

# La musique comme langue de communication dans le dialogue des cultures

Maia Muldma  
Université de Tallinn, Estonie



Synergies Pays Riverains de la Baltique  
n°6 - 2009 pp. 249-262

**Résumé:** *La présente recherche vise à étudier si et comment la musique peut jouer un rôle de langue de communication dans la construction et le déroulement du dialogue entre les cultures des élèves des écoles estoniennes et russes. Comme l'ont montré les résultats de la recherche, il est possible d'influencer la compréhension des uns et des autres et l'attitude de chacun à travers la création et la pensée musicales, qui sont orientées vers le développement de l'empathie, la coopération et la compréhension de l'un et l'autre. Le dialogue entre les cultures est un processus complexe et progressif d'une longue durée, dépendant de multiples facteurs comme le système de valeurs et la morale, l'appréciation radicale des différences culturelles et les priorités de l'éducation.*

**Mots-clés:** *dialogue des cultures, musique, élèves de profil multiculturel*

**Abstract:** *This article "Music as the language of communication between cultures" is based on a study aimed at finding out how music can act as the language of communication in the process of constructing and carrying out a dialogue of cultures between pupils with Estonian and Russian as languages of instruction. Relying on the results of the study it may be claimed that mutual understanding between representatives of different cultures can be influenced by means of musical composition and musical thinking oriented towards developing empathy and an ability to cooperate. The dialogue of cultures is a long-term process with a positive effect, which depends on many factors, such as values and attitudes, radical acceptance of differences of cultures, educational priorities.*

**Keywords:** *dialogue of cultures, music as the language of communication, pupils with different cultural background*

## Introduction

Après la chute de l'Union soviétique, l'Estonie indépendante a vu se développer des communautés minoritaires outre la majorité estonienne. En tout, sur le petit territoire de l'Estonie, habitent 120 nations différentes. Selon diverses études (Integratsioonimaastik - ükskõiksusest koosmeeleni 2000; Integratsioon

Eesti ühiskonnas // Monitoring 2002, etc.), ce n'est pas seulement la majorité qui développe une conscience nationale, mais aussi les groupes minoritaires. Vu ces circonstances, il s'avère indispensable de proposer de nouvelles stratégies et approches éducatives qui tiennent compte de l'espace social multinational et qui donnent appui à un dialogue de cultures.

Historiquement, le paysage linguistique de l'Estonie est très divers. La société estonienne a été et continue d'être multinationale, ce qui explique la pluralité des cultures présentes dans ce pays. Le monde postmoderne influence les priorités de l'éducation et de la politique éducative en Estonie. Or, tant l'élève de l'école estonienne que celui de l'école russophone contemporaine est citoyen de la société future de l'Estonie. Pour cette raison, il est nécessaire d'introduire dans l'organisation traditionnelle de la vie scolaire certaines modifications et de trouver de nouvelles solutions et possibilités en vue de rapprocher les membres des deux communautés. L'un des moyens possibles de coopération dans le rapprochement de ces deux communautés peut être le dialogue des cultures où la musique devient un moyen de communication.

## I. Principes théoriques

### I.1. Le dialogue des cultures et la musique

L'auteur du présent article partage le point de vue de Yuri Lotman, qui suppose que « le monde culturel de n'importe quelle nation n'est pas unique en lui-même, mais par rapport à une autre culture, étant donné que l'on peut estimer la singularité ou l'originalité seulement par rapport à un certain système de référence » (Lotman, 1992 : 47). Le dialogue sera créé si une autre personne, nation, culture est vue comme un partenaire égal avec une vision du monde différente. Il est fort possible de vouloir se distinguer de cette dernière, mais cela n'empêche pas l'obligation de la respecter. Par conséquent, le dialogue est une forme de communication des cultures (Herskovits, 1967 : 93).

Se plaçant dans la lignée de Tarasti, 1990, Langer, 2000, Sloboda, 1994, Vygotski, 1998, Cook, 2005, Tarassova, 2003 et de beaucoup d'autres qui traitent la musique comme une forme socioculturelle de la conscience, l'intérêt de l'auteur du présent article réside dans l'exploitation de la musique comme une langue de communication dans la formation du dialogue des cultures. Dans le système scolaire, c'est le professeur qui devient le créateur de « ponts interculturels » entre les élèves d'espaces culturels différents. La présente recherche tente de relever si, et dans quelles conditions, la musique peut jouer le rôle de langue de communication dans les écoles estoniennes et russophones.

