

DOSSIER

Numérique adolescent et vie privée

*Une enquête auprès des élèves de
collèges et de leurs parents*

Février 2025

linc.cnil.fr

Mehdi Arfaoui, sociologue à la CNIL

Jennifer Elbaz, responsable de la mission d'éducation au numérique
de la CNIL

En 2020, une [enquête commandée par la CNIL](#) montrait que 82% des 10-14 ans allaient régulièrement sur internet seul, et que 21% y avaient déjà ouvert un compte transmettant des informations à caractère personnel. Dans le même temps, près d'un parent sur deux ne se sentirait pas, ou pas suffisamment, accompagné pour réguler la consommation des écrans par ses enfants ([UNAF 2022](#)).

Alors que les mineurs utilisent massivement et de plus en plus tôt les outils numériques, leurs droits numériques ne sont pas toujours garantis ni même bien connus. Protéger les droits numériques des mineurs nécessite en effet de comprendre avec finesse leurs usages des outils numériques, la façon dont ces derniers s'intègrent dans leur quotidien, et la place qu'y joue l'encadrement par des adultes. Plusieurs équipes de la CNIL se mettent au service de la recherche sur les usages adolescents du numérique, avec pour ambition de mieux accompagner les mineurs, leurs parents, leurs enseignants et encadrants dans la protection de ces droits. Se penchant sur le cas particulier des collégiens (11 à 14 ans), cette recherche est publiée en 3 parties.

SOMMAIRE DU DOSSIER

PARTIE 1 – UNE REVUE DE LITTÉRATURE EN SCIENCES SOCIALES	4
CONFIANCE ET EXTIMITÉ NUMÉRIQUE	6
INVENTION DE SOI ET INTÉGRATION SOCIALE	7
RECHERCHE D’AUTONOMIE ET NÉGOCIATION DU CONTRÔLE	9
INÉGALITÉS SOCIALES ET RISQUES DE STIGMATISATION	10
PARTIE 2 – AU CONTACT DES COLLÉGIENNES ET COLLÉGIENS	13
DES USAGES DIVERSIFIÉS ET DYNAMIQUES	15
UNE APPROPRIATION PAR ÉTAPES	15
DES ACTIVITÉS INITIALEMENT ORIENTÉES VERS LES ACTIVITÉS CULTURELLES, LUDIQUES ET SCOLAIRES	17
APPROPRIATION RÉFLEXIVE ET DÉSAPPROPRIATION	18
UN RAPPORT CONTRARIÉ À L’ACCOMPAGNEMENT	21
DES INJONCTIONS CONTRADICTOIRES	21
NÉGOCIER L’ACCOMPAGNEMENT PARENTAL	25
DES STRATÉGIES ADOLESCENTES DE PROTECTION DE LA VIE PRIVÉE	26
DE NOMBREUSES STRATÉGIES DE PROTECTION DE VIE PRIVÉE	26
CONSOMMER OU PRODUIRE, IL FAUT CHOISIR	27
EN DÉFINITIVE, UNE APPROCHE PAR LES RISQUES ?	28
PARTIE 3 – ENQUÊTE STATISTIQUE AUPRÈS DES PARENTS	32
DES COMPÉTENCES SOCIALEMENT ET GÉOGRAPHIQUEMENT MARQUÉES	33
UN ACCÈS SOCIO-GÉOGRAPHIQUEMENT DIFFÉRENCIÉ AU MATÉRIEL	38
DES FORMES D’ACCOMPAGNEMENT DYNAMIQUES ET ÉGALEMENT DIFFÉRENCIÉES	40
UN RAPPORT PRAGMATIQUE AUX RISQUES DE VIOLATION	44

Partie 1 – Une revue de littérature en sciences sociales



Les approches en sciences sociales (sociologie, sciences de l'éducation, gestion, information-communication, psychologie, en particulier) ont pour avantage et spécificité de chercher à comprendre l'articulation entre les outils numériques et le contexte pratique au sein duquel ils s'intègrent et prennent vie. Les travaux les plus stimulants visent ainsi à éviter deux types de déterminismes. Le déterminisme technologique, d'une part, consiste à donner un effet radical au numérique, niant la capacité des normes et des relations sociales préexistantes à absorber et modeler les outils numériques. Ce déterminisme mène le plus souvent à une technophilie ou une technophobie exacerbée, selon que l'on juge les changements dus au numérique nocifs ou bénéfiques. Le déterminisme social, d'autre part, consiste à penser que « tout est comme avant » et donc à nier la dimension transformatrice des outils numériques. Cela conduit le plus souvent à omettre la propension des outils numériques à redéfinir la façon dont nous pensons et construisons les normes et relations sociales à l'adolescence, et donc leur propension à rebattre les cartes du jeu social.

Cette partie a pour objectif de restituer les enseignements de travaux se situant précisément à l'interface entre technologie et pratique, en prenant en compte différents usages du numérique (outils et réseaux sociaux, jeux vidéo, consommation de vidéo, de musique et de texte). Nous y mobiliserons en priorité les résultats d'enquêtes menées sur des terrains français afin de nous focaliser sur les publics directs de la CNIL, à savoir les adolescents vivant en France, de nos jours. Dans de nombreuses situations, loin d'une rupture radicale ou d'une simple continuité, le constat est celui d'une amplification de normes ou de phénomènes sociaux préexistants.

SYNTHESE DE LA PARTIE 1

1. **La protection des droits numériques des adolescents nécessite d'identifier et comprendre les injonctions à la présence numérique et les nombreux codes qui gouvernent le quotidien d'un adolescent connecté.** Ce quotidien est fait d'injonctions à la présence numérique, et à l'hyperconnectivité suscitées par le [principe du feedback \(like, commentaire, partage, voire message privé\)](#) et par les enjeux de réputation. Il encourage également un brouillage des frontières entre « vie privée » et « vie publique » du fait notamment de la valeur sociale donnée au partage de l'intimité et du phénomène d'habitude à l'exposition de soi.
2. **Le rapport des adolescents au numérique et à la protection de leur vie privée est paradoxal :** d'une part, la recherche de lien social et de reconnaissance entre en concurrence avec la crainte du risque encouru et le principe de minimisation du risque. D'autre part, on constate un phénomène de sensibilisation dû au fait que le contenu peut potentiellement être partagé à son insu et accédé par tous. Les adolescents développent ainsi un grand nombre de compétences de contrôle sur leur vie privée numérique notamment vis-à-vis de leurs pairs.
3. **La recherche d'autonomie à l'adolescence engendre un jeu concurrentiel entre normes familiales, normes scolaires et normes du groupe de pairs.** La plus importante part des activités numériques se fait non seulement hors du regard mais également « hors de la compétence » des adultes, qui n'ont pas connaissance du fonctionnement des plateformes mobilisées. Néanmoins, tout en permettant la fabrication d'un espace intime pensé comme protégé du regard des adultes, le numérique est aussi un espace de remédiation de l'interaction et du mode de communication entre adultes et adolescents.
4. **L'adolescence est à la fois un moment de construction du rapport au contrôle (parental ou scolaire) et d'exploration de l'autocontrôle.** Les adolescents eux-mêmes reconnaissent avoir besoin de limites posées notamment via la surveillance parentale. Toutefois, lorsque ces modalités ne sont pas négociées, ou qu'elles empiètent fortement sur leur intimité, elles peuvent être remises en cause et délégitimées par les adolescents. Les modalités du contrôle parental peuvent ainsi s'alterner ou se compléter selon les périodes, et sont régulièrement renégociées entre parents et enfants.
5. **De nombreuses inégalités sociales, de genre, comme de classe, s'expriment à différents moments de la pratique numérique des adolescents.** Si ces inégalités ne sont pas mises en perspective dans le travail de sensibilisation, la position des intermédiaires publics ou parapublics peut être vectrice d'injonctions contradictoires ou de violence symbolique envers les familles et adolescents accompagnés.

Confiance et extimité numérique

Alors que la lumière a souvent été mise sur les cas les plus graves d'atteinte à la vie privée des mineurs (harcèlement, pornodivulgateion, arnaques), **la protection de leurs données personnelles doit également être saisie comme un enjeu plus quotidien**. Le premier constat de la littérature est celui de la forte articulation des activités numériques dans les relations sociales des adolescents en général. Pour être mieux accompagnées, ces activités alors doivent être réinscrites dans leur contexte relationnel ordinaire, et notamment réinterprétées à l'aune des codes sociaux qui gouvernent le quotidien des adolescents connectés.

En effet, le contexte relationnel à l'adolescence est déterminé par le besoin de construire et maintenir le lien social avec les pairs. Ce besoin est d'autant plus fort que l'adolescence constitue un moment d'autonomisation de la trajectoire d'un individu vis-à-vis du groupe familial (voir *infra*). À ce titre, le lien social se définit dans nos sociétés contemporaines autour du partage de l'intimité, et de la réciprocité de ce partage ([Berrebi-Hoffmann 2010](#)). Le numérique vient ainsi régulièrement en soutien des activités de partage de son intimité comme des preuves d'affection et de confiance, pourvoyeuse de lien social entre les membres du groupe de pairs ([Balleys et Coll 2015](#)). Ce faisant, les outils numériques participent à redéfinir les formes que prend l'expression de la confiance : une preuve de confiance typique entre adolescents consiste à partager son téléphone portable ou ses mots de passe ([Balleys 2017](#)).

La multiplication des interactions et le maintien des liens sociaux développés au sein du collège se poursuit le plus souvent via le partage de contenus ou de messages en ligne. Ceci explique que la production de photos ou de contenus par les adolescents peut paraître abondante puisqu'elle sert la plupart du temps à l'entretien du lien social. Il en est de même pour les jeux vidéo dont la fonction est avant tout celle d'un « *espace de vie sociale partagé avec les pairs* », permettant à la fois de consolider les relations sociales et de renouveler les expériences de sociabilités ([Mutatayi et al. 2022](#)). Pour reprendre la formule de la chercheuse dana boyd, « *la plupart des adolescents ne sont pas addicts aux médias sociaux, ils sont addicts les uns aux autres* » ([boyd 2014](#)). D'ailleurs, « *la plupart des enquêtes quantitatives montrent que les ados préfèrent parler avec leurs amis en face à face plutôt que via les technologies de communication* » ([Lachance 2019](#)).

La présence des outils numériques dans ce contexte contribue toutefois à amplifier le brouillage de frontière entre ce qui relève de l'intime et ce qui relève du public. Pour une bonne partie des nouvelles générations, ce qui est intime n'est pas automatiquement exclu de ce qui peut être partagé publiquement (photos de vacances, conversations familiales, etc.). Les adolescents investissent ainsi une « extimité », c'est-à-dire un espace intermédiaire entre intimité et publicité, qui devient pour eux un moyen supplémentaire de développement du lien social ([Tisseron 2003](#)). Avec une approche plus critique, Angélique Gozlan parle de « désintimité », pour souligner le processus par lequel « *la fonction de protection de l'intimité n'opère plus, le sujet devient alors en proie à de possibles intrusions et emprise de l'autre* » ([Gozlan 2013](#)). Le brouillage de frontière entre intime et public rendrait donc les utilisateurs, à commencer par les mineurs, potentiellement plus vulnérables.

La confiance accordée à autrui dans un espace numérique est un enjeu d'autant plus important que contrairement à l'oralité, les échanges textuels et visuels en ligne peuvent être enregistrés, copiés voire envoyés à des personnes qui n'en n'étaient pas destinataires ou alors qu'ils étaient supposés rester éphémères. L'utilisateur ne peut ainsi plus garantir l'exclusivité du contenu échangé. **Les adolescents eux-mêmes s'habituent à l'idée que les conversations n'ont, dans les faits, pas lieu à deux ou en groupe, mais avec une multiplicité d'acteurs potentiels, plus ou moins visibles, dont ils ne connaissent pas l'identité** ([Schwarz 2011](#)). Ils et elles se trouvent contraints de repenser leur conception de la vie privée ([Marwick and boyd, 2014](#)) et d'identifier des stratégies de contrôle de leur vie privée en ligne ([boyd 2014](#)). Certaines pratiques peuvent alors être fortement sanctionnées entre adolescents, comme c'est le cas du « *screening* » qui consiste à faire une capture d'écran d'une conversation éphémère ou d'un contenu privé en vue d'un partage à un tiers ([Bruna 2020](#)).

Si pour cette raison les adolescents constituent une population attentive aux enjeux de protection de leur vie privée vis-à-vis de pairs ou de proches, à commencer par le cas de la géolocalisation ([Bruna 2022](#)), ils et elles le sont beaucoup moins vis-à-vis de responsables de traitement (entreprises commerciales, ou institutions gouvernementales et non gouvernementales) ([Livingstone et al. 2019](#)). La reconnaissance se construisant par la visibilité numérique des activités de l'adolescent, le choix des plateformes sera le plus souvent dirigé vers celles qui donnent le plus de chances d'obtenir des réactions – et ces plateformes mettent bien souvent les données personnelles au cœur de leur modèle économique. De surcroît, contrairement au risque ayant trait à la diffusion de données sensibles auprès d'un groupe de pairs, les adolescents ont rarement fait l'expérience de conséquences liées à l'exploitation commerciale de leurs données par un responsable de traitement. Or, se protéger ou faire valoir ses droits nécessite de [se considérer comme une victime ou potentielle victime d'un traitement de données personnelles](#). **Tant que le risque ne se matérialise pas, l'attention portée par les adolescents à l'exploitation de leurs données reste donc faible** ([Aubert-Hassouni 2023](#), [Bruna 2020](#)).

Invention de soi et intégration sociale

L'adolescence est un moment important d'expérimentation identitaire, incitant les plus jeunes à explorer leurs liens sociaux, négocier les frontières de leur espace privé, jauger les valeurs et les goûts des différents groupes sociaux auxquels ils et elles appartiennent ou auxquels ils et elles sont exposés. En ce sens, la construction de l'identité se fait par tâtonnement, « *par bricolage et assemblage, comme un bric-à-brac identitaire [...] de façon semi-expérimentale* », en s'inspirant de ce que l'on voit, de ce que l'on entend, de ce que l'on lit, et de son expérience concrète de la réalité ([Allard et Vandenberghe 2003](#)). **Les outils numériques sont à cet égard primordiaux dans ce processus de bricolage identitaire**. Internet, les réseaux sociaux et les jeux vidéo offrent des possibilités techniques et culturelles d'invention et d'affirmation de soi ([Gozlan et Masson 2013](#), [Peyron 2019](#)). On y apprend à fabriquer une image de soi (à travers la capture photographique de moment quotidiens, les montages photographiques et la sélection – très réfléchi – des photos que l'on souhaite partager), à choisir les mots, les jeux ou les œuvres culturelles qui nous définissent le mieux

([Lachance et al. 2017](#)). C'est notamment pour cette raison que les images choquantes (violences, pornographie) peuvent contrevenir à ce travail de construction ([Jehel 2019, 2018](#)) : les images choquantes ont pour premier effet la sidération et parasitent cet apprentissage de soi ([Gozlan 2023](#)).

Dans le même temps, la construction d'une identité en ligne est motivée par l'espoir d'obtenir une forme de reconnaissance ([Balleys 2017](#)). La jeune adolescence est notamment caractérisée par une hypersensibilité aux remarques, aux sanctions ou à l'attention données par les pairs ([Prinstein 2006](#)). Autrement dit, **la reconnaissance par les pairs est déterminante en ce qu'elle vient sanctionner positivement le travail de tâtonnage identitaire** ([Gozlan et Masson 2013](#)). Le *feedback* numérique (*like*, commentaire, partage, voire message privé) est un vecteur important « *d'estime subjective de soi* » ([Granjon et Denouël, 2010](#)), c'est-à-dire de reconnaissance par le monde social de l'identité élaborée subjectivement par l'adolescent. Les réactions permettent à l'individu d'obtenir des signes directs de visibilité (« mon identité est visible »), mais surtout d'estime (« mon identité est considérée »). Paradoxalement, l'identité se situe à la rencontre entre l'affirmation de sa singularité et la quête de la conformité sociale ([Balleys 2015](#)) : il s'agit d'être un individu à part entière tout en étant « à sa place ». On sait par exemple que l'orientation vers certains types de jeux vidéo est fortement située socialement, que ce soit en termes d'âge, de genre et de classe ([Coavoux 2019a, 2019b](#)). La valeur sociale issue des réactions réside dans ce mélange entre visibilité, conformité et effets de distinction en ligne ([Bruna 2020](#)).

Si du point de vue du parent la profusion d'interactions numériques semble incontrôlée, elle fait, du point de vue de l'adolescent, l'objet de nombreux arbitrages. En effet, les observations montrent que **la production et la publication de contenu chez les adolescents restent extrêmement maîtrisées notamment quant à la quantité de publications acceptable au sein d'un groupe de pairs** ([Corroy 2021](#)). L'exécution des signes de reconnaissance en ligne apparaît extrêmement codifiée chez les adolescents : à titre d'exemple, la règle partagée est de *liker* systématiquement (« la base c'est le *like* ») et rapidement (moins d'une demi-heure) tout nouveau contenu publié par un ami, au risque de jeter le soupçon sur l'inconditionnalité d'une amitié ([Corroy 2021](#)). À l'inverse, du fait de cette pression au *like* chez les récepteurs de contenu, il est mal vu de la part de l'émetteur de poster de nouveaux contenus de trop nombreuses fois par jour au risque de passer pour un « *spammeur* ».

