

# L'EMOTION : LEVIER PEDAGOGIQUE DES CADRES DE SANTE FORMATEURS

Prendre en compte les émotions des étudiants en soins infirmiers

*EMOTION: A PEDAGOGICAL LEVER FOR TRAINING MANAGERS*

*TAKING ACCOUNT OF NURSING STUDENTS' EMOTIONS*

---

Maria-Magdalena MARCHIS, Cadre de santé formateur, IFSI Colmar, Région Grand-Est, France

Courriel : maria-magdalena.marchis@ch-colmar.fr

Travail de recherche sous la supervision de Nicole POTEAUX, Professeure émérite en sciences de l'éducation, Université de Strasbourg

## RESUME

---

Introduction : La formation en soins infirmiers est caractérisée par l'accompagnement des étudiants par des formateurs pédagogiques qui les conseillent et les guident à travers l'acquisition de compétences relative à leur future profession.

Contexte : Cette recherche s'intéresse au rôle des émotions dans la formation en soins infirmiers, se concentrant spécifiquement sur la manière dont les formateurs soutiennent émotionnellement les étudiants pour stimuler leur motivation à apprendre.

Objectif : Identifier comment les cadres de santé formateurs prennent en compte les émotions des étudiants en soins infirmiers lors de l'accompagnement en situation d'apprentissage.

Méthode : L'étude menée qualitativement auprès de neuf formateurs de trois instituts de formation en soins infirmiers.

Résultats : L'étude souligne l'importance des émotions dans le processus d'apprentissage des étudiants. La prise en compte de leurs émotions par les formateurs implique un temps conséquent d'accompagnement et de suivi qui peut aller au-delà du temps prescrit, privilégiant des relations pédagogiques basées sur la confiance et l'engagement mutuel.

Discussion : Malgré une diversité d'approche, tous s'accordent sur la nécessité de développer les compétences émotionnelles, tant pour les étudiants que pour eux-mêmes, est hautement souhaitable, en particulier à l'ère de l'universitarisation des formations en santé.

Conclusion : Cette étude démontre l'influence des compétences émotionnelles sur les émotions des étudiants et/ou des formateurs. Par conséquent ces compétences émotionnelles méritent d'avoir leur place dans les formations des professionnels de santé.

35 Mots clés : émotions, compétences émotionnelles, étudiants, cadre de santé formateur,  
36 apprentissage

## 37 **ABSTRACT**

---

38

39 Introduction : A key feature of nursing training is that students are accompanied by educational  
40 trainers who advise and guide them through the acquisition of skills relevant to their future  
41 profession.

42 Background : This research looks at the role of emotions in nursing training, focusing  
43 specifically on how trainers emotionally support students to stimulate their motivation to learn.

44 Objective : Identify how training managers take into account nursing students' emotions when  
45 providing support in learning situations.

46 Method : A qualitative study of nine trainers from three nursing training institutes.

47 Results : The study highlights the importance of emotions in the student learning process. If  
48 trainers are to take their students' emotions into account, they need to spend a considerable  
49 amount of time on support and follow-up, which can go beyond the prescribed time, fostering  
50 pedagogical relationships based on mutual trust and commitment.

51 Discussion : Despite a diversity of approaches, all agree that developing emotional  
52 competencies, both for students and for themselves, is highly desirable, especially in the era of  
53 the universitarization of healthcare training.

54 Conclusion : This study demonstrates the influence of emotional skills on the emotions of  
55 students and/or trainers. Emotional skills therefore deserve a place in the training of healthcare  
56 professionals.

57 Keywords : emotions, emotional skills, students, healthcare executive trainer, learning

58

## 59 **INTRODUCTION**

60 Notre sujet de mémoire a pour objet l'approfondissement des rôles d'accompagnateur et de  
61 facilitateur du cadre de santé formateur en Institut de Formation en Soins Infirmiers.

62 Le choix du thème s'est imposé à nous tout naturellement suite aux différentes situations et  
63 expériences vécues lors de nos missions d'accompagnement et l'encadrement des étudiants en  
64 soins infirmiers.

65

## 66 **CONTEXTE**

---

67 De la religieuse au cadre de santé formateur, il s'est opéré une transformation et évolution qui  
68 vont de pair avec l'évolution de la profession infirmière. Pour mieux cerner cette évolution, il  
69 est nécessaire de faire une brève rétrospective.

71 En 1878, le médecin Désiré Magloire Bonneville de l'Assistance publique à Paris, crée la  
 72 première école laïque des infirmières. En 1951, La Croix Rouge crée la première école de cadres  
 73 de santé dont les aspirantes sont issues de la fonction infirmière. Dans cette école seront initiées  
 74 et testées deux formations : celle destinée aux métiers de surveillantes et celle destinée aux  
 75 métiers de monitrice.  
 76

#### 77 **▪ Accès à la profession**

78 En 1958 la formation des cadres bénéficiera d'une reconnaissance par un Certificat d'aptitudes  
 79 aux fonctions d'infirmière monitrice (Cafim) et du certificat d'aptitude aux fonctions  
 80 d'infirmière surveillante (Cafis). En 1975, les deux types de certificats se transformeront en un  
 81 seul, celui de Certificat Cadre Infirmier (CCI). Lors du concours d'entrée, les personnes arrivées  
 82 parmi les premières du classement seront destinées à devenir monitrices. En 1995 nous assistons  
 83 à la création par décret du diplôme de cadre de santé. La formation proposait alors « un module  
 84 générique d'initiation à la fonction de cadre, un module portant sur la fonction d'encadrement,  
 85 un autre sur la fonction de formation et un autre encore consacré à la santé publique » (1). A  
 86 cela s'ajoute « un bloc consacré à la démarche de recherche et à l'analyse de pratique » (1). En  
 87 juin 1999, 29 pays de l'Union Européenne se sont engagés à s'inscrire dans une démarche  
 88 d'universitarisation pour l'ensemble des diplômes incluant ceux de la santé.  
 89

#### 90 **▪ Rôles du cadre de santé formateur**

91 Au sein d'une équipe pédagogique, sous la responsabilité du directeur de l'institut dans lequel  
 92 le cadre de santé formateur exerce, ce dernier participe à la mise en œuvre et à l'évolution du  
 93 projet pédagogique, contribuant à la formation initiale et continue des infirmiers en cohérence  
 94 avec le référentiel de formation, le projet pédagogique et l'évolution du contexte professionnel.  
 95 De plus, le formateur développe des activités pédagogiques dans un souci de qualité de  
 96 formation, dans le respect des textes réglementaires en portant une attention particulière à sa  
 97 mission à favoriser le développement de la recherche en soins infirmiers.

98 Parmi les activités pédagogiques, le cadre formateur assure le suivi pédagogique individuel et  
 99 collectif des étudiants en soins infirmiers : bilan de formations, accompagnement du projet  
 100 professionnel, présentation des dossiers pour la commission d'attribution des ECTS (European  
 101 Credits Transfer System) et guidance de Mémoire de Fin d'Etude. Les différentes relations  
 102 pédagogiques avec les étudiants en soins infirmiers se révèlent être abordées selon des  
 103 modalités formelles ou informelles.

104 Un des rôles du cadre de santé formateur est l'accompagnement de l'étudiant à travers des «  
 105 relations interpersonnelles qui nécessitent un engagement des deux parties » (2). Cet  
 106 accompagnement permet à l'étudiant d'être rassuré par le formateur afin de devenir autonome  
 107 au fur et à mesure de son avancée dans sa formation.

108 L'étudiant est une personne et un professionnel en devenir. Il peut ainsi progresser à tout  
 109 moment dans son cursus à travers des prises de conscience adaptées. De notre point de vue, le  
 110 cadre formateur accompagne l'apprenant dans une relation empathique en utilisant les  
 111 ressources et les compétences de ce dernier, s'intéressant en priorité aux côtés positifs de  
 112 l'étudiant, il renforce son estime de soi et préserve son autonomie telle que la prise de décision  
 113 de son parcours de formation.

114 Lors des relations pédagogiques il y a une alternance de posture de la part du formateur ainsi  
 115 que de la part de l'étudiant selon la situation pédagogique. Le cadre formateur accompagne  
 116 l'étudiant dans la confrontation de ses valeurs personnelles aux valeurs professionnelles. Par  
 117 ses formations, ses expériences professionnelles et personnelles, le cadre formateur acquiert et  
 118 développe une capacité d'analyse et de méthode avec un sens de la responsabilité, disponibilité,

119 respect, écoute et approche consensuelle. Toujours selon nous, le formateur se doit de  
120 questionner ses propres représentations afin d'éviter des biais tels que le manque d'objectivité  
121 et de neutralité. Par ses capacités d'observation, d'identification, de compréhension et  
122 d'accompagnement, il peut aider les étudiants à mieux comprendre leurs émotions et également  
123 de mieux se comprendre dans certaines situations rencontrées et/ou vécues. A ce jour,  
124 l'ensemble des cadres de santé formateurs sont issus de la filière infirmière. Aussi, il nous  
125 semble pertinent de nous interroger si, durant leur parcours de soignant, puis de cadre de santé,  
126 ces professionnels ont développé leurs compétences émotionnelles. Se questionnent-ils sur leur  
127 manière à exprimer leurs émotions ? Réalisent-ils des auto-évaluations ? Mettent-ils des  
128 stratégies en place afin de réguler leurs émotions ?

129 Selon ces éléments ci-dessus nous questionnons les moyens que mobilise le cadre formateur  
130 afin d'identifier ce qu'un étudiant possède comme ressources personnelles dans son parcours  
131 de formation.

132 Comment le cadre formateur identifie-t-il la personnalité, les expériences, les compétences et  
133 émotions des étudiants en soins infirmiers ? Le référentiel de formation en soins infirmiers a  
134 pour objectif de professionnaliser le parcours de l'étudiant. Celui-ci va développer au fur et à  
135 mesure les éléments de compétence nécessaires à sa professionnalisation. Cela se fera à travers  
136 l'acquisition de différents savoirs tels que : savoirs, savoir-faire et savoirs être (attitudes et  
137 comportements).

138 Par ces acquisitions, il vise à devenir un professionnel de santé « autonome, responsable et  
139 réflexif » (3). Ainsi, l'étudiant en soins infirmiers développe une capacité d'analyse des  
140 situations rencontrées, de prise de décisions tout en respectant son champ de compétence que  
141 ce soit seul ou en collaboration avec une équipe pluridisciplinaire.

142 Pendant sa formation, l'apprenant aura l'opportunité de développer ses connaissances théoriques  
143 et méthodologiques, d'améliorer ses compétences techniques et de renforcer ses capacités  
144 relationnelles. Les professionnels qui l'accompagnent, que ce soit en institut de formation ou  
145 lors de la formation clinique, l'aideront également à prendre conscience de ses émotions. Cette  
146 prise de conscience de soi et de ses émotions pourra lui permettre d'adopter une distance  
147 professionnelle appropriée. Moira Mikolajczak & al, précisent que l'adaptation ce n'est pas  
148 seulement les émotions, mais ce que la personne en fait. Les personnes en capacité d'identifier  
149 leurs émotions, « d'en extraire la valeur informative, de les réguler, optimiseront leur  
150 adaptation à l'environnement »(4).

151 Les émotions sont omniprésentes tout au long de leur cursus, et, au cœur de la formation en  
152 soins infirmiers, le référentiel stipule que l'objectif de l'Unité d'Enseignement 4.2 du semestre  
153 5 intitulée « soins relationnels » est « d'adapter ses modes de relations et de communication  
154 aux personnes, aux situations et aux contextes » (3). Les recommandations pédagogiques de ce  
155 même référentiel sont prescrites ainsi : « les étudiants apprennent à se situer personnellement  
156 dans leurs comportements professionnels de communication et ils sont capables de réajuster  
157 leur positionnement » (3). Nous constatons donc que comportements, communication et  
158 positionnement sont liés étroitement aux émotions voire à l'intelligence émotionnelle (5) au  
159 sein du processus de formation en soins infirmiers.

