

L'anxiété de performance en contexte scolaire

Quelle régulation du trac l'enseignant-e entreprend lors
de la préparation d'une performance musicale ?

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : Romain Perret

Sous la direction de : François Ingold

La Chaux-de-Fonds, le 26 avril 2023

Remerciements

Je remercie chaleureusement toutes les personnes m'ayant accompagné, épaulé et ayant participé de près ou de loin à la réalisation de ce travail. Je leur en suis profondément reconnaissant.

Je remercie tout particulièrement mon directeur de mémoire, Monsieur François Ingold, pour sa disponibilité, ses retours et conseils avisés quant à mon travail.

Je tiens à adresser de chaleureux remerciements aux deux enseignantes pour le temps et l'engagement qu'elles ont investis dans mon étude.

Merci à Nicole Décosterd Perret et Raymond Perret pour les diverses relectures de mon dossier.

Résumé

Le spectacle de musique en contexte scolaire est un événement extraordinaire. Les enjeux d'une performance scénique sont nombreux. Parmi eux, il y a la gestion du trac des élèves. Bouche sèche, ventre noué, blocages ou baisse de l'estime de soi, l'anxiété de performance musicale (APM) se manifeste par divers biais. Sa régulation représente un défi de taille pour les enseignant·e·s généralistes qui ne sont pas formés à cette pratique. Le présent travail s'intéresse à ce phénomène encore peu étudié des chercheurs et chercheuses en Sciences sociales. Il met en exergue diverses stratégies de régulation de l'APM applicables en classe régulière de cycle 2.

Une récolte de données est réalisée auprès de professeur·e·s du cycle 2. La méthode exploitée est l'entretien en auto-confrontation mettant le ou la professionnel·le de l'enseignement dans une posture critique vis-à-vis de sa pratique. Les résultats obtenus révèlent de nombreuses stratégies de régulation de l'APM mais aussi le caractère implicite de ces dernières. La gestion du trac n'est pas expliquée aux élèves-performeurs et n'est parfois pas conscientisée par les enseignant·e·s. Cette recherche vise ainsi à rendre compte de l'importance de cette pratique régulative. Des pistes d'actions sont présentées dans l'optique d'un développement de la gestion de l'APM au sein des classes.

Cinq mots-clés

- Anxiété
- Régulation
- Enseignants
- Performance scénique
- Musique

Liste des figures

Figure 1 : Biais d'identification de l'APM.....	9
Figure 2 : Prédicteurs.....	10

Liste des tableaux

Tableau 1 : Réguler l'APM.....	6
Tableau 2 : Stratégies de régulation.....	14
Tableau 3 : Grille d'observation.....	16
Tableau 4 : Forme du guide d'entretien.....	19
Tableau 5 : Planification des entretiens.....	20
Tableau 6 : Échantillonnage.....	21
Tableau 7 : Conventions de transcription.....	22
Tableau 8 : Traitement des données.....	23
Tableau 9 : Stratégies d'identification de l'APM.....	26
Tableau 10 : Stratégies d'identification de l'APM et manifestations.....	27
Tableau 11 : Stratégies de régulation de l'élève.....	27
Tableau 12 : Posture.....	28
Tableau 13 : Apprentissage par cœur.....	29
Tableau 14 : Liens au cadre théorique.....	29
Tableau 15 : Choix didactiques.....	30
Tableau 16 : Climat de classe.....	32
Tableau 17 : Posture enseignante.....	34
Tableau 18 : Commentaires.....	35

Liste des annexes

Annexe 1 : Règles d'éthique de la recherche.....	I
Annexe 2 : Guide d'entretien.....	II-V
Annexe 3 : Liste des codes.....	VI-VII
Annexe 4 : Liste des thèmes et sous-thèmes.....	XI
Annexe 5 : Fiche de synthèse - Enseignante 1.....	X-XII
Annexe 6 : Fiche de synthèse - Enseignante 2.....	XIII-XVI
Annexe 7 : Indexation des données.....	XVII

Sommaire

Remerciements.....	i
Résumé	ii
Liste des figures.....	iii
Liste des tableaux	iii
Liste des annexes	iii
Introduction	1-2
1 - Problématique	3-15
1.1 Définition et importance de l'objet et du problème de recherche.....	3-4
1.1.1 Raison d'être de l'étude.....	3
1.1.2 Présentation du problème	3-4
1.1.3 Interêt de l'objet de recherche	4
1.2 Etat des connaissances théoriques.....	4-14
1.2.1 Bienfaits des performances musicales pour l'élève	4-5
1.2.2 Facteurs essentiels à la régulation de l'APM	5-6
1.2.3 Anxiété de performance musicale (APM)	6-7
1.2.4 APM chez les enfants et adolescent·e·s.....	7
1.2.5 Formation des enseignant·e·s généralistes à la régulation de l'APM.....	8
1.2.6 Identification de l'APM.....	8-11
1.2.7 Stratégies de régulation.....	11-14
1.3 Question de recherche et hypothèses de recherche	14-15
1.3.1 Identification de la question de recherche	14
1.3.2 Hypothèses de recherche.....	15
2 - Méthodologie.....	16-24
2.1 Fondements méthodologiques	16-17
2.1.1 Type de recherche	16
2.1.2 Démarche de recherche	16
2.1.3 Approche de la recherche	16-17
2.2 Nature du corpus.....	17-21
2.2.1 Récolte de données	17-20
2.2.2 Procédure de protocole de recherche.....	20
2.2.3 Echantillonnage.....	20-21
2.3 Méthodes et/ou techniques d'analyse des données.....	21-24
2.3.1 Transcription	21-22
2.3.2 Procédé de traitement des données.....	22-23
2.3.3 Méthodes et analyse	24
3 – Présentation et interprétation des résultats	25-36
3.1 Définition de l'anxiété	25
3.2 Identification de l'APM.....	25-27
3.3 Stratégies de régulation de l'APM	27-30

3.4 Choix didactiques.....	30-32
3.5 Climat de classe.....	32-33
3.6 Posture enseignante	34-36
Conclusion.....	37-39
Références bibliographiques	40-44
Annexes	I-XVII

Introduction

Communication au sein d'un groupe, tournoi sportif, ou encore spectacle musical, tout individu·e est amené à vivre de multiples situations anxieuses au cours de sa vie. Les traverser nécessite une certaine maîtrise de son anxiété. Nous avons probablement toutes et tous en tête le récit d'une personne dépourvue de ses moyens au moment de se produire sur scène. Cette réponse à l'anxiété est généralement considérée comme un trait de personnalité du performeur ou de la performeuse et comme une conséquence inéluctable à la situation stressante. Pourtant, ce n'est, la plupart du temps, pas le cas (Kenny, 2005). La gestion du stress est un savoir-faire. Comme toute autre compétence, elle s'apprend et se développe.

À de nombreuses occasions, l'école publique amène ses apprenant·e·s à expérimenter l'anxiété de performance ; évaluations, exposés, défis et concours, communications en langues étrangères, prises de parole, etc. Il est profitable à l'enfant de pouvoir appréhender ce type de situation. Ce qui intéresse la présente recherche sont les ressources mises à disposition des élèves pour réguler leur anxiété.

Chanter ou jouer d'un instrument devant une audience procure chez les enfants comme les adultes des sensations diverses. La musique, le partage avec le public et les autres artistes, le temps dévoué aux répétitions agissent comme des stimulus émotionnels sur le performeur ou la performeuse (texte 72). Certains individu·e·s éprouvent un plaisir marqué à se produire sur scène. D'autres subissent un trac important et redoutent la performance. Le spectre des réponses émotionnelles est large. L'anxiété liée à une performance musicale est néanmoins pratiquement généralisée. Autrement dit, tout·e musicien·ne, qu'il vive positivement ou non la performance, subit un certain stress (Zakaria, Musib & Shariff, 2013). Être acteur ou actrice d'un spectacle musical signifie donc s'exposer au trac. En outre, il s'agit d'un événement au cours duquel la gestion de l'anxiété a une place prépondérante. C'est donc une occasion idéale pour développer cette compétence. La façon de la mettre en place est renseignée par la présente étude.

Tout au long de ma scolarité et ce jusqu'à mes présentes études, les spectacles de musique ou de théâtre m'ont marqué. Ils font partie des événements les plus mémorables de mon parcours. Sans prétendre que cela plaise à tous les enfants autant qu'à moi, je suis convaincu des bienfaits de tels événements sur la scolarité et le développement d'un·e élève. Ces expériences ont une dimension "Extra-ordinaire". Ce détachement du quotidien de l'enfant s'accompagne naturellement de nombreux apprentissages. Il peut s'agir de savoirs musicaux ou langagiers, de compétences communicationnelles, d'un savoir-être quant à la façon de se comporter face à un public ou encore de savoir-faire quant à la gestion du trac. Mon intérêt à mener une telle étude est donc avant tout d'abord de me perfectionner et de me renseigner sur la façon de développer un spectacle en contexte scolaire.

En discutant de la thématique des spectacles et concerts, plusieurs personnes m'ont confié ne pas prendre plaisir à participer à de tels événements. Il s'agit pour beaucoup d'expériences anxieuses. C'est en me questionnant sur la façon de permettre à mes futur·e·s élèves de vivre le spectacle comme une expérience positive que m'est venue l'idée de ma thématique de recherche. En me questionnant sur la façon de réguler l'anxiété des élèves, mon objectif principal est de permettre à ces derniers de profiter de l'expérience d'un spectacle musical. Je nuance néanmoins cela en ajoutant qu'un important taux de trac peut bloquer l'accès au bien-être du performeur mais sa régulation n'assure en rien de prendre du plaisir durant le spectacle (Rakei, Tan & Bhattacharya, 2022).

En outre, ce travail cherche à mettre en lumière des méthodes et dispositifs d'enseignement favorisant la gestion de l'anxiété de performance musicale (APM) des élèves. Il vise à présenter des pistes d'actions directement applicables par les professeur·e·s du cycle 2. Il s'intéresse notamment aux manifestations et prédicteurs du trac. Les instituteurs et institutrices avertis peuvent ainsi identifier les enfants négativement impactés par leur APM et procéder à une régulation. De plus, ils ou elles peuvent mettre en place des mesures préventives en agissant directement sur les caractéristiques du spectacle susceptibles de faire augmenter le taux d'anxiété des élèves ; les prédicteurs d'APM. La question de recherche est donc la suivante : **Quel-s dispositif-s peut développer un.e enseignant.e, lors de la préparation d'un spectacle musical, afin de favoriser la régulation de l'anxiété de l'élève ?**

1. Problématique

1.1. Définition et importance de l'objet et du problème de recherche

1.1.1. Raison d'être de l'étude

La socialisation des apprenant·e·s est une tâche primaire de l'école contemporaine (Ackermann, 2006). L'enseignement ne saurait donc se dérober de problématiques telles que le développement des liens sociaux, le vivre ensemble ou encore la gestion émotionnelle. L'éducation musicale ou EMU, en tant que domaine scolaire, consiste en premier lieu en la "transmission/co-construction de connaissances musicales, voire de l'organisation des sons au sens large" (Giglio, 2019) mais joue aussi un rôle décisif de l'intelligence émotionnelle dans le développement de l'enfant. L'écoute d'un morceau, l'interprétation d'une chanson, la découverte d'un son, le partage d'un ressenti sur une musique peuvent être des expériences riches en émotions qui permettent donc le développement de ces dernières. La réalisation d'une performance musicale (ou spectacle musical) n'y fait pas exception. Le spectacle met en exergue l'anxiété de nombreux individu·e·s. Dans cet objectif de socialisation de l'enfant fixé par l'école, l'anxiété liée à la performance musicale ou APM ne devrait pas être négligée par l'enseignant·e. L'impact de l'APM sur un·e élève de cycle 2, préadolescent·e en plein développement, peut avoir de lourdes conséquences (positives comme négatives) sur son développement (Zakaria, Musibv, & Shariff, 2013). Un ou une professeur·e a un rôle régulateur primordial dans ce processus (Patston, 2014). En effet, au travers de sa posture et de l'environnement pédagogique qu'il ou elle met en place, il ou elle permet une baisse significative du taux d'anxiété débiliteuse de l'élève-performeur. Il s'agit là de l'objectif poursuivi par cette étude. Ainsi, cette recherche s'inscrit dans un processus d'aide au développement du préadolescent·e (ou élève du cycle 2).

1.1.2. Présentation du problème

Les enjeux d'une représentation musicale en contexte scolaire sont nombreux et ne se limitent pas à l'instant T de la performance. Selon une étude menée par Zakaria, Musib et Shariff (2013), chaque étudiant·e en musique aurait déjà rencontré une forme d'anxiété de performance. L'APM ou trac influe sur l'intérêt ou le désintérêt des élèves pour la musique (Langlois, Cormier & Marec, 2021). Osborne (2016) démontre que beaucoup de musicien·e·s arrêtent de pratiquer jeunes car ils éprouvent une APM élevée (p.422). Les implications du trac s'étendent malheureusement bien au-delà du domaine de la musique. En effet, le développement de l'enfant peut être négativement impacté si aucune régulation compétente de l'anxiété de performance n'est opérée à un stade précoce. Les symptômes peuvent s'étendre jusqu'à la dépression, le développement de l'anxiété sociale, la baisse de l'estime de soi, etc. (cf. Identification de l'APM - manifestations). Les individu·e·s indiquant souffrir de leur APM ne sont malheureusement pas des cas isolés. Ils s'élèvent, d'après une étude de Demirbatir (2012), à un tiers de la population.

L'anxiété ressentie par une personne avant, durant ou après une performance est régulable. Autrement dit, des stratégies de régulation peuvent être mises en place de façon à réduire un taux d'APM élevé à un niveau sain et profitable à l'individu. Plus le développement de l'APM

est encore à un stade précoce, plus son traitement est efficace. L'anxiété se développe ordinairement lors de l'enfance ou de la préadolescence. C'est donc durant cette période et donc au cycle 2 qu'une régulation de l'APM est la plus fructueuse.

L'anxiété liée à la performance musicale se développe généralement à cause d'une expérience de la scène perçue comme négative et/ou d'un enseignement musical incluant une régulation inadaptée de cette anxiété. Les professeur·e·s ont donc une influence importante dans la régulation du trac car ils en sont un inhibiteur ou un catalyseur (Patston, 2014, p.81). En outre, les enseignant·e·s non-formés à la régulation de l'APM sont susceptibles d'affecter négativement le développement social, émotionnel, relationnel et motivationnel de leurs élèves lors de la préparation et du déroulement d'un spectacle musical. S'abstenir de mettre les élèves dans une situation de performance scénique sous prétexte de leur éviter les symptômes débilitants du trac aboutit également au développement de l'APM. En effet, cela revient à remettre la régulation de l'anxiété de performance à plus tard. Les élèves y sont donc exposés à un âge plus avancé et, par conséquent, la régulation est moins efficiente. À nouveau, le bon développement de l'enfant est entravé. Il est donc important que les enseignant·e·s soient formés à la régulation de l'APM de manière à permettre à leurs élèves de vivre des expériences de la scène enrichissantes et ainsi leur éviter une potentielle perte de l'estime de soi, développement de l'anxiété sociale, ...

1.1.3. Intérêt de l'objet de recherche

Le thème de la régulation de l'anxiété liée à la performance ainsi que les enjeux qui en découlent sont, aujourd'hui, richement renseignés par la littérature scientifique. Pourtant, les enseignant·e·s sont peu informés sur ce sujet et cela dans ou hors de l'espace BEJUNE (cf. formation des enseignant·e·s généralistes à la régulation de l'APM). Face à un élève présentant des cas d'APM, les stratégies de régulation mobilisées par les professeur·e·s, si tenté qu'il y en ait, sont généralement inspirées de leurs propres expériences de la scène. Elles peuvent se révéler inefficaces ou contre-productives (Patston, 2014).

L'intérêt de ce travail sur l'anxiété de performance est, d'une part, de mettre en évidence les enjeux sous-jacents liés à la réalisation d'un spectacle en contexte scolaire et, plus précisément, à la régulation du trac des élèves. D'autre part, l'intérêt est de proposer des outils ou stratégies de régulation de l'anxiété applicables lors de la préparation d'une performance musicale et adaptés aux enfants du cycle 2.

1.2. État des connaissances théoriques

1.2.1. Bienfaits des performances musicales pour l'élève

De nombreuses recherches mettent en lumière différents bienfaits de l'apprentissage de la musique sur le développement des enfants et adolescent·e·s. Dans le cas d'une performance musicale, les élèves sont notamment amené·e·s à développer leur perception de l'espace (Bilhartz, Bruhn & Olson, 1999, p. 615), à améliorer leur processus auditif et sensorimoteur (Román-Caballero & al., 2022, p. 2) ou encore à renforcer leur besoin d'accomplissement de soi. Ce besoin est défini comme la tendance à devenir de plus en plus ce que l'on est, de devenir tout ce que l'on est capable de devenir (Piragasam, Abd Majid & Jelas, 2013, p.125). Il est considéré par Maslow (1968 ; 1971) comme le plus élevé des besoins humains. Plusieurs textes scientifiques affirment que la pratique musicale est accompagnée d'un développement

cognitif général (Román-Caballero & al., 2022; Bilhartz, Bruhn & Olson, 1999) mais d'autres recherches remettent en cause ces résultats (Sala & Gobet, 2017, p. 64). Esteves et Conceição (2022) mettent en lumière les apports motivationnels de la musique. En contexte scolaire, une performance musicale a pour objectif de valoriser l'élève et de lui permettre d'atteindre un état de bien-être social. En outre, une telle expérience participe au développement intra- et inter-personnel de l'enfant. Ce développement a une importance prépondérante durant l'adolescence et la préadolescence et il s'agit donc d'apprentissages primordiaux du cycle 2.

Un regard particulier mérite d'être porté à l'apprentissage socio-émotionnel ; un des bienfaits de la performance musicale. La compréhension, l'expression et la gestion des émotions pourraient aider les participants à s'adapter plus facilement aux situations et aux défis qui peuvent se présenter plus tard dans leur vie. (Năstasă & Fărcaș, 2012). Esteves et Conceição (2022) expliquent que la musique permet la création et la transformation d'émotions. Le spectacle, quant à lui, permet aux enfants-performeurs et performeuses d'exprimer leurs émotions et d'en expérimenter de nouvelles (Schellenberg & Weiss, 2013). Un·e musicien·ne ayant une intelligence émotionnelle (IE) élevée peut atteindre l'état de flow. Le flow est décrit par Rakei, Tan et Bhattacharya (2022) comme un état de haute concentration épanouissant et gratifiant et est grandement similaire à l'expérience de pointe (p. 1). Cet état est intrinsèquement lié aux émotions positives et permet à l'enfant/adolescent·e ayant une expérience de la scène de se développer sur des bases émotionnelles solides. Il semble, par conséquent, logique que tout enseignant·e désire permettre à ces élèves d'atteindre un tel état.

Dans le cas d'une mauvaise ou de l'absence de préparation émotionnelle, le développement de l'IE peut être négativement impacté (cf. Identification de l'APM) et potentiellement engendrer stress, anxiété ou phobie sociale chez le ou la musicien·ne. L'anxiété de performance est considéré comme l'antithèse du flow (Rakei, Tan & Bhattacharya, 2022, p. 1). Autrement dit, elle empêche d'atteindre cet état. Pour un enfant/adolescent·e du cycle 2, les conséquences sur le développement émotionnel et social peuvent être lourdes (cf. APM chez les enfants et adolescents).

1.2.2. Facteurs essentiels à la régulation de l'APM

L'objectif de ce travail est de permettre aux enseignant·es de réguler l'anxiété de leurs élèves. Cette régulation ne consiste pas seulement en l'application de stratégies préconçues. Ces stratégies doivent être adaptées à la classe et aux besoins des enfants. Pour faire baisser l'APM de ses élèves ou l'empêcher de se développer, le ou la professeur·e doit disposer d'une série de connaissances et savoir-faire. En outre, réguler l'APM, c'est...