De fait, à l'adolescence, l'intégration de l'élève dépend de sa réputation et des jugements du groupe à son égard. **Le partage de la valeur sociale n'est toutefois pas un jeu à somme nulle, et l'augmentation de la réputation des uns se fait parfois au détriment de la réputation des autres**, jusqu'au harcèlement et à l'exclusion du groupe pour certains ([Déage 2023](#)). Dans le même temps, [une proportion minoritaire mais non négligeable des victimes de harcèlement, se disent également auteurs de harcèlement, et ce résultat s'accroît lorsqu'ils s'agit de cyberharcèlement](#). Par conséquent, si les conflits en ligne s'inscrivent dans le prolongement du théâtre social et conflictuel que constitue un collège, des différences importantes existent ainsi entre le harcèlement et le cyberharcèlement. L'intermédiaire d'un écran peut procurer une impression d'anonymat contribuant à amplifier un sentiment d'impunité, désinhibant les stratégies de harcèlement ([Bellon et Gardette 2019](#)). De même, les nouvelles technologies

facilitent un harcèlement « à la troisième personne », qui ne s'adresse pas directement à l'individu harcelé, mais « par la transmission de rumeurs et de diffamations à d'autres personnes [...] à un groupe de spectateurs plus ou moins actifs » ([Quinche 2011](#)). La personne harcelée peut alors ne même pas avoir conscience des attaques dont elle fait l'objet. Aussi, s'effectuant via la mise en ligne de messages, d'images, de blog ou de site diffamatoires, le cyberharcèlement laisse potentiellement visible plus de traces que le harcèlement réalisé hors ligne.

Recherche d'autonomie et négociation du contrôle

L'adolescence est une étape d'autonomisation de la trajectoire individuelle, notamment vis-à-vis de la sphère familiale. Les valeurs familiales, et parentales en particulier, sont mises en concurrence avec les valeurs d'autres groupes sociaux, à commencer par celles du groupe de pairs. Comme le dit Elsa Ramos, « l'adolescence se caractérise par un double souci de différenciation : se distinguer des 'petits' (les plus petits que soi) et des 'vieux' (les adultes) » ([Ramos 2022](#)). Dans ce processus d'autonomisation, **l'usage du numérique joue un rôle particulier en ce qu'il va souvent de pair avec l'acquisition d'un matériel à soi, renforçant la possibilité de construire une intimité à l'abri du regard des parents y compris à l'extérieur ou depuis le domicile** ([Ramos 2022](#), [Metton 2004](#), [Zaffran 2000](#)). Selon Jocelyn Lachance, « en existant dans des espaces et des moments d'où les parents sont absents, l'enfant puis l'adolescent apprend à se connaître dans des situations inédites, où il peut expérimenter des comportements qui seront validés ou invalidés par d'autres personnes, des amis le plus souvent, mais aussi d'autres adultes (enseignant, entraîneur sportif, etc.) » ([Lachance 2019](#)). S'il amplifie la mise en concurrence faites aux normes familiales, le numérique permet ainsi le développement de l'identité et de sociabilités propres à l'adolescent. D'ailleurs, contrairement à des idées reçues, on ne constaterait que rarement des phénomènes d'enfermement numérique : généralement les personnes qui ont une sociabilité très développée hors ligne l'ont en ligne ([Jarrigeon et Menrath 2010](#)) – le hors ligne alimente l'en ligne et vice versa. D'ailleurs, les membres de la famille, à commencer par les parents eux-mêmes, valorisent fortement l'usage des outils numériques, leur permettant d'être en contact avec leurs enfants adolescents de façon permanente. L'hyperconnectivité (le fait d'être toujours disponible par téléphone) résulte ainsi souvent d'une injonction produite par les parents. Une injonction généralement bien accueillie par les adolescents qui, n'ayant pas l'obligation d'être toujours physiquement disponible, peuvent jouir d'une plus forte autonomie ([Balleys 2015](#)).

On a pu voir dans les résultats du sondage et de [la consultation publique de la CNIL sur les Droits numériques des mineurs](#), qu'il existe un écart non négligeable dans la perception qu'ont les adolescents du temps passé sur un écran, et la perception qu'en ont leurs parents. Les « traces numériques » laissées par les enfants sont souvent mobilisées par les parents, selon Jocelyn Lachance, comme « des preuves irréfutables d'une utilisation excessive ou inadéquate des outils numériques, limitant la visibilité sur ce qui se trame vraiment dans la vie de ces adolescents » ([Lachance 2019](#)). À ce titre, [une étude réalisée en 2022 pour l'Union nationale des associations familiales](#) révélait que 4 parents sur 10 avaient recours à un logiciel espion

(géolocalisation, suivi de la vie numérique) pour surveiller leur enfant. Même lorsque les adolescents observent un usage raisonné ou tentent de résister à un contexte favorisant une connexion permanente, « *le fait que ces efforts soient moins visibles que les moments où les adultes observent, encore et encore, les adolescents devant des écrans, explique sans doute qu'ils doutent de la possibilité même de les accompagner vers un usage plus raisonné des écrans. Pourtant, ces jeunes entretiennent un rapport ambivalent aux technologies : la fascination ne prend pas toujours le dessus, les limites des TICs ayant souvent été déjà éprouvées* » ([Lachance 2019](#)). Les adolescents eux-mêmes ([75% en 2015 selon l'INSERM](#)) reconnaissent avoir besoin de limites posées notamment via la surveillance parentale. Toutefois, lorsque ces modalités ne sont pas négociées, ou qu'elles empiètent fortement sur leur intimité, elles peuvent être remises en cause et délégitimées par les adolescents. Dans le même temps, [le manque de souplesse ou de clarté des dispositifs de contrôle parental oriente ou déforme potentiellement les options et les négociations entre parents et enfants. L'adolescence est donc à la fois un moment de construction du rapport au contrôle parental ou scolaire\) et d'exploration de l'autocontrôle](#). Au fil de ces étapes d'exploration et de l'évolution de la confiance et des attentes parentales, les modalités du contrôle parental peuvent s'alterner ou se compléter selon les périodes, et sont régulièrement renégociées entre parents et enfants ([Mutatayi et al. 2022](#)).

Plusieurs enquêtes soulignent à ce titre le rôle des outils numériques dans la remédiation de la communication entre parents et enfants, notamment lorsqu'il s'agit d'aborder des sujets « difficiles ». Ainsi, en passant par l'écrit, les messages (audio/vidéo) asynchrones et même les jeux vidéo ([Ter Minassian et al. 2021](#)), les adolescents trouvent de nouveaux circuits d'expression sur des sujets desquels ils ne parleraient pas ou peu. Tout en adoptant rapidement des réseaux sur lesquels ils peuvent communiquer à l'abri du regard des parents, **les adolescents valorisent donc aussi la possibilité de communiquer différemment avec leur famille**, via les réseaux et applications sur lesquels celle-ci se trouve ([Le Douarin et Caradec 2009](#)).

Inégalités sociales et risques de stigmatisation

Il existe sur le plan numérique de grandes [inégalités à la fois en termes de capital matériel et de capital culturel](#) ([Pasquier 2018](#)), qui structurent les usages du numérique et la propension à naviguer en protégeant ses données personnelles (cf. [Baromètre du numérique 2022](#)). En effet, **une égalité d'accès aux outils numériques n'implique pas une égalité dans les usages**. La notion de « capital numérique » peut alors être mobilisée pour « *considérer les liens entre pratiques numériques et dynamiques de socialisation* » ([Granjon 2022](#)). Les travaux portant sur la continuité de l'enseignement à la maison durant la crise sanitaire ([Sanrey et al. 2020](#), [Delès 2021](#)) sont éloquents sur la façon dont la normalisation du recours aux outils numériques augmente drastiquement l'effet de l'origine sociale. De même, le jeu vidéo, comme d'autres activités ludiques ou sportives, est souvent structuré par des normes et représentations de la masculinité « geek » tendant à invisibiliser et marginaliser les femmes, et à décourager chez elles la construction de compétences numériques ([Coavoux 2019a](#)).

Il existe de surcroît une plus ou moins grande similitude entre les usages du numérique déjà développés au sein de la sphère privée et ceux exigés par la sphère scolaire ([Denouël 2017](#), [Céci 2022](#)), pouvant se traduire soit dans un renforcement mutuel du capital culturel et scolaire, soit dans un cumul de difficultés. De la même manière qu'un ensemble de compétences non-scolaires (organisation du travail, gestion des émotions, discrétion, autonomie) souvent implicitement attendues par l'institution scolaire doivent être explicitées pour ne pas se retourner contre les élèves les plus défavorisés ([Bourdieu et Passeron 1964](#)), **l'accès au matériel numérique doit être accompagné d'une éducation critique au numérique** qui dévoile et explicite les inégalités en capital numérique, mais également les logiques politiques, économiques, idéologiques et éditoriales des plateformes et outils numériques ([Jehel et Saemmer 2017](#); [Cordier 2017](#)).

La littérature souligne en effet les difficultés pédagogiques qui contraignent le travail des intermédiaires publics ou parapublics qui vont s'adresser aux familles. Les familles reçoivent ainsi souvent des injonctions contradictoires (« *avoir de l'autorité sans être autoritaire* » nous disent [Delay et Frauenfelder, 2013](#)), **les familles des classes populaires, éloignées socialement de ces intermédiaires, faisant l'objet d'attentes et d'injonctions particulièrement plus fortes**. Le présupposé parfois véhiculé par les encadrants et accompagnateurs, selon lequel ces familles éduqueraient moins bien leurs enfants, peut alors engendrer à la fois une défiance de leur part, un sentiment d'incompétence, voire de la résignation ([Stettinger 2018](#)).

La mobilisation des outils numériques contribue aussi potentiellement à accentuer au collège les inégalités de genre du fait de l'expression d'attentes très différentes entre les filles et les garçons, trouvant leur paroxysme avec la découverte de la sexualité par le biais d'images pornographiques fortement stéréotypées ([Gozlan 2023](#)). La recherche de conformité se traduit dans un surinvestissement de l'ethos masculin par les hommes et féminin par les femmes ([Clair 2023](#)). Dans cette distribution genrée des rôles, **les activités dites féminines sont souvent les plus fortement dénigrées, et font l'objet de commentaires négatifs** portant souvent sur l'apparence physique (comme en atteste le phénomène de « *slut shaming* » – culpabilisation des femmes¹) ou sur des activités qui leur seraient proscrites comme la pratique du jeu vidéo ([Massanari 2016](#)). De même, les femmes sont, plus que les hommes, exposées aux risques de violation de la vie privée (comme en témoigne le phénomène de pornodivulgate², ciblant en particulier les jeunes femmes, [Jehel 2018](#)). Enfin, le cyberharcèlement s'exprime de façon différente selon le genre ou la catégorie sociale d'origine des adolescents ([Blaya 2018](#)).

Nous avons montré dans cette première partie la place que donnent les travaux en sciences sociales au numérique, notamment dans la construction du lien avec leurs pairs et de leur

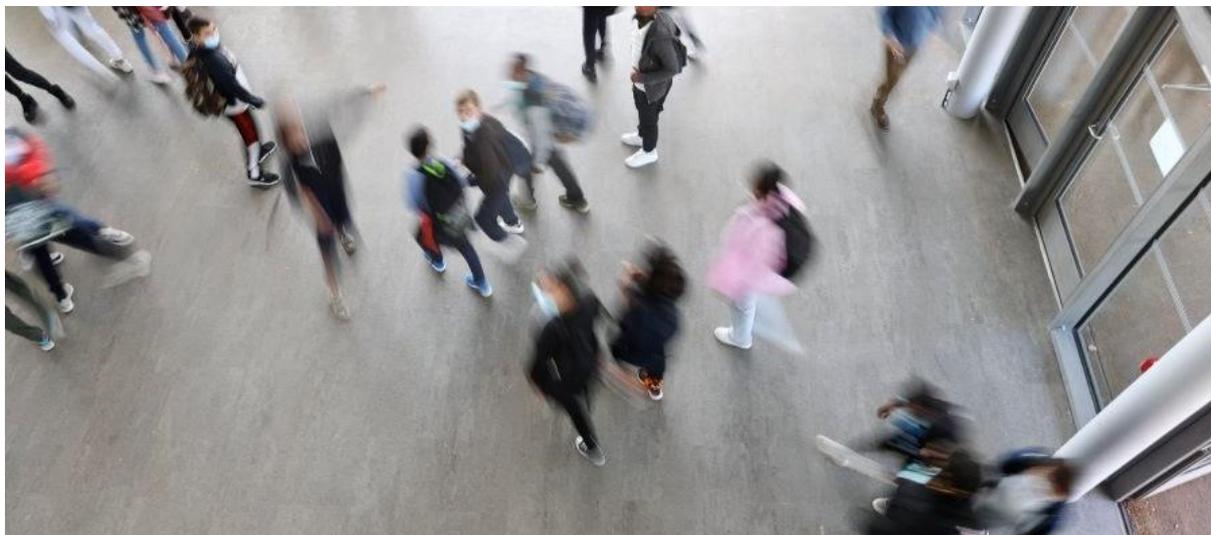
¹ Le *slut shaming* – culpabilisation des femmes – « fait référence aux attitudes individuelles ou collectives visant à blâmer les filles dont la tenue, le comportement sexuel, le maquillage ou l'allure générale ne correspondraient pas aux normes dominantes dans un groupe de jeunes » ([Couchot-Schiex et al. 2016](#)).

² La pornodivulgate « fait référence aux photos et aux vidéos à caractère explicitement sexuel publiées ou partagées sur internet sans le consentement de la personne concernée. Publié par un-e ex-partenaire, ce contenu a pour vocation première d'humilier la personne concernée, à des fins de vengeance, souvent après une rupture » ([Couchot-Schiex et al. 2016](#)).

identité. Nous avons vu que les enjeux de surveillance et de contrôle de ces usages sont plus complexes qu'il n'y paraît, et nécessitent d'appréhender adéquatement la place qu'occupent les parents dans la vie d'un adolescent en développement, mais également le rôle joué par les accompagnants vis-à-vis de ces familles.

Dans une deuxième partie, nous tenterons de mettre ces constats à l'épreuve du terrain, en les rapportant à nos interactions avec des collégiennes et collégiens. Une enquête qualitative au sein de différents établissements métropolitains nous permettra d'approfondir ces résultats notamment à l'aune de la protection de la vie privée et des données personnelles.

Partie 2 – Au contact des collégiennes et collégiens



Dans la première partie de cette enquête, nous avons montré la place que donnent les travaux en sciences sociales au numérique adolescent, notamment dans la construction de liens avec leurs pairs et de leur identité, en ligne et hors ligne. Nous avons vu que les enjeux de surveillance et de contrôle de ces usages sont plus complexes qu'il n'y paraît, et nécessitent d'appréhender adéquatement la place qu'occupent les parents dans la vie d'un adolescent en construction, mais également le rôle joué par les encadrants vis-à-vis de ces familles. En effet, les adultes constituent le continuum éducatif des adolescents âgés de 11 à 15 ans.

Dans notre deuxième partie, nous mettons ces constats à l'épreuve du terrain. Afin de faciliter la lecture, cette partie est divisé en 3 parties :

- Des usages diversifiés et dynamiques
- Un rapport contrarié à l'accompagnement
- Des stratégies adolescentes de protection de la vie privée

La partie s'appuie sur une enquête qualitative mobilisant 130 entretiens auprès de collégiennes et collégiens métropolitains, ainsi que la participation à plusieurs ateliers organisés au sein de collèges et d'événements publics (voir l'encadré méthodologique en page 23). À ce titre, il s'agit pour la CNIL d'une première exploration du point de vue des adolescents sur leurs propres pratiques.

SYNTHÈSE DE LA PARTIE 2

Des usages diversifiés et dynamiques : L'appropriation du numérique par les adolescents se fait de manière progressive et dynamique.

- *L'appropriation du numérique par les adolescents est progressive, car avant même de faire l'acquisition de matériel à soi, les enfants ont pour la plupart été*

initiés au numérique au sein de leur famille, héritant d'outils et de pratiques très inégales d'un foyer à l'autre.

- *Lorsqu'ils et elles acquièrent un téléphone ou une tablette, les adolescents n'ont pas pour priorité de rejoindre un réseau social. Les premiers usages sont davantage associés à des usages scolaires, aux loisirs, à la consommation de biens culturels, et en particulier de jeux vidéo. La création de comptes sur les réseaux sociaux intervient ensuite, et c'est en priorité pour interagir avec les membres de leur famille, ainsi qu'avec leurs pairs.*
- *L'appropriation du numérique par les adolescents est également dynamique parce que parents et enfants connaissent de nombreux moments de renégociation et de remise en question des choix effectués. L'engagement dans le numérique est ainsi fait de tâtonnements, de moments de désappropriation ou de réappropriation des outils numériques.*

→ Alors que l'apprentissage du numérique nécessite des périodes d'exploration et d'essai-erreur, l'enjeu réside dans la capacité des familles et des encadrants à permettre l'autonomie et l'intimité des adolescents tout en garantissant les conditions de leur sécurité. Comment accompagner les adolescents et leurs parents dans ces étapes ? Comment parvenir à offrir aux adolescents des espaces sécurisés d'autonomie et d'expérimentation ?