160 Antonio Damasio, considère que « le cerveau émotionnel intervient dans le raisonnement autant  
161 que le cerveau pensant » (6), et, à l'échelle de la formation en soins infirmiers, la construction  
162 de cette dernière avec un rythme par alternance permet aux apprenants, progressivement, de  
163 s'approprier les mécanismes de ce raisonnement. L'alternance permet de confronter l'étudiant  
164 à ses émotions mais aussi à celles d'autrui. Les différentes situations de relation pédagogiques  
165 avec le cadre de santé formateur, les analyses de situations rencontrées et les compétences  
166 acquises favorisent les possibilités d'adapter ses formes de relations et de communication afin  
167 d'ajuster ses prises de décision.

168

170 Au cours de notre carrière nous avons constaté l'importance et la place des émotions dans  
171 l'apprentissage. Lorsqu'un étudiant en soins infirmiers exprimait son état émotionnel tel que :  
172 « je n'en peux plus », « je me sens dépassé », « j'ai peur », « je suis à fleur de peau », « je suis  
173 triste », « je n'y arriverai pas car le stress et la peur m'empêchent d'apprendre » ... « je suis  
174 heureuse », « je suis fière de moi », « mon investissement a payé », en qualité de formateur,  
175 nous les avons écouté et accompagné afin de les aider à sortir de cet état de blocage émotionnel  
176 ou avons partagé leurs joies et satisfaction de réussite. Nous avons constaté parfois une capacité  
177 de résilience de certains étudiants en mobilisant leur intelligence émotionnelle à trouver et  
178 retrouver la motivation à l'apprentissage. Ces moments d'expression se passaient surtout de  
179 manière informelle voire parfois de manière formelle lors d'un suivi pédagogique. Nous nous  
180 interrogeons sur la limite acceptable pour laquelle le formateur peut s'autoriser à écouter, voire  
181 accompagner un apprenant à puiser dans ses ressources intrinsèques et extrinsèques pour qu'il  
182 puisse retrouver une motivation à son apprentissage. Nonobstant, le risque inhérent pour le  
183 formateur serait que son investissement ne soit pas concluant, se soldant malgré tout par une  
184 rupture de parcours de formation de l'étudiant. Les conséquences seraient alors pour le  
185 formateur un gaspillage d'énergie et un risque d'épuisement, au regard de l'investissement  
186 fourni, de la part de l'équipe pédagogique.

## 187 CADRE THEORIQUE

---

### 188 ■ L'INTELLIGENCE EMOTIONNELLE

189 L'intelligence émotionnelle est un concept récent et ne cesse de se développer. Plusieurs auteurs  
190 vont être des précurseurs de ce concept. Gardner en 1983 suggère d'associer à l'intelligence  
191 une « intelligence personnelle à deux versants : l'intelligence intrapersonnelle et l'intelligence  
192 interpersonnelle » (4). Puis en 1990, Salovey et Mayer vont proposer la notion d'une  
193 intelligence émotionnelle qui selon eux est « la capacité à identifier les émotions, à générer les  
194 émotions adéquates pour faciliter la pensée, à comprendre les émotions et à gérer ses émotions  
195 de manière à promouvoir la croissance émotionnelle et intellectuelle » (4). Les publications du  
196 journaliste Daniel Goleman ont permis de populariser ce concept à travers son livre Intelligence  
197 émotionnelle (Goleman, 1995). Suite à cette popularisation, des chercheurs ont mené des  
198 travaux à ce sujet et ont développé leurs théories « avec des mesures différentes, souvent très  
199 éloignées les unes des autres » (7).

200 Il s'agit de théories construites sur un modèle mixte et d'autres sur un modèle de compétences.  
201 Le modèle de compétence émotionnelle « conceptualise l'IE comme une *compétence* cognitive  
202 du même type que la compétence verbale ou quantitative » (7).

### 203 ■ Modèle de compétence émotionnelle

204 L'ensemble de chercheurs s'accordent sur ce concept d'intelligence émotionnelle et il en résulte  
205 très peu de différence. De cela il se dégage un consensus et il ressort quatre grandes  
206 compétences émotionnelles (Mayer & Salovey, 1997) ainsi présentées :

207 ■ La perception des émotions détermine la capacité « à identifier le contenu émotionnel  
208 des visages, les voix [...] et [...] à exprimer correctement les émotions » (7). Cette perception  
209 est intrinsèque (identifier et exprimer ses propres émotions) et extrinsèque (identifier les  
210 émotions des autres). L'identification de ces informations va permettre d'« alimenter le système  
211 cognitif » (7).

212 ■ La compréhension des émotions détermine la capacité à comprendre son expérience  
213 émotionnelle et celle de l'autre. Cela se traduit par « être capable de mettre en relation l'émotion  
214 ressentie avec ce qui a favorisé son déclenchement [...] identifier les messages potentiels  
215 véhiculés par cette émotion » (8). A cela s'associe le vocabulaire adapté afin de déterminer

216 leurs causes et conséquences. Cette compréhension a des liens « les plus étroits avec les  
217 capacités cognitives » (7).

218 ■ La facilitation de la pensée par les émotions « implique l'utilisation d'émotions et  
219 d'informations émotionnelles en tant que données ou guides dans les tâches et décisions » (7).  
220 C'est la capacité à aider la pensée, à se baser sur les émotions en vue de contribuer à la  
221 dynamique motivationnelle. Il se distingue deux éléments principaux : l'utilisation des  
222 émotions présentes dans la sélection d'une tâche ou « les approches à l'égard des tâches et la  
223 création de nouvelles émotions pour faciliter la performance dans une tâche spécifique » (7).

224 ■ La gestion des émotions concerne ses propres émotions et celles des autres en passant  
225 par une régulation en augmentant la valence des émotions positives et en baissant la valence  
226 des émotions négatives. Cette gestion comporte trois dimensions : « régulation intrinsèque et  
227 extrinsèque des émotions dans le modèle de régulation des émotions » (7) ; « contrôler et  
228 évaluer les stratégies visant à maintenir, réduire ou intensifier une réponse émotionnelle » (7)  
229 et « la gestion des émotions en fonction des objectifs personnels » (7).

### 230 ■ Les modèles mixtes

231 L'intelligence émotionnelle basée sur les modèles mixtes « défendent l'idée que les  
232 comportements qualifiés d'émotionnellement intelligents dépendent à la fois des compétences  
233 liées aux émotions, des traits de personnalités et des éléments motivationnels de la personne »  
234 (7).

### 235 ■ Le modèle de Goleman (7)

236 Il est constitué des compétences suivantes : la conscience de soi (connaître ses émotions, savoir  
237 s'auto-évaluer et avoir confiance en soi) ; le contrôle de soi (savoir s'adapter, contrôler ses  
238 comportements et émotions) ; la conscience sociale (être empathique et serviable) et les  
239 compétences sociales (se distinguer au niveau du leadership, de la communication, la gestion  
240 des conflits, établir des relations, faire preuve de responsabilités). Ce modèle est utilisé « au  
241 niveau international pour guider les actions éducatives visant à accroître les compétences socio-  
242 émotionnelles des élèves » (7).

### 243 ■ Le modèle de compétence sociale et émotionnelle de Bar-On

244 Reuven Bar-On propose « l'expression de quotient émotionnel pour mesurer l'intelligence  
245 émotionnelle » (8) et ce quotient émotionnel se trouve au point de rencontre de « compétences  
246 et d'habilités émotionnelles et sociales » (8) qui va privilégier un « comportement intelligent »  
247 (8). Ce modèle propose les compétences sociales et émotionnelles suivantes : la compétence  
248 interpersonnelle et intrapersonnelle, contrôle du stress, capacité d'adaptation lors d'un  
249 changement et de l'auto-motivation.

### 250 ■ Le modèle des traits

251 Il comprend quatre capacités liées aux émotions : « percevoir avec précision les émotions chez  
252 soi et chez les autres ; exprimer et communiquer clairement ses émotions ; gérer les émotions  
253 des autres et réguler ses propres émotions » (7).

254 Les étudiants en soins infirmiers développent tout au long de leur formation en alternance des  
255 capacités et compétences relationnelles que ce soit dans la prise en soins des patients, la  
256 collaboration avec les équipes pluriprofessionnelles ainsi qu'à l'institut en soins infirmiers avec  
257 l'équipe pédagogique et les autres étudiants. Pour que ces relations se développent de manière  
258 positives et propices à l'apprentissage il est important pour eux de développer leurs propres  
259 compétences émotionnelles.

### 260 ■ LES EMOTIONS

261 Les émotions sont observables et objectives, permettant au cadre de santé formateur de les  
262 identifier et d'accompagner l'étudiant dans son apprentissage.

263 Le professeur Klaus Scherer affirme que « l'émotion est un dispositif affectif d'évaluation qui  
264 s'impose entre l'évaluation cognitive de la situation et l'action humaine » (9).

265 Cette formation par alternance qui conjugue études universitaires et apprentissage professionnel  
266 est un terreau d'émotions diverses. Mais qu'est-ce qu'une émotion ?

267 Dans l'ancien français ce mot est apparu au XIIIème siècle et émane du mot « motion »  
268 signifiant mouvement. Puis au XVème siècle le mot émotion est « utilisé au sens de « trouble  
269 moral » et au XVIème siècle comme un dérivé d'émouvoir (du latin emotionem, de emotum,  
270 supin de emovere) » (10). Platon et Aristote dans la Grèce antique étaient déjà des précurseurs  
271 dans la démarche de réflexion en lien avec l'émotion. Platon considérait l'émotion d'un point  
272 de vue négatif « puisqu'elle vient pervertir la raison » (8). Tandis que le point de vue d'Aristote  
273 est plutôt positif car il la considérait comme « un stimulus utile permettant d'évaluer le potentiel  
274 de gain ou de plaisir d'une action » (8). Selon Spinoza au XVIIème siècle « les émotions sont  
275 des phénomènes naturels et légitimes » (8) et rejoint Aristote en considérant les émotions  
276 « comme des forces motivationnelles » (8). En 1872 Darwin considère les émotions comme  
277 étant « utile dans le processus de l'évolution » (8). Les nombreuses définitions des émotions  
278 évoquent ses aspects liés aux « dimensions corporelles, personnelle, sociale et cognitive » (7).  
279 Selon le Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale il existe plusieurs définitions en  
280 commençant par ce qu'on appelle « des phénomènes purement biologiques ; ... la volonté n'y  
281 est pour rien... cela ne revient pas à nier...que certaines émotions soient nuisibles, d'autres  
282 utiles ou agréables, fût-ce du point de vue de ceux qui les éprouvent, ou de l'entourage qui en  
283 subi les conséquences » (11). Aussi les émotions sont « façonnées par les structures sociales »  
284 (11) et selon un autre point de vue les émotions sont « liées au caractère » (11). Pour Sartre les  
285 émotions « semblent être parfois des choix entièrement volontaires » (11), tandis que Robert  
286 Solomon les qualifie de « “stratégies” de comportement qui exprime le choix profond de ceux  
287 qui les manifestent, et pour lesquelles ils peuvent donc être tenus responsables » (11). D'après  
288 le Dictionnaire des concepts en sciences infirmières l'émotion est « l'expression verbale ou  
289 physique réactive, involontaire ou non, de personne affectée par la joie, la douleur, la colère, le  
290 chagrin, la perte... » (2).

291 Enfin, les psychologues D. Anzieu, R. Doron et F. Parot définissent l'émotion comme étant un  
292 « état particulier survenant dans des conditions indéfinies (une situation dite émotionnelle)  
293 accompagnée d'une expérience subjective et de manifestations somatiques et viscérales » (10).  
294 Nous comprenons donc que l'émotion est un concept qui peut être défini de différentes manières  
295 selon les disciplines et les points de vue. Elle peut être considérée comme un phénomène  
296 purement biologique, façonné par les structures sociales ou lié au caractère. Comment cela se  
297 manifeste-t-il au niveau physiologique et est-il possible de les catégoriser ?

298 Tout d'abord l'émotion est un élément subjectif, intrinsèque à la personne même qui la vit et  
299 qui parlera d'un ressenti tels que : « j'ai peur » ou « je suis triste ». Mais en dehors de ce ressenti,  
300 l'émotion est également un phénomène objectivable. Le neurobiologiste Paul MacLean est  
301 l'auteur de la théorie dite « du cerveau triunique » (8) : le reptilien, le limbique et le frontal.  
302 C'est le cerveau reptilien qui contrôle, entre autres, la fréquence cardiaque, la température et la  
303 respiration qui sont des manifestations étroitement liées aux émotions. Les réactions  
304 émotionnelles sont déclenchées par le cerveau limbique tandis que dans le cerveau frontal se  
305 trouve le centre de la partie rationnelle. L'émotion se manifeste par une réponse physiologique  
306 (tachycardie), accompagnée par des réponses cognitives (pensées) et comportementales. Les  
307 émotions sont des réponses à certaines circonstances de nos vies et peuvent durer entre quelques  
308 secondes à quelques minutes.

