Enquête sur les formations et la santé à l'ENS de Lyon

Première édition, 2018 – 2020

ENS DE LYON

Les élu·es étudiant·es

Conception et coordination de l'enquête

Benoit Auclair,
étudiant en géographie,
élu étudiant au CEVE (2018 – 2019)

Rémy Cerda,
étudiant en informatique et en sciences sociales,
élu étudiant au CA (2018 – 2021)

Ilona Cler,
étudiante en sociologie,
élue étudiante au CA (2019 – 2021)

Léna Pamboutzoglou,
étudiante en sociologie,
élue étudiante au CA (2018 – 2019)

Analyse statistique des données

Louis Dall'aglio,
étudiant en géographie

Manon Sourdeau,
étudiante en sociologie

Contact

Élu·es étudiant·es de l'ENS de Lyon
elus.etudiants@ens-lyon.fr
www.elus-etudiants-ensl.fr

Introduction

L'École normale supérieure de Lyon, établissement né en 2010 de la fusion des deux ENS lyonnaises (sciences et lettres), hérite d'une longue tradition mais a vu le cadre de ses formations considérablement évoluer depuis plusieurs années. Cette évolution s'est en particulier inscrite, à partir de 2016, dans la mise en place d'un « diplôme de l'ENS » servant de cadre commun aux scolarités. Ce nouveau cadre a nécessité un important travail d'accompagnement de la part des élu·es étudiant·es, sollicité·es quotidiennement par les étudiant·es. **Prendre du recul sur cette connaissance du terrain et faire un point de situation sur les enjeux de formation à l'ENS : voilà la première motivation de cette enquête.**

Fortement impliqué·es par ailleurs pour la santé des étudiant·es que nous représentons, nous avions depuis plusieurs années le sentiment de faire face à certaines problématiques de santé, psychologique en particulier, sans pouvoir confronter cette connaissance empirique à des données récentes. **Aussi, nous avons souhaité produire ces données et dresser un état des lieux de la santé étudiante dans notre école.**

Enfin et surtout, il nous est vite apparu important de ne pas séparer ces deux aspects, les conditions d'études d'une part, les conditions de vie et de santé d'autre part, afin de lier ces deux versants d'une même réalité et de donner le portrait le plus complet possible de la population étudiante de l'École. C'est dans cet esprit que trois élu·es étudiant·es, par ailleurs étudiant·es en sciences sociales, ont mis en place un long questionnaire.

Ne pas biaiser cette enquête a été au cœur de nos préoccupations. Il nous semblait en effet primordial de ne pas montrer des données récoltées une vision orientée par la connaissance empirique que nous avons des questions abordées, et par les présupposés que cette connaissance peut faire naître. Dans cette optique, les données ont été confiées à deux étudiant·es en stage de recherche[1], qui ont pu procéder aux traitements statistiques en toute indépendance et ont produit une première version de ce rapport.

Après deux ans de travail, la publication du présent document est l'aboutissement de cette démarche, inédite dans une « grande école » et dans cette ampleur à notre connaissance. Nous avons eu à cœur de présenter des résultats les plus exhaustifs possibles. Certains sont flatteurs, d'autres sont moins agréables ; tous nous serviront à aborder la prochaine période avec une meilleure connaissance de notre école, et à contribuer à la construction de ses politiques de formation et de vie étudiante. C'est dans ce but que nous rendons disponibles ces chiffres et ces analyses, qui seront officiellement présentés à l'ensemble des acteurs et actrices qui font notre école.

1 Au sein du Laboratoire de l'Éducation de l'ENS de Lyon, que nous remercions très chaleureusement.

Méthodologie

Construction et conduite de l'enquête

L'enquête a été construite par les élu·es étudiant·es au printemps 2019, les trois élu·es en charge de ce travail, étudiant·es au sein du département des Sciences sociales, ayant pu s'appuyer sur leur formation aux méthodes d'enquête et aux statistiques. **L'enquête reprend pour partie des questions issues de deux enquêtes conduites précédemment par l'ENS de Lyon, et prolonge pour partie ces enquêtes dans des directions peu ou pas explorées à ce jour.** Le questionnaire final, validé par l'équipe des élu·es étudiant·es en mai 2019, comportait 176 questions réparties en 26 catégories.

Ce questionnaire a été administré par les élu·es étudiant·es entre le 19 mai et le 2 juillet. Sa diffusion a été réalisée via quatre canaux : flyers et affiches au sein de l'établissement, diffusion via la liste mail *info.elus.etudiants*, diffusion sur les réseaux sociaux, et publication d'un lien sur le site des élu·es étudiant·es. **Cette diffusion a permis de récolter 459 réponses complètes, sur un peu plus de 2000 étudiant·es à l'ENS de Lyon.** Le nombre de réponses est moindre que celui des enquêtes précédentes : 613 réponses pour SBE15, 571 réponses pour EF18. Cette baisse est explicable par la longueur et la précision accrue de notre questionnaire, ainsi que par la période de diffusion assez tardive dans l'année universitaire.

DEUX ENQUÊTES PRÉEXISTANTES

Sur les cinq dernières années, deux enquêtes conduites par l'ENS de Lyon ont servi de point de départ à la nôtre et nous permettent d'établir des comparaisons.

En 2015, une « **Enquête sur la santé et le bien-être des étudiants de l'ENS de Lyon** » (service Prospective et Aide au pilotage, ENS de Lyon, 2015) est conduite. Nous reprenons une partie conséquente des questions de cette enquête, ce qui nous permet d'analyser les évolutions sur la période.

En 2018, l'École conduit son évaluation biennale des formations. Les résultats (« **Résultats de l'évaluation des formations** », A. Tardy et A. Caussarieu, ENS de Lyon, 2018), très insatisfaisants, dessinent par leurs manques les directions où nous avons choisi de prolonger l'investigation.

Nous noterons SBE15 et EF18 les références à ces enquêtes.

Les questions administrées étaient accompagnées de champs d'expression libre, permettant aux étudiant·es de détailler leurs réponses. Ceux-ci ont permis de recueillir à la fois des éclairages sur les pratiques informelles au sein des formations, et des informations sur le vécu, parfois difficile, des étudiant·es se livrant à des commentaires plus personnels.

Les données issues du questionnaire ont pu ensuite être analysées dans le cadre d'un stage de recherche effectué par deux étudiant·es du département des Sciences sociales

entre avril et juillet 2020. Les résultats présentés dans ce rapport sont issus de cette analyse, et les stagiaires qui l'ont conduite ont été associé·es à sa rédaction.

Profil des répondant·es

Parmi les répondant·es, 48 % sont des hommes, 47 % des femmes et 5 % des personnes non-binaires[2]. La population est relativement jeune, l'âge moyen et médian étant de seulement 22 ans ; les plus jeunes répondant·es ont 18 ans, et les plus âgé·es, qui se trouvent actuellement en doctorat, 31 ans. 50 % de la population a entre 21 et 24 ans.

L'étude de l'origine des étudiant·es fait apparaître une population plutôt urbaine, plus de la moitié des répondant·es étant originaire d'une ville (française) de plus de 200 000 habitant·es, tandis que 25 % des répondant·es sont originaires d'une ville ou d'un village de moins de 10 000 habitant·es. **Les étudiant·es étranger·es ne représentent que 2 % des répondant·es, par ailleurs.** Ce chiffre s'explique sans doute par le fait que nous n'avons pas pu prendre le temps de traduire le questionnaire en anglais.

L'étude de la position des étudiant·es dans l'École s'appuie sur trois variables. **En termes de statut, les normalien·nes (élèves puis étudiant·es) forment la grande majorité.** Les CPES, auditeur·ices de master et doctorant·es n'en sont pas moins présent·es, et il conviendra de les considérer avec attention.

LES STATUTS DES ÉTUDIANT·ES

Les **normalien·nes** sont les étudiant·es inscrit·es au diplôme de l'ENS, qui suivent une scolarité complète en quatre années à l'École. On distingue les **élèves**, recruté·es sur concours comme fonctionnaires stagiaires (rémunéré·es), et les **étudiant·es** recruté·es sur dossier (non rémunéré·es).

Des **auditeur·ices de master** sont également admis·es sur dossier pour deux années d'études en master, sans inscription au diplôme de l'ENS.

Enfin, quelques jeunes étudiant·es suivent la formation post-bac de la **CPES** (classe préparatoire à l'enseignement supérieur) et des **doctorant·es** préparent un doctorat à l'École.

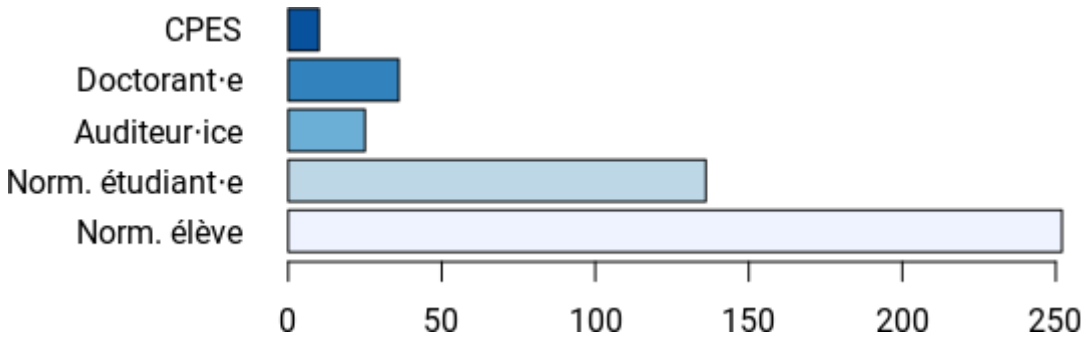

Figure 1 : Statut des répondant·es

2 On désignera par « non-binaires » les personnes ayant répondu que leur genre est « non-binaire, agenré ou fluide ».

La répartition disciplinaire entre les sciences exactes et expérimentales et les lettres et sciences humaines est régulière : 51 % des répondant·es étudient sur le site Monod (SEE), et 49 % sur le site Descartes (LSH). On peut en outre considérer le détail par département.

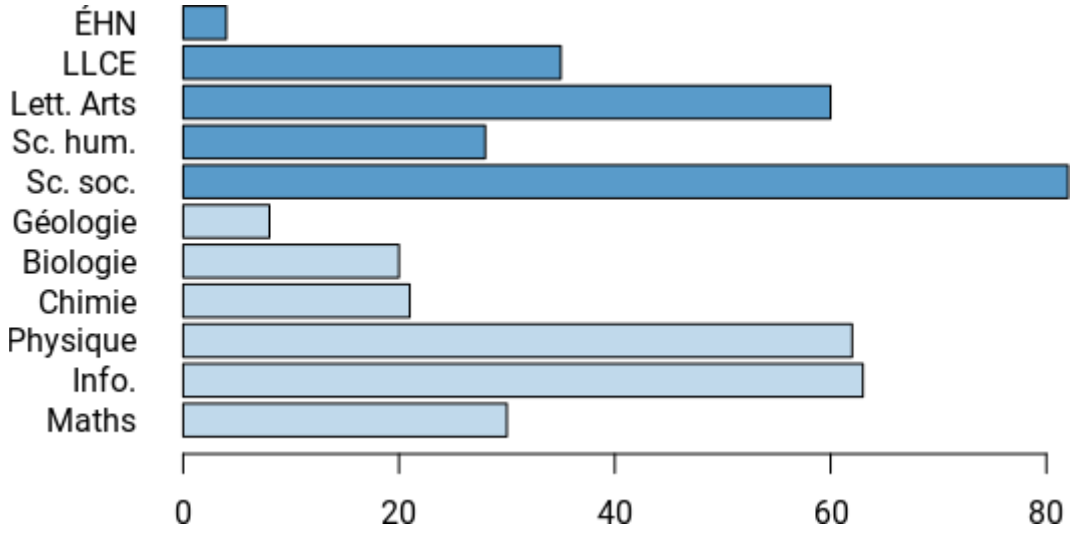

Figure 2 : Répartition des répondant·es par département

Population : ensemble sauf doctorant·es et CPES.

Les répondant·es sont majoritairement des étudiant·es arrivé·es à l'École récemment (dans les deux années précédant le questionnaire, *figure 3*), ce qui est cohérent avec la répartition par niveau de formation (*figure 4*).

En outre, 75 % des étudiant·es (hors CPES et doctorant·es) sont inscrit·es au « nouveau » diplôme de l'ENS. La mise en place de ce diplôme, débutée en 2016, était en cours d'achèvement lors de l'administration du questionnaire et l'inscription n'était obligatoire que depuis 2017. En concordance avec la prépondérance des étudiant·es en licence, prémaster ou master, les deux premières années du diplôme de l'ENS sont davantage représentées.

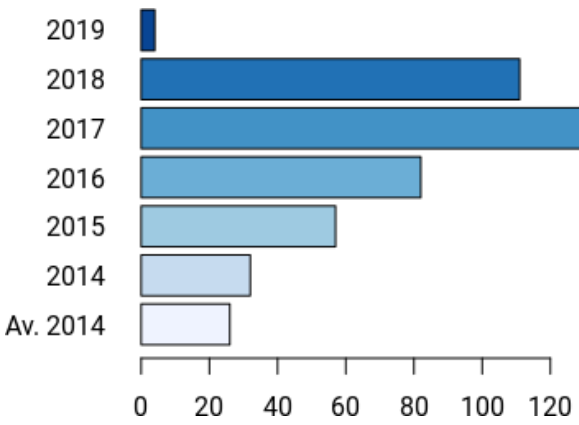

Figure 3 : Année d'entrée des répondant·es

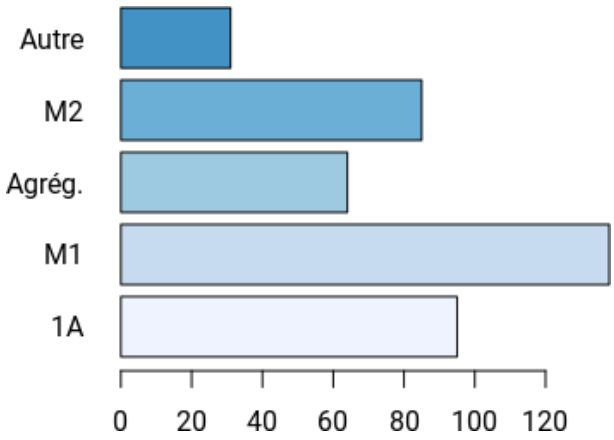

Figure 4 : Niveau d'études des répondant·es

Population : ensemble sauf doctorant·es et CPES.

Déroulement de la scolarité

Le diplôme de l'ENS et ses validations complémentaires

De manière générale, la validation des « composants » du nouveau diplôme (*encadré*) **est jugée difficile pour plus d'un quart des répondant·es.**

Crédits École

Concernant les crédits École nécessaires à la validation plus d'un quart des répondant·es dit éprouver des difficultés à les valider, en première année (25 % des étudiant·es) ou dans la suite du cursus (29 % des étudiant·es).

Si de nombreux·ses étudiant·es expliquent que « *les 15 premiers crédits sont pris en compte dans la formation en L3* », les départements faisant le choix de simplifier les cursus en renonçant à l'ouverture disciplinaire, d'autres ont plus de difficultés : « *les 15 crédits 1A sont extrêmement contraignants et difficiles à obtenir, les cours proposés entrent nécessairement en conflit horaire avec d'autres cours de l'emploi du temps.* » **Cette difficulté persiste tout au long du cursus, et se concentre sur deux problèmes : le manque de flexibilité de l'emploi du temps, et le manque de diversité des cours proposés.** Ainsi un·e répondant·e déclare : « *Il est difficile de trouver des cours qui rentraient dans mon emploi du temps très chargé de M1. L'agrégation ne m'a pas permis d'en prendre plus l'année dernière et passant une partie de mon année actuelle à l'étranger, j'ai un peu de mal à finir les 30 crédits école.* »

Le manque de clarté autour du dispositif est également régulièrement signalé : **« *les crédits école sont une pratique vraiment confuse pour laquelle nous n'avons eu que peu d'explications* ».**

LE « NOUVEAU » DIPLÔME DE L'ENS

Ce diplôme créé en 2016 a modifié et uniformisé la scolarité normalienne, et son obtention est conditionnée à la validation d'objectifs précis.

