

NOTE D'INFORMATION

n° 25.35 – Juin 2025

Usage des écrans par les enfants de 3 à 4 ans : pratiques et effets sur les apprentissages

- En 2022, 75 % des élèves scolarisés en petite section de maternelle regardent les écrans ou jouent sur les écrans. Ils sont 45 % à avoir au moins un accès numérique qui leur est dédié et 15 % possèdent leur propre tablette. Un élève sur deux a accès régulièrement aux écrans « pour regarder » et un élève sur dix « pour jouer ». Cet accès varie selon les caractéristiques des élèves. Parmi les enfants d'ouvriers non qualifiés, 21 % possèdent une tablette, contre 7 % des enfants de cadres ou de chefs d'entreprise. La fréquence du jeu régulier sur les écrans est trois fois plus élevée chez les premiers. Ces disparités se creusent quand l'accès se fait pendant les jours d'école. À caractéristiques sociodémographiques équivalentes, jouer régulièrement sur les écrans les jours d'école réduit les scores en langage de 22 points d'écart-type, de 14 points en mathématiques et de 12 points en compétences transversales. Regarder régulièrement les écrans les jours d'école a également un effet négatif sur les scores, mais de moindre ampleur. Lorsque l'usage des écrans est encadré et complété par d'autres activités, ces effets sont réduits voire annulés pour les compétences transversales et les mathématiques. À l'inverse, les élèves qui jouent régulièrement sur les écrans en dehors des jours d'école obtiennent des scores plus élevés que ceux qui ne jouent jamais ou presque jamais.

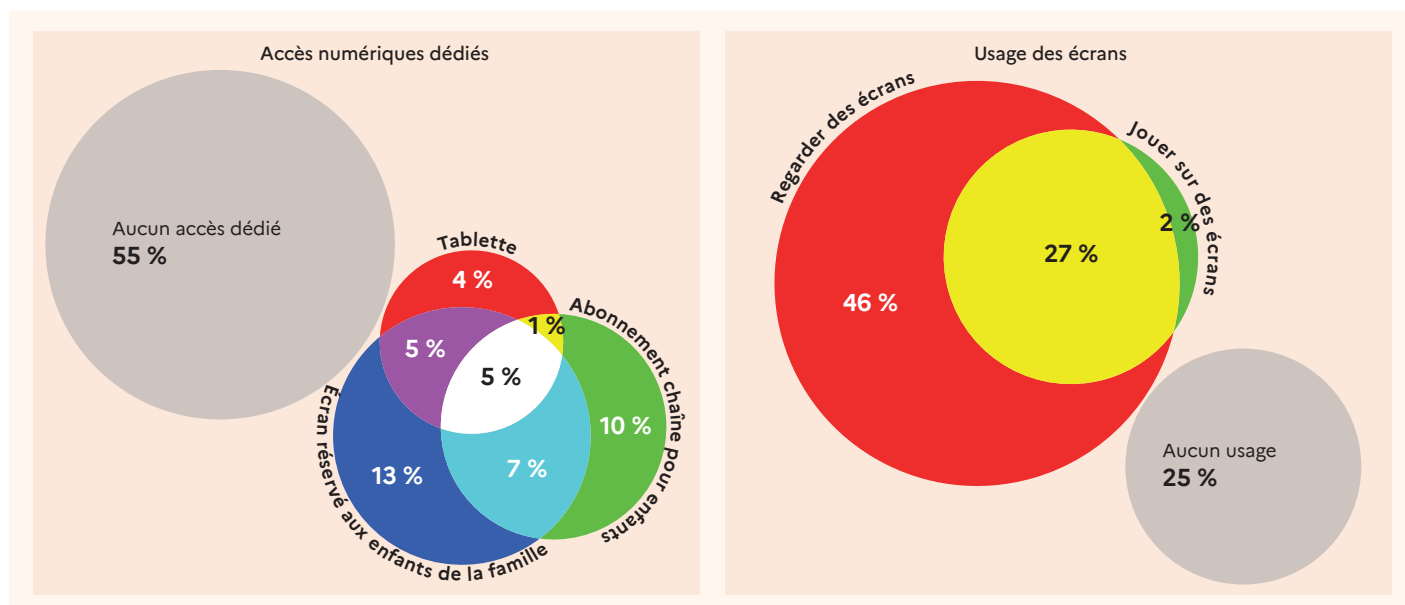
Ministère de l'Éducation nationale,
de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
Directrice de la publication : Magda Tomasini
Auteure : Meriam Barhoumi (DEPP-A2)
Édition : Johanna Sztanke
Maquettistes : Anthony Fruchart, Frédéric Voiret
e-ISSN 2431-7632

