

Master of Arts en enseignement pour le degré secondaire I

*Synthèse du Mémoire de Master*

## Réseaux sociaux et réussite scolaire

### Analyse des corrélations entre réseaux sociaux, résultats scolaires et apprentissage au secondaire I

Auteur	<b>Héritier Maxime</b>
Directeur	PD Dr. Lionel Alvarez
Date	Avril 2026

---

#### Introduction

Les réseaux sociaux tiennent une place considérable dans le quotidien des adolescent·e·s. Les jeunes du Cycle d'orientation (CO) grandissent dans un environnement numérique avec un accès permanent à des plateformes qui façonnent leurs interactions sociales, leurs loisirs et leur rapport à l'école. Ce constat soulève une question préoccupant les familles et les enseignant·e·s : **le temps passé sur les réseaux sociaux impacte-t-il les résultats scolaires et, de manière plus globale, l'apprentissage ?**

La littérature scientifique met en évidence des effets ambivalents. D'un côté, plusieurs travaux soulignent les bénéfiques potentiels des réseaux sociaux, comme l'accès à l'information, l'entraide entre élèves et le renforcement du sentiment d'appartenance (Junco, 2012 ; Tess, 2013 ; Greenhow & Lewin, 2016). De l'autre, de nombreuses études documentent des risques réels : distraction cognitive, fragmentation de l'attention, multitâche numérique et réduction du temps consacré aux tâches scolaires (Przybylski & Weinstein, 2017 ; Rosen et al., 2013 ; Junco et al., 2011). De plus, des données

empiriques récentes issues d'une expertise collective de l'ANSES (2025) confirment que l'usage intensif des réseaux sociaux chez les adolescent·e·s est associé à divers effets sur la santé et le développement. Ces tensions entre bénéfiques et risques rendent notre analyse empirique indispensable, d'autant plus qu'il n'y a pas de littérature existante s'appuyant sur des données locales propres au contexte scolaire suisse romand. C'est dans cette perspective que s'inscrit ce travail de master, basé sur la théorie de l'attention et la théorie du multitâche (Kahneman, 1973 ; Kirschner & De Bruyckere, 2017), qui postulent que l'attention est une ressource cognitive limitée, particulièrement vulnérable aux interruptions et stimuli numériques. L'objectif de cette recherche est ainsi d'examiner les liens entre le temps d'écran consacré aux réseaux sociaux et plusieurs dimensions de la réussite et de l'apprentissage scolaires. Par conséquent, les cinq hypothèses suivantes ont été formulées pour guider cette recherche :

H1 : le temps passé sur les réseaux sociaux est corrélé négativement avec les résultats scolaires.

H2.1 : il a un impact négatif sur la concentration ; H2.2 : sur le bien-être ; H2.3 : il augmente la fatigue.

H3 : l'effet varie selon le degré scolaire, les élèves plus jeunes étant plus vulnérables.

H4 : les filles et les garçons ne sont pas affectés de la même manière.

H5 : le type de plateforme utilisée (contenu éphémère vs messagerie) produit des effets différenciés.

## **Méthode**

L'étude a été menée dans un Cycle d'orientation (CO) valaisan, en Suisse. Un questionnaire auto-rapporté a été distribué dans 18 classes, soit 6 par degré scolaire (9H, 10H, 11H). L'échantillon comprend 277 élèves : 135 filles (48,7 %), 132 garçons (47,7 %) et 10 élèves non-genré·e·s (3,6 %), réparti·e·s entre 74 élèves de 9H, 124 de 10H et 79 de 11H. Les classes sont composées d'élèves de différents niveaux scolaires (niveaux 1 et 2 dans les branches principales), conformément à la structure mixte des classes valaisannes. Le questionnaire mesure plusieurs variables. La première variable est le temps d'utilisation quotidien des réseaux sociaux (relevé sur le smartphone des élèves), décomposé par type de plateforme (contenus éphémères : TikTok, Snapchat ; réseaux normaux et messageries : Facebook, Instagram, WhatsApp). La deuxième variable est la réussite scolaire, mesurée par la moyenne générale obtenue à la fin du premier semestre 2025-2026 et par le nombre de niveaux 1 détenus par l'élève. Ensuite, trois dimensions de la disponibilité à l'apprentissage ont été mesurées et évaluées par des échelles de Lickert (concentration, fatigue et bien-être). Des analyses de corrélation de Pearson, des régressions linéaires multiples et des modèles avec termes d'interaction

(pour les effets modérateurs du genre et du degré) ont été réalisés sous SPSS, en contrôlant les effets du genre, du degré scolaire et du niveau académique.

## Résultats

Les résultats descriptifs montrent que le temps d'écran quotidien consacré aux réseaux sociaux croît notablement avec le degré scolaire : il atteint en moyenne 1,90 h/jour en 9H, 2,34 h/jour en 10H et 3,85 h/jour en 11H. Les filles déclarent un temps d'écran légèrement supérieur (2,75 h) à celui des garçons (2,49 h). De plus, 30 % des élèves interrogés indiquent utiliser les réseaux sociaux en parallèle de leurs devoirs, et près de 44 % déclarent consulter leur téléphone plus de vingt fois par jour.

