

NOTE D'INFORMATION

n° 25.37 – Juin 2025

Usage des écrans par les enfants de 3 à 4 ans : pratiques et liens avec 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 sociodémographiques 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 s'accroissent quand l'accès se fait pendant les jours d'école. Les usages d'écran sont également liés au diplôme de la mère, à l'origine migratoire des élèves, à la structure et à la taille de leur famille. À caractéristiques sociodémographiques équivalentes, les élèves qui jouent régulièrement sur des écrans les jours d'école ont des scores en langage inférieurs de 22 points d'écart-type, de 14 points en mathématiques et de 12 points en compétences transversales. Ceux qui regardent régulièrement les écrans les jours d'école ont également des scores plus faibles mais dans une moindre ampleur. Lorsque l'usage des écrans est encadré et qu'il est complété par d'autres activités, le lien avec des scores moindres s'atténue, voire s'annule pour les compétences transversales et les mathématiques. À l'inverse de l'usage les jours d'école, les scores des élèves qui jouent régulièrement sur des écrans en dehors des jours d'école sont plus élevés que ceux des élèves qui ne jouent jamais ou presque jamais, et ceci quel que soit le domaine évalué.

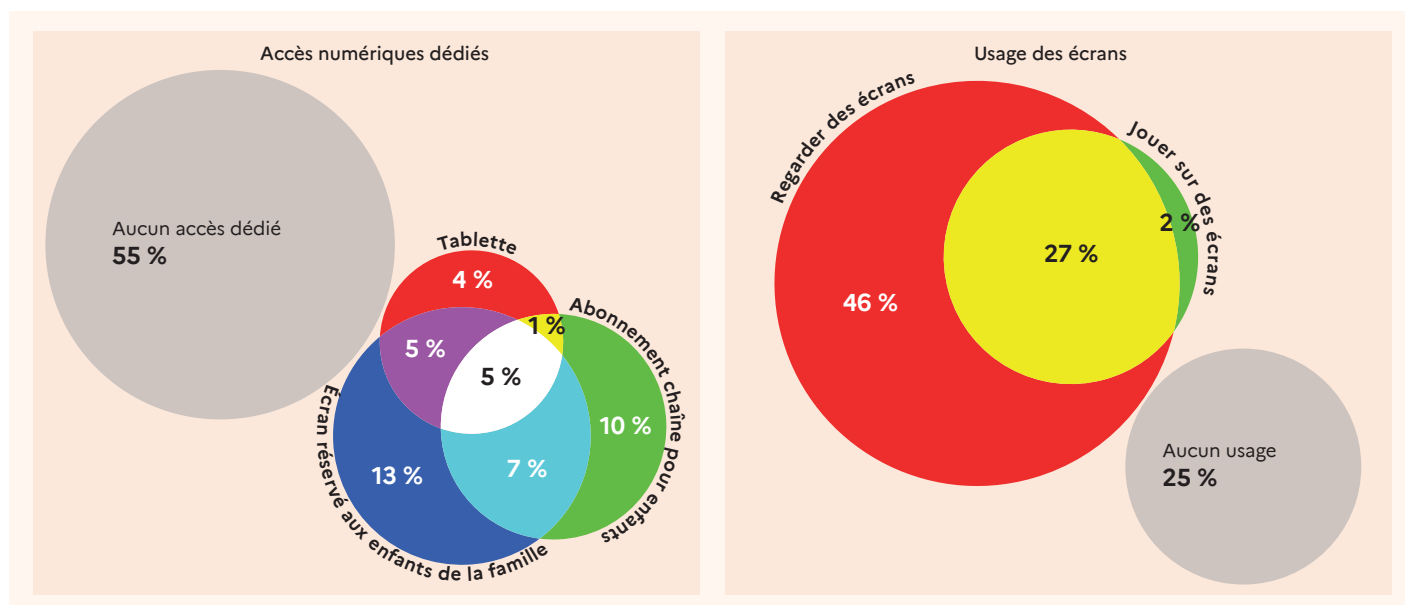
Ministère de l'Éducation nationale,
de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
Directrice de la publication : Magda Tomasini
Auteure : Meriam Barhoumi (DEPP-A2)
Édition : Johanna Sztanke
Maquettistes : Anthony Fruchart, Frédéric Voiret
e-ISSN 2431-7632

► 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 (voir méthodologie en ligne). 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

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



Lecture : en 2022, 55 % des élèves scolarisés en petite section ne possèdent pas leur propre tablette, n'ont pas d'abonnement à une chaîne pour enfants et n'ont pas accès à un écran réservé aux enfants de la famille. 7 % ne possèdent pas leur propre tablette mais ont accès à un autre écran réservé aux enfants de la famille et ont un d'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.

