

Hochschule für Musik Basel

Pädagogische Masterarbeit

Dozentin : Nicola Hanck

**Trac versus Professeur·e de musique :
outils pour aider les élèves à gérer leur trac**

Vorgelegt von Mina Schmitt
Bölchenstrasse 1
4127 Birsfelden

Basel, April 2021

TABLE DES MATIERES

1	Introduction.....	3
2	Le trac, qu'est-ce que c'est ?.....	5
2.1	Définition.....	5
2.2	Manifestations.....	6
2.3	Origines.....	8
2.4	Et le-a professeur-e dans tout ça ?.....	10
3	Boite à outils à destination des professeur·e·s	12
3.1	Briser le tabou	12
3.2	Le travail sur le long terme.....	13
3.2.1	Les bonnes conditions pour apprendre.....	13
3.2.2	La manière de communiquer	13
3.2.3	L'attitude face à la présentation publique	14
3.2.4	La prise en compte du corps	15
3.2.5	La prise en compte de l'élève.....	17
3.2.6	L'attitude face aux erreurs	17
3.2.7	La transmission de méthodes de travail efficaces.....	18
3.2.8	Les occasions de jouer	20
3.3	Le travail sur le court et moyen terme : la préparation au jour J.....	21
3.3.1	La planification	21
3.3.2	La respiration.....	22
3.3.3	La relaxation	23
3.3.4	La visualisation	25
3.3.5	Autres techniques.....	26
3.3.6	Sur scène	28
4	Conclusion	30
5	Références.....	32
5.1	Bibliographie.....	32
5.2	Sources personnelles.....	32
6	Selbstständigkeitserklärung	33

1 Introduction

« Il faut jouer en public plus souvent ! », voilà ce qui m'a fréquemment été dit lorsqu'on s'apercevait de mon trac. Si quelqu'un nous prépare un repas pas très bon, voire très mauvais, nous viendrait-il à l'idée de lui conseiller de simplement réessayer de faire exactement la même recette (après tout, ça finira bien par devenir meilleur...) ? Pourtant, en incitant l'instrumentiste à jouer plus souvent, c'est précisément ce qu'il se produit. Dans la métaphore gastronomique, cela paraît évident que nous conseillerions plutôt d'essayer de modifier quelque chose : un ingrédient, plus de sel, ajuster le temps de cuisson... N'en serait-il pas autant pour les personnes souffrant de trac ?

L'apprentissage de la musique est souvent jalonné par des examens ou concours qui valident notre niveau. Même si, sauf exceptions, nous jouons en premier lieu pour nous-même, nous sommes fiers de montrer ce que nous pouvons faire à nos proches. Apprendre à jouer d'un instrument est donc presque automatiquement associé au fait de devoir se présenter en public et de montrer le travail réalisé. Pourtant, le·a jeune apprenti·e musicien·ne se retrouve souvent seul face à cette sensation que tout lui échappe, de ne plus avoir de contrôle sur son jeu au moment d'être sur scène. Ce n'est que tard dans ma formation que j'ai trouvé des interlocuteur·trice·s pour examiner mon trac de plus près et chercher des solutions efficaces pour le maîtriser. Il me paraît évident que ce problème devient sujet de discussion bien trop tard dans l'enseignement musical. C'est un aspect manifestement négligé, voire complètement absent de la formation pédagogique des professeur·e·s de musique aujourd'hui. Il n'y a qu'à observer le nombre de livres de *self-help* existants sur le trac pour constater que c'est un sujet important qui touche beaucoup de monde. Cependant, si nous retournons dans la peau de l'enseignant·e, une littérature pédagogique sur la question est quasiment inexistante. *Managing Stage Fright* de la pianiste, psychologue et psychanalyste Julie Jaffee Nagel est l'unique ouvrage que j'ai trouvé allant en ce sens. Ce livre est toutefois exclusivement tourné sur des aspects psychologiques, qui ne sont pas forcément aussi accessibles pour les professeur·e·s que le prétend son autrice.

Ce mémoire de Master a donc pour but d'identifier comment, en tant que professeur·e de musique, nous pouvons aider nos élèves à gérer leur trac. Il s'agit en premier lieu de mieux comprendre ce phénomène, pourquoi il se développe et comment il se manifeste. Grâce à cette connaissance plus approfondie, nous pourrions en second lieu proposer des solutions, basées d'une part sur le principe de réflexion et remise en question de notre propre méthode d'enseignement, et d'autre part sur la transmission d'exercices pratiques à l'élève. Étant donné que le résultat d'un tel travail sur le trac est à observer sur le long-terme, ce mémoire n'est en aucun cas à envisager comme un compte-rendu d'expérience, mais plutôt comme une synthèse d'idées et de propositions susceptibles de faciliter l'accompagnement de nos élèves dans la gestion de leur anxiété. Pour reprendre la métaphore

culinaire initiale, il s'agit d'élaborer une liste d'ingrédients et d'étapes à modifier afin de rendre le repas délicieux.

Pour ce faire, je m'appuierai sur un ensemble de livres traitant la question du trac depuis différents points de vue : la perspective des psychologues, thérapeutes, et/ou médecins André-François Arcier (1998, 2004), Dianna T. Kenny (2011), Julie Jaffee Nagel (2017), Irmtraud Tarr (1993, 2004), la position du musicologue Andreas C. Lehmann (2007), ainsi que la vision des musicien-ne-s et pédagogues Kato Havas (1989), Gerhard Mantel (2003) et Michel Ricquier (2000). De plus, ma réflexion sera nourrie par des entretiens individuels effectués avec le coach de musicien-ne-s Patrick Roger, par différents cours dispensés par Horst Hildebrandt, spécialiste en physiologie et médecine de la musique, durant mes études de master à la Hochschule für Musik Basel, ainsi que par ma propre expérience.

Ce travail s'articule donc en deux grandes parties. Tout d'abord, nous nous pencherons sur ce qu'est le trac, en le définissant, en discernant les différentes manières dont il peut se manifester et en comprenant ses origines. Une courte réflexion sur la responsabilité de l'enseignant-e face au trac de ses élèves nous amènera, dans la seconde partie, à élaborer une boîte à outils à destination des professeurs. Après avoir souligné l'importance de briser le tabou sur le trac, nous décrirons les moyens que nous pouvons employer sur le long terme - c'est-à-dire tout ce qui touche à la pédagogie même - et enfin nous aborderons des ressources axées directement sur la préparation d'une prestation publique.

2 Le trac, qu'est-ce que c'est ?

2.1 Définition

Le terme « trac » aurait deux origines : il viendrait, d'une part, du verbe « tracasser », synonyme d'inquiéter, et d'autre part, désignerait anciennement le fait d'encercler un animal lors de la chasse. (Arcier 1998, p.8). Comme le souligne Lehmann, nous comprenons ce qu'est le trac au moment où nous le vivons, mais il est bien plus difficile d'en écrire une définition (Lehmann 2007, p.146). Selon Tarr, le trac est « ein von Angst und psychovegetativer Spannung geprägter Zustand, der vor und während eines öffentlichen Auftritts vorliegt¹. » (Tarr 2004, p.7). Il s'agit donc d'un état qui se manifeste chez toute personne qui, d'une manière ou d'une autre, se montre publiquement. Ce serait, au fond, une expression de la peur d'être jugé par autrui. C'est également un signe que cette prestation publique a du sens, de l'importance pour l'interprète, qu'il-elle n'est pas détaché-e du résultat. (Tarr 2004, p.23).

L'anglais utilise deux formules pour parler du trac : *stage fright*, littéralement traduit par « peur de la scène », et *performance anxiety*, « anxiété de performance ». S'il s'agit à la base du même phénomène, son expression diffère en termes d'ampleur et d'intensité. *Performance anxiety* désigne les manifestations pathologiques du trac, altérant la qualité de la prestation, alors que *stage fright* décrit un stress situationnel, sans distinction entre ses effets positifs et négatifs sur la représentation, et disparaissant généralement au commencement de cette dernière. (Arcier 1998 pp.15-17).

Le mot « trac » est en effet un terme générique et ambivalent. Il peut à la fois constituer une stimulation positive qui augmente l'attention et la concentration, et contribue ainsi à l'amélioration de la prestation, tout comme il peut être handicapant et diminuer la qualité de la prestation. (Tarr 2004, p.14). La loi Yerkes-Dodson, du nom des deux psychologues qui l'ont développée au début du XX^{ème} siècle, illustre cette ambivalence. La relation entre le degré d'activation et la qualité de la performance y est représentée sous la forme d'un U inversé. La meilleure performance est atteinte lorsque le niveau d'activation est moyen. En effet, un niveau d'éveil trop bas, ou au contraire trop d'agitation, nuisent à la qualité de la performance. Ce niveau optimal d'activation dépend de plusieurs facteurs, notamment la personne, la nature et la difficulté de la tâche à accomplir. (Lehmann 2007, pp.147-148).

¹ Un état caractérisé par la peur et la tension psycho-végétative, qui se produit avant et pendant une apparition publique. (Traduction de l'autrice).

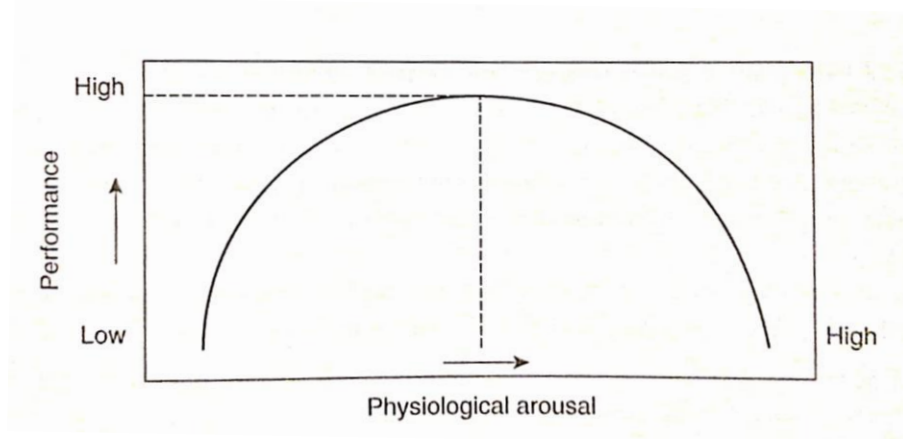


Figure 1 : Loi Yerkes-Dodson. Source : Kenny 2011, p.139.