309 Klaus Scherer, spécialiste de la psychologie de l'émotion, a classé les différentes manifestations  
310 de l'émotion et il soumet cinq dimensions :

311 « 1. pensées suscitées par la situation; 2. modifications biologique (variations du rythme  
312 cardiaque, de la pression sanguine, de la température corporelle, du rythme respiratoire)  
313 et les manifestations neuro-végétatives (dans le cas de la peur : sueurs, palpitations et

314 oppressions respiratoires); 3. tendance à l'action (l'émotion induit une impulsion, une  
315 envie pressante de faire quelque chose, de fuir, la honte, le désir de se volatiliser ou de  
316 rentrer sous terre, la colère, la tentation de frapper); 4. modifications expressives et  
317 comportementales (sourcils levés, bouche ouverte, la gestuelle : mains levées, la posture  
318 : en retrait, la voix) et 5. expérience subjective, au ressenti (je ressens que j'ai peur) » (4).

319 Les émotions peuvent engendrer des réactions physiques et psychologiques qui influenceront  
320 notre comportement. Elles ont également un effet sur la motivation, permettent l'adaptation à  
321 notre environnement et la communication au sein d'un groupe. Ces éléments font le lien direct  
322 avec l'intelligence émotionnelle telle que définit plus haut.

323 Paul Ekman, psychologue, dans les années 70, a classé les manifestations émotionnelles à partir  
324 des mimiques des muscles du visage des personnes. Il souhaitait déterminer les émotions de  
325 base à caractère universel. Avec son équipe ils ont identifié six émotions universelles de base :  
326 la colère, la peur, le dégoût, la joie, la tristesse et la surprise. Cette classification d'après Ekman  
327 constitue « une sorte de langage des émotions » (8). Cette catégorisation ne fait pas l'unanimité  
328 dans le milieu scientifique car elle minimise l'importance « du contexte culturel, des traditions,  
329 des structures et des idéologies sociales » (8). En effet, d'une société à une autre, d'une culture  
330 à une autre, la manifestation des émotions s'exprime de manière différente. Les études menées  
331 par Antonio R. Damasio sur les émotions, lui ont permis de distinguer les parties du cerveau  
332 concernées dans le mécanisme des émotions. Pour lui celles-ci ont un rôle majeur dans « les  
333 prises de décisions » (12) et peuvent se répartir en trois catégories :

334 « - les émotions d'arrière-plan font, dit-il, notre « état d'être », bon ou mauvais.

335 - les émotions primaires (ou de base), communes à l'homme et à l'animal, comprennent la  
336 peur, la colère, le dégoût, la surprise, la tristesse et le bonheur.

337 - enfin les émotions sociales, comprennent écrit Damasio, la sympathie, l'embarras, la honte,  
338 la culpabilité, l'orgueil, l'envie, la gratitude, l'admiration, l'indignation et le mépris » (12).

### 339 ■ Les différents rôles des émotions

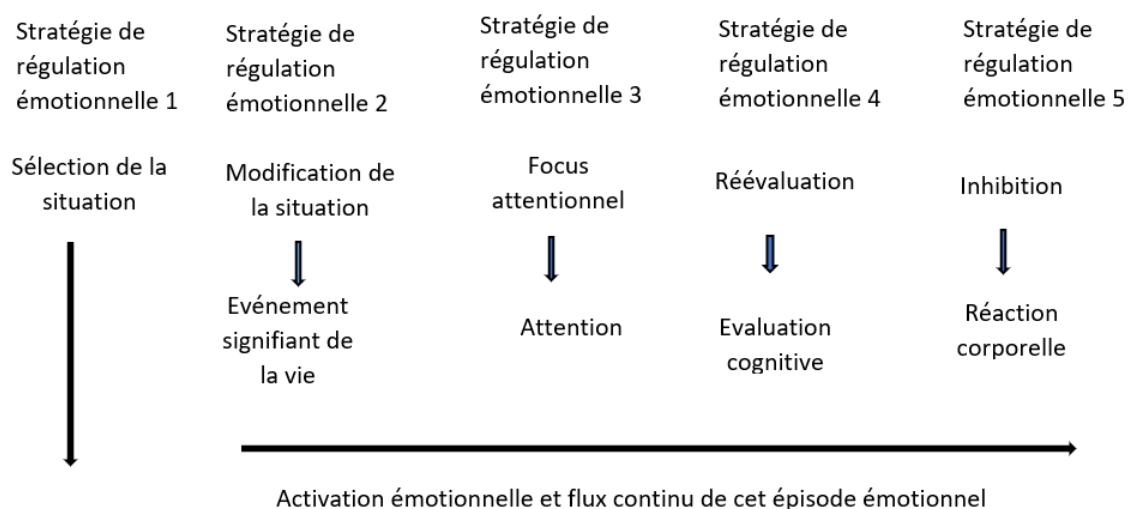
340 Charles Darwin a été l'un des premiers à s'intéresser aux émotions dans son livre "L'expression  
341 des émotions chez l'homme et les animaux" publié en 1872. Selon lui, les émotions permettent  
342 aux animaux de s'adapter à leur environnement. Les émotions jouent un rôle dans l'adaptation  
343 en dynamisant et en dirigeant le comportement. Selon la tâche majeure de la vie, une personne  
344 va produire une réaction émotionnelle conforme. Le tableau ci-dessous présente le lien entre  
345 « la tâche fondamentale de la vie, l'émotion et la fonction adaptative ou but de l'émotion » (13).  
346 Les émotions ont un rôle social et transmettent nos sentiments à nos interlocuteurs ce qui va  
347 influencer la manière dont ils vont interagir avec nous.

348 En somme, nos émotions ont une importance fondamentale. Elles ne sont pas toujours aidantes  
349 selon la situation car elles ne sont pas adaptées soit parce qu'elles arrivent au mauvais moment  
350 soit parce que leur expression est trop intense. Et c'est à ce moment que souvent nous essayons  
351 de les contrôler en les régulant. Cette démarche de régulation est illustrée selon James Gross  
352 qui « décompose le flux d'un épisode émotionnel » (13) présenté ci-dessous :

353



Tableau : Une vision fonctionnelle du comportement émotionnel par James Gross (13)



354

355 Lors d'une situation émotionnelle habituellement il existe un niveau de gestion ou de  
 356 modification. Selon le schéma ci-dessus il existe « cinq opportunités d'intervention pour réguler  
 357 un épisode émotionnel : la sélection de la situation, la modification de la situation, le focus  
 358 attentionnel, la réévaluation et l'inhibition » (13). La sélection de la situation suppose que la  
 359 personne va « décider que faire, où aller, avec qui passer du temps, dans quelles activités  
 360 s'engager » (13). La modification de la situation comporte principalement soit « une adaptation  
 361 centrée sur le problème, des efforts pour établir un contrôle primaire sur la situation et une  
 362 recherche de soutien social » (13) soit en « quittant cette situation » (13).

363 La sélection et la modification de la situation sont des « stratégies de régulation émotionnelle  
 364 relativement actives » (13) ayant un impact sur les situations rencontrées. Selon cette  
 365 affirmation l'étudiant peut mettre en place des stratégies afin de se préserver ou de maîtriser  
 366 son état émotionnel dans une situation donnée. Cela correspond aux attendus stipulés par le  
 367 référentiel de formation « les étudiants apprennent à se situer personnellement dans leurs  
 368 comportements professionnels de communication et ils sont capables de réajuster leur  
 369 positionnement » (3). La modification du focus attentionnel ne change pas une situation mais  
 370 elle « réoriente l'attention au sein de cette situation » (13) : C'est se focaliser sur autre chose.

371 La réévaluation concerne l'évaluation secondaire d'une situation et celle-ci « implique de  
 372 modifier le sens, la signification d'une situation » (13) et est une « stratégie de régulation  
 373 émotionnelle hautement efficace » (13). Elle peut être exploitée soit pour changer une émotion  
 374 négative soit une autre positive. Enfin, l'inhibition est « utilisée pour modifier une expérience  
 375 émotionnelle qui est déjà en cours » (13). L'inhibition implique l'adoption d'un comportement  
 376 adapté à la situation rencontrée. Mais elle est très peu adaptative car si une personne essaie  
 377 d'inhiber une émotion, son intensité a tendance à augmenter plutôt qu'à diminuer.-La régulation  
 378 émotionnelle est une compétence qui permet aux personnes d'avoir des relations de qualité.  
 379 Cela fait le lien avec l'intelligence émotionnelle développée en début du cadre théorique. Cette  
 380 régulation émotionnelle implique que la personne ait des connaissances émotionnelles. Ce sont  
 381 des capacités de connaissances de soi et le sens qu'une personne attribue à son vécu émotionnel.  
 382 Il existe plusieurs nuances d'une émotion, par exemple concernant la joie : l'optimisme, la  
 383 satisfaction, voire la fierté. « La profondeur, la complexité et la sophistication des connaissances

384 émotionnelles sont importantes, car de meilleures connaissances émotionnelles mènent à un  
385 plus grand bien-être psychologique » (13).

386 Les émotions affectent les cognitions « processus d'acquisition de la connaissance » (14) et les  
387 cognitions affectent les émotions. Cela signifie que les états émotionnels « affectent et  
388 provoquent des événements cognitifs tels que l'attribution de l'attention, le jugement, la prise  
389 de décision, l'interprétation, la prise de risque, le raisonnement, la mémoire de travail à court  
390 terme et la mémoire à long terme » (13). Le lien entre les émotions et les interactions sociales  
391 est un fait réel et ont un rôle important dans les relations interpersonnelles. Les interactions  
392 sociales nous font rencontrer des événements qui entraînent des émotions et cela amène souvent  
393 à une contagion émotionnelle. L'étudiant en soins infirmiers est confronté à moult situations  
394 émotionnelles. Les plus marquantes sont souvent liées à un accompagnement difficile d'un  
395 patient, à la prise en soins d'un patient en réanimation ou liées à l'environnement et contexte  
396 actuel relatif au manque d'effectif qui peut impacter la qualité de l'encadrement.

397 La contagion émotionnelle, selon Johnmarshall Reeve, est « la tendance à imiter, et à  
398 synchroniser automatiquement avec, les expressions, les vocalisations, les postures et les  
399 mouvements d'une autre personne et, par conséquent, à converger émotionnellement (Hatfield,  
400 Cacioppo & Rapson, 1993) » (13). Ce partage d'un vécu émotionnel se fait « de manière socio-  
401 affective : l'orateur sollicite du soutien, du réconfort de la validation et de l'empathie » (13).  
402 Une autre manière de partager un vécu émotionnel est de l'ordre cognitif « l'orateur demande  
403 (et reçoit) de l'auditeur une stimulation du travail cognitif nécessaire pour se remettre d'un  
404 épisode de tristesse, de peur ou de colère » (13). Les personnes aiment partager leurs émotions  
405 et surtout lors des émotions négatives. Cela permet de les réguler lors de ce partage socioaffectif  
406 et de ressentir un état de soulagement provisoire par rapport « à la détresse, la peur, la colère,  
407 l'anxiété, l'insécurité ou le sentiment d'impuissance ressenti par la personne » (13). Malgré ce  
408 partage cela ne suffit pas pour se remettre d'un état émotionnel. Ce qui peut aider c'est le  
409 partage cognitif car la personne en face peut aider « à recadrer et à réévaluer l'événement  
410 émotionnel » (13). Ce qui est à retenir, est qu'une émotion présente trois aspects : biologiques,  
411 cognitifs et socioculturels.

412 En résumé les émotions sont à la fois subjectives et intrinsèques à l'étudiant ainsi qu'objectives  
413 par leurs manifestations observables, qu'elles soient verbales ou non-verbales. Elles ont un rôle  
414 important dans la prise de décisions et à la motivation dans l'apprendre. C'est pourquoi nous  
415 nous questionnons sur la place de l'émotion dans l'apprendre ? Quel est son impact ? Comment  
416 apprenons-nous ?