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 (voir 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 (voir 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 (voir 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 est la dimension la plus liée à l'accès des enfants aux écrans : avoir une mère diplômée d'un bac + 4 ou plus est associé à une baisse de 11 points de la probabilité de posséder une tablette et de 10 points de la probabilité de regarder régulièrement les écrans les jours d'école (voir 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 de différenciation : 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 (voir 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 ayant des revenus élevés 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 liens entre l'origine migratoire et l'accès aux écrans sont observés à origine sociale et autres caractéristiques comparables. La taille et la structure de la famille sont également associées aux

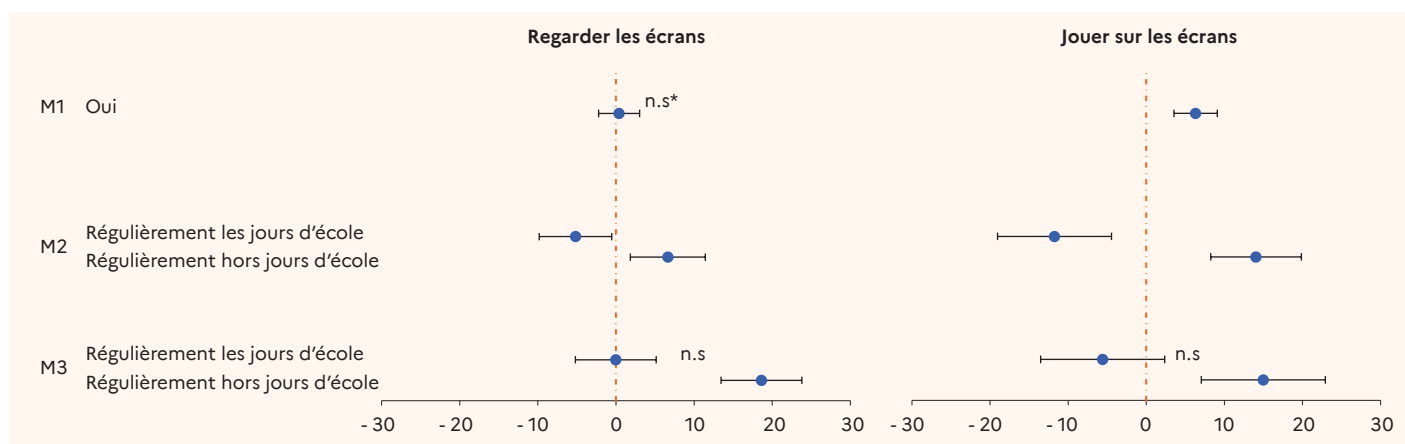
pratiques numériques des enfants, mais de manière moins marquée que les autres facteurs socio-économiques. Par exemple, la probabilité d'un enfant unique de posséder une tablette est supérieure de 3 points à celle d'un enfant ayant un frère ou une sœur. La taille de la famille n'affecte pas de manière 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 est lié à des scores moindres, 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 (voir figure 9 en ligne). En analysant les scores moyens des élèves selon le type d'usage des écrans, trois constats majeurs émergent (voir 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 est faiblement associé aux performances des élèves en petite section. Ainsi, jouer sur des écrans est lié à des performances plus élevées en compétences transversales, avec un écart de 6 points d'écart-type, et en mathématiques, avec un écart de 4 points d'écart-type. Le lien avec les performances en langage n'est pas significatif (voir figures 2 et 3 (et voir figure 11 en ligne)). Regarder les écrans est associé à des performances en mathématiques inférieures de 3 points d'écart-type mais le lien n'est pas

2 Lien net entre l'usage des écrans et le score moyen en compétences transversales des élèves de petite section (en % d'écart-type)



Lecture : regarder régulièrement les écrans les jours d'école est associé à un score moyen en compétences transversales inférieur de 5 % d'écart-type chez les élèves de petite section.