Ceux-ci, au moment de la rédaction de ce rapport, consistent en l'obtention de la certification en anglais du *Cambridge Advanced English* (niveau C1), en une mobilité internationale d'au moins trois mois et en l'obtention de trente « crédits École ». Ces derniers sont délivrés par la validation de cours ou d'expériences spécifiques. Quinze de ces trente crédits doivent être validés durant la première année.

Le diplôme généralise également la scolarité en quatre ans et le dispositif de contrôle du « plan d'études » (voir plus loin).

Les étudiant·es inscrit·es à l'École pour suivre un master, sans inscription au diplôme, sont les « auditeur·ices de master ».

Expérience internationale

Le point le plus problématique pour les étudiant·es reste cependant la validation des trois mois de séjour à l'étranger au cours de la scolarité, puisque 38 % des répondant·es dé-

clarent avoir eu des difficultés à la valider. **Le principal obstacle est lié au fait que ce séjour n'est pas pris en compte dans les maquettes de formation en LSH**, comme en témoignent de nombreux·ses répondant·es : « *la formule "3 mois à l'étranger" est adaptée à Monod qui font des stages de fin de M1 de cette durée ; à Descartes, cela n'a pas vraiment de sens* ». Une partie ajoute que cette expérience n'a pas d'intérêt pédagogique dans le cadre des sujets de recherche de certain·es étudiant·es.

38 %

des étudiant·es ont eu des difficultés à valider 3 mois d'expérience internationale

Outre les difficultés à partir, cette expérience peut être mal vécue par les étudiant·es car elle génère souvent un stress supplémentaire ou des difficultés financières : 54 % des répondant·es étant parti·es à l'étranger associent cette expérience à une période de stress et 45 % déclarent avoir eu des difficultés à financer leur séjour. Ces difficultés touchent particulièrement les normalien·nes étudiant·es puisque 60 % d'entre eux ont eu des difficultés de financement contre 38 % de normalien·nes élèves. La lourdeur des démarches administratives liées à l'obtention d'une bourse de mobilité auprès de l'École peut partiellement expliquer cet écart : « *obtenir les bourses qui me revenaient de droit a été laborieux à cause de délais très longs de réponse du service international, cela m'a mis en difficulté financièrement, en tant qu'étudiant boursier* ».

Trois axes d'amélioration émergent nettement des champs d'expression libre. Le premier concerne le vécu de cette mobilité, parfois décrite comme difficile et solitaire, menant éventuellement à des périodes de dépression. Le second concerne l'intérêt de la mobilité au sein du parcours académique d'étudiant·es travaillant sur des objets spécifiques (comme la littérature française). La mobilité est alors vécue comme imposée et peu pertinente. Le troisième, enfin, concerne l'opacité des procédures administratives et le manque de soutien trouvé auprès du bureau des mobilités. À l'exception des étudiant·es linguistes, qui bénéficient d'une bonne information de leurs équipes pédagogiques, le sentiment d'une difficulté à s'orienter domine. **Le bureau des mobilités est décrit au mieux comme « *opaque* », au pire comme un véritable « *poids* »** en raison soit de longs délais d'attente concernant des réponses essentielles, soit au contraire de demandes pressantes au sujet de documents difficiles à obtenir.

« On n'est pas préparé en amont par l'ENS de manière pratique (réunions peu claires, pas de point juridique sur nos obligations, pas d'organisation de partage d'expérience de la part des ancien·nes élèves), on est un peu livré à soi-même, et il y a si peu d'opportunités pour les non-linguistes ! »

Le plan d'études : instrument de contrôle sans projection individuelle

La création du diplôme de l'ENS a généralisé et complexifié le dispositif du « plan d'études », auquel sont désormais soumis·es la plupart des étudiant·es de l'École. **Présenté comme un outil d'accompagnement permettant à l'étudiant·e de concevoir un parcours pluriannuel, ce dispositif administratif apparaît pourtant comme vecteur d'un stress considérable** et semble se limiter, en pratique, à être un instrument de contrôle et de contrainte aux mains de la présidence.

LE PLAN D'ÉTUDES

Chaque étudiant·e, à l'exception des auditeur·ices de master, est tenu·e de soumettre un « plan d'études » chaque année. **Sur ce document sont précisés les projets de l'étudiant·e pour l'année universitaire à venir** (formations suivies, demande éventuelle de césure ou de congé sans traitement), ainsi qu'une projection pour les années suivantes et une ébauche de projet professionnel.

Le plan d'études est traditionnellement soumis par l'étudiant·e au mois de juin. **Il doit ensuite être validé, dans l'ordre, par le tuteur ou la tutrice de l'étudiant·e, la direction du département concerné et enfin la vice-présidente aux Études.** Cette procédure prend souvent une bonne partie de l'été, surtout en cas de refus du plan d'études à l'un des échelons de validation, l'étudiant·e étant alors contraint·e de modifier son plan d'études.

Des étudiant·es incertain·es au sujet de leur avenir

Le questionnaire demandait aux étudiant·es s'ils savaient ce qu'ils feraient dans un an, dans deux ans, et à leur sortie de l'École : ces trois questions font également partie des éléments à renseigner sur le formulaire du plan d'études. **L'enquête montre (*figure 5*) que la projection dans l'avenir décroit très vite quand la période considérée s'étend :** 1 étudiant·e sur 10 ne sait pas de quoi sera faite l'année suivante (alors que l'enquête a été administrée peu avant l'été), 1 sur 2 n'a pas de certitude sur l'année d'après et sur sa sortie de l'École.

L'enquête confirme également que l'agrégation n'est plus un élément structurant de la projection des étudiant·es dans leur avenir : les étudiant·es qui ont tenté l'agrégation sont aussi incertain·es sur leur avenir selon qu'ils l'ont obtenue ou non, les étudiant·es qui souhaitent la passer sont aussi incertain·es que ceux qui ne le souhaitent pas.

Cette incertitude est à l'origine d'un stress important face au plan d'études : les étudiant·es incertain·es sur leur avenir à la sortie de l'École sont deux fois plus nombreux·ses que les autres à se déclarer stressé·es par leur plan d'études.

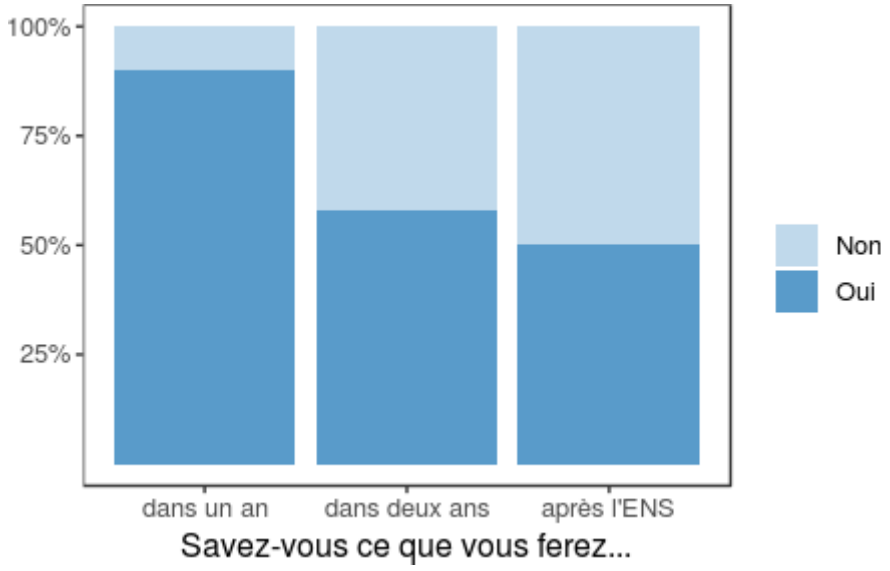

Figure 5 : Projection des répondant·es dans l'avenir

Population : normalien·nes

Un dispositif générateur de stress par son arbitraire

Au total, 61 % des étudiant·es se déclarent stressé·es par leurs plan d'études, ce qui recouvre sa rédaction et sa validation par les différentes autorités. C'est notamment le refus des plan d'études qui suscite des inquiétudes, tout comme la lourdeur administrative de la procédure. Dans le cas des normalien·es élèves, la nécessité de respecter l'engagement décennal[3] est une source d'angoisse supplémentaire lors de la rédaction du plan d'études.

La peur de voir son plan d'études refusé s'explique au moins par deux facteurs. Tout d'abord, il y a effectivement un certain nombre de refus : **8 % des répondant·es déclarent avoir fait face à un refus de plan d'études**, auxquel·les s'ajoutent tou·tes les étudiant·es ayant déposé un plan d'études ne correspondant pas à leurs projets, par autocensure ou après des échanges avec leur hiérarchie[4]. On note une part sensiblement plus grande de refus chez les normalien·nes élèves, explicable soit par le fait que leur statut privilégié leur permet d'envisager des parcours plus « hors-norme », soit par le fait que leurs projets sont refusés lorsqu'ils sont peu compatibles avec l'obligation d'exercer un emploi public.

Cependant, **la principale cause de stress avancée par les étudiant·es est l'arbitraire apparent des refus de plans d'études, qui sont prononcés le plus souvent au sommet de la hiérarchie :** contredisant l'idée que le plan d'études est un outil de dialogue entre l'étudiant·e et son équipe pédagogique, l'enquête montre que plus de la moitié des refus sont prononcés par la vice-présidente aux études (*figure 6*). Les raisons de ces refus, parfois détaillées dans les champs de commentaire, sont souvent liées à une demande de changement de

3 Les normalien·es élèves, fonctionnaires stagiaires et rémunéré·es par l'État, s'engagent à leur entrée dans l'École à travailler pendant dix ans dans l'enseignement, la recherche ou l'administration publiques.

4 Cette (auto)censure n'a malheureusement pas fait l'objet d'une question dans le questionnaire.

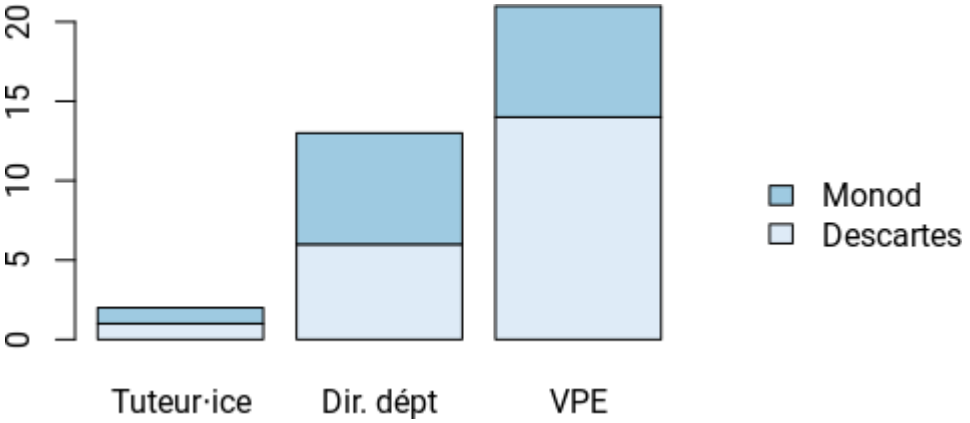

Figure 6 : Rejets de plans d'études, par niveau du refus

Population : normalien·nes

département ou de césure, à un plan d'études ne prévoyant pas le passage de l'agrégation ou une perspective d'emploi public satisfaisant l'engagement décennal. Malgré toutes ces raisons, de nombreux·ses étudiant·es déclarent toutefois ne pas comprendre les raisons du refus.

Une individualisation plus normalisante qu'émancipatrice

La force de l'autocensure, la crainte du rejet du plan d'études et les motifs de refus réels ou fantasmés contribuent à faire émerger l'idée du cursus « classique » : « *je sais que mon plan d'étude est classique et donc ne devrait pas poser de problème.* » À l'inverse, plusieurs étudiant·es écrivent que « *toute personne qui tente de sortir de cette voie classique doit s'attendre à devoir mener de longues négociations à l'issue hasardeuse.* » **De nombreux·ses étudiant·es partagent le sentiment « *qu'on cherche à nous enfermer dans un moule sans chercher à nous accompagner dans nos projets divers, originaux*, *et pas moins intéressants ni profitables pour le "rayonnement" de l'école.* »**

Enfin, l'amertume et les inquiétudes sont également liées à la concentration de l'arbitraire dans les mains d'une personne : « *on ignore tout des critères de la VPE* [vice-présidente études]*, alors qu'il semble que les plans d'études sont réellement examinés selon des attentes précises et une conception arrêtée du "parcours normalien".* »

La personnalité de la vice-présidente chargée des études est même personnellement mise en cause à plusieurs reprises : « ***Cela fait un an que j'angoisse de ne pas réussir à trouver un plan d'études qui contente l'administration.*** […] *Il est très probable que ce soit rejeté car ce n'est pas tout à fait le parcours indiqué. Impossible d'en parler cette année avec qui que ce soit* […] *parce que je ne veux pas sortir du bureau de Sylvie Martin en pleurs comme tant d'autres.* »

« Le préparer n'est pas un stress en soi, le faire valider par contre c'est un véritable combat, même quand on demande des choses qui il y a quelques années étaient tout à fait normales (CCP, pluridisciplinarité etc.). On a toujours l'incertitude que le plan d'étude soit refusé, les réponses arrivent très tard et semblent totalement arbitraires. »

Les interruptions d'études, entre souplesse et contrainte

14 % des répondant·es ont pris une césure et 21 % des normalien·nes élèves ont pris un CCP au cours de leur scolarité à l'ENS, ce qui représente 80 étudiant·es ayant profité d'au moins un des deux dispositifs. Les raisons avancées par les étudiant·es sont attendues : **acquisition d'une expérience professionnelle, découverte d'une autre formation, année sabbatique.**

Cependant, le recours à ces dispositifs n'est pas toujours un choix : près de deux étudiant·es sur cinq ayant interrompu leurs études font état d'une injonction à le faire. Les commentaires libres font apparaître un ensemble de raisons souvent liées à des parcours accidentés. **La césure ou le CCP sont souvent la « contrepartie » d'un changement de département ou d'une mobilité internationale :** « *la vice présidence m'a forcé l'an dernier à prendre un CCP si je souhaitais changer de département* ». Une autre pratique consiste à contraindre un·e élève à passer l'agrégation en année de CCP : « *j'ai été obligé de reprendre un CCP l'année de l'agrégation, mes professeur·es ont absolument tenu à ce que je prenne un CCP au cas où je n'aurais pas l'agrégation du premier coup* ». Cette pratique reste malheureusement courante (dans des situations diverses), bien qu'elle puisse plonger les étudiant·es dans des situations particulièrement difficiles, et qu'elle soit par ailleurs illégale. **Les interruptions d'études, demandées dans le cadre du plan d'études, sont ainsi au centre d'une part importante des crispations créées par ce dispositif.**

CÉSURES ET CONGÉS SANS SOLDE

Les étudiant·es, quel que soit leur statut, peuvent prendre une année de césure : c'est une période d'interruption dans la préparation d'un diplôme (master, doctorat, ou diplôme de l'ENS). Les normalien·nes élèves peuvent en outre prendre **jusqu'à deux années de congé sans solde pour convenances personnelles (CCP)** comme fonctionnaires.

Les deux dispositifs sont théoriquement disjoints : prendre un CCP n'impose en rien de prendre un césure (de master, du diplôme de l'ENS) ; de même, une césure de diplôme ne correspond pas nécessairement à un congé sans traitement. En pratique, les normalien·nes élèves qui prennent une césure doivent néanmoins prendre conjointement un CCP, sauf cas exceptionnels.

39 %

des étudiant·es ayant interrompu leurs études se sont senti·es contraint·es de le faire

Les études peuvent également être interrompues afin de prendre le temps de régler des soucis de santé, physiologique ou psychologique : « *en phase de dépression, j'ai eu besoin de recul* ». Le CCP, en particulier, est parfois choisi ou imposé à la place d'autres dispositifs qui seraient plus protecteurs pour les fonctionnaires stagiaires.

