

**Une analyse des discours narratifs des étudiants universitaires ayant vécu des expériences d'anxiété dans un contexte de performance musicale**

Hélène Lê

Thèse soumise à l'Université Saint-Paul  
dans le cadre des exigences du programme  
de la maîtrise en counseling, psychothérapie et spiritualité

Université Saint-Paul

Avril 2022

© Hélène Lê, Ottawa, Canada, 2022

## Remerciements

J'aimerais partager mon sentiment de gratitude et de reconnaissance à l'égard de l'Université Saint-Paul, ainsi que les membres de l'administration qui ont facilité le processus de rédaction de la thèse et les démarches auprès de l'Université d'Ottawa. Je remercie tous mes professeur(e)s et superviseur(e)s clinicien(ne)s qui m'ont encouragée et qui m'ont soutenue tout au long de mon cheminement. Je remercie mes chers et chères collègues qui ont été une source d'énergie, de soutien, de partage mutuel et d'inspiration.

Je remercie également les deux membres du Comité de thèse, Dr Judith Malette et Dr Christian Bellehumeur, qui ont été un soutien important en ce qui concerne leurs partages, leurs suggestions, leurs conseils et leurs réflexions enrichissantes. Je remercie chaleureusement Dr Lauren Michelle Levesque, ma directrice de thèse, qui a cru en moi et qui m'a guidée tout au long de ma thèse de recherche avec ses conseils, son expertise en recherche qualitative, sa connaissance de la performance musicale, sa généreuse disponibilité pour les rencontres et la lecture de ma thèse, ainsi que sa patience et son enthousiasme pour mon sujet de recherche. Je ne saurai suffisamment la remercier. Je vous suis très reconnaissante... Merci !

Je remercie les gens de l'Université d'Ottawa de m'avoir guidée et donné cette opportunité de faire ma recherche, et je remercie également les trois participants qui ont été très généreux et qui ont courageusement partagé leurs histoires avec moi. Leurs partages ont été une source enrichissante pour ma recherche et pour moi-même en tant que musicienne classique et professeure de musique, ainsi que psychothérapeute en devenir.

Merci à Hélène Larose et Marie-Thérèse Poulin, qui ont été si généreusement disponibles pour la correction de ma thèse.

Je remercie mon cher conjoint, Léandre Léveillé, qui a été présent et qui a été ma « roche » et mon soutien tout au long de ce processus. Merci d’être un amoureux formidable, un collègue et un sage philosophe « jungien » inspirant.

Pour terminer, je remercie ma famille, particulièrement mes frères qui ont été des modèles de persévérance et de détermination, ainsi que ma merveilleuse mère qui a été une source d’inspiration et qui m’a fait comprendre l’importance des histoires de vie. Elle m’encourage à suivre mon intuition et à être continuellement curieuse de ce que la vie nous offre. Je suis heureuse de partager mon histoire avec elle, continuellement. *Cảm ơn mẹ* d’être présente et de m’avoir toujours encouragée à continuer mes études supérieures !

## Sommaire

L'anxiété de performance musicale (APM) est un sujet qui devient de plus en plus important dans la recherche en psychologie. La plupart des recherches ont été réalisées selon une méthodologie quantitative, mais il y a moins d'études qualitatives. En ce sens, il y a une lacune en ce qui concerne la description des expériences subjectives des participants, particulièrement quant aux récits des expériences d'anxiété des étudiants en musique. C'est pour cette raison que la présente recherche s'est intéressée à l'étude plus approfondie de l'APM dans une perspective qualitative en utilisant la méthodologie narrative. L'enquête narrative réalisée dans la présente recherche a permis de mieux comprendre l'anxiété dans un contexte de performance musicale chez des étudiants de premier cycle universitaire, et d'avoir un portrait plus large de l'évolution de l'APM à partir des expériences vécues d'étudiants-musiciens. Il y a eu trois participants, âgés entre 20 à 30 ans, qui sont ou qui ont étudié à l'Université d'Ottawa au baccalauréat, profil interprétation. Il faut également mentionner que certains de ces participants ont étudié dans un conservatoire de musique et discutent aussi de leur APM dans ce contexte. En ce qui concerne la procédure de recherche, elle a consisté en une entrevue semi-structurée dans laquelle des questions sur les expériences d'APM des participants ont été posées. Les résultats sont présentés sous forme de trois histoires (celles des participants) et de réflexions sur l'apport de l'enquête narrative quant aux expériences d'anxiété de performance musicale des participants. La présente recherche suggère que l'APM est influencée par différents facteurs de la vie des étudiants-musiciens, comme le contexte individuel, institutionnel et social. La discussion met également de l'avant le fait que l'APM est forgé au courant de la vie du musicien, et qu'ils vivent leur APM de façon

MOTS-CLÉS : EXPÉRIENCE, ANXIÉTÉ, PERFORMANCE MUSICALE,  
ÉTUDIANTS UNIVERSITAIRES, NARRATIVE INQUIRY, ANALYSE,  
DISCOURS NARRATIF

v

différente (certains vivent de l'APM débilite plus que d'autres). L'APM affecte non seulement les aspects psychologiques, affectifs, et somatiques du musicien, mais aussi son identité, donc l'aspect existentiel est touché. Finalement, cette étude suggère des réflexions cliniques possibles adaptées au traitement des clients musiciens qui viennent en thérapie, étant donné que cette thèse de maîtrise est réalisée dans le cadre d'un programme de psychothérapie, counselling et spiritualité. Des possibilités de recherches futures sont aussi présentées à la fin du travail.

## Table des matières

<b>Remerciements</b> .....	ii
<b>Sommaire</b> .....	iv
<b>Chapitre 1 : Recension de documentation</b> .....	1
Introduction.....	1
Définitions des termes.....	2
La définition de la performance musicale.....	3
La définition de l’anxiété .....	3
La définition de l’anxiété sociale (phobie sociale) .....	4
La définition de l’APM selon Kenny (2011) .....	6
Répercussions négatives liées à l’anxiété lors d’une performance musicale.....	8
Recension de la documentation scientifique .....	9
Le contexte individuel.....	9
Le contexte institutionnel.....	15
Le contexte social .....	17
Problématique .....	18
Questions et objectifs de recherche.....	19
<b>Chapitre 2 – Méthodologie</b> .....	21
Première partie .....	21

Base philosophique de l'expérience humaine selon Clandinin.....	23
Paramètres de la méthodologie narrative selon Clandinin.....	25
Penser à l'histoire et penser avec l'histoire.....	28
Deuxième partie .....	29
Les participants .....	29
L'anticipation des risques liés à la cueillette de données .....	29
Mesures .....	31
Procédure .....	33
Les considérations éthiques pour la collecte de données.....	34
<b>Chapitre 3 – Résultats</b> .....	<b>36</b>
Jane .....	36
Biographie.....	36
Intérêts.....	37
Expériences de l'APM de Jane .....	37
Objet symbolique .....	41
Les contextes de Jane.....	42
Contexte individuel.....	42
Contexte institutionnel.....	43
Contexte social.....	45

Définition de l'anxiété de performance musicale .....	46
Pierre .....	47
Biographie .....	47
Voyage .....	49
Intérêts .....	50
Expériences de l'APM de Pierre .....	51
Définition de l'anxiété de performance musicale .....	53
Objet symbolique .....	54
Les contextes de Pierre .....	55
Contexte individuel .....	55
Contexte institutionnel .....	56
Contexte social .....	57
Gloria .....	59
Intérêts .....	61
Expériences de l'APM de Gloria .....	61
Définition de l'anxiété de performance musicale .....	64
Objet symbolique .....	64
Les contextes de Gloria .....	65
Contexte individuel .....	65

Contexte institutionnel .....	66
Contexte social .....	67
Réflexions sur l'apport de l'enquête narrative concernant les expériences d'anxiété de performance musicale des participants .....	69
<b>Chapitre 4 — Discussion et conclusion</b> .....	<b>72</b>
Analyse des données .....	72
Contexte individuel .....	73
Contexte institutionnel .....	82
Contexte social .....	85
Les limites de la recherche .....	87
Les implications cliniques de cette recherche .....	88
Conclusion .....	92
<b>Références</b> .....	<b>95</b>
<b>LISTE DES ANNEXES</b> .....	<b>101</b>
ANNEXE A .....	101
ANNEXE B .....	102
ANNEXE C .....	104
ANNEXE D .....	107

## **Chapitre 1 : Recension de documentation**

### **Introduction**

Dans le domaine de la musique classique (*occidentale savante*), la prestation musicale est une des exigences au cœur des institutions d'enseignement musical et du monde professionnel. En effet, un interprète doit avoir fait de nombreuses années d'études et d'heures de préparation afin de présenter des œuvres d'envergure devant un public (Long et al., 2012 ; Patston et Osborne, 2015). Non seulement doit-il acquérir autant d'expériences, mais il doit aussi avoir des qualités personnelles, comme de la détermination et de la résilience, ainsi que des compétences cognitives, des habiletés motrices et des capacités adaptatives face aux exigences du contexte de prestation devant un public (Matei et Ginsborg, 2017). Néanmoins, la prestation musicale comporte des défis qui peuvent être difficiles pour certains musiciens. Les difficultés de la prestation musicale peuvent entraîner des problèmes de santé mentale, notamment la dépression et l'anxiété (Wristen, 2011). En ce sens, certains interprètes sont non seulement confrontés à des défis sur la scène, mais également à de nombreux défis personnels, comme la pression des pairs, l'autonomie, les attentes parentales, la gestion du sommeil, la gestion du temps entre les études, le travail et la vie personnelle et plus encore (Wristen, 2013). Autrement dit, les expériences personnelles et professionnelles de l'interprète peuvent influencer son état psychologique, émotif et somatique, pouvant avoir un impact sur la qualité de performance devant un public (trou de mémoire, faible projection du son de l'instrument, tremblements physiques) (Kaleńska-Rodzaj, 2019). On nomme ce

phénomène l'anxiété de performance musicale (APM) (Nielsen et al., 2018 ; Kenny, 2011 ; Kenny & Osborne, 2006 ; Papageorgi, et al., 2011 ; Patston et Osborne, 2015).

En effet, l'APM est un phénomène qui est susceptible de toucher les étudiants en musique et qui est « normal » au sein de la carrière musicale, particulièrement en contexte académique (Osborne et Kenny, 2005 ; Nicholson, Cody et Beck, 2015; Patston et Osborne, 2016 ; Sieger, 2017 ; Vachon Laflamme et al., 2021). C'est pour cela que certains auteurs se sont intéressés à l'APM afin de comprendre ce phénomène où la performance devant un public est exigée (André et Légeron, 2003 ; Papageorgi et al., 2011). Ce phénomène sera discuté dans une section ultérieure de ce chapitre.

Ce premier chapitre propose un survol des recherches antérieures concernant la définition de l'APM, suivi d'un survol des thèmes liés à l'APM ainsi que ces répercussions, dans la recherche scientifique. Le chapitre se terminera par l'énonciation de la problématique de la recherche actuelle ainsi que la formulation de la question de recherche.

### **Définitions des termes**

Dans cette première section, des définitions de la *performance musicale*, l'*anxiété*, l'*anxiété sociale* et l'*APM* seront proposées, car il est pertinent de bien distinguer les termes. Ces termes seront utilisés à des fins de clarification, mais ils seront aussi utilisés au cours de la recherche. Une clarification des termes principaux nous permettra également de contextualiser les intentions de la présente recherche et l'argument que l'APM est une expérience distincte des autres types d'anxiété abordés dans la littérature.

### **La définition de la *performance musicale***

Avant d'examiner l'expérience de l'anxiété de performance musicale, il est nécessaire de définir la performance musicale. Ainsi, la définition de la *performance* en musique la plus citée dans la documentation scientifique en psychologie, en santé mentale et en musique, est celle d'Ericsson et Charness (1994). Ils expliquent que la performance, en un sens général, exige l'acquisition et la maîtrise de différentes tâches rattachées au domaine d'étude. C'est-à-dire que la formation d'un musicien comprend des exigences de pratique qui touchent la mémorisation, la coordination musculaire, la discipline, la répétition mentale et motrice, l'apprentissage des notes, etc. Ainsi, des milliers d'heures de pratique sont requises pour la préparation des prestations musicales devant un public (Kenny 2011), et cela exige aussi un grand effort cognitif, émotif, comportemental et physique (Papageorgi et al., 2011). Autrement dit, les musiciens doivent devenir experts de la performance, et pour ce faire, ils doivent non seulement maîtriser les tâches de leur discipline, mais aussi avoir un bon équilibre au point de vue physique, émotionnel et psychologique (par ex., la concentration et l'adaptation) (Papageorgi et al., 2011). Or, il y a une distinction à faire entre se divertir en jouant de la musique et performer pour divertir ; la première détend et relaxe l'ambiance, la deuxième est stressante pour le musicien.

### **La définition de l'*anxiété***

Il est aussi important de mieux comprendre ce qu'est l'anxiété et de définir ses différentes formes. Malette, psychologue et professeure clinicienne, et Maisha (2017), psychothérapeute et professeur clinicien, à l'Université Saint-Paul d'Ottawa, ont décrit l'anxiété comme étant une expérience de la peur, particulièrement une peur anticipée et

persistante. C'est-à-dire qu'elle est « associée à l'appréhension, au pressentiment, à l'attente qu'un événement perçu comme étant dangereux ou déplaisant n'advienne.

L'incertitude et l'impression de ne point contrôler sa vie et/ou son environnement résident au cœur même de l'anxiété. » (p.450). Les auteurs expliquent que les mots *peur* et *anxiété* sont interchangeables selon le DSM-5. Toujours selon les mêmes auteurs, voici un tableau récapitulatif de certains thèmes semblables, relié au thème de la peur :

Anxiété	<ul style="list-style-type: none"> <li>• « Peur anticipée, persistante »</li> <li>• « Appréhension, pressentiment, attente qu'un événement perçu comme dangereux ou déplaisants n'advienne ».</li> </ul>
Angoisse	<ul style="list-style-type: none"> <li>• « Étroitesse, étouffement, relié à divers symptômes somatiques »</li> <li>• « Peurs dont le danger réel s'est produit antérieurement, mais qui continuent d'engendrer une souffrance au présent ou des peurs dont le danger ne s'est pas encore manifesté ».</li> </ul>
Panique	<ul style="list-style-type: none"> <li>• « Une anxiété d'une extrême intensité, mais d'une durée brève ».</li> </ul>
Phobie	<ul style="list-style-type: none"> <li>• « Peur souvent incontrôlable d'un objet ou d'une situation (par exemple, des araignées) ».</li> </ul>

(Tiré de Malette et Maisha, 2017, p.450-451)

En conclusion, il était important de faire un survol de ces termes reliés à l'anxiété afin de mieux comprendre comment l'anxiété se manifeste dans un contexte de performance musicale.

### **La définition de l'*anxiété sociale* (phobie sociale)**

Pour ce qui est de l'anxiété de performance musicale, dans le *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, édition 5* (2013), l'APM d'un niveau sévère a des caractéristiques similaires à l'anxiété sociale (la phobie sociale) (Osborne et Franklin, 2002 ; Nicholson et al., 2015). L'anxiété sociale « se manifeste essentiellement

par une peur excessive et un évitement d'une ou plusieurs situations dans lesquelles l'individu serait observé par les autres, ainsi que par une peur d'embarras et d'humiliation » (DSM-5, 2013, p.439). Le *DSM-5* ajoute une spécification par rapport à l'anxiété sociale, celle de la « *performance only* » (p. 203). Cela indique que certaines personnes se sentent anxieuses uniquement dans des contextes de performance, ce qui veut dire qu'elles ne craindront et n'éviteront pas les autres contextes sociaux où il n'y a pas de tâches de performance.

Cela appuie l'idée d'André et Légeron (2003), psychiatres et psychothérapeutes Français. Dans leur livre, *La Peur des autres*, ils expliquent qu'il y a quatre grandes familles de situations sources d'anxiété sociale : 1) *Accomplir une prestation ou une performance sous le regard d'autrui* (Exposé, lecture en public) ; 2) *Avoir une discussion informelle, superficielle ou approfondie* (Bavarder, faire connaissance) ; 3) *Se faire entendre et faire passer son point de vue* (Donner son avis) ; 4) *Accepter d'être observé dans sa vie quotidienne* (Marcher, conduire). Parmi celles-ci, l'anxiété sociale « concerne aussi de très près le monde des acteurs et des musiciens : *l'anxiété de la prestation artistique* » (p.32) où le domaine exige des performances en public. Mentionnons aussi le mot *trac*. Selon André et Légeron (2003), le *trac* se définit comme « une sensation d'anxiété intense mais passagère, limitée à une situation et à un moment donné. [...] l'anxieux social redoute une écoute prédatrice et sans merci de la part de ses interlocuteurs. » (p.107)

En résumé, l'APM est similaire à l'anxiété sociale étant donné la ressemblance du point de vue des distorsions cognitives, comme la peur de l'évaluation négative d'un

public ou d'un jury. Par exemple, plus l'audience est grande, plus la peur est intense (André et Légeron, 2003), ce qui correspond à certaines caractéristiques de l'anxiété sociale dans le *DSM-5*. Par contre, on constate aussi des distinctions, tel que nous le verrons ici-bas.

### **La définition de l'APM selon Kenny (2011)**

Dire que l'APM est similaire à l'anxiété sociale ne fait pas l'unanimité. Certains chercheurs expliquent que l'anxiété sociale et l'anxiété de performance musicale présentent certaines distinctions. En effet, Kenny (2011), psychologue, psychothérapeute, chercheuse et auteure sur le traitement de l'anxiété de performance musicale approfondit la définition de l'anxiété de performance musicale et démontre qu'il y a une distinction claire entre l'APM et l'anxiété sociale.

Dans son ouvrage *The Psychology of Music Performance Anxiety*, elle explique qu'il existe des différences, entre autre que la personne souffrant de l'APM a tendance à évaluer plus négativement sa propre performance, car elle a des attentes élevées envers elle-même et sa performance (évaluation interne), contrairement aux personnes souffrant de la phobie sociale (la crainte d'une évaluation externe) (Abbott et Rapee 2004, cité par Kenny, 2011). Donc, l'une des différences entre la phobie sociale et l'APM est que la phobie sociale consiste en des distorsions cognitives, et l'APM consiste non seulement en des distorsions cognitives, mais également en des attentes élevées de soi. Il y a aussi d'autres différences, car tel que mentionnées ci-haut, la formation d'un musicien comprend des exigences de pratique qui touchent la mémorisation, la coordination musculaire, la discipline, la répétition mentale et motrice, l'apprentissage des notes, etc.

Autrement dit, ces activités représentent un investissement psycho-corporel très individuel. Bref, la pratique du musicien implique un grand effort cognitif, émotif, comportemental et physique, ce qui influence l'APM. Donc, l'APM est influencée par une pratique de plusieurs milliers d'heures pour la préparation de la prestation (Kenny 2011), ce qui est différent de la phobie sociale qui ne demande pas de tâches cognitives particulières, même si certaines situations sociales exigent quand même une préparation et des tâches cognitives, par exemple, parler à un public, enseigner et participer à une réunion.

Ainsi, à la lumière de ce qui a été discuté, Kenny (2011) donne sa définition de l'APM dans son ouvrage *The Psychology of Music Performance Anxiety* :

L'anxiété de performance musicale est une expérience persistante d'anticipation anxieuse. Elle est le résultat de vulnérabilités biologiques, psychologiques et où d'expériences de conditionnement à l'anxiété. Cela se manifeste par des symptômes somatiques, cognitifs, émotifs et comportementaux. Bien que l'APM puisse se manifester dans différents contextes de performance musicale, elle est plus sévère lorsqu'il y a un investissement élevé de l'égo, lorsque l'évaluation de l'audience est perçue comme menaçante et lorsqu'il y a une peur de l'échec. De plus, cette anxiété peut être centrée sur la performance musicale seulement, ou être en co-morbidité avec un autre trouble d'anxiété, comme la phobie sociale. L'APM affecte les musiciens tout au long de leur vie et elle est partiellement indépendante du nombre d'années de pratique et du niveau d'accomplissement atteint. (traduction libre, p. 18-19)

Autrement dit, l'APM est une peur lors de prestations de l'individu, devant un auditoire qui observe et/ou évalue, donc l'évaluation est faite autant par d'autres personnes que par soi-même. L'APM est vécue au fil des années chez l'individu et influence son comportement lors des prestations ultérieures. C'est entre autres pour cela que l'intensité des symptômes de l'APM est différente d'un musicien à l'autre, dépendamment de la

façon dont le musicien perçoit le niveau de danger de son environnement à partir de ses expériences de performance d'APM antérieures de façon générale.

La présente recherche adopte la définition de l'APM de Kenny (2011), car elle est la définition la plus récente et certainement la plus exhaustive dans la littérature antérieure (Biasutti et Concina, 2014 ; Patston et Osborne, 2015 ; Nielsen et al., 2017 ; Sieger, 2017 ; Ville, 2020 ; Vachon Laflamme et al. 2021). Elle sert de point de référence à la méthodologie afin d'analyser les discours des participants. Cette recherche permet aux participants de décrire la façon dont ils ont vécu leur expérience d'APM pour ne pas attribuer une valeur pathologique à l'expérience de l'APM, étant donné que Kenny (2011) associe l'APM à un trouble d'anxiété sociale. Les expériences vécues de l'APM sont l'une des visées du travail afin de se concentrer sur les différents contextes qui l'influencent.

### **Répercussions négatives liées à l'anxiété lors d'une performance musicale**

L'APM influence la qualité de la performance sur la scène, ainsi que les aspects comme la maîtrise des tâches et l'équilibre physique, émotionnel et psychologique (par exemple, respiration coupée, bouche sèche, tremblements, tensions musculaires, inquiétude, tristesse et frustration, sentiment d'un danger imminent, culpabilité, honte, etc.) (Papageorgi et al., 2011). Par exemple, un trou de mémoire pour un musicien peut entraîner des répercussions importantes sur les tâches immédiates à maîtriser et sur l'équilibre physique, émotionnel et psychologique. Ce problème peut aussi engendrer des difficultés à long terme, comme l'augmentation d'émotions négatives (anxiété, honte, culpabilité, etc.), une perception de soi négative (ex. : je ne suis pas à la hauteur) et un

faible sentiment d'efficacité personnelle (ex.: j'ai le sentiment que je ne vais même pas réussir la première note de mon récital) (Kenny, 2011).

Comme les répercussions négatives de l'APM lors de la prestation viennent d'être décrites, il sera donc important de se pencher sur ce que la recherche antérieure dit des influences des différents facteurs (contextes individuels, institutionnels et sociaux) qui entourent l'apparition et le maintien de l'APM.

### **Recension de la documentation scientifique**

Dans cette partie, différents termes communément utilisés dans les études portant sur l'anxiété de performance seront présentés pour mieux les distinguer selon divers contextes, tels que ceux individuels, institutionnels et sociaux. Il est effectivement important de s'attarder à ces trois contextes, car ceux-ci vont aider à mieux identifier les facteurs d'influence de l'APM. Ces contextes permettront de connaître la façon dont les participants à la recherche expriment et comprennent leurs expériences de l'APM (Clandinin, 2013).