Tableau 1 : Réguler l'APM

Réguler l'APM, c'est...	Rubrique rattachée	Justification
Comprendre l'APM (d'un élève)	1.2.3 Anxiété de performance musicale 1.2.4 APM chez les enfants et adolescents	Pour réguler l'anxiété de performance musicale, il est, sans surprise, primordial de savoir de quoi il s'agit. L'APM n'est pas ressentie de la même façon par un enfant et un adulte. Il est nécessaire de connaître l'impact de l'APM sur des enfants et adolescents pour ne pas avoir recours à une régulation inadaptée à leur âge.
Être attentif et critique face aux stratégies utilisées en classe	1.2.5 Formation des enseignant.e.s généralistes à la régulation de l'APM	La majorité des enseignant.e.s sont peu formés à la régulation de l'APM. Il est nécessaire d'en avoir conscience afin de rester critique vis-à-vis des stratégies de régulation exploitées. Cela évite de mener une régulation inadaptée ou contre-productive.
Savoir identifier l'APM d'un ou plusieurs élèves	1.2.6 - Identification de l'APM	Chaque classe et chaque enfant réagit différemment à une situation anxiogène. Parfois, identifier qu'un enfant ou une classe ressent une forte anxiété est une tâche complexe. C'est pourtant nécessaire afin d'apporter une régulation adaptée. Connaître les manifestations (signes d'une APM) et les prédicteurs (profils, caractéristiques fortement exposés à l'APM) aide l'identification de l'anxiété de performance.
Identifier des stratégies de régulation adaptée aux besoins des élèves	1.2.7 Stratégies de régulation	Des stratégies de régulation adaptée aux besoins des élèves sont identifiées et peuvent ainsi être exploitées.

1.2.3. Anxiété de performance musicale (APM)

L'anxiété est une réaction normale et saine à la perception d'un danger qui déclenche une variété de changements physiques, mentaux et comportementaux afin de faciliter une réponse rapide (WHO, 2004). "Les émotions qui se combinent typiquement avec la peur pour produire l'anxiété sont la détresse, la tristesse, la colère, la honte, la culpabilité, et l'intérêt/l'excitation" (Izard, 1977) Elle se manifeste au travers de trois canaux de manifestations différents : réponses physiologiques (transpiration, accélération du rythme cardiaque, etc.), cognitives (évaluation négative du public, sentiment d'incapacité, etc.) et comportementaux/somatiques (échecs techniques, agitation etc.) (Craske & Craig, 1984; Kirchner, 2003; Lang, 1971; Lederman, 1999; Steptoe, 2001). Le trac peut se manifester occasionnellement, en réponse à un stimuli. Dans ce cas, le terme employé et approprié est anxiété-état. Mais un individu-e peut aussi ressentir ce trac dans la vie quotidienne. On parle alors d'anxiété-trait (Tellegen & Waller, 2008, pp. 268-269).

L'anxiété liée à la performance musicale ou APM est une forme particulière d'anxiété. Merritt, Richards & Davis, (2001) la présente comme un état d'anxiété qui survient dans des situations particulières et qui peut être considéré comme une réaction à un stimulus (p. 258). Il s'agit, par exemple, de l'anxiété ressentie en chantant ou jouant d'un instrument de musique devant un public. En langage familier, l'APM est nommé trac (Yalçın & İnceçay, 2014, p. 2621). Des formes d'anxiété semblables sont identifiées en sport et dans les autres arts de la scène. Papageorgi (2021) ajoute que l'AMP s'inscrit dans une séquence temporelle. C'est à dire avant, pendant et après l'événement redouté (p.2). La régulation de l'anxiété par l'enseignant-e doit donc également être effectuée avant, pendant et après la performance.

Les résultats d'une étude menée par Zakaria, Musib, & Shariff (2013) semblent démontrer que chaque étudiant-e de musique aurait déjà ressenti de l'anxiété de performance. Un-e élève du cycle 2 y est, par exemple, exposé lors de joutes sportives, de présentations orales devant la classe, de discussion dans une langue étrangère. Même une personne ayant une intelligence

émotionnelle développée est sujette à l'APM. Kenny, & Ackermann (2009) définissent un continuum de gravité allant des cas d'anxiété sains jusqu'aux cas débilissants pour le performeur ou la performeuse. Tant qu'un individu-e ou que la performance qu'il ou elle effectue n'est pas négativement impacté par l'APM, on parle d'anxiété positive. Dans le cas contraire, on parle d'anxiété négative qu'il est préférable d'éviter à l'élève. Les stratégies de régulation présentées dans ce travail n'impactent donc pas ou peu l'anxiété positive.

1.2.4. **APM chez les enfants et adolescent-e-s**

L'anxiété peut déjà se manifester dès les premières années de vie (Papageorgi, 2021, p. 2). Une étude menée par Boucher et Rayan (2011) a signalé des signes d'APM chez des enfants âgé-e-s de 3-4 ans. De plus, de nombreuses études ont démontré que les symptômes de l'APM des enfants et adolescent-e-s sont semblables à ceux des musicien-ne-s adultes (Kenny & Osborne, 2006; Fehm et Schmidt, 2006; Kenny & Ackermann, 2009; Thomas & Nettelbeck, 2014).

Même si les enfants présentent des symptômes d'APM similaires à ceux des adultes, ils éprouvent plus rarement cette forme d'anxiété que leurs homologues plus âgé-e-s. L'APM n'est donc en aucun cas innée. Dans la plupart des cas, les jeunes enfants ont même du plaisir à se produire devant un public (Kenny & Osborne, 2006, p. 103). L'APM se développe donc au cours de l'enfance (Patston, 2014). Le passage à l'adolescence est marqué par le développement de la capacité de rétrospection et d'auto-évaluation. En d'autres termes, l'adolescent-e est capable de s'évaluer du point de vue d'autrui et a conscience du regard des autres. Il ou elle éprouve donc plus d'anxiété lors d'une performance musicale qu'un-e enfant (Rucsanda, Cazan & Truța, 2020, p. 490). Ce changement est lié à une augmentation des taux de phobie sociale au cours de l'adolescence (Osborne & Kenny, 2005, p. 745) et l'APM augmente en conséquence (Papageorgi, 2006). Plusieurs études indiquent que l'anxiété atteint son paroxysme durant cette période de vie. Papageorgi (2020) identifie le pic d'APM aux alentours des 18-19 ans et Osborne (2016) en mi-adolescence (p.427). Suite à cela, l'anxiété de performance diminue. Cela peut être expliqué par le fait que le perfectionnisme débilissant diminue également (Butković, Vukojević & Carević, 2022, p. 101).

Importance d'une régulation anticipée

Plusieurs chercheurs et chercheuses s'accordent à dire que la régulation de l'APM doit commencer aussi tôt que possible (Osborne, & Kenny, 2008; Zakaria, Musib & Shariff, 2013; Osborne, Greene & Immel, 2014). Kenny (2005) explique qu'aucun traitement ne permet de réduire le trac d'une personne diagnostiquée hautement anxieuse à un niveau semblable à celui d'une personne non-anxieuse. Pour éviter que des individu-e-s ne soient confrontés à une APM débilissante, il est nécessaire de mettre en place de la prévention. Zarza-Alzugaray et al. (2016) ont estimé qu'une éducation musicale dispensée avant 7 ans pouvait agir comme un barrage à l'APM.

Au cycle 2, et particulièrement en 7-8e, les élèves sont donc proches du paroxysme de leur taux d'APM. Les symptômes engendrés peuvent être nettement plus marqués que ceux d'un adulte (Osborne 2016, p.427). Un-e enseignant-e doit être attentif à ne pas mener une régulation de l'APM basée uniquement sur son expérience du trac. Cela le pousserait probablement à minimiser l'APM ressenties par ses élèves et à considérer qu'il est impossible (ou presque) d'avoir un impact sur le taux d'anxiété d'un-e enfant.

1.2.5. Formation des enseignant·e·s généralistes à la régulation de l'APM

Divers auteur·e·s discutent de l'éducation musicale et expliquent qu'elle néglige trop souvent les aspects liés à l'APM que peut engendrer une représentation scénique. Et ceci concerne aussi bien les cours dispensés par l'école obligatoire que les leçons privées d'instrument ou encore les études supérieures de musique (Osborne, & Kenny, 2008; Rucsanda, Cazan & Truța, 2020). Dans une recherche menée par Fehm & Schmidt (2006), des étudiant·e·s ont mentionné désirer plus de soutien quant à la gestion du trac ajoutant que ce thème n'était pas suffisamment discuté lors des leçons (p. 107).

Patston (2014) démontre que le problème ne réside pas seulement dans le manque de soutien de la part des enseignant·e·s mais peut aussi être le résultat d'un soutien inadapté. Un enseignant·e non-formé à la gestion du trac pourrait créer ou accroître l'APM de ses élèves (p. 90). Au cycle 2, cela pourrait par exemple se manifester lorsque une ou un professeur·e attend de ses élèves qu'ils atteignent la perfection (p. 91). Le perfectionnisme est d'ailleurs un prédicteur d'APM (cf. Identification de l'APM). Généralement, chez les jeunes musicien·ne·s qui n'ont pas l'habitude de la scène, une mauvaise compréhension des attentes de l'enseignant·e serait à l'origine de la hausse d'anxiété de performance (Patston, 2014).

Directives relatives au PER

C'est le PER qui définit les attentes cantonales et fédérales envers les enseignant·e·s quant à la régulation de l'APM (CIIP). Dans le PER du domaine EMU, les indications pédagogiques adressées à l'enseignant·e demandent "d'encourager les élèves à jouer devant un public", "d'encourager et favoriser la participation à des activités et manifestations artistiques, culturelles (exposition, concert ou spectacle)", ... mais il n'est à nulle part explicitement stipulé qu'une régulation de l'anxiété, ou même des émotions en général ne devrait être même prise en compte. Le plan d'étude romand définit les grandes lignes de la formation des enseignant·e·s. Il n'y a donc pas de cours dispensés par les HEP qui discutent des fondements de cette régulation (CIIP, 2010).

1.2.6. Identification de l'APM

Manifestations

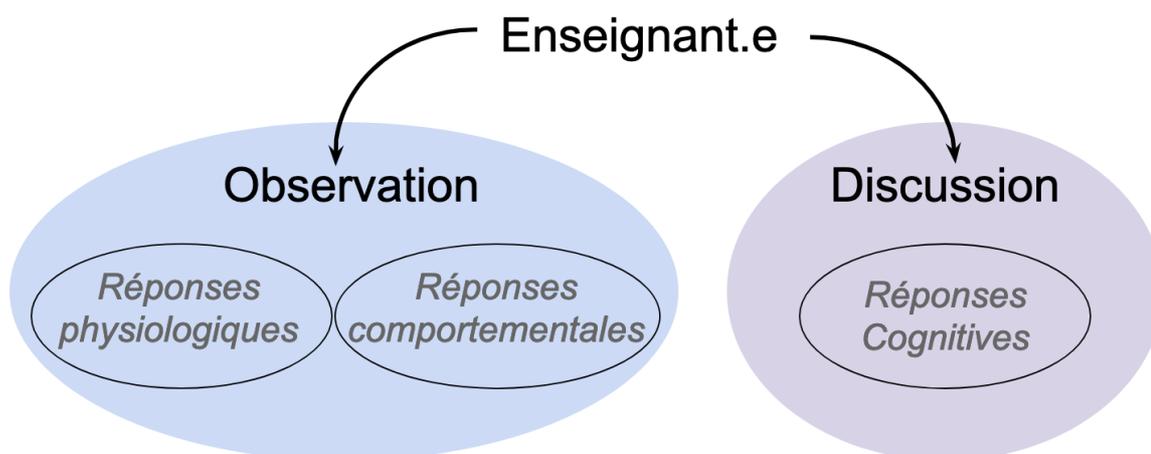
Lors d'une performance, nous percevons certains éléments, les stimuli, comme dangereux. Il peut s'agir du public, de la présence d'examinatrices et examinateurs, etc. (cf. Prédicteurs) Notre corps produit alors des hormones (cortisol et adrénaline). Ces dernières enclenchent le système nerveux sympathique, qui lui-même engendrent des réponses physiologiques, comportementales ou cognitives (Osborne, 2016, p. 423).

Les réponses à l'anxiété sont variées et différent chez chaque musicien·ne (enfants et adolescents y compris). Cependant plusieurs études ont trouvé des similitudes entre ces réponses que ce soit sur le plan physiologique, comportemental ou cognitif. Ces similitudes permettent d'identifier la présence d'APM chez un·e individu·e. On parle de signe d'anxiété. Par exemple, il est aisé de reconnaître une personne éprouvant du trac lorsque celle-ci est essouffée et transpirante. Cependant, un individu peut rencontrer une importante anxiété et ne présenter des symptômes qu'un ou deux des trois canaux de manifestation ; physiologique, comportemental ou cognitif. C'est pourquoi des personnes exposées à une importante APM peuvent n'être ni essouffées, ni transpirantes. Au premier abord, les signes les plus visibles d'une anxiété sont physiologiques et comportementaux mais les plus importants à traiter sont

les cognitifs. Ils sont les plus susceptibles de provoquer chez l'individu·e une APM élevée et débilitante. (Zakaria, Musibv, & Shariff, 2013)

Les principales réponses physiologiques d'un enfant à l'APM sont l'augmentation de la fréquence cardiaque, l'essoufflement, la transpiration (notamment des mains et du visage) (Mary, 1987), les tensions musculaires, la bouche sèche, la respiration superficielle et les "papillons dans l'estomac" (Larrouy-Maestri, & Morsomme, 2014). Les réponses comportementales sont marquées par des échecs techniques ou une importante agitation (Zakaria, Musibv, & Shariff, 2013). Les réponses cognitives, quant-à-elles, sont caractérisées par des pensées négatives. Comme l'explique Kenny & Osborne (2006), l'attention se focalise généralement sur les auto-déclarations cognitives catastrophiques qui perturbent la concentration et la performance (p. 104). Chez un·e enfant du cycle 2, cela se manifeste sous la forme d'auto-handicap (Sadler & Miller, 2010, p.285), de réticence à réaliser la présentation par peur de paraître stupide ou embarrassé·e (Larrouy-Maestri & Morsomme, 2014), d'attentes négatives élevées avant l'événement, de préoccupations marquées quant aux possibles conséquences d'un échec (par exemple les conséquences sur ce que la famille présente pourrait penser), d'une incapacité à tirer du réconfort d'une performance réussie (Kenny & Ackermann 2009), d'auto-évaluation rétrospective de la performance trop sévère (Kenny & Osborne, 2006, p. 448),

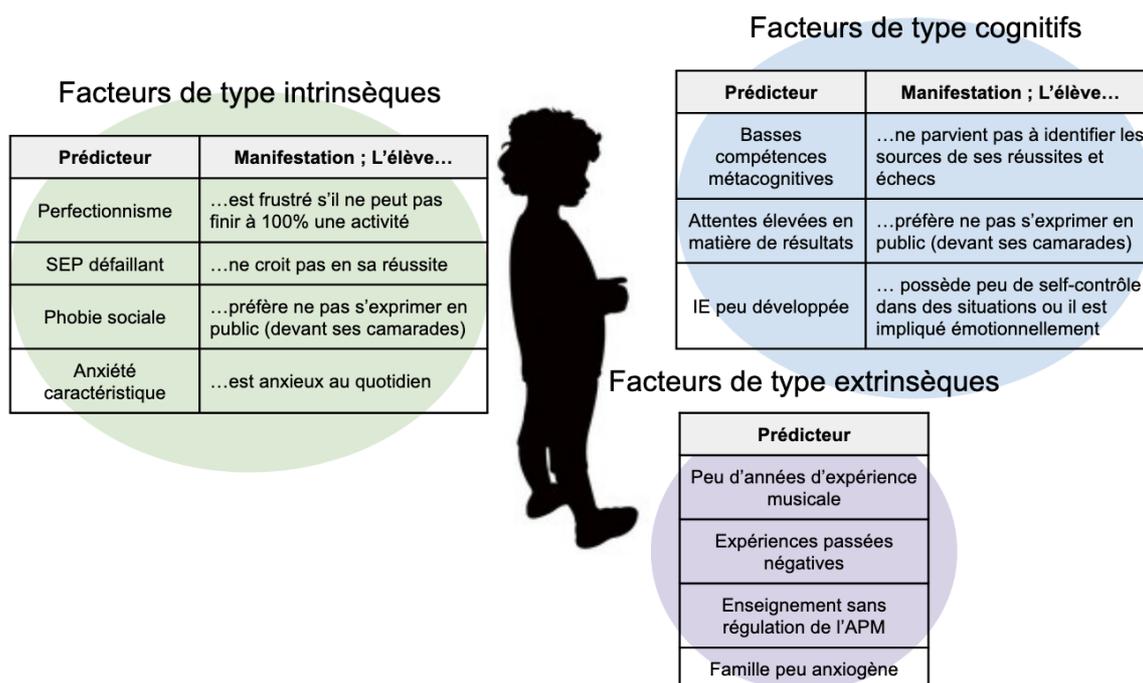
Figure 1 : Biais d'identification de l'APM



Prédicteurs

Certains facteurs permettent de prédire l'apparition ou le développement de l'anxiété liée à la performance musicale chez un·e individu·e. Ils peuvent être de plusieurs types ; cognitifs, intrinsèques, extrinsèques (Papageorgi, Hallam, & Welch, 2007) et selon Butković, Vukojević & Carević (2022) ; culturels (p. 101). L'aspect culturel n'est cependant pas pris en compte dans cette recherche car d'autres études assurent qu'il n'influe pas sur l'APM (Patston, 2014). Comme ces facteurs sont nombreux et variés, seuls ceux apparaissant de façon récurrente dans la littérature scientifique figurent ici. Voici les prédicteurs d'une APM débilitante pour un·e enfant de cycle 2 :

Figure 2 : Prédicteurs



Chacun des facteurs cognitifs et intrinsèques peuvent être une cause d'APM mais également une conséquence. Si l'anxiété négative n'est pas régulée, ces facteurs peuvent se développer. Par exemple, une anxiété débilante grandissante peut développer le sentiment d'efficacité personnel défaillant d'un·e individu·e. Quelques facteurs intrinsèques tels que l'âge ou le sexe (Osborne & Kenny, 2008, p. 448) ne sont évidemment pas impactés par la régulation de l'anxiété.

1. facteurs de type intrinsèque

Le perfectionnisme est une source d'APM. Patston (2014) explique que si, au fil du temps, un·e musicien·ne (même débutant) est convaincu que la perfection musicale est son objectif, sa recherche de l'inatteignable peut conduire d'abord à la frustration et finalement à l'anxiété, car il ne parvient pas à atteindre les normes qu'il s'est lui-même imposées (p. 92). En contexte scolaire, il est plus fréquent d'entendre parler d'envie de bien faire que de perfectionnisme mais du point de vue de l'APM cela revient au même. Dans certains cas, le perfectionnisme peut servir positivement la performance. C'est pourquoi Butković, Vukojević & Carević (2022) différencient le perfectionnisme adapté, lié aux aspects facilitateurs de l'APM du perfectionnisme inadaptés, liés aux aspects débilants (p. 101).

Le sentiment d'efficacité personnelle ou SEP est, selon la définition de Bandura (1997), la croyance en sa propre capacité à organiser et exécuter une série d'actions nécessaires pour parvenir à la situation visée (p.3). Un SEP faible est semblable à un manque de confiance. Il a une importante influence sur ce que la personne est véritablement capable de faire (en musique ou dans d'autres domaines) (McPherson & McCormick, 2006). Le SEP comme le manque de confiance influencent donc le bon déroulement de la performance et peut ainsi provoquer de l'anxiété chez l'enfant-performeur·euse (Zakaria, Musib & Shariff, 2013).

Les personnes souffrant de phobie sociale sont susceptibles de présenter une APM élevée (Hackmann, Clark, & McManus, 2000; Stemberger & al. 1995). Merritt, Richards & Davis

(2001) définissent même l'anxiété liée à la performance musicale comme une sous-catégorie de la phobie sociale (p. 248). En milieu scolaire les notions de "difficulté d'intégration", "timidité à s'exprimer", ... sont préférées au terme de phobie sociale.

Selon une étude de Thomas & Nettelbeck (2014), l'anxiété caractéristique est, sans surprise, le prédicteur le plus fiable d'APM. Spielberg (1983) la décrit comme une prédisposition stable à éprouver une anxiété chronique (appréhension au quotidien) et une inquiétude anticipée. Il s'agit, selon Papageorgi (2006), d'une forme d'anxiété facilement identifiable par un-e professeur-e qui connaît bien ses élèves. En contexte scolaire, cela représente une tâche aisée pour l'instituteur ou institutrice. D'autres facteurs de types intrinsèques sont corrélés à une APM négative chez des pré-adolescent-e-s. Il y a par exemple le concept de soi musical négatif (Papageorgi, 2006, pp. 971-972), le sentiment de contrôle et la pensée catastrophique.

2. Facteurs de type cognitif

Les facteurs de type cognitif sont, entre autre, l'intelligence (ou les intelligences), les compétences métacognitives (autrement dit le fait d'avoir une réflexion sur ses propres réflexions), les attentes en matière de résultats (Butković, Vukojević & Carević, 2022, p. 101) et l'intelligence émotionnelle. Une bonne IE comprend la capacité à gérer le stress et l'anxiété et a donc une place prépondérante dans la régulation de l'APM (Kenny & Osborne, 2006).

