfants et des parents aux écrans : un regard porté sur les interactions plutôt que sur les technologies. *Spirale - La grande aventure de bébé*, 110(1), 61-71.
- Fontar, B. et Le Mentec, M. (2020). Les pratiques vidéoludiques des adolescents de 13-15 ans Différenciations sexuées et rapport hiérarchisé entre les sexes. *Réseaux*, 222(4), 79-112.
- Fontar. B, Grimault-Leprince, A. et Le Mentec, M. (2018). Dynamiques familiales autour des pratiques d'écrans des adolescents. *Enfances Familles Générations*, 31
- Garcia, L., Jonchery, A. et Octobre, S. (2025). (dir.) *Regards croisés sur les pratiques culturelles, 20 ans après*. Paris : Les presses de Sciences Po.
- Glaser, B. G., Strauss, A. L., (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York : Aldine de Gruyter.
- Glevarec H. *La culture de la chambre, préadolescence et culture contemporaine dans l'espace familial*. Paris : La Documentation française, 2009.
- Grimault-Leprince, A., Fontar, B. et Le Mentec, M. (2025). Parentalités numériques Des intentions éducatives aux pratiques : quelles logiques de différenciation ? *Agora débats/jeunesses*, 101(3), 113-134.
- Havard Duclos, B. (2018). L'Internet des assistantes maternelles Un outil pour faire vivre le métier. *Réseaux*, 208-209(2), 28-61.
- Havard Duclos, B. et Pasquier, D. (2018). Faire famille avec internet : une enquête auprès de mères de milieux populaires. *Enfances Familles Générations*, 31.

Hoggart, R. (1970/1957). *La culture du pauvre : étude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre*. Paris : Ed. de Minuit.

Johnson, M., Steeves, V., Regan Shade, L., et Foran, G. (2017). Partager ou ne pas partager. Comment les adolescents prennent des décisions en matière de vie privée à propos des photos sur les réseaux sociaux. Rapport, HabiloMédias/The eQuality Project, Ottawa.

Le Mentec, M. et Plantard, P. (2014). INEDUC : pratiques numériques des adolescents et territoires, *Netcom*, 28-3/4.

Le Pape, M.-C. (2019). Les familles populaires ne sont pas modernes à la maison. Dans : Masclet, O. (dir.), *La France d'en bas ? Idées reçues sur les classes populaires*, Paris : Le Cavalier Bleu, 83-91.

Livingstone, S. et al., (2015). How parents of young children manage digital devices at home: The role of income, education and parental style. *EU Kids Online*.

Livingstone, S., et Helsper, E. J. (2008). Parental Mediation of Children's Internet Use. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 52, 581-599.

McDaniel, B. (2015). Technoference: Everyday intrusions and interruptions of technology in couple and family relationships; *Family Communication in the Age of Digital and Social Media*, New York : Peter Lang.

Mascheroni, G., Livingstone S., Dreier, M., Chaudron, S., Lage, K., (2015). *How parents of young children manage digital devices at home: The role of income, education and parental style*, *EU Kids Online*.

Mavrot, C., Passard, C. et Lits, G. (2022). Paniques morales : requiem pour un concept ou second souffle ? *Émulations*, 41, 7-26.

McDaniel, B. (2015). Technoference: Everyday intrusions and interruptions of technology in couple and family relationships. *Family Communication in the Age of Digital and Social Media*.

Mercklé, P. et S. Octobre. 2012. « La stratification sociale des pratiques numériques des adolescents », *RESET : Recherches en sciences sociales sur Internet*, no 1.

Metton-Gayon C. (2009). *Les adolescents, leur téléphone portable, et Internet : « Tu viens sur MSN ? »*. Paris : L'Harmattan.

Millerand, F., Thoër, C., Duque, N., Lévy, J.J. (2018). Le divertissement connecté au sein du foyer : une enquête auprès des jeunes Québécois. *Enfances familles générations*, 31.

Napoli (Philip M.), Obar (Jonathan A.), « Second class netizens », in Lind (Rebecca A.), ed., *Race, gender in electronic media: Content, context, culture*, New York, Routledge, 2017, pp. 293-311.

