

Journée d'étude « Anxiété de la performance musicale »

7 février 2022

CRR de Paris

Potentielles contributions des professeurs de musique pour la gestion de l'Anxiété de Performance Musicale chez leurs élèves

Ana Paula Palmeira

Doctorante Sorbonne Université

Résumé

Comment les enseignants de musique pourraient-ils aider leurs élèves à faire face aux aspects anxiogènes de la performance en public ? Dans cet article, nous apportons quelques éléments pour répondre à cette question. Il est important de considérer que la performance en public est l'un des principaux aspects de la pratique musicale dès le début de l'apprentissage. Compte tenu de la forte prévalence de l'anxiété de performance musicale (APM) chez les musiciens de tout niveau et de tout groupe d'âge, l'enseignant peut avoir un rôle important. À partir d'une revue de la littérature, nous cherchons à analyser les sources de l'APM et à préconiser quelques stratégies adoptables par l'enseignant afin d'aider l'élève à mieux se préparer psychologiquement à une performance publique.

Mots-clés : anxiété de performance musicale, enseignant de musique, préparation psychologique.

Abstract

How might music teachers help their students cope with the anxiety-provoking aspects of public performance? In this article, some elements to answer this question are provided. It is important to consider that public performance is one of the main aspects of music practice since the beginning of learning. Given the high prevalence of music performance anxiety (MPA) among musicians of all levels and age groups, the teacher might have an important role. Based on a literature review, MPA sources are analyzed and to recommend some strategies that could be adopted by the teacher to assist students in better preparing psychologically for a public performance.

Keywords: music performance anxiety, music teacher, psychological preparation.

Introduction

La pratique musicale est un savoir-faire qui exige un certain degré de concentration et de coordination motrice fine. C'est la raison pour laquelle les musiciens sont souvent affectés par des troubles physiques et psychologiques qui peuvent nuire à leurs carrières. Même si la pratique musicale est souvent liée à l'idée de plaisir, les troubles psychologiques affectant les musiciens sont bien connus de la littérature, notamment l'anxiété de performance musicale (APM).

L'anxiété en général est un état émotionnel que la plupart des personnes ressentent à un moment donné de leur vie. Cet état émotionnel a des caractéristiques physiologiques, cognitives et comportementales spécifiques et bien connues qui influencent positivement ou négativement l'exécution d'une certaine tâche, dans le cas des musiciens, une audition ou une représentation publique. Elle se manifeste dans divers domaines (sport, mathématiques, arts de la scène...) et dans diverses activités (examens, prise de parole en public, pratique musicale...) qui surviennent lorsque l'individu est exposé publiquement (Kenny et Osborne, 2006). Elle se caractérise par la peur exagérée, et parfois invalidante, d'être exposée au public, devenant une expérience déchirante face à la possibilité d'un échec.

Ces manifestations peuvent se produire indépendamment de l'expertise du musicien et pendant n'importe quelle tranche d'âge, même chez les enfants (Kenny et Osborne, 2006). Alors, l'investissement dans la préparation psychologique des jeunes musiciens devient très important. En ce sens, l'enseignant peut avoir un rôle essentiel en raison de son rapport de proximité et d'expertise en relation aux élèves. Néanmoins, il semble que les enseignants soient en manque de formation dans ce domaine en particulier (Kenny, 2011 et Siegler, 2017). Cet article a pour objectif de réfléchir aux aides à la gestion émotionnelle que les enseignants de musique spécialisés (dans les écoles de musique, conservatoires, etc.) pourraient potentiellement apporter à leurs élèves à travers une revue de la littérature.

État de l'art de l'APM dans le contexte de l'enseignement de la musique

L'anxiété en tant qu'émotion est devenue un sujet d'étude dès la fin du XIX^e siècle si l'on considère les études de prévalence (Wilson et Roland, 2002) de symptomatologie et de thérapeutique (Kenny, 2005). Plus récemment, la plupart des enquêtes s'attachent à fournir des stratégies pour que les musiciens de tout niveau puissent adapter leur pratique pour mieux se préparer aux aspects anxiogènes de la représentation en public (Kenny, 2011 et McGrath, Hendricks et Smith, 2017). Depuis les trois dernières décennies nous voyons apparaître des ouvrages destinés au grand public (Williamon *et al.*, 2004 et Lehman *et al.*, 2007, par exemple). Ces ouvrages traitent aussi le sujet de l'anxiété de performance d'une forme pratique comme une sorte de guide, mais sans forcément se focaliser sur le rôle des enseignants. L'ouvrage de Daubney et Daubney (2017) est le seul avec une approche pédagogique — un guide destiné aux enseignants de musique qui fournit des outils d'identification et de gestion de l'anxiété de performance (stratégies de long terme applicables pendant les cours, stratégies de préperformance et stratégies de gestion de l'APM).

L'idée de prévention de l'APM et d'implication des enseignants de musique commence à apparaître dans les études consacrées aux jeunes musiciens. Normalement, l'objet des études n'est pas lié au rôle de l'enseignant par rapport à l'anxiété. Néanmoins, les auteurs signalent la nécessité de développer des stratégies de prévention de l'APM dès le plus jeune âge. Et en ce sens, le rôle de l'enseignant est primordial (MacAfee et Comeau, 2020, p. 2) :

La progression de l'enfance à l'adolescence suggère la nécessité de développer des stratégies de gestion préventives ou réductrices spécifiquement destinées aux jeunes musiciens. Apprendre aux jeunes musiciens à gérer efficacement l'APM pourrait potentiellement réduire les impacts négatifs sur la santé et sur la psychologie à l'avenir¹.