3. Facteurs de type extrinsèque

Parmis les facteurs de type extrinsèque, on retrouve ; le nombre d'années d'éducation musicale (un taux élevé correspondant à une anxiété mesurée) (Osborne & Kenny, 2008, p. 448), les expériences passées (les mauvaises et les stressantes étant généralement corrélées à une haute APM) (Kenny & Osborne, 2006), la situation de la performance (difficulté de la performance, présence d'un jury, lieu) (Papageorgi, 2006), l'enseignement (cf. formation des enseignant-e-s généralistes à la régulation de l'APM) ou encore la famille. La famille et plus particulièrement les parents sont généralement à la source des premières formes d'anxiété chez l'enfant. Osborne, Kenny & Cooksey, (2007) expliquent cela par le fait qu'une anxiété parentale élevée est un facteur de risque de mauvais résultats de traitement chez les enfants anxieux (p.55). Les enfants dont les parents sont impliqués, encourageants (Osborne, Kenny & Cooksey, 2007, p. 55), réceptifs, pas trop protecteurs et qui favorise le contrôle (Kenny & Ackermann, 2009, p. 397) et l'autonomie (Papageorgi, 2006, p. 973) ont tendance à présenter des signes d'APM bas.

1.2.7. Stratégies de régulation

Une régulation de l'APM vise à réduire l'anxiété d'un-e individu-e et non pas la faire disparaître. L'objectif étant que la performeuse ou le performeur, suite à une régulation de l'APM, ne soit plus impacté négativement par son stress. Le taux d'anxiété restant pourrait même selon Kenny et Ackermann (2009) et Osborne, Greene & Immel (2014) être un prédicteur d'une bonne performance.

Généralement, la régulation de l'APM se fait au travers de programmes d'intervention dispensés en milieu clinique (Osborne & Kenny, 2008). Même si un enseignant-e pourrait s'inspirer de certains de ces programmes d'interventions pour réguler l'anxiété de ses élèves, d'autres stratégies plus adaptées au domaine scolaire devraient primer sur ces programmes. En effet, des musicien-ne-s expérimentés utilisent des stratégies d'auto-régulation (Kenny & Ackermann, 2009; Fehm & Schmidt, 2006). Cependant, les individu-e-s non habitués à la

scène, tels que la plupart des enfants, ne les connaissent pas et ne peuvent donc pas y avoir recours. Il arrive même qu'ils développent des stratégies peu efficaces ou débilantes (Yalçın & İnceçay, 2014). Par exemple, l'auto-handicap en est une. Il s'agit du fait d'ajouter des obstacles à sa réussite afin d'excuser un hypothétique échec (Sadler & al., 2010). Il paraît peu logique d'avoir recours à des programmes cliniques avec une classe car il faut d'abord apprendre à cette dernière les stratégies de base de la régulation de l'APM. Il ne s'agit pas seulement de les leur expliquer, il est nécessaire de leur permettre de les expérimenter. L'enseignant·e doit donc mettre en place un environnement propice à cet apprentissage, autrement dit, un environnement peu anxiogène (Barry & Hallam, 2002; Patston, 2014).

Stratégies de régulation pour l'élève

Se fixer des objectifs, se poser des questions telles que "Quelle est la pire chose qui puisse m'arriver ?", se nourrir sainement avant la représentation, se faire une image mentale du parfait déroulement du spectacle (O'Neil & McPherson, 2002, p. 39), s'échauffer, s'entraîner à l'endurance (Merritt, Richards & Davis, 2001; Kenny & Ackermann, 2009) et évidemment répéter la performance jusqu'à la connaître par cœur (Osborne & Kenny, 2008, p. 458) sont des stratégies qui permettent de faire baisser l'APM. Penser positivement et respirer profondément en sont aussi selon Zakaria Musib & Shariff (2013, p. 232). Cependant, Bulca et Safaei (2013) et Osborne et Kenny (2008) expliquent que pour certaines personnes, ces stratégies sont contre-productives car elles rappellent continuellement que la situation est stressante.

Afin d'éviter une anxiété débilante, O'Neil & McPherson (2002) proposent de mettre en place des routines pré-spectacles comprenant plusieurs des stratégies présentées ci-dessus dont notamment un échauffement et un temps de relaxation (p. 39).

Plusieurs auteur·e·s s'accordent à dire qu'une régulation de l'APM post-performance est primordiale. Elle consiste à revenir sur l'événement et de discuter des émotions ressenties au cours de ce dernier (Sadler & Miller, 2010; Osborne & Kenny, 2008; Patston, 2014). Pour ce faire, Sadler et Miller (2010) proposent notamment que les enfants tiennent un journal de performance dans lequel ils ou elles décrivent leurs expériences de la scène (p. 285).

Environnement pédagogique propice

La posture de l'enseignant·e joue un rôle dans l'apprentissage de la régulation de l'APM (cf. formation des enseignant·e·s généralistes à la régulation de l'APM). Pour réduire l'anxiété débilante, la ou le professeur·e doit montrer qu'il est à l'écoute de chacun·e et accorder de l'attention aux perceptions des enfants, veiller régulièrement au bien-être physique et psychologique de toutes et tous et montrer qu'il croit en la réussite de la tâche. Une pédagogie basée sur une approche positive (déclarations et rétroactions positives) est à l'honneur lors des leçons de musique car elle est positivement corrélée à une baisse du taux d'anxiété. (Kenny & Ackermann, 2009; McPherson & McCormick, 2006; Papageorgi, 2006). Cette pédagogie entend notamment encourager les émotions positives de la performance (Rucsanda, Cazan & Truța, 2020, pp. 498-490). D'autres aspects de la posture enseignante tels que le contact physique (Zorzal & Lorenzo, 2019) ou la mise en mots des émotions des élèves (Feig, 2020, p. 7) facilitent la régulation de l'APM.

Une certaine planification des activités préparant à la performance aide également à la régulation de l'APM. Elle comprend une évolution dans le temps de la complexité des tâches (McPherson McCormick, 2006, p. 333) de façon à maintenir le challenge pour les élèves. Ces

derniers et dernières ne sont jamais amenés à réaliser des activités excédant leur niveau de compétence musicale (Rakei, Tan & Bhattacharya, 2022 ; Patston, 2014). Cette planification donne l'opportunité aux apprenant·e·s de connaître la performance par cœur, jusqu'à l'automatisme du jeu (Osborne & Kenny, 2008). Elle comprend plusieurs mini-présentations sans public extérieur à la classe (Bulca & Safaei, 2013, p. 577). Et suite à la performance, une discussion portant sur les émotions ressenties au cours du spectacle est menée (Langlois, Cormier & Marec, 2021; Feig, 2020; Sadler & Miller, 2010; Osborne & Kenny, 2008; Patston, 2014).

Les conditions de travail favorisant une régulation de l'APM comprennent des instructions claires (Demirbatir, 2012, p. 2995), des retours fréquents de l'enseignant·e sur les activités effectuées (Bulca & Safaei, 2013, p. 578), la possibilité de toujours terminer l'activité et finalement, l'annonce du temps mis à disposition pour effectuer une tâche (Yalçın & İnceçay, 2014, p. 2623). D'après des recherches menées par Yalçın et İnceçay (2014) ainsi que Bulca et Safaei (2013), les travaux de groupe produiraient moins d'anxiété que les travaux individuels. Or, cela ne concorde pas avec les résultats obtenus par Desombre et al. (2016) qui semblent démontrer une hausse d'APM plus significative chez les humain·e·s lors des travaux de groupe que lors des travaux individuels.

Tableau 2 : Stratégies de régulation

Stratégies de régulation	
Stratégies exploitables par l'élève	Avant le spectacle <ul style="list-style-type: none"> - Instructions/déclarations personnelles ("Travaille autant que possible", "Fais de ton mieux !", ...) - Questionnement du type "quelle est la pire chose qui puisse m'arriver ?" - Réflexion sur son anxiété, essayer de mettre des mots dessus (permet un auto-contrôle) - Répétition mentale (imaginer le spectacle dans sa tête, se faire un film) - Entraînement, répétition (jusqu'à connaître par cœur) - Échauffement (posture correcte) - Détermination d'objectif - Relaxation (yoga, méditation, ...) - <i>Si le spectacle a lieu plusieurs fois</i> détermination d'une routine pré-spectacle
	Après le spectacle <ul style="list-style-type: none"> - Retour sur les objectifs (ont-ils été atteints ?) - Discussion avec le public - Discussion avec les autres performeurs
Environnement pédagogique	Avant le spectacle <ul style="list-style-type: none"> - Retour régulier de l'enseignant sur l'avancée de la préparation du spectacle - Régulière déclarations positives (et rétroactions positives) - Discussion en plénum à propos de l'APM ressentie par chacun - Attention régulièrement portée au bien-être physique et psychologique des élèves - Démonstration de la part de l'enseignant de la confiance qu'il a en ses élèves - Rappel régulier de la part de l'enseignant du soutien qu'il peut porter à chaque élève - Attention portée par l'enseignant aux ressentis et perceptions de l'élève - Recours au contact physique élève-enseignant - Adaptation du langage enseignant sur le thème des émotions aux élèves - Responsabilisation de l'enfant dans la préparation du spectacle - Instructions claires quant au déroulement du spectacle - Répétitions d'activités connues et qui toujours sont finies par chaque élève - Favorisation d'activités spontanées plutôt que préparées - Détermination du temps à disposition pour chaque activité réalisée - Mise en place d'activités fréquentes au cours desquelles l'élève a l'occasion de se produire - Développement d'une hiérarchie de l'anxiété (l'élève vit diverses situations de performance d'abord peu puis de plus en plus anxiogène) - Composition de groupes respectant les affinités des élèves entre eux - Recherche d'un équilibre challenge-compétence (rester dans la zone proximale de développement de l'enfant)
	Pendant le spectacle <ul style="list-style-type: none"> - Aucune évaluation - Adaptation du répertoire au niveau musical des élèves
	Après le spectacle Discussion sur le trac ressenti, détermination des sources d'anxiété, explicitation des émotions ressenties Déclarations positives

1.3. Question de recherche et hypothèses de recherche

1.3.1. Identification de la question de recherche

Les chercheur·e·s ayant traité de l'anxiété de performance ont permis à ce travail de mettre en lumière l'important taux de jeunes musicien·ne·s déclarant être négativement impactés par l'APM ainsi que l'ampleur que peut avoir une régulation inadaptée sur le développement des enfants. Il est primordial que les enseignant·e·s soient informés et préparés à la régulation de l'anxiété de performance. Ce travail cherche à fournir aux enseignant·e·s intéressé·e·s les outils nécessaires à cette régulation. Pour ce faire et sur la base des éléments jusqu'ici présentés, cette recherche pose la question suivante :

Quel·s dispositif·s peut développer un·e enseignant·e, lors de la préparation d'un spectacle musical, afin de favoriser la régulation de l'anxiété de l'élève ?

1.3.2. Hypothèses de recherche

Les hypothèses de cette recherche visent à étayer et cibler davantage la question de recherche. Elles sont au nombre de quatre :

1. Malgré l'absence de formation des enseignant·e·s généralistes à la régulation de l'APM. Ces derniers font néanmoins recours à diverses stratégies de régulation tirées de leurs connaissances.
2. La régulation de l'APM en classe a parfois lieu sans que les enseignant·e·s en aient conscience.
3. Lorsqu'une régulation de l'APM a lieu en classe, les enseignants généralistes n'expliquent pas aux élèves que cela a pour visée de réduire le trac.
4. En classe, la régulation de l'APM est effectuée uniquement durant la séquence post-performance.

2. Méthodologie

2.1. Fondements méthodologiques

Avant de présenter le déroulement de la récolte de données, cette première rubrique pose le cadre théorique dans lequel s'inscrit la méthodologie de cette recherche. Y est présenté le type de recherche (Quoi ? Quel type de données sont récoltées ? Quel type d'analyse est menée ?), la démarche de recherche (Pourquoi ? À quoi sert la récolte de données ?) et l'approche de recherche (Comment ? Comment sont construits les savoirs et/ou théories à partir des données récoltées ?).

2.1.1. Type de recherche

Le type de recherche de ce travail est qualitatif. Cela signifie que l'objet d'étude est analysé au travers de quelques cas seulement mais que cette analyse est effectuée en profondeur ; toutes les variables possibles sont prises en compte. Dans le cadre de cette recherche, seuls deux enseignant.e.s sont interviewés (cf. Échantillonnage). Le but est d'identifier, dans la pratique de ces derniers et dernières, un maximum de variables impactant la régulation de l'APM. Comme l'explique Van der Maren (2004) "cette orientation de recherche tente de se rapprocher au plus du monde intérieur, des représentations et de l'intentionnalité des acteurs humains engagés dans des échanges symboliques comme ils le sont en éducation." (p. 136). Elle a "une forte puissance explicative des processus ... ; il est possible de dépasser les formules brèves du "quoi" et du "combien" pour s'investir dans les questions du "comment" et du "pourquoi" (Miles & Huberman, 2003, p. 27).

2.1.2. Démarche de recherche

La démarche (ou finalité) de cette recherche est principalement explicative. En d'autres termes, ce travail cherche à identifier et définir les causes d'un phénomène donné (Guillaume-Gentil & Miserez-Caperos, 2021). Plus précisément, il vise à déterminer les causes d'une baisse d'APM lors de la préparation d'un spectacle.

Ainsi, un.e enseignant.e lisant ce travail dispose de pistes de régulation de l'APM. Une tâche à laquelle les professeur.e-s sont peu, voire pas, formés (cf. Formation des enseignant.e-s généralistes à la régulation de l'APM) et qui, pourtant, joue un rôle important dans le développement des enfants et adolescent.e-s (cf. APM chez les enfants et adolescent.s). L'enjeu derrière la démarche explicative de cette recherche est ontogénique. Van der Maren (2004) définit cet enjeu comme le fait de "trouver des solutions fonctionnelles aux problèmes de la pratique pédagogique" (p.90). Ainsi l'étude cherche à présenter des stratégies applicables par les professeur.e-s du cycle 2. Son objectif principal est donc pratique (Guillaume & Miserez-Caperos, 2021).

2.1.3. Approche de la recherche

L'approche de la recherche définit la façon dont sont élaborés des savoirs à partir des données récoltées sur le terrain. Elle peut être inductive et élaborer des savoirs après avoir observé

plusieurs phénomènes similaires ; déductive et élaborer des savoirs en se fondant sur le seul raisonnement (ou intuitions) du chercheur ou de la chercheuse (Dépelteau, 2000, pp 56-62). Ce travail est basé sur une troisième approche dite hypothético-déductive. Le chercheur ou chercheuse construit des théories et/ou des hypothèses de recherche à partir des connaissances qu'il ou elle a du sujet traité. Ensuite, il ou elle mène entretiens, observations, ... de façon à vérifier ou infirmer les hypothèses. (Dépelteau, 2000, pp. 62-64)

Dépelteau (2000) explique que pour traiter les données obtenues, le chercheur ou chercheuse a recours à des inductions ainsi que des déductions (p. 64). Cette recherche est hypothético-déductive car elle observe et compare le travail de plusieurs enseignant·e·s lors de la préparation d'un spectacle afin d'identifier des récurrences dans leurs pratiques (analyse par l'induction). Ces récurrences sont ensuite mises en lien avec les connaissances du chercheur ou de la chercheuse afin de définir si elles permettent une régulation de l'APM (analyse par la déduction). De ce fait, les hypothèses de recherche peuvent être vérifiées ou infirmées.

2.2. Nature du corpus

La rubrique *Nature du corpus* décrit la façon dont sont récoltées les données (méthodes et outils utilisés, échantillon de personnes interviewées et informations données à ces personnes).

2.2.1. Récolte de données

La méthode de récolte de données permettant de vérifier les hypothèses de cette recherche est l'entretien en auto-confrontation. Cela consiste à présenter à l'enseignant·e interviewé un enregistrement de moments clé de sa pratique afin qu'il ou elle puisse commenter ses comportements (Goigoux, 2002). Dans le cadre de cette recherche, c'est une vidéo présentant le ou la professeur·e préparant une représentation scénique qui est exploitée lors de l'entretien. Afin de mener à bien cette récolte de données, une série d'étapes est suivie :

1. Des enseignant·e·s sont filmés à divers moments de la préparation d'une performance musicale,
2. Les données obtenues sont analysées dans l'optique de préparer l'entretien (mais ne servent pas à vérifier ou infirmer les hypothèses de recherche). Les séquences clés des films sont identifiées,
3. Lors de l'entretien en autoconfrontation, le chercheur présente les séquences clés à l'enseignant·e et le questionne à ce propos,
4. Les données de l'entretien sont analysées. Elles permettent de vérifier et/ou d'infirmer les hypothèses.

Que ce soit lors des périodes de récolte de données ou d'analyse des résultats, l'entretien en auto-confrontation se divise ici en deux sous-méthodes distinctes de par les outils, le traitement des données et l'analyse qu'elles requièrent. Il s'agit de l'observation (étape 1 et 2) et de l'entretien (étape 3 et 4). Dans la rubrique *méthode et/ou technique d'analyse des données*, cette distinction est toujours marquée.

Observation

Des outils et pratiques généralement utilisés pour conduire une observation sont ici exploités lors de la captation vidéo et de l'analyse des résultats obtenus. Martineau (2005) définit l'observation comme "un outil de cueillette de données où le chercheur devient le témoin des comportements des individus et des pratiques au sein des groupes" (p. 6). Ainsi le chercheur ou la chercheuse va sur le terrain et observe le phénomène qu'il étudie. Dans le cadre de ce travail, il est approprié de parler d'observation indirecte car les données sont analysées lors d'un entretien avec l'enseignant·e et pas uniquement par le chercheur.

Lors de la captation, le chercheur ne se trouve pas dans la salle de classe. L'analyse est donc effectuée a posteriori. Elle se base sur un outil ; la grille d'observation. Dans la présente étude, cet outil sert à l'indexation et la thématisation des données. Lors de l'analyse, cela permet au chercheur de pouvoir facilement créer des liens avec les thématiques de l'entretien. C'est une grille dite d'approche. Elle n'a pas pour rôle de discriminer les informations inutiles.

Tableau 3 : Grille d'observation

Événement / thématique	Heure	Code(s)	Thématique abordée	Description	Remarque(s) / Question(s)
1					
2					
3					
...					

Entretien

Les entretiens de cette recherche sont semi-directifs, autrement dit, "un compromis ... entre la liberté d'expression du répondant et la structure de la recherche" (Romelaer, 2005, p. 104). À l'aide de l'analyse des données et des observations, le chercheur développe un guide d'entretien qui assure une structure à l'interview. Il s'agit d'une liste de questions ouvertes auxquelles les enseignant·e-s peuvent répondre avec une certaine liberté. L'entretien est enregistré de façon à ce que les données puissent être analysées par la suite. Il se déroule de la façon suivante (Guillaume-Gentil & Miserez-Caperos, 2021)

1. Discussion d'accueil ; salutations, rappel de la thématique de recherche et des codes d'éthique (cf. Procédure et protocole de recherche),
2. Corps de l'entretien ; Alternance entre des périodes de visionnage des enregistrements audio et des discussions,
3. Pré-clôture et clôture ; synthèse par l'enseignant·e interviewé·e, salutations et remerciements

Tableau 4 : Forme du guide d'entretien

Code(s)	Questions	Remarque(s) / Question(s)
	<p>1. Question 1</p> <p>Réponse (résumé)</p> <p>2. Question 2</p> <p>Réponse (résumé)</p> <p>3. ...</p>	

Justification des choix méthodologiques

“L’entretien “d’auto-confrontation” [...] présente l’avantage de permettre de connaître la signification que l’enseignant attribue à sa pratique d’enseignement.” (De Saint-André, Montésinos-Gelet & Morin, 2010, p. 168). L’explicitation des pensées et des intentions des professeur·e·s interviewés est primordial dans cette recherche. Les enseignant·e·s sont pour la plupart peu, voire pas formés à la gestion de l’APM. Par conséquent, ils aident leurs élèves à réguler le trac en se basant sur leurs expériences passées et leurs propres ressentis de l’APM. Le sens qu’ils attribuent à cette régulation leur est propre. L’entretien en auto-confrontation vise donc à les faire exprimer les significations attribuées à leur pratique.

“Un des avantages de l’entretien semi-dirigé, ou non dirigé, est qu’il permet d’obtenir des données détaillées sur les pratiques enseignantes” (De Saint-André, Montésinos-Gelet & Morin, 2010). Ce qui est primordial pour proposer une régulation ancrée dans la réalité de l’enseignement.