**Réseaux sociaux et réussite scolaire (H1) :** Une corrélation négative significative est observée entre le temps d'écran et la moyenne générale ( $r = -.259$ ,  $p < .001$ ). L'analyse de régression confirme cet effet après contrôle du genre, du degré et du niveau académique : plus les élèves consacrent de temps aux réseaux sociaux, plus leurs résultats tendent à baisser. H1 est donc confirmée. Ce résultat rejoint les conclusions de Junco (2012) et de Kirschner & De Bruyckere (2017), et pourrait s'expliquer notamment par la fragmentation cognitive induite par les notifications constantes et le multitâche numérique (Rosen et al., 2013 ; Wilmer et al., 2017).

**Concentration, fatigue et bien-être (H2) :** Aucun effet significatif du temps d'écran n'est détecté sur la concentration (H2.1 non confirmée) ni sur la fatigue (H2.3 non confirmée). La complexité des mécanismes attentionnels et la probable influence d'autres facteurs non mesurés (qualité du sommeil, charge scolaire, motivation) peuvent expliquer l'absence de relation directe. Notons toutefois que 59 % des élèves déclarent utiliser les réseaux sociaux le soir ou la nuit, dont 58 % après 20h. En revanche, un effet positif et significatif du temps d'écran sur le bien-être est mis en évidence (H2.2 non confirmée dans le sens attendu) : les élèves qui passent davantage de temps sur ces plateformes se déclarent globalement plus heureux. Ce résultat, contre-intuitif par rapport aux discours alarmistes, s'inscrit dans la perspective de Przybylski et Weinstein (2017) : un usage modéré des technologies peut soutenir le bien-être en répondant à des besoins sociaux et d'appartenance, tels qu'identifiés par Bandura (1986) et la théorie des communautés de pratique de Wenger (1998).

**Effet modérateur du degré scolaire (H3) :** Les modèles avec termes d'interaction confirment que l'impact négatif du temps d'écran sur la réussite scolaire varie selon le degré : il est le plus marqué en 9H ( $\beta = -.557$ ,  $p = .001$ ) et s'atténue progressivement en 11H (effet 11H =  $-.454$ ,  $p = .024$ ). H3 est confirmée : les élèves plus jeunes apparaissent effectivement plus vulnérables, probablement du

fait d'une capacité d'autorégulation et de gestion des distractions encore en développement (Orben et al., 2022).

**Effet modérateur du genre (H4) :** Bien que les filles obtiennent en moyenne de meilleurs résultats scolaires que les garçons, le terme d'interaction Temps  $\times$  Genre n'est pas significatif ( $\beta = .004$ ,  $p = .971$ ). L'impact des réseaux sociaux sur la réussite scolaire est donc similaire pour les deux genres. H4 est rejetée. Cette absence d'effet différencié contraste avec certains travaux (ANSES, 2025), et peut s'expliquer par le fait que l'hypothèse porte sur la durée d'usage et non sur la nature qualitative des interactions, qui pourrait différer selon le genre.

**Type de réseau social (H5) :** Les élèves qui utilisent principalement des plateformes à contenu éphémère (TikTok, Snapchat) obtiennent des résultats scolaires significativement plus faibles que ceux dont l'usage porte surtout sur les messageries instantanées ou les réseaux « classiques » ( $\beta = -.194$ ,  $p = .002$ ). H5 est confirmée. Les contenus courts, visuels et fortement stimulants favorisent la distraction et la fragmentation cognitive (Kirschner & De Bruyckere, 2017 ; Williams, 2020), réduisant la qualité de l'attention disponible pour les apprentissages.

## **Conclusion**

Cette recherche met en évidence une corrélation négative entre l'usage intensif des réseaux sociaux et la réussite scolaire au Cycle d'orientation, sans pour autant expliquer à lui seul les performances académiques des élèves. Cette association négative ne permet pas d'établir que cet usage soit la cause directe des performances académiques des élèves. En effet, il est possible que d'autres facteurs interviennent ou que la relation soit bidirectionnelle. Trois éléments ressortent principalement : l'effet négatif est plus prononcé chez les élèves plus jeunes, l'impact diffère selon le type de plateforme utilisée, et les réseaux sociaux peuvent simultanément peser sur les résultats et soutenir le bien-être social des élèves.