#### **Le contexte individuel**

##### **L'expérience subjective de l'APM.**

Senyshyn et O'Neill (2001) ont fait une étude qualitative sur l'expérience subjective de l'APM en se basant sur une conceptualisation philosophique existentielle afin d'en clarifier les aspects psychologiques. Les participants furent un groupe de sept étudiants au baccalauréat en musique avec lesquels les auteurs ont mené des entrevues directement avant et après leurs récitals de fin d'année. D'après leurs prémisses philosophiques, l'anxiété est liée à la construction ainsi qu'à la perception de soi, étant donné que

l'anxiété fait inextricablement partie de l'« être », selon Martin Heidegger et d'autres philosophes existentiels. En effet, les auteurs pensent que la façon dont le soi est construit (par le langage et la culture) influence la perception de l'anxiété dans la mesure où les musiciens (nes) la perçoivent comme une entité séparée de soi, alors ils n'en voient que les caractéristiques négatives et non positives. C'est-à-dire qu'il y a « quelque chose dans le chemin » (p.44) qu'il faut tasser. Ceci est, selon eux, une conceptualisation inadéquate de l'anxiété. Cette perception de soi et de l'anxiété influence aussi la façon dont les musiciens ressentent l'anxiété, car elle est vue comme un « objet » (p.44) qui agit au détriment de la performance en objectivant l'anxiété comme une entité hors d'eux et en ce sens, ils prêtent un pouvoir à l'anxiété, pensant qu'ils sont impuissants devant elle.

L'analyse du discours des participants a permis à Senyshyn et O'Neill (2001) de découvrir que l'organisation du soi maintient la dominance de l'anxiété. Cette perception fixe du « soi musicien » -qui contient aussi les stratégies d'adaptation à l'anxiété- est alors projetée dans le futur, par exemple lors d'une performance à venir, ce qui perpétue les difficultés.

Finalement, Senyshyn et O'Neill (2001) affirment que la performance musicale est une forme d'extension de soi, c'est-à-dire de l'identité artistique du musicien. Donc, l'identité est exposée au jugement critique de l'auditoire, des professeurs ou des juges si l'étudiant échoue dans sa performance musicale, ce qui est parfois vu comme une sorte d'anxiété de la mort (angoisse existentielle). Les auteurs pensent donc que la notion d'un soi « non fixe » (figé) (p.50) permettrait aux musiciens de voir les aspects positifs de

l'anxiété, de changer leur relation avec elle et de reprendre le contrôle, afin de réduire l'APM.

### **Les croyances sur l'APM et les émotions préexistantes avant la performance chez les jeunes musiciens.**

Kaleńska-Rodzaj (2019) a fait une étude quantitative sur la structure et la complexité des états émotionnels vécus et partagés par de jeunes étudiants en musique, et sur l'influence de leurs croyances quant à leurs émotions vécues avant la performance. Kaleńska-Rodzaj (2019) cite des recherches antérieures qui expliquent que les musiciens ont de la difficulté à gérer les émotions avant et pendant la performance et que « les croyances des musiciens sur leurs affects sont d'une importance cruciale afin de réguler les émotions de façon efficace » (traduction libre, p.3). Les résultats d'une étude antérieure de Kaleńska-Rodzaj (2018) démontrent aussi que l'état émotionnel des musiciens avant la performance est « dominé » (p.322) par des émotions ambivalentes d'espoir et de tristesse, ainsi que de joie et d'anxiété. Précisément, certains musiciens peuvent éprouver de l'anxiété à partir d'une combinaison d'émotions avant la performance, soit la frustration, mais aussi, l'espoir, la curiosité et la fierté (Kaleńska-Rodzaj, 2018, 2019). L'auteure présente alors trois catégories de croyances.

La première croyance est la *MPA utility beliefs*. C'est-à-dire que les musiciens peuvent avoir des croyances sur l'utilité de l'APM, et que des croyances positives, comme l'anxiété adaptative, peuvent améliorer la performance, la concentration et l'accomplissement de tâches, tandis que des croyances négatives sur l'utilité de l'APM ne font qu'augmenter son intensité. La deuxième est *MPA regulation beliefs*. C'est un état

émotionnel déterminé par les croyances des musiciens par rapport à leur capacité de réguler leurs émotions avant la prestation. La troisième est *MPA regulation beliefs Audience attitude beliefs – perceived pressure and support*, décrit que les musiciens ont des croyances sur l'attitude de l'audience par rapport à la performance, qui influence l'APM. En effet, certains facteurs tels que la présence de la famille, des amis, de l'institution, etc., peuvent être perçus négativement comme une pression sociale, ce qui aggrave l'APM débilite, ou à l'opposé, positivement comme un support social, ce qui améliore la performance.

Pour sa recherche, Kaleńska-Rodzaj (2019) a rencontré 222 élèves âgés de 9 à 12 ans dans une école de musique en Pologne. Les élèves devaient décrire leurs émotions et répondre à trois questions qui mesuraient les croyances concernant l'APM, ainsi qu'une analyse graphique développant les 6 profils des émotions avant performance : élevée, modérée, calme, impatience avec des émotions mixtes, joie avec un arrière-plan, fatigue et excitation (enthousiasme).

Les résultats démontrent que l'attitude émotionnelle des jeunes musiciens face à la performance était tendue et peu confiante chez 60 % des participants. Chez 45 % des participants, il s'agissait de la peur. Par contre, 30 % des participants affirment avoir ressenti des émotions positives avant de performer (la confiance, le courage, la satisfaction et la joie). Ces résultats confirment que la performance publique peut évoquer à la fois des émotions positives et négatives (Kaleńska-Rodzaj, 2019), ce qui a aussi permis à l'auteure de confirmer ses hypothèses initiales. En effet, les croyances sur l'impact négatif de l'APM provoquent effectivement plus d'émotions négatives avant la

performance, contrairement aux gens qui ont des croyances positives sur l'utilité de l'APM. Les étudiants qui ont des croyances négatives sur la régulation des émotions ressentent plus souvent des émotions négatives avant la performance. Finalement, les étudiants qui ont des croyances négatives sur l'attitude du public rapportent plus d'émotions négatives avant de performer.

**La relation entre l'anxiété liée à la performance musicale, la qualité subjective de la performance et la rumination post-événement chez les étudiants en musique.**

Une étude quantitative de Nielsen et al. (2017) s'est concentrée sur une perspective cognitive concernant la perception négative de la performance et la rumination post-événement (RPE) survenant après les événements stressants et sociaux. Ils ont recruté 72 étudiants en musique ayant divers niveaux d'APM en évaluant la RPE négative et positive 10 minutes suivant la performance, ensuite 24 heures et finalement deux jours après un concert. Les chercheurs ont administré des questionnaires pour mesurer l'anxiété. Ils ont démontré qu'une APM normale croissante était associée à une rumination post-événement plus négative (par exemple, j'ai fait beaucoup d'erreurs) et moins positive, et que les deux diminuent avec le temps. Par contre, pour les musiciens qui sont très anxieux, l'RPE diminue moins rapidement, comparativement aux musiciens moins anxieux chez qui l'RPE diminue plus rapidement. La rumination positive (par exemple, mon récital a bien été) diminue plus rapidement chez les moins anxieux, comparés aux plus anxieux. Finalement, il a été découvert que la perception subjective de la qualité de la performance agit en tant que médiateur entre l'APM et la RPE. Donc, cela permet de voir que la perception subjective de l'étudiant quant à la qualité de sa

performance va influencer non seulement l'intensité de son anxiété de performance musicale, mais également la façon dont il va ruminer l'événement de la performance après la prestation. Autrement dit, l'anxiété de performance ne survient pas seulement avant la performance, mais elle est aussi liée à une anxiété et une rumination après la performance.

### **L'APM et le perfectionnisme.**

Une étude récente de Vachon Laflamme et al. (2021) se concentre sur « le niveau de correspondance entre les dimensions du perfectionnisme et l'anxiété de performance chez des étudiants de musique » (p.79) en utilisant le modèle corrélationnel transversal. Ils définissent le perfectionnisme selon deux dimensions : la recherche de hauts standards et les préoccupations perfectionnistes. La recherche de hauts standards signifie « la tendance orientée par soi de déplacer de hauts standards et de consciencieusement tenter les atteindre » (p.77) et les préoccupations perfectionnistes représentent la perception d'une pression sociale à être parfait, en plus d'une autoévaluation sévère et d'un doute de ses capacités à réaliser ces attentes. Vachon Laflamme et al. (2021) ont recruté 94 étudiants francophones en musique. Leur procédure comprenait divers questionnaires pour étudier l'APM et le perfectionnisme. Leurs résultats démontrent que l'anxiété de performance est reliée à l'épuisement scolaire. Ils suggèrent que :

Les effets négatifs de l'anxiété de performance adviennent lorsque les demandes de la performance dépassent le sentiment de compétences des musiciens, tandis que les émotions et le flow seraient présents quand les demandes et le sentiment de compétences sont en adéquations. (p.88)

Ils ont découvert que la relation entre les préoccupations perfectionnistes et l'anxiété de performance est forte, ce qui indique que l'APM peut être prédite par le dépassement des compétences et l'épuisement dans un contexte scolaire, ainsi que les préoccupations perfectionnistes.

En résumé, l'anxiété de performance musicale est liée aux expériences individuelles et subjectives qui diffèrent d'une personne à l'autre, avant, pendant et après la performance. Ces conclusions sont appuyées par Gabrielsson et Lindström Wik (2003) qui affirment que la façon de percevoir ou de ressentir des émotions lorsqu'on se prépare à la performance, lorsqu'on joue de la musique sur la scène et lorsqu'on termine de jouer, n'est pas la même pour chacun. Cette section se concentrait uniquement sur la façon dont le contexte individuel de l'étudiant-musicien influençait l'APM. Tournons-nous maintenant vers la documentation scientifique qui traite de l'influence du contexte institutionnel sur l'APM, tel que nous le verrons dans la section qui suit.

### **Le contexte institutionnel**

La prestation est une exigence qui est au cœur des institutions d'enseignement musical. Elle représente une culture en soi, dans la mesure où le savoir-faire, le vocabulaire et les compétences musicales ont été transmis de génération en génération à travers le modèle du maître-disciple, ce qui est devenu une norme sociale dans ces institutions (Long et al., 2012). Papageorgi et al. (2011) ont d'ailleurs démontré que les étudiants du premier cycle universitaire ont un taux d'APM plus élevé que les musiciens professionnels. Comme les exigences de la performance musicale diffèrent d'une culture et d'une institution à l'autre, les musiciens pourraient avoir de la difficulté à répondre aux

exigences de la performance, ce qui pourrait créer des répercussions liées à l'anxiété (Long et al., 2012), et ce, particulièrement dans les cours d'orchestre et de musique de chambre, les cours de maître, les examens semestriels et les solos. Aussi, en musique classique comme dans d'autres styles musicaux (par exemple, jazz, musique populaire), la performance en solo entraîne un niveau d'anxiété plus élevé comparativement à un groupe musical ou aux autres styles et genres musicaux, quoique les musiciens classiques sont plus anxieux lors de performances en solo, probablement à cause du fait que la performance solo est une exigence plus fréquente en musique classique, comparativement aux autres genres musicaux (Papageorgi et al., 2011).

Dans un autre ordre d'idées, Wristen (2013) explique que la performance musicale demande un haut niveau de discipline, mais elle demande aussi d'être exposée à des critiques constantes de la part de soi-même et des autres. Il ajoute que la compétition est si grande qu'il est difficile pour les musiciens de faire leur place dans le monde professionnel en musique classique. Par exemple, 1 % des violonistes poursuivront une carrière professionnelle (Robidas, 2004 ; tiré de Tremblay, 2017). Les musiciens sont souvent en compétition pour auditionner et obtenir une place dans un orchestre ou un programme (universitaire ou dans les conservatoires) (Wristen, 2013). Ainsi, beaucoup de musiciens souhaitent avoir une carrière remplie de succès, mais ils sont conscients du niveau de compétition que cela exige. Ce manque de débouchés ne fait qu'exacerber le stress et augmente le niveau d'APM (Senyshyn et O'Neill, 2001).

### **Le contexte social**

Tel que discuté dans le contexte individuel, Kaleńska-Rodzaj (2019) explique que l'APM varie en fonction de certains facteurs sociaux, tels que la pression ou le soutien de l'auditoire perçu par l'étudiant-musicien. D'autres auteurs appuient cette hypothèse. En effet, une étude de Biasutti et Concina (2014) s'est concentrée sur une analyse des corrélations entre les stratégies d'adaptation et l'APM, ainsi que sur la pertinence d'autres facteurs qui pouvaient prédire l'APM. Elles ont recruté 171 musiciens, dont un groupe de 97 étudiants du conservatoire de musique et 74 musiciens professionnels. Leur étude comprend deux questionnaires, dont l'un se concentre sur l'anxiété de performance et l'autre sur les stratégies d'adaptation aux problèmes rencontrés lors de la performance. Les résultats indiquent que l'APM est influencée par des expériences comme les heures de pratique, le soutien social et les stratégies d'évitement de l'anxiété. Aussi, ils démontrent que le facteur de soutien social pourrait être relié au jugement négatif social qui serait un élément central de l'APM (Kenny, 2011; tiré de Biasutti et Concina, 2014).

Toujours par rapport au contexte social, Perdomo-Guevara (2014) explique que « les environnements culturels ont un impact important dans la façon dont les personnes évaluent les événements, et par conséquent, leurs expériences émotionnelles » (Perdomo-Guevara, 2014, p.66). De plus, selon ses conclusions, les interprètes classiques et non classiques ont différentes approches en ce qui concerne la performance musicale. En effet, l'auteure explique un aspect important : la culture de la musique classique demande aux musiciens de trouver des moyens d'exceller, alors le bonheur de partager la musique est mis de côté. Autrement dit, les musiciens ne sont pas vraiment encouragés à

performer pour les autres, ce qui fait en sorte qu'ils sont plus concentrés sur eux-mêmes, ce qui a pour effet d'augmenter leur anxiété, contrairement aux musiciens non classiques. Ceci indique que le contexte de performance chez les interprètes classiques et non classiques promeut des valeurs et des objectifs différents.

Burland et Davidson (2004) expliquent que les parents jouent aussi un rôle important dans la vie et le développement du musicien. Certains parents s'assurent d'être suffisamment engagés dans l'éducation de leurs enfants pour leur donner un environnement sécuritaire et sain. Ceci indique que d'avoir des liens familiaux très forts peut aider les enfants à avoir un bon rendement en musique. Par contre d'autres parents pourraient être trop engagés ou faire trop de pression sur l'enfant, ce qui peut nuire à son apprentissage et à sa maturation psychologique et émotionnelle (perfectionnisme, sentiment de culpabilité, sentiment d'échec ou anxiété).

En conclusion, nous remarquons que chaque contexte, qu'il soit individuel, institutionnel ou social, peut avoir une influence sur l'APM au niveau de l'intensité de l'expérience et de l'activation de l'anxiété qui se produit avant, pendant et après les prestations. Nous remarquons aussi que chaque expérience d'APM est différente pour chaque musicien, car elle dépend de l'interaction de plusieurs facteurs de stress entourant les circonstances de la performance musicale, ainsi que des différents contextes dans lesquels elle se produit.

### **Problématique**

Comme il est mentionné ci-haut, l'APM est un enjeu important auprès des musiciens professionnels et des étudiants universitaires, dépendamment de son intensité,

car chaque expérience est unique pour chaque personne. Or, dans la documentation scientifique consultée, on remarque une lacune en ce qui concerne la description des expériences subjectives des participants (Gabrielsson et Lindström Wik, 2003). En effet, il n'y a pas eu d'espace donné aux participants de ces études pour raconter le récit narratif de leurs expériences d'anxiété (Gabrielsson et Lindström Wik, 2003). Il est aussi pertinent d'étudier une population de musiciens adultes étant donné que certaines recherches antérieures se sont plutôt concentrées sur les jeunes et les adolescents, comme l'expliquent Patston et Osborne (2015) qui remarquent qu'il n'y a pas d'études scientifiques qui s'intéressent aux origines et à la trajectoire développementale de l'APM au courant de la vie du musicien.

C'est pour cette raison que la méthodologie narrative est pertinente dans l'étude de ce sujet, car elle accorde une importance toute particulière à l'expérience individuelle racontée des participants qui s'expriment sur ce qu'ils ont vécu, et sur la façon dont l'expérience a influencé leur façon de se comprendre, de comprendre les autres et leur environnement, ainsi que de se comporter et de s'identifier au problème vécu dans l'expérience. La méthodologie narrative permettra une compréhension plus approfondie des expériences d'APM, ainsi que d'avoir un portrait plus adéquat de la manière dont les individus sont affectés par elles (Gabrielsson et Lindström Wik, 2003 ; Clandinin, 2013).

### **Questions et objectifs de recherche**

Sur la base de l'approche narrative, les questions de recherche suivantes sont posées : comment l'histoire de l'expérience vécue et racontée permet-elle de comprendre la façon dont l'anxiété affecte l'étudiant avant, pendant et après la performance musicale

? ; comment l'anxiété se manifeste-t-elle dans l'expérience de l'étudiant avant, pendant et après sa performance ? ; qu'est-ce que l'histoire de l'expérience de l'anxiété nous dit-elle de la performance musicale ? Cela mène à proposer les objectifs pour le sujet de recherche : 1) examiner l'utilisation de la méthodologie narrative pour comprendre l'APM à partir des expériences des étudiants universitaires ; 2) explorer la question des expériences de l'APM chez les étudiants ; 3) analyser et assembler les facteurs pertinents qui se retrouvent dans les expériences des étudiant(e)s.

Il est maintenant temps de passer au deuxième chapitre et de présenter le cadre méthodologique, ainsi que la cueillette de données et la procédure des entrevues avec les participants.

## Chapitre 2 – Méthodologie

Ce chapitre présentera, en première partie, la description de la recherche qualitative de Creswell et Poth (2018) et la méthodologie narrative de Clandinin (2020), professeure émérite et directrice du Centre de recherche pour la formation et le perfectionnement des enseignants à l'Université de l'Alberta (Clandinin, 2013, p. 233), suivies de la conceptualisation philosophique, particulièrement ontologique et épistémologique de l'essence de l'*expérience humaine* selon Dewey, dont Clandinin (2020) s'inspire également. Il est donc important de préciser que la présente recherche s'appuie sur les idées de Clandinin (2020) quant aux paramètres de l'enquête narrative (la temporalité, la socialité et le lieu), ce qui permettra de traiter les objectifs de cette recherche d'une façon narrative. En deuxième partie, une description de la procédure de la collecte de données sera détaillée, suivie d'une présentation des mesures.

Cette recherche est donc tout à fait originale, car elle nous permettra d'analyser les données récoltées lors des entrevues avec les participants et de comprendre les résultats comme étant au-delà des symptômes d'APM, tels qu'ils sont présentés dans les recherches scientifiques antérieures. Cela mènera à une nouvelle vision plus approfondie de l'anxiété de performance dans le contexte des étudiants en musique.

### Première partie

La définition de la recherche qualitative utilisée dans cette présente étude découle de la définition de Creswell et Poth (2018) dans leur ouvrage *Qualitative Inquiry & Research Design*. Ces auteurs définissent la recherche qualitative comme une enquête que les chercheurs font pour cueillir des données dans un environnement naturel constitué

de personnes et de lieux, contrairement à un laboratoire. Ils se basent sur certains éléments de Denzin et Lincoln (2011) qui soulignent que la recherche qualitative étudie un objet ou un phénomène dans son environnement naturel afin d'interpréter et de mieux comprendre le phénomène selon le sens que les participants lui donnent (Denzin et Lincoln, 2011, cité par Creswell et Poth, 2018). En d'autres mots, la recherche qualitative n'a pas pour but de quantifier ou de mesurer. Elle consiste plutôt en une cueillette de données qui est composée d'informations rapportées par des participants afin d'y appliquer un processus interprétatif (Creswell et Poth, 2018). Il faut par contre considérer que la recherche qualitative est un parapluie qui inclut diverses approches, et il est important de faire un choix par rapport à l'approche la plus appropriée à l'objet d'étude.

La présente recherche utilisera ainsi la méthodologie narrative afin d'étudier l'expérience d'APM des participants de façon narrative, telle qu'expliquée dans le chapitre 1. Dans les prochaines pages, certains ouvrages et articles de Jean Clandinin seront présentés pour appuyer le choix de cette méthodologie et pour l'expliquer.

Avant tout, il faut faire une distinction importante par rapport à l'utilisation des mots *narratif* et *récit* étant donné que plusieurs chercheurs ont utilisé ces termes dans des recherches qui avaient des méthodologies différentes de la méthodologie narrative (Clandinin, 2020). En effet, il est possible de trouver, dans les moteurs de recherche, des articles qui utilisent ces termes, par exemple en phénoménologie et dans les études de cas. C'est pour cette raison que Clandinin et Connelly (2006) ont révisé les termes afin d'établir le terme d'*enquête narrative*. L'enquête narrative a sa propre méthodologie et il

ne faut pas la confondre avec les autres approches et analyses. Les auteurs définissent

*l'enquête narrative* de la manière suivante :

En ce sens, l'enquête narrative est l'étude d'une expérience en tant qu'histoire. C'est donc avant tout une façon de penser l'expérience. En tant que méthodologie, l'enquête narrative implique une vision du phénomène. L'utilisation de cette méthodologie implique d'adopter une vision particulière de l'expérience comme phénomène à l'étude. (traduction libre, p. 375)

Ainsi, l'enquête narrative met l'accent sur l'*expérience comme une histoire* individuelle et racontée par le participant. Le chercheur adopte donc une vision particulière de l'expérience comme un récit concernant le phénomène étudié. Connelly et Clandinin (2006) précisent l'importance de cette perspective en discutant de la relation de l'être humain avec son expérience :

Les gens perçoivent leur vie quotidienne sous forme d'histoires à propos de qui ils sont et qui sont les autres, en interprétant leur passé selon ces histoires. L'histoire est un portail à travers lequel les gens font l'expérience du monde, et leur perception de leurs expériences du monde est interprétée et rendue personnellement signifiante. (traduction libre, p. 375)

Le but de l'enquête narrative n'est pas seulement de se concentrer sur les expériences des individus à travers les entrevues, mais aussi d'explorer et d'inclure les différents contextes (sociaux, culturels, familiaux, linguistiques et institutionnels) des individus étant donné que leurs expériences sont produites, formées et exprimées à l'intérieur de ces contextes. (Clandinin, 2013, 2020 ; Clandinin, Caine et Lessard, 2018 ; Clandinin et Connelly, 2006). Mais, pour bien comprendre ce qu'est une expérience, il faut se pencher sur sa définition.