De plus, cette méthode permet de contrer certains biais liés à l’analyse d’une pratique enseignante :

1. L’entretien ne permet généralement d’accéder qu’aux pratiques déclarées. Seulement, ce qui est dit ne correspond pas toujours à la réalité (Charron, 2004). La solution consiste en la triangulation des données, soit en la possibilité de comparer les données de l’entretien avec celles d’une autre méthode, dans le cas présent ; l’observation (De Saint-André, Montésinos-Gelet & Morin, 2010, p. 168).
2. La triangulation des données permet également de limiter l’impact du phénomène de “désirabilité sociale”. Ce dernier consiste en la volonté de l’enseignant·e· de donner une réponse adéquate en déformant, si nécessaire, la vérité (De Saint-André, Montésinos-Gelet & Morin, 2010, p.168).
3. La sélection des informations retenues lors de l’analyse de l’observation peut entraver l’objectivité de la recherche. Avoir l’analyse de ce phénomène par une personne externe à la recherche (ici l’enseignant·e interviewé) ne résout pas le problème mais le réduit (Van der Maren, 2004, pp. 137-139).

Nombreux chercheurs prônent une récolte de données sans instrumentation préalable. Ils justifient cela en expliquant notamment que “si les phénomènes ou les constructions sous-jacents les plus importants en jeu sur le terrain ne sont pas repérables à travers l’instrumentation prévue, le chercheur les négligera ou les déformera.” (Miles & Huberman, 2003, p. 72). Cependant Miles & Huberman (2003) explique qu’une telle récolte de données est possible seulement si le chercheur ou la chercheuse dispose de beaucoup de temps. Ils ajoutent que lorsque la recherche est “confirmative” (qu’elle n’apporte pas une théorie

nouvelle), la littérature est un support suffisant au développement d'une instrumentation qui ne néglige pas ou peu de phénomènes importants. Finalement, ils invitent les chercheur·euse·s-débutant·e·s à privilégier une instrumentation préalable afin d'éviter une surcharge de données (pp. 38-40). Cette recherche a donc, en tous points, intérêt à développer une instrumentation avant d'engager la récolte de données.

2.2.2. Procédure et protocole de recherche

Avant de mener l'entretien en auto-confrontation, les enseignant·e·s réalisant une performance scénique avant janvier 2023 doivent être contactés (cf. Échantillonnage). Des e-mails sont donc envoyés à divers enseignant·e·s du cycle 2. Ces messages présentent la problématique de ce travail, une brève explication du déroulement de la méthodologie ainsi que du fonctionnement d'un entretien en autoconfrontation et définissent l'éthique de ce travail quant à la récolte de données. Aucune information concernant les connaissances qu'a le chercheur de la régulation de l'APM à ce stade de l'étude n'est transmise. Cela évite d'impacter de quelque manière que ce soit la pratique de l'enseignant·e lors de la récolte des données. Le guide d'entretien n'est fourni qu'à la demande des enseignant·e·s et après que toutes les observations aient été menées.

Les règles d'éthique de ce travail sont semblables en tous points à celles du code d'éthique de la recherche pour les Hautes Écoles pédagogiques. Elles se trouvent dans les annexes de ce travail. Suite aux réponses des enseignant·e·s et en fonction de leurs disponibilités, un tableau d'organisation des observations et entretiens est dressé. Il est le suivant :

Tableau 5 : Planification des entretiens

	Observation 1	Observation 2	Observation 3	Observation 4	Entretien
Enseignant 1	13.12.2022	16.12.2022	19.12.2022	Pas réalisé	02.02.2023
Enseignant 2	14.12.2022	22.12.2022	22.12.2022	23.12.2022	31.01.2023

2.2.3. Échantillonnage

Les professeur·e·s contactés par mail répondent toutes et tous à certaines caractéristiques communes. La population ayant un intérêt pour ce travail sont les enseignant·e·s du cycle 2 francophones et préparant avec leur classe une performance scénique se déroulant avant janvier 2023. Dans cette même population, deux principales variables pouvant impacter la régulation de l'APM sont identifiées. Il s'agit du degré enseigné et le nombre d'années d'enseignement de l'instituteur ou l'institutrice. C'est pourquoi l'échantillon est composé de personnes ayant une importante expérience de l'enseignement et des personnes ayant une formation plus récente ainsi que des personnes travaillant dans des degrés différents. Comme l'explique De Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin (2010) "Dans l'étude de cas, il ne s'agit pas de choisir un échantillon représentatif de la population, mais plutôt de sélectionner peu de participants et d'en faire une analyse approfondie." (p.167). Ainsi deux enseignantes ont été sélectionnées pour mener l'entretien en auto-confrontation.

Miles & Huberman (2003) mettent en lumière l'importance, pour une analyse quantitative, de traiter de l'échantillonnage intra-cas, à savoir de décider quels événements, quels lieux et quelle période de temps sont sélectionnés ? (p. 61) L'événement à observer et à traiter est la préparation en classe d'une performance scénique. Les lieux importent peu. En ce qui

concerne le temps imparti, les récoltes de données se déroulent sur une période pré-, per- et post-performance. La période post-performance étant plus importante dans le temps, elle nécessite deux périodes d'observations (début et mi-processus). En outre, quatre observations ont lieu dans chaque classe. L'entretien se déroule une fois que toutes les observations ont été effectuées et dure une quinzaine de minutes.

Tableau 6 : Échantillonnage

	Date du spectacle	Thème du spectacle	Nombre d'années d'expérience	Degré scolaire
Enseignante 1	19 décembre 2022	Chant et théâtre de marionnettes	~17 ans	6e année
Enseignante 2	22 décembre 2022	Les différences ; spectacle de Noël avec chant et poèmes	33 ans	5e année

Justification

Miles & Huberman (2003) expliquent qu'un échantillonnage devrait suivre une canalisation séquentielle qui va de l'extérieur vers l'intérieur (p.59). Autrement dit, la récolte de données devrait se faire d'abord dans un contexte large puis peu à peu se rapprocher de l'objet d'étude. Cela permet d'avoir une vue d'ensemble représentative de la problématique traitée. Seulement, le temps mis à disposition pour cette étude ne permet pas d'interroger de nombreuses personnes. Le choix a été porté sur les enseignant·e·s car ce sont les personnes les mieux informées sur le sujet de la régulation de l'APM au cycle 2.

Une forme de canalisation séquentielle trouve tout de même sa place dans la récolte des données. En effet, la première et éventuellement seconde observation sont éloignées temporellement du spectacle. La régulation de l'APM se fait, en majeure partie, dans les troisièmes et quatrièmes observations. Il y a donc au fur et à mesure du déroulement de la récolte de données, un rapprochement du sujet de recherche.

2.3. Méthodes et/ou techniques d'analyse des données

Cette rubrique traite de la façon dont les données récoltées sont organisées et de la façon dont elles sont analysées.

2.3.1. Transcription

Après chaque récolte de données, une analyse des résultats est effectuée. La première étape de cette analyse est la transcription. Elle modifie les données récoltées en données analysables. L'analyse d'une recherche qualitative est basée sur des mots (Miles & Huberman, 2003, p. 22). La transcription consiste donc, dans ce travail, à mettre en mots l'enregistrement vidéo de l'observation ou l'enregistrement audio de l'entretien.

Observation

La transcription de l'observation se fait au travers d'une grille d'approche. Les éléments importants, en lien avec la problématique de recherche, y sont décrits. Comme tout ne peut être décrit, l'analyste se voit obligé de faire une sélection des éléments retenus (Van der Maren, 2004, p. 137). L'analyse a donc une place prépondérante dans la transcription de

l'observation. Pour simplifier cette analyse, une série de procédés de traitement des données (ex : communications) peut être effectuée (cf. procédé de traitement des données).

Entretien

La transcription de l'entretien consiste à réécrire la discussion entre le ou la répondant·e et le chercheur. Cependant cela nécessite un certain nombre de choix méthodologiques. Le premier consiste à choisir entre une transcription intégrale ou élaborée. Autrement dit, si un maximum des unités du discours sont retranscrites ; bêgaiement, répétitions, temps de silence (transcription intégrale) ou si certains éléments du discours n'apparaissent volontairement pas dans la transcription. Comme cette recherche se base sur une transcription élaborée, elle fait également le choix de conventions de transcription. Elles sont les suivantes :

Tableau 7 : Conventions de transcription

Manipulation	Modification	Exemple(s)
Suppressions	<ol style="list-style-type: none"> Mots parasites Phrases en suspens Répétitions de mots ou de phrases 	<ol style="list-style-type: none"> Bah, heu, hum, ... Je pense que... (sans suite) X me dit qu'il est, il est stressé ⇒ X me dit qu'il est stressé
Remplacements	<ol style="list-style-type: none"> Mots ou passages incomplets complétés Noms des élèves et du/de la répondant.e Temps de silence 	<ol style="list-style-type: none"> Le p'tit garçon ⇒ le petit garçon / y'a toute la classe ⇒ il y a tout la classe Noms des élèves ⇒ E1, E2, ... / nom de l'enseignant.e ⇒ Enseignant 1 ou Enseignante 1, Enseignant 2 ou Enseignante 2 Temps de silence ⇒ //
Ajouts	<ol style="list-style-type: none"> Ajout de négations Ajout de [] = précisions quant à un terme utilisé 	<ol style="list-style-type: none"> Elle va pas, je sais pas, ... ⇒ Elle ne va pas, je ne sais pas
Structuration	<ol style="list-style-type: none"> Numérotation des temps de parole Questions en gras 	

Des modifications ne sont apportées au discours que si cela n'en altère pas le sens. Pour réaliser au mieux cette étape, le chercheur se sert de l'enregistrement audio de l'entretien ainsi que du guide d'entretien.

2.3.2. Procédé de traitement des données

Le traitement des données consiste à organiser l'ensemble des données récoltées. Cela rend entre autres possible la comparaison des résultats de l'observation et de l'entretien. Cette étape ne suit pas chronologiquement la transcription mais a lieu avant, pendant et après cette dernière. Elle doit être réalisée après chaque observation de manière à préparer la prochaine récolte de données. Elle a pour rôle de permettre l'analyse et l'interprétation des résultats ainsi que de réajuster le tir de la recherche (réorganisation des outils de collecte de données, mise en lumière des éléments à observer, ...).

Déroulement

Le procédé de traitement des données est composé de trois types d'actions distinctes. La plupart du temps, les actions se déroulent selon l'ordre présenté ci-dessous mais ce n'est pas toujours le cas.

1. Imprégnation des données

2. Étiquetage des données
3. Tri, condensation et regroupement des données.

Tableau 8 : Traitement des données

	Imprégnation des données	Étiquetage des données	Tri, condensation et regroupement des données.
Avant la récolte de données	1. Élaboration de la grille d'observation	1. Établissement d'une "liste de départ" de codes à partir du cadre conceptuel	
Après la récolte de données	1. Visionnage du film et remplissage de la grille d'approche ; Notes pragmatiques (dates et heure de l'interview, ...), notes descriptives (descriptions des événements) 2. Relecture et élimination des passages non-significatifs	1. Observation en vol (idées, questions, raisonnements du chercheur) 2. Visionnage du film et remplissage de la grille d'approche ; Notes théoriques (codification) 3. Identification de thèmes (à partir des observations en vol et des codes). 4. Attribution d'une couleur à chaque thème 5. Identification et mise en évidence des thèmes principaux 6. Surlignage des données en fonction de leur lien avec les thèmes 7. Mise en évidence des mots-clés (soulignés)	1. Indexation des données (les données des divers entretiens sont rangées en fonction des codes attribués et des thèmes dont elles traitent)
	Imprégnation des données	Étiquetage des données	Tri, condensation et regroupement des données.
Avant la récolte de données	1. Lecture et analyse des divers résultats de l'observation 2. Réalisation du guide d'entretien	1. Modification de la "liste de départ" de codes.	
Pendant la récolte de données		1. Observations en vol (idées, questions, raisonnements du chercheur) 2. Codification	
Après la récolte de données	1. Réponse aux questions du guide d'entretien (le chercheur résume chaque réponse de l'interviewé) 2. Transcription (c.f. transcription) 3. Relecture et élimination des passages non-significatifs et des répétitions (c.f. conventions de transcription) 4. Rédaction d'une fiche de synthèse d'entretien	1. Ajout d'observations en vol, 2. Poursuite et réajustement de la codification 3. Identification de thèmes et sous-thèmes (à partir des synthèses d'entretien, des observations en vol et des codes) 4. Attribution d'une couleur à chaque thème 5. Identification et mise en évidence des thèmes principaux 6. Surlignage des données en fonction de leur lien avec les thèmes 7. Rédaction de mémos / de communications (commentaires sur certains aspects des données). Cela peut être fait à tout moment de la récolte de données 8. Mise en évidence des mots-clés (soulignés)	Indexation des données (les données des entretiens et observations sont rangées en fonction des codes attribués et des thèmes dont elles traitent) Réalisation de diagrammes causales (schématisation des relations entre les différentes thématiques identifiées)

2.3.3. Méthodes et analyse

Selon Van Campenhoudt, Marquet, et Quivy (2019) une méthode d'analyse permet d'interpréter des données en ne prenant pas pour valeur sa subjectivité. L'objectif étant de vérifier ou d'infirmer des hypothèses de recherche. Cette étape n'est évidemment réalisable qu'après le traitement des données. Il existe différentes méthodes d'analyse. Les résultats de l'entretien en auto-confrontation sont ici traités à l'aide d'une analyse de contenu.

Lors d'une telle analyse, le chercheur ou la chercheuse identifie, dans un premier temps, les éléments clés des entretiens, observations, ... (cette étape est réalisée en grande partie lors du traitement). Il compare ensuite les résultats des divers répondants afin de mettre en lumière les similitudes et différences. Une fois cette étape réalisée, il tire des conclusions. Dans ce travail, chaque entretien est, en premier temps, analysé séparément des autres. Ensuite, une analyse transversale (inter-entretiens) est effectuée (Van Campenhoudt, Marquet, & Quivy, 2017, p. 299).

3. Présentation et interprétation des résultats

Dans cette rubrique sont présentées les données récoltées durant des entretiens et des observations. Elles figurent dans le texte sous la forme de verbatims et sont parfois incluses à des grilles d'analyse. Elles concernent les stratégies mises en place par les enseignant·e·s pour réguler l'APM de leurs élèves. Ces stratégies sont divisées en cinq thématiques ; Identification de l'APM, stratégies de régulation exploitables par l'élève, choix didactiques, climat de classe, posture enseignante.

Les données récoltées sont ensuite interprétées. En d'autres termes, les résultats des différents entretiens et observations sont mis en relation et comparés aux savoirs théoriques (cf. État des connaissances théoriques). Des stratégies de régulation du trac fiables et exploitables dans une classe du cycle 2 sont ainsi identifiées. Par la même occasion, les hypothèses de cette recherche sont infirmées ou confirmées.

3.1. Définition de l'anxiété

Les enseignantes interviewées définissent ce que représente pour elles le trac.

Dans un spectacle, notamment le public ou tout ce qui est autour peut générer du souci et peut bloquer complètement les élèves dans leur manière de se produire devant le public quel qu'il soit. (Enseignante 1)

Pour moi, [le trac] c'est quand on est confronté à un public et qu'on perd ses moyens. Que d'habitude, on sent d'une façon et tout d'un coup, on ne sait plus son texte ou bien on sent qu'on devient rouge et qu'on bafouille. (Enseignante 2)

Ces deux définitions sont en de nombreux points semblables. Les deux professeures perçoivent l'anxiété comme étant un blocage. L'Enseignante 2 identifie même une série de manifestations que peut produire le trac ; devenir rouge, oublier son texte ou encore bafouiller. Cela rejoint en de nombreux points les définitions établies par divers·e·s auteur·e·s scientifiques. L'OMS considère en effet le trac comme une réponse à un danger (2014). Cependant, les réponses au trac peuvent aussi être positives et impacter positivement l'APM (Kenny & Ackermann, 2009). Cette différence entre les connaissances des enseignantes interviewées et le cadre théorique impacte significativement les données récoltées au travers des entretiens. En effet, les stratégies de régulation de l'anxiété dont discutent les Enseignantes 1 et 2 visent à faire baisser le taux d'APM négative mais n'influent pas sur l'APM positive. Cette récolte de données ne permet donc pas d'identifier de pistes d'actions favorisant le développement des aspects positifs du trac.

3.2. Identification de l'APM

À la question "comment identifiez-vous le trac de vos élèves ?" les deux enseignantes apportent une réponse semblable. Les deux verbatims ci-dessous en sont des extraits.

On voit aussi dans une espèce d'attitude où on a l'impression qu'ils rentrent la tête comme une chouette dans le corps comme ça [montre un exemple]. Et puis quand on pose une question, ils ne regardent pas vraiment. Ils sont un peu comme ça [montre un exemple]. Là ça fait une année et demie que je les ai quand même. Donc je sais chez certains que c'est difficile de parler fort. (Enseignante 1)

Je le lis à leur posture. Et je le lis à leur volume sonore. Je les connais bien donc je vois quand ils parlent trop doucement par rapport à leur volume qu'ils peuvent donner. Je les connais aussi comme comédiens et il y en a qui sont, tout d'un coup, tout figés. C'est ça que j'identifie. (Enseignante 2)

En outre, les deux enseignantes expliquent qu'elles connaissent suffisamment leur·e·s élèves pour identifier chez eux un comportement inhabituel dû à un stress. Elles se basent sur les changements physiologiques et comportementaux de l'enfant pour percevoir la présence d'APM. Le terme signe d'anxiété est employé par Zakaria, Musibv & Shariff (2013) pour parler de ces changements. Les signes d'anxiétés sont, en effet, démonstratifs d'APM chez le performeur ou la performeuse. Les stratégies d'identification d'APM employées par les enseignantes sont donc fonctionnelles.

Cependant, les signes d'anxiété peuvent aussi être de nature cognitive. Une réponse cognitive au trac n'est pas observable (Kenny & Osborne, 2006). Les stratégies décrites par les professeures interviewées ne permettent pas de les identifier. En d'autres termes, l'observation n'assure pas aux enseignant.e.s d'identifier le trac de tous leur·e·s élèves.

Les enseignantes définissent des activités ou exercices qui leur permettent de percevoir des signes d'anxiété chez leur·e·s élèves. Ce sont les suivantes.

Tableau 9 : Stratégies d'identification de l'APM

	Activité / exercice	Identification
Enseignant 1	Engagement dans la préparation du spectacle	La réticence d'un élève à s'engager démontre sa peur de l'exercice
Enseignant 2	Expression orale face à la classe ou à un public externe	Le changement comportemental d'un élève démontre qu'il subit du trac

L'exercice exploité par l'Enseignante 2 permet bel et bien d'identifier les réponses physiologiques et comportementales au stress. l'activité décrite par l'Enseignante 1 sert quant-à-elle, à mettre en lumière une réponse cognitive. Comme l'expliquent Larrouy-Maestri et Morsomme (2014), la réticence à s'engager dans un exercice est un signe d'anxiété de nature cognitive.

Au cours de l'entretien, l'Enseignante 2 décrit une activité qu'elle mène durant la préparation du spectacle avec ses élèves.

Alors les choses que j'ai conscience d'avoir faites par rapport au trac c'est d'avoir ouvert une discussion par rapport à la vision d'eux sur une scène. Je leur ai lu "Max a le trac" dans les Max et Lili. Ça a ouvert aussi toute cette discussion sur le trac. (Enseignante 2)

L'Enseignante 2 ne définit pas cette activité comme permettant d'identifier le trac des élèves. Pourtant et al. (2013) expliquent qu'une discussion sur l'anxiété ressentie par le performeur ou la performeuse est le meilleur moyen de mettre en lumière les réponses cognitives au stress dont il ou elle est victime. À condition de connaître la façon dont se manifeste le trac à un niveau physiologique comportemental et cognitif (cf. Identification de l'APM - Manifestations), le cumul de ces trois exercices devrait permettre l'identification fiable de l'APM de n'importe quel élève.

Tableau 10 : Stratégies d'identification de l'APM et manifestations

Activité / exercice	Identification	Manifestation
<i>Engagement dans la préparation du spectacle</i>	<i>La réticence d'un élève à s'engager démontre sa peur de l'exercice</i>	<i>Réponse cognitive</i>
<i>Expression orale face à la classe ou à un public externe</i>	<i>Le changement comportemental d'un élève démontre qu'il subit du trac</i>	<i>Réponse physiologique et comportementale</i>
<i>Discussion et partage à propos de l'anxiété</i>	<i>L'élève parle de l'anxiété qu'il ressent</i>	<i>Réponse cognitive</i>

Durant l'entretien, les deux professeures interviewées expliquent qu'elles repèrent aisément lorsqu'un·e élève est différent sur des aspects comportementaux ou physiologiques. Logiquement, cela va de même à un niveau cognitif. Un·e enseignant·e qui connaît bien ses élèves a de la facilité à identifier si l'un·e d'entre eux ou elles a, par exemple, des pensées plus négatives ou plus de réticence que d'habitude à s'engager dans un exercice. En conclusion, plus un enseignant·e connaît sa classe, plus l'identification de l'APM des élèves est facilitée.