Claude Lévi-Strauss stipule que la musique peut se présenter comme une langue de communication par l'équivalence possible des émotions et des états d'esprit (Lévi-Strauss, 2000 : 68). En vue de faciliter la communication, Yuri Lotman conseille d'utiliser la métalangue, c'est-à-dire une langue à travers laquelle on apprend et explique les autres langues pour se comprendre (Lotman, 2002: 110, 115). Dans ce cas, la langue universelle pourrait être la musique. Par exemple, le sémioticien de la musique finlandais, Eero Tarasti, souligne que

les personnes issues de contextes culturels différents, porteurs de valeurs et langues extrêmement diverses, sont capables malgré tout de se comprendre dans le monde contemporain à travers la musique. Même les cultures géographiquement très éloignées entrent en communication par le biais de la musique (Tarasti, 1990 : 122). Par conséquent, la musique donne de nouvelles voies pour former et développer la personnalité des élèves dans le monde contemporain multiculturel.

## 1.2. Le rapport entre la musique et les langues

Selon Langer, pour un être humain, l'espace initial de la réalité est verbal. Sans mots, l'imaginaire est incapable de retenir les objets et leurs relations. La transformation de l'expérience humaine constitue la force motrice principale de la langue (Langer, 2000 : 114). À côté de la recherche sur l'apparition du discours, les scientifiques arrivent à une conclusion intéressante: à savoir que, probablement, la chanson en tant que formalisation de jeu vocal, a précédé le discours même (Schopenhauer, 2002: 100). De même, E. Kurt affirmait qu'avec un haut degré de probabilité, le discours et la chanson provenaient de la même source (Kurt, 1931: 48). On pourrait donc conclure de façon synthétique que, dans l'histoire, il y a eu des moments où chaque discours était une chanson ou, plus précisément, que ces deux actions n'étaient pas encore différenciées.

Nicolas Cook tire des parallèles entre la structure de la musique et celle des langues et conclut qu'elles sont plus ou moins de même nature. Par exemple, la théorie de la musique baroque a été en grande partie une adaptation de la théorie rhétorique qui se concentrait sur l'expression du sens des textes (Cook, 2005: 55). Durant ces dernières décennies, le concept de l'analogie avec la langue a entre autres été renforcée par un linguiste de grande influence, A. N. Chomsky (1977), et un scientifique de la musique H. Schenker (1988). Ils ont étudié non pas le comportement linguistique et musical, mais plus particulièrement la structure de la langue et de la musique. L'oeuvre musicale et l'oeuvre textuelle sont composées à partir d'éléments cohérents (locutions) qui, eux-mêmes, sont rassemblés pour former les unités du nouveau sous-ensemble (phrases), jusqu'à ce que l'oeuvre puisse être considérée comme un ensemble cohérent. Deux penseurs créatifs, tout en s'investissant dans leur propre domaine, ont abouti indépendamment et en même temps à une conclusion similaire : le musicien et le linguiste ont ainsi créé ensemble une théorie complexe sur la perception de la musique, basée sur l'application de modèles linguistiques.

La langue et la musique ont d'autres éléments similaires en plus de leur structure:

1. La langue et la musique semblent être des qualités universelles caractéristiques de l'humanité. Ceci laisse supposer que, généralement, l'homme est capable d'acquérir une compétence tant linguistique que musicale.
2. La langue et la musique sont capables de créer de nouvelles séquences d'un nombre illimité. L'homme peut former des phrases qu'il n'a jamais entendues avant; le compositeur peut créer une mélodie que personne n'a composée avant lui (Sloboda, 1994 : 32).

3. Les enfants ont une capacité naturelle à acquérir les règles linguistiques et musicales sur base d'un exemple. Le discours spontané et le chant se manifestent pour la première fois presque au même âge.
4. L'environnement naturel de fonctionnement de la langue et de la musique est sonore et vocal (Sloboda, 1994 : 33).
5. Les formes de la langue naturelle et de la musique naturelle sont culturellement différentes, mais elles sont fondées sur des caractéristiques universelles.
6. La langue humaine est composée de trois éléments : la phonologie, la syntaxe et la sémantique. De la même façon, la musique peut être analysée à travers ces trois catégories. Le phonème en musique est la note, caractérisée par la fréquence et la durée. Quant à la syntaxe musicale, il faut admettre qu'il n'existe pas de grammaire unique et que les compositeurs ne respectent pas toujours des conventions formelles. La langue de la musique évoluent sans cesse dans le temps, ce qui fait varier aussi l'harmonie et la tonalité, le rythme et le temps, la composition de la mélodie, la forme et la structure de l'oeuvre (Sloboda, 1994 : 36).

En ce qui concerne la sémantique de la musique, une question émerge : qu'est-ce qui fait sens en musique ? Dans la sémantique de la musique, une place importante est accordée au système hétérogène des signes, à l'intonation musicale, à la possibilité d'auto-identification dans le rapport dialogique avec l'Autre.

