



HAL
open science

Orientation et usage des ressources numériques des lycéen×nes : une pratique classante ?

Marianne Blanchard, Margot Déage, Benjamin Saccomanno

► To cite this version:

Marianne Blanchard, Margot Déage, Benjamin Saccomanno. Orientation et usage des ressources numériques des lycéen×nes : une pratique classante ?. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 2023, 52 (1), pp.87-117. 10.4000/osp.17046 . hal-04075878

HAL Id: hal-04075878

<https://hal.science/hal-04075878v1>

Submitted on 20 Apr 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Orientation et usage des ressources numériques des lycéen·nes : une pratique classante ?

Blanchard Marianne (CERTOP, INSPE TOP/UT2J, CEREQ) - marianne.blanchard@univ-tlse2.fr

Déage Margot (CERTOP, UT2J) - deage.m@gmail.com

Saccomanno Benjamin (CERTOP, UT2J, CEREQ) – benjamin.saccomanno@univ-tlse2.fr

Résumé :

Dans le cadre de l'orientation dite "active", les lycéen·nes sont appelé·es à s'informer sur les différentes opportunités qui s'offrent à elles/eux. Si le rôle que jouent les paliers d'orientation dans la production des inégalités en matière de trajectoire scolaire est connu, les modalités concrètes à travers lesquelles les élèves s'informent restent moins étudiées. En particulier, la façon dont ils/elles mobilisent les ressources numériques a jusqu'alors peu été analysée.

À partir d'une enquête par questionnaire conduite en 2021-2022 auprès de 766 élèves de deux lycées du sud-ouest, complétée par des entretiens, on se propose d'interroger les sources d'informations des lycéen·nes dans leur orientation, de la Seconde à la Terminale, et la place qu'y occupent les ressources numériques. Les usages des élèves sont analysés à travers le prisme du genre et de l'origine sociale, dans l'objectif de voir si l'accès à ces nouvelles ressources renforce ou au contraire atténue les clivages existant en termes d'accès à l'information et plus généralement de pratiques liées à l'orientation.

Mots clés : orientation, lycée, ressources numériques, information

Within the politic of "orientation active", high school students are called upon to inform themselves about the different opportunities available to them. While the role that the orientation stages play in the production of inequalities in educational trajectories is known, the concrete ways in which students obtain information remain less studied. In particular, the way in which they mobilize digital resources has so far been little analyzed. Based on a questionnaire survey conducted in 2021-2022 among 766 students in two high schools in the southwest of France, supplemented by interviews, we propose to examine the sources of information used by high school students in their orientation, from Seconde to Terminale, and the place that digital resources occupy in this. Students' uses are analyzed through the prism of gender and social origin, with the aim of seeing if access to these new resources reinforces or, on the contrary, attenuates the existing divisions in terms of access to information and, more generally, practices related to guidance.

Keywords: orientation, high school, digital resources, information

Au cours de leur scolarité au lycée, les élèves sont appelé·es à prendre chaque année des décisions d'orientation, qu'il s'agisse du choix de la filière et, le cas échéant, des enseignements de spécialité à la fin de la Seconde et en Première générale et enfin, des vœux sur Parcoursup lors de l'année de Terminale. Prônant une orientation dite « active », les textes officiels et les discours des acteurs institutionnels insistent sur la recherche d'informations que doivent effectuer les lycéen·nes lors de ces différents paliers d'orientation. Une partie de ce travail est encadrée par l'institution scolaire (séances d'accompagnement personnalisé consacrées à l'orientation, visites de forum d'orientation avec les enseignants, échanges avec les conseillères d'orientations, etc.), mais les élèves sont amené·es à l'approfondir de façon autonome¹. Or, les travaux existants sur les sources d'informations mobilisées par les élèves/étudiant·es pour leur orientation montrent qu'elles varient significativement selon le genre et l'origine sociale (Belghit et al., 2019 ; Guéguen, E., & Mourlet, 2013 ; Marquié, 2012). Plus généralement, au-delà du type de sources mobilisées « il existe d'importantes inégalités entre les élèves (...) concernant leur capacité à trier et mobiliser des informations » (Frouillou *et al.*, 2020).

L'enjeu principal de cet article est de voir dans quelle mesure l'essor du recours aux ressources numériques influe sur ces manières différenciées de s'informer dans le cadre de l'orientation scolaire. Rappelons que depuis le début des années 2000, la fracture numérique s'est progressivement déplacée d'un problème d'inégalité d'accès à l'équipement, à un problème d'usages différenciés (Hargittai, 2002), notamment avec la diffusion des smartphones qui donnent un accès continu et individualisé à Internet. En 2020, 99% des 12-17 ans sont équipés pour utiliser Internet, et la majorité d'entre eux (68%) utilise principalement un smartphone (Credoc, 2021). Cet accès généralisé à Internet se traduit par un recours de plus en plus fréquent aux ressources numériques pour l'orientation scolaire. Pourtant, en dépit de dispositifs visant à développer la culture numérique des élèves (Loisy, 2017), la littérature sur le sujet montre là encore que la capacité à trouver et à mobiliser les informations en ligne est fortement différenciée selon le sexe et l'origine sociale des élèves, en France (voir notamment Belghit et al., 2019) comme à l'étranger (Madell & Muncer, 2004 ; Brinkman et al., 2013; Brown et al., 2016 ; Kim & Hargittai, 2021).

Les travaux mettant en évidence la place des ressources numériques dans les pratiques d'orientation n'entrent généralement pas dans le détail des contenus utilisés, et de ce qu'« Internet » recouvre en termes de sources d'informations. Celles-ci sont pourtant extrêmement variées : à côté des sites institutionnels (ONISEP, sites des établissements...) et des sites spécialisés (Studyrama, l'Etudiant...), de nombreux acteurs aux statuts divers - publics ou privés, individuels ou collectifs - proposent aujourd'hui des ressources relatives à l'orientation. À titre d'exemple, la plateforme Facebook, qui a d'abord été développée pour les étudiant·es, permet à ces dernier·es de partager leurs expériences et d'obtenir des conseils sur leurs études, notamment au sujet de l'orientation (Amador & Amador, 2013). Cet usage des réseaux sociaux n'a pas échappé aux responsables des établissements d'enseignement supérieur, qui les ont investis pour attirer des étudiant·es, nationaux ou étrangers, en s'appuyant notamment sur les anciens élèves/étudiant·es présent·es en ligne. En 2013, sur les 288 chargés de communication de l'Enseignement supérieur interrogés par l'enquête ARCES (Association des responsables de communication de l'enseignement supérieur), 94% déclarent que leur établissement est présent sur les réseaux sociaux contre 68% en 2011 (2013, p. 38).

Les institutions ne sont cependant pas présentes sur toutes les plateformes. En particulier, elles investissent moins les applications essentiellement fondées sur le partage de photo et vidéos (Jurgenson, 2019) qui comptent le plus d'inscrit·es parmi les 16-25 ans : Instagram (84%),

¹ Voir par exemple la circulaire n° 2011-1015 du 24-6-2011 qui stipule qu' « il est nécessaire d'apprendre aux lycéens à rechercher et à s'appropriier les informations les plus utiles dans l'élaboration de leurs choix ».

Snapchat (76%) et TikTok (52%) (Diplomeo, 2022). La grande majorité de cette tranche d'âge (89%) se rend également « tous les jours ou presque » sur la plateforme YouTube, qui héberge des vidéos (Guillou *et al.*, 2020). Sur ces plateformes, les comptes les plus visibles sont ceux des « influenceurs/influenceuses », terme désignant des micro-célébrités dont la notoriété est à la fois restreinte et circonscrite à une activité spécifique (mode, sport, cuisine, beauté, *etc.*) (Senft, 2013), et qui pour certain·es monétisent l'attention de leurs abonnés, soit par la publicité, soit en se liant à des marques pour placer des produits (Duffy, 2017). Mais on trouve aussi sur ces réseaux des célébrités « traditionnelles » (acteurs/actrices, chanteurs/chanteuses) des professionnels (illustrateurs, artisans, *etc.*) exposant leur travail, et de nombreux « anonymes » qui relatent leur quotidien, y compris en termes d'orientation. Par « ressources numériques », nous entendons donc ici la pluralité des sources d'informations disponibles en ligne, aussi bien accessibles via les sites institutionnels que par les réseaux sociaux.

