



<http://portaildoc.univ-lyon1.fr>

CAMPUS VÉTÉRINAIRE DE LYON

Année 2025 - Thèse n° 101

REGARDS DES ENSEIGNANTS SUR LA SANTÉ MENTALE DE LEURS ÉTUDIANTS ET FUTURS CONFRÈRES : ÉTUDE QUALITATIVE MENÉE À VETAGROSUP

THESE

Présentée à l'Université Claude Bernard Lyon 1
(Médecine – Pharmacie)

Et soutenue publiquement le 24 octobre 2025
Pour obtenir le titre de Docteur Vétérinaire

Par

BONGRAIN Lola

CAMPUS VÉTÉRINAIRE DE LYON

Année 2025 - Thèse n° 101

REGARDS DES ENSEIGNANTS SUR LA SANTÉ MENTALE DE LEURS ÉTUDIANTS ET FUTURS CONFRÈRES : ÉTUDE QUALITATIVE MENÉE À VETAGROSUP

THESE

Présentée à l'Université Claude Bernard Lyon 1
(Médecine – Pharmacie)

Et soutenue publiquement le 24 octobre 2025
Pour obtenir le titre de Docteur Vétérinaire

Par

BONGRAIN Lola

Liste des enseignants (26/09/2025)

NOM	Prénom	STATUT
ABITBOL	Marie	Professeur
ALVES-DE-OLIVEIRA	Laurent	Maître de conférences
ARCANGIOLI	Marie-Anne	Professeur
AYRAL	Florence	Maître de conférences
BECKER	Claire	Professeur
BELLUCO	Sara	Maître de conférences
BENAMOU-SMITH	Agnès	Maître de conférences
BENOIT	Etienne	Professeur
BERNY	Philippe	Professeur
BLONDEL	Margaux	Maître de conférences
BONNET-GARIN	Jeanne-Marie	Professeur
BOURGOIN	Gilles	Maître de conférences
BRUTO	Maxime	Maître de conférences
BRUYERE	Pierre	Professeur
BUFF	Samuel	Professeur
BURONFOSSE	Thierry	Professeur
CACHON	Thibaut	Maître de conférences
CADORÉ	Jean-Luc	Professeur
CALLAIT-CARDINAL	Marie-Pierre	Professeur
CHABANNE	Luc	Professeur
CHALVET-MONFRAY	Karine	Professeur
CHAMEL	Gabriel	Maître de conférences
CHANOIT	Guillaume	Professeur
CHARONDIERE	Arnaud	Ingénieur Recherche Titulaire
CHETOT	Thomas	Maître de conférences
DE BOYER DES ROCHES	Alice	Maître de conférences
DELIGNETTE-MULLER	Marie-Laure	Professeur
DJELOUADJI	Zorée	Professeur
ESCRIOU	Catherine	Maître de conférences
FRIKHA	Mohamed-Ridha	Maître de conférences
GALIA	Wessam	Maître de conférences
GANGL	Monika	Ingénieur de Recherche Titulaire
GILLET	Benoît	Maître de conférences
GILOT-FROMONT	Emmanuelle	Professeur
GONTHIER	Alain	Maître de conférences
GREZEL	Delphine	Maître de conférences
HUGONNARD	Marine	Maître de conférences
JOSSON-SCHRAMME	Anne	Chargé d'enseignement contractuel
JUNOT	Stéphane	Professeur
KHOSH NEVIS	Mehrdad	Docteur
KIM	Mark	Docteur
KODJO	Angeli	Professeur
KRAFFT	Emilie	Maître de conférences
LAABERKI	Maria-Halima	Professeur
LAMBERT	Véronique	Maître de conférences
LE GRAND	Dominique	Professeur
LEBLOND	Agnès	Professeur
LEDOUX	Dorothée	Maître de conférences

LEFEBVRE	Sébastien	Maître de conférences
LEFRANC-POHL	Anne-Cécile	Maître de conférences
LEGROS	Vincent	Maître de conférences
LEPAGE	Olivier	Professeur
LOUZIER	Vanessa	Professeur
LURIER	Thibaut	Maitre de conférences
MAGNIN	Mathieu	Maitre de conférences
MARCHAL	Thierry	Professeur
MICHAUX	Audrey	Maitre de conférences
MOSCA	Marion	Maître de conférences
MOUNIER	Luc	Professeur
NECTOUX	Alexandra	Ingénieur de recherche titulaire
PEROZ	Carole	Maître de conférences
PIN	Didier	Professeur
PONCE	Frédérique	Professeur
PORPHYRE	Thibaut	Professeur
PORSMOQUER	Charles	Maître de conférences
PORTIER	Karine	Professeur
POUZOT-NEVORET	Céline	Maître de conférences
PROUILLAC	Caroline	Professeur
RACHED	Antoine	Maître de conférences
RAMERY	Eve	Ingénieur de Recherche Titulaire
REMY	Denise	Professeur
RENE MARTELLET	Magalie	Maître de conférences
ROGER	Thierry	Professeur
ROSSET	Emilie	Ingénieur de Recherche
SAWAYA	Serge	Maître de conférences
SCHRAMME	Michael	Professeur
SEGARD-WEISSE	Emilie	Ingénieur de Recherche Titulaire
SERGEANTET	Delphine	Professeur
STORCK	Fanny	Professeur
THOMAS-CANCIAN	Aurélie	Ingénieur de recherche
TORTEREAU	Antonin	Maître de conférences
VICTONI	Tatiana	Maître de conférences
VIDAL	Samuel	Ingénieur de Recherche
VIGUIER	Eric	Professeur
VIRIEUX-WATRELOT	Dorothee	Chargé d'enseignement contractuel
ZENNER	Lionel	Professeur

Remerciements au jury

À madame le Professeur Jeanne-Marie BONNET-GARIN

Professeur émérite en Physiologie, de VetAgro Sup, Campus Vétérinaire de Lyon
Pour m'avoir fait l'honneur d'accepter la présidence de ce jury de thèse,
Hommages respectueux.

À monsieur le Professeur Philippe BERNY

Professeur en Pharmacie-Toxicologie et chargé de mission Vie Étudiante, de VetAgro Sup, Campus Vétérinaire de Lyon
Pour avoir dirigé cette thèse avec bienveillance et enthousiasme,
Mes sincères remerciements.

À madame le Professeur Caroline PROUILLAC

Professeur en Pharmacie-Toxicologie, de VetAgro Sup, Campus Vétérinaire de Lyon
Pour m'avoir fait l'honneur d'accepter ce rôle de second assesseur,
Mes sincères remerciements.

Aux enseignants ayant participé à mon étude,

Mes plus sincères remerciements pour la richesse de nos échanges, votre bienveillance lors des entretiens et le temps que vous m'avez consacré.

Table des matières

Liste des annexes.....	11
Liste des figures.....	13
Liste des tableaux.....	15
Liste des abréviations.....	17
Introduction	19
PREMIÈRE PARTIE : Étude bibliographique	21
I. La santé mentale des étudiants.....	21
1) Comment définir la santé mentale ?	21
A. Importance des approches théoriques	21
1. Positionnement par rapport aux troubles mentaux	21
2. Approches théoriques historiques	23
B. Les déterminants de la santé mentale	24
1. Les caractéristiques individuelles.....	25
2. Les déterminants sociaux.....	25
3. Les déterminants sociétaux	26
C. Éléments de définition	26
2) Facteurs influençant la santé mentale des étudiants.....	27
A. Le stress.....	27
1. Physiologie et physiopathologie du stress	28
2. Les stratégies de <i>coping</i>	28
3. Symptômes physiques	29
B. Hygiène de vie	29
1. Le sommeil	29
2. Habitudes alimentaires	30
3. Activité physique.....	30
4. Consommation de substances psychoactives.....	31
C. Vie sociale.....	31
D. Image de soi	32
1. Estime de soi	32
2. Syndrome de l'imposteur.....	33
E. Capacités d'adaptation.....	35
F. Stigmatisation des troubles de la santé mentale	35
G. Satisfaction à l'égard de sa vie	36
1. Satisfaction académique	37
2. Situation financière.....	37
3) Importance des périodes de transition vécues par les étudiants.....	38
4) Expression de la détresse psychologique des étudiants.....	39
II. Cas des étudiants vétérinaires.....	41
1) Prédispositions des étudiants vétérinaires aux troubles de la santé mentale	41
A. Une voie d'entrée sélective	41
B. Traits de personnalité.....	42
2) Les facteurs de risque du cursus vétérinaire	43
A. Facteurs liés au genre.....	43
B. Rythme intense	44
C. Exigences émotionnelles	45

D.	Choc entre attentes et réalité	46
3)	Mal-être des étudiants vétérinaires	47
A.	Une estime de soi défailante	47
1.	Syndrome de l'imposteur répandu	47
2.	Dévaluation de son niveau académique	47
3.	Peur de devenir un mauvais vétérinaire	48
B.	Mauvais équilibre de vie et inquiétudes financières	48
C.	Signes de détresse psychologique	49
1.	Stress ressenti important	49
2.	Prévalence élevée de dépression et pensées suicidaires	50
D.	Manque de confiance en l'avenir	51
4)	Insertion dans une profession faisant face à des difficultés	51
A.	Une profession face à des évolutions récentes	52
1.	Évolutions sociétales	52
a)	Une profession idéalisée	52
b)	Exigences élevées de la clientèle	52
c)	Arrivée et impact d'internet	53
2.	Évolutions de la profession	53
a)	Des formations d'excellence de plus en plus accessibles	53
b)	Un recrutement difficile	53
B.	Une profession sujette à certains troubles mentaux	56
1.	De nombreux stressseurs professionnels	56
2.	Des prédispositions liées à la profession	57
3.	Des conséquences importantes sur les vétérinaires	58
a)	Insatisfaction au travail	58
b)	Consommation d'alcool et de médicaments	58
c)	Le syndrome d'épuisement professionnel ou burnout	59
d)	De nombreux suicides	60
C.	Des débuts difficiles pour les jeunes vétérinaires praticiens	60
III.	Rôle des écoles vétérinaires	62
1)	Renforcer les facteurs protecteurs du bien-être des étudiants	62
A.	Développer le lien social et lutte contre les discriminations	63
B.	Mise en place d'activités diminuant le stress	63
C.	Informers pour lutter contre la stigmatisation des troubles mentaux	64
D.	Offres de soin	65
E.	Préparation des étudiants à la vie active	65
2)	Place des enseignants	66
3)	Exemples de mesures à VetAgroSup Lyon	67
A.	Encadrement et soutien à la vie étudiante	67
B.	Engagement de protection sociale	68
1.	État des lieux de la vie étudiante	68
2.	Lutte contre les discriminations et les violences sexistes et sexuelles (VSS)	68
3.	Dispositifs à destination des étudiants rencontrant des difficultés financières	69
C.	Moyens mis en œuvre pour accompagner les étudiants	69
1.	Formation du personnel	69
2.	Offre psychologique	69
D.	Dialogue avec les étudiants	70
1.	Évaluation des enseignements	70
2.	Le binôme enseignant référent-étudiant	70
3.	Personnalisation du cursus	71
4.	Intégration des étudiants aux décisions et à la vie du campus	72
a)	Rôle des élus étudiants dans les instances institutionnelles	72

b) Dialogue avec les associations étudiantes.....	72
DEUXIÈME PARTIE : Étude qualitative.....	75
I. Objectifs	75
II. Matériel et méthode.....	75
1) Type d'étude.....	75
2) Population étudiée	77
A. Critères d'inclusion.....	77
B. Méthode de recrutement.....	77
3) Les entretiens	77
A. Préparation.....	77
B. Déroulé.....	78
C. Retranscription.....	79
4) Méthode d'analyse	79
III. Résultats	80
1) Analyse de l'échantillon.....	80
2) Les enseignants vétérinaires et leur rapport à leur profession	81
A. Leurs motivations pour devenir enseignants	81
B. Les activités des enseignants.....	82
C. La question de la valorisation de l'enseignement	84
D. Un manque de temps pour encadrer les étudiants.....	84
3) Les liens entre les enseignants et leurs étudiants	85
A. Le rôle d'enseignant référent	85
B. Des étudiants considérés comme de futurs confrères.....	86
C. Une communication pas toujours évidente	87
4) Vision de la profession vétérinaire	89
A. Expériences professionnelles des enseignants.....	89
B. Une profession trop idéalisée par les étudiants.....	89
C. Changements dans l'exercice en clientèle	90
D. Les étudiants et l'exercice en clientèle.....	91
E. Des réflexions menées sur les apprentissages des <i>soft skills</i>	92
5) Manque de préparation des étudiants à leur future vie professionnelle.....	93
A. Des étudiants pas prêts à démarrer leur vie active.....	93
B. L'école vétérinaire en partie responsable	94
C. Des étudiants parfois en décalage avec leur formation.....	95
6) Perception d'un mal-être chez leurs étudiants et dans le monde.....	98
A. Le mal-être chez les étudiants vétérinaires.....	98
B. En lien avec des évolutions sociétales.....	100
7) Signes ou facteurs de mal-être identifiés par les enseignants.....	101
A. Les problèmes financiers.....	101
B. Un volume horaire important imposé aux étudiants	102
C. Le rôle des VSS.....	103
D. Des déficits dans la construction de son image de soi	104
8) Les enseignants face aux étudiants en détresse.....	106
A. Repérer un étudiant en détresse	106
B. Être face à un étudiant en détresse	106
C. Nécessité de suivre des formations ?.....	107
D. Aide proposée aux étudiants.....	108
9) Messages positifs des enseignants à l'égard de leurs étudiants	110
IV. Discussion	112

1) Sur l'étude.....	112
A. Préparation de l'étude et échantillonnage.....	112
B. Déroulé des entretiens.....	112
C. Transcription et analyse des résultats.....	113
2) Bilan des résultats.....	113
A. Réflexions sur la profession vétérinaire et l'évolution de la société.....	113
B. Le mal-être des étudiants vétérinaires vu par leurs enseignants.....	115
C. Améliorer la culture du campus de VAS sur la santé mentale	117
Conclusion.....	119
Bibliographie.....	121
Annexes	137

LISTE DES ANNEXES

ANNEXE 1 : FORMATION PERSONNELLE POUR LA REALISATION DES ENTRETIENS	137
ANNEXE 2 : GUIDE D'ENTRETIEN	138
ANNEXE 3 : ENGAGEMENT DE CONFIDENTIALITE ET DEMANDE DE CONSENTEMENT	139

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1 : MODELES UTILISES POUR MONTRER LES LIENS ENTRE SANTE MENTALE ET MALADIE MENTALE	22
FIGURE 2 : DESCRIPTION DE L'ETAT MENTAL D'UN INDIVIDU D'APRES LE MODELE DES DEUX CONTINUUMS.....	23
FIGURE 3 : LA PYRAMIDE DE MASLOW	24
FIGURE 4 : SYNTHESE DES DETERMINANTS DE LA SANTE MENTALE	26
FIGURE 5 : LE CYCLE DE L'IMPOSTEUR	34
FIGURE 6 : POURCENTAGE D'INDIVIDUS PRESENTANT UNE SYMPTOMATOLOGIE DEPRESSIVE ELEVEE EN FONCTION DE LA PROMOTION 50	
FIGURE 7 : ESTIMATION DE LA REPARTITION PAR GENERATIONS DU NOMBRE DE VETERINAIRES EN EXERCICE EN 2023 (ANNEES DE NAISSANCE ENTRE PARENTHESES)	54
FIGURE 8 : BALANCE ENTRANTS/SORTANTS DES INSCRITS A L'ORDRE VETERINAIRE FRANÇAIS EN 2024 SELON L'ECOLE D'ORIGINE	55
FIGURE 9 : BALANCE ENTRANTS/SORTANTS DE L'ORDRE VETERINAIRE FRANÇAIS EN 2014 PAR ESPECES TRAITEES	55
FIGURE 10 : LES RISQUES PSYCHOSOCIAUX, CAUSES ET CONSEQUENCES.....	56
FIGURE 11 : PROCESSUS DE REFLEXION DU CHOIX DE NOTRE TYPE D'ETUDE	76
FIGURE 12 : LES SIX ATTITUDES DE PORTER DANS L'ECOUTE ACTIVE	78
FIGURE 13 : CREATION DE LA MATRICE D'ANALYSE THEMATIQUE DES ENTRETIENS	79
FIGURE 14 : PROCESSUS D'ANALYSE DES ENTRETIENS	80
FIGURE 15 : SPECIALITES DOMINANTES CHEZ LES ENSEIGNANTS INTERROGES.....	81
FIGURE 16 : MOTIVATIONS DES ENSEIGNANTS POUR EXERCER LEUR FONCTION	81
FIGURE 17 : CONTEXTE DANS LESQUELS LES ENSEIGNANTS SE SONT RETROUVES FACE A DES ETUDIANTS EN DETRESSE	107

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU I : CARACTERISTIQUES INDIVIDUELLES INFLUENÇANT LA SANTE MENTALE.....	25
TABLEAU II : LES STRATEGIES DE COPING INDIVIDUELLES	29
TABLEAU III : L'ÉCHELLE DE L'ESTIME DE SOI	33
TABLEAU IV : LISTE DES CARACTERES DESCRIPTIFS ET D'OBSERVATION DU SYNDROME DE L'IMPOSTEUR.....	34
TABLEAU V : STATISTIQUES DES CONCOURS D'ACCES AUX ECOLES NATIONALES VETERINAIRES DE FRANCE.....	42
TABLEAU VI : FACTEURS AYANT INFLUENCE LE CHOIX D'ETRE VETERINAIRE	46
TABLEAU VII : PRINCIPALES CARACTERISTIQUES STEREOTYPEES DES QUATRE GENERATIONS DE VETERINAIRES ACTUELLEMENT SUR LE MARCHÉ DU TRAVAIL	54
TABLEAU VIII : SOURCES D'INFORMATIONS INFLUENÇANT LA CONSTRUCTION DU PROJET PROFESSIONNEL EN COURS D'ETUDES	71
TABLEAU IX : TABLEAU RECAPITULATIF DU DEROULE DES ENTRETIENS	78
TABLEAU X : ÂGE DES ENSEIGNANTS INTERROGES	80
TABLEAU XI : RECAPITULATIF DES ACTIVITES DES ENSEIGNANTS INTERROGES	82
TABLEAU XII : EXPERIENCES PROFESSIONNELLES DES ENSEIGNANTS AVANT D'EXERCER COMME ENSEIGNANT-CHERCHEUR	89

LISTE DES ABREVIATIONS

BCPST : Biologie Chimie Physique Sciences de la Terre
BTS : Brevet de Technicien Supérieur
BTSA : Brevet de Technicien Supérieur Agricole
CIRAD : Centre de coopération internationale en recherche agronomique pour le développement
CM : Cours Magistraux
CHUV : Centre hospitalier universitaire vétérinaire
COB : Club Olympique Bourgelat
DEVE : Direction de l'enseignement et de la vie étudiante
DUT : Diplôme Universitaire de Technologie
ENVA : École Nationale Vétérinaire d'Alfort
ENVF : Écoles Nationales Vétérinaires Françaises
EP : Enseignements Personnalisés
IVSA : *International Vet Students's Association*
JEDIS : Justice Égalité Diversité Inclusivité Solidarité
OMS : Organisation Mondiale de la Santé
PSSM : Premiers Secours en Santé Mentale
RPS : Risques Psycho-Sociaux
SDVE : Schéma Directeur de la Vie Étudiante
SEPS : Syndrome d'épuisement professionnel du soignant
SNVEL : Syndicat National des Vétérinaires d'Exercice Libéral
TB : Technologie et Biologie
TCA : Troubles du Comportement Alimentaire
UDL : Université de Lyon
VAS : VetAgroSup
VSS : Violences Sexistes et Sexuelles

NB : *Nota bene*

Ndlr : Note de la rédaction

Etc. : *et cætera*

INTRODUCTION

La santé mentale a été désignée comme Grande Cause nationale en 2025. Si la question de la santé mentale des étudiants a pris de l'ampleur à la suite de la crise sanitaire de la COVID-19, depuis l'arrivée d'une nouvelle génération dans les études supérieures, de nombreuses recherches se sont penchées sur cette question. Dans la sphère vétérinaire, les études se multiplient depuis les années 2000 pour objectiver le mal-être présent dans la profession et essayer d'en comprendre les origines. Ainsi, ces dernières années, de nombreuses recherches ont été menées sur les étudiants vétérinaires pour comprendre les défis de ces jeunes d'une nouvelle génération arrivant dans une profession en plein bouleversement.

Les étudiants vétérinaires d'aujourd'hui sont les vétérinaires de demain, or cette profession est sujette à une détresse psychologique non négligeable (Malvaso, 2013; Truchot, 2024; Truchot et al., 2021). Du rêve depuis tout petit de soigner des animaux, à la réalité du métier face à une clientèle exigeante et sa réalité économique, il est nécessaire pour la profession d'accompagner ses futurs confrères et leur vocation pour lutter contre la pénurie de vétérinaires dans tous les champs de la profession. Ainsi, le mal-être, ou bien-être, étudiant est une question prise en compte par de plus en plus d'universités et les écoles vétérinaires ne font pas exception.

Si de nombreuses études ont été réalisées sur les étudiants eux-mêmes, pour quantifier leur mal-être ou en comprendre les raisons, aucune étude n'a été menée sur les enseignants en école vétérinaire à notre connaissance. Or, la quasi-totalité de ces enseignants sont eux-mêmes vétérinaires et possèdent donc la double casquette d'enseignants et de futurs confrères. De plus, ce sont les principaux interlocuteurs des étudiants dans les écoles vétérinaires à travers leurs enseignements et, dans certaines écoles comme VetAgroSup Lyon, l'accompagnement d'étudiants durant toute la durée de leur scolarité.

Le campus vétérinaire de Lyon s'inscrit dans la démarche de l'Université de Lyon en développant un Schéma Directeur de la Vie Étudiante (SDVE) propre à son établissement. Ce dispositif devrait permettre de renforcer le suivi d'efficacité des mesures déjà mises en place et d'en développer de nouvelles. Ces mesures nécessitent l'implication du personnel encadrant dont font partie les enseignants.

L'objectif de ce travail est d'arriver à comprendre comment se construit la santé mentale des étudiants vétérinaires et quel pourrait être le rôle des écoles vétérinaires ainsi que des enseignants dans la mise en place de mesures favorisant le bien-être étudiant.

Dans une première partie, nous essayerons d'abord d'appréhender la santé mentale des étudiants de manière générale en définissant la santé mentale, en étudiant les facteurs l'influençant chez les étudiants en s'intéressant à la particularité de cette période de vie et comment s'exprime le mal-être étudiant puis nous considérerons les particularités aux études et à la profession vétérinaire et enfin nous étudierons la place des écoles vétérinaires dans

l'accompagnement de leurs étudiants en prenant en exemple des mesures prises sur le campus de VetAgroSup Lyon. Dans un second temps, nous présenterons l'étude des entretiens avec les enseignants du campus vétérinaire de Lyon pour comprendre leur perception de la santé mentale de leurs étudiants.

PREMIÈRE PARTIE : ÉTUDE BIBLIOGRAPHIQUE

I. La santé mentale des étudiants

Autrefois peu étudiée, la santé mentale est aujourd'hui une préoccupation de santé publique, notamment chez les étudiants. Un étudiant est une « personne inscrite dans une formation de l'enseignement supérieur » (Insee, 2019). Il s'agit généralement de jeunes adultes quittant pour la première fois le foyer familial. Cette période est à risque pour leur santé mentale avec une pression académique forte, une confrontation au monde du travail et un développement personnel important. Or, une bonne santé mentale est indispensable aux bons fonctionnements individuels et sociaux d'une personne (OMS, 2022).

L'objectif de cette partie est d'essayer de définir la santé mentale afin de comprendre les facteurs influençant en particulier celle des étudiants avec l'importance des transitions de vie qu'ils subissent et comment cette détresse s'exprime.

1) Comment définir la santé mentale ?

La santé mentale n'est pas une notion dont la définition fait consensus, même parmi les spécialistes. Autrefois définie comme l'absence de troubles mentaux et résonnant encore aujourd'hui dans les esprits comme synonyme de « maladie mentale » (Doré & Caron, 2017; Manwell et al., 2015), les spécialistes englobent désormais dans sa définition des notions bien plus larges.

A. Importance des approches théoriques

1. Positionnement par rapport aux troubles mentaux

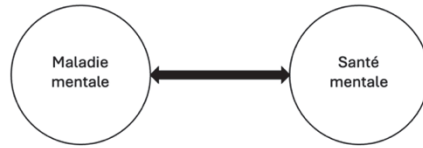
« Les maladies de santé mentale comprennent les troubles mentaux et les handicaps psychosociaux, ainsi que d'autres états mentaux associés à une détresse significative, à une altération du fonctionnement ou à un risque d'automutilation. Les personnes souffrant de troubles de la santé mentale sont plus susceptibles de connaître des niveaux inférieurs de bien-être mental, mais ce n'est pas toujours ou nécessairement le cas » (OMS, 2022). Les chercheurs ont alors étudié le lien entre santé mentale et maladie mentale. Des exemples de modèles de ce lien sont exposés en Figure 1.

Il est désormais reconnu dans de nombreuses études qu'un individu atteint d'un trouble mental n'est pas nécessairement en mauvaise santé mentale et qu'un individu sans trouble mental n'est pas forcément en bonne santé mentale. La santé mentale et la maladie mentale sont corrélées mais ne sont pas les extrémités d'un même continuum (Doré & Caron, 2017; Fusar-Poli et al., 2020; Manwell et al., 2015). Ainsi, les deux premiers modèles exposés dans la Figure 1 sont remis en cause actuellement.

Catégorique (santé ou maladie)

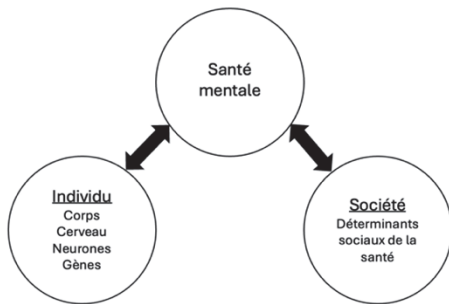


Continuum unique (de la maladie à la santé)



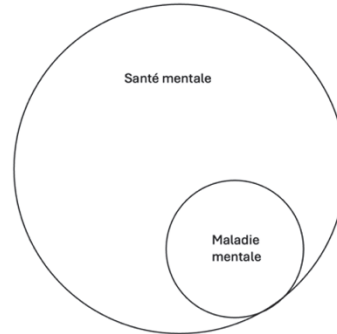
Complexité

La santé mentale est entre l'individuel et la société



Chevauchement

La maladie mentale est un sous-élément de la santé mentale



Modèle des deux continuums

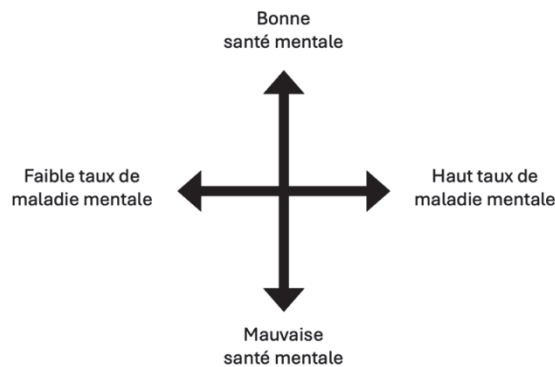


Figure 1: Modèles utilisés pour montrer les liens entre santé mentale et maladie mentale (d'après Fusar-Poli et al., 2020; Manwell et al., 2015)

Le modèle le plus utilisé est le **modèle des deux continuums**. Une des premières preuves empiriques de la théorie des deux continuums a été apportée par une étude menée aux États-Unis entre 1995 et 2005. 75 % des participants de cette étude ne souffrent pas de maladie mentale pourtant seulement 20 % d'entre eux ont un haut niveau de santé mentale (Keyes, 2005). Le lien entre la santé mentale et la maladie mentale d'un individu est donc plus complexe que le modèle du continuum unique. Les individus de l'étude précédente peuvent être décrits comme montré dans la Figure 2. D'autres études plus récentes ont démontré par la suite que le modèle des deux continuums est le plus proche de la réalité lorsque l'on étudie la santé mentale des individus. La présence de troubles mentaux n'est pas prédictive d'une mauvaise santé mentale et qu'inversement, l'absence de troubles mentaux n'est pas toujours un indicateur d'une santé mentale florissante (Westerhof & Keyes, 2010).

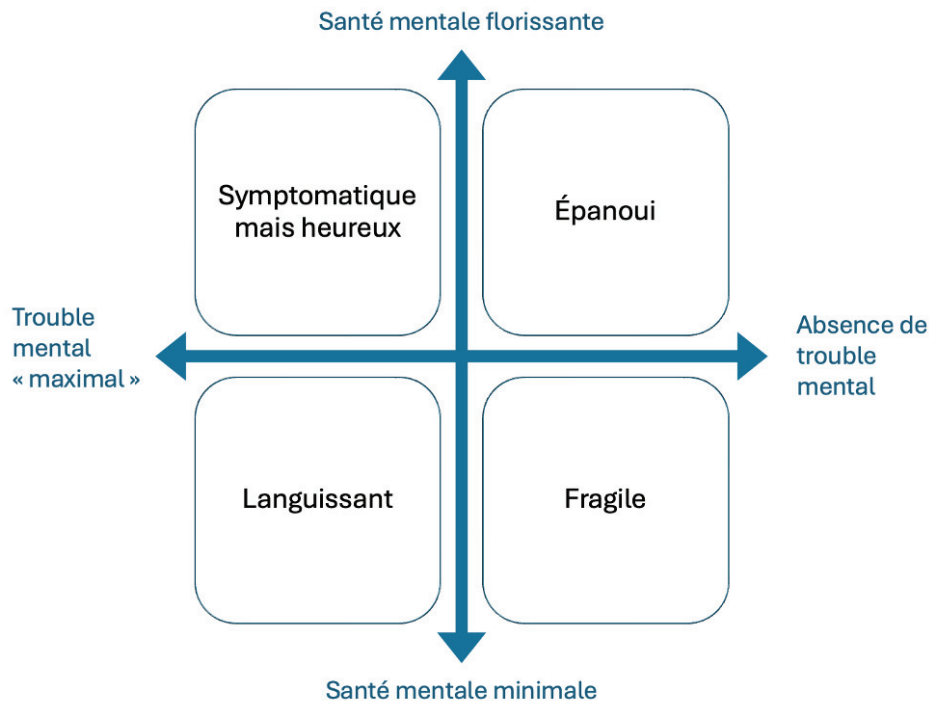


Figure 2 : Description de l'état mental d'un individu d'après le modèle des deux continuums (d'après Keyes, 2005; Manwell et al., 2015; Scutt et al., 2023; Westerhof & Keyes, 2010)

Cependant, ce modèle peut être limité. Une étude s'est penchée sur sa représentativité pour décrire la santé mentale d'individus atteints de troubles du comportement alimentaire (TCA). Tout d'abord, il ne convient pas aux personnes ayant de sévères troubles de la santé mentale. De plus, les échelles utilisées pour mesurer le bien-être ne sont pas les mêmes dans toutes les études et peuvent amener des contradictions. Par ailleurs, ces études se focalisent sur un seul trouble mental ce qui peut entraîner de forts biais en créant artificiellement la catégorie d'individus « fragile », en ignorant le fait qu'un individu puisse présenter plusieurs troubles mentaux. Les auteurs soulignent également le fait que ce continuum n'est qu'une capture à un instant t de l'état de l'individu et ne prend pas en compte son évolution (Scutt et al., 2023).

Ces recherches montrent la complexité du lien entre santé mentale et maladie mentale et que d'autres éléments sont à prendre en compte lorsque l'on cherche à définir la santé mentale.

2. Approches théoriques historiques

Deux grandes approches théoriques servent à la définition et l'évaluation de la santé mentale. Elles sont anciennes et parfois critiquées mais elles restent reconnues (Doré & Caron, 2017).

La première est l'**approche hédonique**. Le bien-être hédonique implique les sentiments de bonheur, de satisfaction et d'intérêt à sa vie et sera ensuite appelé « bien-être émotionnel ». Elle a été très utilisée dans les années 1960 à 1970. L'échelle associée est la qualité de vie. Elle est composée de plusieurs catégories : vie normative, utilité sociale, bonheur, satisfaction à l'égard de la vie, réalisation des objectifs personnels et compétence (Doré & Caron, 2017; Keyes & Simoes, 2012; Westerhof & Keyes, 2010).

Certains chercheurs, dont Ryff, n'étaient pas satisfaits par cette théorie et ont décidé d'en créer une autre : le **bien-être eudémonique**. Cette approche considère que le but ultime de

la vie humaine est le bien-être, défini comme capacité d'un individu de vivre à son plein potentiel. Le bien-être renvoie dans cette théorie au fonctionnement individuel et sociétal de l'individu. Ryff intègre six dimensions dans le bien-être psychologique indispensable au bon fonctionnement individuel : l'acceptance de soi, le but dans la vie, l'autonomie, les relations sociales positives, le contrôle de son environnement et le développement personnel (Doré & Caron, 2017; Ryff, 1989; Westerhof & Keyes, 2010).

Les approches hédonique et eudémonique sont étroitement liées sur leurs fondements mais se complètent et servent à l'élaboration des échelles actuelles d'évaluation globale de la santé mentale. Ces échelles sont nombreuses et évaluent différentes composantes de la santé mentale mais comportent également de nombreux points communs :

- **Qualité des relations humaines** : engagement social, capacité à interagir, relations positives, soutien de l'entourage.
- **Bien-être émotionnel** : stabilité, contrôle de soi, émotions positives.
- **Épanouissement personnel** : compétence, contrôle et équilibre de sa vie, estime de soi, sens donné à sa vie et à son travail, optimisme, résilience, spiritualité.
- **Santé physique** (Doré & Caron, 2017).

B. Les déterminants de la santé mentale

Il est essentiel de noter que la plupart des études sur la santé mentale sont menées selon une perspective occidentale. Or, cette perspective peine parfois à reconnaître que la souffrance fait partie intégrante de la vie. Cela peut donc limiter certaines recherches ou perspectives (Fusar-Poli et al., 2020). Par ailleurs de nombreux spécialistes se sont appuyés sur la pyramide de Maslow (Figure 3) pour montrer que les besoins primaires des individus doivent être satisfaits avant de s'intéresser à la santé mentale. Or, ces besoins primaires sont souvent considérés acquis dans les recherches occidentales (Manwell et al., 2015). Il s'agit alors d'un biais qui sera présent dans la plupart des recherches que nous analyserons.