Quelle que soit la valeur de cette comparaison entre la musique et la langue, en vue de comprendre l'organisation structurelle des deux branches principales de la communication auditive, il faut admettre qu'elles fonctionnent au niveau mental d'une manière un peu différente. Premièrement, il serait incorrect d'affirmer que la musique est une autre langue naturelle. La langue s'utilise pour établir un lien entre les phénomènes du monde réel et pour cela des notions concrètes sont créées. Contrairement à la langue, la musique porte en elle une abstraction. Deuxièmement, l'analogie entre langue et musique peut être considérée seulement du point de vue métaphorique et poétique (la musique est une langue des émotions). Troisièmement, la question reste ouverte de savoir jusqu'où on peut aller dans cette analogie. L'analogie mérite attention mais il n'est pas possible de la prendre pour la vérité.

Le psychologue musical Kira Tarassova affirme que la langue de la musique constitue un outil social spécifique pour garder et transmettre les informations musicales; c'est avant tout un système d'entités phonétiques stables : formelles, rythmiques, tonique etc., donc des modèles formant son « fond lexical » (Tarassova, 1988 : 134, 135).

Boris Asafjev ajoute aux propos présentés *supra* que la musique peut être considérée comme langue émotionnelle, donc un moyen de communication interhumain socialement très développé. Les types de groupes de sons, de « mots » spécifiques et relativement stables pour une époque donnée, constituent, selon l'auteur, son vocabulaire intonational qui vit dans la conscience des gens d'une communauté en question. Sur sa base, les compositeurs créent leurs propres intonations individuelles. Les compositions et les compositeurs ont le même rapport à la langue musicale que les écrivains à la littérature et à la langue verbale. La création des écrivains est conditionnée par l'évolution de la

langue et le discours de même que la création des compositeurs est conditionnée par l'évolution du « discours musical » (Asafjev, 1973 : 105, 106).

Nous venons de présenter les points communs et divergents entre la langue et la musique. Nous pouvons maintenant développer l'importance de la pensée musicale dans le dialogue des cultures.

### 1.3. La pensée musicale

Étant donné que, dans le dialogue des cultures, l'oeuvre musicale peut devenir l'objet du dialogue, il est indispensable d'éclaircir les éventuels moyens et mécanismes de connaissance et de compréhension de celle-ci.

Les sources de la pensée musicale se trouvent dans les travaux des auteurs du XVIII<sup>ème</sup> siècle. À cette époque est apparue la notion de « pensée musicale », dans le sens de dessin mélodique ou sonore contenant une signification musicale particulière. Hanslik (1910), Meduchevski (1980) et Tsöpin (1994) ont eu un impact important dans le développement de la théorie de la pensée musicale. La particularité de l'approche proposée consiste à penser que l'individu est capable de sentir le développement et la transformation des idées-sons.

Au milieu du XX<sup>e</sup> siècle, les recherches anthropologiques effectuées par Claude Lévi-Strauss présentent les concepts actuels concernant les problèmes de la pensée artistico-créative (musicale). L'auteur affirmait que, dans toutes les étapes et stades de développement de la société, la pensée humaine est commune et universelle, car elle est fondée sur des régularités psycho-physiologiques objectives. En développant le modèle de l'anthropologie structurale, Lévi-Strauss utilisait souvent les catégories de la musique; par exemple, dans son premier livre *Mythologiques I: Le Cru et le cuit*, on peut rencontrer des notions comme « aria de destructeurs de nids », « fugue de cinq sens », etc. (Lévi-Strauss, 2000).

À côté de Claude Lévi-Strauss, les travaux de Asafjev (1971) et de Aranovski (1971) forment le fondement pour de futures recherches dans le domaine de la pensée et du discours musicaux. Selon Asafjev, la musique peut parvenir au niveau le plus élevé des manifestations intellectuelles du cerveau humain, elle peut participer à tous les efforts de l'intellect et de la vie émotionnelle, la vie des sens (Asafjev, 1971 : 21).

À travers l'expérience musico-émotionnelle, il est possible de créer et de développer un phénomène socioculturel, à savoir la pensée musicale. Une pensée musicale est un processus sensori-intellectuel complexe fondé sur les émotions, ce processus ayant pour but de connaître et d'apprécier une oeuvre musicale, ce qui constitue un facteur essentiel dans l'éducation musicale (Tarassova, 1988).

La pensée musicale est étudiée par rapport au développement des changements dans les relations sociales et à la position de l'homme dans cette société. Sur le plan social, la pensée musicale reflète les goûts, préférences, idéaux de la société, ainsi que les préférences esthétiques et points de vue moraux et éthiques. La musique influence aussi la pensée musicale individuelle de chaque

personne. Si la pensée musicale sociale est assez floue parce qu'elle dépend du caractère multidimensionnel de la société, la pensée musicale individuelle est concrète et personnalisée. Elle est constamment influencée par des facteurs intérieurs et extérieurs. (Tsöpin, 1994 : 268-269).