L'intérêt de notre enquête est d'avoir interrogé les élèves sur la façon dont ils et elles cherchaient des informations relatives à l'orientation sur Internet en distinguant les différents supports. Ceci nous permet de répondre à un triple objectif. Il s'agit tout d'abord de rendre compte de la place qu'occupent ces nouvelles sources d'informations dans les pratiques des élèves, relativement aux sources traditionnellement documentées par la littérature, à savoir principalement la famille et les enseignant·es. Deuxièmement, nous cherchons à voir quels types de ressources numériques plébiscitent les élèves, là encore en étant attentifs aux différenciations sociales et genrées dans les pratiques. Troisièmement, cet article interroge l'articulation entre les différentes sources, et l'influence qu'elles peuvent avoir sur l'orientation des élèves. Autrement-dit, les ressources numériques peuvent-elles combler une insuffisance d'information dans l'entourage direct, voire jouer un rôle de « contre-expertise », pour des élèves faisant un choix en opposition avec les recommandations de leurs proches (Gauducheau & Marcoccia, 2017) ? Dans la mesure où les réseaux sociaux multiplient les possibilités de constituer des « liens faibles » (Dang Nguyen & Lethiais, 2016; Granovetter, 1973), sont-ils autant de moyens pour les élèves d'élargir leurs horizons scolaires et professionnels ?

Pour répondre à ces questions, l'article procède en quatre temps : nous décrivons d'abord la méthodologie, et les données mobilisées (I) ; nous présentons ensuite les résultats, à savoir ceux concernant la place des ressources numériques parmi les autres ressources utilisées par les lycéen·nes dans le cadre de leur orientation (II) ; et nous questionnons ensuite les usages différenciés des ressources numériques en fonction du genre et de l'origine sociale (III). Un dernier temps est consacré à une discussion de ces résultats (IV).

I/ Méthode

Le présent article s'appuie sur une enquête par questionnaire auprès de lycéen·nes, articulée avec des entretiens conduits avec des lycéen·es et étudiant·es.

1. Données quantitatives

Un questionnaire en ligne, relatif à l'orientation a été diffusé au cours de l'année scolaire 2021-2022 dans deux établissements de l'agglomération toulousaine : le lycée C, situé en centre-accueillant une population relativement aisée vivant à proximité, et le lycée R situé dans une zone rurale, et qui possède un internat. Adressé aux élèves de Seconde GT, Première et Terminale (générale et STMG), le questionnaire avait pour objectif de recueillir des informations détaillées sur la situation scolaire actuelle de l'élève (classe, option, résultats, organisation du travail scolaire), sa trajectoire (établissements fréquentés), sa configuration familiale, ses loisirs, mais aussi ses pratiques en matière de recherche d'informations relatives

à l'orientation et ses aspirations scolaires et professionnelles. Le questionnaire en ligne a été rempli pour le lycée R en notre présence, lors des séances d'accompagnement personnalisé, et diffusé via Pronote pour le lycée C. Au total, 766 questionnaires complets ont été exploités. Parmi les répondant·es, on compte 55% de filles et 45% de garçons, 46% d'élèves de Seconde, 32% de Première et 22% de Terminale.

Afin de rendre compte de leur origine sociale, nous avons mobilisé la PCS ménage proposée par l'INSEE et présentée par Amossée et Cayouette-Remblière (2022), dont l'intérêt est de prendre simultanément en compte les deux parents, ou le fait que la famille soit monoparentale. Cette nomenclature présente sept niveaux, ce qui eu égard à la taille de notre échantillon risquait de produire des catégories à trop faibles effectifs. Nous avons donc conservé telles quelles les catégories « Ménages à dominante cadre » et « Ménages à dominante intermédiaire », mais regroupé les ménages « à dominante employée » avec les ménages « à dominante indépendante » d'une part, et les ménages « à dominante ouvrière » et « monoactive d'employé ou d'ouvrier » d'autre part. Nous nous sommes appuyés sur le fait que les élèves issu·es des catégories regroupées ici présentent, au niveau national, des probabilités proches relativement à certains événements scolaires (redoublement au collège, orientation en Seconde GT) (Amossé & Cayouette-Remblière, 2022).

Tableau 1 : Origine sociale des élèves selon l'établissement (%)

	Ménages à dominante cadre	Ménages à dominante employée et indépendante	Ménages à dominante intermédiaire	Ménages à dominante ouvrière ou monoactive (employé/ouvrier)	Total
Lycée C	38	21	33	8	100
Lycée R	11	36	28	25	100
Ensemble	21	31	29	19	100

Lecture : 38% des élèves interrogé·es dans le lycée de centre-ville appartenaient à un ménage à dominante cadre, contre 21% de l'ensemble de l'échantillon.

2. Données qualitatives

Les entretiens mobilisés ont été collectés en deux temps. Une partie (n=25) sont des entretiens effectués auprès d'étudiant·es en première année d'études en sciences (licence et école d'ingénieur post-bac) au cours de l'année scolaire 2019-2020 dans le cadre d'une enquête portant plus spécifiquement sur l'orientation scientifique, et qui a servi de cadre exploratoire, informant à la fois la construction du questionnaire et les pistes à creuser pour un deuxième corpus d'entretiens. Ce second corpus regroupe des entretiens effectués auprès d'élèves des lycées R (n=10) et C (n=8) en 2021. Pour le lycée R, les élèves ont été désignés, en accord avec les chercheurs, par les chefs d'établissements pour refléter une diversité de profils. Les entretiens ont été effectués dans le lycée, avec l'un ou l'autre des auteur·es. Pour le lycée C, un message a été envoyé en fin d'année scolaire à tous les élèves et leurs familles, et les volontaires se sont directement adressés à nous. Les entretiens ont été effectués dans des contextes plus variés : cafés, bureau à l'université, voire en distanciel dans certains cas.

Dans le premier comme dans le deuxième corpus d'entretiens, nous sommes revenus, outre le contexte familial général, sur le parcours scolaire des élèves et les différents choix d'orientations qui l'avaient jalonné, ainsi que ceux à venir ; sur la façon dont ils/elles

s'informaient pour effectuer ces choix ; sur la façon dont ils/elles se représentaient le système éducatif, notamment ses hiérarchies ; et sur des éléments plus larges, comme la façon dont ils/elles se projetaient dans l'avenir. Dans le deuxième corpus, nous avons plus longuement abordé la question des ressources numériques dans leurs choix d'orientation, que nous n'avions pas particulièrement anticipée au départ mais qui a émergé lors des premiers entretiens.

Les données ont été traitées de façon simultanée : après un premier tri à plat des variables du questionnaire, nous avons plus précisément considéré les questions relatives aux sources d'information en les croisant avec le sexe et l'origine sociale, tout en analysant en parallèle les entretiens retranscrits. Ces derniers ont été mobilisés en complémentarité avec les questionnaires, aussi bien comme illustration, et moyen d'incarner certains propos ou parcours, que pour étayer d'un point de vue qualitatif des résultats quantifiés ou, au contraire, pour apporter de la nuance à des chiffres qui peuvent parfois en manquer.

II/ Le poids des sources « traditionnelles » dans l'information sur l'orientation

Si les sources mobilisées pour réfléchir à leur orientation diffèrent en fonction du sexe et de l'origine sociale des élèves (Belghit et al., 2019 ; Guéguen, E., & Mourlet, 2013 ; Marquié, 2012), il ressort cependant que, dans leur ensemble, les élèves s'informent d'abord auprès de leur famille et leurs enseignant·es. À côté de ces sources que l'on peut qualifier de traditionnelles, quelle place occupent les ressources numériques ? Suivant Stephen Ball et Carol Vincent (1998), nous mobilisons ici la distinction entre informations “chaudes” et “froides” relatives à l'orientation. Les premières sont liées aux échanges avec les membres de l'entourage, mais aussi aux visites d'établissements et au ressenti individuel. Inversement, les informations froides sont celles fournies par les établissements eux-mêmes (plaquettes de présentation...), ou à travers des brochures, des classements dans les magazines. Les informations chaudes tendent à être considérées comme plus fiables par les élèves que celles des institutions, sans que cela soit systématique.

Les ressources numériques présentent la particularité d'associer des informations froides (les sites institutionnels) à des informations qu'à la suite de K. Slack et al. (2014), on qualifiera de « tièdes ». Ces chercheurs désignent par là des informations relatives à un vécu personnel, différant de celles que peuvent donner les institutions, mais qui ne sont pas dispensées par une personne connue autrement. L'information tiède peut par exemple émaner d'étudiant·es rencontré·es lors de journées portes ouvertes d'un établissement. Dans la présente étude, nous assimilons à une information tiède les conseils sur l'orientation, sur les formations et les métiers, données par des personnes - élèves/étudiant·es, influenceurs/influenceuses, professionnel·les – *via* les réseaux sociaux (YouTube, TikTok, etc.). Il s'agit dès lors de voir comment les jeunes de notre échantillon les mobilisent par rapport aux autres informations.

