

# Accompagner le portfolio : changer de posture pour guider la démarche réflexive des étudiant·es

*Olivier Morenon*

*HE-Arc Santé, domaine santé, filière soins infirmiers*

*PhD Sciences de l'éducation*

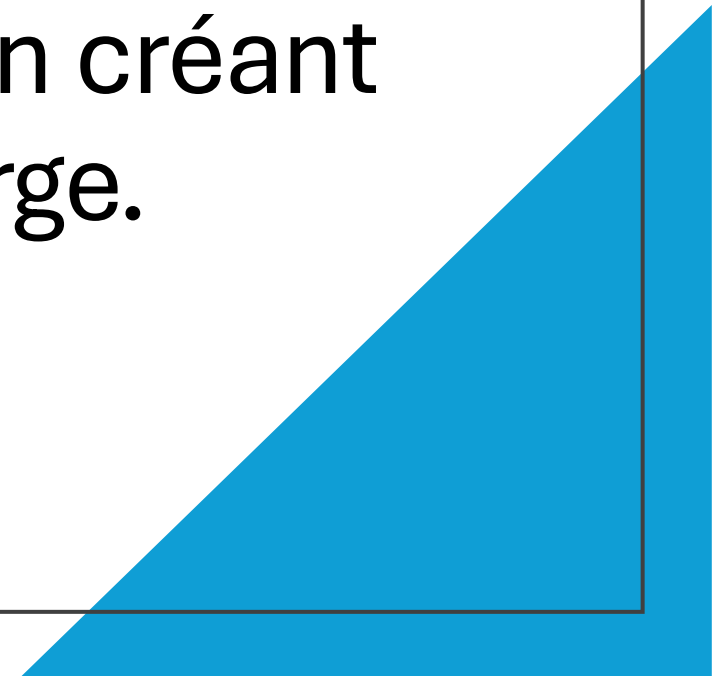
*Maître d'enseignement*

*Conseiller pédagogique de proximité*

haute école **arc** santé  
neuchâtel berne jurâ delémont neuchâtel

**Hes**·so

On ne peut pas enseigner la réflexivité,  
on ne peut que la faire advenir en créant  
les conditions pour qu'elle émerge.



# **1. Cadre conceptuel : la réflexivité comme compétence et comme posture**

La **réflexivité** désigne la capacité d'un sujet à **penser son action pour en dégager du sens, la comprendre et la transformer.**

Selon Donald Schön (1983), l'enseignant réflexif est celui qui pratique la « *réflexion dans l'action* » et « *sur l'action* », transformant ainsi l'expérience en savoir professionnel.

Selon les recherches francophones (Perrenoud, 1994 ; Altet, 1996 ; Paquay et al., 2001), la réflexivité est :

- **Une compétence professionnelle** à développer (apprendre à penser son métier)
- **Une posture épistémologique** : accepter de mettre en question ses certitudes et d'ouvrir un espace d'analyse partagé.

## 2. Principes clés de la posture de l'enseignant accompagnant la réflexivité

# Posture d'accompagnement et non d'évaluation « Accompagner plutôt qu'évaluer »

L'enseignant adopte une posture de **médiateur** et non de juge.  
Son rôle est de créer un **climat de confiance**, essentiel pour que la parole réflexive puisse émerger sans crainte du regard évaluatif.

L'accompagnement devient alors un espace d'apprentissage partagé, où l'erreur et la recherche de sens sont valorisées.

Perrenoud (1994) ; Vacher (2005)

## Reconnaissance du sujet apprenant comme praticien réflexif « L'étudiant, acteur et auteur de son apprentissage »

L'enseignant reconnaît l'apprenant comme **producteur de savoirs** issus de sa propre pratique.

Cette posture valorise l'expérience vécue et la capacité à analyser son action pour en tirer du sens.

Le formateur agit comme catalyseur du développement professionnel, non comme prescripteur.

Schön (1983) ; Paquay et al. (2001)

# Distance critique et neutralité bienveillante

## « Accueillir sans juger, questionner sans imposer »

La posture réflexive exige une **distance critique** : l'enseignant aide à explorer les contradictions et émotions de la pratique **sans imposer d'interprétation**.

La **neutralité bienveillante** permet d'ouvrir un espace de parole authentique et de soutenir la pensée critique.

Altet (1996) ; Blanchard-Laville (2001)

# Co-construction du sens « Penser ensemble pour comprendre autrement »

L'analyse réflexive se construit **dans le dialogue** : confrontation de points de vue, explicitation des valeurs et mise en lumière des logiques d'action.

L'enseignant devient **facilitateur de sens**, accompagnant un processus collectif où la pluralité des regards enrichit la compréhension.