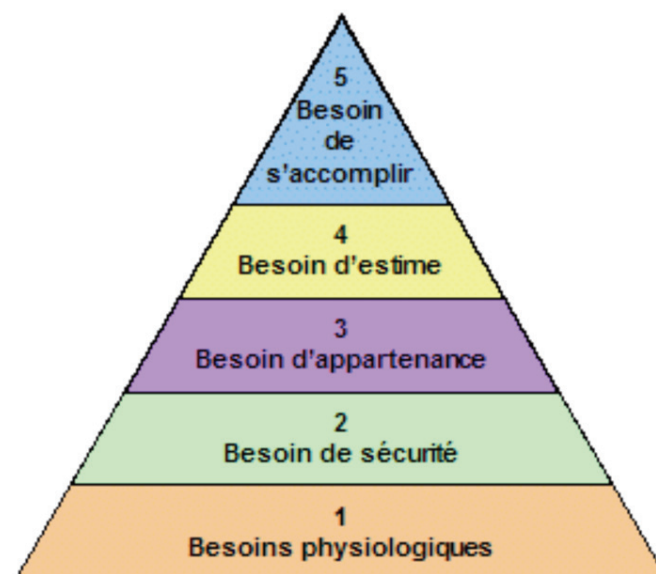


Figure 3 : La pyramide de Maslow (Lycée Descartes, s. d.)

Les facteurs influençant la santé mentale et les troubles mentaux comprennent des déterminants individuels et des déterminants génétiques qui sont influencés par des déterminants sociaux répartis dans trois catégories :

- **Caractéristiques individuelles** (expérience vécue) : génétique, santé physique, traumatismes durant l'enfance, spiritualité, contrôle des émotions.
- **Milieus de vie** (cercle social) : famille, amis, sentiment d'appartenance.
- **Facteurs structureaux** (contexte global du pays et de la société dans laquelle on vit) : économie, politiques publiques, inégalités, accès aux soins et logement, sécurité, discriminations (Commission Européenne, 2023; INSQP, 2024; Lebrun-Paré et al., 2023; Sebbanne et al., 2017).

1. Les caractéristiques individuelles

Nous ne développerons pas cette partie car certaines de ces caractéristiques seront revues plus en détail dans la partie I.2. Nous présentons dans le Tableau I une liste non exhaustive de caractéristiques individuelles influençant la santé mentale en les répartissant entre celles sur lesquelles les individus peuvent agir, celles héritées de notre milieu social mais modifiables et celles qui font partie de notre bagage émotionnel.

Tableau I : Caractéristiques individuelles influençant la santé mentale (d'après INSQP, 2024; Lebrun-Paré et al., 2023; Levine et al., 2021; Sebbanne et al., 2017)

Bagage émotionnel	Acquis modifiable	Compétences évolutives
Expériences (dé)favorables de l'enfance Expériences subies de violence/traumatisme Peurs existentielles	Revenus et ressources matérielles Niveau de scolarité Spiritualité	Habitudes de santé personnelle Littératie de santé mentale Estime de soi Optimisme Contrôle et auto-efficacité Capacité d'adaptation Résilience

Le parcours de vie des individus est important à prendre en compte pour en comprendre trois grands effets sur la santé mentale : l'effet de trajectoire (position d'un individu avec ses opportunités et contraintes liées et son influence sur le futur), l'effet de cumul et l'effet latent (par exemple des traumatismes liés à l'enfance dont les conséquences peuvent survenir à l'âge adulte) (INSQP, 2024).

2. Les déterminants sociaux

La santé mentale est notamment définie par la capacité d'un individu à interagir par choix avec la société. Les individus mentalement sains sont connectés à la société à travers une participation significative dans des rôles à forte valeur (dans la famille, le travail et/ou la religion) et ont la possibilité de s'éloigner volontairement de cette société sans en être exclus (Manwell et al., 2015). Nous étudierons plus en détail certains de ces déterminants dans la partie I.2).

3. Les déterminants sociaux

Les déterminants sociaux ou facteurs structurels ont un effet majeur sur la santé mentale. Par exemple, les inégalités de sexe sont un facteur de risque de violences envers les femmes et entraînent chez elles une moins bonne santé mentale. Les politiques de protection sociale entraînent l'amélioration des conditions de vie et donc une meilleure santé mentale car l'insécurité financière est associée à des troubles de santé mentale (Commission Européenne, 2023; INSQP, 2024; OMS, 2022).

Ces facteurs structurels peuvent créer des situations de vulnérabilité qui peuvent s'accumuler. Par exemple, la stigmatisation et la discrimination (raciale, de genre, d'orientation sexuelle, religieuse, de handicap, de santé mentale, etc.) créent un manque d'opportunités d'emploi et de logement donc une défavorisation économique et une baisse de soutien social. La discrimination multifactorielle a été reconnue comme une cause de dépression et d'anxiété (Commission Européenne, 2023; INSQP, 2024; OMS, 2022). Ainsi, la santé mentale est un reflet de l'état de la société, de l'économie, de l'environnement mais aussi de la situation internationale actuelle et en subit l'influence comme résumé dans la Figure 4 (Levine et al., 2021).

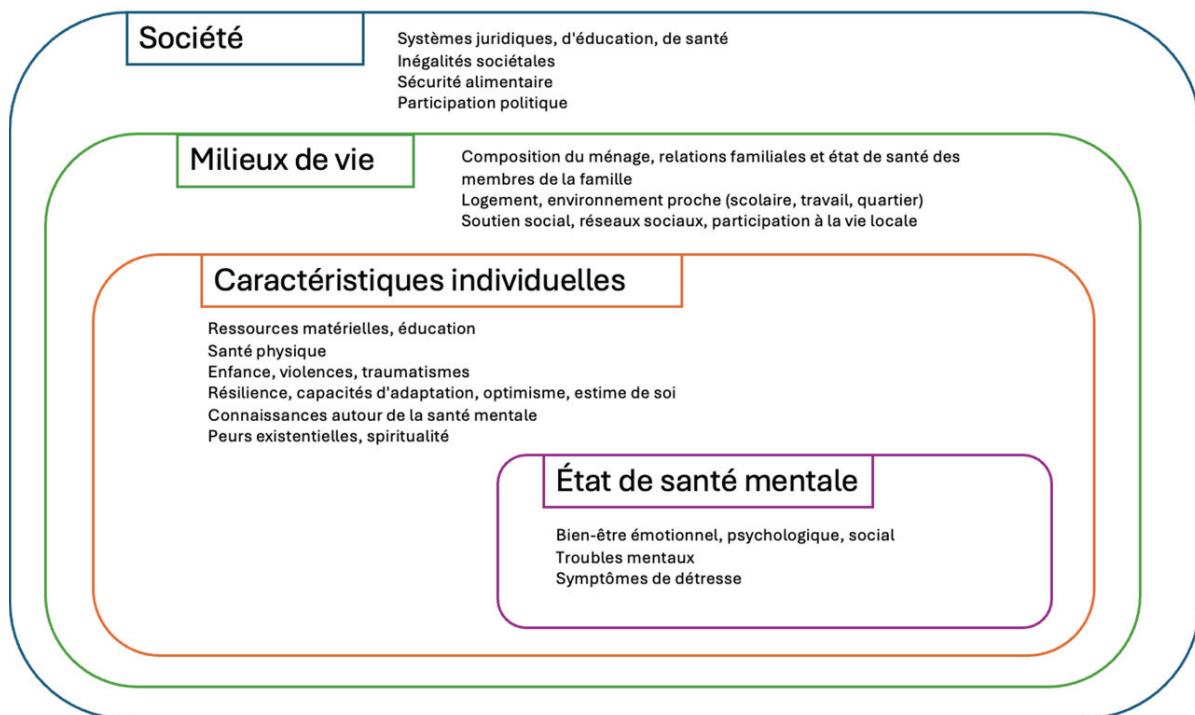


Figure 4 : Synthèse des déterminants de la santé mentale
(d'après INSQP, 2024; Lebrun-Paré et al., 2023)

C. Éléments de définition

Les définitions récentes de la santé mentale soutiennent des approches positives et distinctes de la maladie mentale. Elles s'appuient sur les ressources psychiques et individuelles que les individus peuvent mettre en œuvre dans leur quotidien pour mener une vie épanouissante et prendre part à la société en entretenant des relations positives dans leur communauté (Levine et al., 2021; Manwell et al., 2015; Sebbanne et al., 2017). Si elle est dépendante de la société,

elle fait appel à l'équilibre de chaque individu entre l'augmentation de ses facteurs de protection (estime de soi, soutien, social, ressources personnelles) et la diminution de ses facteurs négatifs (Manwell et al., 2015; Sebbanne et al., 2017). Il est alors essentiel de considérer la santé mentale comme partie intégrante de la santé globale (Levine et al., 2021).

Nous citons alors la définition de la santé mentale décrite par l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) qui représente une synthèse de ce que nous avons expliqué précédemment.

« La santé mentale est un état de bien-être mental qui permet aux individus de faire face au stress de la vie, de réaliser leurs capacités, de bien apprendre et de bien travailler, et de contribuer à la vie de leur communauté. Elle fait partie intégrante de la santé et du bien-être et sous-tend nos capacités individuelles et collectives à prendre des décisions, à nouer des relations et à façonner le monde dans lequel nous vivons. La santé mentale est un droit humain fondamental. Elle est essentielle au développement personnel, communautaire et socio-économique. La santé mentale ne se résume pas à l'absence de troubles mentaux. Elle s'inscrit dans un continuum complexe, qui est vécu différemment d'une personne à l'autre, avec des degrés de difficulté et de détresse variables et des résultats sociaux et cliniques potentiellement très différents. Des facteurs psychologiques et biologiques individuels, tels que les compétences émotionnelles, la consommation de substances et la génétique, peuvent rendre les personnes plus vulnérables aux problèmes de santé mentale.» (OMS, 2022)

2) Facteurs influençant la santé mentale des étudiants

Les facteurs protecteurs et de risque de la santé mentale sont des facteurs importants à connaître et comprendre afin de pouvoir mettre en place des politiques de bien-être dans les établissements scolaires. Les facteurs de protection se manifestent tout au long de la vie, ils permettent notamment de renforcer la résilience des individus face aux défis auxquels ils font face quotidiennement (OMS, 2022). Ces facteurs devraient donc être connus du personnel encadrant des étudiants mais aussi des étudiants eux-mêmes afin de leur donner les outils nécessaires pour prendre soin de leur santé mentale et de leur redonner du pouvoir vis-à-vis des difficultés qu'ils peuvent rencontrer.

A. Le stress

Le stress est un facteur de risque majeur d'une mauvaise qualité de vie et de détresse psychologique (Doré & Caron, 2017). C'est également un facteur de risque primaire du suicide (Malvaso, 2013). Il est intéressant de rappeler les mécanismes de stress et les facteurs d'adaptation face au stress car nous étudierons d'autres facteurs influençant la santé mentale qui sont considérés comme facteur de stress. Cela nous permettra de comprendre leurs répercussions sur la santé mentale.

1. Physiologie et physiopathologie du stress

Le stress est une réaction biologique non spécifique et stéréotypée d'un organisme à un ou des stimuli perçus(s) comme menaçant(s) pour l'individu. Un stress ajusté répond précisément à la menace perçue et s'éteint lorsqu'elle disparaît. Inversement, un stress non ajusté, ou détresse, est dissocié de l'agression et entraîne un découplage entre les deux médiateurs (Brun, 2023; Canini, 2019; Tupin, 2005).

Il existe le stress physique et le **stress psychologique**. Il correspond à la perception d'un déséquilibre entre les contraintes extérieures imposées par l'environnement et l'auto-évaluation de ses propres capacités pour y faire face. On distingue également plusieurs types de stress selon son intensité et sa durée (stress unique, stress aigu traumatique etc.). Nous ne détaillerons ici que le **stress minime résiduel** qui est problématique lorsque l'on parle de santé mentale. Il s'agit de la persistance d'un stress de bas niveau après un stress intense ou une répétition de stress modéré. Son maintien en un équilibre pathologique est la conséquence d'un cercle vicieux à la persistance ou l'internalisation d'un stress de bas niveau. L'organisme fonctionne alors en continu de manière excessive en dehors de son optimum. Il en résulte une usure de l'organisme (beaucoup d'énergie mise à la disposition de la réponse au stress au détriment de la régénération) que l'on appelle charge allostatique qui équivaut au **stress chronique**. Cette hyperactivité du stress finit par induire des troubles fonctionnels, sans gravité mais difficiles à traiter (Brun, 2023; Canini, 2019; Tupin, 2005).

Des mécanismes de récupération sont nécessaires à l'organisme après la réaction à un stress. Ces voies métaboliques sont entretenues au quotidien par des comportements de santé liés à l'hygiène de vie (exercice physique, diète adaptée). Lors d'un stress chronique ou répété, ces voies métaboliques sont affectées et cela peut contribuer à l'apparition de troubles mentaux comme la dépression (Canini, 2019).

Le stress peut entraîner des modifications épigénétiques de notre ADN et altère donc notre réponse au stress futur. Chez les individus porteurs, elles sont inapparentes en phase de repos mais se dévoilent lors de situation de stress. L'individu aura alors des réactions inadaptées face à une nouvelle agression de son organisme. À l'inverse, la résilience est un retour à la normale après un premier stress (Canini, 2019). Il est important de noter également que la répétition de petits événements stressants ou d'ennuis quotidiens cause plus de stress qu'un événement majeur (Williams et al., 2005).

2. Les stratégies de *coping*

Les individus ne sont pas égaux face au stress et un individu n'est pas égal à lui-même dans le temps. La relation entre le stress et la réponse d'un individu au stress est complexe et peut être influencée par de nombreux facteurs (socioculturels, physiques, environnementaux, psychologiques etc.) (Tupin, 2005; Williams et al., 2005). Les stratégies d'adaptation, aussi appelées *coping*, sont les efforts mis en place par un individu destinés à gérer les exigences externes qui menacent les ressources de l'individu notamment en situation de stress. Elles ont été décrites dans le tableau II. Il est intéressant d'avoir ces notions en tête pour en reconnaître la mise en place lors de détresse psychologique, plus particulièrement le *burnout*, et parfois d'en suivre l'évolution (Tupin, 2005).

Tableau II : Les stratégies de coping individuelles (Tupin, 2005)

	PASSIVES	ACTIVES
COMPORTEMENTAL	attitude de repli, fuite devant innovation et investissement	maintien du support social, investissement dans plusieurs actions jusqu'à l'includence.
COGNITIF	rationalisation et déni (de la maladie par exemple)	discours libérant la pression : efficace si doublé d'analyse et de réflexion.
EMOTIONNEL	froider apparente, ruminations intérieures, isolement en cas de conflits.	labilité émotionnelle, verbalisation des affects.
SOMATIQUE	fatigue, irritabilité, perte de contrôle de soi et conduites addictives.	signes apparents de dépression, parfois niés.

Ainsi, face au stress, un individu met en place des stratégies d'adaptation qui auront des conséquences sur son humeur, sa psyché et ses comportements. Elles peuvent avoir à terme des répercussions sur les relations sociales de l'individu.

3. Symptômes physiques

Le stress peut également entraîner des symptômes physiques voire de graves maladies lorsqu'il s'intensifie ou se prolonge dans le temps comme des problèmes cardiovasculaires, des maladies à composantes psychosomatiques, des affections du système digestif ou du système reproducteur, un affaiblissement du système immunitaire et des troubles musculo-squelettiques. Il est difficile de relier directement ces symptômes au stress mais ils peuvent servir d'indices pour la détection d'une détresse psychologique (Brun, 2023).

Les étudiants sont soumis à de nombreuses sources de stress dont certaines sont spécifiques à cette période universitaire. Le reste de cette partie s'évertuera à étudier les facteurs de risques ou protecteurs de stress, et donc de la santé mentale, des étudiants.

B. Hygiène de vie

Santés mentale et physique sont liées et s'influencent. Prendre soin de sa santé physique est alors indispensable pour prendre soin de sa santé mentale. Cela inclut d'y être éduqué et d'avoir une bonne hygiène de vie (Doré & Caron, 2017; Fusar-Poli et al., 2020). De plus, la santé mentale des individus affecte leur capacité à accéder à des informations concernant leur santé et peut donc avoir des répercussions sur leur santé physique (Ohrnberger et al., 2017).

1. Le sommeil

La gestion du sommeil est un aspect fondamental du bien-être personnel. L'insuffisance de sommeil est un état causé par une quantité ou une qualité inadéquate de sommeil. Elle contribue au développement de maladies chroniques (physiques et mentales) en entraînant une augmentation de la réponse au stress, des douleurs somatiques, une détresse émotionnelle, des déficits de performances cognitive et mémorielle et une réduction de la qualité de vie. Les troubles du sommeil font ainsi partie des symptômes des troubles de l'anxiété et de la dépression (Steffey et al., 2023). Améliorer le sommeil réduit la dépression, l'anxiété et le stress. Les bénéfices du sommeil sur la santé mentale apparaissent même en la

présence de comorbidités. Avoir une bonne gestion de son sommeil aide à prévenir l'apparition de maladies mentales futures et inversement (Scott et al., 2021).

La qualité de sommeil peut affecter le bien-être mental des étudiants. Une étude menée en Arabie Saoudite en 2018 a porté sur les liens entre la qualité du sommeil, des signes de détresse psychologique (dépression, stress et anxiété) et la moyenne académique chez des étudiants dans une école de médecine. Les étudiants ayant les moins bons résultats scolaires sont plus susceptibles d'avoir une mauvaise qualité de sommeil. Ils ont également des scores plus haut sur des échelles de détresse mentale (dépression, anxiété, stress) (Al-Khani et al., 2019).

2. Habitudes alimentaires

Une étude anglaise de 2014 a montré un lien direct entre une alimentation de basse qualité et le stress perçu et les symptômes dépressifs. Ce que l'on mange a un effet sur ce que l'on ressent et inversement. Cet effet est d'autant plus marqué chez les femmes qui ont de meilleures habitudes diététiques que les hommes. La consommation de nourriture de faible qualité est corrélée au stress et à des symptômes dépressifs. Si les auteurs sont prudents quant à la généralisation de leurs résultats, d'autres recherches corroborent leurs résultats (El Ansari et al., 2014). Ainsi, une diète riche en fruits, légumes, céréales, protéines maigres et graisses saines a montré un effet positif sur le bien-être (Isoard-Gauthier et al., 2023). Si les habitudes alimentaires peuvent être dépendantes d'autres facteurs sur lesquels les individus et surtout les étudiants n'ont pas de contrôle (situation financière, éducation), il est nécessaire de garder en tête ces bonnes recommandations.

3. Activité physique

De nombreux effets du sport sur la santé mentale ont été étudiés. Le sport améliore l'estime de soi et l'humeur en même temps qu'il diminue le stress ressenti (Denovan & Macaskill, 2017; VanKim & Nelson, 2013). L'exercice physique peut améliorer l'attention, la concentration et la mémoire. Dans le cadre de soins de maladie mentale, il est une thérapie complémentaire efficace et bénéfique notamment en améliorant la qualité du sommeil. Il peut également être une aide à la lutte contre une dépendance. L'exercice physique est alors un apport non négligeable à une thérapie pour soigner une personne dépressive (Mahindru et al., 2023).

L'activité physique est notamment bonne pour la santé mentale car elle permet une interaction sociale. Les étudiants aimant le sport trouvent du lien social à travers leurs activités. Les activités de loisirs permettent également de faciliter l'appartenance à un groupe (Cardwell & Lewis, 2017; Denovan & Macaskill, 2017).

Les activités de loisirs permettent de réduire le stress, de s'épanouir, de gérer son stress et de remonter le moral. La résilience des étudiants est augmentée en favorisant activement les émotions positives (Denovan & Macaskill, 2017). L'activité physique permet aux étudiants de faire des pauses et de prendre du recul par rapport à leur quotidien, ce qui est bénéfique pour leur bien-être et augmente la satisfaction de vie (Isoard-Gauthier et al., 2023).

4. Consommation de substances psychoactives

La consommation de substances psychoactives (alcool, drogues licites et illicites) est l'un des facteurs de risques les plus importants d'une mauvaise qualité de vie et de détresse psychologique (Commission Européenne, 2023; Doré & Caron, 2017; Jackson et al., 2016; Sebbanne et al., 2017). C'est également un facteur de risque primaire du suicide (Malvaso, 2013; Sauvage, 2018).

L'**alcool** est la substance psychoactive d'usage licite la plus consommée en France (Haute Autorité de Santé, 2022). Il existe des liens entre la consommation d'alcool et la santé. Une consommation d'alcool modérée est en lien avec une meilleure santé tandis qu'une consommation excessive a des effets négatifs sur la santé (Ohrnberger et al., 2017).

Certaines études ont montré que les étudiants boivent plus que les jeunes de leur âge mais fument et se droguent moins (Hunt & Eisenberg, 2010). Une étude menée au Royaume-Uni a montré que presque la moitié des étudiants (hommes et femmes confondus) boivent au-delà des limitations recommandées et que 15 % des étudiants anglais ont une consommation d'alcool considérée comme dangereuse alors même qu'ils connaissent les effets néfastes de la consommation d'alcool sur leur santé (Bewick et al., 2008). Une autre étude a montré que 32,4 % des étudiants en médecine interrogés remplissent des critères de dépendance ou d'abus d'alcool contre 15,6 % dans la population étudiante générale (Jackson et al., 2016). Les niveaux de consommation d'alcool dans les universités sont associés à de nombreux effets nocifs sur la santé mentale des étudiants (sautes d'humeur, manque de contrôle, absentéisme, perte d'opportunités, pression de conformation) (Penny & Armstrong-Hallam, 2010).

La période de transition de rentrée à l'université entraîne une forte pression interne chez les étudiants, liée à l'exposition à de nouvelles personnes et de nouvelles habitudes. Boire de l'alcool revêt une dimension sociale importante pour les jeunes adultes car facilite les interactions sociales. Les étudiants ont l'impression avant de rentrer à l'université que boire est un moyen se faire accepter dans de nouveaux groupes sociaux. Les étudiants eux-mêmes reconnaissent que l'alcool est au départ un moyen de surmonter leur anxiété sociale dans une période de transition difficile (Gambles et al., 2022).

« Une bonne hygiène de vie est importante. Elle rentre dans un schéma global de volonté de prendre soin de soi. » (Tupin, 2005) Ainsi, une bonne hygiène de vie est un témoin d'une volonté de prendre soin de soi chez les étudiants, d'une bonne santé mentale tout en étant un facteur protecteur contre le stress.

C. Vie sociale

Un facteur de protection majeur de la santé mentale est la capacité d'un individu à avoir des relations sociales positives dans une communauté soudée. Un individu doit pour cela posséder des **compétences sociales** qui lui permettent d'interagir et de communiquer avec les autres. Elles sont indispensables à un individu pour initier des relations sociales et pour développer et conserver des relations enrichissantes avec les autres. Ce type de relation permet des

interactions positives pour la santé mentale en créant un cercle social intime de confiance. L'individu sait alors qu'il peut bénéficier d'un soutien social en cas de besoin (Commission Européenne, 2023; Fusar-Poli et al., 2020; Neufeld & Malin, 2019; Sebbanne et al., 2017).

En effet, développer un entourage proche (famille et amis) est également important pour développer un **sentiment d'appartenance à un groupe** (Commission Européenne, 2023). Le sentiment de filiation (sentiment de connexion et de lien avec les autres) fait partie des trois besoins psychologiques basiques nécessaires au bien-être d'un individu permettant une motivation optimale pour faire face aux obstacles qui se présentent au cours de la vie (Ryan & Deci, 2000).

La solitude est associée à de l'anxiété, du stress, de la dépression, une mauvaise santé mentale, de la paranoïa, de l'alcoolisme et des TCA. Elle induit ou met en exergue des symptômes d'une mauvaise santé mentale sur le long terme (Campbell et al., 2022; Ohrnberger et al., 2017; Sebbanne et al., 2017).

Faire partie d'une minorité sociale est un risque pour la santé mentale. Par exemple, les étudiants LGBTQIA+ sont plus à risque de développer des problèmes de santé mentale comme la dépression, l'anxiété et l'automutilation. Ils sont plus à risque d'avoir des comportements d'isolement et d'avoir des idées suicidaires (Campbell et al., 2022; INSQP, 2024).

D. Image de soi

De plus en plus d'études montrent l'influence de facteurs non-cognitifs sur les performances académiques et professionnelles comme les émotions et la représentation de soi (Pinard et al., 2019). L'estime de soi et la perception positive de soi sont essentielles pour l'épanouissement et le bien-être psychologique des individus.

1. Estime de soi

Se connaître profondément et intimement permet de connaître et reconnaître sa valeur et ses capacités. En développant leur connaissance de soi, les jeunes améliorent leur estime de soi (Fusar-Poli et al., 2020).

L'estime de soi peut être définie comme l'**évaluation qu'un individu fait de sa propre valeur**. Elle se construit à partir des qualités que la personne se prête et de la façon dont elle pense que les autres la jugent. Ainsi, ce que l'on croit être capable de faire peut être aussi important que ce que l'on est capable de faire. L'estime de soi se construit depuis la petite enfance à partir des expériences de réussites et d'échecs, sur la base des performances objectives de mémoire puis se stabilise à l'âge adulte (Dozot et al., 2009; Pinard et al., 2019).

Pour mieux comprendre l'estime de soi, il est intéressant de regarder l'Échelle d'Estime de Soi de Rosenberg. C'est l'échelle la plus utilisée dans les milieux de recherche anglophones car elle en permet une évaluation rapide et exhaustive. Elle a été traduite et validée en français dans le Tableau III (Vallieres & Vallerand, 1990).

Tableau III : L'Échelle de l'Estime de Soi (Vallieres & Vallerand, 1990)

Pour chacune des caractéristiques ou descriptions suivantes, indiquez à quel point chacune est vraie pour vous en encerclant le chiffre approprié.

Tout à fait en désaccord 1	Plutôt en désaccord 2	Plutôt en accord 3	Tout à fait en accord 4	
1. Je pense que je suis une personne de valeur, au moins égal(e) à n'importe qui d'autre	1	2	3	4
2. Je pense que je possède un certain nombre de belles qualités	1	2	3	4
3. Tout bien considéré, je suis porté(e) à me considérer comme un(e) raté(e)	1	2	3	4
4. Je suis capable de faire les choses aussi bien que la majorité des gens	1	2	3	4
5. Je sens peu de raisons d'être fier(e) de moi	1	2	3	4
6. J'ai une attitude positive vis-à-vis moi-même	1	2	3	4
7. Dans l'ensemble, je suis satisfait(e) de moi	1	2	3	4
8. J'aimerais avoir plus de respect pour moi-même	1	2	3	4
9. Parfois je me sens vraiment inutile	1	2	3	4
10. Il m'arrive de penser que je suis un(e) bon(ne) à rien	1	2	3	4

D'après Rosenberg, l'estime de soi permet d'évaluer la perception de soi sans arrogance et une estime de soi élevée est synonyme de respect pour soi-même. Une forte estime de soi est associée à des caractéristiques positives comme la prise d'initiative, des capacités d'adaptation solides, une meilleure persistance dans les efforts et l'amélioration de la performance à la tâche. Face à l'échec, un individu avec une haute estime de soi adoptera des adaptations émotionnelles, cognitives et comportementales fonctionnelles (Dozot et al., 2009). Une faible estime de soi est souvent associée à des niveaux inférieurs de satisfaction de vie, des états affectifs négatifs et une crainte de l'échec. Un individu ayant une faible estime de soi sera plus vulnérable à des troubles psychologiques notamment l'anxiété et la dépression (Guédeney, 2011; Pinard et al., 2019; Vallieres & Vallerand, 1990).

Les étudiants ayant une estime de soi élevée ressentent moins de stress, ont de meilleures performances de mémoire et une évaluation plus réaliste de leurs résultats scolaires. Inversement, un étudiant avec une faible estime de soi aura de moins bons résultats de mémorisation. Une estime de soi faible entraîne des comportements néfastes et une plus forte tendance aux idées suicidaires (Arsandaux, 2020; Faurie et al., 2016; Pinard et al., 2019).

2. Syndrome de l'imposteur

Un individu souffrant du syndrome de l'imposteur est entouré de camarades considérés comme impressionnants et considère ses propres aptitudes moins remarquables. Cela peut aller jusqu'à se percevoir comme incompetent malgré des preuves de réussite tangibles dans différents domaines de la vie. Il a l'impression de tromper son entourage et a tendance à attribuer ses réussites à des causes externes comme la chance (Chassangre & Callahan, 2017; Clance & Imes, 1978; Zenner et al., 2005). Il ressort trois critères essentiels pour répondre au syndrome de l'imposteur : **incapacité à s'attribuer une réussite, impression de tromper son entourage et peur d'être démasqué** (Enfedaque, 2023).

Le syndrome de l'imposteur répond à une symptomatologie particulière (Tableau IV) qui se met en place en cycle de manière insidieuse (Figure 5) (Chassangre & Callahan, 2017; Enfedaque, 2023).

Tableau IV : Liste des caractères descriptifs et d'observation du syndrome de l'imposteur (Chassangre & Callahan, 2017)

1. L'individu se décrit comme un imposteur (tricherie, plagiat, fausse intelligence, fraude)
2. Il a des difficultés à accepter les félicitations et la reconnaissance
3. Il lui est difficile de croire qu'il mérite les retours positifs
4. Il tend à être déçu de sa réalisation, pensant qu'il aurait pu mieux/plus faire
5. Il craint que les autres puissent un jour découvrir son/ses manques de connaissances ou de compétences
6. Il a peur de l'échec
7. Il a peur de ne pas pouvoir répéter, reproduire son succès
8. Il a le sentiment de ne pas être la même personne en public et en privé
9. Il tend à réussir même s'il craint l'échec avant même d'essayer
10. Il craint de ne pas réaliser les attentes
11. Il se sent moins capable que les autres, ne se sent pas aussi intelligent malgré des signes évidents qui prouvent le contraire
12. Il tend à attribuer son succès à des causes externes
13. Il peut croire que des rituels comportementaux sont nécessaires pour assurer une réussite
14. Il peut préférer des positions, des postes à bas niveau ou non stimulants de peur d'échouer s'il se retrouve à un poste ou une position légitime de ses capacités
15. Il est incapable d'internaliser son succès, en persistant de croire qu'il n'est pas compétent, bien qu'il accumule des signes évidents de réussite

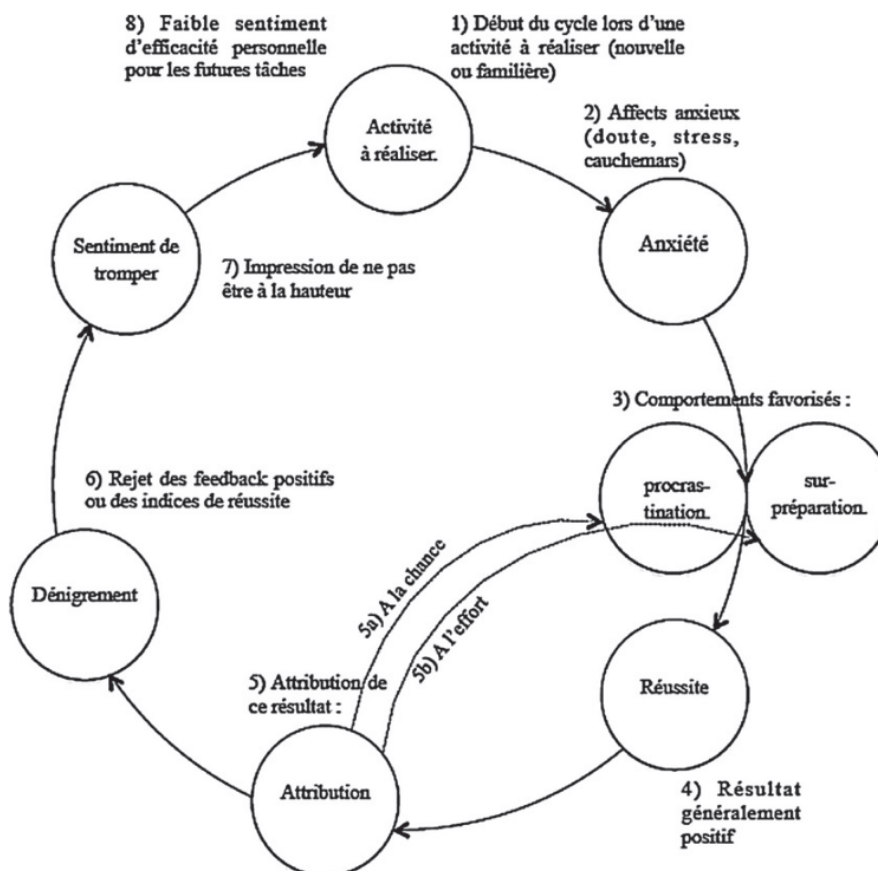


Figure 5 : Le cycle de l'imposteur (Chassangre & Callahan, 2017)

L'une des fondations pouvant être à l'origine du développement de ce syndrome est l'environnement familial avec par exemple une valorisation excessive de l'intelligence. L'enfant considère que cette qualité est indispensable à l'approbation et développe la crainte de ne pas répondre aux standards de réussite. Il peut également se développer à la faveur de grandes transitions de vie ou quand le milieu scolaire nécessite une compétition importante (Chassangre & Callahan, 2017). Une personne fait preuve d'un perfectionnisme excessif dans tous les domaines de la vie, l'imperfection lui devenant intolérable (Chassangre & Callahan, 2017; Enfedaque, 2023). Ces notions sont importantes à garder en tête lorsque nous étudierons les prédispositions des étudiants vétérinaires au mal-être.

Ce syndrome est associé à une diminution du bien-être psychologique et peut tendre à la détresse psychologique, aux troubles anxiodépressifs et *burnouts*. Il est ainsi prédisposant à la fatigue professionnelle et à l'épuisement émotionnel (Chassangre & Callahan, 2017; Enfedaque, 2023).

Les femmes sont plus touchées que les hommes pour des raisons historiques, sociétales et familiales (Clance & Imes, 1978). Les périodes à risque couramment décrites sont l'entrée en école supérieure, le premier emploi ou toute période de grands changements dans la vie d'un individu. Les professionnels des domaines médicaux et académiques à fortes exigences sont particulièrement touchés. Chaque transition à l'école peut être une période à risques, notamment pour les bons élèves. L'importance de l'environnement familial n'est pas à négliger tout comme la pression de la société et des réseaux sociaux (Enfedaque, 2023).

E. Capacités d'adaptation

Les étudiants ayant des compétences en **gestion des émotions** s'adaptent plus facilement et sont moins sujets à la solitude et la dépression. En effet, ces étudiants savent réguler leurs émotions en favorisant des émotions positives, tout en acceptant que les émotions négatives fassent partie de leur vie. Cela leur permet de bénéficier de meilleures ressources sociales, intellectuelles et physiques dans leur quotidien. Les étudiants qui au contraire n'ont pas ces compétences ont intérêt à bénéficier de formation pour développer des stratégies de gestion des émotions (Campbell et al., 2022; Fusar-Poli et al., 2020).

Développer ses capacités d'adaptation permet à un individu de mettre en place des stratégies pour réagir efficacement à son environnement indépendamment de ses émotions en prenant soin de soi. Il peut ainsi prendre confiance en sa capacité à gérer sa vie. En ce sens, la **résilience** (habilité à modérer les conséquences psychologiques des événements) est une qualité importante à acquérir et développer lors d'un cursus médical notamment. C'est un facteur clé dans le bien-être mental (Fusar-Poli et al., 2020; Neufeld & Malin, 2019).