Un rapport contrarié à l'accompagnement : *L'adolescence est une période de multiplication des injonctions liées à l'utilisation du numérique.*

- *Les normes auxquelles sont soumis les adolescents sont nombreuses et parfois contradictoires. Ainsi, les interdictions d'utilisation sur le temps scolaire ne sont pas toujours connues ou visibles des parents, voire décredibilisées. Un effet de distorsion est donc susceptible de se produire à mesure que les parents interprètent ce qui se déroule au collège et plus généralement à l'abri de leur regard.*
- *Les modalités d'accompagnement parental au numérique sont très diverses. La forme de l'accompagnement varie selon les contextes familiaux (en particulier selon les dispositions et la disponibilité des parents). Le travail d'accompagnement peut également s'équilibrer entre des parents dont les dispositions et disponibilités sont différentes.*
- *Quel que soit le style d'accompagnement des parents, les collégiens acceptent et valorisent les médiations parentales. La crainte des adolescents est moins d'être contrôlés dans leurs usages numériques que d'être empêchés ou sanctionnés sans considération pour leurs usages réels et concrets. La méconnaissance ou le manque de confiance des parents envers les enfants peut engendrer un contournement des règles parentales, susceptible de rendre encore plus secrètes pour les parents les pratiques de leurs enfants.*

→ Le travail d'accompagnement parental est un véritable défi pour tout parent, mais est également conditionné par un ensemble de facteurs socialement marqués. Comment aider la diversité des contextes familiaux ? Comment coordonner la production des normes et des conseils à destination des enfants ?

Des stratégies adolescentes de protection de la vie privée : Les risques liés aux violations de la vie privée doivent être concrétisés pour donner lieu à des stratégies de protection de la vie privée.

- Les collégiennes et collégiens ont connaissance d'une multiplicité de stratégies de protection de la vie privée. Les usages contemporains des adolescents s'avèrent sur certains aspects plus minimalistes que ceux des générations précédentes, notamment en ce qui concerne la gestion de la visibilité, de la quantité de contenus postés et du temps de conservation.
- Les adolescents maintiennent une forte distinction entre pratiques de « consommation » et pratique de « production » sur les réseaux sociaux. Les risques associés à une activité de publication de contenus sont donc plutôt bien identifiés, si bien que la majorité s'en détourne.
- La vigilance des collégiennes et collégiens repose d'abord sur les risques arrimés à des dangers concrets et/ou associés à une émotion forte. À l'inverse, si le risque est perçu comme abstrait par les adolescents, il peut être évacué ou négligé.

→ La violation de la vie privée et des données personnelles n'est ainsi pas pensée en termes juridiques, mais en termes pratiques et traitée selon une évaluation des risques et opportunités associées à ces risques. Comment mieux reconnaître les compétences des mineurs et les équiper pour répondre aux risques déjà concrétisés ? Comment les aider à concrétiser des risques perçus comme abstraits, ou des risques non identifiés ?

Des usages diversifiés et dynamiques

Les représentations du numérique adolescent renvoient fréquemment à une série de stéréotypes associant un temps d'écran excessif, des contenus dénués de sens, et la pratique de jeux vidéo régressifs. Nos terrains d'enquête nous ont amenés à battre en brèche ces représentations pour constater, sans les idéaliser, la grande diversité (en quantité et en qualité) des usages numériques des collégiennes et collégiens. Cette diversité semble tenir à plusieurs facteurs que nous suggérons de présenter ici de façon non exhaustive.

Une appropriation par étapes

Un premier facteur déterminant a trait à la trajectoire d'appropriation du numérique par les collégiennes et collégiens. Nous allons le voir, l'acquisition d'appareils numériques (ordinateur, téléphone, tablette), l'accès à un certain nombre d'applications et la création de comptes se font par étapes et souvent selon une trajectoire non linéaire.

Parmi ces étapes, celle qui précède l'acquisition d'outils à soi est primordiale : les collégiennes et collégiens que nous avons interrogés ont pour la plupart été initiés au numérique bien avant d'arriver au collège et bien avant d'acquérir leur propre matériel – au sein de la famille, par le biais des parents ou des adolescents et jeunes adultes autour d'eux (frères, sœurs, cousins, cousines, etc.). **Les premières formes d'appropriation numérique se font souvent par procuration** sur la tablette familiale ou directement sur le téléphone d'un parent dont on doit

négoier l'utilisation (temps passé, installation d'une application, etc.). Les enfants reproduisent alors d'abord des usages autorisés et/ou valorisés par le cadre et les outils familiaux. Tout au long de cette période, la sensibilisation à la protection des données des enfants repose sur les habitudes et des consignes prodiguées au sein d'un cadre qui peut fortement varier de foyer en foyer. Durant cette période de vie numérique « par procuration », les prises dont disposent les adolescents pour nourrir leur intimité et leur vie privée en ligne restent par ailleurs fortement limitées puisque directement médiées par un adulte.

Par la suite, l'acquisition d'un matériel à soi se fait également par étapes et suivant des schémas tout aussi diversifiés. Le plus souvent, les enfants n'ont pas accès directement à un téléphone connecté à internet, mais passent par l'acquisition d'un téléphone à touche ou d'un téléphone sans forfait internet par exemple. Pour la majorité des élèves que nous avons interrogés, l'acquisition d'un téléphone intelligent et/ou d'un forfait internet se fait au moment de l'entrée au collège ou quelques mois avant/après³. Elle peut, de façon schématique et non exclusive, se faire :

- **à l'initiative des parents**, dont le souhait est de se rassurer, mais également de favoriser la prise d'autonomie de leur enfant. De nombreux parents souhaitent ainsi pouvoir joindre leurs enfants avant ou après une activité scolaire ou extra-scolaire. Comme le dit cette collégienne : « *j'avais plein de cours de danse, de musique, auxquels j'étais inscrite, et donc ils m'ont donné un téléphone pour pouvoir m'appeler. [Ma maman] ça lui donnait confiance, elle avait moins peur quand je sortais de la maison* ». L'obligation pour les élèves de se connecter à l'environnement numérique de travail (ENT) de leur collège (pour prendre connaissance de leur emploi du temps, de leurs devoirs ou pour interagir avec leurs professeurs) motive également de nombreux parents à les équiper d'un téléphone ou d'une tablette afin qu'ils n'aient pas à passer par un adulte. Ce motif est amplifié par le fait que beaucoup des enfants que nous avons interrogés ont vu tout ou partie de leur scolarité au collège être impactée par la crise sanitaire de COVID-19, obligeant certains parents à doter leur enfant d'outils de communication avec leurs camarades et leur encadrants pédagogiques.
- **à la demande de l'enfant**, notamment lorsque les pairs (amis et camarades de classe) commencent à eux-mêmes recevoir un appareil. Ce collégien nous dit un ainsi « *j'ai demandé un téléphone à ma mère car tout le monde en avait autour de moi* ». De fait, plus les pairs sont nombreux à posséder un téléphone intelligent, plus les enfants peuvent arguer la nécessité d'acquérir un outil de communication essentiel à leur intégration ([Balleys 2017](#)), mais également d'un outil de travail (voir *infra*). Certains parents tentent de résister à cet effet de groupe, soit en maintenant le téléphone à touches contre l'avis de l'enfant, soit en se rabattant sur d'autres types de dispositif comme la tablette, dont la particularité est souvent de rester à la maison, voire dans les espaces communs (salon, cuisine) généralement à la vue des parents.

³ Corroborant la tendance statistique observée dans des enquêtes comme celle de [Mediametrie pour l'UNAF](#). Nous reviendrons sur ce point dans la partie 3.

- **par effet d'aubaine**, du fait de la présence de multiples appareils au sein du foyer, notamment lorsque le collégien possède un ou plusieurs aînés susceptibles de léguer un appareil (« *Mon téléphone je l'ai eu à partir de la 6^e, j'ai récupéré le téléphone de ma sœur qui est au lycée et depuis je l'ai gardé* », ou encore « *j'ai tout de suite eu un forfait internet dès le CM2, parce que j'ai récupéré l'ancien téléphone de ma mère* »). Cet effet d'aubaine peut être renforcé par le fait que les grands frères et sœurs possédant un téléphone connecté à internet depuis déjà plusieurs années, participent à normaliser un accès qui aurait pu être considéré prématuré dans une autre situation (« *Mon premier téléphone je l'ai eu vers 10 ans en CM2. J'en voulais un, parce que mon frère en avait* »).

En bref, **l'acquisition d'un matériel à soi et le type de matériel choisi pour l'enfant dépend d'une organisation familiale déjà là**. Ce faisant, la diversité des modalités d'acquisition mettent en exergue des inégalités entre les foyers ([Pasquier 2018](#)). Nos entretiens laissent particulièrement entrevoir les inégalités économiques susceptibles de contraindre l'achat d'un nouvel appareil dans un foyer, mais également les inégalités territoriales obligeant par exemple les parents domiciliés au sein de zones isolées à fournir un téléphone à leur enfant dès lors que celui-ci est intégré à un nouvel établissement scolaire souvent éloigné du domicile. Nous approfondirons ce point par le biais d'analyses statistiques présentées dans la partie 3.

Des activités initialement orientées vers les activités culturelles, ludiques et scolaires

Si l'on se penche désormais sur les activités numériques des adolescents en tant que telles, l'une des surprises de cette enquête réside dans la place qu'occupe, dans les routines des collégiennes et collégiens, l'environnement numérique de travail (ENT) du collège (qu'il s'agisse de *ProNote* pour les établissements publics, de *Charlemagne*, *École Directe* ou *Aplon* pour les établissements privés). En effet, nos entretiens montrent que durant leurs années de collège, les adolescents consultent l'application de l'ENT souvent dès le réveil « *pour voir si un prof est absent* », et avant d'éteindre le téléphone, « *pour vérifier mon emploi du temps* », car « *j'avais peur de louper une notif sur ProNote* ». L'utilisation de l'application de l'ENT est souvent rendue mécanique, si bien qu'elle n'est que rarement évoquée de prime abord lorsque nous les interrogeons sur leurs routines. Paradoxalement, sans être forcément l'application la plus utilisée en temps passé, l'ENT de l'établissement scolaire constitue l'une des applications les plus quotidiennement et uniformément consommées au sein de la population des collégiennes et collégiens interrogés.

Plus généralement, qu'ils acquièrent un téléphone ou une tablette avant ou après leur entrée en 6^e, **les enfants n'ont pas la plupart du temps pour priorité de rejoindre un réseau social**. Nous le verrons plus bas, les enfants tout comme leurs parents sont en réalité plutôt méfiants vis-à-vis des espaces numériques où ils peuvent être mis en contact et en visibilité avec des inconnus. Les premiers usages sont bien davantage associés à des passions (dessin, sport) à la consommation de biens culturels et ludiques (jeux vidéo, musique, films via *Spotify*, *YouTube*, *Netflix*). Du point de vue de notre échantillon, le jeu vidéo est de loin la catégorie

d'applications faisant l'objet des premières installations d'applications sur un terminal individuel. Alors que les réseaux sociaux sont au cœur de l'attention, des parents comme des encadrants, le jeu vidéo en ligne constitue une activité potentiellement moins mise en regard des risques qu'elle comporte pour les adolescents, notamment pour la protection de leurs données personnelles ([Laperdrix et al. 2022](#)). Les collégiennes et collégiens nous disent d'ailleurs eux-mêmes prêter aux jeux en ligne moins de risques de violation qu'aux réseaux sociaux.

La création de comptes sur un réseau social intervient par la suite d'abord pour interagir avec les membres de leur famille (notamment sur *WhatsApp*) ([Balley's 2015](#)) ainsi qu'avec leurs pairs (essentiellement sur *SnapChat*, *WhatsApp* ou *Instagram*). Il est intéressant de noter que la communication entre pairs s'organise souvent entre élèves d'une même classe. En effet, l'ENT ne permettant généralement pas de discuter entre pairs, les collégiens mobilisent les réseaux sociaux pour créer des groupes de classe, leur permettant de transmettre, récupérer ou commenter des informations liées à la scolarité (« *Le soir et le matin je vais sur ProNote pour voir s'il y a des profs absents, après on prévient les autres sur SnapChat* »). L'installation d'applications supplémentaires se fait généralement de façon progressive et tout à fait ponctuelle, et ce pour au moins deux raisons : d'une part, les collégiens restent réticents et ne créent un compte que lorsque l'intérêt de l'application est avéré, d'autre part, pour beaucoup d'enfants, l'installation d'une application reste soumise au contrôle parental et donc à l'autorisation d'un parent (cf. *infra*). Chaque nouvelle installation fait donc bien souvent l'objet à la fois d'un arbitrage et d'une négociation avec les parents, c'est le cas en particulier de l'application *TikTok* dont l'image est fortement dégradée chez les adultes, mais également de plus en plus chez les adolescents (voir *infra*).

Appropriation réflexive et désappropriation

Les étapes décrites ci-dessus peuvent donner l'impression d'une introduction linéaire des adolescents au numérique. Or, cette introduction fait l'objet de nombreuses discontinuités. Au fil de leurs expériences, parents et enfants connaissent de multiples moments de renégociation et de remise en question des choix effectués. L'engagement dans le numérique est donc aussi fait de tâtonnements, de moments de désappropriation ou de réappropriation des outils numériques.

Concernant la mise à disposition de matériel d'abord, il n'est pas rare que les parents réévaluent leur décision. Comme le dit cette collégienne de 6^e, « *j'avais un téléphone, mais après ma mère elle m'a dit que j'étais un peu trop jeune. Aucun de mes amis n'avait de téléphone, donc ma mère a changé d'avis. J'en aurai peut-être un dans quelques années...* ». Les adolescents eux-mêmes révisent leur jugement et adaptent leurs pratiques. **Il est ainsi commun durant nos entretiens que les collégiens remettent fortement en cause des comportements qu'ils ont pu avoir par le passé**, comme le dit cette collégienne de 3^e : « *Avant je postais des TikTok avec ma tête dessus mais j'étais inconsciente... [...] aujourd'hui je comprends qu'on sait pas si ce qui peut se passer sur les réseaux sociaux, donc ma tête je la mets que en privé* ». Cette opposition entre un « avant » inconscient et un « aujourd'hui » réflexif apparaît dans de nombreux entretiens. Parfois seuls quelques mois séparent l'avant

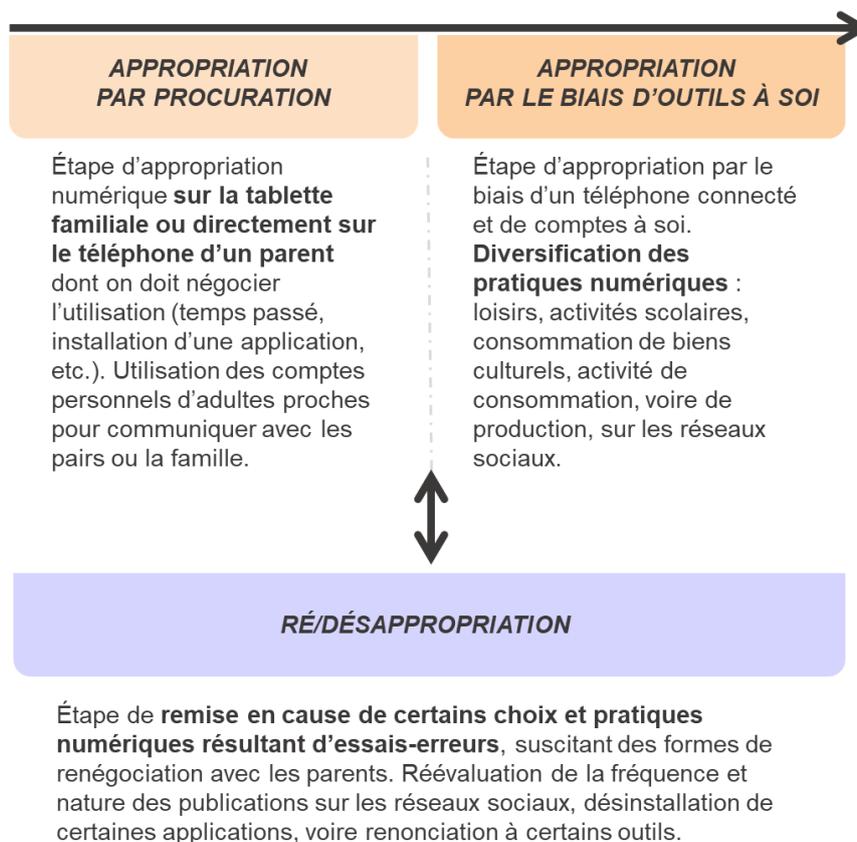
de l'après, illustrant la dimension à la fois dynamique et exploratoire de l'appropriation. Cet échange avec un groupe de collégiennes de 5^e résume bien la place prise par certaines séquences dans ce processus d'appropriation :

- Collégienne : *Au tout début, quand j'ai eu mon portable, je postais sur Instagram, mais j'ai arrêté et tout supprimé...*
- CNIL : *Et ça fait combien de temps que tu as ce portable ?*
- Collégienne : *Euh, 3 semaines [ses amies rient] oui ça fait que 3 semaines, mais j'ai l'impression que ça fait beaucoup plus longtemps !*

Les élèves plus âgés (4^e et 3^e notamment) sont nombreux à affirmer que le collège est une période où « on change beaucoup », impliquant une modification des habitudes et des types de publication : « *même quand on poste, on supprime quand même dans le mois... ou dans les deux mois, parce qu'on a changé au fur et à mesure, on évolue* ». L'exploration à la première personne semble ainsi nécessaire pour se faire une idée et « se rendre compte ». Comme nous le dit un autre élève de 3^e, « *La liberté que mes parents m'ont donnée, ça m'a permis de me faire mon propre avis, tu te rends compte seul de ce qu'il faut faire ou non. [...] Ces derniers temps ça m'intéresse plus, j'en ai un peu marre* ».