3.3. Stratégie de régulation de l'APM

L'élève développe en amont de la performance une série de ressources qui lui permettent de dépasser le trac au moment du spectacle. Les enseignantes interviewées identifient plusieurs de ces ressources.

Tableau 11 : Stratégies de régulation de l'élève

	Posture adéquate	Maîtrise totale de la performance	Stratégies de recours en cas d'anxiété	Connaissance de ses limites
Enseignant 1				
Enseignant 2				

Lors de la préparation du spectacle des Enseignantes 1 et 2, le travail sur la posture et la voix est omniprésent. L'approche de ce même apprentissage chez les deux enseignantes est relativement similaire. La liste ci-dessous répertorie les différents travaux permettant un développement de la posture de l'élève. Elle est construite à partir des observations effectuées dans les deux classes.

Tableau 12 : Posture

	Enseignant 1	enseignant 2
Travail sur voix (voix qui porte)		
Travail sur la tenue du corps		
Travail sur le regard porté vers le public		
Travail sur le placement dans l'espace		
Recherche de détente dans la voix et la posture		

Les intentions qu'ont les deux institutrices en travaillant sur la posture ne sont pas les mêmes. L'Enseignante 1 n'identifie pas ce travail comme étant une stratégie de régulation de l'APM. Elle émet néanmoins un doute à ce propos.

Ça, je le verrai plus pour le public, pour que le spectacle soit agréable à voir. Pas qu'on comprenne rien de ce qui se dit. Je ne sais pas si pour la gestion du stress ça aide. Je ne suis pas sûre. (Enseignante 1)

L'Enseignante 2, quant à elle, affirme que le développement de la posture permet à un-e enfant de réguler son trac.

Ça induit une assurance en fait. Si on est en train de parler doucement avec les épaules voûtées et qu'on se tourne à moitié, et puis dès qu'on a fini, on se tourne à toute vitesse, ça induit un stress non seulement pour soi mais aussi pour les suivants.

O'Neil et McPherson (2002) soutiennent le point de vue selon lequel le développement d'une posture adéquate simplifie la gestion du trac. Il privilégie néanmoins de développer cela lors d'échauffements réguliers. Cela laisse donc penser que l'Enseignante 1 procède à une régulation du trac mais sans que cela soit conscientisé. Comme la mise en œuvre d'exercices sur la posture est pratiquement la même dans les deux classes, il est probable que les élèves des Enseignantes 1 et 2 développent des stratégies de régulation similaires. Le travail sur la posture semble inhérent au spectacle mais ne nécessite manifestement pas qu'un exercice de gestion du trac y soit dédié.

Les professeures interviewées discutent de l'importance pour l'élève de connaître par cœur la performance.

Moi je pense que si ils ils sont vraiment à l'aise dans dans ce qu'ils doivent dire dans ce qu'ils doivent faire, à quoi ils doivent s'en tenir. Je pense que ça diminue le stress. (Enseignante 1)

Oui, à mon sens. Pour moi, c'est important qu'on sache où on doit être. Parce que sinon il y a de nouveau un flottement et ça donne une insécurité à l'intérieur. (Enseignante 2)

Elles expliquent que la maîtrise du spectacle met le ou la pré-adolescent-e dans une position de sécurité, qui l'expose donc moins à l'anxiété. Osborne et Kenny (2008) soutiennent qu'apprendre le spectacle permet à l'élève de réguler son stress. Les Enseignantes 1 et 2 déterminent une série de stratégies permettant de maîtriser le spectacle par cœur.

Tableau 13 : Apprentissage par cœur

Enseignant 1	Enseignant 2
Répéter le spectacle jusqu'à sa maîtrise totale	Faire des révérences pour structurer le fil rouge du spectacle
	Apprendre des chorégraphies sur les chansons (mémoire du corps)
	En cas d'oubli, avoir l'enseignant pour recours

Les stratégies de régulation exploitables par l'élève présentées dans le cadre théorique de ce travail (cf. Stratégies de régulation) ou discutées lors des entretiens sont mises en relation dans le tableau ci-dessous.

Tableau 14 : Liens au cadre théorique

	Cadre théorique	Enseignantes interviewées
Pré-performance	Instructions/déclarations personnelles	
	Questionnement	
	Réflexion sur son anxiété	
	Répétition mentale	
	Entraînement, répétition	Apprentissage par coeur
	Échauffement	travail sur la posture
	Détermination d'objectifs	
	Relaxation	
		Recherche de ses limites
Post-performance	Retour sur les objectifs	
	Discussion avec le public	
	Discussion avec les autres performeurs	

La durée de l'entretien ne permettant de traiter l'entièreté de ces stratégies, il est possible qu'une série d'entre elles aient été menées en classe mais pas discutées.

Certaines stratégies présentées dans le cadre théorique nécessitent une conscientisation par l'élève de son trac. Les instructions personnelles, le questionnement, la réflexion sur son anxiété oblige l'enfant à identifier son APM. Les enseignantes n'exploitent pas ces stratégies. Les leurs, bien qu'efficaces, régulent le trac de façon implicite. L'enfant n'a pas conscience d'agir sur son anxiété. Rien ne laisse penser, ni dans les entretiens, ni dans les observations, qu'il est expliqué à l'élève que telle ou telle stratégie lui permet de faire baisser son stress. Le seul cas faisant exception est le suivant :

Je les ai laissés choisir le nombre de classes qui venaient regarder. C'était vraiment pour leur apprendre à réguler ; "Ah oui, ça c'est bon. Là, ça me fait encore trop." (Enseignante 2)

Dans un tel exercice, explique l'Enseignante 2, les élèves apprennent à connaître leurs limites en matière de stress. Ils ou elles travaillent donc explicitement sur leur trac. Cependant, la littérature scientifique ne définit pas cet apprentissage comme servant à réguler l'APM. Il n'est donc pas possible d'assurer que cette stratégie de régulation soit efficace.

Expliciter le rôle régulateur des différentes activités décrites par les enseignantes aiderait l'enfant à réguler son APM (Demirbatir, 2012). Les stratégies mises en place par les enseignantes interviewées sont efficaces mais gagneraient à être davantage discutées et leurs objectifs présentés aux élèves.

L'implicite des stratégies exploitées peut être expliqué par le fait que les enseignantes elles-mêmes ne sont pas toujours conscientes de réguler le trac de leur·e·s élèves.

Mais c'est drôle, hein, c'est tout inconscient. C'est à moitié conscient, à moitié inconscient, mais vraiment, quand tu me poses la question, je me dis, "Ah oui, c'est ça que je fais."

Cela renforce l'hypothèse de recherches selon laquelle les enseignant·e·s régulent inconsciemment l'anxiété de leurs élèves et justifie donc que la régulation de l'APM gagne en efficacité lorsque l'enseignant·e a conscience de la travailler.

3.4. Choix didactiques

Les enseignantes interviewées mettent en place une série d'activités permettant de faire baisser l'APM de leurs élèves. Ces activités peuvent aussi bien avoir lieu pendant, avant ou après le spectacle. L'Enseignante 2 marque une distinction claire entre les activités menées les semaines précédant le spectacle et celles se déroulant les quelques jours avant le spectacle.

C'est-à-dire je veille à ce que la tension n'aille pas trop de façon cérébrale juste avant le spectacle. (Enseignante 2)

Ces stratégies sont les suivantes.

Tableau 15 : Choix didactiques

Pré-performance temps 1	<ul style="list-style-type: none"> - Répétitions de la performance (devant la classe), - Critique des performances et recherches de pistes d'améliorations, - Recherche d'une voix posée, - Expérimentations de diverses postures (assurance, peur, ...), - Danse - Lecture d'un livre sur le trac ; "Max a le trac" - Discussions autour de l'APM
Pré-performance temps 2	<ul style="list-style-type: none"> - Extériorisation des potentielles émotions par un geste ; le dessin, - Exercices pour ressentir son corps ; mime, brain gym, - Mise en place de la scène, - Filages du spectacle (sans prendre le temps de chanter ou de dire les textes), - Répétition générale,
Performance	<ul style="list-style-type: none"> - Venue des élèves en même temps que celle des parents - Partage et soutien dans les loges,
Post-performance	<ul style="list-style-type: none"> - Discussion à propos du spectacle, - Félicitations

Sur ce tableau, nous remarquons que la régulation pré-performance est bien renseignée par les enseignantes interviewées. Ces pistes d'actions rejoignent bon nombre de stratégies présentées par les auteur-e-s scientifiques. Des discussions sur le trac ont lieu (Langlois, Cormier & Marec, 2021). Au travers des répétitions, l'élève peut automatiser sa performance (Osborne & Kenny, 2008) en se produisant devant un public interne à la classe (Bulca & Safaei, 2013, p. 577). Le mime, la brain gym, la danse, l'expérimentation de postures ou encore le dessin sont des exercices semblables à ceux effectués lors d'interventions cliniques sur le stress (Osborne & Kenny, 2008). L'hypothèse selon laquelle les enseignant-e-s font appel à diverses stratégies pour réguler le trac de leur-e-s élèves est renforcée. Mais à nouveau, il n'est pas précisé aux élèves que ces exercices servent à faire baisser leur anxiété. Cela consolide l'hypothèse en lien (hypothèse 3).

Que ce soit dans la littérature scientifique ou dans la pratique des professeures interviewées, les stratégies de régulation per- et post-performance sont moins nombreuses. Voici ce que les Enseignantes 1 et 2 en disent.

On en a un petit peu parlé en disant que c'était vraiment une chouette soirée. Moi je les ai encore félicités parce que c'était vraiment un super spectacle. Je suis allé plusieurs fois vers l'élève qui avait ultra buggé pour dire "Je suis trop déçue que tu n'aies pas pu faire mais j'espère que la prochaine fois ça ira mieux." On en a parlé un peu comme ça. Mais on n'a pas fait particulièrement un retour plus que ça. (Enseignante 1)

Le matin suivant, on a parlé de comment on a vécu le spectacle. Enfin, chacun disait pour lui comment c'était allé, comment il l'a vécu. Et puis moi je les ai félicités. (Enseignante 2)

Les deux enseignantes félicitent leurs élèves. Cela permet d'impacter positivement l'APM (Kenny & Ackermann, 2009; Papageorgi, 2006). La principale régulation post-performance reste, selon Sadler & Miller (2010) et Osborne & Kenny (2008) la discussion. L'Enseignante 1 discute visiblement avec les élèves ayant subi une importante APM. Cette stratégie est fonctionnelle mais est applicable uniquement aux élèves dont les manifestations du trac ont été identifiées pendant le spectacle. Pour rappel, sans discussion, il n'est donc pas possible de réguler l'anxiété d'un-e enfant ayant répondu au trac de façon uniquement cognitive. En outre, la stratégie mise en place par l'Enseignante 1 n'assure pas de pouvoir réguler l'anxiété de n'importe quel-le enfant. Dans le cas de l'Enseignante 2, les élèves expliquent la façon dont ils ont vécu le spectacle. Ils ont donc l'occasion de s'exprimer à propos de l'anxiété ressentie. Cela permet à l'Enseignante 2 de réguler l'APM de chaque enfant. Kenny et Ackermann (2009) mettent cependant en lumière l'importance de pouvoir traiter l'anxiété de chaque élève de façon individualisée. La régulation menée par l'Enseignante 2 serait donc plus profitable à l'enfant si des discussions privées enseignant-e-élève avaient lieu. En conclusion, les stratégies des deux enseignantes sont étonnamment compatibles. En effet, discuter avec toute la classe permet d'identifier l'APM de chaque élève (stratégie de l'Enseignante 2). Puis discuter individuellement avec chaque enfant ayant subi une anxiété significative permet une régulation efficace (stratégie de l'Enseignante 1).

Au travers de ces diverses activités, les institutrices interviewées exploitent divers outils ou matériel pour réguler le trac des élèves.

Alors oui. Je pense que les marionnettes, effectivement, aident à avoir beaucoup moins de trac. (Enseignante 1)

Je leur ai lu "Max, à le trac" dans les Max et Lili. Ça a ouvert aussi toute cette discussion sur le trac. (Enseignante 2)

Les observations effectuées dans la classe de l'Enseignante 2 permettent de mettre en lumière un autre outil servant à réguler le trac ; l'enregistrement audio. Les élèves éprouvent plus de facilité à chanter en cœur lorsqu'ils sont accompagnés d'un enregistrement. De plus, leur performance est significativement mieux accueillie par le public (applaudissements plus marqués qu'à l'habitude). Cet outil apporte un soutien à l'élève, induit des félicitations du public et par conséquent régule favorablement l'APM des élèves (Kenny & Ackermann, 2009; Papageorgi, 2006). Il est évident que chanter a capella est un exercice complexe. La difficulté crée chez le performeur ou la performeuse de l'anxiété (Papageorgi, 2006). Il est donc préférable d'éviter de faire recours à cette tâche.

Les enseignantes n'évoquent cependant aucune ressource ayant été créée pour réguler le stress des enfants. Cela rejoint les dires de la littérature scientifique. Peu voire même aucun moyen n'a été développé dans l'optique de réguler le stress des enfants à l'école (Osborne & Kenny, 2008; Rucsanda, Cazan & Truța, 2020). Cela va dans le sens de la première hypothèse de ce travail de recherche ; les enseignant-e-s ont recours à diverses stratégies de régulation issues de leur propre imagination. Comme les outils ne sont pas issus d'une référence en particulier et que la littérature scientifique n'en discute pas, il n'est pas possible d'assurer qu'ils sont fiables pour réguler l'APM d'un enfant. Cependant tout dans le discours des Enseignantes 1 et 2 laisse à croire que ces outils sont fonctionnels.

3.5. Climat de classe

Au cours des périodes d'observations, les professeures mettent en place un cadre particulier lorsque des élèves se produisent sur scène. Dans la classe de l'Enseignante 1 et dans celle de l'Enseignante 2, plusieurs caractéristiques sont semblables.

Tableau 16 : Climat de classe

	Enseignant 1	Enseignant 2
Public silencieux		
Écoute des élèves		
Aucun déplacement		
Mains libres		<i>Enseignante 2 le demande seulement par moment</i>
Attention portée à la pièce		

Les enseignantes apportent les réponses suivantes à la question ; Qu'est ce qu'apporte un cadre clair à la régulation du trac ?

Si ceux qui sont devant sont perturbés par des [élèves] qui jouent, qui bougent, qui... c'est moins facile pour eux de faire quelque chose de correct, surtout dans les moments où on répète. (Enseignante 1)

Mais ça peut aussi avoir un effet de : "il y a du monde qui me regarde en silence". [...] Alors que si on les laisse faire un peu n'importe quoi [les élèves public], vaquer à leurs occupations, les autres [les élèves qui performant] ils ont pas quelqu'un qui les regarde donc ils font leur spectacle un peu comme ça. (Enseignante 1)

Alors là tu me poses un peu une colle parce que je sais pas si le fait que les petits frères et sœurs courent dans tous les sens et puis crient si ça fait pas que on se dit "bah on est moins regardé et puis on peut y aller" ou bien si ça fait qu'on devient tout timide parce qu'on se dit "le petit il crie plus fort que moi et puis que moi j'ai mon texte à dire. Et puis on ne m'entend même pas." Je ne sais pas très bien quel effet ça fait. (Enseignante 2)

Les enseignantes interviewées identifient donc ce cadre comme pouvant réguler ou au contraire développer l'APM des enfants. Le cadre théorique de ce travail ne permet pas de renseigner cette incertitude qu'ont les deux professeures. Ces dernières expliquent les raisons pour lesquelles mettre en place un tel climat de classe est important :

C'est plutôt une préparation. Se dire : "il y aura du monde qui va me regarder et là j'ai déjà du monde qui me regarde, même si c'est les copains, ils me regardent quand même." (Enseignante 1)

En tout cas, de mon point de vue, le but recherché, c'est vraiment qu'on puisse écouter et qu'on puisse goûter à ce que les élèves offrent. (Enseignante 2)

Ce cadre, même s'il ne sert pas la gestion de l'APM, doit être respecté lors de la préparation d'un spectacle. Il semble donc important que les enseignant-e-s soient particulièrement attentifs au développement de l'APM que peut produire un public attentif et silencieux chez un-e élève. Qui plus est, beaucoup de manifestations d'anxiété sont liées à ce que le performeur ou la performeuse imagine que le public pense de lui ou elle (Kenny & Ackermann, 2009). Il est de rigueur que l'enseignant-e soit vigilant au cadre (écoute et respect du public) et cela même durant le spectacle. L'environnement de la performance gagne à être similaire à celui que les Enseignantes 1 et 2 développent en classe. L'Enseignante 2 y veille durant la performance en demandant plusieurs fois le silence au public.

Certains aspects du cadre mis en place en classe aide néanmoins à réguler l'anxiété des élèves.

Je veille vraiment à la sécurité entre eux, même si y en a un qui ne se rappelle plus de ce qu'il doit dire, qu'il n'y ait pas de moqueries. Ça pour moi ça c'est essentiel [pour la régulation de l'anxiété]. (Enseignante 2)

Cela permet à l'élève de performer sans trop se soucier de ce que pensent ses camarades car il ou elle sait que cela est bienveillant. Il est même probable que cette stratégie permette de réduire l'anxiété qu'il ou elle pourrait ressentir face à un public silencieux et attentif. L'Enseignante 1 met en lumière le fait qu'un public formé d'élèves peut être plus anxiogène que s'il s'agit d'adultes. En effet, les familles sont généralement bienveillantes et l'élève-performeur.euse en a conscience. Ce n'est pas toujours le cas lorsque l'audience est constituée d'enfants. C'est pourquoi il est important que le ou la professeur-e évalue les bienfaits et dangers d'une répétition générale présentée à d'autres classes.

3.6. Posture enseignante

La posture enseignante joue un rôle dans la régulation de l'anxiété. Au travers des entretiens, différents aspects de cette posture sont mis en lumière. Ils permettent de faire baisser l'APM des élèves. Certains aspects de la posture enseignante sont liés à d'autres stratégies de régulation de l'anxiété présentées dans les rubriques ci-dessus.

Tableau 17 : Posture enseignante

Posture enseignante	Développement de stratégies de régulation
L'enseignant.e connaît bien ses élèves	Cela lui permet d'identifier plus facilement les manifestations d'anxiété des enfants. (c.f. identification de l'APM)
L'enseignant est à la disposition et à l'écoute des élèves subissant une anxiété.	C'est une stratégie à laquelle les élèves savent qu'ils peuvent faire recours. (c.f. stratégies de régulation exploitables par l'élève)
l'enseignant.e donne sa pleine attention aux élèves qui performant	Une attention du public est importante dans la préparation du spectacle. (c.f. climat de classe)
L'enseignant.e guide les élèves lors de la performance (donne les départs des chansons, dirige, ...).	Les élèves ont le sentiment de maîtriser la performance. (c.f. stratégies de régulation exploitables par l'élève)
L'enseignant.e donne des exemples concrets de ce qui est attendu des élèves.	Les élèves peuvent prendre exemple sur la posture de l'enseignant pour travailler et améliorer la leur. (c.f. stratégies de régulation exploitables par l'élève)

Les exemples donnés par l'enseignant·e permettent également aux élèves de comprendre ce qui attendu d'eux. Il est démontré qu'un enfant qui ne comprend pas ce qu'on attend de lui ou elle a tendance à développer de l'APM (Demirbatir, 2012). Cependant, expliquer aux élèves le rôle des diverses activités dans la gestion de l'anxiété n'est toujours pas identifié par les Enseignantes 1 et 2 comme étant une stratégie de régulation. La troisième hypothèse de ce travail est donc consolidée ; lorsqu'une régulation de l'APM a lieu en classe, les enseignant·e-s généralistes n'expliquent pas aux élèves que cela a pour visée de réduire le trac. Les attentes des professeur·e-s ne sont donc pas toujours explicitées. Comme expliqué ci-dessus, cela peut faire augmenter le taux d'anxiété des élèves (Demirbatir, 2012).

Les Enseignantes 1 et 2 font des retours aux élèves tout au long de la préparation du spectacle. Avant, pendant ou après la performance, les commentaires ne sont pas les mêmes.