### **Base philosophique de l'expérience humaine selon Clandinin**

Pour comprendre ce qu'est une expérience, Clandinin et Connelly (2006) s'inspirent et reprennent le concept ontologique d'« expérience » de Dewey (1938) :

« une continuité de changements provoquée par l'interaction constante entre des pensées et l'environnement personnel, social et matériel » (Clandinin et al., 2018, p.14). Ils expliquent que l'expérience vécue par un individu est toujours formée à partir d'expériences passées, et que, en ce sens, les expériences du présent et du futur sont en constante évolution ou en transition vers de nouvelles expériences. Qu'une personne se positionne dans ce continuum, que ce soit dans un passé, un présent ou un futur, chaque point est basé sur une expérience passée qui mène à une expérience future (Clandinin et al., 2018). Il y a donc l'idée d'une *continuité* de l'expérience étant donné qu'elle se transforme, mais aussi d'une *interaction* dans la mesure où plusieurs expériences interagissent ensemble dans la situation.

Cependant, Clandinin et al. (2018) cite un de ses ouvrages avec Rosiek (2007) qui apporte une modification importante à l'idée originale de Dewey. En effet, ils précisent que l'expérience humaine est transactionnelle et non transcendante, en ce sens que l'expérience n'existe pas à priori, mais est plutôt construite lors d'une *interaction relationnelle* entre l'individu et l'environnement, ainsi que d'autres facteurs, par exemple la relation entre la personne et le temps, ses émotions et les événements.

À la lumière de cette conception ontologique, l'enquête narrative permet d'observer non seulement le phénomène (expérience) que le participant rapporte tel qu'il est sous forme d'histoire, mais aussi la relation qui est produite entre l'individu et l'environnement. Ainsi, au niveau épistémologique, Rosiek et Clandinin (2007) expliquent que :

Le but de la recherche narrative n'est pas de générer une connaissance pure et fidèle à une réalité indépendante de la personne, mais plutôt de créer une nouvelle relation entre la personne et son environnement, une relation qui permettrait une nouvelle façon de gérer cet environnement pour éventuellement créer une nouvelle sorte d'expérience, non pas une expérience plus vraie, mais plus significative. [traduction libre] (Rosiek et Clandinin, 2007, cité par Clandinin, 2018, p.15).

Cette citation contient l'essence de l'enquête narrative. L'idée est d'aider les chercheurs (et par la suite le public concerné par la recherche) à mieux comprendre l'expérience des participants (l'histoire) et de créer éventuellement un nouveau sens à cette expérience. C'est-à-dire de créer un sens meilleur ou supérieur au sens précédent, considérant l'environnement et les contextes dans lesquels se produit l'expérience. Penser narrativement permet aussi d'avoir une ouverture sur la nouveauté, dans la mesure où chaque expérience dépend toujours du temps, du lieu, des personnes et des événements (Clandinin et al., 2018).

En ce qui concerne la présente recherche, ce sont les discours rapportés des participants qui seront les résultats, ce qui aidera à produire un portrait plus large de l'APM. Cette explication de Clandinin (2020) donne également des renseignements sur les implications cliniques qui se retrouveront à la fin de la recherche. Cela permettra éventuellement d'aider les musiciens à transformer leur relation avec leur APM en créant un nouveau sens à leurs expériences, afin qu'ils puissent gérer leur APM autrement.

### **Paramètres de la méthodologie narrative selon Clandinin**

Après s'être penchée sur la définition de l'« expérience » et de l'émergence de la méthodologie narrative, une description des trois dimensions de l'enquête narrative selon Clandinin (2020) sera présentée dans cette partie afin d'articuler la façon de *penser*

*narrativement* lors de l'enquête narrative. Les trois dimensions suivantes sont : la temporalité, la socialité et le lieu (Clandinin, 2013, 2020 ; Clandinin et al., 2018 ; Clandinin et Connelly, 2006).

### **Temporalité.**

Dans l'ouvrage *Engaging Narrative Inquiry*, selon Connelly et Clandinin (2006), les événements étudiés sont dans une transition temporelle. Cela implique, en tant que chercheur, qu'il faut tenir compte du passé, du présent et du futur de tout ce qui est étudié, que ce soient des personnes, des lieux, des objets et des événements étant donné que la perspective narrative perçoit fondamentalement l'expérience comme une histoire qui inclut une temporalité (Clandinin, 2013). Clandinin (2013) cite un philosophe, Carr, et un psychologue, Kerby, qui expliquent que les histoires que la personne raconte sont constamment révisées et qu'il est important de porter une attention particulière à la temporalité comme faisant partie de la personne dans la mesure où, s'intéresser à la temporalité veut également dire s'intéresser à l'expérience de la personne. Par exemple, dans l'article *Narrative Inquiry : a Relational Research Methodology for Medical Education*, Clandinin, Cave et Berendonk (2017) expliquent que la dimension de la temporalité était présente dans les histoires racontées des résidents en médecine, car ils se souvenaient d'événements de leur enfance en plus d'événements récents ou actuels.

### **Lieu.**

Clandinin (2013) cite Marmon et Silko (1996) en disant que les gens, les lieux et les histoires sont liés entre eux de façon inextricable. Le lieu est donc une dimension cruciale de l'enquête narrative. Comme chaque événement se déroule quelque part (Connelly et

Clandinin 2006), ces auteurs expliquent qu'un *lieu* se comprend par des « limites concrètes, physiques et topologiques spécifiques du lieu ou des séquences de lieux où se déroulent l'enquête et les événements » (traduction libre, p. 480). Clandinin (2013) affirme que le lieu dans lequel se passe l'histoire est un endroit constituant de l'expérience de la personne dans la mesure où l'endroit où elle vit, où elle a grandi et où elle a eu son expérience a un impact sur sa vie. Ce lieu existe aussi à l'intérieur de la personne, ce qui transforme son expérience future. Autrement dit, les souvenirs et les expériences en général du lieu vont avoir un impact sur l'histoire et la façon dont la personne va vivre, raconter et raconter à nouveau son histoire. Par exemple, dans l'article *Narrative Reflective Practice in Medical Education for Residents: Composing Shifting Identities*, Clandinin, Cave et Cave (2011) ont étudié le développement de l'identité des résidents en médecine, le *lieu* de l'étude était une chambre d'hôpital pour marquer l'importance de ce lieu pour ces étudiants en médecine, même si d'autres lieux faisaient partie de leur histoire (ex. : maisons, hôpitaux, salles de classe et chevêts).

### **Socialité.**

Cette dimension se penche sur les conditions personnelles et sociales des participants, mais aussi du chercheur. Clandinin (2013) clarifie les termes en expliquant que « les conditions personnelles impliquent les sentiments, les espoirs, les désirs, la réaction esthétique et les dispositions morales de la personne dans la mesure où ceux-ci sont influencés par les conditions sociales de l'individu en question (la culture, l'époque, le contexte familial et institutionnel) » (traduction libre, p.40).

Ensuite, « les conditions sociales font plutôt référence au *milieu*, c'est-à-dire l'endroit ou le contexte dans lequel l'expérience ou l'événement se déroulent. Ces conditions sociales sont comprises en partie comme des récits culturels, sociaux, institutionnels et linguistiques. » [traduction libre] (Clandinin, 2013, p.40). Cela exige de l'enquêteur qu'il porte continuellement attention à ces deux sous-dimensions, mais également à l'interaction entre la vie du participant et celle du chercheur. Par exemple, dans la même étude de Clandinin et al. (2017), la socialité était présente dans la mesure où les résidents exprimaient leurs réactions émotionnelles, morales et esthétiques dans leurs récits.

### **Penser à l'histoire et penser avec l'histoire**

Dans l'ouvrage de *Journey in Narrative Inquiry* (Clandinin, 2020), l'auteure explique l'importance de penser *avec* l'histoire au lieu de penser *à* l'histoire. Elle se base sur l'idée de David Morris, tirée d'un chapitre de Charon et Montello (2002) dans *Stories Matter : The Role of Narrative in Medical Ethics*, qui dit que *penser à* l'histoire, signifie de percevoir l'histoire de la personne comme un « objet », tandis que *penser avec* l'histoire est un processus dans lequel le chercheur permet à l'histoire d'agir sur soi, au lieu d'agir sur l'histoire.

Bien qu'il faille penser à l'histoire dans la mesure où l'histoire du participant est l'objet de l'enquête narrative, il est aussi important de penser avec l'histoire, c'est-à-dire de comprendre la façon dont l'histoire du participant l'influence, et la façon dont l'histoire du chercheur l'influence et influence la relation entre les deux personnes. L'auteure met donc l'accent sur la relationnalité entre le participant et le chercheur, car,

selon elle, le chercheur qui entre dans la vie du participant fait partie de l'histoire du participant et vice versa (Clandinin, 2013, 2020 ; Clandinin et al., 2017 ; Clandinin, Caine et Lessard, 2018 ; Clandinin et Connelly, 2006).

## **Deuxième partie**

### **Les participants**

L'échantillonnage est constitué de trois étudiants du programme de 1<sup>er</sup> cycle en musique classique ou qui ont suivi des cours dans ce programme à l'Université d'Ottawa, et qui ont vécu de l'anxiété dans un contexte de performance musicale. Cette recherche a reçu l'approbation éthique du Comité d'éthique de l'Université Saint-Paul et de l'Université d'Ottawa. Les communiqués de recrutement (Annexes A) ont été envoyés à l'École de musique de l'Université d'Ottawa, dans les réseaux sociaux, ainsi que par le bouche-à-oreille. Trois participants ont donné leur candidature pour participer à l'étude. Ils ont une moyenne d'âge qui se situe entre 20 et 30 ans.

### **L'anticipation des risques liés à la cueillette de données**

#### **Contexte personnel de la chercheuse.**

Depuis son jeune âge, la chercheuse a étudié l'interprétation en piano classique au Conservatoire de musique et d'art dramatique de Gatineau pendant plus d'une douzaine d'années. Cela lui a permis d'avoir beaucoup d'expériences sur la scène et dans différents contextes. Elle a aussi une dizaine d'années d'expérience en enseignement du piano et en accompagnement dans différents milieux (écoles privées ou publiques, conservatoires, églises). Elle a donc vécu de l'APM. Finalement, à travers ses expériences professionnelles, elle a observé que l'anxiété de performance est très présente chez les

étudiants en musique, ce qui lui a permis de mieux comprendre les diverses difficultés et les besoins individuels de chacun, car chaque étudiant a un parcours unique et personnel.

Les expériences de la chercheuse permettront d'incorporer ses perspectives personnelles dans la collecte des données selon les paramètres de la méthodologie narrative et d'avoir une nouvelle perspective à partir de ce que les participants rapportent.

### **Biais des données.**

Il est possible qu'il y ait des biais lors des entrevues avec les participants, lors de l'analyse interprétative des histoires vécues et racontées et lors de la cueillette de données. En effet, les expériences professionnelles et académiques de la chercheuse pourraient influencer la manière dont elle pose les questions aux participants, dont elle observe la relation entre elle-même et le participant et dans sa façon d'analyser et d'interpréter les données. Les expériences de performance musicale entre la chercheuse et les participants sont similaires au niveau du contexte académique, mais différentes dans la compréhension de l'anxiété et dans le vécu personnel subjectif.

En tant que femme québécoise d'origine vietnamienne, de foi protestante, et vivant dans une famille sous la classe moyenne, il se peut que les expériences de vie de la chercheuse diffèrent du contexte social, économique et culturel des participants. Il sera nécessaire pour la chercheuse de reconnaître les biais mentionnés ci-haut à travers l'étude: par exemple, ne pas modifier le récit et le vocabulaire choisi de la part du participant lors de la transcription. Comme le disent Creswell et Poth (2018), le chercheur doit s'assurer d'avoir une marge d'information sur le participant pour avoir une

compréhension claire du contexte de vie de celui-ci et pour éviter les pièges des biais personnels.

### **Mesures**

Les mesures pour cette recherche sont construites à la lumière de l'approche narrative par rapport à l'importance de la vision particulière de l'*expérience comme une histoire*, du point de vue ontologique et épistémologique (continuité et relationnalité) et des paramètres des trois dimensions (la temporalité, la socialité et le lieu).

### **Entrevue narrative.** (Voir annexe D)

Cette enquête narrative consiste en une entrevue semi-structurée dans laquelle des questions ouvertes préparées à l'avance par la chercheuse sont posées de façon non directive durant l'entrevue, comme une *conversation*. Le rôle de l'enquêteur narratif est de suivre le récit du participant sans interruption, tout en s'adaptant au niveau de vocabulaire du participant. Les questions sont inspirées des trois dimensions (Clandinin, 2020 ; Clandinin et al., 2018 ; Clandinin et al., 2017 ; Clandinin, 2013 ; Clandinin, et al., 2011; Clandinin et Connelly, 2006) mentionnées ci-haut (temporalité, socialité et lieu). L'entrevue est divisée en quatre phases : l'autobiographie du participant, les expériences de l'anxiété de performance musicale et l'objet symbolique, les impacts contextuels (individuels, institutionnels et sociaux), ainsi que la conclusion.

Cette recherche se concentrera sur l'expérience de l'anxiété de performance musicale des trois participants en se basant sur la philosophie de Dewey et sur les paramètres de Clandinin (2013) par rapport à l'interaction entre l'APM, le participant et ses contextes (personnel, institutionnel et social). Une observation particulière sera faite

sur les diverses influences contextuelles de la personne comme, les lieux (à domicile, au studio, en classe), les pairs (collègues, jury, professeurs, amis, parents), les événements (les examens, les formations, les auditions et les récitals) et le contexte social qui forment l'ensemble du portrait de l'expérience de l'APM.

Cependant, concernant le lieu, il y aura une divergence par rapport à l'idée de Clandinin (2020) dans la mesure où l'enquête narrative se déroule dans un lieu virtuel (en vidéoconférence) et non dans l'environnement du participant. La chercheuse et les participants se situent donc dans deux lieux différents. Par contre, les événements racontés par les participants se sont passés non seulement à l'intérieur d'une institution universitaire (l'Université d'Ottawa), mais aussi en dehors de l'institution (école primaire ou secondaire, collège, conservatoire, concerts publics). Voici donc la présentation des trois participants selon les trois dimensions (Clandinin, 2013, 2020 ; Clandinin et al., 2017 ; Clandinin et al., 2018 ; Clandinin, et al., 2011; Clandinin et Connelly, 2006).

**Jane** : le récital à l'Université d'Ottawa (lieu) ; les années à l'école secondaire et aux études universitaires (temporalité) ; les interactions : entre la participante et ses collègues (d'orchestre, de musique de chambre, de formation), ses amis, sa famille, ses professeurs et autres membres de l'École de musique de l'Université d'Ottawa (socialité).

**Pierre** : la classe de maître au Conservatoire de musique de Gatineau (lieu) ; les années à l'école secondaire et aux études universitaires (temporalité) ; les interactions entre le participant, ses collègues, sa famille, ses professeurs et d'autres membres du Conservatoire (socialité).

**Gloria** : le cours de groupe au Conservatoire de musique de Gatineau (lieu), des années à l'école secondaire aux études universitaires (temporalité) ; les interactions entre le participant et ses collègues, ses professeurs et autres membres de l'Université d'Ottawa (socialité).

## **Procédure**

### **Première rencontre.**

La chercheuse a eu une première rencontre individuelle avec chaque participant pour établir une relation sécuritaire afin d'expliquer la procédure de l'étude et pour obtenir leur consentement éclairé : Jane en mai 2021, Pierre et Gloria en septembre 2021. (Voir Annexes B et C). Aussi, la chercheuse a demandé aux participants d'apporter un objet symbolique pour les aider à se remémorer leurs expériences d'APM, ce qui peut enrichir les histoires. La chercheuse a reçu l'autorisation des trois participants pour l'enregistrement de l'entrevue et la prise de photos de l'objet symbolique.

### **L'entrevue.**

En raison du contexte de la COVID-19, la chercheuse a fait les entrevues sur une plateforme virtuelle avec chaque participant : Jane en juin 2021, Pierre et Gloria en octobre 2021. Chaque participant se retrouvait chez lui ou dans un endroit où il ne serait pas interrompu. La chercheuse a reçu le consentement éclairé des trois participants pour procéder à l'entrevue. Elle a guidé l'entrevue de façon non structurée comme une conversation.

Dans un premier temps, les participants commencent par se présenter (leur nom, leur âge, leur instrument et leur programme). Dans un deuxième temps, les participants

racontent un ou des événements de performance durant lesquels ils ont vécu de l'APM. Ils ont aussi présenté un objet symbolique relié à l'APM. Dans un troisième temps, ils expliquent certains impacts contextuels qui ont pu influencer l'APM. Dans un quatrième temps, l'entrevue se termine par une conclusion.

### **Après l'entrevue.**

La chercheuse a pris connaissance des histoires d'APM des trois participants en utilisant l'entrevue narrative. La chercheuse a recueilli des données comme l'enregistrement de l'entrevue et la prise de photos des objets symboliques. La chercheuse a fait la transcription des données, les notations et la relecture nécessaire des données pertinentes et récurrentes. Elle a également noté ses impressions des entrevues avec les trois participants.

### **Deuxième rencontre.**

Après la transcription des données, une révision des transcriptions de l'entrevue de chaque participant a été faite. La chercheuse a fait une deuxième rencontre avec les participants pour s'assurer de l'exactitude des informations. Les participants ont pris le temps nécessaire pour lire et peaufiner ou modifier certains mots ou certaines phrases. Ensuite, ils ont donné leur accord quant à l'exactitude des informations.

### **Les considérations éthiques pour la collecte de données**

D'abord, toutes les informations privées sont tenues strictement confidentielles grâce à l'utilisation de codes numérotés. Ensuite, le souci du bien-être du participant a été abordé lors de la rencontre. Une liste de ressources psychologiques a été fournie durant l'entrevue afin de veiller au bien-être psychologique du participant, si nécessaire. Aussi,

les participants ont été informés de leur droit d'arrêter l'entrevue à tout moment. En ce qui concerne la justice, la chercheuse s'est assurée d'avoir un jugement impartial et non discriminatoire envers l'établissement scolaire et envers les participants, que ce soit au niveau du sexe, de la race, de la couleur, de l'origine ethnique, de la religion, les valeurs et la culture. (Creswell et Poth, 2018).

En conclusion, la méthodologie qualitative est appropriée pour cette recherche étant donné que l'intention de cette dernière n'est pas de mesurer ou quantifier l'anxiété de performance musicale, mais plutôt d'écouter les expériences d'APM vécues par des individus. L'approche narrative convient particulièrement bien pour répondre aux objectifs de cette présente recherche, car le cadre philosophique, c'est-à-dire la conceptualisation de l'« expérience » selon Dewey et les trois dimensions de l'enquête narrative de Clandinin (temporalité, lieu et socialité), qui sont des éléments fondamentaux de cette méthodologie, permettent un processus interprétatif des expériences comme *histoires*, ce qui mènera vers une compréhension nouvelle de l'APM. Les ouvrages de Jean Clandinin ont permis de créer une procédure d'entrevue avec les participants de la présente recherche, tel qu'explicité plus haut, bien que le contexte de la COVID-19 a eu un impact sur la recherche dans la mesure où il était impossible de rencontrer les gens en personne dans leur environnement.

Le prochain chapitre présentera les histoires des trois participants à la recherche, ainsi que les résultats et les réflexions de la chercheuse par rapport à chaque histoire.

### **Chapitre 3 – Résultats**

Ce chapitre présentera d’abord les entrevues des trois participants à la recherche. Dans chacune de ces entrevues se retrouveront une courte biographie du ou de la participante, son histoire d’anxiété de performance musicale, sa définition personnelle de l’anxiété, la présentation de son objet symbolique relié à son histoire, ainsi que les trois contextes (individuel, institutionnel et social) et leurs impacts sur l’anxiété de performance musicale des participants. Par la suite, une fois les entrevues terminées, les résultats et les réflexions de la chercheure par rapport à chaque histoire seront présentés sous forme de conclusion partielle. Les résultats sont sous forme narrative, c’est-à-dire que la transcription des entrevues consistera majoritairement de citations directes venant des participants, afin de respecter la méthodologie narrative selon Clandinin (2020).

Il est à noter que des pseudonymes ont été attribués à chacun des participants pour protéger leur identité. Certaines informations ont été modifiées pour les mêmes raisons, comme le nom de certaines régions et leur instrument.

#### **Jane**

La rencontre avec cette participante a eu lieu virtuellement, le 18 juin 2021. La chercheure a invité Jane à se présenter sous la forme d’une courte biographie en tant qu’étudiante, par exemple, ce qu’elle étudie dans son programme (son horaire, ses cours, ses heures de pratiques, etc.).

#### **Biographie**

Elle est une étudiante bilingue en double baccalauréat en musique, profil performance, à l’Université d’Ottawa. Elle est une instrumentiste et elle étudie son instrument depuis le début de son adolescence.

### **Intérêts**

La chercheuse a demandé à Jane ce qui lui procure du plaisir dans la musique. Jane répond qu'elle aime jouer avec plusieurs personnes (60 personnes), particulièrement le sentiment de connexion entre toutes les partitions qui s'alignent. Elle dit : « J'aime aussi les moments spéciaux quand je joue de la musique, comme le flowing (ça va bien et c'est naturel). Je m'exprime dans mon instrument sans difficulté ». Elle ajoute qu'elle aime lorsque personne n'essaie de l'écouter, contrairement à la musique de chambre.

Il l'a été demandé d'expliquer la différence entre un ensemble de 60 personnes et un groupe de musique de chambre. Elle explique qu'en musique de chambre, c'est un petit groupe de trois à six personnes qui lui donne de la rétroaction, au lieu que ce soit le chef d'orchestre. Elle trouve que, dans un ensemble de musique de chambre, tout le monde a des opinions trop différentes sur ce que devrait être la musique. Elle apprécie ce qu'elle apprend en faisant de la musique de chambre en ce qui concerne ses habiletés, mais ce n'est pas amusant. Elle préfère jouer dans l'orchestre : « Je veux être invisible. », dit-elle.

### **Expériences de l'APM de Jane**

Il a ensuite été demandé à Jane de raconter des événements de performances musicales dans lesquels elle a vécu de l'anxiété. Elle dit : « There are so many ». Jane débute son histoire en commençant par sa première prestation, un récital de fin d'année lors de sa dernière année au secondaire, où elle avait l'opportunité de jouer en solo. Durant sa prestation, elle a fait quelques erreurs qu'elle n'a jamais faites dans ses prestations antérieures. Les notes aiguës à l'exécution ne sortaient pas. Elle a quitté la scène : « I got off stage ». En sortant de la scène, elle a commencé à pleurer. Elle voulait

s'enfuir de l'école. Par contre, ses professeurs lui ont demandé de refaire sa prestation en solo : « Oh! Do it again! ». Jane rejouait à nouveau, même si elle ne voulait pas, car sa mère était là et lui disait d'arrêter de pleurer. Lorsqu'elle a recommencé à jouer - *it wasn't any much better* -. Les erreurs qu'elle faisait étaient les mêmes. C'était une expérience stressante pour Jane. Elle a ressenti beaucoup de pression pour cette performance surtout qu'elle savait qu'elle avait été acceptée à l'université en musique. Elle se demandait « pourquoi c'était si difficile » de jouer à ce moment-là.

