



**HAL**  
open science

# Un langage silencieux? Une anthropologie de la communication des musiciens intervenants à l'école

Raphaël Roth

## ► To cite this version:

Raphaël Roth. Un langage silencieux? Une anthropologie de la communication des musiciens intervenants à l'école. Colloque L'état de l'éducation musicale des enfants (4-11 ans) autour de la méditerranée, SFERE Provence; AMU, Oct 2024, Aix -en-Provence, France. <halshs-05243328>

**HAL Id: halshs-05243328**

**<https://shs.hal.science/halshs-05243328v1>**

Submitted on 6 Sep 2025

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.



Distributed under a Creative Commons CC BY 4.0 - Attribution - International License

# Un langage silencieux ? Une anthropologie de la communication des musiciens intervenants à l'école

Raphaël Roth, Institut national supérieur de l'éducation artistique et culturelle  
(INSEAC du CNAM-DICEN-Idf EA 7339)

## Résumé

Les musiciens intervenants constituent un maillon important de la chaîne de coopération (Becker, 2006) de l'éducation artistique et culturelle (EAC) en France. Titulaires du diplôme universitaire de musicien intervenant (DUMI), ils mobilisent des compétences en conception et coordination de projets, acquises lors de leur formation et consolidées par leur pratique professionnelle. En interaction avec divers acteurs (élèves, enseignants, personnels des conservatoires, parents, etc.), ils dépendent partiellement de ces derniers pour la réussite de leurs interventions. Cet article explore, à travers les outils conceptuels et méthodologiques de l'anthropologie de la communication (Winkin, 2001), les interactions entre professeurs des écoles (PE) et musiciens intervenants (MI). Fondé sur l'observation d'un musicien intervenant dans trois classes d'une commune rurale des Côtes-d'Armor dans le cadre d'une enquête menée en 2022 sur les trajectoires sociales et culturelles des MI (Roth, 2025), il met en évidence un « langage silencieux » structuré par des délégations réciproques entre PE et MI face aux élèves.

## Mots-clés

Musique, intervention, anthropologie de la communication, éducation artistique et culturelle, coopération.

## Abstract

In France, intervening musicians are a cornerstone of the cooperation chain (Becker, 2006) within artistic and cultural education (EAC). Holders of the University Diploma for Intervening Musicians (DUMI), they leverage skills in project design and coordination, developed through training and professional practice. Engaging continuously with various stakeholders (students, teachers, conservatory staff, parents), they partially depend on them for successful interventions. This article investigates, using the conceptual and methodological frameworks of the anthropology of communication (Winkin, 2001), the interactions between primary school teachers (PE) and intervening musicians (MI). Drawing on observations of an intervening musician in three classes in a rural Côtes-d'Armor community, complemented by a 2022 quantitative survey on the social and cultural trajectories of MI (Roth, 2025), it reveals a “silent language” structured by reciprocal delegations between PE and MI in the presence of students.

## Keywords

Music, intervention, anthropology of communication, artistic and cultural education, cooperation.

## Introduction

Cet article propose une analyse des dynamiques interactionnelles entre les musiciens intervenants (MI) et les professeurs des écoles (PE) dans le cadre de l'éducation artistique et culturelle (EAC) en France. Il s'appuie sur les cadres conceptuels et méthodologiques de l'anthropologie de la communication (Winkin, 2001) et explore les dimensions non verbales des interactions, en mobilisant les notions de kinésie (Birdwhistell, 1970) et de proxémie (Hall, 1966). Ces concepts permettent de décrypter les mécanismes par lesquels les différents acteurs

concernés négocient leurs rôles et leurs places dans le contexte de l'intervention artistique à l'école. Sur le plan méthodologique, l'étude repose sur l'observation de trois interventions menées par un musicien intervenant dans une commune rurale des Côtes-d'Armor dans le cadre d'une enquête réalisée en 2022 sur les trajectoires sociales et culturelles des MI (Roth, 2025). Ces analyses mettent en lumière l'existence d'un « langage silencieux » (Hall, 1984), caractérisé par des délégations réciproques entre PE et MI, qui structure les interactions en présence des élèves et redéfinit les dynamiques de coopération dans le cadre scolaire : dans quelle mesure la coopération entre professeurs des écoles et musiciens intervenants repose-t-elle sur un langage silencieux, articulé par des dynamiques non verbales telles que les gestes, les regards et les positionnements spatiaux, et comment ces dynamiques contribuent-elles à surmonter certains freins culturels des enseignants ?

## Contexte et problématique

La visée du diplôme universitaire de musicien intervenant (DUMI) est de former des musiciens intervenants (MI) dans des contextes variés (écoles, conservatoires, structures culturelles et artistiques, structures spécialisées, etc.). Si, au collège (Terrien, 2006), dans le cadre de l'enseignement spécialisé d'éducation musicale, ce sont les professeurs d'éducation musicale et de chant choral formés dans les Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (Inspé) et employés par l'Éducation nationale qui se chargent à la fois de l'enseignement et de la pratique chorale, de la maternelle à la fin du primaire, l'éducation musicale est enseignée par les professeurs des écoles (Maizières, 2013). Les MI interviennent alors en relais des enseignants dont la polyvalence n'intègre pas toujours la maîtrise de la compétence musicale, quand la relation à la musique ou aux arts en général n'est pas une relation de défiance. Ce constat n'est pas propre aux enseignants. La sociologie des arts et de la culture de Pierre Bourdieu a montré le caractère inégal de l'accès aux arts et aux pratiques culturelles en fonction de la distribution de ce qu'il nomme capital symbolique, qui rassemble capital social, culturel et économique. La sociologie de la culture a décrit les freins qui se posent face à l'idéal de démocratisation culturelle et d'un égal accès de chacune et chacun à l'art et à la culture. La question tarifaire, certes, la possibilité physique de contourner les obstacles, mais aussi, et surtout, les empêchements symboliques. Le capital culturel (Bourdieu, 1979) des enseignants ne garantit pas que leur relation à la musique soit aiguisée : « *Je n'ai aucune compétence et je n'ai pas de capacités. Je n'ai pas de rythme. J'ai essayé avec les élèves et c'était catastrophique* », nous dit une enseignante interrogée dans le cadre de l'enquête de 2022.