F. Stigmatisation des troubles de la santé mentale

Les problèmes liés à une mauvaise santé mentale restent plus stigmatisés que les problèmes de santé physique. Cette stigmatisation a été reconnue comme une cause empêchant d'accéder à des soins et pouvant contribuer au développement de maladies mentales, notamment chez les personnes considérées comme privilégiées car elles se sentent plus stigmatisées (J. Bartram & Baldwin S., 2008).

La première conséquence de la stigmatisation de la santé mentale est le découragement des individus à aller chercher de l'aide ce qui peut conduire à des symptômes encore plus graves et le développement de comorbidités. De plus, les individus ont tendance à l'auto-stigmatisation ce qui peut entraîner une faible estime de soi et un dysfonctionnement social. La stigmatisation de la part d'un tiers peut entraîner de l'isolement. Dans le milieu professionnel, cela peut également conduire à des discriminations (Subramaniam, 2024). Cette stigmatisation est dangereuse car elle peut constituer la plus grande barrière à la recherche de soins. Or, une maladie mentale non traitée peut avoir de sérieuses conséquences sur la réussite scolaire, la productivité, la consommation de substances psychotropes et les relations sociales (Hunt & Eisenberg, 2010).

Les spécialistes ont l'impression que la prévalence des troubles augmente ces dernières années mais une autre explication selon laquelle les jeunes générations vont plus chercher de l'aide est plausible. Les chiffres montrent clairement une tendance de la population à aller consulter et se faire diagnostiquer. Il est alors possible que l'augmentation du nombre d'individus atteints par des troubles mentaux ne soit pas due à une augmentation de la prévalence mais à une nouvelle tendance à aller chercher de l'aide. Cependant, les spécialistes présents sur les campus rapportent une augmentation des cas sévères. Ainsi, même si les études rapportent une hausse des soins mentaux, de nombreuses autres rapportent une forte prévalence de troubles non traités dans la population étudiante. Seulement 24 % des étudiants diagnostiqués dépressifs reçoivent un traitement. Cette statistique est alarmante car l'échec d'accès à un traitement précoce est associé à une maladie plus longue à soigner et à des rechutes (Hunt & Eisenberg, 2010; Saragoussi et al., 2017).

Si nous nous intéressons au monde médical, dans l'inconscient collectif que le personnel soignant doit être invincible. 30 % des étudiants en médecine souffrant de dépression ne vont pas chercher de l'aide à cause de cette stigmatisation (Hankir et al., 2014).

Il est alors nécessaire de mettre en place une éducation autour de la santé mentale pour donner à chaque individu la capacité de comprendre la complexité de la santé mentale et les facteurs qui interviennent. Cela inclut d'avoir connaissance des ressources de soin accessibles. Ces connaissances permettent aux individus de favoriser des comportements de santé appropriés afin d'encourager des émotions positives et donc une bonne santé mentale (Fusar-Poli et al., 2020).

G. Satisfaction à l'égard de sa vie

La satisfaction à l'égard de sa vie est un facteur protecteur de la santé mentale, notamment en trouvant un sens à sa vie, par exemple à travers la spiritualité et la religion ou à travers ses relations sociales, ses activités personnelles, ses études et son travail. Les personnes satisfaites de leur vie ont des habitudes de vie plus saines (activité physique, nourriture saine, meilleur sommeil, moins de tendances à la toxicomanie) (Fusar-Poli et al., 2020; Levine et al., 2021). Pour les étudiants, cela implique notamment la satisfaction dans ses études et la satisfaction de sa situation financière.

1. Satisfaction académique

Les performances académiques peuvent affecter le bien-être mental des étudiants. Cela inclut à la fois les résultats scolaires et l'adaptation au milieu académique (Al-Khani et al., 2019; Fusar-Poli et al., 2020). La façon dont les étudiants sont évalués et éduqués influe sur leur santé mentale et leur développement dans un environnement académique.

Le stress induit par les études affecte négativement la santé mentale des étudiants et leur résilience (Neufeld & Malin, 2019). Il agit sur le bien-être des étudiants, notamment sur des notions comme le bonheur, la santé et la perception des performances académiques (Reisbig et al., 2012).

La satisfaction du besoin de compétence est un facteur important du bien-être car il est étroitement relié à l'estime de soi. Or l'estime de soi et cette satisfaction du besoin de compétence sont des sources de stress majeures pour les étudiants dans le domaine médical (Ryan & Deci, 2000). De plus, la sensation d'échec scolaire est un facteur de risque pour une mauvaise santé mentale (Sebbanne et al., 2017).

Une théorie sur les sources de motivation considère la qualité de la motivation plus importante que la quantité, l'idéal étant la motivation intrinsèque définie comme un intérêt authentique dans une activité. Une étude a montré que plus un étudiant est concerné et satisfait par ses études meilleurs seront ses résultats scolaires et dans le même sens sa santé mentale (Kusurkar et al., 2013).

2. Situation financière

En France, les ressources mensuelles moyennes des étudiants s'élèvent à 919€. Ce chiffre se situe en dessous du seuil de pauvreté fixé à 1102€. Ces ressources sont essentiellement issues de l'aide familiale, d'un emploi rémunéré et des aides publiques comme les aides au logement et les bourses sur critères sociaux (Faucher et al., 2022). La pauvreté entraîne un manque d'opportunités et augmente la probabilité de vivre des expériences difficiles. Les étudiants rencontrant des difficultés financières font face à des difficultés dans leurs relations sociales et se sentent déprimés. C'est un facteur de risque pour développer des maladies mentales (Kuruvilla & Jacob, 2007).

Les étudiants qui ont des problèmes financiers sont amenés à travailler plus que les autres et peuvent limiter les opportunités de ces étudiants de bénéficier de l'effet protecteur de la vie sociale (Campbell et al., 2022). Avoir de faibles revenus est la première cause d'insécurité alimentaire avec des répercussions directes sur la santé mentale des individus (fatigue, épuisement, solitude, tristesse, stress, anxiété, TCA et dépression) (Isoard-Gauthier et al., 2023). En 2018, 13 % des étudiants ne mangent pas à leur faim dont 32 % pour des raisons financières (Faucher et al., 2022). Si un individu souffre de troubles mentaux, cela rajoute un fardeau financier pour lui, et son entourage s'il en est dépendant, car la plupart de ces troubles sont chroniques et requièrent un traitement sur le long terme (Kuruvilla & Jacob, 2007).

Une étude américaine a démontré que les étudiants subissant des difficultés financières ont presque deux fois moins de chances d'obtenir un diplôme niveau licence et encore moins d'obtenir un diplôme de niveau master que les autres (Faucher et al., 2022). Ainsi, les

difficultés financières peuvent entraîner un moins bon niveau universitaire et une insatisfaction au travail.

Ainsi, avoir une bonne situation financière est un facteur protecteur de la santé mentale en donnant plus d'opportunités aux étudiants d'étudier correctement, de pas souffrir d'insécurité alimentaire, d'avoir des relations sociales solides et, en cas de développement de troubles mentaux, avoir la possibilité de se soigner.

Ainsi, le bien-être psychologique, et donc la santé mentale, sont liés à la perception de son épanouissement, à sa capacité à surmonter les obstacles et suivre des objectifs significatifs tout en se développant en tant qu'individu et membre d'une communauté (Neufeld & Malin, 2019).

Chaque facteur de risque et de protection n'a qu'une force prédictive limitée. La plupart des personnes ne développent pas de troubles mentaux malgré l'exposition à un facteur de risque et de nombreuses personnes n'étant pas soumises à des facteurs de risque développent tout de même un trouble mental. Néanmoins, les déterminants de la santé mentale qui interagissent entre eux servent à améliorer ou à compromettre la santé mentale.

3) Importance des périodes de transition vécues par les étudiants

Les transitions sont des périodes sensibles au cours desquelles les individus sont particulièrement vulnérables. De nouvelles recherches sur les transitions appellent à une définition plus fluide, où la transition n'est plus simplement le passage d'un état à un autre, mais plutôt comme l'enchaînement de plusieurs petites étapes qui peuvent se répéter dans différents contextes. Le contexte exerce une grande influence sur les périodes de transition et font partie intégrante de ce processus. Il participe à construire les trajectoires de vie et affecte les conséquences sur la santé des individus (Bültmann et al., 2020).

La période de transition à l'âge adulte est complexe car l'accompagnement des parents diminue et les défis auxquels les jeunes sont confrontés sont plus difficiles. C'est une période de développement unique qui a un effet significatif sur le maintien de comportements de santé adaptés (Sivertsen et al., 2019; VanKim & Nelson, 2013). La transition à l'université est une source de stress académique et social. C'est également une période à risque pour développer une détresse mentale. Les problèmes psychologiques des étudiants arrivent communément lorsqu'ils sont en train de s'acclimater à leur nouvel environnement (Worsley et al., 2021). Les maladies mentales graves ou les premiers symptômes de troubles apparaissent généralement dans la période d'émergence de l'âge adulte. Or, c'est une période lors de laquelle ces jeunes ne peuvent plus bénéficier des services réservées aux mineurs et l'accès aux soins peut être plus difficile avec notamment un manque de continuité (Commission de la santé mentale du Canada, 2017). **La période d'arrivée des étudiants dans l'école ne doit donc pas être sous-estimée notamment en termes d'accompagnement et de création d'un sentiment d'appartenance à une communauté.**

Aller à l'université, c'est une opportunité pour élargir son cercle social et d'interagir avec des personnes partageant les mêmes passions et intérêts. Mais ces opportunités de développement personnel et d'apprentissage sont souvent ternies par de mauvais comportements et leurs conséquences en termes de santé (Richardson et al., 2012). Les semaines d'intégrations exercent une grande influence sur le bien-être des étudiants et leur sentiment d'appartenance à l'université, même si les rencontres sont aléatoires. Cependant ces semaines souvent basées sur la consommation, parfois excessive, d'alcool et peuvent mettre à l'écart des personnes plus introverties ou non intéressées par l'alcool (Cardwell & Lewis, 2017; Worsley et al., 2021).

Les transitions qu'expérimentent les jeunes adultes lorsqu'ils entrent dans la vie active sont notamment :

- Finir ses études,
- Partir du foyer familial,
- Entrer dans le monde du travail,
- Fonder une famille.

Les étudiants prennent alors des décisions ayant des conséquences sur le reste de leur vie, ce qui peut être un facteur de stress important. En effet, de nombreux jeunes quittent le monde du travail à cause de problèmes de santé mentale (Bültmann et al., 2020; Sivertsen et al., 2019).

Un individu souffrant d'une mauvaise santé mentale lors de son passage à la vie active aura des conséquences négatives tout au long de sa carrière et de sa vie d'adulte. Quand de jeunes adultes sont soumis à de mauvaises conditions de travail lors de leurs périodes de transition, cela aura de mauvaises conséquences sur leur travail et pour leur santé mentale tout au long de leur vie (Bültmann et al., 2020).

Les étudiants sont soumis à de nombreux défis spécifiques à leur période universitaire, comme développer et entretenir de nouvelles relations sociales, établir leur indépendance et maintenir de bons résultats scolaires, tout en gérant leur vie quotidienne (problèmes financiers, problèmes familiaux, vie romantique, maladie, etc.) (Williams et al., 2005).

4) Expression de la détresse psychologique des étudiants

Une étude anglaise de 2020 a montré que, sur les étudiants de dix universités différentes, au moins un étudiant sur cinq souffre d'une maladie mentale diagnostiquée (dépression et troubles de l'anxiété en premier lieu) et plus de la moitié de ces étudiants présentent des troubles complexes regroupant plusieurs maladies. Presque la moitié des étudiants interrogés a eu un problème psychologique sévère pour lequel ils ont ressenti le besoin d'une aide professionnelle contre un tiers en 2018 (Campbell et al., 2022; Pereira et al., 2019). Les étudiants montrent alors une prévalence de détresse psychologique importante avec des symptômes qui peuvent ne pas paraître alarmants en première approche, mais qui doivent être pris en compte comme révélateurs de cette détresse : 87,7 % rapportent avoir eu des difficultés avec des sentiments d'anxiété, 33 % de hauts niveaux de solitude et 44,7 % utilisent

l'alcool comme moyen de *coping*. De plus, la stigmatisation des troubles psychologiques est toujours importante. En 2018, 75,6 % des étudiants atteints par des problèmes psychologiques cachent leurs symptômes à leur famille et à leurs amis, ce qui représente une hausse de 40 % par rapport à l'étude de 2017 (Pereira et al., 2019). Ces chiffres sont préoccupants car ils ont des conséquences directes sur la vie des étudiants. Plus d'un tiers d'entre eux a ressenti un sentiment de déprime tel qu'il leur était difficile de fonctionner. Les problèmes de santé mentale sont la cause d'un tiers des abandons d'étude, soit la principale raison (Hunt & Eisenberg, 2010; Sanders, 2023). 17,9 % des étudiants ont fait un *burnout* scolaire. En France, ce taux est particulièrement élevé chez les étudiants en médecine et en droit (Isoard-Gauthier et al., 2023).

11 % de étudiants âgés entre 18 et 24 ans ont fait au moins une tentative de suicide et 16 % de la scarification. La tendance à la scarification atteint généralement un pic durant l'adolescence et diminue ensuite durant l'âge adulte. 4 % des jeunes ont fait une tentative de suicide. Ces taux sont plus élevés chez les femmes, les étudiants vivant seuls ou ayant peu de revenus. Or, les tentatives de suicide et l'automutilation sont prédicteurs du suicide (Sivertsen et al., 2019).

Une étude menée sur 569 étudiants de deux universités du Sud des États-Unis s'est intéressée au trouble de l'hyperphagie boulimique (TCA caractérisé par des épisodes récurrents de boulimie) et au trouble de l'exercice compulsif (besoin d'augmenter la fréquence et l'intensité de ses séances d'entraînements avec des symptômes de manque en l'absence d'entraînement). Ces deux troubles sont associés avec de la détresse psychologique. 7,2 % des étudiants rapportent de la boulimie, 18,1 % de l'exercice compulsif et 1,9 % présentent les deux troubles. Les femmes sont plus touchées par les troubles alimentaires et les hommes par l'exercice compulsif (Guidi et al., 2009).

Les étudiants présentent des signes importants et divers de détresse psychologique. Si les troubles de l'anxiété et la dépression sont les troubles les plus prévalents, d'autres plus rares ne doivent pas être sous-estimés car ils peuvent avoir de graves répercussions sur les jeunes adultes.

La santé mentale est ainsi une part entière de la santé globale d'un individu. L'intégration à la société, des connaissances sur la santé physique et mentale, une satisfaction générale à l'égard de sa vie sont des facteurs qui protègent la santé mentale des étudiants en leur fournissant des ressources contre les stressors externes. Cependant, ces facteurs de protection n'empêchent pas nécessairement l'apparition d'une détresse psychologique mais donnent des ressources aux étudiants en atténuant les conséquences. De plus, les étudiants vivent des transitions de vie exigeantes mentalement, il est donc nécessaire pour leur encadrement de connaître ces facteurs pour prévenir ou tenter de diminuer la détresse psychologique grandissante des étudiants.

II. Cas des étudiants vétérinaires

Les étudiants vétérinaires font depuis quelques années l'objet de nombreuses études notamment sur leur santé mentale. Ces études découlent d'autres recherches mettant en évidence le mal-être de la profession vétérinaire, souffrant d'un taux de suicide plus élevé que dans la population générale. Il apparaît que pour aider la profession, il faut en premier lieu aider ses nouvelles générations, les étudiants vétérinaires actuels et futurs. Ainsi, il convient ici d'étudier les particularités des études vétérinaires, la détresse psychologique des étudiants vétérinaires actuels et celle de la profession vétérinaire.

Nous notons ici que lorsque nous ferons référence aux écoles nationales vétérinaires françaises (ENVF) ainsi qu'aux étudiants vétérinaires français, nous ferons référence uniquement aux quatre écoles publiques (l'école nationale vétérinaire d'Alfort, l'école nationale vétérinaire de Toulouse, Oniris VetAgroBio Nantes et VetAgroSup Lyon) et à leurs étudiants. Ils sont plus de 3 000 à étudier dans ces écoles (Conseil national de l'Ordre des Vétérinaires, 2024).

Les débouchés des études vétérinaires sont divers (recherche, santé publique etc.) mais la majorité des étudiants se projette vers un exercice en clientèle donc nous nous étudierons ici cette facette du métier. Les principales filières de clientèle sont : canine (animaux de compagnie), rurale (animaux de rente), équine et mixte (pratique regroupant plusieurs filières). Des filières se développent comme les nouveaux animaux de compagnie mais les vétérinaires exerçant uniquement dans ces domaines sont relativement rares donc elles ne seront pas étudiées ici.

1) Prédilections des étudiants vétérinaires aux troubles de la santé mentale

A. Une voie d'entrée sélective

Il existe **sept voies** différentes pour présenter un concours d'accès aux ENVF :

- Voie A : pour les étudiants ayant suivi une classe préparatoire BCPST (Biologie, Chimie, Physique et Sciences de la Terre).
- Voie A-TB : pour les étudiants ayant suivi une classe préparatoire TB (Technologie et Biologie).
- Voie B : pour les étudiants inscrits en deuxième année de licence ou inscrits en dernière année ou titulaires d'un diplôme national de licence ou licence professionnelle.
- Voie C : pour les titulaires d'un DUT (Diplôme Universitaire de Technologie) dans le domaine de la biologie ou de certaines spécialités de BTS (Brevet de Technicien Supérieur) ou BTSA (Brevet de Technicien Supérieur Agricole).
- Voie D : pour les titulaires du diplôme d'État de docteur en médecine, du diplôme d'État de docteur en pharmacie ou du diplôme d'État de docteur en chirurgie dentaire, ou d'un diplôme national conférant le grade de master, délivré à l'issue d'un cursus de formation dans lequel la biologie occupe une part prépondérante.
- Voie E : pour les étudiants inscrits en première année d'études aux écoles normales supérieures de Cachan et de Lyon.

- Voie F : ouverte aux lycéens préparant un baccalauréat général.

Les concours se déroulent en deux phases : une première d'admissibilité (épreuves écrites ou examen du dossier) puis d'une phase d'admission (épreuves orales ou entretien individuel). Le concours de voie F ne peut être présenté qu'une seule fois et si un étudiant passe la phase d'admissibilité sans réussir la phase d'admission, il ne peut présenter qu'une seule fois les concours des voies A, A-TB, B, C et E. Les étudiants présentant les concours des voies A, A-TB, B, C et E ne peuvent le présenter que deux années consécutives. En cas de deux échecs consécutifs, ils peuvent essayer d'intégrer une ENVF à la suite de l'obtention d'un diplôme leur permettant de présenter le concours de la voie D (Arrêté du 1er août 2019 relatif au concours commun d'accès dans les écoles nationales vétérinaires, 2019).

Les étudiants des voies A à E sont sélectionnés une première fois via la plateforme Parcoursup dans un établissement de l'enseignement supérieur leur permettant de préparer le concours d'entrée en école vétérinaire puis une nouvelle fois via le concours national. Certaines statistiques de ces concours sont présentées dans le tableau V.

Tableau V : Statistiques des concours d'accès aux écoles nationales vétérinaires de France (d'après ENVF, 2024; SCAV, 2025)

Voie d'accès	Nombre d'inscrits au concours	Nombre de places offertes en école vétérinaire	Taux de réussite (en %)
A	1 772	304	17,15
A TB	84	11	13,09
B	615	60	9,75
C	500	80	16
D	63	5	7,93
E		4	
F	4 555	280	6,14

Ndlr : Les données sont issues des rapports des concours de 2024 sauf pour les voies d'accès D et E (2023).

Les étudiants vétérinaires français passent par un **processus de sélection élitiste et compétitif** avec de faibles taux de réussite. Les étudiants sélectionnés sont ceux ayant eu les mêmes excellents résultats scolaires, au lycée puis lors des concours nationaux. Les ENVF sélectionnent des individus doués, déterminés et brillants qui forment un groupe d'individus de même mentalité. Une fois la sélection terminée, les étudiants sont soumis à de grandes quantités de travaux académiques et de pratique clinique pendant plusieurs années au milieu de camarades tout aussi brillants (Holden, 2020).

B. Traits de personnalité

Un enfant fonde son image sur ce que son entourage lui attribue comme qualités, par exemple l'intelligence. Cette image devient la fondation d'un dévouement important au travail dans le but de devenir le professionnel idéalisé par tout le monde (contrôle de l'expression des émotions, perfectionnisme, conscience professionnelle exacerbée). Cette construction peut s'appliquer aux étudiants vétérinaires qui ont dû avoir un parcours scolaire irréprochable afin d'intégrer les ENVF (Elkins & Elkins, 1987). Ainsi, comme nous pourrons le voir plus tard, les étudiants vétérinaires développent par ce biais des prédispositions au *burnout*.

Les étudiants vétérinaires en première année d'étude aux États-Unis possèdent des caractéristiques psychologiques retrouvées chez les individus évoluant dans des milieux associés à la performance et à la compétition : niveaux d'anxiété élevés, attachement significatif à la comparaison de leurs compétences, peur de l'échec et perfectionnisme. Les études en psychologie du succès montrent que les caractéristiques des « performeurs d'élite » se retrouvent chez les vétérinaires : dévotion à son métier, grandes capacités d'adaptation, capacités à exercer leurs compétences sous pression (Zenner et al., 2005).

Le **perfectionnisme** est la tendance d'un individu à avoir des attentes hautes envers soi et les autres. C'est un trait de personnalité commun des individus ayant des carrières dans le domaine médical. Il est souvent considéré nécessaire à l'exercice de ces professions. Le perfectionnisme est déjà présent chez les étudiants qui intègrent les ENVF et se renforce durant leur formation. Le perfectionnisme positif est le perfectionnisme adaptatif qui permet aux individus de chercher le succès à travers des objectifs réalistes, d'accepter de petites déceptions d'une manière qui contribue positivement au bien-être et à l'estime de soi. Ce perfectionnisme permet aux vétérinaires de repousser leurs limites en vérifiant leur travail dans le détail et d'aller le plus loin possible pour leurs patients (Holden, 2020). Le perfectionnisme négatif est un perfectionnisme inadapté qui est souvent décrit chez les vétérinaires. Il contribue à une auto-critique punitive, des doutes sur ses capacités, de l'anxiété, du stress et une faible estime de soi. Ce type de perfectionnisme est associé à une mauvaise santé mentale, des émotions négatives au travail, une détresse mentale lors de situations éprouvantes au travail, au *burnout* et au risque de suicide. Le perfectionnisme est associé à des troubles de la santé mentale, en particulier l'anxiété et la dépression (Dawson & Thompson, 2017; Holden, 2020; Hunt & Eisenberg, 2010).

Les étudiants vétérinaires subissent une sélection très élitiste qui choisit des individus ayant des traits de personnalité particuliers acquis lors de leur enfance comme le perfectionnisme. Ces traits de personnalité peuvent être des facteurs prédisposants à vivre une détresse psychologique lorsque les individus se retrouvent dans des métiers à fortes responsabilités comme celui de vétérinaire.

2) Les facteurs de risque du cursus vétérinaire

Nous allons voir qu'en plus d'avoir des prédispositions liées à leur parcours scolaire et leur sélection, les étudiants vétérinaires sont soumis à de nombreux facteurs de risques au cours de leur formation.

A. Facteurs liés au genre

Les femmes représentent 76 % des étudiants des ENVF en 2024 (Conseil national de l'Ordre des Vétérinaires, 2024). Ce taux est en constante hausse depuis plusieurs années, il paraît alors pertinent de s'intéresser particulièrement à cette population.

Une étude menée sur des étudiants vétérinaires lors des trois premiers semestres en école vétérinaire a montré que les femmes ressentent plus de détresse psychologique que les

hommes, notamment d'anxiété. Elles ressentent moins de satisfaction à l'égard de leur vie et ont une moins bonne santé générale (Reisbig et al., 2012). Les femmes ressentent de manière plus intense le syndrome de l'imposteur et se dévaluent plus que les hommes. Elles sont également plus sujettes aux TCA, à la scarification et aux tentatives de suicide. Nous avons vu que les facteurs sociétaux jouent également un rôle important sur la santé mentale, or les femmes sont plus susceptibles de subir certaines discriminations. Par exemple, les femmes sont les principales victimes de violences sexistes et sexuelles (VSS) (Levine et al., 2021).

B. Rythme intense

Les gros volumes horaires augmentent le stress ressenti chez les étudiants vétérinaires. Cette augmentation entraîne une diminution des capacités d'apprentissage pouvant entraîner des questionnements sur les choix d'orientation, une baisse de motivation et de joie dans son cursus (Dilly et al., 2016).

En 2022, l'IVSA (*International Vet Student's Association*) Nantes et l'association Vétos-Entraide réalisent une enquête par questionnaire sur les étudiants vétérinaires des quatre ENVF. L'objectif était de faire un état des lieux complet sur l'état de santé général des étudiants vétérinaires ainsi que de capturer leur vision de leur formation et de leur futur métier. Cette enquête a permis de rédiger dix rapports dont deux sur la charge de travail des étudiants vétérinaires dont nous allons présenter quelques conclusions.

Les étudiants eux-mêmes s'imposent une charge de travail importante. Les étudiants qui travaillent plus de 70 heures lors d'une semaine de révisions sont aussi ceux qui travaillent en moyenne plus de 50 heures par semaine en période hors révisions. Ils représentent 17 % de la population étudiante. Ces étudiants présentent le plus de signes de souffrance physique et/ou psychologique. Une charge de travail élevée auto-imposée peut être liée à du perfectionnisme excessif, à de l'anxiété de performance ou à une tentative de combler des difficultés scolaires. Inversement, peu de travail personnel est lié à de l'isolement, une perte de sens dans ses études, à un laisser-aller ou à des troubles psychologiques/psychiatriques. Ces populations étudiantes souffrent et risquent de décompenser psychologiquement (Babot-Jourdan & Babot-Jourdan, 2022b). Nous pouvons relier ces types de comportements au cycle de l'imposteur que nous avons décrit précédemment.

Les horaires de présence en rotation clinique font l'objet d'un vide juridique laissant parfois place à des dérives dont les conséquences sur les étudiants sont importantes. Seuls 23 % des étudiants ayant répondu à l'enquête disent bénéficier d'un repos légal après une période de travail de 12 heures. Les étudiants supportent très bien les fortes charges de travail ponctuelles dépassant 50 heures par semaine mais si elles sont trop régulières, elles ont un impact sur leur santé mentale. Ils ressentent alors plus de tristesse et ont plus d'idées noires. Ces facteurs sont à prendre en compte car des rotations cliniques exigeantes en temps et engagement des étudiants entraînent des troubles du sommeil et un équilibre alimentaire altéré. Or, nous avons vu précédemment qu'une altération de l'hygiène de vie dégrade la santé mentale des étudiants. De plus, cette étude montre qu'au-delà de 60 heures de travail par semaine, les étudiants ressentent une détresse psychologique plus intense avec

notamment une tristesse et des idées noires accrues (Babot-Jourdan & Babot-Jourdan, 2022c).

Ces études ont montré que la charge de travail entraîne des conséquences physiques et psychologiques chez les étudiants vétérinaires français lorsqu'elle dépasse 45 à 50 heures par semaine de manière chronique, et donc dépasse les conventions internationales sur le travail hebdomadaire (48 heures maximum). Une charge de travail ne peut dépasser 50 heures par semaine chroniquement qu'elle soit auto-imposée par les étudiants ou par l'encadrement. Une prévention sur les risques psychosociaux est nécessaire pour tous les acteurs au sein des écoles vétérinaires (Babot-Jourdan & Babot-Jourdan, 2022c).

« Une réflexion pédagogique et de santé publique est nécessaire pour les écoles mais aussi pour chacune et chacun : l'excellence est-elle antinomique de la santé ? Faut-il souffrir pour être « bon » ? La productivité dans le monde du travail plafonne puis s'effondre au-delà d'une certaine charge de travail. La prévention passe par la prise de conscience collective que chaque individu a un seuil au-delà duquel la charge de travail est délétère sur le moyen et long terme. » (Babot-Jourdan & Babot-Jourdan, 2022c)

Les étudiants vétérinaires subissent de fortes pressions avec de grandes charges de travail et attentes autour de la gestion émotionnelle liée à leur profession (Williams et al., 2005).

C. Exigences émotionnelles

De nombreux vétérinaires se rendent les choses plus difficiles à cause de leur besoin de perfection, leur tendance à la compétition et le désir d'être reconnu comme exceptionnel (Larkin, 2013). Les étudiants arrivent en école vétérinaire avec un passif d'excellence scolaire. Ils sont habitués à un passé de surperformance et à maîtriser un schéma de surperformance (Zenner et al., 2005). L'environnement autour des étudiants vétérinaires (sélection, formation, entourage) crée des conditions parfaites pour la création de hauts standards et le développement d'un syndrome de l'imposteur, caractéristiques du perfectionnisme.

L'*Association of American Veterinary Medical Colleges* a étudié les liens entre le perfectionnisme, la résilience et les traits de personnalités des étudiants vétérinaires afin de comprendre les exigences émotionnelles auxquels ils sont soumis en portant une attention particulière sur la névrose. La **névrose** (changements d'humeur, tristesse, anxiété, irritabilité, tendance au stress) et le **perfectionnisme** sont significativement reliés. Les effets négatifs du perfectionnisme et de la névrose résultent d'attentes inatteignables fixées à soi-même. De plus, les étudiants vétérinaires ressentent une forte pression pour contenter et impressionner leur entourage et leurs clients. Il faut aider les étudiants à équilibrer leurs attentes avec une écoute de soi pour influencer leur santé émotionnelle et leur bien-être. Les étudiants doivent apprendre à gérer des actes qui ne sont pas parfaits, ce qui est inhérent à la pratique de la médecine, et leurs conséquences de manière appropriée. L'excellence plus que la perfection devrait être recherchée dans le milieu vétérinaire afin de réussir à maîtriser des situations à forts enjeux tout en évitant la fatigue émotionnelle et le burnout. Aider les étudiants à développer leur résilience pourrait permettre de diminuer la névrose ressentie et indirectement les aider à équilibrer leurs standards de perfectionnisme (Holden, 2020).

D. Choc entre attentes et réalité

Le métier de vétérinaire relève de la **vocation** pour la plupart des étudiants qui s'engagent dans ce cursus (Tableau VI). La notion de vocation implique de percevoir son métier comme un accomplissement personnel. Elle sous-entend de ne pas compter ses heures de travail et un véritable don de soi dans le milieu professionnel. Le travail n'est pas considéré comme une nécessité alimentaire mais donne un sens à la vie. Dans l'inconscient collectif, une personne exerçant son métier de vocation ne peut s'ennuyer ou être insatisfait de son travail (Lecoeur, 2013). La majorité des étudiants affirment vouloir faire ce métier depuis toujours, aussi loin qu'ils s'en souviennent. Ce choix est également influencé par l'amour porté aux animaux, datant souvent de l'enfance. Le cheval et l'équitation jouent un rôle majeur notamment chez les filles. De plus, presque un quart des étudiants vétérinaires arrive en école vétérinaire avec la volonté d'exercer en contact avec des animaux sauvages. Nous notons dans ces deux cas l'influence de l'image du métier de vétérinaire véhiculée par les médias comme nous le verrons dans la partie II.4. Les premières rencontres avec les vétérinaires sont également déterminantes et jouent le rôle de révélateur de vocation. Le stage d'observation et de découverte en fin de collège est le moment de confirmation de la vocation (Langford, 2009; Lecoeur, 2013; Sans et al., 2011).

Tableau VI : Facteurs ayant influencé le choix d'être vétérinaire (Langford, 2009)

Propositions	1^{er} choix (%)	2^{ème} choix (%)	Non cité	Total
Vocation	150 (69,1)	19 (8,8)	48	217
Attrait pour les sciences du vivant	28 (12,9)	68 (31,3)	121	217
Expérience antérieure	27 (12,4)	91 (41,9)	99	217
Influence familiale	5 (2,3)	12 (5,5)	200	217
Autre	5 (2,3)	22 (10,1)	190	217
Ce n'était pas mon 1 ^{er} choix	2 (0,9)	0 (0)	215	217
Total	217 (100)	212 (100)		

Les étudiants intégrant les ENVF sont peu renseignés sur la réalité de leur futur métier, que ce soit au niveau des conditions de travail ou des différents débouchés professionnels. La vision du métier change pendant les études vers une vision plus pratique et pragmatique (Kessal, 2023). À travers les rotations cliniques des ENVF, les étudiants se projettent dans leur futur professionnel. Leur épanouissement durant ces rotations est donc déterminant pour leurs premiers emplois car la plupart des étudiants semble penser que les rotations cliniques et leur vie étudiante durant ces périodes sont représentatives de leur futur professionnel (Babot-Jourdan & Babot-Jourdan, 2022c). Durant sa formation, l'étudiant vétérinaire réévalue sa représentation de la profession, avec une réalité plus ingrate qu'anticipée. Il revoit également ses motivations personnelles notamment le don de soi impliqué par sa vocation pour laisser une plus grande part à sa vie personnelle. En effet, l'étudiant est confronté à une société de

consommation et de loisirs avec un individualisme grandissant difficilement compatibles avec un métier de vocation tel qu'imaginé durant l'enfance (Lecoeur, 2013).

Les étudiants vétérinaires peuvent également vivre une désillusion concernant leur formation. Lorsqu'ils entrent en école vétérinaire, une forme de lâcher-prise peut s'installer car ils sont arrivés au bout d'un long et intense processus de sélection (Sans et al., 2011). Ce processus a entraîné des sacrifices personnels pour exceller scolairement et 41,7 % s'attendaient à un rythme moins soutenu en école vétérinaire, leur permettant de consacrer plus de temps à leur vie personnelle et à leurs loisirs (Babot-Jourdan & Babot-Jourdan, 2022f).

Les étudiants vétérinaires subissent de fortes charges de travail dans un environnement exigeant émotionnellement qui les pousse vers l'excellence. Dans le même temps, ils subissent une désillusion sur la réalité de leur métier, plus difficile que ce qu'ils avaient imaginé.

3) Mal-être des étudiants vétérinaires

Nous allons voir comment la combinaison entre les prédispositions de personnalité et les exigences du cursus vétérinaire entraînent un mal-être chez les étudiants vétérinaires.

A. Une estime de soi défaillante

1. Syndrome de l'imposteur répandu

Une thèse d'exercice vétérinaire menée en 2021 a mesuré la prévalence du syndrome de l'imposteur chez les étudiants vétérinaires en France. 50 % des étudiants interrogés rapportent avoir déjà eu des sentiments correspondant au syndrome de l'imposteur et 22 % rapportent des expériences de ce syndrome considérées comme intenses. Les femmes sont plus touchées que les hommes (Enfedaque, 2023). Les étudiants vétérinaires expriment un syndrome de l'imposteur important, peu importe s'ils viennent de commencer leur formation ou s'ils vont la finir. Ils pensent que leur admission à l'école est une erreur et que les autres étudiants et leur encadrement découvriront rapidement qu'ils ne sont pas à la hauteur des exigences de leurs études. Alors, ces étudiants sacrifient leur vie personnelle pour se consacrer uniquement à l'école résultant soit en une vie déséquilibrée avec un isolement émotionnel qui peut conduire à de la dépression et à de la toxicomanie soit à un délaissement de leur travail académique (Kogan et al., 2005). Nous retrouvons ici le cycle de l'imposteur.