Le concept de trac est donc très large, « [es] kann Belastung oder auch positiver Nervenkitzel sein und ist außer in extremen Fällen keineswegs krankhaft, sondern die verständliche Reaktion auf eine Situation, in der wir uns dem Urteil und dem Echo der Umwelt aussetzen.² » (Tarr 1993, p.19). Afin de compléter cette définition et de mieux comprendre le phénomène, nous allons à présent nous pencher sur les manifestations du trac d'une part, et sur ses origines d'autre part.

2.2 Manifestations

Le trac se manifeste sous de multiples formes. Tarr affirme même qu'il existe « so viele Erscheinungsweisen von Lampenfieber, wie es Menschen gibt³ ». (Tarr 2004, p.16). Cette dernière classe les différentes réactions au trac en quatre catégories (Tarr 1993, p.46) :

- Les réactions physiques : augmentation du rythme cardiaque, troubles respiratoires, tremblements, tension musculaire, jambes molles, mains froides, mains moites, transpiration excessive, bouche sèche, gorge nouée, rougissement, pâleur, maux de ventre, ballonnements, envie d'uriner, vomissements, vertige.
- Les réactions cognitives : manque de concentration, trous de mémoire, agitation, confusion, désarroi, pensées négatives, troubles du langage.
- Les réactions émotionnelles : dépression, irritabilité, agressivité, sentiment de honte, de détresse, d'impuissance, cauchemars, crises de panique, perte de contrôle.

² [Cela] peut être un fardeau ou aussi un petit frisson positif, et n'est, sauf dans des cas extrêmes, absolument pas pathologique, mais est la réaction compréhensible à une situation dans laquelle nous nous exposons au jugement et à l'écho de l'entourage. (Traduction de l'autrice).

³ Autant de manières de manifestation du trac qu'il existe de personnes. (Traduction de l'autrice).

- Les réactions comportementales : insomnies, difficulté à s'endormir, besoin de parler, perte d'appétit, consommation excessive de nourriture ou de tabac, mouvements nerveux ou incertains, évitement de certaines situations sociales.

Ces symptômes du trac sont la conséquence d'une réponse physiologique à une situation jugée comme menaçante. Que la menace soit réelle ou imaginaire, le cerveau active son système d'urgence en préparant le corps à lutter ou à fuir. De ce fait, le rythme cardiaque et la respiration s'accroissent pour apporter plus d'oxygène aux muscles, le système digestif et la production de salive sont ralentis, les pupilles se dilatent pour améliorer la vision à distance, les muscles se tendent pour être prêt à agir. (Lehmann 2007, p. 146). Se figer est la troisième réaction possible à l'activation de ce système d'alarme⁴. (Kenny 2011, p.20). Si ces réflexes primitifs ont permis à l'espèce humaine de survivre jusqu'aujourd'hui, il devient handicapant dans le contexte du jeu musical car il altère la motricité fine nécessaire à sa bonne exécution. De plus, puisque l'adrénaline produite dans le but de lutter ou fuir n'est pas utilisée, elle va consommer de l'oxygène inutilement. C'est alors le cerveau qui en manque. Cela peut provoquer d'une part des difficultés à faire appel à la conscience, ne ressortent de ce fait que nos automatismes, et d'autre part une dissociation de la personnalité, c'est-à-dire que nous nous voyons jouer mais nous ne sommes plus vraiment acteur-ric-e-s du jeu. Par ailleurs, parmi les cinq canaux de perception de l'environnement - auditif, visuel, kinesthésique, olfactif et gustatif -, nous disposons tous d'un sens qui ressort en situation de peur, parfois au point d'affaiblir les quatre autres⁵.

Arcier signale que ces différentes catégories de réactions sont à la fois interactives et indépendantes, et qu'il est courant de n'avoir qu'un type de symptôme dominant. (Arcier 1998, p.160). Il est intéressant de constater que les symptômes physiques ressentis sont souvent ceux qui gênent particulièrement la pratique de notre instrument spécifique. Ainsi, les trompettistes souffriront plutôt d'un manque de salive, alors que les harpistes se plaindront d'avoir les mains froides, moites, ou tremblantes. (Lehmann 2007, p.148). D'autre part, Tarr conçoit les symptômes physiques comme une réaction corporelle à notre attitude face à la prestation : le corps prend notre vision de la situation au mot et la traduit dans son propre langage par des manifestations physiques. Des mains froides et moites seraient synonymes de manque d'assurance et de confiance, de peur de lâcher prise. Les tensions musculaires révéleraient un aspect défensif, la prestation étant attendu comme un véritable coup. La diarrhée montrerait une volonté d'en finir rapidement avec une situation inconfortable, alors que la constipation traduirait une décision ferme de tenir bon, d'aller jusqu'au bout. (Tarr 1993, pp.58-59).

⁴ Les réactions de lutte ou de fuite sont provoquées par la partie sympathique du système neurovégétatif, alors que le fait de rester figé est contrôlé par sa partie parasympathique. (Kenny 2001, pp.19-20).

⁵ Je remercie Patrick Roger pour ces indications.

Le moment où le trac atteint son paroxysme varie également grandement d'un individu à l'autre. Pour certaines personnes, les symptômes apparaissent de façon intense peu avant le début du concert, et disparaissent à la première note jouée. Pour d'autres, au contraire, c'est pendant le premier morceau que le trac se ressent au plus fort, et le calme vient peu à peu au fur et à mesure de la prestation. D'autres encore souffrent de crises de paniques quelques jours avant le concert déjà. (Mantel 2003, p.37). Par ailleurs, le trac aura des conséquences différentes sur le jeu musical selon chaque personne. Perte de qualité dans l'intonation, dans la technique, réduction de l'expressivité, instabilité de tempo sont quelques exemples de paramètres interprétatifs que le trac peut affecter. (Tarr 2004, p.16).

2.3 Origines

Tout comme le trac se manifeste de multiples façons, son émergence et son développement peuvent être expliqués par différents facteurs.

Tout d'abord, il se construit par expérience : « Lampenfieber ist niemandem angeboren, es bildet sich aus eigener, individueller Erfahrung.⁶ » (Tarr 1993, p.11). L'environnement dans lequel nous avons grandi et la façon dont nous avons été éduqués définissent notre manière de gérer toutes les situations de la vie, y compris les situations stressantes, comme peuvent l'être un concert ou un examen. Tout ce que nous avons vécu, perçu, imaginé, ressenti, reste gravé dans notre inconscient, véritable répertoire de notre vie. L'esprit fonctionne majoritairement au niveau inconscient, et nous prenons conscience de cette partie souterraine qu'au moment où apparaissent conflits et symptômes. (Nagel 2017, pp.61-64, p.140). Le psychologue Taibi Kahler a développé le concept de *drivers*, aussi appelés messages contraignants : ce sont des convictions qui dirigent notre comportement au quotidien, et de façon encore plus marquée sous l'influence du stress. Kahler en définit cinq, ancrés en nous par le biais de messages répétés reçus de nos parents ou adultes référents pendant la petite enfance : fais plaisir, sois parfait, sois fort, fais des efforts et dépêche-toi. Chaque personne a en général un ou deux *drivers* prédominants. S'ils sont essentiels pour notre motivation, ils mènent parfois à des comportements inappropriés. Prenons l'exemple d'un concours : le profil « fais plaisir » laissera gagner son concurrent au dernier tour, le profil « sois parfait » arrivera fatigué d'avoir trop travaillé, le profil « sois fort » ne jouera aucune nuance *piano*, la prestation du profil « fais des efforts » aura l'air très laborieuse, et le profil « dépêche-toi » jouera tout plus vite⁷. L'expérience personnelle est donc un facteur important qui détermine quand, comment et dans quelles situations le trac apparaît. De plus, une mauvaise expérience de prestation en public va fixer une étiquette sur les événements futurs similaires. (Tarr 1993, p. 19). Si lors de notre premier concert, nous avons eu un trou de mémoire, il est certain que

⁶ Personne ne naît avec le trac, celui-ci se forme à partir de la propre expérience personnelle. (Traduction de l'autrice).

⁷ Je remercie Patrick Roger pour ces indications.

nous allons redouter un autre problème de mémoire lors de suivantes montées sur scène. Nous retenons particulièrement bien ce qui est désagréable et menaçant, et ces souvenirs restent et nous marquent même si la situation change entre temps. (Tarr 2004, p.37-38). Le trac peut dans ce cas être considéré soit comme une technique de défense contre le fait de revivre des émotions désagréables, soit comme une peur d'être à nouveau face à une situation jugée menaçante. (Kenny 2011, p.23).

Une autre grande source de trac sont les attentes des personnes externes, à commencer par celles des parents, qui nous accompagnent dès la naissance. Viennent ensuite s'ajouter celles des proches, des professeur·e·s, des ami·e·s, des collègues, des membres d'un jury, du public... Que ces attentes soient verbalisées ou non, réelles ou supposées, elles exercent une pression certaine. Nous voulons prouver que nous sommes bons, montrer le meilleur de nous-même, mais nous savons aussi qu'il y a un risque d'échouer voire de se ridiculiser en présence de témoins. Parfois s'ajoute encore la croyance (le plus souvent inconsciente) que nous sommes aimé·e·s uniquement si nous sommes capables d'accomplir de belles choses. Notre valeur en tant que personne est alors remise en jeu à chaque apparition publique et échouer signifierait être déprécié·e, voire rejeté·e. Cette croyance est d'abord transmise (le plus souvent involontairement) par nos parents et est par la suite renforcée par l'école et son système d'évaluation, fondés sur les principes de rendement et de compétition. Par ailleurs, les attentes reçues de l'extérieur vont peu à peu être intériorisées et se transformer en attentes internes, encore plus sévères que les premières. (Tarr 1993, pp.63-66). Quand elles sont poussées au point de devenir irréalistes, nous parlons de perfectionnisme : la préoccupation excessive pour de petites erreurs et la tendance à ne remarquer que les choses négatives. Si ce trait est nécessaire pour progresser et permet d'atteindre un niveau de qualité maximal, il peut également devenir bloquant et nous entraîner dans un cercle vicieux. (Lehmann 2007, p.153).