Une enquête nationale menée en 2024 auprès de 16 000 directeurs d'école (Malinas & Roth, 2025) confirme le rôle central des musiciens intervenants comme relais efficaces des professeurs des écoles dans la mise en œuvre de l'EAC, quel que soit le contexte territorial. Les résultats indiquent que deux écoles sur trois font appel à des artistes intervenants, majoritairement des musiciens, reconnus pour leur expertise artistique et technique, ainsi que pour leur capacité à concevoir et animer des projets pédagogiques innovants. Cette enquête révèle également que 30 % des écoles signalent un manque de formation et de confiance chez les enseignants dans les domaines artistiques. L'enquête quantitative, conduite en 2022 sur les trajectoires sociales et culturelles des musiciens intervenants (Roth, 2022), révèle quant à elle que 99 % d'entre eux jugent leurs relations avec les élèves satisfaisantes à très satisfaisantes, et 94 % avec les enseignants (figure 1).

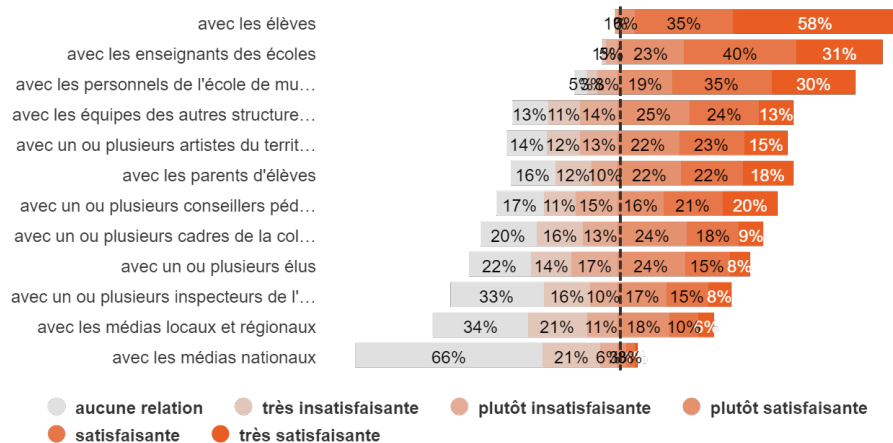


Figure 1 – La chaîne de coopération de l'intervention artistique Q : « En tant que musicien intervenant en milieu scolaire (et sur le temps scolaire), comment situez-vous les différents éléments relationnels de votre métier ? » - Enquête sur les trajectoires des musiciens intervenants 2022

Ces données soulignent la qualité des interactions professionnelles, mais invitent à explorer plus avant les dynamiques non verbales qui sous-tendent ces coopérations, notamment en matière de construction de la confiance des enseignants dans leur rapport à l'objet artistique, mais également au travers des questions de recherche suivantes :

1. Comment le cadre de l'intervention artistique permet-il de surmonter l'autocensure des enseignants face à la musique ?
2. Quelle place le musicien intervenant accorde-t-il au professeur des écoles dans la dynamique interactionnelle ?
3. Quelles stratégies le musicien intervenant met-il en place pour éviter la marginalisation de l'enseignant ?
4. Dans quelle mesure les interactions entre MI, PE et élèves combinent-elles des formes de communication verbale et non verbale ?
5. Comment les distances corporelles et les positionnements spatiaux traduisent-ils les complicités ou les tensions entre PE et MI ?
6. Le professeur des écoles est-il relégué au statut de « personnel de renfort » (Becker, 2006) ou occupe-t-il une place à part entière dans l'intervention

## Hypothèses

1. Il existe un « langage silencieux » entre le musicien intervenant et le professeur des écoles, révélé par les interactions en situation d'intervention artistique, qui s'exprime à travers des signaux non verbaux tels que les gestes, les regards et les positionnements spatiaux.
2. Ce langage silencieux, articulé par la proxémie et la kinésie, structure les rôles et les délégations dans l'espace scolaire, permettant une coopération dynamique entre PE et MI.
3. La situation d'intervention artistique peut renverser les hiérarchies, en redonnant une place active au professeur des écoles, à condition que le musicien intervenant l'intègre activement dans la dynamique interactionnelle.

## Méthodologie de l'enquête menée en 2022 sur les trajectoires des MI en France

L'enquête sur les trajectoires des musiciens intervenants à l'école réalisée en 2022 repose sur dix entretiens semi-directifs et trois observations avec des MI sur le terrain du « laboratoire à ciel ouvert » de Guingamp et des Côtes-d'Armor, avec les collectivités concernées, des acteurs de l'éducation musicale et avec plusieurs membres du Conseil national des CFMI. Une première étape du travail d'enquête a débuté en novembre 2021. Elle a permis de définir l'objet de l'étude avec les partenaires, sa problématique et de construire le questionnaire de l'enquête quantitative. Du point de vue quantitatif, en partenariat avec le réseau des CFMI et par le biais d'une diffusion du questionnaire par les conservatoires en France, les centres musicaux ruraux et la Fédération nationale des musiciens intervenants (FNAMI), l'analyse a porté sur les résultats d'un questionnaire adressé aux diplômés des CFMI depuis 40 ans. Se voulant cumulative et souhaitant observer les évolutions du métier dans le temps (et leurs trajectoires), cette enquête reprend certaines des variables travaillées dans l'enquête présentée par Lebon (2013). À l'issue de l'enquête, 744 questionnaires ont été récoltés. Le questionnaire a été diffusé du 31 août au 1er octobre 2022. L'analyse finale porte sur 657 répondants après nettoyage des questionnaires. Cette enquête a donné lieu à une présentation à Montréal, une synthèse (Roth, 2022), et un article dans la revue *Intersections : Revue Canadienne de Musique* (Roth, 2025).