Malheureusement, il n'y a pas une grande variété d'études sur ce sujet précis. Quelques auteurs mettent en valeur le rôle essentiel des éducateurs dans le développement de l'APM. Ce sont des études qui fournissent des éléments pour une pratique d'enseignement qui peut potentiellement prévenir ou améliorer la condition (Barefield, 2012 ; Patston, 2014 ; Cornett, 2015) ou qui proposent l'adaptation de certaines stratégies thérapeutiques à l'usage de l'enseignant (Hunnicut, 2011 a, b, c ; Cima, 2021). Quelques études se sont concentrées sur les stratégies de gestion émotionnelle employées par les musiciens, mais avec un intérêt particulier sur le niveau d'implication de leurs enseignants dans cette démarche (Ryan *et al.*, 2021) et sur les types de stratégies fournies par les professeurs (Mendanha, 2014 ; Quinta, 2014 ; Huang et Yu 2022). Finalement, concernant directement les enseignants, Sieger (2017) a enquêté sur les stratégies utilisées par les enseignants de musique pour aborder l'APM et Shaw *et al.*, (2020) et Mahony *et al.* (2021) ont étudié l'efficacité de l'adaptation de la Thérapie d'Acceptation et d'Engagement pour l'usage des professeurs. Comme vu précédemment, la littérature mettant en relation les enseignants de musique et l'APM est encore relativement restreinte. Nous allons, donc examiner quel est le champ d'action des professeurs de musique dans un but de prévention des troubles de l'APM.

Définitions de l'APM

Tout d'abord imaginer le rôle des enseignants de musique dans la gestion des émotions des élèves est une proposition très large. Afin de comprendre quel serait un possible champ d'action de l'enseignant, nous proposons d'analyser quelques définitions générales de l'anxiété de performance (AP). D'après le DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013, p.202), l'APM est un type de trouble d'anxiété sociale (*Social Anxiety Disorder—SAD*) et donc, une pathologie. Cependant, la relation entre l'APM et d'autres troubles anxieux (Anxiété Sociale, Trouble Anxieux Généralisé) n'est pas claire et fait encore objet d'étude (Wiederman *et al.* 2022, par exemple). Pour qu'une personne reçoive un diagnostic d'APM, elle doit avoir souffert de peur, d'anxiété ou d'évitement

¹ The progression of MPA from childhood to adolescence suggests a need for the development of preventative or reductive coping strategies specific to young musicians. Teaching young musicians to effectively manage MPA could potentially reduce negative health and psychological impacts in the future.

persistants pendant au moins 6 mois et avoir eu son fonctionnement social, professionnel ou général considérablement altéré (DSM-5, 2013, p. 203).

Il est important de souligner que le processus d'enseignement et d'apprentissage se déroule dans le temps de la même manière que les symptômes de l'APM se manifestent progressivement tout au long de la pratique musicale. Le facteur qui qualifie ce trouble est, donc, son déroulement dans le temps. Steptoe (2011, p. 292) explique que le mot *fright* en anglais correspond à une peur soudaine, tandis que l'APM se développe progressivement plusieurs jours, avant une situation d'exposition publique :

Premièrement, l'anxiété de performance musicale fait spécifiquement référence aux sentiments éprouvés par les musiciens. Deuxièmement, **l'anxiété de performance musicale se produit dans de nombreux contextes, et pas seulement sur scène.** [...] Troisièmement, le terme « peur » implique une crainte ou une alarme soudaine, alors que l'anxiété de performance musicale peut être assez prévisible et se développer progressivement au cours des jours précédant une occasion importante. Enfin, le terme a des implications sur la manière dont la musique est jouée, et pas seulement sur la peur que ressent l'interprète².

De même Arcier (Lavaud, 2015) explique que le « trac » est une « appréhension qui survient avant une épreuve », un phénomène physiologique normal qui sert à mettre l'organisme en éveil. L'APM, quant à elle, est une peur persistante et pénalisante qui entraîne une baisse d'habileté dans l'exécution musicale, d'où la différence entre l'APM et le « trac ».

Kenny (2001) explique que l'APM peut se produire dans une grande variété de situations d'exposition :

L'expérience d'une appréhension anxieuse marquée et persistante liée à la performance musicale qui est le résultat de vulnérabilités biologiques et/ou psychologiques sous-jacentes et/ou d'expériences spécifiques de conditionnement à l'anxiété. Elle se manifeste par une combinaison de symptômes affectifs, cognitifs, somatiques et comportementaux. **Elle peut survenir dans divers contextes de performance**, mais elle est généralement plus grave dans les contextes impliquant un investissement personnel élevé, une menace évaluative (public) et la peur de l'échec. **Elle peut être focale (c'est-à-dire centrée uniquement sur la performance musicale), ou apparaître en comorbidité avec d'autres troubles anxieux**, en particulier la phobie sociale. Elle affecte les musiciens tout au long de leur vie et est au moins partiellement indépendante des années de formation, de pratique et du niveau d'accomplissement musical. Elle peut ou non altérer la qualité de la performance³.

² Firstly, music performance anxiety refers specifically to the feelings experienced by musicians. Secondly, musical performance anxiety occurs in many settings, and not just on the stage. [...] Thirdly, the term “fright” implies a sudden fear or alarm, while musical performance anxiety may be quite predictable and develop gradually over days prior to an important occasion. Finally, the term has implications for the way in which the music is played, and not just the fear that the performer experiences.

³ The experience of marked and persistent anxious apprehension related to musical performance that has arisen through underlying biological and/or psychological vulnerabilities and/or specific anxiety-conditioning experiences. It is manifested through combinations of affective, cognitive, somatic, and

Selon l'auteure, l'APM correspond à une appréhension remarquable et persistante liée à la performance musicale, qui affecte les musiciens de tout âge et de tout niveau. Cette appréhension entraîne une série de symptômes, pendant de différentes situations de représentation. Ces symptômes peuvent être liés à d'autres troubles.

À partir des définitions présentées, il est clair que les manifestations symptomatiques de l'APM sont progressives et ne sont pas restreintes aux situations de concerts ou des auditions. Ce qui nous amène à penser à quelques aspects possiblement observables par l'enseignant pendant un cours :

- L'état d'esprit de l'élève en cours et pendant les répétitions
- Les signes de manque de sécurité avant une représentation
- Les changements de comportement de l'élève avant une représentation
- Un décalage important entre les capacités de l'élève et les résultats de ses représentations publiques

Le fait que plusieurs manifestations de l'APM puissent être observées par l'enseignant ne permet pas encore de comprendre quelles seraient leurs possibilités d'action, d'où la nécessité de comprendre le mécanisme de fonctionnement de l'APM. Wilson et Roland (2002) présentent l'anxiété de performance comme une peur exagérée de se présenter en public qui entraîne l'activation du système d'urgence du musicien :

L'anxiété de performance, parfois appelée trac, est une peur exagérée, souvent incapacitante, de se produire en public. Comme dans tout autre type de phobie, les symptômes sont ceux produits par l'activation du système d'urgence de l'organisme, la branche sympathique du système nerveux autonome, y compris tous les effets bien connus de l'augmentation du taux d'adrénaline dans la circulation sanguine⁴.