► Le Panel 2021 est un dispositif longitudinal de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) qui recueille les informations sur les parcours et les performances scolaires des élèves scolarisés en classe de petite section de maternelle à la rentrée 2021. Le suivi d'une telle cohorte permet d'éclairer le système

éducatif sur les parcours et les performances scolaires des élèves au prisme de leur milieu socio-économique et familial et de leur environnement éducatif. Le questionnaire adressé aux familles au printemps 2022 portait notamment sur les conditions de vie de leur enfant ainsi que sur ses activités en dehors du temps

scolaire, en particulier sur ses pratiques numériques. Il abordait différents aspects tels que les types d'usages, les moments et la fréquence de ces usages. Les élèves de ce Panel ont été également évalués dans le but d'apprécier leurs compétences en début d'école maternelle (voir méthodologie en ligne).

1 Répartition des élèves de petite section selon les accès et l'usage des écrans (en %)



Lecture : en 2022, 7 % des élèves scolarisés en petite section ne possèdent pas leur propre tablette mais ont accès à un autre écran réservé aux enfants de la famille et ont un abonnement à une chaîne pour enfants.

Champ : France hors Mayotte, élèves scolarisés en petite section en septembre 2021.

Source : DEPP, Panel d'élèves recruté en 2021, enquête Famille 2022.

Cette étude mobilise les données du Panel 2021 et analyse le profil des enfants de 3 à 4 ans scolarisés en petite section en 2021. Elle s'intéresse à l'association entre les pratiques liées à l'usage des écrans (télévision, tablette, ordinateur, smartphone, console de jeux vidéo...) en dehors de l'école et leurs compétences transversales, leurs compétences en langage et celles en mathématiques. En 2022, 45 % des élèves de petite section de maternelle disposent d'au moins un accès numérique qui leur est dédié et 75 % regardent ou jouent sur les écrans **figure 1**. 15 % des élèves possèdent leur propre tablette, 30 % ont accès à un écran réservé aux enfants de la famille et 23 % sont abonnés à une chaîne pour enfants. Leurs pratiques liées aux écrans sont principalement dominées par le fait de regarder, plutôt que de jouer. En effet, trois quarts des enfants regardent les écrans et 50 % d'entre eux le font régulièrement, alors que 29 % des enfants jouent sur les écrans, dont 10 % régulièrement (**figure 4 en ligne**). Pendant les jours d'école, l'accès aux écrans pour jouer reste peu fréquent : 4 % des enfants jouent régulièrement et 17 % de temps en temps (**figure 5 en ligne**). Cette pratique est plus fréquente en dehors des jours d'école (mercredi s'il n'y a pas école, week-end ou vacances scolaires), où 10 % des enfants jouent régulièrement et 19 % de temps en temps. L'accès aux écrans pour regarder varie également selon le calendrier scolaire, mais dans une moindre mesure : 36 % des enfants regardent les écrans régulièrement les jours d'école et 39 % le font à la même fréquence les jours sans école.

Les enfants des mères les plus diplômées accèdent moins souvent aux écrans

Les accès aux écrans varient selon les caractéristiques de l'environnement familial des élèves. 30 % des enfants de mères non diplômées possèdent une tablette et 32 % accèdent à une chaîne pour enfants, contre respectivement 6 % et 16 % des enfants de mères diplômées d'un bac + 4 ou plus (**figure 6 en ligne**). Les disparités d'usage entre les deux groupes sont également prononcées : 85 % des enfants dont la mère est diplômée d'un bac + 4 ou plus ne jouent jamais ou presque jamais, contre 52 % des enfants dont la mère n'est pas diplômée. Le jeu régulier est six fois plus fréquent chez ces derniers. Ces constats sont les mêmes pour ce qui est de regarder les écrans, avec toutefois des écarts bien moins marqués. En prenant en compte les autres caractéristiques des élèves ainsi que leurs activités en dehors du temps scolaire, c'est le diplôme de la mère qui joue le plus dans l'accès des enfants aux écrans : avoir une