SCHEMA 1

Typologie exploratoire des étapes d'appropriation du numérique



Le travail de ré/dés-appropriation de certains outils ou applications, tout en étant vécu à titre individuel, s'inscrit dans les normes et l'organisation sociale du groupe de pairs. La propension à produire ou consommer du contenu sur telle ou telle plateforme semble devoir être mise en lien avec les différentes phases de construction identitaire, la place occupée dans le groupe de pair et l'équilibre changeant des liens sociaux à l'adolescence. Un père de famille accompagnant son fils lors d'un atelier nous disait ainsi que son fils avait commencé à publier du contenu, puis cessé après n'avoir pas su gérer les réactions parfois humiliantes du groupe de pairs.

De même, au sein d'un même collège ou d'une même classe, émergent des effets de distinction ou de réputation associés à certaines pratiques. À ce titre, au cours de plusieurs entretiens, *TikTok* est apparue comme une plateforme ayant une réputation dégradée et faisant l'objet régulier de désappropriations adolescentes :

Ma mère m'a fait désinstaller TikTok parce qu'elle a une amie qui l'a fait désinstaller à sa fille. Sa fille elle a revécu après la désinstallation. Et moi aussi, c'est vrai que j'ai commencé à plus lire et à plus sortir, et même à travailler plus. Demain je pense que je réinstallerai pas [TikTok]... en plus il y a le même contenu sur Insta.

Un groupe de collégiens affirmait de même que « *toute la classe est sur TikTok mais pas nous, ça nous intéresse pas* », puis que « *ceux qui sont sur TikTok, ils ont des moins bonnes notes* ».

Du point de vue des adultes encadrants, qu'ils soient enseignants, assistants d'éducation ou parents, il est important de prendre en considération le mécanisme de valorisation ou dévalorisation entre pairs d'une pratique numérique donnée. De même, **alors que l'apprentissage du numérique nécessite des périodes d'exploration et d'essai-erreur, l'enjeu réside dans la capacité des familles et des encadrants à garantir l'autonomie et l'intimité des adolescents tout en assurant leur sécurité.**

Un rapport contrarié à l'accompagnement

L'adolescence est une période de multiplication des injonctions liées à l'utilisation du numérique. Non seulement les normes auxquelles sont soumis les adolescents apparaissent nombreuses, mais les sources de ces injonctions sont également diverses (école, famille, pairs) et parfois contradictoires. La recherche d'autonomie des collégiennes et collégiens se trouve alors souvent contrariée.

Des injonctions contradictoires

Dans la plupart des familles, différents types de règles et principes, plus ou moins formalisés, peuvent contraindre l'utilisation des outils numériques par les enfants. Ces règles et principes peuvent concerner l'utilisation de l'outil lui-même (limite de temps, blocage de contenus ou d'applications), mais également le contexte d'utilisation, par exemple le moment de la journée où l'enfant a le droit d'utiliser un appareil (« *avant de pouvoir utiliser mon téléphone en rentrant des cours, je dois me laver les dents, prendre la douche, me laver le visage. C'est parfois 2h après être rentrée* »), ou une condition exogène comme le bulletin scolaire de l'enfant ou le temps dédié au travail (« *mes parents étaient très stricts, on pouvait jouer mais on devait travailler, ils te donnent le téléphone mais il faut travailler* », ou encore « *c'est ma mère qui a voulu que j'ai un téléphone, parfois elle me le reprend quand j'ai des mauvaises notes* »). Parallèlement, dans la plupart des collèges, l'utilisation du téléphone portable est fortement régulée (par exemple, limitée aux moments de récréation), voire totalement prohibée. Si les collégiennes et collégiens sont nombreux à trouver au collège (comme chez eux) des voies de contournement de ces interdictions (« *on jette des coups d'œil sur les notif dans les toilettes* »), au fil d'une journée de travail, ils et elles ont souvent moins d'opportunités que leurs parents de déverrouiller leur téléphone ou d'accéder à un appareil connecté. Une hypothèse consisterait à voir dans la multiplication des moments de contraintes un facteur explicatif de la consommation excessive des enfants lorsque tout ou partie des contraintes disparaît momentanément (lorsque les parents sont moins disponibles, pendant les vacances scolaires par exemple : « *j'avoue que pendant les vacances je peux passer 7h par jour sans m'arrêter* »).

De surcroît, **les collégiens doivent ménager des injonctions provenant d'autorités dont la caractéristique est de ne pas toujours communiquer entre elles.** Les interdictions imposées à l'école ne sont pas toujours connues ou visibles des parents, voire décrédibilisées (« *ma mère me limite à une ou deux heures max le weekend, parce qu'elle pense je l'utilise la semaine au collège* », ou encore « *Mon père il part toute la journée pour travail, il est pas là, mais le weekend il me dit quand même que j'utilise trop le tel* »). Un effet de distorsion est donc

susceptible de se produire à mesure que les parents interprètent ce qui se déroule au collège et plus généralement à l’abri de leur regard. Les parents eux-mêmes soulignent les contradictions de l’institution scolaire, critiquant notamment la quasi-impossibilité pour un adolescent de consulter régulièrement son emploi du temps et ses devoirs sans posséder son propre outil numérique (« *on veut réduire le temps d’écran, mais nos enfants doivent aller sur ProNote !* » nous disait un parent accompagnant lors d’un atelier).

Des modalités d’accompagnement parental propres au contexte familial

De fait, la relation parent-enfant et l’accompagnement parental en particulier recouvrent une réalité disparate. S’il est difficile de faire la liste exhaustive des modalités d’accompagnement existantes, les entretiens que nous avons menés nous permettent d’affirmer que le style d’accompagnement parental semble dépendre d’au moins deux facteurs déterminants⁴ : la capacité d’appropriation par les parents du numérique (**disposition ou capacité numérique**⁵), d’une part, et le temps dont ils disposent pour accompagner leurs enfants (**disponibilité**), d’autre part. Nous proposons de simplifier, à titre exploratoire, ces modalités dans 6 [idéal-types](#)⁶.

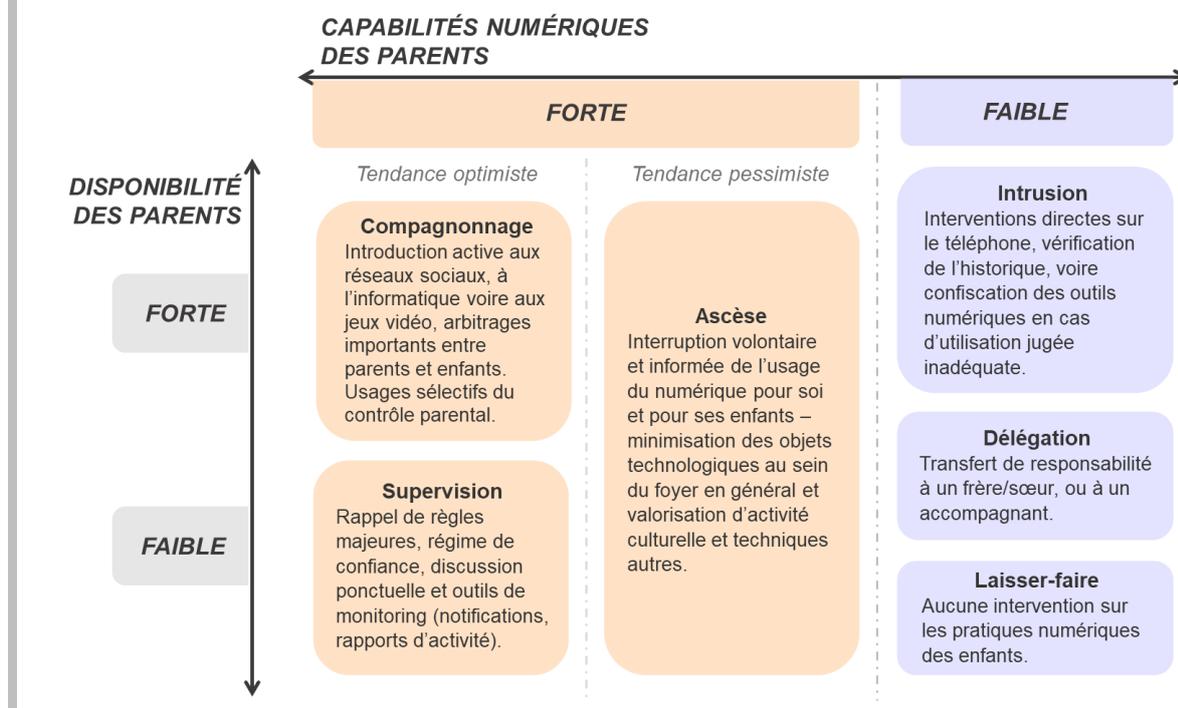
⁴ Pour ce faire, nous avons notamment mis en relation deux lots de questions systématiquement posées aux collégiennes et collégiens interrogés : les unes relatives au temps d’échange parent-enfant sur les sujets relatifs aux usages du numérique, et les autres relatives aux compétences numériques des parents telles que perçues par leurs enfants.

⁵ « Les capacités constituent l’ensemble des actions qu’un individu a le pouvoir de mettre en œuvre et l’ensemble des états qu’il peut effectivement atteindre pour accroître son bien-être et favoriser son pouvoir d’agir. Ce concept permet ainsi de définir l’éloignement du numérique au-delà d’une vision dichotomique des inégalités numériques (usagers/non-usagers ; internautes/non-internautes) » ([ANCT 2023](#)). En ce sens, disposition ou capacité numérique en signifie pas forcément une pratique accrue, mais une sensibilité au fonctionnement du numérique et une capacité s’en approprier les bienfaits tout en en prévenant les risques.

⁶ L’idéal-type est un outil méthodologique de sociologie formalisé par Max Weber. Un idéal-type est un type abstrait, une catégorie, qui aide à comprendre ou théoriser certains phénomènes, sans prétendre que les caractéristiques de ce type se retrouvent toujours et parfaitement dans les phénomènes observés.

SCHEMA 2

Typologie exploratoire des modalités d'accompagnement parental



Parmi les parents ayant de moins fortes dispositions au numérique, on observe en simplifiant 3 types d'accompagnement :

- l'**intrusion** consiste à intervenir directement sur le téléphone de l'enfant soit pour y contrôler des contenus (conversation, photos enregistrées ou historique de navigation), soit pour procéder à des confiscations lorsque l'utilisation est jugée inappropriée, excessive ou non méritée. Une élève de 3^e nous disait ainsi, « elle vérifiait elle-même, elle regardait les photos, les posts, les onglets, les recherches et l'historique, elle le faisait à peu près une à deux fois par mois » ;
- la **délégation** désigne les situations au cours desquels les parents, en manque à la fois de compétence et de temps, délèguent une mission de surveillance ou d'accompagnement à une tierce partie, le plus souvent un grand frère ou une grande sœur. Cet élève de terminale nous explique ainsi son rôle auprès de sa sœur au collège : « Ma mère sait que je suis calé. Et comme ma sœur a 11 ans, bah je lui ai demandé d'avoir ses mots de passe. Je regarde les messages, ses abonnés... sur Tiktok et Insta à peu près toutes les trois semaines » ;
- le **laisser-faire**, parmi les parents qui possèdent moins de dispositions au numérique, concerne les parents dont la disponibilité en temps est la plus faible. Ces parents n'interviennent pas, ou presque pas, dans l'accompagnement numérique de leurs enfants. Cet élève de 3^e nous dit ainsi : « Ils s'en fichent, ils sont pas trop écran, ils m'ont jamais dit 'passe-moi ton tel'. Ça les intéressait pas ».

Parmi **les parents disposant de capacités numériques plus importantes**, on observe en simplifiant au moins 3 types d'accompagnement :

- chez les parents les plus disponibles, le **compagnonnage** est une posture d'accompagnement consistant à activement introduire leurs enfants à différents outils numériques. Les parents prennent régulièrement la position du compagnon avec lequel on découvre un jeu (« *Je teste jamais un jeu vidéo sans mon papa, c'est lui qui m'a appris à jouer* »), ou avec lequel on produit et consomme du contenu sur un réseau social.
- les parents disposant de fortes capacités numériques mais d'une faible disponibilité en temps procèdent plus souvent à des formes de **supervision** mobilisant sélectivement les technologies de contrôle parental (les notifications au fil de l'eau ou les rapports d'activité par exemple). Ces parents valorisent alors un régime de confiance leur permettant de ne pas avoir à micro-contrôler les pratiques de leurs enfants. Un élève nous disait ainsi : « *On n'en parle pas trop [...] mon père il reçoit ma consommation toutes les semaines sur son tel', il voit que j'abuse pas* », ou encore « *elle m'a dit les applis que je pouvais pas installer, mais ensuite elle me faisait confiance* ».
- On observe enfin des formes d'**ascèse** dans le cas de certains parents dont les compétences numériques sont avancées mais le regard porté sur les outils numériques est pessimiste. Ce type de stratégie va de pair avec une valorisation d'occupations culturelles et sportives loin des écrans, et une minimisation du nombre d'écran au sein du foyer. Comme le dit cette élève de 5^e : « *J'ai juste un téléphone à touches [...] Mon père est monteur pour le cinéma, et ma mère elle filme. Ils savent qu'on peut devenir accro et tout* ».

La forme d'accompagnement varie donc selon les contextes familiaux (en particulier selon les dispositions et la disponibilité des parents). L'accompagnement parental comporte lui-même une dimension dynamique qui peut être ajustée en fonction des pratiques (« *mon père m'a mis le contrôle parental les 6 premiers mois après il a enlevé, [...] c'était important d'avoir ça au début* »). Le travail d'accompagnement peut également s'équilibrer entre des parents dont les dispositions et disponibilités sont différentes. Les styles d'accompagnement choisis par les parents peuvent être divergentes ou complémentaires, si bien qu'un père de famille nous disait : « *on n'est pas sur la même ligne avec ma femme, disons que je suis plus permissif, elle, elle voudrait qu'on verrouille tout, donc on équilibre* ».

On peut à ce titre se demander si le genre des parents comme celui des enfants peut être corrélé à des styles d'accompagnement particuliers – on a pu voir dans la première partie que les outils numériques contribuent à accentuer au collège les inégalités de genre du fait de l'expression d'attentes très différentes entre les filles et les garçons, qui s'expriment implicitement et précocement au sein de la famille ([Octobre, 2010](#)). Des stéréotypes de genre sont parfois reconduits par les enseignants eux-mêmes dont l'initiation au numérique ne se fait pas de la même façon selon que l'enfant est identifié comme une fille ou comme un garçon ([Fericelli et Collet, 2022](#)). De fait, les parents ayant eux-mêmes été socialisés au numérique de

façon généralement genrée peuvent opter pour des stratégies différentes selon leur propre sexe. Enfin, on peut se demander si les stratégies mises en œuvre par les parents varient selon le nombre d'enfants, la position de l'enfant dans la configuration familiale ([Buisson, 2007](#)) ou encore les configurations parentales (familles séparés, recomposées ou mono-parentales).

Négocier l'accompagnement parental

L'une des surprises de ce travail a également été de constater que, **quel que soit son type, les collégiens acceptent et valorisent l'accompagnement parental** – jusqu'aux intrusions du parent dans l'historique de l'adolescent (« *tant qu'elle me demande l'autorisation ça me dérange pas* »). Les collégiens disent notamment l'intérêt du contrôle sur le temps passé, les fonctionnalités ou les usages, à propos desquels ils reconnaissent leur propension à perdre le contrôle. Ce collégien de 4^e nous dit ainsi « *c'est aux parents de préparer les enfants ! S'ils font pas ça, trop tôt on va trop s'habituer, on sera pas assez critique* », et cette collégienne de 6^e d'ajouter « *quand c'est trop, ma maman elle me prend le téléphone. C'était souvent des petites bêtises, mais elle a raison. [...] Je sais pas si je ferais pareil à sa place, mais c'est pas exagéré* ».

Fortement accepté voire valorisé par les collégiennes et collégiens rencontrés, l'accompagnement parental est toutefois régulièrement critiqué lorsqu'il s'applique sans distinction des usages et sans marge de négociation. Une élève de 5^e nous dit : « *je trouve mon papa trop protecteur, j'ai pas Tiktok, ni Insta, ok... Mais par exemple YouTube aussi est bloqué, il pourrait au moins débloquer YouTube* ». Cette demande de négociation témoigne du sentiment qu'ont certains enfants de la méconnaissance par leurs parents de leurs usages (« *ils croient que les écrans c'est pour jouer, alors que je parle avec mes amis ; ils savent pas qu'on peut faire plein d'autres choses !* ») et du manque de confiance accordée dans leur trajectoire d'autonomisation (« *je sais que ça l'énerve mais j'aimerais qu'elle me fasse plus confiance sur la façon dont je gère mon téléphone* »). Autrement dit, **la crainte des adolescents est moins d'être contrôlés dans leurs usages numériques que d'être empêchés ou sanctionnés sans considération pour leurs usages réels et concrets**. Cela corrobore l'idée selon laquelle le temps d'écran peut recouvrir une diversité de pratiques, devant être accompagnées de façon différenciées et non comme un bloc. La méconnaissance ou le manque de confiance peut d'ailleurs engendrer un contournement des règles parentales, susceptible de rendre encore plus secrète pour les parents les pratiques de leurs enfants. Comme nous le dit ce collégien, « *ils m'ont mis une limite de temps sur YouTube, donc quand je veux regarder quelque chose, je passe par Safari pour aller sur YouTube, et ils voient pas* ». Une piste de recherche consisterait ainsi à observer les effets de découplage entre les pratiques des adolescents (mal connues de leurs parents) et les règles issues de l'accompagnement parental (mal comprises par les enfants), susceptibles de s'accroître à mesure que les enfants d'un côté déploient leur stratégie d'autonomisation, et les parents leur stratégie de contrôle de l'autre.