Si le système d'urgence est activé, cela implique que le musicien ne se sent pas en sécurité. Bien qu'une situation de performance musicale ne représente pas une menace à l'intégrité physique de l'artiste, il serait donc nécessaire afin de connaître l'origine de ce sentiment.

Une deuxième définition de l'AP (Salmon, 1990) apportée par Williamon (2004, p. 16) nous parle d'une appréhension persistante et pénible, à propos d'une altération de ses

behavioral symptoms. It may occur in a range of performance settings but is usually more severe in settings involving high ego investment, evaluative threat (audience), and fear of failure. It may be focal (i.e. focused only on music performance), or occur comorbidly with other anxiety disorders, in particular social phobia. It affects musicians across the lifespan and is at least partially independent of years of training, practice, and level of musical accomplishment. It may or may not impair the quality of performance.

⁴ Performance anxiety, sometimes called stage fright, is an exaggerated, often incapacitating, fear of performing in public. As in any other kind of phobia, the symptoms are those produced by activation of the body's emergency system, the sympathetic branch of the autonomic nervous system, including all the well-known effects of increases of adrenaline in the bloodstream.

propres compétences pendant une représentation publique. En plus, cette appréhension n'est pas justifiée compte tenu du niveau de préparation de l'individu.

Pour tirer le meilleur parti de toute technique de gestion du trac, il est souvent constructif de commencer par en comprendre les symptômes et les causes. Salmon (1990) définit l'anxiété de performance comme « l'expérience d'une angoisse persistante à propos de et/ou une réelle altération des capacités de performance dans un contexte public, à un degré injustifié compte tenu de l'aptitude musicale, de la formation et du niveau de préparation de l'individu »⁵.

Cette définition présente l'APM comme un sentiment d'appréhension du musicien par rapport à ses propres compétences. À la suite de ces deux définitions, nous pouvons nous demander : comment un enseignant pourrait-il aider son élève à se sentir en sécurité pendant une représentation en public ? Comment un enseignant pourrait-il aider l'élève à faire confiance à son entraînement et à son niveau de préparation ?

Nous allons maintenant exposer quelques aspects potentiellement observables par un professeur de musique tout en essayant de comprendre le mécanisme de fonctionnement de l'APM pour pouvoir poser des questions précises. Ensuite, nous proposons quelques possibilités d'action pour les enseignants.

Les enseignants et l'anxiété de performance musicale

Pour pouvoir prévenir quelque chose et reconnaître ses symptômes, il faut reconnaître son existence et connaître ses manifestations. C'est la raison pour laquelle l'idée d'une possible prévention commencerait par la sensibilisation des enseignants. Il est important de connaître dans quelle mesure les enseignants sont informés de la grande prévalence de l'APM. Les études de prévalence nous apprennent que 50 % des musiciens souffrent d'APM d'une façon ou d'une autre (Lehman *et al.*, 2007) et que le taux de prévalence de l'APM chez les enfants et chez les adolescents est aussi proche de 50 % (Kenny, 2006). La figure 1 offre un panorama de la situation décrite avec quelques exemples.

⁵ To make the most of any technique for managing stage fright, it is often constructive first to understand its symptoms and causes. Salmon 1990 defines performance anxiety as “the experience of persisting, distressful apprehension about and/or actual impairment of performance skills in a public context, to a degree unwarranted given the individual’s musical aptitude, training, and level of preparation.”

La Prévalence



Figure 1. Prévalence de l'APM (d'après Lehman *et al.*, 2007 et Wilson et Roland, 2002).

En plus de la sensibilisation à la prévalence de l'APM, il est nécessaire de distinguer ses manifestations. Compte tenu du caractère progressif du trouble, la reconnaissance des symptômes peut empêcher son aggravation et permettre une bonne prise en charge. Afin de pouvoir reconnaître les signes d'anxiété chez un élève pendant un cours, il est essentiel de connaître les symptômes. C'est la perception d'une menace qui déclenche l'activation du système d'urgence (Wilson, 2002) ce qui entraîne une série de manifestations cognitives, comportementales et physiques, liées entre elles qui caractérisent l'APM (Lehman *et al.*, 2007). La figure 2 représente ces diverses manifestations.

Manifestations de l'APM - Symptômes

• Lehman *et al.* 2007 et Sinico et Winter, 2013

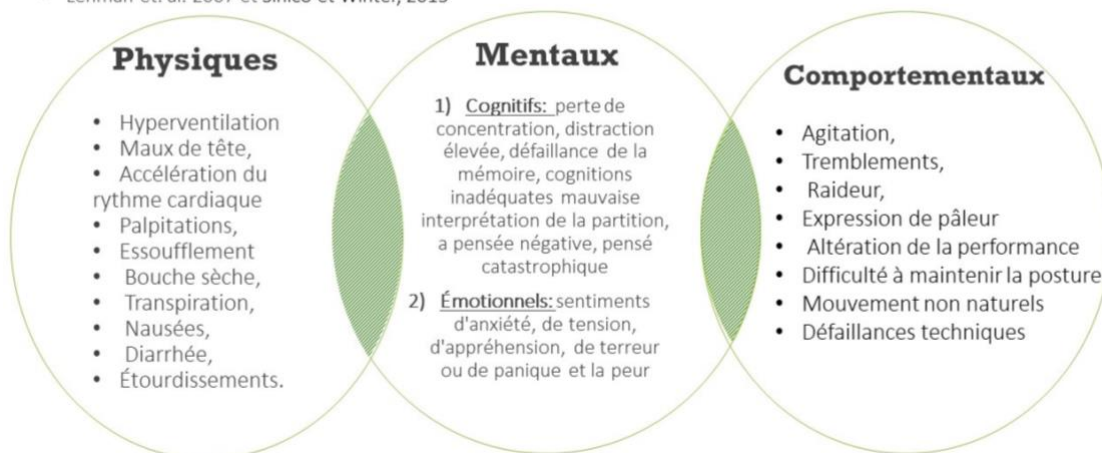


Figure 2. Manifestations de l'APM (d'après Lehman *et al.*, 2007 et Sinico et Winter, 2013).