417 Dans le cadre conceptuel nous avons décrit des situations émotionnelles rencontrées telles que  
418 la peur de ne pas réussir, exprimée par les étudiants ou la joie et fierté de leur succès. Ces  
419 situations émotionnelles peuvent rendre l'apprendre difficile.

420

#### 421 ■ APPRENDRE

422 Apprendre, est une démarche individuelle émotionnelle et cognitive qui est au centre du  
423 mécanisme d'acquisition des connaissances. Cette démarche impose à l'étudiant à se remettre  
424 en question et d'identifier son parcours d'apprentissage et vers quoi il tend d'y arriver. Dans  
425 l'apprendre les émotions telles que les désirs voire les passions potentielles ont une mission  
426 stratégique. Lors de ce processus d'assimilation de connaissances les émotions apparaissent, se  
427 manifestent et se développent, ainsi elles influencent le raisonnement, la prise de décision et le  
428 jugement. Les interférences entre apprendre et émotions peuvent être de nature positive (la joie  
429 de la réussite) ou négative (peur de l'échec). Selon André Giordan, l'envie, la joie, le plaisir ou  
430 la peur sont « transversaux à l'acte d'apprendre » (15) et l'émotion « doit être totalement  
431 intégrée dans l'apprendre » (15) car elle est « l'un des paramètres qui constitue cette capacité »

432 (15). Le formateur n'est pas seulement un transmetteur des savoirs mais également un  
433 accompagnateur.

434 Comme évoqué précédemment, le physiologiste MacLean a divisé le cerveau en trois niveaux  
435 qui communiquent entre eux. Ces zones interfèrent dans la motivation et maîtrisent l'émotion  
436 « dont le rôle est considérable dans l'apprendre » (15). Apprendre permet de développer un  
437 esprit critique, de sortir des évidences et des représentations. Cela permet d'assimiler des  
438 réussites ou des échecs parfois et de les réinvestir dans de nouvelles situations afin de mieux se  
439 connaître et se comprendre mais également connaître et comprendre les autres.

440 Cependant apprendre n'est pas un millefeuille d'informations. Acquérir un nouveau savoir c'est  
441 l'intégrer à ce qui existe déjà. Apprendre est une démarche personnelle motivée par un besoin  
442 ou un désir voire un manque. Cela appartient à chacun selon ce qu'il a décidé d'être, d'avoir et  
443 de savoir. Apprendre est un monde dans lequel on va, on vit et on devient. Mais l'étudiant a  
444 besoin d'interagir avec les autres afin de pouvoir bousculer et questionner ses pensées. Selon  
445 André Giordan, la motivation est « toujours le résultat de l'interaction entre l'état interne de  
446 l'individu et de multiples éléments de son environnement » (15) et c'est grâce à sa motivation  
447 que l'étudiant peut aboutir son projet qui prend une valeur affective pour lui. C'est un  
448 engagement personnel et volontaire. La réussite de son projet crée un sentiment de satisfaction,  
449 de plaisir et une confiance en soi. L'échec en revanche peut nourrir la démotivation. Pour  
450 nourrir la motivation « les renforcements positifs sont toujours préférables » (15) car le  
451 contraire est source de peur, stress et angoisse.

#### 452 ■ Liens entre apprendre et émotions

453 Quelle est la place des émotions dans l'apprendre ? L'apprendre et les émotions sont  
454 indissociables. Les émotions sont inéluctables à l'apprendre. Elles sont des réponses à certaines  
455 circonstances de la vie des étudiants elles contribuent à leurs capacités d'adaptation et cela  
456 permet d'apprendre dans un contexte donné. Par exemple la colère provoquée par un obstacle  
457 ou une injustice peut mobiliser l'étudiant à trouver l'énergie et motivation afin de pouvoir  
458 changer la situation. Tandis que la joie a un effet positif avec un renforcement de la motivation  
459 et une confiance en soi tout en partageant avec les autres. Également l'expérience émotionnelle  
460 se forme et se renforce grâce aux situations d'apprentissage vécues. Les émotions dans  
461 l'apprendre peuvent attribuer à l'étudiant un sentiment de fierté suite à une réussite ou le  
462 contraire d'honte ou tristesse face à un échec comme évoqué dans le chapitre de la  
463 problématisation. Qu'elles soient positives ou négatives, chacune a sa place dans l'apprendre  
464 en dynamisant et dirigeant le comportement de l'étudiant. La place des émotions dans  
465 l'apprendre se trouve dans les capacités d'adaptation de l'étudiant dans l'environnement  
466 d'apprentissage, et, également comme facilitatrices ou non des relations inter et  
467 intrapersonnelles de l'étudiant. Est-ce que les émotions positives sont toujours favorables dans  
468 l'apprendre ? qu'en est-il des négatives, sont-elles toujours défavorables ?

469 Les émotions positives des étudiants qui souhaitent réussir ont un impact sur les processus «  
470 cognitifs, motivationnels » (16) ainsi que sur « le bien-être psychologique, le bonheur et la  
471 satisfaction de la vie » (16). Les émotions qu'elles soient positives ou négatives peuvent utiliser  
472 des ressources cognitives en maintenant l'attention de l'étudiant sur « l'objet de l'émotion »  
473 (16), par exemple, l'anxiété « peut nuire à l'intérêt et à la mobilisation intrinsèque, tout en  
474 induisant une motivation extrinsèque pour investir des efforts afin d'éviter les échecs » (16). La  
475 formation en soins infirmiers par son alternance peut entraîner l'étudiant à vivre des situations  
476 émotionnelles fortes sous le regard soit de ses pairs, des patients, des professionnels ou encore  
477 sous celui des formateurs. Les cadres de santé formateurs lors des suivis pédagogiques  
478 individuels accompagnent l'étudiant à identifier et verbaliser ces situations émotionnelles pour  
479 l'aider « vers une sortie de crise » (17). Lors des évocations de ces situations émotionnelles il  
480 y a une « émergence des émotions dans le récit sur l'expérience et s'accompagne parfois de la

481 prise de conscience » (17). Les formateurs vont accompagner « un vécu émotionnel « traversé  
482 », c'est-à-dire intégrant vécu émotionnel et mise à distance dans un même mouvement » (17).  
483 On peut ainsi supposer que les étudiants vont faire de l'autorégulation de leurs émotions dans  
484 l'apprendre. Cette autorégulation « présuppose une flexibilité cognitive dans l'utilisation de  
485 stratégies métacognitives, méta motivationnelles et méta émotionnelles » (16) pour adapter  
486 l'apprendre aux buts de la tâche. Une autorégulation des émotions implique que l'étudiant va  
487 privilégier l'augmentation des émotions positives et un abaissement des émotions négatives.  
488 Toutefois, l'étudiant doit être en capacité de les reconnaître et les comprendre. Pour cela le  
489 formateur joue un rôle important dans l'identification des manifestations des émotions des  
490 étudiants. De quelles ressources dispose le cadre de santé formateur pour aider l'étudiant à  
491 utiliser les émotions au service de l'apprendre ?

## 492 QUESTION SPECIFIQUE DE RECHERCHE

493 Le référentiel de formation en soins infirmiers préconise la préparation et éducation de  
494 l'étudiant dans la gestion de ses émotions ainsi que celles des patients et leur entourage. Pour  
495 cela, les cadres de santé formateurs accompagnent les apprenants à s'adapter à l'environnement  
496 didactique dans lequel ils évoluent. Développer des compétences émotionnelles intra et  
497 interpersonnelles pourrait permettre d'identifier, gérer, exprimer voire s'en servir des émotions  
498 afin de maintenir une motivation dans l'apprendre. A ce stade, notre question de recherche  
499 spécifique se formule de la manière suivante :

500 **Comment le cadre de santé formateur prend-il en compte les émotions des étudiants en**  
501 **soins infirmiers lors de l'accompagnement en situation d'apprentissage ?**

502

## 503 **METHODOLOGIE**

504 Ce travail de recherche s'inscrit dans le cadre d'une approche qualitative de type interprétative  
505 et compréhensive, répondant à une démarche d'analyse de contenu qui exploite des récits  
506 recueillis lors des entretiens semi-directifs d'une durée entre trente minutes à une heure. A  
507 travers ces entretiens, un recueil de données a été élaboré avec le consentement des personnes  
508 interrogées. Ces entretiens ont été réalisés en milieu naturel et plus précisément au sein de leurs  
509 instituts de formation. Cette démarche est inscrite au DPO de l'Université de Strasbourg le 26  
510 décembre 2022. L'objectif de la recherche est d'étudier les connaissances et la compréhension  
511 des émotions dans la formation initiale en soins infirmiers. Le défi étant de situer les émotions  
512 voire les compétences émotionnelles à leur juste place.

## 513 DONNEES RECUEILLIES ET ANALYSE

514 L'échantillon était constitué de 9 formateurs (7 femmes et 2 hommes). Leur ancienneté en tant  
515 que cadre formateur varie de 4 ans à 17 ans. Ces formateurs ont été recrutés dans 3 instituts de  
516 région différente : le Haut-Rhin, l'aire Urbaine Belfort-Montbéliard et le Bas-Rhin. Le critère  
517 unique d'inclusion était, que tous soient des formateurs en Institut de Formation en Soins  
518 Infirmiers. Parmi ces personnes interrogées, cinq d'entre elles travaillent dans le même institut  
519 dans lequel nous exerçons. Cela aurait pu engendrer des biais, or, étant formatrice référente de  
520 3ème année nous ne partageons aucune activité pédagogique ensemble hormis les réunions  
521 d'équipe pédagogique ou autre activité. Ce sont des formateurs de 1ère et 2ème année.

522 Les entretiens se sont basés sur un guide d'entretien avec des thèmes relatifs au cadre  
523 conceptuel. Ils ont été enregistrés via un ordinateur et un smartphone. Ces enregistrements ont  
524 été détruits dès leur retranscription. Le temps de la retranscription, les données recueillies ont  
525 été protégées par des codes d'accès. Pour respecter l'anonymat des personnes interrogées, ces

526 dernières ont été nommées Formateur avec un numéro associé correspondant à l'ordre  
527 chronologique des entretiens. Il est à noter que l'entretien présente toutes les caractéristiques  
528 permettant a mise en lien avec la question spécifique de recherche et que nous avons décidés  
529 d'exploiter. Ces neuf entretiens ont permis d'arriver à une saturation de données. L'analyse des  
530 données s'est passée en trois temps : la retranscription, le codage et une identification des  
531 thèmes. Le codage des verbatims a été réalisé à partir de la grille d'entretien en ayant identifiée  
532 les grands thèmes et des sous-thèmes en lien avec la question spécifique de recherche. Nous  
533 avons également réalisé un co-codage avec deux autres chercheurs qui ont codés trois entretiens  
534 des neuf menés. Cette étude s'appuie sur le respect de principes éthiques et déontologiques et  
535 pour cela nous avons recherché un consentement libre des formateurs.  
536