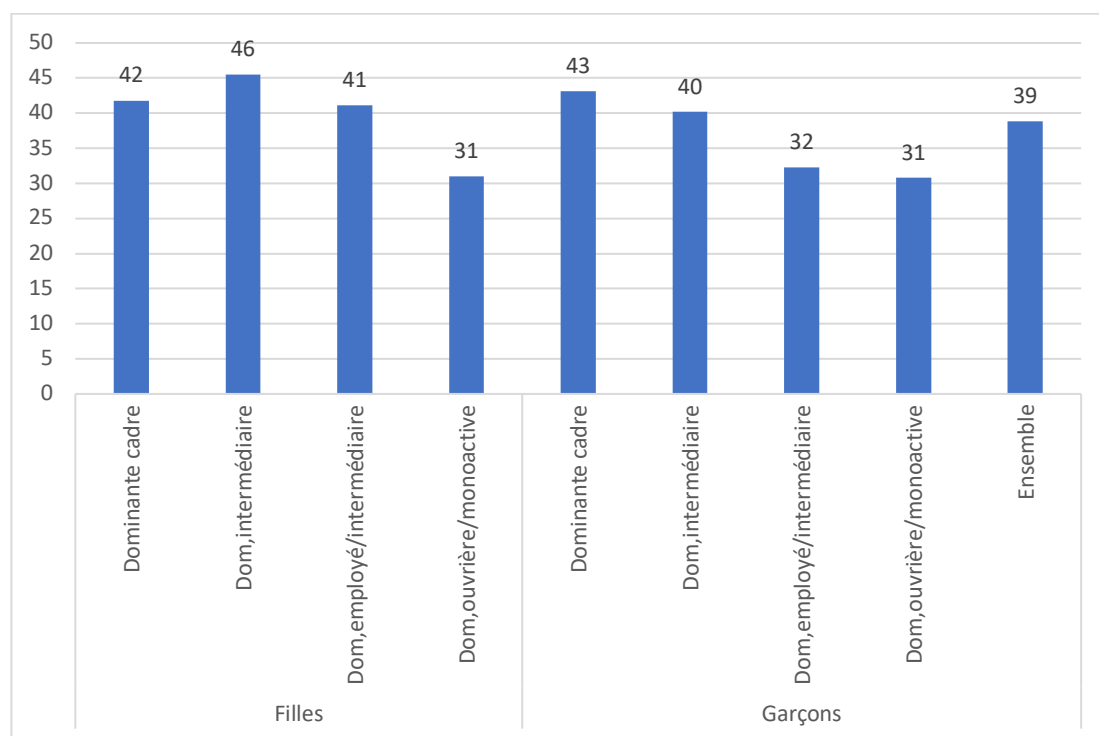
1. La famille reste la première source d'information, mais à des degrés socialement différenciés

Pour échanger sur leur orientation, la grande majorité des jeunes se tournent d'abord vers leur famille (Marquié, 2012) et notamment leurs parents, même s'il existe des variations en fonction de l'origine sociale. Les enfants de cadres sont en effet plus nombreux à avoir leurs parents pour principaux interlocuteurs, et inversement, les élèves des classes populaires sollicitent plus fréquemment leurs enseignant·es, notamment leurs professeurs principaux (Milot, 2019). De

façon générale, les élèves des classes populaires se réfèrent plus fréquemment aux « dispositifs institutionnels », à savoir les conseillers d'orientation (7% des enquêtés défavorisés contre 4% des plus favorisés), ou les magazines ou les brochures (Belghith *et al.*, 2019). Ces différences liées à l'origine s'articulent avec celles liées au genre : en effet, les lycéennes apparaissent plus « actives » vis-à-vis de leur orientation, en discutant plus souvent que les garçons – avec des pairs, leurs parents ou des enseignant.e.s – se rendant plus souvent dans les salons spécialisés, lisant la documentation, etc. (Couto & Bugeja-Bloch, 2018 ; David *et al.*, 2003).

Nos données recueillies par questionnaire permettent à la fois de confirmer ces résultats, et de prendre en compte les effets simultanés du sexe et de l'origine sociale. Le graphique 1 présente la part d'élèves ayant répondu « pas du tout » pour chacune des trois questions « en général est-ce que tu discutes de ton orientation avec tes parents ? / tes ami·es ? / tes enseignant·es ? » (les autres options étaient « beaucoup » et « un peu »).

Graphique 1. Part des élèves ayant répondu « pas du tout » au fait de discuter de leur orientation avec leurs parents, ami·es et enseignant·es, en fonction du sexe et de l'origine sociale (%)



Lecture : 12% des garçons appartenant à des ménages à dominante ouvrière n'ont pas du tout discuté de leur orientation avec leur parent, contre 6% de l'ensemble des élèves interrogés.

Il ressort de ce graphique que, dans tous les cas de figures, la part de celles et ceux n'ayant pas du tout échangé avec leur parent est extrêmement faible. Toutefois, elle est supérieure à 10% pour les filles et les garçons de la catégorie la plus défavorisée socialement (ménages à dominante ouvrière/monoactive). Inversement, la part des garçons déclarant n'avoir pas du tout échangé avec leur enseignant·es est un peu plus élevée pour les enfants de cadres (+5 points). On peut aussi noter que les garçons déclarent plus souvent que les filles, quelle que soit la catégorie sociale, n'avoir pas du tout échangé avec leurs ami·es.

De façon complémentaire, le tableau 2 présente les réponses à la question « En général, pour prendre une décision concernant ton orientation scolaire (ex : choix d'une spécialité) qui consultes-tu en priorité ? ». Les élèves pouvaient choisir jusqu'à deux réponses. Ils et elles citent le plus souvent leurs parents (60% leur mère, 40% leur père), mais avec là encore des variations en fonction du sexe (les filles consultent moins leur père) et de l'origine sociale : la fratrie, les enseignants et les sites institutionnels sont des sources plus souvent considérées comme prioritaires pour les élèves des ménages populaires. Cette importance de la fratrie, plus que des parents, est cohérente avec le fait que dans les familles populaires les aîné·es connaissent souvent mieux que leurs parents le système éducatif, voire sont les premiers à avoir fréquenté le lycée ou l'enseignement supérieur (Vanhée et al., 2013).

Tableau 2. Source d'information consultée *en priorité* par les élèves (% en colonne, par catégorie)

Source d'information	N	Garçons	Filles	Ménages à dominante cadre	Ménages à dominante ouvrière/monoactive
Père	40	46	35	56	27
Mère	60	63	58	68	50
Frères et/ou sœurs	11	9	13	8	17
Amis	12	10	14	15	16
Enseignants actuels	10	10	9	7	15
Des membres de la famille autres que vos parents ou frères et sœurs	5	3	6	3	10
Des connaissances de la famille	3	3	2	2	1
Des sites internet dédiés à l'orientation (ministère, etc.)	15	9	20	10	17
Réseaux sociaux	2	1	2	1	4
Forums de discussions sur internet	1	1	1	1	1
Conseiller d'orientation	5	5	5	2	8
Personne	9	10	9	9	9

Lecture : Pour prendre une décision concernant leur orientation, 60% des élèves interrogé·es consultent en priorité leur mère, et c'est le cas de 63% des garçons.

Tableau 3. Source d'information consultée *en priorité* par les élèves en fonction du sexe et de l'origine sociale (%)

	Filles		Garçons	
	Ménages à dominante cadre	Ménages à dominante ouvrière/mono	Ménages à dominante cadre	Ménages à dominante ouvrière/mono
Père	49	20	64	39
Mère	63	51	74	50
Frères et/ou sœurs	10	18	6	14
Enseignants actuels	8	17	6	12
Des sites internet dédiés à l'orientation (ministère, etc.)	15	18	4	14

Lecture : 64% des garçons issus de ménages à dominante cadre consultaient leur père en priorité contre 49% des filles de ce milieu social.

Le tableau 3 détaille les réponses pour quelques sources en croisant le sexe et l'origine sociale. Il met en évidence le fait que ce sont les garçons des classes supérieures qui s'en remettent le plus à leurs parents. Les filles, quel que soit leur milieu social, diversifient plus leurs sources et se renseignent de façon plus autonome. Elles privilégiant notamment toujours plus que les garçons la consultation des enseignant·es et des sites en ligne.

