

La musique fait-elle de bons élèves ?

par Julie Pereira & Philippe Coulangeon

Depuis une dizaine d'années, les programmes d'éducation musicale sont souvent justifiés par l'idée qu'ils pourraient favoriser les apprentissages scolaires. L'évaluation d'un programme d'apprentissage intensif du violon dans l'éducation prioritaire invite pourtant à nuancer ces attentes.

L'éducation artistique occupe aujourd'hui une place croissante dans les politiques éducatives françaises. L'éducation et la pratique musicales y sont particulièrement valorisées. De l'ambitieux « plan chorale » du ministère de l'Éducation nationale en 2017 au dispositif « Orchestre à l'École », visant à encourager la pratique musicale collective dans les établissements scolaires, les initiatives soutenues par les pouvoirs publics se sont multipliées, souvent en partenariat avec des institutions culturelles ou des fondations privées. L'objectif affiché dépasse la plupart du temps la seule ambition de démocratiser l'accès à la musique, mais entend aussi contribuer à la réussite scolaire et au bien-être des élèves.

Cette double promesse n'est pas nouvelle, popularisée notamment depuis une vingtaine d'années par les travaux du psychologue canadien Glenn Schellenberg sur les bienfaits cognitifs génériques de la pratique et de l'écoute musicale¹. Les conclusions de ces travaux ont toutefois été ultérieurement nuancées par leur auteur

¹ Voir notamment l'article séminal de Glenn Schellenberg, "Music Lessons Enhance IQ." *Psychological Science*, 2004, 15(8), p. 511-514.

lui-même. Dans une synthèse publiée en 2024, Schellenberg conclut ainsi que « les preuves que l'entraînement musical cause des bienfaits non musicaux sont faibles ou inexistantes »². La musique continue pourtant d'être investie d'un pouvoir éducatif particulier : elle améliorerait la mémoire, l'attention ou encore les capacités d'apprentissage. Dans cette perspective, les programmes d'enseignement musical apparaissent non seulement comme des éléments de politique culturelle, mais aussi — et parfois davantage — comme des instruments potentiels de lutte contre l'échec scolaire.

Ces attentes sont particulièrement fortes lorsque les dispositifs visent les enfants issus de milieux populaires. L'accès aux pratiques artistiques est alors pensé comme une forme de compensation culturelle, susceptible de corriger les inégalités de ressources entre les familles. Inspirées notamment par des programmes internationaux comme *El Sistema*, de nombreuses initiatives cherchent ainsi à introduire la pratique instrumentale intensive dans les écoles situées dans les territoires les plus défavorisés.

Mais ces programmes remplissent-ils réellement les objectifs qu'on leur assigne ? La question mérite d'être posée, tant les justifications avancées reposent souvent davantage sur des convictions partagées que sur des évaluations empiriques rigoureuses. L'étude que nous avons menée à ce sujet dans le cadre de l'évaluation d'un programme d'apprentissage intensif du violon mis en place dans des écoles élémentaires et préélémentaires de l'éducation prioritaire en banlieue parisienne invite à nuancer certaines idées reçues sur les vertus éducatives de la musique et, plus largement, à réfléchir aux arbitrages qui structurent aujourd'hui les politiques éducatives.

Car au-delà de la question spécifique de la musique, c'est un enjeu plus général qui se dessine : dans un temps scolaire limité et soumis à des attentes toujours plus nombreuses, comment articuler les objectifs de réussite académique, de démocratisation culturelle et de formation globale de l'élève ?

² En anglais, «*evidence that music training causes nonmusical benefits is weak or nonexistent*» dans E. Glenn Schellenberg, César F. Lima. 2024. Music Training and Nonmusical Abilities. *Annual Review Psychology*. 75:87-12.

La promesse cognitive de la musique

L'idée selon laquelle la musique favoriserait le développement intellectuel est largement diffusée dans l'espace public. De nombreuses études ont en effet montré que les musiciens obtiennent en moyenne de meilleurs résultats dans différents domaines cognitifs — mémoire, attention ou fonctions exécutives³.

Mais cette corrélation ne signifie pas nécessairement que la musique en est la cause. Les individus qui choisissent d'apprendre un instrument possèdent souvent déjà certaines dispositions favorables à la réussite scolaire : ressources familiales, capital culturel ou environnement éducatif stimulant.