Cet article s'appuie sur les données qualitatives récoltées dans le cadre de l'enquête 2022. Il mobilise principalement trois observations réalisées en situation d'intervention en mai 2022 dans une commune des Côtes-d'Armor, ainsi que 10 entretiens semi-directifs. L'objectif est d'entrer dans ce qu'Yves Winkin nomme « la maîtrise visuelle de l'ordinaire » (Winkin, 2001, p. 166) de la situation d'intervention. Au-delà des discours, notre travail consiste dans cet article à entrer dans l'analyse des dimensions non verbales des coopérations en observant les interactions en situation d'intervention artistique : une approche « micro-analytique » (Winkin, 2000) de l'interaction inspirée par l'École de Chicago et actualisée par l'anthropologie de la communication.

## Cadre théorique : de l'École de Chicago à l'anthropologie de la communication

Cet article s'inscrit dans le cadre de l'anthropologie de la communication (Winkin, 2001). Il mobilise des concepts issus de l'École de Chicago, notamment ceux de Howard Becker, Erving Goffman, Edward T. Hall et Ray Birdwhistell et fixe le cadre théorique cohérent pour analyser les interactions non verbales dans le contexte scolaire, en mettant notamment en lumière les dynamiques de coopération et de négociation des rôles.

### *Howard Becker et les chaînes de coopération*

La notion de chaîne de coopération est proposée par Howard Becker dans son ouvrage *Les mondes de l'art* (1982). Pour Becker, sociologue américain, figure majeure de l'École de Chicago et de l'interactionnisme symbolique, la coopération est un concept clé pour comprendre comment les activités sociales, en particulier dans le domaine artistique, sont organisées et réalisées. Il définit ainsi la coopération comme une chaîne dans laquelle des acteurs sociaux s'accordent pour accomplir un ensemble de tâches interdépendantes, nécessaires à la production et à la reconnaissance d'une œuvre d'art, faisant de la création artistique non pas l'œuvre d'un individu isolé, mais le résultat d'un travail collectif impliquant divers acteurs (artistes, techniciens, fournisseurs, critiques, publics, distributeurs, etc.). Cette perspective met l'accent sur l'interdépendance et la coordination plutôt que sur l'action

individuelle. Pour Becker, « chaque fois que l'artiste dépend d'autres personnes, il y a chaîne de coopération » (Becker, 2006, p. 49). En ce qui concerne la chaîne de coopération de l'EAC, ici située comme « chaîne de coopération de l'intervention artistique à l'école », la question est de savoir dans quelle mesure le MI (artiste ?) dépend des élèves, de l'enseignant, des personnels de l'école de musique, d'autres artistes, des parents d'élèves, etc. (figure 1). On mesure ici le niveau de dépendance aussi par la qualité des relations entretenues : il est fort concernant les élèves, il va sans dire que sans les élèves l'intervention n'a pas d'intérêt, mais aussi concernant les enseignants. Dépendant, il doit accepter les contraintes et les conventions imposées par les différents « cadres » (Goffman, 1974) qui accueillent son intervention.

Si ces notions issues de l'École de Chicago occupent une place importante en sociologie et qu'elles ont contribué à décrire la dimension non verbale des interactions en sciences de l'information et de la communication en faisant exister une anthropologie de la communication (Winkin, 2001), elles ont trouvé une application discrète dans le contexte scolaire en sciences de l'éducation et en didactique. En effet, les concepts de proxémie (l'étude de l'utilisation de l'espace dans les interactions humaines, développée par Edward T. Hall) et de kinésie (l'étude des mouvements corporels et des gestes comme moyens de communication non verbale, conceptualisée notamment par Ray Birdwhistell) sont peu explicitement mobilisés dans les travaux en sciences de l'éducation musicale ou en didactique musicale, mais ils apparaissent de manière implicite ou sous des cadres connexes, notamment dans l'analyse des interactions pédagogiques, des pratiques corporelles dans l'apprentissage musical et des dynamiques de groupe. Ces concepts sont souvent intégrés dans des approches interdisciplinaires qui mêlent psychologie, sociologie ou pédagogies actives.

### *Edward T. Hall et la proxémie*

Le concept de proxémie fut introduit par l'anthropologue Edward T. Hall (1966). Autrement appelé « le langage de l'espace » (Hall, 1971), il désigne l'étude de l'usage de l'espace physique dans les interactions sociales et son influence sur la communication en décrivant la distance entre les individus (intime, personnelle, sociale, publique). En contexte scolaire, la proxémie éclaire la manière dont les distances interpersonnelles et les configurations spatiales façonnent les interactions pédagogiques. Les travaux de Calbris et Porcher (1989), cités par Azaoui (2019) en didactique des langues, soulignent que l'enseignant, en plus de parler et de gesticuler, utilise ses déplacements pour structurer l'interaction pédagogique, bien que la proxémie reste sous-étudiée dans ce domaine. D'autres cadres théoriques, comme ceux de la communication non verbale (Argyle, 1988), mettent en évidence le rôle des indices spatiaux dans la transmission des intentions pédagogiques. Les recherches de De Landsheere et Delchambre (1979) ont initié l'exploration de la proxémie scolaire dès la fin des années 1970, décrivant la manière dont l'organisation spatiale de la classe affecte l'engagement des élèves et les dynamiques de pouvoir. Plus récemment, des recherches sur les interventions artistiques en milieu scolaire, comme celles de Bamford (2006), mettent en lumière l'impact des pratiques artistiques sur l'organisation spatiale et sociale de la classe.