En outre, le trac est en lien avec notre perception de contrôle de la situation. De l'anxiété peut apparaître lorsque nous nous sentons désemparé·e·s, impuissant·e·s face à un problème, quand nous pensons que nous ne sommes pas capables de le gérer de façon autonome. Il y a donc un déséquilibre entre ce qu'il est demandé de nous et notre aptitude à l'accomplir. Il est important de noter que ce qui compte pour le développement du trac dans ce cas-là est notre vision subjective de notre capacité de gestion, et non nos compétences objectives. (Tarr 2004, p.22). Un certain nombre de facteurs externes et non contrôlables peuvent également favoriser l'émergence du trac dans une situation précise. En voici quelques exemples pour le cas des musicien·ne·s : l'acoustique de la salle, la taille de la scène, la taille du public, sa visibilité, son attitude, le fait de jouer seul ou en groupe, le fait de jouer de mémoire ou avec partition, le répertoire donné. (Arcier 1998, pp.149-158).

Enfin, les personnes ayant tendance à être anxieuses dans tous les aspects de la vie seraient plus susceptibles au trac et l'éprouveraient de façon plus intense que les personnes généralement peu anxieuses. Des recherches ont également montré que chez les musiciens son développement serait en lien avec le fait d'être introverti et/ou instable émotionnellement. (Lehmann 2007, p.152).

Les causes du trac sont donc nombreuses, et son émergence résulte souvent d'un mélange de différents facteurs, articulés entre la personne, la situation et la tâche musicale. (Lehmann 2007, p.146). Nous pouvons néanmoins retenir deux idées essentielles, que j'aimerais enrichir à l'aide de citations. D'une part, le trac est en processus de gestation depuis notre tendre enfance : « Performance anxiety brews unconsciously and develops silently as life experiences, thoughts, physical sensations, affects in performer's mind, and feelings in the body long before it announces its unwelcome presence on stage. Stage fright has a long incubation period⁸. » (Nagel 2017, p.3). D'autre part, la vision de l'interprète sur la situation a une grande influence : « How musicians think—their attitudes, beliefs, judgements, and goals—determines in large part the extent to which they perceive a performance as threatening⁹. » (Lehmann 2007, p.152).

2.4 Et le·a professeur·e dans tout ça ?

Il suffit de discuter un peu avec des personnes autour de soi pour s'apercevoir que tout le monde, à un moment ou à un autre et sous une forme plus ou moins intense, a connu ou connaît encore le trac. Si ce phénomène est tellement inhérent au fait de jouer de la musique en public, sa gestion devrait logiquement faire partie intégrante de l'apprentissage d'un instrument. Cela relève donc de la responsabilité de l'enseignant·e. En effet, il·elle est en première ligne pour reconnaître les manifestations du trac et fournir son aide. En comprenant ses mécanismes, expliqués dans les paragraphes antérieurs, il lui sera plus facile de développer des stratégies efficaces pour transformer ce phénomène handicapant en une énergie encourageante qui facilite la réalisation de la tâche. (Nagel 2017, pp.3-4).

Néanmoins, comme nous l'avons vu dans la section précédente, les origines du trac sont multiples et complexes, son développement se joue également en dehors du cours de musique, et l'enseignant·e peut même être une des causes de son apparition. Puisqu'il ne s'agit pas uniquement d'un problème musical, le·a professeur·e de musique ne pourra pas à lui·elle seul·e exercer des pouvoirs de magicien·ne dans la résolution du trac. Comme le déclare Nagel, « While teachers cannot be parents

⁸ Le trac se prépare inconsciemment et se développe silencieusement en tant qu'expériences de vie, pensées, sensations physiques, affects dans l'esprit de l'interprète, et sensations dans le corps bien avant qu'il annonce sa présence inopportune sur scène. Le trac a une longue période d'incubation. (Traduction de l'autrice).

⁹ La façon dont les musiciens pensent – leurs attitudes, croyances, opinions, et objectifs – détermine en grande partie l'ampleur à laquelle ils perçoivent une prestation comme menaçante. (Traduction de l'autrice).

and should not be psychologists for their students, they can be effective listeners, coaches, and role models¹⁰. » (Nagel 2017, p.172). Il n'est donc en aucun cas question de remplacer le travail d'un-e thérapeute ou autre professionnel-le qualifié-e, mais simplement d'assister et de guider - à notre niveau et en ayant conscience de nos limites - nos élèves dans la gestion de leur trac et d'éviter de contribuer à le renforcer. Pour ce faire, nous allons, dans le chapitre suivant, passer en revue les différentes stratégies qu'il est possible d'employer en tant que professeur-e afin d'accompagner nos apprenant-e-s dans ce beau défi.

¹⁰ Même si les professeurs ne peuvent pas être des parents et ne devraient pas être des psychologues pour leurs étudiants, ils peuvent être de véritables personnes à l'écoute, coachs et modèles. (Traduction de l'auteurice).

3 Boîte à outils à destination des professeur·e·s

3.1 Briser le tabou

Accepter son trac est le premier pas à franchir pour se familiariser avec lui. En effet, essayer de l'éviter ou de l'ignorer ne fait que lui donner plus d'espace pour grandir et s'imposer. (Tarr 1993, p.80). En parler permet donc de rompre ce cercle vicieux et l'enseignant·e peut jouer un rôle essentiel dans cette libération de la parole. Evoquer le sujet signifie le normaliser : il s'agit de transmettre à l'élève que personne n'est insensible au trac, que c'est « a natural emotion that can be used as energy to fuel a performance¹¹ » (Nagel 2017, p.18) et que nous pouvons apprendre à le gérer. Nous ouvrir d'abord sur notre propre expérience passée peut renforcer la confiance de l'élève en nous et indirectement sa confiance en lui-elle. (Mantel 2003, p.65). Si le·a rassurer sur le fait que personne ne s'aperçoit de son stress et qu'il-elle ne devrait pas s'inquiéter part certes d'une bonne intention, c'est une conduite tout à fait inutile, voire contreproductive. Même si le public ne se rend compte de rien, le·a jeune interprète, lui-elle, vit bel et bien une expérience désagréable. Comme toute personne, il-elle a besoin de se sentir compris, ou au moins de voir que son interlocuteur·rice s'y efforce. Il est donc question d'écouter, de valider ses émotions, mais pas de les rationaliser. Nous pouvons, dans un climat de confiance, l'encourager à définir précisément ses sensations et ses pensées, à les comparer à d'autres situations. Tout comme nous avons l'habitude, suite à un concert, un examen, ou un simple rodage en classe, de donner un retour sur le jeu, nous pouvons, dans le dialogue avec l'élève, l'aider à prendre conscience de comment se manifeste son trac avant et pendant la prestation. Une analyse détaillée permettra en outre de lui proposer des solutions adaptées. (Nagel 2017, pp.12-13).

Nous allons, dans la suite du chapitre, d'abord nous attarder sur la manière de travailler sur le long terme, indépendante d'une quelconque échéance. Puisque le trac se développe bien avant la montée sur scène, le·a professeur·e, dès le début, sème des graines qui auront un effet positif ou négatif sur l'anxiété. Cette partie est donc axée sur la méthode de l'enseignant·e. La dernière partie du chapitre est, quant à elle, dédiée à des outils pratiques que nous pouvons transmettre à l'élève, et que ce dernier devra exercer régulièrement pour gérer son trac.

¹¹ Une émotion naturelle qui peut être utilisée comme énergie pour nourrir une prestation. (Traduction de l'autrice).

3.2 Le travail sur le long terme

3.2.1 Les bonnes conditions pour apprendre¹²

Une prestation publique consiste à présenter quelque chose préparé en amont. Afin de mettre toutes les chances du côté de l'élève, celui-le-ci doit d'abord être placé dans de bonnes conditions pour apprendre.

L'atmosphère dans laquelle nous donnons cours a une grande importance. La motivation et les émotions positives sont en effet décisives dans le processus d'apprentissage, car elles permettent aux informations d'entrer plus facilement dans la mémoire à long terme. Il convient donc de s'intéresser au·à la jeune artiste, de chercher à le·a connaître afin qu'il·elle se sente bien, à l'aise en cours de musique. Il est également bénéfique de le·a prendre en compte dès qu'il·elle entre dans la salle de classe, c'est-à-dire prendre contact visuellement avec lui·elle, le·a saluer et/ou lui souhaiter la bienvenue. Le fait de l'ignorer, même involontairement, pourrait lui provoquer du stress.

Ensuite, l'élève devrait pouvoir toujours se sentir en sécurité. Cela passe, d'une part, par sa position dans la salle. En général, il est rassurant d'avoir la porte et, si possible, la fenêtre en vue, mais l'idéal est de laisser l'apprenti·e choisir lui·elle-même où il·elle veut s'installer. D'autre part, notre propre position par rapport à l'élève envoie des messages précis. Se mettre face ou derrière lui·elle peut engendrer de la peur, car ces positions sont respectivement interprétées comme une volonté de combattre et d'attaquer par surprise. De la même façon, être en hauteur par rapport à l'élève est une posture de domination. Nous devons donc prendre soin de respecter une certaine distance avec lui·elle, pour qu'il·elle se sente en confiance. Dans les cas où nous devrions nous approcher de lui·elle ou le·a toucher pour l'aider à comprendre une notion, il conviendra de lui demander son autorisation et d'expliquer le but de la manœuvre.

Enfin, il est important de permettre à l'élève de s'hydrater quand il·elle a soif. En effet, si le message de soif n'est pas entendu, le cerveau va déclencher le système de peur, passant par l'agitation. Il suffit de voir comment réagit un petit enfant agité quand on lui donne de l'eau pour comprendre l'importance d'une bonne hydratation.

3.2.2 La manière de communiquer¹³

Le cours de musique est une situation de communication entre l'enseignant·e et l'élève et lorsque nous communiquons, la forme est en réalité plus décisive que le fond. Les messages que nous envoyons

¹² Je remercie Patrick Roger pour les indications contenues dans ce paragraphe.