Du point de vue de la protection de la vie privée des collégiennes et collégiens, un découplage fort dans la relation parent/enfant pourrait avoir des effets importants. Au cours de nos entretiens, les parents restent en effet le principal référent en cas de besoin urgent ou de mise en danger. Lorsque l'on demande aux collégiens « si tu te retrouves dans une situation où tu

penses que tes données ont fuité ou ont été volées, vers qui te tournes-tu en premier ? », la grande majorité de nos enquêtés répondent « mon papa » ou « ma maman ». La plupart du temps, les collégiens se tournent donc tôt ou tard vers leurs parents, même lorsque ceux-ci « n’y connaissent rien ». Les échanges laissent toutefois entrevoir qu’un manque de confiance perçu ou une méconnaissance parentale trop grande pouvaient limiter ou retarder la prise de contact avec l’un des parents en cas de problème. Cet élève de 3^e nous dit ainsi « *je vais pas me tourner vers eux parce qu’ils vont me dire que les écrans c’est pas bien. [...] Même quand je suis malade, ils me disent que c’est à cause des écrans* ».

Alors que les parents sont les principaux référents des collégiennes et collégiens, leur intervention (en cas de violation de la vie privée par exemple) est-elle susceptible d’intervenir trop tard dans des configurations et des moments de la relation parent-enfant où le découplage est fort ?

Des stratégies adolescentes de protection de la vie privée

Nous l’avons vu, le processus d’autonomisation des adolescents repose en grande partie sur des expériences et tâtonnements nécessaires à la construction d’une expérience numérique. Dans cette partie, nous soulignons la multiplicité des stratégies qui vont découler de risques concrètement identifiés par les adolescents au cours de ces explorations, mais également des manques de vigilance associés à des risques mal identifiés ou simplement évacués.

De nombreuses stratégies de protection de vie privée

La méconnaissance par les parents des pratiques adolescentes dissone avec la perception qu’ont les collégiennes et collégiens de leurs propres connaissances. Nos entretiens avec eux donnent en effet à voir la multiplicité des stratégies de protection de la vie privée mises en œuvre : de l’anonymisation de leur pseudonyme par des anagrammes, à la méthode « no face » (« pas de visage ») pour leur photo de profil, en passant par le passage du compte en « privé » ou la désactivation de la géolocalisation. Il est intéressant de noter que **même lorsqu’elles n’étaient pas mises en œuvre à titre individuel, ces stratégies étaient souvent connues des adolescents** (« *J’ai pas de photo de profil où on me reconnaît, par contre j’ai mon prénom dans le profil, je sais qu’avec un prénom on peut retrouver des personnes* », encore « *en vrai, il faudrait pas que je laisse mon vrai prénom* »), suggérant l’existence d’un savoir indigène circulant entre pairs. Bien souvent ces connaissances sont acquises par la pratique et en lien avec les fonctionnalités offertes par l’application. Un élève avait ainsi souligné que son utilisation du système de « double authentification » sur son compte *Playstation Network* découlait des suggestions de sécurité mises en place par la plateforme. Ce à quoi viennent s’ajouter un ensemble d’astuces ou d’injonctions diffusées par l’institution scolaire ou la famille, comme le fait de ne jamais montrer son visage ou de ne pas accepter les connexions avec des inconnus.

L'une des stratégies les plus répandues concerne à ce titre la limitation dans le temps des contenus postés. Les collégiennes et collégiens interrogés distinguent en effet fortement les « *stories* » (format de publication éphémère) des « *posts* » (publications pérennes qu'il faut supprimer manuellement si l'on souhaite). Le réseau étant souvent autant une source de curiosité qu'une source d'inquiétude liée au jeu réputationnel qui pourrait s'y mettre en place, il n'est pas banal pour un adolescent de poster du contenu sur soi, encore moins en grande quantité ou de façon visible à tout un chacun (« *les stories j'en fais sur Snapchat mais en privé* »). Les enquêtes statistiques que nous détaillerons dans la partie 3 sont éloquentes en ce sens.

À certains égards, les usages contemporains des adolescents pourraient s'avérer minimalistes que ceux des générations précédentes, notamment en ce qui concerne la gestion de la visibilité, de la quantité de contenus postés et du temps de conservation. La publication de « *stories* » ou le nettoyage régulier des contenus postés sont ainsi des stratégies consciemment employées par les collégiennes et collégiens pour laisser le moins de prises possibles aux préjudices causés par le désarchivage de « vieux dossiers ». Comme nous le dit cet élève de 3^e : « *on supprime [...] parce qu'on a changé en deux mois, au fur et à mesure on n'est plus pareil* ». On ressent bien ici la tension décrite dans la partie 1 entre, d'une part, la nécessité de partager pour s'intégrer au groupe, participer au jeu réputationnel, construire son identité et, d'autre part, l'appréhension des risques associés au partage.

Bien entendu, ces stratégies protectrices de la vie privée ne sont certainement pas partagées de façon homogène au sein de la population des adolescents qui, comme la population générale, est traversée par de nombreuses inégalités face au numérique. De même, certaines limitations techniques empêchent les collégiennes et collégiens d'appliquer leurs stratégies (la possibilité de mémoriser des mots de passe suffisamment sécurisés constitue ainsi presque systématiquement un enjeu pour les adolescents interrogés). Il reste donc beaucoup de place pour de nouvelles actions d'accompagnement numérique, notamment en termes d'instruments techniques destinés aux mineurs.

Consommer ou produire, il faut choisir

Alors que nous insistons sur la vigilance et la maîtrise numériques des collégiens, il suffirait de quelques clics pour constater l'omniprésence de publications par des adolescents sur les principales plateformes de partage. Comment expliquer cette contradiction ? Pour y répondre, il faut constater la disparité des modes d'engagement numériques des collégiennes et collégiens : des simples consommateurs (« *je regarde juste* »), aux producteurs actifs (« *moi je suis là pour les vues [rires]* ») en passant par les passagers (« *j'ai publié une fois mais c'était juste un paysage* »). Pour reprendre [la règle galvaudée des 1%](https://www.internetactu.net/2006/09/06/le-role-des-contributeurs-occasionnels/)⁷, les adolescents interrogés semblent pouvoir être répartis entre une minorité en recherche de notoriété (le fameux 1%), une majorité consommatrice en recherche d'anonymat, et, entre les deux, une proportion d'utilisateurs intermédiaires publiant des contenus de façon occasionnelle et souvent non

⁷ « la règle des 1 % qui dit, peu ou prou, que les deux tiers des contenus produits proviennent de seulement 1 % des utilisateurs actifs. Des tendances qu'avait confirmées cet été l'étude de Digtrends, signalée par Richard McManus, qui montrait que quelques 30 % des billets publiés en page d'accueil de Digg ne provenaient que d'une poignée d'hypercontributeurs. » <https://www.internetactu.net/2006/09/06/le-role-des-contributeurs-occasionnels/>

identifiants (à propos d'un sport, ou dans le but de partager une passion par exemple). Bien entendu, les formes d'appropriation dynamique décrites plus haut impliquent que les utilisateurs puissent, au fil de leur trajectoire, passer d'une catégorie à l'autre. Toutefois, durant nos entretiens, **les collégiens maintenaient vigoureusement cette distinction entre camarades « producteurs » et « consommateurs » de contenus**. Les réactions des élèves s'identifiant à la majorité anonyme étaient souvent très fermes lorsque nous leur demandions s'ils et elles publiaient du contenu. Aussi, les collégiennes et collégiens publiant activement sur les réseaux sociaux étaient toujours évoqués sous le jour de la singularité et de la rareté : « *oui, je connais une fille qui fait des démonstrations de produits qu'elle a acheté en privé ou en public, avec des danses aussi* », ou encore « *oui, j'ai quelques potes qui ont beaucoup d'abonnés et qui ont beaucoup de likes, mais ça fait depuis longtemps qu'ils ont l'application* ». Lors d'un échange avec des collégiennes de 4^e, alors que l'ensemble des participantes refusaient catégoriquement de faire apparaître leur visage « en public » sur les réseaux sociaux (« *j'ai pas envie d'exposer ma tête, j'ai pas envie* »), l'une d'entre elle tenait une activité régulière de publication de vidéos, à travers des danses sur *TikTok* dans lesquelles elle était reconnaissable. Alors que nous nous tournions vers cette dernière afin de lui demander si elle publiait des contenus en ligne, ses amies se mirent à rire comme pour signifier l'incongruité de ses activités numériques (« *allez, dis-lui... [...] moi je trouve ça bizarre Monsieur, mais c'est son truc, c'est bien* »).

Les risques associés à une activité de publication de contenus, notamment de données personnelles, sont donc plutôt bien identifiés parmi des élèves interrogés, expliquant sans doute que la majorité souhaite s'en préserver, voire s'en distinguer fermement.

En définitive, une approche par les risques ?

Curieusement, une notion en droit du numérique peut nous permettre de mieux comprendre le rapport qu'entretiennent les collégiennes et collégiens interrogés à leurs données personnelles : la notion « d'approche par les risques ». L'approche par les risques se réfère à une méthode consistant à identifier et se concentrer sur les aspects d'une pratique numérique présentant le plus grand risque, ce pour chercher à les atténuer de manière proactive (Latil 2023). En effet, parmi les nombreuses stratégies mises en œuvre par les collégiens, nos entretiens montrent qu'**une grande part de cette vigilance repose d'abord sur les risques arrimés à des dangers concrets et/ou associés à une émotion forte**. On peut mentionner les micro-sanctions quotidiennes (moquerie par le biais des commentaires, humiliations du fait du peu de *likes* reçus par exemple) ou les formes de violation grave de la vie privée et des données (usurpation d'identité, vol de compte, pornodivulgateion). Le risque est par ailleurs d'autant plus intégré qu'il a été éprouvé à la première personne. Comme nous le dit cette collégienne de 3^e, évoquant plusieurs épisodes de harcèlement au sein de son établissement :

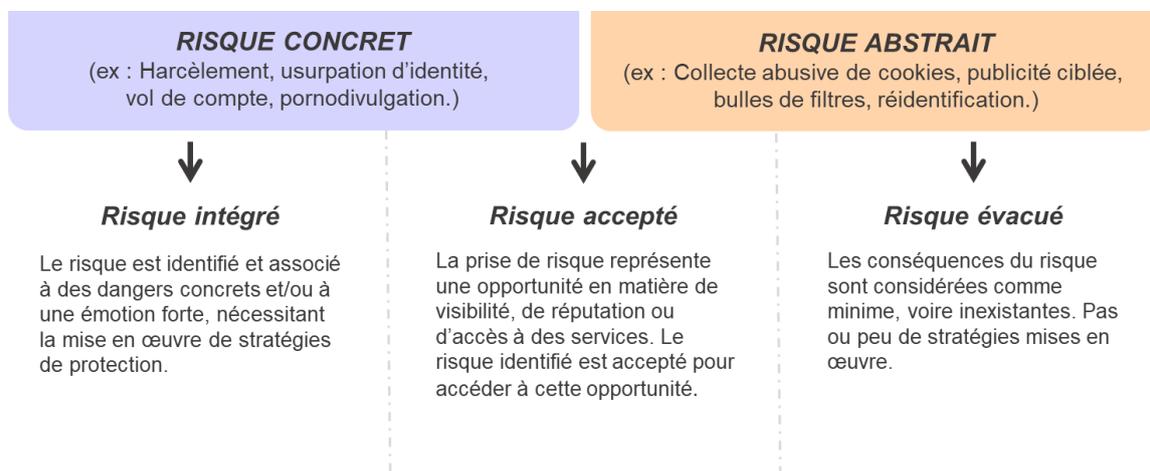
Ma mère elle m'a dit c'est pas bien... elle m'a dit 'tu postes en privé ou en brouillon mais pas publiquement' ! Au début, je voulais pas, je lui ai menti, je lui ai fait croire que j'avais tout supprimé... bon après elle a vu. [...] Puis, à un moment donné dans le collège il y a eu un truc, on affichait une personne, avec une tête drôle, mais ça faisait du harcèlement [...]. Au bout

d'un moment ça a commencé à monter haut vers la CPE. [...] Après, j'ai arrêté les TikTok avec ma tête dessus. Aujourd'hui, je sais qu'on sait pas si ce qui peut se passer sur les réseaux sociaux.

On voit à ce titre que **les bonnes pratiques apportées par les parents ou les encadrants trouvent d'autant plus un écho qu'elles confirment un risque concrétisé par ailleurs** (« *je poste pas des photos de moi parce que c'est dangereux, et en plus j'ai pas le droit* ») ou facile à appréhender (le fait d'être mis en contact avec un inconnu malveillant par exemple). À l'inverse, si le risque est perçu comme abstrait par les adolescents, autrement dit, s'il y a violation des données personnelles sans conséquences réelles et concrètes, alors le risque peut être évacué. Un cas exemplaire est celui de la collecte de données personnelles par une plateforme (cookies, collecte de données abusive, bulles de filtres liées aux données personnelles) dont les conséquences apparaissent systématiquement soit abstraites, soit négligeables aux élèves interrogés – comme sans doute à une bonne partie de la population française. Enfin, pour les adolescents en recherche de notoriété, un risque perçu comme concret peut également être mis en balance avec l'opportunité de gagner en visibilité, en popularité ou de faire une « carrière d'influenceur ». Le risque concret peut alors être accepté en échange des chances qu'il offre.

SCHEMA 3

Typologie exploratoire des risques de violation perçus par les adolescents



La violation de la vie privée et des données personnelles n'est ainsi pas pensée en termes juridiques, mais en termes pratiques et traitée selon une évaluation des risques et opportunités associées à ces risques. Suivant ce constat, comment étudier les différentes perceptions du risque (risques concrets, abstraits, intégrés, évacués ou acceptés) pour mieux accompagner les mineurs ? Comment équiper les mineurs pour répondre aux risques concrétisés ? Comment les aider à concrétiser des risques perçus comme abstraits, ou des risques non identifiés ?

MÉTHODOLOGIE ET PRÉCAUTIONS DANS L'ANALYSE

Cette partie repose l'analyse de **130 d'entretiens** réalisés individuellement ou en binôme dans 7 collèges de métropole française du mois de mai 2023 au mois de janvier 2024. Tout en ne constituant pas un échantillon représentatif de l'ensemble des collégiennes et collégiens en France, nous nous sommes efforcés de diversifier les types d'établissement et de respecter la parité femme/homme dans chaque collège. Parmi ces établissements, 3 sont des collèges parisiens (75), 1 est situé en banlieue parisienne (93), 1 dans le Nord (59) et 2 en Vendée (85). Sur les 6 collèges, 2 établissements, dont un privé, sont relativement privilégiés ($123 < \text{IPS} < 128$), tandis que 3 sont intermédiaires ($112 < \text{IPS} < 115$), 1 est plutôt défavorisé ($\text{IPS} < 92$) et 1 est un établissement très défavorisé ($\text{IPS} < 80$). Les entretiens se poursuivront ainsi durant l'année 2024 afin de diversifier cet échantillon et confirmer ou infirmer nos analyses.

L'enquête s'est également appuyée sur les moments d'intervention publique du pôle d'éducation au numérique de la CNIL – dont le métier est d'intervenir régulièrement dans les établissements ou lors d'événements destinés aux mineurs. Ces interventions nous ont permis de conduire des **observations participantes** sur la même période (mai 2023 - janvier 2024) réalisées au fil de l'eau, et ainsi d'entrer en interaction avec des élèves, des parents et encadrants sans que ces interactions n'aient été formalisées par des entretiens. Cette présence continue sur le terrain nous a permis d'obtenir des confirmations, compléments et contrepoints aux entretiens. De même, si les parents et les encadrants n'étaient pas notre principale cible pour cette partie de l'enquête, leur présence sur les différents terrains nous a permis de les intégrer partiellement à l'analyse.

Concernant les limites méthodologiques de l'enquête :

- **Notre analyse se fonde d'abord sur une collecte de données déclarative auprès d'enfants avec lesquels nous entretenons de facto une relation de subordination.** Les mineurs interrogés sont donc plus que susceptibles d'avoir fortement adapté leur discours aux attentes présumées de l'interlocuteur. Pour le dire simplement, le plus souvent un adolescent cherche à adopter une attitude conforme et à livrer les réponses attendues par les adultes. Afin de compenser ces effets de l'enquête, nous avons mobilisé, autant que faire se peut, des stratégies d'entretiens visant à nous positionner « du côté » des collégiennes et collégiens par rapport aux adultes (i.e. minimisation des formes de jugements concernant les pratiques des adolescents, voire défense des mineurs et prise de position critique vis-à-vis des adultes).
- **Notre grille d'entretien pose en priorité des questions en lien avec les technologies et la protection des données personnelles à travers 4 thématiques principales (accéder à la grille d'entretien) :** Équipement numérique à disposition ; Perception des usages ; Connaissance et compréhension de la protection des données ; Relation avec les parents et les encadrants. De fait, nos questions étaient technocentrées et pourront, dans la poursuite de l'enquête, être complétées par davantage de questions sur les pratiques non-numériques des

adolescents, et davantage prendre en compte les cas d'adolescents n'ayant pas ou presque pas accès à des outils numériques.