Le syndrome de l'imposteur ne se développe pas en école vétérinaire, il date des années scolaires précédentes, à travers une sélection compétitive face à d'autres étudiants de très haut niveau. Cependant, il reste présent durant la formation vétérinaire à la même intensité, ce qui suggère que les conditions offertes dans leur cursus ne les aident pas à reprendre confiance en eux et en leurs capacités.

2. Dévaluation de son niveau académique

Nous avons vu précédemment que la satisfaction académique est un des facteurs influant sur la santé mentale des étudiants tout comme l'estime de soi. Entre les deux enquêtes de l'IVSA

et Vétos Entraide de 2018 et 2022, les chercheurs ont constaté une diminution du ressenti positif du niveau académique des étudiants. 8,9 % des étudiants se considéraient en dessous de la moyenne académique en 2018 contre 22,3 % en 2022. Lorsqu'un étudiant vétérinaire constate des répercussions de son niveau académique sur sa santé mentale, ce ressenti est négatif dans 92 % des cas. L'enquête réalisée en 2022 conclut qu'au moins 70 % des étudiants ont une estime de soi académique moyenne, basse ou instable. De plus, les étudiants ayant une mauvaise estime de soi scolaire considèrent que leurs études sont moins épanouissantes (Babot-Jourdan & Babot-Jourdan, 2022g).

3. Peur de devenir un mauvais vétérinaire

90 % des étudiants vétérinaires français se sont inquiétés au moins une fois dans leur cursus de ne pas être un bon vétérinaire et 55,5 % d'entre eux s'en inquiètent souvent. Cette inquiétude, liée à leur perfectionnisme, dégrade leur estime de soi. Elle s'exprime majoritairement en période de révisions ou d'examens mais se manifeste également en retour de stage et pendant les rotations cliniques. En se rapprochant de la fin de leurs études, les futurs vétérinaires sont confrontés au niveau qu'ils estiment être nécessaire pour être un « bon vétérinaire ». Cette prise de conscience peut entraîner un sentiment d'impuissance au début de leur exercice (Babot-Jourdan & Babot-Jourdan, 2022a). Cette peur, si elle est raisonnable, paraît nécessaire et prouve que les étudiants vétérinaires sont conscients des exigences liées à leur futur métier. Or, nous nous rendons compte que cette peur est très présente chez les étudiants ayant une faible estime d'eux-mêmes et peut les entraîner dans un cercle vicieux comme celui de l'imposteur que nous avons vu précédemment.

B. Mauvais équilibre de vie et inquiétudes financières

Les fortes exigences liées au programme d'enseignement des études vétérinaires poussent les étudiants à sacrifier certaines parties de leur vie privée (vie sociale, activités sportives ou de loisirs) pour se dégager du temps pour étudier. Cependant, une mauvaise balance entre les études et la vie personnelle entraîne des niveaux élevés de stress, anxiété, toxicomanie et dépression (Jackson et al., 2016). Un mauvais équilibre de vie est relié à une insatisfaction de ses études (Babot-Jourdan & Babot-Jourdan, 2022e).

L'alcool dans les écoles vétérinaires est ambivalent. Dans une certaine mesure, il permet lors des traditions festives ou événements festifs de jouer dans la socialisation des étudiants qui est un facteur protecteur de la satisfaction dans ses études et de la santé mentale. Mais les étudiants ne consommant pas d'alcool peuvent se sentir exclus de la vie sociale de leur école. De plus, les étudiants qui ne sont donc pas satisfaits de leurs études peuvent être des étudiants qui souffrent d'alcoolisme et boivent presque tous les jours (Babot-Jourdan & Babot-Jourdan, 2022e). Plus de 15 % des étudiants ont eu des comportements dangereux à la suite de la consommation d'alcool (comportements qu'ils regrettent, perte de mémoire, blessures physiques, sexe non protégé) (Kogan et al., 2005).

La fatigue est le sentiment négatif le plus exprimé par les étudiants (70 %), qu'ils aillent bien ou non. Parmi les étudiants souffrant de troubles du sommeil, 17,4 % ont ressenti un impact négatif sur leur performance scolaire (Babot-Jourdan & Babot-Jourdan, 2022g; Cadinot, 2013; Kogan et al., 2005).

62 % des étudiants de l'École Nationale Vétérinaire d'Alfort (ENVA) disent manger équilibré notamment par manque de temps. 22 % des étudiants ne se préoccupent pas de leur équilibre alimentaire et un étudiant sur cinq ne mange pas équilibré pour des raisons financières. 33 % des étudiants vétérinaires ont déjà renoncé à aller voir un médecin en partie par manque de temps ou question financière. 43 % des étudiants en clinique ne sont pas satisfaits de leur état de santé global, certains y voient les conséquences de leurs repas manqués ou de mauvaise qualité (Cadinot, 2013).

Leur situation financière est une source de stress chez un tiers des étudiants vétérinaires français, et un tiers des presque 37 % exerçant un *job* étudiant pensent en ressentir des effets négatifs avec une surcharge de travail (Zunino, 2024). Lors d'une étude réalisée lors de l'année scolaire 2011/2012 à l'ENVA, 7 % des étudiants ont contracté un prêt étudiant. 10 à 20 % des étudiants vétérinaires interrogés sont confrontés à des difficultés financières. Cette minorité a tendance à être sous-estimée car une majorité des étudiants vétérinaires ont des parents venant de la catégorie socio-professionnelle des cadres et professions intellectuelles supérieures (Cadinot, 2013; Zunino, 2024). En 2016, les ENVF rapportent entre 30 à 40 % d'étudiants boursiers dans leurs effectifs (Béraud, 2016). Ces étudiants ont une moins bonne estime d'eux et ils sont plus à risque de développer des problèmes de santé mentale comme la dépression (Zunino, 2024).

C. Signes de détresse psychologique

1. Stress ressenti important

Si les étudiants vétérinaires interrogés ne montrent pas des niveaux de stress plus élevés que la population générale mais ils sont plus durs avec eux-mêmes donc nous pouvons supposer qu'ils sont plus stressés (Strand et al., 2005).

Lors d'une enquête réalisée entre 2020 et 2021 auprès des étudiants de l'ENVA, les études vétérinaires sont ressorties comme étant une source de stress pour 89 % des interrogés. La plupart des étudiants considèrent ce stress comme chronique avec des phases aiguës à certains moments de leur cursus (certaines rotations cliniques, périodes d'examens) (Brun, 2023). Une autre étude montre que 11,3 % des étudiants vétérinaires rapportent des troubles de l'anxiété diagnostiqués. Presque 30 % des étudiants ont eu un impact négatif du stress sur leurs résultats scolaires alors que seulement 6.5 % des étudiants vétérinaires ne se sont jamais sentis débordés par leur charge de travail (Kogan et al., 2005). Pour 47,9 % des étudiants, le stress qu'ils ressentent est multifactoriel avec une ensemble de stressseurs qui s'additionnent (Collins & Foote, 2005). Ce stress a de fortes conséquences sur les étudiants vétérinaires : ruminations, troubles de la concentration, déprime, sentiment d'être dépassé, procrastination, fatigue chronique, sentiment d'épuisement récurrent, troubles du sommeil, diète inconstante et maux de tête (Brun, 2023; Collins & Foote, 2005; Kogan et al., 2005).

Seulement 28,7% des étudiants n'ont pas ressenti de conséquences de leur stress sur la prise en charge des animaux ni de nécessité d'apprendre à gérer leur stress. Les aides médicamenteuses (antidépresseurs, anxiolytiques, somnifères, fleurs de Bach, mélatonine) sont utilisées par 18,4 % des étudiants interrogés à l'ENVA pour faire face à leur stress (Brun, 2023). Ainsi, les étudiants ont conscience des conséquences de leur stress et essayent

d'adopter des stratégies pour les limiter. La plupart des étudiants vétérinaires ne sait pas comment faire face à leur stress même si un grand nombre d'étudiants utilise des stratégies de *coping* : humour, avoir une approche systématisée d'une résolution de problème, demander des conseils et des soutiens, avoir des habitudes vie saines (sommeil, sport, diète) et avoir du temps pour ses loisirs en dehors de l'université (Williams et al., 2005). Les méthodes de gestion du stress les plus utilisées par les étudiants sont le divertissement (musiques, lecture, écriture, télévision, jeux vidéo, séries, cuisine) puis des méthodes de relaxation (méditation, exercices de respiration, promenades, sport). Cependant un quart des étudiants estime que les techniques qu'ils emploient ne sont pas efficaces (Brun, 2023).

2. Prévalence élevée de dépression et pensées suicidaires

Sur leurs trois premiers semestres à l'école, les étudiants vétérinaires américains sont plus de 50 % à rapporter des signes cliniques de dépression. Cela représente des taux plus élevés que chez les étudiants en médecine et dans la population générale (Reisbig et al., 2012). Une thèse d'exercice vétérinaire a cherché à quantifier et étudier la symptomatologie dépressive et les pensées suicidaires chez les étudiants des quatre ENVF. 51 % des étudiants montrent des scores élevés de symptomatologie dépressive et 28 % rapportent avoir eu des pensées suicidaires. Ces taux sont plus importants que chez toutes les autres populations étudiantes. La symptomatologie dépressive est également plus exprimée par les étudiants de dernière année mais la faible différence avec les symptômes des étudiants de première année témoigne d'un mal-être global des étudiants vétérinaires (Figure 6) (Zunino, 2024).

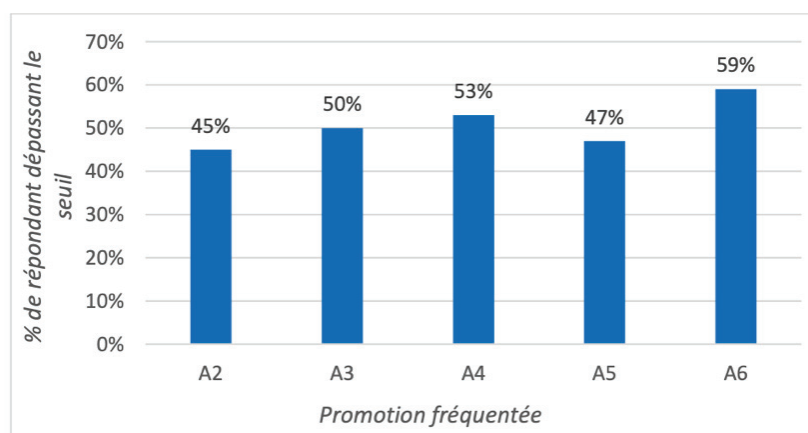


Figure 6 : Pourcentage d'individus présentant une symptomatologie dépressive élevée en fonction de la promotion (Zunino, 2024)

Nous pouvons supposer à travers le fort taux d'étudiants de première année touchés par une symptomatologie dépressive élevée que ces troubles sont antérieurs à l'école vétérinaire. Or, les étudiants considèrent eux-mêmes que ces symptômes se sont accentués durant leur cursus (Zunino, 2024). Ainsi, les études vétérinaires ne sont pas responsables du mal-être des étudiants mais ne contribuent pas à améliorer leur santé mentale. Il apparaît alors nécessaire de mener une réflexion à l'échelle des écoles pour aider ces étudiants.

D. Manque de confiance en l'avenir

Nous avons vu que les étudiants vétérinaires travaillent souvent sur de larges plages horaires en rotation clinique ce qui augmente leur stress et une diminution de leurs capacités d'apprentissage. À terme, cela peut entraîner des questionnements sur leur avenir, une baisse de motivation et de joie dans son cursus (Babot-Jourdan & Babot-Jourdan, 2022e; Dilly et al., 2016). Nous évoquerons ici les étudiants songeant à quitter leur formation de vétérinaire car incertains de trouver satisfaction dans leur futur métier et non les étudiants qui souhaitent changer d'orientation professionnelle.

Les étudiants vétérinaires ont beaucoup investi dans les études (temps, énergie, argent, charge émotionnelle) alors lorsqu'un étudiant pense à quitter la formation vétérinaire, c'est qu'il se retrouve dans une situation telle que seule la fuite devient envisageable. Un étudiant qui songe à quitter le cursus ne le fera pas forcément mais cela témoigne d'un sentiment de souffrance et d'impuissance face aux enjeux auxquels il est soumis. Même si le nombre d'étudiants y songeant est relativement faible (13,9 % en 2018 et 15,4 % en 2022), il est indicateur de l'instabilité et des doutes autour du passage de la vie étudiante à la vie professionnelle. Il peut être lié au risque que ces jeunes quittent la profession dans leurs premières années d'exercice. Les étudiants dans les deux dernières années d'étude sont les plus susceptibles de se questionner alors même qu'ils sont les plus proches d'obtenir leur diplôme. 30 % des jeunes praticiens inscrits à l'Ordre quitte la pratique dans les cinq ans qui suivent la sortie de l'école (Babot-Jourdan & Babot-Jourdan, 2022e). La crainte de ne pas trouver un emploi qui leur convienne est en effet une crainte exprimée plus d'un étudiant sur deux. Cette tendance est plus forte chez les femmes (60 % contre 42 %) (Babot-Jourdan & Babot-Jourdan, 2022d).

Les étudiants vétérinaires ont une estime de soi défaillante s'exprimant à travers le syndrome de l'imposteur et la peur accrue d'être un mauvais vétérinaire. Cela s'ajoute à une grande prévalence de symptomatologie dépressive et d'un stress ressenti important. Un manque de confiance en leur avenir professionnel et des doutes sur la poursuite de leur formation sont la conséquence de ce mal-être.

« Les étudiants vétérinaires sont des enfants vétérinaires. Il est important qu'ils se sentent bien et à l'aise pour pouvoir prendre confiance dans leur vie future. Or, leur bien-être semble souvent négligé. Et même minimisé. Comme si, ce passage ingrat d'étudiant était nécessaire, inévitable. Souffrir pour mieux réussir. Il y a ce cliché qui demeure : vétérinaire est un métier rude. Les étudiants doivent donc apprendre à la rude. » (témoignage d'un étudiant vétérinaire français dans Babot-Jourdan & Babot-Jourdan, 2022g)

4) Insertion dans une profession faisant face à des difficultés

Si la population étudiante vétérinaire présente des troubles de sa santé mentale, c'est également le cas de leur profession.

A. Une profession face à des évolutions récentes

La profession vétérinaire évolue dans le même temps que la société. Nous nous intéressons en particulier dans cette partie aux évolutions pouvant avoir des répercussions sur la santé mentale des étudiants.

1. Évolutions sociétales

a) *Une profession idéalisée*

Depuis le milieu des années 2010, les représentations du vétérinaire se multiplient dans le paysage culturel et sociétal. Les vétérinaires sont souvent présentés comme des soignants ne comptant pas leurs heures, ayant choisi ce métier par vocation prodiguant une médecine de pointe proche de la médecine humaine. L'image des vétérinaires est de plus en plus positive dans les médias avec de nombreuses représentations de soignants dévoués, proches des animaux et souvent féminines. Cette image idéalisée des vétérinaires n'offre qu'une vision partielle de la réalité du métier et de ses débouchés avec une surreprésentation des chevaux dans la littérature destinée aux petites filles et aux nombreux documentaires télévisés sur la faune sauvage (Kessal, 2023).

La profession bénéficie aussi d'un certain prestige, comparée et valorisée notamment par rapport aux médecins. La plupart des clients ont une image très positive des femmes vétérinaires car elles correspondent à leurs attentes en tant que professionnelles du soin. Si dans l'imaginaire collectif, les vétérinaires gagnent beaucoup d'argent notamment comparativement aux médecins, la plupart des clients s'accordent à dire que leur salaire est mérité (Paulet, 2011).

b) *Exigences élevées de la clientèle*

La place des animaux de compagnie a changé. 95 % des propriétaires d'animaux considèrent leur animal comme un membre à part entière de leur famille. Les dépenses vétérinaires ont augmenté de 72 % dans les années 2000-2010. Les propriétaires veulent accéder à une médecine de pointe mais sont parfois limités par leur budget. Certains vétérinaires dénoncent une médecine à deux vitesses avec des propriétaires pouvant offrir le maximum à leurs animaux et ceux plus modestes qui estiment ne pas pouvoir offrir des soins de qualité à leurs animaux. Cela peut causer un dilemme éthique au vétérinaire et nécessite une adaptation à sa clientèle et ses moyens financiers. De plus, les propriétaires ont de plus en plus d'attentes comme l'accès à des consultations avec des spécialistes, un plateau technique moderne et une disponibilité 24h/24 7j/7. Les vétérinaires évoquent le fait que les clients sont habitués à avoir des rendez-vous rapidement en médecine vétérinaire alors que c'est l'inverse en médecine humaine par exemple (Holden, 2020; Kessal, 2023; Lemonnier, 2014; Tupin, 2005). Ainsi, les vétérinaires canins sont face à une clientèle de plus en plus exigeante notamment une part de l'affect grandissante ce qui augmente la pression subie par les praticiens.

Les vétérinaires ruraux font face à de nombreux changements dans le monde agricole avec l'augmentation de la taille des cheptels et la diminution de leur nombre, l'automatisation, l'avenir incertain de l'agriculture et les changements des rapports éleveurs/vétérinaires. En effet, les éleveurs sont mieux formés aux gestes techniques et possèdent plus de

connaissances. Ils attendent donc plus de leur vétérinaire notamment des conseils de prévention (Lemonnier, 2014; Tupin, 2005).

Ainsi, il existe un décalage entre les exigences du métier de vétérinaire avec de grandes amplitudes horaires et des gardes à assurer alors que l'entourage du vétérinaire vit dans une société de loisirs et des 35 heures. Cela peut générer un sentiment d'injustice alors même que les vétérinaires aiment leur métier. Au-delà de la fatigue purement physique, une certaine fatigue psychologique (enchaînement des consultations avec des animaux et des propriétaires différents, actes techniques, prises de décision) se met en place. Les vétérinaires sont impactés négativement par la misère humaine et animale auxquelles ils sont régulièrement confrontés. Les vétérinaires et étudiants interrogés font part d'un besoin de reconnaissance face à certains sacrifices qu'ils peuvent faire, pour valoriser leur travail et y trouver du sens mais il n'en trouve pas de la part de leurs clients (Kessal, 2023; Tupin, 2005).

c) Arrivée et impact d'internet

Les cliniques vétérinaires, et dans un certain sens les vétérinaires, sont soumis comme toutes les entreprises à l'arrivée des avis et notes en ligne. Cela peut conduire à du *bashing* et du harcèlement en ligne. Les vétérinaires subissent alors leur impact émotionnel et accentuent leur peur de l'erreur et du jugement (Kessal, 2023; Silvert, 2023). Par ailleurs, les clients arrivent en consultation en ayant déjà consulté des sources en ligne et se faisant une idée de la maladie de leur animal. Cela peut conduire à remettre en question la relation de confiance entre les propriétaires et le vétérinaire. Cela demande de nouvelles compétences au vétérinaire comme déconstruire les fausses informations, savoir argumenter son raisonnement et fournir des sites internet fiables (Kessal, 2023; Silvert, 2023).

2. Évolutions de la profession

a) Des formations d'excellence de plus en plus accessibles

Les vétérinaires doivent se tenir informés des données récentes pour adopter de bonnes pratiques sinon en cas de litige, sa responsabilité professionnelle peut être mise en cause (Vandeweerd, 2013). En parallèle, le nombre de formations proposées est en constante augmentation et l'accès à la spécialisation se démocratise. Les étudiants souhaitent être mieux armés face aux nouvelles exigences des propriétaires mais également ils souhaitent qu'eux-mêmes et leurs futurs employeurs et collègues soient mieux formés aux *soft skills*. Ainsi, les formations et les cours en management, communication et relations humaines se développent (Rose, 2013). 60 % des étudiants interrogés souhaitent faire un internat pour gagner en expérience et accroître leurs compétences techniques, 37 % envisagent un résidanat et 12,3 % souhaitent avoir un *Board* européen (Moreau, 2024). Ce désir de spécialisation de plus en plus important peut être mis en lien avec les développements de la médecine vétérinaire tout comme le perfectionnisme des étudiants vétérinaires.

b) Un recrutement difficile

Actuellement, quatre générations différentes cohabitent dans les structures vétérinaires : baby-boomers, X, Y et Z (Figure 8).

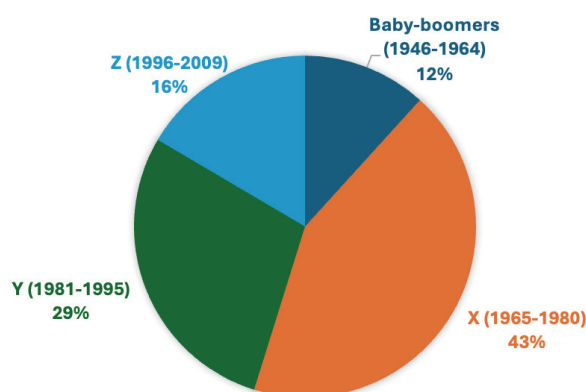


Figure 7 : Estimation de la répartition par générations du nombre de vétérinaires en exercice en 2023 (années de naissance entre parenthèses) (d'après (Conseil national de l'Ordre des Vétérinaires, 2024))

Certains recruteurs sont démunis dans les processus de recrutement face aux compétences de gestion demandées par les nouvelles générations de vétérinaires car ils n'y ont pas été formés. De plus, les préjugés qui influencent les rapports entre générations peuvent alimenter les tensions entre ces générations et donc le recrutement (Kessal, 2023).

Tableau VII : Principales caractéristiques stéréotypées des quatre générations de vétérinaires actuellement sur le marché du travail (Kessal, 2023)

	Baby-boomers	Génération X	Génération Y	Génération Z
Intervalle d'années de naissance	1946-1964	1965-1980	1981-1995	1996-2009
Principales Caractéristiques	Jeunesse pendant les « 30 glorieuses » Âge d'or du vétérinaire à leurs débuts professionnels	Jeunesse pendant une période de déclin Confrontés au chômage	Digitales natives Orientation massive vers la canine Emploi facile à trouver	Digital natives Esprit communautaire (réseaux sociaux) Emploi facile à trouver
Moment de la carrière en moyenne en 2023	Fin de carrière Cumul emploi-retraite Retraite	Milieu - fin de carrière	Début - milieu de carrière	Etudiants Début de carrière Premières expériences professionnelles
Valeurs au travail	Situation stable Respect de la hiérarchie Travail acharné	Plus individualistes que Baby-Boomers Adaptabilité Privilège vie privée	Individualistes Expériences courtes Changement	Changement Esprit d'équipe Travail = lieu de vie

Ndlr : erreur dans le tableau d'origine sur l'intervalle d'années de naissance des « baby-boomers » : 1946-1964.

En 2023, 76 % des vétérinaires salariés inscrits à l'Ordre sont des femmes dont 73 % de moins de 40 ans. 73 % des vétérinaires salariés ont moins de 35 ans, hommes et femmes confondus (Conseil national de l'Ordre des Vétérinaires, 2024). Les jeunes vétérinaires ont plus d'attrait pour le salariat, qu'ils soient homme ou femme, seulement les femmes sont sur-représentées dans les jeunes catégories d'inscrit à l'Ordre vétérinaire donc certains observateurs ont fait un raccourci rapide entre la féminisation de la profession et l'essor du salariat (Kessal, 2023; Lemonnier, 2014). Les jeunes vétérinaires accordent plus d'importance à leur vie personnelle et sont moins enclins à faire le même nombre d'heures que l'ancienne génération de vétérinaires qui partent à la retraite.

Dans une thèse d'exercice vétérinaire réalisée en 2022 sur les problématiques actuelles de la profession vétérinaire, la majorité des vétérinaires interrogés ont fait part de difficultés de recrutement. Certains ont notamment pointé la difficulté de trouver des candidats (Silvert, 2023). Si le nombre d'entrants dans la pratique vétérinaire est en constante augmentation, nous constatons effectivement une forte augmentation dans le secteur canin mais une baisse dans le secteur rural (Conseil national de l'Ordre des Vétérinaires, 2024). La pénurie de vétérinaires, notamment en milieu rural a fait l'objet de plusieurs réformes nationales en augmentant le nombre de vétérinaires formés en France (augmentation du nombre d'étudiants par promotion dans les écoles publiques, agrémentation de la première école privée) ou en réduisant le nombre d'années d'étude (mise en place et développement de la voie d'accès F) (Ministère de l'agriculture, de la souveraineté alimentaire et de la forêt, 2024). Nous constatons dans l'atlas démographique de la profession vétérinaire de 2024, un nombre toujours important de vétérinaires formés à l'étranger exerçant en France et un désintérêt de la filière rurale (Figures 9 et 10).

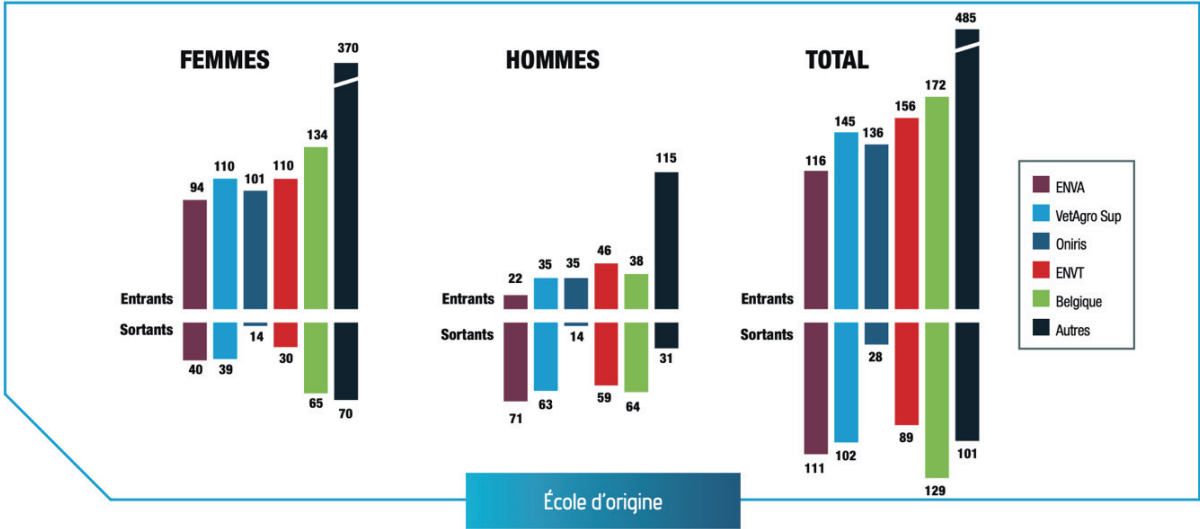
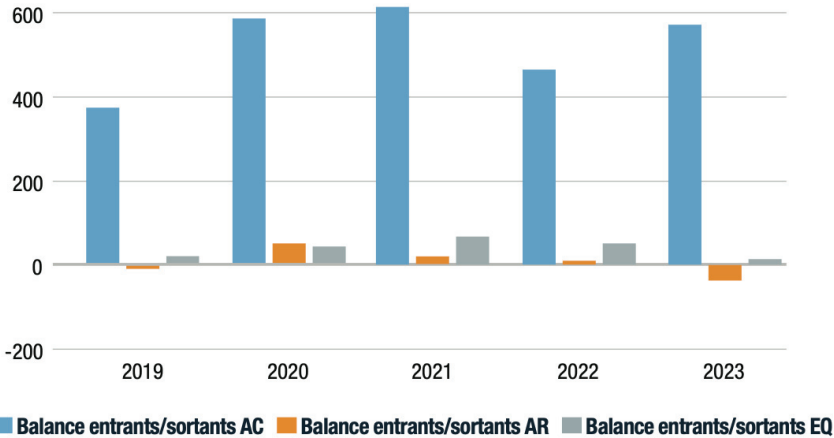


Figure 8 : Balance entrants/sortants des inscrits à l'Ordre vétérinaire français en 2024 selon l'école d'origine (Conseil national de l'Ordre des Vétérinaires, 2024)



NB : AC : Animaux de Compagnie ; AR : Animaux de Rente ; EQ : Équidés

Figure 9 : Balance entrants/sortants de l'Ordre vétérinaire français en 2014 par espèces traitées (Conseil national de l'Ordre des Vétérinaires, 2024)

B. Une profession sujette à certains troubles mentaux

1. De nombreux stressseurs professionnels

Les vétérinaires sont particulièrement soumis aux risques psychosociaux (RPS). Ils correspondent à des situations professionnelles où sont présents du stress et/ou des violences externes (insultes, menaces, agressions par des personnes extérieures à l'entreprise comme des clients) et/ou des violences internes à l'entreprise (harcèlement, conflits). Les RPS ont de nombreuses conséquences sur les travailleurs et les entreprises (Figure 11) (Langevin & Benoît, 2022).

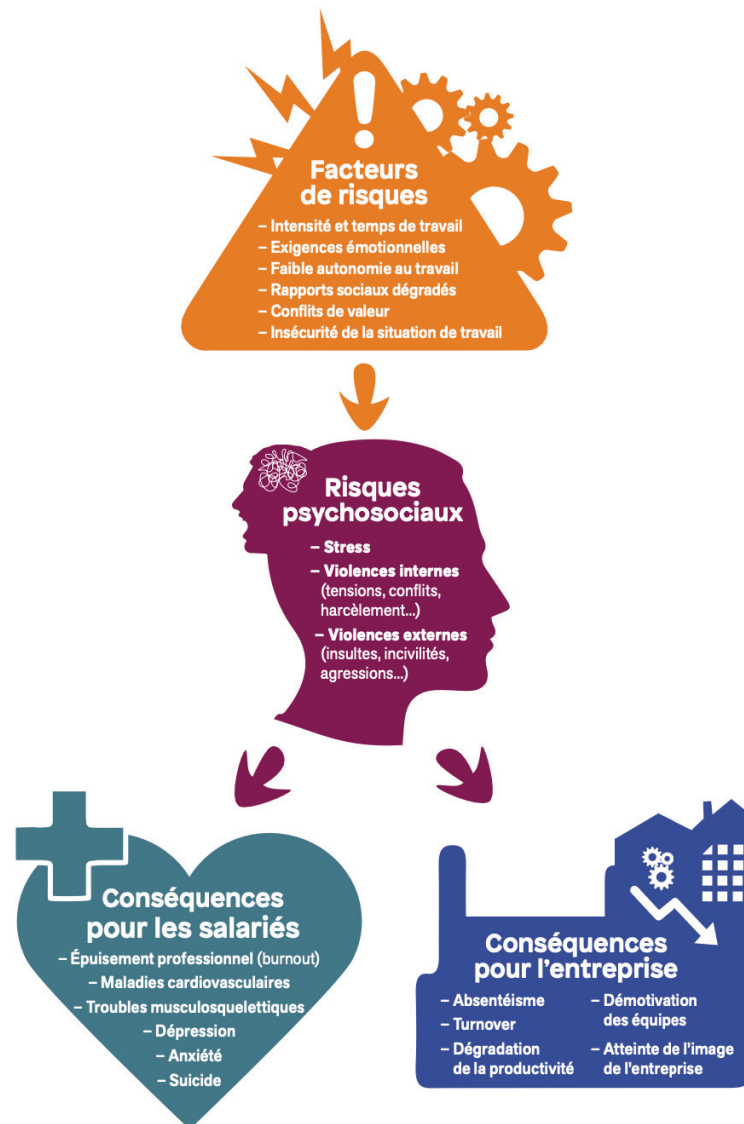


Figure 10 : Les risques psychosociaux, causes et conséquences (Langevin & Benoît, 2022)

Les RPS ont des conséquences connues sur les vétérinaires. Des études ont montré un lien entre le stress psychosocial et une consommation problématique d'alcool. De plus, d'autres études ont montré que le stress psychosocial au travail est un risque pour une mauvaise santé mentale et peut être un facteur prédictif de symptômes dépressifs. En effet, une étude menée sur des vétérinaires allemands montre que le stress psychosocial entraîne des

perturbations au niveau psychologique sous la forme de démoralisation. Cette démoralisation peut ensuite entraîner une consommation de substances psychoactives. Les facteurs psychosociaux identifiés dans cette étude sont (par ordre décroissant d'importance) : la charge de travail, le mauvais équilibre entre les sphères professionnelle et privée, les relations compliquées avec les clients et l'absence de temps libre (Harling et al., 2009).

Une enquête réalisée en 2021 sur des vétérinaires français a cherché à comprendre les conséquences de ces risques psychosociaux dans la profession en identifiant les facteurs de risques propres à la profession. Les stresseurs professionnels, donc les agents perçus comme des menaces ou pression quotidiennes, identifiés chez les vétérinaires sont (par ordre d'importance) :

- **Charge de travail et interface vie professionnelle-vie privée :**
 - 84 % des vétérinaires déplorent leur charge de travail importante, un rythme de consultations intense associé avec l'impression de faire du mauvais travail (atteinte de l'estime de soi).
 - 94 % des vétérinaires mentionnent des amplitudes horaires trop élevées résultant avec une diminution du temps consacré à la vie familiale et des tensions du travail qui empiètent sur la sphère privée.
- **Peur de l'erreur :** c'est le premier facteur associé aux idéations suicidaires. Cette peur est plus présente chez les vétérinaires canins. Elle est notamment liée à la gestion des attentes et de ses responsabilités vis-à-vis des clients et la peur du jugement de la part de ses collègues.
- **Interruptions pendant son activité :** de nombreux imprévus peuvent morceler le travail d'un vétérinaire et nuisent à l'efficacité professionnelle et augmentent le risque d'erreur.
- **Conflits et tensions avec les collègues :** avec notamment le sentiment d'exploitation par les employeurs, un manque de reconnaissance et un manque de formation en management.
- **Problèmes financiers.**
- **Charge émotionnelle face à la détresse :** frustration ou culpabilité quand les propriétaires ne peuvent pas payer, gestion des euthanasies et de l'inquiétude des propriétaires. Elle est associée aux troubles du sommeil et plus ressentie par les vétérinaires canins.
- **Négligence, maltraitance des clients envers les animaux.**
- **Peur des blessures** (Truchot, 2024; Truchot et al., 2021).

Chez les vétérinaires, malgré la présence d'événements de vie dramatiques, les stresseurs professionnels expliquent toujours une part significative du *burnout*, des idéations suicidaires et troubles du sommeil (Truchot et al., 2021).

2. Des prédispositions liées à la profession

Le névrosisme est un trait de personnalité, souvent utilisé en psychologie, qui décrit une tendance à ressentir des émotions négatives de manière fréquente et intense. Une personne ayant un score élevé en névrosisme peut être plus sensible aux défis émotionnels et plus encline à interpréter les situations comme stressantes ou menaçantes. Le névrosisme (ressenti plus important d'anxiété, colère, dépression, impulsivité, vulnérabilité) est le seul

type de personnalité qui prédispose au stress lié au travail pour les vétérinaires, sinon ce sont les facteurs environnementaux qui l'emportent sur la personnalité. Le névrosisme est souvent lié au perfectionnisme (Dawson & Thompson, 2017). Or, nous avons vu précédemment que cette recherche de la perfection peut accentuer et conduire à une détresse psychologique.