### *Ray Birdwhistell et la kinésie*

La notion de kinésie, développée par Ray Birdwhistell (1970), désigne l'étude des mouvements corporels (gestes, postures, expressions faciales, regards) en tant que moyens de communication non verbale. Selon Birdwhistell, ces comportements kinésiques constituent un système structuré de signes, comparable à un langage, qui transmet des significations dans les interactions sociales. Chaque mouvement, même involontaire, porte une intention ou une émotion et s'inscrit dans un contexte culturel et social spécifique. Dans *Kinesics and Context* (1970), il soutient que la communication non verbale est indissociable de la communication

verbale, les deux formant un ensemble intégré. La kinésie est particulièrement pertinente pour analyser les dynamiques interpersonnelles, comme dans le cadre scolaire, où les gestes et postures des enseignants et des intervenants reflètent des rôles, des émotions ou des relations de pouvoir. Birdwhistell considère que les gestes et mouvements corporels sont structurés comme un langage, avec des unités significatives (kinèmes) qui varient selon les contextes culturels et sociaux.

La notion de kinésie n'est que peu énoncée en tant que telle dans les travaux qui concernent le cadre scolaire. Certes, l'analyse d'un langage silencieux composé de gestes, de mouvements, de sourires, de sourcils qui se froncent ou de regards est présente dans certains travaux (Azaoui, 2019 ; Lapaire, 2017), mais le recours à la théorie issue de l'anthropologie de la communication n'a pas pleinement pénétré les salles de classe ou les situations d'intervention artistique à l'école, alors que les outils qu'elle propose offrent des perspectives intéressantes pour la description des dynamiques interactionnelles dans la classe. C'est particulièrement le cas de la méthode du silhouettage.

## L'intérêt de la méthode du silhouettage

La méthode du silhouettage (Winkin, 2001) consiste à analyser des configurations interactionnelles à partir de photographies, en reproduisant ces interactions sous forme de calques pour en dégager des profils ou des patterns significatifs. Selon Winkin, cette approche « qui respecte à la fois la réalité interactionnelle et la vie privée des intervenants » (Winkin, 2001, p. 166) revêt plusieurs intérêts majeurs, notamment dans le contexte de l'observation ethnographique :

1. Respect de l'anonymat : en se concentrant sur les silhouettes des acteurs (contours, mouvements, positions) plutôt que sur leur identité, la méthode protège la vie privée, ce qui est particulièrement pertinent dans des contextes comme les écoles ou les espaces publics ;
2. Analyse des dynamiques non verbales : le silhouettage met l'accent sur les signaux kinésiques (mouvements corporels) et proxémiques (usage de l'espace), permettant de décrypter les significations implicites des interactions. On le verra dans la partie suivante qui concerne l'analyse de trois situations d'intervention : dans une salle de classe, la posture d'un enseignant (bras croisés, regard détourné) peut révéler un retrait ou une autorité, tandis que la proximité d'un intervenant avec les élèves traduit un engagement actif ;
3. Observation contextualisée : la méthode privilégie l'analyse des interactions dans leur environnement naturel, captant la richesse des comportements spontanés sans les altérer par des dispositifs intrusifs (comme des caméras fixes ou des interviews directes) ;
4. Flexibilité méthodologique : le silhouettage peut être combiné avec d'autres outils (photographies, enregistrements audio, notes d'observation) pour trianguler les données, renforçant ainsi la validité des analyses. Il s'adapte particulièrement bien à l'étude des interactions complexes, comme celles entre musiciens intervenants, enseignants et élèves.

Dans le contexte de cet article, le silhouettage permet d'observer les interactions entre musiciens intervenants, professeurs des écoles et élèves sans compromettre leur anonymat.



Figure 1 - Croquis d'une situation d'intervention selon la méthode du silhouettage

## Application : la relation MI/PE/élèves observée depuis l'analyse kinésique

1. Posture et orientation du corps : le MI, au centre, adopte une posture ouverte avec les bras légèrement écartés et le corps orienté vers les enfants, ce qui suggère une attitude dynamique et engageante pour capter leur attention. Les enfants, assis par terre, présentent des postures variées : certains sont tournés vers le musicien, indiquant de l'intérêt, tandis que d'autres regardent ailleurs, possible signe de distraction. La professeure, au fond, bras croisés et appuyée sur une table, affiche une posture fermée, ce qui peut indiquer une attitude d'observation, de réserve ou de supervision plutôt qu'une implication active.

2. Gestes : le MI utilise ses mains, pour accompagner son intervention ou indiquer des éléments musicaux. Les enfants ont les mains posées sur leurs genoux ou le sol, ce qui suggère une écoute passive. La professeure, immobile avec les bras croisés, ne fait aucun geste notable, ce qui renforce l'idée d'un rôle d'observatrice.

3. Orientation du regard : la plupart des enfants regardent vers le musicien et l'écran, avec une focalisation sur l'intervenant. La professeure, les bras croisés, semble observer la scène, son regard probablement dirigé vers le groupe ou le musicien, ce qui soutient son rôle de superviseur.

4. Proximité et disposition spatiale : la disposition circulaire des enfants autour du musicien favorise une interaction centrée sur lui et sur l'écran. La professeure, en retrait, maintient une distance physique, ce qui accentue son rôle secondaire dans cette dynamique.

5. Expressions faciales et émotions : les visages des enfants sont partiellement visibles, mais leurs postures (dos droits ou têtes tournées) suggèrent une attention modérée, avec quelques distractions possibles. La posture de la professeure, bras croisés, pourrait traduire une neutralité ou une évaluation silencieuse.

Pour résumer, la kinésie révèle un musicien intervenant actif et engageant, des enfants globalement réceptifs avec des niveaux d'attention variables, et une professeure en position d'observation passive, ce qui renforce l'idée d'une session animée par l'intervenant dans un cadre supervisé.

## Application : la relation MI/PE/élèves observée depuis l'analyse proxémique

1. Distance interpersonnelle : le musicien intervenant maintient une distance sociale (environ 1,2 à 3,5 mètres) avec les enfants, typique d'une interaction éducative ou publique, permettant une communication claire tout en préservant une certaine autorité. Les enfants, assis en cercle, sont dans une zone de distance personnelle (0,5 à 1,2 mètre entre eux), favorisant un sentiment de groupe. La professeure, en retrait avec les bras croisés et appuyée sur une table, se situe à une distance sociale plus éloignée, suggérant un rôle d'observatrice plutôt que d'intervenante active.