Malgré l'écoute des enseignant·es, des difficultés à se faire accompagner

De manière générale, les étudiant·es sont satisfait·es du dialogue avec l'équipe pédagogique, que ce soit avec les responsables de formation (66 %) ou avec l'ensemble des enseignant·es (67 %). Cette satisfaction est néanmoins variable selon les statuts et les formations suivies (*voir analyses transversales en fin de rapport*). Cependant, l'insatisfaction des étudiant·es est nettement plus marquée à l'égard de l'attention portée à leurs difficultés : 41 % des répondant·es sont insatisfait·es de la prise en compte des demandes individuelles, et ce taux est de 55 % pour la prise en compte des demandes collectives. Ces insatisfactions sont partagées par l'ensemble des promotions et quel que soit le statut des répondant·es. **La confrontation de ces résultats montre que les enseignant·es sont parfois vu·es comme incapables, malgré leur écoute, de remédier aux problèmes des étudiant·es.** Cette conclusion doit nous interroger sur les obstacles structurels à l'expression collective et individuelle des étudiant·es dans leurs formations.

45 %

des étudiant·es sont satisfait·es de la prise en compte des demandes collectives de leur promo

Les difficultés rencontrées par les étudiant·es ont en effet une incidence sur leur santé psychologique. Les étudiant·es considérant ne pas être entendu·es dans leurs études sont davantage sujet·tes à la déprime (+ 29 points), voire aux pensées suicidaires (+ 9 points). Un autre facteur important est l'encadrement du travail personnel, dont un·e étudiant·e sur deux se dit insatisfait·e. Cette insatisfaction, moins importante chez les étudiant·es de première année ou d'agrégation, culmine en master et en particulier pendant l'année de M1. Elle est en outre nettement corrélée au fait de se sentir débordé·e. **Il semble donc utile de renforcer l'encadrement et l'accompagnement de l'entrée en master**, marche souvent difficile à franchir.

Un tutorat encore peu efficace

La mise en place du diplôme de l'ENS a été accompagnée de l'organisation d'un tutorat pour l'ensemble des étudiant·es de l'École : chaque étudiant·e se voit attribuer un·e tuteur·ice enseignant·e, qui l'accompagne dans la construction de son cursus et répond aux questions et problèmes qui surviendraient pendant sa scolarité. Ce tutorat présente

néanmoins un certain nombre de limites : 8 % des étudiant·es déclarent en particulier ne pas avoir de tuteur·ice. En outre, les trois rendez-vous annuels de tutorat « dus » par l'École aux étudiant·es ne bénéficient qu'à un quart des étudiant·es, quand la moitié ne bénéficie que d'un ou deux rendez-vous, et le dernier quart d'aucun rendez-vous dans l'année. La disponibilité des tuteur·ices est parfois mise en cause (« *le tuteur qu'on m'a donné arbitrairement en pré-master et en L3 n'avait manifestement pas le temps de dialoguer avec moi* »), parfois pas du tout (« *mon tuteur est disponible lorsque j'ai des questions et y répond de manière utile et intéressante* »). **Mais bien souvent, la relation entre étudiant·es et tuteur·ices se limite à une formalité administrative** : « *la relation ne va pas plus loin qu'un envoi de mail pour se voir un midi et signer ma fiche de choix d'UE chaque semestre* ».

24 %

des étudiant·es ont bénéficié des trois rendez-vous annuels avec leur tuteur·ice prévus par le cadre du tutorat

Il n'est pas étonnant, dès lors, que 40 % des répondant·es ne soient pas satisfait·es de leur relation avec leur tuteur·ice. **Cette insatisfaction est parfois renforcée par le choix du ou de la tuteur·ice : « *mon tuteur n'est absolument pas dans le domaine qui m'intéresse* *et donc ne peux pas m'aider du point de vue conseil pour des stages.* [...] *De plus, il n'a que peu de connaissances sur l'agrégation que je prépare actuellement et donc là encore, d'aucune aide*. »** Dans certains cas, il est également reproché aux tuteur·ices de suivre trop d'étudiant·es, ce qui complique l'établissement de la relation approfondie et privilégiée mise en avant par l'École. Ces différents constats interrogent sur les moyens engagés dans ce tutorat, afin de l'insérer dans les scolarités et de permettre aux enseignant·es de s'y consacrer. Sans doute le dispositif devrait-il être davantage soutenu.

Les délégué·es de formations, précieuse « charnière »

Les délégué·es de formations sont un autre interlocuteur important. **Pour 81 % des répondant·es ayant des délégué·es, ils et elles sont unerelais d'information sur le fonctionnement de l'École et des études ; ils assument également une fonction de défense des demandes collectives selon 88 % des étudiant·es.** Face à l'incertitude et aux difficultés à se faire entendre identifiées plus haut, ce rôle de « charnière » avec les équipes pédagogiques et l'administration semble crucial puisque les délégué·es sont l'interlocuteur qui suscite la plus grande satisfaction. Dans certains cas, les délégué·es portent également des demandes individuelles au nom de certain·es étudiant·es (51 % des répondant·es), voire leur apportent un accompagnement face à une situation problématique (24 %).

LES DÉLÉGUÉ·ES DE FORMATION

Dans chaque formation, les étudiant·es élisent un·e ou plusieurs délégué·es qui assurent le lien avec l'équipe pédagogique et les élu·es étudiant·es. Ce dispositif a été systématisé en 2017.

Une offre de cours large aux bénéfices très inégaux

L'enquête interrogeait longuement les étudiant·es sur l'offre de cours proposée par l'École : la qualité des cours suivis, la diversité des cours proposés, les possibilités de suivre des cours hors de la formation faisaient l'objet de plusieurs questions. Un certain nombre de résultats dépendent fortement des départements : nous n'atteindrons pas ce niveau de détail ici[5], mais tentons de dégager quelques tendances. Une comparaison dans le temps serait également utile, et pourra être apportée lors de la prochaine édition de l'enquête.

La qualité des cours, « extrêmement variable »

63 % des étudiant·es se déclarent satisfait·es ou très satisfait·es de la qualité des cours proposés. Si les variations entre départements sont grandes, on note que les étudiant·es sont globalement plus satisfait·es en SEE qu'en LSH (67 % contre 59 %). En outre, les étudiant·es de première année sont davantage satisfait·es (+ 6 points) alors que ceux de M1 le sont moins (– 4 points). Notons enfin que les étudiant·es étranger·es sont nettement moins satisfait·es (– 33 points), même si le faible effectif invite à la prudence.

La variabilité de la qualité des cours est souvent mise en avant au cours de l'enquête, sur la base de considérations pédagogiques ou liées au contenu des cours eux-mêmes. La sortie de la classe préparatoire, qui propose des cours très denses, peut expliquer la régularité avec laquelle les étudiant·es déplorent des cours superficiels, ou au contraire trop spécialisés. Cette dernière critique s'accompagne d'un regret fréquent que la recherche prenne le pas sur la pédagogie dans la conception de certains cours (« *les cours sont pour la plupart faits par des chercheurs, et non enseignants à la base, et cela se sent* »). S'il est difficile de tirer des leçons générales de ce panorama rapide et somme toute assez positif, il semble que l'ENS n'échappe pas, loin s'en faut, à la nécessité d'un questionnement sur la pédagogie dans l'enseignement supérieur.

« C'est très variable et dépend énormément de l'enseignant·e. J'ai reçu parmi les meilleurs cours de ma vie à l'ENS, mais aussi parmi les plus indigents ou mal construits. »

Deux types de cours font en outre l'objet d'un examen spécifique. **Les cours de langues dispensés par le Centre des langues sont très appréciés** (76 % des étudiant·es sont satisfait·es), entre autres pour le dynamisme des

5 Il va de soi que nous nous tenons à la disposition des départements et des équipes pédagogiques pour effectuer des traitements statistiques spécifiques.

enseignant·es. Les cours du Centre d'ingénierie documentaire (cours de méthodes numériques à destination des étudiant·es de LSH) sont en revanche peu appréciés (44 % d'étudiant·es satisfait·es). Sont particulièrement pointées l'inadéquation entre le niveau des cours et celui des étudiant·es, le volume horaire souvent trop important conduisant au « *meublage* », et le manque de lien entre les méthodes enseignées et leur application en recherche.

Diversité et interdisciplinarité, des espoirs parfois déçus

L'enquête interrogeait également la diversité de l'offre de cours dans la formation, ainsi que les possibilités de suivre des cours en-dehors de la formation. Cette thématique est particulièrement sensible, dans la mesure où elle fait partie de « l'ADN » d'une école qui regroupe presque toutes les disciplines et revendique de nombreuses passerelles.

L'appréciation de cette diversité est à nouveau assez contrastée : si elle est positive pour 63 % des répondant·es, elle l'est plus fortement en SEE (+ 13 points) qu'en LSH (– 13 points), et plus fortement en première année (+ 10 points) et en M2 (+ 5 points) qu'en M1 (– 8 points). La variation est également très importante d'un département à l'autre.

Le pourcentage global d'étudiant·es satisfait·es de la possibilité de suivre des cours dans d'autres formations que la leur est sensiblement le même (61 %), mais le contraste entre sites et entre niveau d'études est minime. On peut faire l'hypothèse que sur le site Descartes en particulier, la possibilité de suivre des cours hors du cursus compense l'insatisfaction à l'égard de la diversité dans le cursus. En revanche, les étudiant·es sont très majoritairement insatisfait·es de la possibilité de suivre des cours dans d'autres établissements (32 % d'étudiant·es satisfait·es). **Cette statistique signale un objectif d'amélioration important : les formations de l'École s'enrichiraient souvent de s'ouvrir aux cours des établissements voisins.**

« La possibilité de suivre des cours de l'école et d'autres formations est en soi tout à fait satisfaisante, mais la charge de travail étant trop importante ça devient impossible. »

Interroger plus en profondeur l'interdisciplinarité dans l'École conduit à distinguer deux situations : la première année et les années suivantes. En effet, 57 % des étudiant·es de première année suivent des cours hors de leur cursus, mais cette statistique tombe à 37 % en M1 puis à 28 % en M2. L'effet du diplôme de l'ENS est déterminant ici, puisque les cours hors-formation permettent de valider les 15 « crédits École » demandés en première année. Malheureusement, cette incitation semble rarement suffire à créer des parcours interdisciplinaires sur la durée, comme le confirment les champs de commentaire. Plusieurs facteurs contribuent à mettre en échec cette « promesse » des scolarités de l'École et méritent d'être considérées attentivement.

- **Dans de nombreuses formations, le principal obstacle est la maquette de la formation qui n'intègre pas de cours interdisciplinaire, d'UE « d'ouverture »** : « *on fait les cours de la maquette, quasi impossible de prendre d'autres cours* ». Dans certains cas, les équipes pédagogiques sont également hostiles à cette idée : « *ma formation m'a interdit explicitement l'interdisciplinarité cette année, ce qui me paraît assez pauvre vu les ambitions de l'ENS* ».
- Lorsque l'interdisciplinarité n'est pas prévue dans les maquettes, **la possibilité de suivre d'autres cours en-dehors de la maquette est compliquée par la charge de travail** liée aux cours obligatoires : « *l'année était particulièrement surchargée, je n'ai même pas cherché ce que j'aurais pu y rajouter* ». Les étudiant·es estimant avoir une charge de travail importante sont d'ailleurs davantage insatisfait·es par la possibilité de suivre des cours hors de leur formation.
- Les contraintes d'emploi du temps sont évidemment un autre facteur. Plusieurs étudiant·es soulignent en particulier que certains départements n'ont pas d'emplois du temps fixes, ce qui constitue un obstacle à l'interdisciplinarité.

En somme, le souci n'est pas tant l'offre que l'accessibilité. Le dispositif des « cours pour non-spécialistes » mis en place depuis plusieurs années par l'École apporte ainsi une réponse intéressante, mais qui manque l'essentiel du problème. Quoique généralement appréciés (par 67 % des répondant·es), ces cours sont suivis à 96 % par des étudiant·es de première année. « *L'intérêt des cours alter-disciplinaire est limité, on s'y rend principalement pour obtenir les crédits obligatoires* [du diplôme de l'ENS] », regrettent plusieurs étudiant·es.

LES « COURS POUR NON-SPÉCIALISTES »

Le créneau du lundi soir à 16 h 30 est banalisé dans l'intégralité des formations de l'École. Sur ce créneau, une vingtaine de cours est proposée chaque année à destination d'étudiant·es issu·es d'autres disciplines.

L'ensemble de ces résultats doit engager l'École à faciliter structurellement l'interdisciplinarité qui fait souvent son attrait. **Alors que les nouvelles maquettes de formation sont en cours de rédaction, il semble crucial que ces maquettes intègrent systématiquement des UE « libres »** que les étudiant·es puissent valider avec des cours de leur discipline ou non. Il est également indispensable que le volume de cours rende possible l'ouverture des cursus au-delà des maquettes. **Réduire ce volume ne rendrait pas seulement service à la santé des étudiant·es, comme nous le verrons, mais également à leur formation.**

Mémoires et stages

Pendant leurs études de master, les étudiant·es doivent rendre deux travaux de recherche (en général). **En LSH, ces travaux prennent la forme de mémoires, tandis qu'il s'agit de rapports de stage en SEE.** Dans toutes les formations, un stage est par ailleurs obligatoire (de sorte que celui-ci est effectué en parallèle du mémoire en LSH).

Les stages sont en général une expérience positive : **les étudiant·es s'en déclarent satisfait·es à 80 %, et neuf étudiant·es sur 10 se déclarent satisfait·es de la relation avec leur directeur·ice de stage.** Concernant l'encadrement des mémoires, la satisfaction prédomine même si elle est un peu moindre : deux tiers des étudiant·es sont satisfait·es. Les champs d'expression libre font état d'une diversité de situations, marquées par des différences d'investissement et de disponibilité des directeur·ices.

Si les stages ne sont donc pas intrinsèquement problématiques, des difficultés sont soulevées par leur organisation. **Un·e étudiant·e sur cinq déclare en effet avoir eu des difficultés à trouver un stage, ces difficultés étant davantage présentes sur le site Descartes** (24 % contre 17 % à Monod). Cette statistique reste à relativiser en considérant les difficultés éprouvées en général pour trouver des stages dans l'enseignement supérieur ; les normalien·nes bénéficient en effet d'un accès privilégié aux réseaux de leurs enseignant·es : « *mes professeurs m'ont donné facilement des contacts dans le domaine que je souhaitais. J'ai eu un retour positif à toutes mes demandes de stage.* »

Les étudiant·es de LSH connaissent également une difficulté majeure liée à l'insertion du stage dans l'année universitaire, leur formation étant plutôt construite autour du mémoire (*voir encadré*). L'insatisfaction liée à ce point atteint 49 % en LSH, contre 16 % en SEE. En conséquence, certains champs de commentaire libre font état de stages plus ou moins fictifs qui ont vocation à contourner cette contrainte, mais empêchent les étudiant·es de profiter d'une opportunité d'acquérir une expérience professionnelle : « *c'était un stage bidon dans un des labos de l'ENS avec arrangement de mon directeur, donc facilité de mise en place.* »

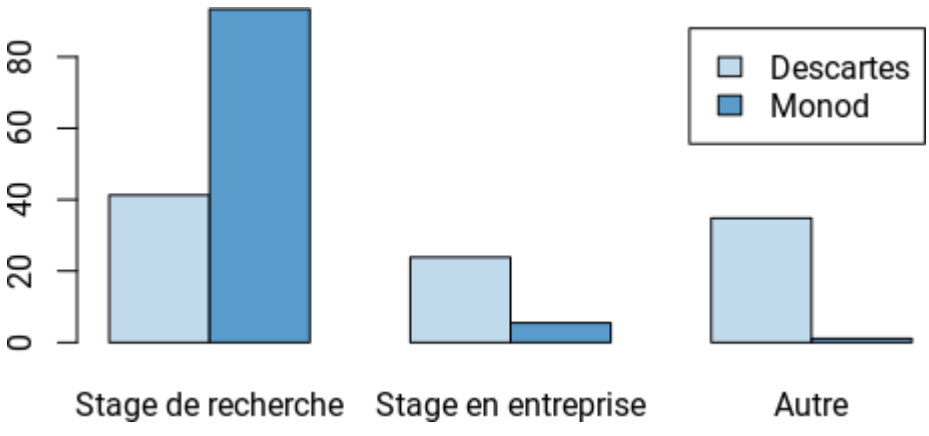

Figure 7 : Nature des stages selon le site (en %)

Population : étudiant·es ayant effectué un stage

La préparation à l'agrégation

Un·e étudiant·e sur cinq a passé le concours de l'agrégation depuis son entrée à l'ENS, et 79 % de ceux ayant tenté le concours l'ont obtenu, de sorte que plus du tiers des étudiant·es finissant un M2 sont agrégé·es. De manière générale, les étudiant·es en LSH préparent davantage l'agrégation (31 %) que les ceux de SEE (14 %).