## 537 **RESULTATS**

### 538 **PRISE EN COMPTE DES EMOTIONS**

---

539       ▪ **LA PLACE DES EMOTIONS DES FORMATEURS DANS LEURS ACTIVITES PEDAGOGIQUES**  
540 Les neuf cadres de santé formateurs sont issus de la filière infirmière. Pour le Formateur 1,  
541 parler de ses émotions « n'est pas évident » mais elle a appris au fur et à mesure de sa carrière  
542 professionnelle à les gérer et mettre une distance professionnelle afin de ne pas être « happée »  
543 par ses propres émotions car, explique-t-elle, cela pourrait avoir un impact sur  
544 l'accompagnement de l'étudiant. Cinq formateurs partagent leurs émotions ressenties avec les  
545 étudiants et plus précisément le Formateur 1 expose se servir de son vécu d'étudiante pour  
546 transmettre aux étudiants qu'ils ont le « droit » d'avoir des émotions. Pour le Formateur 4  
547 partager c'est rassurer les étudiants. Le Formateur 9 évoque l'importance de la « transparence  
548 » en partageant ses émotions avec les étudiants. Le Formateur 4 donne une place importante à  
549 ses émotions car pour elle « on vit à travers ses émotions ». Le Formateur 5 dit qu'elle est  
550 constituée « d'émotions » et que c'est impossible de mettre « de côté » cette dimension-là. Le  
551 Formateur 7 dit qu'elle est un « être d'émotions » et laisser ses émotions « au vestiaire » c'est  
552 complètement « ridicule ». Le Formateur 8 évoque sa difficulté si elle est submergée par ses  
553 émotions de comment elle pourra « faire » auprès des étudiants. Le Formateur 3 dit être du  
554 genre « à dérouler » ce qu'il a à faire et précise le fait de pouvoir partager ses émotions dans un  
555 petit groupe de formateurs mais à condition que la confiance soit présente.  
556 Pour le Formateur 1 ne pas gérer ses émotions risque de lui faire perdre la gestion de la situation  
557 de l'étudiant ce qu'il l'empêcherait de « poser » ses propres émotions. Pour le Formateur 2 être  
558 dépourvu d'émotions « il faut changer de métier ». Pour le Formateur 8 « lâcher une larme » ce  
559 n'est pas « outrepasser » cette « fameuse » distance professionnelle. C'est pourquoi elle évoque  
560 un « trop-plein » et prend conscience « maintenant » qu'il « faut » prendre soin de soi car selon  
561 elle « on se prend des émotions de toute part » que ce soit des étudiants ou des collègues. Mais  
562 « surtout » des étudiants et que c'est important de « travailler » cela car « on y laisse des plumes  
563 ». Le Formateur 3 dit vivre des situations « chaotiques » liées à sa place au sein de l'équipe «  
564 la façon d'être manager, la façon d'être considéré ». Concernant les étudiants ce dernier affirme  
565 qu'être référent pédagogique « ce n'est pas si facile ».  
566 Sept formateurs sur neuf parlent d'être « humain », d'avoir de « l'humain » en eux. Le  
567 Formateur 9 dit que ce n'est pas parce « je suis formatrice ou cadre de santé, qu'on n'est pas  
568 humain ». Pour le Formateur 1 « l'humain » est une « machine à émotions », le Formateur 2 dit  
569 « nous sommes portés par nos émotions ». Tandis que le Formateur 6 « vit les choses avec ce  
570 que je suis, mes émotions entre autres » ainsi que « les fêlures ».

571 Les Formateurs 2 et 6 posent des limites dans leurs missions. Pour le Formateur 2 c'est « se  
572 préserver soi » et le Formateur 6 « je ne suis pas thérapeute ». Tandis que le Formateur 5 parle  
573 d'avoir une « vision élevée de soi-même ».

574       ▪ **LA PERCEPTION DE LA PLACE DES EMOTIONS DES ETUDIANTS EN SOINS INFIRMIERS**  
575       **PAR LES CADRES DE SANTE FORMATEURS**

576 Selon le Formateur 1 il y a régulièrement des « grosses anxiétés et stress » de la part des  
577 étudiants, voire des burn-out, dépression, des émotions très fortes et ils sont « souvent au bout  
578 du rouleau » et cela parce qu'ils se mettent « beaucoup de pression ». Le Formateur 3 explique  
579 que selon lui, les étudiants de première année sont timides et réservés dès le premier stage où  
580 ils vont rencontrer des situations difficiles ce qui les « fragilisent ». Par conséquent, il va y avoir  
581 besoin de « s'attarder sur leurs émotions ». Ainsi, il pense que les étudiants partagent leurs  
582 émotions dans « des micro-groupes ». Le Formateur 3 trouve difficile cette question. Cependant  
583 il dit qu'en première année les étudiants sont dans les « balbutiements » et que c'est « hyper  
584 complexe » pour lui. Pour le Formateur 4 cela dépend de leur âge et leur expérience de vie, de  
585 leur maturité. Quant au Formateur 5, pour lui, les étudiants ont des « à priori » en mettant leurs  
586 émotions « de côté ». Toujours selon ce professionnel, la formation aborde des « choses  
587 tellement difficiles » dès le début que cela « fracasse » et les apprenants se laissent envahir par  
588 leurs émotions. Pour le Formateur 8 les étudiants sont en « grande souffrance » depuis la  
589 première année et celle-ci monte « crescendo ». Cette dernière ajoute que les étudiants disent «  
590 qu'il faut » garder une distance professionnelle en évitant « au maximum » de montrer leurs  
591 émotions car quand ils seront infirmiers ils « faut » qu'ils soient « irréprochables », tout «  
592 maîtriser » et savoir « tout gérer ». Pour le Formateur 9 les étudiants « ont du mal à se connaître  
593 » et ajoute que les étudiants expriment leurs émotions « sans filtres » et cela peut être « assez  
594 violent.

595 Les Formateurs 1 et 4 évoquent le fait que les étudiants expriment « très peu » voire « rarement  
596 » leurs émotions lorsqu'ils sont en formation clinique avec les équipes soignantes. Le Formateur  
597 5 dit que selon les étudiants ils n'ont pas le « droit » d'être triste ou de montrer « qui je suis ».  
598 Selon le Formateur 2, les étudiants d'aujourd'hui ont un profil très jeune voire certains encore  
599 mineurs en entrée de formation peuvent rencontrer des situations difficiles en lien avec la fin  
600 de vie, des pathologies complexes et la mort. Par conséquent pour cette professionnelle, les  
601 étudiants n'ont pas « conscience » de ces nouvelles émotions différentes de celles connues  
602 auparavant et selon elle ils ne sont pas « forcément armés » pour vivre cela. Pour le Formateur  
603 3, si la formation de l'étudiant se passe bien il n'aura pas besoin « d'accorder de l'importance  
604 » à ses émotions. Pour le Formateur 4 les étudiants plus âgés qui ont « déjà vécus » arrivent  
605 davantage à prendre du recul par rapport à leurs émotions. Tandis que les étudiants plus jeunes,  
606 selon lui, sont à la recherche « d'une maman » qu'ils sont « scolaires, immatures » mais « assez  
607 pragmatiques » car si la formation ne se passe pas bien ils vont l'interrompre. Le Formateur 6  
608 trouve ces générations dépourvues de « filtres ». Tandis que le Formateur 7 constate que l'on  
609 n'apprend pas aux étudiants à identifier leurs émotions.

610 **EMOTIONS ET APPRENTISSAGE**

---

611       ▪ **L'IDENTIFICATION DU LIEN ENTRE EMOTION DE L'ETUDIANT ET SES CAPACITES**  
612       **D'APPRENTISSAGE**

613 Pour le Formateur 1 il est impossible de « scinder » l'étudiant de ses émotions car selon lui, le  
614 lien entre émotion et apprentissage est « réel » et le Formateur 3 considère que cela est un «  
615 grand débat ». Le Formateur 4 évoque le lien entre émotion et apprentissage en le considérant  
616 comme levier et frein. Si l'étudiant ne comprend pas des éléments d'apprentissage alors, pour  
617 elle, « on ne retient les choses que lorsqu'on les a vécues » car « c'est par nos émotions aussi  
618 qu'on existe ». Le Formateur 5 soutient que si l'étudiant reconnaît ses émotions ainsi que la

619 place qu'elles ont dans ses choix et ses décisions alors le lien entre émotions et apprentissage  
620 est fait. Mais parfois, pour le Formateur 6, les émotions « paralysent » l'étudiant et il n'est plus  
621 « réceptif » ce qui devient « délétère » par rapport à l'apprentissage. Par conséquent ces  
622 émotions négatives dans l'apprentissage deviennent un « cercle infernal ». Donc pour le  
623 Formateur 7, les émotions peuvent faire « barrage » et de ne pas en tenir compte, n'annule pas  
624 le risque qu'elles puissent « ressurgir » et pourraient être des « freins » à l'apprentissage. Ce  
625 qui va « beaucoup égratigner » l'estime des étudiants.

626 Le Formateur 1 explique que l'étudiant « bien dans sa peau » et pour le Formateur 9 « bien dans  
627 ses baskets » aura des facilités et sera disponible à apprendre. Tandis que le Formateur 2 pense  
628 que cela dépend de comment l'étudiant va « travailler » ses émotions pour que cela devienne  
629 une « force » et que ça lui sert dans sa pratique professionnelle. Selon Formateur 4 plus  
630 l'étudiant est content « d'apprendre, plus il réussit et plus ça va le motiver » c'est ce qu'elle  
631 appelle un « cercle vertueux ». Et pourtant le Formateur 6 dit que parfois les émotions positives  
632 amènent l'étudiant à faire « n'importe quoi ».

633 Pour le Formateur 1, le fait que l'étudiant « pas bien dans sa peau » aura un impact « fort » sur  
634 ses résultats. Et le Formateur 3 soutient que si l'étudiant ne consolide pas ses connaissances le  
635 processus va se « creuser » et pour le Formateur 4 l'étudiant va cumuler « les échecs, le doute  
636 sur ses capacités, sur son orientation » ce qui sera « destructeur ». En revanche la dévalorisation  
637 et le manque de confiance selon le Formateur 7, les étudiants peuvent se dire « on n'est pas bon,  
638 on n'est pas à la hauteur, on ne va pas pouvoir apprendre ». Le Formateur 9 mentionne que s'il  
639 y a des « nuages », des « zones d'ombre », les étudiants ne sont pas « réceptifs » car ils sont «  
640 parasités » dans leur apprentissage.

641 Le Formateur 2 se questionne sur ce qu'est une émotion en affirmant que tout le monde « n'a  
642 pas forcément conscience de ce que c'est ». Le Formateur 3 dit que parfois il est « incisif » avec  
643 les étudiants pour leurs faire prendre conscience de la nécessité d'apprendre et il évoque la  
644 notion de « bénéfice/risque » en lien avec cela. En revanche le Formateur 4 parle de la « double  
645 casquette » tantôt formateur tantôt évaluateur ce qui peut être « assez piégeant ».

646

#### 647 ■ L'IMPACT DES EMOTIONS SUR LA MOTIVATION A L'APPRENTISSAGE

648 Les émotions telles que : stress, anxiété, peur et manque de confiance sont des éléments qui  
649 empêchent les étudiants de se concentrer relève le Formateur 1 et estimant que la responsabilité,  
650 a une « moindre » importance. Pour 7 formateurs ces émotions peuvent affecter de manière  
651 positive ou négative et auraient un impact sur la motivation. Pour le Formateur 5 les émotions  
652 sur la motivation à l'apprentissage est « déterminant » car les émotions prennent le pas dans les  
653 décisions des apprenants. Tous les formateurs s'accordent sur le fait que si les étudiants sont «  
654 envahis » par leurs émotions ils ne peuvent pas être « disponibles », et, selon le Formateur 6 à  
655 l'apprentissage. Le Formateur 5 dit que les étudiants ne sont plus dans la « réalité » et que «  
656 fatalement » leur regard est « tronqué ».

657 Pour le Formateur 2, l'étudiant doit être « acteur » de sa formation car c'est une formation qui  
658 demande beaucoup « d'implication » au regard du Formateur 8. Pour le Formateur 4, l'étudiant  
659 doit être « au clair » avec ses objectifs de formation en étant capable de se « positionner » par  
660 rapport à son apprentissage, à sa future profession et « pas uniquement aux résultats ». Le  
661 Formateur 9 mentionne que le bien-être, la confiance et l'estime de soi donnent « envie » à  
662 l'étudiant d'apprendre. Le Formateur 2 relève que le regard des autres peut « mettre à l'épreuve  
663 » la motivation de l'étudiant.

664 Le Formateur 1 explique que les étudiants doivent savoir analyser leurs émotions pour « avancer  
665 » et « surpasser » celles négatives car, selon le Formateur 3, l'émotion négative « freine » selon  
666 le Formateur 8 la motivation. Or, parfois toujours selon ce formateur, les étudiants arrivent à «  
667 se reprendre » et « surmonter » afin de « se relever plus fort ».

668 Le Formateur 1 pense que les étudiants qui n'arrivent pas à « canaliser » leurs émotions vont «  
669 être bloqués » et selon le Formateur 3 ils vont se laisser tomber dans une « spirale infernale ».  
670 Parfois, il y a des étudiants qui se trouvent en situation d'échec et pour eux « c'est à cause de  
671 l'évaluateur » selon le Formateur 4. Le « laisser-aller » au niveau des apprentissage de certains  
672 étudiants, le Formateur 8 dit que leur discours est « j'ai tout foiré ! je n'y arriverai jamais !  
673 j'arrête ! ce n'est pas la peine ! ».