La profession vétérinaire est souvent décrite comme dépendante au travail. 37 % des vétérinaires français sont considérés comme workaholiques c'est-à-dire comme des personnes qui travaillent de manière excessive avec une compulsion interne à travailler au détriment des autres sphères de la vie personnelle. Le workaholisme est associé à des niveaux plus élevés de stress, de perfectionnisme excessif, de rigidité psychologique, d'anxiété, de dépression, de *burnout* et d'idéations suicidaires. Les vétérinaires workaholiques ressentent plus de douleurs physiques et de troubles du sommeil (Kessal, 2023; Truchot et al., 2021).

Les vétérinaires relèvent des contraintes liées à leur exercice : les grosses amplitudes horaires et la difficulté d'accorder du temps à sa famille. 67 % des vétérinaires estiment ne pas avoir assez de temps pour leur vie familiale et leurs proches mais ils sont 60 % à avoir des loisirs sur leur temps personnel. La lassitude à exercer son métier se manifeste moins lorsque le vétérinaire travaille à mi-temps. Les vétérinaires ont la sensation qu'ils ne peuvent pas aller mal sans avoir l'impression d'abandonner leur clientèle et leurs collègues (Tupin, 2005).

Les consultations pour euthanasie sont fréquentes dans le quotidien du vétérinaire. Elles mettent en jeu des émotions intenses qui, selon la sensibilité du praticien à l'acte, peuvent entraîner une détresse psychologique. Des études ont montré des conséquences émotionnelles importantes sur les vétérinaires. Les animaux sont anthropomorphisés ce qui implique pour les vétérinaires de gérer la détresse du propriétaire ainsi que sa propre empathie vers l'animal (Malvaso, 2013).

3. Des conséquences importantes sur les vétérinaires

a) *Insatisfaction au travail*

Les vétérinaires travaillent en moyenne 48 heures par semaine soit 8 heures de plus par semaine que la moyenne en Allemagne. 6 % des vétérinaires ont atteint de hauts niveaux de démoralisation. Plus les vétérinaires travaillent dans une semaine, moins ils sont heureux, surtout lorsque cela dépasse 60 heures par semaine (Fairnie, 2005; Harling et al., 2009). Même si 62 % des vétérinaires interrogés se sentent accomplis et satisfaits dans leur travail, beaucoup de lassitude est exprimée et 20 % des vétérinaires envisageraient un changement de carrière (Malvaso, 2013). Ce manque d'épanouissement dans leur métier entraîne l'utilisation de moyens de *coping* inadaptés comme la consommation d'alcool.

b) *Consommation d'alcool et de médicaments*

Dans une étude réalisée en Allemagne, 13 % des vétérinaires répondants ont été testé positif pour un problème d'alcool. Ils ont tendance à avoir un état psychologique plus dégradé. Les vétérinaires boivent en moyenne plus qu'un résident Allemand moyen. De plus, les femmes vétérinaires sont rapportées plus à risque d'avoir des comportements à risque avec leur consommation d'alcool malgré les croyances populaires sur son association avec des comportements masculins (Harling et al., 2009).

Les vétérinaires sont également de grands consommateurs de médicaments. 18,3 % des vétérinaires utilisent régulièrement des analgésiques et, selon les études, entre 2 % et 9 % des vétérinaires consomment des anti-dépresseurs dont certains sans prescription. Les femmes et les salariés sont plus à même de consommer des médicaments (Fairnie, 2005; Harling et al., 2009).

c) Le syndrome d'épuisement professionnel ou burnout

Le syndrome d'épuisement professionnel des soignants (SEPS) est défini comme une détresse psychologique vécue par un individu liée au stress émotionnel et chronique causée par un travail ayant pour but d'aider des gens (Tupin, 2005). Il existe trois dimensions du SEPS : l'épuisement émotionnel, la déshumanisation de la relation à l'autre et la réduction ou l'absence d'accomplissement personnel. 45 % des vétérinaires français pensent avoir connu un épisode de SEPS et 46 % jugent probable d'en faire un dans le futur (Malvaso, 2013; Truchot, 2024).

On retrouve parmi les symptômes du SEPS :

- Des troubles somatiques : fatigue permanente, maux de tête, problèmes digestifs, douleurs musculosquelettiques, troubles du sommeil, infections récurrentes et prolongées (par exemple incapacité à se débarrasser d'un rhume).
- Des symptômes psychiques : épuisement mental, irritabilité, sautes d'humeur, troubles de la concentration et de la mémoire, ennui, frustration, dépression.
- Et des troubles comportementaux : cynisme, conduites à risques (consommation abusive d'alcool, médicaments, café), TCA, isolement (Elkins & Elkins, 1987; Truchot et al., 2021; Tupin, 2005).

Le *burnout* est associé à une mauvaise hygiène de vie qui peut augmenter les troubles somatiques qui eux-mêmes peuvent augmenter les symptômes dépressifs pouvant entraîner une mauvaise hygiène de vie. Ainsi, un vétérinaire présentant des signes de *burnout* peut se trouver dans un cercle vicieux duquel il est difficile de sortir (Truchot et al., 2021).

Une thèse d'exercice vétérinaire française de 2005 s'est penchée sur le SEPS et notamment sur les facteurs de stress liés à la profession vétérinaire. Par ordre décroissant de préoccupation, nous retrouvons : la surcharge de travail et les horaires pénibles qui rendent difficile l'équilibre entre la vie personnelle et la vie professionnelle, les relations compliquées avec les clients, les rapports difficiles avec les confrères et l'absence de réelle cohésion professionnelle, l'angoisse liée aux revenus et l'impact émotionnel de la profession avec notamment l'euthanasie, des échecs thérapeutiques et la gestion de la souffrance des propriétaire (Malvaso, 2013).

Les populations à risque d'un mal-être psychologique quel qu'il soit (SEPS, *burnout*, pensées suicidaires) au sein de la population vétérinaire sont les femmes, les jeunes diplômés et les praticiens en canine (Elkins & Elkins, 1987; Malvaso, 2013; Truchot et al., 2021). La féminisation de la profession, l'essor de la pratique canine et l'augmentation récente des tailles des promotions dans les écoles vétérinaires françaises fait craindre une fragilité des futures générations vétérinaires dans les premières années de leur exercice.

d) De nombreux suicides

De nombreuses études montrent que la profession vétérinaire est à risque concernant le suicide (Fairnie, 2005; Kahn & Nutter, 2005; Malvaso, 2013; Truchot et al., 2021) et une étude anglaise a mis en évidence une altération importante de la santé mentale des vétérinaires directement liée à l'exercice de leur profession (D. J. Bartram et al., 2009). Une étude a été menée sur les décès des vétérinaires aux États-Unis en reprenant presque 40 ans de données. Sur les données qui ont pu être récupérées, 3 % de vétérinaires se sont suicidés. 79 % d'entre eux exerçaient en clientèle, la plupart en pratique canine. Si la différence est significative entre la population vétérinaire et la population générale, elle l'est d'autant plus pour les femmes vétérinaires (Tomasi et al., 2019).

La charge de travail des vétérinaires associée à l'augmentation de l'exigence des clients et à leur perfectionnisme entraînant un workaholisme important entraînent une profonde détresse psychologique chez de nombreux vétérinaires praticiens. Elle s'exprime par des taux importants de SEPS et suicide. L'évolution démographique de la profession (rajeunissement, féminisation, pratique canine en essor) rend la population vétérinaire plus sujette à des troubles psychologiques ce qui implique pour la profession de trouver des solutions.

C. Des débuts difficiles pour les jeunes vétérinaires praticiens

Selon le Syndicat National des Vétérinaire en Exercice Libéral (SNVEL), 30 à 35 % des jeunes praticiens vétérinaires abandonnent leur activité dans les 10 ans suivant leur diplôme et seulement la moitié d'entre eux reviennent à la pratique en clientèle (Cotreuil, s. d.). Ce fort taux d'abandon a récemment motivé de nombreuses recherches.

Les jeunes praticiens sont particulièrement à risque des troubles anxieux et dépressifs. Les étudiants vétérinaires se sont investis entièrement pendant leurs études et ne trouvent pas le soutien et l'approbation qu'ils cherchent auprès de leurs collègues, ce qui entraîne de la colère et du ressentiment restant enfouis et pouvant être à l'origine de dépressions (Kahn & Nutter, 2005). Le passage de la vie étudiante à la pratique vétérinaire est source de stress, d'angoisse et de choc affectif pour les jeunes praticiens (Malvaso, 2013).

Les vétérinaires vivent globalement bien leur formation mais elle est marquée par deux importantes désillusions. La première est l'entrée dans le cursus vétérinaire avec la réalisation de la réalité de la rémunération des vétérinaires, des débouchés de la formation et du rythme de travail, puis le début de la vie professionnelle.

La période de rentrée dans le milieu professionnel nécessite un temps d'adaptation aux vétérinaires, une période stressante et fatigante, physiquement et émotionnellement. Les mauvaises premières expériences sont liées à de mauvaises relations humaines, avec ses collègues ou supérieurs ou avec la clientèle (Kessal, 2023). Les jeunes praticiens peuvent se sentir dépassés face aux *softskills* qu'ils doivent développer et mettre en place dans leur pratique car ils ont été sélectionnés sur des *hardskills* en ne faisant aucunement appel aux capacités relationnelles (Silvert, 2023).

Une thèse d'exercice vétérinaire réalisée en 2023 a présenté des causes ayant conduit 10 vétérinaires exerçant en pratique rurale dans la région Auvergne Rhône Alpes à arrêter leur pratique clinique dans les cinq ans suivant l'obtention de leur diplôme. Ces vétérinaires ne pouvaient pas appliquer leurs valeurs cardinales dans leur métier. Ils recherchaient une équipe bienveillante et à l'écoute, avec du respect, de la reconnaissance, un réel soutien et une relation de confiance avec de la communication sincère avec la hiérarchie. Ces jeunes vétérinaires se sentaient en décalage avec les vieilles générations de vétérinaires qui n'ont pas les mêmes aspirations de vie qu'eux (Tableau VII). Ils considéraient manquer de compétences pratiques et de connaissances théoriques ainsi que de confiance et d'assurance face aux propriétaires. Le syndrome de l'imposteur est cité plusieurs fois et nous avons vu précédemment qu'il est très présent chez les étudiants vétérinaires et peut avoir de graves conséquences. Certains ont relevé avoir été témoin de sexisme de la part des employeurs en milieu rural alors, qu'au contraire des idées reçues sur les éleveurs, eux ont bien accueillis les nouvelles vétérinaires praticiennes. D'autres ont regretté une absence de perspective d'évolution et un manque d'implication de leurs employeurs. Tous ont ressentis des sentiments contrastés entre positif et négatif concernant leur première expérience de vétérinaire mais rapportent surtout une désillusion face à la réalité du terrain (Moreau, 2024).

L'impact émotionnel du premier travail ne doit pas être sous-estimé avec des jeunes parfois livré à eux-mêmes, qui peuvent commettre des erreurs et devenir un facteur significatif dans le développement d'idées suicidaires (J. Bartram & Baldwin S., 2008). En effet, dans une étude menée au Royaume-Uni sur des vétérinaires diplômés depuis moins de deux ans, 78 % d'entre eux ont commis au moins une erreur dans les 18 mois qui ont suivi l'obtention de leur diplôme dont la plupart disent être dus au manque d'expérience. Les jeunes vétérinaires qui commettent une erreur souffrent ensuite d'un manque de confiance et se sentent coupable. Plusieurs d'entre eux se posent la question de savoir s'ils doivent continuer de travailler. Les jeunes vétérinaires se confient peu sur leurs erreurs, regrettent le manque de soutien de leurs collègues et l'importante détresse émotionnelle que cela occasionne. Ces conclusions doivent être prises avec précaution car cette étude présente un faible taux de réponse sur un petit échantillon (27 % de réponses sur 405 vétérinaires) (Mellanby & Herrtage, 2004). Une thèse d'exercice vétérinaire de 2023 s'est intéressée aux erreurs médicales dans la pratique canine. La moitié des erreurs marquantes dans la carrière des vétérinaires a lieu dans les cinq premières années d'exercice (Assaghir, 2023).

Le début d'exercice semble être un moment où les erreurs sont plus marquantes. Ainsi la peur de l'erreur est le premier motif de reconversion chez les jeunes vétérinaires ayant moins de cinq ans d'expérience et reste le second générant des réflexions de reconversion chez les plus anciens (Assaghir, 2023).

Les étudiants vétérinaires ont un passé d'excellence académique qui ne les a pas préparés à la réalité de leur futur métier et à ses exigences. La combinaison entre cette sélection élitiste, le rythme des études, les changements récents dans la profession et ses exigences peuvent entraîner chez certains étudiants vétérinaires une détresse psychologique importante. Nous avons vu précédemment que les étudiants hors de la sphère vétérinaire font part d'un mal-être grandissant également. Alors nous pouvons affirmer que le mal-être des étudiants vétérinaires n'est pas uniquement lié à leurs études et leur profession. Nous allons voir ensuite quels peuvent être les rôles des écoles vétérinaires dans l'accompagnement de leurs étudiants.

III. Rôle des écoles vétérinaires

Les établissements d'enseignement supérieur ont l'opportunité d'avoir un impact sur la vie de leurs étudiants car ils regroupent toutes les activités liées à la carrière, une partie de la vie sociale, des services de santé et d'autres services sociaux. Ils peuvent se consacrer à des problèmes de santé publique chez les jeunes (Hunt & Eisenberg, 2010). Il est important de reconnaître que l'établissement scolaire peut être une cause ou une part de souffrance mentale chez les étudiants afin de prendre des mesures le transformer en un environnement sain. Il est urgent pour ces établissements de s'engager en termes de santé publique.

Dans le monde vétérinaire, les écoles et universités commencent de se saisir de ces problématiques. Par exemple, en Australie, la progression de la médecine vétérinaire a entraîné un changement de positionnement des étudiants vétérinaires qui sont de plus en plus considérés comme des collègues juniors. Ainsi, l'ensemble de la profession est de plus en plus intéressé dans le bien-être de ses futurs membres. Les universités préparent désormais les étudiants aux futurs défis de leur pratique (Collins & Foote, 2005).

1) Renforcer les facteurs protecteurs du bien-être des étudiants

De nombreuses études encouragent les universités à prendre des mesures simples pour améliorer la santé mentale de leurs étudiants pour les mettre dans les meilleures conditions possibles de réussite académique (Campbell et al., 2022; Humer et al., 2023). Ces mesures simples se fondent sur les facteurs protecteurs de la santé mentale que nous avons détaillé dans la partie I.2.

Les troubles psychologiques rencontrés par les vétérinaires peuvent faire l'objet de prévention dès le début de leur formation en appliquant trois principes simples :

- Sensibilisation dès l'intégration au cursus en montrant aux étudiants qu'ils ne sont pas les seuls à ressentir une détresse psychologique, ce qui peut être, pour beaucoup, le premier pas vers la guérison.
- Formations à la gestion du stress et au travail d'équipe.
- Préparation de l'étudiant à la vie active pour lui éviter de potentielles désillusions (Malvaso, 2013).

Nous nous intéresserons ici à des exemples de mesures prises dans des universités, applicables aux écoles vétérinaires françaises.

A. Développer le lien social et lutte contre les discriminations

Nous avons vu précédemment l'importance du lien social et du sentiment d'appartenance à une communauté pour la santé mentale. Des mesures simples doivent être encouragées sur les campus pour créer un environnement propice à la constructions de liens sociaux (Campbell et al., 2022; Humer et al., 2023; VanKim & Nelson, 2013). En effet, la communauté est un groupe pivot entre la société et le cercle proche. Elle a un énorme potentiel en termes d'influences politiques et sociales. Le désir d'appartenir à une communauté est central à la santé mentale. Participer à la communauté est un des principaux moyens de redonner du pouvoir et un sens du contrôle aux individus. Cela est alors indispensable à toute stratégie de promotion de santé mentale (Lahtinen et al., 2005). De plus, les écoles jouent un rôle important dans la lutte contre les discriminations. Cela permet de réduire l'exclusion sociale d'étudiants issus de minorité. Cela passe notamment par des conférences sur le sexisme et la discrimination des minorités (genre, orientation sexuelle) (Gaiotto et al., 2021). Ce rôle dans les écoles vétérinaires ne doit pas être sous-estimé car c'est également là où les premières fondations de la confraternité sont mises en place, ce qui a une forte valeur dans la profession (Kessal, 2023).

B. Mise en place d'activités diminuant le stress

4,7 % des étudiants de l'ENVA estiment que la question de la gestion du stress est taboue dans leur école et 72,2 % d'entre eux aimeraient que leur école mette en place de nouveaux moyens de gestion du stress (Brun, 2023).

D'après une étude de 2016, des mesures peuvent être prises pour réduire activement le stress en améliorant les connaissances des étudiants à ce sujet et ainsi prévenir les potentielles conséquences d'un trop grand stress pendant les études (toxicomanie par exemple). Une de ces mesures est l'introduction de modules de psychologie ou de modules facultatifs pour apprendre aux futurs vétérinaires praticiens à appréhender des facteurs stressants de leur quotidien (Dilly et al., 2016). Les programmes de *Social-Emotional Learning* ont montré des répercussions positives sur le fonctionnement social, émotionnel et comportemental des étudiants (Eklund et al., 2018). La pleine conscience est une pratique et un état d'esprit qui consistent à porter une attention intentionnelle, sans jugement, à l'instant présent. Elle implique une prise de conscience accrue de ses pensées, émotions, sensations corporelles et de l'environnement. Cela permet d'avoir plus de contrôle sur sa vie (Levine et al., 2021). L'apprentissage de la pleine conscience dans les universités a montré des effets bénéfiques sur la santé mentale des étudiants (Gaiotto et al., 2021).

Une autre mesure simple peut être d'encourager la pratique d'une activité physique d'une heure au moins trois fois par semaine pour réduire l'anxiété et l'alcoolisme (Campbell et al., 2022; Humer et al., 2023; VanKim & Nelson, 2013). De plus, certaines activités connues pour améliorer le repos et le sommeil sont également intéressantes pour renforcer le développement social et culturel des étudiants (théâtre, danse, marches en nature, cinéma) (Gaiotto et al., 2021). En effet, mettre en place des structures permettant aux étudiants de pratiquer du sport, de développer leur culture et de pratiquer des loisirs créatifs (musique, écriture, peinture, théâtre) sont des facteurs de réduction du stress pendant les études et ces

activités peuvent être continuer à être utilisées par les vétérinaires pendant leur pratique pour leur permettre de se détendre (Collins & Foote, 2005).

C. Informer pour lutter contre la stigmatisation des troubles mentaux

La stigmatisation et la discrimination aggravent les conséquences des problèmes de santé mentale d'un point de vue personnel. Il est essentiel d'investir dans l'amélioration de la connaissance et de la compréhension de la santé mentale y compris la santé mentale et la formation à l'empathie dans les programmes scolaires (Commission Européenne, 2023). De plus, la plupart des étudiants ne savent pas reconnaître les indicateurs d'une mauvaise santé mentale et ni où chercher de l'aide (Campbell et al., 2022). Il est alors essentiel pour les universités de se pencher sur ce problème et de fournir les ressources nécessaires à leurs étudiants.

Un autre axe principal pouvant permettre d'améliorer la santé mentale des étudiants est d'améliorer la connaissance de la santé mentale et l'accès à des services d'aide de qualité. Cela peut passer par la mise en place de cours sur la santé mentale pour savoir détecter les signes de mal-être chez soi-même mais également chez les autres afin de pouvoir aider des proches en détresse notamment en montrant la prévalence réelle de certains troubles (anxiété, dépression, alcoolisme par exemple) (Campbell et al., 2022; Gaiotto et al., 2021; Humer et al., 2023; Jackson et al., 2016). La plupart des étudiants considèrent la dépression et les symptômes d'anxiété comme faisant partie du stress lié à l'université et ne voient donc pas l'intérêt d'un traitement. Les thérapeutes présents sur les campus rapportent alors une difficulté à rentrer en contact avec les étudiants réellement en difficulté (Lattie et al., 2019). Par exemple, des recherches ont montré que des interventions à l'échelle locale pour éduquer à la dépression et aux stigmatisations étaient efficaces sur la progression des connaissances en santé mentale et permettaient de réduire la stigmatisation internalisée (Subramaniam, 2024).

Ainsi, les actions de prévention ont prouvé leur efficacité mais il ne faut pas négliger les stratégies de promotion d'une bonne santé mentale. « La promotion de la santé mentale est définie comme étant un processus visant à renforcer la capacité des personnes et des collectivités à prendre leur vie en main et à améliorer leur santé mentale. Elle met en œuvre des stratégies qui favorisent les environnements de soutien et la résilience individuelle. » Les stratégies de promotion de la santé mentale doivent être distinguées de la prévention et du traitement qui sont des stratégies axées sur l'individu alors que la promotion s'élargit à un groupe d'individus :

- Développement de la résilience.
- Travail d'introspection : évaluation de sa satisfaction à l'égard de la vie et du sentiment de bien-être émotionnel et spirituel.
- Apprentissages sur les émotions et la communication : empathie, aptitudes à s'exprimer, sentiment d'identité, résolution des problèmes, sens donné à la vie.
- Renforcer le sentiment d'appartenance à un groupe.
- Développer dans le cadre professionnel : réseau de soutien, trouver un équilibre entre autonomie de l'individu et exigences professionnelles (Commission de la santé mentale du Canada, 2017; Sebbanne et al., 2017).

D. Offres de soin

La question se pose du rôle des universités sur la santé mentale des étudiants : ont-elles une obligation de soins ? Est-ce que parce que les étudiants vétérinaires sont adultes, ils doivent être considérés comme capables de s'occuper d'eux-mêmes ? Même si les universités mettent des services à la disposition des étudiants, ils restent en pratique peu nombreux à les utiliser (Collins & Foote, 2005).

Une revue de 45 études sorties en 2020 sur la santé des étudiants a permis de présenter des options pour renforcer les politiques de santé mentale applicables par les universités. L'école peut également protéger ses étudiants contre une détresse sévère en leur offrant une diversité de ressources de bien-être. Même si les étudiants ne font pas forcément appel à ses ressources de bien-être offertes par leur université, ils seront moins sujets à développer une détresse sévère s'ils savent que des choses sont mises en place pour les aider. En effet cela contribue à normaliser la réalité du stress que subisse les étudiants et diminue la stigmatisation du burnout et de la dépression. De plus, cela contribue à établir une culture organisationnelle qui privilégie le bien-être (Langness et al., 2022).

De plus, les ENVF peuvent avoir pour rôle d'enseigner des stratégies de *coping* adaptées à chaque étudiant pour leur permettre une meilleure gestion de leur stress sur le long terme (habitudes de vie saines, loisirs, etc.). Cette mesure a montré ses preuves chez des étudiantes infirmières (Tupin, 2005).

E. Préparation des étudiants à la vie active

Lors d'une étude menée en 2024 chez des vétérinaires ayant arrêté la pratique vétérinaire dans les cinq ans suivant l'obtention de leur diplôme, il est apparu que ces vétérinaires regrettaient le manque de préparation des étudiants à la vie active de vétérinaire praticien. Certains jugent que les étudiants ne sont pas assez responsabilisés durant leurs études et n'apprennent donc pas à prendre des décisions finales et à en assumer les responsabilités. Les personnes interrogées ont évoqué un manque de considération de la part du corps enseignant et regrettent de ne pas avoir appris la gestion de cas courants au profit du développement de longs cas cliniques complexes. L'un des interrogés accuse les écoles de ne pas suffisamment enseigner la notion de sécurité au travail aux étudiants. Certaines personnes interrogées ont évoqué des actions à mettre en place dans les écoles pour préparer les étudiants à leur futur professionnel comme la gestion du stress, les risques du SEPS et de ses conséquences à long terme sur les individus, la communication et le management, des informations sur les droits du travail, les contrats et les fiches de paies (Moreau, 2024). Les étudiants australiens formulent des demandes similaires avec notamment l'apprentissage de la gestion de son temps, la communication, la résolution de conflits, la gestion de ses émotions ou encore celle d'un budget (Collins & Foote, 2005).

Des opportunités de formation dans ces domaines se développent dans les écoles vétérinaires, par exemple :

- Le *Royal College of Veterinary Surgeons* a mis en place un programme d'un an pour soutenir les nouveaux diplômés avec des modules sur la communication, la prise de décision et le développement d'un réseau de soutien.

- Aux États-Unis et au Canada : des programmes sont enseignés pour développer des *soft skills* : travail d'équipe, intelligence émotionnelle et communication.
- Les programmes des écoles vétérinaires au Royaume-Uni intègrent de la communication (J. Bartram & Baldwin S., 2008).

La résilience est un facteur plutôt récent dans la littérature concernant les vétérinaires. Selon les étudiants vétérinaires, la résilience est une qualité nécessaire pour naviguer dans les différents challenges qu'offrent la vocation de vétérinaire notamment la voie de sélection et la formation. Les facteurs qui influencent la résilience des étudiants sont les expériences précédentes de succès ou d'échec, leur réseau de soutien, les attentes des personnes autour d'eux, leurs caractéristiques et personnalité. Il est important d'éduquer les vétérinaires à propos de la résilience émotionnelle qui leur permet d'avoir une carrière à succès. Les vétérinaires résilients sont plus à même de se fixer des objectifs réalistes et utiles ainsi que de faire des plans efficaces pour y parvenir. Ils sont également plus à même de comprendre leurs besoins personnels et d'avoir un meilleur équilibre de vie (activité physique, sommeil adapté, pratiques spirituelles, alimentation équilibrée) (Holden, 2020).

Les écoles vétérinaires ont l'opportunité de mettre en place des actions et des stratégies diverses pour améliorer le bien-être de leurs étudiants et pour leur fournir des ressources dont ils pourront se servir dans leur futur exercice.

2) Place des enseignants

Le campus et les interactions entre les professeurs et les étudiants affectent la motivation des étudiants tout comme leur santé mentale (Neufeld & Malin, 2019). L'importance des relations entre les étudiants et leurs enseignants ne doit alors pas être négligée ni sous-estimée.

Le rôle des enseignants est d'abord d'enseigner. Le corps enseignant devrait créer un environnement d'apprentissage sans discrimination ni harcèlement. Le mauvais traitement des étudiants des filières médicales a été associé avec de plus hauts taux de dépression, anxiété, *burnout*, arrêt des études et suicide (Cook et al., 2014). Les chercheurs d'une étude sortie en 2005 voulaient déjà faire passer des messages d'éducation positive aux encadrants en les encourageant à permettre aux étudiants de s'épanouir et de se développer en encourageant leurs ressources d'adaptation. Ils mettaient également l'accent sur la prévention de la peur de l'échec en définissant clairement des objectifs d'apprentissages et en faisant la promotion du travail de groupe afin que le succès et l'échec soient partagés (Zenner et al., 2005).

Il est également mis en avant, qu'étant les interlocuteurs principaux des étudiants dans l'école, les enseignants devraient être formés à savoir faire face à des étudiants avec des problèmes de santé mentale notamment en sachant reconnaître des signes de détresse émotionnelles et savoir soit y répondre, soit référer à des services compétents. Des recherches récentes ont montré l'importance pour les étudiants de bénéficier d'opportunités de la part de leurs enseignants pour parler de leur santé mentale notamment de stress et d'anxiété (Gaiotto et al., 2021; Tamboly & Gauvin, 2013).

Presque un quart des étudiants vétérinaires français cite leurs enseignants dans les points positifs de leurs études et pensent sincèrement que les enseignants se préoccupent d'eux. Mais les enseignants sont également cités à 46,6 % dans les points négatifs de leurs études. L'analyse verbatim de l'enquête permet de montrer que la majorité des enseignants est estimée par les étudiants mais que les enseignants ayant une communication négative et mettant en avant les échecs plutôt que les réussites noircissent la vision des étudiants (Babot-Jourdan & Babot-Jourdan, 2022f).

S'il est indéniable que les enseignants ont un rôle à jouer dans la santé mentale de leurs étudiants, nous regrettons l'absence de recherches sur ce sujet.

3) Exemples de mesures à VetAgroSup Lyon

Nous allons détailler des mesures prises pour le bien-être étudiant sur le campus de VetAgroSup de Lyon (VAS), d'une part à titre d'exemple mais également pour apporter des éléments de compréhension supplémentaires à ce qui pourra être évoqué dans la partie suivante lors des entretiens avec les enseignants.

A. Encadrement et soutien à la vie étudiante

Avant la rentrée scolaire 2023, la gestion de la vie étudiante faisait partie des prérogatives de la directrice adjointe du campus vétérinaire et de son assistante. En 2022, le campus vétérinaire de Lyon s'inscrit dans la démarche de l'Université de Lyon (UDL) d'amélioration des conditions de vie étudiantes. L'UDL a encouragé ses campus à développer des schémas directeurs de la vie étudiante (SDVE). Ainsi, en 2023 avec le départ de la directrice adjointe, un poste de chargé de mission « vie étudiante » a été créé pour reprendre la direction de l'élaboration du SDVE du campus de VetAgroSup et les prérogatives de gestion de la vie étudiante. Un poste de renfort à cette mission a également été ouvert avec un membre du personnel administratif entièrement dédié à cette question. Leurs missions sont de superviser et gérer l'organisation par les étudiants d'événements pédagogiques (conférences par exemple) et festifs. Ils sont également en lien avec les autres universités de l'UDL avec des groupes de travail et des projets croisés notamment sur le SDVE, la santé et l'alcoolisme.

Durant l'année scolaire 2023-2024, les deux chargés de mission ont dû découvrir la vie du campus et son fonctionnement afin de poser un cadre car, jusqu'à présent, beaucoup d'autonomie était laissée aux étudiants notamment au Cercle Bourgelat (bureau des étudiants du campus vétérinaire de Lyon). Il leur a fallu créer un lien de confiance avec les étudiants pour ensuite collaborer dans la gestion de vie associative et festive. Durant l'année scolaire 2024-2025, leur principale mission est la prévention autour de la consommation d'alcool. Ils ont été également responsables de l'accompagnement des étudiants en situation de handicap, de l'organisation de la remise de diplômes, de la supervision de la semaine d'intégration et de la répartition des aides financières aux associations de l'école.

Ainsi, leur rôle est de créer du lien avec la vie associative, de servir de premier contact aux étudiants en besoin afin de répondre aux questions, rediriger vers les personnes compétentes et de mettre en place des travaux sur la santé en lien avec le médecin et les psychologues de l'école.

B. Engagement de protection sociale

1. État des lieux de la vie étudiante

Depuis 2011, une enquête est menée tous les deux ans conjointement sur les deux campus de VAS et s'intitule « Vivre à VetAgro Sup ». Il s'agit d'un questionnaire envoyé à tous les étudiants et permettant d'appréhender leurs comportements notamment autour de la santé afin d'apprécier les effets d'actions menées par l'école ou des changements conjoncturels. Les réponses sont anonymes mais les étudiants ont la possibilité de dévoiler leur identité afin d'être contactés pour donner plus de détails sur certaines de leurs réponses.

En 2025, les catégories sur lesquelles portaient l'enquête étaient : le sport et la culture, l'état de santé général, l'alimentation, la consommation de substances (alcool, tabac, drogues, produits psychoactifs), la sexualité, le soutien psychologique, les VSS et la discrimination ainsi que la situation sociale et financière.

2. Lutte contre les discriminations et les violences sexistes et sexuelles (VSS)

Les universités françaises n'ont pas échappé au mouvement *#MeToo* avec au départ des dénonciations à Sciences Po Toulouse en 2019. Depuis, les alertes et les dénonciations se sont multipliées sur les réseaux sociaux. Des enquêtes internes ont pu suivre avec l'ouverture de procédures judiciaires. En 2021, le ministère de l'enseignement supérieur a présenté un plan national d'action contre les VSS pour déployer et renforcer les mesures adoptées en 2019 en obligeant les établissements d'enseignement supérieur à prendre en main ces problématiques (Abry, 2022).

À partir de 2021, la direction de VetAgroSup met en place des tables rondes et conférences sur les VSS. Depuis 2022, VetAgroSup fait partie d'un projet de baromètre sur les VSS et discriminations parmi les Université de Clermont Auvergne. Le projet JEDIS (Justice Égalité Diversité Inclusivité Solidarité) regroupe cinq établissements d'enseignement supérieur et de recherche. Dans le cadre de cette démarche, une référente égalité a été nommée en 2023. Ce projet a trois objectifs principaux :

- Sensibiliser aux VSS.
- Communiquer sur les cellules d'écoute.
- Consolider les dispositifs d'écoute et de signalement.

Un questionnaire JEDIS a été envoyé aux membres des universités (étudiants, doctorants, personnel) fin 2023. Les résultats ont été présentés début 2024 (Coop-Egal, 2024).

À la suite de la présentation des résultats et pour confirmer son engagement, la direction de VAS a annoncé la signature de la charte de prévention Cpas1Option. Cette charte engage l'établissement à renforcer sa lutte contre les comportements à risques liés aux activités festives sur ses campus et au harcèlement, discriminations et VSS (Dépêche Vétérinaire, 2024). Une procédure de signalement et d'aide a été mise en place au sein de l'établissement. Elle a été communiquée par mail aux étudiants et disponible sur l'intranet.

3. Dispositifs à destination des étudiants rencontrant des difficultés financières

En plus des bourses sur critères sociaux qui exonèrent notamment les étudiants boursiers des frais de scolarité, l'école vétérinaire est en mesure de pouvoir accompagner les étudiants vers d'autres soutiens financiers comme des fonds d'aide d'urgence du ministère de l'Agriculture, des associations d'entraide vétérinaire comme la Dotation Catherine-Fleury et du fonds social de l'Ordre des vétérinaires. L'Association des anciens élèves et amis de l'École nationale vétérinaire de Lyon accorde un certain nombre de bourses pour des stages sur des périodes longues notamment à l'étranger. De plus, l'école propose des contrats de travail pour des emplois sur le campus, financés en partie par la région, et dont l'attribution prend en compte les critères sociaux des étudiants (Béraud, 2016).

C. Moyens mis en œuvre pour accompagner les étudiants

1. Formation du personnel

En lien avec l'UDL, les étudiants, enseignants et personnels administratifs ont accès à la formation Premiers Secours en Santé Mentale (PSSM). Les membres du pôle vie étudiante sont en cours de formation pour pouvoir devenir éventuellement eux-mêmes formateurs en PSSM et faciliter ainsi l'accès à cette formation en *intra-muros*. Une cellule d'écoute est disponible à VAS. Les personnes en faisant partie sur le campus vétérinaire sont des enseignants et des membres du personnel administratif. Ils ont tous suivi la formation PSSM.

