

MEMOIRE
EFFETS DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE
EN BAC TECHNOLOGIQUE ST2S
SUR LA REUSSITE EN IFSI :
QUEL CURRICULUM
POUR QUELLE PROFESSIONNALISATION ?

Année Universitaire 2025/2026



Master 2 ERSEE

Parcours
« Expertise et recherche
en sociologie et économie de l'éducation »
Sandrine Audren

Institut National Supérieur du Professorat et de l'Education
Université Bourgogne Europe
Directrice de mémoire : Sophie Morlaix

Remerciements

Tout d’abord, je souhaite remercier ma directrice de mémoire, Sophie Morlaix, Professeure en Sciences de l’Education à l’Université de Bourgogne et Directrice de l’Institut de Recherche sur l’Education pour son encadrement et ses conseils durant cette recherche.

A la Direction de l’évaluation, de la prospective et de la performance du Ministère de l’Éducation nationale, je tiens également à remercier :

Alexis LERMITE, Responsable des relations avec la recherche et Sylvia ANTOGNARELLI, Chargée des contrats et de la valorisation de la recherche grâce à qui j’ai pu accéder aux données concernant les candidats au baccalauréat ST2S 2025 de l’Académie de Grenoble et pour leurs disponibilités à chacun de nos échanges.

Je remercie aussi chaleureusement l’ensemble des cadres infirmières formatrices et le cadre supérieur de santé des IFSI de l’Académie de Grenoble qui ont accepté de s’entretenir avec moi tout comme mes collègues et les inspecteurs d’académie de la filière ST2S pour leur participation à mon enquête.

Ma reconnaissance s’adresse aussi aux étudiants en soins infirmiers qui ont été nombreux à répondre à mon questionnaire ainsi qu’à mes anciens élèves de Terminales ST2S du Lycée polyvalent des Bressis à Annecy.

Enfin, je tiens à remercier ma famille pour son soutien moral tout au long de la durée de mon master.

RÉSUMÉ

Effets de l'enseignement secondaire en bac ST2S sur la réussite en IFSI : quel curriculum pour quelle professionnalisation ?

Sandrine LAPERRIERE AUDREN - 2025-2026

Université de Bourgogne, Master Sciences de l'éducation (M2 ERSEE)

La transition entre le baccalauréat technologique ST2S (Sciences et Technologies de la Santé et du Social) et les Instituts de Formation en Soins Infirmiers (IFSI) constitue un moment charnière du parcours scolaire, marqué par des taux de réussite variables et des difficultés d'adaptation des néo-bacheliers. Ce mémoire interroge l'efficacité du curriculum de la filière ST2S et l'influence des établissements scolaires sur la réussite des étudiants dans le supérieur. Au cœur de cette réflexion réside la tension entre le « curriculum formel » (les directives ministérielles) et le « curriculum réel » (les pratiques de terrain), ainsi que la question de la professionnalisation des enseignants.

Cette recherche repose sur une approche mixte. D'une part, une analyse quantitative a été menée sur les données des candidats au baccalauréat ST2S de l'Académie de Grenoble, mises à disposition par la DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance). D'autre part, une dimension qualitative a été apportée par des entretiens conduits auprès de formateurs en IFSI, des questionnaires auprès des étudiants de 2^{ème} année d'IFSI et des enseignants de la filière ST2S, permettant d'appréhender les réalités du terrain et les stratégies d'acteurs.

L'étude met en évidence un décalage entre les compétences acquises durant le secondaire (savoir-être, sens du collectif) et les exigences académiques et méthodologiques attendues en IFSI. Les résultats démontrent que les moyens pédagogiques tels que le dédoublement des classes et l'accompagnement personnalisé (AP) jouent un rôle déterminant dans la sécurisation du parcours des élèves. L'analyse révèle également que la réussite ne dépend pas seulement de la transmission de savoirs et des déterminants sociaux, mais de la capacité du système éducatif à prendre en compte le profil motivationnel des lycéens ST2S pour activer leur engagement dans les apprentissages.

Ce travail souligne la nécessité d'une meilleure articulation entre le secondaire et le supérieur. Il suggère que pour favoriser une professionnalisation réussie, l'institution doit dépasser la simple injonction normative en renforçant la formation continue des enseignants dans le domaine des pédagogies psychoéducatives pour améliorer l'accompagnement des élèves dans le développement de leurs compétences réflexives et académiques. Les recherches sur les pratiques éducatives en filière ST2S doivent également être poursuivies pour identifier précisément les plus efficaces auprès des élèves.

Mots-clés : ST2S, IFSI, Professionnalisation, Curriculum, Compétences, Inégalités scolaires, Transition secondaire-supérieur, Pratiques pédagogiques, Effet-enseignant, Docimologie.

Sommaire

Remerciements	0
RÉSUMÉ	2
INTRODUCTION	6
Partie I : Cadre théorique de la recherche	8
1.1. Filière technologique et « <i>démocratisation</i> » de l'enseignement ?	8
1.2. Poursuite d'études après un baccalauréat technologique	9
1.3. Infirmière, un métier en pleine mutation.....	11
1.4. Réforme des études en soins infirmiers.....	14
1.5. A propos des compétences.....	17
1.5.1. Concept de « <i>compétence</i> »	17
1.5.2. Compétences attendues et phase d'acculturation en IFSI	18
1.5.3. Adéquation/inadéquation du curriculum ST2S (formel et réel)	23
1.6. Divergence de croyances et d'attentes entre les enseignants et les lycéens	33
Partie 2 : Méthodologie de recherche	38
2.1. Problématisation et hypothèses	38
2.2. Méthode et outils d'enquête	39
2.2.1. Recueil des attendus des cadres infirmiers formateurs	39
2.2.2. Recherche des déterminants de la réussite au bac ST2S.....	40
2.2.3. Recueil des ressentis des étudiants en soins infirmiers	44
2.2.4. Recherche des représentations des enseignants ST2S.....	45
2.3. Ethique de la recherche	50
2.3.1. Réflexivité éthique et revue de la littérature.....	50
2.3.2. Réflexivité éthique et méthode de recherche	52
2.3.3. Réflexivité éthique et interprétation des résultats	54
Partie 3. Présentation des résultats	55
3.1. Attentes des formateurs d'IFSI.....	55
3.1.1. Similitudes et disparités entre IFSI	55
3.1.2. Ce qui distingue les étudiants ST2S des étudiants de bac général.....	57
3.1.3. Représentations de la sélection Parcoursup	59
3.1.4. Méconnaissance des attendus de la formation.....	60

3.1.5. <i>Compétences académiques et socio-comportementales</i>	61
3.2. Enquête quantitative : Déterminants de la réussite scolaire	66
3.2.1. <i>Profil des établissements scolaires</i>	66
3.2.2. <i>Caractéristiques sociales des candidats au bac ST2S</i>	68
3.2.2. <i>Facteurs de réussite au bac ST2S 2025</i>	72
3.3. Enquête par questionnaire auprès des étudiants	80
3.3.1. <i>Antécédents scolaires</i>	80
3.3.2. <i>Inégalités d'accès en IFSI</i>	81
3.3.3. <i>Vécu de la 1^{ère} année d'études</i>	81
3.3.4. <i>Difficultés cognitives et psychosociales en 1^{ère} année</i>	84
3.3.5. <i>Sentiment de préparation aux études supérieures</i>	85
3.4. Enquête par questionnaire auprès des enseignants du secondaire	87
3.4.1. <i>Regard de l'enseignant sur sa classe</i>	87
3.4.2. <i>Progression annuelle des classes</i>	88
3.4.3. <i>Déterminants individuels ou structurels de la réussite scolaire</i>	90
Partie 4 : Discussion	102
4.1. Adéquation ST2S/IFSI ? Compétences psychosociales acquises mais difficultés cognitives	102
4.2. Persistance du déterminisme social au cœur d'une filière spécialisée	108
4.2.1. <i>Un bac ST2S « démocratisant » mais marqué par des inégalités</i>	108
4.2.2. <i>Des inégalités de sélection selon le baccalauréat</i>	111
4.2.3. <i>Persistance des inégalités en études supérieures</i>	112
4.3. Des conditions de préparation variables selon les lycées	115
4.4. Limites de l'étude	120
4.4.1. <i>Manque de temps</i>	120
4.4.2. <i>Population d'enquête volontaire et trop restreinte</i>	121
4.4.3. <i>Biais d'ancrage ou de désirabilité sociale</i>	122
4.4.4. <i>Des données parfois incomplètes</i>	123
4.5. Perspectives de la recherche	124
4.5.1. <i>Croiser les données quantitatives et qualitatives</i>	124
4.5.2. <i>Définir les « résultats attendus » d'une action pédagogique</i>	125
4.5.3. <i>Disposer de données sur l'apport culturel des familles</i>	126

4.5.4. Redonner du sens aux apprentissages en étudiant les facteurs de motivation.....	126
4.5.5. Regarder ce qui se fait ailleurs	128
Conclusion	130
BIBLIOGRAPHIE	132
GLOSSAIRE	139
Annexe 1	
Annexe 2	
Annexe 3	
Annexe 4	
Annexe 5	
Annexe 6	
Annexe 7	
Annexe 8	
Annexe 9	

INTRODUCTION

Le vieillissement démographique exerce une pression croissante sur le système de santé, ce qui entraîne une hausse significative et continue de la demande en soins infirmiers. D'après la DRESS¹, d'ici 2050, il faudrait 32 900 diplômées chaque année, contre les 29 000 attendues actuellement. Pour la rentrée 2026, le gouvernement prévoirait d'ouvrir près de 40 000 places² au niveau national dans les instituts de formation en soins infirmiers. De plus, le système de santé doit gérer plusieurs crises successives comme la désertification médicale, la crise de l'hôpital et l'augmentation des maladies chroniques. Dans ce contexte, la profession d'infirmière subit une profonde mutation pour pallier aux besoins de coordination, d'expertise et de soutien au corps médical. Cette transformation conduit le gouvernement à réformer les études en soins infirmiers à compter de la rentrée 2026 pour que le nouveau référentiel corresponde davantage aux nouvelles missions des professionnelles/l.

Parallèlement, la démocratisation de l'enseignement secondaire a permis en 2025, à 91.6% d'une classe d'âge d'accéder au baccalauréat tout bac confondu. En effet, 135 296 lycéens ont obtenu leur baccalauréat dans notre pays parmi lesquels on comptait 19 666 titulaires du baccalauréat technologique « *Sciences et Technologies Sanitaires et Sociales* » (ST2S)³.

Or, il semble que les bacheliers technologiques rencontrent davantage de difficultés dans l'enseignement supérieur que leurs homologues du bac général. Mais peu de recherches portent spécifiquement sur la filière ST2S.

En France, la filière ST2S est souvent choisie par des élèves « *filles* » n'ayant pas le niveau académique requis pour un bac général, mais souhaitant s'orienter vers les métiers du soin ou de l'action sociale, en particulier vers celui d'infirmière. D'après le programme de la spécialité ST2S, l'objectif du Ministère de l'Éducation nationale est de « *construire les compétences et repères culturels nécessaires à une poursuite d'études dans les champs sanitaire et social* »⁴.

¹ Parent. C, DRESS, « *Le nombre d'infirmières augmenterait fortement d'ici à 2050, mais moins que les besoins en soins de la population vieillissante* », Études et Résultats n° 1319, paru le 5/12/2024, disponible sur https://drees.solidarites-sante.gouv.fr/publications-communique-de-presse/241203_ER_Nombre-infirmieres

² Millet. A, « *Formation en soins infirmiers : 5.500 places supplémentaires en IFSI pour la rentrée 2026* », L'étudiant, paru le 30/01/2026, disponible sur <https://www.letudiant.fr/etudes/medecine-sante/ifsi-5-500-places-supplementaires-en-diplome-infirmier-pour-la-rentree-2026.html>

³ Ministère de l'Éducation nationale, DEPP □ NOTE D'INFORMATION n° 26.05 Février 2026

⁴ Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, « *Programme des sciences et techniques sanitaires et sociales de terminale ST2S* », Annexe 2, Bulletin Officiel de l'éducation nationale, paru le 25/07/2019, disponible sur <https://eduscol.education.gouv.fr/5847/programmes-et-ressources-en-serie-st2s>, p 2.

Parallèlement, l'universitarisation des Instituts de formation en soins infirmiers (IFSI) s'est poursuivie depuis plusieurs années⁵. D'après le Conseil de l'Ordre des infirmiers, cette universitarisation "*ouvre de nouvelles perspectives*" pour les étudiants en soins infirmiers (poursuite d'études, accès aux masters, recherche...). Toutefois, elle a également pour effet d'accentuer les exigences académiques et comportementales vis-à-vis des candidats aux études d'infirmières.

Dans ce contexte, quelles sont les chances d'accès et de réussite des néo-bacheliers ST2S en études de soins infirmiers ? Quelles sont les forces et les faiblesses de ces candidats ? En quoi leur scolarité dans le secondaire les prépare-t-elle à répondre aux attentes des cadres infirmiers formateurs des IFSI ? C'est l'ensemble de ces constats qui m'amène aujourd'hui à vouloir étudier de manière plus poussée les liens entre les savoirs, savoirs-faires et savoirs-être qui sont enseignés aux lycéens de la filière technologique ST2S et le développement des « *capabilités* »⁶ dont ils pourront se servir durant leurs études en soins infirmiers.

J'ai donc souhaité m'interroger les effets du curriculum du baccalauréat technologique ST2S sur la réussite des néo-bacheliers en Institut de Formation en Soins Infirmiers (IFSI).

Le champ de recherche est celui de la population des candidats au baccalauréat 2025 dans l'Académie de Grenoble.

Pour répondre à ce questionnement, l'enquête commencera par une revue de la littérature sur le sujet afin de cerner les concepts de curriculum et de compétences, de comprendre la place de la profession d'infirmière dans la société française puis de repérer les sources pouvant relier les particularités de la filière ST2S et les attentes des instituts de formation en soins infirmiers.

Puis, la méthodologie et les hypothèses de la recherche vous seront présentées tout comme ce qui a justifié le choix de ma population d'étude et de mes outils d'enquêtes. Un paragraphe sera consacré dans cette partie de mon travail à l'éthique de la recherche.

La partie suivante portera sur les principaux résultats obtenus après traitement des données. Enfin, la dernière partie de ce dossier visera à discuter des résultats pour répondre à ma question de recherche, vous présenter les limites de la démarche et vous proposer des pistes de recherche pour l'avenir.

⁵ Obtention du grade licence en 2009, réforme en 2019 puis en 2026.

⁶ Sen. A, "Equality of What?". In *The Tanner Lecture on Human Values, I*, Cambridge: Cambridge University Press, 1979, pp 197-220.

Partie I : Cadre théorique de la recherche

Le Baccalauréat « *Sciences et techniques sanitaires et sociales* » (ST2S) est un bac technologique. J'ai donc souhaité commencer ma recherche en étudiant la place des baccalauréats technologiques dans l'enseignement secondaire et supérieur.

1.1. Filière technologique et « *démocratisation* » de l'enseignement ?

Cette recherche ne peut avoir lieu sans revenir sur l'historique de l'enseignement secondaire dans notre pays. En France, la « *massification* » de l'enseignement secondaire, depuis les années 1980, a permis de généraliser l'accès à l'enseignement supérieur, d'élever le niveau de diplôme et d'améliorer les qualifications.

D'après la DEPP, et les chiffres fournies par Cyclades, le nombre de bacheliers a été multiplié par trois entre 1980 et 2022. Aujourd'hui, environ 9 français sur 10 d'une classe d'âge obtiennent le bac. De plus, en 50 ans, le nombre d'inscription dans l'enseignement supérieur a été multiplié par trois si on compte les inscriptions en BTS par apprentissage, atteignant 3 millions à la rentrée 2021. Ce contexte a été vécu par tous les bacheliers y compris par ceux titulaires d'un baccalauréat technologique.

Les Baccalauréats technologiques ont été créés en 1968⁷. Associant une formation générale à une formation technique, ils sont censés avoir démocratisé l'accès au baccalauréat, rendant atteignable l'objectif de 80% d'une classe d'âge au baccalauréat. Fin 1985, enseignée de l'école à l'enseignement supérieur, la technologie devient « *une des composantes fondamentales de la culture* » grâce à la loi de programme sur l'enseignement technologique et professionnel⁸. Dans les textes, l'enseignement technologique existe séparément de l'enseignement professionnel⁹.

Depuis 1992, le nom de « *lycée d'enseignement général et technologique* » (LGT) témoigne de la volonté politique de rapprocher l'enseignement technologique de l'enseignement général.

À la rentrée 2024, 73 % des élèves de première ou terminale en lycée GT suivent la voie générale et 27 % la voie technologique (PISA 2025).

⁷ Ministre de l'Éducation nationale, « Décret n°68-1008 du 20 novembre 1968 relatif à la délivrance du titre de bachelier technicien », Journal officiel, 20 novembre 1968, Journal officiel, consulté le 20/05/2026, disponible sur <https://www.legifrance.gouv.fr/download/securePrint?token=GMSeK0cpi0xFyGp!YLtS&pagePdf=31>

⁸ Loi de programme no 85-1371 du 23 décembre 1985 sur l'enseignement technologique et professionnel (dite loi Carraz). JORF du 26 décembre 1985, p. 15110.

⁹ Hamon C., Chapitre XI. Le décloisonnement des spécialités des enseignements technologiques (1985-1991), Presse Universitaire de Rennes, 2015, paru sur Open Edition en juin 2019 pp 223-254, disponible sur <https://books.openedition.org/pur/92079>

Le passé scolaire des adolescents semble déterminer en partie le choix de la filière technologique. En effet, d'après une enquête de la DEPP, parmi les candidats de la série technologiques qui se sont présentés au baccalauréat STMG ou ST2S de 2015, ceux qui avaient fait une troisième peu performante étaient particulièrement présents.

Les baccalauréats technologiques sont souvent choisis par les enfants des catégories sociales populaires. En septembre 2018, 14,8% des élèves de première et terminale technologique étaient enfants de cadres, contre 29,3% en première et terminale générales. Le rapport s'inverse chez les enfants d'employés (19,1% en technologique vs 15,7% en général) et d'ouvriers (26,8% vs 16,3%).¹⁰

Le mouvement de démocratisation de l'enseignement secondaire a donc été d'une ampleur très inégale selon la terminale retenue (Pierre Merle¹¹, 1985-1995,) notamment entre les terminales scientifiques et les terminales technologiques du tertiaire (STT). La terminale S a un recrutement majoritairement « *bourgeois* », alors que la terminale STT a un recrutement plus populaire que la moyenne des classes de terminales. A ce sujet, Marie Duru-Bellat et Anne Kieffer¹² parlent de démocratisation purement quantitative et utilisent l'expression « *démographisation* » (Antoine Prost¹³, 1986).

Ainsi, l'enseignement secondaire a permis aux élèves des catégories populaires d'accéder au baccalauréat mais cet accès se fait en priorité via les filières technologiques (et professionnelles). Qu'en est-il maintenant de la démocratisation de l'accès aux études supérieures pour les baccalauréats technologiques ?

1.2. Poursuite d'études après un baccalauréat technologique

En 2024, 81 % des néo-bacheliers technologiques accèdent à l'enseignement supérieur (contre 93 % des néo-bacheliers généraux) pour aller principalement vers des formations courtes : 38 % en BTS (vs 9% bac général) et 15 % en BUT.¹⁴ (vs 7% bac général). Seuls 15% des néo-

¹⁰ Cojean T., « *la série technologique a démocratisé l'accès au Bac* », L'étudiant, publié le 22 juin 2020 disponible sur <https://www.letudiant.fr/bac/la-serie-technologique-a-democratise-l-acces-au-bac.html>

¹¹ Merle. P, « *Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : Une typologie et sa mise à l'épreuve* », Revue « Population » n°1, 55ème année, Janvier-Février 2000, pp 15-50.

¹² Durut-Bellat M-P., « *La démocratisation de l'enseignement en France : polémiques autour d'une question d'actualité* », Revue « Population » n°1, 55ème année, Janvier-Février 2000, pp 51-79

¹³ Prost. A, « *L'enseignement s'est-il démocratisé ?* », Paris : Presses Universitaires de France (PUF), 1986, collection « Sociologie d'aujourd'hui », disponible sur www.persee.fr/doc/sotra_00380296_1987_num_29_3_2378_t1_0365_0000_1

¹⁴ DEPP, « *l'état de l'Ecole 2025, une analyse statistique du système éducatif* », n°35, paru le 18/11/2024, disponible sur <https://www.education.gouv.fr/depp/l-etat-de-l-ecole-2025-467767>

bacheliers technologiques vont à l'université (hors BUT) contre plus de la moitié des néo-bacheliers généraux. Ils ne sont que 2% à tenter une classe préparatoire des grandes écoles (CPGE) contre 10 % pour le général. Enfin, 11 % des bacheliers technologiques se sont inscrits dans les « *autres formations* »¹⁵ parmi lesquelles est comptabilisée la formation en soins infirmiers. Or, parmi l'ensemble des diplômés, le taux d'emploi est plus de deux fois plus élevé pour les titulaires de diplômes de l'enseignement supérieur que pour les personnes avec DNB (Diplôme National du Brevet) ou sans diplôme (DEPP, Ibid, 2024).

L'accès aux écoles paramédicales et sociales ne se fait plus par concours mais par une sélection sur dossier via Parcoursup avec ou sans entretien.

Or, la sélection préventive sur Parcoursup distribuerait les élèves en leur attribuant des places en fonction de leur passé scolaire (Bodin et Orange¹⁶, 2019). En effet, une grande partie des étudiants venant d'un baccalauréat technologique choisiraient leur orientation en fonction de leur passé scolaire plus que selon leur projet d'avenir (Bernard Convert¹⁷, 2010). Ainsi, parmi les élèves qui ont obtenu un baccalauréat technologique, 44 % des enfants de cadres visent un diplôme de niveau bac + 5 ou supérieur contre 24 % des enfants d'ouvriers non qualifiés (PISA 2025).

De plus, le type de baccalauréat a une influence déterminante sur l'accès et la réussite dans l'enseignement supérieur (Beaupère et Boudesseul¹⁸, 2009). Marie Duru-Bellat¹⁹ constatait déjà, en 1995, l'inégalité de réussite des étudiants selon leur passé scolaire. Les bacheliers technologiques présentaient plus de risques d'échec en Licence 1 (Prouteau²⁰, 2009).

Comme le souligne Chauvel²¹ (2014), les jeunes éprouvent des difficultés à corriger a posteriori les effets d'un échec scolaire. Avec leur famille, ils se sentent responsables "*d'organiser très*

¹⁵ Autres formations : écoles d'ingénieurs et formations d'ingénieurs en partenariat non universitaires, établissements d'enseignement supérieur non rattachés aux universités, grands établissements, écoles d'art, établissements d'enseignement universitaire privés et écoles paramédicales et de formations sociales.

¹⁶ Bodin R., Orange S., 2019. « La gestion des risques scolaires. "Avec Parcoursup, je ne serais peut-être pas là" », *Sociologie*, vol. 10, n°2, pp. 217-224.

¹⁷ Convert B., "Espace de l'enseignement supérieur et stratégies étudiantes", Actes de la recherche en sciences sociales, 2010/3 (n° 183), pp 14-31, disponible sur <https://www.cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2010-3-page-14.htm&wt.src=pdf>

¹⁸ Beaupère N., Boudesseul G., « *Sortir sans diplôme de l'Université. Comprendre les parcours d'étudiants «décrocheurs»* », Paris, La Documentation Française, coll. « Études & recherches »2009.

¹⁹ Duru-Bellat M. (1995). « *Des tentatives de prédiction aux écueils de la prévention en matière d'échec en première année d'université* ». Savoir Éducation Formation, n° 3, p. 399-416.

²⁰ Prouteau D, « Parcours et réussite en licence des inscrits en L1 en 2004 », Note d'information, n° 09.23.2009

²¹ Chauvel S., 2014. « Le chemin de l'école. Professeurs, élèves et parents face aux parcours scolaires », *Politix*, 4, n°108, pp. 53-73.

en amont leur orientation scolaire” Marie Duru-Bellat et Anne Kieffer²² ont étudié le phénomène d’orientation privilégiée de certains groupes vers certaines filières. Le genre et l’origine sociale semblent influencer l’orientation des élèves. Les élèves filles des classes populaires seraient désavantagées et s’autocensureraient dans leurs choix d’orientation (Bugeja-Bloch et Couto, 2018²³). Selon l’enquête PISA 2025, les filles s’orientent davantage vers les formations de santé et de lettres et les garçons vers les formations technologiques ou scientifiques. De même, les facteurs non méritocratiques tels que les vœux des familles pèsent sur les carrières scolaires et constituent un biais social de l’orientation scolaire. Les parents qui n’ont pas fait d’études longues peuvent considérer que leur enfant n’a pas le niveau pour faire des études.

En conclusion, les élèves de lycée technologique accèdent davantage qu’auparavant aux études supérieures mais ils s’orientent plus souvent que leurs camarades de l’enseignement général vers des filières courtes de moins de 3 ans et rencontreraient plus de difficultés pour s’adapter aux exigences académiques universitaires. Dans ce contexte, quelle est leur place dans la formation en soins infirmiers ? Pour répondre à cette question, je souhaite tout d’abord faire un état des lieux des attentes sociales vis-à-vis du métier d’infirmière.

1.3. Infirmière, un métier en pleine mutation

Selon la DRESS²⁴, au 1er janvier 2021, 764 000 infirmières/iers exerçaient en France. Dans un contexte de dégradation de la permanence de soins, de désert médical et de crise de l’hôpital, le gouvernement vise à redéfinir « *une nouvelle attractivité pour les métiers de la santé* » et à « *répondre aux difficultés de recrutement et de fidélisation dans les métiers de la santé et du social* » (lettre de l'Espace social européen du 5 septembre 2022).

En France, les métiers du sanitaire et social sont des professions réglementées et très cadrées. La pratique des soignants est de plus en plus règlementée au niveau de sa qualité et de ses coûts. Didier Tabuteau et Anne Laude²⁵, qui ont mené une étude européenne sur les professions de santé en juin 2018, considèrent que parmi les pays étudiés, *”aucun ne semble être aussi précis que la France lorsqu’on en vient à la définition des compétences des infirmiers, à l’exception*

²² Duru-Bellat M-P, « La démocratisation de l’enseignement en France : polémiques autour d’une question d’actualité », Revue « Population » n°1, 55ème année, Janvier-Février 2000, pp 51-79.

²³ Bugeja-Bloch F., Couto M.-P., 2018. « Le Parcoursup des filles. Classe et genre à l’université », La Vie des idées.

²⁴ DRESS, “Démographie des professionnels de santé, paru le 29/08/2023, disponible sur <https://drees.solidarites-sante.gouv.fr/communiqu-e-de-presse-jeux-de-donnees/demographie-des-professionnels-de-sante-au-1er-janvier-2023>

²⁵ Tabuteau D. et Laude A., “*Les professionnels de santé en Europe*”, Edition Dalloz, Publié en Juin 2018, disponible sur <https://www.calameo.com/books/00531799035fbd0ce4a02>

de la Belgique”. Soumis au pilotage de l’Agence Régionale de santé pour la formation, les infirmières doivent se conformer à la demande de leur autorité de tutelle soucieuse de l’adaptation de leur « *capital humain* ». En parallèle, les professionnels se soumettent à la déontologie et à la régulation de leur ordre, de leur code. Les infirmières disposent d’un Conseil National de l’Ordre depuis 2018. Dans une vision idéalisée de ses missions, le collectif homogène des soignants construit la rhétorique de la pratique dont elle détient le monopole en déterminant les normes de qualité des actes, ce qu’il est conforme de faire²⁶ (François Xavier Scheweever, 2018).

La profession d’infirmière présente, cependant, une grande diversité de formes d’exercice entre les soins de ville, en libéral, l’hôpital, les établissements de santé privés ainsi que le secteur médico-social et social. En outre, elle recouperait une réalité hétérogène avec des conceptions variables de l’activité selon les individus et les lieux d’exercice (Toffel et Longchamp²⁷, 2021). En effet, la profession se serait scindée en quatre catégories d’infirmière :

- les « *dominantes* », autonomes, de haut degré de technicité qui, exerçant dans les soins aigus, tirent un certain prestige de leur proximité symbolique avec les médecins,
- les « *dominées* », polyvalentes, moins formées, moins spécialisées et moins autonomes, exercent dans les soins semi-aigus,
- les « *hétérodoxes* », souvent extrahospitalières qui remettent en cause la hiérarchie médicale, sont attachées à la dimension relationnelle de l’éducation et du suivi du patient et proposent une prise en charge alternative aux malades chroniques,
- les « *élites* », formées au management ou diplômées en sciences infirmières, travaillant en qualité de cadre, de coordonnatrice ou dans une institution d’enseignement et de recherche.

Dans l’avenir, du fait de la baisse des durées d’hospitalisation, la différenciation devrait se poursuivre.

Par ailleurs, le métier fait partie des « *professions humanistes* » (Dominique Schnapper²⁸, 2002). Ces soignantes ne tirent pas seulement un gain financier de leur travail et ne sont pas uniquement des techniciennes. Elles sont également satisfaites de défendre des valeurs

²⁶ Schweyer F-X., « *Sociologie des professions du champ sanitaire et social* », Le management en santé, 2018, pp 121-137, disponible sur <https://www.cairn.info/le-management-en-sante--9782810906697-page-121.htm>

²⁷ Toffel. K., , Longchamp F.,” L’avenir de la profession infirmière. Pour une différenciation sans balkanisation”, Médecine des Maladies Métaboliques, Volume 15, Issue 4, June 2021, pp 394-397, disponible sur <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1957255721000857>

²⁸ Schnapper D. “*les expériences vécues dans quelques métiers de l’Etat providence*”, Éditions de la Maison des sciences de l’homme, 2002, paru le 20 avril 2016disponible sur <https://books.openedition.org/editionsmsh/5745?lang=fr>

humanistes et morales. Cela crée une situation de tension entre vocation et profession qui aboutit parfois à des situations de crise perceptibles lorsqu'elles évoquent le manque de moyens dont elles disposent. Tirillée entre les trois rôles fondamentaux de son exercice que sont la technique, la relation, et la coordination, la profession d'infirmière ne cesse d'être en tension. Comme dans toute la fonction publique, le new public management (Nicolas Belonget) évalue les performances individuelles à l'hôpital, obligeant parfois les soignants à trahir l'éthique de leur métier pour satisfaire des exigences de quantité.

La profession d'infirmière fait partie des métiers du « care ». En 2009, Joan Tronto²⁹, politologue féministe américaine définit le « care » comme « *une activité caractéristique de l'espèce humaine, qui recouvre tout ce que nous faisons dans le but de maintenir, de perpétuer et de réparer notre monde, afin que nous puissions y vivre aussi bien que possible.* ». Pourtant, ceux qui exercent cette activité manquent souvent de reconnaissance et sont peu rémunérés. Le Sénat³⁰ reconnaissait en 2021 que « *les métiers dits "essentiels" sont souvent les plus pénibles et les moins bien rémunérés. Un nouveau regard doit leur être porté.* ». Or, les emplois qui relèvent du « care » sont largement attribués aux femmes. Selon la DRESS³¹, en 2021, les femmes représentaient 85 % des inscrits dans les formations aux professions sanitaires de France métropolitaine et des départements et régions d'Outre-mer. La circulaire du 28 octobre 1902 a d'emblée féminisé la profession d'infirmière qui est considérée à cette époque comme « *la collaboratrice disciplinée, mais intelligente, du médecin et du chirurgien ; en dehors de sa dignité personnelle qu'il est essentiel de sauvegarder, elle doit éprouver une légitime fierté d'un état que relèvent à la fois son caractère philanthropique et son caractère scientifique.* »³².

Les soignants seraient dépositaires de ce que Hughes appelle les « *savoirs coupables* »³³ (à propos de la maladie, de la mort...) et font « *le sale boulot* » au service de la collectivité ce qui leur permet d'obtenir considération et privilèges. La division symbolique du travail est à la fois

²⁹ Tronto J., *Un Monde vulnérable. Pour une politique du care*, Editions La Découverte, 2009, p. 13 et 143.

³⁰ Sénat, Contribution des Groupes Politiques, « *Évolution et paupérisation d'une partie des Français* », Rapport d'information n° 830 (2020-2021), déposé le 15 septembre 2021 disponible sur <https://www.senat.fr/rap/r20-830/r20-83031.html>

³¹ DRESS, « *Démographie des professionnels de santé*, paru le 29/08/2023, disponible sur <https://drees.solidarites-sante.gouv.fr/communique-de-presse-jeux-de-donnees/demographie-des-professionnels-de-sante-au-1er-janvier-2023>

³² Assistance Publique des Hôpitaux de Paris, « *la formation des professionnels* », Archives de l'AP-HP, consulté le 3/05/2024, disponible sur <https://archives.aphp.fr/la-formation-des-professionnels/> Les métiers de la santé et de l'action sociale sont profondément influencés par la philosophie du « care ».

³³ Arborio A.-M., 2001, *Un personnel invisible. Les aides-soignantes à l'hôpital*, Anthropos ; 2009, « *Les aides-soignantes à l'hôpital. Délégation et professionnalisation autour du « sale boulot* » » in Demazière D. et Gadéa C. (dir.), *Sociologie des groupes professionnels*, La Découverte.

technique et morale. Par exemple, les infirmières font le « *sale boulot* » avec les aides-soignantes alors que les médecins disposent du monopole de l'intervention et de la liberté de s'autoorganiser. Marie-Aline Bloch³⁴ évoque une certaine compétition entre médecin et infirmière et entre infirmière et aide-soignante. En plus de la pénibilité physique de leur travail, certaines infirmières ont une impression de déclassement lié au sentiment de se voir attribuer les tâches subalternes. Ce phénomène est amené à changer avec les nouvelles responsabilités qui vont leur être confiées prochainement.

Aujourd'hui, le métier a évolué et est devenu très polyvalent. Les ministres des solidarités et de la santé et de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation souhaitent ainsi s'appuyer sur la profession pour transformer en profondeur le système de santé et leur formation afin de pouvoir bénéficier de leur expertise. Au sein d'un territoire de santé déterminé, l'infirmière de demain doit pouvoir, à la fois travailler en équipe, mutualiser ses connaissances, devenir experte en participant à la recherche, agir en concertation avec les autres acteurs du système de soins et s'engager dans des actions en réseau (réseau ville-hôpital, réseau périnatalité, réseau diabète...). Elle est également un acteur clef de la santé publique : *“la prévention et l'éducation à la santé constituent l'un des champs prioritaires en termes d'évolution des compétences des infirmiers en raison de leur impact sur la santé de la population”* (IGAS et l'IGESR³⁵). En parallèle, il est aussi attendu qu'elle délivre des soins relationnels, qu'elle prescrive certains produits de santé et examens complémentaires, qu'elle participe aux soins de premiers recours et qu'elle renforce la collaboration pluriprofessionnelle pour une prise en charge globale des personnes³⁶.

Ainsi, nous voyons ici l'ampleur de la charge qui pèse sur les épaules de la profession. Cette pression sociale a forcément un impact sur les études en soins infirmiers. C'est ce que nous allons aborder ci-dessous.

1.4. Réforme des études en soins infirmiers

En 2021, d'après la DRESS, la formation en soins infirmiers comptait 94 895 étudiants inscrits soit 74 % du nombre d'inscrits dans les 16 disciplines sanitaires (toutes années de scolarité confondues). C'est la formation la plus demandée sur Parcoursup qui pourvoit plus de 80% des

³⁴ Bloch M-A., « *Dispositifs de coordination : En finir avec le 'mille-feuille à la française' pour la santé des personnes, des professionnels et des territoires* », p 41, EHESP, avec le soutien de la CNSA, publié en mars 2022, mis à jour en juin 2022, disponible sur https://www.cnsa.fr/documentation/bloch-ma_dispositifs_de_coordination_en_finir_avec_le_millefeuille.pdf

⁸² Fournier V. and all., Ibid.

³⁶ Megglé. C, Banque des territoires, « *Élargissement du rôle des infirmiers : le décret est paru* », publié le 9 janvier 2026, disponible sur <https://www.banquedesterritoires.fr/elargissement-du-role-des-infirmiers-le-decret-est-paru>

places en école. Les IFSI atteignent donc leur objectif de remplissage. Néanmoins, il y a moins d'étudiants qui viennent de la voie d'accès en formation professionnelle continue (issus de la profession d'aide-soignant). En 2020, d'après l'IGAS et l'IGESR³⁷, la formation rajeunit avec une moindre proportion de bacheliers généraux scientifiques et davantage de boursiers.

Notre pays est confronté aux problèmes de fidélisation et de vieillissement des soignants en établissements de santé. *« La catégorie « infirmiers, cadres infirmiers et puériculteurs » est celle qui a vu le taux de difficulté de recrutement augmenter le plus rapidement entre 2017 et 2022 (+ 53 %). Or, le taux de réussite au diplôme d'État est de 85 % en moyenne depuis dix ans et 17% des étudiants ne passent pas leur diplôme d'Etat, abandonnant leurs études en particulier en première année du fait d'une rupture de parcours, de l'éloignement et/ou de difficultés sociales. En 2022, « environ 20 % d'entre eux changeaient de région pour suivre leurs études et ce, malgré un maillage territorial important des IFSI et avec des écarts importants entre les régions quant aux flux entrants et sortants »³⁸.*

Bien que l'Observatoire national de la démographie des professions de santé (ONDPS) ait été créé en 2003 afin de documenter le déficit d'offre de soins, nous manquons de données récentes et fiables sur les futurs besoins en professionnels et sur leur traduction en effectifs à former chaque année. Or, la détermination des quotas sur un territoire ne prend pas assez en compte la capacité des instituts à assurer un parcours de réussite et un bon niveau de diplomation pour des étudiants aux profils fragiles et aux trajectoires d'études non linéaires (césures, redoublements, réorientations, poursuites d'études, mobilités géographiques)³⁹.

Stéphane Le Bouler, Président par intérim du Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur, a été chargé de la mission de concertation pour universitariser les formations en Santé et pour *« créer de nouveaux parcours étudiants : en simplifiant le recrutement dans les filières paramédicales, (...) en améliorant les conditions d'accueil à l'université et sur les terrains de stage »*⁴⁰. De leur côté, l'inspection générale des affaires sociales (IGAS⁴¹) et l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche (IGESR) recommandent un renforcement de la professionnalisation durant les études. Or, Catherine

³⁷ Fournier V. and all., Rapport *« Évolution de la profession et de la formation infirmières »*, IGAS et l'IGESR, octobre 2022, p 182, disponible sur <https://www.education.gouv.fr/evolution-de-la-profession-et-de-la-formation-infirmieres-344188>

³⁸ Fournier V. and all., Rapport *« Évolution de la profession et de la formation infirmières »*, Ibid, p 23.

³⁹ Fournier V. and all., Rapport *« Évolution de la profession et de la formation infirmières »*, Ibid, p 25.

⁴⁰ Grasset. A, « *Professionnalisation des infirmières, où en est-on ?* », Gestion Hospitalière n°596, mai 2020, disponible sur <https://gestions-hospitalieres.fr/professionnalisation-des-infirmieres-ou-en-est-on/>

⁴¹ Fournier V. and all., Rapport *« Évolution de la profession et de la formation infirmières »*, Ibid.

Béduwé⁴² considère que la professionnalité d'un étudiant est complexe à mesurer car elle se construit aussi à partir d'autres déterminants qui agissent sur l'insertion professionnelle tels que le genre, l'origine ethnique ou le lieu de résidence. Comme le souligne Rose⁴³, en 2016, une professionnalisation universitaire de qualité doit préparer les individus « *à l'ensemble de la vie active* » pour garantir « *la transversalité et la transférabilité des acquis* » et favoriser leurs « *capacités d'adaptation* ». Cette professionnalisation est complexe car elle repose sur des compétences partagées entre le ministère de la santé, la Région les IFSI et les universités. De plus, notre pays doit se mettre en conformité avec la Directive Européenne en remédiant à un déficit de 400 heures de formation, en inscrivant les études dans le schéma LMD et en limitant la charge de travail pour les étudiants. A ce propos, le CEFIEC estime que les instituts doivent renforcer l'accompagnement des étudiants aux profils fragiles⁴⁴ et aux trajectoires d'études non linéaires (césures, redoublements, réorientations, poursuites d'études, mobilités géographiques).

Dans ce but, les IFSI se soumettent depuis plus de 20 ans à l'universitarisation des études. La profession d'infirmière s'est dotée « *d'un cursus universitaire qui transforme des connaissances empiriques acquises par expérience en savoirs scientifiques* » au sens où l'entendait de R.K. Merton⁴⁵. Depuis 2009, les diplômées accèdent au grade de licence et des programmes hospitaliers de recherches infirmières et paramédicales sont créés. En 2019, une section en sciences infirmières voit le jour au Conseil national des universités⁴⁶. Le diplôme d'État d'infirmier en pratique avancée (IPA) est délivré dans le cadre d'un master (niveau bac+5), conformément à la loi Rist (2021) et aux décrets associés. Enfin, depuis le Décret n° 2026-130 du 20 février 2026⁴⁷, la délivrance du diplôme est transférée des préfets de région vers les universités, validant 180 ECTS⁴⁸ (European credits transfer system). En septembre 2026, un nouveau référentiel de formation sera mis en œuvre.

⁴² Beduwé C., « De la professionnalité des étudiants à leur employabilité, n'y a-t-il qu'un pas ? », « Formation Emploi n° 138, 2017, , pp 59-77, disponible sur <https://www.cairn.info/revue-formation-emploi-2017-2-page-59.htm#s1n4>

⁴³ Rose J., « *L'expérience du travail : production et reconnaissance des savoirs et des compétences* », (2016) in Mebarki M., Starck S. & Zaid A. (coord.), *Expérience et professionnalisation, dans les champs de la formation, de l'éducation et du travail*.

⁴⁴ Ibid, p 25.

⁴⁵ Merton R.K. (1957). *The student physician. Introductory studies in the sociology of medical education*. Cambridge : Harvard University Press.

⁴⁶ Grasset. A, « *Professionnalisation des infirmières, où en est-on ?* », Gestion Hospitalière n°596, mai 2020, disponible sur <https://gestions-hospitalieres.fr/professionnalisation-des-infirmieres-ou-en-est-on/>

⁴⁷ Megglé. C, Banque des territoires, « *Réforme de la formation infirmière : publication du décret sur l'universitarisation et de l'arrêté actualisant le référentiel* », publié le 2 mars 2026, disponible sur <https://www.banquedesterritoires.fr/reforme-de-la-formation-infirmiere-publication-du-decret-sur-luniversitarisation-et-de-larrete>

⁴⁸ Les crédits ECTS agissent comme une « *monnaie commune* » pour mesurer le travail étudiant en Europe.

Les exigences académiques des IFSI sont, de ce fait, devenues plus ambitieuses.

Ainsi, pour s'adapter aux besoins de notre système de santé, la formation en soins infirmiers a connu de profondes transformations depuis le début du 21^{ème} siècle. Comment se traduisent ses transformations dans les attendus nationaux des IFSI ?

1.5. A propos des compétences

1.5.1. Concept de « compétence »

A cette étape de ma revue documentaire, il me semble important de définir la notion de compétence. D'après le Décret Missions⁴⁹ du 24 juillet 1997, adopté par la communauté éducative francophone en Belgique, à propos de l'enseignement fondamental et secondaire, une compétence est une « *aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches* ».

Le terme de compétence est apparu dans le champ éducatif avec les travaux de Perrenoud⁵⁰ qui a théorisé l'« *approche par compétences* » à l'école. Depuis l'expression de « compétences » a été mise au cœur de certaines réformes éducatives parmi lesquelles on trouve, en France, le « *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture* » (Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015). La notion est souvent débattue car elle se trouve au carrefour entre les pratiques pédagogiques, les attentes du monde du travail et la décision politique. Selon l'auteur, le cadre lié aux compétences « *institutionnelles* » n'est pas clairement défini ce qui ne faciliterait pas la « *traduction opérationnelle* » de ces compétences par les enseignants.

En sciences de l'éducation, la notion de compétences est multidimensionnelle. Elle dépasse la simple idée de savoir ou de connaissance pour englober une capacité à agir efficacement dans des situations complexes. Le concept de compétences recoupe en effet :

- les savoirs c'est-à-dire les connaissances théoriques, conceptuelles ou factuelles,
- les savoirs-faires qui correspondent aux capacités pratiques, techniques ou méthodologiques,
- les savoir-être liés aux attitudes, comportements et qualités personnelles (soft-skills),
- et les savoir-agir capacité à combiner les trois formes de savoir au cours d'une situation réelle.

⁴⁹ Xavier Delgrange, Analyse juridique de l'élaboration du décret « missions », Presse universitaire Saint Louis Bruxelles, publié en juillet 1998, disponible sur <https://books.openedition.org/pusl/11781?lang=fr#anchor-toc-1-2>.

⁵⁰ Perrenoud. P, « *Quand l'école prétend préparer à la vie... Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ?* », Issy-les-Moulineaux : ESF, 2011, 221 p, disponible sur <https://journals.openedition.org/rfp/3731?lang=en>

En 2015, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE)⁵¹ a lancé le projet « *Avenir de l'Éducation et des Compétences 2030* » pour construire « *une compréhension commune des concepts sous-jacents essentiels* ». Elle reconnaît que le cadre d'enseignement est « *cocréé* » par les décideurs politiques, les chercheurs, les dirigeants d'école, les enseignants et les élèves.

Le projet de l'OCDE demande aux pays de réformer leur système éducatif pour permettre le développement « *des types d'aptitudes du XXI^e siècle (...) dont les élèves et les enseignants ont besoin pour prospérer à l'avenir* ». Ce projet inclut des concepts clés tels que : « *l'agentivité⁵² des élèves, le bien-être des élèves et les aptitudes (y compris les connaissances, les compétences, les attitudes et les valeurs)* ». De plus, dans sa « *boussole d'Enseignement pour 2030* » l'OCDE interroge également la place des enseignants dans l'apprentissage de l'élève : Ainsi, « *quels sont les profils/aptitudes des enseignants (connaissances, compétences, attitudes et valeurs) nécessaires pour aider les élèves à apprendre et à améliorer leur bien-être ?* ».

1.5.2. Compétences attendues et phase d'acculturation en IFSI

1.5.2.1. Attendus nationaux des écoles de soins infirmiers

Pour éviter les échecs en IFSI, l'IGAS et l'IGESR⁵³ recommandent aux IFSI de professionnaliser la phase de sélection sur Parcoursup afin d'améliorer la réussite de leurs étudiants. En disposant d'informations plus précises sur le profil de leurs étudiants, les IFSI pourront repérer les étudiants en difficulté et adapter leur formation, en particulier pendant et au retour des stages.

Via la plateforme Parcoursup⁵⁴, les cadres formateurs des IFSI analysent les candidatures dans le cadre d'une commission d'examen des vœux (ou jury) constituée principalement de professeurs. Cette commission définit les modalités et les critères d'analyse des candidatures.

L'étude des candidatures repose sur les bulletins scolaires de première et de terminale et sur la fiche avenir complétés par les enseignants. La commission examine les notes et les

⁵¹ OCDE, « *Avenir de l'Éducation et des Compétences 2030* », consulté le 7/06/2026, disponible sur <https://www.oecd.org/fr/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html>

⁵² Selon Bandura. A (*Human Agency in Social Cognitive Theory*, 1989), « *l'agentivité* » est liée à la croyance de l'élève en sa capacité à agir, à son « *sentiment d'efficacité personnelle* ». Ce concept clé permet de comprendre pourquoi certains élèves réussissent malgré des obstacles, et comment les aider à développer leur pouvoir d'agir qui constitue la base de la motivation, du bien-être et des accomplissements humains...

⁵³ Fournier V. and all., Rapport « *Évolution de la profession et de la formation infirmières* », Ibid, p 158.

⁵⁴ Parcoursup, « *Comprendre les critères d'analyse des candidatures par l'établissement* », consulté le 3/06/2026, disponible sur https://dossierappel.parcoursup.fr/Candidats/public/fiches/afficherFicheFormation?g_ta_cod=23121&typeBac=0&origine=c=0

appréciations des enseignants ainsi que le projet motivé rédigé (lettre de motivations) par le candidat.

Parmi ces critères, l'élève doit disposer de **compétences académiques**. Quelle que soit l'origine du bac, ses résultats scolaires de première et terminale représentent 30% des critères d'admission parmi lesquels les notes obtenues en biologie-physiopathologie, en mathématiques et en physique-chimie sont essentielles. Les résultats au baccalauréat écrit et oral de français sont également importants. Le candidat doit présenter un « *intérêt pour les questions sanitaires et sociales : connaissances dans le domaine sanitaire, médico-social et social, connaissance du métier, sens de l'intérêt général* ».

La motivation et la cohérence du projet du candidat déterminent également 30% de son classement candidat et reposent sur sa capacité « *candidat à expliciter son parcours et sa démarche d'orientation* », son « *intérêt pour les questions sanitaires et sociales* » lorsqu'il rédige son projet de formation.

Les **compétences méthodologiques** sont repérables à partir des appréciations des enseignants. Ces « *compétences, méthodes de travail et savoir-faire* » comptent pour 15% des critères d'admission. Elles comprennent les compétences en matière d'expression écrite et orale, l'aptitude à la démarche scientifique ainsi que la maîtrise des bases de l'arithmétique.

Le candidat doit avoir « *une bonne maîtrise du Français et du langage écrit et oral* » et être apte à « *rechercher, sélectionner, organiser et restituer de l'information scientifique* », à « *produire un raisonnement logique, (...)* ».

Ensuite, l'admission en IFSI demande des **compétences psychosociales**. Le « *savoir-être* » compte pour 15% des critères d'admission. Le candidat doit disposer de « *qualités humaines* » et de « *capacités relationnelles* », de « *compétences organisationnelles* » et d'« *assiduité dans la formation* ».

Enfin, « *les engagements, les activités et les centres d'intérêt* » représentent 10% des critères d'évaluation du dossier. Celui-ci doit prouver sa capacité « *à valoriser son parcours et ses expériences et à faire le lien avec le métier d'infirmier (stages de découverte personnelle, expériences pro ou stages dans la santé, etc.)* ».

Les futurs étudiants sont donc soumis à une injonction de « *professionnalisation* ». Ils doivent être « *actifs et actives* » dans leur formation ce que Couronné et al.⁵⁵ décrivent en 2022 comme une manière « *utilitariste* » d’appréhender leur parcours scolaire.

La sélection des candidats repose à la fois sur des compétences cognitives et non cognitives. L’élève doit avoir fait la preuve de ces compétences en première et en terminale, il doit « comprendre », « expliciter », « valoriser », « rédiger », « être apte », « s’être engagé » ...

A ce stade de l’investigation, nous pouvons donc légitimement nous interroger sur les difficultés rencontrées par les candidats issus des catégories sociales les moins favorisées, disposant d’un faible capital culturel et d’un moindre accompagnement familial pour défendre leur dossier auprès des IFSI.

Avant d’aborder le sujet du curriculum de la filière ST2S et de son adaptation aux attentes des IFSI, je souhaite prendre le temps de vous présenter quelques références sur la manière avec laquelle les étudiants vivent leur première année d’études.

1.5.2.2. Phase d’acculturation en IFSI

A leur arrivée, les étudiants en soins infirmiers sont, comme beaucoup d’étudiants, vulnérables, et peu autonomes. Ils ont souvent besoin d’une « *période d’essai, de transition, de maturation* » (Romainville⁵⁶, 2000) pour s’engager dans leurs études. Leur socialisation dans l’école et leur identité d’étudiant en soins infirmiers se construisent en fonction du « *degré auquel l’étudiant s’adapte à son environnement d’études et répond aux attentes et aux exigences pédagogiques* » (Paivandi, 2016, cité par M. De Clercq et C. Perret)⁵⁷. L’entrée en IFSI coïncide avec l’acquisition de compétences complexes et nouvelles. Or, selon Alain Coulon⁵⁸ (1997), tous les étudiants sont soumis à une « *rupture* », « *une acculturation* ».

Cependant, s’ils doivent rapidement devenir autonomes, ils sont plus cadrés que leurs camarades de l’université car ils se trouvent dans les locaux de leur école dont le mode de fonctionnement s’apparente plus au système hospitalier qu’au système universitaire. Les IFSI précisent sur Parcoursup⁵⁹, « *d’une durée de 6 semestres, la formation comprend 2310 heures*

⁵⁵ Couronné, J., Dupuy, C., Sarfati, F., Simha, J., 2022. « *Le plaisir et le calcul : une analyse des activités extra-scolaires des étudiant-es* », *Sociologie*, n°1, vol. 13.

⁵⁶ Romainville M. 2000. L’échec dans l’université de masse. Paris : L’Harmattan.

⁵⁷ De Clercq. M et Perret. C, « *Égalité des chances... ou des réussites et des places dans l’enseignement supérieur ? Étude exploratoire des obstacles à la transition universitaire selon le vécu d’étudiants français et belges* », Éducation et socialisation, Les Cahiers du CERFEE, 58,2020

⁵⁸ Coulon. A, « *Le métier d’étudiant, l’entrée dans la vie universitaire* », Paris, PUF, 1997, 220 p.

⁵⁹ Parcours sup, « *Fiche de formation IFSI Centre Hospitalier Alpes Leman* », consulté le 5/06/2026, disponible sur https://dossier.parcoursup.fr/Candidats/public/fiches/afficherFicheFormation?g_ta_cod=23125&typeBac=0&originePc=0

de stage, 1890 heures de cours et 420 heures de travail en autonomie ; soit 4620 heures au total. En moyenne, l'emploi du temps d'un étudiant respecte une durée de 35 heures par semaine en cours ; pour les stages, la semaine comprendra 30 heures auprès des patients et 5 heures d'appropriation des connaissances sur le lieu de stage ». La moitié du temps d'études est occupé par les stages dans les services de soins. Ils ont donc, en plus de leur travail d'étudiant besoin de s'acclimater au monde du travail, un peu comme les étudiants en alternance. En IFSI, les règles sont davantage « *dites* » qu'à l'université (Perrenoud, 2000; cité par Le Bastard-Landrier et al⁶⁰).

Certains étudiants rencontrent des difficultés en IFSI du fait de leur fragilité sociale et/ou financière ainsi que des difficultés objectives liées aux stages. Les étudiants boursiers et les étudiants très éloignés du domicile familial sont désavantagés par rapport aux étudiants issus des classes sociales favorisés⁶¹. Ces derniers, disposant d'un bon « *capital culturel* » ont acquis « *des savoir-faire, savoir être, savoir dire* » et des « *savoirs sociaux – attitudes, habitudes, goûts, entraînements, compétences linguistiques* » qui facilitent leur intégration en IFSI (Pierre Merle⁶², 2018, reprenant la thèse de Bourdieu et Passeron).