Tableau 18 : Commentaires

	Enseignante 1	Enseignante 2
	<i>Les commentaires...</i>	
Pré-performance	<ul style="list-style-type: none"> - contiennent toujours des aspects positifs, - présentent des pistes d'amélioration des performances, - sont adressés de façon positives aux groupes qui réussissent plutôt que de façon négative aux groupes qui présentent des difficultés 	<ul style="list-style-type: none"> - sont non jugeants - proposent parfois des pistes d'amélioration des performances, - ne représentent jamais une surcharge d'informations pour l'élève (seulement une ou deux pistes d'actions par commentaire)
Pré-performance Jour de la performance		<ul style="list-style-type: none"> - sont uniquement positifs, - ne portent pas sur des améliorations de la performance
Per-performance		<ul style="list-style-type: none"> - sont uniquement positifs,
Post-performance	<ul style="list-style-type: none"> - sont uniquement positifs, 	<ul style="list-style-type: none"> - portent sur la performance en générale

Durant l'entretien, l'Enseignante 1 définit comment les commentaires positifs permettent une gestion de l'anxiété.

Moi j'essaye toujours de commencer par le positif. Ça rassure. ça donne de l'aplomb. Et puis dire "Ah bah ouais, là j'ai bien réussi." je pense que pour eux, c'est génial parce qu'ils se disent, "Ah bon ? Là, on a bossé dessus et puis ça a marché, ça a porté ses fruits".

Le fait de se sentir récompensé et de s'être amélioré est qualifié par la littérature d'un développement du sentiment d'efficacité personnel (Bandura, 1997). Un SEP efficace permet une meilleure régulation de l'APM (Zakaria, Musib & Shariff, 2013). En outre, les commentaires positifs permettent de faire baisser le trac d'un·e enfant. Le tableau ci-dessus démontre que, durant la préparation du spectacle, les retours positifs sont accompagnés de pistes d'améliorations. L'enseignant·e ne doit pas hésiter à faire remarquer aux élèves lorsqu'un aspect du spectacle ne fonctionne pas. Il s'agit pour lui ou elle d'être bienveillant tout en poussant l'élève à s'améliorer. Le jour du spectacle et à la suite de ce dernier, seuls des commentaires positifs sont adressés aux enfants. Ci-dessous, l'Enseignante 2 explique pourquoi, le jour du spectacle, elle ne fait pas remarquer à un de ses élèves qu'il a commis des erreurs dans son texte.

J'étais consciente qu'elle avait appris ces quelques erreurs. Mais bien sûr que je ne lui ai pas fait cette remarque parce sinon, elle allait bafouiller. En fait elle avait comme enregistré faux. Donc je me suis dit : "mieux vaut y aller faux de tout son cœur plutôt qu'à moitié, en se disant : Oups, je suis en train de faire faux". (Enseignante 2)

Lorsque les élèves ne peuvent pas travailler sur les pistes d'amélioration proposées par le ou la professeur·e, il est probable que, comme l'explique l'Enseignante 2, cela provoque chez eux un stress. Ce développement du taux d'APM peut être expliqué par le fait que si l'élève sait qu'au moment de se produire sur scène, un des aspects de sa performance est à améliorer, il ou elle a l'impression de ne pas maîtriser le spectacle. Pour rappel, avoir conscience de maîtriser la performance est une des stratégies utilisée par l'enfant pour réguler son stress (Osborne & Kenny, 2008). En conclusion, pour faire baisser l'APM des élèves, il est préférable de toujours inclure du positif aux déclarations et de veiller à ce que l'élève puisse

travailler chaque piste d'amélioration proposée.

À la question "Qu'est ce qui, dans votre posture enseignante, joue un rôle dans la gestion de l'anxiété ?" l'Enseignante 2 répond de la façon suivante :

Je dirais que c'est de me sentir vraiment bien dans ma verticalité et bien positionnée dans quelque chose où je tiens. J'ai cette sensation que j'ai les rênes en main, si on peut dire. C'est de devenir un élément tranquille et fiable sur lequel on peut se déposer et sur lequel on peut déposer le trac. (Enseignante 2)

Cette posture de stabilité permet à l'élève subissant de l'APM de se reposer sur l'enseignant·e. Cela se rapproche de ce que définissent Kenny et Ackermann (2009) et Papageorgi (2006). Ces derniers expliquent qu'un professeur, pour réguler le trac de ses élèves, doit être à l'écoute de chacun et chacune et accorder de l'attention aux perceptions de tous les enfants. Cependant, l'Enseignante 2 explique ne pas être sûre qu'un·e professeur·e puisse développer cette aptitude. Elle semble considérer cela comme une aptitude innée.

Honnêtement, je pense que c'est vraiment une faculté. Je me vois des qualités et des défauts, mais ça, c'est une de mes qualités.

Il semble donc difficile de définir si cette stratégie est une véritable piste d'action pour réguler l'APM ou s'il s'agit d'une aptitude que l'on possède ou ne possède pas. Même dans le cas où cela peut être développé, aucune piste d'action permettant d'atteindre cet état de stabilité n'est identifiée ni dans la littérature scientifique ni dans les données récoltées.

Conclusion

Je cherche, au travers de ce travail, à rendre compte des méthodes mises en place par des enseignant·e·s du cycle 2 pour réguler le trac de leur·e·s élèves. La question de recherche est la suivante : **Quel·s dispositif·s peut développer un·e enseignant·e, lors de la préparation d'un spectacle musical, afin de favoriser la régulation de l'anxiété de l'élève ?** Cette recherche démontre que les réponses sont multiples. Il s'agit d'abord d'identifier l'anxiété des enfants. Des discussions sur le trac ou des mises en situation permettent cela. Des stratégies telles que connaître la performance par cœur, affirmer sa présence au travers de sa posture ou avoir conscience de ses limites permettent à l'élève de réguler son APM. L'enseignant·e, de par son accompagnement des élèves, les activités qu'il ou elle propose et le climat de classe qu'il ou elle instaure agissent également sur la gestion du trac.

Afin d'étayer ma question de recherche, je formule quatre hypothèses. L'étude me permet dorénavant de les vérifier ou de les infirmer.

1. Malgré l'absence de formation des enseignant·e·s généralistes à la régulation de l'APM, ces derniers et dernières font néanmoins recours à diverses stratégies de régulation tirées de leurs connaissances.

Cette première hypothèse est confirmée par la pratique déclarée des professeures interviewées. Ces dernières proposent des stratégies de régulation de l'APM variées et nombreuses. Elles ne font cependant référence à aucune ressource ou moyen d'enseignement. Il est intéressant de noter que bon nombre de ces stratégies correspondent au cadre scientifique de cette recherche.

2. La régulation de l'APM en classe a parfois lieu sans que les enseignant·e·s en aient conscience.

À plusieurs reprises, les enseignantes décrivent des stratégies qui, selon la littérature scientifique, permettent de réguler l'APM mais qu'elles n'identifient pas comme telles. Cela confirme donc cette deuxième hypothèse de recherche.

3. Lorsqu'une régulation de l'APM a lieu en classe, les enseignant·e·s généralistes n'expliquent pas aux élèves que cela a pour visée de réduire le trac.

Cette troisième hypothèse est aussi vérifiée. En effet, durant les interviews, les enseignantes n'explicitent jamais les stratégies de régulation à leurs élèves. Pour rappel (cf. Stratégies de régulation), cela aiderait les enfants à réguler leur APM.

4. En classe, la régulation de l'APM est effectuée uniquement durant la séquence post-performance.

Contrairement aux trois premières hypothèses, cette dernière est infirmée. Les professeures identifient plusieurs stratégies de régulation per- et pré-performance. Elles sont en effet moins nombreuses que les stratégies post-performance. Mais ce même déséquilibre est aussi observable dans la littérature scientifique. Cela laisse donc penser que la régulation de l'APM qui a lieu pendant et après le spectacle consiste majoritairement à discuter du trac avec les élèves et à les encourager et les féliciter.

La portée des résultats obtenus au travers de ce travail est ici questionnée. En engageant la recherche, mes prédictions étaient que les professeur·e·s font recours à peu de stratégies de régulation, que ces dernières sont parfois contre-productives ou qu'elles ne concernent que la période post-performance. Cette étude démontre le contraire (hypothèse 1 et 4). Cela remet en cause l'aspect pratique de ce document. En effet, ce dernier a pour objectif de renseigner des instituteurs et institutrices sur la régulation de l'APM et de leur mettre à disposition des

outils pratiques pour la mise en place d'un spectacle. Cependant la récolte et analyse des données semble démontrer que les enseignant-e-s possèdent déjà certains de ces outils.

La seconde hypothèse est affirmée. Les enseignant-e-s utilisent des stratégies de régulation de l'APM de façon implicite. La lecture de ce dossier leur permet donc de se rendre compte des stratégies de régulation auxquelles ils ou elles ont recours et de leurs apports. Le fait de conscientiser sa pratique donne aux professeur-e-s l'avantage de pouvoir l'expliquer aux élèves. Cela représente une aide pour l'enfant dans la gestion de son APM. Et c'est une aide qui est visiblement peu exploitée (hypothèse 3). De plus, un ou une professeur-e qui a conscience d'utiliser de telles stratégies peut les développer et les adapter aux besoins des élèves.

La récolte de données laisse à penser que chaque enseignant-e possède des stratégies de régulation différentes de celles d'un ou une autre professeur-e. En ce sens, ce travail permet aux instituteurs et institutrices du cycle 2 de découvrir de nouvelles méthodes de gestion du trac.

En outre, les résultats de cette recherche sont utiles à des enseignant-e-s du cycle 2 qui désirent développer une performance scénique avec leur classe. Cependant ce travail n'a pas la prétention d'apprendre la régulation de l'APM mais permet de développer une pratique qui est déjà connue et maîtrisée des professeur-e-s

Apports de ce travail

La présente rubrique traite des apports personnels et professionnels de ce travail. Tout d'abord, sur un plan professionnel, une telle démarche m'a appris à être rigoureux et organisé. J'ai donc pu développer ces deux savoir-faire essentiels à l'enseignement. De plus, il s'agit pour moi de mon premier travail d'une telle ampleur. Cela m'a demandé d'importants efforts et une importante implication. Lors de sa rédaction, j'ai réalisé l'importance de l'équilibre à trouver entre le travail et le repos. J'ai ainsi développé une compétence à maintenir un rythme de vie sain dans le travail. C'est un savoir-faire que j'espère préserver lorsque j'enseignerai. Le métier d'enseignant.e nécessite des prises de contact multiples avec des acteurs divers: parents, Direction, aides scolaires, etc. Les sources d'informations sont multiples et les attentes sont variées. Ma capacité à mettre en correspondance des informations provenant de sources diverses s'est accru grâce à ce travail. L'analyse d'un phénomène nécessite, dans le cadre de la recherche scientifique, une complète objectivité. Dans le cadre scolaire, la régulation de difficultés ou de problèmes demande elle aussi une analyse objective de la situation. Elle nécessite, parfois même, un compte-rendu oral ou écrit du phénomène. C'est donc une autre facette de la profession enseignante que j'ai développé ici. L'utilisation d'une vidéo lors des entretiens a été décrite par les deux enseignantes interviewées comme extrêmement intéressante. Elles m'ont confié y avoir identifié certains aspects de leur enseignement qu'elles désirent alors changer et améliorer. Dans l'optique de perfectionner sa pratique professionnelle, cet exercice semble être donc tout à fait pertinent. C'est pourquoi j'y ferai parfois recours lorsque je serai face à une classe.

Dans ce même but de me perfectionner, je pense avoir développé plusieurs acquis d'ordre, plus personnels que professionnels. Les compétences construites au travers de cette étude m'offrent des outils efficaces pour approcher les domaines qui m'intéressent. Il m'est dorénavant plus aisé de me renseigner et par conséquent, de comprendre les thématiques qui me préoccupent. De plus, les savoirs construits au travers de cette recherche me sont tout-à-fait utiles. Étant musicien, j'ai de temps à autre l'occasion de me produire devant un public.

J'exploite certaines stratégies de régulation de l'APM afin d'arriver serein sur scène et d'ainsi espérer atteindre un état de flow.

Evaluation de la démarche

Ce travail présente certaines limites. En premier lieu, peu de littérature scientifique aborde ce sujet en particulier. Les sources ne traitent généralement que d'un aspect du thème en particulier. Le cadre scientifique est établi sur le croisement de données issues de nombreux ouvrages. Cette mise en rapport n'assure pas une pleine objectivité des connaissances théoriques sur lesquelles est fondée l'étude.

La méthodologie présente deux lacunes. En premier lieu, le peu de participant·e·s interviewés ne permet pas de vérifier que les résultats soient effectifs dans chaque situation d'enseignement. Pour ce faire, questionner plus de professeur·e·s de milieux et années d'expérience variés aurait été nécessaire. Il est donc important de rappeler que cette recherche n'assure pas que les stratégies présentées initient une régulation de l'anxiété. Il s'agit de pistes d'actions. La seconde insuffisance découle du fait que les pistes d'actions présentées par les enseignant·e·s interviewés n'ont pas pu être expérimentées. Bien que parfois observées, leur impact dans la régulation de l'APM ne peut être évalué. Ainsi, il est impossible pour cette étude de définir l'efficacité de ces stratégies de régulation.

Perspectives d'avenir de recherches futures

Dans l'optique de poursuivre ce travail, il serait en premier lieu pertinent de remédier aux lacunes présentées ci-dessus. Cela consisterait d'abord à évaluer la fiabilité du cadre théorique en cherchant un croisement de regards entre plusieurs chercheurs et/ou professionnels en la matière. De plus, il serait intéressant de poursuivre la recherche en étudiant la pratique d'autres professeur·e·s. Il serait même intéressant d'avoir l'avis d'un spécialiste en régulation de l'APM. Il serait pertinent de s'intéresser à l'effet des stratégies sur des enfants préparant un spectacle de musique en milieu scolaire. Il faudrait, pour ce faire, développer un outil méthodologique permettant de juger l'effet de ces stratégies sur le taux d'APM des élèves.

Je jugerais cette recherche plus utile pour des enseignant·e·s du cycle 2 si elle pouvait amener des pistes de régulation individualisées. Les manifestations de l'APM sont nombreuses. Chaque individu·e est impacté différemment. Il serait judicieux de s'intéresser aux divers profils de réponses au trac et de rechercher, pour chacun d'eux, des pistes de régulation. Cela permettrait une adaptation ciblée à chaque enfant et à ses besoins.

Dans l'optique de simplifier aux enseignant·e·s du cycle 2 la tâche qu'est la régulation de l'APM, je désirerais développer un document plus accessible et synthétique de ma recherche. En effet, il me semble que la taille de ce dossier n'incite pas une personne intéressée à s'engager dans sa lecture. Comme ma source de motivation durant la réalisation de ce travail était de proposer des stratégies utiles à celui qui souhaite préparer un spectacle en milieu scolaire, je considère cette dernière étape comme pleinement pertinente.

Références bibliographiques

- Achermann, M. (2018). *Métacognition et profils d'apprentissage : la conscientisation à travers un cahier d'activités* [Mémoire, HEP BEJUNE]. Ma HEP-BEJUNE. https://ma.hep-bejune.ch/ords_web/apex_util.get_blob?s=7497169033755&a=250&c=12139246711850341&p=13&k1=41583&k2=&ck=XPsp70i219_GaPFEmdstgi-ql8l&rt=CR
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman
- Barry, N. H., & Hallam, S. (2002). Practice. Dans R. Parncutt & G. E. McPherson (Eds), *the science and psychology of music performance: creative strategies for teaching and learning* (pp.151-166). Oxford University Press.
- Bilhartz, T. D., Bruhn, R. A., & Olson, J. E. (1999). The effect of early music training on child cognitive development. *Journal of Applied Developmental Psychology, 20*(4), 615-636. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(99\)00033-7](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(99)00033-7)
- Bulca, M., & Safaei, L. A. (2013). Public presentation: Who fears?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 70*, 574-579. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.095>
- Butković, A., Vukojević, N., & Carević, S. (2022). Music performance anxiety and perfectionism in Croatian musicians. *Psychology of Music, 50*(1), 100-110. <https://doi.org/10.1177/0305735620978692>
- Boucher, H., & Ryan, C. A. (2011). Performance stress and the very young musician. *Journal of Research in Music Education, 58*(4), 329-345
- Charron, A. (2004). La description de pratiques d'orthographe approchées d'enseignantes du préscolaire en contexte québécois: une réflexion méthodologique. Dans *Actes du 9e colloque de l'AIRDF* (pp. 1-14). <http://airdf.ouvaton.org/archives/laval-2004/fichier/Communications/Charron.pdf>
- CIIP. (2010). Plan d'étude romand: projet global de la formation de l'élève. <https://www.plandetudes.ch/per>
- Craske, M. G., & Craig, K. D. (1984). Musical performance anxiety: The three-systems model and self-efficacy theory. *Behaviour Research & Therapy, 22*(3), 267-280.
- Demirbatir, R. E. (2012). Undergraduate music student's depression, anxiety and stress levels: A study from Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 46*, 2995-2999. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.603>
- Dépelteau, F. (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines*. Presses Université Laval. https://books.google.ch/books?hl=fr&lr=&id=wDkuqaU39k4C&oi=fnd&pg=PR13&dq=D%C3%A9pelteau,+F.&ots=7TLgDiJX_5&sig=OSSbQewGc6OjiNp_PK08lxz_6g&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- De Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I., & Morin, M. F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 13*(2), 159-176. <https://doi.org/10.7202/1017288ar>
- Desombre, C., Durand-Delvigne, A., Heutte, J., & Brasselet, C. (2016). Sentiment d'efficacité personnelle des garçons et des filles: L'importance des conditions de travail. *Enfance, (3)*, 287-298. <https://www.cairn.info/revue-enfance2-2016-3-page-287.htm>

- Esteves, M., & Conceição, N. (2022). Hear what you feel, feel what you hear: The effect of musical sequences on emotional processing. *Complementary Therapies in Clinical Practice*, 48, 101603. <https://doi.org/10.1016/j.ctcp.2022.101603>
- Fehm, L., & Schmidt, K. (2006). Performance anxiety in gifted adolescent musicians. *Journal of anxiety disorders*, 20(1), 98-109. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2004.11.011>
- Feig, É. (2020). L'octogone des événements émotionnels : un modèle pour comparer la gestion des émotions à un âge précoce. *SHS Web of Conferences*, 81, 02005. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20208102005>
- Giglio, M. (2019). Quelques concepts dans une perspective didactique de la musique comme discipline scolaire. Notes pour le cours MA Didactique romande de la musique
- Goigoux, R. (2002). Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie. *Revue française de pédagogie*, 138, 125-134.
- Guillaume-Gentil, N., & Miserez-Caperos, C. (2021). *Construire une démarche méthodologique de recherche et un modèle d'analyse (4). Outils de collecte et d'analyse de données: l'entretien et le questionnaire*. [Conférence]. Cours de Recherche, HEP BEJUNE à La Chaux-de-Fonds. https://drive.google.com/file/d/1pWO7-Xmi_GFWej-0zg4J_qLd-amfeVNG/view?usp=drive_web&authuser=1
- Hackmann, A., Clark, D. M., & McManus, F. (2000). Recurrent images and early memories in social phobia. *Behaviour research and therapy*, 38(6), 601-610.
- Izard, C. E. (1977). *Human emotions*. Plenum Press.
- James, I. (1988). Medicine and the performing arts. The stage fright syndrome. *Transaction of the Medical Society of London*, 105, 5-9.
- Kenny, D. T. (2006). Music performance anxiety: Origins, phenomenology, assessment and treatment. *Context: Journal of music research*, 31, 51-64.
- Kenny, D. T., & Ackermann, B. (2009). Optimizing physical and psychological health in performing musicians. *The Oxford handbook of music psychology*, 390-400.
- Kenny, D. T., & Osborne, M. S. (2006). Music performance anxiety: New insights from young musicians. *Advances in cognitive psychology*, 2(2-3), 103-112. <https://doi.org/10.2478/v10053-008-0049-5>
- Kenny, D. T. (2005). A systematic review of treatment for music performance anxiety. *Anxiety, Stress and Coping*, 18(3), 183-208.
- Kirchner, J. M. (2003). A qualitative inquiry into musical performance anxiety. *Medical Problems of Performing Artists*, 18, 78-82.
- Lang, P. J. (1971). The application of psychophysiological methods to the study of psychotherapy and behaviour change. Dans A. E. Bergin & S. L. Garfield (Eds.), *Handbook of psychotherapy and behaviour change: An empirical analysis* (pp. 75-125). Wiley.
- Larrouy-Maestri, P., & Morsomme, D. (2014). The effects of stress on singing voice accuracy. *Journal of Voice*, 28(1), 52-58. <https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2013.07.008>