Aucune formation n'est obligatoire pour les enseignants chercheurs. Une formation à la pédagogie durant 1 mois (quatre sessions d'une semaine) est néanmoins fortement conseillée. La santé mentale fait partie des aspects abordés pendant cette formation dispensée par le ministère de l'Agriculture. Des formations sont proposées chaque année aux enseignants, en lien avec les enjeux actuels sur les campus de Lyon et de Clermont-Ferrand. À la suite de la publication du rapport JEDIS, des formations sur l'égalité (homme-femme, inclusion des personnes LGBTQIA+, discrimination) ont été proposées durant l'année scolaire 2024-2025. Le professeur Truchot, dont nous avons précédemment étudié le travail, a publié en 2025 un rapport sur la santé mentale des étudiants vétérinaires. Les résultats de ses travaux ont entraîné la réflexion sur la mise en place d'un séminaire à VAS dédié à la santé mentale des étudiants.

2. Offre psychologique

L'accès à des services psychologiques n'est pas approprié si les étudiants ne peuvent pas prendre rendez-vous rapidement, si les services sont inaccessibles à cause de leurs emplois du temps ou si les psychologues présents ne comprennent pas ce qu'ils vivent (Langness et al., 2022).

Ainsi, un psychologue était présent sur le campus vétérinaire de Lyon depuis 2019, originellement en lien avec l'association Apsytude. Ce service a été renforcé après la pandémie de COVID-19 pour répondre à la demande de plus en plus forte des étudiants. Actuellement, deux psychologues offrent une à deux demi-journées de consultation par semaine. Chaque étudiant peut bénéficier jusqu'à cinq séances gratuites grâce au soutien financier du Crous de

Lyon et de l'établissement. Ces consultations ont pour objectif de permettre aux étudiants d'améliorer leur gestion du stress et de l'anxiété, d'aider à gérer des problèmes familiaux, d'estime personnelle et dans des cas plus sévères, d'orienter les étudiants vers un suivi continu et/ou des soins complémentaires chez des confrères. De plus, l'université de Lyon a ouvert une antenne « le 102 » en début d'année 2025 pour offrir une possibilité de prise en charge rapide pour les étudiants nécessitant des soins ou un accompagnement en santé mentale (*Santé mentale des étudiants : Ouverture du 102 - Centre de santé universitaire de Lyon, 2025*). Les étudiants de l'école ayant bénéficié de ce dispositif ont apprécié son accès rapide et la qualité de la prise en charge (infirmier spécialisé, psychologue, médecin).

D. Dialogue avec les étudiants

Ces discussions autour du bien-être étudiant doivent inclure les étudiants eux-mêmes. Quand ils ont l'opportunité de s'exprimer librement plus d'un tiers des étudiants de l'étude a fourni de riches informations sur les ressources nouvelles qui leur seraient bénéfiques et sur les barrières actuelles qui les freinent à utiliser les ressources actuellement en place (Langness et al., 2022).

1. Évaluation des enseignements

À la fin de chaque semestre d'enseignement, les étudiants de A2 à A5 doivent procéder à une évaluation des enseignements reçus. Cette évaluation est obligatoire dans le cadre des accréditations internationales dont disposent actuellement l'école et nécessaire pour la boucle de l'amélioration continue des enseignements (système qualité).

Cette évaluation est anonyme et obligatoire pour tous les étudiants. Elle est composée de questions fermées, dont les rapports sont accessibles librement sur l'intranet du campus l'année suivante, et d'espaces d'expression libre pour permettre aux étudiants de détailler les points forts et les axes d'amélioration de chaque unité d'enseignement.

2. Le binôme enseignant référent-étudiant

« Lors de son arrivée à VAS, chaque étudiant vétérinaire se voit attribuer un enseignant référent qui le suit jusqu'à l'obtention de son Diplôme d'Études Fondamentales Vétérinaires (règlement des études de VAS). » Ainsi, pendant quatre ou cinq ans, c'est-à-dire durant toute la durée du tronc commun, l'étudiant et l'enseignant référent forment un binôme dans l'élaboration du projet professionnel de l'étudiant vétérinaire. Un enseignant vétérinaire ne peut pas refuser d'être enseignant référent. Cet enseignant référent a plusieurs missions auprès de son étudiant :

- Accompagner l'étudiant dans son apprentissage, la construction de son projet professionnel, choix des stages et des Enseignements Personnalisés (EP).
- Validation des stages et des EP.
- Être à l'écoute notamment des difficultés de l'étudiant.

Les rencontres entre l'enseignant et l'étudiant sont à l'initiative de l'étudiant et sont encouragées à être en présentiel et non essentiellement par échange de mails (VetagroSup, s. d.).

En pratique, il existe une disparité chez les enseignants référents, certains sont très investis et d'autres sont moins motivés. Les entretiens entre les étudiants et les enseignants référents semblent généralement peu bénéfiques pour les étudiants. Mais certains binômes fonctionnent très bien et les étudiants sont alors très satisfaits de pouvoir avoir cette co-construction avec un enseignant de confiance (Contart, 2023). Pour répondre aux critiques sur le fonctionnement de ce binôme, une thèse d'exercice vétérinaire en cours s'interroge sur son avenir et ses possibles évolutions.

3. Personnalisation du cursus

Nous avons vu précédemment que les étudiants vétérinaires peuvent avoir un manque de confiance en leur avenir, à cause d'un manque de préparation à leur futur professionnel et d'une sensation de manque de contrôle sur leurs vies. Une des manières de lutter contre ce sentiment est de permettre aux étudiants de personnaliser leur cursus. À VAS, cela passe par le dispositif des EP.

« Le dispositif des Enseignements Personnalisés (EP) proposé à VAS est un dispositif d'enseignements complémentaires optionnels obligatoires permettant aux étudiants de personnaliser leur cursus à raison de 10% ». Cela vise à diversifier les débouchés des étudiants, faire reconnaître l'investissement des étudiants dans la vie du campus, dans la vie citoyenne ou développer des projets professionnels. Cela permet de rendre les étudiants acteurs de leur formation en laissant une part d'autonomie et de contrôle sur son cursus pour construire son projet professionnel. Cela implique la reconnaissance de compétences liés aux *soft skills* développées dans les associations du campus. Cela peut permettre aux étudiants de réaliser plus de stages avec tous les bénéfices que ça implique pour eux comme une meilleure compréhension de la profession et de la réalité professionnelle et la construction d'un projet personnel (Contart, 2023). Les stages apparaissent très importants pour se confronter à la réalité du métier et trouver une voie d'orientation parmi toutes les débouchés (Kessal, 2023). Ils permettent aux étudiants de prendre du recul sur leurs rotations cliniques à l'école et de construire un projet professionnel. Ils retrouvent du sens dans leurs études en se projetant dans leur futur professionnel.

Tableau VIII : Sources d'informations influençant la construction du projet professionnel en cours d'études (Langford, 2009)

Situations	Hommes (% points)	Femmes (% points)	Total
Stages (obligatoires ou libres)	56,2	72,9	64,1
Informations au sein de l'ENV (forum des métiers, TD, conférences)	21,9	5,2	11,8
Informations trouvées hors ENV (REV, congrès professionnels)	6,7	6,8	7,6
Participation à des associations d'étudiants	6,7	6,8	7,6
Discussion avec un/e enseignant/e	4,8	4,8	5,1
Autre	2,9	3,6	3,4
Réalisation d'une année de césure	1,0	0,0	0,4
TOTAL	100	100	100

Il existe cinq types différents d'EP à VAS :

- Enseignements académiques : enseignements dispensés par des enseignants de VAS ou d'universités partenaires.
- MOOC : cours en ligne.
- Stages complémentaires ou travail dans le milieu vétérinaire.
- Investissement associatif.
- Projet personnel.

Une thèse d'exercice vétérinaire s'est interrogée sur l'utilisation et l'intérêt de ses EP pour les étudiants vétérinaires à VAS. Les étudiants trouvent ce dispositif intéressant car il leur permet la découverte de nouvelles facettes de leur métier. Il peut leur permettre d'approfondir des domaines qui leur plaisent, de faire des stages complémentaires et de dégager du temps pour d'autres activités importantes pour eux. Si les étudiants sont très intéressés par les EP, il y a aussi des remarques négatives comme un problème d'offre et de demande. Les étudiants souhaitent plus de diversité ce qui témoigne d'un vrai engouement pour les EP. Ils ont un apport très différent dans la construction du projet professionnel selon les étudiants, notamment ceux qui ont vite su ce qu'ils voulaient faire. D'après les étudiants, les stages sont le meilleur moyen de construire son projet professionnel à travers les EP (Contart, 2023).

Le dispositif des EP est également important pour la valorisation de l'engagement étudiant à travers le développement de la vie associative. En effet, elle permet aux étudiants de tisser des liens sociaux à travers des centres d'intérêt communs et le développement de *soft skills*.

4. Intégration des étudiants aux décisions et à la vie du campus

a) *Rôle des élus étudiants dans les instances institutionnelles*

L'école vétérinaire de Lyon offre aux étudiants la possibilité de faire partie de nombreuses commissions où sont discutées des décisions pour la vie du campus.

Les premiers élus étudiants sont les délégués de promotion (deux par promotion) qui sont les porte-parole privilégiés pour les discussions avec l'administration et la circulation des informations. Tous les ans, des étudiants sont élus pour siéger à des commissions où siègent par exemple des enseignants, des membres de l'administration de l'école et représentants d'organisme extérieurs. Si la plupart de ces commissions se limitent aux décisions prises pour le campus vétérinaire de Lyon et/ou le campus agronomique de Clermont-Ferrand, les étudiants vétérinaires élisent également un représentant à une commission nationale, le Conseil National de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Agro-Alimentaire et Vétérinaire. Nous notons également que des étudiants sont élus pour siéger à la commission EP et à une commission du Centre Hospitalier Universitaire Vétérinaire (CHUV). (Service communication VetAgroSup, 2024).

b) *Dialogue avec les associations étudiantes*

Sur le campus vétérinaire, il existe deux associations étudiantes majeures : le Club Olympique Bourgelat (COB) et le Cercle Bourgelat.

Chaque année, vingt-quatre étudiants sont élus au Cercle. Ils ont la charge de la co-organisation des grands événements festifs ou non, du financement des projets associatifs des

clubs étudiants et de la représentation des étudiants auprès de l'administration de l'école et des représentants de la résidence universitaire.

Le COB est responsable de l'organisation et de la logistique des sports pratiqués à l'école ainsi que l'organisation d'événements sportifs intra ou inter-écoles. Douze étudiants sont élus chaque année.

Les responsables du campus vétérinaire de VAS se tiennent à jour des problématiques liées à la vie étudiante afin de mettre en place des mesures les plus adaptées possibles pour permettre à leurs étudiants de bénéficier d'un campus dans lequel ils peuvent s'épanouir, professionnellement et personnellement.

Les écoles vétérinaires peuvent et doivent jouer un rôle important dans le bien-être personnel et professionnel de leurs étudiants. De nombreux ressorts leur permettent de répondre à leurs besoins et attentes. Cependant, la place et le rôle des enseignants vétérinaires dans ce processus n'a été que très peu décrits dans la littérature.

DEUXIÈME PARTIE : ÉTUDE QUALITATIVE

I. Objectifs

L'étude qualitative présentée dans cette thèse a pour objectif de comprendre la vision des encadrants des futurs vétérinaires sur la santé mentale de leurs étudiants. En effet, de nombreuses études récentes ont montré le mal-être des étudiants vétérinaires mais à notre connaissance, aucune étude ne s'est intéressée à connaître et comprendre le positionnement de leurs enseignants sur ce sujet. Pourtant, les enseignants en école vétérinaire bénéficient pour la plupart d'une double casquette pertinente pour évaluer la santé mentale des étudiants et les défis auxquels ils font face : enseignants et futurs confrères. De plus, dans l'objectif d'améliorer le bien-être étudiant à VetAgroSup, il nous a semblé nécessaire de discuter avec les personnes qui côtoient le plus les étudiants, les enseignants.

Il est apparu de nos recherches bibliographiques que les universités ont un rôle important à jouer sur la santé mentale de leurs étudiants. S'il aurait été intéressant d'entendre les visions d'autres encadrants, comme le personnel administratif ou encore les élus étudiants, les contraintes temporelles liées à l'élaboration de trois questionnaires différents et les entretiens avec suffisamment de personnes dans chaque domaine ne nous ont pas permis de le faire dans ce travail. Nous avons alors interrogé neuf enseignants sur leur quotidien à l'école, leurs liens avec leurs étudiants et leur compréhension de leur mal-être et des défis auxquels ils font face.

Cette étude n'a pas pour objectif de fournir une vision exhaustive du sujet ou l'obtention de données statistiques mais apporter des pistes de connaissances et de compréhension sur la place particulière des enseignants vétérinaires lorsque l'on parle de santé mentale des étudiants.

II. Matériel et méthode

1) Type d'étude

Les études quantitatives étaient autrefois préférentiellement utilisées dans les domaines de la santé publique et les recherches de développement. Aujourd'hui, les chercheurs de ces domaines diversifient leurs méthodes afin d'avoir des approches plus larges de leurs sujets.

Les études qualitatives sont un genre de recherche scientifique particulièrement efficace lorsqu'il s'agit d'obtenir des informations sur les opinions de populations particulières. L'une des forces de ces études est leur flexibilité. Elles permettent de s'adapter au discours et à la spontanéité de chaque répondant et de voir apparaître des hypothèses insoupçonnées par les chercheurs au début de leurs recherches (Mack et al., 2005). L'étude qualitative est particulièrement adaptée aux travaux dans les domaines de la santé, de l'éducation, de la sociologie, du management et des travaux croisés entre plusieurs disciplines (Imbert, 2010). Elle permet l'examen d'un échantillon de plus petite taille car une étude qualitative ne vise généralement pas à la représentativité et à la généralisation mais plutôt à l'émergence d'idées

nouvelles (Baribeau & Royer, 2013). Pour toutes les raisons évoquées précédemment, l'étude qualitative est celle répondant plus aux critères de notre étude.

L'entretien individuel est la forme la plus appropriée en recherche qualitative lorsqu'il s'agit de comprendre une expérience particulière ou une vision d'un phénomène. C'est l'outil le plus utilisé dans les recherches en sciences humaines et sociales (Imbert, 2010; Jamshed, 2014). En effet, cette forme d'étude qualitative est optimale pour collecter des données sur des perspectives et expériences individuelles en particulier sur des sujets sensibles (Mack et al., 2005). Un entretien individuel permet au répondant d'aborder les thèmes de manière plus libre, selon ses propres termes. Il appartient ensuite à l'interrogateur de savoir relancer correctement afin d'aborder tous les aspects de son questionnaire en prenant en compte tout ce qui a été dit auparavant (Poupart, 2012).

Ces entretiens peuvent être structurés, semi-directif ou libres. Lors d'un entretien structuré ou directif, l'interrogateur pose des questions préparées à l'avance dans un ordre précis sans souplesse. Cela permet un recueil rapide d'informations mais il peut être alors partiel ou réduit. Lors d'un entretien libre, les questions ne sont pas préparées à l'avance, l'information recueillie est de très bonne qualité mais pas forcément pertinente. De plus, la qualité de l'information recueillie est très dépendante de la qualité de l'interviewer (Imbert, 2010). Un entretien semi-directif est basé sur le recueil d'informations à partir d'un guide d'entretien dont les thématiques et questions sont souples et peuvent être modifiées et/ou complétées au cours de l'entretien (Jamshed, 2014; Paraschivescu, 2021). Il s'agit d'une conversation basée sur une relation de confiance entre interviewer et répondant. Une distance nécessaire mais difficile entre le respect, l'empathie et le sens critique doit être mise en place. Cela implique que le chercheur adopte une démarche rigoureuse sur la clarification et l'approfondissement de son questionnement ainsi qu'une posture d'écoute attentive (Imbert, 2010).

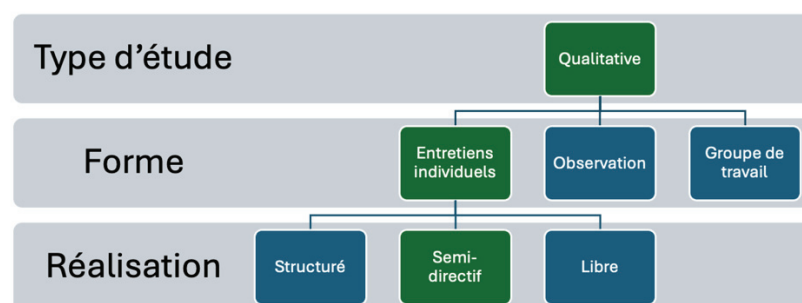


Figure 11 : Processus de réflexion du choix de notre type d'étude

N'étant pas formée pour la réalisation d'étude qualitative ni à la réalisation d'entretiens, je me suis informée sur la méthodologie pour préparer, conduire, analyser et retranscrire ces entretiens semi-directifs au travers de différentes ressources, par exemple une formation en ligne fournie par le Centre de coopération internationale en recherche agronomique pour le développement (CIRAD) et la lecture de ressources méthodologiques à destination de chercheur ou étudiants chercheurs (Annexe 1). Une étude sur les entretiens individuels réalisée par Baribeau et Royer nous a permis d'éviter les principales erreurs liées à la rédaction d'un article d'étude qualitative (Baribeau & Royer, 2013; Sibelet et al., 2013). L'aval du comité

éthique de VAS a été sollicité sur cette étude. Il s'est déclaré incompetent pour juger de cette étude mais a souhaité échanger sur des points pratiques (garantie de l'anonymat, gestion de conversations sur des sujets dits sensibles, biais de sélection) afin de s'assurer du bon déroulé de l'étude.

2) Population étudiée

A. Critères d'inclusion

Les deux seules conditions données pour participer à l'étude sont : être enseignant à VAS Lyon et être vétérinaire.

Cela exclut certains enseignants intervenant uniquement auprès des étudiants en première année (A1). S'ils sont inscrits à l'école vétérinaire, ils constituent une population à part parmi les étudiants. Ils sont plus jeunes et ne participent pas à de nombreux aspects de la vie étudiante (associative et festive notamment). Cela exclut également quelques enseignants n'étant pas vétérinaire de formation car nous avons choisi de nous intéresser aux enseignants ayant la double casquette de formateur et de futur confrère.

B. Méthode de recrutement

Les enseignants ont été contactés via la liste interne de distribution des enseignants sur le campus vétérinaire de VAS pour leur expliquer le projet. Le premier mail a été envoyé le 17/01/2025 et a été suivi de deux relances (20/01/2025 et 30/01/2025).

Lors d'une étude qualitative sur de petits échantillons (inférieurs à 1 000 personnes), 20 % de répondants sur la population étudiée sont nécessaires pour valider l'étude (Sibelet et al., 2013). En pratique, ce nombre est rarement atteint lors de la réalisation d'entretiens semi-directifs à cause du phénomène de saturation. En effet, il arrive un moment lors des entretiens où les répondants n'apportent plus de nouvelles réflexions ou angles de vue au chercheur. Cette saturation de données marque généralement la fin du processus et constitue l'objectif à atteindre lors de ce type de recherche (Baribeau & Royer, 2013; Mack et al., 2005; Sibelet et al., 2013).

3) Les entretiens

A. Préparation

Un entretien semi-directif nécessite de la préparation de la part de l'interrogateur. Un guide d'entretien est rédigé pour servir de base à l'entretien. L'interrogateur se doit de le maîtriser afin d'être souple et de pouvoir s'adapter à la spontanéité de la conversation avec le répondant. Cela permet d'essayer de structurer l'entretien pour permettre une parole libre des répondants en commençant par des questions larges et en finissant sur des questions sur des sujets sensibles (Sibelet et al., 2013). Notre guide d'entretien est disponible en annexe (Annexe 2). Le questionnaire ayant élaboré par la personne interrogeant les enseignants, il est parfaitement connu.

Il nous a également paru nécessaire d'effectuer des recherches sur l'écoute active afin de pouvoir mettre les répondants dans les meilleures conditions pour répondre en toute confiance et honnêtement aux questions posées (Jorand, 2022; Sibelet et al., 2013) (Figure 12).

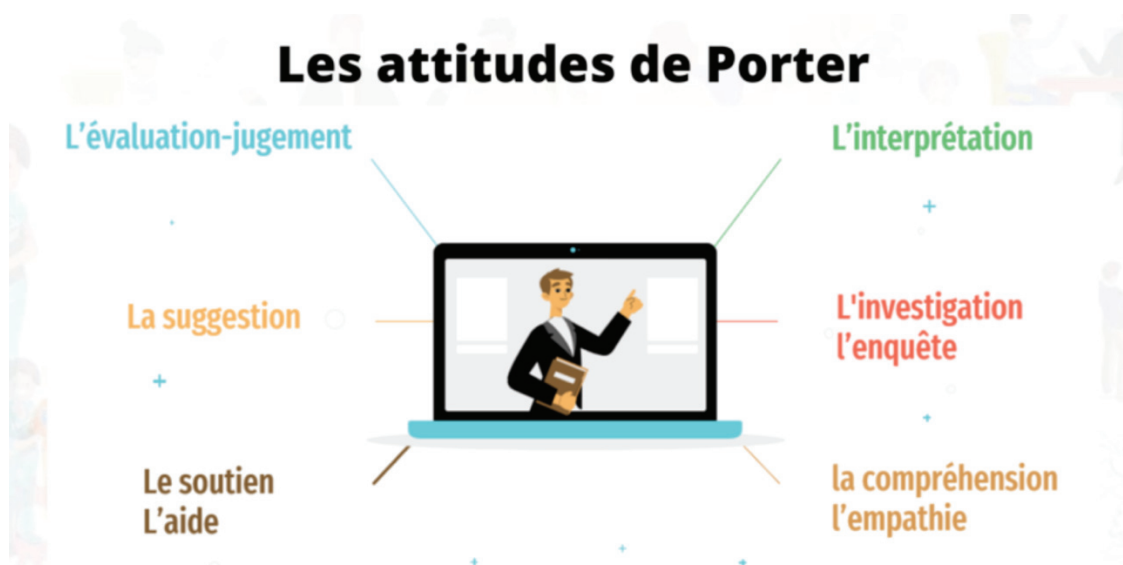


Figure 12: Les six attitudes de Porter dans l'écoute active (Jorand, 2022)

B. Déroulé

Une relation de confiance étant indispensable aux déroulés des entretiens (Imbert, 2010), un accord de confidentialité et de consentement a été signé pour chaque entretien, par l'interrogatrice, moi-même, et par le répondant (Annexe 3). Il assure notamment le répondant de l'anonymat de l'entretien. Au début de chaque entretien, il est rappelé à chaque répondant qu'il est libre de répondre ou non aux questions, qu'il peut arrêter l'entretien à sa convenance et qu'il peut poser des questions à l'interrogateur à tout moment.

Les entretiens se sont déroulés entre le 23/01/2025 et le 05/02/2025 dans les bureaux des enseignants sauf pour le premier qui s'est déroulé dans une salle de réunion. Ils ont duré en moyenne 1h26 avec un minimum de 1h et un maximum de 3h. Tous les entretiens ont été conduits par moi-même.

Tableau IX : Tableau récapitulatif du déroulé des entretiens

ENTRETIEN N°	DATE	LIEU	DUREE (en minutes)
1	23/01/2025	Salle de réunion	180
2	24/01/2025	Bureau	100
3	27/01/2025	Bureau	70
4	28/01/2025	Bureau	65
5	29/01/2025	Bureau	66
6	31/01/2025	Bureau	60
7	03/02/2025	Bureau	76
8	04/02/2025	Bureau	70
9	05/02/2025	Bureau	92

Les entretiens sont enregistrés via l'application « Dictaphone » du smartphone de l'interrogatrice puis enregistrés sur un ordinateur portable.

C. Retranscription

La retranscription se fait via le site Clipto®. Ce site a été choisi d'après des sites comparatifs en ligne qui ont loué sa fiabilité de retranscription ainsi que sa rapidité. Ses paramètres de confidentialité étaient suffisants pour permettre son utilisation.

Il est nécessaire d'avoir une retranscription dans la journée suivant l'entretien afin de se réapproprié son contenu. L'enregistrement des entretiens par un outil numérique permet à l'interrogateur de se soulager de la charge de conserver en mémoire tout ce qui a été dit pendant l'entretien, cependant il se doit de relire la retranscription pour en vérifier le contenu et d'ajouter des notes concernant des éléments non verbaux perçus durant l'entretien ou ajouter des notes manuscrites (Mack et al., 2005; Paraschivescu, 2021; Sibelet et al., 2013).

4) Méthode d'analyse

Les données extraites d'entretiens semi-directifs ne peuvent pas faire l'objet d'une analyse quantitative. Elles nécessitent d'autres méthodes d'analyse.

Une fois l'entretien complètement retranscrit, l'interrogateur doit le relire plusieurs fois et à des moments différents afin d'en dégager des mots et thèmes clés. Ce traitement des premiers entretiens va permettre de créer une matrice thématique dans laquelle seront intégrés des extraits des entretiens (Figure 13). Chaque entretien est relu à la lumière des nouveaux pour en avoir une nouvelle approche et de ne pas passer à côté d'une autre idée clé. Cela fait appel au principe de triangulation, où l'analyse d'un entretien nécessite de multiples aller-retours entre la retranscription de l'entretien, la matrice d'analyse et la bibliographie. Cela limite les biais inhérents à chaque entretien en ne surinterprétant pas ce qui a été dit pendant un entretien, ne gommant pas les contradictions et ne généralisant pas de manière abusive (Baribeau & Royer, 2013; Mack et al., 2005; Paraschivescu, 2021; Sibelet et al., 2013).

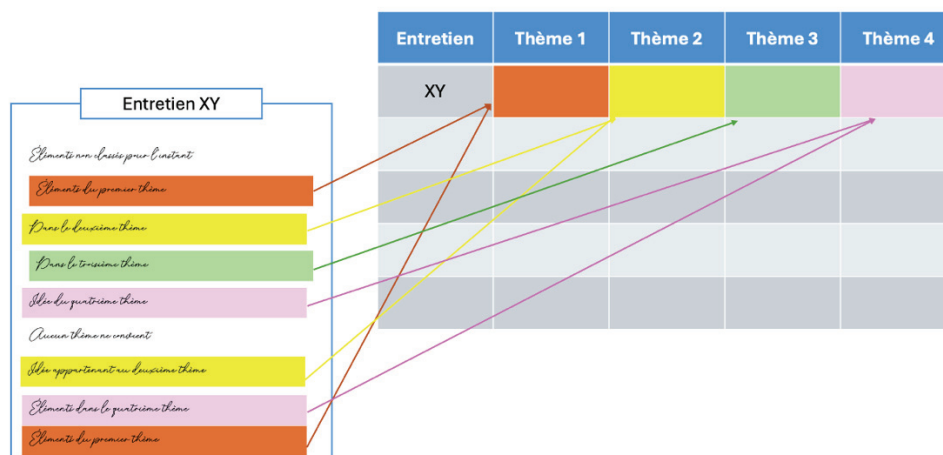


Figure 13 : Création de la matrice d'analyse thématique des entretiens (d'après Imbert, 2010)

Nous avons résumé dans la figure 14 notre processus d'analyse des entretiens.

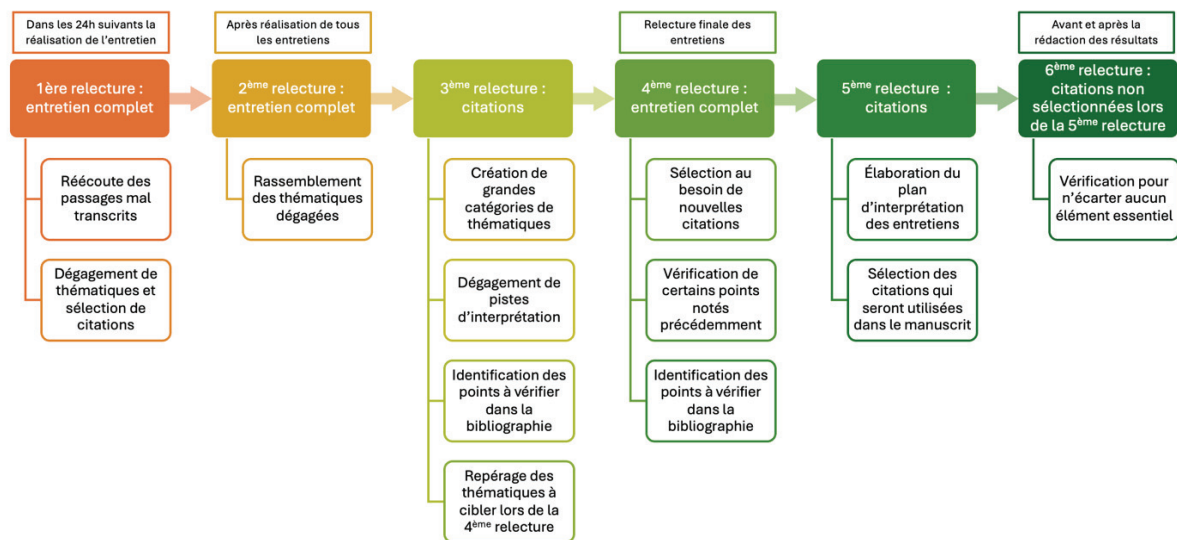


Figure 14 : Processus d'analyse des entretiens

III. Résultats

1) Analyse de l'échantillon

Nous avons interrogé huit femmes et un homme (E8). Pour ne pas alourdir la rédaction du manuscrit, nous avons fait le choix de ne pas utiliser l'écriture inclusive. Les entretiens sont identifiés par un E suivi d'un numéro correspondant à l'ordre chronologique selon lequel les entretiens ont été réalisés.

Nous avons pu interroger différentes générations de vétérinaires (Tableau X). La génération Z n'étant pas représentée ici car les enseignants ont quasiment toujours plus de 30 ans, avec la durée de formation vétérinaire ajoutée à l'obtention d'un doctorat.

Tableau X : Âge des enseignants interrogés

Génération	Baby-Boomers (plus de 60 ans)	X (entre 45 et 60 ans)	Y (entre 30 et 45 ans)
Entretien	7	1 ; 2 ; 5 ; 6 ; 9	3 ; 4 ; 8

Nous avons pu échanger avec des enseignants de diverses spécialités (Figure 15). Nous avons fait le choix de ne pas préciser quels enseignants correspondaient à quelle spécialité dominante pour protéger leur anonymat. Cette répartition ne reflète pas l'exacte réalité car certains enseignants dispensent un enseignement théorique concernant plusieurs espèces animales. Si ces enseignants avaient une activité clinique minoritaire, nous les avons assignés à la catégorie « matières fondamentales ».

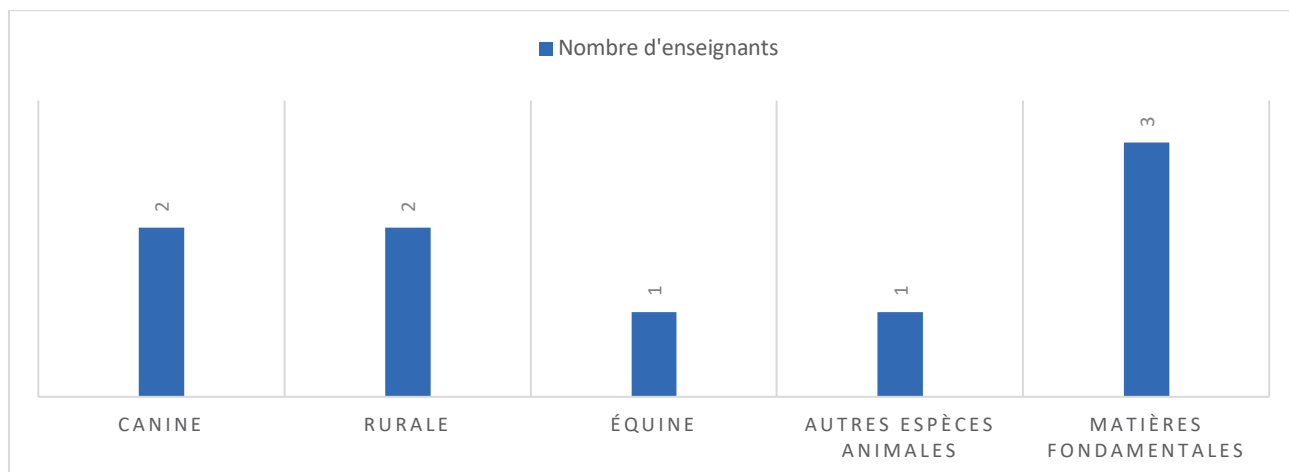


Figure 15 : Spécialités dominantes chez les enseignants interrogés

2) Les enseignants vétérinaires et leur rapport à leur profession

A. Leurs motivations pour devenir enseignants

Nous avons pu remarquer que tous les enseignants interrogés rapportent des motivations similaires. Ces motivations peuvent être regroupées en quatre catégories : enseignement, recherche, désintérêt pour l'exercice en clientèle généraliste privée et raisons personnelles (santé mentale, familiales). Deux enseignants n'ont évoqué qu'une seule source de motivation, il s'agissait de l'enseignement. Trois enseignants ont décrit deux sources de motivations, l'enseignement et la recherche. Chaque enseignant nous a spontanément donné entre une et trois sources de motivations que nous avons pu hiérarchiser dans la figure 16.

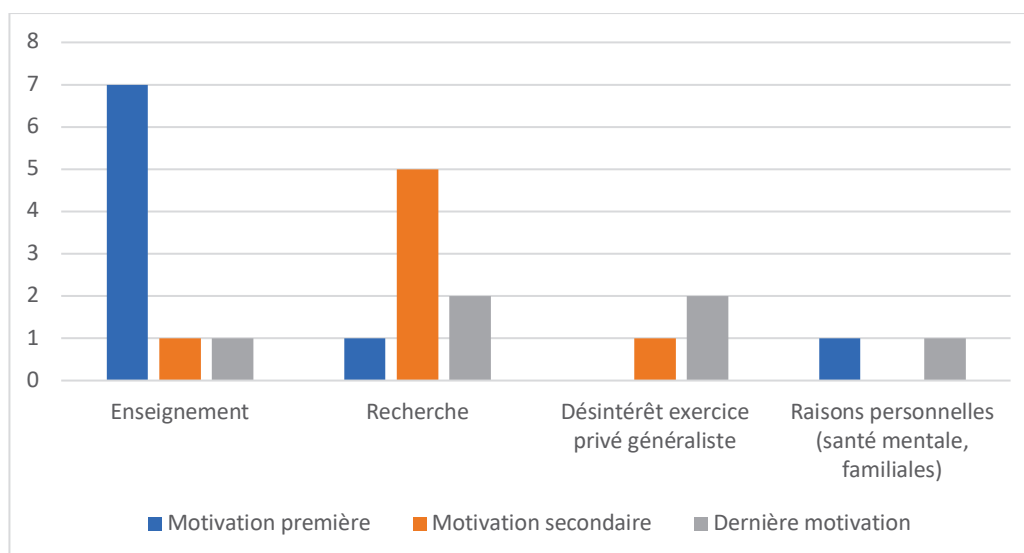


Figure 16 : Motivations des enseignants pour exercer leur fonction

B. Les activités des enseignants

Nous avons interrogé les enseignants sur leurs activités d'enseignement à l'école (Tableau XI). Certains enseignants nous ont fait part d'activités hors de leur enseignement voire en dehors de l'établissement.