2. Zones proxémiques : le musicien occupe la zone centrale, dans l'espace public de l'interaction, utilisant cette position pour capter l'attention avec le clavier et l'écran comme points focaux. Les enfants se placent dans une zone semi-personnelle, adaptée à un groupe apprenant, tandis que la professeure reste dans une zone périphérique, marquant une séparation fonctionnelle et une distance sociale accrue.

3. Orientation et territorialité : le musicien est orienté vers les enfants. Les enfants, tournés vers lui, s'alignent dans son champ d'action. La professeure, de profil et en marge, défend un territoire personnel distinct, renforcé par sa posture fermée (bras croisés), indiquant qu'elle n'envahit pas l'espace principal de l'activité.

4. Proximité et interaction : la proximité des enfants entre eux renforce leur cohésion de groupe, tandis que la distance avec le musicien respecte les normes d'une relation enseignant-élèves. La professeure, éloignée, utilise l'espace pour observer sans participer, son positionnement reflétant une supervision plutôt qu'une implication directe.

5. Dynamique spatiale : les gestes du musicien, probablement expressifs, élargissent son territoire d'influence, tandis que les enfants, statiques, occupent un espace passif. La professeure, immobile, limite son empreinte spatiale, ce qui souligne son rôle secondaire.

Pour résumer cette analyse proxémique, le croquis montre un musicien intervenant qui occupe l'espace public central pour animer, des enfants dans une zone semi-personnelle de groupe, et une professeure en retrait dans une zone sociale d'observation. Par exemple, l'analyse des distances interpersonnelles (proxémie) et des gestes (kinésie) dans les trois configurations décrites (retrait, soutien passif, soutien actif) met en lumière les variations dans l'engagement des enseignants et les stratégies des musiciens pour favoriser la coopération.

La méthode du silhouettage implique cependant des contraintes et son modèle quelques limites. D'abord la capacité technique à réaliser finement le détournage des silhouettes des personnes et les contours du décor. Ensuite, la variabilité des postures dans un groupe qui rend parfois difficile une reconnaissance fine des contours des personnes. C'est la raison pour laquelle nous revenons ici à des photographies qui respectent cependant l'anonymat des personnes.

## Analyse comparée de trois configurations d'intervention

L'observation des interventions s'est déroulée dans une commune des Côtes-d'Armor un après-midi de mai 2022. À 13 h, nous avons rejoint Erwan (nom d'emprunt), le musicien intervenant avec qui nous avons réalisé un entretien semi-directif un mois auparavant. L'intervention était

organisée dans la salle polyvalente de la commune, située à proximité immédiate de l'école (quelques mètres seulement). Trois groupes se sont succédé de 13 h 30 à 16 h 30, accompagnés de trois enseignantes différentes : le premier composé de 15 élèves de CE2-CM1 (figure 2) ; le second de 15 élèves de CE1-CE2 (figure 3) et le troisième de 18 élèves de CM1-CM2 (figure 4). Nous avons procédé à l'enregistrement sonore des trois séances et avons pris plusieurs photographies. Nous avons sélectionné ici trois photographies représentatives de chacune des interventions et des interactions MI, PE, élèves.

*Figure 2 : configuration 1 – Enseignante en retrait*



*Figure 2 - Configuration 1 : enseignante en retrait*

- Contexte de l'activité : Boomwhacker<sup>1</sup> et Haka<sup>2</sup> (danse et chant), 3<sup>e</sup> séance.
- Proxémie : l'enseignante se positionne à 5-7 mètres des élèves, dans une zone publique, marquant un retrait spatial et fonctionnel. Cette distance, selon la typologie de Hall (1966), traduit une posture d'observation passive, éloignée de l'interaction centrale. Le musicien intervenant, au centre, maintient une distance personnelle (1-2 mètres) avec les élèves, facilitant une interaction directe et engageante. La disposition circulaire des élèves autour du musicien renforce son rôle de point focal.
- Kinésie : l'enseignante adopte une posture fermée, bras croisés, légèrement tournée vers l'extérieur, ce qui suggère un rôle d'observatrice passive. Cette posture indique une réserve ou une supervision minimale. Le musicien, avec des gestes amples et ouverts, capte l'attention des élèves, dont les postures statiques (mains sur les genoux, dos droits) traduisent une écoute passive, avec quelques signes de distraction (regards détournés).
- Une interaction verbale entre le MI et l'enseignante pendant l'intervention : le MI : « *On peut demander à la maîtresse : est-ce que tu as remarqué quelque chose, sur le chant*

<sup>1</sup> Un Boomwhacker est un instrument de musique à percussion, constitué de tubes en plastique colorés, accordés à différentes hauteurs (notes musicales) en fonction de leur longueur et de leur diamètre. Lorsqu'on frappe ces tubes contre une surface (comme le sol, une table ou même la main), ils produisent des sons musicaux distincts.

<sup>2</sup> Le Haka est une danse traditionnelle māorie, originaire des peuples autochtones de Nouvelle-Zélande. C'est une performance énergique et rythmée, souvent exécutée en groupe, qui combine des chants, des mouvements synchronisés, des frappes corporelles, des expressions faciales intenses (comme des grimaces et des yeux exorbités) et des cris.

notamment ? » - l'enseignante : « Euh... non, ils ne chantaient pas assez fort ? » - le MI « Il y avait un problème de justesse ».

- Entretien semi-directif : l'enseignante, en première année sur ce poste, exprime un fort sentiment d'incompétence : « J'ai beaucoup moins de compétences que l'intervenant en chant ». Elle refuse catégoriquement de participer, invoquant un échec antérieur : « J'ai essayé avec les élèves et c'était catastrophique. Ils ont peut-être moins de freins que les adultes ». Son rôle se limite à des interventions disciplinaires ponctuelles, comme le « chut » adressé aux élèves, reflétant une posture de renfort plutôt qu'une participation active.