¹³ Je remercie Patrick Roger pour les indications contenues dans ce paragraphe.

sont en effet automatiquement mémorisés dans l'inconscient, cette partie qui prend le dessus en situation de stress.

Pour nourrir l'inconscient de façon optimale, nous devons prendre soin de formuler nos phrases à la forme affirmative, car la négation n'est pas comprise. L'exemple le plus répandu en est « ne penses pas à un éléphant rose ». Il est vrai que, même pour notre partie consciente, un message de la sorte est on ne peut plus vague : si je ne dois pas penser à un éléphant rose, à quoi dois-je donc bien penser ? Lorsqu'une phrase est énoncée à la forme négative, elle doit de ce fait être suivie d'une affirmation : « ne commence pas trop vite, chante-toi le passage où tu as les plus petites valeurs rythmiques pour t'imprégner du tempo ». De plus, l'inconscient prend tout au mot. Essayer de rassurer un·e élève qui ne voit que les aspects négatifs de son jeu en lui disant de façon ironique « c'est vrai que tu es nul·le » risque de confirmer son ressenti initial, même si il·elle a conscience que c'est du second degré. Ensuite, l'inconscient ne connaît que le présent. C'est-à-dire que même un scénario catastrophe décrit au conditionnel sera traité comme quelque chose qui se passe réellement et peut ressortir comme tel au moment de l'apparition publique si rien d'autre n'a été envisagé. L'inconscient n'est en effet capable de reproduire que les schémas qu'il connaît. Enfin, il ne différencie pas le bon du mauvais, mais ne sait que compter. Un·e professeur·e qui encourage ses élèves à se faire plaisir et faire confiance au travail effectué juste avant d'entrer en salle d'examen fait certes preuve de bonne intention, mais si dans les semaines précédentes il·elle n'a cessé d'insister sur le fait de devoir jouer sans fautes et sur l'insuffisance du travail réalisé jusqu'à présent, ce seront ces derniers aspects qui ressortiront lors de la prestation car ils ont été répétés un plus grand nombre de fois.

Par ailleurs, une grande partie de l'information passe par le langage non-verbal (posture, geste, respiration) et para-verbal (ton, intensité, rythme de la voix). Dans le cas où les trois niveaux de langage - verbal, non-verbal et para-verbal - se contrediraient, c'est le message le plus négatif qui sera retenu.

En mettant en pratique toutes ces points, nous pourrions éviter de créer des conflits entre ce qui est compris consciemment et ce qui est traité au niveau inconscient, et ainsi rendre la communication plus fluide et efficace. Cela peut signifier un véritable changement de manière de penser pour certain·e·s d'entre nous, et requiert de prendre de la distance afin de pouvoir s'auto-observer. Si la transformation de la formulation est difficile à faire en direct, il peut être d'une grande aide de s'enregistrer en train de donner cours, puis lors de l'écoute de réfléchir à comment « convertir » le discours, et élaborer une liste de phrases types bien formulées.

3.2.3 L'attitude face à la présentation publique

Dans sa réflexion sur le trac, la violoniste et pédagogue hongroise Kato Havas s'est demandée pourquoi les tziganes pouvaient jouer de façon très virtuose sans être anxieux·ses. Selon elle, cela résiderait dans

le fait qu'il-elle-s n'ont qu'un seul souhait au moment de jouer : divertir l'auditoire. Le contact avec le public est donc l'élément central de leur activité musicale. (Havas 1989, p.12). Le musicologue Lehmann effectue une comparaison du même type avec les musicien-ne-s de jazz, qui seraient moins sensibles au trac que leurs collègues classiques, car chez eux la priorité est mise sur l'expression de soi au travers de la musique et non sur la restitution fidèle d'une partition. (Lehmann 2007, p.156). L'attitude de l'interprète face au fait de jouer en public a donc une grande importance dans le développement ou non du trac. Et cette attitude est dès le début transmise, entre autres, par le-a professeur-e.

En effet, lors d'un cours de musique, nous communiquons bien plus que la simple manière de jouer d'un instrument : « Was wir uns vorstellen, was wir beabsichtigen, was wir uns selbst sagen, wie wir unseren Körper benutzen, all dies teilt sich auch nach außen hin mit¹⁴. » (Tarr 1993, p.113). Nous partageons donc aussi, de manière volontaire ou non, comment nous vivons une prestation publique et ce qu'elle représente pour nous. Un-e professeur-e qui répétera combien il est difficile de jouer en public engendrera très certainement de la peur chez ses élèves. En prenant d'abord conscience des messages que nous envoyons, nous pouvons les modifier en nous posant la question de ce que nous souhaitons réellement transmettre et choisir précautionneusement nos mots en fonction. Il s'agit d'associer l'apparition publique et le jeu musical en général à une attitude positive basée sur le partage et le plaisir de faire de la musique. (Nagel 2017, p.10).

3.2.4 La prise en compte du corps

Kato Havas, en développant sa propre méthode de violon, basée sur les principes fondamentaux d'équilibre et la recherche du mouvement naturel, s'est rendue compte que le fait de considérer le corps dans son ensemble, et le placer au premier plan dans son enseignement, avait un effet libérateur sur le trac. (Havas 1989, p.XI). Nous avons en effet tendance à oublier que « la musique s'exprime avant tout par le corps, se dénature aussi à cause de lui, lorsqu'il n'est pas en harmonie avec lui-même. » (Hoppenot 1981, p.29). Le corps est notre premier instrument, et en tant que tel il convient d'y prêter une grande attention. En situation de stress, nous répondons avec des schémas que nous avons intériorisés par répétition. Prendre soin de travailler notre instrument avec des mouvements légers, souples, faciles, agit donc en bouclier contre la fermeture ou le resserrement du corps, souvent associés au trac. (Tarr 1993, pp.141-142). D'autre part, les informations envoyées par le corps au cerveau sont plus rapides que celles envoyées du cerveau au corps. C'est-à-dire que si le corps est bien placé et détendu, il va transmettre au cerveau que tout va bien avant même que ce dernier ait eu le

¹⁴ Ce que nous imaginons, ce que nous planifions, ce que nous nous disons à nous-même, la façon dont nous utilisons notre corps, tout cela se communique aussi vers l'extérieur. (Traduction de l'autrice).

temps de penser à quoi que ce soit d'autre¹⁵. D'où l'importance de s'occuper en premier lieu de son corps avant de commencer à penser à l'action musicale que nous allons exécuter.

Il s'agit donc de faire prendre conscience à l'élève de la façon dont il habite son corps, des mouvements qu'il exécute avec lui, et d'affiner sa perception interne. (Hoppenot 1981, p.68). Il est de notre responsabilité de veiller à ce que les mouvements soient réalisés de façon souple, dans la détente, et que le corps soit bien placé avant de commencer à jouer. Questionner régulièrement l'élève sur son ressenti et ses sensations corporelles l'aidera à développer sa sensibilité physique et ainsi identifier l'efficacité et la justesse d'un mouvement. Comme le fait remarquer Hoppenot, « Un geste est rarement raté à cause de sa difficulté, mais plutôt parce que nous n'avons pas assimilé la sensation qui lui correspond. » (Hoppenot 1981, p.83). Il peut également être utile d'exécuter les gestes sans instrument, car nous avons tendance à vouloir nous adapter à celui-ci, et de ce fait réaliser des actions antinaturelles, que nous ne ferions pas dans un autre contexte. Mimer l'action de jouer permet de mémoriser un mouvement fluide, qui sera ensuite plus facile à retrouver avec l'instrument. C'est d'ailleurs de cette façon que Beethoven faisait souvent travailler ses élèves : faire le geste de façon muette en y mettant expressivité et caractère¹⁶. Nous pouvons aussi mettre le jeu musical en relation avec des mouvements du quotidien, et trouver des métaphores qui les illustrent. Les associations de la sorte facilitent en général la compréhension et sont plus aisément retenues.

Certaines personnes se sont par ailleurs particulièrement intéressées au corps et au mouvement, allant jusqu'à créer leur propre technique. C'est le cas de Frederick Matthias Alexander et Moshe Feldenkrais. Ces deux méthodes sont de plus en plus répandues chez les musiciens. Si leur but premier n'est pas de réduire trac, leur efficacité en ce sens ne fait, parmi les adeptes de ces disciplines, aucun doute. (Arcier 2004, p.19). La Technique Alexander consiste à apprendre à mieux s'utiliser : il s'agit de nous observer afin de déceler nos mauvaises habitudes, de retrouver le juste rapport entre la tête, le cou et le tronc et de diriger nos mouvements de façon consciente. (Arcier 2004, p.108). La Méthode Feldenkrais, quant à elle, vise à trouver un équilibre de vie à travers le mouvement et l'intégration fonctionnelle¹⁷.

Dans le cas où ces approches auraient été profondément expérimentées par l'enseignant-e, celui-le-ci pourra en transmettre des aspects dans ses cours. Allons même jusqu'à dire que cela se fait de façon naturelle si c'est un élément central de sa propre pratique et réflexion artistique. Cependant, si nous souhaitons réellement approfondir ces approches avec l'élève, il faudra évidemment l'orienter vers des professionnels formés à ces disciplines. Certains établissements, notamment au niveau supérieur, disposent déjà d'enseignant-e-s spécialisé-e-s et proposent des cours optionnels. Nous ne pouvons

¹⁵ Je remercie Horst Hildebrandt pour cette indication.

¹⁶ Je remercie Horst Hildebrandt pour cette indication.

¹⁷ Je remercie Nicola Hanck pour cette indication.

qu'espérer que cette tendance soit poursuivie et élargie dans les années à venir, afin que ces disciplines soient accessibles à tous, même aux jeunes artistes amateur·rice·s.