mère diplômée d'un bac + 4 ou plus réduit la probabilité de posséder une tablette de 11 points et de regarder régulièrement les écrans les jours d'école de 10 points (**figure 7 en ligne**). Par rapport aux parents non diplômés, les parents diplômés se distinguent par une stratégie éducative de maintien des écrans à distance (Diter et Octobre, 2022). La catégorie socioprofessionnelle est également un facteur déterminant : les enfants d'ouvriers non qualifiés sont 21 % à posséder une tablette, contre 7 % des enfants de cadres ou de chefs d'entreprise. Ce sont les enfants d'agriculteurs qui possèdent le moins fréquemment une tablette (5 %). Ce constat est confirmé à caractéristiques comparables : un enfant d'agriculteurs a une probabilité d'avoir une tablette inférieure de 10 points à celle d'un enfant d'ouvriers non qualifiés, tandis qu'un enfant de cadres a une probabilité inférieure de 6 points. Les mêmes tendances de disparités sont observées pour l'accès à un écran réservé aux enfants de la famille, même si elles sont un peu moins prononcées. En revanche, pour l'abonnement à une chaîne pour enfants, les différences entre milieux sociaux ne sont pas significatives et seuls les enfants d'agriculteurs ont une probabilité moins élevée que les enfants d'ouvriers non qualifiés de posséder un tel abonnement.

La fréquence du jeu régulier sur les écrans est trois fois plus élevée chez les enfants d'ouvriers non qualifiés que chez les cadres

S'agissant de l'usage des écrans, regarder régulièrement ou jouer régulièrement est plus fréquent chez les enfants issus de milieux sociaux moins favorisés que chez ceux de milieux plus favorisés. Cette disparité est plus marquée encore pour le jeu. En effet, la fréquence du jeu régulier sur les écrans est trois fois plus élevée chez les enfants d'ouvriers non qualifiés que chez les enfants de cadres ou de chefs d'entreprise. Les disparités sont également visibles lorsqu'il s'agit de regarder régulièrement des écrans, bien qu'elles soient relativement moins prononcées : 55 % des enfants d'ouvriers non qualifiés regardent régulièrement des écrans, contre 42 % des enfants de cadres et de chefs d'entreprise. L'utilisation plus fréquente des écrans chez les enfants de milieux sociaux moins favorisés est liée à celle de leurs familles (Diter et Octobre, 2022). Or, ces dernières se caractérisent par une utilisation plus fréquente des écrans par rapport aux familles plus favorisées. Cela peut combler un manque d'exposition à certaines technologies dans l'environnement professionnel des parents, leur permettant

ainsi d'accéder à l'information, aux connaissances et à la culture numérique, les rapprochant de la modernité à laquelle leur activité professionnelle ne les familiarise pas (Pasquier, 2018).

Ces disparités varient selon la période scolaire. En effet, l'écart entre les enfants de milieux plus favorisés et ceux de milieux moins favorisés est particulièrement marqué pour « regarder les écrans » les jours d'école (**figure 8 en ligne**). Ainsi, l'écart de 17 points entre les enfants d'ouvriers non qualifiés et ceux de cadres ou de chefs d'entreprise qui regardent régulièrement les écrans les jours d'école se réduit, hors jours d'école, à 10 points, notamment en raison d'une augmentation de cette pratique chez les enfants de milieux plus favorisés pendant les périodes hors école. À l'inverse, pour l'activité de jeu sur écran, l'écart entre les deux groupes sociaux est plus prononcé en dehors des jours d'école (9 points) qu'en période scolaire (5 points). Cela s'explique par un usage plus fréquent des écrans pendant les week-ends et les vacances pour les enfants de milieux moins favorisés, contrairement aux enfants de milieux plus favorisés, dont l'accès aux écrans pour jouer semble être moins lié à la contrainte de la période scolaire. À caractéristiques comparables, les écarts entre les groupes sociaux persistent.