LES M2 FEADÉP

Le M2 « Formation à l'enseignement, agrégation et développement professionnel », décliné dans chaque discipline où l'ENS prépare l'agrégation, est un parcours spécifique qui permet de passer l'agrégation après la première année de master. Les cours de préparation à l'agrégation et un certain nombre de modules « DéP » (de développement professionnel) permettent en effet aux étudiant·es de valider dès le printemps un niveau M2, obligatoire pour obtenir l'agrégation.

L'année de préparation est une année difficile, la charge de travail y est jugée importante par 75 % des étudiant·es (+ 16 points) et la part des activités extra-scolaires est nettement réduite par rapport au reste de la scolarité. **Dans l'ensemble, les répondant·es sont néanmoins satisfait·es et estiment que la préparation à l'agrégation était conforme aux programmes (82 %) et que l'encadrement était satisfaisant (81 %).** Par ailleurs, les champs d'expression libre permettent souvent de relier le mécontentement à la « *désinvolture* » de certain·es enseignant·es : comme dans toutes les formations les cours sont de qualité inégale, mais cet aspect est la source d'une grande crispation dans une formation dont dépend très fortement l'avenir professionnel des étudiant·es.

Les champs de commentaire font également apparaître le sentiment d'une préparation trop élitiste pour certain·es : « *la préparation agreg de math m'a donné l'impression de n'être destinée qu'aux personnes qui sont sûres d'avoir l'agreg en arrivant* », ou encore : « *l'enseignement est fondé sur de nombreux non-dits, les enseignant.e.s faisant souvent appel à nos facultés acquises en prépa...mais nous ne sommes pas tous issus de prépa* ». Ainsi, **les demandes d'amélioration vont souvent dans le sens d'un renforcement de l'encadrement :** « *le principe de "les élèves sont assez fort·es pour faire les choses d'eux-mêmes" était clairement trop présent et beaucoup se sont senti isolé·es voire abandonné·es* ».

Enfin, le cadre de travail est une importante cause de la satisfaction qui prédomine, en particulier l'accès à la bibliothèque Diderot, mais aussi la vie sur le campus et l'accès aux équipements de sport. Concernant la bibliothèque, les étudiant·es déplorent cependant les conséquences du réaménagement des collections, et surtout les modifications apportées aux horaires d'ouverture ces dernières années : la demi-heure de fermeture quotidienne entre la journée et la soirée est un véritable problème (*voir plus loin*).

Les modules DéP : quelle place pour la pédagogie dans la scolarité normalienne ?

Les étudiant·es en M2 FEADéP doivent valider 12 crédits « DéP » (*voir encadré*). Ces crédits sont souvent validés par anticipation les années précédant la préparation du concours : seuls 14 % des étudiant·es ayant prévu de passer l'agrégation n'avaient pas validé de crédit DéP au moment de répondre à notre questionnaire.

Ces crédits peuvent être obtenus en faisant valoir certaines expériences d'enseignement, mais sont le plus souvent attribués en validation de « modules DéP », qui sont des cours liés à l'enseignement. **Ces modules ont un succès mitigé puisque seul un tiers des étudiant·es s'estime satisfait.** Les questions d'emploi du temps interviennent dans cette (in)satisfaction, en particulier pour les étudiant·es n'ayant pas validé les crédits DéP par anticipation (c'est le cas des étudiant·es venu·es de l'extérieur pour préparer l'agrégation). Cependant, les commentaires des étudiant·es reviennent surtout sur le contenu des modules, et distinguent deux catégories.

Les étudiant·es semblent globalement satisfait·es des modules pratiques, qui répondent à leur souhait de se confronter à des mises en situation d'enseignement. Un étudiant se déclare ainsi satisfait, tout en regrettant que ce type de cours ne soit pas plus développé pour les futur·es enseignant·es : « *les cours eux-mêmes étaient intéressants mais la quantité de travail externe ne nous permettait pas de nous attarder là-dessus et c'est un problème pour des cours qui vont très clairement nous servir dans notre future carrière d'enseignant*. » Les étudiant·es se déclarent aussi heureux·ses de pouvoir valider des expériences comme la conception d'une animation scientifique ou une activité de tutorat.

« J'aurais aimé avoir quelque chose d'utile concrètement pour une situation d'enseignement devant des élèves »

En revanche, les modules théoriques de pédagogie ou de la didactique sont peu appréciés. Ils relèvent pour certain·es d'un discours idéologique qui n'apporte rien à la pratique enseignante : « ***la plupart du temps, les modules DéP ne reposaient que sur des discours creux de "spécialistes" qui ne semblaient avoir qu'une expérience limitée de la pédagogie****, sans apporter de conseils pratiques* (…) *ce qui est problématique étant donné que l'ENS n'a pas vraiment vocation à apporter une formation pédagogique, et donc professionnalisante.* » La plupart des insatisfait·es relèvent ainsi cet aspect trop théorique des modules.

Ces quelques éléments interrogent la place faite à la pédagogie dans les scolarités normaliennes, dont l'agrégation et le métier d'enseignant restent un débouché majeur. La création des parcours FEADéP et des modules DéP, qui constitue incontestablement une avancée mais mériterait désormais des retours d'expérience et des ajustements, pourrait ainsi être la première étape d'une politique de formation plus ambitieuse.

L'année « PLR », un cadre fructueux mais à améliorer

Peu d'étudiant·es (seulement 17) ont déclaré avoir fait ou être en cours de PLR. **Parmi eux, 10 s'en disent satisfait·es, notant la qualité de la recherche qu'ils ont pu produire** et les contacts qu'ils ont pu former avec des chercheur·euses : « *j'ai pu travailler dans des laboratoires de recherche qui se penchent sur les problématiques qui m'intéressent et j'ai pu me faire des contacts au sein de la recherche espagnole pour ma thèse*. »

LE « PROJET LONG DE RECHERCHE »

L'année de Projet long de recherche (PLR) est une année de scolarité pour les normalien·nes, souvent choisie lors de la 4e année du diplôme (le cursus est alors : 1A, M1, M2, PLR). Lors de celle-ci les étudiant·es doivent effectuer deux stages longs, dont un hors de la ville de Lyon. De plus, 200 h de formation dont 50 h en présentiel sont obligatoires. Pour ces 50 h, l'ENS organise une session de cours intensifs en septembre.

« Hormis les 50 h de formation, l'année de PLR comme année de construction d'un sujet de thèse est extrêmement bénéfique. »

Deux pistes d'amélioration sont suggérées par les champs de commentaire libre. La première concerne le cadrage de l'année PLR : la nécessité de valider deux stages (au lieu d'un) est parfois contestée, en particulier en LSH où la pertinence des stages est plus débattue. Mais cette forme de rigidité est critiquée jusqu'en SEE : « *des stages c'est bien sympa... mais c'est un peu lassant, et puis j'aurais bien profité de cette année supplémentaire pour reprendre des cours* [pour rendre mon parcours plus interdisciplinaire] ». Le même étudiant évoque également l'impossibilité d'effectuer un stage dans une autre discipline que la sienne. D'autres étudiant·es évoquent un semestre à l'étranger ou un stage en administration. **En somme, les frontières du dispositif devraient être repensées pour permettre aux étudiant·es de se lancer pleinement dans leur projet, à un moment de leur scolarité où la maturité acquise rend particulièrement pertinente une grande liberté.** L'application du dispositif aux LSH devrait également être mieux expliquée. Enfin, les 50 h de formation obligatoires en présentiel au début de l'année semblent ne pas avoir convaincu les étudiant·es car une majorité d'entre eux regrettent de les avoir suivies, la percevant comme peu utile professionnellement ou intellectuellement.

Notons pour finir qu'**un quart des étudiant·es envisagent d'effectuer un PLR dans la suite de sa scolarité, et ce davantage en SEE qu'en LSH.** Les étudiant·es ne projetant pas de PLR expliquent cela par leur volonté de passer l'agrégation, ou par d'autres perspectives professionnelles que la recherche.

L'attribution de contrats doctoraux

Parmi les répondant·es, **18 % ont fait une demande pour un contrat doctoral spécifique normalien ; parmi eux, 4 % ont vu leur demande être refusée.** Ces refus concernent essentiellement des auditeur·ices ou des normalien·nes étudiant·es. En parallèle, les répondant·es se déclarant intéressé·es par un CDSN sont majoritairement des normalien·nes élèves (65 %) puis des normalien·nes étudiant·es (33 %) tandis que les auditeur·ices de master ne représentent que 2 % de cette population.

Deux problèmes sont soulevés. Le premier tient à la « double localisation » qui est mal vécue par certain·es étudiant·es, qui la trouvent souvent irrespectueuse envers les chercheur·euses contacté·es comme « plans B ». **Mais le principal problème est l'opacité de la procédure d'attribution, ressentie par beaucoup d'étudiant·es : les dossiers sont évalués sans aucun retour, ni critère préalable.** Une évolution serait souhaitable sur ce point.

LES CDSN

Les ENS attribuent chaque année à une partie de leurs étudiant·es des **contrats doctoraux « spécifiques normalien·nes »**. Les étudiant·es soumettent un projet de thèse (à l'ENS ou dans un autre établissement en France), sur la base duquel les CDSN sont attribués. **Une contrainte de répartition sur tout le territoire national pèse sur cette attribution**, et a été renforcée en 2018 : un tiers des CDSN doit concerner des projets de thèse en région parisienne, un tiers en région lyonnaise, un dernier tiers « en province ». Depuis lors, l'École demande aux personnes candidatant en région lyonnaise ou parisienne de proposer un « plan B » dans une autre ville.

La Bibliothèque Diderot, outil indispensable

La bibliothèque universitaire est fréquentée par une large majorité d'étudiant·es de l'École (90 %), souvent (40 %) ou pas, y compris le week-end (68 %). Les étudiant·es de SEE ont tendance à moins fréquenter la bibliothèque et de manière moins régulière ; cela s'explique à la fois par un plus grand nombre d'heures de cours et une moindre dépendance à la bibliographie papier. De même, les agrégatif·ves sont sans surprise de grand·es utilisateur·ices, tandis que les doctorant·es la fréquentent peu.

De manière générale, les étudiant·es sont très satisfait·es sur l'ensemble des questions posées : variété des ouvrages, prêts, horaires, connexion wi-fi, prêt entre bibliothèques, suggestions d'achats, ressources numériques, espaces de travail. La gentillesse et la disponibilité des personnels est soulignée à plusieurs reprises. **Seul un problème est soulevé, massivement : la demi-heure de fermeture de la bibliothèque en fin de journée**, jugée « *inutile* », voire « *indignante* », et entravant le travail des étudiant·es à une heure très gênante. 13 % des étudiant·es signalent spontanément ce problème.

Santé et cadre de vie des étudiant·es

Conditions de vie et ressources

Avant de nous pencher sur la santé des étudiant·es, prenons le temps de détailler leurs conditions de vie. Par rapport à la moyenne nationale[6], les étudiant·es de l'ENS sont plus nombreux·ses à habiter en colocation (sans doute en raison du format des appartements des résidences), et nettement moins nombreux·ses à vivre au domicile familial (ce qui s'explique par le recrutement national de l'école). **La majorité des étudiant·es vivent à proximité de l'ENS : 59 % des répondant·es mettent moins d'un quart d'heure pour s'y rendre.** L'habitat évolue au cours de la scolarité, les étudiant·es plus jeunes vivant plus près de l'école (à la résidence pour la moitié d'entre eux), les étudiant·es plus âgé·es s'éloignant progressivement (à l'exception de l'année de préparation à l'agrégation, marquée par un rapprochement dans un souci de gain de temps de travail) et vivant de plus en plus souvent en couple.

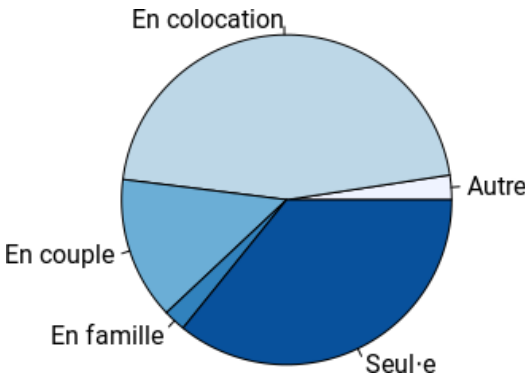

Figure 8 : Habitat des étudiant·es

Des difficultés financières moins rares qu'il n'y paraît

Parmi les répondant·es, 13 % affirment éprouver des difficultés financières. Sans surprise, ces étudiant·es sont principalement des normalien·nes étudiant·es ou des auditeur·ices de master (*figure 9*). Par ailleurs, près de la moitié des CPES déclarent avoir des difficultés financières. Outre le statut, la catégorie socio-professionnelle des parents peut également être un élément explicatif, reflétant des inégalités sociales pouvant apparaître comme de véritables freins dans la réussite des études. Si la part des étudiant·es connaissant des difficultés est incomparable aux moyennes nationales, **il faut donc garder à l'esprit qu'une**

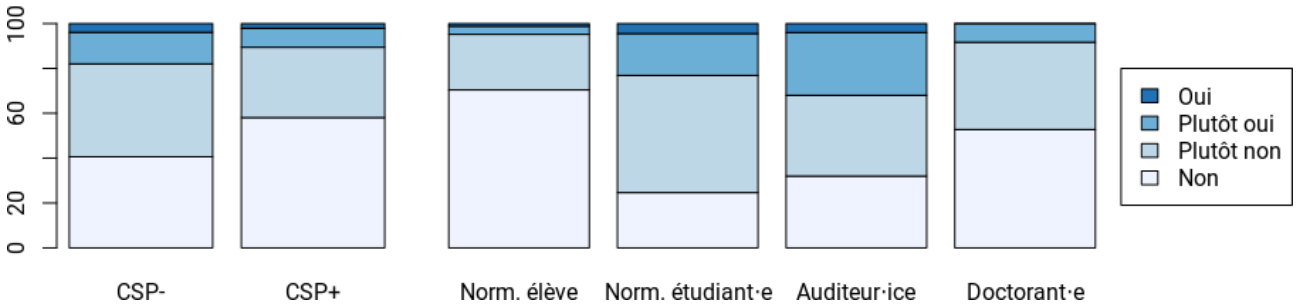

Figure 9 : Difficultés financières, par origine sociale et par statut

La CSP est celle du premier parent. La catégorie « CSP+ » regroupe les cadres et professions intellectuelles supérieures et les chef·fes d'intreprise.

6 F. Belghith, O. Ferry, T. Patros et É. Tenret, « Le logement étudiant », enquête CVE 2016, Observatoire de la vie étudiante, 2017 (en ligne).

fraction d'étudiant·es en situation de pauvreté existe à l'ENS, et risque d'autant plus d'être invisibilisée. De plus, l'analyse de la tranche d'âge permet d'illustrer la précarité grandissante des entrant·es dans les métiers de la recherche. En effet, les répondant·es les plus nombreux·ses à se déclarer en difficulté sont les 26-32 ans. On peut supposer que pour ces répondant·es plus âgé·es, le changement de mode de vie, de statut, le début de la carrière de chercheur·euse et parfois la fondation d'une famille sont autant de particularités nécessitant des moyens financiers plus importants.

Deux types de recours aux jobs étudiants

17 % des étudiant·es ont un emploi à côté de leurs études. Ce nombre s'élève à 36 % parmi ceux ayant des difficultés financières, et jusqu'à 64 % si les difficultés sont importantes. **En outre, le volume horaire travaillé croît avec les difficultés financières : 75 % des étudiant·es en difficulté travaillent au moins 6 h par semaine.** Les normalien·nes étudiant·es et auditeur·ices, qui ont plus souvent un emploi que les élèves, consacrent également plus de temps à leurs emplois (*figure 10*). Il en va de même pour les étudiant·es d'origine sociale modeste, qui ont à la fois plus tendance à travailler et plus tendance à travailler beaucoup.