3.2.5 La prise en compte de l'élève

Le violoncelliste et pédagogue Mantel, dans son livre sur le trac¹⁸, souligne l'importance d'une pédagogie axée sur l'autonomie de l'élève. Ce que nous expérimentons et trouvons par nous-mêmes est en effet mieux mémorisé que ce qui est imposé de l'extérieur. En incitant l'élève à essayer ce qui lui convient le mieux entre plusieurs possibilités, à développer sa propre conception d'une œuvre, et à justifier ses choix, nous agissons positivement sur son estime et sa confiance en lui-elle. Laisser le temps de découvrir et expérimenter diminue la peur de se tromper et rend donc moins sensible au trac. Autant sur le plan technique qu'interprétatif, les décisions prises à la suite d'un échange entre le·a professeur·e et l'élève, comprises et formulées avec ses propres mots par l'apprenti·e, mènent à une plus grande sécurité. Quand ces choix sont intériorisés et profondément acceptés par l'élève, il-elle sera de fait en mesure de les exprimer avec totale conviction. (Mantel 2003, pp. 68-69). De plus, l'élève s'enrichit ainsi d'un répertoire de possibilités et sera capable, au fil du temps, de trouver par lui-elle-même des solutions. Il deviendra donc de plus en plus autonome et rapide dans son apprentissage. (Mantel 2003, p.85).

3.2.6 L'attitude face aux erreurs

Notre conduite face aux erreurs a un rôle décisif par rapport au trac. S'il est certain que la reconnaissance et l'amélioration de défauts est essentielle pour progresser, il est aussi important pour l'élève de savoir ce qui fonctionne bien et pourquoi. L'idée que souligner les choses positives serait une perte de temps est un mythe. Au contraire, cela a pour effet de renforcer la confiance de l'élève et il sera ensuite plus rapidement capable de faire appel à ce ressenti et de le transposer sur d'autres passages similaires. (Mantel 2003, p.69). Il n'est évidemment pas question de bannir les critiques négatives, mais de les transmettre comme source d'information pour chercher une solution adaptée. L'évocation d'un point à améliorer doit donc être suivie d'une aide concrète en ce sens. Nous devons veiller, plutôt que d'insister sur l'acte raté, à surligner le fait que l'élève a la possibilité, grâce à des moyens précis que nous essayons avec lui, de progresser¹⁹.

En outre, quand nous apprenons une partition, nous mémorisons l'émotion du moment. Si un passage est travaillé avec la peur de se tromper, celle-ci va s'imprégner en même temps que la musique et il sera difficile de l'effacer par la suite. D'où l'importance d'orienter notre méthode vers une vision

¹⁸ Mantel, Gerhard : *Mut zum Lampenfieber. Mentale Strategien für Musiker zur Bewältigung von Auftritts- und Prüfungsangst*, Mainz 2003

¹⁹ Je remercie Judith Buchmann pour cette indication.

optimiste du travail, d'autant plus que la peur perturbe le processus d'apprentissage. Le pédagogue Mantel évoque également que, curieusement, le fait de s'autoriser - et donc d'autoriser nos élèves - à faire des erreurs amène souvent à les diminuer, voire les empêcher. (Mantel 2003, pp.146-149).

3.2.7 La transmission de méthodes de travail efficaces

Comme nous l'avons vu dans le paragraphe 2.3, une des causes du trac peut être la perception de ne pas contrôler la tâche qu'il nous est demandé d'accomplir. Autrement dit, l'élève doit d'abord maîtriser son morceau avant d'espérer pouvoir le jouer convenablement en public. Cette maîtrise s'obtient évidemment par la pratique et nous devons donc impérativement transmettre des méthodes de travail à l'élève. Pour apprendre à jouer d'un instrument, il faut en effet aussi apprendre comment travailler efficacement, en d'autres termes apprendre à apprendre.

Le premier point pour travailler de façon efficace est d'élaborer des objectifs précis avec l'élève. Il-elle saura ainsi dans quelle direction concentrer son énergie, ce qui aura un effet positif sur sa motivation. (Ernst 1999, p.28). Un bon objectif ne doit pas s'étaler à trop long terme sous peine de le perdre de vue, mais doit être réalisable et défini dans le temps. Le moment où il est accompli doit pouvoir être clair²⁰.

Penchons-nous maintenant plus précisément sur le processus d'apprentissage même. La pratique d'un instrument de musique correspond en grande partie à la mémorisation d'une série de mouvements. A force de répétitions, les mouvements deviennent automatiques. La mémoire motrice est alors capable de dicter une action préalablement apprise à la vitesse de l'éclair, sans contrôle conscient. (Mantel 2003, p.123). Si ce phénomène d'automatisation est indispensable à l'apprentissage, il n'est pas suffisamment solide pour garantir une bonne exécution en public. En situation de stress, la pensée consciente cherche en effet des points de contrôle. Pour développer un sentiment de sécurité sur scène, il faut donc travailler de façon consciente et ne pas se reposer uniquement sur l'automatisation²¹. Cette conscience du jeu s'obtient, d'une part, par l'analyse et le travail de la partition sans instrument : chanter avec le nom des notes, nommer les intervalles et l'harmonie, identifier la mesure et les rythmes utilisés, dégager la structure du texte, préciser le caractère d'un passage, distinguer les répétitions et les différences, etc. (Mantel 2003, pp.127-135). Si une analyse complète est rarement faisable en cours par manque de temps, nous pouvons effectuer ce travail avec l'élève sur un petit passage, l'inviter à reproduire cette méthode sur le reste de l'œuvre, puis lui demander d'en rendre compte au cours suivant. D'autre part, nous ne pouvons prendre conscience du maximum d'éléments qu'en jouant à un tempo lent. Le travail lent devrait donc être présent à tout

²⁰ Je remercie Judith Buchmann pour ces indications.

²¹ Je remercie Horst Hildebrandt pour ces indications.

moment de la préparation car il laisse le temps de penser, sentir et anticiper chaque mouvement effectué. Enfin, il est possible de combiner jeu automatique et conscient en alternant constamment entre tempo lent et rapide sur un passage donné. Dans cette méthode de travail « on-off », la fréquence de changement (chaque mesure, demi-mesure, ou temps) et la relation entre le tempo lent et le rapide (deux fois, quatre fois plus vite) sont décidées en amont²².

De plus, le cerveau ne fait pas la différence entre ce que nous faisons réellement et ce que nous imaginons faire. Ce savoir a depuis longtemps fait ses preuves dans le domaine sportif, où il est utilisé sous forme de travail mental. Le travail mental consiste à s'imaginer réaliser une action. En musique, il s'agit donc de s'imaginer jouer un passage en l'entendant dans sa tête. (Ricquier 2000, pp.89-93). Cela nécessite d'avoir d'abord une idée précise des mouvements et du son qui en résulte, mais ce n'est pas pour autant que ce type de travail ne peut pas être mis en place dès le début. Nous pouvons aisément inciter l'élève à commencer par jouer un petit passage, puis le faire mentalement. Au fil du temps, ces passages peuvent être agrandis jusqu'à l'œuvre complète. D'ailleurs, l'alternance entre travail mental et travail actif se révèle être particulièrement efficace car elle requiert une interaction vive entre les deux hémisphères cérébraux²³. Le principe de la méthode « on-off » peut donc être appliqué à cette idée en alternant extraits joués et extraits imaginés.

Le cerveau traite par ailleurs les informations de manière très rapide, ce qui a pour conséquence qu'il s'ennuie également très vite. Nous serons donc de moins en moins attentif à chaque nouvelle répétition d'un passage. Pour obliger le cerveau à continuer à travailler, et ainsi renforcer les connections neuronales, il faut de fait sans cesse varier le passage²⁴. Les possibilités de variations sont infinies, nous pouvons à chaque cours en transmettre de nouvelles et encourager l'élève à apporter ses propres idées. Citons ici quelques exemples :

- La transformation du texte : la plus connue est la variation rythmique (rythme pointé, alternance de groupes rapides et lents etc.), mais nous pouvons aussi agir sur d'autres paramètres du texte original, comme les nuances, l'articulation, les accents, doubler ou tripler chaque note, omettre certaines notes, transposer ou octavier, échanger mode majeur et mineur, etc.
- L'exagération d'un paramètre : l'accentuation, le geste, la nuance, le tempo, le caractère, le vibrato, etc.

²² Je remercie Horst Hildebrandt pour la transmission de cette méthode de travail.

²³ Je remercie Horst Hildebrandt pour cette indication.

²⁴ Je remercie Horst Hildebrandt pour cette indication.

- La méthode « on-off », alternance à intervalle régulier (mesure, demi-mesure ou temps) d'un paramètre avec son contraire : tempo lent/rapide, *accelerando/ritardando*, nuance *p/f*, *crescendo/decrescendo*, *legato/staccato*, jeu réel/jeu imaginé ou mimé, etc.
- La rotation de l'attention : à chaque répétition, prêter attention à un autre paramètre.
- La position de jeu : debout, assis, allongé, à genoux, sur une jambe, en marchant etc.
- Pour les instruments polyphoniques : jouer chaque main séparée, jouer une voix et chanter, frapper ou mimer l'autre etc.

Un savoir va également se consolider s'il est traité à travers différents sens et canaux d'apprentissage²⁵. Nous pouvons donc inviter l'élève à associer un passage musical à une image, un son, une sensation physique, une odeur ou encore un goût. Décrire un passage de façon précise, mettre des mots sur une émotion, utiliser des métaphores, permet en outre d'ancrer l'information dans la mémoire sémantique, et donc de mieux la retenir. (Mantel 2003, pp.136-137).

Enfin, le cerveau a besoin de pauses pour bien mémoriser et être concentré. Il convient d'alterner des séquences de travail de cinq à dix minutes (ou moins si la tâche est particulièrement difficile) avec des courtes pauses d'une à deux minutes. Les pauses peuvent être utilisées pour bouger, s'étirer, ou simplement se reposer et se détendre²⁶.

3.2.8 Les occasions de jouer

Comme évoqué dans l'introduction, inciter l'élève à se produire plus souvent en public n'est pas un moyen suffisant pour se familiariser avec le trac. Cependant, cela reste un élément essentiel et bénéfique s'il est combiné avec les autres stratégies décrites dans ces pages.