- **Le choix de minimiser la production de données personnelles**, nous a encouragé pour cette enquête à n'enregistrer aucun entretien et à procéder par prise de note en évitant toute inscription de données personnelles. Certaines formes de retour statistique des entretiens (répartition des enquêtés selon la catégorie PCS des parents, ou les revenus, par exemples) sont donc rendues impossibles.
- **Les modalités pratiques de l'institution scolaire et de l'administration ont pu entraver la bonne tenue des entretiens**. Il nous a par exemple fallu composer avec le temps de classe, mais également nous assurer du consentement des parents via la distribution de fiches de consentement la veille de nos interventions.
- **Plusieurs éléments ont pu biaiser la constitution de notre échantillon**. Tout d'abord le choix des élèves interrogés nous parfois été imposé, et s'est fait dans chaque établissement selon des modalités différentes : nous nous sommes vu proposer d'interroger au choix les personnes présentes en salle de permanence, de réaliser un tirage au sort au sein de la salle de classe, d'interroger les délégués des différentes classes, ou encore d'interroger des élèves à partir d'un échantillon « diversifié » constitué par un responsable pédagogique. De même, une partie des collèges étaient marqués par des partenariats historiques avec la CNIL ou avait fait l'objet d'interventions de sensibilisation, donnant même parfois lieu à un cadrage pédagogique spécifique de l'enseignant avant notre venue. Enfin, nous n'avons ciblé a priori que des enfants qui vont à l'école publique ou privée, ce à quoi il faut additionner une focale mise sur les enfants ayant au moins un parent responsable légal. De fait, l'ensemble des enfants ayant des trajectoires scolaires à domicile (type « Instruction en famille ») ont été exclus de l'analyse.

Partie 3 – Enquête statistique auprès des parents



Cette troisième partie complète les deux précédents en s'appuyant sur les réponses de 600 parents de collégiennes et collégiens représentatifs de la population française (voir encadré méthodologique et annexes en fin de partie). Les questionnaires portaient sur quatre dimensions : 1) le niveau de compétence numérique que les parents estiment avoir, et en particulier sur la protection des données personnelles, 2) les équipements numériques auxquels leurs enfants ont accès, 3) les pratiques des parents pour accompagner leurs enfants dans leurs usages du numérique, notamment au regard de la protection de leur vie privée, et 4) la perception des risques de [violation](#) liés à ces usages. Dans un souci de cumulativité, tout au long de la partie, nos résultats sont mis en regard de statistiques produites par d'autres institutions sur la même thématique.

SYNTHÈSE DE LA PARTIE 3

1. *Sans surprise, les inégalités socio-économique et territoriales déterminent fortement le rapport au numérique des parents d'élèves de collège – les répondants des catégories supérieures et habitants des grandes agglomérations étant favorisés par rapport aux autres. Dans le même temps, la répartition des compétences et des pratiques ne se fait pas de façon linéaire – les positions professionnelles intermédiaires ou subalternes de certains parents pouvant par exemple donner un accès à des connaissances liées au RGPD, de même qu'une pratique régulière des réseaux sociaux pouvant orienter des modalités d'accompagnement parental. Toute action de sensibilisation à l'égard des publics doit donc se faire en considérant cette diversité et cette complexité.*

2. **La période de l'arrivée au collège constitue un moment clé de l'acquisition d'un matériel à soi, notamment d'un téléphone portable.** Dans l'ensemble, les parents valorisent d'abord le téléphone comme outil de surveillance et de protection de leur enfant (64%). Les inégalités sociales et territoriales semblent toutefois également jouer un rôle dans ce moment clé. Les parents issus des catégories supérieures semblent par exemple être proportionnellement plus nombreux à prendre en compte la composante « sociale » du numérique, tandis que les résidents hors-Paris sont proportionnellement plus nombreux à valoriser la dimension pratique de l'outil notamment en termes de mobilité. Cette diversité des motivations et des modes d'engagement des parents appelle les institutions à mettre en place un accompagnement numérique adapté.
3. 92% des parents disent accompagner d'une manière ou d'une autre les activités numériques de leurs enfants. La majorité le fait en discutant avec eux des bonnes façons d'utiliser le numérique, et dans plus d'un cas sur deux jusqu'à l'évocation des questions liées à la protection de la vie privée (59%). **Les modalités de contrôle évoluent en fonction de l'âge des enfants, avec des phases d'ajustement du contrôle, notamment en 5e. Les formes de contrôle parental apparaissent également corrélées à la catégorie socio-professionnelle des parents comme au sexe des parents et des enfants.** Alors que la 5e semble être un moment charnière dans l'ajustement des pratiques d'accompagnement parental, comment penser le rôle des institutions scolaires et publiques dans ce moment clé ?

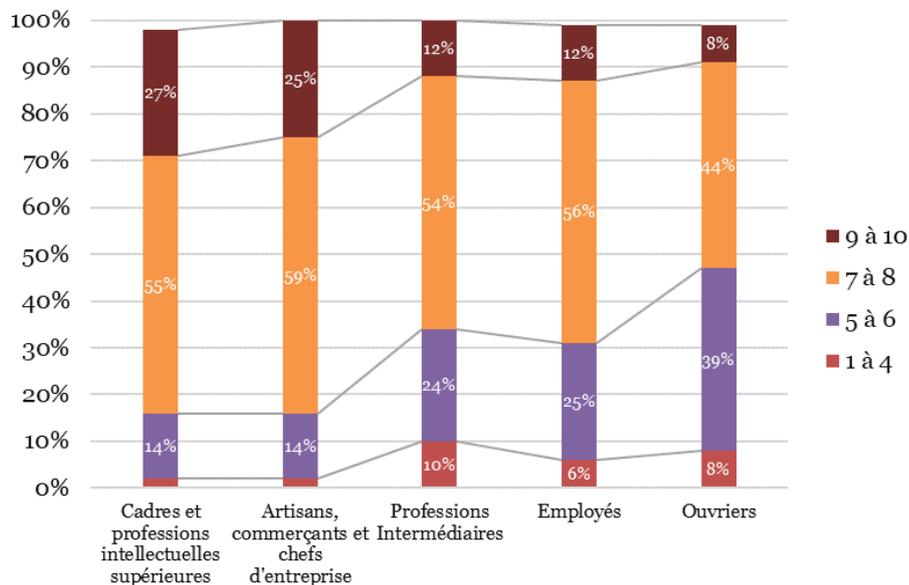
Si 40% des parents interrogés jugent leurs enfants peu ou pas vigilants dans la protection de leur vie privée en ligne, la plupart d'entre eux estime néanmoins qu'il est peu probable voire impossible que leur enfant ait été victime d'attaque ou de vol de leurs données. Cette perception évolue, notamment autour de la 5e, période à la fois de prise en compte du risque et d'apprentissage de l'accompagnement par les parents. **Même lorsque l'appréhension des risques est élevée, les parents ne renoncent pas à la mise à disposition d'équipement numérique.** Cette partie nous encouragera donc à réfléchir aux bonnes façons d'accompagner à la fois des parents déjà inquiets mais volontaires pour équiper leurs enfants d'un côté, et des parents moins préoccupés par les risques numériques qu'encourent leurs enfants de l'autre.

Des compétences socialement et géographiquement marquées

Les inégalités socio-économiques et culturelles que nous constatons auprès des parents de collégiens correspondent à celles déjà observées, dans d'autres travaux ([Baromètre du numérique 2023](#) ; [ANCT 2022](#) ; [INSEE 2017](#)). À titre d'exemple, lorsque l'on demande aux répondants d'évaluer leur niveau de compétences numériques sur une échelle de 1 à 10, les répondants ayant déclaré appartenir aux cadres et professions intellectuelles supérieures sont proportionnellement plus de trois fois plus nombreux à déclarer des compétences entre 9 et

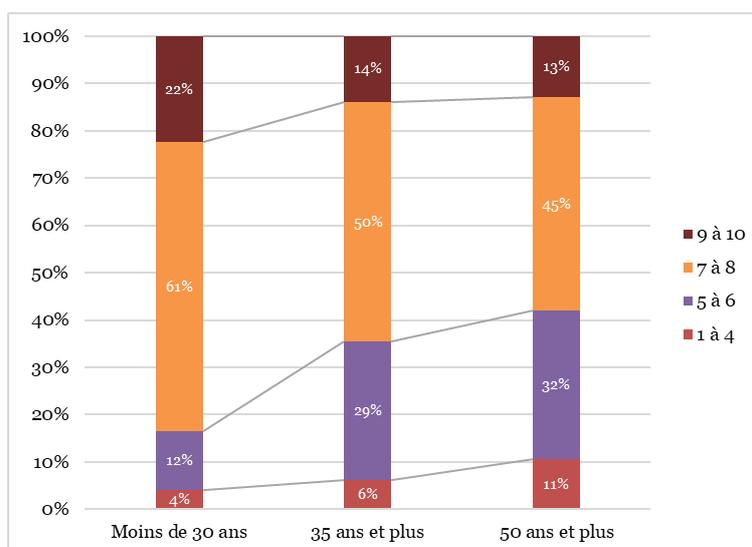
10 (27%), que les ouvriers (8%). Ainsi, **plus on va vers des catégories sociales favorisées, plus les répondants perçoivent leurs compétences comme élevées.**

Sur une échelle de 1 à 10, comment évalueriez-vous votre niveau de compétence numérique ? La note de 1 signifiant que vous estimez votre niveau comme étant très faible et 10 comme étant très bon - les notes intermédiaires permettent de nuancer votre évaluation. [Sur la base totale : 605]



Il en va de même pour l'âge, puisque les parents âgés de moins de 35 ans sont 83% à déclarer des compétences allant de 7 à 10 sur 10, là où ils sont 64% chez ceux âgés de plus de 35 ans.

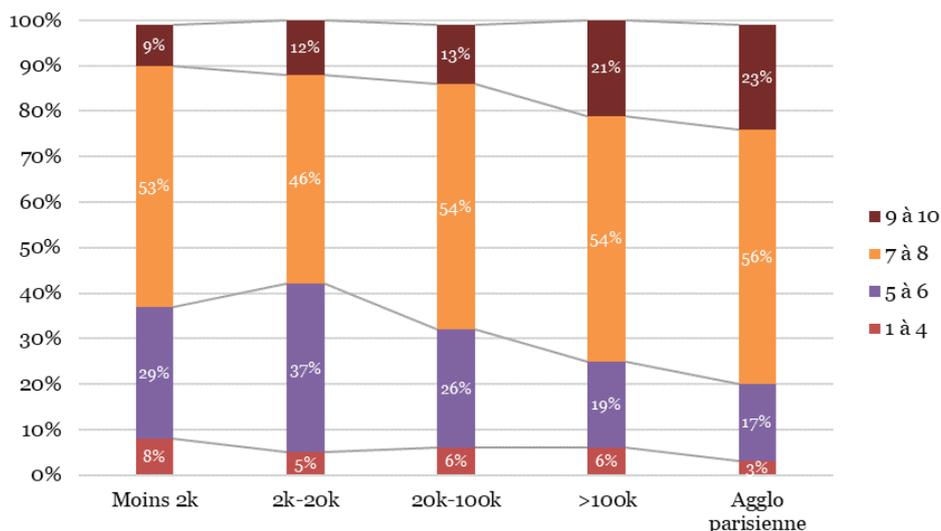
Sur une échelle de 1 à 10, comment évalueriez-vous votre niveau de compétence numérique ? La note de 1 signifiant que vous estimez votre niveau comme étant très faible et 10 comme étant très bon - les notes intermédiaires permettent de nuancer votre évaluation. [Sur la base totale : 605]



Notons que ces différences entre les répondants nous en apprennent presque moins sur le capital numérique objectif des individus (les compétences réelles des individus) que sur la perception qu'ils ont de leurs compétences. Or, la confiance est l'un des éléments clés dans la mise en œuvre de ses compétences ([Gaxie, 1978](#)). **Des inégalités numériques objectives peuvent ainsi être amplifiées par une inégale confiance des individus vis-à-vis de leurs propres compétences numériques.**

Les inégalités sociales se retrouvent également au niveau territorial entre les grandes villes (agglomération parisienne et autres agglomérations de plus de 100 000 habitants) et les villes de taille plus modeste – corroborant les résultats de l'enquête TIC-Ménages de l'INSEE selon laquelle « l'absence de capacités est plus fréquente dans les communes rurales dans les unités urbaines de petite taille ou de taille moyenne, qu'en agglomération parisienne » ([INSEE 2018](#)). À ce titre, plus la taille d'agglomération des répondants est grande, plus ils et elles déclarent avoir des compétences numériques élevées. Portée par l'agglomération parisienne, la région Ile-de-France est ainsi celle où plus de 21% des répondants déclarent des compétences entre 9 et 10 (sur 10), contre 14% en moyenne sur le reste du territoire. Ce résultat doit être observé en corrélation avec la sociologie particulière du territoire francilien et la répartition des métiers et des diplômes sur le territoire : en effet, les employés du secteur numérique (plus de 50% de cadres)⁸ tout comme les jeunes actifs fortement diplômés⁹ sont particulièrement concentrés en Île-de-France, et *a fortiori* dans l'agglomération parisienne.

Sur une échelle de 1 à 10, comment évalueriez-vous votre niveau de compétence numérique ? La note de 1 signifiant que vous estimez votre niveau comme étant très faible et 10 comme étant très bon - les notes intermédiaires permettent de nuancer votre évaluation. [Sur la base totale : 605]



⁸ « En 2016, près d'un actif francilien sur dix travaille dans le secteur numérique, soit trois fois plus qu'en province. » (INSEE 2019)

⁹ « Les jeunes actifs vivant dans la métropole du Grand Paris sont plus souvent diplômés de l'enseignement supérieur (61 %) que dans les autres métropoles françaises (48 %). [...] En lien avec leurs hauts niveaux de

Si ces inégalités sociales et géographiques sont structurantes, elles ne s'appliquent pas tout à fait de la même manière selon qu'on regarde les compétences numériques en général, ou des compétences plus spécifiques. En effet, lorsque l'on interroge les parents de collégiens sur la question plus précise de la protection des données (« Avez-vous déjà entendu parler du RGPD, Règlement européen de protection des données personnelles ? »), les inégalités sociales et géographiques semblent, d'une part, exacerbées pour les ouvriers (dont 40% n'ont « jamais entendu parler du RGPD » contre 2% chez les cadres et professions intellectuelles supérieures) et les résidents des villes de moins de 2 000 habitants (dont 27% n'ont « jamais entendu parler du RGPD », contre 8% en agglomération parisienne). Mais on constate, d'autre part, que des professions intermédiaires, du fait de métiers souvent liés à l'administration, ne sont que 11% à n'avoir « jamais entendu parler du RGPD ». Les positions professionnelles intermédiaires ou subalternes de certains parents peuvent ainsi donner un accès à des connaissances (même si parfois superficielles) liées au RGPD.

De même, **de plus faibles compétences numériques perçues ne vont pas forcément avec une moindre utilisation des réseaux sociaux par les parents.** À ce titre, lorsque l'on demande au parent « à quelle fréquence vous rendez-vous sur les réseaux sociaux (*Facebook, Instagram, Tik Tok, Instagram, X (ex-Twitter), Snapchat, etc.*) ? », on retrouve une fréquentation quotidienne proportionnellement plus élevée chez les répondants appartenant à la catégorie socioprofessionnelle des employés (77%), devant les cadres et professions intellectuelles supérieures (72%), alors que les employés sont proportionnellement plus de deux fois moins nombreux à déclarer des compétences numériques élevées. Dans l'ensemble, les parents restent néanmoins très majoritaires à utiliser les réseaux sociaux : 73% déclarent y aller tous les jours, et 17% plusieurs fois par semaine.