Pourtant, dans la pratique musicale, quelle est la menace perçue par l'élève ? La plupart des enseignants ne sont pas conscients de toutes les causes de l'APM, ni du fait que les sources sont variées et sont dues à un ensemble de facteurs (Mendanha, 2014, p. 53). Bien

que les étudiants puissent acquérir diverses stratégies pour faire face à l'APM à partir de cours d'intervention et de lectures, ils adoptent principalement les stratégies fournies par leur professeur de musique (Huang et Hui, 2022, p. 131). D'où l'importance de la compréhension des sources pour imaginer quelles stratégies seraient à la portée des enseignants. L'étude de Sieger (2017) montre que les enseignants de musique pensent qu'ils pourraient se mettre plus à l'écoute de leurs élèves, apprendre plus sur les effets de l'APM et connaître quelques stratégies de gestion. C'est la raison pour laquelle les opportunités de discussion telles que les journées d'étude, les stages et les offres de formations sont importantes. Ainsi que l'offre des contenus sur l'APM pendant la formation des futurs enseignants (Patston, 2014 ; Sieger, 2017, p. 48).

Cina (2021, p. 64) propose que la gestion de l'APM demande l'apprentissage de compétences liées à une routine de préperformance et à un mode de vie sain. Alors, la formation des futurs musiciens pourrait inclure des contenus sur de bonnes pratiques d'hygiène de vie permettant la régulation du niveau de stress, telles qu'un régime sain et l'activité physique régulière (Wilson et Roland, 2002, p. 58 ; Cornet, 2015 ; Huang et Yu, 2022).

En plus de l'offre de formation, la proposition d'opportunités de discussion est également importante. Fehm et Schmidt (2006) décrivent que les élèves utilisent les opportunités de discussion (avec enseignants, collègues et famille) pour faire face à l'APM et qu'ils aimeraient pouvoir en parler plus fréquemment (Fehm et Schmidt, 2016, p. 107). Dans la même veine, Huang et Yu (2022) montrent l'importance donnée par les élèves du support des collègues. En ce sens, ces auteurs soulignent l'importance de l'organisation des simulations de performance en face des collègues comme une forme d'apprentissage (Huang et Yu, 2022, p. 129). L'organisation de cours, de répétitions et d'auditions en groupe est un autre moyen d'action. Ces situations permettent aux jeunes musiciens de prendre connaissance de l'APM, d'échanger des idées, et surtout d'entrer en contact avec leurs émotions et d'apprendre à les gérer. Patston (2014, p. 93) défend également que les situations de dialogue ouvert soient aussi des occasions pour que les enseignants identifient certains traits ou comportements associés à l'APM.

Les sources de l'Anxiété de performance musicale

Les sources de l'APM sont généralement classées en trois catégories (Wilson, 2002) : la personne, la tâche et la situation.

La personne — l'élève

Encore dans l'idée de l'importance de la sensibilisation. Il est important de parler de la sensibilisation de l'enseignant à la personnalité de l'élève. L'APM représente une peur d'une évaluation négative par les autres, elle est, donc, associée à d'autres formes de phobie sociale (Wilson et Roland, 2002, p. 48). Lehman *et al.* (2007, p. 152) expliquent que certains traits de personnalité peuvent être associés à l'anxiété, tels que l'introversion, l'instabilité émotionnelle et le perfectionnisme. L'introversion et l'instabilité émotionnelle combinées de manière intense peuvent conduire aux phobies sociales qui sont en lien avec l'APM. En outre, la peur excessive du jugement des autres peut conduire à un comportement d'autohandicap, où les musiciens présentent des excuses pour l'échec

même avant la performance et ce comportement peut dégénérer au point que le musicien sabote sa propre capacité de performance (Lehman *et al.*, 2007, p. 153).

Le perfectionnisme est défini comme attente irréaliste, en particulier envers soi-même. Il se caractérise par une préoccupation excessive concernant les petites fautes et une tendance à se focaliser sur les erreurs au détriment de ce qui est juste (Wilson et Roland, 2002 ; Lehman *et al.*, 2007). Du point de vue de l'élève, la concentration exagérée sur les erreurs peut l'empêcher d'atteindre une performance plus expressive (Lehman *et al.*, 2007) et de vivre la représentation publique de manière positive. Les attentes irréalistes et l'autocritique excessive peuvent créer un monologue intérieur (*self-talk*) négatif et la peur peut se produire. Les élèves ayant ce trait de caractère ont tendance à analyser chaque son qu'ils produisent. Cela peut entraîner de l'anxiété lorsque les choses ne se passent pas comme prévu (Barefield, 2012). En raison de l'autocritique et du focus sur le négatif, les perfectionnistes souffrent souvent d'une faible estime de soi. Cette pauvre estime de soi est associée à l'APM (Hunnicut et Winter, 2011).

Le moment du cours peut être perçu comme une situation de performance (Ryan *et al.*, 2021). Certains élèves souhaiteraient même que leurs cours se déroulent dans une atmosphère plus favorable avec moins de pression et plus d'encouragement (Fehm et Schmidt, 2006, p. 107). Hendricks *et al.* (2014, p. 36) défendent l'idée que la reconnaissance des efforts et des réussites est une manière d'encourager l'élève à s'engager dans son apprentissage. Par conséquent, la création d'une ambiance de confiance et de sécurité pendant le processus d'apprentissage constitue une bonne façon de prévenir les troubles d'anxiété. Cette ambiance peut se construire quand les professeurs réagissent de manière positive aux erreurs des élèves (Sieger, 2017), ou quand ils apprennent aux élèves à gérer les erreurs ou les distractions (Cornet, 2015 ; Huang et Yu, 2022). Pourtant, dans son étude Mendanha (2014) a trouvé que peu d'enseignants apprennent à leurs élèves des stratégies de gestion des erreurs pendant la performance.

