

Résultats préliminaires 7461

Les adolescent·es, Internet et leur argent

Premiers résultats de l'étude « Répondre aux enjeux sociaux de la numérisation de l'économie : Étude exploratoire sur le développement des inégalités en matière de compétences et de pratiques économiques numériques »

RESPONSABLE

Prof. Caroline Henchoz (HETSL | HES-SO)

ÉQUIPE DE RECHERCHE

Dre Sophie Baudat (HESTS | HES-SO Valais)

Anna Suppa (HETSL | HES-SO)

OCTOBRE 2022

RECHERCHE PRESENTEE

Titre : Répondre aux enjeux sociaux de la numérisation de l'économie : étude exploratoire sur le développement des inégalités en matière de compétences et de pratiques économiques numériques (7461)

Responsable : Caroline Henchoz, Professeure ordinaire, HETSL

Équipe de recherche : Sophie Baudat, Collaboratrice scientifique, Haute école et École supérieure de travail social (HESTS HES·SO Valais)

Anna Suppa, Collaboratrice scientifique, HETSL

Durée : du 1^{er} novembre 2021 au 31 août 2022

Financement : HES-SO, programme « Transition numérique et enjeux sociétaux »

POUR CITER CE RAPPORT

Henchoz C., Baudat S., Suppa A. (2022). *Les adolescent-es, Internet et leur argent* (Rapport intermédiaire de recherche). Haute École de Travail Social et de la Santé Lausanne (HETSL)

TABLE DES MATIERES

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Remerciements..... | 4 |
| Liste des graphiques | 5 |
| Résumé..... | 6 |
| Introduction | 9 |
| 1. Méthode..... | 10 |
| 1.1 Volet quantitatif..... | 10 |
| 1.2 Volet qualitatif..... | 11 |
| 2. Inégalités en matière d'économie numérique | 12 |
| 2.1 Pratiques financières en ligne..... | 12 |
| 2.2 Compétences financières numériques | 14 |
| 2.3 Difficultés rencontrées et risques encourus..... | 16 |
| 2.4 Bénéfices rapportés | 18 |
| 3. Socialisation à l'économie numérique | 21 |
| 3.1 Avec qui apprend-on ? | 21 |
| 3.2 Comment apprend-on ? | 22 |
| 4. Entretiens avec les expert-es : Mesures visant à promouvoir la culture financière numérique des adolescent-es | 24 |
| 5. Conclusion..... | 29 |
| 6. Références bibliographiques..... | 31 |

REMERCIEMENTS

Nous remercions chaleureusement

- L'ensemble des adolescent·es ayant accepté de participer à l'enquête ;
- Mme Tanja Fux, Cheffe du Service de la formation professionnelle (SFOP), et Monsieur Jean-Philippe Lonfat, Chef du Service de l'enseignement du Canton du Valais, d'avoir ouvert les portes des collèges, écoles de culture générale et écoles professionnelles pour notre enquête.
- Les directions et enseignant·es des collèges et des écoles professionnelles pour leur implication. Nos remerciements vont en particulier à Monsieur Yves Fournier, inspecteur et responsable du Secondaire II général, Mme Céline Coquoz, cheffe de section CG et SPS (EPASC) de Martigny et Châteauneuf, et à Monsieur René Constantin, directeur de l'École professionnelle commerciale et artisanale (EPCA) de Sion, pour leur précieuse aide dans la mise en place de l'enquête et pour leur disponibilité.
- Les cinq expert·es : Madame Simone Reiser, cheffe de projet Schuldenprävention Stadt Zürich, Madame Yvonne Haldimann, collaboratrice scientifique JEUNES ET MÉDIAS, Madame Marjory Winkler, directrice association romande CIAO, Madame Céline Coquoz, cheffe de section CG et SPS (EPASC), et Monsieur Fabian Lenggenhager, maître d'enseignement en travail social, HES-SO Valais-Wallis.
- Le Dicastère de la HES-SO qui nous a permis de réaliser ce projet.

LISTE DES GRAPHIQUES

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| FIGURE 1. FRÉQUENCE DES PRATIQUES FINANCIÈRES SUR INTERNET CHEZ LES ADOLESCENT·ES | 13 |
| <i>FIGURE 2. RÉPARTITION DES ADOLESCENT·ES SELON LEUR NIVEAU DE COMPÉTENCES FINANCIÈRES</i> | <i>15</i> |
| FIGURE 3. NIVEAUX MOYENS DE COMPÉTENCES NUMÉRIQUES ET DE COMPÉTENCES FINANCIÈRES NUMÉRIQUES..... | 15 |
| FIGURE 4. FRÉQUENCE DES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES OU DES PROBLÈMES ENCOURUS PAR LES ADOLESCENT·ES EN RAPPORT AVEC L'ÉCONOMIE NUMÉRIQUE | 17 |
| FIGURE 5. PROPORTIONS D'ACCORD ET DE DÉSACCORD AVEC LES POTENTIELS AVANTAGES LIÉS À L'UTILISATION DE L'ARGENT SUR INTERNET. | 20 |
| FIGURE 6. FRÉQUENCE DES SOURCES D'APPRENTISSAGE MOBILISÉES PAR LES ADOLESCENT·ES | 22 |
| FIGURE 7. NIVEAUX MOYENS DES MODALITÉS D'APPRENTISSAGE | 23 |

RESUME

Achats, gestion des revenus ou gains d'argent, de plus en plus d'activités financières sont désormais réalisées sur Internet. La crise liée au COVID-19 a encore accéléré la transition numérique de l'économie. Or, selon certaines études, cette transition est liée à l'apparition de nouvelles formes d'inégalités qui toucheraient plus particulièrement les plus jeunes, les femmes et les personnes des milieux socioéconomiques défavorisés.

Si l'on veut promouvoir l'égalité des chances dans l'accès et l'usage de l'économie numérique et éviter l'émergence de nouvelles formes d'inégalités, il est nécessaire de comprendre quelles sont ces nouvelles inégalités et comment elles se construisent. C'est l'objectif que s'est donné cette recherche en s'intéressant à la période où l'on fait ces premiers pas autonomes dans l'économie numérique et que l'on situe généralement à l'adolescence (15-19 ans). Elle cherche à saisir la manière dont les adolescent-es apprennent à utiliser Internet pour leurs pratiques économiques ainsi que les différentes formes d'inégalité auxquelles ils et elles sont confrontés. Elle en explore tout particulièrement trois : les inégalités en matière de pratiques économiques numériques, en termes de compétences et en termes de risques et de difficultés encourus.

Cette recherche comporte deux phases. Durant la première, environ 400 collégien-nes et apprenti-es du canton du Valais âgés de 15 à 19 ans ont été invités à remplir un questionnaire en ligne début 2022 (381 réponses valides). Lors de la seconde phase, des entretiens portant sur les réponses obtenues ont été menés avec cinq expert-es de toute la Suisse afin de les expliquer du point de vue de la pratique et de réfléchir à leurs implications en matière d'intervention et de prévention.

En ce sens, cette recherche fournit des connaissances inédites sur une période de la vie peu étudiée et pourtant centrale, l'adolescence, ainsi que sur l'émergence de nouvelles formes d'inégalités rattachées au numérique. Elle propose des pistes d'intervention qui se fondent sur des données empiriques pour promouvoir un accès démocratique aux opportunités qu'offre Internet.

Résultats globaux :

1. Concernant les **inégalités en matière d'économie numérique** chez les adolescent-es, notre étude révèle que :

En termes de pratiques :

- Internet est fréquemment utilisé par les adolescent-es pour faire des achats et gérer l'argent (p. ex., paiements numériques). La recherche de gains en ligne est plus exceptionnelle ;
- les pratiques risquées, c'est-à-dire qui peuvent entraîner une perte d'argent (p. ex., jeux d'argent, emprunt/prêt d'argent), sont rares;

En termes de compétences :

- un-e adolescent-e sur deux (49%) manque de compétences financières ;
- les niveaux de compétences numériques et de compétences financières numériques rapportés sont en moyenne relativement élevés dans cette population ;

En termes de difficultés et de risques :

- les difficultés rencontrées le plus fréquemment concernent les achats en ligne. Plus d'un adolescent-es sur deux a regretté un achat (61%), a rencontré des problèmes techniques lors d'une commande ou d'un paiement en ligne (57%) ou a dû faire face à une dépense imprévue (52%). Ils et elles sont à peine moins nombreux à avoir reçu des commandes abimées ou à ne pas les avoir reçues (46%). Dans la majorité des cas, ces difficultés apparaissent toutefois peu fréquemment.
- l'acceptation des conditions générales sans les lire est le comportement à risque le plus fréquent (97%), huit adolescent-es sur dix prennent ce risque souvent à très souvent. Faire des achats impulsifs, payer par facture pour retarder l'échéance concerne toutefois plus d'un-e adolescent-es sur deux (56% dans les deux cas). On relève enfin que près d'un adolescent-es sur quatre affirme avoir perdu de l'argent en ligne (24%).

2. Concernant **l'apprentissage de l'économie numérique**, les résultats montrent que :

Acteurs et actrices clé :

- les adolescent-es apprennent le plus souvent seul-es de manière autonome et/ou avec leurs parents ;
- les professionnel·les (enseignant-es ou responsables d'apprentissage, professionnel·les du travail social) sont rarement cités comme sources d'apprentissage importantes (moins de 5% des cas) ;

Les modes d'apprentissage :

- l'observation, la discussion et l'expérimentation (*learning by doing*) sont les trois principaux modes d'apprentissage rapportés ;

3. Aux vues de ces résultats, les expert-es ont relevé les **pistes d'intervention suivantes** :

- *Adapter l'intervention et créer des offres adressant les besoins spécifiques* de différents groupes cibles identifiés dans la recherche (adolescent-es, parents, professionnel·les).
- *Créer des offres de prévention et de formation pour les parents* afin de renforcer leurs compétences financières numériques et leur rôle de modèle¹.
- *Développer l'offre de prévention à l'école* : proposer des enseignements et de la prévention plus tôt dans le cursus scolaire ; intégrer des thèmes en lien avec Internet (compétences administratives numériques, gestion critique des contenus sur Internet) et les risques financiers (risques de la vie à crédit) dans des cours existants et nouveaux.
- *Développer des offres d'accompagnement dans le domaine des loisirs et de la vie quotidienne des jeunes* afin que l'éducation financière se fasse en lien avec les intérêts des adolescent-es.
- *Promouvoir l'apprentissage par modèle et par expérimentation* : encourager l'apprentissage par la pratique et l'échange d'expériences dans le cadre d'ateliers et de workshops ; intégrer des exemples de cas et des outils de travail appropriés afin d'encourager les formes d'apprentissage autonomes ; prendre en compte la culture

¹ Rôle de modèle ou rôle modèle est un terme inventé par le sociologue américain Robert K. Merton qui désigne quelqu'un dont le comportement, les réflexions, inspirent, guident et qui est un exemple, une stimulation pour d'autres personnes.

des jeunes dans la transmission des connaissances et favoriser un traitement innovant des contenus par exemple par le biais des médias sociaux.