Pour appréhender son « *métier d'étudiant* » en soins infirmiers et se prémunir contre les risques psychosociaux⁶³, le jeune doit disposer d'un « *capital émotionnel* » indispensable à son adaptation en 1^{ère} année. Pour cela, il doit apprendre à se connaître, à travailler en équipe (en stage) et à développer sa confiance en lui. Or, plusieurs auteurs soulignent le sentiment de « *délaissement* » de l'étudiant lors de son entrée dans l'enseignement supérieur, qui le confronte à une « *rupture* » à la fois à la fois académique, familiale et sociale (Boyer, Coridian et Erlich, 2001⁶⁴). Séparé de son environnement familial par la « *décohabitation* » familiale, en perte de repères (B. Gendron et E-S. Kouremenou⁶⁵, 2016), l'étudiant peut se sentir isolé ce qui augmente son anxiété de performance et son stress. Du fait de l'insuffisance en personnel, les stagiaires manquent d'encadrement et font parfois le constat d'une « *formation inaboutie* ».

⁶⁰ Le Bastard-Landrier. S, Chevaillier. T, Nakhili. N et Perretier. E, « *Du secondaire au supérieur : continuités et ruptures dans les conditions de vie des jeunes* », Observatoire de la vie étudiante, 2008, 18 p., disponible sur https://www.researchgate.net/publication/313558911_Du_secondaire_au_superieur_continuites_et_ruptures_en_terme_de_rapport_au_savoir_le_cas_des_jeunes_entres_en_classes_preparatoires_aux_grandes_ecoles

⁶¹ Bourdieu, P., & Passeron, J.-C., « Les héritiers : les étudiants et la culture », 1964, Paris : Éditions de Minuit.

⁶² Merle. P, « *Publication de 'Les héritiers de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron'* », 2014, mis à jour le 9/02/2018, disponible sur https://francearchives.gouv.fr/fr/pages_histoire/39711

⁶³ Gendron.B et Kouremenou. E-S, E-S, « *Capital émotionnel en éducation et formation Enjeux, implications et retombées* », paru le 22 février 2016, LIRDEF, 10 p., disponible sur <https://hal.science/hal-01277308v1Ibid>, p 1.

⁶⁴ Boyer. R, Coridian. C, Erlich. V, « L'entrée dans la vie étudiante. Socialisation et apprentissages ». In : *Revue française de pédagogie*, volume 136, 2001, Entrer, étudier, réussir à l'université, pp. 97-105., disponible sur https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2001_num_136_1_2829

⁶⁵ Gendron. B et Kouremenou. E-S, Ibid

Ainsi, selon l'Enquête « *Bien-Être 2025* » de la FNEI⁶⁶ (Fédération Nationale des Étudiants/tes en Sciences Infirmières), 93 % des étudiants en soins infirmiers se déclarent épuisés mentalement, dont 72,3 % de manière régulière ou systématique, 71,82 % estiment que leur santé mentale s'est dégradée depuis le début de leur formation, contre 61,4 % en 2022. Près de 70 % ont déjà envisagé d'abandonner leurs études, principalement en raison des conditions de stage et 38 % ont consulté un professionnel de santé mentale depuis leur entrée en formation, contre 23 % en 2022. Mr A de l'IFSI n°1, dont je vais présenter les propos dans la Partie 3 Présentation des résultats, critique ces conclusions dans la mesure où l'enquête a été menée en ligne, ce qui selon lui, peut entraîner un « *biais d'auto sélection* » : Les jeunes les plus concernées (en souffrance) sont plus susceptibles de répondre, ce qui peut surreprésenter le mal-être réel au sein de l'ensemble de la population étudiante infirmière.

En 2017, Myriam Graber et Véronique Haberey-Knuessi⁶⁷, toutes deux Docteurs en Sciences de l'éducation et professeures à la Haute Ecole de Santé Arc de Neuchâtel mettent en évidence « *des tensions entre les besoins du marché du travail, la technicisation et un humanisme idéal* ». Le manque de soignants et les contraintes budgétaires complexifient le processus de professionnalisation des étudiants et peut limiter leur engagement et leur motivation. Les auteurs reprochent à la formation (2017) de ne pas permettre suffisamment aux étudiants de verbaliser (via le tuteur et le portfolio) leurs expériences, leurs difficultés, les tensions et les reconnaissances vécues lors des stages ce qui leur permettrait pourtant de développer leur professionnalité et de s'engager dans leur travail. Cet engagement et la reconnaissance de leur individualité seraient pourtant indispensables à la construction de leur « *identité professionnelle* » et à un positionnement professionnel affirmé face au métier « *réel* ». Pour les auteures, la formation doit accompagner les étudiants afin qu'ils soient « *dans le questionnement plus que dans les certitudes* » et qu'ils aient « *ce souci de soi* », dans « *le respect d'un éthos professionnel* », visant à « *faire vivre leurs valeurs* »⁶⁸.

Nous avons étudié la période d'acculturation vécues par les étudiants en soins infirmiers. Intéressons-nous maintenant aux écrits portant sur les attentes des IFSI vis-à-vis des candidats

⁶⁶ FNEI, (2025) « Dossier de presse – Enquête Bien-Être 2025 », mars 2025. Disponible sur https://www.fnesi.org/site/kw1S19v5RsW1uatqu18iQQ/api-website-feature/files/download/35775/dp_enquete_bien-etre_2025__presse__dp__20250201.pdf?file_type=media_files&utm_source=chatgpt.com

⁶⁷ Graber M., Haberey-Knuessi V., « *Le bachelor en soins infirmiers : entre professionnalisation et professionnalité en Suisse et en Belgique* », Recherche en soins infirmiers 2017/1 (N° 128), pp 66 à 78, disponible sur <https://www.cairn.info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2017-1-page-66.htm#s1n8>

⁶⁸ Graber M., Haberey-Knuessi V, Ibid.

qui postulent dans leurs écoles. Cela nous permettra ensuite de rechercher les liens entre ces attentes et l'enseignement en filière ST2S.

1.5.3. Adéquation/inadéquation du curriculum ST2S (formel et réel)

D'après le Ministère de l'Éducation Nationale⁶⁹, en juin 2025, sur 744 412 candidats au baccalauréat (y compris des formations agricoles), 21 477 élèves de Bac ST2S se sont présentés et 19 738 ont été admis soit un taux de réussite de 91,9% (vs 96,2 % en bac Général).

Il n'existe pas d'étude sur le devenir à long terme des individus ayant passé un bac technologique ST2S. Jusqu'en 2024, nous ne disposions pas de données spécifiques sur le nombre de néo-bacheliers ST2S qui apparaissaient alors dans la mention « *autres bacs technologiques* » alors que les bacs STMG et les bacs STI2D disposaient d'une comptabilité à part.

Nous pouvons néanmoins repérer dans les programmes de la filière ST2S les prescriptions qui se rapprochent des attendus nationaux des IFSI.

Toutefois, pour répondre à cette question, je pense qu'il est utile de cerner, en amont, la notion de curriculum.

1.5.3.1. Délimitation de la notion de curriculum

Le curriculum est à la fois un projet éducatif (ce que l'institution souhaite transmettre) et une réalité vécue (ce qui est effectivement appris par les élèves). Les enseignants disposent d'un curriculum clair, reposant sur une « *précision accrue des programmes* »⁷⁰ et sur une « *pédagogie visible* ». Ils suivent la « *temporalité* » des référentiels du Conseil supérieur des programmes.

Le curriculum ne se limite pas aux contenus disciplinaires, mais s'appuie aussi sur :

- les objectifs pédagogiques,
- les méthodes d'enseignement,
- les modalités d'évaluation,
- les valeurs et les normes transmises (explicitement ou implicitement) par l'établissement scolaire et l'équipe éducative.

⁶⁹ Ministère de l'Éducation nationale, DEPP, NOTE D'INFORMATION n° 26.05, Février 2026

⁷⁰ Barrère. A, "Au cœur des malaises enseignants", Armand Colin, 2017, Paris, p 24.

Le « *curriculum formel* » tel qu'il est prescrit par le Ministère de l'éducation se distingue du « *curriculum réel* » tel qu'il est effectivement enseigné par les professeurs de la filière ST2S en fonction de leur public d'élèves, de leurs conditions de travail et des moyens dont ils disposent. Selon l'Observatoire Education et Territoire⁷¹, « *le curriculum formel désigne l'ensemble hiérarchisé et institutionnalisé des contenus, des tâches scolaires et des procédures, qui définit ce qui est censé être enseigné et appris, selon un ordre déterminé de programmation, dans une situation d'apprentissage généralement définie par un contexte scolaire* ».

Le « *curriculum formel* » permet de « *codifier* »⁷² le travail des enseignants en délimitant les contenus enseignés selon l'âge et les disciplines. Il est normatif, structuré et évalué. Il est rigide et ne tient pas forcément compte des réalités locales vécues par les établissements et des besoins réels des élèves. Ce curriculum repose sur le cloisonnement des disciplines, et la séparation des temps scolaires. En suivant leur programme, les professeurs se soumettent aux injonctions de l'ordre social qu'ils contribuent à reproduire. Ils sont soumis à la pression du monde du travail, accompagnant leurs élèves vers des positions professionnelles inégales : certaines seront infirmières, d'autres aides-soignantes ... Ils enseignent le langage en lien avec « *les formes dominantes d'exercice du pouvoir* »⁷³ et se soumettent à une hiérarchisation des disciplines entre matières principales et matières secondaires. Comme le précise G. Farges⁷⁴ (2023-2024), l'existence des disciplines n'a rien de « *naturel* », « *les programmes ne sont pas neutres* », « *ils remplissent des fonctions sociales ... et imposent "une certaine culture scolaire, au détriment d'une autre."* » Les enseignants doivent, ainsi, contribuer au respect de l'autorité politique et forger une citoyenneté nationale en adaptant leur contenu disciplinaire à l'évolution des « *finalités sociales* » du curriculum qui leur est prescrit.

Le curriculum formel s'appuie sur des processus décisionnels permettant à l'institution scolaire de construire des référentiels qui s'imposent au collectif professionnel des enseignants de la filière ST2S. Il a un objectif bureaucratique⁷⁵ permettant à l'Education Nationale de rationaliser les « *fonctions* » dans les lycées via la division du travail et la segmentation des personnels. Il

⁷¹ Observatoire Education et Territoire, "La question du curriculum", consulté le 8/05/2024, disponible sur <https://observatoire-education-territoires.com/curriculum/>

⁷² Tardif. M et Lessard. C, "Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels", Bruxelles, De Boeck Université, 1999.

⁷³ Duru-Bellat M., Farges G. et Van Zanten A., "Sociologie de l'école", Paris, 2018, Armand Colin, p 127.

⁷⁴ Farges. G, « *Cours de Sociologie de l'Education* », 2023-2024, Master 2 expertise et recherche en sociologie et économie de l'éducation, Université de Bourgogne.

⁷⁵ Enthoven. S, Letor. C et Dupriez. V, "Réformes pédagogiques et autonomie professionnelle : un couple en tension", Revue Française de Pédagogie, vol. 192, 2015, pp. 95-108.

s'agit de les former aux « *normes de comportement professionnel politique, moral et social* »⁷⁶ et aux « *aptitudes relationnelles, organisationnelles et éthiques* ». Les enseignants peuvent alors se sentir « *déprofessionnalisés* »⁷⁷ par un contrôle excessif au dépend de leur expertise. Ils sont très attachés à leur liberté pédagogique et refusent un accroissement de la bureaucratisation. Via les indemnités de missions particulières (IMP) et les pactes⁷⁸, l'institution soumet le professeur à une injonction d'« *engagement* »⁷⁹ dans une logique de développement professionnel et de projets via des partenariats avec des acteurs extérieurs. Les enseignants sont des « *travailleurs sur autrui* »⁸⁰, dotés d'une « *vocation* » et « *dévoués* » à leur mission. Ils doivent faire preuve « *d'un esprit de corps, fait de dévouement autant que de rigueur* ». En outre, la professionnalisation enseignante est une catégorie d'action publique parfois éloignée de la réalité des pratiques.

Ainsi, quels sont les intérêts, les principes et les normes qui motivent les décisions prises par le ministère vis à vis de ce qu'il attend de ses enseignants en filière ST2S ?

Pour répondre à cette question, il est nécessaire d'observer les pressions internes et externes, formelles ou informelles que subit l'administration scolaire. Selon Durkheim⁸¹, il existe une interaction entre l'institution d'enseignement et les autres institutions de la société. En effet, les conditions d'organisation de l'enseignement dépendent à la fois des choix des parents, du lieu de scolarité, du Directeur d'établissement, du Conseil Régional et du Ministère de l'Education Nationale (ainsi que du bassin professionnel qui entoure l'établissement scolaire).

De ce fait, au sein de l'institution scolaire, les enseignants sont confrontés aux injonctions contradictoires de divers acteurs dont les objectifs pour le lycée sont différents, voire opposés⁸².

Cependant, même si les enseignants obéissent à un certain ordre social, ils ne sont pas des agents neutres qui ne seraient que des « *passeurs d'un programme* ». L'institution parvient

⁷⁶ Karila-Cohen. P et Le Bihan. J, "*La valeur du fonctionnaire*", Genèses, vol. 113, 2018, n°4, pp. 3-10

⁷⁷ Roquet. P et Wittorski. R (2013), "*La déprofessionnalisation : une idée neuve ?*", Recherche et formation, vol. 72, 2013, pp. 9-10.

⁷⁸ Pacte = dispositif de l'Éducation nationale qui permet aux enseignants volontaires d'assurer des missions supplémentaires rémunérées.

⁷⁹ Palet. L, "*De la qualification à la compétence : la fausse piste du mérite ?*", Administration & Éducation, vol. 163, n°3, 2019, p 133.

⁸⁰ Dubet. F, "Le déclin de l'institution", Paris, Editions du Seuil, 2002, 421 p.

⁸¹ Durkheim, cours donné en 1904-1905 aux candidats à l'agrégation, (publié pour la première fois en 1938) juste après la réforme de 1902 modifiant le curriculum des lycées, donnant aux lycées plus d'autonomie et engageant davantage les professeurs dans la vie des établissements.

⁸² Mickael Young, sociologue britannique, impose le nom de « *sociologie du curriculum* » et développe une approche interactionniste, ou constructiviste dans les années 1970. Ouvrage "Knowledge and Control" (1971).

difficilement à leur faire appliquer l'ensemble du « *curriculum prescrit* ». Par exemple, il n'est pas possible de forcer un enseignant à appliquer des méthodes auxquelles il n'adhère pas intellectuellement.

En parallèle, le « *curriculum réel* » est une traduction concrète du curriculum formel par les enseignants, en fonction de leur interprétation des programmes, de leurs pratiques pédagogiques et du contexte de la classe (niveau des élèves, moyens matériels, ...). Le curriculum réel est dynamique, adaptatif et subjectif. Il peut varier d'un enseignant à l'autre, d'un établissement à l'autre. Il prend en compte les besoins des élèves et il est influencé par les croyances et les représentations des enseignants. Le travail enseignant est « *flou* »⁸³ ce qui lui permet de prendre ses distances avec les programmes officiels. Les pratiques pédagogiques sont « *invisibles* » lorsque l'enseignant, isolé dans la « *structure cellulaire* » de sa classe, est « *l'organisateur des conditions d'apprentissage* », le « *gestionnaire* » du temps scolaire, l'« *exécutant autonome* »⁸⁴. L'acte d'enseigner est un « *acte créatif* », un « *artisanat* » qui n'est pas réductible à une « *somme d'opérations prescrites* ».

Enfin, le « *curriculum informel ou caché* » correspond à l'ensemble des normes, valeurs et comportements transmis implicitement par l'institution scolaire, sans être explicitement enseignés. Il reflète les attentes sociales et les rapports de pouvoir dans l'école. Les enseignants orientent les modes d'actions et de pensées de leurs élèves. Ceux-ci influencent fortement les représentations des élèves et peut transmettre des stéréotypes : « *La filière ST2S est à 86% féminine, ce qui reflète des normes sociales sur les métiers du care* » (Bugeja-Bloch & Couto, 2018). Il est également responsable de la hiérarchisation des filières : « *Les bacheliers technologiques sont perçus comme moins légitimes pour l'université* » (Duru-Bellat, 2000). Les enseignants participent à la transmission de ce curriculum caché, quand ils ont, par exemple, « *des attentes différentes selon l'origine sociale des élèves* » (Ray C. Rist, 1970).

Maintenant que le terme de curriculum est explicité, intéressons-nous de nouveau à notre sujet : En quoi la littérature permet-elle de repérer les éléments d'adéquation entre les attentes des IFSI et le curriculum de la filière ST2S ?

⁸³ Tardif. M et Lessard C., « *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels* », Recherche & formation 1999, pp. 148-150.

⁸⁴ Bernstein. B, « *Classe et pédagogies : visibles et invisibles* », 1975, In "Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs", édité par Jérôme Deauvieau et Jean-Pierre Terrail, 2007, Paris, La Dispute.

1.5.3.2. Curriculum formel du bac ST2S

Historique

Le baccalauréat ST2S est le « *descendant* » du bac technologique F8 créé dans les années 1970. En 1992, le baccalauréat F8 est devenu Bac SMS (Sciences médico-sociales) puis, en 2006, Bac ST2S (sciences et techniques sanitaires et sociales). Depuis, les stages de première et de terminale ont été supprimés, dès lors réservés seulement aux bacs professionnels. A partir de 2018, la réforme du lycée se met progressivement en place. Le programme du Bac ST2S est peu modifié mais les matières « *sciences et technologies sanitaires et sociales* » et « *chimie-biologie et physiopathologie humaine* » sont devenus des enseignements de spécialité. Comme pour les autres baccalauréats technologiques, le schéma retenu pour le baccalauréat ST2S est le même que celui du baccalauréat général car les moyennes du contrôle continu de première et de terminale dans les matières du tronc commun (dont les mathématiques) comptent pour 40 % de la note finale du baccalauréat alors que les épreuves des enseignements de spécialité représentent avec les épreuves de français, de philosophie et de grand oral les 60% restant de la note obtenue au baccalauréat.

Intéressons-nous à présent aux programmes de la filière ST2S pour rechercher les compétences qu'ils recommandent de développer chez les élèves.

Compétences académiques et repères culturels du programme

Tout d'abord, le programme officiel du bac ST2S vise à "*construire les compétences et repères culturels nécessaires à une poursuite d'études dans les champs sanitaire et social*" et « *préparer la poursuite d'études pour favoriser, à terme, une insertion professionnelle réussie dans les secteurs du social et de la santé, voire de l'environnement et des soins à la personne* ». (Ministère de l'Éducation nationale, 2019).

Lors des séances de la spécialité « *sciences et techniques sanitaires et sociales* »⁸⁵, les lycéens peuvent développer « *leur intérêt pour les questions sanitaires et sociales* » attendu en IFSI. Ils étudient de manière approfondie le système de santé, le système de protection sociale, les types d'intervention en santé et les types d'action sociale. Ils réfléchissent au respect des droits des usagers du système de santé. Enfin, pendant les exercices d'application, ils analysent les actions de prévention, de dépistage et d'éducation pour la santé au sein des dispositifs de soins (tels

⁸⁵ Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, « *Programme des sciences et techniques sanitaires et sociales de terminale ST2S* », Annexe 2, Bulletin Officiel de l'éducation nationale, n°8, paru le 25/07/2019, disponible sur <https://eduscol.education.gouv.fr/5847/programmes-et-ressources-en-serie-st2s>,

que la permanence et la continuité des soins, le réseau ville-hôpital ou les maisons de santé pluridisciplinaire, ...).

Le programme de la spécialité « *chimie, biologie et physiopathologie humaines* » de terminale ST2S, qui s'articule avec celui de la spécialité ST2S, prévoit « *de préparer la poursuite d'études pour favoriser, à terme, une insertion professionnelle réussie* ». Dans ce but, il est écrit qu'il vise des « compétences scientifiques développées par les démarches scientifique et technologique »⁸⁶.

Le référentiel prépare les lycéens ST2S à la compétence d'analyse en leur demandant de mettre en lien les dispositifs et les besoins de santé de la population. Ils travaillent sur le processus d'élaboration d'une politique depuis l'analyse des besoins jusqu'à l'évaluation.

Le programme de « *mathématiques* », enseigné aux terminales à hauteur de 3h00 par semaine, n'est pas spécifique à la filière ST2S mais commun à toutes les terminales technologiques. Il doit permettre aux élèves d'« *évoluer dans un environnement numérique* », dans l'objectif de « *construire et (...) entretenir des habiletés dans les domaines du calcul, (...) d'automatiser le recours à (...) des procédures, des méthodes (...) dont l'insuffisante maîtrise (...) compromet la réussite d'études supérieures* ». Par exemple, les capacités suivantes sont attendues : « *exprimer une proportion sous différentes formes, (...), estimer un ordre de grandeur, (...), effectuer des conversions d'unités, (...)* »⁸⁷.

Compétences méthodologiques

Par ailleurs, les enseignants de ST2S ont reçu pour consignes d'amener leurs élèves, grâce au module « *Méthodologies appliquées au secteur sanitaire et social* », à maîtriser « *les compétences en recherche documentaire dans le champ santé-social, nécessaires aux poursuites d'études supérieures dans ce secteur d'activité.* » et à développer chez leurs élèves « *la littératie et la numératie, (...) la mobilisation du numérique en appui à l'analyse d'une question de santé ou sociale.* »⁸⁸. Enfin, les élèves expérimentent la méthode de recherche en apprenant à mener une démarche d'études pour recueillir des données via une recherche documentaire, un entretien ou une enquête par questionnaire. Ils formulent une problématique

⁸⁶ Ministère de l'Education nationale, « *Programme de chimie, biologie et physiopathologie humaines de terminale ST2S* », Annexe 1, Bulletin officiel de l'Education nationale, n°8, paru le 25/07/2019, disponible sur <https://eduscol.education.gouv.fr/5847/programmes-et-ressources-en-serie-st2s>

⁸⁷ Ministère de l'Education nationale, « *Programme de mathématiques de terminale technologique* », Annexe, Bulletin officiel de l'Education nationale, n°8, paru le 25/07/2019, disponible sur <https://www.education.gouv.fr/bo/19/Special8/MENE1921242A.htm>

⁸⁸ Ministère de l'Education Nationale, « *Programme des sciences et techniques sanitaires et sociales de terminale ST2S* », *Ibid*, p 2.

et y répondent par hypothèses. En Terminale, ils étudient les étapes, les méthodes et les outils de la démarche de projet. Sur ce point, le programme de la spécialité ST2S, recommande aux enseignants de placer leurs élèves dans une situation de « *conception* » voire de « *participation à un projet porté par une structure ou un professionnel du secteur* »⁸⁹ pour faciliter la compréhension et la maîtrise de la démarche.

En complément de ces compétences académiques prescrite par le curriculum formel, nous trouvons d'autres compétences recherches qui dépendent, elles du curriculum caché ou informel : les compétences psychosociales.

Compétences psychosociales

Dans la filière ST2S, les enseignants sont des agents de socialisation transmettant à leurs élèves les normes sociales, les valeurs morales et les modes de comportement qui vont leur être utiles durant leurs études et dans leur futur milieu professionnel. Dans son cours de 1904-1905 aux candidats à l'agrégation, Emile Durkheim⁹⁰ écrit que l'institution scolaire remplit une fonction dans une société donnée. Le professeur transmet à ses élèves des qualités morales telles que le respect et valorise certaines activités comme le travail individuel. Il véhicule implicitement des « *savoir-faire* » et des « *savoir-être* »⁹¹ qui préparent les jeunes au monde social et notamment à la posture attendue dans les métiers du soin. Il continue de transmettre un enseignement encyclopédique visant un objectif social et laïc. Pour Pierre Bourdieu, l'école joue une fonction d'intégration « *morale* »⁹².

En parallèle, l'institution demande aux professeurs principaux des classes de terminale d'accompagner l'orientation scolaires des jeunes et d'encadrer leur inscription sur Parcoursup. Pour cela, elle a prévu deux professeurs principaux par classe de terminale.

Préparation à l'orientation

L'IGAS et de l'IGESR⁹³ recommandent aux établissements d'enseignement secondaire de renforcer l'information sur la formation et le métier d'infirmière en développant des partenariats avec les IFSI pour accompagner les projets d'orientation et proposer un test d'auto-positionnement aux futurs bacheliers. Pour le moment, l'information donnée *"ne garantit pas*

⁸⁹ Ministère de l'Education Nationale, « *Programme des sciences et techniques sanitaires et sociales de terminale ST2S* », *Ibid.*, p 8.

⁹⁰ Durkheim E., "L'évolution pédagogique en France", Paris, Presses Universitaires de France, 1999.

⁹¹ Isambert-Jamati. V, "Les savoirs scolaires", 1995, Paris, PUF.

⁹² Bourdieu. P, "*Système d'enseignement et système de pensée*", Revue internationale des Sciences sociales, vol.17, n°3, 1967, Extrait de « Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs », La Dispute, 2007, p. 17-41, par Deauviau et Terrail, p 19.

⁹³ IGAS et IGESR, *Ibid.*, p 10.

une réelle connaissance du métier, des contextes d'intervention” ce qui permettrait pourtant un *”dépassement des représentations”*. Pourtant, le programme indique que la filière ST2S est conçue pour permettre à l’élève de *« préciser ses vœux d’orientation au regard des compétences exigées pour une poursuite d’études »*. Il est expressément demandé à l’enseignant de ST2S d’amener l’élève à *« identifier la place de l’établissement de santé au sein du système de soins »*, sous forme de *« visites »*, de prévoir *« des rencontres avec des acteurs et professionnels de la santé »*. Le référentiel de la spécialité prévoit aussi de confronter les représentations des élèves *« à la réalité des secteurs »* sanitaires et sociaux sous la forme de *« rencontres avec des professionnels, observations et visites sur le terrain, communication à distance, études de documents techniques, suivis d’actions et de projet »*⁹⁴.

Ainsi, comme nous l’avons vu, le curriculum formel semble, sur de nombreux points correspondre à l’attente des instituts de formation en soins infirmiers. Toutefois, dans la réalité, sa mise en application est-elle effective et permet-elle, dans les faits, aux néo-bacheliers ST2S de se préparer aux exigences des IFSI ?

1.5.4.3. Curriculum réel du bac ST2S

Il n’est pas simple de mesurer l’efficacité du curriculum réel de la filière ST2S car celui-ci repose sur des objectifs variables selon les acteurs : entre enseignants, inspecteurs, chefs d’établissement, syndicats de professionnels et chercheurs. Le processus de sélection et d’organisation des programmes scolaires repose sur des conflits entre différents acteurs politiques, économiques et professionnels. Depuis la fin du XX^{ème} siècle, les pratiques enseignantes sont influencées par les recommandations de l’OCDE et par l’Union Européenne⁹⁵.

La profession souffre, de ce fait, de la multiplication des prescriptions et de ses missions. En ST2S, les référentiels des enseignements changent régulièrement sans que ceux-ci fassent l’objet d’une évaluation des pratiques pédagogiques et des contenus académiques ou sans que les professionnels du secteur ne soient informés de l’efficacité de leur travail.

Par exemple, l’Education nationale recommande aux enseignants de mettre en place l’interdisciplinarité pour *« faire du lien entre les matières (ST2S, Biologie humaine, Biochimie...), donner du sens au parcours de l’élève et faciliter les apprentissages »* alors que le Rectorat ne prévoit pas forcément les moyens de cette interdisciplinarité au sein de projet

⁹⁴ Ministère de l’Education Nationale, *« Programme des sciences et techniques sanitaires et sociales de terminale ST2S »*, *Ibid.*, p 2 - p 6.

⁹⁵ Harlé I., *La fabrique des savoirs scolaires*, La Dispute, coll. « L’enjeu scolaire », 2009, 157 p.

commun ni n'évalue de manière constante cette interdisciplinarité. Comme l'organisation scolaire se caractérise par le faible pouvoir de sa hiérarchie, la collaboration entre enseignants repose souvent sur le volontariat dans un « *espace commun de complicité* » ou au sein de projets liés à une « *sociabilité affinitaire* »⁹⁶. De même, dans l'Académie de Grenoble, je me questionne sur la qualité des formations proposées aux enseignants dans le cadre de l'épreuve du Grand Oral (coefficient 14 en bac technologique), laissant parfois aux enseignants le sentiment de devoir se former seul, sans soutien théorique.

De plus, le curriculum réel de la filière varie selon les pratiques enseignantes. En ST2S, comme ailleurs, la variabilité des pratiques pédagogiques est grande du fait de la « *diversité* » du corps enseignant qui constitue des « *segments professionnels* »⁹⁷ plutôt qu'une communauté homogène. Si les « *porteurs de la tradition républicaine* » sont « *directifs* », exigeant « *du travail* » et « *de la discipline* », avec des exercices « *traditionnels* », les « *pédagogues militants* » pratiquent « *un enseignement non centré sur les normes scolaires, décroisé, peu directif* » et les « *libéraux* » plaident pour une vision « *dépoussiérée* » de l'école, « *au prix d'une baisse des exigences intellectuelles* » (Lise Demailly⁹⁸, 1970). Avec la méthode dite « *de la classe inversée* » et le développement du numérique, d'autres encouragent l'autonomie et la découverte par soi-même. Si cette pédagogie est adaptée aux élèves les plus brillants, elle peut créer des lacunes chez les élèves des milieux populaires qui, au contraire, ont besoin d'une « *pédagogie clairement guidée* »⁹⁹ plutôt que d'un « *activisme langagier (...) insuffisamment tenu didactiquement* »¹⁴.

Pour finir, les enseignants doivent s'adapter à un environnement social « *complexe, multivarié* ». Dans un contexte économique tendu et en réponse à la « *massification des publics* » et à « *l'hétérogénéité croissante des élèves* » notamment en lycée technologique, l'autorité éducative demande aux enseignants du secondaire de pratiquer la « *pédagogie différenciée* » sans toutefois toujours les former

La fonctionnalité des enseignants de la filière ST2S est donc variable selon les situations scolaires et la typologie de la commune de leur établissement scolaire. Ils exercent un rôle d'éducateurs dans les zones urbaines à dominante populaire alors qu'ils valorisent les savoirs

⁹⁶ Barrère. A, « *Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ?* », Sociologie du travail, vol. 44, 2002, pp 484-486.

⁹⁷ Bucher. R et Strauss. A-L, « *Professions in Process* », American Journal of Sociology, 1961, vol. 66, n°4, pp. 334-352.

⁹⁸ Demailly. L, « *Le collège. Crise, mythes et métiers* », Presse Universitaire de Lille, 1970, Compte rendu par Duru-Bellat M., Revue Française de sociologie, 1992, pp 107-109.

⁹⁹ Deauvieu J, « *Enseigner dans le secondaire : les nouveaux professeurs face aux difficultés du métier* », La Dispute, 2007, Paris.

les plus abstraits, nécessitant une maîtrise de l'écrit quand ils se trouvent dans un territoire plus favorisé. A la manière des enseignants des écoles publiques de Chicago en 1952¹⁰⁰, certains baisseraient leurs exigences vis-à-vis des élèves les moins favorisés, procédant ainsi à une *"réduction cognitive"*. A l'opposé, d'autres enseigneraient selon un modèle pédagogique *"expressif"*¹⁰¹ favorisant les élèves aisés au détriment de ceux du milieu populaire. En filière technologique, la théorie peut être délaissée au profit de techniques *« ancrées dans le réel »* qui reproduisent la division des tâches du monde du travail suivant le modèle de la pédagogie *« productive »*¹⁰¹.

Au terme de notre réflexion, quel serait un enseignant efficace permettant, dans la filière ST2S, de préparer au mieux les élèves à une poursuite d'études en IFSI ? Est-ce qu'il existe, comme l'écrit Felouzis¹⁰², un enseignant portant sur ses élèves un jugement *« positif »* et dont l'efficacité est stable quelle que soit la classe ? Est-il possible, comme le dit Bressoux¹⁰³, de réduire les écarts entre les élèves faibles et les élèves forts, sans baisser le niveau, en donnant à tous *« les mêmes chances d'apprendre »* ? S'agit-il de l'enseignant conscient de l'effet *« reflet-construction »* (prophétie auto-réalisatrice de Jussim.Lee¹⁰⁴), qui valorise les succès de ses élèves et pratique un *« feedback ... en fonction des messages »* qu'ils *« lui envoient »* et en fonction de leur *« capacité de mémoire de travail »* ? Un enseignant qui *« structure »* et guide les activités scolaires par une *« pédagogie explicite et rationnelle »*¹⁰⁵ permet-il suffisamment à ces élèves de *« gagner en autonomie »* et de lutter contre *« les effets des rapports sociaux sur les résultats scolaires »*¹⁰⁶ ?

Pour répondre à ce questionnement, nous terminerons notre revue littéraire en citant quelques références à propos des différences de croyances entre enseignants et élèves de la filière vis-à-vis des méthodes pédagogiques les plus efficaces.

¹⁰⁰ Becker, Howard S, *« The Career of the Chicago Public schoolteacher »*, American Journal of Sociology, 57 (5), 1952, pp 470-477.

¹⁰¹ Bernstein B., *« Pédagogie, contrôle symbolique et identité : théorie, recherche, critique »*, traduit par Ginette Ramognino-Le Déroff & Philippe Vitale. Sainte-Foy [Québec] : Presses de l'université Laval, 2007. – 316 p.

¹⁰² Felouzis, "L'efficacité des enseignants", Sociologie de la relation pédagogique, Paris, PUF. 1997

¹⁰³ Bressoux, « Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres », Revue Française de Pédagogie, vol. 108, 1994, pp 98-100.

¹⁰⁴ Jussim. L and Harber. K-D, "Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns", 2005, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9(2), 131-155.
https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0902_3

¹⁰⁵ Bourdieu. P et Passeron. J-C, "La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement ", Paris, Editions de Minuit, 1970.

¹⁰⁶ Mangez. E, "Réformer les contenus d'enseignement", PUF, Paris, 2008 (il évoque ici le point de vue de Bourdieu et Passeron en 1970 sur la pédagogie rationnelle).

1.6. Divergence de croyances et d'attentes entre les enseignants et les lycéens

La posture enseignante en ST2S est « *façonnée par les croyances conscientes et inconscientes* » autour de l'enseignement. (Pia Acker-Kessler¹⁰⁷, 2015). Influencées aussi bien par leurs origines sociales que par leur formation initiale, les croyances enseignantes « *se construisent sur le temps long de la socialisation* » (Dan C. Lortie, 1975, cité par G. Farges¹⁰⁸). Les croyances des enseignants de la filière ST2S agissent donc comme des « *référentiels culturels* » (F. Carraud, citée par G. Farges, Ibid) et sont indissociables de leurs pratiques pédagogiques. L'image de la « *classe qui roule* », avec des élèves autonomes est à la fois une norme et une prescription professionnelle. La plupart des enseignants ST2S souhaitent que leurs étudiants prennent des notes, s'engagent dans un travail personnel, identifient leurs difficultés et sollicitent de l'aide quand c'est nécessaire...

D'une manière générale, les enseignants placent « *le développement des compétences de réflexion au cœur du processus éducatif* » (Chapman, 2013, cité par Mkhadramine. S et Essafi. K, Ibid). Ils attendent des étudiants un « *travail sérieux et conséquent* ». Dans la lignée du « *critical thinking* » anglo-saxon, ils s'attachent surtout au développement « *du talent de réflexion et d'analyse* », de l'« *esprit critique et de synthèse* » et à la « *pratique de contrôles continus* »¹⁰⁹.

L'attitude de l'enseignant serait également dépendante de la manière avec laquelle il perçoit ses propres compétences transversales (prise de parole en public, capacité à gérer son stress, maîtrise de soi, sens relationnel, ... [Julien Berthaud et Amélie Duguet¹¹⁰ (2022)]. L'enseignant adapte ses moyens (projecteur, power-point, vidéo, internet et conférence) à ses objectifs pédagogiques (Tang et Austin¹¹¹ ; 2009) et aux besoins cognitifs de ses étudiants (apprentissage, application motivation, plaisir).

Les croyances et les attentes des enseignants de la filière ST2S, à propos des pratiques favorisant les apprentissages peuvent être différentes de celles de leurs élèves. En effet, les

¹⁰⁷ Acker Kessler. P, « *Posture professionnelle enseignante et développement de l'autonomie dans l'apprentissage des langues* », Thèse, Université de Strasbourg, 2015, p 41.

¹⁰⁸ Farges. G, Ibid.

¹⁰⁹ Mkhadramine. S et Essafi. K, Ibid, p 157.

¹¹⁰ Berthaud. J et Duguet. A, « *Interactions verbales enseignants-étudiants en cours magistral et compétences transversales des enseignants* », Éducation et socialisation, 63, 2022, paru le 31 mars 2022, disponible sur <http://journals.openedition.org/edso/17865> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.17865>

¹¹¹ Tang T.L. et Austin M.J. 2009. Students' perceptions of teaching technologies, application of technologies, and academic performance. Computers & Education 53, 1241–1255.

attentes mutuelles des enseignants et des élèves sont souvent implicites (Brousseau, 1998 ; cité par G. Gueudet¹¹², 2022). A ce sujet, les enseignants ST2S disposent d'une certaine conception de l'acte d'apprendre et de l'acte d'enseignement. Certains enseignants utilisent encore des méthodes « *transmissives ou magistro-centrées* »¹¹³ et perçoivent leurs élèves comme des « *récepteurs passifs* » dont ils attendent une reproduction correcte du cours. D'autres pratiquent une pédagogie « *pédo-centrée* » (centrée sur l'élève) et pensent qu'il s'agit d'être à l'écoute, de les intéresser, de susciter la curiosité, de capter leur attention, de favoriser leur participation, de s'assurer de leur compréhension.

Ces différences d'attentes et de représentation peuvent faire échouer les actions mises en œuvre au lycée pour venir en aide aux élèves en difficulté. Certains élèves de ST2S sont peu motivés du fait de leur manque de choix quant à la filière suivie et entretiennent alors « *un rapport utilitariste au savoir* » (Boyer et al.¹¹⁴, 2000). Ils ne souhaitent pas qu'on leur ajoute des heures de soutien ou d'accompagnement personnalisé en plus de leur emploi du temps habituel.

Or, comme l'écrivent A. Duguet et Sophie Morlaix¹¹⁵, les pratiques enseignantes ont une influence sur la motivation des élèves, sur leur façon d'étudier et sur leur réussite. Ray C. Rist¹¹⁶ (1970) écrit que la manière avec laquelle les enseignants se comportent avec leurs élèves en fonction de leur origine sociale a un impact sur la suite de leur réussite scolaire. Il est donc utile de s'intéresser aux croyances des candidats au baccalauréat ST2S vis-à-vis de leurs facteurs de réussite (Cathy Perret¹¹⁷, 2013).

Du côté des élèves, un bon enseignant est un professionnel qui « *explique bien* », qui est « *dévoué dans son travail* », qui « *respecte* » ses élèves et qui est « *un modèle* » pour eux (Said Mkhadramine et Khadija Essafi¹¹⁸, 2020). De plus, « *l'approchabilité* » de l'enseignant est l'une

¹¹² Gueudet. G et Vandebrouck. F, Transition secondaire-supérieur : Ce que nous apprend la recherche en didactique des mathématiques, *epidemes* 7486, paru le 26 août 2022, disponible sur - <https://doi.org/10.46298/epidemes-7486>

¹¹³ Demougeot-Lebel. J, "Enseignants-chercheurs de la Génération Y : incidence sur les pratiques pédagogiques ?" *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(3), 2014, disponible sur <http://journals.openedition.org/ripest/883>; DOI: <https://doi.org/10.4000/ripest.883> p 10.

¹¹⁴ Boyer. R et al., « L'entrée dans la vie étudiante. Socialisation et apprentissages ». In : *Revue française de pédagogie*, volume 136, 2001, Entrer, étudier, réussir à l'université, pp. 97-105., disponible sur https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2001_num_136_1_2829

¹¹⁵ Duguet. A et Morlaix. S, « *Les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires* », Questions Vives, Recherches en éducation, 2012, 8 (18), pp.93-110, disponible sur <https://shs.hal.science/halshs-00904369/document>.

¹¹⁶ Ray C. Rist, "Student social class and teacher expectation, the self-fulfilling prophecy in ghetto Education", *Harvard Educational Review* Vol. 40 No. 3, Août 1970, pp 411-451.

¹¹⁷ Perret. C, « *Les choix des équipes pédagogiques pour la réussite des étudiants : un éclairage via la cartographie du plan réussite en licence de l'Université de Bourgogne* », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 29, Varia, Automne 2013, disponible sur <https://doi.org/10.4000/ripest.730>

¹¹⁸ Mkhadramine. S et Essafi. K, « La différence de perception entre enseignants et étudiants de première année vis-à-vis de l'enseignant efficace et de l'enseignement efficace », *The Journal of Quality in Education (JoQIE)* Vol.10, N°15, May 2020, pp 152-155.

des conditions de leur réussite (Devlin et al.¹¹⁹, 2012) leur permettant de solliciter son soutien et d'exposer leur « *carence en savoir* ». Un enseignant sensible aux besoins de ses élèves leur permet d'exprimer leur opinion et de s'engager dans leur apprentissage (Mearns et al., 2007¹²⁰). Les élèves de la filière ST2S recherchent souvent et, davantage quand ils sont internes, un soutien affectif dans la relation à l'enseignant, qu'il montre qu'il se soucie de leur bien-être, qu'il les respecte et les valorise. L'enseignant de la spécialité ST2S a, auprès d'eux, un rôle proche de celui du « *coach* »¹²¹, pleinement impliqué, leur apportant soutien et suivi personnalisé. De même, les jeunes se sentent plus engagés « *sur le plan cognitif, comportemental et affectif* » quand l'enseignant autorise de nombreuses interactions au sein de la classe (Amélie Duguet et Valentin Moison, 2025¹²²). Ils seraient plus actifs et auraient plus de plaisir à être en cours.

Par ailleurs, les obstacles perçus par les élèves de la filière ST2S ont un impact sur leur persévérance et leur réussite scolaires. Tous les élèves « *ne sont ainsi pas égaux face aux obstacles académiques* » (Mikaël De Clercq et Cathy Perret¹²³, 2021). Ces obstacles sont perçus différemment par les élèves selon leur genre et leur niveau socioéconomique.

Ainsi, l'étude de la représentation que les élèves ont de leurs difficultés permettrait d'identifier les facteurs de la réussite scolaire et de faire progresser les équipes enseignantes de la filière.

L'hétérogénéité culturelle et sociologique du public accueilli en ST2S, tout comme la diversité des passés scolaires nécessite un traitement diversifié des besoins des élèves (Bertrand¹²⁴, 2014). Les pratiques professionnelles et les choix pédagogiques doivent pouvoir s'appuyer sur une compréhension fine des mécanismes et des processus à l'œuvre lors des apprentissages. Si les enseignants diagnostiquent rapidement les forces et les faiblesses de leurs publics, ils seront plus à même de faciliter leur réussite scolaire.

¹¹⁹ Devlin M., Kift S., Nelson K., Smith L. et McKay J. 2012. Effective teaching and support of students from low socioeconomic status backgrounds: Practical advice for teaching staff.

¹²⁰ Mearns K., Meyer J. et Bharadwaj A. 2007. Student engagement in human biology practical sessions. Refereed paper presented at the Teaching and Learning Forum, Curtin University of Technology: <http://otl.curtin.edu.au/tlf/tlf2007/refereed/mearns.html> [accessed July 2010]

¹²¹ Le Bastard-Landrier. S and all., Ibid, p 5.

¹²² Duguet. A et Moison. V, « *Les représentations des étudiants de licence à l'égard des interactions verbales en cours magistral : un facteur d'engagement ? Présentation d'une recherche exploratoire* », *Éducation et socialisation*, 7, 2025, paru le 24 September 2025, disponible sur <http://journals.openedition.org/edso/36269>

¹²³ De Clercq. M et Perret. C, « *Étude exploratoire des obstacles à la transition universitaire selon le vécu d'étudiants français et belges* », *Éducation et socialisation*, 58, 2020, mis en ligne le 04 janvier 2021, disponible sur <http://journals.openedition.org/edso/13276>.

¹²⁴ Bertrand C. 2014. Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur. Paris : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

En outre, l'appropriation des connaissances peut être gênée ou au contraire favorisée selon le sens (positif ou négatif) qu'ils confèrent aux disciplines et aux savoirs (Lacot et al.¹²⁵, 2017). L'implication de l'élève peut également varier selon sa « *croyance motivationnelle* » (Xavier Massart et al.¹²⁶, 2022). En effet, sa réussite ne dépend pas seulement de son « *bagage* » initial mais surtout de la manière avec laquelle il perçoit son potentiel. Les croyances des élèves à propos de la « *nature de leur intelligence* » conditionneraient leurs objectifs (Dweck, 2010 ; cité par Massart et al.). Les élèves qui conçoivent leur intelligence comme un « *état d'esprit fixe* » auraient besoin d'atteindre la perfection immédiatement alors que ceux qui la perçoivent comme un « *état d'esprit de développement* », auraient conscience qu'il faut du temps et des efforts pour progresser.

De même, les objectifs poursuivis par l'élève conditionnent sa manière de s'engager dans l'apprentissage. Il peut soit poursuivre un « *but de maîtrise* » pour augmenter ses compétences et acquérir de nouvelles connaissances soit avoir un « *but de performance* » pour démontrer ses capacités et être jugé favorablement (Darnon et Butera¹²⁷, 2005).

Or, si l'apprentissage se fait dans un objectif de maîtrise, l'élève percevrait l'effort de manière positive et s'investirait dans un « *patterns de conduites adaptatives* » (Cosnefroy¹²⁸, 2004). A contrario, les élèves qui ont un objectif de performance, pourraient, face à la difficulté, adopter un comportement « *de fuite, de renoncement et de désinvestissement de l'effort* » (Darnon et Butera, 2005) pour éviter de montrer leur incompetence. Celui qui croit pouvoir progresser s'autorise à faire des efforts, là où celui qui se croit « *limité* » s'auto-sabote par peur de l'échec.

Si la posture de l'enseignant a une influence importante sur l'engagement des élèves dans les apprentissages, celui-ci est également impacté par l'organisation scolaire de son établissement.

Effet-établissement

Contrairement à la situation des enseignants des filières générales, les enseignants de Sciences et techniques sanitaires et sociales bénéficient de souplesse et de temps en fin d'année pour

¹²⁵ Lacot. E, Blondelle. G. et Hainselin. M, « Aiguiser l'esprit critique des étudiants en psychologie : gardons l'esprit sportif », 2017, HAL Id : hal-01532068 <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01532068>.

¹²⁶ Massart. X et al., « Les croyances des étudiants sur la nature de leur intelligence : un facteur de participation dans des dispositifs d'aide à la réussite ? », Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, 38(1), 2022, paru le 10 juin 2022, disponible sur <http://journals.openedition.org/ripes/3904> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ripes.3904>

¹²⁷ Darnon. C et Butera. F, "Achievement goals in social interactions: Learning with mastery vs. performance goals, Motivation and Emotion", 2005, 29(4), pp 290-313.

¹²⁸ Cosnefroy. L, « Apprendre, faire mieux que les autres, éviter l'échec : l'influence de l'orientation des buts sur les apprentissages scolaires », In : Revue française de pédagogie, volume 147, 2004. pp. 107-128.
DOI : <https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3125>

suivre les recherches de leurs élèves en vue du grand oral et pour les préparer à l'examen. Dans certains établissements, les classes de ST2S sont dédoublées pour les exercices d'application ou elles bénéficient d'heures d'accompagnement personnalisé.

Cependant, les conditions d'attribution et du nombre de ces heures varient d'un établissement à l'autre. Les pratiques semblent différentes en qualité et en quantité d'un lycée à l'autre et aucune démarche d'évaluation n'a été entreprise par le ministère pour évaluer la pertinence des pratiques.

L'Académie de Créteil¹²⁹ a mené il y a presque 10 ans une réflexion sur le continuum ST2S - enseignement supérieur. Pour cela, elle a publié un recueil de données à propos des différentes actions qui ont été menées entre 2015-2016 et 2016-2017 par les équipes enseignantes en lien avec l'université ou les acteurs du territoire et d'anciens élèves de ST2S étudiants, professionnels du champ sanitaire et social. Il s'agit, par exemple, de la participation des élèves à un cours à l'Université, de la rencontre du terrain avec des professionnels du champ sanitaire et social ou encore de l'écoute des soutenances des étudiants en IUT « *Carrières sociales* ».

Certaines initiatives locales, qui sont plus ou moins présentes en fonction des établissements et du temps de travail des enseignants, privilégient la rencontre entre lycéens, formateurs et étudiants des IFSI. Dans certaines académies, des dispositifs d'accompagnement à la réussite sont mis en place entre lycée GT et IFSI.

Cependant, les pratiques ne sont pas homogènes et le cadre n'est pas suffisamment délimité pour faciliter les actions des enseignants dans leur territoire d'enseignement. Les référentiels n'imposent pas les visites de terrain ni les rencontres entre les élèves et les professionnels de santé. Ceci est de nature à favoriser les inégalités entre établissement scolaire.

Au cours de cette revue de la littérature, j'ai pu me rendre compte des difficultés traversées par le système de santé pour faire évoluer la formation en soins infirmiers. Je suis revenu sur les attentes académiques des IFSI et de la filière ST2S. J'ai évoqué l'écart existant entre le curriculum formel et le curriculum réel dans la mise en application de l'enseignement auprès du public ST2S. En parallèle, j'ai montré que le baccalauréat technologique avait démocratisé l'accès aux études supérieures. Enfin, je me suis intéressée à l'influence des croyances et des attentes des enseignants et des élèves sur la réussite scolaire.

Je souhaite maintenant vous présenter ma démarche d'enquête.

¹²⁹ Académie de Créteil, « Expériences menées dans le cadre du continuum Bac ST2S/enseignement supérieur », publié en 2017, 22 p., disponible sur https://rnrsm.ac-creteil.fr/sites/sante-social.ac-creteil.fr/IMG/pdf/st2s_post_baccalaureat_projets_2015_2017.pdf

Partie 2 : Méthodologie de recherche

2.1. Problématisation et hypothèses

Au terme de cette phase d'analyse de la littérature, l'étude se poursuit afin d'étudier les effets du curriculum du Bac technologique ST2S sur la réussite en IFSI.

Ainsi, en quoi le « *curriculum formel* » prescrit par le Ministère de l'Education et auquel les enseignants et les élèves de la filière ST2S doivent se soumettre permet-il de préparer les jeunes afin qu'ils trouvent leur place dans l'enseignement supérieur en soins infirmiers ? De même, comment les professeurs de la filière ST2S s'approprient-ils les prescriptions académiques dans leurs pratiques pédagogiques ? Le « *curriculum réel* » dont bénéficient les élèves leur permet-il de dépasser les difficultés scolaires qu'ils ont pu rencontrer au Collège ? Pourront-ils être suffisamment autonomes et adaptables pour surmonter l'étape d'« *affiliation* » et d'« *acculturation* »¹³⁰ propre aux études supérieures ?

Et que dire du rôle joué par le « *curriculum caché* » c'est-à-dire par les représentations véhiculées par l'établissement scolaire et les enseignants ? Quelle est son influence sur le « *sentiment d'efficacité personnelle* » des nouveaux étudiants en soins infirmiers ?

En réponse à ce questionnement, trois hypothèses ont été formulées :

Hypothèse 1 :

La première hypothèse est celle d'un décalage entre le développement des compétences cognitives et psychosociales des lycéens ST2S et les attentes académiques réelles des IFSI ce qui freine la réussite de ces étudiants en première année. Le curriculum réel de l'enseignement secondaire ST2S n'est pas suffisamment adapté aux savoirs et aux compétences attendus par les formateurs en soins infirmiers.

Hypothèse 2 :

La deuxième hypothèse repose sur l'idée que le devenir des néo-bacheliers ST2S reste marqué par un déterminisme social où le capital culturel et social influence significativement la réussite académique finale. Les programmes scolaires favorisent la réussite en IFSI des élèves les plus performants, originaires des classes sociales les plus favorisées. Bien que l'éducation soit

¹³⁰ Michaut C. (2000), « *L'influence du contexte universitaire sur la réussite des étudiants* », Thèse de doctorat, Université de Bourgogne – IREDU.

désormais accessible à tous, les référentiels des programmes peuvent plus facilement convenir aux enfants disposant d'un bon capital culturel.

Hypothèse 3 : Pour finir, il existe des disparités entre les établissements scolaires dans la préparation des lycéens ST2S à la poursuite d'études en IFSI.

L'enseignement en filière ST2S au sens du curriculum réel est inégal selon le statut de l'établissement scolaire (public ou privé), selon les territoires, en fonction de la composition sociale des établissements, des moyens (humains et matériels) dont ils disposent et de leurs pratiques pédagogiques.

Pour vérifier ces hypothèses, j'ai mis en œuvre la démarche d'études qui vous est présentée ci-dessous.

2.2. Méthode et outils d'enquête

La recherche s'est faite au moyen d'une enquête psychosociale transversale au cours des années scolaires 2024-2025 et 2025-2026. Il s'agit d'une enquête par échantillonnage auprès de la cohorte des candidats au baccalauréat ST2S 2025 dans l'Académie de Grenoble.

L'étude a été réalisée suivant un modèle séquentiel explicatif en deux phases :

- une phase de collecte et d'analyse de données quantitatives,
- une phase de collecte de données qualitatives.

Le champ du recueil de données et les outils d'enquête ont varié à chacune des étapes de mon recueil d'informations.

2.2.1. *Recueil des attendus des cadres infirmiers formateurs*

Dans un premier temps, je souhaitais repérer, par une enquête de terrain, les attendus des instituts de formation en soins infirmiers de l'Académie de Grenoble afin de déterminer ensuite si les candidats au bac ST2S-2025 disposaient des compétences requises.

L'enquête a donc commencé par des **entretiens semi-directifs** auprès de 10 formateurs des IFSI de l'Académie de Grenoble afin de cerner les attentes des écoles vis-à-vis des néo-bacheliers. Une démarche inductive fondée sur l'analyse des réalités vécues par les formateurs auprès de leurs étudiants justifiait l'utilisation des entretiens. La première prise de contact s'est faite par mail dès juin 2024 auprès de l'ensemble des IFSI de l'Académie de Grenoble. Elle a été suivie d'une prise de rendez-vous après la réponse des IFSI et a nécessité parfois plusieurs relances par mail et par téléphone. Les entretiens ont été faits à distance via l'application Teams.

La totalité des formateurs d'IFSI interrogés était diplômée depuis de nombreuses années et ils avaient exercé en qualité de cadre dans un ou plusieurs services de soins avant d'être formateur en IFSI. Un seul formateur était un homme. La formation de « *cadre de santé* » prépare à la fois à être gestionnaire d'unité et à être formateur en soins infirmiers. Certaines formatrices avaient un Master en santé publique, en Politiques publiques ou en Sciences de l'éducation, une autre était psychologue. Une des formatrices a obtenu un bac SMS « Sciences Médico-Sociales » (ancien nom donné au Bac ST2S), l'autre vient d'un bac G1 (actuellement STMG). La plupart des formateurs sont motivés par leur profession, très engagés auprès des élèves et jouent un rôle soutenant. Ils trouvent motivant de pouvoir accompagner les jeunes dans leur professionnalisation. D'autres, moins nombreux, semblent plus distants, davantage dans la technique que dans le relationnel. L'une des formatrices dit s'être orientée vers l'enseignement pour échapper au problème de management du personnel en service de soins en lien avec l'absentéisme et le manque d'investissement des nouvelles générations de soignants.