674 Accompagner, guider les étudiants pour les « amener à réussir » est la vision du Formateur 4 et  
675 pour le Formateur 3 il s'agit de contribuer à ce qu'ils puissent « atteindre leur objectif et valider  
676 ». Pour le Formateur 4, le renforcement positif permet à l'étudiant d'augmenter « sa satisfaction,  
677 sa joie » et les « valoriser » lorsqu'ils pensent « ne pas y arriver ». Également pour le Formateur  
678 4 quand les étudiants ont des « doutes », leurs montrer tout ce qu'ils ont « déjà fait », « réussi à  
679 faire » pour pouvoir leur démontrer « qui ont été » en rentrant en formation tout le « chemin  
680 parcourus » et ce qui leurs « restent à parcourir ». Selon ce même professionnel, souvent cette  
681 « rétrospective » permet de les « rebooster » et de leur permettre de reprendre confiance en eux.  
682 Le Formateur 8 parle de l'importance « des retours valorisants » pour que l'étudiant s'investisse  
683 dans son projet car autrement il resterait « démotivé » au point qu'il ferait une interruption de  
684 formation.

685

#### 686 ■ LA GESTION DES EMOTIONS EN SITUATION D'APPRENTISSAGE DES ETUDIANTS PAR 687 LES FORMATEURS

688 La gestion des émotions des étudiants en situation d'apprentissage pour le Formateur 1 passe  
689 par l'écoute, de la reformulation pour les aider à se détacher et analyser la situation de manière  
690 « factuelle ». Pour le Formateur 3 cette gestion se fait « au fil de l'eau » et pour lui il y a « deux  
691 versants » : un préventif dans lequel le formateur se doit d'être « clairvoyant » et l'autre curatif  
692 dans lequel le formateur sera amené à gérer quelque chose à laquelle il ne s'attendait pas. Le  
693 Formateur 4 avant de démarrer une activité pédagogique demande aux étudiants leur état  
694 émotionnel et pour elle la posture du formateur dans cette situation est de « réfléchir avec »  
695 comme le Formateur 1. Pour les autres formateurs cela dépendra du type d'intervention et du  
696 thème abordé.

697 Concrètement le Formateur 1 encourage les étudiants à s'octroyer « la liberté » d'exprimer leurs  
698 émotions et dit ne pas mettre de « limite » à cela. Pour le Formateur 2 il faut travailler sur la  
699 posture, les attitudes et comportements afin que les étudiants apprennent à gérer leurs émotions.  
700 Pour cela, le Formateur 3 leur donne des clés pour « surpasser » ce vécu. Le Formateur 4 «  
701 dédramatise » la situation en les « félicitant » cela permet aux étudiants de prendre confiance  
702 en eux. Le formateur 5 dit que les étudiants « apprécient » beaucoup le fait de pouvoir exprimer  
703 leur état émotionnel. Et le Formateur 6 précise que pour elle le rôle du formateur est d'avoir un  
704 discours « constructif » et amener les étudiants à « changer » leurs émotions.

705 Les Formateurs 2 et 3 évoquent l'importance d'instaurer une relation de confiance avec  
706 l'étudiant et réaliser un suivi personnalisé. Pour le Formateur 1 la prise en considération des  
707 émotions des étudiants est « hyper importante et normal » car selon le Formateur 4 les sortir de  
708 l'état émotionnel permet d'être dans une relation « d'adulte à adulte » et pour le Formateur 8  
709 cela permet de « collaborer » avec les étudiants pour que tout « aille mieux ». Cependant le  
710 Formateur 1 pose des limites dans ses missions de formateur en soulignant qu'elle n'est pas «  
711 thérapeute » et le Formateur 7 précise « qu'on ne peut pas tout résoudre » en tant que formateur.

## 712 INTELLIGENCE EMOTIONNELLE

---

### 713 ■ L'IDENTIFICATION DE L'INTELLIGENCE/COMPETENCE EMOTIONNELLE

714 Pour le Formateur 1, il situe l'intelligence émotionnelle en la capacité à repérer ses propres  
715 émotions « à quoi ça me renvoi ? comment je suis physiquement ? » et cela lui permettra de



716 mieux gérer les situations. Le formateur donne de l'importance à l'intelligence émotionnelle et  
717 « adhère à 100% » à ce concept. Le Formateur 1 souligne l'importance de savoir repérer « dans  
718 quel état d'esprit est la personne en face » pour s'adapter à elle. Pour elle il y a des personnes  
719 qui « l'ont », en évoquant l'intelligence émotionnelle et d'autres qui « l'ont moins » voire ceux  
720 qui la « brident ». Pour le Formateur 1 cette intelligence émotionnelle c'est une « plus-value »  
721 et complémentaire avec d'autres intelligences. Selon elle c'est une « corde à son arc »  
722 supplémentaire et cela se travaille. Pour le Formateur 2 l'intelligence émotionnelle est un « bien  
723 grand mot un concept » car pour elle, nous en sommes tous dotés sans être « forcément »  
724 conscients et sans « forcément » la décrire de la même manière. Pour elle tout dépend du  
725 caractère et de l'histoire de vie de la personne pour savoir « s'adapter » grâce à une capacité  
726 d'observation pour pouvoir identifier les besoins et d'avoir une « réponse adaptée » à la  
727 situation. Le Formateur 3 y « croit » beaucoup et c'est très « individuel ». Pour le Formateur 4  
728 l'intelligence émotionnelle est importante pour les autres, aussi, afin qu'ils identifient quelle  
729 émotion ils ont « suscités » en soi afin de pouvoir se positionner. Pour elle c'est une «  
730 merveilleuse » découverte ainsi que les intelligences multiples. Pour le Formateur 5 ce concept  
731 d'intelligence émotionnelle est « intéressant » et « complémentaire » à d'autres. Selon lui cette  
732 intelligence émotionnelle peut « s'acquérir avec des qualités intrinsèques personnelles » mais  
733 peut aussi s'apprendre. Le Formateur 5 définit l'intelligence émotionnelle comme étant la  
734 capacité d'analyser la relation qu'on a avec l'autre à travers des « signes et des manifestations  
735 » afin de prendre une décision relationnelle. C'est un lien direct avec l'empathie. Le Formateur  
736 6 a déjà entendu parler de cette intelligence émotionnelle mais elle n'est pas « formée » mais  
737 ce serait « chouette » selon elle de transférer cela dans le domaine de l'apprentissage. Pour le  
738 Formateur 7 l'intelligence émotionnelle c'est une « notion » qui s'est beaucoup développée  
739 mais n'est pas « bien établit » cependant elle a « toute sa place » voire c'est un besoin «  
740 fondamental, de base ». Le Formateur 9 dit « mieux on se connaît » permet de « verbaliser ce  
741 qu'on ressent » et selon elle il faut d'abord se connaître soi avant de connaître les autres.  
742 Le Formateur 1 identifie cette intelligence émotionnelle comme une « double protection » au  
743 bénéfice de l'étudiant et d'elle. Elle se questionne par rapport à cette intelligence : « est-ce que  
744 ça se travaille ? est-ce que tu l'as ou tu ne l'as pas ? ». Pour le Formateur 4, cette intelligence  
745 émotionnelle « ça a vraiment fait écho » plutôt dans son travail de cadre de santé en unité de  
746 soins. Le Formateur 6 se questionne sur la capacité à être « réceptif à l'autre » si cela n'est pas  
747 le cas pour « soi-même ».

#### 748       ▪ **L'ACCOMPAGNEMENT AU DEVELOPPEMENT DE LA COMPETENCE EMOTIONNELLE** 749       **DES ETUDIANTS PAR LE FORMATEUR**

750 L'accompagnement des étudiants au développement de l'intelligence émotionnelle pour le  
751 Formateur 1 c'est les aider à développer leurs capacités à exprimer leurs émotions en ayant «  
752 la juste posture sans brider les émotions ». Le Formateur 2 estime que les étudiants sont déjà en  
753 « possession » d'un certain nombre de « choses » mais qu'elle doit les aider à les développer  
754 d'un point de vue professionnel. Selon elle cela peut se faire à l'aide de l'observation qui est «  
755 fondamentale ». Le Formateur 3 se questionne de comment il peut « induire » le développement  
756 de l'intelligence émotionnelle aux étudiants car pour lui il devrait y avoir un « benchmarking »  
757 afin de mener une réflexion « globale » voire un « patchwork » de tout ce qui peut être envisagé  
758 et de comment atteindre cet « objectif ». Pour lui il y a des étudiants qui vont « accrocher » sur  
759 certains éléments et « d'autres » pas. Le Formateur 4 évoque le « clivage » qu'elle fait entre les  
760 étudiants qui ont une expérience et ceux qui sont encore à un « statut scolaire ». Pour le  
761 Formateur 5 le développement de l'intelligence émotionnelle de l'étudiant se fait sur le terrain  
762 avec les patients. Selon lui « comment apprendre à quelqu'un à faire du vélo si toi-même tu ne  
763 sais pas en faire ». Pour le Formateur 6 il faut aider l'étudiant « à reconnaître » que cela existe.  
764 Aider les étudiants à « s'attacher », à « se recentrer » sur eux-mêmes car pour le Formateur 7  
765 cela est « fondamental ». Pour le Formateur 8 « on a du travail à faire » en lien avec

766 l'accompagnement au développement de la compétence émotionnelle et évoque la mise en  
767 place d'une formation au sein de son institut pour « retravailler en termes de connaissances »  
768 et « réadapter nos cours » pour « mieux laisser la place à la gestion émotionnelle » en précisant  
769 « on n'a pas le choix, c'est important ». Le Formateur 9 fait la comparaison entre le  
770 développement de l'intelligence émotionnelle des étudiants et « si on n'a pas planté une petite  
771 graine dans la jeunesse, je pense que ça a du mal à fleurir » car pour elle ce n'est pas « instinctif  
772 ».

#### 773 ■ LES RESSOURCES ET MOYENS MOBILISES PAR LE CADRE DE SANTE FORMATEUR

774 Six formateurs sur neuf évoquent le psychologue comme ressource. Trois formateurs évoquent  
775 les partenaires de terrains. Les Formateur 1 et 6 renvoient les étudiants vers les enseignements  
776 en lien avec la communication, soins relationnels et le raisonnement clinique qui est un «  
777 élément clé ». La direction de l'institut est évoquée par les Formateurs 1 et 3 comme étant une  
778 « partie prenante pour proposer des alternatives ». Les Formateurs 1 et 4 citent les collègues et  
779 le Formateur 6 encourage les étudiants à faire de la sophrologie, le Formateur 7 parle de la  
780 relaxation, le Formateur 8 de la méditation pleine conscience et de la sophrologie. Le Formateur  
781 9 évoque la mise en place dans son institut d'une échelle de mesure de l'estime de soi qui est  
782 un « outil, un levier ».

783 Le Formateur 1 établit un contrat avec ses étudiants de suivi pédagogique en leur disant que  
784 son bureau est disponible afin de « poser » leurs émotions. Le Formateur 3 parle de travailler  
785 sur « la valorisation » plutôt que « la dévalorisation ». Le Formateur 5 fait aux étudiants des  
786 séances de cohérence cardiaque pour les aider à « s'apaiser ». Le Formateur 6 demande aux  
787 étudiants de faire preuve « d'ouverture d'esprit » et surtout d'avoir des loisirs.

#### 788 THEMES EMERGEANTS

---

789 Les Formateurs 1 et 2 évoquent la perception « négative » des émotions des étudiants par les  
790 professionnels de terrain qui souvent selon elles vont faire de l'interprétation voire leurs « coller  
791 une étiquette ». Pourtant les attitudes de certains étudiants sont liées à de la « timidité ».

792 Trois formateurs sur neuf ont évoqué lors des entretiens, l'augmentation des difficultés  
793 personnelles des étudiants ayant des situations « personnelles compliquées » et avec « un cumul  
794 de souci à la maison ».