La question centrale est donc celle du transfert cognitif : les compétences acquises dans la pratique musicale peuvent-elles réellement améliorer des compétences scolaires comme la lecture ou les mathématiques ?

Les travaux de psychologie cognitive distinguent à cet égard deux types de transfert. Le transfert proche désigne le cas où les compétences acquises dans une activité sont réutilisées dans une situation très similaire. Le transfert lointain, en revanche, correspond à l'application de compétences dans un domaine très différent. C'est précisément ce type de transfert qui est nécessaire pour que la musique améliore substantiellement les performances scolaires. Or il est assez rarement mis en évidence dans la littérature scientifique consacrée à ces questions⁴.

Une expérience à grande échelle dans des écoles du réseau d'éducation prioritaire (REP)

L'étude que nous avons menée à ce sujet s'appuie sur l'évaluation du programme « *Un violon dans mon école* », qui propose aux élèves de suivre pendant quatre ans, de la moyenne section de l'école préélémentaire au CE1, un enseignement intensif du violon pendant le temps scolaire. Cette configuration présente un intérêt particulier pour la recherche. Contrairement aux cours de musique extrascolaires,

³ Pour une revue d'ensemble de ces effets, voir Giovanni Sala et Fernand Gobet. 2020. "Cognitive and Academic Benefits of Music Training with Children: A Multilevel Meta-Analysis." *Memory & Cognition*, 48(8), 1429–1441.

⁴ *Ibid.*

souvent suivis par des enfants déjà favorisés, le programme est obligatoire pour tous les élèves d'une classe, ce qui limite les biais de sélection.

Entre 2020 et 2024, plus de 1 800 enfants issus de 57 écoles situées en réseau d'éducation prioritaire (REP) dans la banlieue nord de Paris ont été suivis dans le cadre d'une quasi-expérience⁵. Certaines écoles participaient au programme (groupe traité), tandis que d'autres écoles comparables ne le mettaient pas en place (groupe de contrôle).

Les enfants du groupe traité bénéficiaient d'environ 1 h 45 de cours de violon par semaine, dispensés par des musiciens professionnels, pendant quatre ans. L'objectif affiché par les promoteurs du programme était clair : améliorer la réussite scolaire des enfants défavorisés grâce à la pratique musicale.

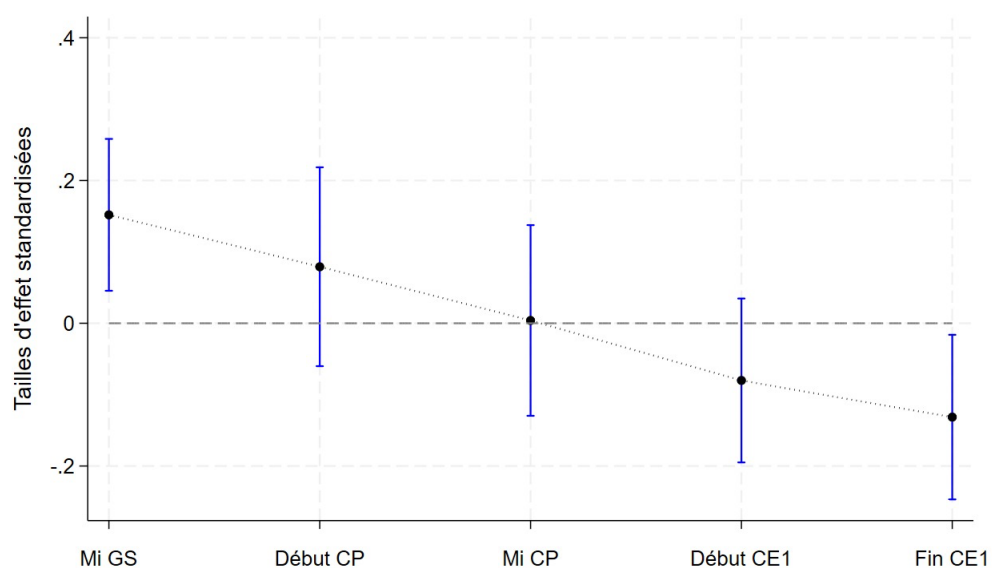
Nous avons suivi ces élèves pendant plusieurs années en mesurant régulièrement leurs compétences en mathématiques et en langage, grâce à des tests standardisés utilisés par l'Éducation nationale dans le cadre de ses évaluations nationales.