Meirieu (1998) ; Vial (2001)

# Articulation théorie–pratique

## « Relier le vécu professionnel aux cadres conceptuels »

La réflexivité s'approfondit lorsqu'elle s'appuie sur des **référents théoriques**.

L'enseignant aide à **transformer l'expérience en connaissance** en articulant observation, concept et action.  
C'est dans cette tension entre pratique et théorie que se construit le savoir professionnel.

Altet & Paquay (2001)

# Posture d'écoute active et d'étayage métacognitif

## « Écouter pour faire émerger la pensée »

L'enseignant pratique une **écoute active**, reformule et relance pour aider l'étudiant à **verbaliser sa réflexion**.

Il encourage la prise de conscience du **pourquoi** et du **comment** des choix d'action, favorisant ainsi le développement métacognitif.

Vermersch (1994) ; Deschamps (2013)

# Dimension éthique et déontologique

## « La réflexivité suppose un cadre éthique sûr »

La posture réflexive repose sur un engagement éthique : respect de la **confidentialité**, **non-jugement** et **écoute respectueuse** des pairs.

L'enseignant garantit ce cadre pour permettre une parole authentique et une réflexion sincère sur la pratique.

Blanchard-Laville & Fablet (1996)

# **3 . Accompagner la réflexivité : difficultés rencontrées par les enseignants et leviers d'action**

Domaine	Difficultés principales	Références
<b>1. Changement de posture</b>	Difficile de passer du rôle d' <b>expert transmissif</b> à celui d' <b>accompagnant réflexif</b> . Le formateur a tendance à vouloir "corriger", "interpréter" ou "diriger" la réflexion plutôt que de la soutenir.	Perrenoud (1994, 2003) ; Altet (1996) ; Meirieu (1998)
<b>2. Insécurité professionnelle</b>	L'absence de cadre rigide ou d'évaluation standardisée du portfolio peut générer un <b>sentiment de perte de contrôle</b> ou de flou dans la mission de l'enseignant.	Paquay et al. (2001) ; Vial (2001)
<b>3. Confusion entre aide et jugement</b>	Les étudiants perçoivent parfois l'accompagnement comme une forme d'évaluation déguisée, ce qui freine la parole authentique. L'enseignant lui-même peine à séparer <b>guidage et notation</b> .	Vacher (2005) ; Blanchard-Laville (2001)
<b>4. Gestion de la charge émotionnelle</b>	L'écriture réflexive fait émerger des vécus de vulnérabilité ou de souffrance. Certains enseignants se sentent démunis face à ces émotions, craignant d'« ouvrir une porte psychologique ».	Blanchard-Laville & Fablet (1996) ; Anaut (2015)
<b>5. Manque de repères méthodologiques</b>	Les enseignants expriment un besoin d' <b>outils concrets</b> pour guider la réflexivité : comment relancer, structurer un entretien, accompagner sans influencer ?	Vermersch (1994) ; Altet (1996)
<b>6. Manque de temps et de reconnaissance institutionnelle</b>	L'accompagnement réflexif exige du temps, de la disponibilité et un espace pédagogique reconnu — ce qui est rarement prévu dans les charges d'enseignement.	Vial (2001) ; Meirieu (1998)
<b>7. Gestion des résistances étudiantes</b>	Certains étudiants vivent la réflexivité comme un exercice artificiel ou intrusif ("je n'ai rien à dire sur moi"), ce qui décourage les enseignants.	Perrenoud (1994) ; Paquay et al. (2001)

**Les difficultés les plus fréquentes rencontrées par les enseignants**

Axe d'accompagnement	Recommandations clés	Références
<b>1. Clarifier la posture et le cadre</b>	Énoncer explicitement les objectifs du portfolio : il ne s'agit pas d'évaluer la personnalité mais de développer une pensée professionnelle. Établir un <b>cadre de confiance</b> et de confidentialité.	Vacher (2005) ; Blanchard-Laville & Fablet (1996)
<b>2. Adopter une posture de questionnement</b>	Privilégier les <b>questions ouvertes, reformulations, silences actifs</b> ; éviter les jugements de valeur ou les interprétations hâtives.	Vermersch (1994) ; Perrenoud (1994)
<b>3. Favoriser la co-construction du sens</b>	Travailler en <b>interaction dialogique</b> : amener l'étudiant à relier ses expériences à des savoirs théoriques ou à des compétences observables.	Altet (1996) ; Paquay et al. (2001)
<b>4. Valoriser le processus plutôt que le résultat</b>	Reconnaître la progression de la réflexion (et non la "qualité" de l'écriture). L'accompagnement devient un <b>espace de développement</b> , non un examen.	Meirieu (1998) ; Vial (2001)
<b>5. Accueillir les émotions et les résistances</b>	Écouter sans intrusion, nommer les émotions de manière descriptive ("je remarque que cela semble t'avoir marqué"), et <b>soutenir la mise en mots</b> plutôt que la catharsis.	Blanchard-Laville (2001) ; Anaut (2015)
<b>6. Relier réflexivité et professionnalisation</b>	Insister sur la fonction formative du portfolio : il aide à <b>comprendre le métier</b> , à réguler ses pratiques, et à renforcer la <b>résilience face aux défis</b> .	Morenon (2025) ; Walsh et al. (2020)
<b>7. Mutualiser et accompagner en collectif</b>	L'analyse de pratique entre pairs ou en petits groupes soutient la réflexivité et diminue la solitude des enseignants.	Vacher (2005) ; Paquay et al. (2001)