- Langlois, Cormier, C., & Marec, C.-É. (2021). Respecter les normes et posséder un sens du spectacle en communication orale en sciences: les deux aspects du sentiment d'efficacité personnelle d'étudiants postsecondaires en sciences. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 21(3), 518–538.
<https://doi.org/10.1007/s42330-021-00170-6>
- Lederman, R. J. (1999). Medical treatment of performance anxiety: A statement in favor. *Medical Problems of Performing Artists*, 14(3), 117–121.
- Martineau, S. (2005). L'observation en situation: enjeux, pratiques et limites. L'instrumentation dans la collecte des données, 24, 2006.
https://drive.google.com/file/d/1c93awlNVWRhYynmRv7bq0mgZHS3sQRWI/view?usp=drive_web&authuser=1
- Maslow, A.H. (1968). *Toward a psychology of being* (2nd ed.). Van Nostrand Reinhold.
- Maslow, A.H. (1971). *The farther reaches of human nature*. Penguin Books.
- Mary, L. (1987). Stage Fright in Musician: A study of cognitive and behavioral strategies in performance anxiety. *British Journal of Psychology*, 78, 241-249
- McPherson GE, McCormick J. (2006). Self-efficacy and music performance. *Psychology of Music*, 34(3), 322-336. <https://doi.org/10.1177/0305735606064841>
- Merritt, L., Richards, A., & Davis, P. (2001). Performance anxiety: Loss of the spoken edge. *Journal of voice*, 15(2), 257-269. [https://doi.org/10.1016/S0892-1997\(01\)00026-1](https://doi.org/10.1016/S0892-1997(01)00026-1)
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck Supérieur. [https://books.google.it/books?hl=fr&lr=&id=AQHRyJ1AiPEC&oi=fnd&pg=PA7&dq=Miles,+M.+B.,+%26+Huberman,+A.+M.+\(2003\).+Analyse+des+donn%C3%A9es+qualitatives.+De+Boeck+Sup%C3%A9rieur.&ots=_3LGN0v30R&sig=iyh7D-quMoqkNiBc3yYq8cCnfls&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.it/books?hl=fr&lr=&id=AQHRyJ1AiPEC&oi=fnd&pg=PA7&dq=Miles,+M.+B.,+%26+Huberman,+A.+M.+(2003).+Analyse+des+donn%C3%A9es+qualitatives.+De+Boeck+Sup%C3%A9rieur.&ots=_3LGN0v30R&sig=iyh7D-quMoqkNiBc3yYq8cCnfls&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Năstasă, L. E., & Fărcaș, A. D. (2012). Family test used as an experientialist method focused on emotional intelligence development. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 33, 483-487
- O'Neil, S., & McPherson, G. (2002). Motivation. Dans R. Parncutt & G. McPherson (Eds.), *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning* (pp. 31-46). Oxford University Press.
<https://books.google.ch/books?id=l5unYHW80csC&lpq=PR7&ots=xaEX8LOBpW&dq=The%20science%20and%20psychology%20of%20music%20performance%3A%20Creative%20strategies%20for%20teaching%20and%20learning&lr&hl=fr&pg=PR9#v=onepage&q&f=false>
- Osborne, M. S. (2016). Building performance confidence. Dans Oxford University Press (dirs.), *The child as musicians : A handbook of musical development* (pp. 423-440). Oxford University Press.
https://books.google.com/books?hl=fr&lr=&id=RbWICgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA422&dq=Building+performance+confidence&ots=FQhKu-DU_E&sig=woSgxQM3LC8T1Cg0woIZHkL260M
- Osborne, M. S., Greene, D. J., & Immel, D. T. (2014). Managing performance anxiety and improving mental skills in conservatoire students through performance psychology training: a pilot study. *Psychology of Well-Being*, 4(1), 1-17.
<https://doi.org/10.1186/s13612-014-0018-3>

- Osborne, M. S., & Kenny, D. T. (2005). Development and validation of a music performance anxiety inventory for gifted adolescent musicians. *Journal of anxiety disorders*, 19(7), 725-751. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2004.09.002>
- Osborne, M. , & Kenny, D. (2008). The role of sensitizing experiences in the experience of music performance anxiety in adolescent musicians. *Psychology of Music*, 36, 447-462. <https://doi.org/10.1177/0305735607086051>
- Osborne, M.S. , Kenny, D.T. , & Cooksey, J. (2007). Impact of cognitive-behavioral treatment program on music performance anxiety in secondary school music students: A pilot study . *Musicae Scientiae*, 11, 53-84. <https://doi.org/10.1177/10298649070110S204>
- Papageorgi, I. (2006). Understanding performance anxiety in the adolescent musician: Approaches to instrumental learning and performance. Dans M. Baroni, A. R. Addressi & M. Costa (Eds.), *Proceedings from the 9th International Conference on Music Perception and Cognition*. Universita di Bologna.
- Papageorgi, I. (2021). Typologies of adolescent musicians and experiences of performance anxiety among instrumental learners. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-18. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.645993>
- Papageorgi, I., Hallam, S., & Welch, G. F. (2007). A conceptual framework for understanding musical performance anxiety. *Research studies in music education*, 28(1), 83-107.
- Patston, T. (2014). Teaching stage fright? – Implications for music educators. *British Journal of Music Education*, 31(1), 85-98. <https://doi.org/10.1017/S0265051713000144>
- Piragasam, G. A., Abd Majid, R., & Jelas, Z. M. (2013). Music appreciation and self-actualization of gifted students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 90, 124-132. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.07.073>
- Rakei, A., Tan, J., & Bhattacharya, J. (2022). Flow in contemporary musicians: Individual differences in flow proneness, anxiety, and emotional intelligence. *Plos one*, 17(3), 1-20. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0265936>
- Román-Caballero, R., Vadillo, M. A., Trainor, L. J., & Lupiáñez, J. (2022). Please don't stop the music: A meta-analysis of the cognitive and academic benefits of instrumental musical training in childhood and adolescence. *Educational Research Review*, 35, 1-22. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100436>
- Romelaer, P. (2005). Chapitre 4. L'entretien de recherche. Dans P. Roussel & F. Wacheux (Dir), *Management des ressources humaines: Méthodes de recherche en sciences humaines et sociales* (pp. 101-137). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.rouss.2005.01.0101>
- Rucsanda, M. D. , Cazan A.-M., & Truța, C.(2020). Musical performance and emotions in children: The case of musical competitions. *Psychology of Music*, 48(4):480-494. <https://doi.org/10.1177/0305735618810791>
- Sala, G., & Gobet, F. (2017). When the music's over. Does music skill transfer to children's and young adolescents' cognitive and academic skills? A meta-analysis. *Educational Research Review*, 20, 55-67. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.005>
- Sadler, M. E., Hunger, J. M., & Miller, C. J. (2010). Personality and impression-management: Mapping the Multidimensional Personality Questionnaire onto 12 self-presentation tactics. *Personality and Individual Differences*, 48(5) 623-628.

- Sadler, M. E., & Miller, C. J. (2010). Performance anxiety: A longitudinal study of the roles of personality and experience in musicians. *Social Psychological and Personality Science*, 1(3), 280-287. <https://doi.org/10.1177/1948550610370492>
- Schellenberg, E. G., & Weiss, M. W. (2013). Music and cognitive abilities. Dans D. Deutsch (Ed.), *The psychology of music* (pp. 499–550). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-381460-9.00012-2>
- Spielberger, C. D. (1970). Manual for the state-trait anxiety, inventory. *Consulting Psychologist*.
- Stemberger, R. T., Turner, S. M., Beidel, D. C., & Calhoun, K. S. (1995). Social phobia: An analysis of possible developmental factors. *Journal of Abnormal Psychology*, 104(3), 526–531.
- Stephens, A. (2001). Negative emotions in music making: The problem of performance anxiety. Dans P. N. Juslin & J. A. Sloboda (Eds.), *Music and emotion: Theory and research* (pp. 291–307). Oxford University Press.
- Tellegen, A., & Waller, N. G. (2008). Exploration de la personnalité par la construction de tests : Élaboration du questionnaire de personnalité multidimensionnelle. Dans G. J. Boyle, G. Matthews & D. H. Saklofske (Eds.), *Le manuel SAGE de théorie et d'évaluation de la personnalité: Vol. II. Mesure et évaluation de la personnalité* (pp. 261-292). Sauge.
- Thomas, J. P., & Nettelbeck, T. (2014). Performance anxiety in adolescent musicians. *Psychology of Music*, 42(4), 624-634. <https://doi.org/10.1177/0305735613485151>
- Van Campenhout, L., Marquet, J. & Quivy, R. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Dunod.
- Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Éducation et formation. Fondements. http://classiques.ugac.ca/contemporains/Van_der_Maren_jean-marie/methodes_recherche_education/methodes_recherche_education.pdf
- WHO. (2004). Management of mental disorders. Treatment Protocol Project, 1.
- Yalçın, Ö., & Inceçay, V. (2014). Foreign language speaking anxiety: The case of spontaneous speaking activities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 2620-2624. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.623>
- Zarza-Alzugaray, F. J., Orejudo, S., Casanova, O., and Mazas, B. (2016). Kenny music performance anxiety inventory: confirmatory factor analysis of the spanish version. *Psychol. Music*, 44, 340–352. <https://doi.org/10.1177/0305735614567932>
- Zakaria, J. B., Musib, H. B., & Shariff, S. M. (2013). Overcoming performance anxiety among music undergraduates. *Procedia-social and behavioral sciences*, 90, 226-234. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.07.086>
- Zorzal, R., & Lorenzo, O. (2019). Teacher–student physical contact as an approach for teaching guitar in the master class context. *Psychology of Music*, 47(1), 69-82. <https://doi.org/10.1177/0305735617737154>

Annexes

Annexe 1 : Règles d'éthiques de la recherche

Numéro	Règle d'éthique	Application
1	Respect des droits fondamentaux de la personne	<i>Cette règle ne nécessite pas de commentaire particulier</i>
2	Appréciation et limitation des risques	Un inconfort mental pourrait exister si l'enseignant.e venait à visionner un extrait vidéo dans lequel il ou elle considère sa pratique inappropriée. À la suite de l'observation, le chercheur demande à l'enseignant.e s'il ou elle désire qu'un passage ne soit pas analysé. De plus, il annonce en début d'entretien que la liberté est laissée au répondant de ne pas répondre à des questions.
3	Consentement libre et éclairé du sujet partenaire de la recherche	Avant que la récolte de donnée ne débute, le chercheur informe les interviewés : "des buts de la recherche; de l'identité du responsable de la recherche et de l'institution pour laquelle il travaille ; des méthodes de recueil des données et des observations; des implications pratiques pour tout ou partie des personnes concernées; des précautions prises pour respecter le caractère confidentiel de certaines données et l'anonymat des personnes". (CDHEP, 2002, p. 4). Comme il est probable que l'on aperçoive des enfants lors de la captation, ces informations sont également transmises aux parents. Les personnes s'engageant dans la recherche peuvent décider de se rétracter à tout moment.
4	Respect de la sphère privée	Aucune information récoltée n'est présentée dans le domaine public. Les informations personnelles des répondants (noms, prénoms) sont remplacées. Les lieux où travaillent ces personnes sont tu. Les enregistrements audios et vidéos sont détruits une fois la recherche terminée.
5	Utilisation des informations	<i>Cette règle ne nécessite pas de commentaire particulier</i>
6	Restitution des résultats de la recherche	La recherche, une fois terminée, est présentée aux enseignant.e.s interviewé.e.s s'ils le désirent
7	Responsabilité personnelle et solidarité collective	<i>Cette règle ne nécessite pas de commentaire particulier</i>

Guide d'entretien - Enseignant 1

31.01.2022

Durée approximative ; 45 minutes

Entretien en autoconfrontation et semi-directif

Indications sur le déroulement de l'entretien

Toutes les questions sont basées sur un ou plusieurs extraits vidéo. Après chaque visionnage, l'intervieweur demande à l'enseignant s'il a une remarque à propos de ce qu'il vient de voir et ce n'est qu'après ça qu'il pose sa ou ses questions.

Un enregistrement audio de l'entretien est effectué.

Organisation du guide d'entretien

Les questions principales sont marquées d'une puce noire. Les questions marquées d'une puce blanche sont facultatives et sont posées dans le but d'étayer ou d'approfondir une question. Si étayer ou approfondir une question n'est pas nécessaire, la question n'est pas posée. Le guide d'entretien comporte quelques annotations quant au déroulement de l'interview (notamment sur la façon de l'introduire et de le conclure). Ces éléments sont écrits en italique et ne comportent aucune puce. Des titres ont été ajoutés au guide d'entretien et permettent de structurer ces derniers. Les titres sont écrits en gras et ne sont pas annoncés oralement lors de l'entretien.

Le guide d'entretien est composé de trois colonnes. Les colonnes *code(s)* et *remarque(s) / question(s)* sont complétées durant et principalement après l'entretien.

Organisation du support vidéo

Les vidéos réalisées lors des périodes d'observation ont été analysées. Seuls les extraits significatifs sont présentés à l'enseignant interviewé. Lors de l'entretien, c'est donc un montage des vidéos originelles qui est présenté. Ce dernier a été réalisé à l'aide de l'application Cubase Pro 10.5.

Chaque question marquée d'une puce noire est accompagnée d'une vidéo. Les questions marquées d'une puce blanche ne le sont pas. Dans la mesure du possible, chaque vidéo est constituée d'un extrait datant d'avant pendant et après le spectacle. Il est toujours indiqué sur le film si la captation a été effectuée avant, pendant ou après le spectacle. L'enseignant interviewé peut donc décider d'y faire ou non référence dans ses réponses.

Code(s)	Questions	Remarque(s) / Question(s)
	<p>Discussion d'accueil</p> <p><i>Mise en contexte de l'étude ; étude de la pratique enseignante, recherche de stratégies pour faire baisser le trac des enfants (stratégies observées et/ou imaginées).</i></p> <ul style="list-style-type: none"> → Explication du fonctionnement de l'entretien → Rappel du code d'éthique de cette recherche → Éventuelles questions de l'interviewé → Description du déroulement de l'entretien 	
	<p>Corps de l'entretien</p> <p>I - Terminologie</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comment définissez-vous le terme de trac (anxiété de performance) ? • Qu'est ce que signifie la gestion de l'anxiété ? Quel en est le but ? <p>II - Contexte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pouvez-vous décrire, en quelques mots, le sujet de votre spectacle (thème) ? • En dehors de mes périodes d'observation, comment avez-vous préparé ce spectacle ? <ul style="list-style-type: none"> ○ Quelles autres types d'activités ont permis cette préparation ? ○ Avez-vous identifié des moments où vous régulez le trac de vos élèves ? Lesquels ? <p>III - Prédicteurs</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce qui peut produire de l'anxiété chez les élèves ? <p>IV - Manifestations</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comment faites-vous pour identifier le trac de vos élèves ? <ul style="list-style-type: none"> ○ Y a-t-il des stratégies ou activités qui permettent cette identification ? Si oui, lesquels ? 	

	<p>V - Stratégies de régulation exploitables par l'élèves</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Dans vos activités, les élèves développent des stratégies pour réguler leur stress. Lesquelles ? <ul style="list-style-type: none"> ○ Vous faites plusieurs fois des remarques aux élèves quant à leur posture corporelle (placements, regards, ...). Quel rôle est ce que cela joue dans la gestion de l'anxiété ? ○ Bien connaître ses déplacements pendant le spectacle, est-ce que ça permet une régulation de l'anxiété ? De quelle manière ? <p>VI - Stratégies de régulation ; environnement pédagogique propice</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Que mettez-vous en place pour que vos élèves ne soient pas victimes d'une trop grande anxiété ? <p>VI.I - Climat de classe</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Durant vos leçons, quel environnement rend propice la régulation du trac ? Et durant le spectacle ? <ul style="list-style-type: none"> ○ Pourquoi demander régulièrement le silence ? ○ Pourquoi demander l'attention des élèves-public ? <p>VI.II - Choix didactiques</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Dans les différentes activités que vous proposez, qu'est ce qui permet de réguler l'anxiété des élèves ? <ul style="list-style-type: none"> ○ Pourquoi s'entraîner à se produire devant les autres élèves ? Et pourquoi en demi-groupe ? ○ Est ce que vos commentaires impactent l'APM ? ○ Quelle importance ont les pauses dans la gestion du trac ? ● Comment organisez-vous le spectacle pour qu'il soit le moins anxiogène pour les élèves ? <ul style="list-style-type: none"> ○ Comment est-ce que cela impacte le stress d'avoir ses camarades dans le public ? ○ Est-ce que le placement des enfants et votre propre placement joue un rôle dans la régulation de l'anxiété ? <p>VI.III - Posture enseignante</p>	
--	---	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Dans votre posture d'enseignant, qu'est ce qui joue un rôle dans la gestion du trac ? <ul style="list-style-type: none"> ○ Est-ce que le soutien moral (félicitations, écoute, ...) et physique (contact avec l'enfant) joue un rôle dans la gestion du trac ? Lequel ? ○ Vous accompagnez vos élèves pendant le spectacle. Est ce que certaines caractéristiques de cet accompagnement permettent une régulation de l'anxiété ? ○ Il y a beaucoup de moments durant lesquels vous avez des contacts physiques avec les élèves. Est ce que cela joue un rôle dans la gestion de l'anxiété? Lequel ? • À quoi veillez-vous, lorsque vous faites des retours à vos élèves ? <ul style="list-style-type: none"> ○ Comment les retours servent à réguler l'APM ? ○ Y a-t-il des éléments du langage non-verbal qui vous servent à réguler l'APM de vos élèves ? Lesquels ? ○ Quand faites-vous ces commentaires ? 	
	<p>Pré-clôture et Clôture</p> <ul style="list-style-type: none"> → <i>Synthèse de l'entretien par l'intervieweur</i> → <i>Annonce de la suite du déroulement du travail</i> → <i>Remerciements</i> → <i>Salutations</i> 	

Codes

Afin de faciliter la thématization des données et l'interprétation des résultats, des codes sont définis. Chaque code fait référence à un aspect théorique de la présente recherche (Miles & Huberman, 2003). La liste de code est établie à partir du cadre conceptuel, donc à partir de la rubrique *Problématique* de ce travail. Les codes sont hiérarchisés. Autrement dit, un code peut englober une série de sous-codes. Par exemple, les stratégies de régulation pourraient être codifiées SR et l'environnement pédagogique qui est une stratégie de régulation serait alors codifié SR - EPE. Les codes sont ensuite inscrits sur la grille d'observation et sur la retranscription de l'entretien.

Le tableau ci-dessous est un référentiel des codes de ce travail (Miles & Huberman, 2003, p.114). Chaque code est mis en relation avec le concept qu'il représente. Il y a six tableaux ci-dessous. Chaque tableau correspond à une des six rubriques du chapitre *État des connaissances théoriques*.

Bienfaits de la performance musicale pour l'élève		
Liste 1		
Développement des enfants <ul style="list-style-type: none"> ● Perceptions de l'espace ● Processus auditif ● Processus sensorimoteur ● Accomplissement de soi ● Développement cognitif général ● Motivation ● Atteinte d'un bien-être social 	1 - DDE 1 - DDE - PE 1 - DDE - PA 1 - DDE - PS 1 - DDE - AS 1 - DDE - CG 1 - DDE - MO 1 - DDE - BS	
Valorisation de l'enfant	1 - VDE	
Apprentissage socio-émotionnel <ul style="list-style-type: none"> ● Intelligence émotionnelle ● Flow (état épanouissant) ● Gestion des émotions ● Exprimer ses émotions ● Expérimenter de nouvelles émotions 	1 - ASE 1 - ASE - IE 1 - ASE - FL 1 - ASE - GE 1 - ASE - EE 1 - ASE - NE	
Préparation émotionnelle <ul style="list-style-type: none"> ● Émotions positives ● Émotions négatives 	1 - PEM 1 - PEM - EP 1 - PEM - EN	

Anxiété de performance musicale		
Liste 3		
Anxiété <ul style="list-style-type: none"> ● Anxiété-état ● Anxiété-trait 	3 - ANX 3 - ANX - AE 3 - ANX - AT	
Anxiété de performance musicale	3 - APM	

<ul style="list-style-type: none"> ● Pré-performance ● Per-performance ● Post-performance ● Anxiété de performance (non - musicale) ● Cas d'anxiété sain ● Cas d'anxiété débilant 	<ul style="list-style-type: none"> 3 - APM - PR 3 - APM - PE 3 - APM - PO 3 - APM - AP 3 - APM - CS 3 - APM - CD 	
---	--	--

APM chez les enfants et adolescents

Liste 4

Symptômes d'APM chez les enfants <ul style="list-style-type: none"> ● Symptômes d'APM chez les adolescents <ul style="list-style-type: none"> ○ Auto-évaluation ○ Phobie sociale (regard des autres) ● Prévention 	<ul style="list-style-type: none"> 4 - SEN 4 - SEN - AD 4 - SEN - AD - AE 4 - SEN - AD - PS 4 - SEN - PR 	
Symptômes d'APM chez les adultes <ul style="list-style-type: none"> ● Biais à la régulation de l'APM d'enfants 	<ul style="list-style-type: none"> 4 - SAU 4 - SAU - BR 	

Formation des enseignant.e.s généralistes à la régulation de l'APM

Liste 5

Absence de régulation	5 - ARE	
Soutien inadapté <ul style="list-style-type: none"> ● Attente d'une trop grande perfection ● Attentes non formulées ● Taux d'APM bas 	<ul style="list-style-type: none"> 5 - SIA 5 - SIA - AP 5 - SIA - AF 5 - SIA - AB 	
Plan d'étude romand	5 - PER	
Manifestations <ul style="list-style-type: none"> ● Signe d'anxiété ● Réponses physiologiques ● Réponses comportementales ● Réponses cognitives 	<ul style="list-style-type: none"> 5 - MAN 5 - MAN - SA 5 - MAN - RP 5 - MAN - RC 5 - MAN - RG 	
Prédicteurs <ul style="list-style-type: none"> ● Stimuli ● Facteur cognitif ● Facteur intrinsèque ● Facteur extrinsèque 	<ul style="list-style-type: none"> 5 - PRE 5 - PRE - ST 5 - PRE - CO 5 - PRE - FI 5 - PRE - FE 	

Stratégies de régulation		
Liste 6		
Apprentissage de stratégies de régulation	6 - ASR	
Stratégies inefficaces et/ou débilite	6 - SID	
Programme clinique	6 - PRC	
Stratégies exploitables par l'élève <ul style="list-style-type: none"> • Avant le spectacle • Après le spectacle 	6 - SEE 6 - SEE - AV 6 - SEE - AP	
Environnement pédagogiques propice <ul style="list-style-type: none"> • Avant le spectacle • Pendant le spectacle • Après le spectacle 	6 - EPP 6 - EPP - AV 6 - EPP - PE 6 - EPP - AP	

Thèmes et sous-thèmes

Le tableau ci-dessous est un référentiel des thèmes et sous thèmes abordés et observés lors de la récolte de données. Chaque thème est associé à une couleur. Ce document est évolutif. Les choix de thématiques varient en fonction des données récoltées.