Un autre élément à considérer dans la création d'un environnement sécurisant concerne la compétition entre élèves. Même si celle-ci peut être positive pour certains élèves, pour d'autres, elle peut entraîner de l'anxiété et de la peur (Hendricks *et al.*, 2014). Même la compétition implicite qui peut s'installer dans une situation de pratique collective peut produire de mauvais résultats. Il est recommandé aux enseignants d'établir une atmosphère de convivialité et de confiance et d'intervenir dans ces types de situations de sorte à favoriser le soutien mutuel (Barefield, 2012, p. 62)

Un environnement sécurisé semble plus facilement construit dans des situations où l'élève peut manifester son expressivité et sa créativité. L'expression créative permet à l'élève d'expérimenter avec la musique. Néanmoins la manifestation de la créativité est positivement associée au bonheur et à l'amour et négativement à la peur et à la haine (Hendricks *et al.*, 2014, p. 37). Les interventions excessivement critiques et peu informatives peuvent créer une préoccupation exacerbée chez l'élève (Barefield, 2012 ; Hendricks, 2014) ce qui peut nuire à l'effort créatif par une recherche de contrôle. La figure d'un enseignant autoritaire aurait un effet tout aussi néfaste. Cela peut même produire des résultats, mais ceux-ci ne sont pas durables à long terme (Hendricks *et al.*, 2014). Finalement, d'autres facteurs liés à l'élève doivent être pris en compte comme la relation entre son expressivité musicale et sa vie privée, la difficulté d'exécuter un répertoire à cause des sentiments qu'il provoque (Hendricks *et al.*, 2014) ou des aspects physiques qui font que l'élève se démarque tel qu'un timbre vocal particulier (Barefield,

2012). Et pour cela, le mot clé est individualisation. Il est nécessaire de considérer la personnalité, le milieu social et familial de l'élève et de moduler ses interventions en fonction de ces données. Ceci favorise un environnement où l'élève se sent accueilli et en sécurité et peut ainsi créer un rapport de plaisir avec l'apprentissage musical et la représentation publique.

La tâche — le répertoire

La tâche, pour les musiciens, signifie exécution d'un répertoire qui est très souvent choisi par l'enseignant ou imposé par un jury. Certains auteurs expliquent que le choix du répertoire par le professeur (Lehman *et al.*, 2007) est l'occasion parfaite pour chercher des morceaux qui ne feront pas seulement progresser l'élève, mais aussi qui lui feront plaisir dans le but de créer un rapport positif avec la représentation publique.

Encourager les élèves à être conscients de ses propres compétences et à développer la capacité de résoudre des problèmes sur le moment, même pendant une situation anxiogène, est une bonne pratique pour les enseignants (Patston, 2014). Auto-efficacité (*self-efficacy*) est le terme que désigne cette capacité à reconnaître ses propres aptitudes et son potentiel de mobilisation de ses compétences en face d'une situation menaçante. Cette aptitude dépend, bien sûr, de la bonne acquisition des compétences nécessaires à l'exécution de la tâche souhaitée (Lehman *et al.*, 2007). Ce concept est issu de la théorie cognitive sociale de Bandura (1997) selon laquelle les croyances sont la base des états affectifs des personnes, de leurs motivations et de leurs actions. Donc, l'efficacité perçue affecte la qualité de la vie émotionnelle (Bersh, 2021). Néanmoins, les traits de personnalité mentionnés précédemment, le perfectionnisme en particulier, peuvent nuire à ce sens de contrôle du musicien. Faute de contrôle, les élèves perfectionnistes peuvent s'engager dans une pratique excessive qui, par conséquent, conduit aux syndromes de surmenage (Wilson et Roland, 2002). Même si les études ne sont pas nombreuses, elles attestent une relation entre l'auto efficacité et APM. C'est la raison pour laquelle Ryan *et al.* (2021) suggèrent l'intégration de stratégies d'auto-efficacité dans l'enseignement et l'apprentissage musical, car un meilleur niveau d'auto-efficacité peut être associé à une réduction de l'APM et à de bons résultats de performance (Bersh, 2021 ; McPherson et McCormick, 2006). Il est nécessaire que les enseignants prêtent attention à comment l'élève perçoit son développement et s'il est conscient de son potentiel et de son progrès. Et surtout, s'il est capable de réaliser tout ce qu'il a déjà accompli par ses efforts.

Le rapport de plaisir avec l'exposition peut se construire avec des expériences de flow, une performance optimale en état d'immersion complète (Csikszentmihalyi, 1990 et 2014). Mais pour atteindre cet état, il est nécessaire d'avoir un équilibre entre la difficulté de l'exécution de la pièce et la compétence de l'élève. Il faut aussi que le musicien recherche un feedback avant, pendant et après sa performance et finalement, que le musicien ait un objectif précis. Rien de mieux que le professeur pour savoir où se trouve cette zone pour chaque élève. Cependant, il semble que peu d'enseignants utilisent des techniques de motivation basées sur le plaisir musical (Mendanha, 2014, p. 57).

Au vu de tout ce qui précède, un enseignant conscient de l'influence des traits de personnalité sur la façon dont l'élève vit l'interprétation musicale peut moduler son discours et l'offre de stratégies de gestion de l'APM en fonction de chaque élève, favorisant la création d'un environnement sécurisé.