Tableau XI : Récapitulatif des activités des enseignants interrogés

Entretien	Cours théoriques	Activité clinique	Recherche	Responsable pédagogique (module, filière, formation, EP)	Participation à des groupes de travail	Activités en dehors de l'école
1	x	x	x	x	x	x
2	x	x	x	x	x	
3	x	x	x	x	x	
4	x	x	x	x	x	
5	x	x	x	x		x
6	x		x			x
7	x	x	x	x		
8	x	x	x	x		
9	x	x	x	x		x

Ndlr : Les deux dernières colonnes peuvent être incomplètes, les informations n'étant pas demandées directement aux enseignants mais provenant de leurs témoignages libres.

Nous n'avons interrogé que des enseignants-chercheurs, il est donc logique qu'ils aient tous une activité de recherche à côté de leurs activités d'enseignement. Nous constatons que la plupart des enseignants interrogés nous ont fait part d'activités en dehors de leur enseignement et de leur recherche.

E1 « [...] mais en fait, un enseignant, il fait plusieurs trucs. Non seulement, il fait des cours à différents niveaux, mais il a aussi de l'administration et puis il a plein de groupes de réflexion et puis il a de la recherche. Et puis, quand il est clinicien, il a en plus de la clinique. »

De nombreux enseignants ont relevé la pluralité de leurs activités. Nous pouvons notamment nous concentrer sur les cours théoriques. Le format actuel des cours magistraux (CM) dispensés en amphithéâtre se déroulent en créneaux de 45 minutes, souvent doublés pour avoir des séances d'une heure et demie par modules, en journée complète en début de semestre puis en demi-journées en alternance avec des travaux dirigés ou pratiques ou une activité en clinique selon l'année d'étude (8h-12h ; 13h30 ou 14h15 – 18h15). Les étudiants recevant un enseignement en CM sont les A2, A3 et A4. Les créneaux de 45 minutes sont critiqués par les enseignants, surtout quand ils ne sont pas doublés et ne permettent pas d'avoir une heure et demie de cours.

E1 « [...] les cours théoriques, ça ne se passe pas du tout comme j'aime, c'est-à-dire que je trouve qu'on est très ... 45 minutes, un truc hyper contraint. On a l'impression d'être des machines de plus en plus. Et c'est vrai que je trouve ça plus désengageant qu'avant. »

E6 « Par contre, quand c'est une heure et demie et qu'il y a un quart d'heure de pause avant, après, là, je trouve que c'est un format qui est intéressant. Une heure

et demie, ce n'est pas trop, je trouve, à la fois pour les étudiants, pour les enseignants et ça permet de traiter quand même un certain nombre de difficultés. »

Alors qu'il s'agit d'une activité chronophage pour les enseignants et à laquelle ils consacrent beaucoup d'efforts, une forme de démotivation est relevée, consécutive à un absentéisme marqué des étudiants. Aucun d'entre eux n'arrive à formuler une solution pour faire revenir les absents en amphithéâtre.

E7 « *En fait un jeune enseignant il lui faut presque deux jours de travail permanent pour faire un CM de 45 minutes. En fait quand on fait une séquence d'une heure et demie on a travaillé pendant une semaine, on a fait quasiment que ça [...]. »*

E3 « *Au tout début de ma carrière enfin dans les premières années de ma carrière c'est vrai qu'il y a des fois où j'étais un peu démotivée. Enfin je me souviens le premier CM [...] que j'ai fait il y avait genre 12 étudiants et j'avais fini mon cours, enfin de le préparer et tout, genre 10 minutes avant. »*

E6 « *Justement, ce qui est plus compliqué, c'est que les étudiants viennent peu en amphi. Et alors même quand on travaille vraiment beaucoup nos diaporamas, etc.»*

E2 « *Est-ce qu'on demande aux étudiants d'être plus présents et du coup ça motivera tout le monde ? Parce que les gens qui font des cours très bien n'ont pas plus d'auditoires que les gens qui font des cours médiocres, si je peux dire. Il n'y a aucune logique. »*

D'autres enseignants mettent en parallèle l'ampleur des connaissances à transmettre aux étudiants avec la compression des programmes scolaires et la multiplication du nombre de modules d'enseignements durant les premières années d'études.

E4 « *Mais évidemment, on a un problème avec les études vétérinaires. On a un gros problème avec ça. C'est qu'il y a tellement de connaissances à avoir sur une durée limitée puisqu'il y a les cliniques en dernière année. »*

E7 « *[...] on est passé d'une centaine d'heures de cours que nous avions à l'époque et actuellement, on est à 46 fois 45 minutes. Donc on est même plus à la moitié. On a réduit de plus de la moitié. »*

E9 « *Mais aujourd'hui, en fait, on a comprimé les premières années. Donc, on a comprimé les matières fondamentales pour mettre toute chose, parce qu'on ne veut pas comprimer la clinique. Mais bon, à un moment donné, pour faire de la clinique, il faut quand même avoir un petit peu de matière fondamentale. Et à mon sens, on a trop mis des choses nouvelles. »*

D'autres se questionnent sur la pertinence de n'avoir que des spécialistes qui enseignent dans les écoles vétérinaires. Ils regrettent notamment le manque de mise en avant de l'expérience des enseignants dans la clientèle privée et généraliste dans l'enseignement cliniques aux étudiants.

E1 « Et en fait, la grosse erreur [...] mais ça ne m'est venu que progressivement, je ne sais pas pourquoi je n'ai pas tout de suite eu le déclic. C'est : qui est-ce qui vous enseigne ? Des spécialistes. Ben voilà, c'est mauvais. »

E7 « En clinique actuellement avec l'arrivée des boards, je pense que les étudiants, je projette peut-être, considèrent comme beaucoup plus légitime quelqu'un qui a un board que quelqu'un de généraliste pour enseigner dans telle ou telle discipline. »

Les activités d'enseignement tiennent à cœur aux enseignants qui, pour ceux interrogés, y investissent du temps et de l'énergie. Cependant, ils n'ont pas le sentiment que ce travail soit reconnu à ce qu'ils considèrent être sa juste valeur.

C. La question de la valorisation de l'enseignement

Les enseignants regrettent que leurs missions d'enseignement ne puissent être valorisées comme le sont leurs travaux de recherche. Le temps alors consacré à ces missions, et donc *in fine* aux étudiants, l'est au détriment de leur carrière.

E1 « [...] je constate quand même qu'il y a un vrai déséquilibre entre la valeur et la valorisation des enseignants qui font quasiment pas d'enseignement, qui sont là, en fait, que pour faire leur recherche et les étudiants, ils s'en foutent. »

E4 « Ce n'est pas valorisé. Alors, moi, je trouve que c'est quand même très satisfaisant personnellement. Moi, je suis très contente d'avoir fait ce groupe de travail. J'y ai passé beaucoup de temps. J'ai été valorisée à zéro. »

E9 « Le problème, c'est que dans sa carrière d'enseignant, on est valorisé par rapport à sa recherche. D'accord ? On est valorisé un petit peu. Bon, il faut faire ses obligations de service. [...] C'est-à-dire qu'on vous dit, vous allez encadrer des étudiants, mais en fait, on ne vous laisse pas le temps de le faire. Donc, en fait, même l'enseignant qui a envie de s'intéresser à ses étudiants, qui a envie de les aider, qui a envie de les encadrer, il va faire ça au détriment d'autres choses. Et ce ne sera pas valorisé dans sa carrière. »

Nous constatons alors que les enseignants-chercheurs en école vétérinaire doivent faire des choix du fait de la dualité de leur profession. Ils sont investis d'une mission pédagogique qu'ils ne peuvent valoriser dans la construction de leur carrière, contrairement à leurs travaux de recherche qui se font pour la plupart sans étudiants, sauf projet de recherche lié à des thèses. Ils font également part d'une certaine démotivation à participer à des groupes de recherche ou de réflexion dont ils ne voient pas les résultats. Ainsi nous comprenons qu'il peut être difficile pour un jeune enseignant de consacrer du temps à ses étudiants alors qu'il essaye de bâtir sa carrière.

D. Un manque de temps pour encadrer les étudiants

Tous regrettent que la multiplication de leurs activités ne les encourage pas et ne leur permette pas d'assurer leur mission d'encadrement et de consacrer du temps à leurs étudiants.

E2 « Oui, et du coup le temps qu'on a vraiment à consacrer à ça, pour faire un feedback aux étudiants, on ne l'a pas [...]. »

E4 « Mais le truc, c'est que quand on veut faire toutes ces choses, c'est bien, mais en fait, tout ça, ce n'est pas compris dans notre travail. Moi, mon travail, il n'avance pas quand je suis là (ndlr : en rendez-vous avec ses étudiants). »

E9 « Mais en tout cas, quand mentalement, on n'est plus disponible aussi pour voir les étudiants et s'occuper de ses étudiants, on ne peut pas les aider. Et on a une charge mentale de plus en plus importante en tant qu'enseignant. »

3) Les liens entre les enseignants et leurs étudiants

A. Le rôle d'enseignant référent

Nous rappelons que tous les enseignants de VAS sont désignés enseignants référents. Tous les enseignants interrogés disent aimer ce rôle.

E1 « Alors, je pense déjà que l'enseignant tuteur, il est important. [...] j'essaie de mettre en place des petits outils. »

E3 « Oui, je le prends très à cœur, j'aime bien faire ça, et je revois chacun de mes étudiants deux ou trois fois dans l'année, avant et après les stages. J'aime beaucoup ce rôle. »

E4 « Et puis, il y en a d'autres qui viennent tout le temps, qui sont contents. Moi, j'adore les voir et du coup, je me sens plus proche d'eux et j'aime bien aussi cette proximité. »

E6 « Bon, comme pour tout le monde, la partie purement admin, c'est pas la plus fun. Mais par contre, oui, le fait de pouvoir échanger avec un étudiant, de le suivre sur quelques années, ça me plaît. »

E8 « [...] ça me plaît beaucoup et j'aime bien ; c'est je trouve, c'est sympa d'accompagner les étudiants, et après, c'est très inégal, parce que, il y a des étudiants qui ont qui ont envie et besoin d'accompagnement, et il y a des étudiants qui n'ont pas ni envie ni besoin. »

Les enseignants rapportent de fortes différences inter-individuelles concernant les attentes et les besoins des étudiants vis-à-vis de leur enseignant référent.

E2 « Il y en a qui ont vraiment juste envie qu'on signe des documents si on pouvait les signer sans même qu'ils fassent les stages, ils seraient encore plus contents. Et d'autres au contraire, qui sont assez demandeurs de discuter. Donc ça, c'est très individuel. »

E4 « Mais du coup, il y a des étudiants avec qui j'ai aucun lien. Juste le nom. [...] Et il y en a d'autres avec qui, ben moi, j'aime bien avoir ce rôle en fait. J'aime bien pour ceux qui viennent, mais qui viennent parce qu'ils ont envie. »

E5 « Je pense qu'il y a des étudiants pour qui ça apporte vraiment des choses et d'autres qui préféreraient peut-être avoir des infos sur internet. »

Cependant, ils émettent quelques critiques concernant ce rôle. Certains regrettent de ne pas pouvoir consacrer assez de temps à leurs étudiants et pouvoir utiliser ce rôle au maximum. D'autres insistent sur le fait que ce rôle, lorsqu'il est pris à cœur, est très prenant car les enseignants ont à leur charge entre six et onze étudiants.

E3 « Enfin, ça fait quand même beaucoup d'étudiants, du coup, ça fait beaucoup de rendez-vous, donc des fois, c'est un peu prenant, et enfin, c'est pas ça me désintéresse, mais du coup, ça fait une charge dans mon emploi du temps. Enfin, au mois de septembre, je mets des rendez-vous étudiants tous les jours, et je ne peux pas faire de recherche. »

E9 « Le problème, c'est que l'enseignant référent, il n'a pas forcément le temps de voir ses étudiants. »

B. Des étudiants considérés comme de futurs confrères

Les étudiants sont considérés comme de futurs confrères par leurs enseignants et ce, dès le début de leur scolarité. Les enseignants rapportent une ambivalence dans ces rapports car ils sont et se sentent également responsables de leurs étudiants.

E1 « Ben oui, c'est important. Je ne vois pas comment on peut faire autrement. »

E9 « Voilà, c'est nos futurs confrères quand même. Donc, même si c'est quand même des étudiants. Et donc, on a quand même le devoir de les amener quelque part et qu'il doit y avoir un respect mutuel. Mais c'est quand même nos futurs confrères. »

E6 « Je les vois toujours, de toute manière quand même, jusqu'au bout jusqu'à la thèse, comme des étudiants, dans le sens où vraiment je me sens responsable. [...] je me sens toujours en responsabilité institutionnelle, responsabilité pédagogique. J'ai un devoir envers ces étudiants. Responsabilité morale. Je ne vais pas me comporter n'importe comment. Responsabilité citoyenne. Enfin, bref, voilà. Donc, en ça, jusqu'à bout, jusqu'au diplôme, il y a toujours une part d'étudiants. Mais je dirais dans le sens très noble de la mission qui m'est confiée. Et en même temps, je les vois aussi, mais dès le début, vraiment comme des futurs confrères. Et évidemment, ça va quand même en grandissant au fil et à mesure des années. »

Nous comprenons à travers le discours de ces enseignants qu'ils accordent de l'importance à leur rôle d'accompagnement et de formation des futurs vétérinaires dont ils ont la responsabilité. Nous sentons également l'affection et le lien que ces enseignants essayent de nouer avec leurs étudiants.

C. Une communication pas toujours évidente

La majorité des enseignants nous disent se sentir proches de leurs étudiants ou d'essayer de créer du lien avec eux dans des contextes plus propices aux échanges que les cours en amphithéâtre par exemple.

E9 « Parce que nous, nos enseignants, ils étaient moins proches de nous, quand même. Enfin, moi, je trouve qu'on est très proches des étudiants, beaucoup plus que nos enseignants étaient proches de nous. »

E3 « Après, c'est sûr qu'en clinique les étudiants sont quand même moins nombreux, et j'essaie de connaître individuellement chacun des étudiants, et de les enfin voilà, de discuter et avoir des interactions privilégiées en clinique, ce que l'on ne peut pas avoir en TD ou en amphithéâtre, quoi. »

E4 « Je veux dire, il y a plein d'étudiants des fois, ils m'envoient des mails pour me dire 'voilà, je pense à faire ça plus tard, est-ce que je peux venir en discuter avec vous ?' Oui, carrément, trop bien. Et on passe deux heures à discuter. Ils me racontent leur vie. Wow ! Enfin, moi, je me dis, oh là là, moi, je n'avais pas du tout cette éducation. Et en fait, je trouve ça hyper bien. »

Un enseignant ayant exercé dans une autre école rapporte également une proximité entre les enseignants et les étudiants, notamment dans le cadre extra-scolaire, qu'elle n'avait pas dans son précédent travail et qu'elle apprécie trouver à VAS.

E6 « On va à la kfet (ndlr : cafétéria du campus). C'est un étudiant qui nous sert. Bon, accessoirement, on se dit qu'il n'était pas à notre cours. Mais il y a une proximité qui est très saine. Très saine. »

Cependant, certains enseignants, parmi les plus âgés interrogés, rapportent un *gap* générationnel qui peut interférer dans ces relations car le langage utilisé est différent. Un enseignant (E9) rapporte que s'il n'avait pas d'enfants il lui serait plus difficile de comprendre comment parlent ses étudiants. Nous comprenons alors que certains enseignants peuvent se sentir en décalage avec leurs étudiants.

E1 « Bon, il y a un *gap* générationnel qui est certain et qui peut causer des quiproquos. »

E9 « Ils nous sortent des choses avec un langage qui leur est propre, de leur génération, que nous, on ne peut pas comprendre, en fait, si on n'a pas d'enfants. Il y a des choses que disent les étudiants, j'aurais pas d'enfants, je ne pourrais pas comprendre. »

Plusieurs enseignants ont relevé le fait que les étudiants, notamment dans leurs premières années, ne connaissent pas la réalité du métier d'enseignant-chercheur. Cela peut générer des mésententes et des incompréhensions de la part d'étudiants qui ne comprennent pas pourquoi les enseignants ne sont pas plus disponibles pour leurs missions d'encadrement comme leur rôle d'enseignant référent. Un enseignant (E8) rapporte que cette mésentente fonctionne également dans l'autre sens et que certains enseignants ne se tiennent pas assez

informés des évolutions de la formation vétérinaire. Ainsi, ils s'accordent à dire qu'une meilleure connaissance de la réalité du quotidien des deux côtés permettrait d'améliorer les relations enseignants-étudiants.

E1 « Et peut-être que le fait de savoir ce que les autres font, ça améliorerait les relations. »

E8 « Les étudiants ils savent pas ce que c'est vraiment notre métier, et du coup ça crée de la frustration parce que pour eux c'est normal ils pensent qu'on a que ça à faire les cours, s'occuper des étudiants, etc. Mais en fait, on a des métiers ultra lourds avec énormément de choses à faire d'administratif, de recherche avec énormément de pression [...]. Et pareil, je pense qu'il y a plein d'enseignants qui ont pas conscience parce que c'était pas pareil quand ils étaient étudiants, la formation a évolué. Même si on est enseignant, on connaît pas tout le fonctionnement de l'école. Je pense qu'il y a une méconnaissance des deux côtés qui fait que ça crée de la frustration et ce n'est pas favorable à mon avis. »

Malgré la proximité que les enseignants essayent de mettre avec leurs étudiants, certains nous ont rapporté avoir commis des erreurs dans leur communication avec des étudiants, involontairement. Certains sentent qu'il existe un décalage entre ce qu'ils essayent de transmettre et ce que les étudiants perçoivent.

E2 « J'ai essayé d'être bienveillante, mais des fois c'est le décalage entre ce qu'on dit et ce qu'on laisse transparaître, on ne le maîtrise pas. »

E9 « C'est affreux et on se dit, bah non, si je les bouscule, ils vont être encore plus tétanisés. Mais, on est humain et puis des fois, on les bouscule un peu quand même. Parce que c'est dur en fait pour nous. »

Ce décalage peut être visible lorsque les enseignants reçoivent l'évaluation des enseignements. Nous avons noté une dualité dans les retours selon les enseignants. Ceux qui n'ont pas eu de problèmes de communication ont de bons retours et sont satisfaits. Ceux dont le message n'est pas passé comme ils l'auraient voulu auprès des étudiants ont de mauvais retours. Un enseignant (E9) regrette la manière dont les étudiants expriment leur mécontentement.

E4 « Mon rêve, c'est, moi, je rentre, j'ai mes trucs d'évaluation. Quand j'ai des bonnes évaluations, je rentre chez moi, on ouvre une bouteille. On arrive, aujourd'hui, j'ai une bonne journée, j'ai une bonne évaluation, les étudiants sont contents. C'est quand même ça, notre objectif premier. »

E9 « [...] au niveau de l'évaluation des enseignements, des fois, on voit les commentaires des étudiants et on est complètement déprimé parce qu'on ne pensait pas en fait avoir véhiculé des messages de ce type-là. Et là, je dois dire que c'est dur en plus comme commentaire. On se demande si les étudiants, ils ont un peu d'empathie et il y a des espèces de règlements de comptes. C'est un peu bizarre. »

4) Vision de la profession vétérinaire

A. Expériences professionnelles des enseignants

Nous récapitulons dans le Tableau XII les expériences professionnelles des enseignants avant qu'ils ne deviennent enseignant-chercheur. Pour garantir leur anonymat, nous ne détaillerons pas le type d'exercice qu'ils pratiquaient, seulement le nombre d'années.

Tableau XII : Expériences professionnelles des enseignants avant d'exercer comme enseignant-chercheur

Enseignant	Exercice en clientèle privé avant d'enseigner ?	Pendant combien de temps ?
1	Oui	10 ans
2	Oui	3 jours
3	Non	
4	Oui	3 ans
5	Non	
6	Non	
7	Oui	3 ans
8	Oui	3 ans
9	Oui	6 ans

B. Une profession trop idéalisée par les étudiants

Plusieurs enseignants interrogés nous ont parlé spontanément de l'aspect « vocation » du métier de vétérinaire. Ils trouvent que la profession est trop idéalisée par les étudiants avant qu'ils rentrent dans le cursus et qu'ils vivent ensuite une désillusion notamment en réalisant l'aspect financier et son importance. Les étudiants ne savent pas pour quel métier ils postulent réellement d'après leurs enseignants.

E6 « Mais, par contre, l'aspect, on arrive avec les yeux qui pétillent et puis, on se rend compte au fur et à mesure de la réalité. Ça, en fait, ça a toujours été. Mais, je dirais, je pense que pendant longtemps, c'était vécu de manière positive ou, en tout cas, comme une maturation. OK, ça fait partie de mon processus d'acquérir ça, de réaliser ça et de trouver ma place là-dedans. »

E2 « [...] il y a une énorme désillusion par rapport à la place de l'animal et ce que fait le vétérinaire où on est très très mal préparé de plus en plus. Parce que même quand on fait un stage d'observation de 3^{ème}, c'est pas ça qui va montrer vraiment quel métier et les difficultés du métier l'aspect financier surtout dans les animaux de production c'est une valeur économique ou non économique. Et ça, ce décalage entre le monde idéal rêvé, je vais soigner des licornes, et ce veau-là, il vaut 3 euros. »

E3 « [...] effectivement, on choisit des bons élèves, des gens qui travaillent beaucoup et qui ont des capacités, etc. Et ils réussissent le concours et ils font

wouhou. Et après, on se dit, purée, mon truc, c'est vendre des croquettes et faire des vaccins. C'est pas très épanouissant intellectuellement. »

Un enseignant regrette que les étudiants ne soient pas suffisamment sensibilisés à la diversité des métiers de vétérinaires et que l'accent soit porté sur l'exercice en clientèle. Le manque de vétérinaire en clientèle pousse la profession et les écoles à chercher des solutions pour faire rester les vétérinaires en clientèle. Il souligne l'importance d'ouvrir des perspectives à d'autres carrières vétérinaires que la clientèle.

E9 *« Parce qu'aujourd'hui, on manque de vétérinaires aussi en clientèle. Donc, voilà. Pourtant, il faudrait pousser les étudiants à voir autre chose que de la clientèle. Parce que peut-être que la clientèle, ça ne va pas leur plaire. Donc, ils vont arrêter. Ce n'est peut-être pas le rêve, en fait. Ce n'était peut-être pas ce qu'ils avaient imaginé. Justement, ils avaient peut-être trop rêvé et trop idéalisé. »*

C. Changements dans l'exercice en clientèle

Si les enseignants n'ont pas exercé ou n'exercent plus depuis longtemps en clientèle privée, ils notent des changements dans cet exercice et dans le rapport que les étudiants ont avec. Un enseignant évoque spontanément le fait que les étudiants et nouveaux vétérinaires recherchent un équilibre entre leurs vies professionnelles et personnelles, en faisant une priorité, ce qui dénote avec les exigences des précédentes générations.

E3 *« Alors que là, on demande aux étudiants qu'est-ce que tu veux faire plus tard ? 'Ah, je veux faire un boulot, avoir un boulot qui me permet de m'épanouir à côté, en fait.' Et donc, on voit bien que le travail, finalement, ce n'est plus forcément la priorité numéro un pour les jeunes. Après, ce n'est pas une critique, c'est juste un constat que je fais, et qu'on n'a pas forcément les mêmes attentes. »*

Un autre enseignant parle de l'essor du salariat et de la volonté des étudiants de s'inscrire dans ce type de pratique.

E6 *« [...] les étudiants garçons demandent aussi. Enfin, attendent vraiment beaucoup du salariat. Ça, je l'ai vraiment noté toutes ces dernières années. Ce n'était pas du tout une demande spécifique des femmes. »*

Certains enseignants évoquent le rapport aux propriétaires qui a changé. Ils notent l'importance du lien entre le propriétaire et le vétérinaire avec une importance du vétérinaire dans la vie de certains propriétaires.

E3 *« Et ce côté-là, il y a à la fois les émotions et la gestion du propriétaire, mais je pense que se rajoutent en plus les émotions vis-à-vis de la douleur de l'animal. Où je pense qu'on se posait moins de questions il y a quinze ans, quoi. »*

E9 *« En fait, vous êtes son psychologue à Mme Michu, en plus de soigner le chat. [...] Mais en clientèle, on n'a pas le temps. »*

Cette gestion du propriétaire peut ajouter une pression sur le vétérinaire, ce dont les étudiants se rendent compte et qui peut être source de stress.

D. Les étudiants et l'exercice en clientèle

Un enseignant nous rapporte avoir arrêté l'exercice en clientèle privé en grande partie à cause des relations avec les clients qui peuvent être difficiles. Ce témoignage fait écho à notre étude bibliographique qui relève les relations avec la clientèle comme une des difficultés du début d'exercice chez les vétérinaires.

E8 « *J'adorais dans l'absolu mon travail, mais j'aimais pas le côté commercial du métier, j'étais un petit fatigué par les interactions un peu difficiles avec les clients, qui étaient relativement rares mais au final c'était quelque chose qui me reste en tête, c'est pas les 80% d'interactions sympas qui persistent.* »

D'autres enseignants rapportent que la gestion de l'incertitude inhérente à la médecine vétérinaire est plus difficile qu'avant en parallèle avec une évolution des mentalités dans la société.

E4 « *[...] leur chien, c'est plus qu'un gosse, quoi. C'est plus qu'un enfant. Donc, il n'y a pas la place au doute, alors qu'on a un métier où on n'a pas toutes les connaissances comme un humain, donc il y a du doute.* »

E5 « *Mais j'ai l'impression qu'on a aussi beaucoup la question de comment est-ce que je gère ça (ndlr : l'incertitude) par rapport aux autres, par rapport aux clients, bien sûr, par rapport aux propriétaires ou à l'éleveur.* »

E8 « *[...] la pression sociale fait que l'on a plus peur des procès aujourd'hui [...].* »

De nombreux enseignants interrogés notent une évolution dans le rapport entre les vétérinaires et leurs clients avec notamment une augmentation des attentes et des exigences. Certains évoquent l'impact d'internet dans la défiance nouvelle envers les vétérinaires.

E3 « *Après, c'est pas tellement que les éleveurs sont plus exigeants, parce qu'ils ne vont pas forcément aller sur Google pour savoir ce qu'est leur vache, etc. Par contre, effectivement, ils sont plus techniques, [...] globalement, ils sont plus capables de faire des gestes techniques ou des choses, [...] ils veulent que le vétérinaire soit un partenaire et un conseiller, et plus que juste un gars qui vient, éteindre le feu quand ça va pas, quoi.* »

E9 « *Parce qu'aujourd'hui, je pense que la clientèle avant, elle préférerait attendre si c'était nécessaire. Aujourd'hui, si vous attendez et que malheureusement, cette attente a généré un préjudice potentiel sur un animal, ce qui n'est pas exclu, la clientèle peut être très mécontente. Mais elle peut être aussi très mécontente que vous la fassiez payer. Mais je pense que les mentalités ont évolué là-dessus. C'est encore plus compliqué aujourd'hui.* »

E4 « *Il y a une grosse exigence. Il y a Internet, il y a les complots et les machins et les produits qui sont miracles et machins. Et il y a un engouement du vegan et il y a un engouement de tous ces trucs qu'on n'avait pas avant. Donc, je veux dire, l'alimentation, aujourd'hui, les gens, c'est n'importe quoi. Mais ça, ça n'existait pas avant. Avant, on faisait confiance au véto [...]. Je pense que oui, la population,*

aujourd'hui, avec ses animaux de compagnie, a évolué et ça ne nous aide pas du tout. Ça, c'est clair. »

Certains enseignants mettent en avant le fait qu'il existe un manque de vétérinaires en clientèle et que la profession ne met en place des choses que pour retenir les vétérinaires en clientèle et non pour réduire leur mal-être, en leur proposant par exemple des reconversions dans d'autres filières.

E9 *« Aujourd'hui, on est en manque de vétérinaires. C'est le choix du roi. Demain, avec tous les vétérinaires formés à l'étranger, français, formés dans les pays européens qui vont revenir sur le marché du travail, qui sait si un jour la clientèle ne sera pas totalement saturée et si ces filières-là, on ne sera pas bien content de ne pas les avoir perdues. »*

E7 *« Du coup, la profession nous a demandé de faire des enseignements justement pour réduire non pas le mal-être mais pour réduire les départs. »*

E. Des réflexions menées sur les apprentissages des *soft skills*

Des réflexions sont menées dans les écoles vétérinaires dont VAS pour préparer les étudiants à l'exercice en clientèle privée. Un travail est mené sur l'apprentissage des *soft skills* que les enseignants trouvent intéressant et pertinent.

E3 *« Après, je pense qu'il y aurait moyen aussi de travailler sur des soft skills, mais tout ce qui est du management, de la gestion, etc. où ça, ça donne un peu plus de billes pour se sentir plus à l'aise dans le professionnel, mais aussi sur de la réflexivité ou comment je fonctionne et enfin, voilà. »*

E6 *« Est-ce qu'il y a vraiment des actions de formation à faire ? Et hier, il y avait une assemblée des enseignants. Pierre Bruyère nous a parlé des évolutions qu'il voulait donner avec VetSkills (ndlr salle de simulation). Et pour le coup, il y a une très grosse marge de progression, on va dire, par rapport à d'autres écoles. [...] Et puis, il y avait du travail avec des acteurs. Consultations difficiles. Propriétaires difficiles tout court. Annonces difficiles. Annonces de cancer, décisions d'euthanasie, etc. Et ça, il n'y a pas ça ici. Ce serait intéressant de voir si ça change la donne. Il y a probablement des choses à travailler là-dessus. »*

E4 *« Mais il va y avoir des simulations de consultation. Parce que ça, par exemple, si ça, j'aurais bien aimé qu'on me l'apprenne. Parler à un client, un client compliqué, le client qui vous agresse, le client qui fait une lettre, si ça, j'aurais bien aimé, ça, ça, j'aurais bien aimé. [...] Des formations en communication, gérer les trucs compliqués, comment réagir quand on reçoit un courriel qui nous dit que ce qu'on a fait, c'est de la merde et qu'on va se poursuivre en justice. Autrement qu'en s'effondrant. »*

Cependant un enseignant souligne les limites de ce type d'exercices.

E8 *« [...] il n'y a toujours pas la responsabilité. Il n'y a toujours pas le réel. Il n'y a toujours pas les conséquences. Elles ne seront jamais là, en fait, les conséquences*

délébiles. On sait que c'est un exercice et que, après, ça va disparaître en tout cas. »

5) Manque de préparation des étudiants à leur future vie professionnelle

A. Des étudiants pas prêts à démarrer leur vie active

Les enseignants interrogés savent que le début d'exercice vétérinaire, notamment les cinq premières années, sont un passage difficile pour les jeunes praticiens. Ils sont plusieurs à évoquer le stress de ne pas être prêts et d'autres parlent des *burnouts* touchant les jeunes vétérinaires.

E1 « Mais, sur le plan savoir-être, est-ce que vous êtes bien préparé ? Eh bien, je ne sais pas, mais vu qu'il y a du burnout, une tendance à ne pas vouloir faire de garde, à une tendance à ne pas s'inscrire, etc., c'est que clairement, peut-être non. Peut-être non. »

E2 « On vous demande plus d'être immédiatement opérationnel pour remplacer au pied levé [...]. Ça, je trouve, c'est très, très déroutant. »

E4 « Allez, c'est ça, la vie de véto. Mais ça, ça ne changera jamais. Et donc, je pense qu'on n'est jamais prêts. On est toujours tous stressés. Et peut-être que, moi, ils le disent plus parce que j'en discute plus. Enfin, j'en discute avec eux. »

E6 « Et pour avoir parlé avec des jeunes véto, plusieurs qui m'ont dit : 'En fait, cinq ans après, c'est bon.' Après la sortie, il y a cinq ans pendant lesquels tout le monde se plaignait. Il me parlait de sa promo, etc. C'était vraiment terrible. Des burn-out en série. Vraiment du gros désespoir. Il me dit : 'là, ça y est, on vient de passer le cap des cinq ans'. Et on sent que c'est bon. »

E9 « Nous, on travaillait on se faisait embaucher, on travaillait dans des cliniques vétérinaires très tôt dans notre cursus. Aujourd'hui, j'ai l'impression que ça se fait moins. Ils trouvent d'autres jobs, en fait, mais qui ne sont pas tellement en lien avec leur métier. Ce qui fait qu'en fait, on était plus préparés. »

Cependant, ils s'interrogent sur la responsabilité de l'école sur cette transition difficile vers le monde professionnel. L'école peut-elle vraiment rendre les étudiants opérationnels ou certaines compétences doivent-elles être acquises obligatoirement par l'expérience ?

E1 « Est-ce que l'école en elle-même, elle peut l'offrir ? L'école ne peut pas tout offrir. »

E4 « Est-ce qu'à l'école, on aurait pu m'apprendre ça (ndlr : des soft skills tels que savoir s'affirmer devant son employeur et savoir dire non) ? »

E8 « [...] on ne peut pas vous former, en fait, on ne peut pas former parfaitement un étudiant parce que les connaissances, elles évoluent et rien que sur le fond, sur les connaissances et les savoir-faire, il y a tellement de choses qu'il y a des choses

qu'on met des années à apprendre, etc. Et qu'il y a un peu une formation nécessaire par l'expérience. »

Un enseignant évoque notamment le poids de la responsabilité qui ne peut être enseignée à l'école et qui s'expérimente lors des premières expériences professionnelles.

E8 « *Et le poids de la responsabilité, on ne l'a pas du tout de la même manière quand on est libéré dans une nouvelle structure et qu'on vit ... Moi, je trouve que ça, c'est le plus dur. En fait, c'est se dire tout le temps que je n'ai pas de parachute. Si jamais on s'écrase, c'est moi tout seul. Et ça, je pense qu'il n'y a rien qui... Parce qu'il faut avoir la responsabilité soi-même. Et en fait, tant que vous êtes à l'école, vous n'avez pas la responsabilité sur vous légalement pour de vrai. Et je pense que ça, c'est le plus dur et qu'il n'y a pas de ... en tout cas, je ne vois pas la solution miracle pour que ça puisse exister. »*

B. L'école vétérinaire en partie responsable

Si précédemment, un enseignant affirmait que le poids de la responsabilité ne peut s'apprendre à l'école, d'autres enseignants considèrent que les étudiants devraient être mis plus régulièrement en situation de responsabilité.

E3 « *Je sais qu'en général, on essaye un peu plus, on essaye vraiment plus de vous mettre en situation de responsabilité. »*

E9 « *En fait, des fois, il y a des enseignants qui disent non, mais tu sais bien comment ils sont les étudiants. Ils se laissent vivre. Ils pensent plus à leur soirée qu'à leur... Mais en fait, non, moi, je ne suis pas du tout d'accord. [...] il y en a sûrement qui sont comme ça, mais ce n'est pas la majorité. Moi, je pense que la majorité, ils sont super contents si on leur donne une responsabilité. »*

Certains insistent sur le fait que les étudiants ne sont pas assez valorisés pour travail en clinique à l'école, soit dans leurs trois dernières années d'étude.