Les occasions de jouer ne devraient en effet pas se limiter à une audition de classe annuelle ou à des examens. L'article de Ernst Smole, publié dans le magazine *Üben & Musizieren* en 1997, décrit l'effet positif de la mise en place d'un dispositif permettant aux élèves de l'école de musique de Mürzzuschlag en Autriche de jouer en public au moins six fois par an. Ces petits concerts, d'une durée maximale de 40 minutes et mélangeant les instruments, ont plutôt un caractère d'atelier : les élèves présentent le matériel travaillé en cours, c'est-à-dire pas uniquement des morceaux, mais aussi des gammes ou des exercices. Dans le cas où l'extrait joué ne serait pas une « version concert », mais plutôt « work in progress », le professeur-e qui anime le moment musical précise dans quelle phase du travail se situe l'élève, et quels sont ses objectifs en lien avec la prestation publique. Ainsi, les attentes de l'élève et du public, constitué de membres de la famille et d'autres étudiants de l'école, sont ajustées à la réalité de la situation. Le but de ce dispositif est de développer une attitude positive et exempte de peur face

²⁵ Je remercie Horst Hildebrandt pour cette indication.

²⁶ Je remercie Horst Hildebrandt pour ces indications.

au fait de jouer en public. Il a été remarqué que ce concept est particulièrement efficace s'il est mis en place dès le début de l'apprentissage et avant l'âge de onze ans. (Smole 1997, pp.29-32).

Un tel dispositif nécessite la collaboration de toute l'équipe enseignante et administrative d'une structure et n'est de fait pas toujours facile à mettre en œuvre. Néanmoins, nous pouvons en retenir l'idée principale qui est de donner, dès le début de l'apprentissage, des occasions de jouer dans une atmosphère optimiste et détendue, et la mettre en pratique en fonction des moyens dont nous disposons. Cela peut se faire à travers des classes collectives régulières ou simplement entre deux élèves dont les cours se suivent. L'essentiel est que ces moments d'échanges musicaux prennent vie dans un esprit positif de solidarité et de partage. En effet, si l'élève le vit comme une occasion supplémentaire d'être jugé-e ou dévalorisé-e, l'initiative générera de la peur et sera donc totalement contreproductive.

3.3 Le travail sur le court et moyen terme : la préparation au jour J

Après cette série de réflexions sur notre méthode même d'enseignement, nous allons consacrer la dernière partie de ce mémoire de Master à la préparation d'un événement concret - audition, concert, examen ou concours - en passant en revue les différents éléments qui peuvent soutenir l'élève dans sa gestion du trac.

3.3.1 La planification

Afin de placer l'élève dans les meilleures conditions pour réussir son concert ou son examen, nous devons évidemment choisir un répertoire adapté son niveau et planifier un temps de travail suffisant afin que le-a jeune musicien-ne puisse se sentir à l'aise dans son programme. Ce temps de travail peut varier d'une personne à l'autre. Il est donc essentiel de connaître le profil de l'élève pour ajuster la préparation. Cependant, il arrive que ces facteurs ne soient pas contrôlables, comme dans le cas de pièces imposées données quelques semaines avant un examen. Il est alors important de fixer des objectifs réalistes en discussion avec l'élève, pour que ce-tte dernière sorte de cette expérience avec un sentiment de satisfaction. En effet, « quels que soient son niveau, ses capacités, l'élève doit pouvoir obtenir une satisfaction en relation avec sa pratique, qui maintiendra sa motivation et diminuera la charge anxieuse. » (Arcier 1998, p.108). Un jury ou un public ne connaît pas le passé et les difficultés rencontrés par le-a jeune artiste et ne peut donc pas en tenir compte dans l'appréciation de la performance. L'enseignant-e par contre en a bien conscience et devrait toujours le prendre en considération dans l'évaluation et l'accompagnement de son apprenti-e.

Une bonne préparation inclut également au moins une répétition générale ou rodage. Celle-ci peut s'effectuer en présence ou non de public (famille, amis, autres élèves de la classe), dans l'idéal dans la

salle où aura lieu l'évènement et en tenue de concert. Cela permet de s'habituer à l'acoustique du lieu et de vérifier que les vêtements et chaussures sont confortables et ne dérangent pas le jeu. L'entrée en scène devrait aussi être répétée afin de gagner en sécurité. Lors de rodage dans la salle de classe, nous pouvons chercher à perturber l'élève en lui demandant de jouer à un emplacement inhabituel, en le-a faisant sortir un moment, en modifiant la hauteur du pupitre ou du tabouret avant qu'il-elle rentre à nouveau dans la salle pour jouer. L'idée est de le-a surprendre en le-a faisant sortir de ses habitudes dans le but de le-a préparer au caractère exceptionnel de l'apparition publique.

3.3.2 La respiration

« „Erst mal tief durchatmen“, ist das erste und einfachste angstlösende Mittel, das uns zu Verfügung steht²⁷ ». (Tarr 2004, p.55). Une respiration lente et régulière mène en effet à la détente, alors qu'une respiration rapide et irrégulière provoque de la tension. Diriger son attention sur la respiration est un moyen facile à intégrer dans nos cours de musique : il suffit simplement de le rappeler à l'élève. Cela sera évident pour des instrumentistes à vent, mais pour les autres, nous allons approfondir un peu plus le sujet ici et proposer des outils concrets. Ces outils requièrent certes d'y consacrer un peu de temps, mais ils peuvent aisément être transmis aux élèves pendant le cours de musique et auront des effets bénéfiques sur le trac.

D'abord, il est simplement question de prendre conscience de notre respiration en nous concentrant sur la sensation de l'air qui entre et sort, ou en observant les mouvements de notre corps à l'inspiration et à l'expiration. Une aide de secours en cas d'urgence est de se concentrer sur l'expiration et de la ralentir. Cela améliore la qualité de l'inspiration et nous fait retrouver notre équilibre intérieur. (Tarr 1993, p.161).

Afin de rendre la respiration plus profonde, Tarr propose l'exercice suivant, à réaliser idéalement matin et soir jusqu'à ce que ce type de respiration devienne habituel. Allongé-e sur le dos, il s'agit d'actionner la capacité maximale du système respiratoire. D'abord, nous imaginons que nous respirons en direction de la terre, que notre corps s'enfonce de plus en plus profondément dans le sol à chaque inspiration. Ensuite, nous imaginons que nous nous étirons vers les côtés avec notre respiration, jusqu'à recouvrir toute la largeur de la pièce. Puis, dans la longueur : la tête et les pieds s'étirent jusqu'à atteindre les limites de la pièce. Enfin, le corps se bombe en hauteur jusqu'à toucher le plafond. Ainsi, le corps s'élargit dans toutes les directions et remplit imaginativement la pièce. (Tarr 2004, p.58).

²⁷ « Commençons par respirer profondément », est le premier et le plus simple moyen anxiolytique qui est à notre disposition. (Traduction de l'autrice).

Pour réguler l'anxiété, nous pouvons aussi pratiquer la cohérence cardiaque²⁸. Elle consiste à inspirer pendant cinq secondes, puis expirer pendant cinq autres secondes, le tout sur une durée de cinq minutes. Réalisée trois fois par jour, elle permet d'équilibrer le système sympathique, qui actionne les réactions de lutte ou fuite, et le système parasympathique, qui favorise le repos et la récupération. Cette technique peut aussi être utilisée en cas de « crise » pour se calmer.

Chez les instrumentistes à vent, la thématique de la respiration est évidemment incluse dans leur apprentissage de la musique. Ce n'est pas toujours le cas chez les autres instrumentistes, où la respiration peut un beau jour se révéler problématique. Il est essentiel d'être bien oxygéné-e pour jouer, nous devons donc prendre en compte la respiration lors du travail de l'instrument. Décider des endroits où respirer avec l'élève et les intégrer dans le travail d'une œuvre dès le début permet de réguler le phénomène et donner plus de sécurité²⁹. Enfin, lorsque nous parlons de respiration, nous pensons souvent en premier lieu à l'inspiration, mais il ne faut pas oublier son partenaire l'expiration. En effet, une expiration totale appelle automatiquement une inspiration et nous évite d'entrer en hyperventilation³⁰, mécanisme qui peut également avoir des conséquences négatives sur le jeu.

3.3.3 La relaxation

Comme nous l'avons vu dans le paragraphe 2.2, le trac se manifeste, en outre, par une surtension des muscles. Des techniques de relaxation peuvent cependant parer cet effet. Le relâchement des muscles aura, de plus, une influence sur la pensée : par la détente, l'activité cérébrale est réduite, et nous nous sentons de ce fait plus calmes. (Tarr 1993, pp.148-149). Utilisées juste avant d'entrer sur scène, les techniques de relaxation préparent donc le corps et l'esprit à la tâche. Mais pour en tirer une efficacité maximale, elles doivent être pratiquées régulièrement, car il devient alors de plus en plus facile de se relaxer profondément en peu de temps.

Le principe de base de toute technique de relaxation est d'observer attentivement chaque partie du corps, de prendre conscience de son état pour ensuite la relâcher. Ce relâchement peut s'obtenir à travers différentes méthodes, dont nous allons en lister quelques-unes. La relaxation commence toujours par l'écoute de sa respiration car elle est intimement liée à cette dernière. Elle peut se faire en position assise, couchée ou debout. Fermer les yeux peut aider à se concentrer sur l'exercice. La position couchée présente toutefois un risque de s'endormir et n'est donc pas idéale si nous nous sentons fatigués. Une séance de relaxation se termine en ouvrant doucement les yeux, en bougeant

²⁸ Je remercie Patrick Roger pour la transmission de cette pratique.

²⁹ Je remercie Patrick Roger pour cette indication.

³⁰ L'hyperventilation est une respiration rapide, ample et supérieure aux besoins métaboliques. Elle perturbe les échanges d'oxygène et de dioxyde de carbone et peut provoquer des étourdissements et une sensation de faiblesse.

progressivement les membres puis le corps tout entier, en s'étirant, baillant, pour reprendre contact avec l'environnement.

La technique la plus simple pour débiter est peut-être celle d'Edmund Jacobson³¹, qui consiste à d'abord tendre le muscle pour ensuite percevoir la détente plus profondément³². Il s'agit de prendre conscience d'une partie du corps, de la contracter pendant cinq à sept secondes tout en continuant à respirer, puis de la décontracter et d'observer la détente pendant environ trente secondes. L'ordre est le suivant : 1) mains et bras en flexion, poings vers les épaules, 2) mains et bras en extension le long du corps, 3) visage et front, 4) épaules vers les oreilles et cou, 5) épaules vers le bas et l'arrière, 6) ventre et bas du dos, 7) jambes et pieds vers le ciel, 8) jambes et pieds vers le sol, 9) le corps tout entier.