Le cas de Jeanne (père ingénieur, mère cadre commerciale), étudiante en première année de licence en biologie, illustre bien ce mélange des sources, et, parmi elles, l'importance des informations « chaudes ». Jeanne a pour projet de faire de la recherche et c'est dans cette optique qu'elle a choisi de rejoindre l'université à l'issue de sa Terminale S, afin de se spécialiser le plus tôt possible dans ce domaine. Jeanne va très régulièrement sur YouTube, où elle regarde des vidéos de vulgarisation scientifique, mais aussi des chaînes qui lui permettent de réviser les cours, comme « Les bons profs ». Toutefois, en ce qui concerne son orientation elle considère que « *pour connaître un métier sans y accéder tout de suite le mieux c'est d'aller voir les gens* ». Lorsqu'elle était en Terminale, la jeune femme a donc demandé à son enseignante de SVT si « *elle avait des connaissances dans le milieu de la recherche* », et cette dernière l'a mise en relation avec une chercheuse, avec qui Jeanne échange régulièrement « *c'est comme ça que j'ai pu en savoir plus sur ce métier... il faut aller voir les choses !* ». Elle assiste par ailleurs à un salon d'orientation avec son lycée, et consulte les sites de plusieurs établissements d'enseignement supérieur, ainsi que les ressources mises à disposition sur le site de son lycée. Si au départ ses parents ne sont pas convaincus par son choix de l'université, Jeanne finit par les convaincre « *ça a été un dur combat mais au final ils ont compris que de toute manière ils n'arriveraient pas à me faire changer d'avis* ».

2. Pratiques numériques et information sur l'orientation

Les ressources sur Internet ne constituent pas une source d'information prioritaire pour la majorité des élèves interrogé·es – ils et elles ne sont que 18% dans ce cas (voir le tableau 2). Pourtant, les lycéen·nes appartiennent à la tranche d'âge qui passe le plus de temps en ligne au quotidien : en 2021, les 15-24 ans y consacrent près de 4h contre 2h26 en moyenne pour les Français, et pour plus de la moitié sur les réseaux sociaux (2h07) (Médiametrie, 2022). La recherche d'informations en ligne se précise ainsi au regard des autres usages d'Internet au quotidien.

Ces usages restent avant tout à but récréatif ou social : les 16-25 ans déclarent se rendre sur les réseaux sociaux (Instagram, Snapchat et TikTok), essentiellement pour discuter avec leurs ami·es (pour 78% d'entre eux), pour passer le temps (74%) ou pour s'informer (65%) (Diploméo, 2022). Cela ne signifie pas que ce qui est relatif à la sphère scolaire y soit étranger, mais cela reste secondaire, voire dans certains cas fortuits.

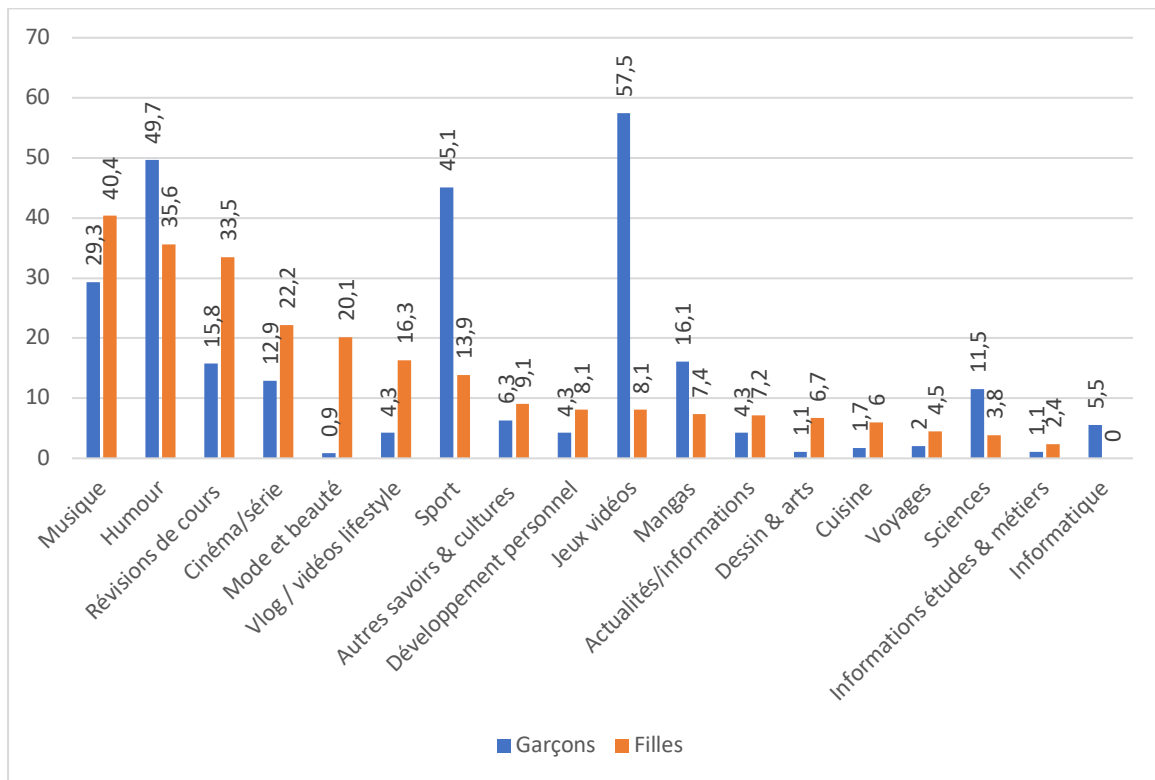
Détaillons ceci à partir de l'exemple de YouTube. Cette plateforme qui héberge des vidéos en ligne est consultée par la quasi-totalité des lycéen·nes interrogés dans notre enquête : 96% d'entre elles et eux ont répondu s'y rendre au moins « de temps en temps ». Les garçons ont une pratique plus régulière que les filles : 70% y consultent des vidéos « tous les jours ou presque » contre 41% des filles. Si les vidéos consultées sont d'abord une source de détente et d'amusement, elles sont aussi considérées comme un moyen de s'informer, d'approfondir des sujets, ou d'apprendre en s'amusant (Guillou *et al.*, 2020, p. 11).

Si l'usage de YouTube est généralisé, les thématiques des vidéos consultées sur la plateforme témoignent toutefois d'une très forte partition des intérêts en fonction du sexe. Le graphique 2 présente ainsi les réponses données par les lycéen·nes à la question « Quels sont les trois sujets de vidéos que tu regardes le plus souvent ? ». Filles et garçons se retrouvent autour d'un intérêt fort pour les vidéos musicales (29% des garçons, 40% des filles) et d'humour (resp. 50% et 37%), mais les clivages apparaissent très nets pour les vidéos de sport (45% des garçons et 14% des filles) et celles consacrées aux jeux-vidéos (57% des garçons et 8% des filles). Inversement, les filles, qui ont des intérêts plus dispersés mais également genrés, citent pour 20% d'entre elles la mode et la beauté. On retrouve ici une caractéristique des pratiques culturelles des adolescents, reflétant, voire contribuant à exacerber, des oppositions de sexe (Pasquier, 2010). Un tiers des filles déclare utiliser YouTube comme outil pédagogique (par exemple la chaîne « Les Bons profs », ou encore celle d'Yvan Monka très souvent citée), que ce soit pour reprendre des séquences de cours ou aller plus loin sur certains points du programme qui seront abordés potentiellement dans la suite des études. Manon s'est ainsi abonnée à des chaînes qui l'aident à revoir les matières scientifiques :

Vous avez trouvé des chaînes sur lesquelles vous restez abonnée ?

Oui. Yvan Monka, c'est ce que je prends toujours pour les maths. Et après, SVT physique, il me semble que j'ai une chaîne que je regarde tout le temps... je pourrai vous l'envoyer par message si je retrouve le nom. Sinon, je reste tout le temps sur les mêmes chaînes pour réviser. (Marine, Lycée C, Terminale générale, père ingénieur du son, mère vétérinaire)

Graphique 2 : Sujets des vidéos les plus souvent regardées sur Internet selon le sexe



Lecture : Pour 40,4% des filles la musique fait partie des trois sujets de vidéos les plus regardées sur Internet, contre 29,3% des garçons.