Cette enquête exploratoire a, ensuite, été complétée par un recueil de données auprès de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du Ministère de l'Education Nationale.

2.2.2. Recherche des déterminants de la réussite au bac ST2S

Je souhaitais repérer quels étaient les facteurs principaux de réussite scolaire au sein de la population des candidats au baccalauréat ST2S. L'enquête s'est donc enrichie des données individuelles anonymisées (par l'Identifiant national étudiant unique [INE] des élèves) de la DEPP, portant sur l'échantillon des candidats au Baccalauréat ST2S de 2025 dans l'Académie de Grenoble. Ces données ont été mises à la disposition de l'enquête sur la plateforme sécurisée de la Depp@thèque après signature d'une Convention¹³¹ entre la DEPP et l'Institut de recherche sur l'éducation (IREDU). Cette plateforme permet aux équipes de recherche d'accéder aux données de l'éducation. Elle est développée et maintenue par la DEPP avec le soutien du programme « *Innovations, Données et Expérimentations en Éducation 2021-2029* » (IDEE)¹³² financée par l'Agence Nationale de la Recherche. Ce programme a pour objectifs de « *faciliter l'accès des chercheurs aux données administratives* », de « *développer et mutualiser*

¹³¹ Convention entre l'Université Bourgogne Europe et la DEPP régissant le partenariat de la DEPP avec le projet Innovations, Données et Expérimentations en Éducation (IDEE), financé par l'Agence Nationale de la Recherche (ANR) dans le cadre du programme Investissements d'avenir (référence : ANR-21-ESRE-0034)

¹³² J-Pal, « *Innovations, Données et Expérimentations en Éducation (IDEE)* », consulté le 7/06/2026, disponible sur <https://www.povertyactionlab.org/fr/idee>

les outils méthodologiques et les instruments de mesure » ainsi que de « faciliter de nouvelles collaborations et de renforcer les capacités des professionnels du monde de l'éducation, des responsables politiques et des chercheurs et chercheuses ».

Mon objectif était d'obtenir des données quantitatives fiables à propos **des variables explicatives suivantes** : PCS et niveau d'études des parents, indice de position sociale et statut de l'établissement, ancienneté des professeurs, taille de la classe, âge de l'élève, sexe, retard scolaire, aménagement au titre d'un handicap, note obtenue au brevet, en mathématiques et en français aux évaluations nationales de seconde,... pour les croiser avec la moyenne obtenue au baccalauréat et le taux de réussite.

Un extrait de la nomenclature utilisée par la DEPP peut être consulté en Annexe 3.

Les données ont été extraites des fichiers suivants :

- **Constat de rentrée 2024**
- **Système d'information SYSCA** pour l'année scolaire 2024/2025
- **Système d'information OCEAN/CYCLADES** (Résultats du DNB 2022 et BAC ST2S 2025)
- **ARCHIPEL 2D** pour l'année scolaire 2024/2025, Résultats du Diplôme National du Brevet (Juin 2022), évaluations nationales de Seconde (automne 2022).

Cette démarche m'a permis, pour un élève donné, de disposer d'informations non nominatives sur son parcours scolaire, sa réussite aux examens et sur les facteurs scolaires ou sociaux susceptibles d'avoir une influence sur sa réussite. Il a ainsi été possible de prendre connaissance des caractéristiques socioéconomiques et des antécédents scolaires des élèves de la filière ST2S et de mieux comprendre leur environnement scolaire.

Ainsi, en 2025, 962 candidats se sont présentés au baccalauréat ST2S dans l'académie de Grenoble : 957 élèves de terminale ST2S se sont inscrits à l'examen du baccalauréat ST2S de juin 2025, 5 à celui de septembre 2025. Pourtant, la même année, on ne comptait que 941 élèves de terminale ST2S qui suivaient leur scolarité dans cette académie. Les 16 élèves supplémentaires sont sûrement des candidats indépendants ou des élèves du CNED. Dans cet échantillon, 62%% des candidats viennent d'un établissement public, 37% d'un établissement privé sous contrat et 1% sont des candidats atypiques (CNED, isolés). La population du bac ST2S est essentiellement féminine puisqu'elle est constituée à 86% de femmes. Les candidats sont âgés de 17 à 21 ans. Plus de 81 % des élèves sont "*à l'heure*" dans leur scolarité et ont 18 ans lorsqu'ils passent leur baccalauréat. Environ 17,5 % des candidats (19 ans et plus) ont au

moins un an de retard ou ont eu un parcours de réorientation. Une toute petite minorité (1,4 %) a 17 ans (avance scolaire). Enfin, 19.1% des élèves bénéficient d'un aménagement (tiers-temps, lecteur scripteur, ordinateur...) pour leur baccalauréat au titre d'un handicap.

Parmi les candidats au bac ST2S 2025, l'information concernant la filière choisie en classe de Seconde n'est disponible que pour 848 élèves (150 NA). Or, seuls 1.5% de ces 848 candidats ont fait une seconde professionnelle durant l'année scolaire 2022-23, tous les autres ayant suivi une seconde générale et technologique.

D'après les données de la DEPP et les chiffres de l'INSEE au 1^{er} janvier 2025, la densité des candidats au bac ST2S varie selon les départements, l'offre de formation ne suivant pas strictement la démographie.

Tableau 1 : Densité des candidats au bac ST2S dans l'Académie de Grenoble au 1^{er} janvier 2025 par département pour 10 000 habitants¹³³

Département	Candidats ST2S	Population (INSEE)	Densité (pour 10 000 hab.)
Ardèche (07)	138	336 947	4,09
Drôme (26)	170	524 409	3,24
Haute-Savoie (74)	249	870 588	2,86
Isère (38)	315	1 308 807	2,41
Savoie (73)	74	453 159	1,63
MOYENNE ACADÉMIE	946	3 493 910	2,71

Sur les 962 candidats présents, l'analyse géographique de la densité a porté sur les 946 élèves scolarisés dans les établissements de l'académie, afin de garantir la cohérence avec les données démographiques de l'INSEE.

Par exemple, la filière ST2S est sous-représentée en Savoie avec une densité de 1.63 élèves de ST2S pour 10 000 habitants très inférieure à la moyenne de l'Académie de Grenoble (2.71 élèves/10 000 hab.). A l'opposé, l'Ardèche, qui est le département le moins peuplé, accueille la densité d'élèves de la filière la plus importante avec 4.09 élèves de ST2S/10 000 habitants.

Parmi les 962 candidats inscrits, 846 élèves ont été admis à l'issue du 1^{er} groupe d'épreuves. 97 élèves ont pu se présenter au second groupe d'épreuves (si la moyenne était comprise entre 8

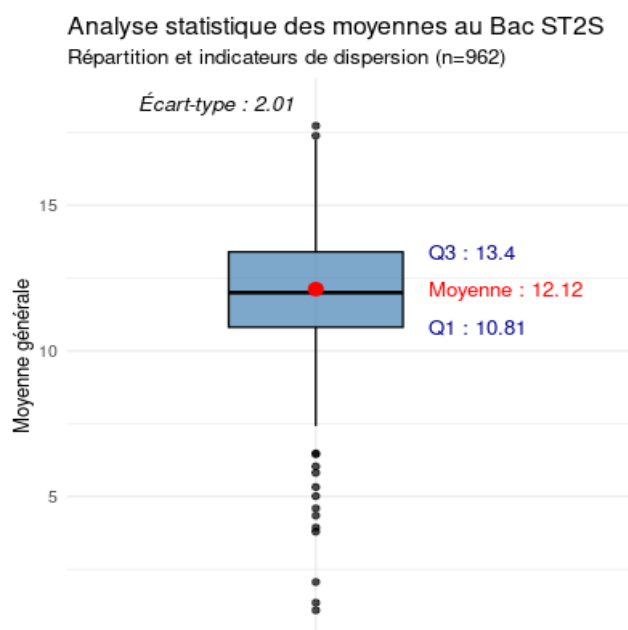
¹³³ INSEE, « Estimation de la population au 1^{er} janvier 2025 Séries par région, département, sexe et âge de 1975 à 2025 », paru le 14/01/2025, disponible sur <https://www.insee.fr/fr/statistiques/8331297>

et 10/20). Au total, 905 élèves ont été admis à la session du baccalauréat 2025, ce qui correspond à un taux de réussite de 94%¹³⁴.

Parmi, les candidats admis dans l'académie :

- 31.5% ont obtenu une mention AB (12 = ou < moy < 14).
- 16.1% une mention Bien (14 = ou < moy < 16)
- 3.1% une mention TB (moy = ou > 16)

Graphique 1 : Boîte à moustache la répartition des moyennes au bac



Dans l'académie, en 2025, la moitié des candidats ST2S obtiennent une moyenne au bac supérieure à 12/20. La moyenne de 12.12 est quasiment confondue avec la médiane ce qui montre une distribution des notes symétrique autour de 12. La moitié des élèves se concentrent dans une fourchette entre 10,81/20 et 13,4/20. L'analyse de la boîte à moustaches témoigne d'une promotion ST2S assez performante et homogène au sein de l'académie. L'écart-type de 2,01 est restreint malgré la présence de quelques profils atypiques en grande difficulté (valeurs aberrantes inférieures à 8/20).

En haut du graphique, les quelques points qui dépassent les 17/20 correspondent aux têtes de classe. En bas, les points noirs isolés qui descendent jusqu'à 2 ou 3/20 correspondent aux situations d'échec lourd (probablement les candidats libres ou les abandons en cours d'épreuve). Il faut noter que le taux de réussite des candidats du CNED est très faible : il n'est que de 28.6%.

¹³⁴ Taux calculé uniquement par rapport aux candidats présents.

La suite des résultats de cette phase de l'enquête vous est présentée dans la Partie 3 de ce dossier.

Pour compléter mon investigation, j'ai souhaité ensuite recueillir les avis des étudiants en soins infirmiers à propos de leur vécu de la première année d'études. L'objectif était notamment de comparer le vécu des étudiants originaires de ST2S avec celui des étudiants venant d'un baccalauréat général.

2.2.3. Recueil des ressentis des étudiants en soins infirmiers

Pour atteindre cet objectif, j'ai mené une enquête transversale en ligne par questionnaire anonyme et auto-administré au sein des instituts de formation en soins infirmiers de l'académie de Grenoble entre le 16 décembre 2025 et le 4 mars 2026 auprès d'un échantillon aléatoire d'étudiants de 2^{ème} année d'IFSI.

Le questionnaire (en Annexe 4) a été choisi pour simplifier et accélérer le recueil de données ainsi que pour obtenir davantage de réponses. Il a été conçu via une plateforme en ligne et a été transmis par lien numérique aux étudiants via les formateurs volontaires des IFSI. Les étudiants ont mis en moyenne 6 minutes pour le compléter. Les réponses étaient anonymes. Ils étaient libres de répondre ou non, au moment où ils le souhaitaient et n'ont pas été influencés par la présence de l'enquêtrice.

Il comprenait 30 questions dont la plupart étaient des questions fermées à plusieurs modalités de réponses ou des questions binaires (oui/non) pour identifier les caractéristiques de l'élève (lieu d'études, type de bac, âge, handicap, statut du lycée, difficultés en 1^{ère} année, distance du domicile des parents, problèmes financiers, emploi rémunéré, ... ressenti vis-à-vis de la préparation au lycée...). Une seule question était ouverte : « *Au lycée de quoi auriez-vous eu besoin pour être mieux préparé ?* ». Enfin, trois questions filtre permettait de mentionner une autre réponse.

L'objectif de ce recueil de données était d'appréhender s'ils avaient pu vivre cette première année dans de bonnes conditions et s'ils étaient parvenu à répondre aux exigences de leurs formateurs aussi bien au niveau théorique que pratique.

L'étude a permis de recueillir 177 réponses de la part de la cohorte des étudiants en soins infirmiers volontaires. Parmi les répondants, 18,1% viennent de l'IFSI d'Annecy, 16,4% de celui de Saint Egrève (Isère), 15,2% de Thonon-les-Bains, 11,9% de Chambéry, 10,2% de la Croix Rouge de Valence et 1,1% de l'IFSI de Grenoble. 27,1% de nos réponses viennent d'un autre IFSI de l'Académie de Grenoble.

78.5% des étudiants répondants ont été sélectionnés par la plateforme Parcoursup, les autres représentant la sélection par concours dans le cadre de la formation continue. Ce Concours est accessible aux titulaires d'un diplôme d'aide-soignant, de secrétaire médicale, d'auxiliaire de puériculture ou de moniteur-éducateur qui exercent depuis plus de 3 ans. L'étude enregistre donc un taux de sélection « hors Parcoursup » proche de celui de l'enquête annuelle du CEFIEC¹³⁵ auprès de la cohorte 2022/2025 des étudiants infirmiers (22,62 %).

De plus, 28.8% des étudiants de la cohorte sont originaires d'un baccalauréat ST2S contre 24.9% d'un baccalauréat général avec spécialité SVT, 10,7% d'un bac général sans spécialité SVT, 16.4% d'un baccalauréat professionnel ASSP (Accompagnement, soins et services à la personne), 3.4% de bac pro SAPAT (services aux personnes et animation dans les territoires), 1.7% de bac technologique STMG (sciences et technologies du management et de la gestion) et 13.6% provenant d'un autre baccalauréat (1 étudiant n'a pas répondu à cette question).

Parmi les 16 étudiants ayant coché « autre baccalauréat », cinq ont obtenu un autre bac technologique parmi lesquels deux bacs STAV (Sciences et technologies de l'agronomie et du vivant), un bac STL (Sciences et Techniques de laboratoire) et deux bacs STT « Action et communication commerciale », deux ont passé un DAEU (Diplôme d'Accès aux Etudes Universitaires), un a obtenu un Brevet de technicien agricole « service aux personnes » (niveau IV équivalent bac), sept ont obtenu un autre bac professionnel (services en milieu rural, sécurité et prévention, métier de l'accueil, électrotechnique, commerce, fleuriste). Un étudiant n'a pas répondu.

Pour finir, après ce recueil de données sur le ressenti des étudiants, il me semblait fondamental de disposer également d'informations sur les représentations des enseignants de la filière ST2S à propos des compétences de leurs élèves, de leurs pratiques, de leur environnement scolaire et des ressources dont ils disposaient pour appliquer leur pédagogie.

2.2.4. Recherche des représentations des enseignants ST2S

Un dernier recueil de données a donc été fait par questionnaire auprès des 53 enseignants ST2S volontaires de l'Académie de Grenoble, du 18 septembre au 10 novembre 2025.

Là aussi, un questionnaire anonyme et autoadministré a été transmis en ligne pour faciliter et accélérer le recueil de données. J'ai conçu mon questionnaire après analyse de mes entretiens

¹³⁵ Caducee.net, « Étudiants en soins infirmiers : 61 % de réussite sur la cohorte 2019/2022 », paru le 16/02/2023, disponible sur <https://www.caducee.net/actualite-medicale/16026/etudiants-en-soins-infirmiers-61-de-reussite-sur-la-cohorte-2019-2022.html>

avec les formateurs d'IFSI et suite à un échange préparatoire avec une enseignante certifiée ST2S de l'Académie de Grenoble, exerçant en lycée public. J'ai choisi cette enseignante car elle ne travaille pas directement avec moi. Nous nous rencontrons lors des Journées de l'Inspection et des corrections des examens. Je ne voulais pas interroger un enseignant de mon établissement pour rester la plus objective possible et pour ne pas être influencée par des intérêts professionnels. Ce dernier entretien m'a permis de construire les critères et les indicateurs de mon questionnaire pour mesurer les différents effets (l'effet établissement, l'effet classe et l'effet enseignant) sur l'adaptation des élèves originaires du bac ST2S aux exigences des Instituts de formation en soins infirmiers.

Il a été réalisé en ligne et transmis à l'ensemble des enseignants de la filière ST2S de l'Académie de Grenoble via leurs inspecteurs. Les enseignants ont mis en moyenne 17 minutes pour le compléter. Vous pouvez le consulter en Annexe 5.

Le questionnaire comprenait 32 questions dont une seule question ouverte et trois questions filtres, les autres étant des questions fermées binaires (oui/non) ou à plusieurs modalités de réponses. Deux questions fermées comprenaient une **échelle de Likert** (de 0 à 5).

Parmi les questions d'identification, les informations suivantes étaient demandées : département d'exercice, ancienneté, niveau de diplôme, statut professionnel, matières enseignées...

Le document comportait également des questions à propos de l'établissement scolaire : statut et composition sociale de l'établissement, moyens matériels, moyens humains, taille des classes, dédoublement, accompagnement personnalisé...

Certaines questions portaient sur les caractéristiques de la classe : proportion d'élèves dyslexiques, problème de santé mentale, difficultés sociales.

D'autres rubriques se sont intéressées aux modes d'exercice des enseignants : interdisciplinarité, collaboration avec l'enseignante documentaliste, difficultés durant les cours, trois principales pédagogies utilisées et différentes pratiques de remédiation après une évaluation.

Les enseignants ont été interrogés sur leurs représentations à propos du programme de leur matière d'enseignement et des formations continues qui leur sont proposées.

La question ouverte était en lien avec leur pratique de remédiation après une évaluation : *« Après une évaluation, comment pratiquez-vous la remédiation auprès de vos élèves en difficulté ? »*.

Enfin, il était demandé aux enseignants d'évaluer le niveau de leur classe de terminale par compétence en septembre 2024 et en mai 2025. Le recueil de données a porté sur le ressenti de l'enseignant vis-à-vis du niveau de sa classe. Je dois tenir compte de ce paramètre lors de l'analyse des résultats. Cet élément sera repris dans la présentation des limites de l'étude, dans la Partie 4 « Discussion ».

Il n'a pas été envisageable de demander une évaluation individuelle des élèves car cela aurait représenté une charge de travail trop importante pour les enseignants, au risque d'obtenir un taux de réponse très faible. Cette étude est donc une estimation globale par classe qui repose sur des données agrégées. Cela ne me permet ni d'accéder à des informations sur l'hétérogénéité de la classe, ni d'analyser l'impact réel des déterminants sur les élèves les plus fragiles qui ont été "noyés" dans la masse du groupe. Il s'agit donc d'une enquête complémentaire au recueil des données de la DEPP (qui vous est présentée plus haut).

La progression des classes a été étudiée sur des échantillons appariés puisque les mêmes classes ont été évaluées par les mêmes enseignants à deux instants : en septembre 2024 et en mai 2025.

La question posée aux enseignants de Terminale ST2S de l'Académie de Grenoble en septembre 2024 et en mai 2025 était la suivante : « *En début d'année/en fin d'année (en septembre 2024/en mai 2025), comment estimiez-vous globalement les compétences de vos élèves de Terminale ST2S sur une échelle (**de Likert**) de 1 à 5 ? (Ne pas répondre si vous n'aviez pas de Terminale ST2S en 2024-2025) »*

Les 13 compétences étudiées étaient :

- Lire de manière fluente, précise, automatisée
- Comprendre les consignes
- Interpréter (mettre en relation les données lues et tirer des conclusions)
- Mobiliser les connaissances
- S'exprimer de manière correcte et structurée à l'écrit
- Être capable de prendre efficacement la parole en public
- Être apte au raisonnement scientifique
- Être capable d'analyser (Argumenter, synthétiser, faire des liens)
- Maîtriser la méthodologie de recherche
- Être autonome
- Savoir-être
- Savoir apprendre, s'organiser, prendre des notes

- Se faire une représentation réaliste des études et de la profession d'infirmier/ière

Présentation de la population étudiée

Ainsi, 53 enseignants ont répondu à l'enquête. Parmi eux, la grande majorité des répondants étaient des enseignants de la spécialité « Sciences et technologies sanitaires et sociales », les autres professeurs sollicités étant ceux de la 2^{ème} spécialité de « Biologie et physiopathologie humaine » (BPH) ainsi que les enseignants de Physique-Chimie. Depuis la réforme du Bac en 2019, l'épreuve de Chimie est intégrée à celle de BPH.

Parmi les répondants, 55% exerçaient en établissement public et 45% en établissement privé sous contrat. 77% des enseignants étaient certifiés, 11% contractuelles et 9% agrégés (3% autre). De plus, 60% des participants étaient titulaires d'un niveau master ou plus.

Dans cet échantillon aléatoire, 31 étaient professeurs de la spécialité STSS (sciences et technologies sanitaires et sociales), 13 enseignaient la spécialité BPH (Biologie et Physiopathologie humaine) et 8 enseignaient la Physique-Chimie (1 répondant à répondu « autre »). Les deux tiers des répondants se trouvaient en Isère (35.85%) et en Haute-Savoie (30.19%).

Tableau 18 : Département d'exercice des enseignants répondants

Département	Pourcentage
38 – Isère	35,85 %
74 – Haute-Savoie	30,19 %
26 – Drôme	16,98 %
07 – Ardèche	11,32 %
73 – Savoie	3,77 %
Autre	1,89 %

La moitié des enseignants de la spécialité ST2S¹³⁶ de l'Académie a accepté de participer à l'enquête. Parmi les répondants de ST2S, plus de 8 sur 10 enseignent à la fois la partie thématique et la partie méthodologique ce qui correspond à la demande de polyvalence de l'institution. Dans la spécialité « *sciences et technologies sanitaires et sociales* », le référentiel s'organise en deux pôles : « *le pôle thématique qui forme à la compréhension des questions sociales et de santé, à leur prise en charge dans une société ; le pôle méthodologique qui permet*

¹³⁶ Dans l'Académie de Grenoble, selon Laurence Marx, chargée de mission d'aide à l'inspection en ST2S, à la rentrée 2025, 62 professeurs enseignaient la spécialité STSS dont 34 dans le public et 28 dans le privé.

aux élèves d'appréhender des méthodes liées à la production de la connaissance en santé et social ainsi qu'à la mise en œuvre de projet d'action »¹³⁷.

Près d'un enseignant répondant de ST2S sur deux exerce à la fois en première et en terminale ST2S ce qui leur permet de percevoir la progression des élèves sur les deux années.

Un tiers des enseignants de ST2S délivrent les cours de l'option « *Santé -Social* » en Seconde GT. Quatre complètent leur temps de travail par des heures en BTS SP3S (service et prestations des secteurs sanitaire et social) et quatre par des heures en BTS ESF (Economie sociale et familiale).

En Biologie, 38.5% des enseignants de la spécialité n'enseignent que sur un niveau. Bien que la méthodologie et l'option soient habituellement à la charge des enseignants de ST2S, l'une des enseignantes de BPH complète son temps de travail par des heures de Méthodologie en santé et action sociale en Terminale et une autre se charge de l'option « Santé social » en Seconde.

Pour finir, les trois quarts des enseignants répondants de Physique-Chimie n'enseignent que sur un seul niveau, première ou terminale.

Les enseignants de la cohorte privilégient les pédagogies actives.

Parmi celles qui sont les plus souvent citées sur les trois demandées, l'étude recense :

- la pédagogie inductive (83%)
- la pédagogie déductive (49%),
- le travail par groupes d'apprentissage (45.3%),
- la pédagogie de projet (32%),
- la pédagogie descendante (26.4%)
- la pédagogie par objectifs (20.8%).

La pédagogie inductive est utilisée par près de 8 enseignants sur 10 quelle que soit l'ancienneté. Les répondants de moins de 10 ans de carrière sont deux fois moins nombreux à utiliser la pédagogie descendante que ceux qui ont plus d'ancienneté (17.9% contre 36%).

Les méthodes pédagogiques les moins utilisées dans la cohorte sont celle de la classe inversée (11.3%), la pédagogie différenciée (13.2%) et la pédagogie constructiviste (17%).

¹³⁷ Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, « *Programme des sciences et techniques sanitaires et sociales de terminale ST2S* », Annexe 2, Bulletin Officiel de l'éducation nationale, n°8, paru le 25/07/2019, disponible sur <https://eduscol.education.gouv.fr/5847/programmes-et-ressources-en-serie-st2s>, p 2.

Plus des trois quarts des enseignants ont bénéficié d'une formation continue depuis le début de l'exercice d'enseignement. Pour 4 enseignants sur 10, les sessions de formation continue étaient suffisamment adaptées à leurs besoins de formation, pour 44% d'entre eux, elles étaient moyennement adaptées. 16 % des enseignants considèrent que les formations étaient faiblement adaptées voire inadaptées. Parmi les formations suivies, les plus fréquentes portent sur les contenus disciplinaires (35.8%), l'intelligence artificielle (28.3%), les élèves à besoins éducatifs particuliers (26.4%), les pratiques évaluatives (24.5%) et la différenciation pédagogique (22.6%). Près de deux enseignants sur 10 déclarent avoir suivi une autre formation. Seul un répondant a suivi une formation sur l'orientation des élèves et seul un répondant s'est intéressé à la santé mentale des élèves.

En ce qui concerne l'estimation des compétences des classes de ST2S, pour plusieurs compétences (Raisonnement scientifique, Savoir-être, Analyse, ...), les résultats mentionnent 10 non-réponses sur 53 enseignants (probablement ceux qui n'enseignaient qu'en première) ce qui représente un taux de non-réponse de 19%.

J'ai maintenant terminé de vous présenter ma méthode d'enquête et ses outils. Néanmoins, avant de vous présenter mes résultats, je souhaite aborder l'éthique de ma recherche.

2.3. Ethique de la recherche

Cette recherche n'a pu se faire sans une réflexion éthique. Cette dimension m'a accompagnée à chaque étape de ma démarche : dans le choix de mon sujet, de mes lectures, des méthodes d'enquête, mais aussi dans l'interprétation à venir de mes résultats.

2.3.1. *Réflexivité éthique et revue de la littérature*

Pour commencer, je dois me présenter afin d'expliquer ce qui a motivé le choix de mon sujet. Je suis à la fois, sage-femme diplômée en 1994, enseignante en « sciences et technologies sanitaires et sociales » dans un lycée privé sous contrat de Haute-Savoie depuis 25 ans et étudiante en Master 2 d'expertise et de recherche en sociologie et économie de l'éducation. J'ai choisi de travailler sur le public des élèves de la filière technologique ST2S car c'est un public que je connais bien et dont la réussite me préoccupe. La façon dont j'ai choisi mon sujet de recherche est liée à ma manière d'envisager ma position d'enseignante et les missions du système scolaire notamment en termes d'égalité des chances. Je suis, depuis plusieurs années, confrontée à un sentiment d'impuissance devant les difficultés scolaires de mes élèves les plus vulnérables, d'autant plus que celles-ci ont un impact fort sur la qualité de leur orientation dans

les études supérieures. Dans ce sens, je suis consciente que mon choix de sujet ne respecte pas le principe de neutralité de la recherche, cher à Weber¹³⁸(1949). Ma recherche, même si elle est modeste, est socialement engagée. Je me positionne, comme les sociologues qui « *évaluent, portent des jugements politiques, font des choix.* » (Gewirtz et Cribb¹³⁹, 2008). Certes, je ne prétends pas être sociologue. Mais je dois reconnaître que le point de départ de mon travail est lié à mes valeurs personnelles, pédagogiques et citoyennes.

Dans la démarche qui suit, il me semble avoir fait preuve d'« *intégrité scientifique* » et avoir respecté les quatre principes (fiabilité, honnêteté, respect et responsabilité) mentionnés dans le « *Code de conduite européen pour l'Intégrité de la recherche* » proposé en 2011 (remis à jour régulièrement depuis) par la Fédération Européenne ALLEA¹⁴⁰ des sciences et des humanités et par la Fondation Européenne de la science. Ainsi, j'ai veillé rigoureusement à la fiabilité de mes ressources. En qualité d'étudiante de master, j'ai tenté de concevoir une méthode de recherche avec honnêteté en travaillant avec « *transparence, justesse et objectivité* ». J'ai respecté les chercheurs que je cite dans mon travail ainsi que les droits, la dignité et la diversité des personnes impliquées dans ma recherche. Je me suis engagée à être responsable de mes écrits. De plus, dans la mesure où je suis plutôt une morale institutionnelle « *constitutionnaliste* », je me sens pour « *obligation morale* », comme l'écrit Audidierne. S¹⁴¹ (2024) de maximiser les bienfaits causés par mon action individuelle et d'en diminuer les effets néfastes.

Dans le cadre d'un enseignement à distance, pour faire ma revue de la littérature, j'ai essentiellement utilisé Internet via des sites telles que Cairn info, la bibliothèque de l'IREDU ou Google Scholar ce qui m'a permis d'accéder facilement et de manière immédiate à de nombreuses références. J'ai conscience qu'il est difficile d'évaluer la qualité et la fiabilité des données en ligne. Les auteurs que je cite sont, cependant, tous des chercheurs en sciences sociales, reconnus et ont travaillé ou travaillent encore pour la plupart au sein d'un laboratoire de recherche. J'ai trouvé mes articles dans des revues scientifiques pour lesquelles il me semble

¹³⁸ Weber M. 1949 The methodology of the social sciences, Glencoe Ill., Free Press.

¹³⁹ Gewirtz. S et Cribb. A, (2008) « Que faire des valeurs en sciences sociales ? Pour une réflexivité en sociologie de l'éducation », Éducation et sociétés, 2008/2n°22, p.113-125, disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-educat-on-et-societes-2008-2-page-113.htm>

¹⁴⁰ ALLEA, All European Academies, « *Code de conduite européen pour l'Intégrité de la recherche* », Edition révisée, (2022-2023) disponible sur https://www.allea.org/wpcontent/uploads/2018/01/FR_ALLEA_Code_de_conduite_europeen_pour_lintegrite_en_recherche.pdf

¹⁴¹ Audidierne. S, « *Cours d'éthique de la recherche* », Master 1 en sociologie et économie de l'éducation, Année universitaire 2023-2024, Université de Bourgogne

que les comités de rédaction font un travail rigoureux de vérification vis-à-vis de la fiabilité des articles avant de les publier.

A la suite de cette première partie, je souhaite vous expliquer les aspects déontologiques de mon recueil de données auprès de la DEPP dans un premier temps puis de mes enquêtes par entretien et par questionnaires.

2.3.2. *Réflexivité éthique et méthode de recherche*

Comme le recommande Hammersley¹⁴² (2000), je ne pense pas avoir laissé mes valeurs orienter ma méthode de recueil et d'analyse de données. Néanmoins, « *une donnée n'est jamais donnée mais toujours construite* » (Audidierne. S, Ibid, 2024).

Conformément à la Déclaration de Singapour¹⁴³ sur l'intégrité scientifique, je suis consciente de l'importance des valeurs d'honnêteté, de responsabilité, de courtoisie et de loyauté pour la qualité et les bénéfices de la recherche.

Je me suis engagée le 26 janvier 2026 à respecter la Convention signée entre l'Université Bourgogne Europe et la DEPP, régissant la mise à disposition de données et l'accueil de chercheurs pour la durée de mon projet de recherche puis pour une durée de cinq ans à l'expiration de la convention. Les résultats publiés dans le cadre de mon mémoire ne permettront aucune identification directe ou indirecte, ni des élèves, ni des personnels, ni des établissements ou des formations. L'usage de l'identifiant national élève (INE) me permet de ne pas avoir connaissance des identités des élèves.

Je me suis également engagée :

- à protéger et garder strictement confidentielles les données à caractères personnelles (anonymes) auxquelles j'ai eu accès à propos des candidats au baccalauréat ST2S 2025,
- à ne les communiquer qu'aux seules personnes ayant à les connaître pour l'exécution de mon projet de recherche,
- à ne pas copier, reproduire ou dupliquer totalement ou partiellement les données même partielles et anonymisées mises à ma disposition sur la plateforme de la Depp@thèque.

¹⁴² Hammersley M. (2000) *"Taking sides in social research: essays on partisanship and bias"*, London & New York, Routledge, cité par Gewirtz. S et Cribb. A, (2008) « *Que faire des valeurs en sciences sociales ? Pour une réflexivité en sociologie de l'éducation* », Éducation et sociétés, 2008/2n°22, p.113-125, disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2008-2-page-113.htm>

¹⁴³ Déclaration de Singapour (2010), 2^{ème} Conférence Mondiale sur l'intégrité en recherche, 2p. disponible sur <https://www.wcrif.org/downloads/former-conferences/2nd-wcri-in-singapore-2010/translations-statements/31-singapore-statement-french/file>

D'un point de vue déontologique, ma méthode de recherche respecte « *les droits et obligations des fonctionnaires* » ainsi que « *la Charte française de déontologie des fonctionnaires* ». J'ai mené ma recherche de manière à respecter les principes suivants : **obtention du consentement libre, éclairé et explicite des participants, préservation de l'anonymat et confidentialité des données personnelles, absence de tout préjudice psychologique, physique ou social**. Je n'ai pas utilisé de données provenant des réseaux sociaux. Mes entretiens se sont réalisés dans le cadre du respect du Règlement Général sur la Protection des Données¹⁴⁴ (RGPD) de l'Union Européenne en recueillant le consentement éclairé des formateurs et des étudiants qui ont accepté de participer à mon enquête. D'après l'article 4 du RGPD¹⁴⁵, le consentement de la personne concernée correspond à « *toute manifestation de volonté, libre, spécifique, éclairée et univoque par laquelle la personne concernée accepte, par une déclaration ou par un acte positif clair, que des données à caractère personnel la concernant fassent l'objet d'un traitement.* ». Dans mon travail, les données sont **anonymisées**. Conformément au RGPD, j'ai pris garde à éviter toute information permettant d'identifier directement ou indirectement une personne (nom, adresse, numéro étudiant, adresse IP, voix, image, etc.). De plus, j'ai, à chaque fois, obtenu de la part des personnes volontaires interviewées l'autorisation d'enregistrer (en audio et vidéo) les entretiens, enregistrement que j'ai détruit une fois mon analyse réalisée.

J'ai transmis le questionnaire aux enseignants de la filière ST2S après avoir obtenu l'autorisation de mon inspecteur d'académie. De même, pour mener mon enquête auprès des étudiants, j'ai demandé des autorisations aux instituts de formation en soins infirmiers. Je n'ai pas eu à obtenir d'autorisation parentale dans la mesure où les étudiants étaient majeurs. Dans les deux cas, je n'ai pas eu à faire de demande d'autorisation préalable à la Commission National informatique et libertés dans la mesure où les questionnaires n'étaient pas nominatifs. L'introduction de mes questionnaires a précisé les objectifs d'enquête, rappelé l'anonymat et les droits des personnes interrogés (Droits d'information, d'accès, de rectification, de refus...).

Après avoir évoqué le contexte déontologique et légal de ma démarche d'enquête, il me reste à vous présenter la place qu'occupe l'éthique dans mon étape d'interprétation des résultats.

¹⁴⁴ RGPD, entré en application le 25 mai 2018, visant à renforcer la protection des données personnelles des citoyens de l'Union européenne.

¹⁴⁵ Parlement Européen et Conseil Européen, (2016), Article 4 – Définitions, Extrait du « *règlement général sur la protection des données* » disponible sur <https://www.cnil.fr/fr/reglement-europeen-protection-donnees/chapitre1#Article4>

2.3.3. *Réflexivité éthique et interprétation des résultats*

Il s'agit pour moi de n'interpréter les résultats qu'en fonction de l'information qu'ils rapportent et non en fonction des valeurs que j'avais avant de commencer ma recherche (Hammersley¹⁴⁶, 2000). De ce fait, je m'engage à tenir compte des preuves même si elles contredisent mes valeurs antérieures. La difficulté pour moi a résidé dans le fait de rester objective et de garder la « *bonne distance* » vis-à-vis de mon sujet. Cela n'est pas simple car mes collègues enseignants pourraient ne pas approuver les résultats de mes recherches et m'en vouloir de remettre en cause leurs pratiques ou de proposer de modifier leurs habitudes professionnelles. Je travaille sur une situation à laquelle je suis moi-même liée et engagée. J'entretiens une certaine « *proximité technique, humaine et intellectuelle* » avec mon sujet. Je dois donc être consciente de cette proximité afin de ne pas laisser mes convictions influencer ma production de connaissances. Cependant, ce « *conflit d'intérêt* » est moral et non financier. Je suis déjà salariée certifiée et je n'ai pas besoin de mon Master 2 pour trouver un emploi ou pour financer un doctorat.

Toutefois, je me conforme aux valeurs de la recherche en sociologie et économie de l'éducation. Je m'inscris donc forcément dans le mouvement théorique de cette communauté scientifique. Ma double posture d'enseignante et d'étudiante-chercheur constitue à la fois une force et une faiblesse. Si elle m'a permis une meilleure compréhension du public ST2S, elle m'a également exposée à un risque de biais interprétatif.

Nous arrivons au terme de cette présentation méthodologique. Nous pouvons donc passer à la présentation des résultats de ma recherche.

¹⁴⁶ Hammersley M. (2000) Ibid, cité par Gewirtz et Cribb, (2008) Ibid.

Partie 3. Présentation des résultats

3.1. Attentes des formateurs d'IFSI

Lors de la phase des entretiens semi-directifs, le recueil des informations a porté sur les attendus et le ressenti de dix formateurs d'IFSI de l'Académie de Grenoble. L'analyse de ces entretiens vous est présentée ici, de manière la plus objective possible.

3.1.1. Similitudes et disparités entre IFSI

Tout d'abord, d'après les cadres de santé formatrices, l'organisation du programme des étudiants et le socle commun de base sont fixés par le référentiel de la formation des Instituts de Formation en Soins Infirmiers. D'après Mme G de l'IFSI n°7, « *jusqu'à présent, le référentiel était très morcelé. Or, les jeunes ont besoin de voir l'utilité de ce qu'ils apprennent.* ». Un nouveau référentiel devrait entrer en application en septembre 2026¹⁴⁷. Celui-ci devrait permettre la mise en place d'unités d'enseignement et de stages spécifiques à chaque région en lien avec les besoins de santé de sa population (pédiatrie en région Rhône-Alpes).

Les cours magistraux en présentiel ne sont pas obligatoires. Cependant, les étudiants participent par groupe (de 20 à 25) à des travaux dirigés obligatoires ou à des travaux pratiques (en salle de simulation en santé, avec des mannequins « *haute-fidélité* ») afin qu'ils soient mis dans des situations concrètes pour l'apprentissage des soins.

Les partiels ont lieu dans tous les IFSI à chaque fin de semestre, sous la forme de questionnaire à choix multiples, de questionnaire à choix unique et de QROC (question à réponse ouverte courte). Si ces tests permettent d'évaluer rapidement les connaissances factuelles théoriques (ex : anatomie, pharmacologie), ils ne permettent pas de mesurer la compréhension et l'application de ces notions. Les IFSI prévoient également :

- des études de cas qui sont des exercices écrits basés sur des scénarios cliniques réels ou fictifs,
- et l'analyse de situation écrite sur une expérience vécue en stage que l'étudiant doit relier aux références théoriques (protocoles, concepts éthiques, cadres scientifiques).

¹⁴⁷ Selon le Ministère de la santé, le « *Référentiel de formation - Arrêté du 20 février 2026 relatif au diplôme d'Etat d'infirmier* » qui encadrera la formation conduisant au Diplôme d'Etat d'Infirmier à partir de septembre 2026, insiste sur l'importance de « la participation active des étudiants », de « l'analyse réflexive », de la « multidisciplinarité » et de « l'interprofessionnalité » et de « l'évolution constante des savoirs », disponible sur <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000053568913>

Pour Mr A., cadre supérieur de santé de l'IFSI n°1¹⁴⁸, il y a des différences entre les écoles en termes d'ingénierie pédagogique mais pas au niveau des exigences d'évaluation entre les Instituts. Dans la mesure où les enseignants suivent un référentiel commun, ils ont des objectifs communs.

Certaines formatrices pensent, au contraire, que les exigences à l'évaluation seraient différentes d'un établissement à l'autre. Pour Mme B1, formatrice à l'IFSI n°2, « *chaque IFSI a sa patte* ». Il existerait « *une gradation dans la façon de rédiger les évaluations* ». Le niveau des élèves n'est pas le même selon les écoles. C'est l'école qui met en forme les exigences du référentiel dans les évaluations sauf pour l'anatomie, la physiologie et la pharmacologie qui ont des épreuves communes à toutes les écoles de la région Auvergne-Rhône-Alpes. Les UE relevant de ces matières sont inter-IFSI et validées par un universitaire (biologiste ou pharmacien). A l'IFSI n°3, les enseignants font une double correction si les notes sont entre 8 et 10. Au bout de 4 rattrapages non validés, l'étudiant redouble.

De même, l'organisation des cours peut être différente selon la taille des promotions. Dans les grands IFSI, le travail en distanciel crée une sensation d'isolement chez les étudiants de première année. D'autres IFSI, plus petits ou ayant des locaux qui le permettent, favorisent davantage le travail en présentiel. Les étudiants ayant rencontré des difficultés scolaires au lycée sont souvent stressés. Ils ont besoin d'un accompagnement pédagogique plus soutenu que les autres. A ce sujet, l'IFSI n°2¹⁴⁹ prévoit une semaine d'intégration en début d'année ainsi que des temps de rencontre et de régulation (individuels et collectifs) tout au long de l'année. De même, il organise des travaux dirigés de renfort, fait un bilan avec les étudiants à chaque fin de semestre et organisent des révisions en petits groupes. Dans la ville n°1, les formateurs ont mis en place un dispositif de tutorat (entre midi et deux) par les étudiants de 2^{ème} année qui accompagnent les étudiants de 1^{ère} année. L'IFSI n°3, de son côté, prévoit un test de niveau en début d'année pour que les référents pédagogiques repèrent les étudiants les plus en difficulté. Il organise également un « *guide de travail* », des travaux dirigés « *de régulation* » et une « *évaluation par contrat de confiance s'inspirant de la méthode d'André Antibi*¹⁵⁰ », professeur chercheur en sciences de l'éducation à l'université Paul-Sabatier de Toulouse. En parallèle,

¹⁴⁸ Entretien le 5/12/2024 avec Mr A de l'IFSI n°1

¹⁴⁹ L'IFSI n°2 présente la particularité d'être rattaché à l'hôpital psychiatrique ce qui explique que les formateurs soient sensibilisés à l'importance de la qualité de la relation avec les étudiants.

¹⁵⁰ Antibi. A, (2014) « en finir avec la constante macabre », Economie et Management, Perspective n°152, juin 2014, pp 69-72.

l'institut n°3 mène des projets citoyens tels que le projet « *nos vies* » afin que les étudiants participent à un « *don de jouets* ».

Dans tous les IFSI interrogés, 50% du temps des étudiants est occupé par les stages et ils sont suivis en stage au cours des 3 années d'études par la même formatrice référente de suivi pédagogique (environ 6 à 10 élèves par référente). C'est ce référent qui les accompagne dans la rédaction de leurs objectifs de stage. D'après Mme D de l'IFSI n°4, « *pour certains étudiants, le premier stage est violent. Certains interrompent leur formation en raison de problèmes sociaux ou familiaux, d'isolement.* ». A l'IFSI n°6, les étudiants doivent remplir un « *rapport d'étonnement* » au milieu de leur premier stage et des « *ateliers Boost* » sont organisés pour « *apprendre à apprendre* ». Enfin, si dans la ville n°7, le nombre de visites du formateur en stage doit tout juste être supérieur à un par année, dans la ville n°6¹⁵¹, les étudiants entretiennent une « *relation de proximité avec leur guidant pédagogique qui les voit une fois en début d'année, puis après chaque stage.* » et chaque étudiant bénéficierait « *d'une visite de formateur par stage sur un temps spécifique pour l'étudiant d'1h30-2h00 d'analyse de pratique.* ».

Une des formatrices s'est plaint du « *turn-over* » important dans les équipes qui, ne permet pas, selon elle, de mener une réflexion pédagogique suffisante. En salle de cours ou de TD, une formatrice dit ne pas pouvoir faire des pauses aussi souvent que nécessaires (qu'elle dit pourtant conseillées par les neurosciences). Les formatrices soulignent parfois le manque de temps pour aller voir les élèves en stage ou pour le « *face à face* » avec les élèves. Mme C. de l'IFSI n°3 se dit « *très sollicitée par les mails* » et « *confrontée à l'omniprésence du numérique* ».

Si je souligne ces différences de pratiques et de fonctionnement entre les IFSI, c'est parce qu'elles peuvent, au même titre que le parcours dans l'enseignement secondaire, influencer la réussite des étudiants en soins infirmiers.

3.1.2. Ce qui distingue les étudiants ST2S des étudiants de bac général

Les effectifs des IFSI sont eux aussi variables d'une école à l'autre. Par exemple, en septembre 2024, ils étaient 119 étudiants en première année à Chambéry, 101 à la Croix Rouge de Valence, 88 à Annecy, 54 à Saint Egrève et 164 au CHU de Grenoble... Selon Mr A, pour la rentrée 2023, dans un échantillon représentatif des IFSI de France, on trouvait 38% de bacs généraux, 24% de bacs technologiques (sans précision sur ST2S ou autre) et 15% de bacs professionnel.

¹⁵¹ Mme D, Cadre de santé, formatrice de l'IFSI n°4 rencontrée le 10/11/2025.

Or, les formatrices interrogées ne parviennent pas toutes à distinguer un étudiant venant de la filière technologique ST2S d'un autre étudiant. Mr A. me dit « *ne pas parvenir à repérer les différences entre les étudiants en dehors des résultats statistiques aux examens* ». Toutefois, certaines repèrent des différences entre les néo-bacheliers professionnels et les autres néo-bacheliers (général et technologique) et trouvent compliqué de gérer ces différences. Ils évaluent que les étudiants qui viennent d'un bac professionnel « *ont des capacités d'analyse limitées* ».

En outre, de plus en plus d'étudiants sont en difficultés financières ce qui constitue, selon les formateurs, un handicap pour suivre la formation. Or, il existe des différences en fonction du territoire. Dans la ville n°1, par exemple, le taux de boursiers est moins élevé que dans le reste de la France. Pour surmonter leur précarité, certains étudiants sont obligés de travailler de nuit ou le week-end alors que d'autres souffrent d'un manque d'espace pour travailler. Certaines étudiantes femmes sont concernées par la « *précarité menstruelle* ». Une formatrice me parle même de recours à la prostitution.

Selon les formatrices, le soutien familial est variable. Certains ont un bon soutien familial alors que d'autres ont une famille dysfonctionnelle. Les étudiants sont parfois très éloignés du domicile parental. Dans les villes éloignées de la faculté, il n'y a pas de résidence universitaire : « *Beaucoup d'élèves n'ont pas de soutien familial. Nous sommes loin de l'université* ». La plupart des étudiants doivent prendre un logement coûteux. De plus, Mme D pense que « *le déracinement est plus compliqué à vivre si les étudiants viennent d'une autre académie*. Pour Mr A, « *les étudiants qui vivent chez leurs parents réussissent mieux* ». Dans cet institut, pourtant, beaucoup d'étudiants vivent seuls alors que leurs parents habitent le même département. Dans la ville n°3, il n'y a pas beaucoup de logements du CROUS qui pourtant sont à des tarifs beaucoup plus abordables.

Les étudiants sont aidés pour la prise en charge de leurs indemnités kilométriques de stage. D'après Mme B2 de l'IFSI n°2, les étudiants parlent très peu de leurs difficultés et alertent souvent à la dernière minute. Depuis 2020, ils peuvent solliciter l'assistante sociale du service santé du CROUS. En troisième année, ils ont la possibilité de demander une allocation d'études en échange d'un engagement d'un an à l'hôpital lorsqu'ils sont diplômés. L'IFSI n°3 offre un dispositif de « *soutien aux apprenants via des paniers repas et une partagerie* » (« *Le principe : tout le monde peut déposer ce qu'il veut, prendre ce qu'il veut ou les deux. Et tout cela*

gratuitement.¹⁵² »). L'IFSI n°4 dispose d'un bus d'épicerie solidaire tous les 15 jours, d'un « placard approvisionné géré par les délégués et d'un distributeur de produits hygiéniques ». Celui de la ville n°7 propose de rencontrer l'assistante sociale de l'hôpital. Enfin, en fonction de l'emplacement de l'IFSI, certains étudiants bénéficient des repas du CROUS à 1 euro.

3.1.3. Représentations de la sélection Parcoursup

La plupart des formateurs interrogés ne pensent pas qu'il y ait plus d'erreur de recrutement par Parcoursup que lorsque les étudiants passaient le concours d'infirmière (avec un oral en présence d'un cadre de service, d'un cadre formateur et d'un psychologue). Mme C.¹⁵³ de l'IFSI n°3 conseille aux élèves de « soigner davantage leur lettre de motivations et de mieux compléter la rubrique sur les centres d'intérêts ». Selon Mme G de l'IFSI n°7¹⁵⁴, « les dossiers sont bien mieux remplis qu'au début, lors des premières années de Parcoursup ». Pour Mr A, Parcoursup présente l'avantage de permettre un accès à l'ensemble du dossier de l'élève.

Mme B1, formatrice à l'IFSI n°2¹⁵⁵ conteste cet avis : pour elle, « il n'y a pas de système idéal mais le recrutement dans une formation aux relations humaines par l'intermédiaire d'un outil numérique est étrange et la grille de cotations que nous devons remplir ne reflète pas ce qu'est l'élève ». Pour Mme B2, formatrice dans le même IFSI, « on n'est jamais sûre qu'ils aient fait eux même leur lettre de motivations ». La formatrice de l'IFSI n°4 est mitigée : elle évoque un « biais de Parcoursup ». Il lui semble, qu'« à l'oral, on voyait mieux leurs aptitudes ». Lorsque les étudiants étaient recrutés par concours, parfois, le psychologue, à travers leurs réponses, arrivait à décrypter des problématiques psychiatriques et à éviter de recruter des étudiants avec de trop grosses difficultés. Aujourd'hui, Parcoursup ne le permet plus. Certains étudiants sont en grandes difficultés psychologiques ou souffrent d'un handicap qui complique leur formation. Bien que l'élève doive préciser sur Parcoursup s'il dispose d'aménagements, les formateurs IFSI n'ont pas accès à cette information. Par exemple, l'IFSI n°6 a recruté sans le savoir un étudiant sourd sur Parcoursup alors qu'il n'avait pas la capacité physique pour faire ce métier. En stage, cet étudiant ne répondait pas aux professionnels qui l'appelaient s'ils étaient derrière lui et qu'il ne les voyait pas. Cela pose problème en termes de sécurité pour entendre une alarme qui se déclenche ou un patient qui appelle. Or, il a été compliqué pour les formateurs d'expliquer

¹⁵² Jacquet. N, (2022), « La Partagerie met en avant la générosité et l'écologie à Brioude (Haute-Loire) », disponible sur https://www.lamontagne.fr/brioude-43100/actualites/la-partagerie-met-en-avant-la-generosite-et-l-ecologie-a-brioude-haute-loire_14093789/

¹⁵³ Entretien avec Mme C. de l'IFSI n°3 le 10 décembre 2024.

¹⁵⁴ Entretien avec Mme G de l'IFSI n°7 le 26 février 2026.

¹⁵⁵ Entretien le 14/11/2024 avec Madame B1. et le 21 novembre 2024 avec Madame B2, toutes deux formatrices à l'IFSI n°2

à l'étudiant que cela n'était pas possible. Il lui a fallu un an de formation avant de le comprendre. De même, beaucoup de troubles de l'attention n'ont pas été diagnostiqués en amont. Quelques IFSI leur font passer une visite médicale d'aptitude à l'entrée. Enfin, certains formateurs trouvent que Parcoursup ne prépare pas les étudiants à leur choix de formation de la même manière que l'ancien concours.

Madame F, formatrice à l'IFSI n°6¹⁵⁶, me répond : « *C'est-à-dire, que Parcoursup, c'est l'équivalent pour moi d'une commande sur Amazon. Vous cochez des cases, vous préparez quand même deux /trois feuilles, la fiche projet, le CV, la lettre de motivations mais ... ça, si vous avez un papa ou une maman DRH, eh, bin vous remplissez la consigne très-très bien ou si vous êtes dans un lycée privé où on vous fait bien bachoter le truc, bin, tout est bien rempli. Ce qui fait qu'on retrouve à peu les mêmes choses sur les feuilles. Donc c'est difficile pour nous de faire du tri et puis, eh, la valeur ajoutée, le fait qu'on est... Avant, quand ils avaient le concours à présenter, au moins, ils s'intéressaient à la durée des études, la composition, le fait qu'il fallait aller en stage, les choses comme ça....* »

3.1.4. Méconnaissance des attendus de la formation

D'après les formateurs interviewés, les étudiants de Première année d'IFSI ne connaissent souvent pas suffisamment le programme de la formation infirmière, les difficultés et la grande complexité du métier d'infirmière... Leurs représentations « idéalisées » et « inadaptées » du métier d'infirmière sont souvent celles qu'ils perçoivent dans les séries télévisées. A leur entrée en IFSI, la plupart des élèves ne connaissent pas le rôle de nursing de l'infirmière, les contraintes horaires, la charge de travail et le travail en équipe. Selon les formateurs, il faudrait que les élèves de terminale soient un peu plus sensibilisés au contenu des études. De plus, beaucoup de formateurs déplorent l'abandon des études pour un nombre non négligeable de leurs étudiants, résultats, selon eux, d'une erreur d'orientation ou d'un niveau académique insuffisant. Ils déclarent un taux d'abandon en première année de 8 à 10%. Selon Mr A, en France, sur la cohorte des étudiants 2022-2025, 78% seraient passés de 1^{ère} en 2^{ème} année, tout bac confondu. De plus, selon Mr A, en 2022-2023, dans une cohorte globale de 330 étudiants qui venaient de terminer leur 3^{ème} année de présence en IFSI, 61% de la cohorte a obtenu son DE en 3 ans seulement (sans césure ni d'échec en 1^{ère} session de DE ni redoublement), ce taux était de 70% pour les bacs généraux, de 60% pour les bacs technologiques et de 48% pour les bacs professionnels. Le taux de validation intégrale du semestre 1 en première session était de 40% pour la cohorte, de 55% pour les bacs généraux, de 34% pour les bacs professionnels et de seulement 31% pour les bacs technologiques.

¹⁵⁶ Entretien le 7/11/2024 avec Madame F. formatrice à l'IFSI n°6.

Afin que les attendus des IFSI soient mieux connus par les jeunes, certains formateurs se déplacent en lycée ou dans les Salons Etudiants pour présenter leur formation. Cependant, les interventions des IFSI en lycée ne sont pas systématiques. Par exemple, Mr A dit s'être déplacé dans les lycées privés mais peu dans les lycées publics. Les élèves peuvent aller dans les écoles lors des journées « Portes Ouvertes » qui rassemblent « *beaucoup de monde et qui ont lieu en Janvier-Février* ». Lors des portes ouvertes, l'IFSI n°4 met à disposition des candidats des ateliers de simulation des soins. Celui-ci participe au forum des métiers dans la salle des associations de la ville et se déplace à Lyon pour rencontrer les lycéens de la région. Pour finir, la plupart des formateurs souhaiteraient malgré tout avoir plus de contact avec les enseignants et les élèves de la filière ST2S pour leur faire part de leurs attentes et « *développer des partenariats* ».