Elle poursuit son histoire avec ses études universitaires. Ses premières années à l'université étaient bien, elle vivait malgré tout de la nervosité en vue de ses concerts également lorsqu'elle était en face de jurys, mais elle était capable de faire ses prestations. Cependant, Jane vivait des moments difficiles lors de sa troisième année de son baccalauréat.

Les problèmes ont commencé en 3e année où j'étais la seule étudiante dans mon instrument à l'école. Il fallait que je sois dans l'harmonie, dans l'orchestre et dans le chœur instrumental. I was needed everywhere, but I couldn't be everywhere, car c'est un instrument rare. C'était une coïncidence, qu'il n'y avait pas d'autres instrumentistes (de cet instrument) cette année-là. (Note de l'entrevue, Juin, 2021)

Un professeur lui a également demandé de participer à un autre ensemble pour dépanner. Jane partage son sentiment d'inconfort d'avoir eu à faire tout cela et elle dit que si elle avait anticipé tous les problèmes que cela allait amener, elle aurait dit non. Elle explique à ce sujet qu'une personne dans son ensemble lui faisait des commentaires avant chaque répétition : « T'es pas dédiée. Tu ne travailles pas assez fort. Tu n'as pas le son d'un instrumentiste ». Une autre personne « chialait » et pensait aussi qu'elle n'était pas bonne. Chaque semaine, ils lui faisaient des commentaires négatifs, ce qui entraînait des

doutes sur elle-même : « Omg, le monde m'écoute. Comment dois-je jouer comme instrumentiste principale ? Et si je fais de fausses notes ? Est-ce que je devrais jouer des notes hautes, belles et fortes ? »

Jane fait la transition avec un autre événement, un Gala pour les étudiants qui recevaient des prix. Il y avait également des nominations négatives, et l'instrument de Jane a obtenu cette nomination. « It was bad. Je n'ai pas joué mon instrument pendant une semaine », dit-elle.

Elle raconte un autre événement, celui de son examen d'instrument en décembre, qui était en personne, et durant lequel elle a vécu une attaque de panique. Avant son examen, elle était assez calme et elle se sentait capable de faire son examen. Elle a pratiqué avec son accompagnateur. Tout allait bien. Elle était nerveuse et en même temps, assez confiante. Par contre, lors de son examen, les symptômes physiques de l'anxiété ont commencé à apparaître. Elle dit :

Et là, j'ai fait une erreur. Je ne me sentais pas en contrôle. J'ai eu une attaque de panique pendant ma performance. J'étais capable de continuer, mais ma gorge était closed, serrée, mes lèvres étaient sèches, mes poumons brûlaient, mes mains commençaient à suer et à trembler.

Mentalement, j'étais tellement fixée sur les erreurs. À chaque erreur que je faisais, je me disais : « oh my god, c'est un autre pourcentage que je perds sur ma note finale. Oh no, ça, ça va pas bien aller, oh no, c'est embarrassant. Ce n'est pas ce que je fais habituellement. Ce « ré » était horrible. Il me reste deux lignes à jouer. Oh my gosh, j'ai hâte de finir et de partir.

Finalement, j'ai été capable de finir et j'ai eu une très bonne note.  
(Note de l'entrevue, Juin, 2021)

Après la performance, Jane s'est sentie embarrassée d'avoir eu une crise de panique devant deux professeurs et d'avoir fait des erreurs, ainsi que de ne pas avoir eu de contrôle sur elle-même. Elle s'inquiétait un peu de ne pas avoir le droit de faire son récital (en avril). Mais, son professeur lui a envoyé un courriel en disant que l'examen s'était bien passé et qu'il était fier d'elle. Il était excité pour elle, contrairement à elle qui était déprimée dans sa chambre : « J'étais ma plus grande critique ».

En février, il y avait une semaine où sa pratique était difficile et elle se demandait pourquoi. « Chaque soir, j'avais des cauchemars et du stress, comme si, soudainement, mon récital était demain et que je n'avais pas le droit d'avoir mes partitions de musique et que je devais les apprendre par cœur » dit-elle. Elle citait un de ses professeurs qui lui disait : « Do not let your recital become the nightmares you're having ». C'est à ce moment-là qu'elle a réalisé que si elle ne changeait pas quelque chose, si elle ne trouvait pas de solution pour son récital en avril, elle allait être submergée. C'est alors qu'elle a considéré l'option de prendre des médicaments pour son récital.

Elle explique que ses médicaments préviennent les symptômes physiques de l'anxiété. C'est-à-dire qu'elle va être en panique, mentalement, mais que son corps ne va pas être en réaction à la panique. C'est ce que Jane voulait : « Je savais qu'à mon récital, j'allais être en contrôle. I just need to do my job now. Put on your music ». Cela lui a permis d'avoir une nouvelle perspective et de reprendre le contrôle de sa performance. Enfin, le récital s'est bien passé.

Elle raconte une anecdote à propos de sa médication. Jane a vécu une semaine où elle n'a pas pris son médicament lors de son séjour dans un camp de musique en juin (2021). Pendant sa première semaine, elle prenait des médicaments. Sa prestation s'était bien déroulée. Elle décrivait que les personnes qui l'écoutaient étaient polies, enthousiastes et gentilles. Cela lui a permis d'être confiante et en sécurité avec ce groupe de musiciens. Pendant la deuxième semaine, Jane a dû jouer sans médicament, car elle n'en n'avait plus. Lors de la prestation suivante, elle a réussi à produire toutes ses notes. Les gens étaient enthousiastes. Jane s'est sentie soutenue par ses collègues, même si elle les avait seulement rencontrés dans ce camp : « Wow! Il y a des gens en musique classique qui sont gentils à l'extérieur de mon école et qui ne sont pas des "bullies" ».

Jane se questionne par rapport à sa prise de médicaments. Elle ne sait pas si elle doit continuer ou non à les prendre pour ses prochaines prestations. Elle pense qu'elle décidera au cas par cas en ce sens qu'elle va prendre le temps de se questionner par rapport à sa performance : « Je performe pour qui ? Est-ce que le public ou les juges me font sentir en sécurité ou non ? ».

### **Objet symbolique**

À ce moment de l'entrevue, Jane présente son objet symbolique. C'était son pot de médicament. Elle explique que, pour elle, le médicament fait la différence entre *failure* et *success*. Même si elle met beaucoup d'effort sur son instrument, dans ses heures de pratique et dans son temps de méditation, son anxiété pourrait prendre le dessus au niveau physique, malgré le fait qu'elle se sent mentalement prête.

Quand j'ai décidé de prendre les médicaments pour m'aider à faire le récital, je ressentais de la honte et de l'embarras. Avec le temps, je n'avais plus honte, parce

que j'ai réalisé que j'avais besoin d'aide, en musique et dans d'autres aspects de ma vie. Chaque jour, j'étais anxieuse par rapport à mes notes et je me demandais si mes amis m'auraient trouvé étrange si je leur avais dit cela. Donc, le fait d'avoir choisi les médicaments comme objet symbolique représente le fait que j'avais le droit d'avoir de l'aide. (Note de l'entrevue, Juin, 2021)



*Photo de l'objet symbolique de 'Jane'*

L'option de prendre des médicaments représente un choix afin de pouvoir reprendre sa musique en charge. Elle explique même que parfois, elle ne prend pas de médicaments, mais elle les garde dans son sac, car cela lui permet de savoir qu'elle a le choix d'en prendre et qu'elle a le contrôle sur son anxiété : « C'est le last resort (dernière option). Je ne recommande pas les médicaments comme première option à mes amis qui ont de l'anxiété de performance, je recommande d'autres choses ».

### **Les contextes de Jane**

#### **Contexte individuel**

La chercheuse a posé la question à Jane à savoir de quelle façon elle pensait que ses expériences musicales antérieures influençaient son anxiété lorsqu'elle performait.

Elle explique qu'il y a des expériences dans lesquelles les performances permettent de bâtir sa confiance, mais qu'il y a aussi d'autres expériences durant lesquelles les performances ont un impact négatif sur sa confiance. Jane donne un exemple dans lequel elle devait jouer un solo important dans un concert d'orchestre. Elle était stressée et elle pleurait lors de ses répétitions, car sa cheffe d'orchestre était stricte et demandait à Jane d'inclure plus de détails techniques dans son solo. Pendant ce concert, elle a bien performé. Cette expérience lui a permis d'avoir un peu plus de confiance.

Jane ajoute qu'elle est très contente lorsqu'elle joue bien, mais elle considère les erreurs comme étant grave si elle en fait, contrairement aux personnes qui l'écoutent. Elle explique qu'elle a tendance à faire une liste de choses qu'elle n'a pas faites correctement lors de ses performances. Mais, si elle fait de bonnes choses, elle oubliera toutes ses erreurs.

### **Contexte institutionnel**

La chercheuse lui demande de quelle façon elle dirait que son institution influence son anxiété lorsqu'elle performe. Jane répond qu'elle aurait aimé plus de protection de la part de son institution en ce sens que l'université aurait pu donner une attention particulière à sa situation dans laquelle elle était mal prise avec un cours supplémentaire pour lequel elle n'était créditée (bénévolat) : « J'aurais aimé que l'institution dise : non, ce serait trop de stress, de pression sur elle ». L'institution avait besoin d'elle pour ce cours d'ensemble et c'est le professeur qui lui a demandé personnellement de le suivre. Elle a dit oui, pensant qu'elle aurait des bourses, car certaines bourses sont offertes en

fonction des heures de bénévolat. Cependant, elle affirme que cela l'a mise dans une position de stress : « Je ne sais pas pourquoi j'avais considéré cela comme positif ».

Ensuite, elle revient sur les tensions entre collègues qu'elle a vécues, tel qu'elle l'a expliqué précédemment. Elle n'aurait jamais pensé que des étudiants puissent dire des choses méchantes à leurs collègues, même s'ils ne jouent pas du même instrument : « It's not their business what I played ». Elle partage que cette expérience a eu un impact frustrant sur sa vie étudiante. En se référant à l'événement du Gala étudiant, elle dit : « Les collègues doivent se soutenir les uns les autres au lieu de s'envoyer des insultes ».

Alors, le département de musique est intervenu lors de cet événement, en enlevant les mauvais prix et en considérant cela comme de l'intimidation ou du harcèlement auprès des étudiants. Jane a beaucoup apprécié ce que l'école de musique a fait. Elle partage sa réflexion : « On est ici pour apprendre et pour faire une carrière en musique professionnelle. Ça m'a ouvert les yeux ». Aussi, son institution l'a assez protégée pour son cours d'ensemble dans lequel il y a eu du harcèlement. En effet, elle s'est assurée de ne plus placer les deux collègues en question dans le même cours que Jane.

Jane ajoute aussi un détail par rapport aux services de santé mentale offerts aux étudiants. Lorsqu'elle vit beaucoup du stress, elle n'ose pas faire appel au service de counselling étant donné que les étudiants ont seulement le droit à cinq séances. Elle préfère les garder pour des moments de crise, lorsqu'elle en aurait réellement besoin. Par contre, elle est reconnaissante auprès des enseignants du département de musique qui étaient présents auprès des étudiants éprouvant des difficultés quant à leur santé mentale :

Je trouve que les professeurs ont beaucoup de compassion et de sympathie pour les étudiants avec des crises en santé mentale. Moi, j'avais mes problèmes en 3<sup>e</sup> année et deux professeurs m'ont laissée discuter avec eux pendant une heure chacun. (Note de l'entrevue, Juin, 2021)

Jane compare aussi ses deux programmes d'études et mentionne que les collègues du programme en musique se connaissent plus que les collègues en sciences. Les étudiants en musique peuvent entendre les autres pratiquer dans leur petite salle à partir du couloir. « C'est stressant. Je sais que des étudiants sont capables de m'écouter et ça me donne beaucoup d'anxiété d'aller à l'école », dit-elle. Jane préfère plus pratiquer chez elle cette année que d'aller à l'école. Elle est aussi soutenue par ses voisins lorsqu'elle pratique chez elle. Elle revient à l'idée que les opinions entre collègues en musique étaient plus cruelles, brutales et plus personnelles, comme dans une école secondaire. En sciences, au contraire, « on est là pour apprendre et pour offrir de l'aider en cas de besoin », dit-elle.

### **Contexte social**

La chercheuse demande à Jane de quelle façon elle dirait que sa vie sociale, sa vie familiale et sa culture influencent son anxiété lorsqu'elle performe. Jane répond que, dans sa famille, les gens n'ont pas le droit de montrer leurs émotions négatives. Par exemple, si elle pleure ou si elle est stressée, sa mère lui dit : « T'as pas besoin d'être tellement stressée. Breathe in ». C'est dans sa culture familiale. Elle n'est pas vraiment expressive par rapport à son stress et cela est resté à l'intérieur d'elle depuis plusieurs années, ce qui peut empirer l'anxiété de performance. Par contre, sa famille ne connaît pas la musique. Elle dit : « Lorsqu'ils m'écoutent, ils n'entendent pas mes erreurs. Ils trouvent que c'est

beau. Même si je n'ai pas le droit d'être anxieuse, au moins ils n'entendent pas mes erreurs ».

En ce qui concerne ses amis, ceux-ci ne sont pas musiciens et c'était justement un choix, ce qui fait en sorte qu'il n'y a pas d'influence au niveau de son anxiété de performance. Au contraire, elle affirme qu'ils lui donnent du soutien. C'est la même chose pour son couple. Bien que son copain soit musicien, il lui donne du soutien et l'encourage avec sa prise de médicament, car il voit qu'elle a trouvé une méthode pour gérer son stress. Elle mentionne également que son professeur la soutient aussi :

Il est gentil. Il ne se fâche jamais. Il est toujours calme et zen. Je veux être calme comme lui. Quand les choses commencent à tourner dans ma tête, il me fait respirer. Par contre, il ne sait pas que je prends des médicaments. Je n'ai pas le courage de lui dire que je n'ai pas cette confiance de croire en moi-même. Un jour, je vais lui dire. (Note de l'entrevue, Juin, 2021)

### **Définition de l'anxiété de performance musicale**

La chercheuse a demandé à Jane de quelle façon elle percevait l'anxiété dans le contexte de la performance musicale. Jane perçoit l'anxiété comme un monstre. Parfois, il la fait sentir isolée :

J'ai peur. Ça se manifeste en cauchemars, ça donne des maux de ventre et je me sens parfois tellement fatiguée que je suis triste et je veux dormir. Quand je commence à m'inquiéter par rapport à plusieurs choses, je tombe dans un "trou noir". J'ai aussi été diagnostiquée avec un trouble d'anxiété généralisée. Quand je commence à m'inquiéter, j'arrose mes plantes. J'essaie de mettre mon énergie dans mes plantes et je pratique des pièces faciles.

Jane raconte qu'elle a confié ses situations difficiles à un groupe d'instrumentistes sur les réseaux sociaux. Elle a parlé de son anxiété de performance et de sa souffrance aux événements passés en troisième année de son baccalauréat. Elle a reçu une

cinquante de commentaires, avec du soutien : « Je me sentais moins seule. Le monde est devenu un peu plus petit après ça ».

L'entrevue achève. La chercheuse lui demande s'il y a autre chose que Jane aimerait discuter. Jane voulait ajouter qu'auparavant, elle faisait du patinage artistique au secondaire et qu'elle avait aussi de l'anxiété de performance, car elle avait peur de faire des erreurs : « Skating is a whole other beast ». Elle a arrêté étant donné qu'elle était très occupée à l'université.

### **Pierre**

Pierre est un étudiant en baccalauréat dans un conservatoire de musique et il a fait quelques cours à l'Université d'Ottawa. Par contre, il a fait la plupart de ses cours au conservatoire. La rencontre avec lui a eu lieu virtuellement, le 8 octobre 2021. La chercheuse a invité Pierre à se présenter à partir d'une courte biographie en tant qu'étudiant, par exemple, ce qu'il étudie dans son programme, son horaire, ses cours, ses heures de pratique, etc.

### **Biographie**

Pierre a commencé à faire de la musique classique lorsqu'il avait entre 9 et 12 ans. Il voulait jouer d'un instrument électrique, car il se disait que ce serait *cool* et qu'il serait une *rock star*. À l'âge de 12 ou 13 ans, Pierre explique qu'il hésitait entre le classique et le Rock, mais il avait une préférence pour son instrument électrique lorsqu'il était au secondaire. Il raconte qu'il a eu un professeur de l'Europe de l'Est qui est venu dans sa ville. Il l'a beaucoup influencé et l'a beaucoup inspiré par son jeu. Il s'est dit : « Ah! Il me semble que j'ai plus à gagner en continuant en classique ». Pierre a eu l'impression

qu'il n'avait pas vraiment exploré ce qu'il y avait en classique. « Ç'a été une influence positive. C'est plus qu'une influence, il y avait une part de défi qui m'interpelait dans la musique classique que je n'avais pas avant la rencontre de ce professeur », dit-il.

À l'âge de 15-16 ans, il entrait au collège pour étudier en sciences de la nature et en même temps, il continuait d'étudier la musique avec son professeur. Pierre et son professeur ont fait des compétitions. La plus grosse étant le Concours de musique du Canada (1er prix) : « Ça allait super bien! Généralement, je remportais le 1er prix un peu partout. Tout est bon là », dit-il.

Après un certain temps (en 1<sup>re</sup> ou 2<sup>e</sup> année du Cégep), Pierre s'est blessé à cause d'un surmenage à la fois avec son instrument, mais surtout à cause des sciences de la nature, étant donné qu'il voulait aller en médecine : « J'étudiais fort pour avoir les meilleures notes possibles. Je travaillais beaucoup sur un ordinateur portable, je finissais mes devoirs tard ; j'avais de mauvaises positions. ». C'était une tension myofacial, ce qui l'a mené à faire du yoga pour ses tensions : « Ça m'a guéri, au fond. J'ai fait plein de mouvements dont je ne pensais pas pouvoir m'aider. Je pensais que ça allait me nuire. En réalité, ça m'a beaucoup servi ». Depuis ce temps, il continue à faire du yoga et de la musique.

Lors de sa dernière année de Cégep (sur trois ans), il mettait beaucoup d'efforts pour ses études et il a eu une très haute moyenne, car il voulait aller en médecine. Par contre, avant d'appliquer en médecine, il a finalement décidé de ne pas y aller.

## **Voyage**

Pierre poursuit en disant qu'après ses études au Cégep, il a fait un voyage aux quatre coins du monde pendant 4 ans. Lors de son voyage, il continuait à faire de la musique classique. Il avait comme perspective de libérer ses tensions et de trouver une solution pour actualiser son plein potentiel quand il est sur la scène. Il disait : « Je trouvais que ça allait bien, et j'avais des prix, mais je n'étais pas satisfait de moi-même sur la scène ». Pierre avait l'impression qu'il pouvait se donner encore plus. Il était tout le temps bloqué par quelque chose qu'il n'arrivait pas à saisir : « Je me disais que si je me découvrais, ou si je trouvais des moyens pour m'aider à performer pendant mes voyages, cela pouvait certainement m'apporter des outils. C'était un peu le but », dit-il.

Pierre continuait aussi à pratiquer son instrument pendant ses voyages. Par exemple, il a enregistré un album lorsqu'il était en Australie, et un deuxième lorsqu'il est revenu dans sa ville. C'était une période à la fois très formatrice du côté personnel, mais aussi du côté professionnel.

Quand il était en Australie, il se souvenait qu'il n'avait aucune anxiété de performance, car il était dans un milieu différent. Pierre disait : « C'était le mindset, un état d'esprit qui était vraiment différent ». Le problème avait probablement dû se régler, parce que, pendant ce temps, il pratiquait beaucoup le style de méditation vipassana et il se promenait un peu partout pour aller faire des retraites de méditation. Mais, en réalité, quand il est revenu et qu'il a commencé le conservatoire, il s'est rendu compte que ce n'était pas tout à fait réglé. Il explique : « Le milieu faisait en sorte que ça changeait ma

perspective. Je me rendais compte que j'étais pris avec les mêmes problèmes. Je me suis dit qu'il y avait quelque chose d'autre que je n'avais pas saisi ».

### **Intérêts**

Cette biographie a été suivie de questions sur ce qui lui procure du plaisir dans la musique ou en tant que musicien, ainsi que la contribution de la musique au sens de sa vie. Pierre répond que c'est clairement la musique qui lui donne du sens à sa vie. Il trouve que la question est intéressante, car il disait : « Parfois, je côtoie d'autres musiciens et on ne prend jamais le temps de se questionner à savoir pourquoi on fait ça. Il y a des motifs différents pour chacun ».

Il se rend compte qu'il a toujours continué à jouer de son instrument : « Même quand j'étais seul, j'étais toujours 'drivé'. J'avais toujours le goût de pratiquer. Je ne peux pas m'arrêter ». Pierre affirme qu'il aime vraiment la musique, la partager et raconter l'histoire qui vient avec la musique :

Je veux connecter avec la musique à un niveau plus profond. Ça me fait vibrer. J'aime que les autres ressentent cela aussi, tout simplement. J'aime beaucoup connecter avec les autres d'une manière transcendante et spirituelle. C'est vraiment ce qui me fait le plus 'tripper'. Je dirais que c'est fondamentalement ça. (Note de l'entrevue, Octobre, 2021)

Pierre ajoute également que lorsqu'il a un but, cela le pousse encore plus, car c'est comme de recevoir une récompense et une reconnaissance. Il ne joue pas seulement pour le simple fait de jouer de la musique, il y a plus encore. Il y a aussi le progrès qui intéresse Pierre : « Le fait d'avancer, ça amène un Ah! Je prends de l'avance. Tu prends de l'avance par rapport à un échec possible. C'est comme un 'backup', une sécurité ».

La nuance que Pierre amène est le fait d'aimer la musique en ayant une certaine attitude par rapport à la performance : « Je me mets dans un état d'esprit où je fais de la musique pour le plaisir de la partager. Ce n'est plus du domaine de l'intellect ». C'est-à-dire qu'au lieu de se focaliser sur la peur de l'échec ou sur le fait de vouloir performer de façon parfaite, il change son attitude afin de prendre plaisir à partager la musique, d'où l'idée de changer son *mindset*.

### **Expériences de l'APM de Pierre**

Après la biographie, il a été demandé à Pierre de raconter les événements de performance musicale dans lesquels il a vécu de l'anxiété. Pierre explique qu'il a eu de la misère à gérer son anxiété de performance musicale dans les cours de maître contrairement à d'autres performances. Par exemple, en concert, il affirme être en contrôle : « Je connecte avec mon audience et je parle. J'arrive souvent avec une pièce que j'ai pratiquée comme une pièce de départ : je ne choisis pas la plus dure. Ça ouvre bien. Je suis dans ma zone ».

Dans un cours de maître, « c'est un one shot ». Il décrit qu'il y a un maître invité au conservatoire qui est près de lui sur scène au moment de performer devant un public et qui lui donne des techniques à essayer et de la rétroaction afin d'améliorer son jeu musical. Il mentionne que, souvent, il n'est pas tout à fait prêt, contrairement à un récital de fin d'année qu'il aurait pratiqué plusieurs mois à l'avance, tandis que dans un cours de maître, il n'a pas le temps de pratiquer aussi longtemps d'avance. Il n'a pas de solution et il n'a pas une confiance inébranlable dans ces moments.