Des effets ambivalents, particulièrement prononcés pour les enfants les plus défavorisés

Au milieu de la grande section, le programme *Un violon dans mon école* produit des effets positifs significatifs sur certaines compétences scolaires des enfants, notamment sur la maîtrise du geste d'écriture et les compétences de segmentation syllabique (figures 1 et 2). Par ailleurs, les enfants les plus défavorisés semblent bénéficier davantage du programme.

⁵ On parle ici de « quasi-expérience » dans la mesure où l'assignation des élèves au groupe traité et au groupe de contrôle n'a pas pu faire l'objet d'un tirage au sort. Les écoles et les élèves du groupe impliqués dans le programme ont été appariés a posteriori à des écoles et des élèves présentant des caractéristiques proches sur la base d'une méthode statistique d'appariement (« entropy balancing »). Pour plus de détails, voir Julie Pereira et Philippe Coulangeon. 2026. From Bow to Brain: Reducing Educational Inequalities through Music Education? Evidence from a Quasi-Experiment on a Violin Program for Young, Disadvantaged Children. *Sociology of Education*, 0(0).

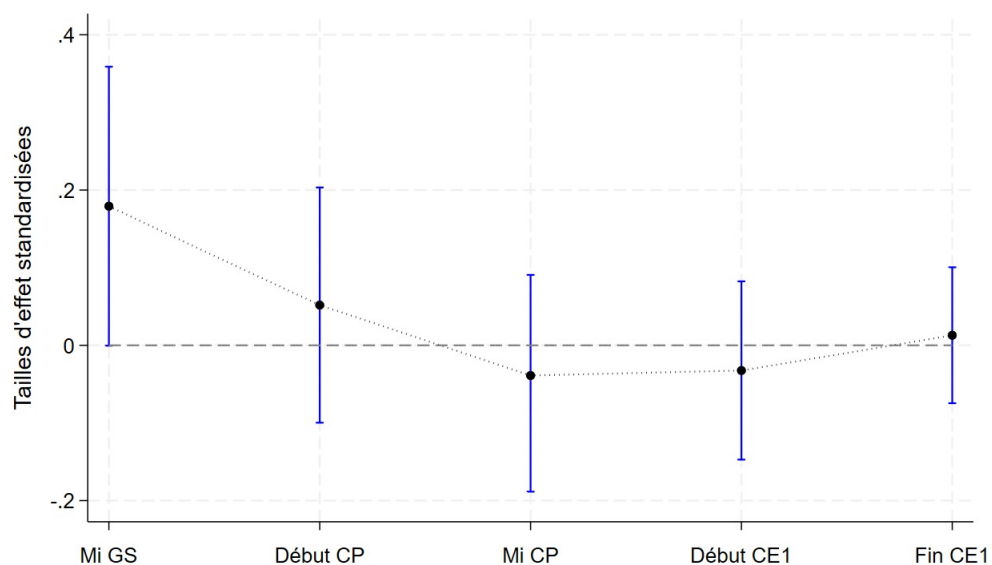
Figure 1 : Effet du programme Un violon dans mon école sur les compétences en français (scores aux tests standardisés des évaluations nationales et départementales)



Source : DEPP, ministère de l'Éducation nationale et DSDEN95

Note : Les effets sont exprimés en écart-types. Ainsi, un effet de +0,15 signifie que le gain associé au programme représente environ 15 % de la dispersion des scores observée entre les élèves. À mi-grande section (GS), l'effet du programme sur les compétences en français est ainsi estimé à +0,15 écart-type. Les segments verticaux représentent les intervalles de confiance ; un effet est statistiquement significatif lorsque cet intervalle ne recoupe pas la valeur 0.