3.1.5. Compétences académiques et socio-comportementales

3.1.5.1. Compétences académiques

Pour les formateurs en soins infirmiers, les études d'infirmières nécessitent une grande capacité de travail, de la persévérance et un minimum de méthode. Avec l'universitarisation des études d'infirmières, la formation est devenue très exigeante, demande de l'organisation, beaucoup de travail personnel et représente 35 heures de travail par semaine. Selon Mr A, « *il y a beaucoup de travail au premier semestre et pas un n'est prêt à apprendre la quantité de choses à apprendre* ». Avec le diplôme d'Etat, une infirmière peut travailler partout : aux urgences, en réanimation ou en qualité d'infirmière scolaire. Certains formateurs reprochent donc au système éducatif actuel d'envoyer en IFSI des élèves qui ont la capacité de raisonnement pour être aide-soignante mais pas pour être infirmière. Le métier d'aide-soignant est très dévalorisé dans la représentation des étudiants et des parents. Cependant, les aides-soignantes ont la possibilité de reprendre leurs études en IFSI après avoir exercé au moins 3 ans à temps plein (soit environ 4 200 heures) en tant qu'aide-soignant(e) au cours des 5 dernières années¹⁵⁷. Ce parcours est donc une solution pour des jeunes qui n'ont pas, l'année du bac, un niveau suffisant pour intégrer un IFSI.

De plus, les cours en IFSI demandent une grande capacité d'autonomie car de nombreux cours (entre la moitié et les trois quarts), faits par des médecins et des juristes, sont diffusés en ligne en e-learning sur une plateforme qui concerne toute la région Auvergne Rhône-Alpes, le reste des cours étant réalisés en amphithéâtre avec l'ensemble de la promotion. Dans la ville n°4,

¹⁵⁷ <https://sante.gouv.fr/metiers-et-concours/les-metiers-de-la-sante/les-formations-aux-metiers-de-la-sante/article/la-formation-en-soins-infirmiers-pour-les-aides-soignants>

« on attend que les élèves soient acteurs de leur formation ; on sème des graines. Mais, les élèves peuvent nous poser des questions via la ‘foire aux questions’ en ligne et nous les reprenons en TD. ». Mme C1¹⁵⁸ de l’IFSI n°3 déclare que les étudiants ont du mal à s’approprier les cours en ligne. Selon elle, « certains élèves veulent un protocole et sont rassurés par des choses très cadrantes ». Ceux qui sont en reconversion professionnelle se débrouilleraient mieux que les plus jeunes. D’après Madame B1, il semble que l’autonomie des néo-bacheliers ST2S soit moins importante que celle des néo-bacheliers généraux. Les méthodes d’apprentissage sont « peu acquises » et les élèves sont « très scolaires ». A contrario, Mme D considère qu’ils réussissent aussi bien que les autres.

Les formateurs demandent aux étudiants d’être réflexifs et actifs. Ce sont eux qui doivent demander et qui construisent leurs objectifs de stage. Dans l’IFSI n°4, « les étudiants sont stressés au début et ont besoin d’être rassurés. Au premier semestre, il faut prendre le rythme. Mais, leur niveau d’autonomie augmente au cours des années ».

En outre, pour Mme F, de l’IFSI n°6, il est indispensable de disposer d’une capacité de lecture satisfaisante. Or, certains étudiants dyslexiques peinent pour lire un document ou pour l’analyser ce qui rend difficile la maîtrise du raisonnement infirmier, la capacité à faire des liens entre la théorie et la pratique, à apprendre, à comprendre les problématiques, ... Il faut que les futures professionnelles soient en capacité de comprendre les transmissions, les consignes et les prescriptions médicales dans un service. Cela leur demande plus de temps pour valider leurs Unités d’enseignement (la formation permet de passer les épreuves 4 fois). Enfin, lors des 1ères évaluations du semestre 1, qui ont lieu en janvier, les étudiants dyslexiques n’ont pas toujours faits toutes les démarches auprès de l’université et de la MDPH pour bénéficier d’un tiers-temps ou d’une aide (logiciel, ordinateur, ...).

Les étudiants, tout bac confondu, font beaucoup de fautes d’orthographe et trouvent complexe d’argumenter. Globalement, le niveau à l’écrit et en orthographe aurait baissé. Or, la forme est notée. Pour Mme B1, il ne paraît pas y avoir de difficultés à l’oral mais l’expression écrite et l’analyse sont moins maîtrisés chez les étudiants originaires de ST2S que chez les étudiants de bac général même s’ils paraissent mieux se débrouiller que les néo-bacheliers professionnels. A l’opposé, Mme C1 considère que les étudiants (tout bac confondu) auraient plus de difficultés à l’oral qu’à l’écrit. Elle considère que l’expression écrite se travaille et peut s’améliorer. Selon Mme C2., du même institut, « Avant d’être dans le faire, il faut comprendre. Beaucoup sont

¹⁵⁸ Mme R. de l’IFSI n°3 interrogée le 27 novembre 2024.

dans le faire. Ils mettent du temps à comprendre... » et « ils ne savent plus rédiger les mails ». De même, « les étudiantes originaires de ST2S seraient moins studieux mais elles participeraient davantage durant les travaux de groupe ».

Ensuite, les études demandent de développer des capacités de recherche. Les étudiants de 3^{ème} année doivent réaliser un mémoire dont le sujet est choisi en fin de 2^{ème} année. Ils doivent se constituer une revue professionnelle (de moins de 5 ans) et la plupart des formateurs sont d'accord pour dire que tous les étudiants ont du mal à rechercher des articles scientifiques fiables et à formuler leurs écrits. Dans l'IFSI n°4, *« ils sont en général volontaires pour faire des recherches et ils bénéficient de séances d'initiation à la démarche de recherche »*. Cependant, il y aurait de grosses différences de capacités entre les étudiants. Certains élèves de ST2S auraient *« plus de difficultés à synthétiser et à mettre en mots les idées des auteurs »*. De plus, comme tous les enseignants, les formateurs sont confrontés aux problèmes du plagiat et de l'IA. Mme D. évoque le problème de l'intelligence artificielle : *« nous détectons les travaux faits par l'IA avec le logiciel anti-plagiat Compilatio et les élèves s'exposent au Conseil de discipline. »* A ce sujet, l'IFSI n°7, qui dispose aussi de l'application *« Compilatio »*, donne un cours sur l'intelligence artificielle au 1^{er} semestre.

Par ailleurs, de plus en plus d'étudiants en soins infirmiers ont un faible niveau en Maths : *« Les étudiants ne savent plus compter »*, ce qui peut poser de graves problèmes par la suite pour le calcul de doses, de concentration et de débit avec mise en danger de la vie du patient. Les étudiants ne sont pas toujours à l'aise avec les calculs, la règle de trois, la proportionnalité... A ce sujet, Mr A aimerait que *« le socle commun scientifique des néo-bacheliers soit plus élevé à leur entrée en formation »*. Pour lui, le problème du niveau des élèves se situe en amont, avant leur entrée en IFSI.

Certains instituts proposent un test de maths en début d'année et des cours de soutien obligatoires ou des travaux dirigés de remobilisation pour les calculs de dose. D'autres proposent un renfort sur la base du volontariat mais une partie des étudiants ne se saisissent pas de cette opportunité car ils n'évaluent pas leurs difficultés. Dans la ville n°4, *« la calculatrice est acceptée, l'accompagnement est personnalisé mais les élèves doivent demander »*. L'IFSI n°1 propose des cours de soutien en informatique sur la base du volontariat. Dans la ville n°7, les cours de calcul sont dispensés par groupe de niveau et les étudiants s'entraînent avec le logiciel Simdose.

Pour finir, parmi les formateurs qui parviennent à identifier les élèves de ST2S, certains disent que ces élèves connaissent le vocabulaire médical mais qu'ils ont des lacunes en Anatomie et Physiologie. Les élèves originaires de Bac ST2S auraient « *des connaissances du milieu sanitaire et social un peu plus importantes* ». Néanmoins, ils auraient une aptitude moyenne au raisonnement scientifique qu'ils doivent pourtant mobiliser pour rédiger et répondre à une question de recherche. Ils auraient donc besoin d'être « *plus accompagnés dans l'apprentissage, les méthodes de travail, l'organisation pour gagner en maturité et en autonomie* ».

3.1.5.2. Compétences socio-comportementales

Les formateurs disent avoir du mal au 1^{er} semestre pour amener les étudiants toute origine confondue à respecter le cadre : arriver à l'heure, se taire, écouter les autres... Le temps d'attention est très réduit : « *dans les cours magistraux de 2h00, certains étudiants décrochent au bout de 20 minutes. Il y a beaucoup de bavardages.* » Le bruit en amphithéâtre est récurrent et les étudiants sont « *parasités par les téléphones et les PC* ». La grande majorité des étudiants utilisent un ordinateur pour prendre des notes mais certains en profitent pour consulter les réseaux sociaux ou regarder un film. Dans l'IFSI n°4, « *le principe de la laïcité est respecté : les étudiantes peuvent venir voilées en classe mais pas à l'hôpital* ».

Or, les formateurs d'IFSI demandent aux étudiants « *qu'ils aient une posture professionnelle et un savoir-être correspondant aux valeurs soignantes* ». Cela signifie, tout d'abord, qu'ils soient bienveillants, ouverts aux autres et qu'ils s'engagent dans leurs études. En IFSI, le processus de professionnalisation repose sur une vision fortement ancrée dans les valeurs du métier, où la qualité de la relation soignant-soigné constitue un préalable indispensable à la qualité des soins. Pour Mme C1, « *il faut que les élèves aient identifié ces valeurs au lycée* ». Or, « *certaines étudiants (tout bac confondu) manquent d'engagement et de motivations* ». Mme C2, de son côté, que « *les néo-bacheliers ST2S savent davantage que les autres ce qu'ils veulent faire plus tard* ». Quant à Mme B1, elle me précise que « *les étudiants d'aujourd'hui ont un autre rapport au travail* » et que « *beaucoup ne veulent pas faire toute leur vie dans ce métier* ». Toutefois, une partie des formateurs interrogés reconnaissent que la plupart des étudiants ont de bonnes capacités relationnelles.

La posture d'étudiant est difficile en stage et la capacité à travailler en équipe comme l'adaptation en stage sont très variables d'un étudiant à l'autre... Selon Mme G, il existe des situations de « *maltraitance des étudiants en stage, de la part des professionnels* ». Pour la

plupart des formateurs, en première année, les bacs professionnels (ASSP et SAPAT¹⁵⁹) réussissent mieux leur adaptation en stage que les autres bacs.

Parallèlement, les études d'infirmière demandent un bon équilibre personnel et psychologique car les étudiants rencontrent des « *situations émotionnellement intenses* » et sont fatigués par l'alternance entre les cours et les stages. Le rythme est dense, les attentes du terrain sont élevées en termes de comportements et certains manquent de sommeil du fait de leur « *vécu sur le terrain* ». Mme C1 considère que « *la différence entre ce qu'ils vivent sur le terrain et les cours sur la qualité des soins peut les démotiver* ». Ils « *ont besoin de se construire une sécurité émotionnelle et que les formateurs puissent les aider en élaborant une relation de confiance avec eux* ». D'après Mme C2, « *il faut leur apprendre à verbaliser leurs craintes auprès des équipes soignantes* ». Enfin, certains étudiants auraient, selon les formateurs, « une confiance en eux fragile » et seraient « *émotifs* ». D'autres sont victimes de violences sur les réseaux sociaux.

Les étudiants en difficultés peuvent faire appel à des ressources qui varient selon les instituts : par leur médecin traitant, s'ils en ont un, par le médecin ou le psychologue du service de santé du CAMPUS, par la Maison des adolescents (jusqu'à 25 ans) ou par le Centre Médico-psychologique de la ville. Ils peuvent aussi, s'ils manquent de moyens, bénéficier du fond d'aide d'urgence pour financer leurs consultations chez un psychologue en cabinet privé. Dans un autre IFSI, ils peuvent faire appel au Pôle santé Jeune du centre-ville, à côté du CROUS. Dans l'IFSI n°4¹⁶⁰, « *les étudiants sont mis en contact avec un psychologue de l'Université* » qui se trouve à 50 km de leur IFSI ou « *adressés aux urgences psy de l'hôpital* ». L'IFSI n°7 propose de rencontrer les psychologues de l'hôpital.

En conclusion, les échanges réalisés ont permis de mettre en lumière les attentes diverses mais en partie convergentes des formateurs d'IFSI et les besoins des étudiants en soins infirmiers. Ces entretiens ont enrichi la compréhension des compétences que les étudiants académiques et comportementales doivent maîtriser pour réussir leurs études supérieures. Bien que peu précis vis-à-vis des particularités du public des néo-bacheliers ST2S, les témoignages des formateurs

¹⁵⁹ Bac ASSP (Accompagnement, soins et services à la personne) Bac SAPAT (Bac pro services aux personnes et animation dans les territoires)

¹⁶⁰ L'IFSI n°4 n'a pas pour habitude d'envoyer les étudiants à la maison des adolescents même si celle-ci reçoit les jeunes jusqu'à 25 ans.

montrent que la réussite des étudiants dépend de leurs spécificités humaines, organisationnelles et culturelles.

En somme, cette approche qualitative auprès des formateurs d'IFSI met en lumière une tension fondamentale : d'un côté, la présence de compétences relationnelles et de maturité chez les bacheliers ST2S face aux réalités du métier ; de l'autre, le constat de fragilités persistantes en matière d'abstraction, de raisonnement scientifique et d'autonomie face à l'universitarisation du cursus. Afin de vérifier si ces fragilités académiques sont le reflet de déterminismes sociaux ou de conditions de scolarisation en amont, la section suivante (3.2) analyse les données quantitatives de la DEPP à l'échelle de l'Académie de Grenoble.

3.2. Enquête quantitative : Déterminants de la réussite scolaire

3.2.1. Le profil des établissements scolaires

J'ai souhaité commencer cette phase de mon enquête par les données portant sur les établissements scolaires qui, dans l'académie, proposent la filière ST2S.

Commençons par observer l'indice de position sociale des établissements scolaires qui proposent la filière ST2S. L'indice de position sociale (IPS) d'un établissement scolaire est un indicateur composite calculé par la DEPP¹⁶¹ à partir « *des valeurs de référence des catégories socio-professionnelles des parents ou du parent* » des élèves de l'établissement. L'IPS résume « *les conditions socio-économiques et culturelles des familles* » des élèves accueillis. Il permet ainsi de « *rendre compte des disparités sociales existantes entre établissements et à l'intérieur de ces mêmes établissements* ».

Les établissements de la filière ST2S de l'Académie de Grenoble ont un indice de position sociale moyen¹⁶² de 115.4 qui est supérieur à celui de la moyenne nationale (105). L'académie a donc des établissements globalement privilégiés par rapport au territoire national. Les établissements les plus fragiles de l'Académie de Grenoble restent dans une situation de mixité moyenne à l'échelle du pays. La distribution des établissements autour de la médiane est équilibrée puisque la médiane (115,9) est très proche de la moyenne.

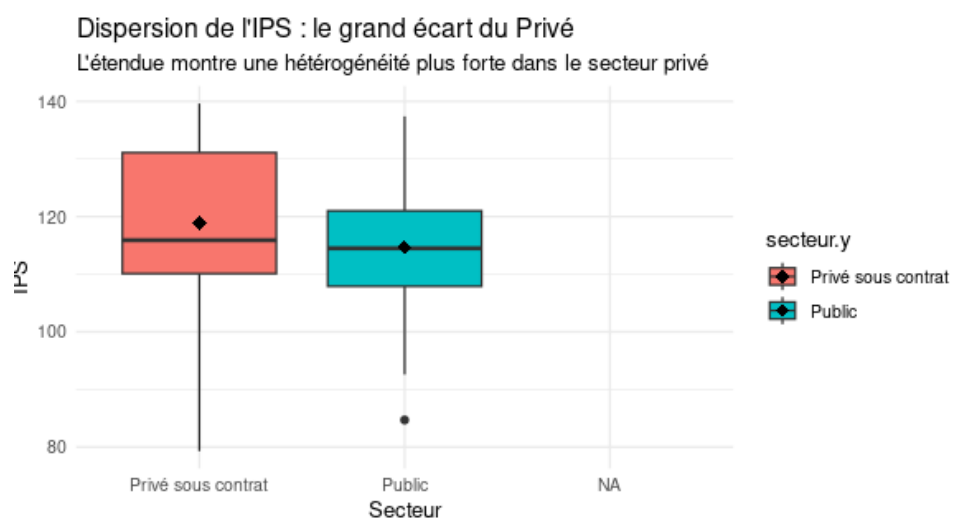
Seuls deux établissements ont un indice de position sociale inférieur ou égal à 90 et la moitié des candidats fréquente des établissements dont l'IPS est compris entre 108,6 et 122,9.

¹⁶¹ DEPP, « l'indice de position sociale », disponible sur <https://www.education.gouv.fr/depp/l-indice-de-position-sociale-ips-357755>

¹⁶² Calcul des données relatives à l'IPS des établissements fait à partir de 824 individus, 177 individus étant non renseignés (=NA)

Cependant, au sein de la filière ST2S, les contextes scolaires sont divers avec un IPS-établissement qui varie de 79,3 à 144.

Graphique 2 : Boîte à moustache : Etendue des IPS selon le statut de l'établissement



Différences d'IPS selon le statut de l'établissement scolaire

L'IPS des lycées **publics** est significativement différent de celui des lycées **privés** sous contrat (test de χ^2 : p-value < 0,001) avec une population scolaire un plus favorisée dans le secteur privé. En outre, le secteur privé sous contrat présente une hétérogénéité sociale légèrement plus marquée (étendue = 59.4 pts) que le secteur public (étendue = 54.9 pts). Toutefois, l'écart d'IPS-établissement moyen entre le public et le privé reste modéré (115 vs 118) ce qui montre que la filière ST2S recrute des profils sociaux relativement proches quel que soit le secteur.

Par ailleurs, la comparaison des IPS des établissements scolaires selon les départements en 2024-2025 révèle des disparités sociales territoriales majeures au sein de l'académie (Test de Fisher : p < 0,001). D'une part, en Savoie, les candidats au bac ST2S constituent une population relativement homogène (étendue de 22.8) et sont scolarisés dans des établissements dont l'IPS moyen est le plus élevé (124) suivis des lycées de l'Isère (IPS=118). D'autre part, des territoires comme la Drôme (IPS = 112) et l'Ardèche (110) présentent les IPS moyens les plus bas. C'est en Ardèche également qu'on trouve l'établissement le plus fragile de toute l'académie (IPS de 79,3).

Avec un IPS moyen de 116, la Haute-Savoie reste dans la moyenne académique mais possède une étendue de 54,9 points ce qui montre qu'elle accueille la fois des lycées très favorisés et d'autres plus fragiles.

3.2.2. Caractéristiques sociales des candidats au bac ST2S

Ensuite, je me suis intéressée à l'origine sociale de ma population d'enquête.

Catégorie sociale des parents des candidats au bac ST2S 2025

Parmi les candidats au bac ST2S 2025, la catégorie sociale défavorisée est la plus importante, concernant un élève sur deux. Les élèves des groupes « *Très Favorisé* » et « *Favorisé* » représentent 4 élèves sur 10, ceux de la catégorie sociale moyenne sont les moins nombreux (8.2%).

**Tableau 2 : Répartition des élèves de Terminale ST2S
selon la catégorie sociale des familles**
Classement effectué par la DEPP en fonction de la PCS des parents

Catégorie sociale	Effectif Bac ST2S 2025 (N)	Taux par PCS Bac ST2S 2025 (%)	Taux par PCS Bac Technologique services 2024 (%)	Taux par PCS Bac Général 2024 (%)
Très Favorisée	194	21.9	20	40
Favorisée	170	19.2	13	14
Moyenne	77	8.7	29	24
Défavorisée	446	50.3	38	22
TOTAL	887	100	100	100

54 élèves étaient non renseignés sur une population N = 938

J'ai ensuite procédé à l'analyse descriptive de l'indice moyen de position sociale des candidats. Or, la moyenne des IPS des candidats est de 108 pour une médiane de 104, ce qui correspond à ce qui est observé généralement dans les lycées généraux et technologiques¹⁶³. Toutefois, l'hétérogénéité sociale est importante comme le montrent l'écart-type important de 32,8 et l'étendue de 139 points. La filière ST2S se caractérise donc par une forte mixité sociale, comprenant à la fois quelques élèves en grande précarité (IPS min = 40) et des élèves très favorisés (IPS max = 179).

¹⁶³Rocher. T, « Un indice de position sociale des élèves pour prédire les scores aux évaluations », *Éducation & formations*, n° 90, pp. 5-30, paru en Avril 2016, disponible sur https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/9936/education-formations-n-90-avril-2016-chap-1-construction-d-un-indice-de-position-sociale-des-eleves-?_lg=fr-FR

Dans l'échantillon, la proportion des élèves de catégorie sociale très favorisée (21.9%) est conforme à ce que la DEPP¹⁶⁴ annonçait en 2024, lorsqu'elle remarquait que celle-ci était moins élevée en bac technologique services (20%) qu'en bac général (40%). A l'opposé, les élèves défavorisés représentent un élève sur 2 en bac ST2S contre seulement 22% en bac général. Leur proportion est plus élevée de 12.3 points en bac ST2S que dans l'ensemble des baccalauréats technologiques services.

L'analyse croisée des données montre un phénomène de mixité sociale important : 44.72 % des élèves les plus fragiles (IPS individuel < 80) sont scolarisés dans des lycées favorisés (IPS établissement > 115). À l'inverse, la part d'élèves très défavorisés restant dans des lycées fragiles est marginale (environ 5 %).

Tableau 3 : Part des candidats dans les lycées en fonction de leur origine sociale et de l'IPS de l'établissement (en %)

Origine sociale (Élève)	Lycée Fragile (IPS < 100)	Lycée Moyen (IPS 100-115)	Lycée Favorisé (IPS > 115)
Très défavorisée (IPS < 80)	5.03 %	50.25 %	44.72%
Défavorisée (81-100)	3,75%	48.75 %	47.50%
Moyenne (101-120)	5,45 %	43,64 %	50,91 %
Favorisée (> 120)	2,94 %	38,24 %	58,82 %

Davantage d'élèves d'origine populaire dans le public

Dans l'académie de Grenoble, en 2024-2025, le **secteur public** accueille une très large majorité des élèves issus de familles populaires (près de 7 sur 10 contre seulement 3 sur 10 dans le privé). Le lien statistique entre le secteur de l'établissement (Public/Privé) et l'origine sociale des élèves en filière ST2S est puissant et significatif (Test du khi 2 de Pearson : p-value < 0.0001).

¹⁶⁴ DEPP, « l'état de l'Ecole 2025, une analyse statistique du système éducatif », n°35, paru le 18/11/2024, disponible sur <https://www.education.gouv.fr/depp/l-etat-de-l-ecole-2025-467767>

**Tableau 4 : Part des catégories sociales des parents
en fonction du statut de l'établissement scolaire**

Groupe Social	Secteur Public	Secteur Privé
CSP Populaire	69,2 %	30,8 %
CSP Moyenne	59,4 %	40,6 %
CSP+	49,0 %	51,0 %

Profession des parents

En 2024-2025, dans la majorité des cas, le niveau de diplôme des parents (nivresp1 et nivresp2) n'est pas renseigné ou est mal renseigné ce qui ne m'a pas permis d'exploiter cette donnée. Dans près de 9 cas sur 10, les mères sont déclarées auprès des établissements scolaires comme interlocutrices principales (resp1) et les pères comme 2^{ème} responsable.

Tableau 5 : Profession de la mère (resp1 ou resp 2)

Catégorie PCS	Effectif Total (N)	Pourcentage (%)
Agriculteurs/trices	5	0,6 %
Artisans - Commerçants	119	13,7 %
Cadres ou prof. intell. sup.	171	19,7 %
Professions intermédiaires	170	19,6 %
Employées	111	12,8 %
Ouvrières	205	23,6 %
Inactives, retraitées, foyer	31	3,6 %
Autres, inconnus	56	6,4 %
TOTAL	868	100 %

Parmi les parents des candidats au bac ST2S 2025, les mères sont majoritairement ouvrières (près d'un quart des mères). Près de 4 mères sur 10 se répartissent à égalité entre la profession de « cadres ou professions intellectuelles » et celle de « professions intermédiaires ».

Tableau 6 : Profession du père (resp1 ou resp 2)

Catégorie PCS	Effectif (N)	Pourcentage (%)
Agriculteurs exploitants	0	0 %
Artisans, Commerçants, Chefs d'ent.	37	4,1 %
Cadres et prof. intellectuelles sup.	147	16,1 %
Professions intermédiaires	217	23,8 %
Employés	316	34,7 %
Ouvriers	53	5,8 %
Retraités, inactifs, au foyer	85	9,3 %
Autres, inconnus	55	6,1 %
TOTAL	910	100 %

Les pères déclarés sont majoritairement employés (plus d'un tiers). Près d'un quart des pères exercent une profession intermédiaire, plus d'un sur quatre est « cadre ou profession intellectuelle supérieure ». Les ouvriers ne représentent que 5.8% des pères déclarés. Enfin, il y a davantage de retraités, inactifs ou au foyer parmi les pères (9.3%) que les mères (3.6%).

La commune de résidence

Lorsque la commune de résidence du candidat est renseignée, sa typologie peut être déterminée en croisant ce résultat avec la typologie des communes sur la page Géo-éducation de la DEPP¹⁶⁵.

Tableau 7 : Répartition de la Commune de résidence des candidats au bac ST2S 2025 selon leur typologie¹⁶⁶ (pour 297 des candidats)

Typologie de la Commune	Effectif (N)	Pourcentage (%)
Urbain très dense	179	19,0 %
Urbain dense	335	35,6 %
Urbain (petite ville)	26	2,8 %
Rural péri-urbain	126	13,4 %
Rural périphérique peu dense	157	16,7 %
Rural Bourg	48	5,1 %
Rural éloigné peu dense	68	7,2 %
Hors zone / ND	2	0,2 %
TOTAL	941	100 %

En 2024-2025, plus de la moitié des élèves de terminale ST2S de l'Académie de Grenoble vivent dans des zones urbaines denses ou très denses. Si l'on additionne toutes les catégories "rural", on atteint plus de 4 élèves sur 10. Ainsi, cet échantillon possède également une forte composante rurale, principalement "péri-urbaine" ou "périphérique". Toutefois, 7.2% des élèves résident dans un environnement rural éloigné peu dense.

Les élèves de catégorie sociale populaire se concentrent majoritairement en ville : 35,4 % résident en zone urbaine dense et 22,9 % en zone urbaine très dense. Cependant, une part non

¹⁶⁵ DEPP, « Typologie des communes rurales et urbaines pour décrire le système éducatif (MENJ-DEPP) », consulté le 28/04/2026, disponible sur https://carto.depp.education.fr/GeoEducation/#bbox=618334,6628751,558868,322631&c=indicator&i=typo_depp.typo_depp&t=A01&view=map12

¹⁶⁶ DEPP, « Une typologie des communes pour décrire le système éducatif », paru le 30/01/2020, disponible sur <https://www.education.gouv.fr/depp/une-typologie-des-communes-pour-decrire-le-systeme-educatif-6524>

négligeable de ce groupe (13,9 %) demeure ancrée dans le rural à faible densité, posant la question des conditions d'accès aux ressources scolaires pour ces élèves confrontés à la fois à une fragilité sociale et à l'éloignement géographique.

En 2024-2025, dans l'académie de Grenoble, deux élèves de terminale ST2S sur dix sont internes. De plus, 53.8% des élèves vivant en zone rurale éloignée (peu dense ou très peu dense) et en zone rurale-bourg sont internes contre seulement 6.7% pour ceux qui vivent en zone de proximité (rurale périurbaine

ou urbaine).

3.2.2. Facteurs de réussite au bac ST2S 2025

Genre

Les filles de ST2S obtiennent une moyenne significativement plus élevée au bac que les garçons (test t de Welsh : p-value = 0.03), même s'il faut rester prudent car la proportion de filles dans l'échantillon est nettement plus grande que celle des garçons. Par contre, il n'est pas possible de conclure au lien entre le sexe et le taux de réussite des candidats (selon le test de Pearson, p-value = 0.8623).

Aménagement aux examens

Les élèves bénéficiant d'un aménagement à l'examen au titre de leur handicap obtiennent une moyenne au Bac significativement inférieure (11,75) à celle de leurs camarades (12,21). Cet écart de 0,46 point (test t de Student : p-value < 0.01) suggère que les aménagements ne parviennent pas totalement à neutraliser l'impact du handicap sur la performance finale en filière ST2S. Néanmoins, le handicap en lui-même n'est qu'un facteur très marginal de l'explication de la performance scolaire globale ($r=0.09$) qu'il n'explique qu'à hauteur de 0.8%.

Statut d'élève « allophone nouvellement arrivé »

Il aurait été intéressant de mesurer l'impact du statut d'élève « *allophone nouvellement arrivé* » sur la trajectoire scolaire. Cela n'a pas été possible dans le cadre de cette étude car la variable « pays de naissance » était inexploitable en raison du taux élevé de non-réponse (69%).

Influence de l'IPS de l'établissement sur la réussite scolaire

La moyenne générale s'accroît de manière presque linéaire avec l'augmentation **l'IPS-établissement**, passant de 8,12/20 pour les profils « *Fragiles* » à 12,68/20 pour les « *Très Favorisés* ». Si l'on excepte les pôles de grande fragilité (IPS < 90) et les pôles d'excellence (IPS > 125), les résultats au baccalauréat restent stables (autour de 12,2 de moyenne) pour la majorité des élèves (pour un IPS-établissement de 90 à 125). Cela démontre que la section ST2S offre une certaine homogénéité de résultats pour les établissements de public modeste à favorisé.

Tableau 8 : Résultats au bac selon l'IPS total de l'établissement

Tranche d'IPS	Effectif (N)	Moyenne Générale /20	Note Min /20	Note Max /20
1. Fragile (<90)	2	8,12	5,81	10,43
2. Modeste (90-100)	31	12,28	9,51	14,83
3. Moyen (100-115)	355	11,99	1,09	17,44
4. Favorisé (115-125)	254	12,31	4,59	17,66
5. Très Favorisé (>125)	155	12,68	5,32	17,05
<i>Non renseigné</i>	144	11,84	3,79	16,91

Influence du statut de l'établissement

Par ailleurs, le statut de l'établissement semble influencer le niveau atteint par les candidats. Il existe une disparité statistiquement très significative (test t de Welsh : p-value < 0,001) entre les élèves scolarisés dans le secteur privé et ceux du secteur public, supérieure de 0,66 point en faveur du privé (12,55 contre 11,89/20). Le taux de réussite reste également significativement meilleur dans le privé (de 6 points supérieur, p-value < 0.001). Cependant, le secteur public remplit sa mission de service public en affichant un taux de réussite solide de 92,3 %, confirmant que la série ST2S est un levier efficace d'accès au baccalauréat pour une large majorité d'élèves.

Influence du niveau socio-économique des familles

Comme le montre le tableau suivant, les résultats au baccalauréat ST2S 2025 varie selon le niveau socio-économique de la famille des lycéens.

Tableau 9 : résultats au Bac ST2S 2025 selon l'IPS des élèves

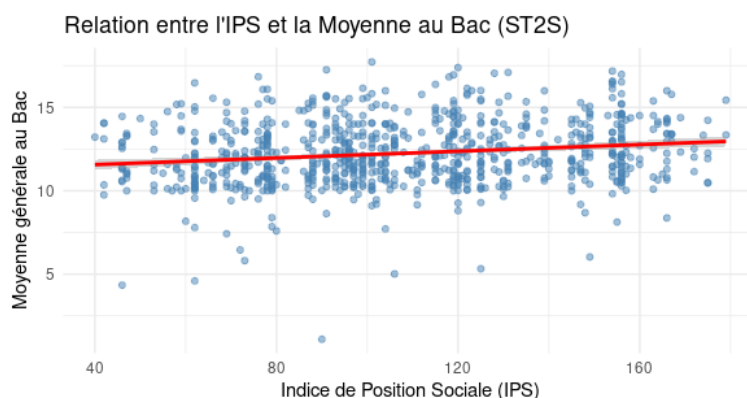
Répartition	Milieu social du candidat	Indice de position sociale du candidat	Moyenne obtenue au bac par groupe social	Taux de réussite au bac par groupe social
1 ^{er} quart	Très défavorisé	< ou = 79	11.8/20	93.4%
2 ^{ème} quart	Modeste	IPS > 79 et IPS < ou = 104	12.2/20	95.1%
3 ^{ème} quart	Favorisé	IPS > 104 et IPS < ou = 130	12.4/20	95.9%
4 ^{ème} quart	Très favorisé	> 130	12.7/20	97.2%

La moyenne obtenue par les candidats au bac varie significativement en fonction de **l'indice de position sociale de l'élève** (test F d'Anova : p-value < 0,001). La fracture la plus nette s'observe entre les élèves en situation de grande fragilité (IPS < ou = 79) et les élèves très favorisés (IPS > 130), avec un écart de moyenne de 0,88 point (Test de Turkey : p-value < 0,001).

Le déterminisme social semble s'estomper pour les milieux modestes et favorisés qui obtiennent des résultats plus homogènes. Enfin, l'origine sociale ne semble pas constituer significativement un frein à l'obtention du diplôme (test du khi ² : p-value = 0.31).

Indice de position sociale du Candidat

Graphique 3 : Courbe de régression linéaire



Bien que la moyenne des notes augmente avec l'élévation de l'IPS du candidat, le graphique montre une forte dispersion des résultats. L'origine sociale influence de manière significative la moyenne obtenue au bac (écart de 0,8 point entre les extrêmes). Cependant, l'IPS des candidats n'explique en réalité que 3 % de la variance des moyennes (r de Pearson = 0.17 et $r^2 = 0.029$). Le niveau socio-économique des élèves altère donc peu les chances des candidats à l'examen, le taux de réussite restant supérieur à 93 % pour l'ensemble des élèves.

Influence de la PCS du parent le plus aisé

De même, la moyenne au baccalauréat des candidats varie significativement selon la **PCS du parent** du candidat¹⁶⁷ (p-value=0,004 au test d'Anova). Elle n'est que de 11.9/20 pour les candidats d'origine populaire et de 11.3/20 pour les enfants du groupe « chômeurs, inactifs, retraités » contre 12.6/20 pour ceux du milieu très favorisé. De même, plus le niveau de PCS augmente, plus le taux de réussite au bac est élevé avec 91.5% de réussite dans les catégories populaires contre près de 97% pour les catégories très favorisées ou favorisées (khi² du test de Pearson, p-value = 0.023).

Tableau 10 : Résultat au baccalauréat 2025 selon la profession et catégorie sociale du responsable de l'élève qui a la PCS la plus élevée

Catégorie Sociale	Métiers inclus	Moyenne au Bac /20	Taux de Réussite En %
Très Favorisé	Cadres Professeurs, Professions scientifiques Chefs d'entreprise (>10 salariés)	12,6	96,9 %
Favorisé	Santé et travail social, Professions intermédiaires, Policiers et militaires	12,2	97,1 %
Moyen	Artisans, Commerçants, Agriculteurs	12,3	94,9 %
Populaire	Ouvriers, Employés	11,9	91,5 %
Autres	Inactifs, Chômeurs, retraités	11.3	...
5. Non renseignés		12,0	94,8 %
TOTAL		12,1	94,2 %

Réussite des candidats boursiers

La population des candidats au bac ST2S 2025 comprend 15.6% de boursiers soit 158 élèves. Or, les candidats boursiers obtiennent significativement (test t de Student : p-value = 0,016) une moyenne plus faible (11,77/20) au bac que les élèves non boursiers (12,16/20). Toutefois, le taux de réussite au baccalauréat ST2S est très loin d'être significativement plus élevé dans ce groupe. (Test du Khi2 : p-value =0.72).

¹⁶⁷ Parmi les deux parents, l'enquêteur choisit celui qui a la PCS la plus élevée.

Typologie de la Commune de résidence

Par ailleurs, la typologie de la commune de résidence a une influence sur la moyenne et le taux de réussite au bac ST2S 2025.

Tableau 11 : Moyenne au bac selon la typologie de la commune de résidence de l'élève

Typologie de la commune	Moyenne au Bac (sur 20)	Taux de réussite (en %)
Rural éloigné très peu dense	13,01	100
Rural périphérique très peu dense	12.86	100
Rural Bourgs	12,71	93.75
Rural périphérique peu dense	12.54	98.08
Rural périurbain	12.27	94.44
Rural éloigné peu dense	12,34	93.65
Urbain petite ville	12,9	100
Urbain dense	12,08	95.22
Urbain très dense	11,69	91.06
Non renseigné	10.86	100

Alors que les élèves issus des zones urbaines très denses affichent les résultats les plus fragiles (11,69 de moyenne et 91 % de réussite), les élèves résidant dans les petites villes et le rural périphérique dominent le classement avec une moyenne atteignant 13,01/20 pour le rural éloigné très peu dense (Anova : p-value=0.03). Les candidats des communes rurales peu denses ou des petites villes affichent un taux de réussite de 100 %.

Disparités selon les départements

Enfin, alors que le taux de réussite est de 92% en Savoie, il est de 98.2% dans la Drôme qui a pourtant une moyenne d'IPS-établissement plus basse (112 contre 124). De même, la proportion de mentions est plus élevée dans la Drôme et l'Isère (54.1%) alors qu'elle n'est que de 42.7% en Savoie.

Passé scolaire du candidat

En parallèle des données portant sur le niveau socio-économique des élèves, j'ai souhaité m'intéresser également à leur passé scolaire. L'étude a permis de mesurer l'impact des résultats au Diplôme National du Brevet (DNB) 2022 sur les résultats du bac ST2S 2025. Selon la

DEPP¹⁶⁸, tous les candidats au baccalauréat ST2S 2025 ont obtenu leur brevet en fin de collège. Ainsi, dans un cas sur deux, les élèves obtiennent au baccalauréat un résultat relativement moins bon qu'au brevet (en termes d'accès à des mentions).

Tableau 12 : Résultats au bac ST2S 2025 selon les résultats au brevet

Résultats au Brevet 2022	Effectif (N)	Moyenne au Bac (sur 20)	Écart-Type (Dispersion)	Taux de réussite au Bac (%)
Mention Bien (>560 pts)	46	15,0	1,52	100
Mention AB (480-560 pts)	277	13,1	1,68	98,9
Admis sans mention (400-480 pts)	396	11,8	1,51	97,0
Échec (< 400 pts)	125	10,7	1,45	83,2
TOTAL / MOYENNE	844	12,3	1,54	94,8

Ce tableau révèle que les acquis du premier cycle (score obtenu au Diplôme National du Brevet de 2022) ont un impact significatif sur la réussite au Baccalauréat ST2S 2025 (p-value < 0,001). Le coefficient de corrélation de Pearson ($r = + 0,59$, $r^2 = 0,342$) démontre que **34.2%** de la performance au baccalauréat serait déjà prévisible en observant les résultats du brevet à la fin de la classe de troisième.

De même, la note obtenue à l'épreuve de français du brevet est déterminante pour les résultats du baccalauréat.

Tableau 13 : Moyenne obtenue au baccalauréat ST2S 2025 selon les résultats obtenus par le candidat à l'épreuve de Français du DNB 2022

Niveau en Français (sur 100)	Moyenne au Bac (sur 20)	Taux de réussite (en %)
>80 pts	13.9	91.7
70 - 79 pts	14.2	100
60 -69 pts	12.8	96.2
50 – 59 pts	12.5	97.1
40 - 49 pts	12.0	96.2
< 40 pts	11.3	92.5

¹⁶⁸ Lannone. C, « Les bacheliers technologiques ont connu des trajectoires plus atypiques depuis le diplôme national du brevet », DEPP, paru le 12/05/2017, disponible sur <https://www.education.gouv.fr/depp/les-bacheliers-technologiques-ont-connu-des-trajectoires-plus-atypiques-depuis-le-diplome-national-4280>

La note de **Français** au Brevet 2022 a une influence significative sur la moyenne obtenue au bac ST2S 2025 (Coefficient de Pearson $r = 0,39$, $r^2 = 0.15$). La maîtrise de la langue reste donc un socle nécessaire car elle intervient à hauteur de **15%** sur la moyenne du bac ST2S.

On observe des résultats semblables pour l'épreuve de Mathématiques du Brevet.

Tableau 14 : Moyenne obtenue au baccalauréat ST2S 2025 selon les résultats obtenus par le candidat à l'épreuve de Maths au DNB de 2022

Niveau en Mathématiques (sur 100)	Moyenne au Bac (sur 20)	Taux de réussite (en %)
>80 pts	14,3	100
70 - 79 pts	13,3	100
60 - 69 pts	13,4	100
50 - 59 pts	12,6	98.05
40 - 49 pts	11,9	94.6
<40 pts	11,4	92.5

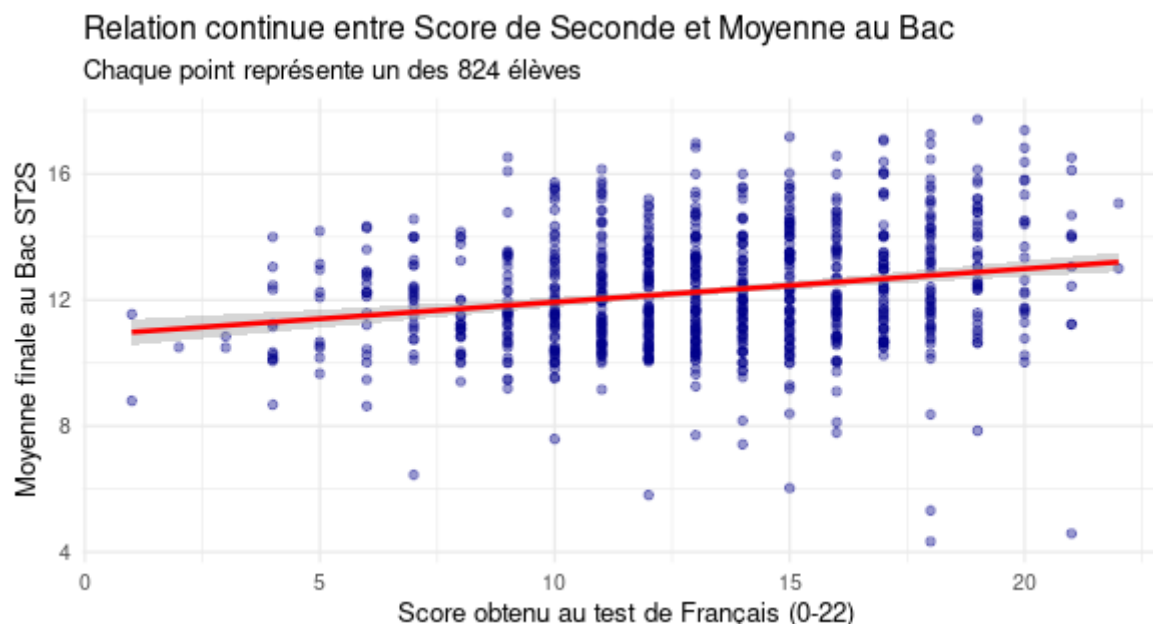
La réussite au baccalauréat ST2S 2025 est encore plus fortement corrélée au niveau du DNB 2022 en mathématiques ($r = 0,46$, $p\text{-value} < 0.001$) qu'au niveau de français. Les facultés d'analyse et la rigueur évaluées en mathématiques au collège en 2022 prédisent à hauteur de **21%** la performance au bac ST2S ($r^2 = 0.21$).

Par la suite, lors de leur arrivée en Seconde GT, 8.7% des candidats au baccalauréat 2025 était en **retard scolaire** par rapport à leur tranche d'âge. Or, le redoublement laisse une trace visible sur la performance finale, même après trois ans de lycée et influence négativement les résultats au bac. La différence de moyenne au bac est hautement significative (test de Student : $p\text{-value} < 0,001$) entre les élèves à l'heure (12,35/20) et les élèves ayant connu au moins un redoublement (11,08/20) au moment de leur entrée en Seconde. Cependant, cette corrélation a une portée limitée puisque le coefficient de détermination r^2 indique que le retard n'explique que **2 %** de la variance des notes.

Pour finir, le score obtenu lors du **test national de positionnement de français en « Compréhension de l'écrit »** en 2022, au début de la **classe de Seconde GT** a une influence significative sur la moyenne finale au baccalauréat ST2S. Cette corrélation, positive, est toutefois modérée ($r = 0,219$, $r^2 = 0.048$), le niveau en Compréhension de l'écrit en début de

Seconde n'expliquant que **5 %** de la variance de la note au Bac. Cette relation est représentée par la droite de régression linéaire suivante, qui a pour équation : $y = 0,11x + 10,88$.

Graphique 4 : Droite de régression linéaire : Influence de la note de français



La dispersion des notes autour de la droite est forte. Ainsi, certains élèves, fragiles en début de seconde, obtiennent une mention au bac. Avec une erreur type résiduelle σ de 1,84 point, le score de Seconde en compréhension de l'écrit semble donc un prédicteur peu précis de la réussite finale. L'ordonnée à l'origine (10,88) suggère que la réussite à l'examen est largement assurée pour la majorité de l'échantillon, indépendamment du niveau de départ. Chaque point supplémentaire obtenu aux tests de seconde ne se traduit que par une augmentation modeste de 0,11 point sur la moyenne au baccalauréat.

Tableau 15 : Moyenne finale au bac en fonction du groupe de maîtrise lors du test de positionnement de seconde GT (Français, Compréhension de l'écrit)

Groupe de maîtrise (2nde)	Effectif	Part	Moyenne finale au Bac
Satisfaisant	400	48.5%	12,6 / 20
Fragile	380	46.8%	12,0 / 20
À besoins	44	5.3%	11,4 / 20
Total	824	100%	12/20

L'écart de moyenne au bac 2025 entre les élèves qui appartenaient, en compréhension de l'écrit, au groupe de maîtrise « *satisfaisant* » et ceux « à besoins », en seconde, en 2022, n'est que de 1.2 point.

Passons maintenant aux résultats de nos deux enquêtes par questionnaire pour compléter cette analyse quantitative par des données qualitatives sur le ressenti des étudiants en soins infirmiers et sur les représentations des enseignants du secondaire.

3.3. Enquête par questionnaire auprès des étudiants

3.3.1. Antécédents scolaires

Dans notre cohorte de 177 étudiants en soins infirmiers de 2^{ème} année, près de 7 étudiants en sur 10 déclarent avoir obtenu une **mention au baccalauréat** toutes mentions confondues. Les étudiants venant d'un bac professionnel sont les plus nombreux à déclarer avoir obtenu une mention (89%) contre 72% parmi les étudiants ST2S et 68% parmi ceux de bac général (test exact de Fisher : $p\text{-value} = 0.06$). L'analyse du vécu selon l'obtention d'une mention montre que celle-ci n'est pas un gage d'épanouissement en IFSI. En effet, les répondants sans mention sont 64,9 % à avoir bien vécu leur 1^{ère} année contre 53,2 % pour les étudiants avec mention. Cependant, ces résultats ne sont pas significatifs ($p\text{-value} = 0,42$).

Dans cet échantillon, 59% des étudiants viennent d'un **lycée public**, 39% d'un **lycée privé** sous contrat, 5% d'un lycée privé hors-contrat (exemple : Maison familiale rurale) et 6% ne connaît pas le statut de son ancien établissement. Le test exact de Fisher, avec un résultat significatif ($p = 0,005$), montre que les bacheliers ST2S proviennent majoritairement du secteur public (58 %). S'ils proviennent moins souvent d'un lycée public que les étudiants du bac général (68 %), ils en sont plus souvent issus que les étudiants de baccalauréat professionnel (39%).

La majorité des étudiants répondants soit 45,8% ont **19 ans ou moins**, 32,2% ont entre 20 et 25 ans, 8.5% entre 26 et 30 ans et 13.5% ont 31 ans ou plus. Le bac technologique ST2S comprend le public le plus jeune (66% de moins de 19 ans) suivi par les bacs professionnels (58 % de moins de 19 ans), tandis que les bacs généraux sont plus nombreux dans la tranche des 20-25 ans (46%) ce qui témoigne d'une expérience pour certains d'entre eux dans l'enseignement supérieur (université, échec en PASS/LAS, ou réorientation). Ces résultats sont confirmés par un test exact de Fisher hautement significatif ($p\text{-value} = 0.001$).

Selon les données de Parcoursup¹⁶⁹, en 2024, en France, parmi les bacheliers recrutés :

- 41% avaient un bac général, souvent avec une spécialité scientifique.
- 38% un bac technologique, la plupart provenant d'une filière ST2S.
- 21% un bac professionnel de type ASSP ou SAPAT.

¹⁶⁹ Soubelet. E, « *IFSI Parcoursup 2026 : comment candidater dans une formation pour devenir infirmier(ère) ?* », L'Express Education, paru le 20/06/2025, disponible sur <https://l'express-education.com/articles/candidater-en-ifs-sur-parcoursup/>

3.3.2. Inégalités d'accès en IFSI

Toutefois, des **inégalités d'accès en IFSI** sont constatées selon le type de baccalauréat et selon les écoles.

Tableau 16 : taux de candidats venant d'un baccalauréat technologique selon l'IFSI à la rentrée 2025 (Chiffres Parcoursup¹⁷⁰)

IFSI	Bac Technologique	Bac Général	Bac Professionnel
Annecy	32%	46%	22%
Chambéry	38%	45%	17%
Annemasse	20%	60%	20%
Thonon	29%	50%	21%
Saint Egrève	22%	41%	37%
Grenoble	23%	68%	9%
Croix Rouge Valence	33%	38%	29%

L'observation de ce tableau révèle des **disparités marquées dans le recrutement des IFSI** de l'échantillon. Le bac général reste la source principale de recrutement pour tous les instituts, avec un pic très net à Grenoble (68 %) et à Annemasse (60 %). Le baccalauréat technologique (majoritairement ST2S) présente un recrutement plus élevé à Chambéry (38 %) et à Valence (33 %) qu'à Annemasse (20 %) et Saint-Égrève (22 %). Le recrutement des Bacs Professionnels présente un écart important : de 37 % à Saint-Égrève contre seulement 9% à Grenoble

3.3.3. Vécu de la 1^{ère} année d'études

Plus de la moitié des répondants (56,5 %) disent avoir « *bien* » vécu leur première année. Le reste de l'échantillon se partage entre un vécu « moyennement » satisfaisant pour un tiers et un vécu difficile pour près d'un étudiant sur 10. En outre, nos résultats mettent en évidence une **disparité de vécu selon le baccalauréat d'origine et l'âge**. Comme certains groupes ont des effectifs très faibles (ex : 3 étudiants en STMG, 6 en SAPAT), l'utilisation du test exact de Fisher montre des résultats se rapprochant de la significativité (p-value= 0.06). Ainsi, le groupe du bac général avec spécialité SVT est celui qui a le mieux vécu la 1^{ère} année d'études avec 82 % de vécu positif (bien à très bien), suivi du bac général sans spécialité SVT (72%). Le bac technologique ST2S n'arrive qu'en 3^{ème} position avec 64 % de vécu positif. Les bacs professionnels semblent moins bien vivre leur 1^{ère} année d'études avec seulement 53% de vécu

¹⁷⁰ Parcoursup, disponible sur <https://dossier.parcoursup.fr/Candidat/carte>, consulté le 6 mars 2026.

positif pour les ASSP et 33% pour les SAPAT. Enfin, **l'âge influence le vécu** de la 1^{ère} année d'étude. Si les répondants de 20 à 25 ans sont plus nombreux à bien vivre cette 1^{ère} année (64%) que ceux de moins de 19 ans (49%), la p-value est de 0,20 car l'échantillon est probablement trop petit pour prouver que cet écart n'est pas dû au hasard.

Handicap

2 répondants sur 10 se disent porteur d'un handicap pouvant les gêner dans leur progression universitaire. Or, 55,6% des étudiants déclarant un handicap disent avoir moyennement vécu leur 1^{ère} année d'études contre seulement 29.1% pour ceux sans handicap (p-value = 0.01). Parmi les étudiants répondants avec handicap, 47% sont dyslexiques, 14% ont des troubles de l'attention avec ou sans hyperactivité, 6% souffrent de dysgraphie/dyspraxie, 6% ont un handicap sensoriel (malentendant, malvoyant), 3% déclarent un trouble du spectre autistique, 3% un handicap physique et 22% un autre handicap. Enfin, 14% des néo-bacheliers ST2S interrogés disent avoir un handicap ce qui est proche des baccalauréats généraux (12.7%) et représente plus de deux fois moins qu'en bac professionnel (30%). Cependant, d'après le test exact de Fisher, (p-value = 0.1), il n'est pas possible d'affirmer que le type de bac influence la proportion d'élèves avec handicap parmi les étudiants qui intègrent un IFSI.

Distance géographique

Si la majorité des étudiants font leurs études près des parents, 37% des élèves se trouvent à une distance de 11 à 50 km et certains sont éloignés à une distance de :

- plus de 300 km (11%),
- 101 à 300 km (9%),
- 51 à 100 km (15%).

Deux étudiants sur 10 pensent que la distance géographique entre le domicile de leurs parents et leur lieu d'études est un frein à leur réussite. La vie loin des familles préoccupe 13% des étudiants. Les étudiants de ST2S sont significativement (p-value=0.007) moins nombreux (29%) que ceux de bac professionnel (36%) à considérer cette distance comme un frein mais 2 fois ½ plus nombreux que ceux de bac général (11%).

Toutefois, il n'existe pas de lien significatif entre la distance parcourue par l'étudiant entre l'école et le domicile de ses parents en fonction du type de baccalauréat obtenu (test exact de Fisher : p-value=0.3).

Difficultés économiques

Le manque de moyens financiers constitue un obstacle la réussite des études pour près de 4 élèves sur 10 et 33% des répondants doivent exercer un emploi pour financer leur formation. Il est intéressant de noter que seuls 41% des étudiants avec des difficultés financières ont bien vécu leur 1^{ère} année d'études contre 68% pour ceux qui n'en ont pas (p-value= 0.004). Les étudiants de ST2S déclarent significativement (p-value = 0.003) moins souvent (40%) que ceux de bacs professionnels (61%) le manque de moyens financiers comme problématique mais davantage que ceux de bac général (25.4%). Les néo-bacheliers ST2S ont un taux d'emploi (29%) durant leurs études, proche de celui des bacs généraux (28%) et inférieur à celui des étudiants de bac professionnel (44%). Cependant, le test exact de Fisher ne montre pas de relation significative entre emploi et type de bac (p-value=0.2).

Connaissance des études en soins infirmiers

Lors de leur arrivée en IFSI, 56% des répondants sont surpris par ce qui est attendu d'eux (5% sans opinion). Parmi ceux qui sont surpris (3 réponses possibles), 22% le sont par la quantité de travail, 30% par les cours en distanciel, 16% par la réalité du métier d'infirmière, 16% par l'accueil des équipes soignantes lors des stages, 12% par l'autonomie demandée et 2% par la vie sans les parents. Parmi les 2 % qui répondent être surpris par un autre domaine, sont cités les attendus en termes de connaissances et le mauvais état de l'hôpital public. Bien que nos résultats montrent que les étudiants venant de la filière ST2S sont moins surpris par ce qui est attendu d'eux que les autres étudiants (46% de surpris en bac ST2S contre 59% en bac général et 61% en bac professionnel), ils semblent liés au hasard (Test exact de Fisher : p-value = 0.54).