La situation — la représentation publique

Même si la plupart des enseignants sont conscients des différents niveaux des situations anxieuses, peu de professeurs comprennent l'effet des expériences négatives passées ni l'importance d'un public bienveillant tel que les pairs (Mendanha, 2014). Alors, l'identification des aspects stressants peut aider les enseignants à incorporer quelques stratégies de préparation de la performance (Lehman *et al.*, 2007). Différents types de situations de pratique musicale entraînent différents niveaux d'anxiété. Une performance solo ou en public est plus stressante qu'une représentation en groupe ou en privée. La proximité physique du public, sa relation ou son niveau hiérarchique par rapport aux musiciens sont des éléments plus critiques et souvent présents dans les auditions ou dans les concours (Wilson et Roland, 2002). Le degré de formalité des représentations publiques (plus ou moins décontractées) est un facteur important et n'est pas négligeable non plus (Lehman *et al.*, 2007). Tout d'abord, un professeur peut avoir recours à l'exposition progressive ou à la simulation de situations de performance de différentes natures (Wilson et Roland, 2002) comme l'usage d'un simulateur de performance (Williamson, Aufegger et Eiholzer, 2014) ou bien l'emploi de la répétition mentale, une stratégie dans laquelle les interprètes essaient d'imaginer ce qu'ils vivront lors d'une performance à venir. Ces stratégies sont pourtant peu explorées par les enseignants (Mendanha, 2014). Ces techniques ont pour but d'anticiper les conditions de la performance pour que le corps et l'esprit puissent automatiquement se comporter comme souhaité pendant la représentation publique (Lehman *et al.*, 2007). Plus simplement, l'enseignant peut lui-même organiser des petits concerts, des cours collectifs, et même des concours dans une ambiance bienveillante (Lehman *et al.*, 2007) de sorte que progressivement l'élève s'expose à différentes sortes de situations et par conséquent apprend à gérer ses émotions. Au fur et à mesure que l'élève accumule des expériences positives, il gagne en confiance. De plus, ces situations peuvent aussi servir d'opportunités pour discuter de l'APM collectivement (Ryan *et al.*, 2021) ou en privé (Barefield, 2012), échanger sur les émotions ressenties cela même pour les jeunes enfants (Patston, 2014). L'impact positif de ces pratiques a été rapporté par Quinta (2014).

Concernant les auditions et concours, les situations les plus anxieuses, le professeur peut s'assurer que l'élève possède une routine préperformance bien établie et adaptée à ses besoins (Cornet, 2015). Cette routine semble importante pour aider le musicien à se préparer physique et mentalement (Wilson et Roland, 2002, p. 57) et peut inclure plusieurs pratiques comme les échauffements corporels sans ou avec l'instrument, le monologue intérieur positif, la focalisation sur les objectifs, les techniques de relaxation, etc. Finalement, l'enseignant doit s'assurer que l'élève maîtrise certains principes basiques de la représentation publique (McPherson et McCornick, 2006) tels que : l'entrée et la sortie de la scène, le choix de l'ordre de pièces à jouer, les techniques d'échauffement et d'accordage de son instrument, etc. Ce type de démarche peut paraître évident, mais ce n'est pas la réalité pour plusieurs enseignants. Ryan *et al.* (2017) explique que moins de la moitié des étudiants participants ont déclaré que leurs enseignants abordent les problèmes de préparation à la performance ou discutent avec eux de stratégies de mémorisation, par exemple. Et moins d'un tiers ont rapporté que leur professeur organise des cours qui simulent des situations de performance.

Jusqu'à présent nous avons mentionné des aspects inhérents à l'apprentissage du savoir-faire musical. Pourtant, le professeur peut s'inspirer de certaines thérapies utilisées pour traiter l'APM telles que la Technique Alexander, le yoga, l'auto-instruction positive. Parfois ces pratiques sont incorporées par les enseignants dans leurs cours de manière

presque spontanée, soit parce qu’eux-mêmes ont fait recours à une stratégie pour gérer leur anxiété, soit parce qu’ils ont ressenti le besoin de compléter leur enseignement (Sieger, 2017). De toute manière, le recours aux thérapies ou aux stratégies de gestion se focalise souvent sur la troisième source de l’APM, la situation. Dans la prochaine section, nous allons nous focaliser sur quelques stratégies qui peuvent facilement être acquises par l’enseignant.

Outils aux professeurs — stratégies de gestion

Hunnicut et Winter (2011a, b, et c), Cornet (2015), McGrath et al. (2017) et Cina (2021) proposent l’emploi de quelques stratégies issues de la thérapie cognitive comportementale (TCC). Le paradigme de la TCC est que les pensées d’une personne jouent un rôle essentiel dans la détermination de la façon dont elle se sent et se comporte. Et parce que ces pensées sont connaissables et façonnent les réponses, les individus peuvent modifier intentionnellement les processus de pensées, modifiant ainsi les réponses indésirables. Pour ce faire, la TCC offre des stratégies cognitives, telles que le suivi de la pensée et la répétition mentale, ainsi que des stratégies comportementales, comme l’exposition progressive à la situation (Cina, 2021). Dans une série d’études de cas hypothétiques, Hunnicutt et Winter (2011a, b, c) ont proposé l’usage de certaines stratégies de TCC pour des élèves à profils diverses : la désensibilisation pour un élève avec APM (2011a), l’exposition fréquente à la situation et la restructuration cognitive pour une élève perfectionniste avec pensée négative (2011b), les cartes de gestion (*coping cards*) et l’affectation de tâches notées (*graded task assignments*) pour un élève avec TDAH et baisse estime de soi (2011c). Certaines de ces stratégies ont déjà été abordées dans la section précédente. Nous allons donc nous concentrer sur les pensées négatives et sur la restructuration cognitive. La restructuration cognitive est une stratégie de traitement qui cible les processus de pensée d’une personne. Les musiciens apprennent à identifier les pensées négatives, déraisonnables et contre-productives, en les remplaçant par des pensées réalistes et plus axées sur les tâches, c’est donc, un processus d’autorégulation (McGrath *et al.*, 2017, p. 123). Cette autorégulation peut être favorisée par plusieurs approches.

La technique du monologue intérieur positif (*positive self-talk*) peut aider les élèves très pessimistes avec une tendance aux pensées négatives catastrophiques. Lehman explique que parler à soi-même est une des stratégies de gestion de l’AMP la plus employée par les musiciens (Lehman *et al.*, 2007). Cina (2021) ajoute qu’en discutant avec les élèves de leurs schémas de pensée, les professeurs peuvent aider les élèves à remplacer les pensées négatives par des pensées positives. En plus de guider l’élève dans l’évaluation des preuves pour et contre une pensée malsaine. L’auteur propose également l’enregistrement des pensées dysfonctionnelles qui peut être une référence utile pour l’enseignant et pour l’élève afin de combattre les pensées malsaines.