Pierre explique que l'APM est difficile à gérer chez les perfectionnistes un peu hyperactifs, comme lui. Ses symptômes se manifestent comme un bourdonnement dans le ventre « ça tourne », avec des mains plus froides et parfois des tremblantes. Il dit : « Tu sens une énergie, comme s'il y a un danger. Ce n'est pas évident, parce que j'haïs me sentir comme ça ». Ceci ne l'aide pas à jouer, à se sentir chaud et confortable. Il devient fébrile et la respiration est plus rapide et difficile : « C'est à ce moment-là que j'essaie vraiment de me ramollir. La chaleur revient et les tremblements s'arrêtent. Ça aide, mais en même temps, ça reste là. Je suis tout le temps en dilemme », dit-il.

Il continue à décrire un cours de maître dans lequel il écoutait les autres instrumentistes qui présentaient leurs pièces devant le maître pendant qu'il attendait son tour. Il dit : « Tu n'es pas dans ta zone. Tu es dans leurs zones. J'écoute les autres ». Il essayait de rester pleinement connecté sur lui-même et sur la façon dont il se sentait, à un point où il n'écoutait plus les autres. Il se demande si c'est une bonne façon de gérer la situation.

Il poursuit en disant qu'il arrivait sur scène devant le maître, en essayant d'être à l'aise, mais il ne l'était pas. Il dit : « Souvent, tu n'as pas la partition à côté de toi. De plus, le maître va bouger. Il va faire quelque chose pendant que tu joues. Tu vas être distrait. Tu ne seras pas complètement dans ta zone ». Après, il explique qu'il se sentait soulagé : « C'est passé. Je me sens juste bien. S'il me redemande de jouer un passage, je vais le faire parfaitement ou presque, comme lorsque je le fais à maison. C'est dommage, car je me dis que j'aurais dû être capable de le faire ainsi au début du master class ».

Pour Pierre, les cours de maître ne sont pas évidents. Il cite son professeur qui disait qu'un cours de maître est ingrat, mais formateur. C'est ingrat, parce qu'il y a divers facteurs déstabilisants. C'est un défi sur lequel il veut travailler en assistant au plus grand nombre de cours de maître, car il est certain qu'il apprendra quelque chose d'utile.

### **Définition de l'anxiété de performance musicale**

La chercheuse a demandé à Pierre de quelle façon il définirait l'anxiété dans un contexte de performance musicale. Pierre répond que l'anxiété est de la peur : « C'est quasiment synonyme. On a juste peur de faire quelque chose. On a peur de ne pas bien faire. On a peur de mal paraître. On a peur de ne pas être accepté. On a peur d'être rien, au fond ».

Il se réfère à la pensée bouddhiste par rapport à l'ego : « Étant donné qu'on donne tellement d'importance à notre ego, on a associé l'ego à notre identité. Ce qu'on est et ce qu'on croit être dépend de l'ego. Soudainement, l'ego est menacé. Il y a une peur. Ça crée de l'anxiété. À la base, l'ego illusoire, ce n'est pas ce qu'on est ».

Pierre précise que « fondamentalement, cette peur est illusoire, mais elle vient de la perte de quelque chose que nous ne sommes pas (l'ego). Je me dis que si je perdais mon ego, je n'aurais plus de problème. Toute voie qui nous mène vers un détachement de l'ego nous mène à être mieux dans la vie et dans tout ce qu'on fait. Ça se pratique. Dieu sait que ça se pratique. Je le sais par expérience personnelle ». Pierre ajoute que le détachement de l'ego permet d'observer les émotions et de choisir d'y réagir ou non.

Pierre fait un parallèle avec l'anxiété de performance. Il pense qu'il est possible de développer un détachement de l'ego afin de s'en servir positivement en contexte de performance musicale. Il explique aussi que son niveau de préparation l'aide à réduire l'anxiété et à augmenter sa confiance. Il dit :

Mais, je pense que c'est un peu secondaire dans la mesure où ça vient avant tout d'une peur plus profonde qui est liée à quelque chose qui n'est pas nous (l'ego). Ça crée toutes sortes de désagréments étant donné qu'on aimerait tellement vivre dans un monde où l'ego est mis de l'avant et que tout marche en fonction de l'ego. Il y a une partie de moi qui dit que l'anxiété de performance est illusoire, et une autre partie de moi qui dit qu'il faut que je le fasse [qu'il performe bien]. C'est une dichotomie entre les deux. Il y a un combat à ce niveau.  
(Note de l'entrevue, Octobre, 2021)

Pierre termine en disant que cette anxiété est plus positive et aidante qu'avant, mais ce n'est pas complètement réglé. Il essaie de continuer avec une bonne attitude sachant qu'il va faire encore des erreurs, parce qu'il est encore un étudiant.

### **Objet symbolique**

Pierre présente une photo de son concert en ligne l'an dernier sur la scène au conservatoire. Pour lui, c'est d'avantage une image mentale qu'un objet. Il se rappelle la chaise sur laquelle il devait s'asseoir, l'ambiance, l'attente, l'éclairage, etc. L'anxiété de performance musicale apparaît lorsque c'est son tour de jouer. Il précise que ce n'est pas la scène comme telle ou la chaise en question qui cause de l'anxiété, mais c'est de savoir qu'il s'en va sur cette chaise. Ainsi, ce n'est pas l'objet qui est le problème, mais l'objet dans son contexte (concert ou cours de maître). Il tente de visualiser la situation pour s'aider, en s'imaginant monter sur scène et jouer.



*Photo de l'objet symbolique de Pierre*

### **Les contextes de Pierre**

#### **Contexte individuel**

La chercheuse a demandé à Pierre de quelle façon ses expériences musicales antérieures ont influencé son anxiété lorsqu'il performe. Pierre répond que les expériences sont cruciales et importantes. S'il pense aux échecs ou aux sentiments inconfortables durant les cours de maîtres passés, il affirme qu'il va s'en souvenir lors de ses performances. Il donne un exemple de son dernier échec cet été où il a eu des trous de mémoire durant une performance, malgré le fait qu'il n'a pas eu de trous de mémoire depuis longtemps. Il s'est questionné pour comprendre ce qui s'était passé, puis il s'est rendu compte que c'était de la fatigue et qu'il devait avoir un certain niveau d'énergie pour être concentré et prêt. Cette énergie basse a fait en sorte que son anxiété de performance a pris le dessus, même s'il n'était pas anxieux avant d'entrer sur la scène.

À partir de ces événements, Pierre a pris conscience de l'importance de se coucher plus tôt avant les performances pour éviter l'accumulation de fatigue et les blancs de

mémoire. Pierre réalise aussi qu'il a pris cette performance à la légère étant donné qu'il se sentait invincible depuis ses succès précédents. Il comprend que c'est une bonne chose pour lui de ressentir du stress avant une performance, ainsi que de la prendre au sérieux, car c'est d'honorer le sacré étant donné que l'événement implique toutes les sphères de l'individu (physique, mentale et spirituelle).

**Personnalité.** Pierre fait aussi un lien avec sa personnalité. Il explique qu'il a une personnalité qui a été influencée par ses parents, en ce sens qu'il a appris qu'il reçoit de la valeur lorsqu'il fait quelque chose de bien. Cela le mène à faire des choses pour plaire aux autres : « Je veux tout le temps bien faire pour les autres pour être reconnu et pour sentir que j'ai de la valeur. C'est une valorisation excessive des résultats. Ça fait en sorte qu'on ne veut pas les décevoir et on est tout le temps sous pression de performer », dit-il.

**Cours de maître.** Pierre mentionne qu'il aura un cours de maître la semaine prochaine. Cela fait en sorte qu'il doit préparer une pièce. Il trouve cela difficile, car il voudrait faire sa pièce de façon parfaite étant donné son besoin d'exceller et de devoir être tout le temps à son meilleur. C'est une pression qu'il ressent en ce moment. À chaque fois qu'un concert ou un cours de maître est annoncé, il a un petit stress :

Oh, est-ce que je serai prêt ? Je me sens un peu tout le temps à court. Je mets les bouchées doubles pour cette pièce pour satisfaire ce besoin de perfection. Ce n'est pas évident à gérer, et c'est définitivement un trait de perfectionnisme.  
(Note de l'entrevue, Octobre, 2021)

### **Contexte institutionnel**

Pierre ne pense pas qu'il y ait des influences entre l'institution dans laquelle il étudie (conservatoire) et son anxiété de performance musicale. L'influence viendrait

plutôt du milieu de la musique classique dans lequel le niveau de performance est élevé. «

C'est le domaine qui amène cette pression », dit-il. Il compare le domaine de la musique classique avec le Rock :

Les rockeurs sont vraiment à l'aise, parce qu'ils connectent avec leur audience et ils sont plus détendus. C'est un autre milieu. En classique, c'est un peu froid. Parfois, il y a du jugement. Je vais voir les concerts de mes artistes préférés et je me dis que ça peut aussi m'influencer positivement dans mon approche : connecter avec l'audience, sentir un 'drive', être contente de faire de la musique. (Note de l'entrevue, Octobre, 2021)

Pierre souligne toutefois qu'il est vrai que son anxiété de performance est revenue lorsqu'il a commencé le conservatoire : « Là, je suis dans une salle de concert. Wow, le silence. Les gens t'écoutent. T'as du monde qui connaît ça. Dans ce domaine, c'est comme ça. Je ne pense pas que c'est relié au conservatoire, c'est plutôt une sorte de circonstance ». Il ajoute qu'il n'accorde pas beaucoup d'importance aux notes lorsqu'il performe dans le cadre de ses cours, sauf lors des cours théoriques : « Quand vient le temps de la musique, je ne pense pas qu'on puisse être évalué avec des points ». Il ne ressent pas une pression de la part de son institution, car il perçoit que la relation avec le personnel administratif et avec son professeur d'instrument est positive.

### **Contexte social**

La chercheuse a demandé à Pierre de quelle façon il dirait que sa vie sociale, sa vie familiale et sa culture influencent son anxiété lorsqu'il performe. Pierre répond qu'il y a une influence au niveau du système culturel. Il explique que même s'il avait des outils pour gérer son anxiété, il n'est pas encore tout à fait satisfait. Il donne un exemple de son voyage où il performait devant un public qui avait moins d'exigences et où il y avait moins de compétitions. Lorsque les gens qui l'écoutent ne connaissent pas les pièces qu'il

joue : « Il n'y a pas de pression qui vient avec une erreur. Il y a beaucoup de place à l'improvisation ». Lorsqu'il performait dans des marchés publics et dans les concerts d'élèves, il n'avait pas de pression envers lui-même, tandis que dans la musique classique occidentale, « les personnes savent exactement à quoi s'attendre. Ils ont entendu la pièce mille fois sur CD. S'il y a une mauvaise note, ça passe moins bien », dit-il.

Pierre ajoute que son quotidien est organisé en fonction de sa performance et de sa gestion de son anxiété, ce qui pourrait être un peu stressant pour beaucoup de gens. Il constate qu'il n'a pas beaucoup de places pour les loisirs (amis, sport, couple). Il disait : « Je pourrais faire autre chose... j'aimerais jouer au hockey, mais je ne me le permets pas, car je n'ai pas le temps ». Il ajoute :

Mais, ça ne veut pas dire que je fais uniquement de la musique. J'ai tout l'univers du yoga pour décrocher. Ce n'est pas si mal, mais c'est certain que mon quotidien ne doit pas aider à diminuer cette anxiété de performance. Oui, il permet d'être plus prêt et sécurisé, mais il y aurait possiblement un moyen de faire différemment. (Note de l'entrevue, Octobre, 2021)

Pierre explique que sa semaine consiste en 13 heures de cours. Le reste, c'est de la pratique et de la préparation pour les cours et les devoirs. Il explique que certains cours sont exigeants. Il essaie de prioriser cela et d'être le plus reposé possible pour avoir du temps de pratique. Il disait :

En général, je ne passe pas de temps à la maison. Je ne fais pas ça en écoutant un film ou en faisant autre chose : soit je pratique, soit je fais mes devoirs. Ça semble un peu désolant, mais, en vrai, j'aime ça. C'est comme si je suis 'workaholic', mais j'essaie de tout organiser en fonction de mon quotidien. Je cuisine une fois par semaine le dimanche. (Note de l'entrevue, Octobre, 2021)

Il explique aussi que le temps de pratique est un facteur important par rapport à l'anxiété de performance :

J'essaie d'expérimenter avec le temps cette année. J'ai commencé tout mon répertoire en mai. D'habitude, je commence en septembre. J'ai pris de l'avance. Ça peut être très important dans la mesure où, lorsqu'on a un programme à monter, le temps est un facteur clé. Je pratique moins, mais de façon régulière de sorte que j'arrive à livrer la marchandise. (Note de l'entrevue, Octobre, 2021)

Il ajoute que c'est une question de mode de vie. Il comprend qu'ailleurs ils font les choses différemment.

Il y a beaucoup d'instrumentistes aux États-Unis, qui ont appris leur répertoire plusieurs années à l'avance. Ils sont beaucoup plus à l'aise quand ils jouent des pièces qu'ils jouent depuis trois ou quatre ans. Nous, on joue des pièces qu'on monte rapidement, et après, c'est fini. En réalité, on n'a pas eu le temps d'être à l'aise. (Note de l'entrevue, Octobre, 2021)

Pierre explique enfin qu'en changeant la gestion du temps tel que décrite ci-haut, « l'anxiété disparaît presque entièrement. L'anxiété qui reste durant le concert est une anxiété positive. C'est correct qu'elle soit là. Dans d'autres sociétés, la perspective du temps est différente ». Pierre continue à faire des recherches pour comprendre l'anxiété de performance musicale. Il explore différents outils pour pouvoir mieux la gérer et pour mieux préparer ses performances. Il partage ses trucs qui l'ont aidé, comme la méditation et le yoga.

### **Gloria**

Gloria est une ancienne étudiante en musique, dans profil interprétation au 1er cycle de l'Université d'Ottawa. L'entrevue a eu lieu virtuellement, le 13 octobre 2021. La chercheuse a invité Gloria à présenter le programme dans lequel elle a étudié (son

horaire, ses cours, ses heures de pratique, etc.). Elle décrit le déroulement de son programme :

Le programme commence de façon très lente. Le niveau d'attente du jeu musical est très bas en première année. Je n'ai pas eu du tout de stress durant cette année, car j'arrivais du conservatoire [où elle a étudié pendant 10 ans]. J'étais très bien préparée au niveau technique. Ça s'est compliqué par la suite. Mais, en 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> année, c'était assez simple. (Note de l'entrevue, Octobre, 2021)

Gloria n'a pas eu de difficultés ni de stress au niveau des cours théoriques: « Je trouvais ça relativement facile ». Elle n'était pas une personne stressée de façon générale dans sa vie. Par exemple, chanter ou jouer devant un public n'était pas stressant. Elle poursuit la description de son programme en disant qu'à la fin de la 2<sup>e</sup> année, il y a eu un examen qui « promeut » dans plusieurs branches, dont l'une des branches est l'interprétation. Elle dit : « Il faut avoir un niveau de jeu [musical] assez respectable, sinon, on ne peut pas entrer dans cette branche. Il y a aussi d'autres branches, comme la composition, la pédagogie et la direction d'orchestre ». Elle a suivi le profil d'interprétation pendant deux ans.

Gloria mentionne que, dans son horaire, « il y avait beaucoup de cours de musique de chambre, de piano à quatre mains et de préparation de répertoire » avec son professeur. Son horaire était relativement chargé au niveau des pratiques, mais aussi des cours théoriques : « Il y avait beaucoup d'information condensée à retenir. Ce n'était pas de l'analyse ou de la réflexion [c'était du par cœur]. Ça demande un peu plus d'énergie, pour moi », dit-elle.

Lors de sa quatrième année, elle avait sept cours étant donné qu'elle a dû reporter un cours lors d'une année ultérieure. Le temps a été difficile à gérer pour Gloria. Par

contre, elle a eu la chance d'habiter chez ses parents pendant ses études et elle avait un piano pour pratiquer, alors elle n'avait pas besoin de faire des réservations de salles à l'université. Mais, elle dit qu'elle n'a jamais eu un besoin de pratiquer énormément :

Ma pratique personnelle était très aléatoire. Ce n'était pas dans mon horaire. C'était comme je le sentais. Si j'avais un cours et que je sentais que j'avais besoin de me préparer, je le faisais à la dernière minute et ça fonctionnait. (Note de l'entrevue, Octobre, 2021)

### **Intérêts**

Ensuite, la chercheuse a demandé de quelle façon la musique contribue à donner un sens à sa vie. Elle répond :

J'ai l'impression de comprendre beaucoup plus de choses et d'accorder une importance à des choses qui pour d'autres sont futiles, mais qui pour moi sont absolument fondamentales. J'ai l'impression d'avoir une compréhension très vaste et très versatile. J'ai une façon de m'adapter à plusieurs types de situations dans plusieurs domaines [grâce] à la musique. (Note de l'entrevue, Octobre, 2021)

Elle ajoute que pour elle, la musique, particulièrement la musique savante et les musiciens classiques représentent *l'apogée du génie*. :

Je ne vois pas de génie plus humain que ça. Je le dis avec un recul et un détachement. Pour quelqu'un qui a fait beaucoup de choses dans sa jeune vie, déjà. Je pourrais dire que, la musique, c'est définitivement ce qui m'a apporté le plus. [...] C'est évident que c'est la chose qui va m'apporter le plus pour le restant de mes jours. C'est sûr. (Note de l'entrevue, Octobre, 2021)

### **Expériences de l'APM de Gloria**

La chercheuse a invité Gloria à raconter un ou des événements de performances musicales dans lesquels elle a vécu de l'anxiété. Elle répond qu'il y en a un en particulier dont elle se souvient très bien. C'était dans un conservatoire de musique. Elle devait jouer un prélude de Rachmaninov. Elle n'était pas prête, parce qu'elle ne l'avait pas pratiqué.

À ce moment-là, sa professeure en a fait la remarque devant ses collègues de groupe.

C'était stressant. Elle avait raison de le faire. Ce n'était pas son commentaire qui m'amenait du stress, c'est la situation en tant que telle. Ultimement, c'était ma faute, parce que je n'avais pas pratiqué. C'était un stress mélangé avec une petite frustration envers moi-même et une espèce de questionnement global : Ok, est-ce que je suis à la bonne place ? Si je ne pratique jamais, devrais-je être là ? Cet événement et ce cours de groupe, c'était extrêmement stressant.  
(Note de l'entrevue, Octobre, 2021)

Les manifestations du stress de Gloria ont commencé avant sa performance, particulièrement la nuit qui précédait « c'était le pire ». Elle ne dormait pas pendant les deux ou trois nuits précédentes et ceci ne l'aidait pas.

C'était un stress plutôt psychologique. Ma tête fonctionnait vite. Je m'entendais encore jouer ma pièce dans ma tête lorsque j'étais censé dormir. Mais, pendant la performance elle-même, le stress était physique. Préparée ou pas, c'était physique. Je tremblais. C'est évidemment pire quand je ne suis pas préparée, mais ça arrivait aussi lorsque j'étais très préparée. On m'a dit -je ne sais pas si c'est vrai- que ça ne paraissait pas. Pourtant, je voyais que je tremblais beaucoup. C'était physique dans le moment et psychologique quelques nuits avant. (Note de l'entrevue, Octobre, 2021)

En y réfléchissant aujourd'hui, Gloria explique que de façon générale, qu'après ses performances, elle s'est sentie triste et a eu beaucoup d'adrénaline ainsi que beaucoup d'émotions qui se sont accumulées pendant plusieurs jours : « Je suis assez sensible. J'ai tendance à pleurer tout le temps. Parfois, ça se manifeste comme ça. C'est comme un relâchement. J'ai des larmes ». Elle explique qu'elle est quand même assez bonne pour faire la coupure en se disant « c'est fait et c'est derrière moi. Je 'move on' ». Elle est capable de repenser à ces moments-là et se dire qu'elle mettra tous les efforts nécessaires pour ne pas se mettre dans une situation semblable dans le futur: « Je pense que je suis capable non seulement de faire la coupure et ne pas y penser, mais aussi d'aller retrouver ces souvenirs lorsque nécessaire et de les extraire à mon avantage ».

La chercheuse a demandé comment l'anxiété a évolué au fil du temps de son parcours en musique. Elle répond que l'anxiété évolue plutôt positivement :

Parfois, je suis capable de recentrer de ce que je considère comme de l'anxiété et de la rediriger. J'essaie de me parler avec des mots comme 'fébrilité' et 'excitation', plutôt que stress et anxiété, pour lui donner une tournure positive. Je ne sais pas si ça fonctionne, mais je sens que je suis capable de mieux contrôler mon stress ainsi. (Note de l'entrevue, Octobre, 2021)

Gloria sent aussi que, de façon générale, elle s'est mieux préparée dans ses années universitaires. Elle était prête pour ses récitals et avait hâte de les faire : « Quand tu as hâte, ce n'est plus du stress anxieux, c'est du stress fébrile ou une excitation qui est plus positive dans mon cas que du stress anxieux », dit-elle.

Elle affirme qu'elle a une capacité phénoménale à se concentrer lors des performances, c'est-à-dire que sa concentration la met dans un état d'adrénaline et d'énergie, ce qui fait en sorte que ses prestations sont plus engagées physiquement, ce qui donne un effet sonore plus direct.

Je suis tellement concentrée que j'oublie qu'il y a d'autres choses ou un public. Je suis capable d'entendre et de disséquer la pièce qui va très vite dans un espace assez large, alors que ça va assez lentement dans ma tête. Le désavantage, c'est que je vais extrêmement vite. (Note de l'entrevue, Octobre, 2021)

Elle donne un exemple de son récital de troisième année qui devait durer 50 minutes et qu'elle a réussi à jouer en 30 minutes. Elle ajoute aussi qu'elle a un excellent contrôle de ses doigts :

Je pense que c'est pourquoi j'ai eu très peu besoin de pratiquer dans toutes mes années d'études. Ça, j'en suis consciente et je sais que je suis très chanceuse. Pour moi, les moments de stress sont un avantage. Je suis dans une situation favorable pour performer. J'ai toujours trouvé aussi que je performe mieux justement à cause de ça. (Note de l'entrevue, Octobre, 2021)

### **Définition de l'anxiété de performance musicale**

La chercheuse a demandé à Gloria comment elle définirait l'anxiété dans le contexte de performance musicale. Pour Gloria, il y en a deux types : l'anxiété qui peut être un ami et l'anxiété qui peut être un ennemi. Elle a l'impression qu'au début, l'anxiété ressemble à une « bête noire ».