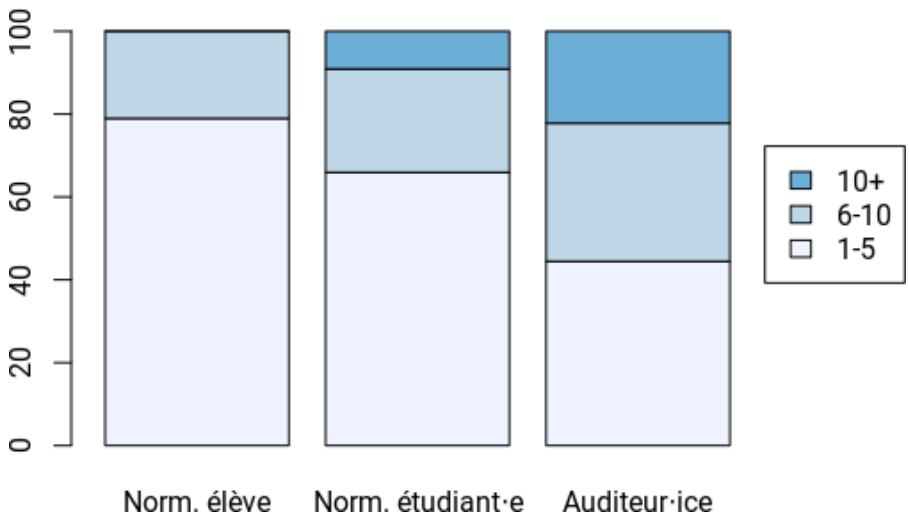

Figure 10 : Temps de travail hebdomadaire selon le statut

Ces chiffres, associés à la connaissance du terrain, incitent à distinguer deux groupes : d'une part des étudiant·es en difficulté financière plus ou moins importante, qui travaillent à mi-temps pour subvenir à leurs besoins ; d'autre part les étudiant·es sans difficulté particulière qui donnent quelques heures de « colles » en classes préparatoires (ou d'autres missions d'enseignement), par intérêt pour ce travail ou comme complément de revenu.

La première catégorie constitue ainsi une population fragile, l'exercice d'un emploi étant corrélé au sentiment de stress ou au fait de se sentir débordé·e, et faisant peser un risque sur la réussite universitaire. **Les étudiant·es travaillant plus de 6 h sont d'ailleurs bien plus fréquemment absent·es en cours** (confirmant la tendance nationale[7]).

7 F. Belghith et A. Ortega, « L'emploi du temps des étudiant·e·s », enquête CVE 2016, Observatoire de la vie étudiante, 2017 (en ligne). L'activité professionnelle est la première cause d'absence en cours pour les étudiant·es.

Charge et rythme de travail

Expliquer les conditions de vie et de santé des étudiant·es suppose, en premier lieu, de considérer la place occupée par leur travail. Le volume de travail déclaré par les étudiant·es est très variable, mais fait apparaître de nettes régularités. Le partage entre sites (*figure 8*) correspond à deux modes d'organisation des formations : davantage de cours en sciences qu'en lettres, mais moins de travail personnel (ces résultats pouvant être affinés pour chaque département). Il est également intéressant de constater que les auditeur·ices de master, et dans une moindre mesure les normalien·nes étudiant·es, déclarent fournir davantage de travail personnel que les élèves.

Une perspective longitudinale permet, sans surprise, d'identifier une évolution de la répartition du travail au cours de la scolarité (*figure 9*) : les heures de cours diminuent, le travail personnel augmente. **Une exception notable est l'année d'agrégation, marquée à la fois par de nombreuses heures de cours et un travail personnel très important**, aboutissant à des journées de travail qui atteignent les 9 h pour une majorité d'étudiant·es.

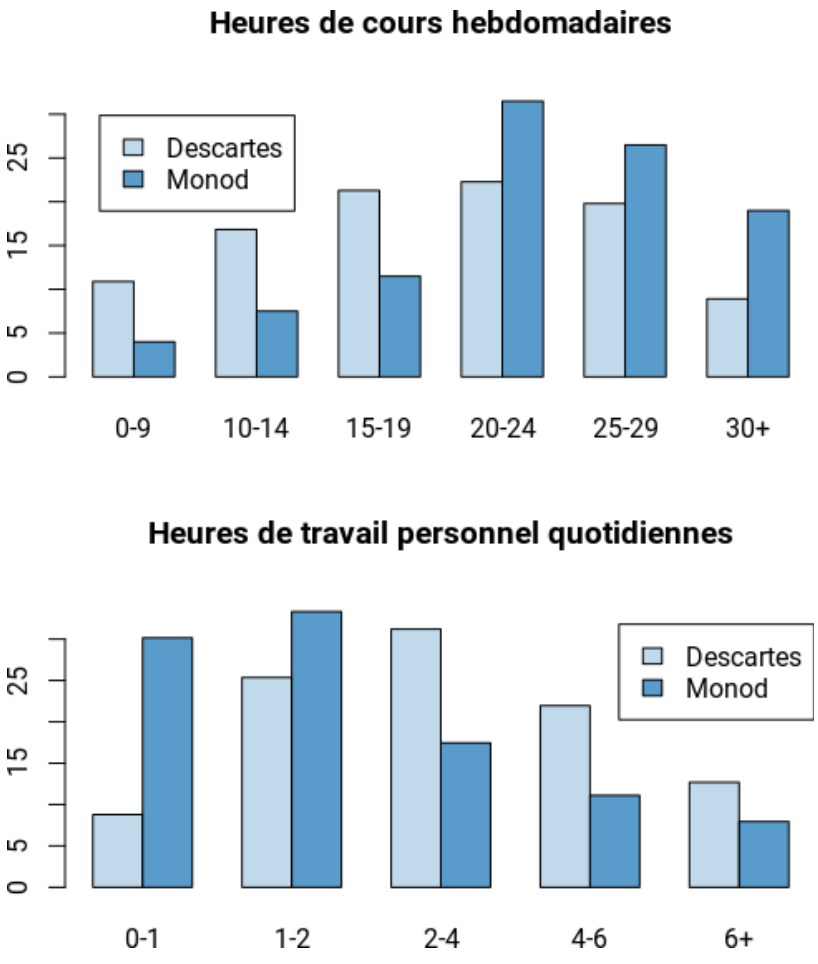

Figure 11 : Volume de travail, par site (en %)

Le ressenti général est celui d'une charge de travail importante (60 %), en hausse par rapport à 2015 (+ 12 points, SBE15), présent à tous les niveaux d'études à l'exception de la première année où une majorité de répondant·es estime sa charge de travail faible. Ce ressenti est en partie corrélé au volume d'heures de cours, mais il est surtout très fortement lié au volume de travail personnel. En conséquence, **47 % des étudiant·es se disent débordé·es**, et ce chiffre atteint 59 % pour les étudiant·es effectuant plus de 4 h de travail personnel quotidien. Les normalien·nes élèves sont à nou-

veau moins atteint·es que les étudiant·es et les auditeur·ices. **Les doctorant·es sont également souvent débordé·es (66 %).**

Fournir un travail important, voire se sentir débordé·e, est directement lié au stress ressenti par les étudiant·es (58 % en population générale, 70 % quand la charge de travail est jugée importante). **En conséquence, 38 % des répondant·es n'ont pas l'impression de bien gérer leur temps entre les cours, le travail personnel et la vie privée.** Ces étudiant·es sont aussi bien plus nombreux·ses à présenter les signes d'une détresse psychologique (+ 19 points), voire à éprouver des pensées suicidaires (+ 14 points). De même, les 17 % d'étudiant·es qui maintiennent leur rythme toute la semaine sans moins travailler certains jours sont bien plus stressé·es et débordé·es. Une trop forte charge de travail présente ainsi d'importants risques psychologiques, également identifiés parmi la population étudiante nationale par les enquêtes de l'OVE[8], dans des proportions toutefois moins alarmantes.

Enfin, considérons plus spécifiquement ces périodes à part que sont les stages et les rédactions de mémoire. Le temps de travail en stage est relativement important (les journées dépassent 7 h pour 43 % des étudiant·es) mais la charge de travail est jugée moyenne. Notons néanmoins que plus d'un·e étudiant·e sur cinq déclare travailler plus de 2 h par jour en plus de ses heures de stage. **La charge de travail liée au mémoire est en revanche jugée très importante (88 %)**, et pour cause : deux tiers des étudiant·es y consacrent plus de 6 h de travail personnel quotidien.

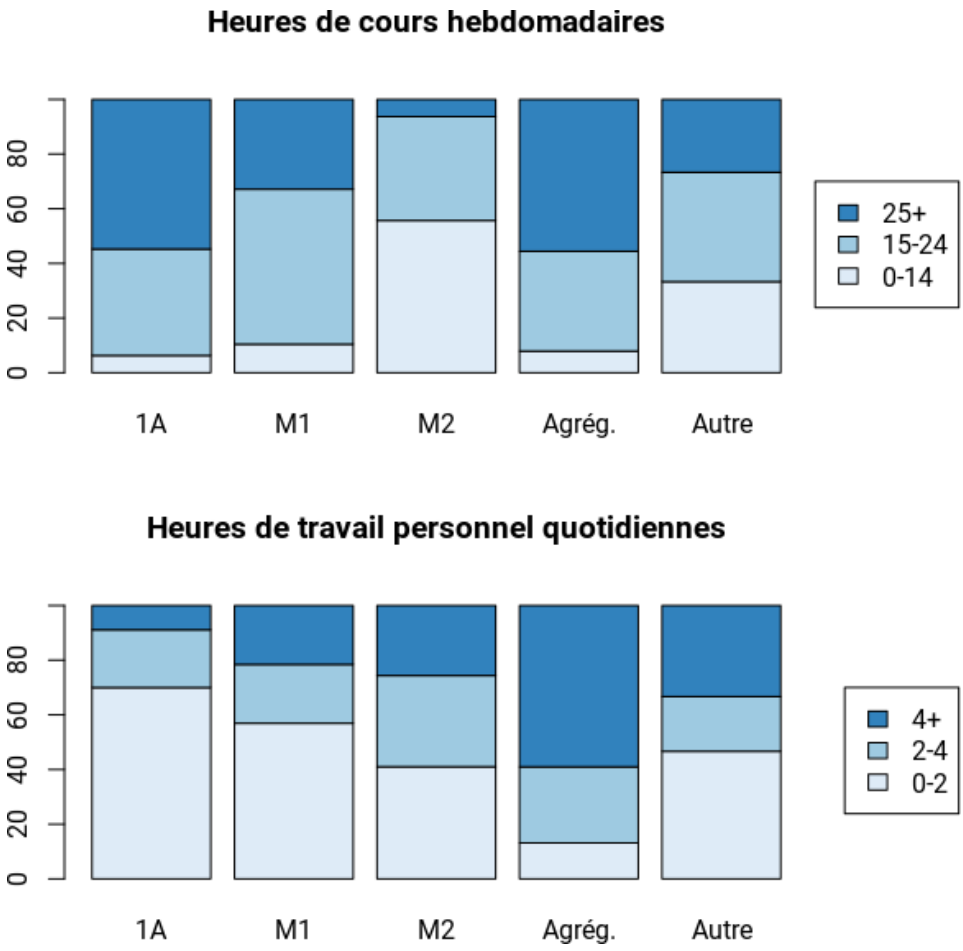

Figure 12 : Volume de travail, par formation suivie (en %)

8 F. Belghith, A. Bohet, Y. Morvan, A Régnier-Loilier, É. Tenret, É. Verley (dir.), *La Santé des étudiants*, La Documentation française, coll. Observatoire de la vie étudiante, 2019.

Un sommeil fortement dégradé

Le temps de sommeil des étudiant·es se situe globalement entre 7 et 8 h quotidiennes (*figure 13*). Alors que la part des étudiant·es dormant moins de 6 h par nuit a diminué depuis 2015 (– 5 points, SBE15), celle des étudiant·es dormant plus de 8 h par nuit diminue également (– 20 points), donnant un tableau assez mitigé de l'évolution sur la période.

De façon beaucoup plus inquiétante, la qualité du sommeil des étudiant·es a nettement chuté en quatre ans : la part des étudiant·es ayant souvent ou toujours un sommeil de qualité atteint 58 % (– 10 points sur la période). 42 % des étudiant·es ont donc un sommeil de mauvaise qualité, soit 13 points de plus que la moyenne nationale[9].

Les troubles du sommeil, qui vont souvent de pair avec un faible temps de sommeil quotidien, touchent particulièrement certaines populations plus fragiles : étudiant·es ayant des difficultés financières (+ 11 points), personnes non-binaires (+ 31 points), CPES (+ 29 points), étudiant·es engagé·es dans plusieurs associations (+ 5 points) ou dont l'engagement associatif prend le pas sur la vie privée (+ 13 points).

Ces troubles ont un impact certain sur la scolarité des étudiant·es, et sont liés à un plus grand absentéisme en cours. Ils sont également très fortement corrélés aux difficultés psychologiques que peuvent éprouver les étudiant·es. **Ainsi, 75 % des étudiant·es souffrant de troubles du sommeil éprouvent du stress, 71 % présentent des symptômes dépressifs et 35 % ont eu des envies suicidaires au cours des six derniers mois** : c'est respectivement 16, 19 et 14 points au-dessus de la statistique générale.

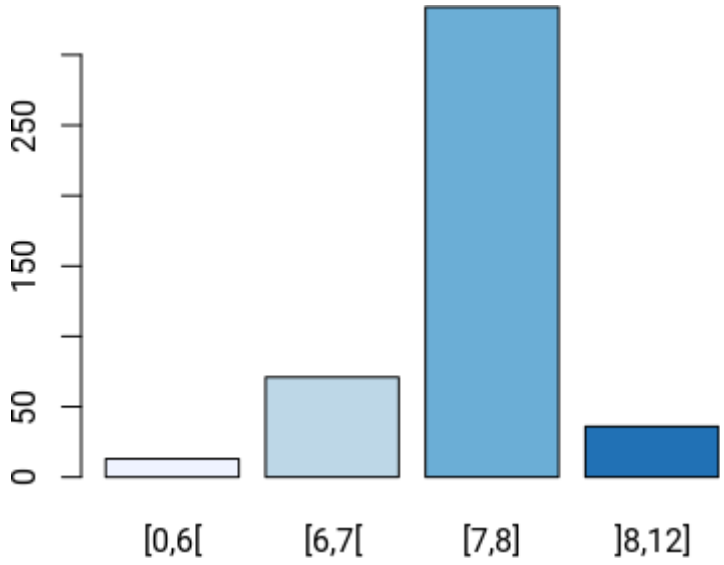

Figure 13 : Temps de sommeil quotidien

Le rapport SBE15 distinguait « moins de 6 h », « entre 6 et 8 h » et « plus de 8 h ».

9 F. Belghith *et al.*, *La Santé des étudiants*, *op. cit.*

Sport, associations : l'ambivalence des activités extrascolaires

Les activités extrascolaires occupent une place importante dans la vie d'une école, ce que semblent confirmer les statistiques : **44 % des étudiant·es pratiquent plus de 5 h d'activités exatrascolaires par semaine, un chiffre en très nette augmentation depuis 2015** (+ 23 points, SBE15). L'activité est maximale en M1, mais cette tendance cache des trajectoires très diverses. Une fraction de la population est en particulier très engagée, puisque 7 % des étudiant·es pratiquent plus de 15 h d'activités extrascolaires hebdomadaires ; ce groupe est surreprésenté en étudiant·es plutôt âgé·es.

Quand le volume des activités extrascolaires croît, le stress et la présence de symptômes dépressifs décroissent, tandis que le sentiment d'être à sa place à l'ENS croît. Cependant, ces éléments sont à considérer avec prudence : en effet, la catégorie des « activités extrascolaires » est particulièrement floue. Aussi, l'enquête interrogeait plus en détail l'engagement associatif et la pratique sportive.

Un engagement associatif parfois excessif

Plus de la moitié des étudiant·es sont actif·ves dans une association, un chiffre très nettement supérieur à la situation nationale[10]. L'investissement associatif, légèrement plus important en SEE, ne diffère pas selon le genre.