- *Développer des mesures politiques en lien avec l'économie numérique* : accès à un équipement technique pour tous les élèves ; réglementation des conditions générales (accessibilité et service de réclamation) ; implémentation du thème dans les tâches des services cantonaux ; introduction d'une semaine / journée nationale de prévention sur la culture financière numérique ; augmentation de la limite d'âge pour l'octroi de (cartes de) crédit ; mesures préventives pour les jeunes adultes dans le système fiscal.
- *Développer la recherche* sur les compétences administratives jugées essentielles ; développer des indicateurs pour les mesurer.

L'ensemble des points cités dans ce résumé, ainsi que les différences observées selon certaines variables sociodémographiques des adolescent-es, sont présentés plus en détail dans la suite du texte.

INTRODUCTION

La Suisse figure parmi les pays européens les plus actifs dans l'économie numérique (Eurostat, 2021). Elle est devenue en 2020 le premier pays du e-commerce au niveau mondial (CNUCED, 2021). La crise liée au COVID-19 a encore accéléré la transition numérique de l'économie (OCDE, 2020b; Wölfle & Leimstoll, 2020).

Selon l'Office fédéral de la statistique (OFS, 2019), 100 % des jeunes âgés de 15 et 24 ans utilisent régulièrement Internet. Malgré leur jeune âge et des ressources financières plus modestes, les 15-24 ans sont aussi actifs que leurs ainé-es : environ huit jeunes sur dix ont déjà acheté des produits en ligne et utilisé l'e-banking. Ils et elles sont un-e sur trois à avoir également fait une recherche d'emploi sur Internet et un-e sur quatre a vendu quelque chose en ligne.

La Suisse est donc particulièrement bien positionnée pour faire d'Internet un outil de démocratisation et d'égalité des chances comme le promeut l'Organisation de coopération et de développements économiques (OCDE, 2017). Pourtant, en Suisse comme ailleurs, des recherches mettent en évidence de nouvelles formes d'inégalités (Scheerder et al., 2017; van Deursen & van Dijk, 2014), y compris chez les jeunes pourtant considérés comme particulièrement habiles sur la toile (Calderón Gómez, 2019; Eynon & Geniets, 2015; Hargittai, 2010). Certaines de ces inégalités sont liées à la numérisation des activités économiques et elles touchent plus particulièrement les plus jeunes, les femmes et les personnes issues de milieux socioéconomiques défavorisés (OCDE, 2017, 2020a; Ozili, 2018).

Si l'on veut promouvoir l'égalité des chances dans l'accès et l'usage de l'économie numérique et éviter l'émergence de nouvelles formes d'inégalités, il est nécessaire de comprendre quelles sont ces nouvelles inégalités et comment elles se construisent. C'est l'objectif que s'est donné cette recherche en s'intéressant à la période où l'on fait ces premiers pas autonomes dans l'économie et sur Internet et que l'on situe généralement à l'adolescence (LeBaron & Kelley, 2020; OCDE, 2020a; Sykes et al., 2016). Par conséquent, la principale question à laquelle tente de répondre cette recherche est la suivante : « Comment émergent et se construisent les inégalités en matière d'économie numérique au cours de l'adolescence ? ».

Les objectifs de cette recherche sont de :

- Examiner trois types d'inégalité (les inégalités en matière de pratiques, de compétences, et de risques) afin de mieux identifier à quels types d'inégalité les adolescent-es sont vulnérables ;
- Saisir comment les adolescent-es apprennent ou ont appris à utiliser Internet pour leurs activités économiques (soit les sources de socialisation et les modalités d'apprentissages) ;
- Évaluer dans quelle mesure les inégalités et ces apprentissages varient selon les caractéristiques démographiques et socioéconomiques des adolescent-es. Dans ce rapport nous en avons retenu quatre : le genre, le cursus de formation, la classe sociale, et la région linguistique ;
- Cerner les besoins des adolescent-es en matière d'accompagnement et proposer des mesures d'intervention sociale adaptées.

Ce faisant cette étude répond aux recommandations et pistes de recherche identifiées par différentes instances nationales (CFEJ, 2019) et internationales (OCDE, 2019, 2020a).

Ce document présente les premiers résultats descriptifs de cette recherche. D'autres analyses sont en cours afin de les approfondir.

1. METHODE

Nous avons privilégié une approche pluriméthodologique. Le dispositif de recherche comprenait deux phases en étroite interaction. Le premier volet consistait en une enquête par questionnaire auprès d'adolescent-es d'un même canton afin de pouvoir faire des comparaisons selon leurs différents profils sociodémographiques. Nous avons privilégié le canton du Valais qui a l'avantage d'être bilingue. Le deuxième volet comprenait des entretiens menés avec des expert-es de toute la Suisse afin de discuter des résultats quantitatifs. Ces rencontres avaient pour objectifs de nous aider à interpréter les résultats afin de développer de premières propositions de mesures et de pistes d'interventions. La recherche a été menée entre 2021 et 2022. La récolte des données a eu lieu au début de l'année 2022.

1.1 Volet quantitatif

L'enquête par questionnaire a été réalisée dans des établissements de formation post-obligatoire du canton du Valais entre fin janvier et début mars 2022. Disposant d'un système de formation unifié, ce canton constitue un contexte idéal pour explorer les différences de pratiques économiques et d'apprentissages observées entre les régions linguistiques de Suisse (Brown et al., 2018 ; Henchoz et al., 2019). Toujours dans un objectif de comparaison, nous avons recruté des adolescent-es (15-19 ans) dans différentes filières de formation (collège, école de culture générale [ECG] et apprentissage) et régions linguistiques (le Bas-Valais majoritairement francophone et le Haut-Valais majoritairement germanophone)².

La passation du questionnaire s'est déroulée selon une procédure déjà testée dans des collèges fribourgeois (Brown et al., 2018). Les adolescent-es étaient invités à compléter un questionnaire en ligne d'une durée de 20-25 minutes. Le questionnaire était disponible en français et en allemand. Les résultats présentés dans ce rapport se fondent sur les réponses de 381 adolescent-es âgés entre 15 et 19 ans³.

² En collaboration étroite avec le Service de l'enseignement et du Service de la formation professionnelle.

³ Au total, 474 personnes ont répondu au questionnaire en ligne. Ce projet de recherche se focalisant sur la période de l'adolescence, les réponses des personnes ayant 20 ans et plus ($n = 46$) ou dont la date de naissance n'était pas indiquée ou incomplète ($n = 32$) n'ont pas été retenues. Les réponses des personnes ayant plus de 50 % de données manquantes au questionnaire ($n = 6$) ou dont les réponses aux questions ouvertes étaient peu fiables ($n = 9$) n'ont pas non plus été prises en compte.

Présentation de la population interrogée

Parmi les 381 adolescent-es âgés de 15 à 19 ans qui ont répondu au questionnaire, on compte 65 % de filles. La majorité des adolescent-es sont de nationalité suisse (77 %) et francophones (81 % contre 19 % ayant répondu au questionnaire en allemand). Ils habitent avec leur famille (97 %). La moitié suit une voie de formation professionnelle (51 %) et l'autre moitié une voie de formation générale (31 % au collège et 18 % en ECG).

En ce qui concerne leur situation économique, 64 % des adolescent-es interrogés décrivent la situation financière de leur famille comme étant dans la moyenne. Un tiers des adolescent-es (35 %) affirme disposer d'un revenu personnel mensuel se situant entre 1 et 200 CHF, un tiers (34 %) entre 201 et 600 CHF, et un quart (25 %) plus de 600 CHF par mois, le reste (6%) n'en ayant aucun qui lui soit propre. La source principale de revenu est un emploi rémunéré régulier pour 42 % des adolescent-es ; un soutien financier régulier ou de l'argent versé par les parents pour 31 % ; un emploi rémunéré irrégulier pour 20 % ; et d'autres sources (p. ex., un soutien financier d'autres personnes que les parents, une bourse ou une aide d'une institution) pour le reste. Un peu moins d'un·e adolescent·e sur deux (41 %) déclare épargner entre 1 et 100 CHF par mois.

Afin de brosser un premier portrait des inégalités (pratiques, compétences et risques) et des apprentissages en matière d'économie numérique, nous avons effectué des analyses descriptives sur les variables d'intérêt. Nous avons ensuite réalisé des analyses du chi carré dans le but d'évaluer dans quelle mesure les inégalités de pratiques et de risques et les sources d'apprentissage sont liées au profil sociodémographique des adolescent-es. Nous avons également réalisé des analyses de variance (ANOVA) afin d'examiner si les niveaux de compétences (financières) numériques et les modalités d'apprentissage diffèrent selon le profil sociodémographique des adolescent-es.

1.2 Volet qualitatif

Le volet qualitatif s'appuie sur une démarche de recherche collaborative. Dans le but de favoriser la co-construction de savoirs (Gillet & Audoux, 2011), cinq professionnel·les de Suisse romande et de Suisse alémanique expert-es de l'éducation financière, des médias, du conseil financier et de la prévention ont été invités à discuter des premiers résultats de la recherche quantitative. Il s'agissait de les interpréter afin de développer ensemble, par la mise en relation de la théorie et de la pratique (Desgagné, 1997), des premières propositions de mesures et de pistes d'interventions.

Pour le recrutement des expert-es, nous avons privilégié un échantillonnage ciblé (Patton, 1990), soit des profils qui peuvent apporter des informations riches et complémentaires en regard de la question de recherche (Emmel, 2013). Les entretiens exploratoires semi-directifs ont été gérés à l'aide d'un guide structuré par thème (Blanchet & Gotman, 1992) et ont eu lieu en avril 2022.

Présentation des expert-es :

Les expert-es sont actifs dans des domaines relatifs à la jeunesse, à l'éducation, au numérique et/ou au travail social. Ils et elles ont des expertises dans les domaines suivants : prévention de l'endettement; portail d'information consacré à la promotion des compétences médiatiques; plateformes en ligne mettant à disposition les compétences de professionnel-les pour répondre aux besoins d'information et d'orientation des jeunes sur toutes sortes de thématique ; formation dans les écoles professionnelles; formation en travail social. Pour plus de détails, se référer aux remerciements en début de document.