Les enfants de milieux moins aisés possèdent plus souvent une tablette que ceux de milieux plus aisés

Les enfants dont les familles perçoivent moins de 1 600 euros par mois sont 26 % à posséder une tablette, contre 7 % pour ceux dont les familles gagnent 4 000 euros ou plus. À caractéristiques égales, ce lien demeure significatif. Ce constat peut s'expliquer par le fait que les enfants issus de familles plus aisées ont déjà accès à d'autres supports numériques disponibles à la maison, ces familles étant mieux équipées que celles aux revenus plus modestes (Baromètre du numérique 2022, Credoc). Bien que, toutes choses égales par ailleurs, les pratiques liées aux jeux sur écran ne diffèrent pas entre les deux groupes, les enfants de familles aisées regardent plus souvent les écrans. Les pratiques sont également liées à l'origine migratoire des enfants. Ceux ayant des parents immigrés sont relativement plus nombreux à posséder une tablette que ceux dont les parents ne sont pas immigrés (26 % contre 12 %) ou à avoir un accès à un écran réservé aux enfants de la famille (42 % contre 27 %). Ils sont plus nombreux à regarder un écran de temps en temps les jours d'école (39 %, contre 28 %) mais moins nombreux à le faire

régulièrement (33 %, contre 37 %). Jouer sur les écrans les jours d'école est plus fréquent chez les enfants ayant des parents immigrés (28 % le font de temps en temps et 8 % ont une pratique régulière), que chez ceux dont les parents ne sont pas immigrés (14 % de temps en temps et 3 % régulièrement). Ces résultats restent vrais toutes choses égales par ailleurs. La taille et la structure de la famille influencent également les pratiques numériques des enfants, mais de manière moins marquée que les autres facteurs socio-économiques. Par exemple, la probabilité d'un enfant unique de posséder une tablette est supérieure de 3 points à celle d'un enfant ayant un frère ou une sœur. La taille de la famille n'affecte pas de manière significative l'utilisation des écrans pour « regarder ». En revanche, plus la famille est nombreuse, plus la probabilité que l'enfant joue sur écran, y compris les jours d'école, est élevée. Un enfant vivant avec un seul parent a également une probabilité légèrement plus élevée de regarder ou de jouer sur les écrans par rapport à un enfant vivant avec ses deux parents. Ces résultats peuvent s'expliquer par un manque de temps que ces familles peuvent consacrer à leur enfant, les amenant à recourir plus fréquemment aux écrans comme moyen de distraction ou d'occupation (Diter et Octobre, 2022). Toutefois, ces différences restent limitées : à caractéristiques comparables, l'écart est de 3 points pour « regarder » des écrans et de 2 points pour « jouer », sans différence significative pour le jeu sur les écrans les jours d'école. Les activités en dehors des heures de cours influencent également les pratiques numériques des élèves, en particulier les jours d'école. À caractéristiques comparables,

les élèves inscrits à la bibliothèque ont une probabilité inférieure de 7 points de jouer régulièrement sur écran pendant les jours d'école par rapport à ceux qui n'y sont pas inscrits. De même, les élèves abonnés à une revue ont une probabilité inférieure de 6 points par rapport à ceux qui ne le sont pas.

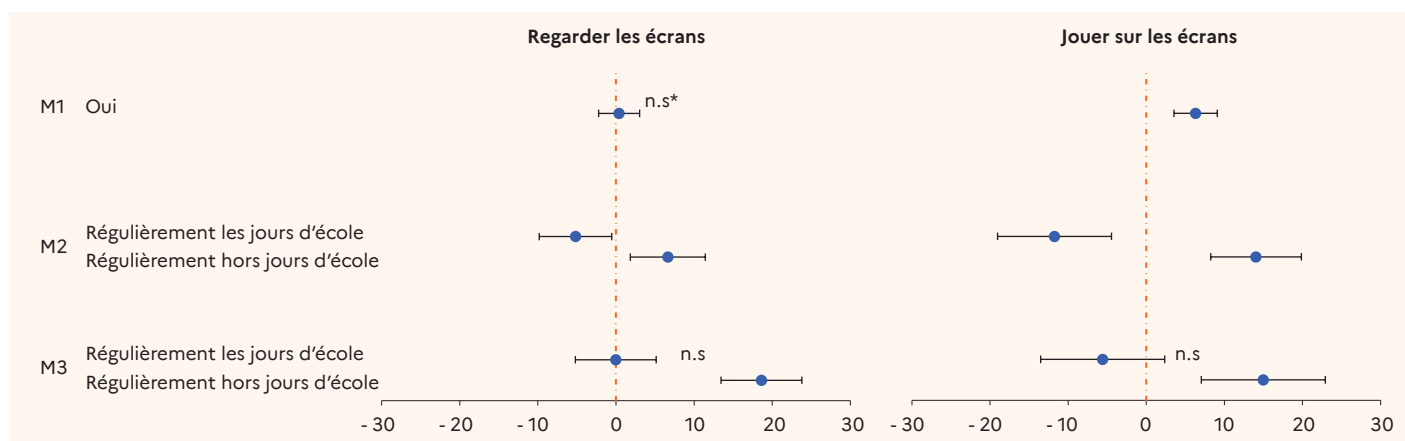
Jouer régulièrement sur les écrans les jours d'école réduit les scores des élèves, notamment en langage