Si la plupart des étudiant·es estiment que leur vie associative n'est pas du tout génératrice de stress et ne nuit ni à

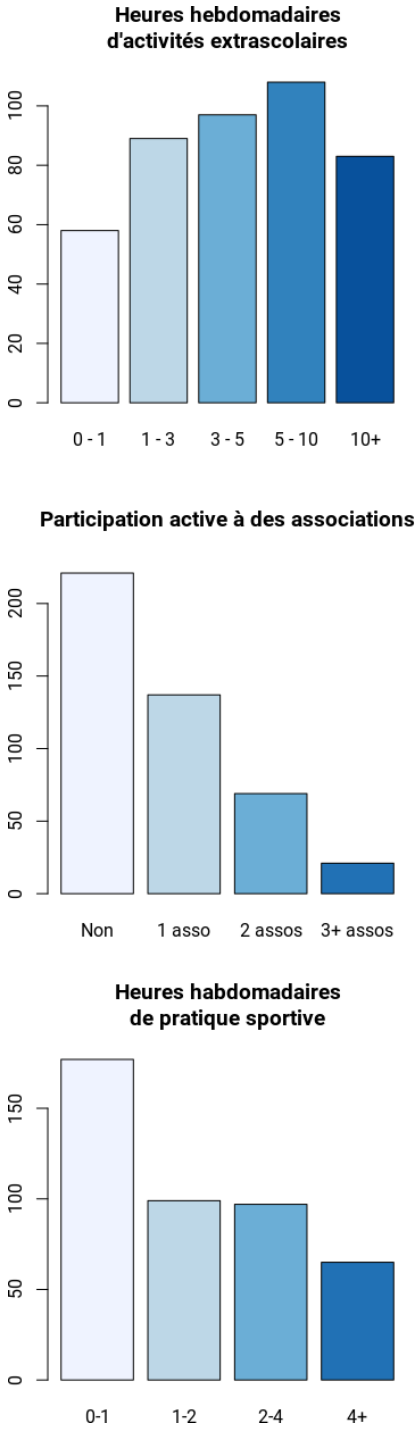

Figure 14 : Activités extrascolaires

10 A. Ortega et F. Belghith, « Intégration et engagement associatif et syndical », enquête CVE 2016, Observatoire de la vie étudiante, 2017 (en ligne). En 2016, 28 % des étudiant·es ont adhéré à une association.

LA VIE ASSOCIATIVE

L'ENS compte **une trentaine d'associations aux activités très diverses** : le BDE qui anime les campus et organise des soirées, l'association sportive, de nombreuses associations culturelles, différentes associations politiques ou militantes… Ce tissu associatif a connu un net développement depuis 2016, avec la création d'une dizaine d'associations.

leur travail, ni à leur vie privée, **23 % des étudiant·es impliqué·es dans la vie associative jugent celle-ci stressante, 25 % estiment qu'elle prend le pas sur leur travail et 15 % qu'elle prend le pas sur leur vie privée.** Ces chiffres deviennent très importants chez les étudiant·es s'engageant dans au moins trois associations (+ 20 points, + 13 points et + 18 points respectivement). Ces étudiant·es sont également particulièrement touché·es par le manque de sommeil, et déclarent davantage être souvent absent·es en cours. Enfin, de façon éclairante, la présence de symptômes dépressifs est moindre chez les étudiant·es ayant un faible engagement associatif, mais plus grande chez ceux ayant un engagement important. Ces chiffres font apparaître deux tendances : **une activité associative modérée propice à la détente et au sentiment de légitimité dans l'École, et une activité excessive d'une fraction d'étudiant·es**, présentant alors un danger pour leurs études et leur santé.

La pratique sportive subit un recul alarmant

Le tableau de la pratique sportive à l'ENS est particulièrement inquiétant. En effet, **deux étudiant·es sur cinq pratiquent moins d'une heure de sport hebdomadaire** (*figure 10*). Si ces chiffres sont comparables à la situation nationale[11], ils confirment un net recul de la pratique sportive : seuls 33 % des étudiant·es pratiquent au moins deux heures de sport chaque semaine, soit 11 points de moins qu'en 2015 (SBE15) ! On constate en outre que la

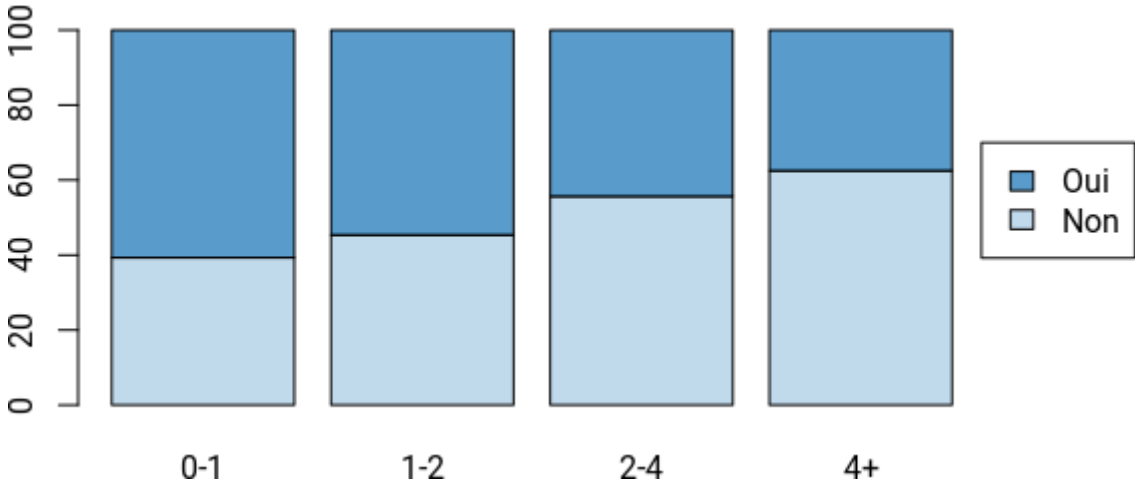

Figure 15 : Symptômes dépressifs selon le volume de pratique sportive
Pratique sportive hebdomadaire en heures. « Oui » désigne la présence de symptômes dépressifs.

11 F. Belghith, C. Beswick, A. Bohet, Y. Morvan, A. Régnier-Loilier, M. Rosenbacher-Berlemont, É. Tenret et É. Verley, « Repères sur la santé des étudiants », Observatoire de la vie étudiante, 2018 (en ligne).

pratique sportive est moindre chez les étudiant·es affirmant connaître des difficultés financières.

– 11 %

C'est l'évolution, entre 2015 et 2019, de la part des étudiant·es ayant au moins 2 h de pratique sportive hebdomadaire

Or, un lien peut nettement être établi entre la faiblesse de la pratique sportive et une plus grande vulnérabilité. En effet, les étudiant·es pratiquant très peu de sport se sentent moins à leur place dans l'École (– 9 points) et sont plus sujet·tes aux symptômes dépressifs (+ 9 points, *voir figure 11*).

Pour autant, une faible pratique sportive n'est pas du tout liée à un volume de travail personnel important, et les campus de l'ENS disposent de nombreuses infrastructures sportives. Il faut donc chercher dans l'organisation de la pratique sportive et dans les facilités administratives mises en place les causes de cette situation comme les leviers à actionner. **L'accès à une offre sportive gratuite, pourtant consacré par la loi ORE, n'est toujours pas d'actualité et devrait être une priorité.** L'intégration de la pratique sportive dans la scolarité normalienne et le diplôme de l'ENS est également un enjeu crucial, tant le sport est un vecteur de bonne santé physique et psychologique.

Alimentation, consommation d'alcool et drogues

Alimentation : une bonne situation globale

Les pratiques alimentaires sont majoritairement saines parmi les étudiant·es de l'ENS, puisque 62 % des étudiant·es prennent trois repas par jour, et 29 % prennent deux repas (3 % prennent un seul repas, 6 % plus de trois repas). **Des disparités existent néanmoins : les étudiant·es éprouvant des difficultés financières mangent moins, ce qui se ressent sur la répartition par statut des rythmes alimentaires** (*figure 16*). Les étudiant·es ayant plusieurs engagements associatifs sont également moins nombreux·ses à faire trois repas par jour (– 11 points), de même que les étudiant·es travaillant plus de 6 h par semaine à côté de leurs études (– 6 points).

Par ailleurs, 16 % des étudiant·es estiment que leurs repas sont toujours équilibrés, 63 % qu'ils le sont souvent, et 21 % qu'ils le sont parfois ou jamais. Cette statistique est également corrélée à la situation financière, mais aussi à la présence de difficultés psychologiques. Les étudiant·es éprouvant du stress sont moins nombreux·ses à manger équilibré (– 5 points), de même que les étudiant·es ayant éprouvé des envies suicidaires dans les six mois précédant l'enquête (– 18 points). La prise de repas équilibrée est en outre corrélée à la qualité du sommeil, confirmant l'idée que ces différentes statistiques dépeignent un « rythme de vie » général plus que des pratiques isolées.

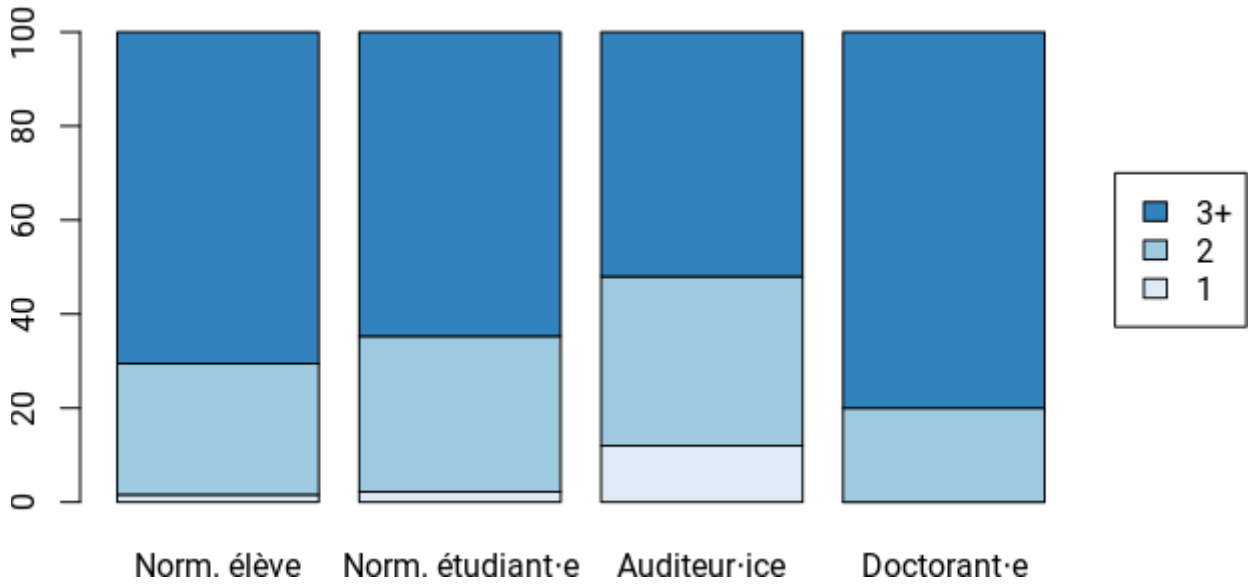

Figure 16 : Nombre de repas par jour, en fonction du statut

Population : étudiant·es, sauf CPES.

Une consommation d'alcool préoccupante

La fréquence de la consommation d'alcool est comparable aux moyennes nationales[12] : 12 % des étudiant·es n'en consomment jamais, 59 % en consomment chaque semaine (la part consommant quotidiennement de l'alcool étant plus importante à l'ENS, 4 % contre 1 % nationalement). La consommation d'alcool au moins hebdomadaire baisse donc de 4 points par rapport à 2015 (SBE15). Pour respectivement 96 % et 94 % des étudiant·es, l'alcool est consommé plutôt le soir, et dans un cadre convivial (amis, famille).

Plus que la fréquence de consommation, ce sont les pratiques de consommation qui sont inquiétantes. Si 30 % des étudiant·es ne sont jamais ivres et 50 % une fois par mois environ, **20 % des étudiant·es boivent chaque semaine jusqu'à l'ivresse, dont 5 % plusieurs fois par semaine. Ce chiffre, stable par rapport à 2015, est 16 points au-dessus de la moyenne nationale**[13] et révèle la gravité des problèmes liés à l'alcool dans la population étudiante à l'ENS. Outre le cas des étudiant·es buvant seul·es, les pratiques à risque sont très souvent collectives : les étudiant·es vivant seul·es sont d'ailleurs moins nombreux·ses à connaître l'ivresse chaque semaine que celles et ceux vivant en colocation (*tableau 1*), et l'ivresse hebdomadaire est

		Ivresse hebdo.	Drogues hebdo.
Consomm. d'alcool	Rarement	0	8
	1 fois/sem	9	13
	Davantage	52	31
Habitat	Colocation	26	19
	Couple	9	25
	Seul·e	15	24
	Famille	22	0
Site	Monod	20	28
	Descartes	21	20
Genre	Homme	24	25
	Femme	16	16
	Non-binaire	29	n.s.
Symptômes dépressifs	Non	14	15
	Oui	26	30
Absence en cours	Rarement	19	18
	Souvent	34	37
Statut	N. élève	25	19
	N. étudiant·e	13	28
	Auditeur·ice	19	30
	Doctorant·e	17	n.s.
	CPES	11	n.s.
Difficultés financières	Non	19	30
	Oui	28	33
Engagement associatif	Non	13	16
	1 asso	24	27
	2 assos et +	31	33

Tableau 1 : Facteurs liés à la consommation d'alcool et de drogues

En %. Lecture : 16 % des étudiant·es femmes consomment de la drogue chaque semaine.

12 F. Belghith *et al.*, « Repères sur la santé des étudiants », *op. cit*.

13 F. Belghith *et al.*, *La Santé des étudiants*, *op. cit.*

également plus fréquente chez les étudiant·es ayant des engagements associatifs. **Tout cela incite à faire l'hypothèse qu'une part importante des conduites à risque a lieu en contexte festif** (l'enquête ne permet pas de le déterminer), et concernent une part (non négligeable) de la population étudiante qui cumule des difficultés scolaires et psychologiques aggravées par les addictions à l'alcool et les pratiques d'alcoolisation. Ainsi, le tiers des étudiant·es buvant toutes les semaines a éprouvé des envies suicidaires au cours des six derniers mois.

20 %

des étudiant·es boivent jusqu'à l'ivresse une fois par semaine

La consommation de drogues s'envole

La consommation de tabac est nettement inférieure à la consommation nationale : 10 % des étudiant·es de l'ENS fument quotidiennement et 16 % occasionnellement (contre 17 % et 19 %[14]). Cette consommation est en légère hausse depuis 2015 (8 % et 15 %, SBE15).

En revanche, **la consommation de drogues a nettement augmenté sur la période, puisqu'elle atteint 27 % de la population (+ 10 points)**. En termes de fréquence, la part d'étudiant·es consommant des drogues toutes les semaines reste stable (24 %) mais elle se concentre autour de consommations plus fréquentes (16 % de consommation plusieurs fois par semaine, contre 4 % en 2015). Enfin, 92 % des étudiant·es ayant consommé des drogues ont consommé des drogues douces, 19 % ont consommé des drogues dures (ce chiffre était de 13 % en 2015). **Comme pour la consommation d'alcool, avec laquelle la consommation de drogues est fortement corrélée, il existe un cumul de situations de vulnérabilité** (scolaire, psychologique, etc.). La prise de drogues est associée à un isolement social : les étudiant·es concerné·es se sentent plus isolé·es et font moins de sport, par exemple. En outre, ces étudiant·es consomment deux fois plus souvent des antidépresseurs ou des excitants[15], malgré les dangers que présentent ces pratiques.

L'enquête permet donc de dresser le constat préoccupant d'une consommation alcoolique extrêmement élevée, associée à une explosion de la consommation de drogues (y compris dures) et à un cumul des pratiques à risques pour une part de la population étudiante. **Cette situation impose une réponse d'ampleur de l'ensemble des acteurs, qui ne se sont pas réellement emparé·es du sujet à ce jour :** administration de l'école, structures associatives, élu·es étudiant·es doivent se concerter et considérer pleinement cet enjeu de santé publique majeur.