La technique d'entretien et les méthodes de transcription se basent principalement sur les techniques de recherche qualitative développées par Uwe Flick (Flick, 2006a, 2006b) et Philipp Mayring (Mayring & Fenzl, 2019). Les entretiens ont été menés en français et en suisse allemand. Nous avons privilégié une analyse de type inductive et itérative favorisant l'émergence de catégories analytiques (Corbin & Strauss, 2008; Miles et al., 2014).

2. INEGALITES EN MATIERE D'ECONOMIE NUMERIQUE

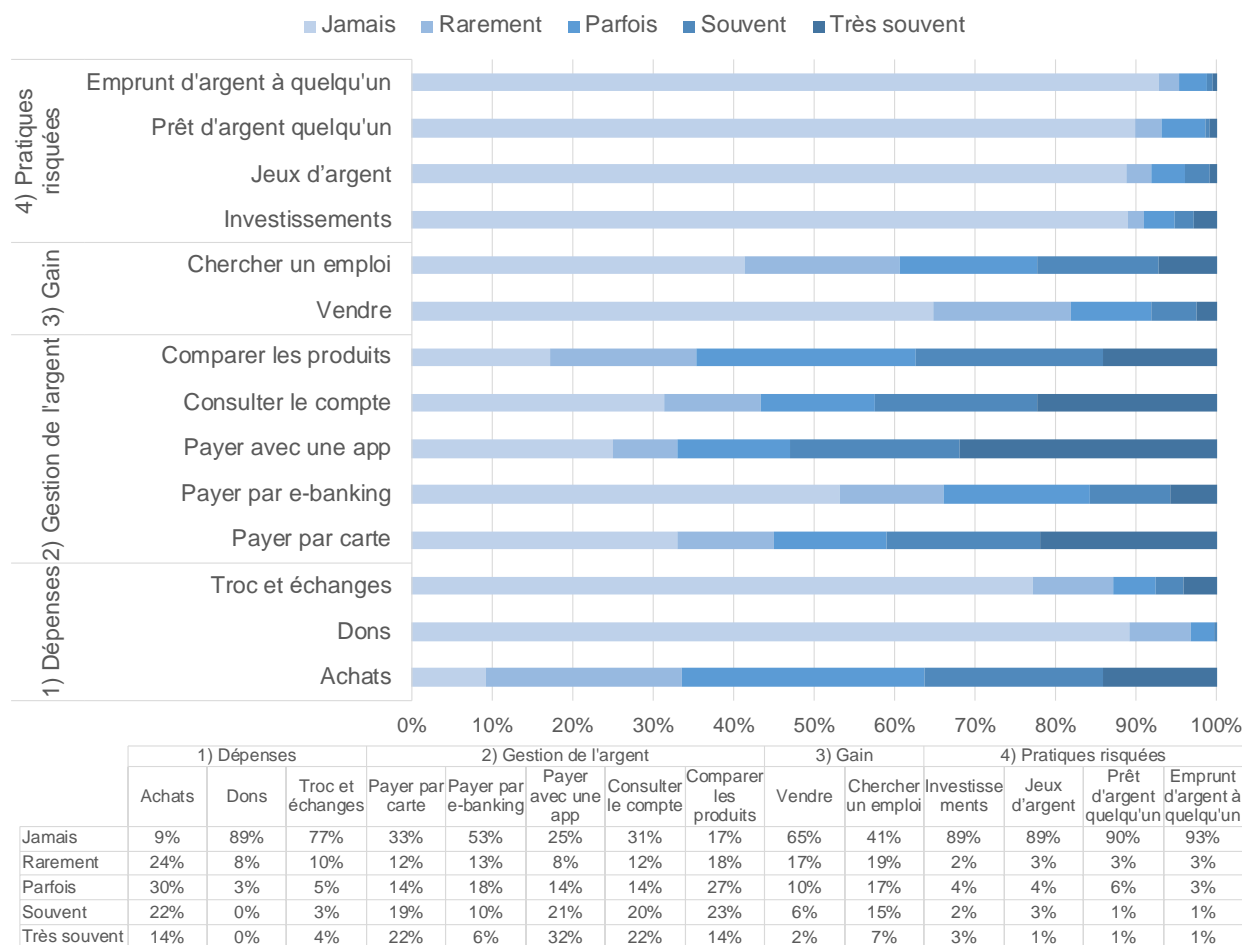
Utiliser Internet pour ses activités financières comporte des avantages, mais aussi des inconvénients (OCDE, 2017, 2020a; Ozili, 2018). Son usage permet d'accéder à des services financiers sûrs, faciles d'accès et à un prix abordable, mais crée aussi de nouvelles formes d'inégalités. Dans cette recherche, nous avons examiné trois formes d'inégalités liées à l'utilisation d'Internet pour des questions financières susceptibles de concerner les adolescent-es : les inégalités liées aux pratiques financières en ligne, celles qui sont liées aux compétences financières numériques, et enfin les inégalités en matière de difficultés et de risques encourus.

2.1 Pratiques financières en ligne

Nous fondant sur la littérature (Henchoz et al., 2014; Zelizer, 2005) et notre précédente recherche sur les pratiques financières des jeunes adultes sur Internet qui montrait une hétérogénéité des profils d'utilisateur-es (Baudat & Henchoz, 2021; Henchoz, 2020), nous avons considéré quatre types de pratiques financières numériques :

- 1) les pratiques liées aux **dépenses** en ligne (achats, dons, troc et échanges) ;
- 2) les pratiques liées à la **gestion** de l'argent (paiements numériques, consultation du compte, comparaison des prix/caractéristiques des produits) ;
- 3) les pratiques liées à une **recherche de gain**, c'est-à-dire qui ont pour objectif de gagner de l'argent (ventes, recherche d'emploi) ;
- 4) les pratiques « **risquées** », c'est-à-dire qui peuvent permettre de gagner de l'argent, mais potentiellement aussi d'en perdre (investissement, jeux d'argent, prêt/emprunt).

Figure 1. Fréquence des pratiques financières sur Internet chez les adolescent-es



La Figure 1 présente la fréquence à laquelle les adolescent-es ont utilisé Internet pour effectuer ces différentes activités financières au cours des trois mois précédents l'enquête.

Dans l'ensemble, on voit qu'Internet est plus fréquemment utilisé par les adolescent-es pour gérer leur argent et faire des achats. Ils et elles vont plus rarement s'engager dans des activités risquées, dans des activités liées à la recherche de gain ou d'échanges et de dons.

Lorsqu'on examine les résultats plus en détail, on note des liens avec les caractéristiques sociodémographiques suivantes :

- **Genre** : en matière de dépenses en ligne, il y a une surreprésentation de filles et une sous-représentation de garçons parmi les adolescent-es qui font fréquemment des achats sur Internet. En revanche, les garçons sont plus présents dans les activités liées à la recherche de gains. Ils sont plus nombreux parmi celles et ceux qui font parfois du troc et des échanges, qui cherchent parfois à gagner de l'argent, en particulier en vendant quelque chose sur Internet ou qui s'engagent dans des pratiques risquées, comme des investissements en ligne.
- **Cursus de formation** : il y a une surreprésentation des apprenti-es parmi les jeunes qui vont fréquemment sur Internet pour gérer leur argent, en particulier pour effectuer de paiements depuis l'e-banking et pour consulter leur compte bancaire en ligne. Il y a aussi plus d'apprenti-es, en particulier de filles en apprentissage, parmi les jeunes qui vont fréquemment chercher un emploi ou en envoyer une candidature via Internet. Finalement, il y a plus d'apprenti-es, et surtout de garçons en apprentissage, parmi les jeunes qui adoptent parfois des pratiques risquées liées à des jeux d'argent ou des prêts.

- **Classe sociale**⁴: il n'y a pas de liens statistiquement significatifs entre la classe sociale et les différentes pratiques financières en ligne.
- **Région linguistique** : on observe peu de liens, excepté le fait qu'il tend à y avoir plus de germanophones parmi les jeunes qui ne réalisent jamais de ventes en ligne, alors que les francophones sont plus présents parmi les adolescent-es qui en réalisent parfois.

2.2 Compétences financières numériques

Une deuxième forme d'inégalité examinée dans cette recherche concerne les compétences financières numériques. Il n'en existe à l'heure actuelle pas de définition ou de mesure standardisée (Lyons & Kass-Hanna, 2021; Morgan et al., 2019). Néanmoins, les auteur-es s'accordent sur le fait que ce concept est multidimensionnel, englobant à la fois des connaissances et des compétences liées aux finances et au numérique (Andreou & Anyfantaki, 2020; Lyons & Kass-Hanna, 2021; Morgan et al., 2019, 2020). Ce concept inclut aussi des compétences financières numériques spécifiques, comme l'utilisation des services financiers numériques (Lyons & Kass-Hanna, 2021; Morgan et al., 2020).

À la lumière de cette littérature, nous avons retenu les définitions suivantes :

- 1) Les **compétences financières** correspondent aux connaissances en matière de prise de décision financière (par exemple, savoir réaliser un calcul d'intérêts, en quoi consiste l'inflation) (Lusardi & Oggero, 2017) ;
- 2) Les **compétences numériques**⁵ renvoient aux connaissances nécessaires à l'utilisation d'Internet (p. ex, les connaissances techniques, en matière de navigation et traitement de l'information) (Helsper et al., 2020) ;
- 3) Les **compétences financières numériques** font référence aux connaissances spécifiques relatives à l'utilisation de l'argent sur Internet (Lyons & Kass-Hanna, 2021).

Compétences financières

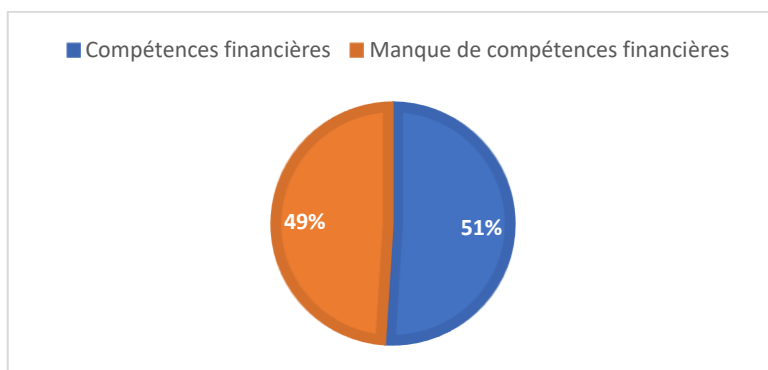
Un·e adolescent·e sur deux (51 %) est compétent financièrement (*Figure 2*) ; c'est-à-dire qu'il ou elle a répondu correctement à la majorité des questions relatives à l'utilisation de l'argent⁶. Autrement dit, presque un·e adolescent·e sur deux manque de compétences financières.