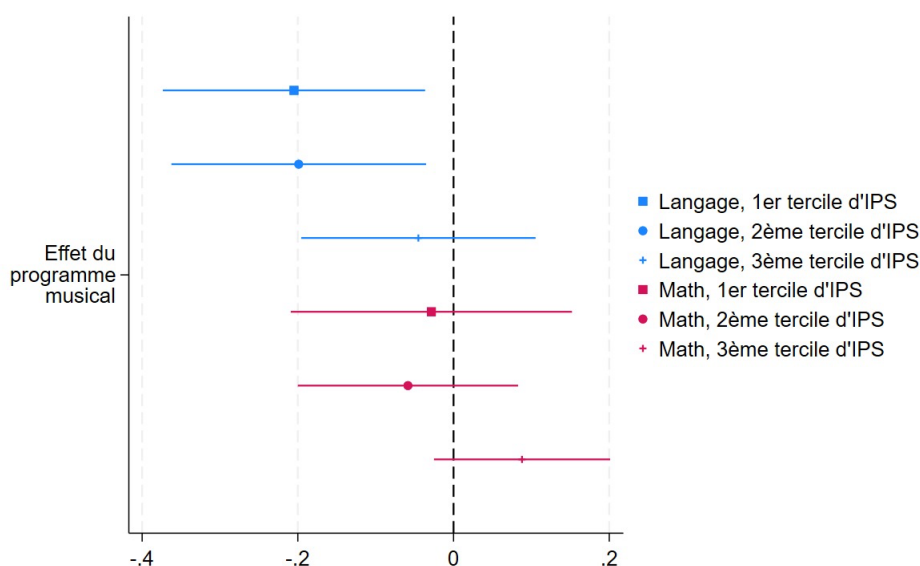
Figure 2 : Effet du programme « Un violon dans mon école » sur les compétences en mathématiques (scores aux tests standardisés des évaluations nationales et départementales)



Source : DEPP, ministère de l'Éducation nationale et DSDEN95

Toutefois, ce bénéfice initial ne dure pas. Dès le CP, les coûts d'opportunité du programme deviennent apparents, et l'on observe des effets négatifs sur les résultats des enfants en mathématiques. En CE1, l'impact négatif du programme sur les compétences en mathématiques se dissipe et devient négligeable (figure 2), tandis que l'effet sur les compétences linguistiques devient significativement négatif (figure 1), particulièrement en lecture. De plus, l'effet socialement redistributif visible au milieu de la grande section s'est inversé, et ce sont désormais les enfants les plus défavorisés qui sont les plus négativement impactés par le programme (figure 3).

Figure 3 : Effets différenciés du programme « Un violon dans mon école » sur les compétences en français et mathématiques en fin de CE1 selon le milieu social d'origine des élèves



Source : DEPP, ministère de l'Éducation nationale et DSDEN95

Note : Le milieu social est mesuré par l'IPS (indicateur de position sociale) de la famille des enfants calculé à partir de la profession déclarée des parents. La distribution des valeurs de l'IPS est divisée en trois parts égales (terciles)

Le coût d'opportunité du temps scolaire

Pour comprendre ce résultat paradoxal, il faut prendre en compte une contrainte souvent négligée : le temps scolaire est une ressource limitée. Introduire une nouvelle activité dans l'emploi du temps implique nécessairement de réduire le temps consacré à d'autres apprentissages. Or dans ce programme, les cours de violon se déroulent pendant le temps scolaire, et non en supplément.

Dans les premières années de scolarité, cette substitution peut rester relativement indolore. Les apprentissages sont encore peu spécialisés et certaines compétences mobilisées par la musique peuvent recouper celles développées à l'école. Mais à mesure que les élèves avancent dans le primaire, les programmes deviennent plus exigeants et plus spécialisés. Le temps consacré à la musique entre alors en concurrence avec celui dédié aux apprentissages fondamentaux, notamment en lecture et en mathématiques.

Le cas étudié rappelle ainsi un principe bien connu de l'évaluation des politiques éducatives : les activités pédagogiques innovantes doivent toujours être

évaluées en tenant compte du coût d'opportunité des activités qu'elles remplacent, surtout lorsque cette contrainte pèse plus fortement, comme cela semble être le cas ici, pour les élèves les plus défavorisés pour lesquels le temps des apprentissages fondamentaux mécaniquement réduits au profit des activités d'apprentissage musical a moins de chances d'être compensé dans l'environnement familial et extra-scolaire.

De quelle démocratisation scolaire et culturelle parle-t-on ?

Cette étude invite plus largement à interroger les présupposés de nombreux programmes d'éducation artistique. Dans la tradition des politiques de démocratisation culturelle et éducative, l'accès aux œuvres et aux pratiques artistiques est souvent conçu non seulement comme un moyen de réduire les inégalités d'accès à la culture, mais aussi comme un moyen indirect de réduire les inégalités scolaires, du fait du rôle prêté au capital culturel dans la reproduction des inégalités scolaires. L'impact des ressources et des habitudes culturelles des familles, en particulier de celles liées aux livres et à la lecture, mais pas seulement, sur les apprentissages et la réussite scolaire des enfants est abondamment documenté. Dans cette optique, exposer les enfants de milieux populaires à des pratiques culturelles dont ils sont en général particulièrement éloignés, — comme c'est le cas de la musique classique — permettrait de compenser l'absence de ces ressources dans leur environnement familial.