Quel que soit l'angle analysé, les élèves ayant un accès aux écrans qui leur est dédié obtiennent des scores moyens en compétences transversales, en mathématiques et en langage moins élevés que ceux qui n'ont jamais ou presque jamais cet accès libre (**figure 9 en ligne**). En analysant les scores moyens des élèves selon le type d'usage des écrans, trois constats majeurs émergent (**figure 10 en ligne**). Tout d'abord, le lien entre l'usage des écrans et les scores est moins important pour les compétences transversales qu'en langage ou en mathématiques. Ensuite, pour les trois compétences évaluées, les écarts de scores moyens sont plus marqués pour « jouer » que pour « regarder » les écrans. Enfin, les écarts sont plus prononcés les jours d'école par rapport aux jours hors école. Pour aller au-delà de l'analyse de la moyenne des scores de chaque groupe, il est essentiel de prendre en compte les caractéristiques socio-économiques des familles des élèves. En effet, ces facteurs ne sont pas indépendants les uns des autres et peuvent interagir de manière complexe avec l'usage des écrans et les performances scolaires. Par exemple, le fait

que les écrans soient bien plus utilisés par les enfants de familles défavorisées peut être un facteur d'accroissement des inégalités de développement du langage et des capacités cognitives entre enfants de milieux sociaux différents (Poncet et al., 2022).

De même, les scores scolaires des élèves de petite section sont liés à l'origine sociale et au sexe (Cioldi et al., 2025) or, l'usage des écrans peut également varier en fonction de ces mêmes facteurs. Pour mieux comprendre le lien net entre l'usage des écrans et les compétences des élèves en petite section, il est nécessaire de contrôler ces autres aspects. Des régressions ont été mises en œuvre, permettant d'isoler l'association nette entre l'usage des écrans et les apprentissages tout en tenant compte notamment de l'influence d'autres variables socio-économiques et démographiques (**voir méthodologie en ligne**). Bien que l'analyse reste corrélationnelle, la prise en compte de multiples variables permet d'approcher ces liens directs comme des effets, sans pour autant que cette analyse implique une causalité directe (**voir méthodologie en ligne**). Les scores étant standardisés, les écarts entre groupes sont exprimés en pourcentages d'écart-type, appelés « points d'écart-type ». À caractéristiques socio-économiques et démographiques comparables (**modèle M1, voir méthodologie en ligne**), l'usage des écrans a un effet limité sur les performances des élèves en petite section. Ainsi, jouer sur des écrans améliore les performances en compétences transversales de 6 points d'écart-type et celles en mathématiques de 4 points d'écart-type, mais l'effet n'est pas significatif pour les performances en langage **↘ figures 2 et 3**

↘ 2 Effet d'usage d'écran sur le score moyen en compétences transversales des élèves de petite section (en % d'écart-type)



Lecture : le fait de regarder régulièrement les écrans les jours d'école réduit en moyenne le score en compétences transversales des élèves de petite section de 5 % d'écart-type.