## Les conseils pratiques et repères d'accompagnement proposés par la littérature

## **4 . Accompagner au développement de la réflexivité : comment l'enseignant va favoriser le développement de compétences de résilience**

# 1. La résilience : un processus dynamique d'adaptation

La **résilience** se définit comme un processus adaptatif permettant à l'individu de **faire face, de résister et de se reconstruire** à la suite d'expériences adverses (Anaut, 2015 ; Ionescu, 2011).

Elle ne se réduit pas à une capacité individuelle de résistance, mais renvoie à une **interaction complexe entre facteurs personnels, relationnels et environnementaux**.

Dans le champ de la formation infirmière, elle désigne la **capacité à transformer les difficultés vécues en apprentissages**, à maintenir le sens du soin et à préserver son équilibre psychique face aux situations émotionnellement exigeantes (Morenon, 2025 ; Walsh et al., 2020).

Cette dynamique repose sur deux mouvements complémentaires :

- **La protection du Moi** par l'activation de mécanismes de défense adaptatifs (sublimation, rationalisation, humour, affirmation de soi).
- **L'élaboration de l'expérience** par la *mentalisation*, c'est-à-dire la mise en pensée et en mots de ce qui a été vécu.

## 2. La mentalisation : au cœur du processus de résilience

La **mentalisation** est la capacité à **représenter ses propres états mentaux et ceux d'autrui**, à donner sens à ses émotions et à ses comportements (de Tychey, 2001 ; Anaut, 2015). Dans le contexte de la formation infirmière, elle permet de **transformer les affects bruts** suscités par les expériences de soins (souffrance, impuissance, colère, culpabilité) en **représentations symbolisées** susceptibles d'être pensées, partagées et intégrées dans l'identité professionnelle (Lighezzolo & De Tychey, 2004).

L'écriture réflexive, lorsqu'elle est accompagnée, devient un **espace transitionnel** où l'étudiant peut explorer ses émotions, mettre en récit ses difficultés et redéfinir son rapport à la pratique. C'est par cette mise à distance symbolisante que la **mentalisation devient résilience** : elle permet de donner forme à l'expérience, de restaurer la continuité de soi et de renforcer le sentiment d'efficacité personnelle.

### 3. Les compétences de résilience à développer en formation

Les résultats de l'étude (Morenon, 2025) montrent que la résilience se manifeste à travers un ensemble de **compétences transversales** mobilisables face aux défis du métier :

- **Gestion émotionnelle** : reconnaître, exprimer et réguler les émotions liées à la pratique.
- **Communication assertive et empathique** : oser dire, écouter, négocier et maintenir le lien malgré les tensions.
- **Flexibilité cognitive et comportementale** : s'adapter aux imprévus, tolérer l'incertitude et accepter le changement.
- **Optimisme et humour** : maintenir une vision positive du métier et relativiser les difficultés.
- **Capacité de remise en question** : adopter une posture réflexive face à ses erreurs et ajuster sa pratique.
- **Résolution de problèmes** : analyser les situations complexes pour élaborer des réponses adaptées.

Ces compétences ne se transmettent pas par simple enseignement magistral : elles se **développent dans la relation**, au sein d'un cadre d'accompagnement soutenant la réflexivité.

## 4. La posture de l'accompagnateur : catalyseur de la résilience lors de l'apprentissage réflexif

L'enseignant ou tuteur joue un rôle déterminant dans la construction de cette résilience réflexive.

Son **accompagnement pédagogique et relationnel** vise à offrir un espace sécurisant où l'étudiant peut expérimenter, se tromper et apprendre de soi.

# Plusieurs éléments de posture favorisent ce développement :

Élément de posture

Effet sur le développement de la résilience

**Neutralité bienveillante**

Autorise l'expression des vulnérabilités sans jugement, condition nécessaire à la mentalisation.

**Écoute active et reformulation**

Facilite la mise en mots des émotions et soutient la prise de conscience de soi.