Il faut essayer de s'en dissocier le plus possible, mais, éventuellement, tu acceptes que ça fasse partie de la vie. Il faut que tu essaies d'apprendre à la connaître et à te connaître dans cette situation d'anxiété.  
(Note de l'entrevue, Octobre, 2021)

Gloria fait un lien avec une relation d'amitié pour expliquer le sens, tirer le meilleur parti de cette relation. Elle affirme que c'est difficile, mais que cela se fait. « Quand tu es un musicien professionnel, t'as pas vraiment le choix. L'anxiété ne peut pas être une douleur quotidienne. Ce serait insurmontable. Il y a clairement des façons de voir les choses qui aident ». Elle perçoit l'anxiété comme un moteur qui la tire vers le haut plutôt que vers le bas. Elle poursuit en disant :

Je pense que j'ai une grande confiance dans mes habiletés. Le stress pour moi, c'est comme de l'énergie supplémentaire, mais je n'aime pas ça non plus. Comme n'importe qui, je n'aime pas me sentir comme si je n'ai pas le contrôle sur ce que je fais. (Note de l'entrevue, Octobre, 2021)

### **Objet symbolique**

Gloria a hésité entre trois objets, mais elle a choisi un métronome, car, pour elle, cela symbolise les gammes et la technique. Elle se souvient de ses 10 ans passés au conservatoire à être formée au niveau technique, en disant qu'elle n'aimait pas vraiment

cela, trouvant cela difficile et ennuyeux. Elle relie cela au stress, car, au conservatoire, elle devait jouer des gammes au hasard durant les examens :

Pour moi, c'est un élément stressant de ne pas "savoir". C'est absolument une torture [...] C'est un élément d'inconfort et de dégoût. Aujourd'hui, je fais pratiquer les gammes à mes élèves. Je ne passe pas par-dessus, parce que je sais à quel point c'est important. Je suis au courant, mais je les comprends de ne pas aimer ça. (Note de l'entrevue, Octobre, 2021)



*Photo de l'objet symbolique de Gloria*

### **Les contextes de Gloria**

#### **Contexte individuel**

Il lui a été demandé si ses expériences passées influencent son anxiété lors des performances. Elle explique que c'est certain qu'il y a un impact, mais qu'elle est capable de bien séparer les choses.

Pour moi, le stress d'une mauvaise performance ne va pas m'affecter pour une nouvelle performance si je me suis bien préparée. Si je sens que je suis prête, je vais être stressée malgré tout, évidemment, mais ce ne sera peut-être pas de l'anxiété négative : ce serait plutôt positif, comme une fébrilité.  
(Note de l'entrevue, Octobre, 2021)

Selon elle, on ne peut pas être détaché des émotions vécues antérieurement. Par contre, elle pense que celles-ci ne l'affectent pas beaucoup : « Ce qui m'est arrivé avant, je mets ça dans une boîte et je passe à la prochaine performance », dit-elle.

Gloria ajoute que son stress est circonstanciel :

Je ne suis pas quelqu'un qui est stressé ou anxieux au quotidien, parce que j'ai confiance en mes habiletés. Peut-être un peu trop, parfois. Je me retrouve parfois à faire les choses à la dernière minute. C'est là où le stress devient circonstanciel, car je n'ai pas fait ce que je devais faire. (Note de l'entrevue, Octobre, 2021)

En réfléchissant à ses deux premières années au baccalauréat, Gloria trouvait que c'était tranquille étant donné qu'elle venait de faire 10 ans de « pures folies » au conservatoire de musique, des années « folles » de stress.

### **Contexte institutionnel**

La chercheuse a demandé à Gloria si elle pensait que son contexte institutionnel influence son anxiété de performance musicale. Gloria pense que le conservatoire s'applique beaucoup plus à cette question que l'université. Elle dit :

À l'université, les gens qu'on côtoie sont nos professeurs. Quand tu vas à l'université, tu paies 8000\$ par semestre pour étudier et t'as un rapport avec les professeurs qui est très respectueux et qui se traduit par : je veux apprendre de toi et non j'ai peur de toi. (Note de l'entrevue, Octobre, 2021)

Elle compare son expérience universitaire avec le conservatoire. Elle explique qu'elle y étudiait pendant le secondaire, dans un programme d'art-études. Elle devait pratiquer au conservatoire durant les après-midis. Lors de ses pratiques, il y avait des responsables qui veillaient à ce que les élèves pratiquent en cognant aux portes. Elle dit :

C'était stressant de savoir qu'il y avait cette surveillance. Les

interactions avec ces employés, c'était vraiment de l'ordre de la hiérarchie et de la peur, tandis qu'à l'université, c'est mutuel, c'est très respectueux et humain.  
(Note de l'entrevue, Octobre, 2021)

Elle continue en précisant qu'à l'université, les gens sont là pour apprendre et que cela vient de leur propre volonté, alors que, les études au conservatoire, c'était la décision de ses parents : « J'étais obligé d'être là. Aussi, quand tu es au secondaire, tu vois tes profs comme tes supérieurs immédiats, et non comme des gens qui peuvent t'apporter quelque chose », dit-elle.

### **Contexte social**

Il a été demandé à Gloria de quelle façon son contexte social, familial ou culturel influence son anxiété lors d'une performance. Elle répond que s'il y avait une tension [familiale], elle imagine que cela pourrait la déconcentrer, mais cela n'a pas été son cas au niveau du stress. Elle précise :

Je pense que si je suis stressée lors d'une performance - je suis toujours stressée - c'est du stress circonstanciel normal, ce n'est aucunement en lien avec ma vie sociale ou familiale. C'est seulement en lien avec le fait de jouer devant un public.  
(Note de l'entrevue, Octobre, 2021)

### Tableaux synthèses des données

Voici deux tableaux récapitulatifs des données pertinents à l'analyse.

Participants	Événement/s d'APM	Perception d'APM
<b>Jane</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Spectacle fin de l'année (au secondaire)</li> <li>- Groupe d'ensemble</li> <li>- Soirée de Gala</li> <li>- Récital en décembre 2020</li> </ul>	- Monstre
<b>Pierre</b>	- Cours de maître	- Conséquence de l'égo illusoire
<b>Gloria</b>	- Cours de groupe	- Ami ou ennemi

Influence des contextes sur l'APM			
Participants /Contextes	Individuel	Institutionnel	Social
<b>Jane</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expériences de performance passées influencent l'APM</li> <li>- Faible confiance</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tension, intimidation et manque de soutien entre pairs</li> <li>- Seule instrumentiste du programme</li> <li>- Peu de services en santé mental</li> <li>- Relations avec les professeurs</li> </ul> <p><b>n'influencent pas l'APM</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Famille (décourage l'expression des émotions)</li> <li>- Relations avec amis et partenaire</li> </ul> <p><b>n'influencent pas l'APM</b></p>
<b>Pierre</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expériences passées et circonstancielles (ex.: fatigue de la veille)</li> <li>- Personnalité (valeurs familiales)</li> <li>- Cours de maître</li> </ul>	- L'institution <b>n'influence pas</b> l'APM, mais le milieu culturel de la musique classique oui	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le niveau d'APM varie d'une culture à l'autre (exigences et compétition)</li> <li>- Gestion de temps de pratique (attentes du milieu musical classique)</li> </ul>
<b>Gloria</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expériences passées n'influencent pas l'APM, car elle prend une distance</li> <li>- Le stress est circonstanciel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conservatoire de musique (surveillance, pratique, techniques)</li> <li>- Décision des parents vs choix personnel</li> </ul> <p>-L'université <b>n'influence pas</b> l'APM</p>	<b>- Pas d'influence sur l'APM</b>

### **Réflexions sur l'apport de l'enquête narrative concernant les expériences d'anxiété de performance musicale des participants**

Les entrevues avec Jane, Pierre et Gloria ont permis à la chercheure d'avoir un portrait plus large de l'APM. On se rend rapidement compte qu'il ne s'agit pas d'une seule histoire d'APM, mais de plusieurs histoires qui sont interreliées et qui sont placées sur une ligne du temps, raconté en ordre chronologique ; elles racontaient généralement leurs expériences d'anxiété du début du secondaire et de leurs années au baccalauréat jusqu'à aujourd'hui. La chercheure a appris divers aspects et contextes de ces trois participants, comme la relation entre les collègues et les professeurs, la relation avec leur famille, les cours d'instruments, les cours de groupe, les cours de maîtres, les examens, les concerts et leur propre perception de l'anxiété. Ces histoires contribuent à une histoire plus large sur la façon dont ils vivent leur anxiété dans un contexte de performance.

Malgré toutes les histoires racontées, on observe que chaque participant cible un événement de performance spécifique. Par exemple, pour Jane, il s'agissait de sa 3<sup>e</sup> année d'université où elle était la seule étudiante de son instrument et où elle a vécu du harcèlement avec certains de ses collègues, ce qui entoure son anxiété de performance musicale lors de son examen en décembre. Pour Pierre, ses événements ciblés sont les cours de maître où il doit se préparer plus rapidement. Pour ce qui est de Gloria, il s'agissait d'une situation particulière dans un cours de groupe qui l'a rendue stressée, et non le cours de groupe lui-même. Cela indique que tous les participants ne ressentent pas leur APM de la même façon et lors des mêmes types d'événements. Le dénominateur commun est le fait qu'il s'agit d'une performance, mais pas du même type de

performance (examen, *cours de maître* et cours de groupe). Cela indique que ce n'est pas tout le monde qui est anxieux pour les mêmes raisons ou les mêmes contextes.

En effet, pour faire un lien avec la chercheuse, les expériences de l'APM de la chercheuse (chapitre 2) dans son parcours de musique classique sont un peu différentes de celles des participants dans la mesure où pour elle, le sentiment de compétition entre les collègues et le sentiment de culpabilité de ne pas être à la hauteur des attentes des autres (professeurs et juges) était plus présents dans son anxiété de performance musicale.

En ce sens, l'enquête narrative permet de se pencher et de découvrir des éléments reliés à l'anxiété plus riche que seulement l'anxiété sur la scène au moment de la performance. Elle nous renseigne davantage sur le contexte d'émergence de l'APM - c'est-à-dire ce qui se passe avant, pendant et après la performance - ses manifestations, ainsi que de ce qui la provoque, contrairement à une recherche qui se concentrerait uniquement sur l'événement de performance en tant que tel, ce qui serait limitant en ce qui concerne la compréhension globale du phénomène de l'APM.

Les trois participants nous apprennent aussi que la perception subjective de ce qu'est l'anxiété, ainsi que leur propre perception de soi, joue un rôle important dans la façon de ressentir l'APM, étant donné que ces perceptions semblent influencer sur leur relation avec l'anxiété. En effet, pour Jane, l'anxiété est un « monstre » qui doit être contrôlé par la médication, tandis que, pour Gloria, l'anxiété est comme une bête noire

qui peut être un ennemi ou un ami, et, pour Pierre, l'ego est une illusion, ce qui amoindrit l'impact de son anxiété lorsqu'il joue.

En rétrospective, les entrevues ont permis d'avoir accès aux expériences d'anxiété de performance musicale des trois participants, mais aussi d'avoir accès à des éléments très importants qui étaient extérieurs aux prestations, ce qui permet une appréciation plus large du phénomène étudié. Autrement dit, on comprend de façon plus explicite la performance, ainsi que ce qui se passe autour de la performance. La chercheuse était aussi consciente de son rôle d'étudiante clinicienne lors des entrevues, ce qui a été bon dans la mesure où son écoute était active et curieuse. Les questions ouvertes ont permis d'avoir plus de détails, plus d'informations sur les histoires des participants, contrairement à des questions plus fermées. Cela est l'une des forces de l'enquête narrative, car elle permet d'avoir une richesse d'éléments racontés qui élargit la compréhension de l'APM et aide à mieux comprendre les relations entre les différentes histoires. En ce sens, l'enquête narrative permet de se pencher et de découvrir d'autres éléments reliés à l'anxiété que ceux connus et uniquement éprouvés sur la scène au moment de la performance.

## **Chapitre 4 — Discussion et conclusion**

Cette partie consiste en une discussion qui présente une analyse des données, basée sur les trois dimensions de Clandinin (2013), en lien avec les résultats décrits au chapitre 3. Ce chapitre vise à dégager les thèmes qui ressortent le plus dans les histoires des participants, afin de les comparer avec la recension de la documentation élaborée au chapitre 1. Les forces et les limites de la méthodologie narrative appliquée dans cette recherche seront présentées, ainsi que les implications cliniques. La conclusion consistera en un retour sur la question de recherche ainsi que sur ses objectifs, tels qu'énoncés au chapitre 1, suivi des recommandations pour la ou les recherches ultérieures.

### **Analyse des données**

L'utilisation des trois dimensions de l'enquête narrative de Clandinin (2013) telle qu'exposée au chapitre 2, soit la temporalité, le lieu et la socialité, permet d'observer le processus d'interprétation des expériences de chacune des *histoires*, ce qui mène vers une nouvelle compréhension de l'APM. Comme le démontrent les recherches antérieures au sujet de l'APM, cette anxiété est influencée par plusieurs facteurs qui ne font pas partie du moment de la performance en tant que tel, et les trois dimensions de Clandinin (2013) aident à mieux comprendre comment les contextes entourant l'étudiant agissent sur l'APM. C'est pour cela qu'il était important de s'intéresser aux histoires racontées par les participants et de cibler les trois dimensions de l'enquête narrative de Clandinin (2013), ce qui aurait été difficile à identifier dans une recherche qui utilise un autre type de méthodologie. Cette analyse nous permettra alors de comprendre les influences que les contextes individuels, institutionnels et sociaux peuvent avoir sur l'APM chez les étudiants en musique, ce qui est d'autant plus important étant donné que, selon Patston et

Osborne (2015), la recherche antérieure n'indique pas d'information concernant le développement de l'APM au cours de la maturation de l'étudiant. En effet, tel que l'expliquent ces auteurs, l'expérience de l'APM est plus complexe que certains auteurs l'anticipaient, car il y a beaucoup de variables individuelles et situationnelles qui entrent en ligne de compte dans ce type d'anxiété (Patston et Osborne, 2015). Ainsi, l'approche narrative et l'emphase sur les dimensions de Clandinin (2013) aident à mettre en lumière certaines de ces variables qui influent sur l'APM. En bref, les paragraphes suivants mettront en évidence ces influences.

### **Contexte individuel**

Les résultats suggèrent que le contexte individuel influence l'APM chez les trois participants. En effet, l'histoire de Jane indique que la façon dont elle vit son APM maintenant est le résultat de ses expériences d'APM antérieures. Jane offre un intervalle de temps précis dans son histoire pour parler de cette évolution et de la façon dont l'APM s'est développée dans le temps (la fin de ses études secondaires jusqu'à ses études universitaires au moment de l'entrevue), ce que Clandinin (2013) nomme la dimension de la temporalité. L'expérience de l'APM n'arrive pas uniquement dans un moment de performance ; c'est plutôt une accumulation d'expériences antérieures d'APM (Patston et Osborne, 2015).

L'histoire de Pierre nous a permis de suivre l'évolution de l'APM (temporalité) dans sa vie, à partir du Cégep, en passant par le baccalauréat et pour terminer au conservatoire. De plus, lors de l'entrevue, Pierre disait qu'il présenterait une pièce pour un cours de maître dans quelques jours et ressentait déjà de la pression à cause de son

perfectionnisme et de son besoin d'exceller, d'où son comportement de « mettre les bouchées doubles » pour être adéquatement préparé avant un cours de maître. Cela nous indique que l'APM était présente au moment même du processus narratif ; il commençait déjà à vivre de l'anxiété de performance lors de l'entrevue. Par contre, pour le participant, l'APM ne le suit pas après une performance, car, comme il le dit, il se sent bien après avoir joué dans un cours de maître. Pierre mentionne également qu'il y a des variables qui peuvent augmenter son APM avant ou pendant une performance, par exemple, la fatigue. Même s'il est bien préparé, il peut être fatigué, ce qui occasionne des trous de mémoire et une perte de contrôle physique. Donc, il y a une certaine variabilité circonstancielle (par exemple, le manque de sommeil et la perte d'énergie) qui peut altérer l'APM étant donné que ces circonstances peuvent provoquer des difficultés engendrant de l'anxiété durant la prestation.

Quant aux histoires de Gloria, elles nous renseignent sur le fait que son stress ou son anxiété sont circonstanciels. Cela veut dire que, pour la participante, ils n'évoluent pas sur une période continue. Elle ne mentionne qu'un seul événement d'APM (le cours de groupe). Dans le même ordre d'idées, Gloria semble avoir une bonne gestion de son stress dans une situation de performance de façon générale, mais son stress est apparu durant ce cours de groupe particulier, en raison de son manque de préparation, du commentaire de la professeure, présence des autres élèves, ce qui est circonstanciel. Cela nous a permis aussi de voir plus clairement ce qui se passe avant, pendant et après sa performance au cours de groupes : comme des symptômes psychologiques avant la

performance (pensées rapides, visualisations, difficulté avec le sommeil), et durant la performance, les symptômes physiques ressentis (tremblements).

Donc, cette dimension aide à mieux voir ce qui s'est passé avant, pendant et après les performances en ce qui concerne les symptômes cognitifs, émotionnels, somatiques et comportementaux, et aussi, le développement de l'APM dans la temporalité de la vie de Jane, de Pierre et Gloria. Ces résultats corroborent la définition de Kenny (2011) qui suggère que l'APM est en comorbidité avec d'autres troubles anxieux (par exemple, le trouble d'anxiété généralisé de Jane) et que l'APM est indépendante du nombre d'années d'expérience, car, comme le disait Jane, peu importe son niveau de préparation et de pratique pour une performance, l'anxiété sera toujours là. Pour Pierre, il restera toujours une certaine anxiété normale dans la performance, et pour Gloria, elle parle d'une certaine fébrilité.

Kaleńska-Rodzaj (2019) suggère que les étudiants anxieux vivent différentes émotions négatives ou positives avant la performance, ce qui peut influencer l'intensité de l'APM. Le rapprochement avec cette étude s'observe particulièrement chez Gloria et Jane. Par exemple, l'auteure soutient qu'il y a trois types de croyances pré-performance chez les étudiants, comme les croyances sur l'utilité de l'APM, les croyances sur la régulation de l'APM et les croyances sur l'auditoire, c'est-à-dire le soutien ou la pression perçus par le musicien. Ces croyances aident à mettre en lumière certaines attitudes que les participants possèdent à l'égard de l'APM.

En réfléchissant à Gloria, il est clair dans son histoire qu'elle possède des croyances assez positives sur l'utilité de l'APM. Comme elle le mentionne plusieurs fois, elle perçoit l'anxiété comme une bête noire, mais elle décide tout de même de la percevoir comme un ami qui l'aide à performer, qui lui donne une certaine énergie ou une concentration. Selon Kaleńska-Rodzaj, l'anxiété est adaptative et stimule la vigilance. Elle aide le musicien à se concentrer sur sa tâche, au lieu de se concentrer sur soi-même. Alors, dans le cas de Gloria, l'anxiété joue un rôle de facilitateur, alors que, pour Jane, ses croyances sur l'utilité de l'APM sont plutôt négatives. Elle voit effectivement son anxiété comme un monstre qui doit être contrôlé par une médication, ce qui réduit ses symptômes physiques, mais pas ses symptômes émotionnels ou cognitifs. Par contre, Jane présente aussi des croyances positives quant à l'auditoire, dans la mesure où elle sait qu'elle a le soutien de sa famille, de ses amis non-musiciens, de ses professeurs, de son conjoint et de ses collègues au camp musical. Elle mentionne que toutes ces personnes la soutiennent et qu'elle joue avec une meilleure confiance dans ces moments, contrairement aux moments de tensions entre collègues et après l'épisode du Gala où elle avait moins confiance.

Pour Pierre, les croyances pré-performances sont moins claires, mais il est possible d'observer une croyance implicite lorsqu'il dit qu'il retient quelque chose de positif lors de ses moments d'APM en prévision de la prochaine performance. Comme il le disait, il a appris qu'à l'avenir, il fera des efforts pour mieux dormir la veille d'une performance. Cette leçon devient une façon plus saine de réguler ses croyances sur l'APM. De plus, les trois participants ont raconté leur façon de réguler leur APM avant la

performance ; pour Jane et Pierre, il s'agit d'être bien préparés, et pour Gloria, il s'agit de percevoir son anxiété comme une certaine fébrilité.

Ces exemples rejoignent bien les positions de Kaleńska-Rodzaj (2019), particulièrement sur les croyances concernant l'utilité de l'APM et sur la régulation de l'APM, mais moins sur les croyances sur l'auditoire en raison du peu d'information sur le rapport au public dans les récits des participants.

Les croyances pré-performances présentées par Kaleńska-Rodzaj (2019) sont très pertinentes, et la présente recherche, qui est réalisée dans le cadre d'un programme de maîtrise en counselling, psychothérapie et spiritualité, est complémentaire à celle de l'auteure, car elle aide à mieux comprendre d'où proviennent ces croyances afin de trouver des stratégies pour les gérer en milieu clinique. Aussi, la méthodologie narrative aide justement à mieux comprendre la construction de ces croyances, car il s'agit de s'intéresser aux histoires d'APM des participants qui commencent souvent tôt dans leur vie et permettent d'avoir une meilleure idée de l'origine des croyances pré-performances.

Les résultats démontrent aussi que les étudiants peuvent ruminer positivement ou négativement après la performance (Nielsen et al., 2017). En effet, on remarque que Jane rumine sa performance négativement après son examen. Elle ressentait de la honte de ne pas avoir eu de contrôle et d'avoir fait des erreurs, tout en augmentant son APM, ce qui rejoint les conclusions de Neilson et al. (2017) pour qui les étudiants en musique qui ont des niveaux d'anxiété plus élevés se concentrent davantage sur les aspects négatifs de leur performance au lieu des aspects positifs et que leur rumination négative augmente les

niveaux d'APM. Dans le cas de Pierre, il semble aussi avoir parfois ruminé négativement en se disant « j'aurais pu faire mieux ». Par contre, Pierre explique que c'est occasionnel, car la plupart du temps, il ne rumine pas après ses performances.

Le même phénomène s'observe chez Gloria. Autrement dit, la rumination négative de Jane est élevée, contrairement à la rumination négative de Pierre et de Gloria qui est plus courte, car ils revisitent l'événement pour pouvoir trouver des solutions. C'est plutôt un apprentissage, et cette rumination est relativement courte. Comme Nielsen et al. (2017) l'expliquaient, la rumination négative diminue rapidement chez les gens moins anxieux, et Pierre et Gloria ont effectivement donné l'impression d'être moins anxieux que Jane dans leur histoire, même si leurs niveaux d'anxiété n'ont pas été empiriquement mesurés.

### **Perception de l'APM.**

La question de la perception de l'APM nous a permis d'observer les relations entre la perception du soi en tant que musicien, la capacité de gestion de l'APM, la confiance en leurs habiletés, ainsi que l'excellence et l'échec avec l'APM chez les participants.

Autrement dit, les histoires des participants forment leur propre perspective de l'APM, tel que l'explique Clandinin (2013).

*Perception de soi en tant que musicien et enjeu existentiel.* Les histoires des trois participants appuient les positions de Senyshyn et O'Neill (2001) qui stipulent que l'anxiété de performance musicale est liée à la construction et à la perception de soi. Par exemple, Jane perçoit son APM comme un « monstre » qui lui fait ressentir de

l'isolement et de la perte de contrôle. Ces sentiments et cette perception négative de l'APM semblent découler de l'accumulation des remarques désobligeantes qu'elle a reçues de la part de certains collègues, mais aussi du manque de soutien et de présence de la part de ses collègues musiciens dont elle a souffert pendant ses études, c'est-à-dire le manque d'un sentiment de communauté et d'entraide. Il est possible de percevoir un enjeu existentiel dans la mesure où cela a mené Jane à se questionner sur son identité d'instrumentiste et la signification « meaning » de ce qu'elle fait en musique, comme elle le disait dans son entrevue.