Sur le plan pédagogique, ces résultats suggèrent que des approches strictement restrictives sont à la fois insuffisantes et non souhaitée. Une solution serait d'accompagner les élèves vers une utilisation plus consciente et régulée de leurs outils numériques, comme désactiver les notifications lors des périodes de travail, séparer les temps de connexion et usages récréatifs des usages de travail collaboratifs ou informatifs, ainsi que reconnaître les effets de leur consommation excessive sur leur concentration ou encore apprendre à identifier les *dark patterns* ou les fonctionnements des réseaux sociaux dans une économie de l'attention. L'enjeu majeur des enseignants consiste ainsi à former les élèves. Pour cela, il existe des solutions concrètes comme des modules d'éducation numérique sur

la gestion du temps d'écran ou la sécurité en ligne, intégrés au programme scolaire (Wiederhold, 2025 ; ANSES, 2025). L'implication des familles dans cette démarche est également d'une grande importance. La communication entre les parents, les élèves et les enseignants autour des usages numériques permet de créer un environnement favorable à une utilisation raisonnée. De plus, les élèves les plus jeunes et ceux issus de contextes socioéconomiques défavorisés méritent une attention particulière, puisqu'ils semblent les plus exposés aux effets négatifs.

Cependant, plusieurs limites méthodologiques doivent être mentionnées, comme le caractère transversal du recueil de données ne permettant pas d'établir de véritables relations causales ou encore les mesures auto-rapportées, susceptibles d'être biaisées. Des études longitudinales, avec des mesures objectives du temps d'écran et des différentes dimensions liées à l'apprentissage, ainsi qu'un échantillon plus large permettraient d'affiner ces conclusions et d'explorer plus finement les mécanismes en jeu, notamment la nature qualitative des usages et les variables de contexte familial et motivationnel.

## **Bibliographie**

ANSES. (2025). *Usages des réseaux sociaux numériques et santé des adolescents. Avis de l'Anses Rapport d'expertise collective*. <https://www.anses.fr/system/files/AP2019-SA-0152-RA.pdf>

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.

Boyd, D. M., & Ellison, N. B. (2007). Social Network Sites : Definition, History, and Scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 210-230. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x>

Greenhow, C., & Lewin, C. (2016). Social media and education : Reconceptualizing the boundaries of formal and informal learning. *Learning, Media and Technology*, 41(1), 6-30. <https://doi.org/10.1080/17439884.2015.1064954>

Junco, R. (2012). Too much face and not enough books: The relationship between multiple indices of Facebook use and academic performance. *Computers in Human Behavior*, 28(1), 187–198. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2011.08.026>

Junco, R., Heiberger, G., & Loken, E. (2011). The effect of Twitter on college student engagement and grades. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27(2), 119-132. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2010.00387.x>

Kahneman, D. (1973). *Attention and Effort*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. [https://kahneman.scholar.princeton.edu/sites/g/files/toruqf3831/files/kahneman/files/attention\\_hi\\_quality.pdf](https://kahneman.scholar.princeton.edu/sites/g/files/toruqf3831/files/kahneman/files/attention_hi_quality.pdf)

- Kirschner, P. A., & De Bruyckere, P. (2017). The myths of the digital native and the multitasker. *Teaching and Teacher Education, 67*, 135-142. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.001>
- Livingstone, S., Mascheroni, G., & Staksrud, E. (2018). European research on children's internet use : Assessing the past and anticipating the future. *New Media & Society, 20*(3), 1103-1122. <https://doi.org/10.1177/1461444816685930>
- Orben, A., Przybylski, A. K., Blakemore, S. J., & Kievit, R. A. (2022). Windows of developmental sensitivity to social media. *Nature communications, 13*(1), 1649. <https://doi.org/10.1038/s41467-022-29296-3>
- Przybylski, A. K., & Weinstein, N. (2013). Can you connect with me now ? How the presence of mobile communication technology influences face-to-face conversation quality. *Journal of Social and Personal Relationships, 30*(3), 237-246. <https://doi.org/10.1177/0265407512453827>
- Rosen, L. D., Mark Carrier, L., & Cheever, N. A. (2013). Facebook and texting made me do it : Media-induced task-switching while studying. *Computers in Human Behavior, 29*(3), 948-958. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.12.001>
- Tess, P. A. (2013). The role of social media in higher education classes (real and virtual)—A literature review. *Computers in human behavior, 29*(5), A60-A68. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.12.032>
- Twenge, J. M., Joiner, T. E., Rogers, M. L., & Martin, G. N. (2018). Increases in Depressive Symptoms, Suicide-Related Outcomes, and Suicide Rates Among U.S. Adolescents After 2010 and Links to Increased New Media Screen Time. *Clinical Psychological Science, 6*(1), 3-17. <https://doi.org/10.1177/2167702617723376>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Wiederhold, B. K. (2025). Dumbphones in a Smart World: Why Some Are Embracing a Low-Tech Life. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 28*(10), 653–654. <https://doi.org/10.1177/21522715251379771>
- Wilmer, H. H., Sherman, L. E., & Chein, J. M. (2017). Smartphones and cognition: A review of research exploring the links between mobile technology habits and cognitive functioning. *Frontiers in psychology, 8*, 605. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00605>
- Williams, A. (2020). Twenge, J. M. (2017). iGen: Why Today's Super-Connected Kids Are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy and Completely Unprepared for Adulthood. *New York, NY: Atria. ISBN: 978-1-5011-5201-6, 342. Fam Consum Sci Res J, 48: 290-293. https://doi.org/10.1111/fcsr.12345*