Seuls 16% des garçons déclarent consulter des vidéos pour les aider à réviser. Toutefois, on peut noter qu'ils sont 12%, contre 4% des filles, à citer les vidéos de sciences parmi leurs trois thématiques préférées. Ces dernières sont plus enclines à suivre des chaînes dans les domaines de la culture (histoire, philosophie, etc.) (9% contre 6%).

Les jeux scolaires ne sont donc pas totalement absents des usages de YouTube par les élèves, mais la recherche d'information sur les formations et les métiers ne fait partie des trois sujets de vidéos les plus consultés sur YouTube que pour une toute petite minorité (2%) des élèves. Autrement dit, les ressources numériques ne sont pas la source d'information principale des élèves dans l'orientation, et, réciproquement, l'orientation n'est pas un centre d'intérêt régulier des élèves lorsqu'ils et elles vont en ligne. Cependant, si ces premiers résultats montrent l'absence de centralité du lien entre orientation et ressources numériques pour la majorité des élèves, ils ne signifient pas que ce lien n'existe pas. En outre, même si le poids des ressources numériques s'avère faible, la question des usages socialement différenciés reste pertinente. La partie suivante vise ainsi à préciser la façon dont les élèves se saisissent de ces informations en ligne, qui s'ajoutent aux ressources traditionnelles.

III/ Quels usages pour les ressources numériques ?

1. Des usages et espaces numériques socialement différenciés

Les outils disponibles en ligne relatifs à l'orientation scolaire et professionnelle sont de plus en plus nombreux et variés. On peut d'abord distinguer les sites institutionnels et les médias, constituant des sources d'information froide : Onisep, l'Etudiant, Phosphore, des sites de l'Education nationale (Horizons21, Parcoursup, etc.), les sites et les comptes officiels des établissements du secondaire et du supérieur et les salons virtuels. Certaines plateformes donnent aux élèves les moyens de filtrer ces connaissances froides en répondant à des tests d'orientation (Futurness, etc.) ou en jouant à des Serious games (Onyxp). Enfin, des forums, des (anciens) étudiants et des professionnels (sur YouTube, Instagram, Snapchat, TikTok), des plateformes dédiées à la présentation des métiers (Wilbi, MOA, etc.) et à la mise en relation avec des mentors (MyJobGlasses, etc.) procurent des connaissances « tièdes » grâce au partage d'expériences à travers des discussions écrites ou des vidéos.

En théorie, ces ressources en ligne sont accessibles à tous et toutes. En pratique, les lycéen·nes ne les consultent pas toutes et n'en tirent pas la même utilité. Le tableau 4 présente la part des élèves ayant utilisé au moins une fois une série de sources traditionnelles et numériques, et la part de celles et ceux qui, parmi les utilisateurs, ont coché « je l'ai trouvé très utile ». Ce tableau confirme les résultats précédents, à savoir que les proches sont les plus consultés, mais aussi qu'ils constituent une des sources d'information considérées comme les plus utiles. Les autres sources d'information chaude (enseignant·es et élèves) arrivent en tête des plus utilisées. Viennent ensuite les sources institutionnelles d'information froide, qu'elles soient en ligne, comme le site de l'ONISEP, ou non, comme les réunions d'informations organisées au lycée.

Les sources d'information tiède sont relativement moins mobilisées et moins souvent jugées utiles par les élèves. Plus de la moitié (55%) des élèves déclare avoir consulté des chaînes YouTube relatives à l'orientation (55%) et près de la moitié (47%) des comptes d'influenceurs sur ces questions, mais ces informations n'ont été considérées comme très utiles à l'orientation que par une minorité d'élèves (resp. 10 et 8%). Notons que lorsque l'on considère uniquement les élèves de Terminale, la part de celles et ceux qui estiment ces sources utiles est plus élevée (resp. 22 et 19%), ce qui pourrait s'expliquer par le fait que les sources disponibles concernent plus souvent les études supérieures. Ceci étant dit, il reste que la majorité des élèves se sert des outils numériques pour chercher de l'information sur leur orientation, mais qu'ils et elles préfèrent le faire sur les sites institutionnels jugés généralement plus utiles.

Tableau 4 : Parts des sources d'information utilisées et de leur utilité estimée

	% usage	% très utile
Échanges avec un ou des enseignant-e-s	88	29
Entretien avec le conseiller d'orientation de l'établissement	54	11
Un coach d'orientation	22	3
Salons virtuels	60	14
Réunions d'information organisées par votre lycée	63	11
Échanges avec des proches (famille et connaissances)	96	52
Échanges avec d'autres élèves	87	23
Site internet du lycée	60	4
Sites de l'Éducation nationale (Horizons21, Recherche de formation parcoursup, site InfoJeunes Occitanie, etc.)	74	34
Site de l'ONISEP	78	38
Revue spécialisée ou sites internet de revue (L'étudiant, Phosphore, etc.)	51	16
Forums de discussions en ligne	34	6
Site ou comptes officiels des établissements du supérieur	58	24
Application sur les métiers (Wilbi, MOA...)	21	4
Serious game (Onyxp,...)	13	1
Test d'orientation (Génération zébrée, Futurness, Concepteurs d'avenir, Oriane, etc.)	52	10
Sites de mise en relation avec un mentor (MyJobGlasses, JobIRL, etc.)	14	1
Chaînes YouTube sur l'orientation en général/sur des disciplines /des métiers	55	10
Chaînes YouTube de l'Onisep/du Ministère/du rectorat	35	7
Comptes d'influenceurs sur les métiers ou formations sur les réseaux sociaux (Instagram, TikTok, YouTube, etc.)	47	8

Note : ces questions n'ont été posés qu'aux élèves de Seconde et Terminale (n= 410)

Lecture : 88% des élèves de seconde et de terminale ont échangé avec leurs enseignants et parmi eux, 29% ont trouvé cette ressource utile.

Tableau 5 : Source d'information utilisée et utilité perçue selon le sexe et l'origine sociale

		N	Comptes d'influenceurs		Chaines YouTube sur l'orientation		Revue spécialisées		Site de l'ONISEP	
			% usage	% très utile	% usage	% très utile	% usage	% très utile	% usage	% très utile
Fille	Ménage à dominante cadre	36	56	8	67	17	67	33	81	33
	Ménage à dominante intermédiaire	61	54	7	54	8	61	20	87	48
	Ménage à dominante employée et indépendante	67	58	13	52	13	61	19	97	52
	Ménage à dominante ouvrière ou monoactive (employé/ouvrier)	56	59	18	61	14	55	23	82	54
Garçon	Ménage à dominante cadre	35	37	0	40	3	40	6	66	29
	Ménage à dominante intermédiaire	57	37	2	56	4	33	11	70	32
	Ménage à dominante employée et indépendante	60	23	5	43	7	45	10	60	25
	Ménage à dominante ouvrière ou monoactive (employé/ouvrier)	28	61	7	75	11	50	7	75	18

Lecture : 56% des filles issues de ménages à dominante cadre ont consulté les comptes des influenceurs, parmi elles, 8% ont trouvé cette ressource « très utile ».

Le tableau 5 permet de décliner, pour quelques sources numériques parmi les plus utilisées, les usages en fonction du sexe et de l'origine sociale. Pour tous les élèves, on retrouve globalement la même hiérarchisation des sources numériques, le site ONISEP étant jugé le plus utile. Toutes catégories sociales confondues, les filles sont proportionnellement plus nombreuses à avoir utilisé l'ensemble de ces ressources numériques et à les avoir jugées « très utiles », ce qui confirme le caractère plus diversifié de l'information mobilisée par ces dernières pour

construire leur orientation. Notons toutefois que si les filles issues de ménages à dominante cadre sont un peu plus nombreuses à avoir consulté le site de l'ONISEP que celles des ménages à tendance ouvrière ou monoactive (resp. 67 et 55%), elles sont en revanche moins nombreuses à avoir trouvé cette source très utile (resp. 33% et 54%). Autrement dit, les ressources numériques s'inscrivent pour les premières dans un panel très large de sources, mais restent périphériques, tandis que pour les secondes, elles joueraient plutôt un rôle complémentaire aux autres sources.

On observe par ailleurs que 18% des filles issues de ménages à dominante ouvrière ou monoactive ont trouvé très utiles les comptes d'influenceurs, contre seulement 8% des filles de ménages à dominante cadre. De la même façon, à la question « Y a-t-il des influenceurs ou influenceuses que tu suis et qui sont des sources utiles d'information pour toi concernant tes projets scolaires et professionnels », 19% des élèves répondent oui, dont 24% des filles à dominante ouvrière ou monoactive. Les entretiens permettent de préciser et d'incarner les usages différenciés de ces ressources, qui en fonction des profils des élèves s'articulent différemment aux autres sources d'information.