Pour ce qui est de Pierre, il est également possible d'observer un aspect existentiel dans sa relation à l'anxiété, plus particulièrement en ce qui concerne sa perception de soi. En effet, selon sa perspective bouddhiste, l'ego est une illusion et l'être humain a peur de le perdre, de mal paraître, de ne pas être accepté ou « d'être rien », ce qui touche à l'identité de la personne et au sens de sa vie. Pour Pierre, il explique que s'il arrivait à se détacher complètement de son ego illusoire, il ne serait plus anxieux, car l'anxiété est une conséquence négative d'un attachement à quelque chose qui est illusoire (l'ego). Ainsi, l'APM est aussi une illusion.

Pour Pierre, la perception de soi, c'est-à-dire l'idée de ne pas confondre son ego et son identité, est une solution à l'APM, et donc à l'enjeu existentiel sous-jacent, bien qu'il affirme que la tension entre le fait de voir l'anxiété comme une illusion et de performer est encore présente, et qu'il doit y travailler. Mais, le récit de Pierre démontre qu'il ne ressent pas cet enjeu au même niveau que Jane ou d'autres personnes. Ainsi, les positions philosophiques et identitaires que les gens décident d'adopter sont importantes dans la

façon dont elle les ressent et s'adapte à leur APM, tel que l'expliquent Senyshyn et O'Neill (2001). Cette observation permet aussi de comprendre que l'APM ne se limite pas uniquement aux symptômes somatiques, comportementaux, cognitifs et affectifs, comme le stipulait la définition de l'APM de Kenny (2011) ; il y a aussi des enjeux spirituels reliés à l'APM.

De façon similaire à Jane, Gloria parle de sa relation à l'APM et la qualifie de « bête noire ». Comme elle le dit, elle essaie de connaître cette bête, car, pour elle, l'anxiété peut être son ami ou son ennemi. Son histoire nous permet de comprendre que la perception externalisée de l'anxiété est une attitude qui aide à la gestion de l'APM, car la participante perçoit son anxiété comme une entité avec des caractéristiques plutôt humaines (anthropomorphisme). Cela semble l'aider à établir une bonne relation avec le stress ou l'anxiété, et lui permet d'en tirer le meilleur, comme la participante l'explique plus haut. Pour elle, il s'agit d'une certaine énergie positive qui peut l'aider à performer, ce qui dénote une relation plus positive à l'anxiété que celle de Jane.

Il est non seulement intéressant de constater que ces trois façons de percevoir l'anxiété mènent à trois stratégies d'adaptation distinctes, mais aussi que l'idée de Senyshyn et O'Neill (2001) selon laquelle l'APM est influencée par la perception de soi est observable dans les récits des trois participants. Pour reprendre le vocabulaire des auteurs, on constate effectivement que Jane considère son APM comme une « chose » (p. 44) ou un obstacle à retirer de son chemin, quelque chose de négatif qui interfère avec sa pratique et sa performance, tandis que Gloria décide plutôt d'utiliser cette « chose » externe (p. 44) à son avantage. Cela suggère qu'elle est en mesure de voir les

caractéristiques positives de l'anxiété, au lieu d'y voir uniquement des caractéristiques négatives. Jane, qui voit plutôt l'anxiété de manière négative, semble se sentir impuissante devant elle, nécessitant une ressource externe (médicament) pour s'adapter à l'anxiété. Pour Jane, cela aide non seulement à mieux comprendre ses symptômes lorsqu'elle est anxieuse (perte de contrôle physique et pensées négatives de soi), mais aussi sa façon d'y faire face, car pour elle, le médicament est la solution au problème, ce qui fait la différence entre succès et échec.

On peut dire que, selon Senyshyn et O'Neil (2001), Pierre, adopte un soi non fixe grâce à ses valeurs philosophiques orientales, ce qui l'aide à ressentir moins d'APM étant donné qu'il change sa perception de celle-ci, en la voyant comme une illusion. Cela indique que la perception de soi et la perception de l'anxiété sont reliées et qu'elles peuvent s'influencer mutuellement, car il est possible d'avoir un impact positif sur la réduction de l'anxiété en changeant la perception de soi ou de l'APM, comme l'indiquent Senyshyn et O'Neill (2001), car, selon eux, adopter une perception de soi non fixe permettait d'avoir un rapport différent à l'anxiété et d'y voir des qualités positives, ce qui fait en sorte que l'anxiété est ressentie de façon moins intense qu'une personne qui aurait une perception de soi fixe.

### **Objets symboliques.**

Les objets symboliques ont également permis d'apporter des informations supplémentaires par rapport à la dimension existentielle des trois participants. En effet, il semble y avoir une confrontation existentielle entre les participants et leur anxiété qui les

empêche de bien gérer leur performance. Voici un exemple de l'objet symbolique de Jane.

Jane se considère impuissante face à son anxiété (le monstre). Avec le médicament, cependant, elle ne se sent plus démunie devant le monstre, car elle a maintenant une façon de s'en protéger. Elle dit par la suite que son prochain défi est de travailler à améliorer sa confiance en soi, ce qui est un autre exemple de son travail personnel de reprise de contrôle ou d'empowerment.

Face à cette confrontation, les participants semblent avoir trouvé une solution au problème. Pour Jane, c'est le médicament contre l'anxiété et la reprise de confiance en elle-même. Mais, la solution de Jane comporte aussi d'autres enjeux existentiels, qui touchent à sa relation avec elle-même et avec autrui. En effet, pour elle, le médicament correspond à une image négative. Il y a un embarras dans le fait de demander de l'aide, une honte d'exposer ses vulnérabilités devant autrui. Cette croyance témoigne d'un soi musicien qui n'a pas le droit à de l'aide, et qui est plutôt rigide, comme l'expliquent Senyshyn et O'Neill (2001) avec l'idée d'un soi fixe. Cependant, Jane reconnaît l'importance de ses limites personnelles et de ses besoins, donc il y a une acceptation de soi et de sa vulnérabilité en tant que personne et musicien, ce qui diminue sa honte. On remarque ainsi une transformation dans la relation de Jane avec elle-même et avec les autres.

### **Contexte institutionnel**

Dans le récit de Jane, plusieurs lieux sont impliqués, comme la scène au récital de fin d'année à l'école secondaire, la salle de cours à l'université (où il y a eu les ensembles

et l'orchestre), la salle de concert et le département de musique de l'université. Ensuite, l'histoire de Jane nous indique que le fait de se sentir écoutée par d'autres personnes lorsqu'elle joue en solo, que ce soit dans le cadre d'un récital, d'une répétition d'orchestre ou d'un ensemble, lui fait ressentir de l'APM. On apprend donc que l'APM peut se vivre dans des milieux multiples, et non seulement dans un concert, un spectacle ou un récital, c'est-à-dire lors d'une performance devant un public et un jury. Autrement dit, l'APM est forgée par divers lieux dans la vie de Jane, mais il y a d'autres aspects de l'institution qui peuvent influencer l'APM, Jane mentionne la charge de travail dans ces cours à l'extérieur du programme en musique (situation avec les bourses), le fait qu'elle était la seule étudiante de son instrument dans le département et le Gala durant lequel elle a reçu un prix négatif, ce sont, de ce qu'elle rapporte des facteurs anxiogènes. Ainsi, ce sont tous des éléments du contexte institutionnel qui peuvent augmenter l'APM.

L'histoire de Pierre ajoute des informations différentes. En effet, il est capable de gérer son APM dans un récital, dans un examen ou dans un concours, mais l'APM dans les cours de maître semble plus difficile à gérer. Comme il l'explique, ce n'est pas le lieu physique qui le rend anxieux, c'est le fait de savoir qu'il ira sur ce lieu précis qui le rend anxieux (la chaise dans son objet symbolique, ou ailleurs). Autrement dit, ce qui est anxiogène est l'attente inconfortable avant son tour dans une classe de maître. Pour Pierre, le lieu ne semble pas être un facteur d'APM, de même que l'institution (université ou conservatoire), car il explique avoir de bonnes relations avec le corps professoral et administratif. Alors, ce n'est pas l'institution elle-même qui le stresse, ce sont les cours de maître et leurs implications, c'est-à-dire le manque de préparation de ses pièces et

l'attente de son tour en écoutant les autres jouer avant lui. Par contre, au début de l'histoire de Pierre, il raconte que lorsqu'il voyageait, par exemple en Australie, il ne vivait pas d'APM, non seulement parce qu'il a changé son « *mindset* » (prendre plaisir à partager la musique au lieu de se concentrer sur la peur de l'échec), mais aussi parce qu'il performait devant des gens qui ne connaissaient pas son répertoire, contrairement au conservatoire. Il explique effectivement qu'au retour de ses voyages et lors du début de ses études au conservatoire, l'APM est revenu.

Cela indique que le fait de changer d'un lieu à l'autre a eu un impact sur l'augmentation et la diminution de son APM dans le début de son récit, mais qu'après un certain temps, il a trouvé des moyens de gérer son anxiété, au point où le lieu n'avait plus d'impact sur son APM. Ceci rejoint les positions de Long et al. (2012) par rapport au fait que la culture et les exigences institutionnelles (orchestre, master class, performance en solo, ensembles, etc.) en musique classique apportent divers défis supplémentaires qui influencent l'APM chez les musiciens.

L'histoire de Gloria au conservatoire indique que la culture institutionnelle a eu un impact sur le stress de la participante, comme le suggère son objet (le métronome) qui symbolise la formation technique rigoureuse, ennuyante et difficile, contrairement à l'université qui semble être une expérience d'étude rassurante. Elle explique qu'elle avait de moins bonnes relations avec le personnel administratif et professoral du conservatoire contrairement à celles de l'université. Ceci suggère que la qualité des relations professionnelles aura un impact sur l'influence du contexte institutionnel sur l'APM. Pour elle, l'université est un lieu plus mature et libre, car les relations sont plus égalitaires

et professionnelles entre les étudiants et les professeurs. Son histoire suggère alors que ce sont la qualité et la nature des relations avec les membres de l'institution qui influent sur le stress et l'expérience générale du lieu. Ces résultats rejoignent les conclusions de Papageorgi et al. (2011) et Long et al. (2012) dans la mesure où le fait d'avoir de bonnes relations avec une institution diminue l'APM, tandis qu'avoir des relations plus tendues avec elle augmente l'APM.

### **Contexte social**

La socialité, autrement dit le contexte sociopersonnel de Jane, consiste particulièrement en l'impact de sa culture, de ses interactions avec les gens de son entourage, ainsi que son rapport à elle-même. La culture familiale semble un point important, dans la mesure où elle explique qu'elle ne pouvait pas exprimer ses émotions négatives au sein de la famille, ce qui, selon elle, amplifie l'APM. En plus de sa famille, Jane donne aussi beaucoup de détails quant à ses relations avec ses collègues. En effet, elle explique que les interactions négatives avec certains collègues provoquaient des doutes par rapport à ses compétences musicales, à son rôle dans le groupe et dans l'institution, ce qui aggrave l'APM débilite, selon Kaleńska-Rodzaj (2019). Outre ces moments difficiles, Jane parle aussi d'un certain manque de soutien et d'entraide de la part de ses collègues en musique. Elle a été surprise de constater que ses collègues en science sont plus portés à l'entraide, et que son expérience au camp de musique a été bonne dans la mesure où les gens étaient respectueux et encourageants. Elle mentionne également qu'elle a eu des interactions positives avec son conjoint et certains professeurs, ce qui lui a permis de jouer avec moins d'anxiété et sans médicaments. Cela rejoint les positions de Biasutti et Concina (2014) où le soutien social positif est une stratégie

adaptative à l'anxiété, ce qui permet de diminuer l'intensité de l'APM lors de la performance. Ainsi, la dimension de la socialité permet d'observer que les interactions négatives avec l'entourage mènent vers une augmentation de l'APM, tandis que des interactions positives avec l'entourage mènent à une certaine réduction de l'APM.

Les expériences de Pierre démontrent que l'APM diffère entre les contextes socioculturels. En effet, l'anxiété de performance semble plus élevée pour lui dans le cadre de la musique classique en Amérique du Nord, contrairement à ses voyages en Asie et en Australie. Cette différence prend aussi en compte le style de musique joué. En effet, Pierre explique que, pour lui, le genre musical est important dans l'APM. Par exemple, pour lui, le Rock est un type de musique qui génère moins d'APM étant donné la relation plus décontractée et intime que les musiciens rock ont avec l'audience, tandis qu'en musique classique, l'auditoire connaît généralement bien le répertoire classique, étant donné qu'il l'a déjà entendu souvent. Les genres musicaux vont attirer des types de public différents, qui auront des styles d'interactions différents avec les musiciens. Par exemple, en musique classique, l'auditoire est assis, silencieux et plus froid, contrairement au style Rock où le public est engagé et aisé. Comme l'explique Perdomo-Guevera (2014), la façon de considérer la performance influence le niveau d'anxiété ressentie, et le genre musical auquel appartient le musicien peut favoriser une conception plus positive de la performance, contrairement à d'autres genres musicaux. L'auteure explique également que le fait de considérer la performance comme un partage et une connexion est une forme de transcendance de soi qui favorise une plus grande confiance,

une meilleure motivation et d'avantage d'émotions positives comme la joie. Pierre reflète justement cela dans son histoire.

Un autre aspect socioculturel important de l'histoire de Pierre est sa relation avec sa famille. Selon lui, les relations familiales, particulièrement celles avec les parents, influencent l'APM dans la mesure où les valeurs apprises renforcent les attentes de performance élevées et lui ont causé une pression personnelle (Kaleńska-Rodzaj, 2019 ; Papageorgie et al., 2007). Ce qu'il mentionne fait référence à l'étude sur le perfectionnisme de Flett et al. (2002), ainsi que de Frost et al., (1990) dans lesquelles sont expliquées que souvent, l'amour et l'approbation des parents ont un impact sur le succès et la performance, d'où là une attitude perfectionniste augmentant l'APM.

En ce qui concerne l'histoire de Gloria, il semble y avoir eu peu de facteurs d'APM provenant de son contexte social, étant donné qu'elle ne parle pas beaucoup du soutien ou du manque de soutien qu'elle a de la part de son entourage. Par contre, elle explique tout de même qu'il y a une différence dans la qualité de son expérience générale au conservatoire et à l'université, car c'était la décision de ses parents qu'elle poursuit les études au conservatoire, alors que c'était sa décision d'aller à l'université. Cette situation est décrite par Burland et Davidson (2004) indiquant que le niveau d'engagement des parents dans les études musicales de l'enfant peut causer des pressions et donc avoir un impact sur l'APM.

### **Les limites de la recherche**

La présente recherche comporte certaines limites. D'abord, en ce qui concerne le recrutement des participants, il était initialement prévu d'obtenir quatre à six participants.

Or, il n'y avait que trois participants, ce qui restreint la quantité de données. Cela rend plus difficile le travail d'analyse qui visait à comprendre plus en profondeur les facteurs qui influencent l'APM. Il aurait été préférable de faire plus d'entrevues de participants afin d'avoir une plus grande collecte de données. Cela est partiellement attribuable au contexte de la COVID-19, car l'annonce du recrutement a dû se faire par courriel et par les réseaux sociaux, ce qui peut facilement passer inaperçu pour certaines personnes.

L'autre limite provient de l'utilisation de la méthodologie narrative à l'égard de l'APM. Il s'agit d'une recherche nouvelle et peu commune, c'est-à-dire assez différente des autres recherches qui utilisent l'approche narrative. Cela requiert beaucoup d'adaptation et d'ajustement, surtout en temps de pandémie. Par exemple, il a été impossible de faire des entrevues avec les participants sur place à l'université ou au conservatoire. Les entrevues ont été faites par visioconférence, ce qui a apporté des défis supplémentaires au niveau de la communication et de la coordination des rencontres.

### **Les implications cliniques de cette recherche**

Cette recherche contribue à la littérature sur le sujet de l'anxiété de performance musicale, qui est un domaine assez méconnu, particulièrement en français. De plus, étant donné qu'il s'agit d'une thèse de recherche réalisée dans le cadre d'un programme de psychothérapie, counselling et spiritualité, cette étude doit permettre de guider les cliniciennes et les cliniciens lorsqu'ils travaillent avec des étudiants en musique.

L'analyse des résultats offre une façon de conceptualiser l'anxiété vécue par des clients musiciens. La clinicienne ou le clinicien doit prendre en considération certaines informations importantes, comme les contextes individuels, institutionnels et sociaux et

les influences qu'ils apportent à l'anxiété de performance musicale au cours de l'évolution de l'APM des étudiants. Par exemple, la clinicienne ou le clinicien pourra mieux comprendre que les lieux d'études comme la scène ainsi que les interactions négatives avec les collègues et le personnel de l'institution auront pour effet d'augmenter les chances de vivre de l'APM. Il est aussi important de considérer que les recherches antérieures indiquent que la musique classique est plus anxiogène que les autres genres musicaux à cause des exigences académiques (formation rigoureuse, concerts fréquents, performances en solo, classes de maître, etc.), ce qui place les étudiants en position de stress plus fréquent (Senyshyn et O'Neill, 2001 ; Kenny, 2011 ; Papageorgie et al., 2011 ; Long et al., 2012 ; Patston et Osborne, 2015).

Pour le contexte social, la clinicienne ou le clinicien aura aussi un avantage en comprenant que l'APM peut augmenter ou diminuer en fonction de la perception du soutien que les gens de l'entourage des étudiants leur procurent. De plus, les étudiants peuvent acquérir plusieurs croyances ou valeurs provenant de leur culture familiale et cela peut avoir un impact sur l'APM ressentie. Les cliniciens doivent aussi rester alertes aux enjeux existentiels que certaines personnes peuvent ressentir, comme l'isolement. En effet, certaines personnes ressentent qu'elles n'ont pas de soutien de la part de leurs collègues (comme Jane). Pierre mentionne aussi une peur « d'être rien » en faisant référence aux menaces à l'ego, selon les principes bouddhistes. Comme il n'y a pas de mentions d'enjeux spirituels et existentiels à travers les recherches antérieures, il serait important de considérer ces aspects dans le contexte clinique, particulièrement le sens de la musique dans leur vie.

Mais encore, il y a d'autres enjeux spirituels et existentiels à considérer, et la chercheuse partage son expérience sur le sujet. Certaines personnes deviennent musiciens par choix, et pour d'autres, il s'agit de la décision des parents. Comme le disait Gloria, ce sont ses parents qui ont décidé de la placer au conservatoire pour étudier la musique et la chercheuse remarque, à partir de sa propre expérience en musique, que c'est le cas de plusieurs personnes. Elle remarque également que, pour plusieurs musiciens qui étudient la musique depuis leur jeunesse, il y a une phase de remise en question et de confusion par rapport aux objectifs de faire de la musique, ce qui est une question existentielle dans la mesure où la personne se demande si elle doit continuer à faire de la musique, étudier dans un autre domaine ou faire autre chose. C'est pour cette raison que les cliniciennes et cliniciens devraient poser les questions aux étudiants en musique, comme quel sens la musique apporte-t-elle à leur vie et pourquoi en jouent-ils. Ces questions aideront les étudiants à aligner leurs valeurs avec leur performance et pourrait aider à diminuer l'APM débilante. Cela indique aussi que les cliniciens doivent prendre en considération les valeurs, croyances religieuses ou spirituelles des clients musiciens afin de ne pas les discriminer ou d'offrir un traitement qui n'honore pas la diversité des clients.

Enfin, la présente recherche a permis de mettre en évidence que le contexte individuel des étudiants en musique joue un plus grand rôle sur l'APM que les autres contextes. La clinicienne ou le clinicien doit comprendre que l'APM n'est pas seulement un moment précis, c'est un processus qui évolue sur une longue période. En ce sens, ce n'est pas suffisant de s'attarder uniquement sur la préparation mentale et la gestion de stress en préparation à une performance spécifique. L'APM débilante continuera

d'affecter les performances ultérieures et de provoquer des symptômes somatiques qui empêcheront l'étudiant de bien performer (les tremblements, la bouche sèche, la respiration coupée, les tensions musculaires), ainsi que les symptômes psychologiques et émotionnels (l'inquiétude, la tristesse, la frustration, le sentiment de danger, la rumination, la culpabilité, la honte, les trous de mémoire). Outre ces symptômes, il est également important de mieux comprendre la perception de soi ainsi que la perception de l'anxiété des clients, car le contexte individuel semble indiquer de façon assez claire l'importance de ces perceptions sur l'augmentation ou la diminution de l'APM. En effet, la perception de l'anxiété de Jane comme un monstre lui provoque plus d'APM, tandis que Pierre et Gloria ont une perception plus positive de l'anxiété, ce qui leur permet de mieux gérer leur APM.

Plusieurs méthodes peuvent aider à mieux gérer l'APM et trouver des stratégies d'adaptation, notamment l'utilisation de la médication, mais aussi des approches comme la thérapie cognitivo-comportementale (TCC), la thérapie d'acceptation et d'engagement (ACT) et la thérapie psychodynamique, qui ont donné de bons résultats au niveau de la gestion physique de l'APM, selon Juncos et al. (2015, 2017).

D'autres approches pourraient être utilisées. En effet, à la lumière de ce qui a été découvert dans cette recherche, on peut s'inspirer des stratégies que les participants ont trouvées pour s'adapter à leur APM, c'est-à-dire de changer leur perception de l'anxiété. En ce sens, il semble que l'approche narrative en psychothérapie permettrait d'aider les clients à extérioriser leur APM et de changer les perceptions qui sont plus négatives pour les aider à intégrer les caractéristiques plus positives de l'anxiété. Comme l'explique

White et Epston dans leur livre *Les moyens narratifs au service de la thérapie* (1990, 2003), cette approche permet de revoir l'histoire négative dominante de la personne et de raconter à nouveau une histoire alternative plus positive, ce qui aiderait les musiciens à voir leur APM d'une autre façon.

### **Conclusion**

Cette recherche avait pour objectifs d'examiner l'utilisation de la méthodologie narrative pour comprendre l'APM à partir des expériences des étudiants universitaires, d'explorer la question des expériences de l'APM chez les étudiants, analyser et assembler les facteurs pertinents qui se retrouvent dans leurs expériences. Ces objectifs ont été accomplis avec succès tout au long de la recherche. Ils ont également permis de répondre aux questions de la recherche.

En effet, l'utilisation de la méthodologie narrative a permis de donner de la place aux participants pour raconter leurs expériences d'APM. Leurs histoires ont donné l'occasion d'en apprendre davantage sur la façon dont les étudiants en musique classique en premier cycle universitaire vivent leur anxiété dans un contexte de performance, ainsi que d'avoir une meilleure compréhension des facteurs entourant la construction et l'évolution de l'APM à travers leurs sous-histoires. En ce sens, la méthodologie narrative a été l'approche méthodologique idéale pour peindre un portrait plus large de l'APM et pour mieux comprendre de quelle façon les contextes individuels, institutionnels et sociaux influencent l'APM.