Techniques de relaxation

Une petite partie des enseignants utilise des techniques de relaxation comme le yoga ou le contrôle de la respiration (Mendanha, 2014). Ce sont des méthodes qui ne vont pas forcément agir sur les sources. Elles agissent sur les symptômes physiques de l’APM (Lehman *et al.*, 2007) tels que la tension excessive, l’hyperventilation, l’essoufflement,

etc. Dans ce cas, les techniques alternatives peuvent aider à la focalisation sur le processus, sur ses propres sensations et sur son état d'esprit. Cette prise de conscience peut ensuite être utilisée, par exemple, pour réduire la tension musculaire qui interfère avec la coordination physique ou pour réduire les distractions et le monologue intérieur négatif. De plus, ces techniques peuvent avoir un impact sur la performance grâce à la sensation de bien-être proportionnée (Connolly et Williamson 2004). Le contrôle de la respiration ou la respiration profonde et la relaxation musculaire sont des stratégies populaires parmi les musiciens. Une respiration lente et profonde garantit que le corps absorbe la quantité d'oxygène dont il a besoin. Quant à la relaxation musculaire. Une étude a montré que cette technique est efficace pour réduire plusieurs symptômes de l'anxiété de performance chez les musiciens (Sweeney et Horan, 1982). Certaines techniques, en plus de favoriser la relaxation, proposent aussi une approche holistique telle que la Technique Alexander, la sophrologie, la méditation, et le yoga. Normalement, très populaires dans le milieu artistique, pour certaines d'entre elles, leurs potentiels pour la gestion de l'APM ont déjà été étudiés avec des résultats positifs (Valentine *et al.*, 1995 ; Chang *et al.*, 2003 ; Stern *et al.*, 2012). En plus de promouvoir le bien-être, ces techniques peuvent aussi favoriser la prise de conscience corporelle et par exemple, améliorer l'identification des tensions physiques et par conséquent la notion d'auto-efficacité. Cet aspect est encore peu exploré par la recherche, de même que l'usage de ces méthodes par les enseignants de musique.

Cela vaut la peine de mentionner deux études récentes (Shaw *et al.*, 2020 et Mahony *et al.*, 2021) qui ont enquêté sur les effets de l'entraînement des professeurs de chant dans l'utilisation de la Thérapie d'Acceptation et d'Engagement pour gérer directement l'APM des élèves. La thérapie d'acceptation et d'engagement est une thérapie comportementale qui utilise l'exposition et d'autres principes comportementaux pour évoquer un changement positif. Cependant, elle est différente de la TCC car elle ne vise pas à contrôler ou à se débarrasser des pensées indésirables ou des symptômes de détresse émotionnelle. Elle favorise plutôt leur acceptation. Les résultats présentés sont positifs et prometteurs même si de plus amples recherches sont encore nécessaires.

Conclusion

Nous avons essayé de trouver le possible champ d'action des enseignants de musique dans la gestion de l'APM. Tout d'abord, nous avons analysé les définitions de cette condition, aussi bien que ses manifestations. Ainsi, nous avons pu constater que grâce à son rapport de proximité avec l'élève, l'enseignant peut facilement observer les signes de l'APM. Compte tenu du caractère progressif de ce trouble et de sa prévalence dès le jeune âge, l'enseignant peut avoir un rôle essentiel dans la prévention. En ce sens quelques points essentiels ont été relevés :

- l'individualisation des interventions des enseignants afin de créer un environnement de sécurité,
- l'attention au choix du répertoire, à la fixation des objectifs et à l'offre de techniques d'études,
- l'importance des opportunités de discussion dans un cadre bienveillant.

De plus, nous avons exposé quelques stratégies qui peuvent potentiellement être adaptées par les enseignants. D'où l'importance des offres aux professeurs des formations à l'une ou l'autre de ces techniques dans le but de prévenir l'APM. Cette offre peut être effectuée dans le cadre d'une discipline pendant les formations initiales ou des stages de formation continue par les établissements d'enseignement.

Bibliographie

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, DSM- 5. Arlington, American Psychiatric Publishing.

Bandura, Albert (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*, New York, W. H. Freeman.

Barefield, R. (2012). Fear of Singing: Identifying and Assisting Singers with Chronic Anxiety Issues. *Music Educators Journal*, 98(3), 60–63.

Bersh, B. (2021). The relationship between music performance anxiety and self-efficacy in sixth- to eighth-grade instrumental students. *Psychology of Music*. <https://doi.org/10.1177/03057356211050667>, consulté le 16 octobre 2022.

Chang, J. C., Midlarsky, E., et Lin, P. (2003). Effects of meditation on music performance anxiety. *Medical Problems of Performing Artists*, 18(3), 126–130.

Cina, J. A. (2021). Music Performance Anxiety and Cognitive-Behavioral Therapy. *College Music Symposium*, 61(2), 53–67.

Cornet, V. (2015). Mental skills and music performance: The Teacher's role. *American Music Teacher*, 64(4), 28–30.

Csikszentmihályi, M. (1990). *Flow: the psychology of optimal experience*. New York, Harper Collins.

Daubney, G. et Daubney, A. (2017). *Performance anxiety: A practical guide for music teachers*. London, ISM Trust.

Fehm, L. et Schmidt, K. (2006). Performance anxiety in gifted adolescent musicians. *Journal of Anxiety Disorders*, 20, 98–109.

Hendricks, K. S., T. D., Smith et Jennifer Stanuch, (2014). Creating Safe Spaces for Music Learning. *Music Educators Journal*, 101 (1), 35–40.

Hunnicut, H. W. et Scott Winter, A. (2011a). The Private Studio: Musical Performance Anxiety-Adapting Multiple Cognitive Behavior Therapy Techniques to the Voice Studio, Part 1. *Journal of Singing—The Official Journal of the National Association of Teachers of Singing*, 67(3), 331–336

Hunnicut, H. W. et Scott Winter, A. (2011b). The Private Studio: Musical Performance Anxiety-Adapting Multiple Cognitive Behavior Therapy Techniques to the Voice Studio, Part 2. *Journal of Singing—The Official Journal of the National Association of Teachers of Singing*, 67, (4), 445–450.