La pensée musicale est toujours déterminée par le génotype de la personne. Elle dépend du niveau de développement, et aussi beaucoup de l'ontogenèse, de ses relations personnelles avec la culture musicale et ses représentants. La pensée musicale individuelle est habituellement optionnelle. Certains phénomènes musicaux sont perçus positivement, certains indifféremment, d'autres provoquent un sentiment de répugnance. Par conséquent, il est possible de conclure que la pensée musicale individuelle évolue en fonction de facteurs extérieurs et intérieurs constamment changeants. Parlant des émotions artistiques, Vygotski appelle ces facteurs « les émotions sages » (1998 : 268), car les mêmes phénomènes évoquent des émotions différentes en fonction de l'âge et de l'état mental de la personne.

La phénoménalité de la musique se révèle dans sa capacité d'influencer l'homme émotionnellement, directement et fortement. La musique est émotionnelle par essence, par son contenu naturel et, grâce à cette particularité, elle comporte en elle un monde immense d'idées, de pensées, d'images, constituant selon Boris Teplov « la connaissance émotionnelle » (Teplov, 1947 : 7).

La pensée musicale se forme et se développe par la complexification d'activités musicales bien précises, partant de l'activité la plus simple (l'écoute de la musique) jusqu'au processus complexe de la composition musicale. Suite aux théories abordées, nous formulons l'hypothèse suivante : les préférences musicales des représentants de différents espaces culturels se fondent sur l'impact émotionnel de la musique sans prendre en considération son appartenance nationale/ses origines (Muldma, 2009 : 291).

## II. Recherche

### II.1. Méthode de recherche

*Les prémisses méthodologiques* de la présente recherche sont constituées par les concepts d'unité et de complémentarité de l'éducation et de la culture. Selon le deuxième concept, l'éducation est considérée comme forme d'appropriation de la culture et réalisation de son potentiel créateur. La culture est également considérée comme condition la plus importante dans la formation de la personnalité et dans le perfectionnement du processus éducatif. (Maslow, 1954; Buber, 1973; Lotman, 1996, 1999).

La recherche présentée ici visait à étudier comment la musique peut jouer le rôle de langue de communication dans la construction et le déroulement du dialogue des cultures entre élèves des écoles estoniennes et russophones. Étant donné que ce sont les professeurs qui, utilisant la musique comme « métalangage », influencent les valeurs et les représentations des deux communautés, nous allons étudier la position des professeurs de musique par rapport à cette question.

Pour connaître leur point de vue, une enquête a été menée. L'échantillon était composé de 105 professeurs des écoles estoniennes et de 59 professeurs des écoles russophones (c'est-à-dire un quart des professeurs de musique estoniens et plus de la moitié des professeurs de musique russophones). L'enquête a été menée en automne 2002 et au printemps 2004, en s'intéressant à toutes les écoles publiques des régions estoniennes. Plus d'un tiers des 88 questions ont été traitées par une analyse factorielle. Dans cette analyse, on a pris en compte uniquement des facteurs auxquels correspondait une valeur propre supérieure à 1.0 (un facteur étant composé par les questions dont la variance commune a été de plus de 0.3). La méthode de rotation Varimax a relevé 14 facteurs d'une valeur propre supérieure à 1.0. Dans le présent article, nous analysons les 3 premiers facteurs. Le premier facteur s'est beaucoup plus détaché que les autres. Chaque facteur est nommé d'une manière qui permettrait de considérer la musique comme une des langues de communication possible dans le dialogue culturel. Dans l'analyse de la base de données, on a utilisé le logiciel SPSS 11.0 Windows, qui constitue un système de traitement de données statistiques.

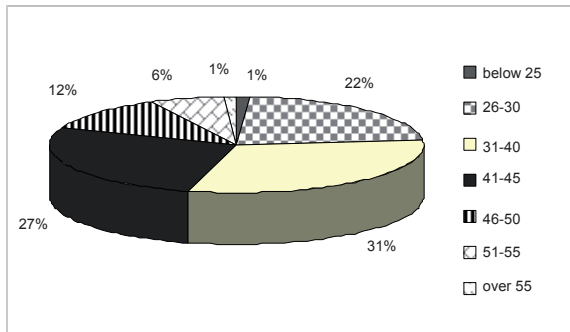
## II.2. Résultats de la recherche

### II.2.1. Le profil des répondants

Le point de vue des professeurs est conditionné par l'espace culturel auquel il appartient, par l'éducation qu'ils ont reçue et par leur âge.