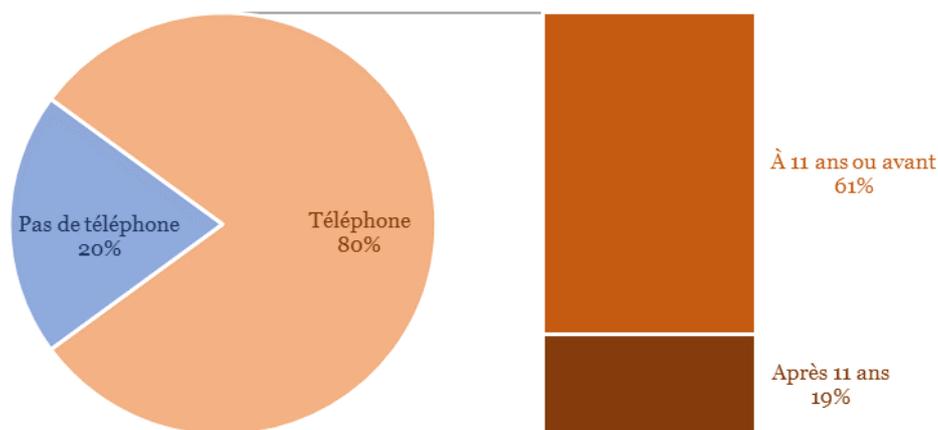
En résumé : Sans surprise, les inégalités socio-économique et territoriales déterminent fortement le rapport au numérique des parents d'élèves de collège – les répondants des catégories supérieures et habitants des grandes agglomérations étant favorisés par rapport aux autres. Dans le même temps, la répartition des compétences et des pratiques ne se fait pas de façon linéaire – [les positions professionnelles intermédiaires ou subalternes de certains parents pouvant par exemple donner un accès à des connaissances liées au RGPD](#), de même qu'une pratique régulière des réseaux sociaux pouvant orienter des modalités d'accompagnement parental. Toute action de sensibilisation à l'égard des publics doit donc se faire en considérant cette diversité et cette complexité.

diplôme, les jeunes actifs de la métropole du Grand Paris occupent plus souvent des emplois de cadre que ceux des autres grandes métropoles de province : respectivement 30 % et 14 %. » ([INSEE 2022](#))

Un accès socio-géographiquement différencié au matériel

Le pic d'acquisition d'un téléphone par les collégiens se fait à 10-11 ans, c'est-à-dire, à l'entrée en 6e ou juste avant et souvent à l'initiative des parents – un résultat également observé dans d'autres enquêtes ([Born Social 2022](#)). Parmi l'ensemble des répondants ayant fourni un téléphone à leur enfant (79%), plus des trois quarts d'entre eux ont ainsi eu un téléphone à 11 ans ou avant. Aussi, parmi les enfants disposant d'un téléphone, plus de 80% disposent d'un forfait internet inclus.

À quel âge votre enfant a-t-il eu un téléphone pour la première fois ? [Sur la base totale : 605]



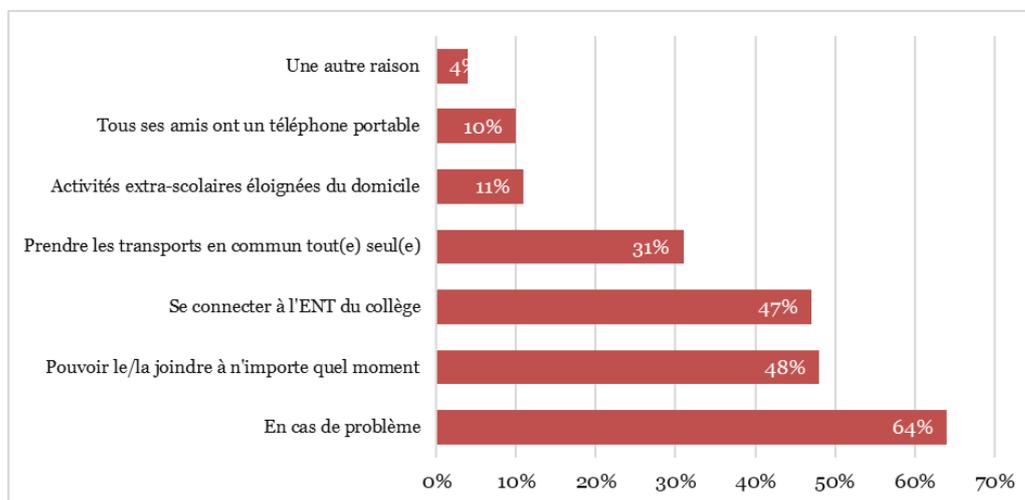
Si le téléphone intelligent reste le terminal privilégié des enfants ([Ipsos Junior Connect' 2022](#)), une large majorité des parents met également à disposition de leur enfant un ordinateur (84%), et ils sont environ deux tiers à donner un accès à une console connectée (66%), une tablette (65%) et une télévision (64%). L'accès à un ordinateur s'accroît progressivement entre la 6e (77%) à 3e (91%) – comme le note également une enquête sur les pratiques numériques des jeunes en Nouvelle-Aquitaine ([Collectif EducPopNum 2024](#)).

Il est intéressant de voir que la catégorie socioprofessionnelle et l'âge des parents semble être corrélés à l'âge auquel les enfants obtiennent un téléphone. Les CSP+ fournissent à leurs enfants un téléphone proportionnellement plus tôt que les CSP- (32% des CSP+ disent en avoir équipé leur enfant avant 11 ans, pour 26% chez les CSP-); de même les inactifs et les professions intermédiaires sont proportionnellement plus nombreux à ne pas fournir du tout de téléphone (respectivement 27 et 22%, contre 17% chez les cadres), laissant penser également au rôle joué par les ressources matérielles du foyer dans l'acquisition du premier téléphone, soit que le manque de ressources retarde ou empêche même complètement la fourniture d'un téléphone. Le facteur le plus déterminant semble toutefois être l'âge des

parents, puisque les parents ayant moins de 35 ans sont proportionnellement plus nombreux à fournir un téléphone avant la 6e (41% contre 25% chez les plus de 35 ans).

De façon générale, 75% des parents disent avoir équipé leur enfant d'un téléphone portable de leur propre initiative plutôt qu'à la demande de leur enfant, battant en brèche l'idée selon laquelle la plupart des parents cèdent aux requêtes de leurs enfants. **Les motivations qui conduisent les parents à équiper leur enfant d'un téléphone sont ainsi en priorité liées à la sécurité et à la surveillance de l'enfant** « pour qu'il/elle puisse vous prévenir en cas de problème » (64%), « Parce que cela vous rassure de pouvoir le/la joindre à n'importe quel moment » (48%)¹⁰. En troisième position, la nécessité de devoir accéder à l'ENT de l'établissement scolaire (« afin qu'il/elle puisse se connecter à l'environnement numérique de travail du collège ») occupe une place également importante (47%). Viennent ensuite les motifs liés à la mobilité – « Parce qu'il/elle doit prendre les transports en commun tout(e) seul(e) » (31%) et « Parce qu'il/elle a des activités extra-scolaires éloignées de votre domicile » (11%) – et celui associé à l'intégration dans le groupe de pair (« Parce que tous ses amis ont un téléphone portable », 10%). Sans oublier les 4% d'autres raisons, parmi lesquelles figurent de nombreux cas de parents divorcés cherchant à poursuivre la communication malgré la garde partagée, ainsi que des situations où un adulte proche (« oncle », « parrain », etc.) a offert un téléphone sans forcément l'aval des parents.

Pour quelles raisons avez-vous fourni un téléphone portable à votre enfant ? [Sur la base des parents ayant fourni un téléphone : 483]



Des inégalités sociales apparaissent alors dans la place accordée à certaines motivations conduisant les parents à équiper les enfants. En effet, les cadres et professions intellectuelles sont proportionnellement plus nombreux que les autres catégories à fournir un téléphone « à la demande de leur enfant » plutôt qu'à leur « propre initiative » (34% contre 24% en moyenne). Cela peut être mis en regard du fait que les CSP+, relativement par rapport aux

¹⁰ Cette préoccupation fait écho aux résultats de l'enquête Parents, Enfants & Numérique de l'UNAF, selon laquelle 41% des parents ont déjà utilisé un logiciel d'espionnage dont 30 % en concertation avec leur enfant ([UNAF 2022](#)).

CSP-, sont proportionnellement plus de deux fois plus nombreux (13% contre 6%) à choisir le motif lié aux sociabilités adolescentes (« parce que tous ses amis ont un téléphone portable »). Une hypothèse consisterait à voir dans quelle mesure des catégories sociales supérieures valorisent, plus que d'autres catégories sociales, la fonction intégratrice du téléphone dans un groupe de collégiens/collégiennes, et ont dans le même temps les compétences numériques et les ressources matérielles pour y répondre. Si l'on sait que le numérique est un atout dans la constitution d'un capital social ([M@rsouin 2017](#)), les parents de catégories plus privilégiées semblent matériellement et culturellement mieux dotées pour équiper leurs enfants en ce sens.

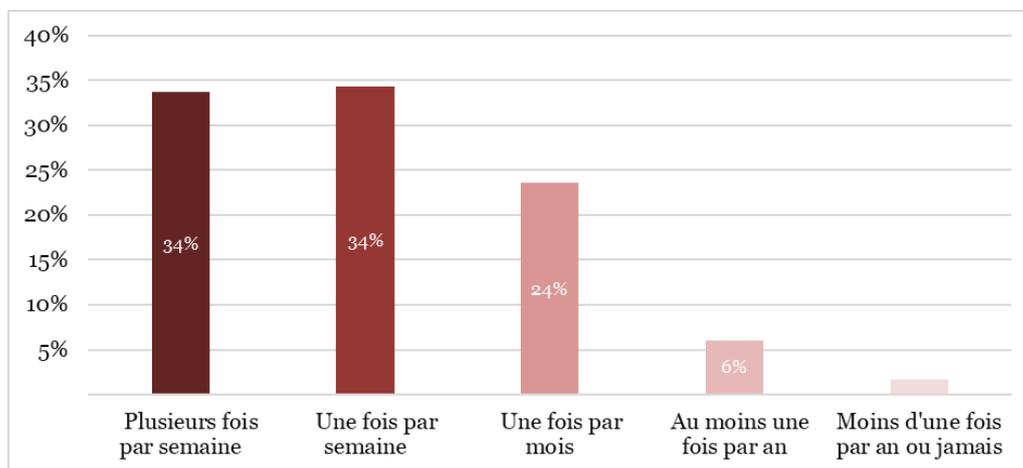
Enfin, on voit que les répondants de l'agglomération parisienne sont proportionnellement moins nombreux à indiquer comme motif d'acquisition d'un téléphone le fait que leur enfant doit « prendre les transports en commun tout(e) seul(e) » (19% contre 31% en moyenne), renvoyant sans doute à l'éloignement bien plus faible des collèges et des lieux d'activité en agglomération parisienne que sur le reste du territoire en moyenne, et à l'accessibilité des transports dans cette agglomération ([DEPP 2019](#)).

En résumé : La période de l'arrivée au collège constitue un moment clé de l'acquisition d'un matériel à soi, notamment d'un téléphone portable. Dans l'ensemble, les parents valorisent d'abord le téléphone comme outil de surveillance et de protection de leur enfant (64%). Les inégalités sociales et territoriales semblent toutefois également jouer un rôle dans ce moment clé. Les parents issus des catégories supérieures semblent par exemple être proportionnellement plus nombreux à prendre en compte la composante « sociale » du numérique, tandis que les résidents hors-Paris sont proportionnellement plus nombreux à valoriser la dimension pratique de l'outil notamment en termes de mobilité. Cette diversité des motivations et des modes d'engagement des parents appelle les institutions à mettre en place un accompagnement numérique adapté.

Des formes d'accompagnement dynamiques et également différenciées

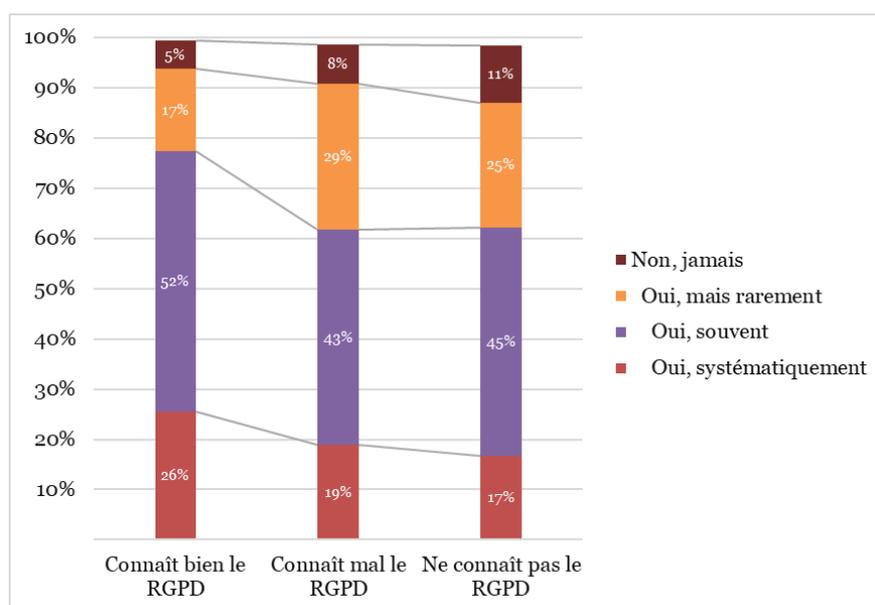
Parmi l'ensemble des répondants, 92% indiquent discuter des bonnes façons d'utiliser les outils numériques avec leurs enfants au moins une fois par mois. Parmi ces échanges, 59% des parents disent systématiquement (7%) ou régulièrement (52%) parler en particulier de la protection de leurs données personnelles et leur vie privée sur internet.

À quelle fréquence discutez-vous, accompagnez-vous votre enfant aux bonnes façons d'utiliser les outils numériques (internet, smartphone, ordinateurs) et à leurs risques ? [Sur la base totale : 605]



On observe d’ailleurs, parmi les parents qui évoquent la protection des données personnelles avec leurs enfants, 15 points d’écart entre les parents qui ont entendu parler du RGPD et voient « bien de quoi il s’agit » et ceux qui en ont entendu parler, mais ne voient « pas bien de quoi il s’agit ». On peut donc noter l’importance du sentiment de maîtrise de ces sujets dans la propension des parents à vouloir et pouvoir les évoquer avec leur enfant.

Parmi ces échanges, vous arrive-t-il de parler en particulier de la protection de leurs données personnelles et leur vie privée sur internet ? [Sur la base totale : 605]



Concernant les formes de surveillance employés, la grande majorité des répondants dit contrôler les activités numériques (86%), soit par le biais d'outils de contrôle parental (59%)¹¹, soit en ayant directement accès au téléphone de leur enfant (55%). Pour le reste, 4% affirment que leurs enfants n'ont pas d'activités numériques, tandis que 10% affirment ne pas les contrôler, en particulier pour les parents d'élèves de 3e. À ce titre, on note que si le niveau de contrôle est le plus bas en 3e (76% contre 87% en 6e), la proportion de parents affirmant contrôler les activités numériques de leurs enfants n'évoluent pas de façon linéaire de la 6e à la 3e. En écho aux formes d'appropriations dynamiques du numérique observées dans la partie 2, on observe chez les enfants équipés d'un téléphone un ajustement de l'accompagnement après la 6e avec un contrôle parental plus fort en 5e par rapport à la 6e, notamment sur la limitation du temps d'écran (75% en 5e contre 63% en 6e) ou encore sur l'autorisation par notification lors d'actions sensibles comme l'installation d'application ou le paiement (72% en 5e contre 62% en 6e). Tout se passe ainsi comme si l'appropriation dynamique du numérique engendrait des phases d'ajustement de l'accompagnement parental pour répondre aux écarts entre les pratiques prévues par les parents et les pratiques effectives de leurs enfants.

Ici encore, on observe des inégalités sociales notables dans les modalités d'accompagnement parental, nous permettant de corroborer certains des résultats de la partie 2 de cette enquête. On constate notamment que **les CSP- sont proportionnellement plus nombreux à intervenir directement sur le téléphone de leurs enfants (plutôt que via un outil à distance)** pour exercer un contrôle (61% contre 50% chez les CSP+). Proportionnellement aux cadres et professions intellectuelles supérieures, les employés sont ainsi près de 20% plus nombreux à opter pour ces formes d'intervention direct (65% contre 46% chez les cadres et professions intellectuelles supérieures).

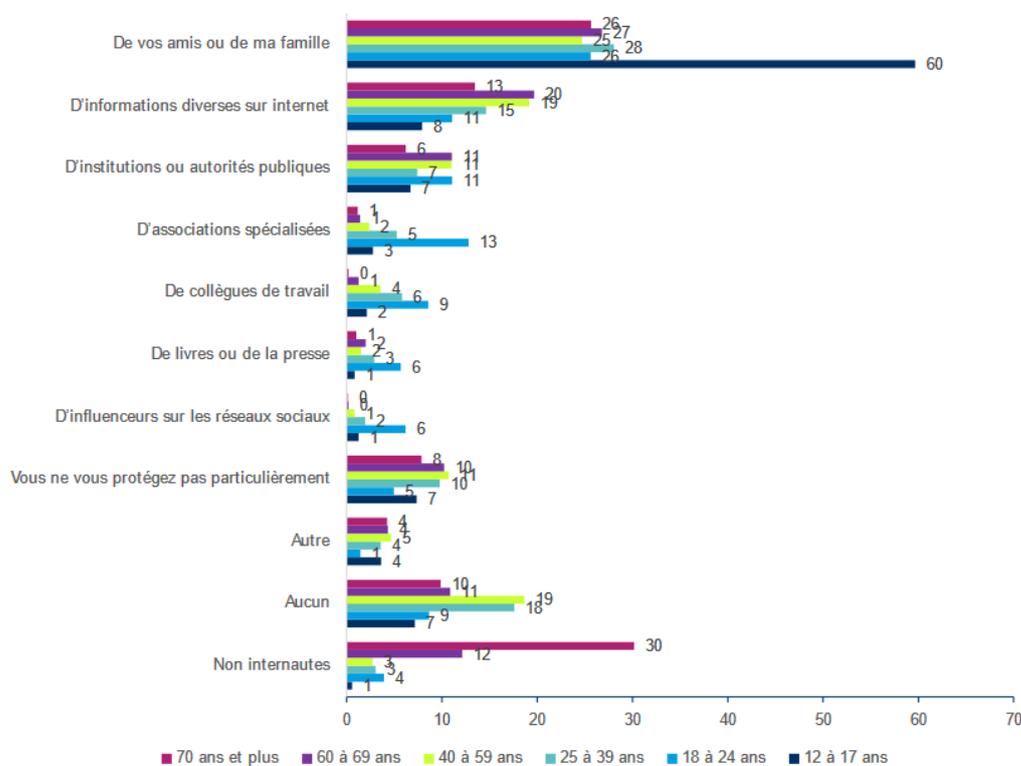
Il est intéressant de rappeler, comme énoncé plus haut, que tout en faisant partie des répondants déclarant de faibles compétences numériques, la catégorie des employés est celle qui déclare une utilisation des réseaux sociaux la plus quotidienne. Une hypothèse consisterait à voir dans quelle mesure certains répondants compensent de faibles capacités numériques avec une connaissance pratique des réseaux sociaux leur permettant d'intervenir directement sur les dispositifs numériques de leurs enfants. À l'inverse, il semble que les CSP+, du fait de capacités numériques plus fortes, sont proportionnellement plus nombreux à employer les outils de contrôle parental en général ([Baromètre du numérique 2023](#)), mais également à faire usage de la diversité des outils de contrôle parental, à travers notamment des méthodes plus indirectes de contrôle comme le filtrage de certains contenus et la configuration de rapports hebdomadaires ou mensuels automatiques résumant les activités de leurs enfants.