Confiance dans la capacité de réussite

56% des étudiants de la cohorte ont confiance dans leur capacité de réussite, 32% moyennement confiance, 6% ont une grande confiance et 6% n'ont pas confiance dans leur capacité de réussite. Les néo-bacheliers technologiques ST2S ont un niveau de confiance dans leur capacité de réussite proche de celui des néo-bacheliers généraux (près de 6 élèves sur 10) et davantage confiance que les bacs professionnels ASSP (47%) et SAPAT (33%) mais ces résultats ne sont toujours pas significatifs (p-value = 0,6).

3.3.4. Difficultés cognitives et psychosociales en 1^{ère} année

L'analyse des problèmes rencontrés par les 177 répondants montre que **l'organisation du travail** personnel (43,5 %) et la **gestion du stress** (42,9 %) sont les difficultés les plus fréquentes en 1^{ère} année d'études. De même, les calculs de doses (28,3 %), la recherche documentaire (27.7%) et l'analyse de pratique (26.5%) restent une source d'appréhension pour eux. Pour les **calculs de dose**, les bacheliers technologiques ST2S (42 %) sont significativement (Test exact de Fisher : p-value= 0.004) quatre fois plus nombreux que les bacheliers généraux avec ou sans SVT (10.9 %) à se déclarer en difficulté. A l'inverse, à l'oral, ils se sentent significativement (p-value= 0.048) deux fois moins en difficulté que les bacheliers généraux (6 % vs 11,6 % ; 13.5% pour les bacs professionnels).

Pour certaines difficultés, le résultat n'est pas strictement significatif (p-value entre 0.05 et 0.1) mais il suggère une influence du bac qu'il est intéressant de commenter dans ce mémoire. Ainsi, les étudiants venant d'un bac ST2S semblent plus à l'aise dans leurs **relations avec les soignants** car seulement 10% citent cette relation comme une difficulté contre 28.8% pour les bacs généraux et 21.6% pour les bacs professionnels (p-value = 0,0610). Leur perception de la **mémorisation des connaissances** comme une difficulté est proche (p-value= 0.09) de celles des bacs généraux avec ou sans SVT (28%), deux fois moins élevée que celle des bacs professionnels (53%).

Enfin, certaines données ne sont pas significatives (> 0.1) et sont considérées comme dues au hasard ou à la taille insuffisante de l'échantillon. Statistiquement, on ne peut pas, par exemple, affirmer que la filière choisie détermine la capacité des étudiants à s'organiser (p-value = 0.14) même si 65% des bacs professionnels citent l'organisation comme une difficulté contre seulement un tiers des étudiants venant d'un bac ST2S et un tiers de ceux venant d'un bac général. Les répondants ST2S rencontreraient plus de difficultés en **analyse de pratique** (36%) que les bacheliers généraux (27.6 %) mais ce résultat n'est pas significatif (p-value= 0.3). Ils auraient dans la moitié des cas du mal à **gérer leur stress** contre seulement un tiers pour les bacheliers généraux et les bacs professionnels. (36,0 %), (p-value= 0.6).

La **relation avec le patient** semble poser peu de problèmes à l'ensemble des étudiants de la cohorte (seulement 4 % de difficulté).

Quant à la mémorisation des connaissances et l'expression écrite, elles ne sont jamais citées mais **l'expression orale** est mentionnée dans 13% des cas. Parmi les 13 étudiants qui ont répondu avoir rencontrés une « autre » difficulté, il s'agit du coût de la formation et de l'absence

de revenu, de la vie personnelle, de la gestion de la vie de famille et des enfants, de la dégradation des soins, des contraintes scolaires après 30 ans, des sciences, de la pharmacologie, des cours en amphi, du travail en distanciel, du travail de groupe, des stages...

3.3.5. Sentiment de préparation aux études supérieures

3.3.5.1. Accompagnement pédagogique

Concernant l'accompagnement pédagogique des enseignants de lycée, 22% des répondants considèrent qu'il a été très satisfaisant, 37% satisfaisant, 22% moyennement satisfaisant et 9% peu satisfaisant (10 % sans opinion). Le degré de satisfaction des étudiants concernant cet accompagnement ne semble pas influencé par le type de baccalauréat (p -value=0.12). Il serait, cependant, nécessaire de vérifier ces résultats sur un échantillon plus grand car cette étude montre que 7 étudiants sur 10 provenant de la filière professionnelle sont satisfaits de leur accompagnement au lycée contre seulement 5 sur 10 en filière ST2S et 4 sur 10 en filière générale.

Le statut de l'établissement a une tendance (presque significative) à faire varier le jugement que les étudiants portent sur la qualité de leur accompagnement pédagogique au lycée (p -value= 0.052, hors « sans opinion » et « privé hors-contrat »). La satisfaction déclarée par les répondants à propos de cet accompagnement est de 60% pour les étudiants venant de lycée privé sous contrat contre 48% pour ceux originaires de lycée public.

Si 53% de la cohorte déclarent avoir été bien préparés à leur poursuite d'études par le lycée (13% sans opinion), les étudiants bien préparés ne paraissent pas significativement avoir mieux vécu leur 1^{ère} année d'études que ceux qui se disent non préparés (p -value = 0.97). Les titulaires du baccalauréat ST2S sont nombreux à se déclarer bien préparés (72% contre 50,8 % pour les titulaires d'un bac général) mais le test exact de Fisher ne révèle pas sur ce point de lien statistiquement significatif (p -value = 0,18).

3.3.5.2. Orientation post-bac

L'information sur l'orientation en lycée semble suffisante pour 46% des étudiants (17% sont sans opinion). Les répondants originaires de ST2S se déclarent significativement (p -value = 0.001) beaucoup plus souvent satisfaits de leur information sur l'orientation que les bacs généraux (66% contre 17.5%). De même, 45% de l'échantillon répond avoir été aidé par le lycée dans la valorisation du parcours et des expériences sur Parcoursup (21% sans opinion) et les étudiants de ST2S le déclarent significativement (p -value = 0.0003) plus souvent que ceux de bac général mais moins souvent que ceux de bacs professionnels (aide Parcoursup : 33% bac général, 56% bac ST2S, 78% bacs professionnels).

3.3.5.3. Auto-évaluation des compétences

La moitié de l'échantillon se juge bien préparée à **l'organisation** du travail personnel, de l'emploi du temps et des révisions. Les données ne mettent pas en évidence une influence significative du baccalauréat d'origine sur la capacité à s'organiser. Près de 6 étudiants sur 10 disent avoir été bien préparés à la maîtrise des **compétences écrites ou orales** comme à la **démarche scientifique** et aux **bases du calcul**. Sur ce point, les étudiants de ST2S sont plus fréquemment satisfaits que les autres de l'apport du lycée (72% vs 65% pour le bac général et 47% pour le bac professionnel ; p-value = 0.07). A l'opposé, ils se sentent significativement (p-value = 0.0008) moins préparés à la **maîtrise des capacités scientifiques et du calcul** que les étudiants venant d'un baccalauréat général (59% vs 79%).

Parmi les étudiants, 6 sur 10 répondent avoir été préparés à **l'adaptation au milieu professionnel** et 55% à **mener des recherches**, formuler une problématique et des hypothèses. Cependant, seuls 2 étudiants de ST2S sur 10 sont satisfaits de leur préparation à l'adaptation professionnelle. C'est significativement (p-value= 0.0001) plus que les étudiants de bac général (12.7%) mais nettement moins que ceux de bacs professionnels (91,7%). La filière ST2S semble préparer davantage (58%) les élèves au **travail de recherche** que la filière professionnelle (47%) mais elle les préparerait moins que la filière générale (67%). Toutefois, d'après le test exact de Fisher, ces derniers résultats ne sont pas significatifs (p-value=0.35).

Pour finir, à la question ouverte « *de quoi auriez-vous eu plus besoin pour être mieux préparé ?* », les étudiants répondent :

- M'informer sur les études et le métier (29,6%)
- Avoir des méthodes d'apprentissage (20.4 %)
- Faire des stages (18,5 %)
- M'aider à développer mon autonomie (16.7 %)
- M'informer sur l'orientation dès la troisième (5,5 %)
- Renforcer l'expression écrite (1.8%)

Parmi ceux qui cochent la case « Autres réponses » (7.4 %), on trouve les réponses suivantes : M'aider à acquérir de la maturité, faire plus de pratique moins de théorie, avoir de l'aide pour Parcoursup, être préparé à la vie étudiante et aux démarches administratives...

Pour conclure cette étape de l'enquête, les retours des étudiants révèlent un paradoxe : bien que 72 % des bacheliers ST2S se soient sentis initialement « bien préparés » par leur lycée, leur taux de vécu positif en première année (64 %) reste nettement inférieur à celui des bacheliers généraux (82 %). Pour comprendre l'origine de ce décalage et identifier les moyens mis en

œuvre au lycée, il convient à présent d'analyser les réponses des enseignants de la filière (section 3.4).

3.4. Enquête par questionnaire auprès des enseignants du secondaire

3.4.1. *Regard de l'enseignant sur sa classe*

3.4.1.1. Estimation de la composition sociale

Parmi les 53 enseignants de la filière ST2S, les deux tiers des enseignants considèrent que leur établissement accueille un **public socialement mixte**, 18,9% un **public socialement favorisé** et 11,3% un **public socialement défavorisé**. Les répondants déclarent une plus grande mixité au sein de l'enseignement public. En cela, l'étude confirme les données de la DEPP sur l'ensemble des candidats au bac ST2S 2025. Si le secteur privé sous contrat présente un profil plus homogène, centré sur les classes moyennes et favorisées (95,8 % du total), le secteur public remplit une fonction d'accueil social plus large en étant quatre fois plus concerné que le secteur privé par l'accueil d'un public dit défavorisé (17,2 % contre 4,2 %). Toutefois, cette disparité n'est pas statistiquement significative au seuil de 5 % (χ^2 : p-value = 0,3).

3.4.1.2 Elèves à besoins éducatifs particuliers :

- Plus de la moitié des répondants disent avoir **plus de 2 élèves dyslexiques sur 10** dans leurs classes,
- 4 enquêtés sur 10 répondent avoir **1 élève sur 10, souffrant de troubles de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH)** alors que pour 28,2%, ce trouble concerne 2 élèves sur 10 ou plus,
- 15,5% des enseignants déclarent avoir au moins **1 élève sur 10 ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA)**,
- Pour 7 enseignants sur 10, au moins **2 élèves sur 10 souffrent de mal-être mental**,
- 41 % disent avoir au moins **1 élève sur 10 en situation de grande précarité**,
- Enfin, dans 21% des cas, les répondants déclarent **au moins 1 élève allophone sur 10** dans leurs classes.

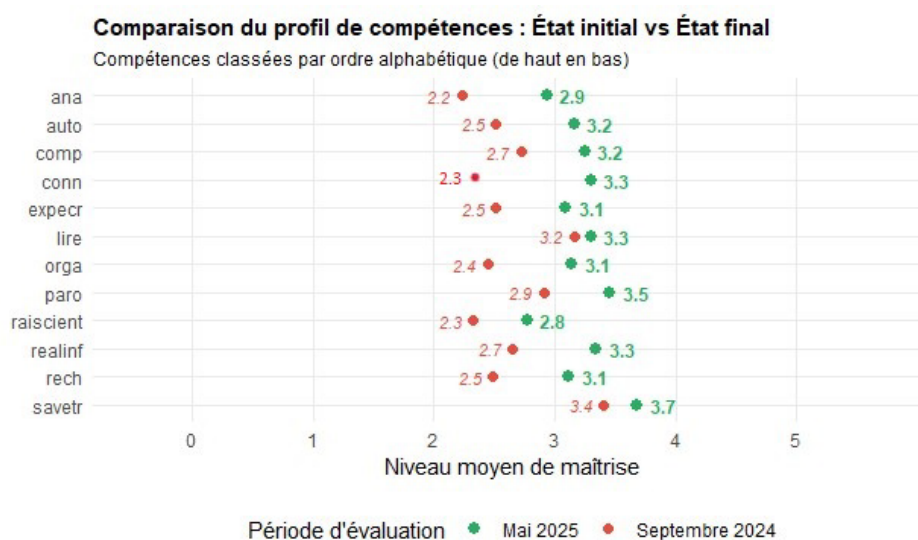
Par ailleurs, un quart des répondants trouvent que les aménagements liés au handicap (PAP, PPS...) ne sont pas toujours respectés au sein de leur établissement. Plus la proportion d'élèves à besoins éducatifs particuliers augmente dans la classe, moins les aménagements sont déclarés non respectés (66,7% si 1 élève dyslexique/10 vs 17,9% si > 2 élèves/10 ; 50% si 1 élève TDAH/10 vs 14,3% si > 2 élèves TDAH/10 [p-value du test de Fisher = 0.002]).

3.4.2. Progression annuelle des classes

Pour mieux appréhender la manière avec laquelle les enseignants perçoivent la progression de leurs classes, il leur a été demandé d'estimer le niveau global de leur classe de terminale ST2S en septembre 2024 et en mai 2025 (Annexe 6). Ceux-ci ont attribué un score de 0 à 5 à chacune des 13 compétences suivantes.

Voici l'évolution des niveaux des classes de terminale ST2S tels qu'ils ont été estimés par les enseignants de la filière entre septembre 2024 et mai 2025 (score sur 5).

Graphique 5 : Evolution des moyennes de compétences de classe



Légende des compétences :

ana : Être capable d'analyser (Argumenter, synthétiser, faire des liens)
auto : Être autonome
conn : Mobiliser les connaissances
comp : Comprendre les consignes
inter : Interpréter (mettre en relation les données lues et tirer des conclusions)
expecr : S'exprimer de manière correcte et structurée à l'écrit

lire : Lire de manière fluente, précise, automatisée
orga : Savoir apprendre, s'organiser, prendre des notes
paro : Être capable de prendre efficacement la parole en public
raiscient : Être apte au raisonnement scientifique
realinf : Se faire une représentation réaliste des études et de la profession d'infirmier/ière
rech : Maîtriser la méthodologie de recherche
savetr : Savoir-être

Estimation en septembre 2024

En début d'année, l'analyse du coefficient d'aplatissement de Kurtosis (<3) pour les moyennes des classes en septembre 2024 révèle une hétérogénéité de niveau marquée au sein de la cohorte ST2S. Le niveau des classes est dispersé, allant de la grande difficulté à une maîtrise déjà solide.

Par exemple, pour un score maximal de 5, les écarts-types des moyennes de classe varient de 0.5 (Compréhension) à 0.86 (Savoir-être)¹⁷¹. Le test d'asymétrie de Skewness montre que la majorité des classes obtient les scores les plus faibles en « *Analyse* » ($S = 0.77$) et en « *Expression écrite* » ($S = 0.65$). Une minorité des classes réussissent très bien, tirant la moyenne vers le haut). À l'inverse, la compréhension des consignes ($S = - 0.41$) est une compétence davantage maîtrisée dans la majorité des classes.

Estimation en mai 2025

Au vu des tests statistiques, les moyennes estimées des classes ne suivent pas une loi normale¹⁷² (Annexe 7). Puisque la normalité est rejetée, il est nécessaire d'utiliser un test non-paramétrique : le test de Wilcoxon pour échantillons appariés pour comparer les scores de Septembre et de Mai. Ce test vérifiera si la progression des compétences est réelle ou due au hasard.

Pour les 13 compétences évaluées par les répondants, le test de Wilcoxon valide l'hypothèse d'une progression globale des classes de terminale ST2S entre septembre 2024 et mai 2025 (toutes les p-values < 0.05). Cependant, l'analyse des compétences évaluées révèle un bilan contrasté car les proportions des classes en progression ne dépassent jamais les deux tiers des classes évaluées. Les régressions des classes sont quasi inexistantes (0 ou 1 classe maximum par item).

La plus forte progression de moyenne de classe est observée pour les compétences :

- maîtrise des connaissances (+1 pt : de 2.3 à 3.3/5),
- analyse (+ 0.7 pt : de 2.2 à 2.9/5),
- organisation (+ 0.7pt : de 2.4 à 3.1/5).

Cependant, alors que le niveau en analyse était homogène en début d'année, certaines classes ont bien progressé en mai (scores de 4 ou 5) tandis que d'autres sont restées à la traîne.

Les compétences qui progressent dans le moins sont :

- l'expression écrite (81 % de classes stagnantes),
- la lecture fluente (77% de classes stagnantes)
- le savoir-être (74% de classes stagnantes)

¹⁷¹ Hétérogénéité marquée quand SD de 0.75 à 1

¹⁷² J'ai utilisé le calcul de la p-value par le test statistique de Shapiro-Wilk, Pour chacune des compétences, la p-value est très inférieure à 0,05. Cela est dû au fait que mes données sont des scores discrets (échelles de 1 à 5) et présentent une forte asymétrie. Le coefficient de Wilk (entre 0,66 et 0,88) s'éloigne de 1, ce qui indique une déformation importante par rapport à une courbe de Gauss parfaite.

- la recherche (67%)
- la compréhension des consignes (50%)

"Savoir apprendre, s'organiser..." est la compétence développée par le plus de classes (27 classes progressent), la représentation de la "réalité du métier d'infirmier" et la capacité à "interpréter" occupant la 2^{ème} place (26 classes en progression). Le savoir-être est acquis tôt mais progresse peu par la suite (seulement 18% à 50% de hausse selon les classes). La progression la plus modeste est enregistrée pour la compétence de « Lecture » (+0.14 pt seulement), avec un niveau initial déjà correct (3.16/5).

Les compétences qui enregistrent l'évolution la plus homogène selon les classes sont :

- la maîtrise des connaissances (Skewness passant de 0.56 à - 0.86),
- l'interprétation des documents (Kurtosis = 5.25 > 3),
- le raisonnement scientifique (Skewness = - 0.77) qui enregistre la progression annuelle la plus importante dans la majorité des classes.

En fin d'année, les scores faibles sont devenus minoritaires. Entre septembre et mai, on observe une diminution significative du nombre de classe avec un niveau "Faible" et "Absent" et une augmentation de celles avec un niveau "Moyen" et "Bon". D'après le test de Skewness, la dissymétrie est devenue négative pour la quasi-totalité des compétences.

Enfin, en Mai 2025, parmi les professeurs qui enseignaient en classe de terminale,

- Seuls 19% estimaient que plus de la moitié des élèves de la classe avaient le niveau pour intégrer un Institut de formation en soins infirmiers,
- 43% déclaraient qu'entre 4 et 5/10^{ème} de la classe atteignait ce niveau,
- 26% considéraient que seul entre 2 et 3/10^{ème} atteignait ce niveau,
- Pour 12% des enseignants de terminale, moins des 2/10^{ème} de leur classe avaient des résultats suffisants pour entrer en IFSI.

3.4.3. Déterminants structurels de la réussite scolaire

3.4.3.1. Statut juridique de l'établissement scolaire

En début d'année, les moyennes estimées des classes du secteur privé sont supérieures à celles du secteur public. D'après le test de Wilcoxon, le secteur privé affiche un niveau significativement supérieur (p-value < 0,05) au secteur public sur 5 compétences clés : organisation, savoir-être, interprétation des documents, raisonnement scientifique, autonomie (Annexe 8). Cet écart de niveau reste significatif en mai 2025 pour l'organisation, le savoir-être et l'autonomie.

Néanmoins, l'analyse des progressions annuelles via le test de Wilcoxon démontre une absence de différence significative entre secteur public et privé (p-values > à 0,05 [de 0,14 à 0,96]).

On en déduit qu'au sein de cet échantillon, le statut de l'établissement n'influe pas sur la vitesse d'apprentissage des classes de ST2S.

3.4.3.2. Composition sociale du public

En septembre 2024, les compétences « classe » estimées par les enseignants sont significativement meilleures dans les établissements estimés « à public favorisé » (test de Kruskal Wallis) pour :

- la maîtrise des connaissances (3 vs 2/5 ; p-value = 0,04),
- la compréhension des consignes (3 vs 2.25/5 ; p-value = 0,034)
- l'interprétation des documents (2.7 vs 1.75/5; p-value = 0,034).

En cas de public dit défavorisé, la progression est moins élevée en :

- prise de parole (0 vs+ 0,89 pt)
- analyse (+0.50 vs + 0.89 pt).

Cependant, au cours de l'année, les classes de lycée avec public défavorisé progressent deux fois plus vite que celles avec public favorisé en :

- maîtrise des connaissances (+1,25 vs +0,67 pt)
- autonomie (+1,00 vs +0,78 pt).

De plus, la composition sociale de l'établissement semble influencer l'aptitude pour intégrer un IFSI telle qu'elle est perçue des enseignants. En mai 2025, bien qu'il ne soit pas possible de conclure à une significativité statistique (test exact de Fisher : p-value = 0,16), le taux d'élèves estimés aptes à intégrer une école en soins infirmiers dans la classe est de 3/10^{ème} pour les enseignants des établissements déclarés à public défavorisé contre seulement 11.1% en cas de public défavorisé.

3.4.3.3. Accueil des élèves à besoins éducatifs particuliers

La proportion d'élèves à besoins éducatifs particuliers a un impact mesurable sur l'acquisition des compétences « classe » en fin d'année. Par exemple, en mai 2025, les classes qui ont davantage d'élèves à besoins éducatifs particulier ont de moins bons scores en :

- prise de parole (3.15 vs 3.7/5, p-value=0.01),

et elles enregistrent une tendance à une moins bonne progression annuelle (p- value=0.08) en :

- expression écrite (progression de 0.35 pt de moins que les autres),
- recherche documentaire (progression de 0.58 pt de moins que les autres).

De plus, lorsque la proportion d'élèves dyslexiques dépasse les 20% de la classe, on observe une baisse significative de performance en maîtrise des connaissances (2.9 vs 3.5/5 ; p-value=0.02). Lorsqu'on s'intéresse aux résultats en fonction de la proportion d'élèves TDAH dans la classe, ceux-ci ne montrent pas de différences nettes de performances et ne sont pas significatifs.

3.4.3.4. Suffisance perçue des moyens et du personnel

Accès aux moyens matériels

Quand on les interroge sur les moyens matériels mis à leur disposition, 5 enseignants sur 10 les déclarent « bien adaptés ou très adaptés », 3 sur 10 « moyennement adaptés » et 2 sur 10 « faiblement adaptés ou inadaptés ». Or, en septembre 2024, les classes à moyens pédagogiques estimés suffisants (bien adaptés ou très adaptés) affichent de manière significative une meilleure moyenne que ceux aux moyens « moyennement suffisants » dans les domaines suivants (Kruskal Wallis) :

- lecture fluide (3,4 vs 2,8/5 ; p-value = 0.025),
- perception de la réalité du métier d'infirmière (2.9 vs 2.4/5 ; p-value= 0.03).

En fin d'année scolaire, les classes les mieux dotées sont significativement plus performantes (Kruskal Wallis) en matière de :

- recherche (3,4 vs 2,8/5 ; p-value= 0.001),
- expression écrite (3.3 vs 2.9/5 ; p-value=0.046).
- autonomie (tendance : p-value = 0.0522 > 0.05).

Accès à des postes informatiques

45% des enseignants ont déclaré ne pas pouvoir disposer, de manière hebdomadaire, d'une salle de cours pour leur classe avec un ordinateur par élève. En septembre 2024, l'accès à un ordinateur par élève, n'influence pas de manière significative les scores de compétences (p-value > 0,05). En mai 2025, les classes ayant accès à l'ordinateur ont une meilleure moyenne en capacité de recherche (3,5 vs 3/5) mais de manière non significative (p-value = 0,2). La progression ne semble donc pas modifiée quelques soient les compétences estimées (p-value>0.05). Les classes progressent de façon similaire (environ + 0,7 point en moyenne) avec ou sans ordinateur.

Collaboration avec l'enseignante documentaliste

Dans presque 9 cas sur 10, les enseignants de la filière ST2S travaillent facilement en collaboration avec l'enseignant/te documentaliste. Seule l'expression écrite (0.78 vs + 0.35 pt ;

p-value = 0.03) semble progresser davantage (de manière significative) en raison de cette collaboration durant l'année scolaire.

Cependant, on perçoit une absence de lien significatif entre la collaboration avec l'enseignante documentaliste et la compétence « *capacité à mener des recherches* » en septembre et en mai. Cela s'explique peut-être par le déséquilibre en nombre entre les deux groupes avec seulement 9 classes sans collaboration contre 34 avec collaboration.

Interdisciplinarité

Alors que l'interdisciplinarité est une demande de l'institution scolaire, seuls 34% des répondants disent la mener souvent en filière ST2S. Pourtant, la moyenne des classes qui en bénéficient a tendance à progresser plus en recherche (+0.4 pt de progression de plus que les autres). Ce résultat étant non significatif (p-value=0.095), il serait nécessaire de poursuivre les recherches sur un plus grand échantillon pour vérifier cette tendance.

Accès aux services de santé et d'action sociale

Dans ma cohorte, seuls 54% des enseignants déclarent avoir pu compter sur l'intervention des travailleurs sociaux et des professionnels de santé lorsque leurs élèves étaient en difficultés. Pour les enseignants des établissements accueillant un public défavorisé, l'accès à ces professionnels est suffisant dans 83,3% des cas contre seulement 50% si l'établissement est mixte ou favorisé, ces valeurs étant non significatives (Test exact de Fisher : p-value = 0.199).

De plus, 56.8% des professeurs sous statut public considèrent cet accès comme suffisant contre 45.8% dans le privé sous contrat.

Il est intéressant d'observer que les professeurs des établissements les mieux dotés en professionnels sanitaires et sociaux déclarent moins de mal-être que les autres. En effet, l'accès au travailleur social et/ou au professionnel de santé a tendance à être plus élevé (test exact de Fisher, p-value=0.07) dans les établissements où le mal-être est inférieur ou égal à 1 élève/10 (73,3 % vs 44,1 %).

De même, cet accès chute de 18 points (de 59 % à 41 %) dès que la grande précarité dépasse le seuil de 1 élève sur 10 (non significatif : p-value = 0,25).

Néanmoins, pour cet échantillon, d'après le test de Wilcoxon (p-value>0.05), la présence suffisante d'un travailleur social et/ou d'un professionnel de santé n'a pas d'impact statistiquement significatif sur la progression des compétences estimées des classes de terminale ST2S entre septembre 2024 et mai 2025.

Travail avec les familles

Plus d'un tiers des enseignants pensent que le travail de l'établissement auprès des familles des élèves de leur classe n'est pas suffisant. Les enseignants du privé sous contrat sont significativement plus nombreux à se déclarer satisfait du travail de l'établissement avec les familles que les enseignants sous statut public (75% vs 45% ; Fisher : p-value = 0.03).

Bien que le taux de collaboration avec les familles augmente de près de 17 points pour les classes les plus concernées par le mal-être des élèves, ce résultat n'est pas significatif (p-value > 0.05).

Moyens en personnel éducatif et surveillant (Annexe 9)

Pour près de la moitié des répondants, les moyens en personnel éducatif et surveillant sont insuffisants pour gérer les élèves. Plus des ¾ des professeurs, qui estiment que la grande précarité dépasse 1 élève sur 10 dans leur classe, pensent également que les moyens en personnel éducatif et surveillant sont insuffisants (mais résultat non significatif : Test exact de Fisher : p-value = 0.15). Pour 58.3% enseignants du privé sous contrat, ces moyens sont suffisants contre 44.8% pour ceux du public (mais Fisher non significatif : p-value = 0.41).

En septembre 2024 comme en mai 2025, les moyennes des scores estimés des classes sont plus élevées dans le groupe qui dispose de moyens en personnel éducatif et surveillant suffisants (sauf pour l'analyse). Néanmoins, en septembre, seules deux compétences affichent une différence significative (test de Wilcoxon : p-value < 0,05) :

- la maîtrise des connaissances (2,9 vs 2,4/5, p-value = 0.03)
- la lecture fluide (3,4 vs 2,9/5, p-value = 0.01).

De même, en mai, cette différence est significative pour :

- la compréhension des consignes (3,4 vs 3/5, p-value = 0,02)
- l'autonomie (3.3 vs 2.9/5, p-value=0.04).
- la recherche documentaire : (3.3 vs 2.9/5 ; p-value = 0,0503, proche de 0,05).

Cependant, pour la progression annuelle des classes, aucun résultat n'est statistiquement significatif (p-value > 0,05)

3.4.3.5 Impact de la taille des classes et des dédoublements

Taille des classes

Pour près d'un tiers de l'échantillon, la taille des classes est de 31 à 35 élèves.

Or, l'étude de l'évolution du niveau estimé des classes entre septembre 2024 et mai 2025 montre que les classes de moins de 20 élèves affichent une meilleure progression que les classes de 31 à 35 élèves pour :

- l'analyse (+1.5 vs +0.75 pt),
- la maîtrise des connaissances (+1 vs +0.25 pt),
- l'interprétation des documents (+1.0 vs +0.6 pt).

Les classes de 31 à 35 élèves progressent moins que les classes de 26 à 30 élèves pour l'autonomie (+ 0.5 vs + 0.7 pt) et sont moins nombreuses à progresser (41.7% vs 72.7%). Cependant, l'analyse statistique par le test de Kruskal-Wallis démontre que la taille des classes ne serait pas un levier de progression significatif pour la quasi-totalité des compétences étudiées (12 items sur 13 ont une p-value > 0,05). Seule la compréhension des consignes (p-value = 0,005) échappe à cette règle, suggérant que les élèves comprennent mieux les consignes dans de petites classes.

Dédoubllement des classes

Dans la cohorte des répondants, 79% des enseignants disent bénéficier du dédoublement de leur classe pour les activités thématiques et/ou méthodologiques, les exercices d'application ou les travaux pratiques. Plus la classe est chargée, plus le dédoublement est systématique : 97% des classes dont l'effectif est strictement supérieur à 25 élèves sont dédoublées contre 68% pour les classes de 20 à 25 élèves et aucune pour celles de moins de 20 élèves.

Or, en septembre 2024, on observe que les classes bénéficiant du dédoublement affichent des moyennes de score estimé plus élevées en :

- interprétation des documents (2.64 vs 2.21/5, p-value= 0.02)
- raisonnement scientifique (2.57 vs 2.21/5, p-value= 0.04).

De même, en Mai 2025, les moyennes sont significativement plus élevées dans les classes dédoublées pour :

- la capacité de recherche (3.2 vs 2.6/5, p-value = 0.04),
- et le savoir-être (3.7 vs 3.2/5, p-value = 0.03), qui semble progresser 3 fois plus (tendance : p-value = 0.08).

Enfin, le dédoublement permet, quand l'effectif est de plus de 25, de gagner plus de 2 points de moyenne dans l'année en raisonnement scientifique (p-value = 0.04).

Accès à l'accompagnement personnalisé

Seuls 3 répondants sur 10 bénéficient d'un temps d'accompagnement personnalisé avec leur classe. La moitié des professeurs des établissements privés sous contrat ont accès à cet accompagnement contre 2 sur 10 dans le public (Fisher ; p-value = 0.002).

Parmi l'ensemble des enseignants qui en bénéficient, les heures d'accompagnement sont utilisées pour :

- du soutien dans leur matière (33%),
- le suivi de l'orientation et l'accompagnement sur Parcoursup (28%),
- l'organisation de rencontres avec des professionnels de santé ou de l'action sociale, des formateurs d'IFSI, d'autres écoles paramédicales ou sociales ou des visites de structures sanitaires et/ou sociales (27 %).

Or, en mai 2025, l'accompagnement personnalisé semble être de manière significative (Wilcoxon) un facteur déterminant de réussite pour plusieurs compétences :

- la prise de parole (4/5 si AP vs 3,2/5, p-value = 0,0007), progressant 3 fois plus vite avec l'AP (+ 0,93 vs + 0,37 sans AP),
- l'autonomie (3,64 vs 3,03/5 ; p-value = 0,006),
- l'analyse, l'interprétation des documents, la compréhension des consignes, la lecture, l'expression écrite et la maîtrise des connaissances (p-value < 0.05)

3.4.3.6. Effet-enseignant et pratiques pédagogiques

Ancienneté des enseignants

Les enseignants/tes répondants de la filière ST2S sont globalement expérimentés puisque :

- 47% d'entre eux ont une ancienneté supérieure à 10 ans,
- 36% entre 3 et 10 ans
- 17% strictement inférieure à 3 ans.

En fin d'année, l'ancienneté des enseignants ne semble pas influencer de manière significative les moyennes des compétences des classes (toutes les p-values > 0.05). Toutefois, si les résultats ne portent que sur le groupe « 3 - 10 ans » et celui « > 10 ans », la p-value est significative (p = 0.045) pour l'interprétation des documents avec une moyenne de + 0.46 pt dans les classes avec l'enseignant le plus expérimenté.

Lorsqu'on regarde les progressions annuelles des moyennes de classe, les différences en fonction de l'ancienneté des professeurs ne sont pas significatives. Le test de Wilcoxon confirme que les écarts observés entre les groupes sont probablement dus au hasard. De même, si on observe le lien entre type de pédagogie et ancienneté, la différence entre les scores de compétences n'est pas statistiquement significative (Fisher, p-value > 0,05).

Enseignant/te avec ou sans Master

60% des enseignants interrogés ont un niveau master. En mai 2025, les moyennes estimées des classes sont significativement plus hautes avec un enseignant diplômé de master pour les compétences suivantes :

- la compréhension des consignes (3.43 vs 3/5 ; p-value =0,02)
- l'autonomie (3.35 vs 2.9/5 ; p-value =0,02).

Néanmoins, les enseignants sans Master surpassent les autres classes en fin d'année pour la recherche documentaire (3,3 vs 2,9/5, p-value=0,0503) avec une progression annuelle de + 0,93 pt par rapport aux autres.

Enfin, lorsqu'on observe la progression annuelle, les résultats au test de Mann-Whitney révèlent une homogénéité des progressions entre les classes dont l'enseignant dispose d'un master et les autres. Ce constat suggère que qu'il n'y a pas d'effet significatif du niveau master des enseignants sur la progression moyenne des élèves, quelle que soit la compétence évaluée.

Statut professionnel des enseignants

Parmi les enseignant/tes répondants, 9.4% sont agrégé/ées, 77.4% sont certifié/ées, 11.3% sont contractuels et 1.9% disposent d'un autre statut. L'analyse statistique (p-values > 0,05) des moyennes obtenues par les classes et de leur progression annuelle montre qu'il n'y a pas de « *déterminisme* » lié au statut professionnel de l'enseignant (agrégé, certifié ou contractuel). Une classe ne réussirait pas mieux « parce qu'elle a un professeur agrégé » et les enseignants contractuels auraient une efficacité pédagogique comparable aux autres enseignants.

Perception du programme de Terminale

Dans 30% des cas, le référentiel de la matière (prescrit par le Ministère) est considéré comme moyennement adapté à une poursuite d'études en soins infirmiers et dans 7.5% des cas comme faiblement adapté voire inadapté.

Pédagogies utilisées

Durant l'année, la progression des moyennes de classe varie de 0.05 à 1 point en fonction de la compétence évaluée par l'enseignant et la pédagogie utilisée. Or, la comparaison des résultats des classes en fonction des pédagogies utilisées n'est pas non plus significative (p-values entre 0.66 et 0.99). Les écarts observés en fonction des pédagogies peuvent être la conséquence du hasard du petit échantillon. De plus, il était demandé aux enseignants de sélectionner les 3 pédagogies les plus utilisées. Un même enseignant a donc pu cocher la pédagogie de projet en même temps que la pédagogie descendante.

Cependant, il est intéressant d'observer quelques résultats qui, même s'ils ne sont pas significatifs sur un petit échantillon, mettent en évidence des scores plus élevés pour certaines pédagogies.

Au cours de l'année scolaire, la progression des connaissances des classes aurait tendance obtenir de meilleurs scores avec la pédagogie inductive (+ 0.69 pt) ou la pédagogie de projet (+ 0.71 pt) qu'avec la pédagogie descendante (+ 0.33 pt).

De même, la progression estimée des classes semble meilleure si les enseignants utilisent la pédagogie de projet à la place de la pédagogie descendante en :

- prise de parole (+ 0.79 vs + 0.33 pt)
- organisation (+ 0.86 vs + 0.33 pt)

De son côté, la pédagogie par objectifs est la pédagogie qui réussit le mieux (+ 0.7 pt) en :

- compréhension des consignes,
- maîtrise des connaissances,
- interprétation des documents ;

alors qu'elle réussit moins bien (+ 0.30 à + 0.40 pt) :

- en raisonnement scientifique,
- et en analyse.

Les pédagogies qui obtiennent les meilleurs résultats pour la capacité d'analyse sont la pédagogie inductive (+ 0.74), la pédagogie de projet (+ 0.79) et la pédagogie différenciée (+ 0.86). Le **raisonnement scientifique** se développerait mieux dans les classes qui ont bénéficié

de la pédagogie différenciée (+ 0.71 vs + 0.25 à + 0.52 pt pour les autres). La pédagogie différenciée (+0.86 pt), la pédagogie constructiviste (+0.71 pt) et la pédagogie déductive (+0.71 pt) sont les pédagogies qui amélioreraient le plus **la capacité à mener des recherches**. Enfin, la pédagogie de la classe inversée est associée à une progression annuelle de +1 pt pour **la compréhension des consignes, l'interprétation des documents, les connaissances et l'autonomie**.

Pour conclure, les données semblent démontrer qu'il est nécessaire d'avoir recours à plusieurs pédagogies différentes pour permettre aux élèves de progresser dans les divers domaines de compétences. Cependant, il est nécessaire de poursuivre cette investigation sur un échantillon plus grand pour obtenir des résultats significatifs.

3.4.3.7. Difficultés pédagogiques et besoin de remédiation

Les difficultés les plus souvent rencontrées par les enseignants sont :

- Pour 25% des répondants les écarts de niveau entre les élèves
- Pour 20% le manque de motivations des élèves
- Pour 12% la complexité de certaines notions du programme
- Pour 10% la faible maîtrise de la lecture et de l'écriture

Certains professionnels interrogés se plaignent :

- des effectifs trop chargés (9%),
- du manque de temps (9%),
- de l'insuffisance d'outils pour aider les élèves les plus en difficultés.

Seuls 3% des professeurs considèrent que l'indiscipline fait partie de leurs difficultés.

Pour 3% également, les difficultés sont d'un autre ordre : faible capacité d'attention, mauvaise orientation, manque de vocabulaire, faible estime de soi, difficultés en mathématiques, absence d'analyse.

Paradoxalement, ce sont les enseignants des classes aux effectifs les plus réduits (< 20 élèves) qui se plaignent le plus (dans 100% des cas) de l'écart de niveau entre élèves contre 86% dans les classes les plus chargées (> 26 élèves). Si l'ancienneté ne semble pas un facteur prédictif fiable des difficultés rencontrées dans cet échantillon (p-value = 0,58), **l'écart de niveau entre les élèves s'impose comme la difficulté majeure**, quel que soit le stade de la carrière du professeur. Avec environ 20% des citations chez les débutants et 18% chez les seniors, c'est un problème qui ne semble pas s'atténuer avec l'expérience. Enfin, **les enseignants de plus de 10 ans de carrière sont plus sensibles au manque de motivations des élèves (18,2%)** que leurs

collègues débutants (12,8%) et **ceux de moins de 3 ans sont plus touchés (5,8%) par le problème d'indiscipline** alors qu'aucun de ceux qui ont plus de 3 ans de carrière ne s'en plainte.

Ainsi, les écarts de niveau, les effectifs trop chargés, le manque de motivations et l'indiscipline affectent de manière significative la compréhension des consignes (p-value = 0,04).

Pour toutes les autres compétences, les p-values sont largement supérieures à 0,05 ce qui suggère que l'échantillon est trop réduit pour détecter une différence fine et significative. Il faut pourtant relever que **les classes indisciplinées et les effectifs trop chargés** présentent les progressions annuelles les plus faibles sur presque toutes les compétences fondamentales (de 0 à + 0,08 pt).

L'indiscipline semble particulièrement néfaste à :

- la prise de parole (+0,2 pt),
- la perception de la réalité du métier d'infirmière (+0,2 pt).

A contrario, les classes pour lesquelles l'écart de niveau est cité comme une difficulté progresse de manière satisfaisante au cours de l'année en :

- analyse (+0,8 pt),
- organisation (+0,7 pt).

Enfin, **l'interdisciplinarité** ne semble pas influencer significativement (p-value > 0.05) la motivation des classes (65.7% sans vs 72.2% avec). Il en est de même pour la **pédagogie de projet** qui ne permettrait pas d'augmenter leur motivation (66.7% sans vs 70.6% avec).

Remédiation pédagogique

A la question ouverte « *Après une évaluation, comment pratiquez-vous la remédiation auprès de vos élèves en difficultés ?* », le taux de réponse était de 79%.

La remédiation semble le plus souvent être collective par :

- la correction,
- de nouvelles explications du professionnel,
- un point sur les erreurs collectives les plus fréquentes
- des exercices supplémentaires : « *on décortique un autre sujet ensemble* ».

Certains fixent des objectifs de progression pour la prochaine évaluation, d'autres font refaire une autre évaluation. Un quart des répondants déclarent utiliser une grille d'évaluation par compétences pour montrer les écarts avec les attendus, 5% demandent une autocorrection par les élèves.

La remédiation individuelle n'est pas systématique. Les élèves peuvent venir les voir individuellement pour se faire réexpliquer les notions. Certaines fois, la remédiation individuelle se fait en dehors des heures de cours. Néanmoins, peu d'enseignants disent avoir le temps d'organiser régulièrement une remédiation individuelle auprès des élèves en difficultés. Un des enseignants répond « *Difficilement par manque de temps : soit on fait le programme soit on remédie !* ».

Un enseignant sur 10 utilise les heures d'accompagnement personnalisé pour :

- revenir en petits groupes sur les concepts abordés en fonction des besoins repérés,
- faciliter l'organisation hebdomadaire,
- faire le point sur les difficultés de l'élève, sa méthode et/ou ses outils de travail.

Dans certains établissements, l'accompagnement personnalisé se fait en classe entière, ce qui rend difficile un soutien individualisé.

Une enseignante utilise des capsules audios individuelles, une autre l'entretien téléphonique, une dernière le travail en binôme entre élèves en difficulté et bons élèves.

Enfin, pour certains professeurs, la progression permet de revoir plusieurs fois une notion au cours de plusieurs chapitres espacés dans le temps ce qui facilite la reprise des notions complexes.

Nous arrivons au terme de la présentation des résultats. Je vais donc dans la suite de ce dossier revenir sur ces résultats afin de répondre à ma problématique de recherche et de vérifier mes hypothèses.

Partie 4 : Discussion

Cette étude s'est attachée à explorer les effets du curriculum du baccalauréat ST2S sur l'accès et la réussite des néo-bacheliers en Institut de Formation en Soins Infirmiers dans l'Académie de Grenoble.

Pour ce faire, plusieurs approches ont été utilisées:

- une revue de la littérature a présenté la terminologie du curriculum et des compétences en sciences de l'éducation ainsi que les caractéristiques des élèves de la filière technologique ST2S et les attendus de la formation en IFSI,
- une méthodologie plurielle a associé les entretiens avec les formateurs IFSI, le traitement de données quantitatives portant sur les candidats au baccalauréat ST2S 2025 ainsi qu'un recueil de données par questionnaire auprès des étudiants de 2^{ème} année d'IFSI et des enseignants de la filière ST2S.

Les données recueillies révèlent des tensions entre les attentes des formateurs en soins infirmiers, les réalités vécues par les élèves de ST2S au lycée en en début d'études supérieures et les contraintes structurelles (sociales, économiques, pédagogiques) qui pèsent sur leur parcours. Ainsi, dans quelle mesure nos observations confirment, nuancent ou contredisent-elles les théories existantes sur les inégalités d'accès à l'enseignement secondaire ?

4.1. Adéquation ST2S/IFSI ? Compétences psychosociales acquises mais difficultés cognitives

Comme le confirment nos entretiens avec les cadres de santé formatrices, l'universitarisation des études (grade licence depuis 2009), la création du master d'infirmière en pratique¹⁷³ avancée en 2018 et le transfert des diplômes aux universités en 2026 ont rehaussé les exigences académiques des IFSI. Les attentes sont notamment importantes en matière de compétences scientifiques. L'universitarisation, bien que porteuse de progrès (reconnaissance du diplôme, accès à la recherche), creuse l'écart entre les attentes académiques des IFSI et le profil des néo-bacheliers ST2S, parfois moins armés que les néo-bacheliers généraux pour affronter un enseignement supérieur exigeant.

¹⁷³ Selon l'Agence régionale de santé, les infirmiers en pratique avancée « *disposent de compétences élargies, à l'interface de l'exercice infirmier et de l'exercice médical* ». Ils peuvent « *suivre (avec leur accord) des patients confiés par un médecin de l'équipe de soins* » au sein de laquelle ils exercent, « *sur la base d'un protocole d'organisation établi pour préciser les modalités de leur travail en commun* », consulté le 18/05/2026, disponible sur <https://www.ars.sante.fr/index.php/la-pratique-avancee-un-nouveau-metier-dinfirmier-aux-competences-elargies>

Pourtant, depuis 2019, le Ministère de l'Éducation prescrit dans le programme de la spécialité ST2S de terminale, que l'enseignement doit amener les élèves à développer « *des compétences d'observation, d'analyse, de synthèse et de restitution* »¹⁷⁴.

Dans l'Académie de Grenoble, l'institution ne parvient pas totalement à faire appliquer le « *curriculum prescrit* », d'autant plus que les enseignants doivent s'adapter à une disparité sociale et culturelle au sein de leur public scolaire que l'on retrouve ensuite dans l'hétérogénéité des résultats.

Pour plus du tiers des enseignants de la filière ST2S interrogés, le référentiel du baccalauréat ST2S est "*moyennement adapté*" ou « *inadapté* » à une poursuite d'études en soins infirmiers. Ceux-ci déclarent aussi ne pas avoir suffisamment de temps pour la remédiation individuelle auprès des élèves en difficulté : "*soit on fait le programme, soit on remédie*".

Le travail enseignant est « *flou* » ce qui leur permet de prendre une certaine distance avec les programmes officiels pour mettre en place leur curriculum « *réel*, »¹⁷⁵ afin de s'adapter aux besoins divers de leurs élèves et aux contraintes de leurs conditions de travail.

Enfin, la suppression du concours au profit de Parcoursup a modifié les modalités de recrutement. Si cela a permis aux IFSI de mener une évaluation plus globale grâce à l'étude des dossiers scolaires en ligne, certaines formatrices regrettent de ne plus pouvoir évaluer les compétences relationnelles et la motivation des candidats grâce aux entretiens.

Toutefois, les néo-bacheliers ST2S se distinguent par leurs compétences "socio-comportementales". Ils semblent mieux connaître les attentes du milieu infirmier que ceux de bacs généraux. De plus, ils se déclarent 3 fois plus souvent à l'aise dans leurs relations avec les soignants que les étudiants de bac général. Ils percevraient davantage la « *réalité du métier* ».

Il est possible que la forte proportion de filles en ST2S favorise la présence de compétences non cognitives dans cette filière. « *Dès la maternelle, les filles ont des compétences transversales plus développées que les garçons, telles qu'attendre son tour, mener une activité à son terme, ranger spontanément et trouver ses affaires* » (PISA 2025). La filière ST2S reste, à ce sujet marqué par les stéréotypes de genre car elle accueille encore très peu de garçons alors que les métiers paramédicaux et sociaux sont pourtant occupés par les deux sexes. Sur ce point,

¹⁷⁴ Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, « *Programme des sciences et techniques sanitaires et sociales de terminale ST2S* », Annexe 2, Bulletin Officiel de l'éducation nationale, n°8, paru le 25/07/2019, disponible sur <https://eduscol.education.gouv.fr/5847/programmes-et-ressources-en-serie-st2s>, p 2.

¹⁷⁵ Tardif. M et Lessard C., « *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnel* », Recherche & formation 1999, pp. 148-150.

j'émets l'hypothèse de l'influence du « *curriculum caché* » au sein des établissements scolaires, les professeurs principaux de troisième et de seconde informant moins les élèves garçons que les élèves filles sur l'existence du bac ST2S. Il me semble que les familles sont également moins préparées à envoyer leurs garçons dans cette filière. Or, les vœux des familles pèsent toujours sur les carrières scolaires et constitue un biais social de l'orientation scolaire. Enfin, le manque d'attrait de la filière ST2S pour les garçons s'explique peut-être par un manque de modèles masculins dans les métiers du Care, décrit Bugeja-Bloch et Couto¹⁷⁶.

Les formateurs reconnaissent que les élèves originaires de ST2S savent davantage que les autres ce qu'ils veulent faire plus tard. Cela s'explique en partie par le respect des prescriptions du Ministère vis à vis de l'organisation des activités de « *rencontres avec des professionnels* », d'« *observations et* » de « *visites sur le terrain* »¹⁷⁷ pour étudier « *les relations effectives entre les institutions et les dispositifs* » et viser des compétences telles que « *l'écoute, le travail en équipe, (...) les compétences orales* ».

Ces compétences non cognitives constituent une force pour les étudiants ST2S leur permettant de trouver les ressources pour s'engager dans les études. Il existerait un lien important entre les compétences non cognitives du « *big five* »¹⁷⁸ et la réussite professionnelle, effet qui serait même supérieur à celui des compétences cognitives (James Heckman¹⁷⁹, 2006).

Cependant, si les néo-bacheliers ST2S se disent moins surpris par la réalité du métier que les bacheliers généraux, ils peinent davantage sur les exigences théoriques. Les études demandent aussi des capacités académiques et psychologiques qu'ils ne maîtrisent pas toujours. Il existe donc un paradoxe entre le savoir-être de l'étudiant ST2S et son besoin de cadre pédagogique. Certes, celui-ci ne déclare pas plus de difficultés pour la **mémorisation des connaissances** que le néo-bachelier général. Il se déclare plus fréquemment satisfait de l'apport du lycée en matière de maîtrise des **compétences écrites**. Il a le même niveau de **confiance dans sa capacité de réussite** que le bac général. Cela rejoint le témoignage de certains formateurs d'IFSI qui déclarent ne pas parvenir à distinguer les bacheliers ST2S des bacheliers généraux. Enfin, à **l'oral**, les étudiants de ST2S s'estimeraient significativement deux fois moins en difficulté que leurs homologues de l'enseignement général.

¹⁷⁶ Bugeja-Bloch F., Couto M.-P., 2018. « *Le Parcoursup des filles. Classe et genre à l'université* », La Vie des idées.

¹⁷⁷ Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, Ibid.

¹⁷⁸ Le big five correspond aux 5 traits de personnalité : extraversion, stabilité émotionnel, convivialité, conscience professionnelle et ouverture d'esprit.

¹⁷⁹ Heckman. J. J, Jora Stixrud, and Sergio Urzua, "The Effects of Cognitive and Noncognitive Abilities on Labor Market Outcomes and Social Behavior," NBER Working Paper 12006 (2006), <https://doi.org/10.3386/w12006>.

Cependant, les **difficultés** constatées par les enseignants de la filière ST2S dans les **compétences fondamentales** (analyse, méthodologie) persistent dans l'enseignement supérieur.

Les formatrices perçoivent souvent les bacheliers ST2S comme « *très scolaires* », manquant parfois d'autonomie et de capacités d'analyse par rapport aux bacheliers généraux.

Les professionnels attendent des étudiants une **réflexivité** et une **posture d'acteur de leur formation** que le baccalauréat technologique ne paraît pas toujours leur donner. Pourtant, d'après le référentiel du Ministère, la formation en sciences et technologies sanitaires et sociales doit développer chez les élèves de terminales ST2S « *des compétences transversales* » telles que « (...) *l'autonomie, l'esprit critique, la capacité à rendre compte d'une démarche, (...)* », « *la pratique de l'argumentation* » pour « *expliciter son raisonnement de manière à convaincre* ». Elle doit « *permettre à chacun de faire évoluer sa pensée, jusqu'à la remettre en cause si nécessaire, pour accéder progressivement à la vérité par la preuve* ». Or, en raison des lacunes des lycéens lors de leur arrivée en première ST2S, ces objectifs sont difficiles à atteindre.

De même, l'organisation du travail personnel, la recherche documentaire et l'analyse de pratique restent une source d'appréhension pour les étudiants ST2S sans être significativement plus problématiques que pour les autres. Les professionnels regrettent un manque de préparation aux méthodes de travail universitaires, comme le soulignait déjà Marie-Pierre Pouly¹⁸⁰ (2022) pour les étudiants en sociologie issus de ST2S. Sur ce point, les enseignants du secondaire respectent pourtant les consignes du Ministère pour développer chez leurs élèves « *la littératie et la numératie, (...) la mobilisation du numérique en appui à l'analyse d'une question de santé ou sociale* ». Ils mettent régulièrement les lycéens en situation de recherche lors des séances de « *Méthodologies appliquées au secteur sanitaire et social* » afin qu'ils maîtrisent « *les compétences en recherche documentaire dans le champ santé-social, nécessaires aux poursuites d'études supérieures dans ce secteur d'activité.* »¹⁸¹

De leur côté, les étudiants originaires de ST2S reconnaissent souvent avoir du mal à être autonomes. Ils se sentent significativement moins préparés à la maîtrise des capacités scientifiques et au calcul de dose que les étudiants venant d'un baccalauréat général. Le

¹⁸⁰ Pouly M-P., « *Pour une pédagogie rationnelle de la construction d'objet* », Actes de la recherche en sciences sociales 2022/3-4 (n° 243-244), pp 96 à 109, disponible sur <https://www.cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2022-3-page-96.htm&wt.src=pdf>

¹⁸¹ Ministère de l'Éducation nationale, Ibid, p 3.

programme de la spécialité « *chimie, biologie et physiopathologie humaines* » de terminale, qui s'articule avec celui de la spécialité ST2S, vise pourtant des « *compétences scientifiques développées par les démarches scientifique et technologique* »¹⁸². Mais, là aussi, les lycéens rencontrent des difficultés pour acquérir ces compétences. En parallèle, le programme de mathématiques, enseigné aux terminales à hauteur de 3h00 par semaine, n'est pas spécifique à la filière ST2S mais commun à toutes les terminales technologiques. Il doit permettre aux élèves d'« *évoluer dans un environnement numérique* », dans l'objectif de « *construire et (...) entretenir des habiletés dans les domaines du calcul, (...) d'automatiser le recours à (...) des procédures, des méthodes (...) dont l'insuffisante maîtrise (...) compromet la réussite d'études supérieures* ». Par exemple, les capacités suivantes sont attendues : « *exprimer une proportion sous différentes formes, (...), estimer un ordre de grandeur, (...), effectuer des conversions d'unités, (...)* »¹⁸³. Il est donc bien prévu d'amener les bacheliers à la maîtrise des calculs de dose avant l'entrée en IFSI.

Malgré ces prescriptions, les professeurs du secondaire peinent à amener l'ensemble de leurs élèves de terminale ST2S au niveau de compétences académiques attendues dans les études supérieures.