D'après l'enquête, plus de la moitié des professeurs de musique des écoles russophones sont nés en Estonie (51,3%). L'analyse des réponses a montré que les répondants considèrent leur pays natal aussi comme leur patrie et qu'ils désirent lier leur avenir à l'Estonie.

Figure 1. Courbe d'âge des professeurs de musique



Dans la Figure 1, on remarque que la moitié des répondants font partie de la classe d'âge des 26-40 ans, et à peu près un tiers de la classe d'âge des 41-50. Cela signifie que les professeurs estoniens ainsi que les russophones se situent dans l'âge créatif et actif (Bjørkvold, 2001 : 169). Cependant, on voit qu'il existe beaucoup de professeurs plus âgés, ce qui remet en cause leur disposition à accepter les changements radicaux. D'une certaine manière, cette observation

est liée au développement et à l'adoption de stéréotypes déterminés. Une grande partie des professeurs de musique des écoles russophones, presque un quart (71,8 %), ont reçu leur éducation supérieure pédagogique hors de l'Estonie (en Russie, en Ukraine,...) ; la langue estonienne ainsi que la musique estonienne sont donc pour eux éloignés. Pour cette raison, ils ont besoin de soutien par un apport d'informations supplémentaires et une formation continue spécifique.

## II.2.2. L'influence de la musique dans le dialogue culturel

La partie suivante de la recherche est consacrée à l'analyse des points de vue des professeurs de musique sur l'influence de la musique dans la préparation au dialogue des cultures.

Tableau 1. La musique dans la préparation au dialogue des cultures (évaluation de tous les professeurs de musique)  $\alpha=54\%$   $n=164$

| Propos   | Facteur | Professeur estonien | Facteur | Professeur russe |
|--|---------|---------------------|---------|------------------|
| La musique influence la tolérance et l'empathie des élèves                                     | 1       | 0,813               | 1       | 0,584            |
| La musique apprend à apprécier le patrimoine de la culture russe                               | 1       | 0,777               | 1       | 0,753            |
| La musique apprend à apprécier le patrimoine de la culture estonienne                          | 1       | 0,618               | 1       | 0,543            |
| Le répertoire obligatoire aide à créer un espace culturel commun                               | 1       | 0,639               | 1       | 0,821            |
| La musique soutient la construction du dialogue à la base du programme scolaire                | 1       | 0,652               | 1       | 0,801            |
| La formation continue du professeur est le préalable à la participation active au dialogue     | 1       | 0,744               | 1       | 0,324            |
| La musique encourage à apprécier l'Estonie, notre patrie                                       | 2       | 0,628               | 2       | 0,701            |
| La musique crée une base pour le développement du dialogue à travers des supports pédagogiques | 2       | 0,830               | 2       | 0,749            |
| La musique aide à acquérir la langue officielle  | 2 et 3  | 0,302 et 0,605      | 1       | 0,433            |

Les données du Tableau 1 permettent de conclure que les professeurs de musique estoniens et russes se prononcent pour l'influence de la musique dans la préparation au dialogue des cultures. Ainsi, le facteur le plus fort a relevé les points de vue sur la musique : celle-ci influence la tolérance et l'empathie des élèves, crée de l'intérêt et encourage à apprécier le patrimoine des cultures différentes, le répertoire obligatoire aide à créer un espace culturel commun. En ce qui concerne le deuxième facteur, l'idée que la musique développe chez les élèves la compréhension et le sentiment que « l'Estonie est notre patrie », a été exprimé d'une manière plus faible. On a relevé aussi que la musique crée une base pour le développement du dialogue à travers des supports pédagogiques musicaux.



Au vu de ces résultats, on peut conclure que la musique aide à développer chez les élèves l'image de soi, et ceci d'une manière explicite ainsi qu'implicite. L'image de soi explicite est rationnelle et construite à la base de la compétence culturelle (l'éducation, l'histoire, les rituels). Cela peut comprendre aussi l'identité citoyenne. Par contre, l'image de soi implicite est irrationnelle (les émotions, la sous-conscience) et elle est construite à la base des associations émotionnelles (relations, mémoires, symboles) de l'environnement proche, étant en majorité essentielle à l'identité nationale (Maslow, 2007 : 211). Les deux identités sont nécessaires d'une même manière à la conduite réussie du dialogue des cultures.

Il y avait aussi entre les professeurs des points de vue divergents sur la musique en tant qu'outil pour acquérir la langue officielle. Les professeurs des écoles russophones ont été beaucoup plus résolus et positifs (confirmé par le facteur 1) que les professeurs des écoles estoniennes (facteur 2 et même 3). Pour commenter cette contradiction, il faut admettre que les supports pédagogiques des écoles russophones sont orientés vers l'intégration; ce qui n'est pas le cas, malheureusement, des supports pédagogiques des écoles estoniennes.