---

14 F. Belghith *et al.*, « Repères sur la santé des étudiants », *op. cit*.

15 Les données ne sont pas suffisantes pour situer précisément la consommation de médicaments. Notons néanmoins que 7 % des étudiant·es consomment des antidépresseurs (5 % plusieurs fois par semaine), 11 % consomment des anxiolytiques (3 %), 7 % consomment des excitants (4 %), 9 % consomment des somnifères (1 %) et 9 % des tranquilisants (2 %). C'est globalement plus que les moyennes nationales. À part pour les excitants, la consommation est bien plus forte chez les femmes.

Accès et recours aux professionnel·les de santé

La plupart des étudiant·es estiment avoir un accès plutôt suffisant (50 %) voire tout à fait suffisant (37 %) aux services de santé. Les femmes et les personnes non-binaires sont légèrement moins nombreuses à avoir un accès suffisant aux services de santé ; l'écart est plus marqué pour les étudiant·es en difficulté financière (– 8 points).

Le questionnaire manque de questions permettant de juger l'état de santé général des étudiant·es et d'effectuer des comparaisons avec la situation nationale ou l'enquête SBE15. Tout au plus peut-on établir que **73 % des étudiant·es ont consulté un·e professionnel·le de santé au cours des six derniers mois, un chiffre inchangé par rapport à 2015.** Ce nombre est plus important chez les étudiant·es affrontant des difficultés financières (+ 4 points), en cohérence avec les données nationales[16]. Ces étudiant·es sont également deux fois plus nombreux·ses à s'être absenté·es plus de dix jours à cause de problèmes de santé. Enfin, **l'état de santé des étudiant·es semble se dégrader légèrement au fur et à mesure de leur scolarité**, puisque la part d'étudiant·es s'étant absenté·es plus de dix jours pour raisons de santé gagne trois points entre la première année et le M1, et trois points encore entre le M1 et le M2.

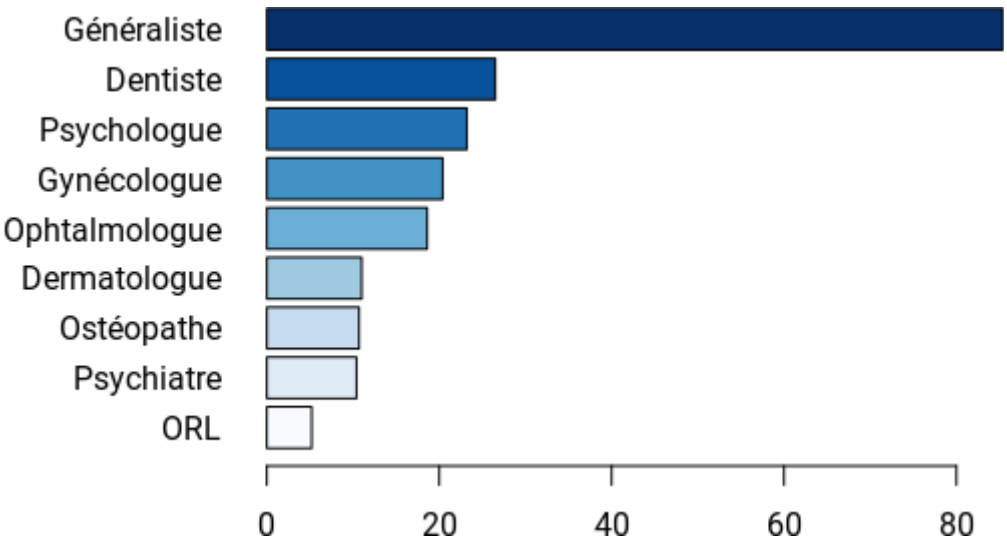

Figure 17 : Professionnel·les de santé consulté·es

Population : étudiant·es ayant consulté un·e professionnel·le de santé au cours des six mois précédant l'enquête.

16 Les étudiant·es précaires sont en moins bonne santé que les autres. Leurs consultations sont en outre plus souvent motivées par le soin et moins motivées par la prévention que dans la population étudiante générale. Voir F. Belghith *et al.*, *La Santé des étudiants*, *op. cit.*

Les professionnel·les de santé consulté·es sont essentiellement les mêmes et selon la même répartition qu'en 2015 (*figure 17*), à l'exception notable des psychologues qui deviennent la troisième profession la plus consultée (+ 3 rangs). Il faut pourtant alerter sur le manque persistant de suivi psychologique et psychiatrique : **3/5 des étudiant·es ayant connu une phase dépressive dans l'année n'ont consulté ni psychologue, ni psychiatre.** De même, 1/3 des étudiant·es ayant eu des pensées suicidaires au cours des six mois précédant l'enquête n'ont pas eu de suivi psychologique ou psychiatrique. Notons enfin que les femmes et les personnes non-binaires sont beaucoup plus suivies que les hommes.

Sexualité et contraception

84 % des répondant·es ont déjà eu un rapport sexuel, soit 10 points de plus qu'en 2015 (SBE15). Le chiffre rattrape ainsi la moyenne nationale sur la tranche d'âge[17]. Il est plus important chez les étudiant·es sur le site Descartes (+ 7 points), malgré l'âge statistiquement plus tardif d'entrée des femmes (très majoritaires sur ce site) dans la sexualité.

Les données liées à la contraception peuvent inquiéter : **10 % des étudiant·es n'utilisent jamais ou rarement un moyen de contraception (3 % nationalement), et la part des étudiant·es en utilisant toujours un a baissé de 4 points depuis 2015.** La contraception est utilisée de façon beaucoup moins systématique chez les étudiant·es en difficulté financière (– 11 points), buvant souvent jusqu'à l'ivresse (– 11 points) ou engagé·es dans plusieurs associations (– 8 points). Il n'y a pas d'influence notable du niveau d'études. L'utilisation d'un moyen de contraception d'urgence depuis l'entrée à l'ENS concerne par ailleurs 19 % des répondant·es. Enfin, 35 % des étudiant·es ont déjà effectué un test de dépistage depuis leur entrée à l'ENS[18].

Les données liées à l'accès à la contraception sont plus problématiques, puisque seuls 52 % des étudiant·es ont « tout à fait » accès à la contraception de leur choix, et 32 % « plutôt oui ». Un accès suffisant est plus rare chez les étudiant·es en difficulté financière (– 15 points). Les étudiant·es ayant un accès insuffisant à la contraception y ont moins systématiquement recours (– 12 points) et ont davantage recours à la contraception d'urgence (+ 4 points). **L'accès à la contraception sur les campus de l'École doit donc être amélioré.**

10 %

des étudiant·es n'ont pas accès à la contraception de leur choix

17 F. Belghith *et al.*, « Repères sur la santé des étudiants », *op. cit*.

18 Les statistiques établies par l'OVE comme celles de SBE15 portent sur la vie entière de l'étudiant·e, il n'y a donc pas de comparaison possible. À titre indicatif, 42 % des étudiant·es français·es ont déjà effectué un test de dépistage du VIH dans leur vie.

La santé psychologique dans une situation désastreuse

Stress, sentiment d'illégitimité, fatigue psychologique : presque tous les indicateurs de la santé psychologique des étudiant·es de l'École sont alarmants. Ainsi, **près de 6 étudiant·es sur 10 se disent stressé·es**, ce stress pouvant en partie être relié au contexte d'études comme nous l'avons vu (au sujet des plans d'études, du diplôme de l'ENS, des mobilités internationales). Le stress concerne tout particulièrement les catégories d'étudiant·es les plus vulnérables : les femmes et les personnes non-binaires, les étudiant·es en difficulté financière, les auditeur·ices. Il est également corrélé à une charge de travail importante, au stress provoqué par le remplissage du plan d'études ou au fait d'avoir vu un plan d'études refusé (*tableau 2*). En outre, presque la moitié des étudiant·es se sentent débordé·es. Les étudiant·es travaillant à côté de leurs études sont particulièrement concerné·es.

47 %

des étudiant·es se sentent débordé·es

Le sentiment de légitimité est une variable importante dans un établissement comme l'ENS, caractérisé par une entrée très sélective et un recrutement national, voire international. **De fait, seuls 55 % des étudiant·es se sentent à leur place à l'École.** Ce sentiment est plus fort pour les étudiant·es entré·es sur concours, sans dépasser les 60 % (*tableau 2*). Notons que la participation à la vie associative renforce ce sentiment de légitimité, dans une certaine mesure. Le tissu associatif peut donc être une voie d'intégration importante pour les étudiant·es. Enfin, **les étudiant·es étranger·es se sentent particulièrement peu à leur place (27 %)** : cette faible intégration, sans doute en partie due à un passage plus court dans l'École, interroge les moyens mis en œuvre pour accueillir ces étudiant·es.

Une bonne nouvelle est à noter : **le sentiment d'isolement est en recul, puisque 74 % des étudiant·es se disent entouré·es** (68 % en 2015, SBE15). Toutefois, 12 % des étudiant·es affirment toujours se sentir seul·es. Les étudiant·es vivant seul·es ou éprouvant des difficultés financières sont particulièrement touché·es.

Symptômes dépressifs, pensées suicidaires : l'explosion

Les étudiant·es étaient invité·es à dire s'ils avaient connu, au cours de l'année passée, une période d'au moins quinze jours de déprime, de découragement ou de désespoir. Une telle période constitue le premier critère d'évaluation d'un épisode dépressif caractérisé ou majeur. À cette question, plus de la moitié des étudiant·es répondent par l'affirmative : **la pré-**

		Se sentir stressé·e	Se sentir à sa place	Se sentir isolé·e	Symptômes dépressifs
Habitat	Colocation	50	62	7	52
	Couple	67	51	3	56
	Seul·e	64	49	20	40
	Famille	40	60	10	50
Site	Monod	46	66	13	46
	Descartes	70	44	11	59
Genre	Homme	42	63	12	43
	Femme	71	49	11	60
	Non-binaire	91	38	18	77
Absence en cours	Rarement	56	56	10	50
	Souvent	70	36	26	67
Statut	N. élève	58	60	10	49
	N. étudiant·e	55	48	15	49
	Auditeur·ice	80	32	20	29
	Doctorant·e	57	70	3	47
	CPES	40	30	10	63
Difficultés financières	Non	56	56	10	49
	Oui	72	49	21	77
Engagement associatif	Non	65	48	12	54
	1 asso	53	63	9	47
	2 assos et +	54	56	16	60
Charge de travail	Faible	33	59	n.s.	47
	Importante	70	51	n.s.	57
Stress lié au plan d'études	Faible	38	71	11	34
	Important	79	40	13	67
A eu un plan d'études refusé	Non	58	56	22	n.s.
	Oui	65	50	22	n.s.

Tableau 2 : Facteurs liés aux difficultés psychologiques

En %. Lecture : 50 % des étudiant·es qui vivent en colocation se sentent stressé·es.

sence de symptômes dépressifs est 14 points au-dessus de la moyenne nationale[19], et en progression de 8 points par rapport à 2015 (SBE15). Avoir connu un épisode dépressif est directement lié aux différents indicateurs de souffrance psychologique (stress, sentiment de ne pas être à sa place, etc.), il n'est donc pas étonnant que les populations les plus concernées soient à nouveau les mêmes : femmes et personnes non-binaires, étudiant·es du site Descartes, étudiant·es éprouvant des difficultés financières, étudiant·es éprouvant des difficultés administratives dans leur scolarité.

51 %

des étudiant·es présentent les symptômes d'une période dépressive au cours des 12 derniers mois

Cette situation alarmante fait le lien entre l'ensemble des inquiétudes soulevées dans les pages précédentes : le fait d'avoir connu une période dépressive est corrélé à un cadre de vie dégradé (sommeil, pratique sportive, etc.) et aux pratiques à risques (consommation d'alcool, de drogues, etc.). **Ces chiffres doivent être compris ensemble, et décrivent la détresse générale d'une partie importante de la population étudiante de l'ENS.**

Cela n'est pas sans conséquences sur la scolarité des étudiant·es concerné·es, qui déclarent presque deux fois plus être souvent absent·es en cours. **11 % des étudiant·es déclarent en outre être resté·es « à la maison » pour raisons psychologiques ou psychiatriques plus de 10 jours au cours de l'année**, et 5 % plus d'un mois. L'OVE établit enfin que les épisodes dépressifs ont des conséquences désastreuses sur les études des étudiant·es[20], notre enquête ne permettant pas d'adapter ces résultats au contexte de l'ENS.

Cependant, la conséquence la plus tragique de cette situation est l'explosion des envies suicidaires chez les étudiant·es de l'École : 23 % des étudiant·es ont éprouvé des envies suicidaires au cours des six mois précédant l'enquête. **Les envies suicidaires ont donc bondi de 14 points depuis 2015 (soit un facteur 2,3 !) et sont plus de deux fois plus importantes que dans la population étudiante nationale[21].** Les catégories d'étudiant·es touché·es sont toujours les mêmes ; les étudiant·es vivant seul·es sont aussi particulièrement touché·es. En conclusion, cette situation relève de l'urgence et exige une réaction d'ampleur de l'École et de l'ensemble des acteurs concernés.

1/5

des répondant·es ont eu des envies suicidaires au cours des 6 derniers mois, soit 95 personnes

19 F. Belghith *et al.*, « Repères sur la santé des étudiants », *op. cit*.

20 F. Belghith *et al.*, *La Santé des étudiants*, *op. cit.*

21 F. Belghith *et al.*, « Repères sur la santé des étudiants », *op. cit*. Les chiffres sont également très supérieurs à ceux obtenus en 2014 parmi les étudiant·es de classes préparatoires aux grandes écoles de la région Rhône-Alpes : 13 % de ces étudiant·es avaient eu des envies suicidaires au cours des douze derniers mois. P. Bolamperti *et al.*, « Enquête sur la santé des étudiants en classes préparatoires aux grandes écoles », Observatoire régional de santé Rhône-Alpes, 2014 (en ligne).

Violences et discriminations

Sur 455 répondant·es, 16 ont déjà subi des violences sexuelles et sexistes à l'ENS. La grande majorité de ces personnes n'ont pas prévenu l'École : les autres se déclarent moyennement satisfait·es des réponses apportées par l'administration, à l'exception d'un cas où le travail des infirmières est salué. La quasi-totalité des victimes a souffert d'un épisode dépressif, et connaît des difficultés psychologiques. Si le faible effectif permet difficilement de tirer des conséquences, il est clair que la création d'un dispositif d'écoute des victimes, à l'étude depuis plus de trois ans, doit désormais aboutir pour améliorer la prise en charge.

Le nombre de personnes ayant subi des discriminations dans l'École est plus important : il constitue 8 % des répondant·es. Les étudiant·es du site Descartes ainsi que les personnes non-binaires sont particulièrement touché·es. Sur 12 victimes de discriminations ayant prévenu l'École, 6 ne sont pas satisfaites de la réponse apportée et les commentaires libres évoquent un manque d'écoute des enseignant·es et des référent·es égalité de l'époque. Ici aussi, il convient de renforcer le dispositif de prise en charge afin que des réponses efficaces puissent être adoptées.

Handicap

Parmi les 453 répondant·es, 17 personnes déclarent un handicap. Ces handicaps sont de différents types (malvoyance, dyslexie, problème de vue, phobie scolaire…) et la plupart sont des handicaps dits invisibles (environ 4/5 des handicaps cités).

La faiblesse de l'effectif complique le calcul de statistiques, d'autant plus que l'appréciation de l'accessibilité de l'École est très variable (*figure 18*). On peut néanmoins noter que les étudiant·es handicapé·es semblent plus sujet·tes aux difficultés psychologiques, et que 7 d'entre eux ont subi des discriminations sans prévenir l'École.