Figure 3 : configuration 2 – Enseignante en soutien passif



Figure 3 - Configuration 2 : enseignante en soutien passif

- Contexte de l'activité : Haka (danse et chant) et jeu musical avec des cloches de couleur.
- Proxémie : l'enseignante se tient à 3-5 mètres des élèves, dans une zone sociale, observant sans intervenir directement. Cette distance, intermédiaire entre la zone personnelle et publique (Hall, 1966), traduit un rôle de supervision attentive, mais non interventionniste. Le musicien reste proche des élèves (1-2 mètres), dans une zone personnelle, favorisant une interaction pédagogique directe. Les élèves, alignés avec des cloches colorées, forment un groupe cohésif, centré sur le musicien.
- Kinésie : l'enseignante, debout, bras détendus le long du corps, adopte une posture droite, indiquant un soutien passif. Cette posture, selon Birdwhistell (1970), reflète une présence attentive sans engagement actif. Les élèves, équipés de cloches en position de repos, montrent une écoute passive, tandis que le musicien utilise des gestes précis des mains pour diriger l'activité, reflétant un rôle de leader.
- Interaction verbale entre le MI et l'enseignante pendant l'intervention : le MI se tourne vers l'enseignante : « Je ne sais pas ce qu'en pense la maîtresse ? ». La maîtresse répond, en encourageant les élèves à propos du Haka : « c'est pas mal, mais je pense qu'ils peuvent être plus méchants que ça ! »
- Entretien semi-directif : l'enseignante, non-musicienne, déclare : « Ce n'est pas notre métier, la musique, c'est un peu compliqué, on essaie. » Elle valorise son rôle d'encouragement et de supervision : « C'est important qu'ils voient que je suis là, que je les regarde, que je les encourage, et que je les surveille aussi. » Son positionnement

reflète une présence attentive, mais non interventionniste, centrée sur la gestion du groupe.

Figure 4 : configuration 3 – Enseignante en soutien actif



Figure 4 - Configuration 3 : enseignante en soutien actif : participation

- Contexte de l'activité : Haka (danse et chant), Boomwhackers et jeu musical avec des cloches de couleur.
- Proxémie : l'enseignante se positionne à 2-3 mètres des élèves, dans une zone personnelle, participant activement à l'activité. Cette proximité, selon Hall (1966), traduit un engagement direct dans l'interaction. Le musicien reste au centre, dans une zone d'interaction (1-2 mètres), maintenant une relation pédagogique avec les élèves. La disposition des élèves, moins formelle, favorise une dynamique participative.
- Kinésie : l'enseignante, en mouvement (jambe pliée, bras tendu), imite les gestes des élèves, montrant un engagement corporel significatif. Cette posture dynamique, selon Birdwhistell (1970), reflète une participation active et une complicité avec le groupe. Les élèves adoptent des postures dynamiques, observant à la fois l'enseignante et le musicien, qui coordonne l'activité avec des gestes précis et synchronisés.
- Entretien semi-directif : directrice de l'école et apprenante en guitare, l'enseignante explique : « *J'ai appris le solfège quand j'étais jeune et c'est ce qui m'a éloignée de la musique. Adulte, je suis revenue à la musique à travers d'autres codes, comme les tablatures.* » Son engagement corporel reflète une confiance, favorisée par une approche non conventionnelle de la musique.

Tableau de synthèse de l'observation des interactions

Critère	Configuration 1	Configuration 2	Configuration 3
<b>Proxémie (enseignant)</b>	5-7 m (retrait)	3-5 m (soutien)	2-3 m (participation)
<b>Proxémie (musicien)</b>	1-2 m (interaction)	1-2 m (interaction)	1-2 m (interaction)
<b>Kinésie (enseignante)</b>	Posture tournée, bras croisés (retrait)	Posture droite, bras détendus (soutien)	Mouvement, jambe pliée, bras tendu (participation)

<b>Kinésie (élèves)</b>	Alignés, postures statiques	Bâtons en repos	Postures dynamiques, imitation
<b>Kinésie (musicien)</b>	Gestes amples (leadership)	Gestes des mains (direction)	Gestes coordonnés (direction)
<b>Engagement enseignant</b>	Retrait	Soutien passif	Participation active

Figure 5 - tableau de synthèse de l'observation des 3 interventions

Les trois photographies montrent une progression dans l'engagement de la posture enseignante : un retrait dans la première (distance accrue, posture détachée), un soutien passif dans la deuxième (distance modérée, posture stable), et une participation active dans la troisième (proximité, mouvement dynamique). Le musicien reste constamment engagé, utilisant des gestes pour diriger les élèves, qui adaptent leurs postures en conséquence. Cette évolution reflète une variation dans le rôle de la posture enseignante, passant d'observatrice à participante, tandis que le musicien maintient un rôle constant d'intervenant.

*Le langage silencieux ancré au discours : « on va demander à la maîtresse ce qu'elle en pense ? »*

Ces trois configurations ne sont cependant pas aussi si figées que les photographies prises et présentées ici peuvent le laisser supposer. Elles permettent tout de même de mesurer combien l'investissement/engagement de l'enseignant tient à la capacité du musicien intervenant de le faire entrer dans le jeu. C'est une compétence qu'ils travaillent en cours de formation au CFMI : *« Je l'interpelle en cours de séance pour qu'il soit au moins dans l'évaluation des élèves ; j'essaie de les réintégrer, c'est ce qu'on a appris en formation : que l'enseignant ait un rôle dans la séance pour qu'il ne se sente pas exclu, si toutefois il ne s'exclut pas lui-même. La réussite du projet tient à sa mobilisation avec les élèves. Plus les élèves le verront en situation d'apprentissage, même de difficulté, plus cela sera bénéfique pour eux ».*

Erwan complète son propos en soulignant l'importance de la construction d'une dynamique longue autour d'un « mode-projet » : *« les enseignants gèrent le groupe, mais ils sont aussi souvent partants pour participer. Si c'est eux qui portent le projet, ils y croient aussi ! ».*