### **II.2.3. La création musicale comme moyen de communication**

L'un des compositeurs estoniens les plus célèbres dans le monde entier, Arvo Pärt, pense que « lorsque les gens contemplent une œuvre d'art, un bâtiment ou quelque chose de nouveau pour eux, c'est comme si leurs yeux s'ouvraient de nouveau, inspirés par le nouveau stimulus. En ce qui concerne la musique, le même phénomène se passe avec l'ouïe : nous essayons de comprendre tout de suite la logique interne selon laquelle un bâtiment a été construit, ou bien quelles règles le constituent. En plus de créer des œuvres d'art en opérant avec des chiffres qui sont facilement vus et entendus, je cherche aussi l'élément commun. Je vise la musique dite universelle dans laquelle beaucoup de dialectes pourraient fusionner » (Restango, 2005 : 87).

Il est possible d'influencer la compréhension et l'attitude des élèves estoniens et russophones à travers la création et la pensée musicales. Les moyens essentiels pour influencer et développer le dialogue entre les élèves sont des activités pratiques parmi lesquelles les plus importantes sont l'écoute de la musique et le chant.

Tableau 2. La création musicale estonienne comme langue de communication (point de vue des professeurs estoniens)  $\alpha=54\%$   $n=105$ 

| Propos  | Facteur 1.<br>Socialisation,<br>tolérance, musique<br>comme source de<br>la compréhension<br>mutuelle<br>(valeur propre=3,8; le<br>facteur explique 27%) | Facteur 2.<br>Musique comme<br>source de la<br>compréhension<br>mutuelle<br>(valeur propre =2,1;<br>le facteur explique<br>15%) | Facteur 3.<br>Identité citoyenne<br>et tolérance<br>(valeur propre<br>=1,7; le facteur<br>explique 12%) |
|---|--|---|---|
| Aide à créer de l'intérêt<br>envers la musique<br>estonienne  | 0,388  | 0,458   |   |
| Fait connaître le folklore<br>estonien  |  | 0,893   |   |
| Fait connaître la création<br>des compositeurs estoniens  |  | 0,848   |   |
| Fait connaître les mœurs et<br>coutumes estoniennes   |  | 0,648   | 0,490   |
| Crée le patrimoine commun<br>des chansons   | 0,438  |   |   |
| Aide à apprendre la langue<br>estonienne  |  |   | 0,874   |
| Aide à améliorer la<br>prononciation de l'estonien  |  |   | 0,881   |
| Aide à rapprocher des<br>élèves des espaces culturels<br>différents   | 0,621  |   | 0,482   |
| Présente aux élèves les<br>chefs-d'œuvre de la<br>musique estonienne  | 0,409  |   |   |
| Présente et aide à<br>comprendre la culture<br>estonienne dans son<br>ensemble  | 0,618  |   |   |
| Crée de l'intérêt et de<br>l'affection envers la<br>musique estonienne diverse<br>(depuis la traditionnelle<br>jusqu'à la musique<br>contemporaine) | 0,649  |   |   |
| Apprend à trouver<br>des différences et des<br>similarités entre la musique<br>estonienne et russe  | 0,475  |   |   |
| Aide à développer du<br>respect envers la culture<br>estonienne   | 0,548  |   | 0,425   |
| Aide à développer de la<br>tolérance envers les enfants<br>estoniens  | 0,813  |   |   |

Tableau 3. La création musicale estonienne comme facteur d'influence sur le développement de l'activité sociale et culturelle des élèves (point de vue des professeurs russophones)  $\alpha=59\%$ ,  $n=59$

| Propos   | Facteur 1.<br>Tolérance, musique<br>comme source de<br>compréhension<br>mutuelle (valeur<br>propre =4,3; le facteur<br>explique 31%) | Facteur 2.<br>Identité citoyenne<br>(valeur propre<br>=2,1; le facteur<br>explique 15%) | Facteur 3.<br>Musique comme<br>source de<br>compréhension<br>mutuelle (valeur<br>propre =1,8; le<br>facteur explique<br>13%) |
|--|--|---|--|
| Aide à créer de l'intérêt envers la musique estonienne   |  |   | 0,762  |
| Fait connaître le folklore estonien  |  |   | 0,790  |
| Fait connaître la création des compositeurs estoniens  |  |   | 0,865  |
| Fait connaître les mœurs et coutumes estoniennes   |  | 0,559   | 0,412  |
| Crée le patrimoine commun des chansons   |  | 0,614   |  |
| Aide à apprendre la langue estonienne  |  | 0,770   |  |
| Aide à améliorer la prononciation de l'estonien  |  | 0,728   |  |
| Aide à rapprocher des élèves de profil culturel différent  |  | 0,650   |  |
| Présente aux élèves des chefs-d'œuvre de la musique estonienne   | 0,745  |   |  |
| Présente et aide à comprendre la culture estonienne dans son ensemble  | 0,543  |   |  |
| Crée de l'intérêt et de l'affection envers la musique estonienne diverse (depuis la traditionnelle jusqu'à la musique contemporaine) | 0,786  |   |  |
| Apprend à trouver des différences et des similarités entre la musique estonienne et russe  | 0,757  |   |  |
| Aide à développer du respect envers la culture estonienne  | 0,765  |   |  |
| Aide à développer de la tolérance envers les enfants estoniens   | 0,584  |   |  |