2. Des sources tièdes pour préciser l'information

Les sources tièdes peuvent compenser l'absence de source chaude dans l'entourage pour les élèves issus des classes populaires. Nawal, élève au lycée R, dont le père est un ouvrier non qualifié à la retraite et la mère sans emploi, souhaite ainsi devenir infirmière. Faute de personne ressource pouvant l'informer sur cette profession, elle explique utiliser le réseau TikTok pour s'informer sur le métier et les études qui y conduisent de façon générale, mais aussi rédiger ses lettres de motivation pour Parcoursup.

Vous pouvez me montrer comment vous faites pour vous renseigner sur TikTok ?

[Elle montre] « Journée d'une étudiante infirmière », « ce qu'il faut savoir sur les étudiantes infirmières », les résultats des partiels... du coup, c'est leurs matières, ce qu'elles font. Du coup, je regarde leurs notes, par rapport, aussi, à la charge de travail qu'elles ont. Du coup, elles ont des gros cahiers, des murs remplis de post-it. Ou alors, leur expérience à l'école. Comme ça, je me dis « Waoh, faut bosser à fond ! ». Ou alors, je mettais « étudiante Toulouse », du coup ça, c'est une école d'infirmière à Toulouse.

OK.

C'est le premier réseau où je me renseigne. Mieux que Google [rires] !

Oui ? Pourquoi c'est mieux que Google ?

Google du coup, j'y vais mais pour l'ONISEP, ou alors je regarde les images de l'école, mais... TikTok c'est mieux, c'est des gens qui parlent, c'est leurs expériences à eux. Du coup, je regarde. (Nawal, Lycée R, Terminale STMG, père mineur à la retraite, mère au foyer)

TikTok offre à Nawal un aperçu du quotidien d'étudiantes infirmières. Le travail à fournir se matérialise (gros cahiers, livres, post-it), de même que le cadre d'études possible (école) et le lieu de vie. En mentionnant les villes où les formations sont proposées (« étudiante Toulouse ») dans ses recherches, Nawal peut se faire une image plus concrète de ce que pourrait être sa vie future. Ce type d'information ajoute une dimension plus expérientielle, pouvant intervenir à la marge de certaines décisions, par exemple pour le choix d'une ville entre plusieurs proposant la formation souhaitée.

Les réseaux sociaux permettent également d'échanger directement avec des étudiant·es ou professionnel·les, comme le montre le cas de Cyril. Son père est décédé lorsqu'il était jeune, et sa mère, secrétaire, l'élève seule. Il passe néanmoins beaucoup de temps avec son grand-père, agriculteur, qui lui fait découvrir la météorologie. Au collège, le jeune garçon se passionne pour le sujet, il intègre une association nationale, se fait offrir des ouvrages sur le sujet et parvient

même à faire son stage en 3^e à Météo France. Décidé à en faire son métier, il se renseigne sur les formations notamment grâce à Facebook, où il est membre de nombreux groupes consacrés au sujet.

Par les réseaux sociaux j'ai pu avoir des échanges avec des étudiants d'ici, donc de Toulouse d'avant. Donc, forcément, j'ai pu avoir d'autres infos encore, et ainsi de suite quoi. Comme ça, il y a un réseau qui se fait, et on arrive à avoir des infos assez facilement.

C'était sur quels réseaux ?

Mais en fait, tout simplement : Facebook. C'était des gens de la météo, tout simplement. C'est vrai qu'en météo, on est beaucoup. Donc, c'est des gens qui avaient fait leurs études ici avant. Donc, en fait, ils ont pu déjà donner un peu leur avis ou me conseiller sur certains trucs, comme ils étaient passés avant et... Et donc, du coup, comme ça, ça m'a permis d'avoir pas mal d'infos quoi.

D'accord, parce que sur Facebook, vous êtes sur des groupes de météo ?

Oui, oui, bien sûr, oui, oui.

Depuis longtemps ?

Depuis, trois, quatre ans. Enfin, vraiment que j'ai commencé à me mettre... à m'engager dedans, depuis trois, quatre ans, on va dire. (...)

D'accord. Et c'est des groupes qui sont... C'est les mêmes gens un peu que dans l'association où vous êtes ou c'est... ?

Alors, justement, il y a le groupe de l'asso.

Ouais.

Et puis après, il y a des groupes qui sont plus restreints, genre des groupes de Météo-France en fait qui sont issus de l'école de Météo.

D'accord.

Je suis dans le groupe de l'école, parce que je connais bien le campus à force d'y aller. Donc, je connais les gens qui sont dedans. En fait, je suis dans leur groupe aussi, donc voilà. Ça me permet aussi d'être au courant, et des fois de discuter avec eux directement. (Cyril, père décédé, mère secrétaire, Bac S, L1 Physique)

Dans ce cas, les réseaux sociaux permettent de poursuivre des interactions et des échanges initiés en face à face, et apparaissent donc dans la continuité directe d'autres sources d'informations.

Outre la découverte ou la meilleure connaissance de la vie des étudiant·es et/ou professionnels, certain·es élèves visionnent des témoignages pour se rassurer sur leur parcours. Guillaume prépare ainsi un bac STMG mais ne compte pas poursuivre dans le commerce ou l'administration, voies « classiques » après cette filière. Il aspire en effet à intégrer, selon sa formulation, une « fac d'histoire ». Troisième d'une fratrie où il est le seul à ne pas avoir suivi une filière générale au lycée, Guillaume doute néanmoins de sa capacité à réussir. Afin de se rassurer, il cherche sur YouTube des témoignages d'étudiant·es titulaires d'un baccalauréat technologique, ayant suivi le parcours qu'il aimerait être le sien :

Et vous avez cherché quoi sur l'ONISEP ?

Je marquais le métier, par exemple, d'enseignant, professeur, parce qu'il y a des métiers... il y a aussi des licences, tout ça, à côté, qu'on peut regarder. Donc j'ai tout bêtement marqué « L1 d'histoire », et je suis tombé sur celles de l'ONISEP, et je me rappelle avoir lu. Comme « professeur des écoles », « professeur d'histoire », et voir un peu comment ça se passe, les attendus demandés, tout ça. Puis j'avisais par rapport à ce que je voyais. Et je regarde des vidéos YouTube, ça m'arrive très souvent de regarder.

Vous regardez quoi comme vidéos YouTube sur ce sujet ?

Là, je regarde des vidéos de personnes qui partagent leur expérience par rapport aux facs. Histoire... je suis tombé sur un témoignage d'une personne qui était en technologique, qui est parti aussi en fac d'histoire, et

c'est ultra intéressant parce qu'il disait que c'était pas facile au début, parce qu'on n'a pas la méthode, on n'a pas cette notion de travailler, travailler, travailler... comme c'est inculqué chez les généraux. Mais quand on est passionnés, on y arrive, en fait, simplement. (Guillaume, T. STMG, Lycée R, père cuisinier, mère nourrice)

Ces différents exemples illustrent la façon dont les informations tièdes, issues des réseaux sociaux, peuvent compléter les informations froides des sites institutionnels pour des élèves des classes populaires qui n'ont pas accès à de l'information chaude sur les formations auxquelles ils/elles aspirent. Les informations tièdes offrent une dimension plus concrète, incarnée, du projet d'études. Sans pouvoir poser directement de questions comme on le ferait à un proche, les élèves peuvent collecter des exemples de situations variées, afin de préciser ce que pourrait être leur avenir proche, et de mieux s'y projeter.