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

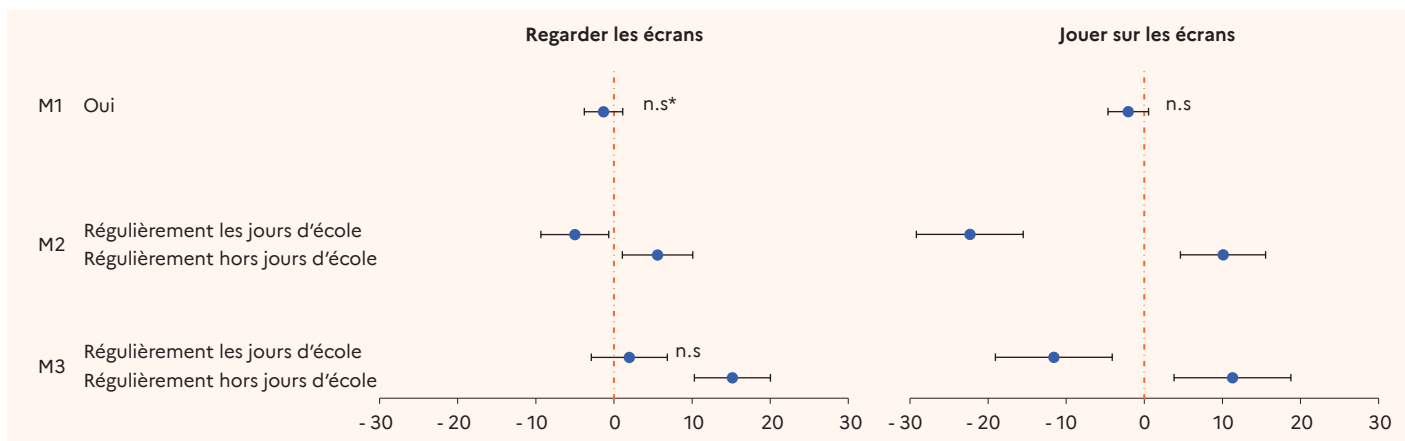
Note : les estimations du lien net entre l'usage des écrans et les scores en compétences transversales (en bleu), ainsi que les intervalles de confiance à 95 % (traits) proviennent de modèles de régression linéaire généralisée (voir figure 12 en ligne et Méthodologie en ligne). Les coefficients de ces 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. 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.

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° 25.37. DEPP

3 Lien net entre l'usage des écrans et le score moyen en langage des élèves de petite section (en % d'écart-type)



Lecture : regarder régulièrement les écrans les jours d'école est associé à un score moyen en langage inférieur de 1 % d'écart-type chez les élèves de petite section.

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

Note : les estimations du lien net entre l'usage des écrans et les scores en langage (en bleu), ainsi que 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.

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° 25.37. DEPP

significatif pour les performances en langage ni pour les performances en compétences transversales.

Cependant, ces associations limitées 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 liens entre l'usage des écrans et les performances des élèves deviennent plus marqués : jouer régulièrement sur les écrans les jours d'école est lié à un score moyen inférieur de 12 points d'écart-type en compétences transversales et de 14 points en mathématiques. Le lien est encore plus marqué pour le langage, avec un score moyen inférieur de 22 points d'écart-type. Le lien entre « regarder » les écrans et les scores est également significatif pour les trois domaines de compétences évalués mais moins important que celui de « jouer », avec 9 points d'écart-type en moins en mathématiques et 5 points en moins en langage et en compétences transversales.

Un usage encadré des écrans hors jours d'école est lié à des performances plus élevées en langage et en mathématiques

Ces liens négatifs entre les usages des écrans les jours d'école et les scores semblent en grande partie associés 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 corrélations. 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 liens négatifs avec les performances scolaires sont considérablement réduits (**modèle M3, voir méthodologie en ligne**).

L'intégration de ces variables montre que le lien entre regarder régulièrement des écrans pendant les jours d'école et les scores dans les trois domaines évalués n'est plus significatif. Par ailleurs, le lien entre « jouer » sur les écrans et les performances en compétences transversales et en mathématiques devient non significatif. En langage, le lien demeure négatif mais il est réduit presque de moitié, passant d'un écart 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 est positivement associé à leurs performances en compétences transversales, en mathématiques et en langage. Ce lien est plus important 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 est associé à un score moyen plus élevé de 7 points d'écart-type en compétences transversales et de 6 points en langage et en mathématiques. Ces liens 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 liens positifs entre « jouer » sur les écrans hors jours d'école et les scores restent assez stables après la prise en compte de ces facteurs : 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, serait ainsi associé à des capacités perceptives, attentionnelles et cognitives plus développées, ainsi qu'à des meilleures compétences académiques chez les enfants d'âge scolaire (Borst, 2019). ■

POUR EN SAVOIR PLUS

Retrouvez la Note d'Information 25.37, ses figures et données complémentaires sur education.gouv.fr/notes-d-information