* n.s. : coefficient statistiquement non significatif dans le modèle

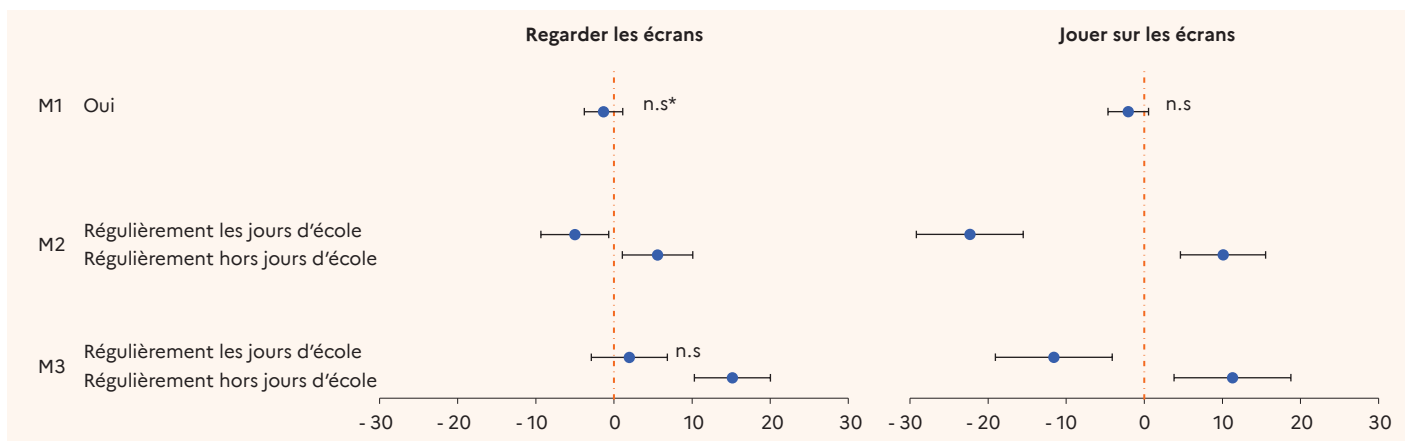
Note : les estimations de l'effet de regarder les écrans sur les scores en compétences transversales (en bleu) et les intervalles de confiance à 95 % (traits) proviennent de modèles de régression linéaire généralisée (voir figure 12 en ligne et méthodologie en ligne). Les coefficients de ces modèles ont été ensuite standardisés, pour représenter la variation en pourcentage d'écart-type du score en compétences transversales en fonction de l'usage des écrans. Le modèle **M1** contrôle les caractéristiques sociodémographiques des élèves. Le modèle **M2** prend en compte la fréquence et le moment de l'usage des écrans, tout en contrôlant également les variables sociodémographiques, comme dans le modèle **M1**. Le modèle **M3** se distingue du modèle **M2** par l'inclusion d'autres facteurs comme le contrôle de l'accès aux écrans par les parents et les autres activités pratiquées par les enfants. Dans le modèle **M1**, le coefficient de régression représente l'effet de la modalité « Oui » de la variable « L'élève a accès à l'écran », par rapport à la modalité de référence « Non ». Dans les modèles **M2** et **M3**, les coefficients correspondent à l'effet de la modalité « Régulièrement » de l'usage des écrans, par rapport à la modalité de référence « Jamais ou presque jamais ». Ces coefficients montrent ainsi l'impact relatif de chaque modalité par rapport à la référence dans chaque modèle.

Champ : France hors Mayotte, élèves scolarisés en petite section en septembre 2021.

Source : DEPP, Panel d'élèves recruté en 2021, enquête Famille 2022.

Réf. : Note d'Information, n° 25.35. DEPP

3 Effet d'usage d'écran sur le score moyen en langage des élèves de petite section (en % d'écart-type)



Lecture : le fait de regarder les écrans réduit en moyenne le score en langage des élèves de petite section de 1 % d'écart-type.

* n.s : coefficient statistiquement non significatif dans le modèle

Note : les estimations de l'effet de regarder les écrans sur les scores en langage (en bleu) et les intervalles de confiance à 95 % (traits) proviennent de modèles de régression linéaire généralisée (voir figure 14 en ligne et méthodologie en ligne). Les coefficients de ces modèles ont été ensuite standardisés, pour représenter la variation en pourcentage d'écart-type du score en français en fonction de l'usage des écrans. Le modèle M1 contrôle les caractéristiques sociodémographiques des élèves.

Champ : France hors Mayotte, élèves scolarisés en petite section en septembre 2021.

Source : DEPP, Panel d'élèves recruté en 2021, enquête Famille 2022.