Également, l'analyse narrative (Clandinin, 2013) des discours des étudiants a permis de comprendre la façon dont l'anxiété affecte la personne avant, pendant et après

la performance musicale. L'APM est forgé dans un continuum de plusieurs événements de performances, de divers lieux et de divers aspects socioculturels. Elle se manifeste de différentes façons pour chacun des étudiants. Cette recherche permet aussi d'apprendre que l'APM comprend non seulement une évaluation externe de la part d'un public (jury, collègues, professeurs, parents, etc.), mais aussi une évaluation interne de soi (la façon dont l'étudiant se perçoit en tant qu'instrumentiste, son identité, sa perception de l'anxiété, ses croyances sur soi, etc.). De plus, comme il est souligné dans la discussion, il y a aussi une dimension existentielle et spirituelle à l'APM ; il ne s'agit pas uniquement de symptômes somatiques, comportementaux, cognitifs et affectifs. Ces expériences évoluent alors au cours du développement du musicien, ce qui influence sa façon de se percevoir et de se comporter lors des prestations ultérieures.

Enfin, pour les avenues de recherches futures, il est conseillé d'approfondir la compréhension de l'APM avec plus de participants provenant de la diversité culturelle afin de mieux analyser l'effet des mœurs ainsi et que des valeurs culturelles provenant des différents contextes sociaux sur l'APM. La présente recherche s'intéresse aux histoires d'APM de musiciens à l'université, mais on remarque que chez les musiciens en musique classique, beaucoup d'entre eux ont étudié dans un conservatoire à partir d'un jeune âge. En ce sens, il serait bien, pour la recherche future, d'explorer les expériences d'APM chez les étudiants dans les conservatoires, afin d'avoir une compréhension plus large du développement de leur APM durant leur jeunesse. La méthodologie qualitative, particulièrement narrative, serait une bonne voie d'exploration étant donné que la plupart des recherches antérieures sur l'APM ont été faites selon une méthodologie quantitative.

Une recherche sur le terrain où chercheur-chercheure suivrait l'évolution de l'histoire d'APM des étudiants sur une certaine période de temps serait très utile et fournirait encore plus de données pertinentes, car les histoires seraient plus complètes. La recherche qualitative future pourrait être complémentaire à la recherche antérieure et permettrait d'approfondir la connaissance du sujet. Ces recherches aideraient les cliniciennes et les cliniciens à trouver des interventions cliniques appropriées pour les clients musiciens.

## Références

- André, C., Légeron, P. (2003). *La peur des autres : Trac, timidité et phobie social*. Paris, France : Poches Odile Jacob.
- Biasutti, M. et Concina, E. (2014). The role of coping strategy and experience in predicting music performance anxiety. *Musicae Scientiae*, 18 (2), p.189–202.  
<https://doi-org.proxy.bib.uottawa.ca/10.1177/1029864914523282>
- Burland, J. et Davidson, K. (2004). Rôle des parents dans le développement du musicien classique professionnel. *STAPS*, 0 (64), p.89-107. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-staps-2004-2-page-89.htm>
- Clandinin, D. J. (2013). *Engaging in Inquiry Narrative*. New York, États-Unis : Routledge.
- Clandinin, D. J. (2013). *Engaging in Inquiry Narrative*. New York, États-Unis : Routledge.
- Clandinin, D. J. (2020). *Journeys in Narrative Inquiry*. New York, États-Unis : Routledge.
- Clandinin, D. J., Cave, M.T. et Cave, A. (2011). Narrative reflective practice in medical education for residents: composing shifting identities. *Advances in Medical Education and Practice*, 1 (2), p. 1-7. <https://doi.org/10.2147/AMEP.S13241>
- Connelly, F.M., Clandinin D. J. (2006). Narrative Inquiry. Dans Green, J., Camili, G., Elmore, P., (Édit.) *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (pp.477 –487). Washington, États-Unis : American Educational Research Association.

- Clandinin, D. J., Caine, V., et Lessard, S. (2018). *The relational Ethics of Narrative Inquiry*. New York, États-Unis : Routledge.
- Cladinin, D. J., Cave, M.T. et Berendonk, C. (2017). Narrative inquiry: a relational research methodology for medical education. *Medical Education*, 51 (0), p. 89–96  
<https://doi-org.proxy.bib.uottawa.ca/10.1111/medu.13136>
- Ceswell, J.W. et Poth, C.N. (2018). *Qualitative Inquiry & Research Desing*. Los Angeles, États-Unis : SAGE.
- DSM-V. (2013). *Anxiété social (phobie sociale)*. Issy-les-Moulineaux, France : Elsevier Masson
- Ericsson, K.A. et Charness, N. (1994). Expert Performance : Its structure and acquisition. *American Psychologist*, 49 (8), p.725-747. [DOI:10.1037/0003-066X.49.8.725](https://doi.org/10.1037/0003-066X.49.8.725)
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Oliver, J. M., et Macdonald, S. (2002). Perfectionism in children and their parents: A developmental analysis. Dans G. L. Flett & P. L. Hewitt (Édit.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10458-004>
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., et Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14 (5), p. 449–468.  
<https://doi-org.proxy.bib.uottawa.ca/10.1007/BF01172967>
- Gabrielsson, Alf et Lindström Wik, S. (2003). Strong Experiences Related to Music: A descriptive System. *Musicae Scientiae*, 7 (2), p.157-217. <https://doi-org.proxy.bib.uottawa.ca/10.1177/102986490300700201>
- Juncos, D. G. and Markman, E. J. (2015). Acceptance and Commitment Therapy for the

- treatment of music performance anxiety: A single subject design with a university student. *SAGE Journal*, 44 (5), p. 935–952. <https://doi.org.proxy.bib.uottawa.ca/10.1177/0305735615596236>
- Juncos, D. G., Heinrichs, G. A., Towle, P., Duffy, K., Grand, S.M., Morgan, M. C., Smith, J. D. et Kalkus, E. (2017). Acceptance and Commitment Therapy for the Treatment of Music Performance Anxiety: A Pilot Study With Student Vocalists. *Frontiers in psychology*, 8 (986), p.1-16.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00986>
- Juncos, D. G., et de Paiva e Pona, E. (2018). Acceptance and commitment therapy as a clinical anxiety treatment and performance enhancement program for musicians: Towards an evidence-based practice model within performance psychology. *SAGE Journals*, 1 (0), 17 pages. <https://doi-org.proxy.bib.uottawa.ca/10.1177/2059204317748807>
- Kaleńska-Rodzaj, J. (2018). Waiting for the Concert. Pre-Performance Emotions and the Performance Success of Teenage Music School Students. *Polish Psychological Bulletin*, 49 (3), p. 322–331. DOI: [10.24425/119499](https://doi.org/10.24425/119499)
- Kaleńska-Rodzaj, J. (2019). Pre-performance emotions and music performance anxiety beliefs in young musicians. *Research Studies in Music Education*, 00 (0), p.1-17.  
<https://doi-org.proxy.bib.uottawa.ca/10.1177/1321103X19830098>
- Kenny, D. et Osborne, M.S. (2006). Development and validation of a music performance anxiety inventory for gifted adolescent musicians. *Journal of Anxiety Disorders*, 19(7), p.725-751. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2004.09.002>
- Kenny, D. (2011). *The Psychology of Music Performance Anxiety*. Oxford Scholarship

- Online, 0 (0), p. 1-42. DOI: [10.1093/acprof:oso/9780199586141.001.0001](https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199586141.001.0001)
- Long, M., Creech, A., Gaunt, H., Hallam, S., Robertson, L. (2012). Blast from the past: Conservatoire students' experiences and perceptions of public master classes. *Musicae Scientiae*, 13 (3), p.286-306. <https://doi-org.proxy.bib.uottawa.ca/10.1177/1029864912458848>
- Malette, J. et Maisha B. (2017). *Peur et espérance*. Montréal, Québec : Revue des agents de pastorale, Prêtre et pasteur.
- Nicholson, D. R., Cody, M.W. et Beck, J.G. (2015). Anxiety in musicians: On and off stage. *Psychology of Music*, 43 (3), p.438–449. <https://doi-org.proxy.bib.uottawa.ca/10.1177/0305735614540018>
- Nielsen, C., Studer, R. K., Hildebrandt, H., Nater, U. M., Wild, P., Danser, B. et Gomez, P. (2018). The relationship between music performance anxiety, subjective performance quality and post-event rumination among music students. *Psychology of Music*, 46 (1), p. 136–152. <https://doi-org.proxy.bib.uottawa.ca/10.1177/0305735617706539>
- Osborne, M. S. et Franklin, J. (2002). Cognitive Processes in Music Performance Anxiety. *Australian Journal of Psychology*, 54 (2), p.86-93. <https://doi-org.proxy.bib.uottawa.ca/10.1080/00049530210001706543>
- Papageorgi, I., Creech, A. et Welch, G. (2011). Perceived performance anxiety in advanced musicians specializing in different musical genres. *Psychology of Music*, 41 (1), p. 18–41. <https://doi-org.proxy.bib.uottawa.ca/10.1177/0305735611408995>
- Patston, T. et Osborne, M. S. (2015). The developmental features of music performance

- anxiety and perfectionism in school age music students. *Performance Enhancement & Health*, 4 (2016), p. 42–49.  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.peh.2015.09.003>
- Perdomo-Guevara, E. (2014). Is Music Performance Anxiety Just an Individual Problem? Exploring the Impact of Musical Environments on Performers' Approaches to Performance and Emotions. *Psychomusicology: Music, Mind, and Brain*, 24 (1), p. 66–74. <https://doi.org/10.1037/pmu0000028>
- Sieger, C. (2017). Music Performance Anxiety in Instrumental Music Students: A Multiple Case Study of Teacher Perspectives. *Contributions to Music Education*, 42 (0), p. 35-52. Tiré de <https://www.jstor.org/stable/26367435>
- Senyshyn, Y. et O'Neill, S. A. (2001). Subjective Experience of Anxiety and Musical Performance : A Relational Perspective. *Philosophy of Music Education Review*, 9 (1), p.42-53. Tiré de <https://www.jstor.org/stable/40495452>
- Tremblay, C. (2017). Influence de la passion et de l'importance accordée à la transmission des émotions ou aux éléments techniques au cours d'une performance musicale sur la performance et le bien-être subjectif de musiciens de niveau expert. *ProQuest*, 0 (10747114), p.102.
- Vachon Laflamme, S., Langlois, F. et Bardi, L. (2021). Anxiété de performance, perfectionnisme et fonctionnement psychologique auprès d'étudiants en musique. *Revue québécoise de psychologie*, 42 (3), p.75-95.  
<https://doi.org/10.7202/1084580ar>

Ville, C. (2020). Faire du stress son métier : l'anxiété de performance chez les interprètes de musique classique. *Tracés*, 2020 (38), p. 63-82.

<https://doi.org/10.4000/traces.11272>

White, M. et Epston, D. (2003). *Les moyens narratifs au service de la thérapie*.

Bruxelles, Belgique : Satas.

Wristen, B. G. (2013). Depression and Anxiety in University Music Students. *National Association for Music Education*, 31 (2), p. 20–27. <https://doi->

[org.proxy.bib.uottawa.ca/10.1177/8755123312473613](https://doi-org.proxy.bib.uottawa.ca/10.1177/8755123312473613)

**LISTE DES ANNEXES**  
**ANNEXE A**

Dossier CÉR 1360.10/20



École de counseling, de psychothérapie et de spiritualité  
School of Counselling, Psychotherapy, and Spirituality

---

**Étudier les expériences de l'anxiété dans un contexte de performance musicale chez les  
étudiants universitaires en utilisant la méthodologie narrative**

---

**Pour participer à l'étude**

- Être étudiant(e) francophone au premier cycle du programme de musique classique à l'Université d'Ottawa ou être un(e) gradué(e) de ce programme
- Être âgé(e) de 18 ans et plus
- Avoir vécu de l'anxiété dans un contexte de performance musicale

**Ce que les participants seront invités à faire**

- Une entrevue individuelle semi-structurée, sur une plateforme virtuelle de visioconférence d'une durée de 50 à 60 minutes.
- Apporter un objet symbolique lié aux expériences d'anxiété (ex. : métronome, partition, instrument de musique, photographies, notes, etc.)

**Participation volontaire, anonymat et confidentialité**

- Ne participez à ce projet que si vous le souhaitez.
- Vous êtes libres de vous retirer à tout moment et/ou de refuser de répondre à certaines questions, sans subir de conséquences.
- Toutes les informations que vous fournirez resteront strictement anonymes et confidentielles.
- Votre identité sera tenue anonyme par l'utilisation de codes numérotés, sans qu'aucune autre information personnelle ne soit dévoilée ou identifiable.

Pour toute information concernant du projet de recherche, veuillez communiquer avec la chercheuse ou la directrice de recherche :

**Hélène Le, MA (Cand.)**

École de counseling, psychothérapie et spiritualité  
Faculté des Sciences humaines  
Université Saint-Paul  
Courriel : [hle073@uottawa.ca](mailto:hle073@uottawa.ca)

**Lauren Michelle Levesque, PhD**

Directrice de recherche  
Faculté des Sciences humaines  
Université Saint-Paul  
Courriel : [llevsque@ustpaul.ca](mailto:llevsque@ustpaul.ca)  
Téléphone : 613-236-1393, ext. 2486

## ANNEXE B

Dossier CÉR 1360.10/20



École de counseling, de psychothérapie et de spiritualité  
School of Counselling, Psychotherapy, and Spirituality

222 rue Main, Ottawa, ON K1M 1G4

### FORMULAIRE D'INFORMATION

**Titre du projet : Étudier les expériences de l'anxiété dans un contexte de performance musicale chez les étudiants universitaires en utilisant la méthodologie narrative**

Nom de l'étudiante : **Hélène Le**

Candidate à la maîtrise en counseling et spiritualité

Université Saint-Paul

Courriel : hle073@uottawa.ca

Nom de la superviseure : **Lauren Michelle Levesque, PhD**

Professeure adjointe, École Providence de Leadership transformatif et de spiritualité,

Faculté des Sciences humaines

Université Saint-Paul

Courriel : levelesque@ustpaul.ca

Téléphone : 613-236-1393, ext. 2486

\*\*\*\*\*

#### **Objectifs du projet de recherche**

L'objectif de cette thèse est de comprendre l'anxiété dans un contexte de performance musicale à partir des expériences vécues par des étudiants universitaires.

#### **Pour participer à l'étude**

- Être étudiant(e) francophone au premier cycle du programme de musique classique à l'Université d'Ottawa ou être un(e) gradué(e) de ce programme
- Être âgé(e) de 18 ans et plus
- Vous avez vécu de l'anxiété dans un contexte de performance musicale

#### **Ce que les participants seront invités à faire**

Votre participation consiste essentiellement en une entrevue individuelle semi-structurée, sur une plateforme virtuelle de visioconférence et un enregistrement audio aura lieu pour aider à la transcription des données. L'entrevue peut prendre entre 50 à 60 minutes. Il vous sera demandé d'apporter un objet symbolique lié à vos expériences d'anxiété (ex. : métronome, partition,

instrument de musique, photographies, notes, etc.) pour aider la mémoire des expériences d'anxiété lors de performances. Une autorisation vous sera demandée pour photographier cet objet à des fins de conservation des données recueillies.

**Participation volontaire, anonymat et confidentialité**

Ne participez à ce projet que si vous le souhaitez. Vous êtes libres de vous retirer à tout moment et/ou de refuser de répondre à certaines questions, sans subir de conséquences. Toutes les informations que vous fournirez resteront strictement anonymes et confidentielles. Seule la chercheuse, Hélène Le, est autorisée à avoir accès aux données fournies. Le contenu sera utilisé exclusivement pour la thèse de recherche au niveau des études supérieures, et votre confidentialité sera protégée. Votre identité sera tenue anonyme par l'utilisation de codes numérotés, sans qu'aucune autre information personnelle ne soit dévoilée.

Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université Saint-Paul et de l'Université d'Ottawa.

Pour toute information concernant des questions d'éthique de la recherche, veuillez communiquer avec le responsable de l'éthique de la recherche de l'Université d'Ottawa, dont les coordonnées sont les suivantes : 550, rue Cumberland, pièce 154, Ottawa, ON K1N 6N5; (613) 562-5387; [ethique@uottawa.ca](mailto:ethique@uottawa.ca).

Pour toutes autres questions, vous pouvez également communiquer avec le Bureau de la recherche et de l'éthique, Université Saint-Paul, 223, rue Main, Ottawa; ON K1S 1C4; (613) 236-1393; [mkouachi@ustpaul.ca](mailto:mkouachi@ustpaul.ca).

Cordialement,

Hélène Le

## ANNEXE C



École de counseling, de psychothérapie et de spiritualité  
School of Counselling, Psychotherapy, and Spirituality

223 rue Main, Ottawa, ON K1N 1G4

Dossier CÉR 1360.10/20

### FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

**Titre du projet : Étudier les expériences de l'anxiété dans un contexte de performance musicale chez les étudiants universitaires en utilisant la méthodologie narrative**

Nom de l'étudiante : **Hélène Le**  
Candidate à la maîtrise en counseling et spiritualité  
Université Saint-Paul  
Courriel : hle073@uottawa.ca

Nom de la superviseure : **Lauren Michelle Levesque, PhD**  
Professeure adjointe, École Providence de Leadership transformatif et de spiritualité  
Faculté des Sciences humaines  
Université Saint-Paul  
Courriel : llevesque@ustpaul.ca  
Téléphone : 613-236-1393, ext. 2486

\*\*\*\*\*

#### ***Invitation à participer***

Je comprends que je suis invité(e) à participer à la recherche nommée ci-dessus qui est menée par Hélène Le, sous la supervision de Dr. Lauren Michelle Levesque. Ma participation à la recherche contribuera à l'achèvement de la thèse de recherche de la chercheuse dans le cadre de sa maîtrise en counseling, psychothérapie et spiritualité.

Cette recherche servira à étudier et à mieux comprendre l'anxiété dans un contexte de performance musicale à partir d'expériences vécues par des étudiant(e)s de premier cycle du programme de musique classique en utilisant la méthodologie narrative. Cette méthodologie permettra une nouvelle perspective sur l'anxiété de la performance musicale (APM) et une compréhension plus approfondie de celle-ci chez ces étudiant(e)s universitaires. La recherche a reçu l'approbation du Comité d'éthique de la recherche de l'Université Saint-Paul et de l'Université d'Ottawa.

Je comprends que ma participation consistera essentiellement en une entrevue individuelle semi-structurée sur une plateforme virtuelle de visioconférence pendant laquelle je répondrai aux questions posées par la chercheuse, et qu'un enregistrement audio aura lieu pour aider à la transcription des données. On me demandera également d'apporter un objet symbolique lié à mes expériences d'anxiété (ex.: métronome, partition, instrument de musique, photographies, notes, etc.) pour aider la mémoire des expériences d'anxiété lors de performance. Une autorisation me sera demandée pour photographier cet objet pour des fins de conservation des données recueillies. L'entrevue est prévue le (à déterminer). L'entrevue sera d'une durée de 50 à 60 minutes.

Ma participation à cette étude implique que je donne des informations très personnelles. Je comprends que je pourrais ressentir des émotions inconfortables (stress, tristesse, frustration ou autres) en racontant mes expériences vécues de performance musicale. Je comprends que je ne suis pas obligé(e) de répondre aux questions posées, ou d'être impliqué(e) dans une activité qui pourrait me causer des préoccupations ou des risques personnels ou professionnels. J'ai reçu l'assurance de la chercheuse que tout se fera en vue de minimiser les risques susmentionnés et que cette étude respecte les lignes directrices du Comité d'éthique de la recherche de l'Université Saint-Paul. De plus, des ressources psychologiques seront mises à ma disposition si de tels inconforts surviennent. Ces ressources incluent, mais ne se limitent pas à :

1-Centre du bien-être des musiciens à l'Université d'Ottawa, (613) 562-5800 ext. 2704

2-Service d'appui au succès scolaire de l'Université d'Ottawa,  
<http://www.sass.uottawa.ca/about/mental-health-wellness.php>

3-Centre de counseling et de psychothérapie de l'Université Saint-Paul,  
[https://ustoaul.ca/en/centre-for-counselling-home\\_360\\_120.htm](https://ustoaul.ca/en/centre-for-counselling-home_360_120.htm)

J'ai l'assurance de la chercheuse que l'information que je partagerai avec elle restera strictement confidentielle. Je comprends que le contenu sera utilisé exclusivement pour la thèse de recherche au niveau des études supérieures, et que ma confidentialité sera protégée. Mon identité sera tenue anonyme par l'utilisation de codes numérotés, sans qu'aucune autre information personnelle ne soit dévoilée ou identifiable.

**Il y a deux copies du formulaire de consentement, dont une copie que je peux conserver  
et que l'autre copie revient à la chercheuse.**

\_\_\_\_\_  
Signature du participant(e) :

\_\_\_\_\_  
Date :

\_\_\_\_\_  
Signature de la chercheuse :

\_\_\_\_\_  
Date :

## ANNEXE D

### Le protocole d'entrevue

**Titre :** Étudier les expériences de l'anxiété de performance musicale chez les étudiants du 1er cycle en musique classique à l'université d'Ottawa.

**Temps de l'entrevue :**

**Date :**

**Lieu :**

**Chercheuse :**

**Participant(e) :**

**Questions:**

**Introduction :** « Pourriez-vous commencer par décrire votre programme d'étude ? Quel instrument jouez-vous ? À quoi votre horaire d'étude ressemble-t-il durant une journée ? Combien d'heures par jour pratiquez-vous ? »

« Dites-moi qu'est-ce qui vous procure du plaisir en tant que musicien(ne)? Qu'est-ce qui vous apporte du bien-être ou de la satisfaction dans la pratique de votre instrument de musique ? Comment la musique contribue-t-elle à donner un sens à votre vie ? »

**1.Question sur l'expérience de l'anxiété :** «Comment l'anxiété se manifeste dans leur vie en général? Comment elle se manifeste quand ils jouent de leur instrument? Pouvez-vous me raconter les événements de performance musicale où vous vivez de l'anxiété ? »

**2.Question sur les problèmes liés à l'anxiété :** Comment vivez-vous l'anxiété *avant* la performance musicale ? Comment la vivez-vous *pendant* la performance musicale ? Comment la vivez-vous *après* la performance musicale ?

**3.Question sur l'impact du contexte individuel :** De quelle façon diriez-vous que vos expériences musicales antérieures influencent votre anxiété lorsque vous performez ?

**4.Question sur l'impact du contexte institutionnel :** De quelle façon diriez-vous que votre institution influence votre anxiété lorsque vous performez ?

**5.Question sur l'impact du contexte social sur l'anxiété :** De quelle façon diriez-vous que votre vie sociale, votre vie familiale, et votre culture influence votre anxiété lorsque vous performez ?

**Conclusion :** Y a-t-il d'autres choses dont vous aimeriez parler dans l'entrevue?