795 Le Formateur 2 cite Parcoursup en remettant en cause ce système qui par l'affectation dans des  
796 Instituts de Formation en Soins Infirmiers issus d'autres régions cela oblige les étudiants à  
797 quitter le « nid familial » et ils se retrouvent « complètement déracinés » de leur environnement.  
798 Trois formateurs sur neuf constatent une précarité chez les étudiants en soins infirmiers se  
799 manifestant par difficultés « pour manger », « se loger », « certains ayant vécu dans la rue »  
800 mais aussi des difficultés financières. Pour le Formateur 6 la précarité étudiante c'est une «  
801 réalité » et que pour elle « quand tu en as pas de quoi manger, on ne peut pas travailler ses  
802 études ».

803 Trois formateurs sur neuf parlent de nouvelles générations et argumentent que depuis qu'il n'y  
804 a plus le concours de sélection, ils ne se préparent pas « suffisamment » ou ils se préparent «  
805 différemment » à entrer en Institut de Formation en Soins Infirmiers. Ce sont des étudiants qui  
806 sortent du lycée directement et le Formateur 9 dit « on n'ose plus les frustrer ».

807

#### 808 DISCUSSION

809 Les résultats dégagent une multiplicité de réponses des formateurs pour évoquer leur prise en  
810 compte des émotions des étudiants lors des diverses activités pédagogiques. L'ensemble de  
811 formateurs s'accordent à dire qu'ils accompagnent les étudiants à travers des relations  
812 pédagogique basées sur la confiance et un engagement mutuel. Les émotions qu'elles soient  
813 inhérentes aux étudiants ou à eux-mêmes sont inéluctables à leur quotidien. Cette étude

814 démontre une variété de perception de ce travail de fond réalisé par les cadres de santé  
815 formateurs auprès des étudiants qui est mené avec leur expérience et sensibilité soignante. Le  
816 référentiel infirmier de 2009 a provoqué un changement de paradigme dans l'accompagnement  
817 des étudiants issus, pour la plupart, d'une sélection par l'algorithme ParcoursSup.

## 818 PRISE EN COMPTE DES EMOTIONS

### 819 **▪ LA PLACE DES EMOTIONS DES FORMATEURS DANS LEURS ACTIVITES PEDAGOGIQUES**

820 Les cadres de santé formateurs sont issus de la filière infirmière, auparavant soignants ayant  
821 des valeurs humaines fortement ancrées, ils ont pour mission d'accompagner les étudiants  
822 durant leur formation avec bienveillance, écoute et empathie. Ils partagent leurs émotions avec  
823 les étudiants car celles-ci ont un rôle social et permettront d'interagir avec les étudiants pour  
824 les aider à surmonter leurs appréhensions. Par ce partage, une contagion émotionnelle (13) se  
825 produit et les étudiants s'identifient aux cadres de santé formateurs. Tout au long de leurs  
826 activités les formateurs sont confrontés à des émotions, ce qui les conduit à se préserver, à  
827 mettre de la distance professionnelle et à prendre soin d'eux. Le suivi pédagogique n'est pas  
828 uniquement un accompagnement dans l'apprentissage de l'étudiant. C'est aussi le moment où  
829 l'aspect personnel de la vie de l'étudiant se dévoile et pour un formateur interrogé la complexité  
830 du rôle de référent de suivi pédagogique est mise en avant. Par leurs capacités d'observation les  
831 formateurs identifient tantôt leurs propres émotions tantôt celles des étudiants et accordent une  
832 place importante à leurs émotions même si les évoquer lors de ces entretiens s'est révélé délicat  
833 pour certains d'entre eux.

### 834 **▪ LA PERCEPTION DE LA PLACE DES EMOTIONS DES ETUDIANTS EN SOINS INFIRMIERS** 835 **PAR LES CADRES DE SANTE FORMATEURS**

836 Les émotions des étudiants perçues par les formateurs sont réelles et les « fragilisent » en les  
837 amenant à des états de dépression jusqu'à un burn-out. D'après les formateurs, les étudiants  
838 accordent une place importante à leurs émotions et les expriment davantage à l'institut qu'en  
839 stage. Ces émotions sont liées à des situations d'apprentissage mais aussi à des situations  
840 personnelles difficiles. Leurs impacts influencent les comportements des apprenants quant à  
841 leur adaptation à l'environnement et leur communication au sein d'un groupe. Selon Antonio  
842 Damasio « le cerveau émotionnel intervient dans le raisonnement autant que le cerveau  
843 pensant »(6). Des formateurs interrogés mentionnent l'âge et l'expérience de vie de certains  
844 étudiants qui ont une autre capacité de gestion de leurs émotions en la comparant avec celle  
845 d'étudiants plus jeunes.

846 La formation en soins infirmiers débute par une période théorique en institut de formation, puis  
847 les étudiants partent réaliser leur premier stage. La majorité d'entre eux ont entrepris cette  
848 formation à la sortie du lycée après avoir été sélectionnés via ParcoursSup, et, parmi eux, certains  
849 sont encore mineurs. Par conséquent dès ce premier stage ils seront confrontés à des situations  
850 très difficiles liées à la souffrance, la fin de vie voire à la mort. Lors de cette confrontation « ils  
851 sont encore tout petits » (18) d'après Sophie Séronie-Vivien, présidente de la commission pour  
852 le bien-être des étudiants et professeur à la Faculté de Santé de Toulouse. Face à cela ils doivent  
853 gérer leurs émotions « souvent seuls » (18). Selon le discours des formateurs ils ne sont pas  
854 « armés » pour affronter ces émotions pour la plupart méconnues. Au fur et à mesure de leur  
855 avancée dans leur cursus, ces émotions vont évoluer et les étudiants en stage vont s'interdire de  
856 les montrer, de les partager. L'image qu'ils se font de leur futur métier est la capacité à garder  
857 une distance professionnelle parce qu'ils doivent être « irréprochables » et tout « maîtriser »  
858 afin de tout « gérer ». Leurs efforts à inhiber leurs émotions en formation clinique augmentent  
859 en intensité et se relâchent à leur retour en institut lors des suivis pédagogiques et cette  
860 expression selon certains formateurs se fait « sans filtre ».

**862       ▪ L'IDENTIFICATION DU LIEN ENTRE EMOTION DE L'ETUDIANT ET SES CAPACITES**  
**863       D'APPRENTISSAGE**

864 L'ensemble des formateurs s'accordent à dire que le lien entre émotion et apprendre est  
865 conséquent. Un des formateurs explique que c'est impossible de « scinder » l'étudiant de ses  
866 émotions. Dans le processus d'assimilation de connaissances, les émotions manifestent leur  
867 présence et se développent, et, pour les formateurs tout dépend de chaque étudiant, de ce qu'il  
868 va faire de ses émotions et comment il va les réinvestir dans son processus d'apprentissage. La  
869 capacité de compréhension de ses émotions « détermine la capacité à comprendre son  
870 expérience émotionnelle et celui des autres » (8). Cette capacité fait partie d'une des  
871 compétences émotionnelles validée par un ensemble de chercheurs (7), certains seront  
872 « paralysés » et ne pourront pas être disponible à apprendre et par conséquent cela deviendra  
873 un « cercle infernal ». Cette relation étroite entre émotion et apprendre est à prendre en compte  
874 pour les formateurs et travailler avec les étudiants en rapport avec cela pour que ça devienne  
875 une « force » afin de leur servir dans leur formation et leur futur métier. Selon un formateur,  
876 parfois les émotions positives amènent un étudiant à faire « n'importe quoi », ce qui questionne  
877 sur le fait qu'il n'y a pas que les émotions négatives qui impactent l'apprentissage. L'expérience  
878 émotionnelle des étudiants se consolide par le concours de situations d'apprentissage  
879 rencontrées et vécues.

880 La reconnaissance de ses émotions par l'étudiant et la place qu'elles prennent dans son  
881 processus d'apprentissage pourrait lui permettre de trouver des capacités d'adaptation à son  
882 environnement didactique. Les émotions, qu'elles soient positives ou négatives, ont chacune un  
883 rôle dans le processus d'apprentissage de l'étudiant et elles vont stimuler et aiguiller le  
884 comportement de l'étudiant.

885

**886       ▪ L'IMPACT DES EMOTIONS SUR LA MOTIVATION A L'APPRENTISSAGE**

887 La peur, l'anxiété, le stress, le manque de confiance en soi, ont une incidence en empêchant les  
888 capacités de concentration des étudiants et de trouver la motivation à apprendre, au regard de  
889 l'ensemble des formateurs. L'impact des émotions est « déterminant » et elles vont prévaloir  
890 dans les décisions qu'ils prendront car certaines d'entre-elles peuvent submerger les étudiants  
891 au point de les rendre indisponibles et démotivés. Selon le modèle d'intelligence émotionnelle  
892 de Goleman (7), la conscience de soi et le contrôle de soi favorisent l'auto-évaluation pour  
893 prendre confiance en soi afin de s'adapter, borner ses comportements et émotions. Un formateur  
894 évoque l'importance que les étudiants soient « acteurs » de leur formation. André Giordan  
895 affirme que dans la démarche d'appropriation des connaissances c'est « l'apprenant qui est le  
896 principal acteur du processus » (19).

897 La triade bien-être, confiance et estime de soi donne « envie » à l'étudiant d'apprendre. L'envie  
898 fait partie des émotions sociales selon Damasio (12). Apprendre implique que l'étudiant se  
899 remette en question pour lui permettre de déterminer le parcours d'apprentissage de sa  
900 formation et quel objectif il vise à atteindre. Contrôler et évaluer « les stratégies » (7) tachant  
901 à « maintenir, réduire ou intensifier une réponse émotionnelle » (7) dans le but à gérer des  
902 émotions en « fonctions des objectifs personnels »(7). Le raisonnement, le jugement et la prise  
903 de décisions sont influencés par les émotions. Le rôle du formateur est d'accompagner  
904 l'étudiant à la compréhension de ses émotions et à la prise de décision. Ainsi les différentes  
905 situations d'apprentissage permettront aux étudiants de développer un esprit critique et prendre  
906 du recul.

907 Le renforcement positif et la valorisation augmentent la motivation, le modèle de Goleman lié  
908 à l'intelligence émotionnelle est utilisé au niveau international pour « accroître les compétences  
909 socio-émotionnelles des élèves » (7). Lorsqu'un étudiant stagne dans une zone de doute un des

910 formateurs lui démontre l'ensemble du chemin parcouru et ce qui lui reste à réaliser, l'auteur  
911 dit que cette « rétrospective » permet de « rebooster » la confiance de l'étudiant. Cette action  
912 peut être assimilée à une des stratégies de régulation émotionnelle selon James Gross (13) et plus  
913 précisément la modification du focus attentionnel qui « réoriente l'attention » (13) et aide à se  
914 focaliser sur autre chose. A l'inverse, si l'étudiant ne réussit pas à surmonter ses difficultés sa  
915 démotivation le poussera à interrompre sa formation.  
916

#### 917       ▪ **LA GESTION DES EMOTIONS EN SITUATION D'APPRENTISSAGE DES ETUDIANTS PAR** 918       **LES FORMATEURS**

919 La gestion des émotions des étudiants passe par l'écoute. Un des formateurs encourage les  
920 étudiants à verbaliser leur état émotionnel afin de l'aider à se détacher pour analyser la situation  
921 de manière factuelle. La verbalisation peut aider à une « régulation en augmentant la valence »  
922 (7) des émotions positives. Cette démarche aide à mobiliser des ressources « intrinsèques et  
923 extrinsèques des émotions dans le modèle de régulation des émotions » (7). Cette démarche est  
924 « appréciée » par les étudiants. Cependant la relation de confiance est nécessaire pour aider les  
925 étudiants à partager leurs émotions. La posture du formateur est de « réfléchir » avec l'étudiant  
926 et cette gestion des émotions des étudiants par le formateur prend une place conséquente dans  
927 ses activités. Les formateurs s'accordent à dire que tout dépend du type d'intervention  
928 pédagogique et du thème abordé, souvent la manifestation des émotions est plus évidente dans  
929 les activités pédagogiques en petit groupe. Cela soumet l'étudiant aux regards de ses collègues  
930 et celui du formateur. Pour André Giordan l'émotion doit être « intégrée dans l'apprendre »  
931 (15). Le formateur, par ses missions, apporte des connaissances aux étudiants mais il est  
932 également un accompagnateur.  
933