Les élèves de milieux plus favorisés mobilisent également les sources tièdes, que ce soit pour explorer des pistes ou au contraire pour les accompagner dans leurs choix. Par exemple, Maëlle, après un échec au concours d'entrée en médecine, hésite entre la biologie et l'anthropologie pour se réorienter. Elle qui avait déjà utilisé YouTube pour sa première orientation (« Je regardais beaucoup de témoignages, et j'ai regardé sur YouTube y'a plein d'internes et d'externes qui racontent leur vie au quotidien »), explore à nouveaux ces différentes voies sur cette plateforme :

Quand j'ai découvert le métier d'anthropologue, je regardais des documentaires ou des gens qui expliquaient leur métier effectivement sur YouTube, mais j'y vais pas en cherchant métier de l'agroalimentaire par exemple, c'est beaucoup trop large. Si j'y vais, c'est pour chercher un métier en particulier. (Maëlle, père technicien, mère psychologue, bac S, L1 Biologie)

Quant à Rachel, elle mobilise les sources tièdes pour maximiser ses chances de réussite au concours d'entrée à un IEP. La jeune femme raconte avoir trouvé ce « but » en troisième, suivant les conseils de ses parents avocats, en particulier sa mère, passée par cette formation. Elle explique avoir développé au cours du lycée une passion pour l'histoire et la géopolitique, auprès d'enseignants qu'elle trouve « brillants » et « drôles ». Durant son année de Terminale, elle s'astreint à préparer son baccalauréat et en parallèle les concours pour intégrer les IEP, tous les jours, de 8 heures à 22 heures. Au-delà de l'information sur cette filière, qu'elle est sûre de vouloir intégrer, Rachel cherche à se renseigner sur les concours eux-mêmes, et multiplie les informations chaudes, froides et tièdes, mobilisant aussi bien les ressources institutionnelles, ses réseaux personnels et amicaux, que les réseaux sociaux en ligne :

Je suis allée sur tous les sites de Sciences Po pour voir les matières qui étaient enseignées, les masters, les modalités du concours. J'ai demandé à l'assistante d'orientation des documents. J'ai croisé ça avec des témoignages d'étudiants. J'en ai appelé, c'était une copine d'une cousine, des amis d'amis, aussi par relation, j'ai pu en parler, quand j'étais en seconde, avec deux-trois. Ensuite, en première avec plus, en terminale avec beaucoup plus. (...) Je doutais pas du tout ce que je voulais faire, mais c'était plus pour un partage d'expérience, pour m'aider à y entrer. (...) Tout ce qui me permettait de pouvoir m'aider pour y entrer j'allais chercher. Sur YouTube, il y avait des élèves qui donnaient des conseils pour préparer le concours aussi, j'ai regardé ça. Les réseaux sociaux, ça me permettait de voir un peu la vie de tous les jours, comment ça se passe à l'intérieur. Sur Snapchat, SES Sciences Po, c'est l'association qui aide à entrer à Sciences Po. Ils faisaient des Vlogs, chaque semaine. Un étudiant de Sciences Po avait le micro, en quelque sorte, pour nous montrer le campus, comme chaque campus a sa spécificité à Sciences Po Paris. (Rachel, Lycée C, T. générale, père et mère avocats)

Les informations glanées sur internet en dehors des sites institutionnels lui permettent de recueillir des informations sur « *la vie de tous les jours* » dans les différents campus de Sciences Po Paris, école qu'elle privilégie.

Au-delà de la variété des usages présentés ici, les sources tièdes disponibles en ligne, notamment via les réseaux sociaux, apparaissent généralement comme un moyen de préciser des aspirations plutôt que de les faire émerger, et viennent compléter les autres sources, en apportant notamment des informations relatives aux expériences concrètes des étudiant·es et ou professionnels (lieux de vie, conditions d'étude, *etc.*). En cela, elles semblent peu à même de modifier en profondeur les projets des élèves, et viennent plutôt jouer un rôle que l'on pourrait qualifier de « renforcement ».

IV/ Discussion

Une de nos questions de recherche était de voir si les nouvelles sources d'informations en ligne pouvaient élargir les horizons scolaires et professionnels des élèves, en particulier celles et ceux issus des classes populaires. Pour cela, nous avons distingué ce qui dans ces sources relevait des informations « froides », et « tièdes ».

Rappelons que les travaux de Ball et ses collègues (1998, 2002) ont montré que les connaissances « chaudes » sont généralement considérées par les élèves comme plus fiables que les informations officielles, toutefois, celles et ceux qui sont les premiers de leurs familles à accéder à l'enseignement supérieur, finissent par se fier davantage aux connaissances froides, en raison du nombre limité de proches qui en ont fait l'expérience directe. Tout en soulignant qu'il est nécessaire de fournir à ces élèves des informations « froides » pour pallier le manque d'informations « chaudes », Smith (2011) indique que cela n'est pas suffisant, puisque ces dernier·es ne sont pas toujours en mesure de les décoder seul·es. En outre, les sources officielles ne permettent souvent pas de disposer d'informations détaillées sur l'expérience étudiante, le lieu de vie ou le contenu précis des cours, ce qui contribue, à l'inverse, à rendre les informations « chaudes » plus attrayantes (Raphael Reed et al. (2007), cité par Kast et al. (2014)).

Dans la mesure où elles peuvent offrir aux élèves bénéficiant de peu de contact direct avec l'enseignement supérieur des connaissances tièdes, plus « expérientielles » sur les formations, les ressources en lignes auraient pu ainsi proposer de nouvelles opportunités. Or il apparaît que ce sont d'abord les sources institutionnelles en ligne, dispensant de l'information froide qui sont le plus souvent consultées et jugées utiles, tandis que les réseaux sociaux, et l'information tiède, relèvent plutôt d'une pratique relativement marginale, visant à préciser, affiner, et donc *in fine* renforcer les choix, plutôt qu'à les transformer. L'analyse des ressources numériques en matière d'orientation donne ainsi à voir un continuum de pratiques et une forme de complémentarité, plutôt que de concurrence, avec les sources d'information plus traditionnelles.

Ce rôle de renforcement s'explique pour partie par la façon même dont s'organise l'accès à ces sources : les sites institutionnels fournissent d'abord une information froide, instrumentale, qui balise fortement la suite des recherches. Les informations tièdes permettent ensuite aux élèves d'éprouver leur projet, tout en précisant les possibilités de sa réalisation (choix de la ville, image de l'école, *etc.*). Par ailleurs, le fonctionnement même de nombreuses plateformes favorise ces usages « de renforcement ». Leurs algorithmes suggèrent en effet aux utilisateurs des contenus susceptibles de les intéresser, en apprenant des renseignements autodéclarés, de leurs recherches, des contenus avec lesquels ils interagissent régulièrement, de leur localisation, *etc.* La probabilité qu'une information liée à l'orientation apparaisse dans le fil d'actualité augmente à mesure que l'utilisateur ou des membres de son réseau interagissent avec des contenus sur la thématique. Or, les réseaux des jeunes en ligne sont avant tout constitués des liens forts qu'ils entretiennent hors ligne, et rares sont les liens faibles qui leur donneraient accès à de nouvelles informations. Plus généralement, les réseaux des adolescents en ligne diffèrent relativement peu de leur entourage hors ligne (Bastard, 2018), et peuvent devenir des « bulles de filtre »

(Pariser, 2012), où ils et elles sont exposé·es à des contenus faisant écho aux goûts et opinions de leurs proches.

Les ressources numériques tièdes ne semblent donc pas peser d'un poids décisif sur l'orientation des jeunes, ce qui confirme plusieurs études internationales ayant observé que les ressources mises à disposition sur les réseaux sociaux avaient moins d'influence sur le choix des élèves que les sources d'information traditionnelles (Constantinides & Stagno, 2012; Lehmann, 2017; Ürer Erdil *et al.*, 2021).

Conclusion

Les ressources numériques bouleversent-elles les pratiques d'orientation des lycéen·nes ? Notre enquête montre qu'elles constituent encore une source d'information mineure par rapport aux sources traditionnelles. En outre, les sources en ligne les plus utilisées sont les sources officielles comme l'ONISEP. Le détail des ressources mobilisées en ligne pour l'orientation nous conduit à relativiser l'effet de l'accès généralisé aux ressources numériques, plutôt qu'à constater un effet émancipateur tel que le vise le cadre institutionnel de l'orientation « active ».

Par ailleurs, les usages des ressources numériques ne remettent pas en cause les différences observées en fonction du sexe. Les filles mobilisent plus les sources en ligne, ce qui correspond à une tendance à plus diversifier les sources que les garçons. Ce faisant, elles répondent mieux aux injonctions à s'orienter de façon « active » préconisées par l'institution scolaire, les garçons s'en tenant plus souvent aux personnes directement accessibles autour d'eux et aux sites institutionnels. Les pratiques genrées liées à l'orientation scolaire constituent ainsi une expression supplémentaire d'un rapport à l'éducation dans lequel les filles répondent plus favorablement aux demandes de l'institution. Plus généralement, on peut aussi noter que les lycéennes utilisent plus souvent Internet à des fins directement scolaires, tant pour leur orientation que pour leurs apprentissages.