- Octobre, S., Détrez, C., Mercklé, P. et Berthomier, N. (2010). L'enfance des loisirs : Trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence. Ministère de la Culture - DEPS.
- Pasquier, D. (2025). Apprendre par la bande. *Réseaux*, 252(4), 21-46.
- Pasquier, D. et Havard Duclos, B. (2023). Chapitre 4 : Les écrans altèrent les relations au sein de la famille et déstabilisent la parentalité. Dans : A. Cordier et S. Erhel (dir.) *Les enfants et les écrans* (p. 59-71). Retz.
- Pasquier, D. (2022). Le numérique à l'épreuve des fractures sociales. *Informations sociales*, 205(1), 14-20.
- Pasquier, D. (2019). Les pratiques numériques en milieu populaire. *Études*, Juin(6), 51-60.
- Pasquier, D. (2018). *L'internet des familles modestes. Enquête dans la France rurale*. Paris : Presses des Mines.
- Pasquier, D. (2005). *Cultures lycéennes : la tyrannie de la majorité*. Paris : Autrement.
- Pasquier, D. et Jouët, J. (1999). Les jeunes et la culture de l'écran. Enquête nationale auprès des 6-17 ans. *Réseaux*, 92-93(1), 25-102.
- Perret, D. et Plantard, P. (2024). Capital culturel numérique des enseignants et territoires apprenants. Analyses des ressources et des parcours d'appropriation du numérique par les enseignants dans des tiers lieux coopératifs. *Recherches en éducation*, 55.
- Peterson, R. A. & Roger M. K. (1996). Changing Highbrow Taste: From Snob to Omnivore . *American Sociological Review*, 61(5) : 900-907.
- Plantard, P. (2023). Les Petites Poucettes dans la tourmente numérique : après la crise covid, les nouveaux temps et contretemps des usages éducatifs du numérique. *Administration & Éducation*, 179(3), 83-92.
- Plantard, P. (2014). *Anthropologie des usages du numérique*. Note de synthèse d'HDR, soutenue le 4 juillet 2014, Université de Nantes.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants, part 1. *On the horizon*, vol. 9, 5, 1-6.
- Reisdorf, B., & Rhinesmith, C. (2020). Digital Inclusion as a Core Component of Social Inclusion. *Social Inclusion*, 8(2), 132-137.
- Rivière, C. 2017. « Du domicile à la ville : étapes et espaces de l'encadrement parental des pratiques urbaines des enfants », *Espaces et sociétés*, no 168-169, p. 171-188.
- Scheerder, J.A. et al (2019). « Internet Use in the Home: Digital Inequality from a Domestication Perspective », *New Media & Society*, vol. 21, 10, 2,099–2,118.
- Schwartz, O. (1990/2012). *Le monde privé des ouvriers : Hommes et femmes du Nord*. (3e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.

- Schwartz, O. 2018. « Les femmes dans les classes populaires, entre permanence et rupture », *Travail, genre et sociétés*, vol. 1, no 39, p. 121-138.
- Siblot, Y., M. Cartier, I. Coutant, O. Masclet, N. Renahy. (2015). *Sociologie des classes populaires contemporaines*. Paris : A. Colin.
- De Singly, F. et Ramos, E. (2010). Moments communs en famille. *Ethnologie française*, 40(1), 11-18.
- Spinghall J. *Youth, popular culture and moral panics, Penny gaffs to gangstarap, 1830-1996*. London : Macmillan Press, 1998.
- Tisseron, S. (2023). Les droits de l'enfant à l'ère digitale : apprivoiser les écrans et grandir. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 71(2), 37-45.
- Tricot, A. et Chesné, S. (2020). L'usage du numérique en classe : un paysage contrasté selon les disciplines. Cnesco.
- Vaterlaus, M., Barnetta, K., Roche C., Younge J. A. (2016), Snapchat is more personal: An exploratory study on Snapchat behaviors and young adult interpersonal relationships, *Computers and Human Behaviour*, 2, 134-149.