Il semble, ici, qu'il soit difficile de corriger les lacunes accumulées lors du parcours scolaire antérieur des lycéens, ce que nos résultats confirment. Dans la cohorte 2025, les résultats du brevet 2022 conditionnent plus du tiers du résultat obtenu au baccalauréat ST2S, la note en mathématiques au brevet prédit 21% de la note au bac ST2S 2025 et celui de l'épreuve de français 15%.

Cela confirme les résultats de l'enquête PISA 2022(programme international pour le suivi des acquis des élèves)¹⁸⁴ : en France, en 2022, 29 % des élèves de 15 ans avaient une **maîtrise insuffisante** en culture mathématique, 27 % en compréhension de l'écrit et 24 % en culture scientifique.

¹⁸² Ministère de l'Éducation nationale, « *Programme de chimie, biologie et physiopathologie humaines de terminale ST2S* », Annexe 1, Bulletin officiel de l'Éducation nationale, n°8, paru le 25/07/2019, disponible sur <https://eduscol.education.gouv.fr/5847/programmes-et-ressources-en-serie-st2s>

¹⁸³ Ministère de l'Éducation nationale, « *Programme de mathématiques de terminale technologique* », Annexe, Bulletin officiel de l'Éducation nationale, n°8, paru le 25/07/2019, disponible sur <https://www.education.gouv.fr/bo/19/Special8/MENE1921242A.htm>

¹⁸⁴ DEPP, « *Culture scientifique compréhension de l'écrit et vie de l'élève* », Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, DEPP, NOTE D'INFORMATION, n° 23.49, Décembre 2023, 4 p.

Entre 2018 et 2022, les scores moyens obtenus par la France en début de seconde GT, **ont baissé** en culture scientifique (493 à 487), en mathématiques (495 à 474) et en compréhension de l'écrit (de 493 à 474 points).

En compréhension de l'écrit, le nombre d'élèves en difficulté (sous le niveau 2) a augmenté (de 20,9 % à 26,9 %) et diminué pour les bons élèves se situant au-dessus du niveau 4 (de 9,2 % à 7,1 %).

Entre 2012 et 2022, en Maths, la part des élèves en difficulté (sous le niveau 2) a augmenté de 22,4 % à 29 %.

Or, **les filles** (très majoritaires en ST2S) **ont de moins bons résultats en mathématiques que les garçons dès le CP**. Elles sont sous-représentées dans les séries ou options scientifiques, dans toutes les voies du lycée.

Les **difficultés** en compréhension de l'écrit comme en mathématiques sont **anciennes** et elles sont **dépendantes de l'origine sociale**. En effet, l'enquête Pisa 2025, remarque des inégalités sociales de compétences très marquées dès l'entrée en maternelle en acquisition du langage et en pensée mathématique. Par la suite, en primaire et au collège, ces inégalités persistent et se creusent. Selon la DEPP en 2025, « *Au collège, les élèves de milieu défavorisé, qui arrivent plus souvent avec des bases fragiles en sixième, enregistrent des progressions plus faibles.* ».

Or, d'après James J. Heckman¹⁸⁵, Economiste américain de l'Université de Chicago, il ne faut pas que la société intervienne trop tard dans la vie d'un enfant pour compenser les inégalités provenant d'un milieu social défavorisé. Le retour sur investissement des politiques éducatives est, en effet, beaucoup plus élevé lorsque les investissements sont faits précocement que lorsqu'ils sont plus tardifs. Les programmes de remédiation durant l'adolescence et chez les jeunes adultes seraient beaucoup plus onéreux pour produire le même niveau de compétences durant la vie d'adulte.

Pour conclure, si les étudiants ST2S bénéficient d'une forme d'« *acculturation précoce* » en IFSI, conséquence d'une forme de « *socialisation anticipatrice* »¹⁸⁶ vécue au lycée, ils sont nombreux à rencontrer des difficultés cognitives face au raisonnement scientifique. Certes, les

¹⁸⁵ Heckman J., "skill formation and the economics of investing in disadvantaged children", Science vol 312, 30 juin 2006, disponible sur www.sciencemag.org

¹⁸⁶ Le Bastard-Landrier. S, Chevaillier. T, Nakhili. N et Perretier. E, « *Du secondaire au supérieur : continuités et ruptures dans les conditions de vie des jeunes* », Observatoire de la vie étudiante, 2008, disponible sur https://www.researchgate.net/publication/313558911_Du_secondaire_au_superieur_continuites_et_ruptures_en_termes_de_rapport_au_savoir_le_cas_des_jeunes_entres_en_classes_preparatoires_aux_grandes_ecoles

programmes ministériels semblent en adéquation avec la demande des IFSI. Cependant, le curriculum réel se distingue du curriculum formel car les enseignants de la filière doivent s'adapter à un public d'élèves présentant des difficultés d'apprentissage depuis le début de leur parcours scolaire.

4.2. Persistance du déterminisme social au cœur d'une filière spécialisée

4.2.1. Un bac ST2S « démocratisant » mais marqué par des inégalités

Avec un taux de réussite de 94% en 2025 dans l'académie de Grenoble (supérieur à la moyenne nationale des bacs technologiques), **le baccalauréat ST2S favorise l'accès au diplôme.**

Les sciences et technologies sanitaires et sociales apparaissent donc comme une filière de réussite pour les classes moyennes et populaires, comme le soulignait la DEPP en 2024 pour les baccalauréats technologiques. Le curriculum semble adapté aux élèves en difficulté, avec une pédagogie souvent plus encadrée que dans le général et des enseignements liés à la réalité du système de santé et de l'action sociale. D'après les données de la DEPP¹⁸⁷, la voie technologique permet à certains élèves d'améliorer leur résultat au bac par rapport au brevet. Elle permet en outre à certains élèves fragiles de réussir malgré un faible niveau académique en troisième. Cependant, les parcours de ces élèves sont souvent marqués par les redoublements et ils sont plus nombreux à passer par l'oral de rattrapage au baccalauréat.

Par ailleurs, selon les estimations des enseignants, entre septembre 2024 et mai 2025, les classes de terminale ST2S progressent pour la quasi-totalité des compétences. Les moyennes des scores estimés pour **la maîtrise des connaissances, l'interprétation des documents et le raisonnement scientifique** progressent de manière homogène au cours de l'année. **La compréhension des consignes** ne s'améliore que dans la moitié de la cohorte et est affectée de manière significative par les écarts de niveau, le manque de motivations des élèves et l'indiscipline. **L'expression écrite** stagne pour 8 classes sur 10. En mai 2025, **l'analyse et la méthodologie de recherche** sont moins maîtrisées et atteignent des niveaux hétérogènes selon les classes.

De plus, mes résultats confirment que le baccalauréat ST2S ne neutralise pas les inégalités sociales de réussite. En effet, mon analyse des données de la DEPP montre que la moyenne au

¹⁸⁷ DEPP, « Les bacheliers technologiques ont connu des trajectoires plus atypiques depuis le diplôme national du brevet », paru le 12/05/2017, disponible sur <https://www.education.gouv.fr/depp/les-bacheliers-technologiques-ont-connu-des-trajectoires-plus-atypiques-depuis-le-diplome-national-4280>

baccalauréat reste significativement corrélée à la profession et catégorie sociale des parents et à l'indice de position sociale de l'établissement.

Ce constat valide les thèses de Marie Duru-Bellat sur l'inégalité de réussite selon le passé scolaire et l'origine sociale. Malgré une « *démocratisation quantitative* » de l'accès au bac technologique, le « *poids* » du capital culturel et économique reste un prédicteur fort de la performance académique des lycéens ST2S.

Ainsi, le niveau obtenu au bac ST2S 2025 est multifactoriel. Il est influencé par les disparités territoriales et sectorielles. **L'origine géographique** des élèves conditionne leur parcours universitaire puisque la moyenne des IPS des établissements, le taux de réussite au bac et la proportion des mentions varient selon les départements et la typologie de la commune de résidence. Alors que les élèves des zones urbaines très denses affichent les résultats les plus fragiles, ceux des petites villes et du milieu rural dominent le classement. Ces résultats corroborent l'enquête Pisa 2025 pour laquelle les résultats en compréhension de l'écrit lors des épreuves de lecture de la journée de défense et citoyenneté en 2024 sont différents selon les territoires.

Les données confirment l'influence de la **composition sociale du lycée** sur les résultats, avec de meilleurs résultats au bac et de meilleures compétences (compréhension des consignes, interprétation des documents et maîtrise des connaissances) en début de terminale dans les établissements qui accueillent un public favorisé (à fort IPS). De même, en fin d'année scolaire, la proportion d'élèves pour lesquels les enseignants estiment « *avoir le niveau pour intégrer un IFSI* » varie d'un lycée à l'autre.

De plus, le **statut public ou privé de l'établissement scolaire** a un impact sur le niveau des élèves en début de terminale ST2S et les lycées privés accueillent un public plus favorisé que leurs homologues du public. Dès septembre 2024, le secteur privé affiche un niveau de classe, estimé par les enseignants, significativement supérieur au secteur public sur 5 compétences clés : raisonnement scientifique, autonomie, organisation, interprétation des documents et savoir-être. Début juillet 2025, les élèves du privé obtiennent significativement une moyenne au bac 2025 supérieure de 0,66 pt et un taux de réussite de 6 points de plus que ceux du public. Cette progression dans les lycées privés ou favorisés suggère que l'élève construit en partie son engagement scolaire en fonction de l'image que lui renvoie son environnement pédagogique, de son passé scolaire et de son portage familial.

De la même manière, le **capital social** (PCS des parents¹⁸⁸/ IPS de l'élève) du candidat à son entrée au lycée détermine significativement son niveau de départ comme sa moyenne au baccalauréat et, ce, au détriment des candidats d'origine populaire et des candidats boursiers. A ce sujet, il est important de disposer de l'information sur l'IPS des élèves, une proportion importante de lycéens défavorisés étant scolarisée au sein d'un établissement à public favorisé (dont l'IPS > 115). Ces écarts confirment les travaux de Bourdieu et Passeron (1970) sur la reproduction sociale. Même dans une filière dite davantage « *démocratisante* », les inégalités de capital culturel et économique jouent un rôle. Comme l'écrit Pierre Merle¹⁸⁹ (2000), la démocratisation n'est pas « *égalitaire* » mais « *ségrégative* ». Toutefois, dans cette étude, ce facteur n'a qu'un impact modéré car seules 3% des différences de moyenne sont imputables aux inégalités sociales et l'origine sociale n'influence que peu l'obtention du diplôme

La performance au Baccalauréat est aussi conditionnée par le **passé scolaire** de l'élève. Nous l'avons vu : la moyenne obtenue au baccalauréat ST2S 2025 est corrélée de manière conséquente au niveau que les élèves avaient au brevet en 2022 (34%), notamment en mathématiques (21%) et en compréhension de l'écrit (15%) à leur sortie du collège.

De plus, si le **handicap** est un facteur marginal de l'explication de la performance scolaire, les classes qui ont davantage d'élèves à besoins éducatifs particulier enregistrent en fin d'année de moins bons résultats en prise de parole, en expression écrite et en recherche et celles qui ont plus de 2 élèves dyslexiques sur 10 ont significativement une moins bonne maîtrise des connaissances. Alors que les **aménagements** pour les élèves en situation de handicap (PAP, PPS...) ne semblent pas toujours respectés, ils le sont de manière inégale d'un établissement à l'autre et selon la proportion d'élèves en situation de handicap dans la classe.

Pourtant, le handicap continue à gêner la progression universitaire des étudiants et à nuire au vécu de leur 1^{ère} année d'études en soins infirmiers. Cela corrobore les retours des cadres de santé formatrices en IFSI à propos des difficultés de lecture, d'analyse et de raisonnement infirmier des étudiants dyslexiques. Pour finir, les demandes d'aménagement dans le cadre du handicap ne sont pas toujours faites à l'entrée en IFSI. Le transfert automatique des aménagements du Rectorat vers l'Université/IFSI lors de l'inscription permettrait d'éviter la rupture de prise en charge au 1^{er} semestre.

¹⁸⁸ Parmi les deux parents, l'enquêteur choisit celui qui a la PCS la plus élevée.

¹⁸⁹ Merle. P, « Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : Une typologie et sa mise à l'épreuve », Revue « Population » n°1, 55^{ème} année, Janvier-Février 2000, pp 15-50.

4.2.2. Des inégalités de sélection selon le baccalauréat

Sur Parcoursup, il existe des inégalités de recrutement en fonction du baccalauréat obtenu. Certains IFSI de ma cohorte « *formateurs* » recrutent moins de candidats de bac technologiques (Chambéry : 38%, Annemasse : 20%) que les autres, le bac général restant la source principale de recrutement. Ce résultat est surprenant car, selon les formatrices interrogées, l'examen du dossier sur Parcoursup ne se fait pas forcément par l'IFSI qui recrute mais par les autres IFSI de l'académie.

A ce propos, le baccalauréat ST2S n'échappe pas aux impacts de la massification de l'enseignement secondaire. D'après la DEPP¹⁹⁰, le nombre total de bacheliers a été multiplié par quatre entre 1970 et 2025, toute filière confondue. Aujourd'hui, 85% des jeunes sont encore à l'école à 18 ans et environ 8 français sur 10 d'une classe d'âge obtiennent le bac.

Cependant, le nombre de places étant limité dans les écoles de soins infirmiers, les candidats de ST2S les plus fragiles et qui sont intéressés par ces écoles n'y trouvent pas tous une place. Comme l'écrivaient Bodin et Orange¹⁹¹ en 2019, la sélection préventive sur Parcoursup distribue les élèves en leur attribuant des places en fonction de leur passé scolaire.

Le Rapport sur l'efficacité et la justice de l'accès à l'enseignement supérieur en France (G. Fack et E. Huillery¹⁹², 2021) conclue que le système français est presque aussi inégalitaire que le système américain. Selon Cécile Bonneau et Sébastien Grobon¹⁹³ (2021), l'accès à l'enseignement supérieur est presque trois fois plus élevé chez les jeunes de milieu aisé (9/10 des 10% les plus riches) que chez les jeunes de milieu modeste (3/10 des 10% les plus pauvres).

Certains élèves de ST2S obtiennent donc leur baccalauréat sans pouvoir intégrer la filière de leur choix.

La sélection « Parcoursup » entraîne une autre forme de biais social dans la mesure où les élèves issus de lycées privés ou de milieux favorisés (avec un accompagnement familial ou scolaire renforcé) rempliraient mieux leurs dossiers sur Parcoursup.

¹⁹⁰ Thomas. F, « *Résultats définitifs du baccalauréat 2025 : moins de bacheliers dans les voies générale et technologique, plus dans la voie professionnelle* », DEPP, Ministère de l'Éducation nationale, Note d'information n°2605, Février 2026, disponible sur <https://www.education.gouv.fr/depp/resultats-definitifs-du-baccalaureat-2025-moins-de-bacheliers-dans-les-voies-generale-et-469403>

¹⁹¹ Bodin R., Orange S., 2019. « La gestion des risques scolaires. "Avec Parcoursup, je ne serais peut-être pas là" », *Sociologie*, vol. 10, n°2, pp. 217-224.

¹⁹² Fack. G et Huillery. E, « *Enseignement supérieur : pour un investissement plus juste et plus efficace* », Note du Conseil d'analyse économique, 2021/8, n°68, pp 1-12., disponible sur <https://shs.cairn.info/revue-notes-du-conseil-d-analyse-economique-2021-8-page-1?lang=fr#s2n1>

¹⁹³ Bonneau. C et Grobon. S, « *Enseignement supérieur : un accès inégal selon le revenu des parents* », Conseil d'analyse économique, Focus n°076-2021, décembre 2021, disponible sur <https://www.ih2ef.gouv.fr/enseignement-superieur-un-acces-inegal-selon-le-revenu-des-parents>

Ainsi, l'orientation des lycéens ST2S reste dépendante de leur « *capital culturel* ». D'après le Rapport de 2025 de la Défenseure des droits¹⁹⁴, « *selon que les parents sont en situation d'emploi qualifié et maîtrisent les codes du monde du travail ou pas, les élèves bénéficient plus ou moins d'un accompagnement familial efficace* ». A ce sujet, Marie Duru-Bellat et Anne Kieffer¹⁹⁵ (2000) rappelle que l'origine sociale continue à peser sur l'accès aux différents niveaux du système éducatif.

Ainsi, Chauvel¹⁹⁶ (2014) considère que les jeunes ont plus de difficultés à corriger à posteriori les effets d'un échec scolaire et se sentent, avec leur famille, responsables « *d'organiser très en amont leur orientation scolaire* ». Enfin, selon F. Bugeja-Bloch et M-P. Couto¹⁹⁷ en 2018, les élèves filles des classes populaires seraient désavantagées et s'autocensureraient dans leurs choix d'orientation.

4.2.3. *Persistance des inégalités en études supérieures*

Les résultats de cette enquête révèlent un paradoxe : bien que 72 % des bacheliers ST2S se déclarent « *bien préparés* » par leur parcours dans l'enseignement secondaire, ils ne sont que 64 % à rapporter un vécu positif de leur première année en IFSI, contre 82 % chez leurs homologues du baccalauréat général avec SVT. Or, comme le précisait Séraphin Alava et Marc Romainville¹⁹⁸ en 2001, quelle que soit leur origine scolaire, les étudiants auraient souvent besoin d'une « *période d'essai, de transition, de maturation* » pour s'engager dans leurs études. La transition entre secondaire et supérieur constitue une « *nouvelle phase dans le parcours biographique et éducatif d'un individu et un passage difficile entre deux institutions très différentes* » (Paivandi. S¹⁹⁹, 2016). Séparé de son environnement familial par la « *décohabitation* » familiale, en perte de repères (B. Gendron et E-S. Kouremenou²⁰⁰, 2016), l'étudiant peut se sentir isolé ce qui augmente son anxiété de performance et son stress.

¹⁹⁴ Défenseure des droits, Rapport « le droit à l'orientation dans l'enseignement secondaire : un droit à déployer pour tous les jeunes », paru en juin 2025, 73 p., disponible sur https://www.defenseurdesdroits.fr/sites/default/files/2025-06/ddd_rapport_orientation-scolaire_2025_20250520.pdf

¹⁹⁵ Duru-Bellat M et Kieffer A, « *La démocratisation de l'enseignement en France : polémiques autour d'une question d'actualité* », Revue « Population » n°1, 55^{ème} année, Janvier-Février 2000, pp 51-79.

¹⁹⁶ Chauvel S., 2014. « *Le chemin de l'école. Professeurs, élèves et parents face aux parcours scolaires* », Politix, 4, n°108, pp. 53-73.

¹⁹⁷ Bugeja-Bloch F., Couto M.-P., 2018. « *Le Parcoursup des filles. Classe et genre à l'université* », La Vie des idées.

¹⁹⁸ Alava. S et Romainville. M, « *les pratiques d'études entre socialisation et cognition* », Note de synthèse, Revue Française de pédagogie, Année 2001, pp 159-180, disponible sur https://www.persee.fr/doc/rfp_05567807_2001_num_136_1_2836

¹⁹⁹ Paivandi. S, « *Comprendre l'étudiant et sa temporalité pour améliorer la pédagogie à l'université* », interview, 27 octobre 2016, disponible sur

²⁰⁰ Gendron.B et Kouremenou. E-S, « *Capital émotionnel en éducation et formation Enjeux, implications et retombées* », paru le 22 février 2016, LIRDEF, 10 p., disponible sur <https://hal.science/hal-01277308v1>

Cette période de déséquilibre risque d'être plus mal vécue par les étudiants en situation de fragilité sociale et/ou financière. Les étudiants boursiers et les étudiants très éloignés du domicile familial sont désavantagés par rapport aux étudiants issus des classes sociales favorisés²⁰¹. Ces derniers, disposant d'un bon « *capital culturel* » ont acquis « *des savoir-faire, savoir être, savoir dire* » et des « *savoirs sociaux – attitudes, habitudes, goûts, entraînements, compétences linguistiques* » qui facilitent leur intégration en IFSI (Pierre Merle²⁰², 2018).

Pour Mikaël De Clercq et Cathy Perret²⁰³ « *tous les étudiants ne sont pas égaux face aux obstacles académiques* ». Lors de l'entrée à l'université, ces obstacles seraient perçus différemment par les étudiants selon leur genre, leur niveau socioéconomique et le soutien pédagogique dont ils bénéficient.

Beaucoup d'étudiants en soins infirmiers souffrent de **problèmes de santé mentale**. D'après la FNESI (2025), 7 étudiants en soins infirmiers sur 10 déclarent une dégradation de leur santé mentale depuis le début de la formation. De même, la gestion du stress est le 2ème sujet de préoccupation des étudiants de ST2S de ma cohorte 2025.

Or, mes résultats montrent que la filière ST2S accueillait, déjà au lycée, une part non négligeable d'élèves en difficulté sociale ou psychologique. Lorsque ce problème n'est pas réglé au lycée, il est normal qu'il se poursuive durant les études supérieures. Selon la revue de l'Etudiant²⁰⁴, « *une bonne santé, physique comme mentale, est un facteur de réussite à l'école* ». Or, les établissements scolaires souffrent du manque de soignants : d'après un rapport de la Cour des comptes d'avril 2020, avec un médecin scolaire pour 13 000 élèves, un psychologue pour 1 500 et un infirmier pour 1 300, le suivi médical des élèves ne peut pas être assuré correctement. De même, selon la DRESS²⁰⁵, en 2022, les adolescents attendaient « *en moyenne six mois pour accéder à un Centre médico-psychopédagogique, avant la première consultation, puis cinq mois entre celle-ci et la suivante, qui marque le début de la prise en charge proprement dite* ». Sur ce point, lorsqu'elles sont présentes sur la commune, les Maisons des adolescents²⁰⁶

²⁰¹ Bourdieu, P., & Passeron, J.-C., « Les héritiers : les étudiants et la culture », 1964, Paris : Éditions de Minuit.

²⁰² Merle, P., « Publication de 'Les héritiers de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron' », 2014, mis à jour le 9/02/2018, disponible sur https://francearchives.gouv.fr/fr/pages_histoire/39711

²⁰³ De Clercq, M et Perret, C., « Étude exploratoire des obstacles à la transition universitaire selon le vécu d'étudiants français et belges », Éducation et socialisation, 58, 2020, mis en ligne le 04 janvier 2021, disponible sur <http://journals.openedition.org/edso/13276>.

²⁰⁴ Butzbach, M., « L'Éducation nationale, un désert médical qui s'amplifie », L'étudiant EducPros, paru le 02.09.2024, disponible sur <https://www.letudiant.fr/educpros/enquetes/leducation-nationale-un-desert-medical-qui-samplifie.html>

²⁰⁵ Farges, A, DRESS, « Les centres d'action médico-sociale précoce et les centres médico-psycho-pédagogiques ont accompagné 232 000 enfants en 2022 », 2025, disponible sur https://drees.solidarites-sante.gouv.fr/publications/etudes-et-resultats/250318_ER_accompagnement-enfants-adolescents-2022-camsp-cmpp

²⁰⁶ Maison des adolescents Rouge Cargo, consulté le 8/06/2026, disponible sur <https://maison-des-adolescents-74.com/>

ont la possibilité de travailler en partenariat avec les lycées. Ce sont des lieux d'écoute, d'évaluation et d'orientation des jeunes de 11 à 21 ans, au sein duquel ils peuvent rencontrer gratuitement un psychologue, une infirmière, un éducateur ou une assistante sociale.

De ce fait, d'après la DREES, en 2021, **le taux d'abandon** des étudiantes en 1^{ère} année de formation d'infirmière était de 10% soit trois fois plus qu'en 2011 (3 %). Le taux d'abandon par la suite était également élevé : 7 % en deuxième année et 4 % en troisième année en 2021. L'enquête du Comité d'entente des formations infirmières et cadres²⁰⁷ est encore plus alarmante, affirmant que seuls 6 des étudiants entrés en IFSI sur 10 en 2019 ont obtenu leur diplôme d'infirmier en 2022 et que la déperdition, pour la cohorte 2021-2024 serait de 18,5%, principalement en 1^{ère} et 2^{ème} années (dont 12,95% de suspensions et, 5,20% de redoublements). **Or, les abandons peuvent être causés par une rupture de parcours, de l'éloignement et/ou de difficultés sociales**²⁰⁸.

En effet, il existe plusieurs obstacles à la réussite de la 1^{ère} année d'études d'infirmière. Dans ma cohorte 2025, les étudiants « ST2S » considère la **distance entre le domicile de leurs parents et leur lieu d'études** comme un frein à leur réussite deux fois et demi plus souvent que ceux de bac général. A ce sujet, la Région Centre Val de Loire²⁰⁹ propose de limiter la proportion des étudiants venus d'autres régions (un tiers pour les IFSI du Centre Val de Loire).

De même, 40% des étudiants originaires ST2S déclarent que **le manque de moyens financiers** est un obstacle à leur réussite en IFSI et 3 sur 10 exercent un emploi pour financer leur formation. Selon la Fédération Nationale des Étudiants en Soins Infirmiers (FNSEI)²¹⁰, en 2022, les jeunes « *subissent une précarité alimentaire grandissante, exacerbée par l'inflation et le manque d'adaptation des aides sociales. Pour beaucoup d'entre eux/elles, l'alimentation devient la principale variable d'ajustement dans un budget déjà serré* ».

Les étudiants avec des difficultés financières vivent donc moins bien leur 1^{ère} année d'études que les autres. D'après la FNESI, les frais de rentrée en IFSI en septembre 2025 étaient

²⁰⁷ Parvais. A, « Un étudiant infirmier sur trois décroche avant d'être diplômé », CEFIEC, paru le 28/02/2023, disponible sur <https://www.infirmiers.com/etudiants/admission-et-cursus-en-ifs/le-taux-d-etudiants-infirmiers-sur-trois-decroche-avant-detre-diplome>

²⁰⁸ Fournier V. and all., Rapport "Évolution de la profession et de la formation infirmières", IGAS et l'IGÉSR, octobre 2022, disponible sur <https://www.education.gouv.fr/evolution-de-la-profession-et-de-la-formation-infirmieres-344188>, p 23.

²⁰⁹ Langlois. G, La gazette des Communes, paru le 23/03/2026, disponible sur <https://www.lagazettedescommunes.com/1029908/la-region-centre-val-de-loire-propose-de-tester-une-preference-regionale-a-lentree-des-ecoles-dinfirmiers/>

²¹⁰ Parvais. A, « Une année universitaire toujours plus coûteuse pour les étudiants infirmiers », paru le 9/9/2024, disponible sur <https://www.infirmiers.com/etudiants/admission-et-cursus-en-ifs/une-annee-universitaire-toujours-plus-couteuse-pour-les-etudiants-infirmiers>

de 3 034 euros. A cela s'est ajouté un coût de 100€ pour l'achat des tenues professionnelles, de 53 € pour les chaussures, de 191 € pour les livres ainsi que le coût des kits d'entraînement aux sutures et autres matériels spécifiques de manipulation. De plus, le coût moyen associé au logement en début d'année atteindrait 1 469 euros (comprenant le 1er loyer, l'assurance, les frais d'agence et le dépôt de garantie). Les coûts du transport sur les lieux de stage (parfois éloignés) ne seraient, par ailleurs, compensés qu'en partie par les indemnités kilométriques. Certes, les familles les plus précaires sont aidées mais c'est la Région qui est responsable de la gestion des bourses en IFSI ce qui crée des inégalités entre les territoires dans les délais de versement. Or, selon Fack et Grenet²¹¹ (2015), une bourse de 1500 € augmenterait de 3 points de pourcentage la probabilité d'un étudiant de milieu modeste de s'inscrire dans le supérieur. Enfin, si l'indemnité de stage a été revalorisée au 1er janvier 2021²¹², elle n'est que de 36 € par semaine en 1ère année, 46 € par semaine en 2ème année et 60 € par semaine en 3ème année. Ce montant correspond à un tarif horaire de 1.10 à 1.70 € alors qu'il est de 4.35€ chez les étudiants des autres filières universitaires.

4.3. Des conditions de préparation variables selon les lycées

Le déterminisme social n'est pas une fatalité puisque des leviers actionnables par l'Éducation nationale parviennent à générer des gains de compétences significatifs. En effet, le développement des compétences n'est pas qu'une question d'origine, mais est aussi dépendant des **conditions d'encadrement**. D'après Jerome Deauvieu et Jean Pierre Téraïl²¹³(2007), il existe des différences importantes de pratiques selon les enseignants et les établissements que les auteurs désignent sous les termes d'« *effet-enseignant* » et d'« *effet établissement* ». Tous les lycéens ne reçoivent pas les mêmes contenus pédagogiques et les conditions d'enseignement varient en fonction des établissements.

Certes, nos résultats ne montrent pas de relation significative entre la **taille des classes** en lycée et les résultats de fin de terminale sauf pour la compréhension des consignes qui s'améliorerait dans les petites classes. D'après Thomas Piketti et Mathieu Valdenaire²¹⁴ (2006), la taille de la

²¹¹ Fack G. et Grenet J. (2015), *"Improving College Access and Success for Low-Income Students: Evidence from a Large Need-Based Grant Program"*, American Economic Journal: Applied Economics, Vol.7(2), p. 1-34.

²¹² Parvais. A, « Des coûts d'inscription toujours plus élevés pour les étudiants infirmiers », paru le 4/9/2025, disponible sur <https://www.infirmiers.com/etudiants/admission-et-cursus-en-ifsu/des-couts-dinscription-trop-eleves-pour-les-etudiants-infirmiers>

²¹³ Deauvieu J. et Teraïl J-P (dir.), « *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs* », La Dispute, coll. « L'enjeu scolaire », 2007, 329 p.

²¹⁴ Piketti. T et Valdenaire. M, « L'impact de la taille des classes sur la réussite scolaire dans les écoles, collèges et lycées français », Direction de l'évaluation et de la prospective, Les Dossiers de l'Éducation Nationale n°173, paru en mars 2006, 25 p., disponible <http://www.piketty.pse.ens.fr/files/PresentationFourgeaud05042006.pdf>

classe influe moins sur la réussite aux tests de français et de maths de seconde en lycée qu'au collège et en école primaire. De même, Sophie Morlaix (Evaluation économique, Cours Master II ERSEE, 2025) considère que, dans les pays développés, l'augmentation du taux d'encadrement des classes aurait un faible rapport coût-efficacité même si cette mesure est perçue favorablement par les enseignants et les familles. Cependant, mes résultats montrent que le **dédoublément** des classes apparaît comme un facteur important de développement scolaire. Ainsi, les classes bénéficiant du dédoublement pour les exercices d'application affichent une progression annuelle en raisonnement scientifique de + 2 points par rapport aux autres. Le travail en petit groupe semble favoriser également le savoir-être et la capacité de recherche.

En mai 2025, le **personnel éducatif**, lorsqu'il est estimé suffisant par les enseignants de la filière, renforce significativement la compréhension des consignes, l'autonomie et la capacité de recherche. En ce qui concerne la réponse aux problèmes de santé et aux difficultés sociales des élèves, les moyens humains (psychologues, infirmiers scolaires, travailleurs sociaux) ne sont pas toujours suffisants surtout dans les établissements socialement défavorisés. Or, dans les classes de terminale où l'accès au travailleur social et aux professionnels de santé est plus élevé, moins d'élèves sont estimés par les enseignants de ma cohorte en situation de mal-être.

Si les professeurs de la filière ST2S collaborent souvent avec les enseignants **documentalistes**, **le travail interdisciplinaire reste encore limité** alors même que les scores en compétence de recherche ont tendance à s'améliorer avec l'interdisciplinarité. Ce manque d'entrain pour l'interdisciplinarité interroge. Pourtant le « *curriculum formel* » tel qu'il apparaît dans les programmes de la filière ST2S favorise l'interdisciplinarité. Le programme précise, en effet, que l'approche interdisciplinaire des deux enseignements de spécialité « *constitue un atout pour les élèves qui les suivent, en particulier au regard des attendus des formations de l'enseignement supérieur auxquelles ils peuvent prétendre et de leur insertion sociale et professionnelle future* »²¹⁵. Cependant, le curriculum réel ne montre pas d'interdisciplinarité dans les faits. Pour Tardif. M et Lessard. C (1999), le curriculum permet de « *codifier* »²¹⁶ le travail des enseignants en délimitant les contenus enseignés selon l'âge et les disciplines. De ce fait, il induit le cloisonnement entre les disciplines, et la séparation des temps scolaires. De même, l'organisation scolaire repose sur un faible pouvoir de la hiérarchie. Elle favorise les

²¹⁵ Ministère de l'éducation nationale « Programme de chimie, biologie et physiopathologie humaines de terminale ST2S », Ibid, p 2.

²¹⁶ Tardif. M et Lessard. C, "Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels", Bruxelles, De Boeck Université, 1999.

initiatives locales et la collaboration entre enseignants mais uniquement sur la base du volontariat ce qui n'uniformise pas les pratiques dans l'ensemble des classes de ST2S. Seuls les enseignants volontaires liés par une « sociabilité affinitaire », s'engagent dans des projets au sein d'« *espace commun de complicité* » (A. Barrère²¹⁷, 2002). En dernier lieu, peut-être s'agit-il aussi d'un manque de moyens propre à l'effet « *établissement* », l'interdisciplinarité n'étant pas toujours facilitée par les emplois du temps et par l'organisation des établissements.

Pour la moitié des enseignants de la filière ST2S interrogés, les **moyens matériels** sont insuffisants au lycée. Or, en mai 2025, lorsque les moyens matériels sont estimés suffisants, les classes sont évaluées significativement plus performantes pour la méthodologie de recherche, l'expression écrite et l'autonomie.

Relevons que les lycées publics (qui accueillent 69% des élèves de ST2S issus de milieux populaires vs 30.8% dans les lycées privés) ont souvent moins de moyens que les lycées privés. Les enseignants du public bénéficient moins fréquemment d'heures d'**accompagnement personnalisé** que ceux du privé. Pourtant, en mai 2025, l'accompagnement personnalisé permet de manière significative d'améliorer la prise de parole, l'autonomie et l'analyse. De plus, lorsqu'ils viennent du privé, les étudiants en soins infirmiers interrogés se disent significativement plus souvent satisfaits de l'accompagnement pédagogique au lycée et ont bénéficié d'une plus grande collaboration avec leurs familles.

Néanmoins, un élève du public progresse en moyenne à un rythme similaire à celui du privé.

Par ailleurs, il arrive que l'établissement fasse une erreur d'**orientation** quand il s'agit de conseiller la filière correspondant au profil, aux capacités et aux intérêts de l'élève. L'accès à l'information est inégal ce qui pénalise les élèves dans leur parcours d'orientation. Pourtant, comme le rappelle B. Suchaut et S. Morlaix²¹⁸ (2012), « *les étudiants pour lesquels le choix de la filière repose sur un projet professionnel réussiraient mieux que les autres* ». L'accompagnement individualisé pour l'orientation est loin d'être effectif pour tous, en ST2S comme ailleurs. L'orientation scolaire reste peu lisible et peu équitable. A ce sujet, les formatrices regrettent parfois un manque de contact avec les lycées. Du côté des étudiants en soins infirmiers, les répondants originaires de ST2S se déclarent significativement plus souvent

²¹⁷ Barrère. A, "Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ?", Sociologie du travail, vol. 44, 2002, pp 484-486.

²¹⁸ Morlaix. S et Suchaut. B, « Les déterminants sociaux, scolaires et cognitifs de la réussite en première année universitaire », 2012, Revue française de pédagogie, 2012/3 n° 180, pp 77-94, disponible sur <https://shs.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2012-3-page-77?lang=fr>

satisfaits de l'information sur l'orientation que les bacs généraux. De même, ils sont plus nombreux à avoir été aidé sur Parcoursup qu'en bac général même s'il reste encore des progrès à faire notamment durant l'année de seconde GT pour éviter les erreurs d'orientation.

Les professeurs de la filière ST2S sont majoritairement titulaires et expérimentés. **L'ancienneté des enseignants, leur statut professionnel et leur niveau de diplôme** ne semblent pas influencer significativement le niveau des classes de terminale ST2S. Ils sont nombreux à suivre des formations continues et à déclarer utiliser des pédagogies actives. En outre, les pratiques pédagogiques semblent varier beaucoup d'un enseignant à l'autre.

A ce sujet, les comportements des enseignants peuvent être interprétés à la lumière de la théorie « *de l'acteur et du système* » de Crozier et Friedberg²¹⁹ (1977). Conformément au concept de « *stratégie* » des auteurs, **l'enseignant est un acteur libre** qui poursuit une « *stratégie* » personnelle rationnelle, visant à maintenir son efficacité pédagogique auprès de ses élèves. Même s'il se soumet aux contraintes institutionnelles (programme national, attendus Parcoursup...), la manière avec laquelle il joue son « *rôle* » et occupe ses fonctions reste « *spécifique, originale, singulière* ». Face aux difficultés des lycéens (difficultés d'abstraction, besoin de concret), sa stratégie n'est pas de désobéir au programme, mais de « *négocier* » les règles pour qu'elles lui permettent d'exercer son métier.

La liberté pédagogique explique pourquoi les changements, qui visent à « *normaliser* » les pratiques, peuvent être difficiles à mettre en place dans le système éducatif. Dans les lycées, le « *système réel* » fonctionne par des arrangements informels : le proviseur s'arrange avec l'enseignant, l'enseignant s'arrange avec ses élèves. Une fois la porte fermée, l'enseignant est seul maître à bord. Lors de l'évaluation, il a la possibilité, en validant des acquis par des méthodes alternatives (projets, oraux), d'influencer directement les chances de réussite de ses élèves sur Parcoursup. L'évaluation « *relève de processus et de procédures au croisement des contraintes sociales et des biographies des élèves et des maîtres* » (Merle. P et Cousin. O²²⁰, 1998). Pour Anne Barrère²²¹ (2017), les représentations des enseignants à propos de leurs élèves ont une influence sur leur niveau scolaire. Un enseignant peut produire un « *effet Pygmalion* »

²¹⁹ Crozier.M et Friedberg. E , « l'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective », Editions du Seuil, 1981. Première parution en 1977, dans la collection "Sociologie politique", 448 p.

²²⁰ Cousin Olivier. Pierre Merle, *L'évaluation des élèves, enquête sur le jugement professoral*, coll. « l'Éducateur », 1996. In: *Sociologie du travail*, 40^e année n°4, Octobre-décembre 1998. pp. 523-525., disponible sur www.persee.fr/doc/sotra_0038_0296_1998_num_40_4_1322_t1_0523_0000_1

²²¹ Anne Barrère, *Au cœur des malaises enseignants*, Paris, Armand Colin, series: « Individu et Société », 2017, 208 p., ISBN : 978-2-200-61723-3, disponible sur <https://journals.openedition.org/lectures/22587>.

en encourageant son élève *ce « qui conduirait à une progression plus forte des résultats à cause d'attentes supérieures aux capacités estimées de l'élève »*.

De même, le professeur procède à des arrangements « *pour soi* » car il est influencé par la « *norme de justice scolaire* » qui dépend de sa propre origine sociale et de sa représentation de l'idéal pédagogique (Barrere. A, 2000).

Chacun défend donc de façon légitime ses intérêts sans forcément être en accord avec l'intérêt collectif (Morlaix. S, Evaluation économique des actions éducatives, Cours Master II ERSEE, 2025). En utilisant des pratiques pédagogiques actives, l'enseignant renforce son contrôle sur les « *zones d'incertitude* »²²² du système : il s'adapte à la difficulté scolaire de ses élèves. Le pouvoir qu'il exerce ainsi n'est pas une fin en soi, mais un levier pour compenser les inégalités structurelles en milieu scolaire.

Malheureusement, mon enquête n'a pas permis de repérer un lien significatif entre le **type de pédagogie pratiquée** et les résultats des classes même si les méthodes actives semblent plus efficaces pour faire progresser les connaissances que la méthode exclusivement descendante.

Il est possible que, certains professeurs enseignent, encore, sans forcément s'en rendre compte selon un modèle pédagogique « expressif » favorisant les élèves aisés au détriment de ceux du milieu populaire.

A l'opposé, avec la méthode dite de classe inversée et le développement du numérique, d'autres professeurs encouragent l'autonomie et la découverte des notions par soi-même. Si cette pédagogie est adaptée aux élèves les plus brillants, elle peut créer des lacunes chez les élèves des milieux populaires qui, au contraire, ont besoin d'une « *pédagogie clairement guidée* »²²³ plutôt que d'un « *activisme langagier (...) insuffisamment tenu didactiquement* »²²⁴.

Viviane Isambert-Jamati et Marie-Françoise Grosperon²²⁵ (2022) considèrent en effet que les nouvelles injonctions pédagogiques au travail autonome ne sont pas égalisatrices.

Enfin, à la manière des enseignants des écoles publiques de Chicago en 1952²²⁶, certains professeurs peuvent encore aujourd'hui baisser leurs exigences vis à vis des élèves les moins favorisés procédant ainsi à une « *réduction cognitive* ». En filière technologique, la théorie peut

²²² Crozier.M et Friedberg. E , Ibid.

²²³ Deauvieu J, "Enseigner dans le secondaire : les nouveaux professeurs face aux difficultés du métier", La Dispute, 2007, Paris.

²²⁴ Isambert-Jamati. V et Grosperon. MF, « Types de pédagogie du français et différenciation sociale des résultats. L'exemple du « travail autonome » au deuxième cycle long », La Dispute, 2022, pp 189-225.

²²⁵ Isambert-Jamati. V et Grosperon. MF, Ibid.

²²⁶ Becker, Howard S, « The Career of the Chicago Public schoolteacher ». American Journal of Sociology 57 (5), 1952, pp 470-477.

donc être délaissée au profit de techniques « *ancrées dans le réel* » qui reproduisent la division des tâches du monde du travail suivant un modèle de pédagogie « *productive* »²²⁷.

Les résultats de mon étude nuancent donc l'idée d'une « *démocratisation pure* » (Duru-Bellat & Kieffer, 1995). La **filière ST2S** offre bien une voie de réussite pour les élèves des milieux populaires, mais elle **ne supprime pas les inégalités structurelles**. L'enseignement dans la filière ST2S s'inscrit dans un contexte social, économique et culturel qui crée des conditions différentes d'accès aux ressources éducatives selon le niveau d'études et les moyens financiers des parents. Les individus les plus dotés culturellement et économiquement restent ceux qui réussissent le mieux en études supérieures de soins infirmiers. Cela fait écho avec l'article de Duru-Bellat & Kieffer²²⁸ (2000) sur « *La démocratisation de l'enseignement en France* » car les lycéens de ST2S sont en concurrence pour l'accès à des diplômes inégaux débouchant eux-mêmes sur des positions sociales inégales.

4.4. Limites de l'étude

Cette recherche, bien que riche en données et en analyses, présente plusieurs limites méthodologiques qui en nuancent la portée et la généralisation. Il me faut donc revenir sur ces limites pour évaluer la robustesse de mes résultats et orienter les recherches futures.

4.4.1. Manque de temps

En premier lieu, cette étude a été réalisée pendant une période de 2 ans (2024-2026), ce qui a limité le nombre d'entretiens, la profondeur des analyses quantitatives (ex : tests statistiques complexes non réalisés faute de temps) et le suivi longitudinal des élèves (impossible sur une si courte période). Les réformes récentes (en 2026, nouveau référentiel des IFSI) n'ont pas pu être évaluées. Faute de temps, la comparaison des données de la DEPP des néo-bacheliers ST2S avec celles des autres filières (ex : bac général avec spécialité SVT, bac pro ASSP) n'a pas été possible. Elle ne s'est faite qu'à partir des 177 réponses des étudiants en soins infirmiers de 2^{ème} année obtenues en 2025-2026.

²²⁷ Bernstein B., *Pédagogie, contrôle symbolique et identité : théorie, recherche, critique* / traduit par Ginette Ramognino-Le Déroff & Philippe Vitale. Sainte-Foy [Québec] : Presses de l'université Laval, 2007. – 316 p.

²²⁸ Duru-Bellat M et Kieffer A, « *La démocratisation de l'enseignement en France : polémiques autour d'une question d'actualité* », Revue « Population » n°1, 55^{ème} année, Janvier-Février 2000, pp 51-79.

L'étude transversale et non longitudinale n'a pas permis de mesurer :

- l'évolution des compétences des élèves de ST2S durant leurs trois années en IFSI.
- l'impact à long terme de la filière ST2S sur leur carrière professionnelle (exemple de l'étude du CEREQ²²⁹ de novembre 2005)

4.4.2. Population d'enquête volontaire et trop restreinte

Les participants à cette étude étaient volontaires, ce qui a pu introduire un **biais de sélection**. En effet, les enseignants et formateurs qui ont accepté de participer peuvent avoir un profil particulier (ex : plus engagés, plus critiques, ou au contraire plus satisfaits de leur pratique). De plus, les enquêtes de terrain ont été menées auprès d'échantillons restreints.

D'une part, pour l'enquête auprès des cadres de santé formatrices, seuls 10 individus ont été interrogés (5%). Cet échantillon est trop faible pour être représentatif des pratiques et des attentes à l'échelle nationale. De plus, les réponses peuvent refléter des spécificités locales (ex : approche plus psychologisante dans un IFSI rattaché à un hôpital psychiatrique). Les entretiens avec les « *formatrices* » reposent sur leurs souvenirs qui peuvent rendre les résultats approximatifs (ex : taux d'abandon estimé mais sans données précises). Enfin, ils rapportent des impressions, qui peuvent être influencées par des cas marquants (ex : un étudiant sourd, des abandons récents). Les formatrices ne partagent pas toutes la même perception du métier. A ce sujet, selon Toffel et Longchamp de la Haute École de Santé du Canton de Vaud (Lausanne, Suisse)²³⁰, la profession d'infirmière est soumise à des conceptions variables de l'activité selon les individus.

D'autre part, bien que le recueil de données auprès des étudiants ait obtenu 177 réponses (soit ~10% de la cohorte des « 2^{ème} année » en IFSI dans l'académie), il n'est pas exhaustif. Cet échantillon est insuffisant pour généraliser les résultats à l'ensemble des étudiants en France. De plus, les étudiants les plus en difficulté (ceux qui ont abandonné ou redoublé) peuvent être sous-représentés, car moins enclins à répondre à un questionnaire.

Dans les questionnaires « *étudiants* », les réponses sur le vécu de la 1^{ère} année ou la préparation par le lycée peuvent être idéalisées. Par exemple, 72% des néo-bacheliers ST2S déclarent être

²²⁹ A partir du répertoire national des certifications professionnelles, il est demandé à chaque salarié, 4 ans après son diplôme, s'il maîtrise les compétences acquises lors de ses études et s'il les utilise.

²³⁰ Toffel. K., Longchamp F., " L'avenir de la profession infirmière. Pour une différenciation sans balkanisation", Médecine des Maladies Métaboliques, Volume 15, Issue 4, June 2021, pp 394-397, disponible sur <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1957255721000857>

"bien préparés", alors que les formateurs pointent des lacunes. En outre, les résultats sur le vécu de la 1^{ère} année d'études peuvent être biaisés par la surreprésentation des étudiants motivés. Il est possible que les étudiants ayant répondu au questionnaire soient plus motivés que la moyenne, ce qui peut surestimer le vécu positif de la 1^{ère} année.

Quant à l'enquête auprès des enseignants, elle a obtenu 53 réponses, mais avec une surreprésentation des enseignants expérimentés (47% ont +10 ans d'ancienneté), ce qui peut biaiser les résultats sur les pratiques pédagogiques. Les évaluations des compétences « classe » par les enseignants (septembre 2024 vs mai 2025) reposent sur des perceptions subjectives basées sur leur ressenti et non sur des évaluations standardisées.

Enfin, l'enquête n'a pas fait expliciter aux enseignants les raisons pour lesquelles certains d'entre eux trouvent que le programme de la terminale ST2S est inadapté. De plus, les enseignants de mathématiques n'ont pas été interrogés alors même que le calcul pose problème en IFSI.

4.4.3. Biais d'ancrage ou de désirabilité sociale

Les données de l'enquête recueillies auprès des enseignants (score de compétences par classe) et de Parcoursup (taux d'admission par bac, tous baccalauréats technologiques confondus) étaient agrégées et ne permettaient pas une analyse fine pour la filière ST2S.

De plus, la moyenne donnée par l'enseignant à sa classe pour chaque compétence est subjective (Henry Pieron²³¹, 1963). L'évaluation, loin d'être un acte neutre, est porteuse d'une subjectivité inhérente au jugement humain. C'est ce qu'Henri Piéron, fondateur de la docimologie (science des examens, de la pratique évaluative) a démontré, dès 1930, en mettant en évidence l'instabilité des notes selon l'évaluateur.

Ainsi, l'évaluation peut être influencée par une attitude normative plutôt que critériée.

Les enseignants sont trop impliqués et peuvent manquer d'objectivité. Les résultats ont pu être faussés par un « effet de halo » (Thorndike, E. L.²³², 1920). C'est un biais cognitif lors duquel la perception par l'enseignant d'une caractéristique positive ou négative de la classe ou d'un élève (ex : la propreté de la copie ou la sympathie de la classe) influence positivement ou

²³¹ Pieron, H., Piéron, H. (1963). *Examens et docimologie*. Paris : PUF, 190 p.

²³² Thorndike, E. L. (1920). A Constant Error in Psychological Ratings. *Journal of Applied Psychology*, 4, 25
<https://doi.org/10.1037/h0071663>

négalement son évaluation des compétences. Ainsi, les savoirs-être ont un impact sur l'évaluation des savoirs et des savoir-faires (Bourdieu et Passeron²³³, 1970).

De même, en suivant un « *effet d'ancrage* »²³⁴, si la classe était pénible en début d'année, l'enseignant peut avoir tendance à l'évaluer sévèrement tout au long de l'année. En docimologie, les travaux de Noizet et Caverni (1978) montrent que l'évaluateur, en corrigeant plusieurs travaux d'un même élève tout au long de l'année, peut être influencé dans sa notation, par la première évaluation qui reste sa référence.

Pour finir, l'évaluation peut être biaisée par un biais de "*désirabilité sociale*". Le biais de désirabilité sociale, initialement défini par A. L. Edwards²³⁵ (1957) comme la tendance des individus à se présenter de manière conforme aux attentes sociales plutôt que selon la réalité de leurs opinions... Pour l'enseignant, il s'agit de présenter une image de sa classe qui satisfasse la Direction de son établissement et les parents. Enfin, il peut être difficile d'évaluer précisément une compétence. Selon François Marie Gérard²³⁶ (2007), la maîtrise d'une compétence ne correspond pas à une simple addition des différentes procédures à mettre en œuvre.

Dans les questionnaires « *enseignants* », les réponses sur les pratiques pédagogiques ou l'accompagnement des classes peuvent être surévaluées. En effet, 77% des enseignants déclarent utiliser des pédagogies actives alors que seulement 34% pratiquent l'interdisciplinarité. D'après Pierre Merle²³⁷ (1996), l'évaluation est influencée par un ensemble d'arrangements internes et peu d'enseignants osent dévoiler leur pratique. De plus, comme l'enquête a été faite par questionnaire²³⁸, il n'a pas été possible de vérifier quel sens les professionnels donnaient à la terminologie des pratiques pédagogiques (déductive, inductive, descendante, différenciée...).

4.4.4. Des données parfois incomplètes

Par ailleurs, si les données de la DEPP portent sur 964 candidats, elles sont incomplètes en raison des difficultés que j'ai rencontré pour accéder à certaines données. Par exemple, je n'ai pas pu croiser les données de la DEPP avec celles de Parcoursup, pour analyser l'accès des

²³³ Bourdieu. P et Passeron. J-C, "La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement ", 1970, Paris, Editions de Minuit

²³⁴ Noizet, G., & Caverni, J.-P., « *Psychologie de l'évaluation scolaire* », 1978, Paris : PUF, p 108.

²³⁵ Allen L. Edwards (1957). *The Social Desirability Variable in Personality Assessment and Research*. New York : Dryden Press.

²³⁶ Gérard, F.-M. « *Évaluer des compétences : guide pratique* ». 2007, Bruxelles : De Boeck, 207 p.

²³⁷ Merle, P. (1996). *Sociologie de l'évaluation scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France (PUF), collection

« Que sais-je ? », 125 p.

²³⁸ Les différentes pédagogies étaient définies de manière synthétique dans la question.

élèves aux IFSI en fonction de leurs résultats au baccalauréat. J'aurais souhaité travailler sur l'influence des mots clefs utilisés par les enseignants de la filière ST2S dans leurs appréciations sur les bulletins scolaires et sur la fiche avenir. Enfin, si j'avais eu davantage de temps et si j'avais obtenu l'autorisation de la Sous-direction des systèmes d'information et des études statistiques du Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, j'aurais aimé travailler sur l'impact des parcours motivés rédigés par les élèves sur Parcoursup vis-à-vis de l'accès en IFSI. La procédure de demande sur le site du Comité du secret statistique était trop longue et fastidieuse par rapport au temps dont je disposais.

Par ailleurs, certaines variables rétrospectives (ex : pays de naissance, niveau de diplôme des parents) étaient mal renseignées ou imprécises (69% de non-réponses pour le pays de naissance), empêchant l'analyse de l'impact des élèves allophones ou du capital culturel familial. De plus, la PCS du responsable principal était souvent mieux renseignée que celle du 2ème responsable ce qui a pu faire perdre des informations sur le milieu social complet.

L'académie de Grenoble a des spécificités (ex : IPS moyen élevé = 115,4) qui peuvent limiter la généralisation des résultats à d'autres académies., il aurait été possible de rechercher l'interaction entre les différents déterminants de la réussite scolaire en utilisant la **régression linéaire multivariée** pour mesurer l'effet propre à chaque variable.

Malgré ces limites, cette étude apporte des éclairages précieux sur les défis et les opportunités de la filière ST2S comme voie d'accès aux études infirmières. Elle ouvre la voie à des recherches futures plus ambitieuses, qui pourront affiner ces résultats.

Cette recherche devrait donc être poursuivie à une plus grande échelle, avec des méthodes plus robustes afin d'approfondir la compréhension des enjeux liés à la réussite des néo-bacheliers ST2S en école de soins infirmiers.

4.5. Perspectives de la recherche

4.5.1. Croiser les données quantitatives et qualitatives

Pour commencer, il serait pertinent de pouvoir confronter les données déclaratives (entretiens et questionnaires) aux données administratives exhaustives issues de la DEPP, afin de réduire l'influence du biais de « désirabilité sociale »²³⁹ et d'objectiver les trajectoires réelles des néo-bacheliers ST2S. La mise en œuvre de cette triangulation serait grandement facilitée par un

²³⁹ Allen L. Edwards (1957). *The Social Desirability Variable in Personality Assessment and Research*. New York : Dryden Press.

appariement longitudinal des données. En croisant le code INE (Identifiant National Étudiant) des élèves avec les codes de gestion utilisés dans leurs lycées d'origine, il deviendrait possible de construire une base de données unifiée. Ce croisement permettrait non seulement de lier les variables du parcours secondaire à la réussite en IFSI, mais aussi d'intégrer des paramètres structurels déterminants tels que les conditions d'enseignement dans l'établissement scolaires ou encore les pratiques pédagogiques des enseignants.