**Questionnement réflexif**

Aide à relier l'émotion au sens, à identifier les mécanismes de défense et à les transformer.

**Co-construction du sens**

Favorise le passage d'un vécu personnel à une compréhension professionnelle partagée.

**Reconnaissance du sujet apprenant**

Valorise la singularité de chaque parcours et renforce l'estime de soi, socle de la résilience.

**Articulation théorie-pratique**

Permet de symboliser l'expérience en la rattachant à des concepts et modèles professionnels.

**Cadre éthique et contenant**

Garantit la sécurité psychique nécessaire pour explorer les émotions et les conflits intérieurs.

# Ainsi, l'enseignant devient **facilitateur de la mentalisation** :

Il aide l'étudiant à transformer son vécu en ressource de développement, à penser son émotion plutôt qu'à la subir.

Cette posture engage une **éthique de la présence**, fondée sur la confiance, la congruence et l'acceptation inconditionnelle, inspirée de l'approche humaniste de Rogers (2011) et des pédagogies réflexives de Perrenoud (1994).

# Conclusion : accompagner la réflexivité, c'est former à la résilience

L'accompagnement au développement de la réflexivité constitue un **levier essentiel du développement des compétences de résilience**.

En soutenant le travail de symbolisation, l'enseignant aide l'étudiant à **intégrer la vulnérabilité comme espace de croissance** plutôt que comme échec.

Ce processus transforme l'expérience émotionnelle en apprentissage professionnel et permet à l'étudiant de construire une identité capable de faire face aux défis de la profession infirmière.

**Accompagner la réflexivité, c'est accompagner la résilience** : un processus d'élaboration qui conduit à la transformation des difficultés en sens, et du déséquilibre en compétence.

# Gardons le contact

 [Olivier.morenon@he-arc.ch](mailto:Olivier.morenon@he-arc.ch)

 032 930 12 57

 LinkedIn : Olivier Morenon, PhD

## Merci pour vos échanges et votre engagement

# Bibliographie (1)

Altet, M. (1996). *Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser*. Revue française de pédagogie, (117), 45–57.

Anaut, M. (2015). *Psychologie de la résilience*. Paris : Armand Colin.

Anaut, M. (2002). Résilience, transmission et élaboration du trauma dans l'écriture des enfances blessées. *Perspectives psychiatriques*, 41(5), 383–388.

Baikie, K. A., & Wilhelm, K. (2005). Emotional and physical health benefits of expressive writing. *Advances in Psychiatric Treatment*, 11(5), 338–346. <https://doi.org/10.1192/apt.11.5.338>

Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.

Blanchard-Laville, C., & Fablet, D. (1996). *L'analyse des pratiques professionnelles : perspectives en formation*. Paris : L'Harmattan.

Cooper, A. L., Brown, J. A., & Leslie, G. D. (2021). Nurse resilience for clinical practice: An integrative review. *Journal of Advanced Nursing*, 77(6), 2623–2640. <https://doi.org/10.1111/jan.14774>

de Tychey, C. (2001). Surmonter l'adversité : les fondements dynamiques de la résilience. *Cahiers de psychologie clinique*, (16), 49–68.

Ionescu, S. (2011). *Traité de résilience assistée*. Paris : Presses Universitaires de France.

Lighezzolo, J., & De Tychey, C. (2004). *La résilience : Se (re)construire après le traumatisme*. Paris : In Press Éditions.

# Bibliographie (2)

- Morenon, O. (2025). Le portfolio d'apprentissage pour développer les compétences de résilience des étudiants en soins infirmiers : Analyse qualitative de six entretiens semi-directifs d'étudiants en année propédeutique santé. *Revue francophone internationale de recherche infirmière*, 11, 100388. <https://doi.org/10.1016/j.refiri.2025.100388>
- Morenon, O. (2023). *Vulnérabilité et résilience en formation infirmière : Repères pour accompagner les étudiants face aux défis du métier*. Paris : Seli Arslan.
- Meirieu, P. (1998). *Apprendre, oui, mais comment ?* Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (2003). L'analyse de pratiques en question. *Cahiers pédagogiques*, (416), 12–13.
- Rogers, C. R. (2011). *Le développement de la personne*. Paris : InterÉditions.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, NY : Basic Books.
- Vaillant, G. E. (1993). *The wisdom of the ego*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Vacher, P. (2005). *L'accompagnement en formation : un espace d'échange et de réflexivité*. Paris : L'Harmattan.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Vial, M. (2001). *Accompagner le changement : De la recherche à la formation*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Walsh, P., Owen, P. A., Mustafa, N., & Beech, R. (2020). Learning and teaching approaches promoting resilience in student nurses: An integrated review of the literature. *Nurse Education in Practice*, 45, 102748. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2020.102748>