Hunnicut, H. W. et Scott Winter, A. (2011c). The Private Studio: Musical Performance Anxiety-Adapting Multiple Cognitive Behavior Therapy Techniques to the Voice Studio, Part 3. *Journal of Singing—The Official Journal of the National Association of Teachers of Singing*, 68(1), 67–73.

Kenny, D. T. (2005). A Systematic Review of Treatments for Music Performance Anxiety. *Anxiety, Stress, and Coping*, 18(3), 183–208.

Kenny, D. T. et Osborne, M. S (2006). Music performance anxiety: New insights from young musicians. *Advances in Cognitive Psychology*, 2 (2–3), 103–112.

- Kenny, D. T. (2011). *The Psychology of Music Performance Anxiety*. Oxford, Oxford University Press.
- Kleinman, J. et Buckoke, P. (2013). *The Alexander Technique for musicians*. London, Bloomsbury.
- Lavaud, S. (2015). Medscape. Trac et anxiété de performance du danseur : comment y faire face ?, Entretien avec le Dr. André-François Arcier, 16 janvier 2015. https://francais.medscape.com/voirarticle/3601229?reg=1&icd=ssl_login_success_221018, consulté le 16 octobre 2022.
- Lehmann, A., Sloboda, J. Woody, R. (2007). *Psychology for Musicians: understanding and acquiring the skills*. New York, Oxford Press.
- MacAfee, E. et Comeau, G. (2020). Exploring music performance anxiety, self-efficacy, performance quality, and behavioural anxiety within a self-modelling intervention for young musicians. *Music Education Research*, 20(4), 457–477.
- Mahony, S. E., Juncos, D. G. et Winter, D. (2022). Acceptance and Commitment Coaching for Music Performance Anxiety: Piloting a 6-Week Group Course With Undergraduate Dance and Musical Theatre Students. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.830230>, consulté le 16 octobre 2022.
- McGrath, C., Hendricks, K. S., Smith, T. D. (2017). *Performance anxiety strategies: a musician's guide to managing stage fright*. Lanham, Rowman & Littlefield.
- McPherson, G. E. et McCormick, J. (2006). “Self-Efficacy and Music performance. *Psychology of Music*. 34(3), 322–336.
- Mendanha, Z. E. P. (2014). *Ansiedade na performance : causas e possíveis curas*. Mémoire de master, Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Música de Lisboa.
- Mourão de Carvalho e Damas, C. A. (2017). *A Confiança na Diminuição da Ansiedade de Músicos Eruditos*, thèse de doctorat, Universidade de Lisboa.
- Nakamura J. et Csikszentmihalyi M., (2014). The Concept of Flow. Dans Csikszentmihalyi, M., *Flow and the Foundations of Positive Psychology* (239-263), Dordrecht, Springer.
- Patston, Tim (2014). Teaching stage fright? —Implications for music educators. *British Journal of Music Education*, 31(1), 85–98.
- Quinta, P. M. R. (2014). *Ansiedade na performance educar e prevenir*, Mémoire de master, Conservatório Superior de Música de Gaia,
- Ryan, C., Boucher, H., Ryan, G. (2021). Performance Preparation, Anxiety, and the Teacher, Experiences of Adolescent Pianists. *Revue Musicale OICRM*, 8(1), 39–62.
- Salmon, Paul. G. (1990). A psychological perspective on music performance anxiety: A review of the literature. *Medical Problems of Performing Artists*, vol. 5, p. 2–11.
- Shaw, T. A., Juncos, D. G., Winter, D. (2020). Piloting a New Model for Treating Music Performance Anxiety: Training a Singing Teacher to Use Acceptance and Commitment Coaching With a Student. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00882>, consulté le 16 octobre 2022.

- Sieger, C. (2017). Music Performance Anxiety in Instrumental Music Students: A Multiple Case Study of Teacher Perspectives. *Contributions to Music Education*, 42, 35–52.
- Sinico, A. et Winter, L. (2013). Ansiedade na Performance Musical : causas, sintomas e estratégias de estudantes de flauta. *Opus*, vol. 19, n° 1, p. 239-264. <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/158>, consulté le 16 octobre 2022.
- Stephoe, A. (2001). Negative Emotions in Music Making: The Problem of Performance Anxiety. Dans P. N. Juslin et J. A. Sloboda (Eds.). *Music and Emotion* (291–307), New York, Oxford University Press.
- Stern, J. R., Khalsa, S. B. et Hoffman S. G. (2012). A yoga intervention for music performance anxiety in conservatory students. *Medical problems of performing artists*, 27(3), 123–128.
- Sweeney, G. A., et Horan, J. J. (1982). Separate and combined effects of cue-controlled relaxation and cognitive restructuring in the treatment of musical performance anxiety. *Journal of Counseling Psychology*, 29(5), 486–497.
- Valentine, E. R., Fitzgerald, D. F. P., Gorton, T. L., Hudson, J. A., et Symonds, E. R. C. (1995). The Effect of Lessons in the Alexander Technique on Music Performance in High and Low Stress Situations. *Psychology of Music*, 23(2), 129–141.
- Huang W.-L. et Yu, H. (2022). Social support in university music students' coping with performance anxiety: people, strategies and performance situations. *Music Education Research*, vol. 24, n° 1, p. 124-135. <https://doi.org/10.1080/14613808.2022.2028752>, consulté le 16 octobre 2022.
- Widerman, A., Vogel, D., Voss, C., Hoyer, Jana (2022). How does music performance anxiety relate to other anxiety disorders?. *Psychology of Music*, 50(1), 204–217.
- Williamon, A. (2004). A Guide to Enhancing Musical Performance. Dans A. Williamon (Ed.). *Musical Excellence. Strategies and techniques to enhance performance* (3–18), New York, Oxford University Press.
- Williamon, A., Aufegger, L. et Eiholzer, H. (2014). Simulating and Stimulating Performance: Introducing Distributed Simulation to Enhance Musical Learning and Performance. *Frontiers in Psychology*, 5(25).
- Wilson, G. D. et Roland, D. (2002). Performance Anxiety. Dans R. Parncutt, et G. E. McPherson (Eds.). *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning* (47–62), Oxford, Oxford University Press.