Thèmes	Sous-thèmes	Couleur attribuée
Identification du trac	Stratégies d'identification	
	Manifestations	
	Prédicteurs	
Stratégies exploitables par l'élève	Travail sur la posture	
	Répétition de la performance	
	Mesures préventives	
Climat propice à la régulation	Cadre propice	
	Écoute de l'élève et respect des performances	
	Mise en place du spectacle	
Activités de régulation	Contenu des activités	
	Forme du travail	
	Planification	
Posture enseignante	Soutien et commentaires	
	Contact enseignant-élève	
	Travail sur soi-même	

Fiche de synthèse ; entretien Enseignante 1

Ce document retrace les grandes lignes de l'entretien. Tous les éléments discutés n'y sont par conséquent pas reportés. Il est rédigé par le chercheur et est basé sur les questions du guide d'entretien. Il sert à l'indexation des données récoltées.

	Questions	Réponses
Terminologie	<i>Pourriez-vous me définir le terme trac (anxiété de performance) ?</i>	Le trac est un blocage de l'élève qui est dû à la présence d'un public et qui impacte négativement l'action qu'il effectue.
	<i>Qu'est ce qu'une gestion de l'anxiété ? Quel en est le but ?</i>	La gestion de l'anxiété est une aide de l'enseignant qui permet à un ou à plusieurs élèves qui sont en situation de stress de dépasser cet état pour revenir à un état normal.
Contexte	<i>Pouvez-vous décrire, en quelques mots, le sujet de votre spectacle (thème) ?</i>	C'est un spectacle de théâtre et de chant. Les élèves utilisent notamment des marionnettes qu'ils ont eux-mêmes fabriquées lorsqu'ils jouent leur pièce et chantent.
	<i>En dehors de mes périodes d'observation, qu'avez vous fait lors de la préparation de ce spectacle ?</i>	En ce qui concerne l'aspect théâtral du spectacle, les enfants ont en premier lieu inventé les pièces. Le reste de la préparation a porté sur la répétition des chants et des pièces de théâtre. Les élèves ont aussi bien endossé le rôle d'acteurs et chanteur que de public et de critique.
	<i>Avez-vous identifié des moments où vous régulez le trac de vos élèves ?</i>	Particulièrement au moment du spectacle ou une fille a perdu ses moyens (à cause du stress) et n'a pas pu finir la représentation. Les autres élèves ont vécu un stress important mais celui n'a été identifié qu'au moment du spectacle.
Prédicteurs	<i>Qu'est ce qui peut produire de l'APM négative chez les enfants ?</i>	C'est en majeure partie le public qui produit du stress chez les enfants.

Manifestations	<i>Comment faites-vous pour identifier le trac de vos élèves (comme vous le faites dans ce passage) ?</i>	Ce qui permet d'identifier le trac des enfants, c'est le fait de les connaître. On sait qui est susceptible d'avoir du trac.
	<i>Y a-t-il des stratégies, activités qui permettent cette identification ? Si oui, lesquels ?</i>	Les premières activités permettent cette identification. Les élèves susceptibles d'avoir un trac important ne se lancent qu'avec beaucoup de précautions dans les activités.
Stratégies de régulation exploitables par l'élèves	<i>Dans vos activités, les élèves développent des stratégies pour réguler leur stress. Lesquelles ?</i>	Pour que l'élève soit à l'aise au moment du spectacle, il est primordial qu'il connaisse bien leurs textes et paroles. La principale stratégie utilisée par enseignant 1 consiste à retravailler encore et encore les scènes et à donner des conseils aux enfants pour qu'ils les améliorent. Ainsi au moment venu du spectacle, tout est rodé. Les pauses et le travail en groupe ou en plénum ont un rôle important là dedans. Avoir des marionnettes ça aide les enfants. Le fait de jouer un rôle, ça évite de devoir s'afficher soi-même. L'élève se sent moins en danger en jouant une marionnette. Demander le silence aux élèves permet de préparer au spectacle, aux frères et soeur qui bougent, ... Parler devant un public doit être entraîné. Cela se fait à différents moments dans l'année scolaire et est un apprentissage à part entière.
	<i>Vous faites plusieurs fois des remarques aux élèves quant à leur posture corporelle, leur voix, leurs regards ou leur placement et déplacement dans l'espace. Est ce que cela joue un rôle dans la régulation du trac ? Lequel ?</i>	Ce travail ne vise pas à réguler le trac mais sert plutôt à offrir au public une prestation compréhensible.
Stratégies de régulation ; environnement pédagogique	<i>Dans votre leçon, quelles sont les caractéristiques d'un cadre propice à la</i>	Il est important que les personnes qui sont devant la classe ne soient pas perturbées et que leur travail soit respecté. Seulement

propice - Climat de classe	<i>régulation du trac ? Et durant le spectacle ?</i>	le silence du public peut tout autant réguler le trac en bien que en mal. En effet, un public qui regarde fixement et en silence peut provoquer plus de stress que si on est pas vraiment écouté.
Stratégies de régulation ; environnement pédagogique propice - Choix didactiques	<i>Pourquoi s'entraîner à se produire devant les autres ?</i>	Les raisons ne sont visiblement pas liées à la gestion du trac.
	<i>Il y a du travail en plénum et du travail en petits groupes. Quel rôle jouent ces différentes formes de travail dans la gestion du trac ?</i>	Pour que le travail soit bien ficelé, que les élèves puissent arriver confiant, les moments en petits groupes sont importants. Ils permettent d'exploiter ce qui a été dit en plénum.
	<i>Quelle importance ont les pauses dans la gestion du trac ?</i>	Au même titre que les moments de travail en petit groupe, les moments de pauses permettent d'être efficace dans le travail qui vient après. Pour que les élèves s'impliquent efficacement dans ce travail, il est important de tenir compte de leur fatigue.
Stratégies de régulation ; environnement pédagogique propice - Posture enseignante	<i>Est-ce que le soutien moral (félicitations, écoute, ...) et physique (contact avec l'enfant) joue un rôle dans la gestion du trac ?</i>	Les retours positifs et motivants sont rassurants. L'élève s'affirme plus s'il a reçu des commentaires positifs auparavant.
	<i>Il y a beaucoup de moments où vous avez des contacts ou vous êtes proches des élèves. Est ce que cela joue un rôle dans la gestion de l'anxiété ?</i>	Les raisons ne sont visiblement pas liées à la gestion du trac.
	<i>Quel impact a le rire sur l'APM ?</i>	Le rire est également rassurant et motivant. Il permet à l'élève de prendre avec plus de légèreté les commentaires portant sur des améliorations.
	<i>À quoi veillez-vous, lorsque vous faites des retours à vos élèves ?</i>	Il ne faut pas toujours donner des retours négatifs. Sinon cela pourrait démotiver l'élève.

Fiche de synthèse ; entretien enseignante 2

Ce document retrace les grandes lignes de l'entretien. Tous les éléments discutés n'y sont par conséquent pas reportés. Il est rédigé par le chercheur et est basé sur les questions du guide d'entretien. Il sert à l'indexation des données récoltées.

	Questions	Réponses
Terminologie	<i>Pourriez-vous me définir le terme trac (anxiété de performance) ?</i>	Le trac est un état induit par la présence d'un public. Il se manifeste sous la forme de bafouillements, de rougeurs, etc. Le trac naît de l'impression d'être jugé par quelqu'un (le public).
	<i>Qu'est ce qu'une gestion de l'anxiété ? Quel en est le but ?</i>	La gestion de l'anxiété, c'est agir sur cette impression d'être jugé par quelqu'un.
Contexte	<i>Pouvez-vous décrire, en quelques mots, le sujet de votre spectacle (thème) ?</i>	Le spectacle est sur le thème des différences. C'est un spectacle de Noel qui comprend des chants, des poésies et des textes personnels.
	<i>En dehors de mes périodes d'observation, qu'avez vous fait lors de la préparation de ce spectacle ?</i>	
	<i>Avez-vous identifié des moments où vous régulez le trac de vos élèves ?</i>	La gestion du trac est omniprésente lors des moments de préparation du spectacle. Enseignante 1 veille à ce que les enfants se respectent les uns les autres, qu'il n'y ait pas de moqueries. Enseignante 1 a identifié plusieurs élèves ayant le trac et en a discuté avec eux.
Manifestations	<i>Comment faites-vous pour identifier le trac de vos élèves (comme vous le faites dans ce passage) ?</i>	La meilleure manière de savoir, c'est de connaître les enfants. Généralement cela se voit à leur posture qui est différente de celle qu'ils ont d'habitude.
	<i>Y a-t-il des stratégies, activités qui permettent cette identification ? Si oui, lesquels ?</i>	Faire parler les élèves devant la classe permet de voir ceux qui sont stressés par un tel exercice.

Stratégies de régulation exploitables par l'élèves	<p><i>Dans vos activités, les élèves développent des stratégies pour réguler leur stress. Lesquelles ?</i></p>	<p>Les élèves peuvent se référer à Enseignante 1 en cas de stress. Elle est une aide constante.</p> <p>Avoir des repères dans le spectacle. Il s'agit de savoir où on en est et où on va. Les révérences aident à se repérer. Suivre une chorégraphie apprise à l'avance aussi (gestes sur les chansons). Les filages vont aider les élèves à construire ces repères.</p> <p>Les élèves sont amenés à identifier leurs limites, à savoir quand ça représente un trop grand stress pour eux. Cela passe par des discussions.</p>
	<p><i>Vous faites plusieurs fois des remarques aux élèves quant à leur posture corporelle, leur voix, leurs regards ou leur placement et déplacement dans l'espace. Est ce que cela joue un rôle dans la régulation du trac ? Lequel ?</i></p>	<p>Avoir une posture (corps, voix, déplacements) qui montre de l'assurance permet de ne pas vivre un trac trop important. Un élève qui a une mauvaise posture va faire monter son stress et celui de ses camarades qui le regarde.</p> <p>La posture et la voix doivent être travaillées. ça s'apprend à avoir une posture sereine. Apprendre des gestes sur une chanson permet d'ouvrir le corps.</p>
Stratégies de régulation ; environnement pédagogique propice - Climat de classe	<p><i>Dans votre leçon, quelles sont les caractéristiques d'un cadre propice à la régulation du trac ? Et durant le spectacle ?</i></p>	<p>Si Enseignant 1 identifie que se produire devant un public est difficile, elle cherche avec les élèves concernés des manières de pallier à ces problèmes le jour du spectacle (chaises à côté de la scène). Éviter les crises permet de protéger tous les élèves.</p> <p>Il faut veiller à ne pas être dans un jugement de l'autre mais dans l'accueil. Ces valeurs sont travaillées en classe. ça passe par des discussions.</p>
	<p><i>Pourquoi demander régulièrement le silence ?</i></p>	<p>Le silence du public peut être pris comme un respect de l'auditeur et faire baisser le trac. Mais il pourrait aussi être stressant pour l'élève qui se sent observé.</p>
Stratégies de régulation ; environnement pédagogique propice -	<p><i>Dans les différentes activités que vous proposez, qu'est ce qui permet de réguler l'anxiété des élèves ?</i></p>	<p>Des discussions à propos du trac ressenti lors de performance scénique ont été menées. Enseignante 2 a lu "Max a le trac" à la classe et une discussion s'en est suivie. Les élèves ont pu expérimenter différentes postures et différents types de</p>

<p>Choix didactiques</p>		<p>voix. Certaines qui montrent de l'assurance et d'autres de la peur. Des périodes d'extériorisation par le mouvement (danse, mime, brain gym) sont également menés. Ces dernières sont importantes dans les périodes de stress (juste avant le spectacle). Les filages (sans dire tout le texte) permettent de bien connaître le spectacle (d'avoir des repères).</p> <p>En classe, enseignant 1 pousse les élèves à chercher leurs limites. Ils les poussent. Connaître ses limites permet de savoir jusqu'où on est capable d'aller.</p> <p>Augmenter la difficulté des exercices à un niveau de la gestion du trac. Avant de se produire devant les parents, commencer par un public plus petit.</p> <p>En classe, parfois les élèves dessinent quand leurs camarades se produisent. Ils peuvent extérioriser le stress par le mouvement. D'autres fois, pour se préparer au spectacle, ils doivent être pleinement attentifs comme ils le seront le jour du spectacle. Cet équilibre entre déchargement du stress et expérience d'une situation proche de celle du spectacle est importante et difficile à trouver.</p> <p>Avant le spectacle, il est important de faire des activités qui ne soient pas trop cérébrales. Ainsi les élèves se concentrent sur leurs corps et moins sur ce qui va être. Sinon l'élève est suractivé et donc plus apte à ressentir du trac. Il faut aussi des activités qui permettent de faire partie prenante du spectacle (comme monter la salle de spectacle).</p>
	<p><i>Pourquoi s'entraîner à se produire devant les autres ?</i></p>	
	<p><i>Est ce que les commentaires pourraient impacter l'APM ?</i></p>	<p>Oui, un retour qui porte un jugement va faire monter l'anxiété des enfants. C'est pourquoi dans cette classe les élèves ne font pas de retours à leurs camarades. C'est possible dans une classe où l'on sent qu'il n'y a pas de jugement.</p>

	<i>Quelle importance ont les pauses dans la gestion du trac?</i>	Elles permettent d'arriver reposé au moment du spectacle. Et un cerveau reposé à moins de chance de subir un trac important.
	<i>Comment organisez-vous le spectacle pour qu'il soit le moins anxiogène pour les élèves ?</i>	Enseignant 1 se place entre les élèves et le public. En cas de stress, les élèves peuvent se reposer sur elle. Enseignant 1 met en place un cadre suffisamment sécurisant pour que les élèves puissent y être libres. Il est important que les performances des élèves soient respectées. Pour ce faire, il est bien de communiquer aux parents que le silence est attendu durant le spectacle.
Stratégies de régulation ; environnement pédagogique propice - Posture enseignante	<i>Dans votre posture d'enseignant, qu'est ce qui joue un rôle dans la gestion du trac ?</i>	L'enseignant doit se sentir solide pour que les élèves se sentent en sécurité. L'enseignant est la référence et donne l'exemple de sérénité. Mais est ce que cela se travaille et se développe ? Cela n'est pas clair. L'enseignant veille au cadre (notamment le jour du spectacle) pour offrir les meilleures conditions aux élèves.
	<i>Est-ce que le soutien moral (félicitations, écoute, ...) et physique (contact avec l'enfant) joue un rôle dans la gestion du trac ?</i>	L'enseignant a une écoute très marquée. L'élève sent qu'il peut se reposer sur l'enseignant en cas de trac. Le langage non verbale peut aussi faire augmenter l'anxiété. Il faut être prudent.
	<i>À quoi veillez-vous, lorsque vous faites des retours à vos élèves ?</i>	À ce qu'ils ne soient pas jugeant et à ne pas surcharger les élèves de commentaires (surtout juste avant le spectacle).

Indexation des données

Les différentes informations récoltées au cours des observations et entretiens sont rangées en fonction de leur lien aux divers thèmes et sous thèmes. Les informations contenues dans ce tableau renvoient à la retranscription des entretiens et aux grilles d'observations :

- E1-15.18 renvoie à la retranscription de l'entretien menée avec l'Enseignante 1 aux lignes 15 à 18.
- V1.2-5'10-6'00 renvoie à la première grille d'observation, au deuxième extrait de la 5e à la 6e minute.

Thèmes	Sous-thèmes	Référentiel entretien et vidéo
Identification du trac	Stratégies d'identification	E1-152.154 / E2-142.143 / E1-179.182 / E2-166.168 / E2-763.766
	Manifestations	E1-154.157 / E2-56.60
	Prédicteurs	E1-117.119 / E2-680.682 / E2-689.692
Stratégies exploitables par l'élève	Apports d'une bonne posture	E1-224.225 / E2-213-216 / V1.2-03'00-03'26 / V1.3-00'00-02'28 / V2.1-14'00-16'50 / V2.1-02'20-02'56 / V2.2-11'00-12'15 / V3.3-3'43 / V3.4-01'05 / V3.4-02'40-02'48 / V3.5-03'18-03'22 / V3.5-06'37-06'41 / V3.7-11'08-12'00
	Maîtrise de la performance	E1-73.81 / E1-208.212 / E2-192.195 / E2-197.198 / E2-257.259 / E2-268.273 / V3.4-01'30 / V3.4-08'40 / E2-235.238 / E1-321.324
	Mesures préventives	E2-98.103 / E2-106.111
	Recherche de ses limites sur scène	E2-336.338 / E2-341.342 / V4.1-00'00-03'45 / E2-294-297 / E2-172.175
Activités de régulation	Contenu des activités	E2-221.226 / E2-206.210 / E2-241.243 / E2-375.378 / E2-77-80 / E2-444.448 / E2-451.459 / E2-469.472 / V4.2-12'18 / V4.3-00'30-02'00 / V4.3-02'10 / E2-546.550 / V5.1-00'00 / E1-337-339 / E2-562-568
	Forme du travail	E1-203-206 / V1.2-03'00-03'26 / E1-337-339 / E2-481.484 / E2-500.503 / V3.6-00'00-00'27 / V4.2-03'10-03'24 / V2.2-11'32
	Outils exploités	E1-139.140 / E2-250.252 / E2-364.369 / V3.1-1'30 / V5.2-07'00
	Planification	E1-292-295 / E2-344.347
Climat propice à la régulation	Écoute de l'élève et respect des performances	E2-80-83 / E2-527-530 / E2-319.323 / E2-751.753
	Cadre propice	V1.1-00'00-01'20 / V3.7-06'39 / V3.4-05'00 / V1.1-02'34-03'27 / V2.1-00'00-03'06 / E1-240-245 / E1-246-248 / E1-257-263 / E1-412-417
	Mise en place du spectacle	V5.2-10'42 / V5.1-02'20-05'40 / V5.1-06'58-09'00
Posture enseignante	Soutien et commentaires	E1-361-365 / E2-700-703 / E2-720-722 / V1.1-04'25-05'50 / V1.3-013'17 / V2.1-01'30-02'00 / V1.1-05'50-10'28 / E2-789-790 / E2-796-800 / V5.1-05'50 / E1-406-413 / E2-728-730 / V3.8-00'00-02'00
	Contact enseignant-élève	E1-174-175 / E2-89.93 / E2-159.161 / E2-612.615 / V1.2-03'00-03'26 / V1.3-12'00-13'17 / V3.4-00'15-00'21
	Travail sur soi-même	E2-595.597 / E2-826.830 / V3.7-00'30-03'01 / E2-644.646
	Guide	V3.2-00'00 / V2.1-03'12-04'00 / V1.1-02'00-02'07 / V3.4-03'00-4'30 / V3.6-02'47-03'01 / V5.1-00'00 / V5.2-02'34 / V5.2-06'00 / V3.3-4'00 / E2-670.671 / E2-63.66