⁴ La classe sociale est autodéfinie. Il s'agit de la perception qu'ont les adolescent-es de la situation financière de leur famille par rapport aux autres familles vivant en Suisse (dans la moyenne, au-dessus ou au-dessous de la moyenne).

⁵ Quatre catégories de compétences numériques sont généralement évaluées : 1) technique et opérationnel, 2) navigation et traitement de l'information, 3) communication et interaction, 4) création et production de contenu.

⁶ Le niveau des compétences financières est calculé en faisant la somme des réponses correctes à une série de cinq questions évaluant la connaissance des taux d'intérêt (question n°1), des intérêts composés (question n°2 et 3), de l'inflation (question n°4) et de la diversification des risques (question n°5). Selon Lusardi et Oggero (2017), une personne est considérée comme étant financièrement compétente lorsqu'elle répond correctement à au moins trois de quatre concepts financiers décrits plus haut.

Figure 2. Répartition des adolescent-es selon leur niveau de compétences financières



Des liens ont pu être mis en évidence avec le **genre**, le **cursus de formation** et la **région linguistique**. Les garçons, les collégien-nes et les germanophones sont proportionnellement plus nombreux à avoir des compétences financières que respectivement les filles, les apprenti-es et les francophones. Nous n’observons pas de lien statistiquement significatif avec la classe sociale.

Compétences numériques et compétences financières numériques

Les niveaux moyens des compétences numériques et des compétences financières numériques sont relativement proches et élevés (entre 3.7 et 3.8 sur 5) (Figure 3). On ne relève pas de différences significatives en matière de compétences numériques et financières numériques selon le profil démographique et socioéconomique des adolescent-es.

Figure 3. Niveaux moyens de compétences numériques et de compétences financières numériques⁷



⁷ Modalités de réponse : 1 = Pas du tout vrai pour moi, 5 = Très vrai pour moi.

2.3 Difficultés rencontrées et risques encourus

La troisième forme d'inégalité examinée renvoie aux difficultés rencontrées⁸ et aux risques encourus⁹ lors d'activités financières sur Internet. Dans la littérature, on peut relever des risques de surconsommation et de surendettement (Berg, 2018; Carlsson et al., 2017; Larsson et al., 2016) ou encore des risques de vol et d'usurpation d'identité liés au développement des services financiers numériques (Dupont, 2010; Experian, 2021).

Nous avons demandé aux adolescent-es à quelle fréquence ils et elles ont déjà personnellement fait l'expérience de difficultés ou été exposés à des risques lors d'activités économiques sur Internet (Figure 4).

Certains problèmes et risques sont très rares parmi les adolescent-es, comme le vol d'identité, la fraude à la carte de crédit/crédit, ou encore être incapable de payer un achat effectué en ligne (respectivement 98%, 95% et 93% des adolescent-es affirment ne jamais y avoir été confrontés).

Emprunter de l'argent pour payer un achat sur Internet, perdre de l'argent sur Internet, avoir des problèmes avec des réclamations liées à une commande en ligne concernent également peu d'adolescent-es (78%, 76% et 66% affirment ne jamais y avoir été confrontés).

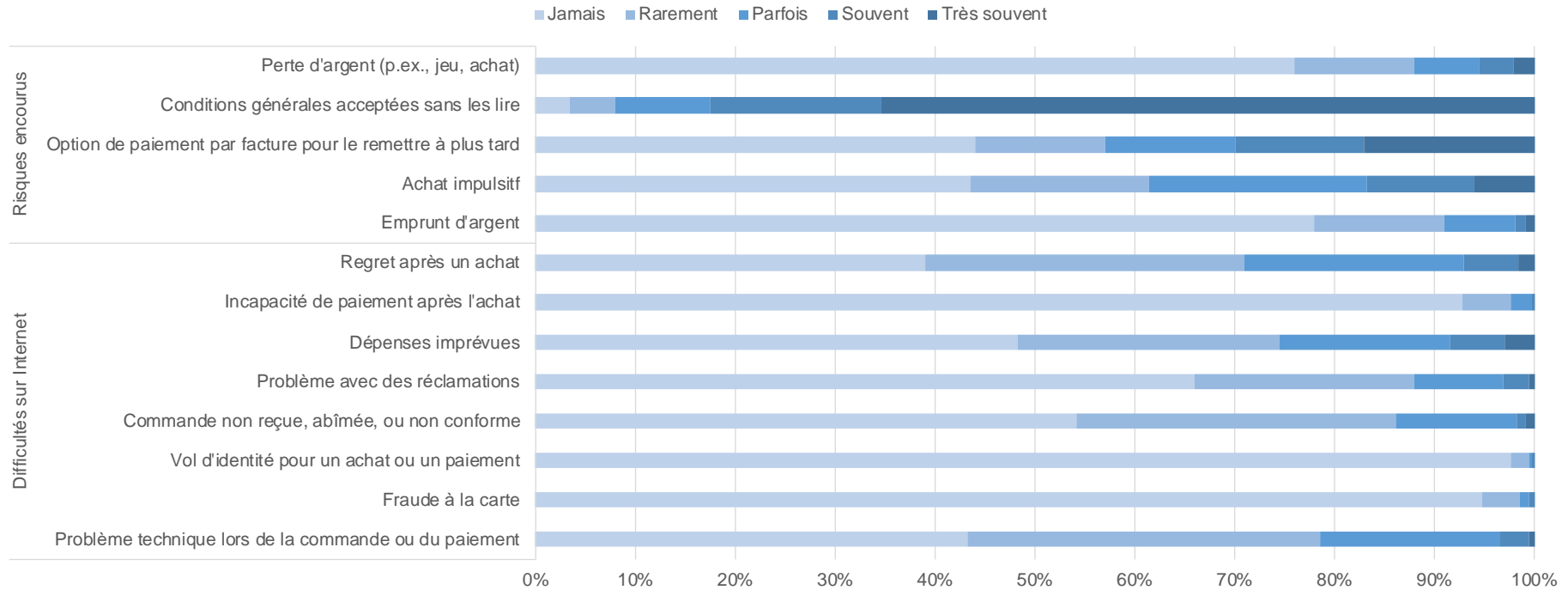
En revanche, **certaines difficultés et risques concernent un-e adolescent-e sur deux voire plus** :

- Les **difficultés rencontrées** les plus fréquentes sont généralement liées à des actes d'achat en ligne. Six jeunes sur dix ont dit avoir regretté un achat (61%). Ils et elles sont presque tout aussi nombreux à avoir rencontré des problèmes techniques lors de commandes ou de paiement sur Internet (57%). Plus d'un-e adolescent-e sur deux a dû faire face à une dépense imprévue (52%) et ils et elles sont à peine moins à avoir reçu des commandes abimées ou à ne les avoir jamais reçues (46%). Néanmoins dans la majorité des cas, ces difficultés sont peu fréquentes (la majorité des adolescent-es affirme les avoir rarement ou seulement parfois rencontrées).
- Pour ce qui est des **risques encourus**, le plus répandu est l'acceptation des conditions générales sans les lire qui concerne 97% des adolescent-es. Huit adolescent-es sur dix déclarent avoir pris ce risque « souvent » (17%) à « très souvent » (65 %). Faire des achats impulsifs, payer par facture pour retarder l'échéance du paiement concerne plus d'un-e adolescent-e sur deux (56% pour les deux risques). Pour 40% des jeunes, l'achat impulsif est peu fréquent (18% y cèdent rarement et 22% parfois). En revanche pour trois jeunes sur dix, la facture comme stratégie de remettre à plus tard le paiement a été adoptée « souvent » (13%) à « très souvent » (17%). Enfin, on peut relever que près d'un adolescent-es sur quatre affirme avoir perdu de l'argent en ligne (24%).

⁸ Par exemple, problème technique lors de la commande ou du paiement, fraude à la carte, usurpation d'identité, commande non reçue ou non conforme, dépenses imprévues, etc.

⁹ Par exemple, emprunt pour faire des achats en ligne, achats impulsifs, choix de l'option de paiement par facture afin de remettre le paiement à plus tard, acceptation des conditions générales sans les lire, perte d'argent.

Figure 4. Fréquence des difficultés rencontrées ou des problèmes encourus par les adolescent-es en rapport avec l'économie numérique



| | Difficultés sur Internet | | | | | | | | Risques encourus | | | | |
|--------------|-------------------------------------------------------|-------------------|---------------------------------------------|---------------------------------------------|--------------------------------|--------------------|--------------------------------------|-----------------------|------------------|----------------|-------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|------------------------------------|
| | Problème technique lors de la commande ou du paiement | Fraude à la carte | Vol d'identité pour un achat ou un paiement | Commande non reçue, abîmée, ou non conforme | Problème avec des réclamations | Dépenses imprévues | Incapacité de paiement après l'achat | Regret après un achat | Emprunt d'argent | Achat impulsif | Option de paiement par facture pour le remettre à plus tard | Conditions générales acceptées sans les lire | Perte d'argent (p.ex., jeu, achat) |
| Jamais | 43% | 95% | 98% | 54% | 66% | 48% | 93% | 39% | 78% | 44% | 44% | 3% | 76% |
| Rarement | 35% | 4% | 2% | 32% | 22% | 26% | 5% | 32% | 13% | 18% | 13% | 5% | 12% |
| Parfois | 18% | 1% | 0% | 12% | 9% | 17% | 2% | 22% | 7% | 22% | 13% | 10% | 7% |
| Souvent | 3% | 1% | 0% | 1% | 3% | 6% | 0% | 6% | 1% | 11% | 13% | 17% | 3% |
| Très souvent | 1% | 0% | 0% | 1% | 1% | 3% | 0% | 2% | 1% | 6% | 17% | 65% | 2% |

Lorsqu'on examine les résultats plus en détail, on relève des liens entre ces difficultés et risques et les caractéristiques sociodémographiques des adolescent-es :

- **Genre** : il y a une surreprésentation de garçons parmi celles et ceux qui affirment n'avoir jamais rencontré des difficultés et une surreprésentation de filles parmi celles et ceux affirmant en avoir déjà eu.
- **Cursus de formation** : parmi les adolescent-es n'ayant jamais rencontré des difficultés (en particulier, une incapacité de paiement après un achat) ou pris des risques (comme emprunter de l'argent pour commander, faire des achats impulsifs, choix de l'option de paiement par facture), il y a plus de collégien·nes et moins d'apprenti·es.
- **Classe sociale** : on ne constate pas de liens entre la classe sociale, les difficultés rencontrées et les risques encourus.
- **Région linguistique** : il y a plus de germanophones et moins de francophones parmi les adolescent-es ayant eu quelques fois des regrets après un achat.