Les résultats de notre étude questionnent cependant cet effet compensateur des programmes d'éducation artistique et culturelle, dans la mesure où le déploiement dans le temps scolaire de ces dispositifs peut avoir des effets redistributifs contre-intuitifs. Dans un temps scolaire fini — et qui tend du reste historiquement, en tout cas en France, à se réduire —, le temps dédié à des activités nouvelles se fait nécessairement au détriment des temps alloués aux apprentissages préexistants. De plus, les élèves issus des milieux les plus favorisés semblent alors mieux à même de compenser les éventuelles pertes d'apprentissage liées à la réorganisation du temps scolaire, grâce aux ressources éducatives disponibles dans leur environnement familial. Dans ce cas, un programme conçu pour réduire les inégalités peut paradoxalement contribuer à les renforcer.

Repenser les finalités de l'éducation artistique

Ces résultats ne signifient évidemment pas que la musique à l'école est inutile — ni qu'elle ne devrait pas être encouragée. Ils invitent plutôt à reconsidérer les justifications qui lui sont souvent associées et, plus largement, à clarifier les objectifs assignés aux politiques d'éducation artistique.

Depuis plusieurs décennies, les défenseurs de l'enseignement artistique mettent souvent en avant ses bénéfices scolaires indirects : amélioration des résultats scolaires, développement des compétences sociales ou prévention de l'échec scolaire. Or, les données scientifiques montrent que ces effets sont faibles et incertains, surtout lorsqu'il s'agit de compétences éloignées de la pratique artistique. L'accent mis sur les bénéfices indirects de l'éducation artistique et culturelle en fragilise de ce fait la pérennité, lorsque les bénéfices attendus ne se matérialisent pas, ou ne se manifestent pas à la hauteur escomptée. Les résultats de cette étude invitent ainsi plutôt à défendre les vertus intrinsèques de l'éducation artistique et culturelle : l'accès à des formes d'expression esthétique, le développement de la sensibilité ou la formation d'une culture commune.

Dans cette optique, la question n'est plus de savoir si la musique améliore les résultats scolaires, mais plutôt quelle place une société souhaite accorder à la culture dans l'éducation. Répondre à cette question suppose de reconnaître que les politiques éducatives ne relèvent pas seulement de l'efficacité empirique des dispositifs. Elles reposent aussi sur des choix normatifs concernant la formation des individus et la définition de ce que l'école doit transmettre.

De la place des arts aux missions de l'école

Les résultats de cette étude invitent à tempérer les attentes placées dans les vertus éducatives de l'enseignement musical. Au-delà du cas de la musique, ils mettent en lumière une question plus fondamentale : celle de l'inflation des missions assignées à l'école, qui est aujourd'hui appelée non seulement à transmettre les savoirs fondamentaux, mais aussi à démocratiser l'accès à la culture, développer les compétences sociales et civiques, renforcer la cohésion sociale, combattre les préjugés et réduire les inégalités, notamment entre les filles et les garçons. Cette extension continue de ses finalités repose souvent davantage sur des convictions normatives que

sur des preuves empiriques. Nos résultats rappellent qu'il ne suffit pas d'introduire une activité éducative dans le cadre scolaire pour qu'elle produise les effets sociaux et cognitifs qu'on lui prête. Car toutes ces ambitions doivent être poursuivies dans un temps scolaire limité. Introduire de nouvelles activités implique donc nécessairement des arbitrages et des choix politiques qui rappellent que la réduction des inégalités d'accès à l'éducation et à la culture peut difficilement s'envisager à moyens et budget temps constant, et ce d'autant plus lorsque la définition des objectifs s'enrichit sans cesse de missions nouvelles. Les résultats en demi-teinte de cette étude rappellent ainsi que l'École seule ne peut pas tout et que tout ne relève pas du temps scolaire. L'efficacité des politiques culturelles et éducatives est en partie conditionnée par celle des temps extra-scolaires et périscolaires, à l'égard desquelles les enfants et leurs familles sont très inégalement dotés, et qui demeurent insuffisamment investis dans le champ des politiques publiques.

Publié dans lavedesidees.fr, le 1^{er} septembre 2026.