4.5.2. Définir les « résultats attendus » d'une action pédagogique

Il est important de mesurer les effets des actions pédagogiques pour attribuer la ressource à celle qui a le plus d'impact sur la réussite des élèves. Selon Sophie Morlaix (Evaluation économique des actions éducatives, Cours Master II ERSEE, 2025), il faut introduire la notion de résultat en plus de la notion de moyen et pouvoir distinguer les faits des opinions. Toute utilisation d'une ressource (financière, matérielle, temporelle) pour faire quelque chose correspond à un renoncement pour faire autre chose. Or, d'après l'auteure, l'évaluation est rare car elle est complexe et parce que les enseignants manquent d'outils d'évaluation.

De plus, la notion de compétences recouvre un champ sémantique large et les enseignants ont des conceptions implicites diverses des compétences attendues chez leurs élèves. Cela crée une incertitude importante lorsque l'on souhaite mesurer l'efficacité d'une pédagogie. Ainsi, selon Bernard Rey²⁴⁰ (2014), « *la manière dont sont formulées les compétences permet d'énoncer des buts sans se préoccuper de la manière de les atteindre* ».

Il est donc nécessaire de définir de manière claire le résultat attendu d'une action pédagogique auprès des élèves et d'isoler son impact en le distinguant des effets inattendus. Ce résultat doit correspondre à un objectif SMART, c'est-à-dire être spécifique, mesurable, ambitieux, réaliste et temporel.

Ainsi, pour mieux cerner l'impact des pédagogies utilisées par les enseignants sur les compétences et la réussite des élèves de la filière ST2S, les prochaines recherches devraient comparer les résultats au baccalauréat de deux groupes d'élèves l'un bénéficiant, par exemple, d'une pédagogie déductive alors que la pédagogie inductive de projet serait appliquée sur l'autre groupe.

²⁴⁰ Rey, B, « La notion de compétence : usages et enjeux », Revue le Français aujourd'hui/4 n°191, 2015, pp 15-24, disponible sur <https://shs.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2015-4-page-15?lang=fr#s1n3>

Une telle approche offrirait une analyse plus précise de l'intérêt d'une pratique pédagogique pour la réussite des élèves.

4.5.3. Disposer de données sur l'apport culturel des familles

Par ailleurs, il est nécessaire de sortir d'une lecture trop mécanique de l'égalité des chances pour agir sur les causes des difficultés scolaires. Cela permettrait de mieux identifier comment les conditions d'apprentissage au lycée — et notamment les moyens alloués aux classes ST2S — influencent durablement les compétences académiques et le sentiment de préparation des futurs infirmiers.

Pour cela, il faudrait disposer de données complètes sur le niveau d'études des parents et la langue maternelle des élèves.

D'après la DEPP (2025) lorsqu'on considère l'obtention effective d'un diplôme, 75 % des jeunes de 25-34 ans ont obtenu un diplôme de l'enseignement supérieur lorsqu'au moins un de leurs parents est diplômé du supérieur, contre 44 % des jeunes dont aucun parent n'est diplômé du supérieur.

Lorsqu'ils maîtrisent mal la langue française et l'écrit, les parents ont des difficultés pour soutenir leur enfant scolairement.

De plus, il serait intéressant de mener un recueil qualitatif de données auprès des parents pour analyser l'influence de leur niveau d'implication dans la scolarité de leur enfant (aide aux devoirs, encouragement...) et de leur représentation concernant son orientation après le baccalauréat. Cela permettrait de mieux comprendre comment travailler avec les familles pour favoriser la réussite des lycéens ST2S.

4.5.4. Redonner du sens aux apprentissages en étudiant les facteurs de motivation

Pour Bautier et Rayou²⁴¹ (2009), « *les attentes de l'institution ne font pas sens pour certains élèves* » qui ne comprennent pas les « *implicites de l'école* » (ce qu'on attend d'eux réellement, au-delà de la consigne affichée). Ce problème est à l'origine de « *malentendus scolaires* » et de la « *désaffiliation scolaire* ».

²⁴¹ Bautier. É. et Rayou. P, « Les inégalités d'apprentissage : Programmes, pratiques et malentendus scolaires », Presses Universitaires de France, 2009, disponible sur <https://doi.org/10.3917/puf.bauti.2009.01>.

Or, il est nécessaire de prévenir ce que Stéphane Bonnery²⁴² nomme le « *décrochage de l'intérieur* » (2003) chez les lycéens les plus en difficulté qui se désengagent cognitivement de leur apprentissage tout en restant formellement inscrit au lycée.

Or, pour de nombreux auteurs, la motivation et le stress des élèves semblent être un facteur important d'engagement scolaire. Il serait donc pertinent de poursuivre des études sur le sujet afin d'étudier les facteurs qui entretiennent la motivation d'un élève. Ainsi, afin d'améliorer l'analyse de la qualité du processus motivationnel des élèves, nous pourrions utiliser, au lycée, une échelle de mesure validée par la psychologie de l'éducation. Par exemple, « *l'échelle de motivation en éducation* » de Vallerand et al.²⁴³ (Canada, 1989), fondée sur la « *théorie de l'autodétermination* » (Deci et Ryan²⁴⁴, 1985), permettrait de repérer les profils d'élèves ST2S à risque de décrochage et de pouvoir les aider précocement. L'échelle de Vallerand²⁴⁵ mesure la motivation des élèves sur un spectre allant de « *l'amotivation* » (l'absence totale de sens), en passant par trois niveaux de « *motivation extrinsèque* » (agir par pression, par culpabilité ou par choix stratégique), jusqu'à trois formes de « *motivation intrinsèque* » (agir par plaisir d'apprendre, pour relever un défi personnel ou se réaliser dans un métier).

De même, la recherche sur la pédagogie **constructiviste** peut être une piste intéressante de réflexion pour l'avenir. Par exemple, Jean-Pierre Astolfi²⁴⁶ (1997) recommande d'amener les élèves à transformer leur rapport à l'erreur. Selon l'auteur, ils perçoivent majoritairement l'erreur comme un échec. Au contraire, il faudrait les amener à la percevoir un moyen pour progresser et pour gagner en autonomie.

Enfin, le stress semble être un facteur de risque du décrochage des lycéens. Or, quel que soit le niveau scolaire, les filles (majoritaires en ST2S) sont globalement moins confiantes que les garçons quant à leur réussite aux évaluations, notamment en mathématiques, et ce même à résultats équivalents. L'emploi de « *l'échelle de stress perçu* », élaborée par Cohen²⁴⁷, professeur de psychologie au Canada, en 1983 (*Perceived Stress Scale : PSS-10*) permettrait

²⁴² Bonnery Stéphane, « Le décrochage scolaire de l'intérieur : interaction de processus sociaux, cognitifs, subjectifs et langagiers », *Les Sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, vol. 36, n° 1, 2003, p. 39-57

²⁴³ Vallerand. R J., Blais. M R., Brière. N M. et Pelletier. L G., « *Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME)* », *Revue canadienne des sciences du comportement*, 21, 1989, pp. 323-349.

²⁴⁴ Deci. E L et Ryan. R M, « *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior* », New York: Plenum Press, 1985.

²⁴⁵ Echelle de Vallerand, publiée en 1991, consultée le 19/05/2026, disponible sur <https://www.lrcs.uqam.ca/wp-content/uploads/2017/08/emes.pdf>

²⁴⁶ Astolfi J-P, « *L'erreur, un outil pour enseigner* », Paris, ESF, 117 p.

²⁴⁷ Cohen. S, Lamarck. T, Mermelstein. R, « *A global measure of perceived stress* », *Journal of Health and Social Behavior*, N°24, 1983, pp.385-396.

d'adapter les conditions d'encadrement en filière ST2S de manière à rendre le niveau de stress acceptable par les élèves.

L'échelle de stress perçue évalue le degré à partir duquel une situation est perçue par l'élève comme incontrôlable, imprévisible ou dépassant ses ressources personnelles. La PSS-10 contient 10 questions auxquelles l'élève répondrait sur une échelle de Likert (généralement de 0 à 4) pour indiquer la fréquence de ses sentiments au cours du dernier mois : 0 : Jamais ; 1 : Presque jamais ; 2 : Parfois ; 3 : Assez souvent ; 4 : Très souvent. Les questions sont par exemple : « *Vous êtes-vous senti(e) nerveux(se) ou stressé(e) ? Vous êtes-vous senti(e) confiant(e) dans vos capacités à prendre en main vos problèmes personnels ?* ».

La recherche sur l'influence du stress dans l'engagement des lycéens de ST2S dans leur apprentissage me paraît intéressante pour l'avenir de la filière.

4.5.5. *Regarder ce qui se fait ailleurs*

Enfin, il me semble que nous devrions renforcer les études comparatives des méthodes pédagogiques, utilisées dans les autres pays de l'OCDE, auprès des élèves du secondaire qui se destinent aux études d'infirmière. Cela nous permettrait de repérer si certaines pratiques utilisées à l'étranger obtiennent de meilleurs résultats.

En effet, les résultats de la France par rapport à certains pays de l'OCDE et de l'UE ne sont pas satisfaisants notamment en mathématiques en quatrième (enquête internationale Timss²⁴⁸, 2023) et en seconde GT (PISA 2025).

Selon la DEPP²⁴⁹(2025) « *La France fait partie des pays de l'OCDE où les compétences sont les plus liées au milieu social* » et elle « *compte parmi les pays où les inégalités sociales de résultats scolaires sont les plus fortes.* ».

Pourtant, en 2022, notre pays avait une dépense intérieure éducative plus élevée que la moyenne des pays de l'OCDE (5,4 % du PIB vs 4,7 % pour l'OCDE) et elle dépensait davantage pour un lycéen que la moyenne des pays de l'OCDE.

Il ne suffit donc pas uniquement d'investir davantage dans l'éducation. Il faut également s'interroger sur l'efficacité de l'action éducative.

En 2022, le salaire de enseignants français était en moyenne inférieur à celui perçu par les enseignants finlandais, néerlandais et allemands mais supérieur à celui perçu par les enseignants italiens et polonais.

²⁴⁸ DEPP, « *l'état de l'Ecole 2025, une analyse statistique du système éducatif* », n°35, paru le 18/11/2024, disponible sur <https://www.education.gouv.fr/depp/l-etat-de-l-ecole-2025-467767>, p 8.

²⁴⁹ DEPP, Ibid, p 9 et 76.

Enfin, dans le second cycle du secondaire, toutes voies confondues, le nombre d'élèves par enseignant était proche de la moyenne européenne (11,4 vs 11,3 en Europe) mais moins élevée qu'en Allemagne (12,0) et surtout en Finlande (17,4).

Certes, ces exemples ne permettent pas d'identifier les politiques éducatives les plus efficaces. Toutefois, ils montrent que les pratiques sont différentes selon les pays et qu'il peut être intéressant de poursuivre la recherche pour comparer leur efficacité pédagogique.

Pour cela, certains projets internationaux, comme le projet « *Avenir de l'Education et des compétences 2030* »²⁵⁰ de l'OCDE, permettent de comparer les expériences des différents pays participants pour réfléchir aux moyens d'adaptation de notre système éducatif aux « *aptitudes du XXI^e siècle (connaissances, compétences, attitudes et valeurs) dont les élèves et les enseignants ont besoin pour prospérer à l'avenir* ».

²⁵⁰ OCDE, « *Avenir de l'Education et des Compétences 2030* », consulté le 7/06/2026, disponible sur <https://www.oecd.org/fr/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html>

Conclusion

En conclusion, cette recherche met en lumière les forces et les faiblesses de la filière technologiques ST2S comme voie d'accès des lycéens aux études infirmières.

Si elle démocratise l'accès au baccalauréat pour les élèves des milieux populaires, elle ne suffit pas, pour le moment, à combler les écarts académiques et sociaux qui pèsent sur la réussite en école de soins infirmiers.

Au terme de ce travail, l'analyse des effets de l'enseignement secondaire en baccalauréat ST2S sur la réussite en IFSI permet d'apporter un éclairage nouveau sur la complexité des trajectoires de formation. Cette problématique, centrée sur la transition entre le secondaire et le supérieur, a révélé que la réussite des néo-bacheliers ST2S ne dépend pas exclusivement du socle initial de connaissances académiques ni des déterminants sociaux, mais résulte d'une interaction entre les variables structurelles du lycée, la manière avec laquelle l'élève perçoit et vit ses apprentissages et les attentes des instituts de formation.

Les résultats confirment l'hypothèse d'une influence déterminante des conditions d'encadrement en lycée. Dans l'avenir, il faudra donc que la recherche confirme si le recours au dédoublement des classes, à l'accompagnement personnalisé et à la pédagogie active innovante permet d'améliorer la réussite académique des lycéens de ST2S. A ce sujet, est-ce qu'il ne serait pas intéressant de lancer des expérimentations dans certains établissements, reposant sur des groupes de travail, associant inspecteur, enseignants et proviseur et suivies d'une évaluation des résultats.

Cette recherche constitue une première étape dans l'identification des leviers de réussite pour les bacheliers technologiques. Reposant à la fois sur les données administratives exhaustives de la DEPP et sur des données qualitatives et quantitatives de terrain, elle démontre l'intérêt de renforcer le croisement des données via le code INE des élèves, pour approfondir encore la compréhension de leurs parcours scolaires. Elle appelle à une extension de l'observation sur un échantillon plus vaste et sur une période plus longue. Par ailleurs, elle pourra s'appuyer également sur des échelles de mesures psychométriques validées pour saisir le profil motivationnel et les ressources personnelles des élèves face aux exigences de l'universitarisation de cette formation paramédicale.

En analysant les déterminants de la réussite des lycéens ST2S, il s'agissait de renforcer la visibilité des enjeux d'équité qui se jouent à la charnière du lycée et de la formation en soins infirmiers.

En perspective, cette étude ouvre des pistes pour les politiques éducatives. Sécuriser le parcours des élèves de ST2S demanderait peut-être une révision des contenus disciplinaires et une réflexion en profondeur sur les moyens pour atteindre les objectifs du curriculum formel auprès des élèves en difficultés.

Pour assurer la continuité pédagogique entre le lycée et l'IFSI, il serait intéressant que les enseignants de la filière soient formés aux pratiques pédagogiques innovantes et éventuellement qu'ils soient associés aux programmes de recherche.

Il s'agit de favoriser une transition où l'accompagnement ne se limite plus à la préparation des examens, mais vise le développement d'une « *motivation autodéterminée* » chez les lycéens leur permettant de réussir leur orientation professionnelle.

BIBLIOGRAPHIE

- Académie de Créteil, « Expériences menées dans le cadre du continuum Bac ST2S/enseignement supérieur », 2017.
- Acker Kessler, P., "Posture professionnelle enseignante et développement de l'autonomie dans l'apprentissage des langues", Thèse, Université de Strasbourg, 2015.
- ALLEA, « Code de conduite européen pour l'Intégrité de la recherche », 2022-2023.
- Antibi, A., « en finir avec la constante macabre. Comment évaluer sans dévaluer », *Economie et Management, Perspective* n°152, juin 2014, pp 69-72.
- Arborio, A.-M., *Un personnel invisible. Les aides-soignantes à l'hôpital*, Anthropos, 2001 ; et « Les aides-soignantes à l'hôpital », in Demazière D. et Gadéa C. (dir.), *Sociologie des groupes professionnels*, La Découverte, 2009.
- ARS, « la pratique avancée un nouveau métier d'infirmier aux compétences élargies », consulté le 18/05/2026, disponible sur <https://www.ars.sante.fr/index.php/la-pratique-avancee-un-nouveau-metier-dinfirmier-aux-competences-elargies>
- Assistance Publique des Hôpitaux de Paris (AP-HP), « La formation des professionnels », consulté le 3/05/2024.
- Audidierne, S., « Cours d'éthique de la recherche », Master 1 sociologie et économie de l'éducation, Université de Bourgogne, 2023-2024.
- Bandura, A., *Human Agency in Social Cognitive Theory*, 1989.
- Barrère, A., "Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ?", *Sociologie du travail*, vol. 44, 2002, pp 484-486.
- Beaupère, N et Boudesseul, G., « Sortir sans diplôme de l'Université. Comprendre les parcours d'étudiants 'décrocheurs' », Paris, La Documentation Française, coll. « Études & recherches » 2009.
- Becker, Howard S., « The Career of the Chicago Public schoolteacher ». *American Journal of Sociology* 57 (5), 1952, pp 470-477.
- Beduwé, C., « De la professionnalité des étudiants à leur employabilité, n'y a-t-il qu'un pas ? », *Formation Emploi* n° 138, 2017.
- Bernstein, B., « Classe et pédagogies : visibles et invisibles » (1975), in *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs* (éd. 2007) ; et *Pédagogie, contrôle symbolique et identité*, Presses de l'université Laval, 2007.
- Bernstein B., « Pédagogie, contrôle symbolique et identité : théorie, recherche, critique » / traduit par Ginette Ramognino-Le Déroff & Philippe Vitale. Sainte-Foy [Québec] : Presses de l'université Laval, 2007. – 316 p.
- Berthaud, J. & Duguet, A., « Interactions verbales enseignants-étudiants en cours magistral », *Éducation et socialisation*, 63, 2022.
- Bertrand, C., *Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur*, Ministère de l'Enseignement Supérieur, 2014.
- Bloch, M.-A., « Dispositifs de coordination : En finir avec le "mille-feuille à la française" pour la santé », EHESP, 2022.
- Bodin R., Orange S., « La gestion des risques scolaires. "Avec Parcoursup, je ne serais peut-être pas là" », *Sociologie*, vol. 10, 2019, n°2, pp. 217-224.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C., « Les héritiers : les étudiants et la culture », 1964, Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P., « Système d'enseignement et système de pensée » (1967), in *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, La Dispute, 2007.
- Bourdieu, P et Passeron, J.-C., "La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement ", 1970, Paris, Editions de Minuit.
- Boyer, R., Coridian, C., Erlich, V., « L'entrée dans la vie étudiante. Socialisation et apprentissages », *Revue française de pédagogie*, n° 136, 2001.
- Bressoux, « Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres », *Revue Française de Pédagogie*, vol. 108, 1994, pp 98-100.

- Bucher. R et Strauss. A-L, « Professions in Process », *American Journal of Sociology*, 1961, vol. 66, n°4, pp. 334-352.
- Bugeja-Bloch F., Couto M.-P., 2018. « Le Parcoursup des filles. Classe et genre à l'université », *La Vie des idées*.
- Caducee.net, « Étudiants en soins infirmiers : 61 % de réussite sur la cohorte 2019/2022 », paru le 16/02/2023, disponible sur <https://www.caducee.net/actualite-medicale/16026/etudiants-en-soins-infirmiers-61-de-reussite-sur-la-cohorte-2019-2022.html>
- Chauvel S., 2014. « Le chemin de l'école. Professeurs, élèves et parents face aux parcours scolaires », *Politix*, 4, n°108, pp. 53-73.
- Cohen. S, Kamarck. T, Mermelstein. R, "A global measure of perceived stress", *Journal of Health and Social Behavior*", n°24, 1983, pp.385-396.
- Cojean T., "la série technologique a démocratisé l'accès au Bac", *L'étudiant*, publié le 22 juin 2020 disponible sur <https://www.letudiant.fr/bac/la-serie-technologique-a-democratise-l-acces-au-bac.html>
- Convert. B, "Espace de l'enseignement supérieur et stratégies étudiantes", *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2010/3 (n° 183), pp 14-31, disponible sur <https://www.cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2010-3-page-14.htm&wt.src=pdf>
- Cosnefroy. L, « Apprendre, faire mieux que les autres, éviter l'échec : l'influence de l'orientation des buts », *Revue française de pédagogie*, vol. 147, 2004.
- Coulon, A., *Le métier d'étudiant, l'entrée dans la vie universitaire*, PUF, 1997.
- Couronné, J. et al., « Le plaisir et le calcul : une analyse des activités extra-scolaires des étudiant·es », *Sociologie*, 2022.
- Crozier.M et Friedberg. E, « l'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective », Editions du Seuil, 1981. Première parution en 1977, dans la collection "Sociologie politique", 448 p.
- Darnon. C et Butera. F, "Achievement goals in social interactions: Learning with mastery vs. performance goals", *Motivation and Emotion*, 2005.
- Deaudeau J, "Enseigner dans le secondaire : les nouveaux professeurs face aux difficultés du métier", *La Dispute*, 2007, Paris.
- Deaudeau J. et Terrail J-P (dir.), « Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs », *La Dispute*, coll. « L'enjeu scolaire », 2007, 329 p
- Deci. E L et Ryan. R M, « Intrinsic motivation and self-determination in human behavior", New York: Plenum Press, 1985.
- De Clercq. M et Perret. C, « Égalité des chances... ou des réussites et des places dans l'enseignement supérieur ? Étude exploratoire des obstacles à la transition universitaire selon le vécu d'étudiants français et belges », *Éducation et socialisation, Les Cahiers du CERFEE*, 58,2020
- De Clercq. M et Perret. C, « Étude exploratoire des obstacles à la transition universitaire selon le vécu d'étudiants français et belges », *Éducation et socialisation*, 58, 2020, mis en ligne le 04 janvier 2021, disponible sur <http://journals.openedition.org/edso/13276>.
- Défenseur des droits, Rapport « le droit à l'orientation dans l'enseignement secondaire : un droit à déployer pour tous les jeunes », paru en juin 2025, 73 p., disponible sur https://www.defenseurdesdroits.fr/sites/default/files/2025-06/ddd_rapport_orientation-scolaire_2025_20250520.pdf
- Delgrange. X, « Analyse juridique de l'élaboration du décret missions », *Presse universitaire Saint Louis Bruxelles*, 1998.
- Demailly. L, "Le collège. Crise, mythes et métiers", *Presse Universitaire de Lille*, 1970, compte rendu par Durut-Bellat M., *Revue Française de sociologie*, 1992, pp 107-109.
- Demougeot-Lebel. J, "Enseignants-chercheurs de la Génération Y : incidence sur les pratiques pédagogiques ? », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(3), 2014, disponible sur <http://journals.openedition.org/ripes/883>; DOI: <https://doi.org/10.4000/ripes.883> p 10.
- DEPP, « Les bacheliers technologiques ont connu des trajectoires plus atypiques depuis le diplôme national du brevet », paru le 12/05/2017, disponible sur <https://www.education.gouv.fr/depp/les-bacheliers-technologiques-ont-connu-des-trajectoires-plus-atypiques-depuis-le-diplome-national-4280>

- DEPP, « Une typologie des communes pour décrire le système éducatif », paru le 30/01/2020, disponible sur <https://www.education.gouv.fr/depp/une-typologie-des-communes-pour-decrire-le-systeme-educatif-6524>
- DEPP, « Culture scientifique compréhension de l'écrit et vie de l'élève », Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, DEPP, NOTE D'INFORMATION, n° 23.49, Décembre 2023, 4 p.
- DEPP, « l'état de l'Ecole 2025, une analyse statistique du système éducatif », n°35, paru le 18/11/2024, disponible sur <https://www.education.gouv.fr/depp/l-etat-de-l-ecole-2025-467767>
- DEPP, « Typologie des communes rurales et urbaines pour décrire le système éducatif (MENJ-DEPP) », consulté le 28/04/2026, disponible sur https://carto.depp.education.fr/GeoEducation/#bbox=618334,6628751,558868,322631&c=indicator&i=typo_depp.typo_depp&t=A01&view=map12
- Devlin. M, Kift. S, Nelson. K, Smith. L et McKay. J, "Effective teaching and support of students from low socioeconomic status backgrounds: Practical advice for teaching staff", 2012.
- DREES, "Démographie des professionnels de santé" paru le 29/08/2023, disponible sur drees.solidarites-sante.gouv.fr
- Dubet. F, « Le déclin de l'institution », Paris, Editions du Seuil, 2002, 421 p.
- Duguet. A et Moison. V, "Les représentations des étudiants de licence à l'égard des interactions verbales en cours magistral : un facteur d'engagement ? Présentation d'une recherche exploratoire", Éducation et socialisation, 7, 2025, paru le 24 September 2025, disponible sur <http://journals.openedition.org/edso/36269> ; DOI: <https://doi.org/10.4000/14ro5>
- Duguet. A et Morlaix. S, « Les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires », Questions Vives, Recherches en éducation, 2012, 8 (18), pp.93-110, disponible sur shs.hal.science
- Durkheim. E, « L'évolution pédagogique en France », PUF, 1999 (cours originaux 1904-1905).
- Durut-Bellat M-P, « Des tentatives de prédiction aux écueils de la prévention en matière d'échec en première année d'université ». Savoir Éducation Formation, 1995, n° 3, p. 399-416.
- Duru-Bellat M et Kieffer A, « La démocratisation de l'enseignement en France : polémiques autour d'une question d'actualité », Revue « Population » n°1, 55^{ème} année, Janvier-Février 2000, pp 51-79.
- Duru-Bellat. M, Farges. G et Van Zanten. A, « Sociologie de l'école », Armand Colin, 2018, 127 p.
- Enthoven. S, Letor. C et Dupriez. V, "Réformes pédagogiques et autonomie professionnelle un couple en tension", Revue Française de Pédagogie, 2015, vol. 192, 2015, pp. 95-108.
- Farges. G, « Cours de Sociologie de l'Education », Master d'expertise et de recherche en sociologie et économie de l'éducation, Université de Bourgogne, 2023-2024.
- Felouzis. G, "L'efficacité des enseignants", Sociologie de la relation pédagogique, Paris, PUF. 1997.
- FNESI, (2025) « Dossier de presse – Enquête Bien-Être 2025 », mars 2025. disponible sur https://www.fnesi.org/site/kw1S19v5RsW1uatqu18iQQ/api-website-feature/files/download/35775/dp_enquete_bien-etre_2025_presse_dp_20250201.pdf?file_type=media_files&utm_source=chatgpt.com
- Fournier V. and all., Rapport "Évolution de la profession et de la formation infirmières", IGAS et l'IGÉSR, octobre 2022, disponible sur <https://www.education.gouv.fr/evolution-de-la-profession-et-de-la-formation-infirmieres-344188>, p 23 et p 182.
- Gendron. B et Kouremenou. E-S, « Capital émotionnel en éducation et formation Enjeux, implications et retombées », paru le 22 février 2016, LIRDEF, 10 p., disponible sur <https://hal.science/hal-01277308v1>
- Graber M., Haberey-Knuessi V., « Le bachelor en soins infirmiers : entre professionnalisation et professionnalité en Suisse et en Belgique », Recherche en soins infirmiers 2017/1 (n° 128), pp 66 à 78, disponible sur <https://www.cairn.info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2017-1-page-66.htm#s1n8>
- Grasset. A, "Professionnalisation des infirmières, où en est-on ?", Gestion Hospitalière n°596, mai 2020, disponible sur <https://gestions-hospitalieres.fr/professionnalisation-des-infirmieres-ou-en-est-on/>
- Grasset, A., « Professionnalisation des infirmières, où en est-on ? », Gestion Hospitalière n°596, mai 2020, disponible sur gestions-hospitalieres.fr

Gueudet, G. & Vandebrouck, F., Transition secondaire-supérieur : Ce que nous apprend la recherche en didactique des mathématiques, *epidemes* 7486, paru le 26 août 2022, disponible sur - doi.org

Hammersley M. (2000) "Taking sides in social research: essays on partisanship and bias", 2000, cité par Gewirtz. S et Cribb. A, (2008), *Éducation et sociétés*, 2008/2n°22, p.113-125, disponible en ligne : [Cairn.info/revue-education-et-societes-2008-2-page-113.htm](https:// Cairn.info/revue-education-et-societes-2008-2-page-113.htm)

Harlé, I, « La fabrique des savoirs scolaires », *La Dispute*, coll. « L'enjeu scolaire », 2009, 157 p.

INSEE, « Estimation de la population au 1^{er} janvier 2025 Séries par région, département, sexe et âge de 1975 à 2025 », paru le 14/01/2025, disponible sur <https://www.insee.fr/fr/statistiques/8331297>

Isambert-Jamati. V., *Les savoirs scolaires*, PUF, 1995.

Jacquet. N, (2022), « La Partagerie met en avant la générosité et l'écologie à Brioude (Haute-Loire) », disponible sur https://www.lamontagne.fr/brioude-43100/actualites/la-partagerie-met-en-avant-la-generosite-et-l-ecologie-a-brioude-haute-loire_14093789/

J-Pal, « Innovations, Données et Expérimentations en Éducation (IDEE) », consulté le 7/06/2026, disponible sur povertyactionlab.org

Jussim. L et Harber. K-D, "Teacher expectations and self-fulfilling prophecies", *Personality and Social Psychology Review*, 2005, 9(2), pp 131-155, disponible sur doi.org

Karila-Cohen. P et Le Bihan. J, "La valeur du fonctionnaire", *Genèses*, vol. 113, 2018, n°4, pp. 3-10

Lacot. E et al, « Aiguiser l'esprit critique des étudiants en psychologie », 2017.

Langlois. G, *La gazette des Communes*, paru le 23/03/2026, disponible sur <https://www.lagazettedescommunes.com/1029908/la-region-centre-val-de-loire-propose-de-tester-une-preference-regionale-a-lentree-des-ecoles-dinfirmiers/>

Lannone. C, « Les bacheliers technologiques ont connu des trajectoires plus atypiques depuis le diplôme national du brevet », *DEPP*, paru le 12/05/2017, disponible sur <https://www.education.gouv.fr/depp/les-bacheliers-technologiques-ont-connu-des-trajectoires-plus-atypiques-depuis-le-diplome-national-4280>

Le Bastard-Landrier. S et al., « Du secondaire au supérieur : continuités et ruptures dans les conditions de vie des jeunes », *Observatoire de la vie étudiante*, 2008, 18 p., disponible sur researchgate.net

Loi de programme no 85-1371 du 23 décembre 1985 sur l'enseignement technologique et professionnel (dite loi Carraz). *JORF* du 26 décembre 1985, p. 15110.

Mangez. E, "Réformer les contenus d'enseignement", PUF, Paris, 2008 (il évoque ici le point de vue de Bourdieu et Passeron en 1970 sur la pédagogie rationnelle).

Massart. X et al., « Les croyances des étudiants sur la nature de leur intelligence : un facteur de participation dans des dispositifs d'aide à la réussite? », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 38(1), 2022, paru le 10 juin 2022, disponible sur <http://journals.openedition.org/ripes/3904> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ripes.3904>

Mearns. K et al., "Student engagement in human biology practical sessions", 2007, Refereed paper presented at the Teaching and Learning Forum, Curtin University of Technology, disponible sur otl.curtin.edu.au

Megglé. C, Banque des territoires, « Élargissement du rôle des infirmiers : le décret est paru », publié le 9 janvier 2026, disponible sur <https://www.banquedesterritoires.fr/elargissement-du-role-des-infirmiers-le-decret-est-paru>

Megglé. C, Banque des territoires, « Réforme de la formation infirmière : publication du décret sur l'universitarisation et de l'arrêté actualisant le référentiel », publié le 2 mars 2026, disponible sur <https://www.banquedesterritoires.fr/reforme-de-la-formation-infirmiere-publication-du-decret-sur-luniversitarisation-et-de-larrete>

Merle. P, « Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : Une typologie et sa mise à l'épreuve », *Revue « Population »* n°1, 55^{ème} année, Janvier-Février 2000, pp 15-50.

Merton R.K. (1957). *The student physician. Introductory studies in the sociology of medical education*. Cambridge : Harvard University Press.

Michaut C. (2000), « L'influence du contexte universitaire sur la réussite des étudiants », Thèse de doctorat, Université de Bourgogne – IREDU.

Millet. A, « Formation en soins infirmiers : 5.500 places supplémentaires en IFSI pour la rentrée 2026 », L'étudiant, paru le 30/01/2026, disponible sur <https://www.letudiant.fr/etudes/medecine-sante/ifsi-5-500-places-supplementaires-en-diplome-infirmier-pour-la-rentree-2026.html>

Ministère de l'Education nationale, « Décret n°68-1008 du 20 novembre 1968 relatif à la délivrance du titre de bachelier technicien », Journal officiel, 20 novembre 1968, Journal officiel, consulté le 20/05/2026, disponible sur <https://www.legifrance.gouv.fr/download/securePrint?token=GMSEk0cpi0xFyGp!YLtS&pagePdf=31>

Ministère de l'Education nationale, « Programme de chimie, biologie et physiopathologie humaines de terminale ST2S », Annexe 1, Bulletin officiel de l'Education nationale, n°8, paru le 25/07/2019, disponible sur <https://eduscol.education.gouv.fr/5847/programmes-et-ressources-en-serie-st2s>

Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, « Programme des sciences et techniques sanitaires et sociales de terminale ST2S », Annexe 2, Bulletin Officiel de l'éducation nationale, n°8, paru le 25/07/2019, disponible sur <https://eduscol.education.gouv.fr/5847/programmes-et-ressources-en-serie-st2s>

Ministère de l'Education nationale, « Programme de mathématiques de terminale technologique », Annexe, Bulletin officiel de l'Education nationale, n°8, paru le 25/07/2019, disponible sur <https://www.education.gouv.fr/bo/19/Special8/MENE1921242A.htm>

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, DEPP, « Résultats définitifs de la session 2024 du baccalauréat : un taux de réussite en hausse dans chacune des voies », NOTE D'INFORMATION n° 25-05, Février 2025.

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, « Accès à l'enseignement supérieur », 2023, disponible sur https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/FR/T943/l_acces_a_l_enseignement_superieur/

Ministère de la santé, « La formation en soins infirmiers pour les aides-soignants, Parcours spécifique d'accès en deuxième année », mis à jour le 24.09.24, disponible sur <https://sante.gouv.fr/metiers-et-concours/les-metiers-de-la-sante/les-formations-aux-metiers-de-la-sante/article/la-formation-en-soins-infirmiers-pour-les-aides-soignants>

Ministère de la santé, « Référentiel de formation - Arrêté du 20 février 2026 relatif au diplôme d'Etat d'infirmier, disponible sur <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000053568913>

Mkhadramine. S et Essafi. K, « La différence de perception entre enseignants et étudiants de première année vis-à-vis de l'enseignant efficace et de l'enseignement efficace », The Journal of Quality in Education, Vol.10, n°15, May 2020, pp 152-155.

Observatoire Education et Territoire, "La question du curriculum", consulté le 8/05/2024, disponible sur <https://observatoire-education-territoires.com/curriculum/>

OCDE, « Avenir de l'Education et des Compétences 2030 », consulté le 7/06/2026, disponible sur oecd.org

Palet. L, "De la qualification à la compétence : la fausse piste du mérite ?", Administration & Éducation, vol. 163, n°3, 2019, 133 p.

Parcoursup, consulté le 6 mars 2026, disponible sur <https://dossier.parcoursup.fr/Candidat/carte>,

Parent. C, DRESS, « Le nombre d'infirmières augmenterait fortement d'ici à 2050, mais moins que les besoins en soins de la population vieillissante », Études et Résultats n° 1319, paru le 5/12/2024, disponible sur https://drees.solidarites-sante.gouv.fr/publications-communique-de-presse/241203_ER_Nombre-infirmieres

Parvais. A, « Un étudiant infirmier sur trois décroche avant d'être diplômé », CEFIEC, paru le 28/02/2023, disponible sur <https://www.infirmiers.com/etudiants/admission-et-cursus-en-ifsi/un-etudiant-infirmier-sur-trois-decroche-avant-detre-diplome>

Parvais. A, « Une année universitaire toujours plus couteuse pour les étudiants infirmiers », paru le 9/9/2024, disponible sur <https://www.infirmiers.com/etudiants/admission-et-cursus-en-ifsi/une-annee-universitaire-toujours-plus-couteuse-pour-les-etudiants-infirmiers>

Parvais. A, « Des coûts d'inscription toujours plus élevés pour les étudiants infirmiers », paru le 4/9/2025, disponible sur <https://www.infirmiers.com/etudiants/admission-et-cursus-en-ifsi/des-couts-dinscription-trop-eleves-pour-les-etudiants-infirmiers>

Perret. C, « Les choix des équipes pédagogiques pour la réussite des étudiants : un éclairage via la cartographie du plan réussite en licence de l'Université de Bourgogne », Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, 29, Varia, Automne 2013, disponible sur <https://doi.org/10.4000/ripes.730>

Perrenoud. P, « Quand l'école prétend préparer à la vie... Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ? », Issy-les-Moulineaux : ESF, 2011, 221 p, disponible sur <https://journals.openedition.org/rfp/3731?lang=en>

Pouly M-P., « Pour une pédagogie rationnelle de la construction d'objet », Actes de la recherche en sciences sociales 2022/3-4 (n° 243-244), pp 96 à 109, disponible sur <https://www.cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2022-3-page-96.htm&wt.src=pdf>

Prouteau D, « Parcours et réussite en licence des inscrits en L1 en 2004 », Note d'information, n° 09.23.2009

Prost. A, « L'enseignement s'est-il démocratisé ? », Paris : Presses Universitaires de France (PUF), 1986, collection « Sociologie d'aujourd'hui », disponible sur www.persee.fr/doc/sotra_00380

Ray C. Rist, "Student social class and teacher expectation, the self fulfilling prophecy in ghetto Education", Harvard Educational Review Vol. 40 No. 3, Août 1970, pp 411-451.

Rocher. T, « Un indice de position sociale des élèves pour prédire les scores aux évaluations », Éducation & formations, n° 90, pp. 5-30, paru en Avril 2016, disponible sur https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/9936/education-formations-n-90-avril-2016-chap-1-construction-d-un-indice-de-position-sociale-des-eleves-?_lg=fr-FR

Romainville. M, « L'échec dans l'université de masse », Paris, L'Harmattan, 2000.

Roquet. P et Wittorski., "La déprofessionnalisation : une idée neuve ?", Recherche et formation, vol. 72, 2013, pp. 9-10.

Rose. J, « L'expérience du travail : production et reconnaissance des savoirs et des compétences », 2016, in Mebarki M., Starck S. & Zaid A. (coord.), Expérience et professionnalisation, dans les champs de la formation, de l'éducation et du travail.

Schnapper. D, Les expériences vécues dans quelques métiers de l'État providence, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 2002, 2002, paru le 20 avril 2016 disponible sur books.openedition.org

Schweyer, F.-X., « Sociologie des professions du champ sanitaire et social », Le management en santé, 2018. pp 121-137, disponible sur [Cairn.info](http:// Cairn.info)

Sénat, Contribution des Groupes Politiques, « Évolution et paupérisation d'une partie des Français », Rapport d'information n° 830 (2020-2021), déposé le 15 septembre 2021 disponible sur senat.fr

Sen. A, "Equality of What?". In The Tanner Lecture on Human Values, I, Cambridge: Cambridge University Press, 1979, pp 197-220.

Soubelet. E, « IFSI Parcoursup 2026 : comment candidater dans une formation pour devenir infirmier(ère) ? », L'Express Education, paru le 20/06/2025, disponible sur <https://lexpress-education.com/articles/candidater-en-ifsu-sur-parcoursup/>

Tabuteau. D et Laude. A, "Les professionnels de santé en Europe", Dalloz, 2018, disponible sur calameo.com

Tang. T.L et Austin. M.J, Students' perceptions of teaching technologies, Computers & Education, 53, 2009, pp 1241-1255.

Tardif. M et Lessard C., « Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnel », Recherche & formation 1999, pp. 148-150.

Thomas. F, « Résultats définitifs du baccalauréat 2025 : moins de bacheliers dans les voies générale et technologique, plus dans la voie professionnelle », DEPP, Ministère de l'Éducation nationale, Note d'information n°2605, Février 2026, disponible sur <https://www.education.gouv.fr/depp/resultats-definitifs-du-baccalaureat-2025-moins-de-bacheliers-dans-les-voies-generale-et-469403>

Toffel. K et Longchamp. F, « L'avenir de la profession infirmière. Pour une différenciation sans balkanisation », Médecine des Maladies Métaboliques, Volume 15, Issue 4, June 2021, pp 394-397, disponible sur <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1957255721000857>

Tronto. J, Un Monde vulnérable. Pour une politique du care, La Découverte, 2009, p. 13 et 143.

Vallerand. R J., Blais. M R., Brière. N M. et Pelletier. L G., « Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME) », Revue canadienne des sciences du comportement, 21, 1989, pp. 323-349.

Weber M. "The methodology of the social sciences", 1949, Glencoe Ill., Free Press.

Young. M, "Knowledge and Control", 1971.

GLOSSAIRE

Accompagnement Personnalisé (AP) : Dispositif pédagogique mis en place dans les lycées visant à soutenir les élèves dans leurs apprentissages, à renforcer leur autonomie et à les préparer à l'orientation vers l'enseignement supérieur.

Approche Par Compétences (APC) : Modèle pédagogique privilégiant la capacité de l'apprenant à mobiliser un ensemble de ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être) pour résoudre des situations complexes, plutôt que la simple accumulation de connaissances théoriques.

Compétences : Selon Michel Develay (2015) la compétence est « *savoir agir réfléchi* » qui nous donne le « pouvoir d'agir », parce qu'elle s'accompagne des connaissances et de l'expérience de situations dans lesquelles il convient d'agir, et qu'elle permet de juger de la pertinence de son action.

Compétences cognitives : Selon le CEDEFOP (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle), se définit comme la « *capacité à utiliser savoirs, savoir-faire, aptitudes et expérience pour trouver, comprendre et synthétiser de nouvelles informations, réfléchir sur des idées, appliquer un raisonnement pour communiquer, réaliser des tâches, résoudre des problèmes et prendre des décisions.* » (Glossaire de la formation professionnelle).

Compétences psychosociales : Selon l'OMS (1994), une compétence psychosociale correspond à « la capacité d'une personne à maintenir un état de bien-être psychique et à le démontrer par un comportement adapté et positif lors d'interactions avec les autres, sa culture et son environnement ». Parmi les compétences psychosociales, on trouve les suivantes :

- se connaître soi-même, éprouver de l'empathie ;
- savoir se faire comprendre, pouvoir entrer en relation avec les autres ;
- savoir gérer ses émotions, savoir gérer le stress
- avoir une pensée critique, créative
- savoir résoudre des problèmes, savoir prendre des décisions.

Curriculum (formel vs réel) :

Curriculum formel : Ensemble des objectifs, des contenus et des méthodes définis par les textes officiels (programmes ministériels).

Curriculum réel : Ce qui est réellement mis *en œuvre* et transmis dans la classe par l'enseignant, influencé par ses propres choix pédagogiques, ses représentations et les caractéristiques des élèves.

Dédoublement : Pratique pédagogique consistant à diviser une classe entière en deux groupes restreints pour les exercices d'application, permettant un encadrement plus individualisé et une interaction accrue entre l'enseignant et les élèves.

DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance) : Service statistique ministériel de l'Éducation nationale chargé de concevoir et de réaliser les enquêtes, les analyses et les études sur le système éducatif.

Docimologie : Étude critique du système de notation utilisé dans les examens et concours. Littéralement, c'est la "science de l'épreuve". Nom créé par deux psychologues : Henri Piéron et Henri Laugier dans les années 1920.

Pédagogie active : Méthode pédagogique dans laquelle l'enseignant place l'apprenant dans une position d'acteur par l'expérimentation et la résolution de problèmes, plutôt que par l'écoute passive du cours.

Pédagogie centrée sur l'apprenant (ou pédo-centrée) : Approche éducative qui privilégie l'activité et le rôle central de l'apprenant dans la construction de ses savoirs. Elle déplace le focus de la transmission descendante des connaissances (pédagogie magistrale) vers la médiation et l'accompagnement pédagogique.

Pédagogie constructiviste : Pédagogie plaçant l'élève dans de nouvelles situations complexes afin qu'il mobilise ses savoirs et ses savoir-faire de manière autonome, en confrontant ses représentations initiales à de nouvelles informations

Pédagogie de la classe inversée : Organisation pédagogique où les apports théoriques sont transmis en amont de la séance, libérant ainsi du temps en classe pour la pratique

Pédagogie déductive : Démarche d'enseignement allant du général au particulier. Le formateur expose les savoirs théoriques avant que l'apprenant ne les applique à des cas concrets.

Pédagogie descendante : Modèle de transmission unilatéral, souvent sous forme de cours magistral, dans lequel l'enseignant est le détenteur principal du savoir.

Pédagogie différenciée : Stratégie pédagogique adaptant les méthodes, les outils et les rythmes d'apprentissage à la diversité des besoins et des profils des apprenants au sein d'un même groupe.

Pédagogie inductive : Démarche partant de l'observation de situations concrètes pour permettre à l'apprenant de découvrir lui-même les principes et concepts théoriques, avant leur formalisation par l'enseignant.

Pédagogie organisant des travaux de groupes d'apprentissage : Pédagogie utilisée afin que les élèves apprennent en coopérant et en se coordonnant au sein du groupe.

Pédagogie par objectifs : Modèle structurant l'apprentissage autour d'objectifs pédagogiques précis, observables et évaluables, décomposés en tâches successives.

Pédagogie de projet : pédagogie qui demande à l'apprenant de réaliser une production concrète. La résolution des problèmes rencontrés durant le projet permet l'acquisition et l'intégration de savoirs nouveaux.

Professionnalisation : Processus par lequel un individu acquiert les compétences, les attitudes et les normes comportementales propres à l'exercice d'un métier.

Savoir-être : Compétences comportementales et relationnelles nécessaires à la pratique professionnelle (empathie, écoute, travail d'équipe, gestion du stress). Contrairement aux savoirs théoriques, ils sont souvent jugés essentiels mais complexes à évaluer.

Soins de premier recours : Porte d'entrée principale du système de santé. Ensemble des soins de proximité, coordonnés et continus, dispensés par des professionnels libéraux ou des structures de santé, incluant la prévention, le diagnostic et le suivi des patients.

Annexe 1

Guide d'entretien – à destination des formateurs en IFSI

Nom de la personne interviewée :

Statut :

Institution :

Adresse :

Date de l'entretien :

Heure de début :

Heure de fin :

Enseignante en Sciences et Techniques Sanitaires et sociales au Lycée Polyvalent des Bressis à Annecy et, actuellement en Master de recherche en Sciences de l'Education, je commence une étude sur le Baccalauréat ST2S afin d'analyser dans quelle mesure il permet de favoriser la professionnalisation des titulaires de ce baccalauréat. J'ai donc besoin de connaître votre avis de formateur à ce sujet. Selon vos disponibilités, vous pouvez-choisir de participer à mon enquête par écrit ou par entretien téléphonique, de manière individuelle ou collective. Il peut, en effet, être intéressant de vous concerter en équipe avant de me faire un retour. Les données de mon enquête seront anonymées. Je reste à votre disposition pour toute question concernant ce travail. Si vous le souhaitez, je vous transmettrais mon mémoire d'études une fois que celui-ci sera terminé (en septembre 2025 ou septembre 2026 selon l'avancée de mon travail).

En vous remerciant vivement pour votre participation.

Bien Cordialement

Sandrine Audren

Mail : sandrine.audren@ac-grenoble.fr

La sélection à l'entrée

1. Que pensez-vous de la plateforme de Parcours sup comme moyen de sélection des élèves de ST2S intégrant votre école ?
2. Quel est, en une phrase, votre attente vis-à-vis des étudiants/tes qui intègrent votre école ?
3. Quelle représentation les élèves originaires de ST2S se font des études et de la profession à leur entrée dans votre école ?
4. Quel avis avez-vous sur les différences d'exigence entre les IFSI ?
5. Quelle est, en moyenne, la proportion d'élèves de ST2S qui abandonnent leurs études en fin de première année ?

Annexe 1 (suite) La perception des capacités des élèves originaires de Bac ST2S

1. Quelle image avez-vous des élèves originaires de Bac ST2S ?
2. Constatez-vous des différences entre les bacheliers de la filière générale et les bacheliers de la filière ST2S ?
3. Quel est votre opinion sur les capacités financières/le soutien familial des élèves originaires de ST2S durant leurs études ?
4. Quel est, en général, le niveau d'autonomie des élèves originaires de ST2S ?
5. Que pensez-vous de leur capacité d'adaptation en stage ? au sein des équipes soignantes ?
6. Que pensez-vous des aptitudes au raisonnement scientifique des élèves originaires de Bac ST2S ? (Compétence 4 : « Mettre en œuvre des actions à visée diagnostique et thérapeutique »)
7. Quelle est votre opinion de la maîtrise de l'arithmétique des élèves originaires de Bac ST2S ? (Pour le calcul des doses médicamenteuses)
8. Quel est votre avis sur l'équilibre psychologique des élèves originaires de Bac ST2S vis-à-vis du stress/ de la pression du métier ?
9. Que pense votre équipe de formateurs de leur niveau d'expression écrite et orale ?
10. A quel niveau estimez-vous les qualités humaines et les capacités relationnelles des élèves originaires de Bac ST2S ?
11. A quel niveau évaluez-vous les capacités d'organisation des élèves originaires de Bac ST2S ? Arrivée à l'heure à l'école ? En stage ? Travail fait ? Tenues correctes ? Respect du règlement ? des consignes ? des professionnels ?...
12. Que pensez-vous de la capacité des élèves originaires de Bac ST2S à réaliser une recherche en vue de la réalisation d'un mémoire ?

Organisation des cours

1. Quelle est la proportion de cours en ligne par rapport au cours en présentiel dans votre établissement ? Quels moments de cohésion sont organisés par l'école ?
2. Quel soutien scolaire votre école prévoit-elle pour les élèves en difficultés ? Sous quelle forme ? A quelle fréquence ? Ce soutien est-il suffisamment utilisé par les étudiants/tes ? Pourquoi ?
3. En quoi la formation diffère-t-elle d'un établissement à l'autre ?
4. A quelles facilités/difficultés vous diriez-vous exposées dans votre école pour transmettre les savoirs/savoir-faire dont vos étudiants/tes auront besoin pour réussir leurs études/leur vie professionnelle ?

5. Quel soutien moral psychologique apportez-vous aux élèves qui rencontrent de situations difficiles en stage ?
6. Quels liens entretenez-vous avec les enseignants de lycée de la filière ST2S pour leur faire part de vos attentes vis-à-vis des futurs élèves originaires de bac ST2S ?

Annexe 2

Compte- rendu d'entretien dans le cadre d'une enquête qualitative en IFSI

Analyse de données Qualitative

Interviewer : Sandrine Audren

Interviewé : Mme F, formatrice à l'IFSI n°6

Date de l'entretien semi-directif : jeudi 7 novembre 2024

L'entretien a lieu en visioconférence via la plateforme Team. Il est prévu 1h00 d'entretien. J'envoie un lien à Mme F lors de la prise de rendez-vous. La première prise de contact a eu lieu par mail, la seconde par téléphone. Mme F me contacte depuis son bureau à l'IFSI. Elle est assise devant son bureau, la porte derrière elle est ouverte mais elle est seule et au calme. Je commence par me présenter et présenter l'objet de mon enquête. Je ne note pas ici tous les mots que j'ai prononcé pour montrer mon écoute au fur et à mesure de l'entretien mais ils ont été nombreux tels que : OK, oui, d'accord

SA : Enseignante en Sciences et Techniques Sanitaires et sociales au Lycée Polyvalent des Bressis à Annecy et, actuellement en Master de recherche en Sciences de l'Education, je commence une étude sur le Baccalauréat ST2S afin d'analyser dans quelle mesure il permet de favoriser la professionnalisation des titulaires de ce baccalauréat. J'ai donc besoin de connaître votre avis de formateur à ce sujet.

F : Très bien, je vous écoute.

SA : Pour commencer, seriez-vous d'accord pour que je vous enregistre ? Cela me permettra de revenir à nos échanges si je n'ai pas eu le temps de tout noter.

F : Oui pas de problème.

SA : Alors commençons. Vous avez eu le temps de travailler comme cadre avant d'être formatrice ?

F : Oui- oui. Ah vous voulez que je vous raconte mon parcours professionnel ?

SA : Si c'est possible, oui. Je suis diplômée infirmière depuis 1985. Moi, j'ai 61 ans donc j'ai encore une année à travailler. Donc j'ai exercé en privé déjà pendant 8 ans, en chirurgie et au bloc opératoire et j'ai euh, travaillé en chirurgie ambulatoire puisque j'ai créé une unité en privé de chirurgie ambulatoire. E puis, après, j'ai eu une interruption de trois années dans mon cursus professionnel puisque j'ai 4 enfants donc j'ai eu une période où je me suis occupée des enfants. J'ai suivi mon conjoint en Alsace. J'habitais dans le Nord de la France, hein donc je suis partie en Alsace où j'ai vécu 3 ans. Là, j'ai quand même continué à faire des cours, des cours en IFSI. Voilà, j'en ai fait quelques-uns. Et puis, après, en 97, j'ai divorcé donc je suis retournée dans ma région d'origine où j'ai encore travaillé un an, en privé, en clinique où j'ai exercé en tant que cadre de bloc opératoire. Et depuis 98, je suis arrivée en Savoie où j'ai été recrutée à la base cadre de bloc et dans la perspective de créer une unité de chirurgie ambulatoire. Donc de 98 à 2017, j'ai travaillé dans différents services de l'hôpital, toujours dans les blocs opératoires, la

chirurgie mais j'ai changé tous les 5 ans. Donc j'ai fait 5 ans bloc central, après je suis partie 5 ans cadre en ORL et monter l'unité de chirurgie ambulatoire progressivement. Ensuite, je suis retournée 5 ans au bloc central et après, je suis repartie 4 ans en chirurgie ambulatoire parce qu'il y a eu un déménagement de l'hôpital dans un nouveau bâtiment dans la ville n°6, etc... Donc, eh, j'ai créé et j'ai travaillé au plan et à la mise en place du nouveau service de chirurgie ambulatoire et, au bout de 4 ans, la goutte d'eau qui a fait débordée le vase. Le chirurgien qui a eu la parole de trop et, eh, là, j'ai dit, ça suffit ! Je veux plus subir ça. Donc, j'ai décidé de m'orienter et il y a eu une vacance de poste qui est parue à l'IFSI n°6 et quand j'avais fait ma formation de cadre... Donc ma formation de cadre, je l'ai faite en 92. Donc très jeune cadre, j'avais 29 ans quand j'étais diplômée. Et, donc eh, quand j'avais fait ma formation, j'avais... Dans la formation « cadre de santé », on est préparé aux deux choses, hein : à être gestionnaire d'une unité et à être formateur. Donc, on fait de la pédagogie, on fait des stages en pédagogie, etc... Et, j'avais, eh, testé et je m'étais dit que c'était vraiment intéressant euh, dans la pratique et que, quand j'en aurai marre d'être dans les services, je basculerai sur cette fonction, ce que j'ai fait en 2017 et depuis lors, je suis ici en poste à l'IFSI n°6. Voilà

SA : D'accord, ok, très bien et donc à l'IFSI n°6, vous avez des effectifs de combien du coup, eh, en première année ?

AG : 170

SA : Les élèves sont tout le temps en Amphi ou il y a des cours où ils sont séparés ?