2.4 Bénéfices rapportés

Afin de mieux comprendre pourquoi les adolescent-es recourent à Internet pour leur argent, nous avons évalué les bénéfices qu'un tel usage leur apporte. Pour ce faire, les adolescent-es étaient invités à indiquer à quel point ils et elles sont d'accord avec une série de potentiels avantages liés à l'utilisation de l'argent sur Internet (Figure 4).

Si l'on considère les modalités de réponse « d'accord » et « tout à fait d'accord », on observe que la grande majorité des adolescent-es considère que l'utilisation de l'argent sur Internet est « rapide », « offre un choix important de produits » et permet de « gagner du temps » et de « comparer les produits ». Trois quarts des adolescent-es sont d'accord avec le fait qu'utiliser l'argent sur Internet est « facile » et « accessible à tout moment et tout endroit ». Environ un·e adolescent·e sur deux considère qu'Internet permet d'« acheter sans devoir payer tout de suite » et est « adapté à [ses] besoins ».

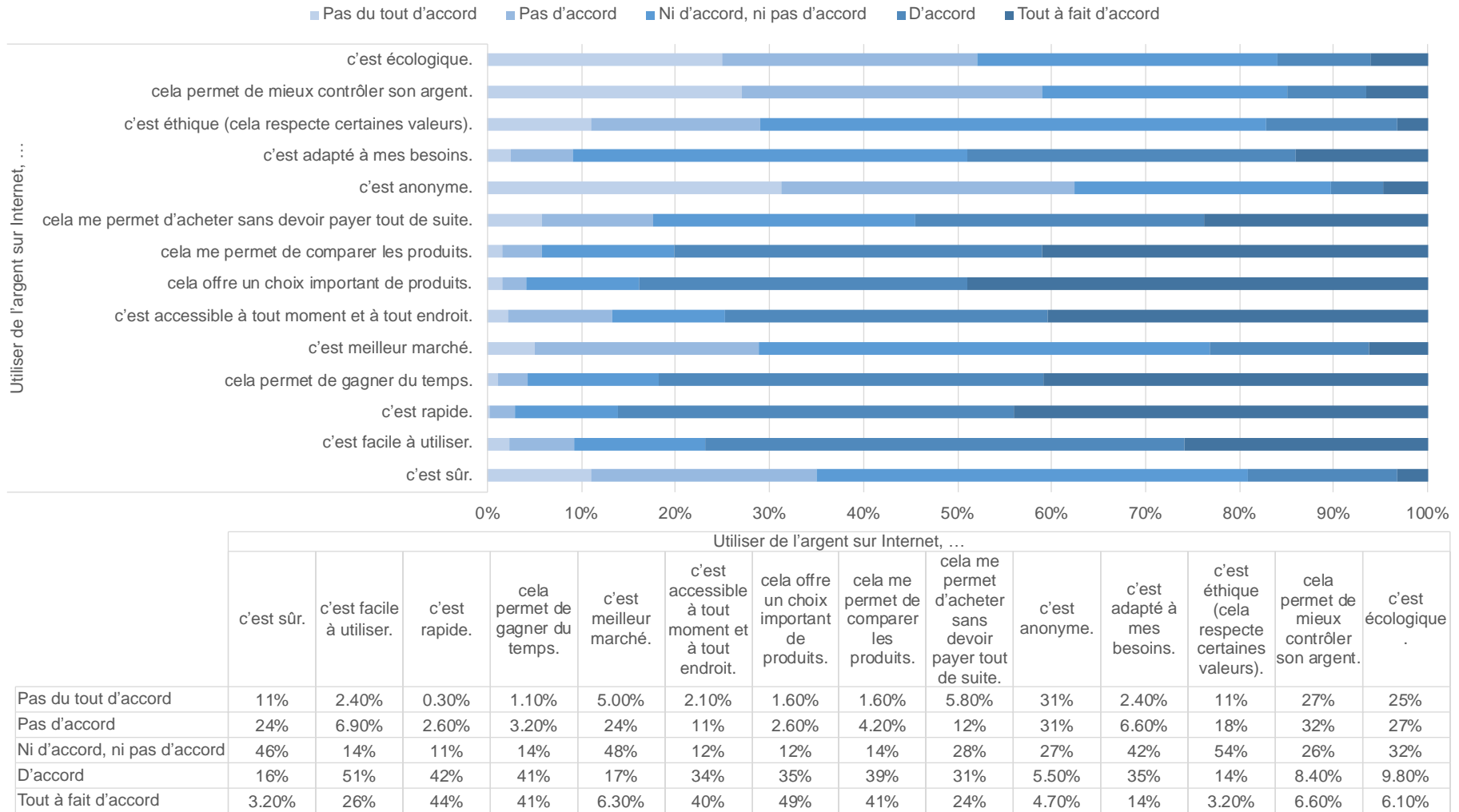
Une minorité d'adolescent-es est d'accord avec les autres bénéfices perçus. Environ un·e adolescent·e sur cinq est ainsi d'accord avec le fait qu'utiliser l'argent Internet est « meilleur marché » ou « sûr ». Néanmoins, seul·e un·e adolescent·e sur sept considère que l'utilisation de l'argent sur Internet est « éthique » et « écologique » ou permet de « mieux contrôler son argent » et un·e adolescent·e sur dix considère que c'est « anonyme ».

Lorsqu'on examine les résultats plus en détail, on relève quelques liens entre ces bénéfices rapportés et les caractéristiques sociodémographiques des adolescent-es :

- **Genre** : il y a plus de garçons et moins de filles étant d'avis qu'utiliser de l'argent sur Internet est « sûr » et « meilleur marché ». En revanche, il y a plus de filles que de garçons étant en désaccord avec le fait qu'Internet permet de « mieux contrôler son argent ».
- **Cursus de formation** : parmi les adolescent-es étant en désaccord avec le fait qu'utiliser de l'argent sur Internet est « meilleur marché », on trouve plus de collégien·nes, en particulier de filles au collège. Les collégien·nes sont aussi plus nombreux que les apprenti·es parmi celles et ceux qui sont d'avis qu'Internet « offre un choix important de produits » et permet de « comparer les produits ».
- **Classe sociale** : on ne constate pas de liens entre la classe sociale et les bénéfices rapportés.

- **Région linguistique** : il y a plus de germanophones et moins de francophones parmi les jeunes étant d'avis qu'utiliser de l'argent sur Internet est « rapide » et « offre un choix important de produits ».

Figure 5. Proportions d'accord et de désaccord avec les potentiels avantages liés à l'utilisation de l'argent sur Internet.



3. SOCIALISATION A L'ECONOMIE NUMERIQUE

Pour mieux comprendre les inégalités que nous venons de décrire, nous nous sommes intéressées à la socialisation économique, c'est-à-dire aux processus d'apprentissage, soit l'acquisition et au développement des connaissances, des comportements, des compétences, des attitudes, des valeurs et des normes qui vont contribuer à une indépendance financière viable et au bien-être financier individuel (Danes, 1994). Nous avons examiné deux dimensions essentielles de ce processus : les sources d'apprentissage (c'est-à-dire, **avec qui** les adolescent-es apprennent à utiliser Internet pour leurs pratiques économiques) et les modalités d'apprentissage (c'est-à-dire, **comment** ils et elles apprennent).

3.1 Avec qui apprend-on ?

Nous avons demandé aux adolescent-es à quelle fréquence ils et elles recourent à différentes sources d'apprentissage (Figure 6). Il en ressort que la plupart des adolescent-es interrogés apprennent fréquemment seul-es ou avec leurs parents. Ainsi, plus d'un adolescent-e sur deux déclare apprendre « souvent » (28 %) à « très souvent » (27 %) en se débrouillant seul-e et près d'un-e adolescent-e sur deux déclare apprendre « souvent » (21 %) à « très souvent » (22 %) avec ses parents. On relève toutefois que trois jeunes sur dix affirment apprendre jamais ou rarement avec leur parent.

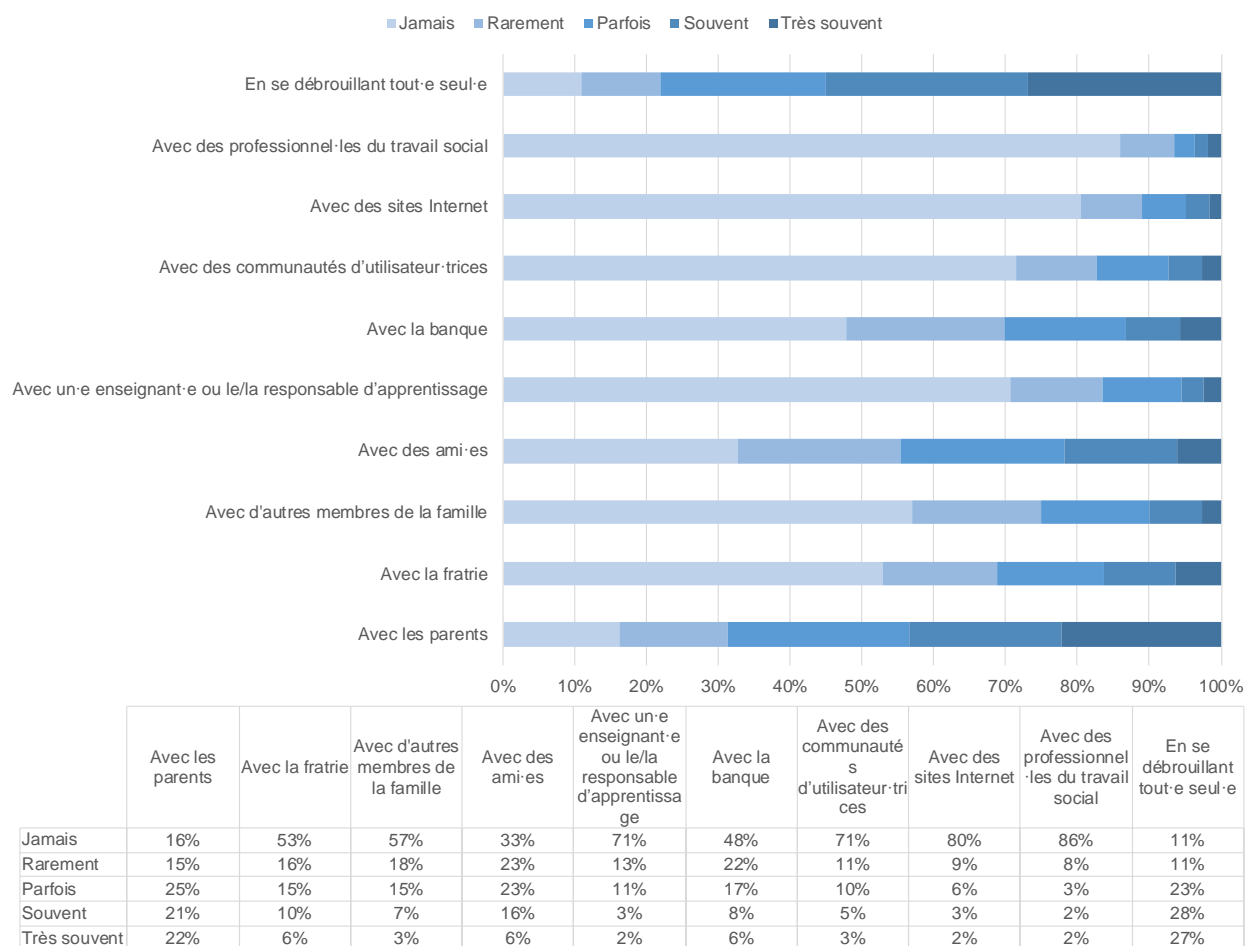
D'autres sources d'apprentissage sont citées, mais elles sont mobilisées moins fréquemment. Ainsi, un-e adolescent-e sur cinq rapporte apprendre « souvent » (16 %) à « très souvent » (6 %) avec ses ami-es. Les frères et sœurs, les autres membres de leur famille, les enseignant-es ou les responsables d'apprentissage, les banques, les communautés d'utilisateur-trices (p. ex., sur les réseaux sociaux), les sites Internet, ou les professionnel-les du travail social sont des sources d'apprentissage moins fréquentes encore.