Parmi les exercices proposés par Tarr, je souhaiterais en décrire trois, qui m'ont particulièrement parlés. Le premier se réalise en position assise, les mains sur les cuisses et les yeux fermés. Il consiste à sentir les muscles devenir fatigués. Le corps entier devient lourd et chaud. Il convient de rester dans cet état détendu quelques minutes et de penser à lâcher-prise. (Tarr 2004, p.80).

Dans le deuxième exercice, il est question de s'imaginer être une éponge mouillée qui veut sortir l'eau de ses pores. En position couchée, nos pores s'ouvrent et laissent l'eau couler, voire partir en vapeur. L'attention est ainsi dirigée sur chaque partie du corps, des pieds à la tête. (Tarr 2004, p.81).

Le troisième exercice combine explicitement relâchement musculaire et respiration. C'est un exercice en cinq temps où, en position assise, nous relâchons progressivement le corps à chaque nouvelle expiration : 1) visage et cou, 2) bras et épaules, 3) cage thoracique, ventre et dos, 4) jambes et pieds, 5) corps entier. Une fois ces cinq étapes réalisées, nous profitons un moment de cet état et nous nous disons « je suis détendu·e et éveillé·e ». (Tarr 2004, p.65).

Nous pouvons transmettre ces techniques de relaxation lors du cours individuel ou durant des cours collectifs, voire même organiser des ateliers spéciaux si nous ne voulons pas empiéter sur le travail musical. C'est un petit investissement de temps qui va vraiment porter ses fruits dans l'apprentissage de la gestion du trac. Transmettre une technique signifie la faire vivre à l'élève : il s'agit de donner les instructions d'une voix posée et calme, puis d'échanger sur l'expérience qui vient d'être faite. L'idéal est d'enregistrer la séance pour que l'élève puisse la refaire régulièrement chez lui et l'intégrer dans son rituel de travail. Le but final est que l'élève puisse réaliser la technique tout seul, sans aide extérieure dictant les instructions et dans un temps de plus en plus restreint. En effet, une fois que la sensation

³¹ Edmund Jacobson (1888-1983) était un médecin américain.

³² Je remercie Horst Hildebrandt pour la transmission de cette technique.

de relâchement nous est familière, est inscrite en nous, il devient possible de la ramener en l'espace de quelques secondes.

3.3.4 La visualisation

Dans le paragraphe 3.2.7 nous avons déjà parlé du fait que le cerveau ne fait pas la différence entre ce qui est imaginé et ce qui est réellement vécu, ainsi que de son application dans le travail d'une œuvre. Ce phénomène peut également être utilisé pour préparer le corps et l'esprit aux conditions spéciales de l'apparition publique, et ainsi augmenter les chances de réussite. (Lehmann 2007, p.158). Nous parlons alors de visualisation, technique qui consiste à s'imaginer réaliser la prestation de façon optimale. Le terme de visualisation est un peu réducteur car il laisse penser que la technique ne s'appuie qu'uniquement sur le canal visuel. Or, y intégrer tous les sens (visuel, auditif, kinesthésique, olfactif, gustatif) rend l'opération plus efficace.

La pratique de base de la visualisation se déroule ainsi : nous allons commencer par prendre contact avec notre respiration et chercher un état de détente (si nécessaire, nous pouvons utiliser un des exercices expliqués plus haut). Nous nous imaginons ensuite patienter calmement avant d'entrer sur scène, puis entrer sereinement dans la salle, réaliser la prestation à merveille, et ressortir de scène avec un grand sentiment de satisfaction. Il n'est pas nécessaire de vivre mentalement toute la durée du concert, nous pouvons sélectionner les débuts et fin de morceaux et/ou les passages les plus délicats, toujours en s'imaginant les réussir admirablement. (Ricquier 2000, pp. 32-33). Il convient de décrire notre état de la façon la plus détaillée possible, en prenant compte de nos sensations à travers les cinq sens. Il faudra être attentif à la formulation de nos pensées, en appliquant les préceptes énoncés dans le paragraphe 3.2.2 : utilisation de la forme affirmative au premier degré.

La fréquence à laquelle la visualisation devrait être pratiquée pour être vraiment efficace est différente en fonction de chaque personne. Il faudrait en général compter une séance par jour pendant trois semaines, idéalement le soir avant de dormir. (Ricquier 2000, p.34). Comme pour les techniques de relaxation, nous gagnons en rapidité grâce à une pratique régulière.

Ceci est le principe fondamental de la visualisation. Je souhaiterais maintenant vous présenter deux variantes qui m'ont été transmises par Patrick Roger. La première est une visualisation en trois parties. D'abord, nous sommes dans la peau du·e la spectateur·rice et voyons quelqu'un jouer magnifiquement bien. Ensuite, nous sommes cette personne qui joue, et enfin nous sommes les deux à la fois, acteur·rice et spectateur·rice.

L'autre forme de visualisation s'effectue quotidiennement sur une durée de six semaines avant l'évènement. Nous commençons par nous imaginer le lendemain de la prestation, puis semaine après semaine nous nous rapprochons du jour J :

- Semaine 1 : visualisation du jour J+1, nous sommes heureux et satisfaits de la prestation effectuée.
- Semaine 2 : visualisation du jour J-10, nous faisons des rodages du programme.
- Semaine 3 : visualisation du jour J-3, nous réglons les derniers détails.
- Semaine 4 : visualisation du jour J-1, nous sommes prêts, confiants et passons une bonne nuit.
- Semaine 5 : visualisation du jour J-10 minutes, nous sommes confiants et excités à l'idée de monter sur scène.
- Semaine 6 : visualisation du jour J, notre journée se passe bien, et le concert également.

La visualisation est un outil facile à intégrer au cours de musique, nous pouvons le donner comme « devoir » aux élèves et assurer un suivi en les questionnant sur leur ressenti et expérience au fil des semaines.

3.3.5 Autres techniques

Nous allons maintenant lister d'autres petits exercices pratiques ou astuces utiles dans la gestion du trac, et aisément transmissibles à nos élèves.

Créer une ancre permet de se mettre dans un état précis, adapté à l'apparition en public, en quelques secondes seulement. Une fois que nous avons choisi l'état dans lequel nous souhaitons être (confiance, concentration, bien-être etc...), nous allons ramener le souvenir d'un moment précis où nous nous sommes sentis ainsi et le revivre avec tous nos sens. Une fois que nous vivons cette scène de façon la plus intense possible, nous allons l'ancrer à l'aide d'un stimulus kinesthésique (mouvement), visuel (image) ou auditif (bruit, mot ou phrase), ou même les trois à la fois. Le mouvement, l'image ou le mot sont alors associés à l'état ressenti pendant l'évocation du souvenir. Cette procédure est à répéter plusieurs fois, en veillant à utiliser à chaque fois exactement le même stimulus. Ensuite, il suffira d'activer cette ancre, c'est-à-dire exécuter le mouvement, s'imaginer l'image ou se dire la phrase, pour être plongé dans l'état associé. (Ricquier 2000, pp.132-134).

Ensuite, pour nous calmer, nous pouvons simplement poser deux doigts sur le front, au-dessus de chaque œil, à mi-distance des sourcils et de la racine des cheveux. Lorsque nous touchons ces points, nous augmentons la circulation sanguine dans le néocortex, partie du cerveau s'occupant du sens de la réalité. Or, en situation de stress, c'est la partie reptilienne du cerveau, dont la mission est de gérer la sécurité, qui prend les commandes et active le système d'alerte. Ramener le flux sanguin dans la

partie néocorticale empêche donc le cerveau reptilien d'envoyer un message de danger et de déclencher toute une série de symptômes négatifs pour la prestation. (Ricquier 2000, p.144, pp.152-153).

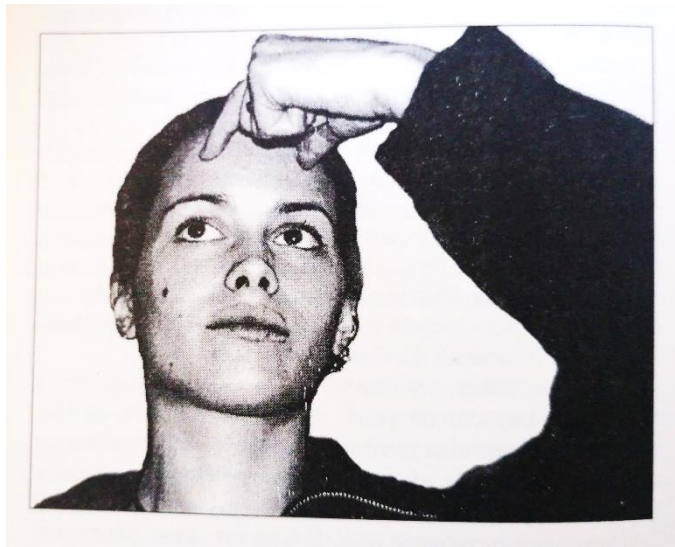


Figure 2: Emplacement des deux points. Source : Ricquier 2000, p.144.

Enfin, j'aimerais encore partager un exercice plus complet qui m'a été transmis par Patrick Roger. Cet exercice combine relaxation et visualisation en se déroule ainsi :

- Entrée dans la relaxation : nous commençons en position assise au fond d'une chaise, avec la prise de conscience de l'environnement visuel et sonore. Nous fermons les yeux et prenons contact avec nos points d'appui au sol et sur la chaise. Nous apportons ensuite de la détente dans tous les muscles que nous rencontrons : front et cuir chevelu, sourcils et espace entre les sourcils, tempes et oreilles, muscles autour des yeux et paupières, narines. Nous observons l'air qui entre et sort des narines avant de continuer la détente des muscles : mâchoire et muscles autour des lèvres, nuque et cou en gardant l'équilibre de la tête, épaules, bras, avant-bras et mains avec prise de contact des sensations aux bouts des doigts, dos, cage thoracique et abdomen. Nous laissons venir notre respiration au niveau du ventre, comme si nous avions un petit ballon qui se gonflait et se dégonflait sous le nombril. Puis nous continuons la détente dans le bassin, les jambes, avant de prendre conscience de la forme globale de notre corps détendu dans cette posture assise.
- Déplacement du négatif : en inspirant profondément par le nez, nous levons les bras à l'horizontal devant nous, restons en apnée tout en fermant les poings et en tendant les bras et le corps, prenons contact avec du négatif, puis l'expulsons par la bouche en relâchant les bras.