D'après les résultats de la recherche (cf. tableaux 2 et 3), on peut conclure que les points de vue des professeurs s'accordent sur l'influence des trois facteurs. En ce qui concerne les deux communautés, il existe trois facteurs (dont  $\alpha$  est de la valeur similaire :  $\alpha=54\%$  et  $\alpha=59\%$ ) qui décrivent l'influence de la création musicale estonienne sur le développement du dialogue entre les élèves issus d'espaces culturels différents. Le premier facteur, le plus prononcé, exprime des éléments, influençant les valeurs comme la tolérance (0,813 et 0,584)<sup>1</sup> et la musique comme source de compréhension mutuelle (0,649 et 0,786).

De plus, on met en évidence l'importance qu'il y a à écouter de la musique. La recherche révèle que les professeurs de musique russophones sont très motivés pour enseigner des œuvres musicales estoniennes à travers lesquelles, à leur avis, il est possible de créer en plus du répertoire, un espace culturel commun, en vue de faciliter le rapprochement des élèves et la compréhension mutuelle entre eux. Les points de vue des professeurs des deux communautés sont exprimés par le premier facteur (0,548 et 0,765).

Il existe quelques différences, par contre, entre les points de vue sur le rôle de la musique dans le rapprochement des élèves. Ce dernier est pour les professeurs estoniens le premier facteur (0,621) et pour les professeurs russophones le deuxième facteur (0,650). L'aspect positif de l'utilisation de la musique comme langue de communication est le recours au même support dans les écoles estoniennes et russophones. Le support (les CD) a été composé spécialement en ayant en vue les particularités des deux communautés.

## Conclusion

D'après les résultats de notre recherche, les professeurs de musique interrogés pensent que :

- La musique possède un grand potentiel par lequel il est possible d'influencer la capacité des élèves à construire un dialogue des cultures. L'influence de la musique dans la préparation, la construction et le développement du dialogue des cultures s'oriente vers la tolérance, la coopération et la compréhension réciproques. (Pour plus d'information sur la méthodologie, cf. Muldma, 2007).
- La langue (dans le contexte de la présente recherche, il s'agit de la langue musicale) est la clé qui ouvre les portes des autres cultures. La musique génère la pensée musicale pour comprendre « le soi d'un autre » et, par là, la création musicale du « soi » peut devenir langue de communication dans le dialogue entre les cultures. Dans le dialogue, aussi bien que dans la perception de la musique, il est important non seulement de parler, mais aussi d'écouter (Muldma, 2008 : 173).
- Le fait qu'il y ait un curriculum national commun pour les écoles estoniennes et russophones, et ainsi des résultats communs d'enseignement-apprentissage, aide à la construction du dialogue des cultures ; le cours de musique établit un lien avec d'autres matières scolaires, ce qui facilite le rapprochement des élèves dans le processus du dialogue.
- Le répertoire musical commun représenté dans le curriculum national et l'écoute motivée et continue de la musique accélèrent la création d'un espace culturel commun.
- À travers l'intégration de l'enseignement de la musique, suite à une formation socio-culturelle, se développent de nouvelles qualités de l'identité de l'élève: un niveau plus élevé d'identité socioethnique, de tolérance, et un niveau plus élevé de reconnaissance citoyenne.
- Le professeur de musique a la responsabilité de saisir les possibilités que donne la musique pour favoriser le dialogue des cultures ; pour cette raison, le professeur a besoin d'une formation continue pertinente dans ce domaine, notamment dans le cadre de programmes de formation continue nationaux et européens.

D'après les résultats de la présente recherche, le rapprochement des élèves d'espaces culturels différents est un processus dynamique complexe, dépendant de multiples composantes comme le système de valeurs et la morale, la reconnaissance radicale des différences culturelles, le niveau de tolérance et d'empathie et les priorités de l'éducation et de la formation. Le présent travail pourrait servir de base pour une recherche centrée sur les représentations des élèves.