Lorsqu'on examine les résultats plus en détail, on relève des liens entre les sources d'apprentissage mobilisées et les caractéristiques sociodémographiques des adolescent-es :

- **Genre** : il y a plus de filles parmi les adolescent-es apprenant avec leurs ami-es. En revanche, il y a plus de garçons parmi celles et ceux qui apprennent fréquemment auprès de communautés d'utilisateur-trices (p. ex., sur les réseaux sociaux), avec des sites Internet ou avec des professionnel-les du travail social.
- **Cursus de formation** : il y a plus de collégien-nes (en particulier des filles) et moins d'apprenti-es (en particulier des garçons) parmi celles et ceux qui apprennent souvent avec leurs parents. En revanche, il y a plus d'apprenti-es (en particulier des garçons) parmi celles et ceux qui apprennent fréquemment seul-e. On relève toutefois aussi plus d'apprenti-es (et toute particulièrement les garçons) parmi les jeunes apprenant avec des professionnel-les (enseignant-es ou responsables d'apprentissage, professionnel-les du travail social).
- **Classe sociale** : il y a une surreprésentation des plus aisé-es et une sous-représentation des plus modestes parmi les adolescent-es apprenant souvent avec leurs parents. Il y a aussi plus d'adolescent-es des classes sociales supérieures et moins des classes sociales moyennes parmi celles et ceux qui apprennent souvent avec des professionnel-les du travail social.

- **Région linguistique** : il tend à y avoir plus de germanophones parmi les jeunes apprenant souvent avec leurs parents. En revanche, il tend à y avoir plus de francophones parmi les jeunes qui apprennent souvent avec leurs ami-es. Ces liens ne sont néanmoins pas statistiquement significatifs.

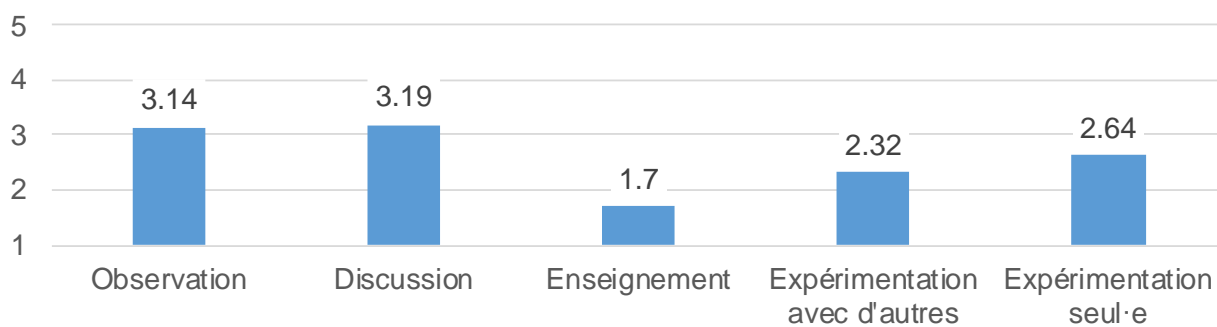
Figure 6. Fréquence des sources d'apprentissage mobilisées par les adolescent-es



3.2 Comment apprend-on ?

Nous avons également demandé aux adolescent-es comment ils apprennent à utiliser l'argent sur Internet (Figure 7). On observe que les adolescent-es participent activement à cet apprentissage. En moyenne, ils et elles rapportent apprendre principalement en observant et en discutant avec d'autres personnes. Apprendre en faisant ses propres expériences (*learning by doing*), seul-e ou avec d'autres personnes vient ensuite. En revanche, les adolescent-es déclarent apprendre peu grâce à des enseignements ou de la formation (p. ex., cours, guides, podcasts, jeux sur les questions liées à l'argent).

Figure 7. Niveaux moyens des modalités d'apprentissage¹⁰



On relève des différences selon le **genre et le cursus de formation** uniquement pour l'enseignement. En moyenne, les garçons en apprentissage rapportent les niveaux les plus élevés d'apprentissage par l'enseignement ou de la formation, ce qui confirme les résultats précédents, même si les niveaux restent modérés dans ces groupes.

On constate aussi une différence selon la **région linguistique**. Les germanophones déclarent apprendre davantage en faisant leurs propres expériences en compagnie d'autres personnes que les francophones.

Enfin, il n'y a pas de différences significatives selon la **classe sociale**.

¹⁰ Modalités de réponse : 1 = Pas du tout d'accord, 5 = Tout à fait d'accord.

4. ENTRETIENS AVEC LES EXPERT-ES : MESURES VISANT A PROMOUVOIR LA CULTURE FINANCIERE NUMERIQUE DES ADOLESCENT-ES

La plupart des résultats qui ont été présentés ci-dessus ont été soumis à des expert-es de différents domaines. Nous leur avons demandé de les interpréter au regard de leur champ de compétences et de leur expérience pratique et de suggérer des mesures afin de promouvoir la culture financière numérique des adolescent-es. Il s'agit de suggestions et d'autant de pistes d'intervention à explorer. Elles concernent les publics à cibler, les moyens et les champs d'intervention. Elles d'adressent aux professionnel·les, aux politiques et aux chercheur-es.

Créer des offres adaptées à certains groupes cibles : Adolescent-es, parents, professionnel·les

Les adolescent-es apprennent le plus souvent à utiliser Internet pour leurs pratiques économiques seul-es, de manière autonome ou avec leurs parents. Dans ce contexte, l'observation, la discussion et l'expérimentation comptent parmi les principales méthodes d'apprentissage. Les professionnel·les et les offres issues de champs professionnels divers (banque, école, etc.) ne jouent qu'un rôle marginal dans l'apprentissage des compétences financières numériques. Sur la base de ces résultats, les expert-es considèrent qu'il est essentiel de créer des offres spécifiques et adaptées de manière à renforcer les compétences des différents destinataires et de les asseoir dans leur rôle de modèle¹¹. Ils et elles ont identifié tout particulièrement les parents, les adolescent-es et les professionnel·les dans le domaine de la formation et des loisirs (cf. plus bas pour la raison de ce choix).

Offres de prévention destinées aux parents : renforcement de leurs compétences financières numériques et de leur rôle de modèle

Plus de 6 adolescent-es sur 10 acquièrent des compétences financières numériques principalement en observant et en discutant avec leurs parents. Sur la base de ce résultat de l'étude, les expert-es considèrent qu'il est essentiel que les parents, en tant que modèles, soient renforcés dans leurs propres compétences financières numériques ainsi que dans leur rôle et leur fonction de transmetteurs dans le cadre d'offres de prévention adaptées à leurs besoins.

Offres de prévention à l'école :

- **Âge : proposer des offres plus tôt**

Les expert-es sont d'accord sur le fait que les offres visant à promouvoir les compétences financières numériques des jeunes doivent être mises en place à un âge plus précoce, étant donné que ces derniers disposent déjà de smartphones ou de tablettes à un très jeune âge.

¹¹ Rôle de modèle ou rôle modèle est un terme inventé par le sociologue américain Robert K. Merton qui désigne quelqu'un dont le comportement, les réflexions, inspirent, guident et qui est un exemple, une stimulation pour d'autres personnes.

Ils ont donc parfois déjà accès à des applications très tôt. Les propositions d'introduction d'offres de prévention et de sensibilisation varient selon les expert-es de l'âge du jardin d'enfants au début de l'adolescence (12 ans). Toutefois, toutes et tous sont d'avis que l'enseignement des compétences financières numériques pendant la scolarité obligatoire permettrait d'atteindre tous les élèves, indépendamment de leur parcours de formation (collège ou apprentissage). L'école, en tant qu'institution centrale dans la vie des enfants et des adolescent-es, est susceptible de compléter voire de remplacer les parents (dans les cas où ces derniers ne peuvent pas assumer leur rôle de modèle) dans l'enseignement des compétences financières numériques. Si l'on veut éviter l'accroissement des inégalités, il est donc essentiel de renforcer l'enseignement et la prévention en son sein.

- **Promotion du concept d'"apprentissage par expérimentation et par modèle"**

En référence aux résultats de l'étude concernant les sources et les modes d'apprentissage, certains expert-es proposent de procéder à des changements structurels dans le système scolaire et d'implémenter le concept d'"apprentissage par expérimentation et par modèle (cf. note 11)" dans la vie quotidienne de l'école. Cela signifie que les jeunes pourraient être impliqués dans la planification du financement d'activités qui les concernent directement comme l'organisation d'excursions ou de bals scolaires. Des thèmes tels que la consommation (port unique de robes de bal vs bourse aux vêtements) ou la gestion de l'argent (inscription au kiosque de l'école) pourraient ainsi être discutés et expérimentés dans le cadre d'activités très concrètes qui se rapportent à la vie et aux intérêts des élèves. Ce faisant, compte tenu de la pertinence de l'observation, les enseignant-es se verraient attribuer un rôle de modèle correspondant en matière de gestion de l'argent.