- Vérification des paramètres de détente : pieds ancrés au sol, chevilles souples, genoux souples, bassin en équilibre, présence de la respiration abdominale, le dos aligné, épaule, bras et mains détendus, tête en équilibre, mâchoire et langue détendues, yeux et bords externes des yeux détendus.
- Ancre visuelle : nous imaginons un lieu où nous nous sentons en sécurité. Cela peut être un lieu réel ou virtuel ou un mélange des deux. Pendant quelques instants, nous pouvons voir ce lieu et aussi y être.
- Souvenir agréable : nous nous plaçons ensuite en posture d'action, c'est-à-dire en position de jeu (assis ou debout, en fonction de notre instrument). Nous vérifions à nouveau nos paramètres de détente, puis cherchons un souvenir agréable et le revivons avec nos cinq sens comme si nous le vivions encore en ce moment. Nous enregistrons le positif à l'intérieur de nous. Pour cela nous inspirons par le nez en mettant une main ou deux sur notre cœur, nous nous mettons en contact avec notre ressenti et le diffusons à l'intérieur de nous sur l'expiration très douce par le nez. A la fin de l'expiration nous relâchons nos mains et répétons ce processus deux fois supplémentaires.
- Laisser agir en nous : nous nous remettons au fond de la chaise, pieds et mains croisés, et laissons faire à l'intérieur de nous pendant quelques instants. Toutes les sensations, émotions, pensées, associations de pensées sont les bienvenues.
- Activation des capacités : nous inspirons plus profondément et sur chaque inspiration nous activons des capacités de confiance, d'harmonie, d'espoir, et toute capacité dont nous avons besoin pour le jeu musical. A chaque fois que de l'oxygène entre en nous, que ce soit de jour comme de nuit, cet oxygène active nos capacités en profondeur.
- Fin de la séance : nous nous étirons comme un chat et baillons, revenons progressivement à un niveau de veille normal et rouvrons nos yeux.

3.3.6 Sur scène

Pour finir, penchons-nous sur le moment d'entrer en scène. Il peut se passer beaucoup de choses dans notre tête pendant les secondes qui précèdent le début de la performance. Décider de ce que nous faisons précisément dans ce laps de temps, et donc en parler avec l'élève, apporte un sentiment de sécurité sur scène.

D'abord, l'exercice de Patrick Roger décrit dans le paragraphe antérieur, peut être, après l'avoir pratiqué régulièrement, réduit à trois points. Nous évacuons le négatif en une expiration discrète (sans les mouvements de bras), vérifions nos paramètres de détente et nous mettons en contact avec notre ancre. Ces trois actions peuvent être faites de façon quasi simultanée, en quelques secondes seulement, dès lors que nous sommes en position de jeu ou durant notre entrée sur scène.

Ensuite, il peut arriver que nous nous sentions vulnérables sur scène. Nous pouvons alors créer mentalement une bulle d'énergie positive qui nous enveloppe. Nous sommes au centre de cette bulle de lumière et nous nous y sentons libres. Cette bulle laisse passer les bonnes énergies venues du public et refoule les mauvaises. Ainsi, nous nous sentons protégés et osons donner le meilleur de nous-mêmes. (Ricquier 2000, pp.42-52).

Enfin, au moment de jouer, il convient de focaliser notre attention sur des paramètres globaux tels que la phrase, la métrique, les nuances, les couleurs, le son, l'expression. La concentration sur les petits détails comme chaque note, les mouvements techniques précis, demande de traiter trop d'informations à la fois, et peut provoquer des accrochages ou trous de mémoire³³. Il faut donc déjà dans la phase de travail, passer du détail au tableau global et décider avec l'élève de ce sur quoi il doit diriger son attention au fil du concert.

³³ Je remercie Horst Hildebrandt pour ces indications.

4 Conclusion

Pour conclure, nous avons vu que la notion de trac est très large. La difficulté à en écrire une définition concise reflète bien la complexité du phénomène, qui se manifeste de façon très diverse et dont les causes sont multiples. Cette complexité induit également que son traitement se fasse à travers une multitude d'éléments que nous avons essayé de regrouper dans la seconde partie de ce mémoire de Master.

Nous pouvons retenir qu'énormément de paramètres entrent en compte dans l'émergence du trac et l'apprentissage de sa gestion. Il n'existe pas de remède miracle, ni de réponse toute faite. Apprivoiser son trac est un travail de longue haleine et chaque détail a son importance. Le trac est en réalité une invitation au changement, une incitation à apprendre à connaître les différents aspects de notre personnalité et à découvrir nos dessous. Se familiariser avec lui aura une influence positive sur d'autres domaines de notre vie. Les points exposés dans ce mémoire sont des pistes de réflexion à essayer et à développer avec nos élèves, la manière de faire devant être adaptée à chaque tranche d'âge. Si, pour certain·e·s lecteur·rice·s, j'ai enfoncé des portes ouvertes, je ne peux que les inviter à se demander si il·elle·s transmettent véritablement ces notions dans leur enseignement.

D'autre part, je souhaiterais faire remarquer qu'il s'agit en premier lieu d'un travail sur soi. Comme pour l'instrument dont nous apprenons d'abord à jouer avant de l'enseigner, les idées qui ont été détaillées ici sont, dans l'idéal, à essayer sur soi avant de chercher à les communiquer aux élèves. Par ailleurs, même si nous avons constaté que le·a professeur·e peut agir de multiples manières sur le stress de ses élèves, il·elle ne peut pas en résoudre tous les problèmes. Dans le cas où nous serions face à un·e élève souffrant du trac de manière très prononcée, il convient de l'orienter vers des professionnel·le·s compétent·e·s en la matière : psychothérapeute, sophrologue, coach de musicien·ne·s, professionnel·le de la PNL (Programmation Neuro Linguistique), hypnotiseur·se, acupuncteur·rice, etc.

En outre, je crois profondément que nous devons prendre en compte le trac de nos élèves et mettre en place de bonnes habitudes dès le début de l'apprentissage de la musique. Ainsi, de futures lourdes conséquences peuvent être évitées, ou du moins diminuées. Je pense que tout le monde devrait avoir le droit de travailler sur son trac et pas uniquement les artistes qui se destinent à une carrière professionnelle. D'où, encore une fois, l'importance de s'atteler à cette tâche tôt pour empêcher que les jeunes amateur·rice·s ne décrochent et ne gardent qu'un souvenir amer de leur pratique musicale.

Enfin, je tiens à préciser que je n'ai rien inventé de nouveau dans l'élaboration de ces pages. J'ai simplement cherché à rassembler un maximum de connaissances sur le sujet. J'ai sélectionné et organisé ces informations en fonction de ce qui me paraissait avoir du sens en résonance avec ma

propre expérience. Le format du mémoire ne m'a pas toujours permis d'illustrer mes propos avec des exemples précis. Mon but était en effet de balayer les grands principes de la gestion du trac. J'espère ainsi avoir éveillé la curiosité du-e la lecteur-riche, qui trouvera sans nul doute les ressources manquantes pour, si il-elle le souhaite, approfondir les différentes notions abordées.

5 Références

5.1 Bibliographie

- Arcier, André-François : *Le Trac : le comprendre pour mieux l'appivoiser*, Onet-le-Château 1998
- Arcier, André-François : *Le Trac. Stratégies pour le maîtriser*, Montauban 2004
- Ernst, Anselm : *Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht*, Mainz 1999
- Havas, Kato : *Lampenfieber. Ursachen und Überwindung unter besonderer Berücksichtigung des Violinspiels*, Köln 1989
- Hoppenot, Dominique : *Le violon intérieur*, Paris 1981
- Kenny, Dianna T. : *The Psychology of Music Performance Anxiety*, New York 2011
- Lehmann, Andreas C., & Sloboda, John A., & Woody, Robert H. : *Psychology for Musicians. Understanding and Acquiring the Skills*, New-York 2007
- Mantel, Gerhard : *Mut zum Lampenfieber. Mentale Strategien für Musiker zur Bewältigung von Auftritts- und Prüfungsangst*, Mainz 2003
- Nagel, Julie Jaffee : *Managing Stage Fright. A Guide for Musicians and Music Teachers*, New York 2017
- Ricquier, Michel : *Vaincre le Trac grâce à une meilleure connaissance du fonctionnement mental*, Paris 2000
- Smole, Ernst : « Musik und Angst. Bestandsaufnahme und Ansätze für Lösungsmöglichkeiten », in *Üben & Musizieren n°2*, 1997, pp.29-32
- Tarr Krüger, Irmtraud : *Lampenfieber. Ursachen, Wirkung, Therapie*, Stuttgart 1993
- Tarr, Irmtraud : *Vom Lampenfieber zur Vorfreude. Sicher und souverän auftreten*, Heidelberg 2004

5.2 Sources personnelles

- Entretiens avec Patrick Roger, online, janvier-mars 2021
- Cours optionnel « Hirphysiologie für Üben und Unterrichten » avec Judith Buchmann et Horst Hildebrandt, Hochschule für Musik Basel, mars-juin 2020
- Cours optionnel « Psychophysiologisches Vorspieltraining » avec Horst Hildebrandt, Hochschule für Musik Basel, mars 2020-mars 2021
- Cours de Technique Alexander avec Anne Landa, Musikene San Sebastián, septembre 2017-juin 2019

6 Selbstständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig verfasst habe, dass ich keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel verwendet sowie alle wörtlich oder dem Sinn nach aus der Literatur zitierten Stellen entsprechend gekennzeichnet habe.

Schmitt