## 934 INTELLIGENCE EMOTIONNELLE

---

#### 935       ▪ **L'IDENTIFICATION DE L'INTELLIGENCE/COMPETENCE EMOTIONNELLE**

936 L'intelligence émotionnelle est décrite de manière différente d'un formateur à l'autre. Tous lui  
937 accordent une importance voire une très « grande importance ». Il y a celle qui « adhère à  
938 100% » et qui considère que c'est une « plus-value » et une « corde supplémentaire à son arc ».  
939 Pour ce formateur c'est sa capacité à repérer ses émotions en se questionnant « à quoi ça me  
940 renvoi ? comment je suis physiquement ? ». Ces éléments font le lien avec la perception des  
941 émotions selon Mayer&Salovey ainsi que la compréhension des émotions(7). Un autre  
942 formateur considère que nous sommes tous dotés de cette intelligence qui est utilisée de manière  
943 implicite car elle est liée au caractère de la personne et de son histoire de vie. C'est très  
944 individuel. Un autre formateur considère que c'est une « merveilleuse découverte » et cite les  
945 intelligences multiples. Pour un formateur, analyser la relation avec les autres en étant attentif  
946 aux signes et manifestations aide à une prise de décision relationnelle et pour lui c'est un lien  
947 direct avec l'empathie. Selon Goleman l'empathie est une composante de la compétence  
948 émotionnelle faisant partie de la conscience de soi et c'est la « capacité à déchiffrer les  
949 sentiments d'autrui » (6). Goleman précise que l'intelligence émotionnelle est basée sur cinq  
950 composantes « la conscience de soi, la motivation, la maîtrise de soi, l'empathie et la maîtrise  
951 des relations humaines(6) », ces composantes corroborent les propos d'un formateur pour qui  
952 l'intelligence émotionnelle « a toute sa place » et la considère « fondamentale ». Lorsqu'un  
953 formateur s'interroge sur la possibilité de travailler son intelligence émotionnelle nous  
954 identifions que Goleman discute cela dans son livre *Intelligence émotionnelle* et selon lui « un  
955 haut degré d'intelligence émotionnelle ne garantit pas qu'une personne va acquérir les  
956 compétences nécessaires à son travail, mais indique que cette personne a un excellent potentiel  
957 pour les apprendre » (6).

958       ▪ **L'ACCOMPAGNEMENT AU DEVELOPPEMENT DE LA COMPETENCE EMOTIONNELLE**  
959       **DES ETUDIANTS PAR LE FORMATEUR**

960 Le discours d'un formateur lié à l'accompagnement du développement de la compétence  
961 émotionnelle de l'étudiant consiste à aider les étudiants à développer leurs capacités à exprimer  
962 leurs émotions en ayant la juste posture de l'étudiant. Selon une des cinq compétences  
963 émotionnelles de base « l'expression, versant intrapersonnel(soi) » (4) affirme que « les  
964 personnes sont capables d'exprimer leurs émotions, et de le faire de manière socialement  
965 acceptable » (4) et l'étude menée montre des disparités de discours de la part des formateurs  
966 en lien avec cet accompagnement. Il y a ceux qui estiment que l'étudiant est déjà en possession  
967 de certains éléments de cette compétence mais que leur rôle c'est d'accompagner l'apprenant à  
968 les développer du point de vue professionnel. D'autre part, un formateur précise que cette  
969 compétence s'acquiert par les étudiants auprès des patients. La réflexion sur leurs pratiques par  
970 les étudiants est réalisée à la fin de leur stage. Cette pratique est une « activité intellectuelle et  
971 affective dans laquelle l'individu s'engage à explorer ses expériences dans le but de mieux les  
972 comprendre, réaliser des apprentissages afin de les transférer dans de nouvelles situations »  
973 (20). La capacité de l'étudiant à identifier ses propres émotions c'est un élément indispensable  
974 au « développement de compétences émotionnelles » (4).  
975

976       ▪ **LES RESSOURCES ET MOYENS MOBILISE PAR LE CADRE DE SANTE FORMATEURS**

977 L'ensemble des réponses des formateurs sont très pragmatiques : un psychologue, sophrologue,  
978 faire de la méditation de pleine conscience et solliciter la direction si nécessaire.

979       ▪ **THEMES EMERGENTS**

980 Les thèmes les plus représentatifs qui ressortent des entretiens menés sont la sélection par la  
981 plateforme Parcoursup et la précarité des étudiants en soins infirmiers. Cette précarité impacte  
982 la disponibilité psychologique, psychique et physique des étudiants. Certaines de ses situations  
983 de précarité sont liées à la sélection via Parcoursup et des affectations des étudiants issus  
984 d'autres régions, ce qui implique un isolement de la cellule familiale de ces apprenants et un  
985 sentiment de solitude.  
986

987 **LIMITES**

---

988 Malgré sa rigueur, notre étude présente quelques limites. D'une part, le recueil de données s'est  
989 fait uniquement auprès de formateurs en Institut de Formation en Soins Infirmiers. Interroger  
990 des professionnels de santé de terrain aurait pu enrichir cette étude. D'autre part, lors des  
991 interviewes la grille d'entretien a mis en évidence des redondances relevées par les formateurs  
992 interrogés.

993 **CONCLUSION**

---

994 D'une façon générale les cadre de santé formateurs tiennent compte des émotions des étudiants  
995 dans différentes situations d'apprentissage. Cependant cela se fait uniquement lorsque  
996 l'étudiant l'exprime. Dans un premier temps, le formateur fera en sorte d'apaiser et faire  
997 verbaliser l'étudiant afin de l'aider à évacuer cette surcharge émotionnelle. Puis, en deuxième  
998 temps accompagner l'étudiant à analyser la situation en lien avec ses émotions. Cette étude  
999 tente de démontrer l'influence des compétences émotionnelles sur les émotions dans l'intention  
1000 d'aider, que ce soit les étudiants en soins infirmiers ou les cadres de santé formateurs à modifier  
1001 leurs impacts sur le raisonnement, le comportement et la prise de décision. Etant donné que  
1002 l'engagement émotionnel des formateurs à l'égard des étudiants dépasse les limites de leurs  
1003 sentiments, cela concourt à la qualité de l'accompagnement pédagogique des apprenants. Cette

1004 étude confirme l'importance de la place des émotions dans le processus d'apprentissage des  
1005 étudiants en soins infirmiers. La prise en compte de leurs émotions par les formateurs implique  
1006 également un temps conséquent d'accompagnement et suivi qui peut aller au-delà du temps  
1007 prescrit. Au même titre ce qui ressort de notre étude est l'émergence des situations personnelles  
1008 compliquées des étudiants qui présentent un impact important sur leur formation. Globalement  
1009 exprimé, de manières différentes, les formateurs interviewés s'accordent à dire que  
1010 l'apprentissage au développement des compétences émotionnelles que ce soit pour les étudiants  
1011 ou pour eux même est fortement souhaité. Dans cette période d'universitarisation ces  
1012 compétences émotionnelles méritent d'avoir toute leur place dans les formations des  
1013 professionnels de santé.  
1014

## 1015 DECLARATION DE CONFLITS D'INTERET

1016 L'auteur déclare n'avoir aucun conflit d'intérêts.  
1017

## 1018 RERERENCES

- 1019 1. Poisson M. Ifsi : des monitrices aux formateurs-enseignants, histoire et perspectives. SOINS  
1020 CADRES. 2010;( 75)) :24-8.
- 1021 2. Paillard C, Jeanguiot N. Dictionnaire des concepts en sciences infirmières : vocabulaire  
1022 professionnel de la relation soignant-soigné : 695 définitions, 1905 références  
1023 bibliographiques, 1532 citations. 4e édition. Noisy-le-Grand : Setes ; 2018.
- 1024 3. arrete\_du\_31\_juillet\_2009\_annexe\_3.pdf [Internet]. [Cité 3 déc. 2022]. Disponible sur :  
1025 [https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/arrete\\_du\\_31\\_juillet\\_2009\\_annexe\\_3.pdf](https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/arrete_du_31_juillet_2009_annexe_3.pdf)
- 1026 4. Mikolajczak M. Les compétences émotionnelles. Malakoff : Dunod ; 2020. (Univers psy).
- 1027 5. Ravat J. Actions, émotions, motivation : fondements psychologiques du raisonnement  
1028 pratique. Le Philosophoire. 2007 ;29(2) :81-95.
- 1029 6. Goleman D. L'intelligence émotionnelle : 1 & 2. Paris : J'ai lu ; 2014.
- 1030 7. Edouard GENTAZ, Sylvie RICHARD, Donald GLOWINSKI. Compétences émotionnelles  
1031 : de quoi parle-t-on ? Santé Ment. Mars 2023;(276) :24-30.
- 1032 8. Kotsou I, Salovey P. Intelligence émotionnelle et management : comprendre et utiliser la  
1033 force des émotions. 3e éd. Louvain-la-Neuve : De Boeck supérieur ; 2016. (Manager RH).
- 1034 9. Dumas I, Didry P. [Building the emotional skills of caregivers for a better workplace  
1035 environment]. Rev Infirm. déc 2019;68(256):33-4.
- 1036 10. Formarier M, Jovic L. Les concepts en sciences infirmières. Lyon : Mallet conseil ; 2009.
- 1037 11. Canto-Sperber M, éditeur. Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale. 4. éd. rev. et  
1038 augm. Paris : Presses Univ. De France ; 2004. (Quadrige Dicos poche).
- 1039 12. Assaraf A. Toutes les émotions en deux forces. Damasio et le « système JP ». PSN. 2017  
1040 ;15(1):29-45.

- 1041 13.Reeve J, Kaelen R, Nils F. Psychologie de la motivation et des émotions. 2e éd. revue et  
1042 augmentée. Louvain-la-Neuve (Belgique) [Paris] : De Boeck supérieur ; 2017. (Ouvertures  
1043 psychologiques).
- 1044 14.COGNITION : Définition de COGNITION [Internet]. [Cité 22 janv. 2023]. Disponible sur  
1045 : <https://www.cnrtl.fr/definition/cognition>
- 1046 15.Giordan A. Apprendre ! Nouvelle éd. Paris : Belin ; 2016. (Alpha).
- 1047 16.Pekrun R. The Control-Value Theory of Achievement Emotions : Assumptions, Corollaries,  
1048 and Implications for Educational Research and Practice. Educ Psychol Rev. 30 nov 2006  
1049 ;18(4) :315-41.
- 1050 17.BREMOND C. Comment aborder les émotions en formation ? [Internet]. [Cité 25 juin  
1051 2023]. Disponible sur : [http://www.education-  
1052 permanente.fr/public/articles/articles.php?id\\_revue=1781&id\\_article=3087#resume3087](http://www.education-permanente.fr/public/articles/articles.php?id_revue=1781&id_article=3087#resume3087)
- 1053 18.« C'était l'une de mes premières patientes, elle était condamnée » : chez les élèves soignants,  
1054 le choc de la confrontation avec la mort. Le Monde.fr [Internet]. 20 juin 2023 [cité 11 juill  
1055 2023] ; Disponible sur : [https://www.lemonde.fr/campus/article/2023/06/20/les-eleves-  
1056 soignants-face-a-la-mort-de-leurs-patients-le-choc-de-la-premiere-  
1057 experience\\_6178457\\_4401467.html](https://www.lemonde.fr/campus/article/2023/06/20/les-eleves-soignants-face-a-la-mort-de-leurs-patients-le-choc-de-la-premiere-experience_6178457_4401467.html)
- 1058 19.André Giordan. <https://www.andregiordan.com/articles/apprendre/modalost.html>. [Cité 22  
1059 févr. 2023]. André Giordan - Des modèles pour comprendre l'apprendre : de l'empirisme au  
1060 modèle allostérique. Disponible sur :  
1061 <https://www.andregiordan.com/articles/apprendre/modalost.html>
- 1062 20.Donnaint É, Marchand C, Gagnayre R. Formalisation d'une technique pédagogique  
1063 favorisant le développement de la pratique réflexive et des compétences émotionnelles chez  
1064 des étudiants en soins infirmiers. Rech Soins Infirm. 2015 ;123(4) :66-76.
- 1065
- 1066
- 1067
- 1068
- 1069
- 1070
- 1071
- 1072