- **Intégrer des thèmes relatifs à l'économie numérique dans les cours de prévention existants et nouveaux**

Pour promouvoir les compétences financières numériques, des expert-es suggèrent d'élargir les sujets traités dans les cours abordant déjà les questions financières (telles que la comptabilité), en y ajoutant des sujets visant à développer les compétences financières et administratives numériques. Au-delà de la transmission de connaissances de base sur le thème de la gestion de l'argent (budget, risques d'endettement cachés, calcul des intérêts, etc.), les expert-es relèvent en effet qu'il serait utile d'intégrer d'autres contenus, car selon leur expérience, les compétences financières qu'elles soient numériques ou non, sont insuffisantes pour garantir un équilibre budgétaire. Ils et elles proposent d'ajouter :

- **Les compétences administratives numériques** autour du thème de l'argent (p. ex. classement en ligne de documents, connaissances en matière de paiements de factures, de poursuites et de créanciers, etc.).
- **La gestion critique des contenus numériques afin de prévenir différents types de fraude** (p. ex. transmission d'informations sur les types de fraude existants sur Internet, guide de lecture des conditions générales de vente, risques de la publicité personnalisée, etc.)
- **Les risques de l'endettement sur Internet** relatifs à la consommation en ligne (achats spontanés, possibilités de paiement différé, etc.)

Développer des offres d'intervention dans le domaine des loisirs et du travail social : être en lien avec le monde des jeunes

Compte tenu du fait que les adolescent-es n'utilisent que rarement des offres professionnelles pour l'apprentissage de compétences financières, des expert-es estiment qu'il serait important de créer des offres plus proches de la vie quotidienne et des intérêts des jeunes. Celles-ci pourraient par exemple être élaborées dans le cadre des centres de loisirs ou du travail social sur le terrain et intégrées directement dans certaines activités. Les expert-es qui coopèrent déjà avec des professionnel-les du travail social soulignent l'importance des méthodes du travail social professionnel pour aborder les thèmes sociaux qui se cachent souvent derrière le thème de l'argent.

Sur les méthodes à utiliser dans les cours de prévention (dans les écoles et dans le domaine des loisirs) :

- **Tenir compte des modalités d'apprentissage des adolescent-es et de leurs cultures lors de la transmission des connaissances**

Les expert-es observent dans leur pratique que les jeunes s'informent souvent via des canaux de communication tels que YouTube ou les médias sociaux et apprécient les médias audiovisuels. Par conséquent, la transmission d'informations adressées aux jeunes devrait en tenir compte. Par exemple, en favorisant l'enseignement des compétences financières numériques et le traitement des contenus sous forme de messages vidéo.

- **Encourager l'échange d'expériences dans le cadre d'ateliers et de workshops**

En s'appuyant sur les méthodes d'apprentissage les plus souvent citées dans l'étude (observation, discussion et expérimentation), les expert-es proposent d'encourager l'échange d'expériences entre les adolescent-es dans le cadre de discussions et d'ateliers. Les jeunes peuvent ainsi apprendre les un-es des autres à partir des expériences positives et négatives relatives à leurs pratiques financières numériques.

- **Traitement innovant des contenus**

Des expert-es soulignent que, selon l'âge et l'argent à disposition (argent de poche/salaire), le thème de l'argent suscite très peu d'intérêt chez certains adolescent-es. Il faut tenir compte de ce manque d'intérêt lors de l'élaboration des cours de prévention, afin de créer des points de contact avec le monde des jeunes malgré la distance par rapport à la thématique.

- **Exemples de cas et instruments de travail**

Afin de rendre les thèmes financiers sur Internet plus accessibles aux adolescent-es, les expert-es proposent d'inclure des exemples de cas concrets dans le traitement des différents champs thématiques. L'illustration d'exemples de cas pourrait en outre être utilisée pour lancer des discussions en groupe. Pour soutenir les formes d'apprentissage autonomes, il convient

en revanche de proposer des outils de travail adéquats favorisant les compétences et les réflexions des jeunes (cf. propositions plus haut).

Mesures politiques

- **Garantir un équipement technique pour tous les élèves**

Pour promouvoir l'égalité des chances dans l'apprentissage des compétences financières numériques, des expert-es soulignent que tous les élèves devraient être équipés techniquement de manière appropriée, c'est-à-dire disposer d'un ordinateur à la maison. Cela permet, d'une part, une participation adéquate des élèves aux devoirs numériques et d'autre part, cela donne aux parents, qui ne disposent pas non plus d'un ordinateur jusqu'à présent, un accès à la gestion financière numérique, ce qui renforce leur rôle de modèle.

- **Réglementation des conditions générales : Rendre les conditions générales plus accessibles aux utilisateurs et utilisatrices et mettre en place un service de réclamation**

Accepter des conditions générales sans les avoir lues est un risque qui, selon les expert-es, ne concerne pas seulement les adolescent-es, mais tous les groupes de population. Des expert-es estiment qu'il est nécessaire d'agir au niveau politique d'une part en rendant les conditions générales de vente plus conviviales et accessibles et d'autre part, en obligeant les fournisseurs étrangers à publier leurs conditions générales de vente en ligne. Une autre mesure consisterait à créer un service de réclamation auquel on pourrait s'adresser en cas de conflit ou de problèmes.

- **Implémenter le thème de l'argent numérique dans les tâches des services cantonaux**

Une autre mesure peut être, selon des expert-es, l'implémentation du thème dans le domaine d'activité des services cantonaux spécifiques à la jeunesse, comme celui du / de la délégué-e à la jeunesse.

- **Introduire la culture financière numérique comme matière scolaire obligatoire**

Pour certain-es expert-es, l'introduction d'une nouvelle matière "culture financière numérique" dans le système scolaire constituerait une mesure supplémentaire pour lutter contre les inégalités.

- **Introduire des semaines ou une journée nationale de prévention sur la culture financière numérique**

La création d'une journée ou d'une semaine nationale de prévention sur le thème de la culture financière numérique, qui serait organisée dans le cadre de l'enseignement obligatoire, pourrait, selon certain-es expert-es, permettre de sensibiliser les élèves à ce sujet à l'échelle nationale.

- **Augmenter la limite d'âge pour l'octroi de (cartes de) crédit**

Des expert-es critiquent la facilité avec laquelle les cartes de crédit sont délivrées aux jeunes et proposent un système graduel dans lequel les adolescent-es ne pourraient par exemple prendre un crédit qu'à partir de 20 ans.

- **Mesures préventives pour les jeunes adultes relatives au système fiscal**

Afin de promouvoir les compétences financières (numériques), des expert-es proposent que les autorités fiscales adoptent une approche plus flexible envers les jeunes adultes. Par exemple, pour ce groupe cible, en cas de non-remplissage de la déclaration d'impôts, il ne devrait pas y avoir une estimation, mais une prise de contact avec les jeunes adultes. Ce dialogue sert à prévenir l'endettement et à promouvoir les compétences financières (numériques) des jeunes.

Mesures pour la recherche : adaptation des indicateurs

En ce qui concerne la mesure des compétences financières, certains expert-es notent une divergence importante entre les indicateurs définis comme pertinents dans les recherches empiriques et ceux qui ressortent de leur pratique professionnelle. Alors que dans la littérature scientifique, les compétences financières se basent sur l'évaluation des connaissances relatives à la prise de décisions financières et que les questions évaluent la capacité à faire un calcul d'intérêts ou à saisir l'inflation, les expert-es considèrent les capacités administratives, le paiement des factures dans les délais ou les connaissances en matière de poursuites comme des indicateurs centraux des compétences financières. Dans la pratique, les connaissances relatives à l'organisation et au classement des documents numériques sont également considérées comme inhérentes à la culture financière numérique. Par conséquent, selon des expert-es, la mesure des compétences financières et des compétences financières numériques devrait également prendre en compte les aptitudes liées aux aspects administratifs.

5. CONCLUSION

Il reste encore beaucoup à étudier pour mieux comprendre comment naissent les inégalités en matière d'économie numérique. Il nous semblait toutefois important de partager ces premiers résultats et ce pour plusieurs raisons. Premièrement, ils rendent compte d'une réalité que l'on connaît encore peu, celles des activités économiques des adolescent-es. Deuxièmement, ce rapport nous permet de présenter des résultats descriptifs que l'on met peu en valeur dans les articles scientifiques mais qui peuvent s'avérer utiles et pertinents pour les adultes et les professionnel·les qui entourent et accompagnent les adolescent-es. La diversité et la pertinence des pistes d'intervention suggérées par les expert-es nous semblent à ce titre particulièrement illustratives de l'intérêt qu'il y a à communiquer les résultats de recherche de manière large et sans forcément en proposer nous-mêmes l'interprétation. En ce sens, et troisièmement, ces premiers résultats nous semblent déjà riches en information.

Sans en faire à nouveau une synthèse globale (que l'on peut trouver au début du document), nous pouvons souligner quelques éléments sur lesquels il nous semble important de revenir.

Selon leur profil sociodémographique, les adolescent-es sont concernés par certaines inégalités plutôt que par d'autres et certain-es sont plus concernés que d'autres. Ainsi bien qu'elles ne soient adoptées que par un-e adolescent-es sur dix et ce de manière peu fréquente, les garçons et les apprenti-es sont surreprésentés dans les pratiques risquées en ligne. Les filles, les apprenti-es et les francophones sont surreprésentés parmi les moins compétents financièrement. Et enfin, les filles sont surreprésentées parmi celles et ceux affirmant avoir déjà rencontrés des difficultés, les regrets d'achat en ligne étant quant à eux plus souvent cités par les germanophones.

Les inégalités concernent aussi le processus d'apprentissage rattaché à l'économie numérique. Plus de la moitié des adolescent-es affirment se débrouiller pour apprendre à manier l'argent sur Internet souvent (28%) à très souvent (27%) seuls. On observe toutefois que cela ne signifie pas forcément être isolé mais que pour un certain nombre d'entre eux, cela veut dire prendre une part active dans son apprentissage, en observant, en discutant ou en expérimentant soi-même. En ce sens, leur entourage joue un rôle essentiel. Les parents et les ami-es sont les sources d'apprentissage les plus citées. On voit toutefois qu'ils n'ont pas la même prévalence selon les profils sociodémographiques des adolescent-es. Les parents sont cités plus fréquemment par les collégien·nes, les plus aisé-es et les germanophones alors que les ami-es sont plus souvent mentionnés par les filles.