*« Idéalement, on intervient sur un mode projet. On demande aux enseignants de formuler un projet, de rédiger un projet, pour plusieurs raisons. Qu'il soit partie prenante du projet et en amont, et non pas juste demander une intervention musique et faites chanter les élèves. Voilà, ce serait un petit peu réducteur de notre champ d'intervention. Donc, c'est initialement qu'ils initient un projet de leur côté pour pouvoir avoir un petit peu d'ambition sur le projet, qu'on puisse nous s'appuyer sur quelque chose et réfléchir à comment est-ce qu'on peut élargir notre domaine d'intervention qui ne sera pas juste d'une mise en voie d'un élément sonore quelconque, d'une chanson qu'on va piocher dans un quelconque inventaire qui va relier à la thématique, qu'on va essayer de faire des ponts entre différentes disciplines ».*

L'enjeu de la coopération est souligné par Erwan : *« On essaye au maximum de s'appuyer avec les adultes qui sont dans la classe. On demande à l'enseignant d'être partie prenante de la séance qui va être une des conditions de réussite du projet. Malheureusement, il arrive que l'enseignant ne veuille pas participer. Il peut y avoir différentes raisons. Moi, cette année en début d'année, lorsque j'ai rencontré l'enseignant, je leur ai demandé une participation active. Ils m'ont dit oui oui et puis malheureusement, je me rends compte que c'était un vain mot de ma part de leur demander cette participation. Donc je retente par différents biais au sein de la séance. Donc voilà, intègre-toi au groupe, est-ce que tu veux bien... Donc oui, je l'interpelle en cours de séance de toute façon qu'il soit au moins dans l'évaluation de ces élèves et de*

*l'observation si besoin*». En effet, parmi les « trucs » utilisés par Erwan pour interpeller l'enseignant, une phrase qui figure comme un leitmotiv, entendue plusieurs fois avec les trois groupes : « *qu'est-ce qu'on pourrait dire ?* » et demander la participation de la maîtresse « *on va demander à la maîtresse ce qu'elle en pense ?* ».

Ces stratégies, enseignées dans la formation des MI, visent à créer un espace de coopération où l'enseignant trouve une place légitime, même en l'absence de compétences musicales. Dans les trois configurations, enseignante et musicien intervenant coopèrent. L'engagement varie comme en attestent les différences de posture.

## Conclusion

L'approche communicationnelle non verbale de l'intervention du musicien en classe présentée ici puise dans une des phrases fondatrices des sciences de l'information et de la communication proposée par Watzlawick : « On ne peut pas ne pas communiquer » (Watzlawick et al., 1972). Ce modèle « orchestral » décrit la communication comme « l'ensemble des processus par lesquels les sujets s'influencent mutuellement » (Bateson, 1988, p. 6). Il suggère que les distances entre les corps, les gestes, les postures, les regards disent autant que les mots. Ancrée sur le terrain de l'intervention du MI, cette conception interactionniste peut-elle, seule, suffire à saisir la complexité des enjeux qui sous-tendent les relations explicites et implicites des acteurs de la chaîne de coopération de l'EAC dans le contexte de l'intervention artistique à l'école ? Probablement pas. Elle n'est qu'un regard parmi d'autres offert par une discipline dont l'objet d'étude principal n'est ni la salle de classe, ni même l'intervention artistique à l'école, mais les relations interpersonnelles. À ce titre, il ne s'agissait pas dans cet article d'analyser le regard de l'enseignant dans la situation pédagogique, ne serait-ce qu'en effleurant une épistémologie pratique de la didactique musicale (Terrien et al., 2023). Cependant, cette perspective ne doit pas reléguer l'enseignant titulaire, souvent généraliste et non expert en musique, à une position marginale, exclu de la situation didactique. L'enjeu central, influencé par la pensée interactionniste d'Erving Goffman (1973), est de préserver la « face » de l'enseignant face à ses élèves, en évitant qu'il ne se trouve en situation de faiblesse. Pour ce faire, les modalités de coopération doivent être clairement établies en amont. Comme le souligne Erwan lors d'un entretien semi-directif : « *Une fois qu'on a le projet rédigé, en tout cas nous sur notre territoire, on va demander aux écoles de rédiger un projet. Mais souvent, il est très succinct, voire trop succinct. Ça va être une thématique. Et lorsqu'on va aller rencontrer les enseignants, malheureusement, ils n'auront pas forcément creusé la question de ce qu'ils souhaiteraient faire ou jusqu'où ils pourraient aller. Donc, on va essayer de les aiguiller, en tout cas s'il y a déjà de la matière. Et puis, en les rencontrant, essayer de les aiguiller sur diverses pistes sur ce qu'on pourrait explorer ensemble. Voir si on peut le relier à d'autres projets, que ce soit de l'école, d'autres disciplines. De voir si on a d'autres points d'accroche, en fait. Et de voir ce qui intéresse aussi l'enseignant. C'est aussi, on va rencontrer l'enseignant, il va y avoir une relation humaine qui se noue. Est-ce qu'on va sentir si la personne a envie d'aller loin dans le projet, si elle a de l'ambition, ou alors si on est là, nous, juste pour faire de la musique, entre guillemets, avec eux. Et puis, pendant ce temps-là, en fait, elle peut être, entre guillemets, se reposer sur nous. Et ce n'est pas ce qu'on souhaite. Mais malheureusement, ça arrive* ».

Car, au-delà même de la préparation du projet en amont, qui intègre une définition claire des rôles de chacun pendant l'intervention (préparation prise en charge par Erwan en lien avec ses compétences, son expérience et sa formation), subsistent des résistances, des contournements, des postures que ni les mots du MI, ni ceux de l'enseignant n'arrivent tout à fait à objectiver. Malgré les efforts du musicien intervenant et les astuces acquises pendant sa formation et

éprouvées dans l'exercice de son métier, malgré le fait qu'il travaille bien en amont pour rendre la situation d'intervention la plus confortable possible le jour J, malgré ce travail long, il y a quelque chose de plus fort dans les résistances qui relèvent de la relation des enseignants eux-mêmes à l'art et à la culture. Ce phénomène a été décrit par Pierre Bourdieu il y a longtemps déjà, qui s'apparente à de la culpabilisation culturelle qu'on peut avoir, ou des freins symboliques qu'on se met en fonction des héritages qu'on a, culturels et sociaux, en relation avec les arts et la culture et leur violence symbolique (Bourdieu, 1979).