Réf. : Note d'Information, n° 25.35. DEPP

(et figure 11 en ligne). Regarder les écrans réduit les performances en mathématiques de 3 points d'écart-type mais n'a pas d'effet significatif sur les performances en langage ni sur celles en compétences transversales. Cependant, ces effets limités cachent des dynamiques plus complexes lorsque l'on prend en compte la fréquence de l'usage des écrans et la distinction de cette utilisation pendant les jours d'école et hors jours d'école. En effet, lorsque ces éléments sont intégrés (modèle M2, voir méthodologie en ligne), les effets de l'usage des écrans sur les performances des élèves deviennent plus marqués : jouer régulièrement sur les écrans les jours d'école réduit les scores de 12 points d'écart-type en compétences transversales et de 14 points en mathématiques. L'effet est encore plus marqué pour le langage avec une baisse de 22 points d'écart-type. L'effet de « regarder » les écrans est également significatif sur les scores pour les trois domaines de compétences évalués mais moins important que celui de « jouer », avec une baisse de 9 points d'écart-type en mathématiques et de 5 points en langage et en compétences transversales.

Un usage encadré des écrans hors jours d'école peut favoriser les apprentissages des élèves en langage et en mathématiques

Ces effets négatifs liés aux usages des écrans les jours d'école semblent en grande partie dus à l'absence d'alternatives pour stimuler ou occuper les enfants, notamment lorsque cet usage n'est ni encadré ni structuré (Martinot et al., 2021). Aussi, la prise en compte d'autres facteurs dans l'analyse, tels que l'encadrement de ces usages et la mise à disposition d'activités alternatives, atténue, voire résorbe

ces effets. Lorsque l'usage des écrans est encadré, par exemple avec des moments définis dans la journée et des contenus contrôlés, et complété par d'autres activités comme des jeux de société, des temps de lecture, une inscription à la bibliothèque ou des activités manuelles ou culturelles, les effets négatifs sur les performances scolaires sont considérablement réduits (modèle M3, voir méthodologie en ligne). L'intégration de ces variables montre que regarder régulièrement des écrans pendant les jours d'école n'a alors plus d'effet significatif sur les performances dans les trois domaines évalués. Par ailleurs, l'effet de « jouer » sur les écrans devient non significatif pour les performances en compétences transversales et en mathématiques, tandis qu'en langage, bien qu'il demeure négatif, il est réduit presque de moitié, passant d'une baisse de 22 points d'écart-type à 12 points d'écart-type. Ce lien avec le score des performances en langage peut s'expliquer par le rôle important des premières années de vie dans le développement langagier. Un temps d'écran excessif pourrait remplacer d'autres activités bénéfiques, notamment des interactions sociales, ce qui pourrait indirectement nuire au langage des enfants (Yang et al., 2024). À l'inverse de l'usage des écrans les jours d'école, s'adonner à des activités numériques les jours où les élèves de petite section n'ont pas école améliore leurs performances en compétences transversales, en mathématiques et en langage. Cet effet est plus élevé quand les élèves jouent sur les écrans que lorsqu'ils les regardent : les élèves qui jouent régulièrement sur écran hors jours d'école obtiennent des scores en compétences transversales plus élevés de 14 points d'écart-type que ceux qui ne jouent jamais ou presque jamais. Ils obtiennent des

scores en mathématiques plus élevés de 13 points et des scores en langage plus élevés de 10 points (modèle M2, voir méthodologie en ligne). Regarder régulièrement les écrans en dehors des jours d'école augmente les performances en compétences transversales de 7 points d'écart-type et celles en langage et en mathématiques de 6 points. Ces effets positifs sont accentués pour « regarder » les écrans quand l'usage est encadré et quand la pratique d'autres activités est intégrée dans l'analyse. Ainsi, à caractéristiques égales et en prenant en compte le contrôle de l'accès aux écrans ainsi que les autres activités pratiques des élèves, ceux qui regardent régulièrement les écrans obtiennent un score en compétences transversales et en mathématiques plus élevé de 19 points d'écart-type que celui d'un élève qui ne regarde jamais ou presque jamais les écrans (modèle M3, voir méthodologie en ligne). Le score en langage est plus élevé de 15 points. Les effets de « jouer » sur les écrans hors jours d'école restent assez stables après la prise en compte de ces facteurs, à 15 points d'écart-type pour les compétences transversales, 13 points pour les compétences en mathématiques et 11 points pour le langage. L'usage des écrans, contrôlé et encadré, permettrait ainsi de développer les capacités perceptives, attentionnelles et cognitives et les compétences académiques chez les enfants d'âge scolaire (Borst, 2019). ■

POUR EN SAVOIR PLUS

Retrouvez la Note d'Information 25.35, ses figures et données complémentaires sur education.gouv.fr/notes-d-information