Il n'est pas possible à ce stade de faire des liens entre ces différents résultats. En ce qui nous concerne, il s'agira dans la suite de nos analyses de mieux comprendre la cause de ces différences entre adolescent-es afin de développer les pistes d'action esquissées par les expert-es, par exemple en examinant s'il y a un lien entre les modalités d'apprentissage et les inégalités observées ou encore entre les compétences mesurées et les inégalités. Toutefois ces premiers résultats invitent déjà à réfléchir sur la manière d'accompagner les adolescent-es dans leurs pratiques économiques en ligne. Les pistes proposées par les expert-es visent à favoriser un accès égalitaire aux connaissances et aux opportunités d'apprendre par soi-même, et ce dès les premières activités économiques en ligne. Pour ces dernier-es, posséder

de l'argent et disposer des moyens techniques pertinents pour la pratique numérique, tels que des ordinateurs, des portables ou des smartphones sont les ingrédients de base de l'apprentissage des compétences financières numériques. A cela, s'ajoutent des suggestions visant à proposer un accompagnement adapté aux besoins de chacun-e et à ce moment particulier qu'est l'adolescence. En effet, aller sur Internet pour ses activités économiques offre des opportunités d'apprendre mais comporte aussi des difficultés et des risques. Ceux-ci sont souvent inhérents à des actes d'achat, ce qui n'est pas étonnant car Internet est fréquemment mobilisé par les adolescent-es pour ce type d'activité. Un certain nombre de ces problèmes ont toutefois des implications financières. Près d'un adolescent-es sur quatre affirme avoir perdu de l'argent en ligne (24%) et près de la moitié a déjà été concernée par le fait de céder à un achat impulsif (56%), de choisir le paiement par facture pour le remettre à plus tard (56%) ou de devoir faire face à des dépenses imprévues (52%). Si ces risques apparaissent peu fréquemment, ils n'en restent pas moins qu'ils peuvent contribuer à placer certains adolescent-es dans des situations financières délicates.

Toutefois comme le relèvent les expert-es, prendre des risques n'est pas seulement négatif. C'est aussi une expérience importante dans le processus d'apprentissage de la gestion de l'argent. Par conséquent, développer un accompagnement adéquat en matière d'économie numérique passe par la mise en place d'opportunités d'apprentissage par l'expérimentation mais aussi par l'erreur égales pour chaque adolescent-e ; c'est-à-dire des contextes où l'opportunité de faire des erreurs et par conséquent d'apprendre de ses erreurs soit possible et sans que les conséquences soient différentes selon sa situation économique, son milieu social ou familial. Comme le soulignent les expert-es, la mise en place d'un contexte d'apprentissage sécurisé implique des interventions qui vont au-delà des adolescent-es. Elles visent l'implication et la formation de leur entourage qu'il soit professionnel ou familial ou encore le développement d'interventions au niveau politique.

6. REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Andreou, P. C., & Anyfantaki, S. (2020). Financial literacy and its influence on internet banking behavior. *European Management Journal*. <https://doi.org/10.1016/j.emj.2020.12.001>
- Baudat, S., & Henchoz, C. (2021, 20 avril). L'argent en un clic : les jeunes Suisses inégaux devant leurs écrans. *The Conversation*. <https://theconversation.com/largent-en-un-clic-les-jeunes-suisses-inegaux-devant-leurs-ecrans-157170>
- Berg, L. (2018). Young consumers in the digital era: The selfie effect. *International Journal of Consumer Studies*, 42(4), 379-388. <https://doi.org/10.1111/ijcs.12431>
- Blanchet, A., & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Nathan.
- Calderón Gómez, D. (2019). Technological capital and digital divide among young people: An intersectional approach. *Journal of Youth Studies*, 22(7), 941-958. <https://doi.org/10.1080/13676261.2018.1559283>
- Carlsson, H., Larsson, S., Svensson, L., & Åström, F. (2017). Consumer credit behavior in the digital context: A bibliometric analysis and literature review. *Journal of Financial Counseling and Planning*(1), 76-94. <https://doi.org/10.1891/1052-3073.28.1.76>
- CFEJ. (2019). *Grandir à l'ère du numérique*. Commission fédérale pour l'enfance et la jeunesse (CFEJ). https://ekkj.admin.ch/fileadmin/user_upload/ekkj/02publikationen/Berichte/f_2019_CFEJ_Rapport_Numerisation.pdf
- CNUCED. (2021). *The UNCTAD B2C E-Commerce Index 2020: Spotlight on Latin America and the Caribbean*. Nations Unies. https://unctad.org/system/files/official-document/tn_unctad_ict4d17_en.pdf
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3 ed.). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781452230153>
- Danes, S. M. (1994). Parental perceptions of children's financial socialization. *Family Social Science*, 5, 127-149.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393. <https://doi.org/10.7202/031921ar>
- Dupont, B. (2010). La coévolution du « vol d'identité » et des systèmes de paiement. *Criminologie*, 43(2), 247-268. <https://doi.org/10.7202/1001777ar>
- Emmel, N. (2013). *Sampling and choosing cases in qualitative research: A realist approach*. Sage.
- Eurostat. (2021). *Internet purchases by individuals (until 2019) [Data file]*. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/isoc_ec_ibuy/default/table?lang=en
- Experian. (2021). *2021 Global identity and fraud report*. Experian Information Solutions. <https://www.experian.com/content/dam/noindex/na/us/im/reports/experian-global-identity-and-fraud-report-2021.pdf?intcmp=2021-gidf-report>
- Eynon, R., & Geniets, A. (2015). The digital skills paradox: How do digitally excluded youth develop skills to use the internet? *Learning, Media and Technology*, 41(3), 463-479. <https://doi.org/10.1080/17439884.2014.1002845>
- Flick, U. (2006a). *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzungen*. . Rowohlt.
- Flick, U. (2006b). Standards, Kriterien, Strategien-Zur Diskussion über Qualität qualitativer Sozialforschung. *ZQF-Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 6(2).

- Gillet, A., & Audoux, C. (2011). Recherche partenariale et co-construction de savoirs entre chercheurs et acteurs : l'épreuve de la traduction. *Interventions Économiques*, 43, 1-8. <https://doi.org/10.4000/interventionseconomiques.1347>
- Hargittai, E. (2010). Digital na(t)ives? Variation in Internet skills and uses among members of the "Net Generation". *Sociological Inquiry*, 80(1), 92-113. <https://doi.org/10.1111/j.1475-682X.2009.00317.x>
- Helsper, E., Schneider, L., Deursen, A., & van Laar, E. (2020). *The youth Digital Skills Indicator: Report on the conceptualisation and development of the ySKILLS digital skills measure*. ySKILLS. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4476540>
- Henchoz, C. (2020). Les jeunes, l'argent et les usages d'Internet [Young people, money and Internet use]. *REISO, Revue d'information sociale*. <https://www.reiso.org/document/6095>
- Henchoz, C., Pogliani Mileti, F., & Plomb, F. (2014). La socialisation économique en Suisse : récits rétrospectifs sur le rôle des parents et des enfants durant l'enfance et l'adolescence [Economic socialization in Switzerland: Retrospective accounts of a shared experience. The role of parents and children during childhood and adolescence]. *Sociologie et sociétés*, 46(2), 279-299. <https://doi.org/10.7202/1027151ar>
- Larsson, S., Svensson, L., & Carlsson, H. (2016). *Digital consumption and over-indebtedness among young adults in Sweden (LUii Reports, Vol. 3)*. Lund University Internet Institute.
- LeBaron, A. B., & Kelley, H. H. (2020). Financial socialization: A decade in review. *Journal of Family and Economic Issues*. <https://doi.org/10.1007/s10834-020-09736-2>
- Lusardi, A., & Oggero, N. (2017). *Millennials and financial literacy: A global perspective*. Global Financial Literacy Excellence Center. <https://qflec.org/wp-content/uploads/2017/07/Millennials-and-Financial-Literacy-Research-Paper.pdf>
- Lyons, A., & Kass-Hanna, J. (2021). A methodological overview to defining and measuring "digital" financial literacy. *Financial Planning Review*, 4(2), e113. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/cfp2.1113>
- Mayring, P., & Fenzl, T. (2019). Qualitative inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Eds.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (pp. 633-648). Springer VS.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3 ed.). Sage.
- Morgan, P. J., Huang, B., & Trinh, L. Q. (2019). *The need to promote digital financial literacy for the digital age*. T20 Policy Brief. <https://t20japan.org/wp-content/uploads/2019/03/t20-japan-tf7-3-need-promote-digital-financial-literacy.pdf>
- Morgan, P. J., Huang, B., & Trinh, L. Q. (2020). *Minding the gaps in digital financial education strategies*. T20 Policy Brief. https://www.g20-insights.org/policy_briefs/minding-the-gaps-in-digital-financial-education-strategies/
- OCDE. (2017). *Report on ensuring financial education and consumer protection for all in the digital age*. . <https://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/G20-OECD-INFE-Report-Financial-Education-Consumer-Protection-Digital-Age.pdf>
- OCDE. (2019). *PISA 2021 Financial literacy analytical and assessment framework*. <https://www.oecd.org/pisa/sitedocument/PISA-2021-Financial-Literacy-Framework.pdf>
- OCDE. (2020a). *Advancing the digital financial inclusion of youth*. <http://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/advancing-the-digital-financial-inclusion-of-youth.htm>
- OCDE. (2020b). *E-commerce in the times of COVID-19*. <http://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/e-commerce-in-the-time-of-covid-19-3a2b78e8/>

- OFS. (2019). *Activités effectuées sur internet à des fins privées [Données]*. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/culture-medias-societe-information-sport/societe-information.assetdetail.11068747.html>
- Ozili, P. K. (2018). Impact of digital finance on financial inclusion and stability. *Borsa Istanbul Review*, 18(4), 329-340. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.bir.2017.12.003>
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage.
- Scheerder, A., van Deursen, A., & van Dijk, J. (2017). Determinants of Internet skills, uses and outcomes. A systematic review of the second- and third-level digital divide. *Telematics and Informatics*, 34(8), 1607-1624. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2017.07.007>
- Sykes, J., Elder, S., Gurbuzer, Y., & Principi, M. (2016). *Exploring the linkages between youth financial inclusion and job creation : Evidence from the ILO school-to-work transition surveys*. International Labour Office. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/documents/publication/wcms_533567.pdf
- van Deursen, A. J. A. M., & van Dijk, J. A. G. M. (2014). The digital divide shifts to differences in usage. *New Media & Society*, 16, 507-526. <https://doi.org/10.1177/1461444813487959>
- Wölfle, R., & Leimstoll, U. (2020). *Management Summary du Commerce Report Suisse 2020. La digitalisation de la distribution aux consommateurs. Une étude qualitative du point de vue des fournisseurs* (12 ed.). University of Applied Sciences and Arts Northwestern Switzerland <https://www.datatrans.ch/fr/actualites-et-expertise/e-commerce-report-suisse/telechargement/lenregistrement/>
- Zelizer, V. (2005). Culture and consumption. In N. J. Smelser & R. Swedberg (Eds.), *Handbook of economic sociology* (2 ed., pp. 331-354). Princeton University Press.