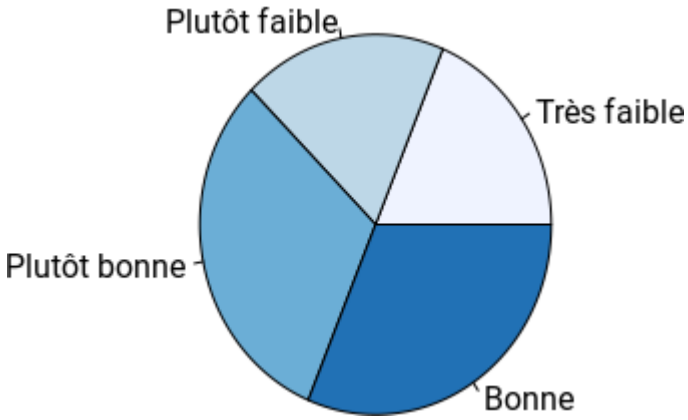

Figure 18 : L'accessibilité de l'École selon les étudiant·es handicapé·es

Population : 16 répondant·es.

Conclusions et analyses transversales

Des fractures entre sites, départements… et genres

Tout au long du traitement des données issues de l'enquête, des fractures importantes sont apparues entre les sites Descartes (LSH) et Monod (SEE) de l'École.

L'organisation du travail : une frontière pas si nette

L'organisation du travail est nettement différente entre les deux sites : le volume de cours est plus important en SEE, le volume de travail est plus important en LSH. L'étude plus fine du vécu dans chaque département permet d'identifier des filières où la charge de travail est perçue comme plus lourde : en biologie, en géologie, en physique, mais aussi en langues.

Les indicateurs qualifiant les interactions avec le corps enseignant et l'administration de l'École sont également meilleurs sur le site Monod. On peut faire l'hypothèse que l'organisation administrative donnant une plus grande place aux départements de SEE (plutôt qu'à l'administration centrale plus présente en LSH, comme le montre entre autres la figure 6, *page 12*) favorise la proximité avec les étudiant·es. L'échelon du département gagnerait ainsi à être renforcé en LSH.

Ainsi, le dialogue avec les enseignant·es est satisfaisant pour 73 % des étudiant·es du site Monod, contre 59 % à Descartes, mais ces chiffres doivent être affinés pour chaque département : ils atteignent 0 % dans l'un des départements du site Monod ! **Chaque département apparaît ainsi avec sa situation propre relativement à l'organisation des études.** Il était difficile de proposer un panorama complet ici, d'autant plus que les effectifs rendent souvent les statistiques peu significatives. Néanmoins, les élu·es étudiant·es travailleront avec les directions des départements et pourront donner des éléments plus précis des différentes situations.

Des différences de santé psychologique marquées

Outre ces différences dans le ressenti et la satisfaction des étudiant·es, le bien-être et la santé psychologique sont moindres sur le site Descartes. **S'il faut se garder de n'imputer ce fait qu'au contexte d'études, celui-ci donne le principal cadre de vie des étudiant·es et il faudra le considérer comme un levier important d'une politique de santé.**

Ici encore, il convient de nuancer l'étude en considérant les départements : si 70 % des étudiant·es de LSH se disent stressé·es (contre 46 % en SEE), ce chiffre dépasse les 75 % en langues, en sciences humaines, mais aussi en géologie. On pourrait établir, de même, des

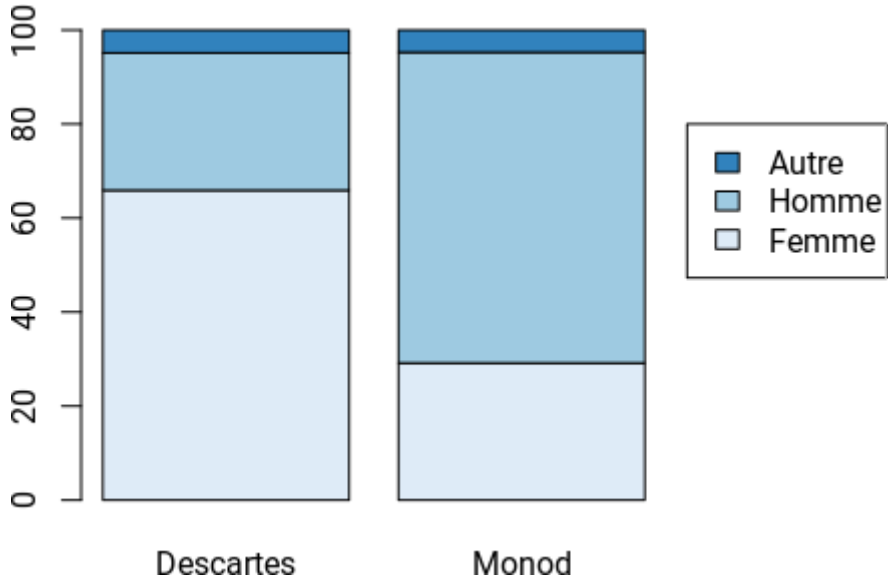

Figure 19 : Genre des étudiant·es de chaque site

variations et des exceptions concernant le sentiment d'être à sa place à l'ENS, ou le fait de se déclarer déprimé·e. Quoiqu'il en soit, les difficultés psychologiques sont présentes dans l'ensemble des formations de l'École et sont un phénomène d'ensemble, qui doit être considéré et pris en charge de manière globale.

Différences entre sites, différences entre genres

Il faut également rappeler la très nette répartition genrée des sites et des départements : le site Monod est très majoritairement masculin, le site Descartes très majoritairement féminin (même si l'on trouve des exceptions : chimie et biologie à Monod, sciences humaines à Descartes). **Cette importante corrélation (*figure 19*) interfère dans beaucoup d'analyses : la variation est-elle due à l'influence du genre, ou à celle de la discipline d'études ?** Si une partie du fonctionnement interne des disciplines renvoie de toute façon à une structuration genrée, toutes les différences ne sont pas réductibles à l'influence du genre.

Ces considérations invitent à la prudence dans l'analyse mais n'amoindrissent pas la réalité : les caractéristiques décrites sur le site Descartes sont celles d'une population *à la fois* « littéraire » et féminine, et *vice versa* sur le site Monod.

Les auditeur·ices de master, à la marge de l'École

Il nous semble important de prendre le temps de revenir sur la situation des auditeur·ices de master. Ces étudiant·es, présent·es pour deux ans (voire un seul) dans l'établissement, sont en effet dans une situation particulièrement difficile : éprouvant bien plus souvent des difficultés financières, d'origine sociale plus modeste, ayant souvent besoin de travailler à côté de leurs études, **ces étudiant·es sont nettement plus sujet·tes aux problèmes de santé physique et psychologique** (*voir les parties correspondantes du rapport*).

Les auditeur·ices de master, bien plus souvent recruté·es dans les universités que les normalien·nes (qui proviennent, pour l'écrasante majorité, de classes préparatoires), ont un profil bien plus proche des étudiant·es universitaires et éprouvent des difficultés au contact d'une école très particulière. Ainsi, leur sentiment d'intégration et de légitimité dans l'École est très faible. **On constate aussi, de façon peut-être plus étonnante, que leur appréciation de la qualité des cours suivis est bien en deçà de celle des normalien·nes.** L'ensemble de ces facteurs contribue à la très mauvaise santé des auditeur·ices.

32 %

des auditeur·ices de master se sentent à leur place à l'École

Précisons qu'on ne saurait en aucun cas se contenter d'attribuer à l'origine sociale et aux difficultés financières des auditeur·ices leur mauvaise santé physique et psychologique, dans la mesure où les indicateurs de mauvaise santé sont très supérieurs aux moyennes nationales. C'est bien la confrontation au cadre d'études de l'École qui semble engendrer une souffrance. Il ne nous semble pas qu'il faille en faire une fatalité, et considérer par exemple que le recrutement d'auditeur·ices n'est pas pertinent. **Au contraire, ces chiffres doivent inciter l'ENS à renforcer nettement l'accompagnement de cette population fragile,** voire à augmenter le volume du recrutement d'auditeur·ices (aujourd'hui plutôt faible) dans un objectif de « normalisation » de leur présence et d'ouverture sociale.

Conclusion générale

Ce rapport, qui est le fruit de plus d'un an et demi de travail, aborde de nombreuses thématiques et porte l'ambition de proposer un aperçu d'ensemble de l'organisation du travail et de la vie étudiant·e à l'ENS de Lyon. En conclusion, revenons sur quelques tendances générales.

Le nouveau diplôme de l'ENS : après une génération « test », affiner le modèle

Progressivement mis en place entre 2016 et 2018, le « nouveau » diplôme de l'ENS propose un cadre général pour la scolarité à l'École. Notre enquête propose une sorte de premier audit de ce diplôme[22], qui en révèle des forces comme des faiblesses.

La principale force du dispositif, que nous n'avons pas explicitée jusqu'ici, est de créer un statut de « normalien·ne étudiant·e » qui, dans bien des situations, tend à se rapprocher voire à se confondre avec celui des élèves. Des frontières subsistent néanmoins, et la réflexion engagée par les ENS autour de leur ouverture sociale doit concourir à les dépasser.

Les « crédits École » à valider en plus des 60 ECTS par année de formation sont également un instrument d'orientation puissant dans les mains de la présidence et des départements, permettant la mise en place d'une politique de formation spécifique à l'École. **Malheureusement, cet outil semble aujourd'hui souvent tourner « à vide », faute d'articulation avec le reste de l'offre de formation.** Par exemple, l'existence de nombreux obstacles à l'interdisciplinarité désamorce l'incitation aux études interdisciplinaires mis en place au travers des crédits École.

Le travail mené autour des mobilités et des stages se heurte, quant à lui, à une acceptation très différente selon les étudiant·es et leur appartenance disciplinaire. Si la promotion de l'ouverture internationale et de l'acquisition d'une expérience professionnelle est un objectif qui doit dépasser les positions de principe, il faut désormais faciliter l'insertion de ces éléments dans les parcours de scolarité. Un travail sur les maquettes et les calendriers semble parfois nécessaire.

Ces quelques éléments et les pages qui précèdent ne remplacent pas, évidemment, un réel audit du diplôme de l'ENS : **un temps annoncé, cet audit n'a toujours pas eu lieu et devient indispensable afin d'envisager des évolutions vers une version ajustée aux réalités du terrain.**

22 La dernière enquête d'évaluation des formations, qui devait comporter un volet d'évaluation du nouveau diplôme, n'a finalement pas interrogé les étudiant·es sur ce point.

Renouveler le dialogue avec les étudiant·es

Si nous avons soigneusement laissé pour cette section l'élément le plus problématique du diplôme de l'ENS, c'est parce qu'il participe manifestement d'une problématique plus générale : le plan d'études, dont l'usage a été considérablement amplifié avec la mise en place du nouveau diplôme, concentre et symbolise en effet la fracture entre les étudiant·es et leur encadrement administratif. **Produisant des effets opposés à ses objectifs affichés, le plan d'études est rapidement devenu un outil de normalisation des cursus.** Il est urgent de replacer ce dispositif dans une logique d'individualisation des parcours vertueuse qui ne consisterait pas à faire peser sur chaque étudiant·e tout le poids de l'institution, mais à permettre à chacun·e de dialoguer avec elle. Une première mesure de bon sens serait de confier la validation du plan d'études des étudiant·es à leurs équipes pédagogiques, l'administration centrale ne devant intervenir qu'en cas de conflit.

Il ne faut toutefois pas faire du plan d'études la cause de tous les problèmes de dialogue entre les étudiant·es et leur encadrement. De manière plus générale, les étudiant·es témoignent d'un difficulté à se faire entendre, individuellement et collectivement. **Un dialogue renouvelé doit débuter à l'échelle des formations**, par exemple en mobilisant les délégué·es de formations dont les étudiant·es sont souvent très satisfait·es.

Santé des étudiant·es : une réaction globale est urgente

Nos résultats sont une alerte forte quant à la santé des étudiant·es, en particulier sous son aspect psychologique. Cette mauvaise santé psychologique, qui confine très souvent à la dépression voire aux pensées suicidaires, s'accompagne de pratiques à risques importantes (alcool, drogues) et d'un rythme de vie dégradé (charge de travail, sommeil, gestion du temps). **Les chiffres effrayants de cette détresse psychologique montrent qu'elle touche une part extrêmement importante des étudiant·es de l'École, à tel point qu'on ne peut l'envisager que comme un problème global.**

Les réponses doivent donc aborder ce problème sous toutes ses dimensions. Un accompagnement ciblé des populations les plus fragiles est important, et l'augmentation des moyens du service médical ces dernières années est un pas encourageant dans ce sens. Notre rapport permettra peut-être également d'orienter des actions de prévention futures. Toutefois, des mesures doivent également être prises plus largement, à l'échelle du cadre d'études et de vie des étudiant·es.

Concernant le cadre d'études, les chiffres confirment en effet les retours du terrain : **l'ensemble des difficultés liées aux études citées plus haut ont un effet inquiétant sur la santé psychologique à l'ENS, et il est urgent de limiter les pressions subies par les étudiant·es.** En particulier, les remarques faites sur le diplôme de l'ENS et le dialogue avec l'institution sont à resituer dans ce cadre.

Enfin, concernant le cadre de vie, une attention toute particulière doit être portée à plusieurs comportements à risques. **L'importante consommation d'alcool et de drogues, souvent dans un cadre festif ou convivial, incite à un renforcement de l'action de prévention.** Pour une réponse efficace, les associations étudiantes doivent être pleinement associées à cette démarche car elles sont des actrices centrales, au plus près du terrain. Le surinvestissement associatif apparaît également comme un sujet sensible, directement lié à la santé psychologique, et les associations doivent être impliquées dans une réflexion sur cette thématique. **Enfin, la pratique sportive doit impérativement être encouragée car elle est un vecteur important de santé physique et mentale.** Il n'est pas acceptable qu'un établissement comme l'ENS ne propose pas d'offre sportive gratuite, qui serait un investissement minimal. Plus encore, la place du sport dans les formations pourrait être (re)pensée, par exemple dans l'optique d'un ajustement éventuel du diplôme de l'ENS ou des calendriers de formation.

Prendre soin des plus fragiles

Si nombre des difficultés et des fragilités mises en évidence dans ce rapport sont partagées par un grand nombre d'étudiant·es, il faut aussi noter que certain·es étudiant·es sont à l'intersection de nombreuses fragilités sociales, sanitaires et scolaires qui constituent autant de handicaps à leur réussite et à la bonne poursuite de leur parcours. **Dans une école privilégiée où l'on s'attend peut-être un peu rapidement à ce que « tout aille bien », ces étudiant·es et leurs difficultés tendent à devenir invisibles.** Cela explique sans doute en grande partie la prégnance du sentiment d'illégitimité dans l'École.

En conséquence, prendre soin des étudiant·es en difficulté et aller au-devant de ces difficultés doit être un objectif central de l'ensemble de la politique de formation et de vie étudiante de l'École. **Il en va de l'accès de tou·tes à la formation dispensée par l'ENS, dont les missions n'ont de sens que si elle propose un cadre d'études adapté à tou·tes les étudiant·es qu'elle accueille.** En ce sens, notre rapport contribue à éclairer l'un des principaux angles morts des débats entourant l'ouverture sociale de l'ENS : la nécessité de travailler collectivement à construire des scolarités qui ne laissent au bord du chemin aucun·e étudiant·e entré·e dans notre école.

Table des matières

Introduction 3
Méthodologie 4

Déroulement de la scolarité 7

Le diplôme de l'ENS et ses validations complémentaires 8
Le plan d'études : instrument de contrôle sans projection individuelle 10
Les interruptions d'études, entre souplesse et contrainte 13
Malgré l'écoute des enseignant·es, des difficultés à se faire accompagner 14
Une offre de cours large aux bénéfices très inégaux 16
Mémoires et stages 19
La préparation à l'agrégation 20
L'année « PLR », un cadre fructueux mais à améliorer 22
L'attribution de contrats doctoraux 23
La Bibliothèque Diderot, outil indispensable 23

Santé et cadre de vie des étudiant·es 24

Conditions de vie et ressources 25
Charge et rythme de travail 27
Un sommeil fortement dégradé 29
Sport, associations : l'ambivalence des activités extrascolaires 30
Alimentation, consommation d'alcool et drogues 33
Accès et recours aux professionnel·les de santé 36
Sexualité et contraception 37
La santé psychologique dans une situation désastreuse 38
Violences et discriminations 41
Handicap 41

Conclusions et analyses transversales 42

Des fractures entre sites, départements… et genres 43
Les auditeur·ices de master, à la marge de l'École 45
Conclusion générale 46