Du point de vue de l'origine sociale, si les filles issues des milieux les plus favorisés n'utilisent pas moins les sources numériques que celles des classes plus populaires, ces sources apparaissent en revanche un peu plus souvent utilisées par les garçons de ménages à dominante ouvrière ou monoactive. Autrement dit, elles s'ajoutent aux ressources complémentaires (enseignant·es et plus généralement les ressources institutionnelles) que mobilisent plus fréquemment les élèves des classes populaires pour compenser la moindre familiarité de leurs proches avec le système éducatif. Jouant essentiellement un rôle de renforcement des aspirations existantes, ces sources ne semblent pas constituer un facteur de réduction des inégalités liées à l'orientation. Toutefois, en permettant à tous les élèves d'accéder à des informations si ce n'est chaudes, du moins tièdes, elles leur permettent d'affiner, et de renforcer, des projets liés à des milieux professionnels qui peuvent être très éloignés de leur entourage immédiat.

Bibliographie

- Amador, P., & Amador, J. (2014). Academic advising via Facebook : Examining student help seeking. *The Internet and Higher Education*, 21, 9-16. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2013.10.003>
- Amossé, T., & Cayouette-Remblière, J. (2022). Une nouvelle nomenclature, la PCS Ménage. *Economie et Statistique / Economics and Statistics*, 532-533, 139. <https://doi.org/10.24187/ecostat.2022.532.2074>
- ARCES. (2013). *Observatoire des métiers de la communication dans l'enseignement supérieur Enquête auprès des membres de l'ARCES*. https://www.letudiant.fr/static/uploads/mediatheque/EDU_EDU/6/6/101266-arces-observatoire-synthese-2013-original.pdf
- Ball, S. J., Davies, J., David, M., & Reay, D. (2002). « Classification » and 'Judgement' : Social class and the « cognitive structures » of choice of Higher Education. *British Journal of Sociology of Education*, 23(1), 51-72. <https://doi.org/10.1080/01425690120102854>
- Ball, S. J., & Vincent, C. (1998). 'I Heard It on the Grapevine' : 'Hot' knowledge and school choice. *British Journal of Sociology of Education*, 19(3), 377-400. <https://doi.org/10.1080/0142569980190307>
- Bastard, I. (2018). Quand un réseau confirme une place sociale : L'usage de Facebook par des adolescents de milieu populaire. *Réseaux*, n° 208-209(2), 121-145. <https://doi.org/10.3917/res.208.0121>
- Belghith, F., Carvalho, H., Ferry, O., & Tenret, E. (2019). L'orientation étudiante à l'heure de Parcoursup. Des stratégies et des jugements socialement différenciés. *OVE Infos*, 39.
- Brown, M., Wohn, D., & Ellison, N. (2016). Without a map : College access and the online practices of youth from low-income communities. *Computers & Education*, 92-93, 104-116.
- Constantinides, E., & Stagno, M. C. Z. (2012). Higher Education Marketing : A Study on the Impact of Social Media on Study Selection and University Choice. *International Journal of Technology and Educational Marketing*, 2(1), 41-58. <https://doi.org/10.4018/ijtem.2012010104>
- Credoc. (2021). *Le baromètre du numérique*. Arcep. <https://www.arcep.fr/cartes-et-donnees/nos-publications-chiffrees/barometre-du-numerique/le-barometre-du-numerique.html>
- Dang Nguyen, G., & Lethiais, V. (2016). Impact des réseaux sociaux sur la sociabilité. Le cas de Facebook. *Réseaux*, 195(1), 165-195. <https://doi.org/10.3917/res.195.0165>
- Diplomeo. (2022). *Réseaux sociaux : Les 16-25 ans abandonnent Facebook pour TikTok*. https://diplomeo.com/actualite-sondage_reseaux_sociaux_jeunes_2022
- Duffy, B. E. (2017). *(Not) Getting Paid to Do What You Love : Gender, Social Media, and Aspirational Work*.
- Frouillou, L., Pin, C., & van Zanten, A. (2020). Les plateformes APB et Parcoursup au service de l'égalité des chances ? L'évolution des procédures et des normes d'accès à l'enseignement supérieur en France. *L'Année sociologique*, 70(2), 337-363.
- Gauducheau, N., & Marcoccia, M. (2017). Les forums Internet comme espaces de discussion entre adolescent.e.s sur l'orientation scolaire : Vers la construction d'une contre-expertise ? *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 46/2. <https://doi.org/10.4000/osp.5398>
- Granjon, F. (2022). *Classes populaires et usages de l'informatique connectée : Des inégalités sociales-numériques*. Mines ParisTech-PSL.
- Granovetter, M. S. (1973). The Strength of Weak Ties. *American Journal of Sociology*, 78(6), 1360-1380.

- Guéguen, E., & Mourlet, E. (2013). *Les jeunes Bretons et leurs stratégies d'information*. Réseau Information Jeunesse Bretagne. <https://www.gref-bretagne.com/Actualites/Revue-de-presse/Orientation.-Le-CRIJ-Bretagne-etudie-les-strategies-d-information-des-jeunes>
- Guillou, S. de L.-L., Perronnet, C., Vincent, A., & Lapointe, M. (2020). *Les 15-25 ans et les YouTubers scientifiques : Résultats de l'enquête quantitative* (p. 52). Lecture Jeunesse, Ipsos.
- Hargittai, Eszter. 2002. « Second-Level Digital Divide: Differences in People's Online Skills ». *First Monday*, 7(4)
- Hutchings, M. (2002). Information, advice and cultural discourses of higher education. In *Higher Education and Social Class*. Routledge.
- Jurgenson, N. (2019). *The Social Photo : On Photography and Social Media*. Verso Books.
- Kim, S. J., & Hargittai, E. (2021). Looking back at millennials mobile transitions : Differentiated patterns of mobile phone use among a diverse group of young adults. *Handbook of Digital Inequality*, 114-130.
- Lehmann, W. (2017). The Influence of Electronic Word-of-Mouth on College Search and Choice. *College and University*, 92(4), 2.
- Madell, D., & Muncer, S. (2004). Gender Differences in the Use of the Internet by English Secondary School Children. *Social Psychology of Education*, 7(2), 229-251.
- Marquié, G. (2012). Orientation : Les pratiques d'information des jeunes changent la donne. *Jeunesses Études et Synthèses*, 9. https://injep.fr/wp-content/uploads/2018/09/JES9_orientation.pdf
- Médiamétrie. (2022). *L'Année Internet 2021* (Résultats et repères). <https://www.mediametrie.fr/fr/annee-internet-2021>
- Millot, C. (2019). *Orientation : Les jeunes veulent être accompagnés pour comprendre leurs envies* (N° CMV305; Consommation et Modes de vie). Crédoc. <https://www.credoc.fr/publications/orientation-les-jeunes-veulent-etre-accompagnes-pour-comprendre-leurs-envies>
- Pariser, E. (2012). *The Filter Bubble : What The Internet Is Hiding From You*. Penguin.
- Pasquier, D. (2010). Culture sentimentale et jeux vidéo : Le renforcement des identités de sexe. *Ethnologie française*, 40(1), 93. <https://doi.org/10.3917/ethn.101.0093>
- Raphael Reed, L., P. Gates, and K. Last. 2007. Young participation in higher education in the parliamentary constituencies of Birmingham Hodge Hill, Bristol South, Nottingham North and Sheffield Brightside. Bristol: HEFCE.
- Senft, T. M. (2013). Microcelebrity and the Branded Self. In *A Companion to New Media Dynamics* (p. 346-354). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781118321607.ch22>
- Slack, K.; Mangan, J.; Hughes, A.; Davies, P. (2014). 'Hot', 'cold' and 'warm' information and higher education decision-making. *British Journal of Sociology of Education*, 35(2), 204–223.
- Smith, L. 2011. Experiential 'hot' knowledge and its influence on low-SES students' capacities to aspire to higher education. *Critical Studies in Education* 52, no. 2: 165–77.
- Ürer Erdil, D., Tümer, M., Nadiri, H., & Aghaei, I. (2021). Prioritizing Information Sources and Requirements in Students' Choice of Higher Education Destination : Using AHP Analysis. *SAGE Open*, 11(2), 1-15.

Vanhée, O., Bois, G., Panabière, G.-H., Court, M., & Bertrand, J. (2013). La fratrie comme ressource : Le rôle des aînés dans les parcours scolaires des enfants de familles nombreuses. *Politiques sociales et familiales*, 111(1), 5-15.