## Bibliographie

- Aranovski, M. [Арановский, М.] 1971. *Мышление, язык, семантика // Проблемы музыкального мышления*, Москва.
- Asafjev, V. [Асафьев, В.] 1971. *Музыкальная форма как процесс*, 2 часть, Интонация, Ленинград.
- Asafjev, V. [Асафьев, В.] 1973. *Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании // Русская народная песня и её место в школьном музыкальном воспитании и образовании*. Ленинград : Музыка.
- Bjørkvold, J.-R. [Бьёркволл, Ю.-Р.] 2001. *С музой в душе*. Санкт-Петербург: БЛИЦ.
- Buber, M. 1973. *Das dialogische Prinzip*, Heidelberg.
- Chomsky, N. 1977, *Süntaktilised struktuurid*, Tallinn.
- Cook, N. 2005. *Muusika. Kujutus. Kultuur*, Scripta Musicalia, Tallinn.
- Hanslik, E. [Ганслик, Э.] 1910. *О музыкально-прекрасном*, Москва.
- Herskovits, M. J. 1967. *Les bases de l'anthropologie culturelle*, Paris.
- Integratsioon - Eesti ühiskonnas. *Monitoring*. 2002. K. Hallik (koost), Tartu, Tartu Ülikooli kirjastus.
- Integratsioonimaastik - ükskõiksusest koosmeeleni. 2000. Tallinn: J. Tõnissoni Instituut.
- Kurt, E. 1931. *Musikpsychologie*, Berlin.
- Langer, S.-K. [Лангер, С.-К.] 2000. *Философия в новом ключе*, Москва : Республика.
- Lévi-Strauss, C. 2000. [Левин-Стросс, К.] 1964. *Мифологии, Том 1, Сырое и приготовленное*, Университетская книга, Москва-Санкт-Петербург.
- Lotman, J. [Лотман, Ю.] 1992. *Ассиметрия и диалог*, Избранные статьи в 3-х томах, Т I., Таллинн, pp. 46-57.
- Lotman, J. 1999. *Semiosfäär*, Vagabund, Tallinn.
- Lotman, J. [Лотман, Ю.] 1996. *Механизмы диалога, Внутри мыслящих миров, Человек-текст-семиосфера*, Москва, 193-205.
- Lotman, J. [Лотман, Ю.] 2002. *Каноническое искусство как информационный парадокс. Статьи по семиотике искусства*, Академический Проект, Санкт-Петербург.

Maslow, A. 1954. *Motivation and Personality*, New York.

Maslow, A.H. 2007. *Motivatsioon ja isiksus*. Tallinn : Mantra.

Meduchevski, V. [Медушевский, В.]1980. *Двойственность музыкальной формы и восприятие музыки, Восприятие музыки*, Москва.

Muldma, M. 2007. [ Мульдма, М.] *Дидактика музыкального воспитания*, Koolibri, Tallinn.

Muldma, M. 2008. « Mitmekultuuriline õpikeskkond - probleem või väärtus? » in

M. Muldma, M. Vikat. Koost. *Muusikaõpetus ja sotsiaal-kultuurilisene kasvatus*, Tallinn: TLÜ kirjastus, pp. 158-182.

Muldma, M. 2009. « Music as a Meeting Point of Cultures» in *Education in Multicultural Environment, Dialogue of Cultures - Possibility or Inevitability? II*. Tallinn University, Tallinn, pp. 287-299.

Restango, E. 2005. *Arvo Pärt peeglis*, Eesti entsüklopeediakirjastuse AS.

Schenker, H. 1988. « There essays from the Neue Revue » in *Music Analysis*, 7.

Schering, A. 1941. *Das Symbol und der Musik*, Leipzig.

Schopenhauer, A. 2002. *Kunstidest*, Tartu : Mõte.

Sloboda, J. A. 1994. *The Musical Mind, The Cognitive Psychology of Music*, Oxford Psychology Series no. 5, Oxford : Clarendon Press.

Tarasti, E. 1990. *Johdatusta semiotii kkaan*, Esseitä taiteen ja kulttuurin merkijärjestelmistä, Helsinki : Caudeamus

Tarassova, K. [Тарасова, К.] 1988. *Онтогенез музыкальных способностей*, Москва : Педагогика.

Tarassova, K. [Тарасова, К.] 2003. « Зарождение музыкального мышления в онтогенезе » in *Психология музыкальной деятельности // Теория и практика*, Academia, Москва.

Терлов, В. [Теплов, Б.] 1947. *Психология музыкальных способностей*, Москва : Просвещение.

Тсõpin, G. [Цыпин, Г.] 1994. *Психология музыкальной деятельности*, Проблемы, суждения, мнения, Москва.

Vygotski, L. [Выготский, Л.] 1998. *Психология искусства*, Минск : Современное слово.

## Notes

<sup>1</sup> Le premier chiffre renvoie aux points de vue des professeurs estoniens; le second à celui des russophones.