On constate de même que **les personnes vivant en agglomération parisienne, et plus généralement en Ile-de-France, disposent davantage de personnes ressources dans leur entourage (amis ou famille) pour les aider dans l'éducation au numérique de leur enfant**

¹¹ Un chiffre beaucoup plus élevé que de l'enquête du CSA pour Bouygues Telecom en 2018, selon laquelle « 19% des parents ont installé un contrôle parental » ([CSA 2018](#)).

(42% en agglomération parisienne, contre 30% en moyenne). C'est encore plus vrai chez les mineurs de 12 à 17 ans, qui sont proportionnellement plus de deux fois plus nombreux que le reste de la population à déclarer les amis ou la famille comme principale source de conseil à cet égard (voir ci-dessous, [Baromètre du numérique 2023](#)). Alors qu'à ce jour le cercle proche constitue (avec l'auto-information sur internet) la principale source d'information des français pour se protéger en ligne, ces inégalités en capital social appellent à un véritable renforcement du travail de sensibilisation de la CNIL et de l'éducation au numérique en général.

Graphique 144
Pour vous protéger en ligne, vous vous appuyez en priorité sur les conseils :
 - Champ : ensemble de la population de 12 ans et plus, en % -



Source : CREDOC, Baromètre du numérique 2023

Les formes d'accompagnement apparaissent également genrées, autant du côté des parents que des enfants. Ainsi, les mères semblent recourir en moyenne plus souvent à l'intervention directe sur le téléphone que les pères (59% contre 50%). Cela peut être mis en lien avec la plus forte connaissance pratique des réseaux sociaux chez les mères relativement aux pères (les mères sont 79% à déclarer aller tous les jours sur les réseaux sociaux, contre 65% pour les pères), mais également au rôle souvent dévolu aux femmes dans la prise en charge des tâches éducatives et scolaires au sein de nombreux foyers ([Brugeilles et Sebillé 2009](#)). D'ailleurs, les réponses à notre questionnaire montrent que les hommes sont proportionnellement plus nombreux que les femmes à désigner « l'autre parent » comme celui avec lequel que l'enfant

« passe le plus de temps à parler de ses usages numériques » (17% des pères désigne « l'autre parent », contre 11% pour les mères). L'enquête ELFE (2022) montrait à ce titre que « les deux parents ont parfois une influence différenciée : une durée d'utilisation [d'écran] plus élevée de la mère augmente la probabilité d'une trajectoire de découverte [des écrans] [...], quand la durée d'utilisation du père n'a pas d'impact significatif sur les trajectoires de découverte ». De même, les filles font plus souvent l'objet d'interventions directes que les garçons (59% contre 52%), ce qui peut également être mis en lien avec le fait que la charge de l'accompagnement, notamment concernant des choses intimes, se fait elle-même de façon sexuée : les mères accompagnant plus souvent les filles, et les pères accompagnant plus souvent les garçons ([Brugeilles et Sebillé 2009](#))¹². Enfin, comme le montre une enquête de l'Observatoire de Normandie auprès de plus de 3 500 adolescents, les jeunes filles se disent elles-mêmes davantage inquiètes des risques qu'elles encourent en ligne (harcèlement, propos ou images violents et insultes, menaces), ce qui est susceptible de renforcer la demande d'accompagnement de leur part ([Jehel 2021](#)).

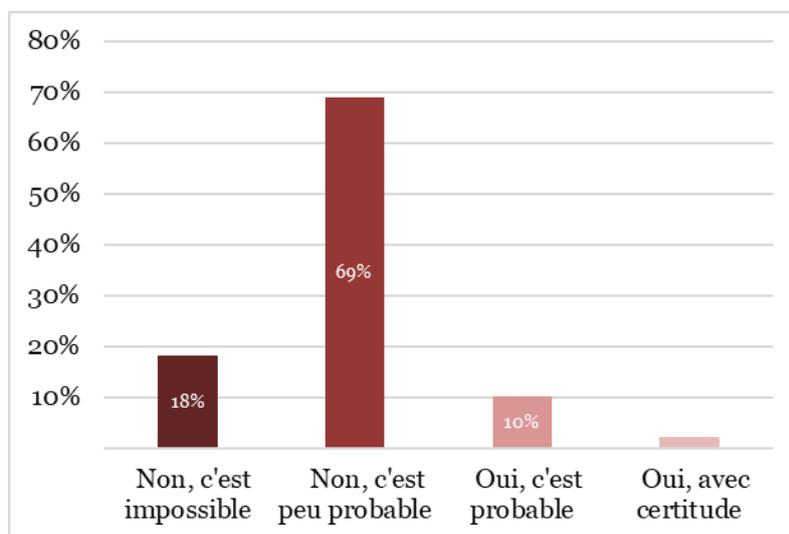
En résumé : La plupart des parents disent accompagner d'une manière ou d'une autre les activités numériques de leurs enfants. La majorité en discutant avec eux des bonnes façons d'utiliser le numérique, et dans plus d'un cas sur deux jusqu'à l'évocation des questions liées à la protection de la vie privée. Les modalités d'accompagnement évoluent en fonction de l'âge des enfants, avec des phases d'ajustement du contrôle, notamment en 5e. Les formes de contrôle parental apparaissent également corrélées à la catégorie socio-professionnelle des parents comme au sexe des parents et des enfants. Alors que la 5e semble être un moment charnière dans l'ajustement des pratiques d'accompagnement parental, comment penser le rôle des institutions scolaires et publiques dans ce moment clé, tout en s'efforçant de compenser les inégalités sociales ?

Un rapport pragmatique aux risques de violation

Près de 60% des parents estiment que leurs enfants sont vigilants (7 ou 8/10 à 41%) ou très vigilants (9 ou 10/10 à 19%) dans la protection de leurs données personnelles, ce qui laisse 40% de parents évaluant comme faible ou moyen le niveau de vigilance de leur enfant. Plusieurs enquêtes montrent en effet qu'environ la moitié des adolescents déclarent appliquer les bonnes pratiques de protection de la vie privée (désactivation de la géolocalisation, mot de passe robuste, profil anonyme, etc.) ([Collectif EducPopNum 2024](#) ; [Génération numérique 2022](#)). Dans le même temps, une grande majorité des parents (87%) est d'avis qu'il est peu probable (69%) voire impossible (18%) que leurs enfants aient été victime de violation de leurs données personnelles, tandis que 10% des parents pensent que c'est probable, voire certain (2%).

¹² Comme le révèle cette enquête Erfi-GGS, « les pères sont particulièrement en retrait dans les moments les plus intimes tels que l'habillage et le coucher de leur fille, [...] il en est de même pour les loisirs, moments privilégiés de transmission de pratiques et de goûts sexués ».

Diriez-vous, votre enfant a déjà subi une violation de ses données personnelles en ligne ? [Sur la base totale : 605]

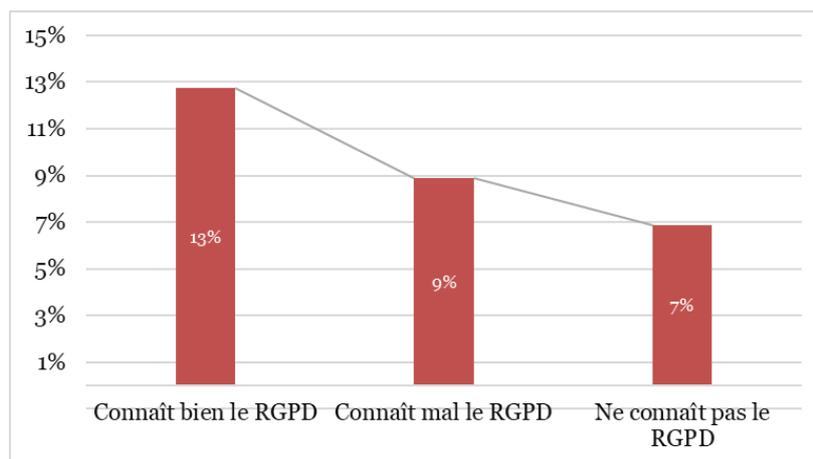


L'UNAF montre à ce titre dans son enquête "Parents, Enfants & Numérique" que **les parents ont tendance à sous-estimer les risques réels auxquels leurs enfants ont déjà été exposés** (UNAF 2022). Cela peut être expliqué par le fait que les parents n'ont finalement accès qu'à une partie des activités numériques de leurs enfants. En 2020, 82 % des enfants de 10 à 14 ans indiquaient aller régulièrement sur Internet sans leurs parents, nous permettant de continuer à affirmer que « les parents [...] mesurent de plus en plus mal l'ampleur de leurs activités numériques au fur et à mesure que les années passent » (CNIL 2020).

La vigilance estimée et la probabilité perçue d'une violation par les parents évoluent toutefois selon la classe de l'enfant : alors que les parents d'enfant de 6e ne sont que 7% à penser qu'il est probable ou certain que leur enfant ait subi une violation, ce chiffre passe à 16% en 5e. Cela dénote probablement, comme souligné plus haut, d'une prise de conscience des risques auxquels sont exposés leurs enfants. La 5e est d'ailleurs le niveau auquel les parents sont proportionnellement plus nombreux à déclarer aller chercher des informations sur internet ou auprès d'autorités publiques pour s'aider dans l'éducation au numérique de leur enfant. La probabilité perçue du risque de violation diminue ensuite jusqu'à la 3e mais reste toujours plus élevé que pour les enfants de 6e. Les parents sont ainsi de moins en moins nombreux à penser qu'il est impossible que leur enfant ait été victime de violation (on passe de 25% de parents qui pensent que c'est impossible en 6e, à 12% en 3e), tout en étant proportionnellement plus nombreux à penser que c'est peu probable (on passe de 64% de parents en 5e, à 75% des parents en 3e qui pensent que c'est peu probable). Cela suggère, en parallèle de la prise de conscience des risques, **une phase d'apaisement et de reconnaissance par les parents du processus d'appropriation numérique de leur enfant évoqué dans la partie 2.**

De fait, les parents ayant des compétences numériques perçues élevées et une bonne connaissance du RGPD (notamment les cadres et professions intellectuelles supérieurs, les habitants de grandes agglomérations et les jeunes parents) sont également ceux qui vont juger proportionnellement plus probable une violation des données personnelles de leur enfant.

Proportion de parents jugeant « Probable » une violation des données personnelles de leur enfant. [Sur la base totale : 605]



On trouve ainsi proportionnellement deux fois plus de parents ayant de fortes compétences perçues parmi les répondants jugeant probable ou certaine une violation (26%), que parmi ceux qui la jugent peu probable ou impossible (12%). De même, 57% des parents considérant une violation probable ou certaine disent avoir une bonne connaissance du RGPD, tandis qu'ils ne sont que 43% chez les parents jugeant une violation improbable ou impossible. On peut, en ce sens, parler d'un rapport pragmatique au numérique : **l'appréhension des risques numériques n'empêche pas la mise à disposition d'équipement numérique et le travail d'appropriation**. Le risque de violation semble devenir un facteur à prendre en compte dans le processus d'apprentissage, ce qui engendre à la fois des inquiétudes et des frustrations. Comme le rappelle l'UNAF, plus de la moitié (56%) des parents estiment qu'Internet est à la fois un risque et une opportunité pour leurs enfants ([UNAF 2022](#)).

Les répondants de l'agglomération parisienne en particulier semblent constituer un cas de figure paradigmatique des tensions produites dans cette relation pragmatique aux numériques de leurs enfants : ces parents font partie de ceux disposant des plus importantes ressources sociales, économiques et culturelles, et sont ceux qui vont équiper le plus tôt leurs enfants d'un téléphone ; ils et elles jugent très positivement le niveau de vigilance numérique de leur enfant (les parents de l'agglomération parisienne sont 28% à déclarer leurs enfants vigilant à 9 ou 10/10, contre 19% en moyenne) et leur parlent régulièrement de la protection de leur données personnelles (86% contre 69% en moyenne) ; dans le même temps, ils et elles déclarent plus probable une violation des données de leurs enfants (17% contre 10% en

moyenne) et sont proportionnellement plus nombreux à vouloir passer moins de temps à surveiller et contrôler leurs enfants (28% contre 15% en moyenne).

En résumé : Si 40% des parents interrogés jugent leurs enfants peu ou pas vigilants dans la protection de leur vie privée en ligne, la plupart d'entre eux estime néanmoins qu'il est peu probable voire impossible que leur enfant ait été victime d'attaque ou de vol de leurs données. Cette perception évolue, notamment autour de la 5e, période à la fois de prise en compte du risque et d'apprentissage de l'accompagnement par les parents. Même lorsque l'appréhension des risques est élevée, les parents ne renoncent pas à la mise à disposition d'équipement numérique, nécessitant un inéluctable travail d'appropriation des outils par les enfants et d'apprentissage de l'accompagnement par les parents.

Cette partie nous encourage donc à réfléchir aux bonnes façons d'accompagner à la fois des parents déjà inquiets mais volontaires pour équiper leurs enfants d'un côté, et des parents moins préoccupés par les risques numériques qu'encourent leurs enfants de l'autre. De même, alors qu'une faible proportion des sondés (9%) disent se tourner vers une autorité compétente comme la CNIL en cas de problème (contre 31% qui se tourneraient vers la police/gendarmerie, et 20% vers les amis et la famille – [Baromètre du numérique 2023](#)), comment s'assurer de proposer des points de contact visibles et de délivrer un message clair aux familles et aux citoyens en général ?

MÉTHODOLOGIE ET PRÉCAUTIONS DANS L'ANALYSE

Cet article repose sur les résultats d'une enquête par questionnaires administré sur internet par notre prestataire, le CSA, entre le 30/10/2023 et le 9/11/2023, auprès de 600 parents d'enfants âgés de 10 à 15 ans, et suivant la méthode des quotas sur les variables suivantes : sexe, âge du parent, catégorie socioprofessionnelle et région d'habitation.

Le questionnaire administré contenait [25 unités de questions](#) (disponibles ici) et portait sur quatre dimensions :

- 1. Le niveau de compétence numérique que les parents estiment avoir, et en particulier sur la protection des données personnelles ;*
- 2. Les équipements numériques auxquels leurs enfants ont accès ;*
- 3. Les pratiques des parents pour accompagner leurs enfants dans leurs usages du numérique, notamment au regard de la protection de leur vie privée ;*
- 4. La perception des risques de violation liés à ces usages.*

Les données agrégées résultant de ces questionnaires sont [disponibles au téléchargement](#).

Concernant limites et voies d'approfondissement de cette enquête :

- L'enquête par questionnaire repose par essence sur **des données déclaratives**, ne nous permettant pas d'en déduire des données objectives sur les pratiques de la population, et nécessitant des précautions sur le sens à donner à ces réponses, notamment au regard du fait que des catégories différentes de la population*

peuvent interpréter différemment les questions et les items de réponses qui leur sont soumis.

- *Les conditions pratiques de l'administration du questionnaire ont également nécessairement participé à biaiser la nature des réponses comme la nature des répondant-es. En particulier, le fait que le **questionnaire ait été administré en ligne** a de fait, et malgré la méthode des quotas, amené à une surreprésentation de répondant-es familiers des technologies numériques et ayant un usage fréquent d'internet – ce qui dans le cadre d'une enquête sur les pratiques parentales d'accompagnement au numérique ne constitue pas un biais mineur.*
- *Les contraintes formelles et budgétaire de l'enquête par questionnaire nous nécessairement **limité dans l'étendu des questions** que nous pouvions adresser à notre cible. A posteriori, plusieurs éléments nous semblent intéressants pour compléter cette enquête : un grain plus fin sur le profil socio-économique des répondant-es, notamment en lien avec le niveau de diplôme ; et le statut marital des répondant-es (les configurations familiales, incluant les familles monoparentales et parents divorcés semblent jouer un rôle central dans les modalités d'accompagnement adoptés) ; une information systématique sur le profil du conjoint lorsqu'il ou elle existe ; un grain plus fin sur la nature des inquiétudes parentales.*
- *L'interprétabilité limitée de données quantitative, tout comme les biais associés au mode d'administration du questionnaire, nécessiterait un **approfondissement par le biais d'entretiens**, permettant d'apporter du sens aux résultats statistiques, de confirmer, infirmer ou nuancer nos analyses.*