Le musicien intervenant, à l'image d'un chef d'orchestre, utilise un langage silencieux et guide l'intervention tout en déléguant des espaces d'expression aux enseignants. Cette délégation peut prendre différentes formes, avec des échelles d'implication corporelle différentes, du cadrage du groupe et de sa régulation en faisant entendre le fameux « chut ! » nécessaire à la demande d'attention, à la participation active de l'enseignant, en passant par le statut intermédiaire de personnel de renfort (Becker, 2006). La situation d'intervention artistique devient ici une scène, au sens de Goffman (1991), où les acteurs – MI, PE, élèves – enfilent des costumes et négocient leurs rôles dans un équilibre entre conventions scolaires et expressivité artistique. Le musicien intervenant, plus familier des cadres artistiques, facilite cette transition, mais la confiance en son corps et en sa voix reste un enjeu central pour l'enseignant. Ce langage silencieux, articulé par des gestes et des positionnements, repose sur quelques enjeux fondamentaux que cet article a tenté de décrire : redéfinir les rôles et construire une coopération dynamique, où l'enseignant n'est pas un simple « personnel de renfort » (Becker, 2006), mais un acteur à part entière de l'intervention artistique à l'école.

## BIBLIOGRAPHIE

- Argyle, M. (1988). *Bodily communication* (2d ed.). Routledge.
- Azaoui, B. (2019). Analyse de la proxémie chez un enseignant de langues en lycée professionnel. In *Multimodalité du langage dans les interactions et l'acquisition* (pp. 123–140). UGA Éditions. <https://doi.org/10.4000/books.ugaeditions.10986>
- Bamford, A. (2006). *The wow factor: Global research compendium on the impact of the arts in education*. Waxmann.
- Bateson, G. (1988). *Communication : La matrice sociale de la psychiatrie* (J. Ruesch, Trans.). W. W. Norton & Company. (Original work published 1951).
- Becker, H. S. (2006). *Les mondes de l'art*. Flammarion. (Original work published 1982).
- Birdwhistell, R. L. (1970). *Kinesics and context: Essays on body motion communication*. University of Pennsylvania Press.
- Birdwhistell, R. L., & Lacoste, M. (1968). L'analyse kinésique. *Langages*, 3 (10), 101–106. <https://doi.org/10.3406/lgge.1968.2348>
- Bourdieu, P. (1979a). *La distinction : Critique sociale du jugement*. Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1979b). Les trois états du capital culturel. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 30, 3–6. <https://doi.org/10.3406/arss.1979.2654>
- Calbris, G., & Porcher, L. (1989). *Gestes et communication*. CLE International.
- Coulangéon, P. (2004). *Les musiciennes et musiciens interprètes en France : Portrait d'une profession*. La Documentation Française.
- De Landsheere, G., & Delchambre, A. (1979). *L'analyse des interactions en situation scolaire*. Labor.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne : Tome 1. La présentation de soi* (A. Accardo, Trans.). Éditions de Minuit. (Original work published 1959).
- Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience* (I. Joseph, Trans.). Éditions de Minuit. (Original work published 1974).

- Hall, E. T. (1971). *La dimension cachée* (J. Mesnager, Trans.). Points.
- Hall, E. T. (1984). *Un langage silencieux*. Seuil.
- Joliat, F., & Terrien, P. (2021). Musique à l'école : Des projets affiliatifs et interculturels au service du Projet Éducation 2030 de l'OCDE. *Questions Vives*, (35). <https://doi.org/10.4000/questionsvives.5584>
- Lapaire, J.-R. (2017). La kinéflexion : produire, exhiber, partager des actes vivants de pensée. *Intellectica. Revue de l'Association pour la Recherche Cognitive*, (68), 193–223. <https://doi.org/10.3406/intel.2017.1865>
- Maizières, F. (2013). L'éducation musicale à l'école primaire en France. *Recherche et Formation*, (73), 47–62. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2083>
- Malinas, D., & Roth, R. (2025). Enquête sur les pratiques de l'éducation artistique et culturelle : Écoles et communes en France. HAL Open Science. <https://hal.science/hal-05161553>
- Roth, R. (2022, October). Les trajectoires des musiciens intervenants en France : Enquête sur l'éducation musicale et ses médiations [Conference presentation]. *Rencontres internationales sur les médiations de la musique*, Université de Montréal ; *Étude partenariale sur les médiations de la musique*, Montréal, Canada. <https://hal.science/hal-04036616>
- Roth, R. (2025). Les trajectoires des musiciens intervenants en France. *Intersections : Revue Canadienne de Musique*, 42(2). (In press).
- Terrien, P. (2010). *Une didactique de l'enseignement musical*. Presses universitaires de Louvain.
- Terrien, P., & Tortochot, E. (2019, November). Recherche participative inter-catégorielle autour du dispositif « orchestre à l'école » [Paper presentation]. *Colloque international francophone sur les recherches participatives*, HEP Fribourg, Fribourg, Switzerland. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02422770>
- Terrien, P., Joliat, F., & Chatelain, S. (2023). Didactique et enseignement musical : l'épistémologie pratique. *Journal de recherche en enseignements artistiques*, 1, 39– 53. <https://doi.org/10.26034/vd.jrea.2023.3579>
- Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. (1972). *Une logique de la communication* (M. E. Hatim, Trans.). Seuil. (Original work published 1967).
- Winkin, Y. (2001). *Anthropologie de la communication : De la théorie au terrain*. Seuil.