F : A non, alors, il y a une alternance. Il y a beaucoup de cours sur une plateforme qui concerne toute la région Auvergne Rhône-Alpes, hein. Donc eh, qui est la même plateforme pour les étudiants de Lyon, de Clermont Ferrand, de Grenoble, de la ville n°6, enfin, voilà... Et donc ils ont, je dirai $\frac{3}{4}$, même plus des cours qui sont comme ça, sur la plateforme, et puis, ils ont des temps de cours en Amphithéâtre, obligatoires ou pas mais souvent pas obligatoire, avec des intervenants que nous choisissons parce que ça correspond à des endroits où il n'y a pas forcément de lien. C'est pas assez développé sur la plateforme par exemple ou, alors, ça n'existe pas. Il y a certaines unités d'enseignement qui n'existe pas sur la plateforme. Et après, ils ont des points de TD où on va remobiliser, alors, la promotion est divisée en 7 groupes de 24, à peu près hein. Et, eh, là, en tant que formateur, on va remobiliser les enseignements à travers des situations concrètes ou à travers des TP aussi, puisqu'il y a tous les soins infirmiers qu'il faut apprendre hein. Alors, on ne les voit pas tous mais on en voit quand même un certain nombre, en pratique, et puis bin..., ils ont 50% de leur temps qui est en stage, hein. La formation en général, dans la globalité, il y a 50% en stage et 50% à l'IFSI en formation théorique.

Les locaux sont partagés entre les 3 promotions d'élèves infirmière et la promotion des élèves aide-soignante. Dans les locaux, nous accueillons les élèves par moitié. Nous sommes 29 formateurs. Nous organisons des « ateliers Boost » pour leur « apprendre à apprendre ». Les élèves sont accompagnés par une formatrice référente qui va les voir en stage. C'est un suivi très rapproché. Il faut compter 7 élèves par référente.

SA : Ok, très bien, Et vous, vous exercez... (me coupe)

F : Ils sont dans le référentiel, hein. Vous pouvez consulter le référentiel des études d'infirmières en ligne et vous avez tout le détail du nombre d'heures par année, eh, le nombre d'heures de stage.

SA : Oui, je l'ai déjà regardé. Après, je ne savais pas que vous aviez un module sur les politiques de santé. Je pensais que vous travaillez sur la Sécurité Sociale mais pas sur les plans de santé publique.

F : Oui, oui, c'est très développé. D'ailleurs, on a une des formatrices qui a un Master 2 en Santé publique.

SA : D'accord ok. Et vous, vous enseignez à quel niveau de formation et quel type de cours ?

F : Alors, tous les niveaux de formation infirmière : 1^{ère}, 2^{ème}, 3^{ème} année et même aide-soignante, parfois. Parce que moi, j'ai en plus une formation de formateur en geste d'urgence. Donc, ça m'arrive parfois de faire des cours aux aides-soignants, eh, dans ce domaine.

SA : D'accord, du coup, je continue l'entretien. Qu'est-ce que vous pensez de Parcoursup, du coup, par rapport à ce qui existait avant ?

F : Alors, je ne pense pas que... Comment vous dire ? Je trouve que ça ne prépare pas les étudiants à leur choix de formation de la même manière. C'est-à-dire, que Parcoursup, c'est l'équivalent pour moi d'une commande sur Amazon. Vous cochez des cases, vous préparez quand même deux /trois feuilles, la fiche projet, le CV, la lettre de motivations mais ... ça, si vous avez un papa ou une maman DRH, eh, bin vous remplissez la consigne très-très bien ou si vous êtes dans un lycée privé où on vous fait bien bachoter le truc, bin, tout est bien rempli. Ce qui fait qu'on retrouve un peu les mêmes choses sur les feuilles. Donc c'est difficile pour nous de faire du tri et puis, eh, la valeur ajoutée, le fait qu'on est... Avant, quand ils avaient le concours à présenter, au moins, ils s'intéressaient à la durée des études, la composition, le fait qu'il fallait aller en stage, les choses comme ça. Que, ..., actuellement, on a, quand même là... On a fait le bilan ce matin, sur la promotion 2024/2025, on a déjà perdu 5 étudiants qui se sont franchement trompé d'orientation. Se retrouver là et qui sont pas du tout, soit qui se rendent compte qu'ils n'ont pas le niveau, soit qui se rendent compte qu'il y a une erreur, que ce n'est pas du tout ça qu'ils veulent faire. Donc ça, je pense qu'il faudrait un peu plus de sensibilisation des étudiants par rapport à ça. Par contre, nous, en termes de sélection, je suis pas du tout sûre qu'on fait moins d'erreur que quand on les avait devant nous parce que ça m'est arrivé de recevoir des étudiants en concours d'entrée et de m'apercevoir après que, parce que l'étudiant ne correspondait pas du tout à ce qui était attendu et qu'après, il partait que j'avais fait une erreur dans ma sélection. Je n'avais pas bien évalué l'étudiant.

SA : C'est difficile sur un entretien, de se rendre compte vraiment des motivations de l'étudiant.

F : Et puis, la plus-value aussi. Ce à quoi on est confronté depuis qu'on a Parcoursup, c'est qu'on constate qu'on a des étudiants en grandes difficultés psychologiques, qui ont des problématiques psychologiques, alors autisme, ... ou handicaps. On a eu par exemple un étudiant sourd mais très sourd quand même, hein, eh, qui est arrivé par le biais du recrutement parce que c'est pas marqué dessus qu'il est sourd hein sur Parcoursup hein, et au final, on se

retrouve avec des étudiants qui n'ont pas les capacités physiques de faire ce métier. Et là, bin, du coup, c'est compliqué, compliqué à gérer, hein. Et, avant, ce qu'on avait aussi, dans le concours, le concours, c'était un cadre de service, un cadre de formateur et un psychologue qui faisaient la partie « oral » au Concours. Et, donc, parfois, le psychologue, à travers les réponses de l'étudiant, arrivait à décrypter des problématiques psychiatriques, que, là maintenant, ..., pas toujours. S'il arrive à avoir des bons résultats scolaires, on le saura pas. On va le savoir quand il va être en face de nous et quand il va aller en stage. (silence) Et du coup, pour expliquer à l'étudiant que cela ne va pas être possible, hein, parce que tout n'est pas possible, et bin, c'est compliqué. Là, l'étudiant sourd dont je vous parlais, il a quand même fait un an de formation avant de comprendre que ça ne serait pas possible. Pour vous donner un exemple, c'est un étudiant qui, quand on était derrière lui et qu'il ne nous voyait pas, si on l'appelait, il ne nous répondait pas. Ça, ça veut dire qu'un étudiant comme ça, et bin, même un futur professionnel, une alarme qui se déclenche, il entend pas, un patient qui l'appelle, même s'il est dans la chambre, il ne l'entend pas. C'est problématique, hein, en termes de sécurité.

SA : Et, cela, il n'y a pas de moyens pour programmer Parcoursup ? De notre côté, on doit dire si l'élève a des aménagements, donc vous n'avez pas accès à cette information ?

F : Non, non, non, nous a le... Qu'est-ce qu'on a de la part des enseignants ? On a les bulletins scolaires et on la feuille où vous faite... Comment elle s'appelle déjà ?

SA : Oui, la fiche avenir.

F : Oui, voilà ! La fiche avenir qui va donner la capacité ou pas de l'étudiant à pouvoir suivre la formation et de même, nous on est souvent confronté aussi à une méconnaissance du programme de la formation infirmière et des difficultés... Du fait que c'est dure ! Eh, il y a beaucoup de travail à produire. Il faut être en capacités de lire. On a des étudiants qui arrivent qui ne sont pas capables de lire un document, ni de l'analyser, ni de l'analyser. Donc ça, c'est quand même problématique, euh..., de pas savoir analyser une situation parce quand on fait des raisonnements infirmiers, on ne comprend pas. C'est très compliqué.

SA : C'est sûr !

F : Et puis, l'autre problématique qu'on a, c'est des étudiants qui sont dyslexiques à un très haut niveau. Je ne pouvais pas imaginer avant de faire ce métier que ça pouvait être à ce point. Des étudiants qui jusqu'alors avaient, jusque-là, bénéficié d'un tiers-temps, bénéficié d'une aide, soit d'un logiciel, soit d'un ordinateur, etc., et quand ils arrivent ici, ils sont obligés de recommencer toutes les démarches, donc, parfois les 1ères évaluations du semestre 1, qui ont lieu en janvier, bin, ils ont pas mis en place les demandes nécessaires pour pouvoir bénéficier du tiers-temps, qui n'est pas naturel, il faut reprendre toutes les démarches, avec l'université, etc. et la MDPH et ça, ça n'existe pas. Du coup, on a des étudiants qui, ..., moi, j'ai une étudiante, là, actuellement, qui est en grande difficulté qui est en troisième année, hein, mais qui a énormément de difficultés notamment en stage à faire des liens, à faire des liens, à apprendre, à comprendre les problématiques, eh. Et qui fait régulièrement 4 sessions pour valider des connaissances très théoriques, sur des processus, sur des pathologies, voyez, eh... On a les processus obstructifs, les processus, eh... Vous voyez ? Et, elle ne comprend pas. La

pharmacologie, ..., elle ne comprend pas et elle prend deux fois plus de temps pour faire des liens. Et les professionnels en stage, ils sont affolés. Ils se disent « mais elle peut pas devenir infirmière. Elle comprend pas, elle comprend pas ». Nous, en tant que pédagogue, on comprend mieux et on est formé et on se forme à comprendre tout ça mais, en termes d'évaluation, c'est compliqué.

SA : Oui, c'est le fait qu'un élève avec handicap puisse maintenant aller jusqu'à l'enseignement supérieur. Cela demande beaucoup d'aménagements derrière, c'est clair

F : Et puis, et bin, quand vous allez avoir des transmissions dans un service, comment elle va comprendre la transmission, les consignes, les prescriptions médicales ?

SA : Peut-être qu'elle ne va pas travailler dans un service qui lui demande trop d'analyse ?

F : Oui mais avec le diplôme d'Etat, elle pourra travailler partout. Une fois qu'elle l'a dans sa poche, si l'étudiante se croit en capacité de, parce qu'il y a aussi tout une part de déni. Jusqu'à maintenant, on les a portés, jusqu'à l'arrivée au bac, ils sont portés par des aménagements qui sont faits au lycée, par des orthophonistes qui les portent et c'est très bien. Mais, il y a des fois des limites. Il y a différents niveaux de dyslexie.

SA : Après, cela dépend des métiers qu'ils souhaitent effectuer derrière. Dans la ville n°6, c'est une grille que l'on remplit. Nous sommes bien au clair...

F : Oui mais notre diplôme qui est validé, il est valable pour aller travailler aux urgences comme en infirmière scolaire, voilà. Sans vouloir dénigrer qui que ce soit, hein, mai le niveau de raisonnement n'est pas suffisant. Et donc, oui, il y a souvent des étudiants qui sont portés et des enseignants qui leur disent « oui, oui, vous êtes capables de faire des études d'infirmière » etc..., alors que nous, on les verrait beaucoup plus aide-soignante. Elles ont la capacité de raisonnement pour être aide-soignante mais pas pour être infirmière parce qu'il y a toute la pathologie derrière, tec, les responsabilités, eh. Et, en plus, le métier d'aide-soignant est très dévalorisé dans la représentation des étudiants. C'est moins bien payé qu'infirmière. Les parents, ils disent « mais tu vas quand même faire infirmière, tu vas pas t'amuser à être une aide-soignante toute ta vie. » C'est très dévalorisé dans la société et, on a beaucoup de mal, à recruter, à remplir les promotions d'aides-soignantes.

SA : Bien sûr. Surtout qu'en passant par aide-soignante, s'ils ont le niveau, après, ils peuvent continuer et devenir infirmier.

F : Oui, alors, ça peut être une possibilité, bon pareil, on a des aides-soignants qui passent par cette filière et qui n'ont pas le niveau d'analyse et de réflexion. Ça ça arrive aussi mais, ça peut permettre de faire des liens effectivement. Travailler 10 ans comme aide-soignante, avoir des représentations beaucoup plus que quand on en a 18.

SA : OK, oui, oui, bien-sûr. Parfois, les profs de lycée essaient de dire aux élèves de prendre conscience de leurs limites mais le déni existe aussi chez nous. Cela doit dépendre des établissements

F : Oui, cela dépend aussi des personnes.

SA : Quand un élève a décidé quelque chose, c'est Parcoursup qui peut le bloquer.

F : Et parfois, il n'y a pas de blocage. Mais parfois, il y a les représentations des étudiants, les représentations du métier d'infirmière, c'est ce qu'il voit dans « Urgences » ou dans « Docteur House ». Pour lui, c'est pas compliqué, c'est que technique. Mais non, il n'y a pas que la technique derrière.

SA : Oui mais l'année dernière, j'ai eu deux élèves garçons qui ont été pris en IFSI dont un qui avait des gros problèmes psychologiques et l'autre qui n'avait pas un bon niveau alors que j'ai des élèves filles qui avaient un bon niveau et qui n'ont pas été prises. Pourtant, nous n'avions pas spécialement valorisé leur CV sur Parcoursup. Nous n'avions pas dissimulé leurs difficultés.

F : Exactement, alors, là, nous, eh, à l'IFSI n°6, on a pas mal de demande donc, eh, et on est très au clair sur le fait qu'il ne faut pas donner une chance à un étudiant qui va avoir du mal quoi.

SA : Quel avis avez-vous sur les différences d'exigence entre les IFSI ?

F : Le niveau des élèves n'est pas le même selon les écoles. Les exigences à l'évaluation diffèrent d'un établissement à l'autre. C'est l'école qui fait les évaluations sauf pour l'anatomie, la physiologie et la pharmacologie qui ont des épreuves en commun à toutes les écoles de la région Auvergne-Rhône-Alpes. Il existe une gradation dans la façon de rédiger. Il devrait y avoir une uniformisation sur les attendus. Dans la ville n°6, nous sommes exigeants mais l'accompagnement est bon.

SA : Quelle est, en moyenne, la proportion d'élèves de ST2S qui abandonnent leurs études en fin de première année ?

F : Cette année, nous avons eu 20 abandons sur 170. Et nous avons eu 12 redoublants en 2024. Pour avoir plus de précisions, vous pouvez contacter la coordinatrice pédagogique, Véronique Guégan.

SA : Quels liens entretenez-vous avec les enseignants de lycée de la filière ST2S pour leur faire part de vos attentes vis-à-vis des futurs élèves originaires de bac ST2S ?

F : Quelque fois.

SA : En quoi est-elle suffisante ? Doit-elle être améliorée ?

AG : J'aimerais que nous ayons plus de contact avec les enseignants de lycée.

SA : Quelle est votre opinion de la maîtrise de l'arithmétique des élèves originaires de Bac ST2S ? (Pour le calcul des doses médicamenteuses)

F : Certaines élèves ont un faible niveau en Maths. Nous proposons un renfort sur la base du volontariat mais des étudiants n'évaluent pas leurs difficultés. Cela peut poser de graves problèmes par la suite pour le calcul de doses avec mise en danger de la vie du patient.

SA : Quelle image avez-vous des élèves originaires de Bac ST2S ?

F : Les élèves de ST2S connaissent le vocabulaire médical mais ont d'énormes lacunes en Anatomie et Physiologie.

SA : Constatez-vous des différences entre les bacheliers de la filière générale et les bacheliers de la filière ST2S ?

F : Il y a des quotas. Nous constatons des différences entre le bac général, le bac ST2S et le bac SAPAT. C'est compliqué de gérer les différences.

SA : Que pensez-vous des aptitudes au raisonnement scientifique des élèves originaires de Bac ST2S ?

(Compétence 4 : « Mettre en œuvre des actions à visée diagnostique et thérapeutique »)

F : Le raisonnement et l'analyse sont compliqués. Ils doivent apprendre à rédiger et à répondre à une question de recherche. Nous leur donnons la possibilité de le faire à plusieurs.

SA : Quelle est votre opinion sur les capacités financières/le soutien familial des élèves originaires de ST2S durant leurs études ?

F : Certains sont obligés de travailler de nuit ou le week-end pour s'en sortir. Nous pouvons solliciter l'assistante sociale de l'Université. En troisième année, ils peuvent avoir une allocation en échange d'un engagement d'un an à l'hôpital lorsqu'ils sont diplômés.

SA : Quel est votre avis sur l'équilibre psychologique des élèves originaires de Bac ST2S vis-à-vis du stress/ de la pression du métier ?

F : Beaucoup de troubles de l'attention n'ont pas été diagnostiqués en amont. Nous leur faisons passer une visite médicale d'aptitude à l'entrée. Certains ont un bon soutien familial alors que d'autres ont une famille dysfonctionnelle ou manque d'espace pour travailler.

SA : Quel soutien moral psychologique apportez-vous aux élèves qui rencontrent de situations difficiles en stage ?

F : Les élèves peuvent être reçu par le psychologue de la fac ou le Centre médico-psychologique. Nous avons aussi la chance d'avoir un psychologue parmi les formateurs. Cela nous arrive de le solliciter pour avoir un avis.

SA : Quel est, en général, le niveau d'autonomie des élèves originaires de ST2S ? de leur capacité d'adaptation en stage ?

F : Nous leur demandons d'être réflexif et actif. C'est l'élève qui construit ses objectifs. Il doit remplir un rapport d'étonnement au milieu de son premier stage.

SA : A quel niveau estimez-vous les qualités humaines et les capacités relationnelles des élèves originaires de Bac ST2S ?

F : Les élèves disposent de cours de communication et de travaux de groupe.

SA : A quel niveau évaluez-vous le respect du règlement par les élèves originaires de Bac ST2S ? Arrivée à l'heure à l'école ? En stage ? Travail fait ? Tenue correcte ? Respect du règlement ? des consignes ? des professionnels ?...

F : Les cours magistraux ne sont pas obligatoires. Nous mettons un mois pour les faire arriver à l'heure. Au bout de 3 absences injustifiées, ... ?

La discipline, se taire, écouter les autres. Avec le temps, ...

Le port du voile est non autorisé en TD et en stage.

SA : Quel soutien scolaire votre école prévoit-elle pour les élèves en difficultés ? Sous quelle forme ? A quelle fréquence ? Ce soutien est-il suffisamment utilisé par les étudiants/tes de ST2S ? Pourquoi ?

F : Un soutien scolaire est prévu en Maths et lors des ateliers Boost.

SA : Avez-vous d'autres choses à ajouter ?

F : Oui, la formation d'infirmière mériterait une année de plus. Le programme est actuellement discuté au niveau du Ministère. Est-il nécessaire d'aller aussi loin en Anatomie et dans les cours de Médecine ?

SA : Je vous remercie. Bonne journée

Annexe 3

Les variables du Constat de rentrée sont les suivantes :

NOM DE LA VARIABLE DANS LA BASE	CONTENU DES VARIABLES	OBSERVATIONS
Caractéristiques de l'établissement de l'année en cours N		
NBEE	Numéro interne BEE	(Base Elève Etablissement)
AN_SCO	Année scolaire	Depuis la rentrée 2012
ETABASE	N° BCE de la Base Elève Etabt (BEE)	Non utilisé dans les Fichiers-thèmes, BCP
GEOSTAT	Situation géographique de l'établissement	Code hiérarchisé (Département INSEE, académie, ..)
SECTEUR	Secteur d'enseignement	Public / Privé
ACADEMIE	Académie (code BCN)	Position 4 et 5 de GEOSTAT
Caractéristiques de l'élève		
SEXE	Sexe	
AN_NAIS	Année de naissance	Var « date » sur 4 car.
PAYS_N	Pays de naissance	
LIEN1	Lien de parenté du responsable 1	
PCS1	PCS du responsable 1	
LIEN2	Lien de parenté du responsable 2	
PCS2	PCS du responsable 2	
DRES	Département de résidence	
CO_RES	Commune de résidence	Nomenclature INSEE
typo_rural_urbain	Commune de résidence selon la typologie de commune constituée par la Depp	https://www.education.gouv.fr/une-typologie-des-communes-pour-decrire-le-systeme-educatif-6524
Scolarité de l'année en cours N		
REGIME	Régime scolaire	Interne, externe, demi-pensionnaire, ...
TRAN	Transport scolaire (1=OUI, 2=NON)	 Peu fiable
Scolarité de l'année précédente N-1		
SECTEURP	Secteur d'enseignement de l'établissement N-1 (nouveau en 2002)	Public / Privé / Non renseigné ('-'). 'Non renseigné' est à assimiler à privé si on doit faire une partition public/privé

Annexe 3 (suite) Les variables SYSCA demandées pour chaque élève sont les suivantes :

Variable	Description	Nomenclature
Type_bourse	Type de bourse	
Parts_bourse	Nombre de parts de bourse	
Echelon_bourse	Echelon de la bourse	

Les variables OCEAN/CYCLADES DNB demandées pour chaque élève sont les suivantes :

Variable	Type	Longueur	Signification
Variables hors notes et épreuves :			
ACAD_SCO	Caractère	2	Académie de scolarisation
ADMIS	Numérique	4	Indicatrice d'admission
AGE	Numérique	8	Age du candidat
ANNEE	Numérique	10	Année de naissance du candidat
DEC1	Caractère	1	Décision à l'issue de l'examen
DEP_SCO	Caractère	8	Département de scolarisation
INSCRITS	Numérique	4	Indicatrice relative à l'inscription à l'examen (toujours égale à 1)
PCS_PER	Caractère	2	PCS du responsable du candidat
PRESENTS	Numérique	4	Indicatrice de présence à l'examen
SECTEUR	Caractère	1	Secteur de l'établissement
SEXE	Caractère	1	Sexe du candidat
Variables notes et épreuves :			
MOY1	Numérique	8	Moyenne générale (épreuves finales + contrôle continu)
<i>Les champs ci-dessus sont renseignés autant de fois que le candidat a passé d'épreuves, «n » correspond au code de l'épreuve.</i>			
NOTE_MATHS_NUM	Numérique	8	Note obtenue en mathématiques
NOTE_SCIENCES_NUM	Numérique	8	Note obtenue en sciences
NOTE_FRANCAIS_NUM	Numérique	8	Note obtenue en français

Annexe 3 (suite) Les variables OCEAN/CYCLADES BAC demandées pour chaque élève sont les suivantes :

Variable	Signification	Type	Nomenclature
accueil	Académie d'accueil	caractère	acam
age	Age	numérique	
annais	Année de naissance	numérique	
c1	Compteur « présents »	numérique	0/1
c2	Compteur « admis au 1er groupe »	numérique	0/1
c3	Compteur « refusés au 1er groupe »	numérique	0/1
c4	Compteur « présents au 2nd groupe »	numérique	0/1
c5	Compteur « admis au 2nd groupe »	numérique	0/1
c6	Compteur « refusés au 2nd groupe »	numérique	0/1
c7	Compteur « total admis 1er et 2nd groupes »	numérique	0/1
c8	Compteur « total refusés 1er et 2nd groupes »	numérique	0/1
cod_etal	Numéro établissement redressé (avec BCE)	caractère	
dec1	Décision à l'issue du premier groupe	caractère	decision
dec2	Décision à l'issue du second groupe	caractère	decision
dec	Décision finale	caractère	decision
dep	Département d'origine scolaire	caractère	dep_INSEE
depres	Département de résidence	caractère	dep_INSEE
exam1	Session (juin ou septembre)	caractère	exam
pcs	Profession et catégorie sociale	caractère	pcsdetail
secteur	Secteur (production ou services)	caractère	secteur
ser1	Série et spécialité	caractère	serie_detail
seta	Statut de l'établissement (déclaré dans CYCLADES)	caractère	seta
sexe	Sexe	caractère	sexe
type	Type de l'établissement (redressé avec BCE)	caractère	type
moy1	Moyenne à l'issue du premier groupe	numérique	
moy2	Moyenne à l'issue du second groupe	numérique	
moy	Moyenne finale	numérique	
tot	Total final des points	numérique	

Annexe 3 (fin) Description des variables à extraire d'ARCHIPEL 2D :

Table Caractéristiques :

Table Caractéristiques
Libellés des variables
Uai
Annee
libelle_categorie
libelle_recherche

Table Établissements :

Table Établissements
Libellés des variables
code_postal
code_departement
code_academie

Table Indicateurs :

libelle_menu	libelle_sous_menu	code_indicateur	libelle_indicateur
Caractéristiques sociales	Boursiers	FME_IND_NAT_582	% de boursiers par niveau (lycée GT)
Caractéristiques sociales	Indicateurs liés à l'IPS	FME_IND_NAT_565	IPS de l'établissement
Caractéristiques sociales	Indicateurs liés à la PCS	FME_IND_NAT_53	Milieu social (collège ou lycée GT)
N. Évaluations 2GT	FR-Compréhension de l'écrit	EVA_2D_NAT_301	FR 2GT - Compréhension de l'écrit - répartition dans les groupes
Performance	Notes au DNB	FME_IND_NAT_109	Note à l'écrit au DNB en Français / Maths selon le sexe

Annexe 4

Questionnaire destiné aux 2ème année IFSI: "Votre vécu de la 1ère année d'IFSI "

Chers étudiants et étudiantes de 2ème année d'études en soins infirmiers,

Vous avez, depuis quelques semaines, commencé votre 2ème année d'études.

Enseignante en Sciences Sanitaires et Sociale au lycée des Bressis à Annecy, je me permets de vous adresser ce questionnaire

car je souhaite obtenir votre ressenti vis-à-vis de votre vécu de la 1ère année d'études en soins infirmiers.

Avez-vous pu vivre cette première année dans de bonnes conditions et avez-vous pu répondre aux exigences de vos formateurs/enseignants aussi bien au niveau théorique que pratique? Ce questionnaire est anonyme. Vous pouvez donc y répondre en toute confiance.

Je réalise cette enquête dans le cadre de mon Master de recherche en Sciences de l'éducation en partenariat avec l'Université de Bourgogne.

Mon objectif est d'analyser votre adaptation aux études supérieures en fonction de l'accompagnement dont vous avez bénéficié au lycée. Ceci permettra ensuite d'adapter la pédagogie en lycée aux besoins des élèves qui souhaitent s'orienter vers des études d'infirmiers/ières.

Il vous est possible de participer à mon enquête jusqu'au 28 février 2026.

Je transmettrai à votre formateur les résultats de mon étude courant juin 2026 de façon à ce que vous puissiez les consulter.

1. Dans quelle IFSI faites-vous vos études?

- ☐ IFSI d'Annecy
- ☐ IFSI de Chambéry
- ☐ IFSI d'Annemasse
- ☐ IFSI de Thonon-les-bains
- ☐ IFSI de Saint Egrève
- ☐ IFSI de la Croix Rouge de Valence
- ☐ IFSI de Grenoble
- ☐ Autre IFSI

2. Quel baccalauréat avez-vous obtenu?

- ☐ Baccalauréat général avec spécialité SVT
- ☐ Baccalauréat général sans spécialité SVT
- ☐ Baccalauréat technologique ST2S
- ☐ Baccalauréat technologique STMG
- ☐ Baccalauréat professionnel ASSP
- ☐ Baccalauréat professionnel SAPAT
- ☐ Autre baccalauréat

Annexe 4

3. Si autre, quel baccalauréat?

4. Comment avez-vous été sélectionné/ée pour entrer en IFSI?

- ☐ Sur Parcoursup
- ☐ Via la formation continue des aides soignants/tes
- ☐ Par une reconversion professionnelle hors aide-soignante
- ☐ Autre

5. Quel âge avez-vous?

- ☐ Inférieur ou égal à 19 ans
- ☐ Entre 20 et 25 ans
- ☐ Entre 26 et 30 ans
- ☐ 31 ans ou plus

6. Comment avez-vous vécu votre 1ère année d'études en soins infirmiers?

- ☐ très bien
- ☐ bien
- ☐ moyennement
- ☐ mal
- ☐ très mal

7. Quel est votre niveau de confiance dans vos capacités de réussite?

- ☐ J'ai beaucoup de confiance dans ma capacité de réussite
- ☐ J'ai confiance dans ma capacité de réussite
- ☐ J'ai moyennement confiance dans ma capacité de réussite
- ☐ Je n'ai pas confiance dans ma capacité de réussite

Annexe 4

8. Durant votre 1ère année en IFSI, dans quel(s) domaine(s) avez-vous rencontré le plus de difficultés? (possibilité de cocher jusqu'à 4 réponses)

Please select at most 4 options.

- ☐ Les calculs de doses
- ☐ La mémorisation des connaissances
- ☐ L'expression écrite
- ☐ L'expression orale
- ☐ L'organisation de mon travail personnel
- ☐ Les relations avec les malades
- ☐ Les relations avec le personnel soignant
- ☐ Les travaux de recherche documentaire
- ☐ L'analyse de pratique
- ☐ La gestion du stress et/ou des émotions
- ☐ La vie loin de ma famille
- ☐ Autre

9. Si autre, précisez lequel

10. Lors de votre arrivée en IFSI, avez-vous été surprise par ce qui était attendu de vous?

- ☐ Oui
- ☐ Non
- ☐ Sans opinion

Annexe 4

11. Si oui, dans quel(s) domaine(s)? (possibilité de cocher jusqu'à 3 réponses)

Please select at most 3 options.

- ☐ la quantité de travail
- ☐ la réalité du métier d'infirmier/ière
- ☐ les cours en distantiel
- ☐ l'autonomie qu'on me demandait
- ☐ l'accueil des équipes soignantes lors des stages
- ☐ ma capacité à vivre seul/le
- ☐ Autre

12. Si autre, précisez dans quel domaine.

13. Quel était le statut de votre lycée?

- ☐ public
- ☐ privé sous contrat
- ☐ privé hors-contrat (exemple: MFR)
- ☐ Je ne sais pas.

14. Durant vos années "Lycée", pensez-vous avoir été bien préparé/ée à votre poursuite d'études ?

- ☐ oui
- ☐ non
- ☐ sans opinion

Annexe 4

15. Au lycée, pensez-vous avoir eu suffisamment d'informations sur l'orientation en école d'infirmier/infirmière?

- ☐ oui
- ☐ non
- ☐ sans opinion

16. Le lycée vous a-t-il aidé à valoriser votre parcours et vos expériences sur Parcoursup?

- ☐ oui
- ☐ non
- ☐ sans opinion

17. Le lycée vous a-t-il préparé à la maîtrise des compétences écrites et orales attendues en études supérieures?

- ☐ oui
- ☐ non

18. Le lycée vous a-t-il préparé à faire preuve d'aptitudes dans la démarche scientifique et à maîtriser les bases du calcul en mathématiques?

- ☐ oui
- ☐ non
- ☐ sans opinion

Annexe 4

19. Le lycée vous a-t-il préparé à organiser votre travail personnel, votre emploi du temps, vos révisions...?

- ☐ oui
- ☐ non
- ☐ sans opinion

20. Le lycée vous a-t-il préparé à vous adapter en milieu professionnel?

- ☐ oui
- ☐ non
- ☐ sans opinion

21. Le lycée vous a-t-il préparé à faire des recherches? c'est à dire à formuler une problématique?
Formuler des hypothèses?

- ☐ oui
- ☐ non
- ☐ sans opinion

22. D'une manière générale, que pensez-vous de la qualité de l'accompagnement pédagogique de vos enseignants de Lycée? (le soutien de vos enseignants)

- ☐ Accompagnement très satisfaisant
- ☐ Accompagnement satisfaisant
- ☐ Accompagnement moyennement satisfaisant
- ☐ Accompagnement peu satisfaisant
- ☐ Sans opinion

23. Au lycée, de quoi auriez-vous eu besoin pour être mieux préparé/ée?

24. La distance géographique entre le domicile de vos parents et votre lieu d'études supérieures constitue-t-elle un frein à la réussite de vos études supérieures?

- ☐ oui
- ☐ non

Annexe 4

25. A quelle distance se situe l'IFSI du domicile de vos parents

- ☐ 0 à 10 km
- ☐ 11 à 50 km
- ☐ 51 à 100 km
- ☐ 101 à 300 km
- ☐ Plus de 300 km

26. Le manque de moyens financiers constitue-t-il un frein dans la réussite de vos études supérieures?

- ☐ oui
- ☐ non

27. Devez-vous exercer un emploi durant vos études afin de financer votre formation?

- ☐ oui
- ☐ non

28. Êtes-vous porteur/euse d'un handicap qui peut vous gêner dans votre progression scolaire?

- ☐ Oui
- ☐ Non

29. Si oui, quel type de handicap?

- ☐ Dyslexie
- ☐ Dyspraxie - Dysgraphie
- ☐ Dyscalculie
- ☐ Troubles de l'attention avec ou sans hyperactivité
- ☐ Troubles du spectre autistique
- ☐ Handicap physique
- ☐ Handicap sensoriel (malentendant, malvoyant...)
- ☐ Autre type de handicap

Annexe 4

30. Avez-vous obtenu une mention au baccalauréat?

☐ Oui

☐ Non

This content is neither created nor endorsed by Microsoft. The data you submit will be sent to the form owner.

 Microsoft Forms

Annexe 5

Enquête en filière ST2S - Questionnaire auprès des enseignants

Chers/chères collègues,

Enseignante en STSS au lycée des Bressis à Annecy, actuellement en Master 2 de recherche en sciences de l'éducation à l'Université de Bourgogne, je mène une enquête sur l'adaptation du Bac ST2S à une poursuite d'études en Institut de formation en soins infirmiers. Pour cela, j'ai mené plusieurs entretiens auprès des formateurs des IFSI de l'Académie de Grenoble à propos des compétences/forces et des faiblesses/difficultés des néo-bacheliers ST2S autant dans l'acquisition des connaissances théoriques que dans la pratique infirmière et les stages.

Dans le cadre de mon travail, je souhaite également vous consulter afin de recueillir votre opinion sur les moyens dont vous disposez dans votre pratique enseignante.

Vos réponses seront confidentielles. Les données feront l'objet d'un traitement statistique dans le strict respect de l'anonymat. Un retour vous sera fait sur mes résultats via nos IPR sachant que je soutiens mon mémoire en juin 2026.

Vous serait-il possible de répondre à ce questionnaire avant le lundi 10 novembre 2025?

Si vous avez des remarques ou des questions, mon adresse académique est: Sandrine.Audren@ac-grenoble.fr
Merci beaucoup pour votre participation.

Sandrine Audren

Votre établissement Scolaire

1. Dans quel(s) département(s) enseigniez-vous en 2024-2025?

Sélectionnez au plus 2 options.

- ☐ 07 Ardèche
- ☐ 26 Drôme
- ☐ 38 Isère
- ☐ 73 Savoie
- ☐ 74 Haute-Savoie
- ☐ Autre

2. Quel était le **statut** de votre établissement scolaire en 2024-2025?

- ☐ Public
- ☐ Privé sous contrat
- ☐ Autre

3. Quelle était, selon vous, la **composition sociale** de votre établissement scolaire?

- ☐ Public socialement défavorisé
- ☐ Public socialement mixte
- ☐ Public socialement favorisé

Annexe 5

4. Les moyens en personnel éducatif et surveillant vous semblaient-ils suffisants ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

5. Avez-vous pu suffisamment compter sur l'intervention des travailleurs sociaux et des professionnels de santé lorsque vos élèves étaient en difficultés sociales ou de santé?

- ☐ Oui
- ☐ Non

6. Pensez -vous que le travail auprès des familles des élèves de vos classes ait été suffisant ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

7. Les aménagements des élèves en situation de handicap ont-ils été respectés au sein de votre établissement ?

- ☐ Oui
- ☐ Non
- ☐ Pas toujours

8. En 2024-2025, quels enseignements avez-vous délivré aux élèves de la filière ST2S ? (Cochez une ou plusieurs cases)

- ☐ Option Santé Social en Seconde Générale
- ☐ Pôle Thématique STSS en Première ST2S
- ☐ Pôle Méthodologique STSS en Première ST2S
- ☐ Biologie et Physiopathologie Humaine en Première ST2S
- ☐ Physique Chimie pour la santé en Première ST2S
- ☐ Pôle thématique STSS en Terminale ST2S
- ☐ Pôle Méthodologique STSS en Terminale ST2S
- ☐ Biologie et Physiopathologie Humaine en Terminale ST2S
- ☐ Chimie en Terminale ST2S
- ☐ BTS SP3S
- ☐ BTS ESF
- ☐ Autre

Annexe 5

9. Quel était votre statut professionnel ?

- ☐ Contractuel/elle
- ☐ Certifié/ée
- ☐ Agrégé/ée
- ☐ Autre

10. Êtes-vous diplômé/ée d'un master ou plus ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

11. Quelle était en moyenne la taille de vos classes en 2024-2025?

- ☐ Strictement < 20 élèves
- ☐ Entre 20 et 25 élèves
- ☐ Entre 26 et 30 élèves
- ☐ Entre 31 et 35 élèves
- ☐ Strictement > 35 élèves

12. Sur une échelle de 1 à 5, à quel niveau estimez-vous l'adaptation du référentiel de votre matière (prescrit par le Ministère) à une poursuite d'études en Institut de formation en soins infirmiers?

- ☐ 1- Inadaptée
- ☐ 2- Faiblement adaptée
- ☐ 3- Moyennement adaptée
- ☐ 4- Bien adaptée
- ☐ 5- Très adaptée

13. Avez-vous déjà bénéficié d'une formation continue depuis que vous êtes enseignant/te?

- ☐ Oui
- ☐ Non

Annexe 5

14. Si oui à quelle(s) formation(s) continue(s) avez-vous participé ? (cochez une ou plusieurs réponses)

- ☐ Contenu disciplinaire
- ☐ Différenciation pédagogique
- ☐ Neurosciences
- ☐ Intelligence artificielle
- ☐ Pratiques Evaluatives
- ☐ Elèves à besoins particuliers
- ☐ Gestion de classe
- ☐ Autre
- ☐ Aucune

15. Si autre, précisez quelle(s) formation(s)?

Entrez votre réponse

16. A quel niveau de satisfaction estimez-vous vos sessions de formation continue? Dans l'ensemble, répondaient-elles à vos besoins de formation?

- ☐ 1- Inadaptées
- ☐ 2- Faiblement adaptées
- ☐ 3- Moyennement adaptées
- ☐ 4- Bien adaptées
- ☐ 5- Très adaptées

17. Comment estimez-vous les moyens matériels mis à votre disposition pour appliquer votre pédagogie ?

- ☐ 1- Inadaptés
- ☐ 2- Faiblement adaptés
- ☐ 3- Moyennement adaptés
- ☐ 4- Bien adaptés
- ☐ 5- Très adaptés

18. Bénéficiez-vous du dédoublement de vos classes pour les activités thématiques et/ou méthodologiques, les exercices d'application ou les travaux pratiques?

- ☐ Oui
- ☐ Non

Annexe 5

19. Disposez-vous d'une salle avec un ordinateur/élève de manière hebdomadaire ?

☐ Oui

☐ Non

20. Pouvez-vous facilement travailler en collaboration avec l'enseignant/te documentaliste ?

☐ Oui

☐ Non

21. Avez-vous, avec vos élèves, des heures d'accompagnement personnalisé ?

☐ Oui

☐ Non

22. Si oui, que faites-vous durant ces heures d'accompagnement? (Une ou plusieurs réponses)

☐ Soutien des élèves dans ma discipline

☐ Préparation du Grand Oral

☐ Orientation - Parcoursup

☐ Découverte de structures sanitaires et ou sociales

☐ Rencontre des élèves avec des professionnels de santé ou de l'action sociale

☐ Rencontre avec des formateurs d'IFSI

☐ Rencontre avec d'autres écoles sociales ou paramédicales

☐ Découverte de l'Université

☐ Autre

Le profil de vos élèves

23. En Mai 2025, quelle était, selon vous, la proportion de vos élèves de Terminale ST2S, qui avaient le niveau pour intégrer un institut de formation en soins infirmiers ? (ne pas répondre si vous n'aviez pas de Terminale ST2S)

☐ <2/10ème

☐ Entre 2 et 3/10ème

☐ Entre 4 et 5/10ème

☐ >5/10ème

Annexe 5

24. En 2024-2025, quelle était globalement la proportion de vos élèves à besoins éducatifs particuliers?

	Moins d'1 élève sur 10	1 élève sur 10	2 élèves sur 10	Plus de 2 élèves sur 10
Elèves dyslexiques	☐	☐	☐	☐
Elèves TDAH (troubles de l'attention avec ou sans hyperactivité)	☐	☐	☐	☐
Elèves TSA (troubles du spectre de l'autisme)	☐	☐	☐	☐
Elèves allophones	☐	☐	☐	☐
Elèves en mal-être mental	☐	☐	☐	☐
Elève en grande précarité	☐	☐	☐	☐

25. En début d'année, en septembre 2024, comment estimiez-vous globalement les compétences suivantes de vos élèves de Terminale ST2S sur une échelle de 1 à 5? (Ne pas répondre si vous n'aviez pas de Terminale ST2S en 2024-2025)

	1 - Absente	2- Faible	3- Moyenne	4- Bonne	5- Très bonne
Lire de manière fluente, précise, automatisée	☐	☐	☐	☐	☐
Comprendre les consignes	☐	☐	☐	☐	☐
Interpréter (mettre en relation les données lues et tirer des conclusions)	☐	☐	☐	☐	☐
Mobiliser les connaissances	☐	☐	☐	☐	☐
S'exprimer de manière correcte et structurée à l'écrit	☐	☐	☐	☐	☐
Être capable de prendre efficacement la parole en public	☐	☐	☐	☐	☐
Etre apte au raisonnement scientifique	☐	☐	☐	☐	☐
Être capable d'analyser (Argumenter, synthétiser, faire des liens)	☐	☐	☐	☐	☐
Maîtriser la méthodologie de recherche	☐	☐	☐	☐	☐
Être autonome	☐	☐	☐	☐	☐
Savoir être	☐	☐	☐	☐	☐
Savoir apprendre, s'organiser, prendre des notes	☐	☐	☐	☐	☐
Se faire une représentation réaliste des études et de la profession d'infirmier/ière	☐	☐	☐	☐	☐

Annexe 5

26. En fin d'année, en mai 2025, comment estimiez-vous globalement les compétences de vos élèves de Terminale ST2S sur une échelle de 1 à 5? (Ne pas répondre si vous n'aviez pas de Terminale ST2S en 2024-2025)

	1 - Absente	2- Faible	3- Moyenne	4- Bonne	5- Très bonne
Lire de manière fluente, précise, automatisée	☐	☐	☐	☐	☐
Comprendre les consignes	☐	☐	☐	☐	☐
Interpréter (mettre en relation les données lues et tirer des conclusions)	☐	☐	☐	☐	☐
Mobiliser les connaissances	☐	☐	☐	☐	☐
S'exprimer de manière correcte et structurée à l'écrit	☐	☐	☐	☐	☐
Être capable de prendre efficacement la parole en public	☐	☐	☐	☐	☐
Être apte au raisonnement scientifique	☐	☐	☐	☐	☐
Être capable d'analyser (Argumenter, synthétiser, faire des liens)	☐	☐	☐	☐	☐
Maîtriser la méthodologie de recherche	☐	☐	☐	☐	☐
Être autonome	☐	☐	☐	☐	☐
Savoir être	☐	☐	☐	☐	☐
Savoir apprendre, s'organiser, prendre des notes	☐	☐	☐	☐	☐
Se faire une représentation réaliste des études et de la profession d'infirmier/ière	☐	☐	☐	☐	☐

Votre rapport au métier d'enseignant

27. Quelle ^{est} votre ancienneté dans votre fonction d'enseignant/te au sein de la filière ST2S?

- ☐ Ancienneté strictement inférieure à 3 ans
- ☐ Ancienneté comprise entre 3 ans et 10 ans
- ☐ Ancienneté strictement supérieure à 10 ans

Annexe 5

28. Cochez les 3 pédagogies que vous utilisez le plus souvent.

Sélectionnez 3 options.

- ☐ **Pédagogie inductive** (met l'apprenant dans une situation de découverte qui lui permet d'apprendre par ses propres moyens)
- ☐ **Pédagogie déductive** (passage de la théorie à la pratique. Le formateur apporte ses connaissances, l'élève les met en application)
- ☐ **Pédagogie descendante** (Cours magistral en classe entière)
- ☐ **Pédagogie de la Classe inversée** (cours suivi à la maison et mis en pratique en classe)
- ☐ **Pédagogie organisant des travaux de groupes d'apprentissage**, (Consignes précises données afin que chaque individu participe au travail collectif)
- ☐ **Pédagogie de projet** (génère des apprentissages à travers la réalisation d'une production concrète permettant d'intégrer des savoirs nouveaux, individuelle (exposés...) ou collective (Organisation d'une conférence de prévention ...).
- ☐ **Pédagogie différenciée** (enseignement adapté aux besoins de chaque élève)
- ☐ **Pédagogie constructiviste** (plaçant l'élève dans de nouvelles situations complexes afin qu'il mobilise ses savoirs et ses savoir-faire de manière autonome)
- ☐ **Pédagogie** éclairée par une définition exacte des **objectifs** (décomposant l'apprentissage en une série de tâches systématiques, de conditionnements)
- ☐ Autre

29. Quels sont les difficultés que vous rencontrez le plus souvent lors de vos cours ?
(possibilité de cocher plusieurs réponses)

- ☐ Ecart de niveau entre élèves
- ☐ Temps insuffisant
- ☐ Effectif trop chargé
- ☐ Faible maîtrise de la lecture et de l'écriture
- ☐ Complexité de certaines notions du programme
- ☐ Élèves indisciplinés
- ☐ Manque de motivations des élèves
- ☐ Manque d'outils pour aider les élèves en difficultés scolaires
- ☐ Autre

30. Si autre, précisez.

Entrez votre réponse

31. Après une évaluation, comment pratiquez-vous la remédiation auprès de vos élèves en difficultés?

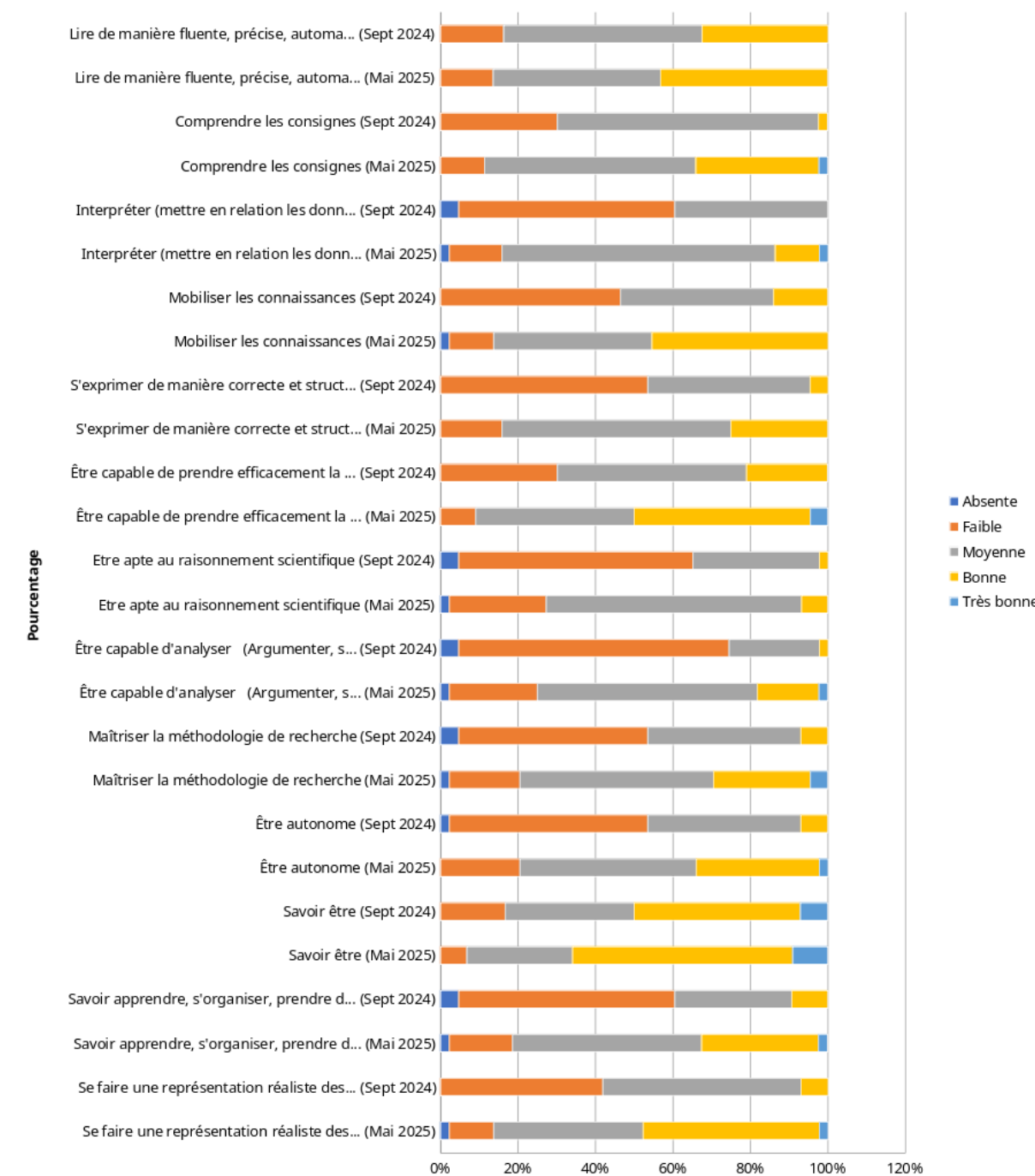
Entrez votre réponse

32. Menez-vous souvent des projets en commun et/ou en interdisciplinarité avec vos collègues de la filière ST2S?

- ☐ Oui
- ☐ Non

Annexe 6

Répartition des compétences par niveau



Annexe 7

Tests de normalité
Compétences classe estimées

Compétences	Coefficient W	p-value (Shapiro-Wilk)	Pvalue	NA
Lire1	0,79701	3,099E-06	<0,05	9
Lire2	0,77944	1,07E-06	<0,05	9
Comp1	0,66349	1,15E-08	<0,05	10
Comp2	0,82211	9,17E-06	<0,05	9
Conn1	0,77094	8,99E-07	<0,05	9
Conn2	0,78677	1,52E-06	<0,05	10
Inter1	0,73109	1,58E-07	<0,05	9
Inter2	0,75915	4,21E-07	<0,05	9
expecr1	0,71774	9,13E-08	<0,05	10
expecr2	0,78424	1,35E-06	<0,05	9
paro1	0,80658	4,99E-06	<0,05	10
paro2	0,83668	2,04E-05	<0,05	9
Raiscient1	0,7674	7,65E-07	<0,05	10
Raiscient2	0,75682	3,79E-07	<0,05	9
Ana1	0,71455	8,03E-08	<0,05	10
Ana2	0,85164	4,81E-05	<0,05	9
Rech1	0,82495	1,30E-05	<0,05	10
Rech2	0,88277	0,000335	<0,05	9
Auto1	0,79492	2,80E-06	<0,05	10
Auto2	0,84756	3,79E-05	<0,05	9
Savetr1	0,86261	0,0001307	<0,05	11
Savetr2	0,82277	9,50E-06	<0,05	9
Orga1	0,80582	4,81E-06	<0,05	10
Orga2	0,86953	0,0001684	<0,05	10
Realinf1	0,75316	4,05E-07	<0,05	10
Realinf2	0,83604	1,97E-05	<0,05	9

Annexe 8

Niveau moyen estimé des classes par compétences selon le statut de l'établissement septembre 2024 (score de 1 à 5)				
Compétences	Privé sous contrat		Public	
	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type	Moyenne
Connaissances	0,81	2,85	0,59	2,52
Réalité infirmière	0,62	2,8	0,59	2,52
Interprétation	0,51	2,55	0,58	2,17
Recherche	0,75	2,65	0,65	2,35
Analyse	0,75	2,4	0,29	2,09
Organisation	0,73	2,7	0,67	2,22
Autonomie	0,64	2,75	0,63	2,3
Expression écrite	0,6	2,6	0,59	2,43
Prise de parole	0,65	3	0,78	2,83
Raisonnement scientifique	0,6	2,55	0,55	2,13
Compréhension	0,49	2,85	0,5	2,61
Savoir-être	0,79	3,75	0,81	3,09
Lecture	0,66	3,3	0,71	3,04

Test de Wilcoxon sur la comparaison des scores selon le statut de l'établissement

Compétences	p_value Septembre	Significativité	p_value Mai	Significativité
Connaissances	0,19		0,54	
Réalité infirmière	0,14		0,21	
Interprétation	0,037	significatif <0,05	0,07	
Recherche	0,13		0,33	
Analyse	0,06		0,06	
Organisation	0,03	significatif <0,05	0,007	significatif <0,05
Autonomie	0,024	significatif <0,05	0,03	significatif <0,05
Expression écrite	0,33		0,32	
Prise de parole	0,4		0,62	
Raisonnement scientifique	0,007	significatif <0,05	0,09	
Compréhension	0,13		0,04	significatif <0,05
Savoir-être	0,0175	significatif <0,05	0,03	significatif <0,05
Lecture	0,23		0,23	

Annexe 9

Comparaison des moyennes/classe de sept (sur 5) en fonction des moyens en personnel éducatif estimés suffisants ou non par les enseignants				
Compétences	Non	Oui	P-value	Significativité
Connaissances	2,43	2,91	0,0303	significatif
Lire	2,9	3,41	0,0145	significatif
Interprétation	2,29	2,41	0,598	
Compréhension	2,67	2,77	0,542	
Expression écrite	2,43	2,59	0,49	
Prise de parole	2,76	3,05	0,2	
Analyse	2,29	2,18	0,751	
Raisonnement scientifique	2,29	2,36	0,526	
Recherche	2,33	2,64	0,137	
Autonomie	2,33	2,68	0,0511	Tendance à vérifier
Organisation	2,24	2,64	0,0842	
Réalité du métier	2,48	2,82	0,0907	
Savoir-être	3,2	3,59	0,151	

Comparaison des moyennes/classe de mai (sur 5) en fonction des moyens en personnel éducatif estimés suffisants ou non par les enseignants				
Compétences	Non	Oui	P-value	Significativité
Connaissances	3,14	3,43	0,0852	
Lire	3,14	3,43	0,173	
Interprétation	2,95	2,96	0,826	
Compréhension	3	3,43	0,0185	significatif
Expression écrite	2,95	3,22	0,165	
Prise de parole	3,24	3,57	0,108	
Analyse	2,95	2,87	0,823	
Raisonnement scientifique	2,62	2,91	0,0676	
Recherche	2,86	3,26	0,0503	Tendance à vérifier
Autonomie	2,9	3,35	0,0438	Significatif
Organisation	2,95	3,27	0,0986	
Réalité du métier	3,14	3,48	0,0799	
Savoir-être	3,48	3,7	0,421	

Comparaison des progressions de moyennes/classe entre sept et mai (sur 5) en fonction des moyens en personnel éducatif estimés suffisants ou non par les enseignants				
Compétences	Non	Oui	P-value	Significativité
Connaissances	0,714	0,5	0,304	
Lire	0,238	0,0455	0,0749	
Interprétation	0,667	0,545	0,501	Tendance à vérifier
Compréhension	0,333	0,682	0,0998	
Expression écrite	0,524	0,636	0,775	
Prise de parole	0,476	0,545	0,715	
Analyse	0,667	0,682	0,935	

Raisonnement scientifique	0,333	0,545	0,475	
Recherche	0,524	0,636	0,47	
Autonomie	0,571	0,636	0,7	
Organisation	0,714	0,636	0,788	
Réalité du métier	0,667	0,682	0,752	
Savoir-être	0,3	0,182	0,217	