E2 « *[...] et je pense que l'école ne sait pas reconnaître le mérite de ses étudiants, mais alors, vraiment pas [...]. »*

E3 « *Mais du coup, ça fait un peu comme si tout le monde était un peu dans cette espèce de ventre mou et qu'on valide, mais qu'on ne reconnaisse pas vraiment la compétence. Et donc ça, peut-être que vous, en tant qu'étudiant, ça ne vous valorise pas suffisamment pour vous donner confiance en vous, en fait. Donc, il y a cet aspect-là de la formation, l'approche par compétences et des validations, des certifications. »*

E9 « *Oui, il y a un truc qui m'embête aussi. C'est la façon dont on traite les étudiants dans nos écoles. On les infantilise. Ce qui ne va pas les aider. [...] Et notamment en clinique. Moi, je trouve ça insupportable. Parce que les étudiants, ils ont l'impression d'être de la main d'œuvre. [...] Et ça, je pense que ça contribue au mal-être aussi que les étudiants, ils ont l'impression de ne servir à rien en clinique. »*

La construction du projet professionnel des étudiants n'est, d'après certains enseignants interrogés, pas assez encouragée et encadrée par l'école. Certains étudiants ne se projettent pas vers leur avenir professionnel à leur arrivée à l'école et ces enseignants considèrent qu'il devrait être en partie de la responsabilité de l'école de donner des clés à ces étudiants.

E3 « [...] mais peut-être que de faire réfléchir l'étudiant sur lui-même, de savoir pourquoi est-ce qu'il est là, quel est son objectif, comment est-ce qu'il fonctionne et où est-ce qu'il va, ça peut aussi, enfin, qu'il se connaisse mieux, ça peut aussi l'aider à savoir s'il a atteint ses objectifs et s'il sera plus compétent, etc. [...] Mais au final, je pense que même s'il y a plein d'étudiants qui sont hyper contents d'être là, mais des fois, il y en a quand même qui se posent la question, merde, qu'est-ce que je fais là, quoi. Et du coup, on ne formalise peut-être pas assez cette réflexivité et se poser pour dire oui, j'ai réussi le concours véto, qu'est-ce que je fais maintenant et voilà. »

E5 « Et oui, moi, j'aimerais bien que dès le départ, on soit, on soit vraiment avec des personnes qui réfléchissent projet professionnel et professionnel, quoi. Et c'est plus qu'au début, ce n'est pas toujours forcément le cas. »

Un enseignant insiste sur le fait notamment que les étudiants devraient être encouragés à découvrir d'autres filières que l'exercice en clientèle.

E9 « Parce qu'aujourd'hui, on manque de vétérinaires aussi en clientèle. Donc, voilà. Pourtant, il faudrait pousser les étudiants à voir autre chose que de la clientèle. Parce que peut-être que la clientèle, ça ne va pas leur plaire. Donc, ils vont arrêter. Ce n'est peut-être pas le rêve, en fait. »

Cependant, un enseignant insiste sur le fait qu'il relève essentiellement de la responsabilité individuelle des étudiants de prendre en main leur formation et qu'ils ne doivent pas tout attendre de la part de l'école.

E8 « Et je pense que même fondamentalement, ce besoin de reconnaissance, c'est une maladie de la société. Je pense qu'il faut déjà faire les choses pour soi, et pas parce qu'on va nous dire c'est bien et nous faire une petite caresse sur le cou. [...] Je pense que déjà, il faut se dire : est-ce que moi, c'était quoi mes objectifs en faisant ça ? Est-ce que je suis satisfait de l'énergie, du temps que j'ai passé, de la rigueur avec laquelle j'ai fait telle ou telle chose ? Est-ce que je suis satisfait du résultat ? [...] Et puis se dire : bah, si je suis content de mon travail, déjà, c'est cool. C'est que j'ai réussi à cocher les cases de mes objectifs. Je pense qu'il faut arrêter de, je pense que ça rend très malheureux ce besoin de reconnaissance, de la recherche de reconnaissance chez les autres et que c'est une maladie qui se soigne difficilement, je pense. »

C. Des étudiants parfois en décalage avec leur formation

En effet, d'autres regrettent que les étudiants attendent trop d'accompagnement de la part de leurs enseignants et ne s'investissent pas plus d'eux-mêmes dans leur formation.

E3 « Il y a des étudiants qui n'ont pas envie d'être là, qui n'ont pas envie de toucher les vaches, ou d'apprendre des trucs sur les vaches, et donc, cette espèce de désintérêt, et de se dire, je ne vois pas ce que je fais là, de toute façon, je ne toucherai jamais une vache de ma vie, c'est parfois un peu frustrant, parce qu'on est quand même censé apprendre à tout le monde la même chose [...]. »

E7 « J'aimerais en clinique donner plus la parole aux étudiants pour qu'ils soient plus actifs dans leurs propositions, dans leurs suggestions mais aussi également dans leur auto-apprentissage. En fin de compte, la phase de clinique c'est une phase d'auto-apprentissage. Enfin, moi je considère ça comme une phase d'auto-apprentissage. On avait un chef de service qui disait : 'La béquée, c'est fini ! Vous arrivez en A5, la béquée, c'est fini !' C'est à dire que si vous n'allez pas chercher l'information, on ne vous la donnera pas, ou on vous la donnera partiellement, ou on ne vous la donnera pas au niveau où vous en avez besoin. »

E8 « [...] peut-être qu'on vous encourage pas assez à, en n'étant pas en mode vénère, mais en mode, voilà, maintenant vous êtes arrivés à l'école véto, c'est vrai que ça pourrait être le discours de la directrice du début, quoi, insister sur le côté ben, vous êtes adultes, [...] on est là pour vous accompagner mais il faut aussi vous prendre en main vos trucs, il y a la possibilité de faire plein de trucs. »

E9 « Après, est-ce que c'est leur rendre service que de trop les cocooner ? Je ne suis pas sûre parce qu'après, on va les jeter dans la fosse aux lions. Et il faut qu'ils soient prêts, en fait. »

Cependant, certains enseignants insistent en parallèle sur l'immaturation émotionnelle des étudiants vétérinaires. Tous ne sont pas prêts au même moment de leurs études à se projeter sur leur avenir professionnel et il est nécessaire de les accompagner.

E2 « [...] il y a une immaturité affective. Je pense que c'est vraiment sur la tête des étudiants qu'il faut jouer, donc des temps dédiés à ça, des temps de préparation, c'est utile. Les soft skills, ça veut tout dire et rien dire, c'est plus acquérir. Moi, je préfère le terme de métacognition : se demander où on va, qu'est-ce que j'ai fait de bien aujourd'hui ? C'est pas comme la méditation, mais oui, qu'est-ce que j'ai fait de bien aujourd'hui par rapport à mon activité professionnelle future ? »

E5 « Moi, j'ai eu des étudiants universitaires beaucoup avant, pendant dix ans. Et vraiment, on voit bien la différence entre la maturité, la dynamique de la maturité à l'université et dans une grande école. Et c'est clair qu'ici, il peut y avoir des étudiants qui rentrent à l'école en étant toujours assez, dans une réflexion un peu scolaire, un peu, et n'ont pas encore beaucoup mûri leur projet. On peut même avoir jusque en A4 et en A5, des étudiants qui sont encore comme ça, quoi. »

Des enseignants insistent alors sur leur rôle de référent auprès des étudiants, pour les guider, les conseiller et partager leurs expériences.

E3 « Donc, ça ne repose pas que sur la formation, mais je pense que c'est, enfin, même si nous, on s'inscrit dans votre parcours professionnel et on vous forme pour

ça et on se dit toujours, ouais, on a affaire à des adultes, s'ils ne veulent pas venir en amphi, ils ne veulent pas venir en amphi. N'empêche que on voit quand même que vous êtes encore des adultes en construction et qu'on ne peut pas vous laisser complètement tout seul parce qu'il y a des moments où vous êtes tout perdu et qu'il faut bien vous aider, vous guider, etc. Et c'est en cela que moi, je vois mon rôle de référent. »

E8 *« Maintenant, oui, c'est sûr que j'aurais aimé avant avoir des choses (ndlr : des formations sur la gestion de la clientèle), mais quand j'étais étudiant, je ne sais pas si je les aurais accueillis de la même manière. Que après avoir été confronté à une difficulté, on accueille positivement quelqu'un qui nous explique comment affronter cette difficulté. »*

Certains enseignants évoquent cette période de transition pour les étudiants qui sont dans leurs études mais qui doivent se projeter sur leur avenir professionnel. Un enseignant s'interroge sur les moyens que peut engager l'école pour aider les étudiants mais n'en trouve pas.

E3 *« Et en termes d'émotion, c'est sûr que, comme je vous dis, vous êtes des adultes en devenir et ça fait partie de la construction. Et quelque part, peut-être, qu'on pourrait quand même vous exposer un peu plus, en fait, à l'école qui est encore un peu un milieu protégé et contrôlé, on va dire, où vous êtes pas tout seul et on peut vous accompagner. Mais, c'est pas si facile que ça. Enfin, voilà. C'est, je sais pas comment faire mieux, en fait. Même si, sans doute, il y aurait moyen de faire mieux. Mais je sais pas comment faire mieux. »*

Cette étape de transition vers le monde professionnel peut être émotionnellement difficile pour des étudiants qui ne sont plus confrontés à la mort et à la souffrance dans leur histoire personnelle ou dans leur quotidien.

E2 *« Après, il y a une grosse différence, c'est qu'il y a une dans cette approche générationnelle, il y a des deuils qui arrivent. Les premiers deuils pour la plupart d'entre vous qui heureusement n'ont pas eu à en subir trop avant [...]. On a quand même beaucoup d'étudiants qui sont concernés par des soucis de santé autour d'eux, de membres proches, et puis c'est aussi le premier animal de compagnie qui décède, etc. Et ça, ça joue énormément sur ce que je fais dans un monde où l'on va parler que de mort et de maladie. [...]. Et ça, je pense que ça marque beaucoup quand tu parles de l'état d'âme : c'est que beaucoup d'étudiants sont en porte à faux, sont en déni, par rapport à la place de la souffrance dans le cursus vétérinaire [...]. Je pense que c'est pas le bon âge pour être formée à la souffrance et que on en demande trop à un étudiant en véto sur ces approches-là alors qu'il est de plus en plus immature parce que ses expériences difficiles de deuil, de souffrance, etc. »*

E7 *« On a éloigné la mort de notre environnement depuis longtemps, on va dire depuis 40-50 ans. [...] On a créé les EHPAD, les maisons de retraite, donc on ne voit plus les personnes âgées vieillir plus ou moins bien. Et donc du coup, on ne voit pas les phases malheureuses entre guillemets de la vie des gens. »*

Ainsi, les enseignants sont conscients des difficultés de cette période de transition que constitue l'école vétérinaire pour les étudiants.

E2 « On leur demande de faire un choix de vie déterminant à un moment où ils sont pas prêts à le faire. »

E5 « Après, on ne peut pas, je pense, obliger les gens à réfléchir à leur projet professionnel, parce qu'il est quand même quelque chose qui est un peu, c'est stressant, quand même, un peu. Donc, et de dire, enfin, en particulier, un truc qui a l'air vraiment quelques fois très compliqué, c'est de faire des choix. Alors là, si j'ai choisi, des fois, pour certains, ils ont vraiment l'impression qu'ils abandonnent des choses. Et ça, c'est très dur. »

E7 « En même temps, c'est plein de joie, c'est plein de super moments et c'est plein de moments où on est sous le stress, et c'est normal, parce qu'on a des examens, parce qu'on va vers un métier, parce qu'on va vers un travail, et qu'on se dit qu'on joue sa vie. Non, on joue pas sa vie, on joue jamais sa vie à faire ça en plus, quand on est étudiant vétérinaire, on joue pas sa vie, c'est le message qui serait plus à passer. Vous ne jouez pas à votre vie à aucun moment. »

Nous avons vu que les enseignants perçoivent une forme de mal-être chez leurs étudiants qu'ils n'avaient pas l'impression de percevoir dans leurs générations ou pas à la même intensité.

6) Perception d'un mal-être chez leurs étudiants et dans le monde

A. Le mal-être chez les étudiants vétérinaires

De manière générale, les enseignants rapportent un déclin de la santé mentale de leurs étudiants ces dernières années, en comparaison avec leurs générations ou d'anciennes promotions d'étudiants. Deux enseignants (E1 et E7) ont notamment évoqué dans leurs entretiens des suicides récents d'étudiants ou anciens étudiants qui les ont touchés.

E1 « Et quand tu vois des gens qui sont en burnout et qui sont pas contents, etc., c'est pas possible. Nous, on n'était pas du tout comme ça. Mais il y avait personne qui était comme ça. Il y avait peut-être une personne, on a eu quelques cas d'alcoolisme sévères, souvent que ces gens étaient un peu dépressifs. Je veux dire, personne n'était comme ça. On était tranquilles. »

E6 « [...] J'ai toujours vu des étudiants plus stressés que d'autres, plus inquiets que d'autres, plus en questionnement que d'autres. Mais il y a eu un virage, grosso modo, autour du Covid. Il y a vraiment eu un virage avec une sorte d'angoisse plus existentielle, plus profonde. »

E8 « Mais c'est vrai que j'ai l'impression quand même qu'à notre époque, je n'ai pas trop de souvenirs d'amis qui allaient voir des psychologues ou des psychiatres, qui étaient suivis pour des dépressions, ce genre de choses. »

Ils évoquent notamment une impression de forte charge mentale chez leurs étudiants qui entraîne une fatigue psychique et un poids quotidien.

E1 « Je me demande si c'est autant, parce que je ne pense pas qu'on se reposait, nous, trop beaucoup. Surtout certains plus que d'autres. Mais déjà, on faisait bien la fête quand on voulait faire la fête, mais je pense que vous aussi. Mais je pense que c'est plus une question de charge mentale que de charge physique. »

E3 « Et du coup, ça fait beaucoup de choses à gérer pour les étudiants qui sont peut-être parfois un peu perdus au milieu de tout ça, quoi. »

Les enseignants constatent que leurs étudiants expriment plus facilement leur mal-être et leurs besoins qu'avant. Certains en viennent à penser que le mal-être n'est pas plus présent mais juste plus exprimé par les étudiants.

E4 « Aujourd'hui, je pense que c'est ça la différence aussi. Mais je ne sais pas dire s'il y a plus de mal-être, mais il est plus exprimé, je pense. Et donc ça, c'est quand même une bonne chose, et du coup, je pense que oui, il faut qu'on soit capable d'y répondre et de s'améliorer. Il faut s'améliorer. »

E7 « Je pense que effectivement les étudiants expriment plus leur mal-être. »

E9 « C'est que j'ai l'impression que le mal-être étudiant, est-ce que c'est parce qu'on en parle plus, il fait que croître alors que on met de plus en plus des choses en place pour éviter le mal-être étudiant pour le prévenir et pour le guérir. J'ai l'impression que plus on fait des choses pour les étudiants, plus il y a du mal être étudiant, alors est-ce que c'est pas parce qu'avant on le voyait pas et que maintenant on le voit. Est-ce qu'il n'y a pas un biais là-dessus ? »

Un enseignant cependant insiste sur le fait que le mal-être exprimé par les étudiants est plus profond qu'avant et qu'il existe, au-delà d'un mal-être individuel, un mal-être collectif.

E6 « Ils (ndlr les étudiants) ressentent quelque chose de plus collectif. Et oui, c'est vraiment frappant. Vraiment frappant. Et ce pour lesquels il y a quelque chose d'assez individuel, malgré tout, qu'on sent. C'est plus fréquent et plus profond qu'avant. »

De manière surprenante, plusieurs enseignants rapportent en parallèle de cette augmentation d'expression de mal-être, une persistance de la stigmatisation des problèmes de santé mentale. Certains d'entre eux évoquent une certaine pression sociale et professionnelle dans l'environnement des étudiants vétérinaires à ne pas montrer ses faiblesses et continuer de travailler.

E1 « [...] il y a aussi dans le professionnel, une certaine obligation morale à bien travailler, à des bons élèves et à bien performer, même chez les vétérinaires en clientèle. Il ne faut pas montrer qu'on est fatigué. On est tous un peu comme ça. »

E2 « [...] je pense que il y a ce qu'il y a aussi c'est la pression sociale énorme [...], de pas montrer qu'on a des difficultés, de montrer qu'on a pas besoin de bosser, qu'on est super intelligent (...). »

E9 « Et puis, qu'après, on arrive à les aider. Parce qu'ils ne veulent pas forcément d'aide, parce que c'est un peu humiliant aussi. Ils n'ont pas envie forcément de parler de leurs problèmes. »

B. En lien avec des évolutions sociétales

En parallèle, certains enseignants évoquent un monde extérieur de plus en plus anxiogène qui peut peser sur les étudiants.

E1 « Le monde est sans doute beaucoup plus anxiogène. »

E5 « Et puis, c'est utile parce qu'on est d'accord que ce n'est pas dans un monde facile, ni le monde ne vient pas de plus en plus facile. Donc, voilà, il faut faire avec. »

E8 « Mais j'ai peur que oui, le monde dans lequel on est en train d'aller, ne soit pas forcément un monde humainement plus joyeux qu'avant. »

D'autres évoquent la place des écrans et des réseaux sociaux dans la vie quotidienne et son impact sur les étudiants. Certains évoquent le besoin d'immédiateté et d'autres des phénomènes d'addiction.

E1 « Les gens ne se ressourcent pas assez, on est hyper sollicité par les écrans sans arrêt. Enfin, il y a une hyper-sollicitation. »

E5 « Alors, en plus, voilà, il y a toute l'évolution en général de comment est-ce qu'on interagit, on interagit par les réseaux sociaux, ok, super. Et après, quand on arrive, en fait, en face de quelqu'un, là, on a moins, finalement, de compétences d'interaction directe et, bon, moi, il me semble que ça fait partie des choses qui font que, du coup, tout est difficile, tout est stressant. Entrer en contact avec d'autres, c'est stressant. »

E6 « Mais c'est probablement à peu près il y a cinq ans, quelque chose comme ça. Mais c'est venu progressivement. C'est vraiment avec l'addiction générale de la société aux écrans. [...] Non, et ce qui est drôle, c'est qu'on est vraiment sur un phénomène d'addiction. Ce n'est pas un mot en l'air. C'est vraiment ça, quoi. C'est-à-dire qu'on voit l'étudiant qui a besoin. Et c'est immédiat. Il faut vraiment qu'il réponde, quoi. »

Certains mettent en lien entre le rapport de la société, et des étudiants, avec les écrans et leur déconnexion avec le monde du vivant, notamment avec le malheur.

E5 « Il y a un éloignement avec le vivant en général [...]. »

E7 « On a enlevé la mort, on a enlevé le malheur de notre environnement. On voudrait qu'il n'existe plus, mais on ne vit pas dans une utopie, on vit dans la vraie vie. »

De plus les enseignants constatent une baisse de la santé mentale non seulement chez leurs étudiants mais également dans la société en général.

E6 « Cet aspect angoisse comme ça. C'est assez nouveau. Des gros problèmes de santé avec par exemple l'anorexie, la boulimie, etc. Ça on a toujours croisé et des cas parfois particulièrement difficiles. Ça, j'en ai vraiment vu dès mon entrée dans l'enseignement. Mais, par contre, cet aspect angoisse pur. Qui empêche de venir assister aux enseignements. Pour moi, c'est très nouveau. Et bon pour lire des revues de presse ou autre. Je lis pas mal d'infos là-dessus. Sur la tranche de 15-25 ans. Dans la population générale. Donc, là. Il y a peut-être un effet vraiment de contexte actuel. »

E8 « Je me demande, moi, s'il n'y a pas un déclin un peu global de la santé mentale. »

Un enseignant se demande si ce mal-être est réellement fondé ou s'il s'agit d'une conséquence de l'évolution de la société et de sa perception du mal-être.

E7 « Je pense que la société est plus à l'écoute d'elle-même, prône plus l'écoute de soi-même, le bien-être à tout prix, etc. et je pense que ce qui augmente, c'est pas le nombre d'étudiants qui est en vraie situation de mal-être, ce qui augmente, c'est le nombre d'étudiants qui se sentent en situation de mal-être ou qui se sentent pas bien entendu ou pas bien écouté, ou parmi ceux-ci, un certain nombre qui ne s'écoutent pas non plus et qui n'entendent pas non plus. Donc, c'est juste des gens normaux, simplement, la société prône le bien-être à tout prix. »

7) Signes ou facteurs de mal-être identifiés par les enseignants

A. Les problèmes financiers

Les problèmes financiers sont le facteur à l'origine de mal-être le plus cité par les enseignants. Ils détaillent notamment l'impact perçu d'un travail étudiant sur leurs études notamment la charge mentale, l'absentéisme en cours et ses conséquences sur les activités extra-scolaires.

E2 « J'ai l'impression que là même les étudiants qui font des jobs à côté ont du mal entre le prix des loyers même en coloc, c'est quand même cher. [...] ça m'a choquée le nombre d'étudiants qui pouvaient pas venir en fin d'après-midi au cours ou qui devaient partir de TP plus tôt parce qu'ils allaient faire de la garde périscolaire. »

E5 « Les étudiants qui, par exemple, se retrouvent être obligés de travailler vraiment tout le temps le soir, le week-end, parce que le papa ne paye pas la pension alimentaire à la maman et que du coup, on se retrouve avec vraiment une difficulté importante pour continuer ses études, par exemple. »

E6 « Les cas les plus compliqués, c'est quand les étudiants doivent faire énormément d'heures de travail à côté, de travail rémunéré pour vivre. Là. Ça, ça a très souvent un retentissement sur le résultat académique. Si ce qui est plus

nouveau. Parce que là, ça fait plusieurs étudiants qui me relatent ça et je trouve qu'il y en a un peu plus. Ça reste très minoritaire, heureusement. »

E7 « [...] les gens qui sont boursiers qui n'ont pas d'argent ne peuvent pas forcément à suivre le rythme. [...] Donc du coup, les boursiers parfois, ils rament et le fait de ramer, ça prend la tête soit parce qu'ils rament derrière leurs cours, parce qu'ils ont travaillé pour avoir plus d'argent ou du coup comme ils ont travaillé, c'est un temps qu'ils n'ont pas consacré à leurs études. Ils ont moins de temps pour réviser donc ils ont plus de travail pour septembre, donc ils ont moins de temps pour travailler pendant l'été pour voir venir l'année d'une façon plus tranquille. C'est un cercle, ça pourrait être un cercle vicieux et c'est un vrai problème. »

E9 « Soit ils n'ont pas d'argent. Ça, c'est un des premiers trucs. Comme ils n'ont pas d'argent, leur préoccupation, c'est comment je vais faire pour bouffer, pour payer mon loyer.' Donc, ça, c'est sûr qu'ils ne peuvent pas réussir leurs examens. »

B. Un volume horaire important imposé aux étudiants

Le volume horaire est le deuxième facteur à l'origine de mal-être le plus cité par les enseignants. Nous apportons ici une précision, les volumes horaires évoqués sont ceux des étudiants dans leurs premières années d'étude avec une majorité de cours théoriques car nous n'avons pas interrogé d'enseignants ayant une activité majoritaire voire quasi-exclusive en clinique. Les enseignants s'inquiètent des emplois du temps surchargés de leurs étudiants.

E2 « C'est très flippant d'avoir des agendas de ministres de mes étudiants en disant 'Quand est-ce que je vais caser mon travail de thèse ? Quand est-ce que je vais caser mon stage ?' »

E6 « En tout cas, ce qui est sûr, c'est que quand on prend l'Hyperplanning (ndlr : plateforme d'emplois du temps) d'une semaine pour une promo. C'est évident que les étudiants ne peuvent pas venir. C'est absolument évident. Il faut être honnête. [...] il faut en avoir conscience. »

E8 « Nos emplois du temps étaient beaucoup moins chargés que les vôtres. Il ne faut pas se mentir. »

E9 « Alors, il y a toujours eu une certaine charge de travail. Mais moi, je trouve qu'aujourd'hui, ils ont des emplois du temps ... *soupir* »

Certains enseignants mettent en lien ce fort volume horaire avec la forte fatigue des étudiants.

E1 « Mais je pense que vous, vous êtes vraiment beaucoup plus fatigués. Parce que pour qu'il y ait des gens qui arrivent quasiment en burnout à la fin du cursus, ce n'est pas normal. Et donc, là, clairement, on doit se questionner. »

E2 « Oui, oui, ils arrivent en cours, ils sont déjà fatigués [...]. »

D'autres constatent qu'une autre des conséquences de ce fort volume horaire est un manque d'équilibre entre leur vie professionnelle et leur vie personnelle. Les étudiants ont très peu de maîtrise sur leur temps.

E1 « Mais quand j'en parle aux étudiants que je tutore (ndlr toutes les activités qu'elle faisait en extra-scolaire), j'ai l'impression de me dire mais elle est totalement barjot parce que moi, je n'ai pas le temps. Et ça, ça me gêne. Tu vois, je pense que vous n'avez pas le temps. »

E7 « [...] mais laisser le temps aux étudiants de, ouais, de vivre autrement. »

E9 « Parce qu'ils sont complètement saturés, en fait, [...] ils sont complètement saturés. C'est même pas physiologique, en fait, de faire travailler des étudiants comme ça. Et quelque part, il faudrait quand même qu'on se pose la question. »

En parallèle, certains notent une déviance du système des EP qui entraîne une certaine surcharge dans l'emploi du temps des étudiants et devient une source de stress.

E7 « Il y a trop d'EP. On a dégagé du temps d'enseignement pour les EP, mais du coup, on a mis beaucoup d'EP. »

E8 « ça peut-être, ça crée un peu du stress aussi de, bah il faut être gestionnaire de ces ECTS, quoi. Donc ça peut créer des problèmes de santé mentale aussi. Bah, ça peut être une source de stress qui se rajoute aux autres. »

E1 « [...] au début des EP, les gens étaient hyper motivés. Mais maintenant je pense qu'il y a une déviance par rapport aux EP ; c'est que même les EP deviennent une obligation. Il faut faire des EP, donc tu choisis celui qui est le moins pire, peut-être par rapport à ce que tu veux. »

E3 « [...] paradoxalement je pense que c'est aussi hyper stressant pour les étudiants de se dire oulala mais faut que je fasse 24 crédits et comment je vais les faire et voilà et donc en fait il y a aussi enfin des étudiants s'ils doivent faire des choix et ils savent pas et après est-ce que je vais être pris et voilà enfin ça à la fois cet aspect comptable je pense que ça peut être vraiment source d'angoisse pour les étudiants. »

C. Le rôle des VSS

Les VSS ont été évoqué spontanément par trois enseignants, sûrement en lien avec les enquêtes récentes menées à VAS.

E4 « Là je m'étais investie pas mal dans les violences sexistes et sexuelles, tu vois. J'ai suivi toutes les formations qui ont été proposées, j'étais tellement choquée par les résultats et tout (ndlr de l'enquête JEDIS), moi je suis un peu bisounours, donc là j'étais, oh mon dieu, oui. [...] Et ça je pense que ça joue aussi sur la santé mentale. »

E7 « Je pense que, également, ce qui participe de mal-être étudiant, c'est tout ce qui est conception des VSS. »

E9 « [...] avant personne n'en parlait. Ça fait partie de la culture, nous il y avait des étudiants, c'était des prédateurs sexuels, on le savait, mais jamais on en aurait parlé. En fait, ça restait entre nous. Aujourd'hui, ce n'est plus le cas. Aujourd'hui,

c'est dénoncé, la personne peut aller en conseil de discipline, ça peut aller très loin, d'ailleurs ça va très loin la plupart du temps. »

D. Des déficits dans la construction de son image de soi

Il existe chez les étudiants un déficit dans la construction de son image de soi, notamment sur l'estime et la confiance en soi que perçoivent leurs enseignants. Tous admettent qu'il était déjà présent dans leurs promotions, certains ont l'impression que leurs étudiants actuels se préoccupent beaucoup plus de leurs compétences.

E1 *« Et nous aussi, nous, on était des billes totales. Nous, on avait l'impression d'être des gros nuls. Mais on était des gros nuls insouciantes. »*

E3 *« Mais c'est plus sur les cinq dernières années où on a l'impression qu'ils ont peur de faire des choix, peur de s'engager, et ce n'est pas évident pour eux de se dire je vais être confrontée à la vie avec toutes les difficultés qu'il y a [...]. Tout ça qui fait qu'ils se posent beaucoup de questions sur leur capacité à être un professionnel compétent, et il y a plein d'étudiants qui n'ont pas assez confiance en eux. J'essaie de faire en sorte que ça évolue, mais ce n'est pas si facile que ça, et ce n'est pas que les enseignants qui peuvent faire ça, c'est aussi les étudiants qui doivent changer. [...] De toute façon, je pense que c'est pas juste un acteur qui peut résoudre le problème et que c'est quelque chose, même dans la société, qui doit évoluer. Après, c'est sûr que mieux on forme nos étudiants et plus ils peuvent avoir confiance en eux et se sentir compétents à la sortie. »*

E6 *« Alors il y a un manque de confiance évidemment. Alors ça, plus présent qu'avant, j'en suis pas sûre. Parce que j'ai toujours entendu les étudiants le formuler. Moi-même, je l'ai vécu très fortement. Et dans ma promo, de manière très forte aussi. Et je me souviens d'un des derniers conseils des enseignants auquel j'ai participé à Alfort où on venait d'avoir justement la dernière enquête de l'ordre là-dessus. Il y avait un sentiment d'imposture qui était extrêmement élevé. »*

E9 *« C'est pour ça que je parlais d'estime de soi, en fait. Pour moi, quand vous faites petite main, c'est plus un problème de 'on ne vous donne pas confiance en vous' plus qu'un problème de compétences. Parce que je suis persuadée. On est tous persuadés. Les enseignants que vous les avez. Les compétences. Mais par contre, c'est l'estime que vous avez de vous-même. On ne vous donne pas d'estime de vous-même. »*

Deux enseignants évoquent spontanément le syndrome de l'imposteur.

E4 *« Je sens la peur de se tromper. Je sens tout ça. Le syndrome de l'imposteur, je le sens sur pas mal d'étudiants. Ça, c'est certain. Je sens certains qui n'osent pas répondre alors qu'ils ont la réponse. Donc, la timidité, vers moi, il n'y a quand même pas beaucoup qui me craignent à l'école. Mais du coup, c'est la peur de dire une bêtise devant moi, devant un client, devant les copains. Donc, c'est une sorte un peu de stress, je pense. »*

E9 « Donc, ils sont toujours en train de se sous-estimer. Ils ont un syndrome de l'imposteur comme ça. Alors qu'ils sont intelligents. Mais en fait, ils sont tellement intelligents qu'ils se rendent compte de leurs limites. C'est ça en fait le problème. Ils sont tellement intelligents qu'ils se disent : 'Mince, j'ai tellement de limites.' »

Le perfectionnisme des étudiants vétérinaires est également noté par plusieurs enseignants.

E1 « [...] vous avez tous et on est un peu comme ça dans cette branche, envie d'être perfectionniste [...]. »

E2 « [...] si on essaye de faire des prérequis comme je mets par exemple des tests à faire avant obligatoires etc. ça pénalise ceux qui bossent bien ça leur demande ils s'inquiètent encore plus j'ai eu que 15 mince, je voudrais avoir 20. »

E5 « Tout à l'heure, j'ai noté que le terme de perfectionniste a été utilisé et c'est vrai qu'on a quelquefois des profils d'étudiants qui sont justement des personnes perfectionnistes. Ça peut être aussi une difficulté à gérer l'incertitude, une difficulté à faire avec les choses quand elles ne sont pas parfaites. »

E6 « [...] c'est toujours un peu le même profil qui a justement envie de faire l'internat. Généralement, c'est plutôt les bons mais qui ont justement plus le sentiment de, ils sont plus conscients de pas avoir tout à fait le niveau, ils veulent se perfectionner. »

Une réflexion est détaillée par un enseignant autour du recrutement des étudiants vétérinaires. Un questionnement est fait autour de la diversification des voies d'accès à l'école vétérinaire et son rôle dans le fait que des étudiants plus « fragiles » puissent réussir le concours. Ces étudiants peuvent ensuite rencontrer des difficultés une fois arrivés à l'école.

E5 « Alors, si on voit plus d'étudiants qui ont tout un tas de soucis. Alors, après, est-ce que c'est parce qu'il y en a plus ? Ou est-ce que c'est parce que, ben, c'est plus facile de rentrer à l'école, véto malgré peut-être un certain nombre de difficultés. [...]. Je pense que la diversification du recrutement, elle fait qu'il y a des gens un peu plus variés. Et donc, dans les un peu plus variés, peut-être que voilà, il y a des personnes qui sont peut-être moins, je ne sais pas, formatés. Et du coup, il y a des gens, par exemple, qui ont des difficultés scolaires plus. Parce que dans la diversification, forcément, tout le monde n'a pas la même formation. Donc, la formation qu'on fait ici à l'école vétérinaire, elle convient moins à tout le monde. Donc, il y a des difficultés scolaires plus importantes. Et qui, du coup, on est quand même un peu là pour faire l'école. Donc, j'imagine que ça doit quand même contribuer pour certains aux mal-être. Parce que quand on rame vraiment beaucoup, ça peut être compliqué. Donc, peut-être ça peut contribuer à ça. Peut-être aussi, voilà, la visibilité. Enfin, je veux dire, au sens où on en parle davantage. Ça, c'est sûr. »

8) Les enseignants face aux étudiants en détresse

A. Repérer un étudiant en détresse

Plusieurs enseignants font part de la réticence des étudiants à parler de leurs problèmes aux enseignants. Cela peut être un frein pour la détection d'étudiants en détresse.

E5 « [...] mais je vois bien quelquefois qu'il y a des étudiants qui ont des soucis, mais qui n'ont pas forcément très envie que ce soit l'enseignant qui les aide à les résoudre. Ça leur paraît pas évident quoi. »

E7 « [...] la personne que j'ai aidée, je l'ai su, mais c'est aussi parce que les gens m'ont alertée [...]. »

E9 « Ils n'ont pas envie forcément de parler de leurs problèmes. »

E2 « [...] en particulier le rôle de l'enseignant référent, tu en parlais au début, est insuffisant par rapport à cette à la détection de de situations de mal-être, et après il faut respecter la confidentialité, un étudiant n'est pas obligé de tout dire. »

Des enseignants nous partagent les leviers qu'ils utilisent pour déceler un étudiant en détresse mais tous admettent que c'est difficile.

E9 « C'est très dur de déceler un étudiant qui ne va pas bien dans un groupe. Pour moi, il y a plusieurs façons de déceler un étudiant qui ne va pas bien dans un groupe. Et une de ces façons, c'est les notes.»

E4 « Parce que moi, je pense que c'est ça le problème, c'est que je ne sais pas déceler, quand tu me demandais en clinique ce que vous voyiez, et je pense que j'en ai plein, et que je ne les vois pas forcément [...]. »

B. Être face à un étudiant en détresse

Tous les enseignants interrogés sauf un (E8) se sont déjà retrouvés face à un étudiant en détresse au moment de l'étude. Tous ont été touchés par ces expériences, même ceux ayant suivi des formations. Nous avons récapitulé les contextes dans lesquels les enseignants se sont retrouvés face à des étudiants en détresse dans la Figure 17.

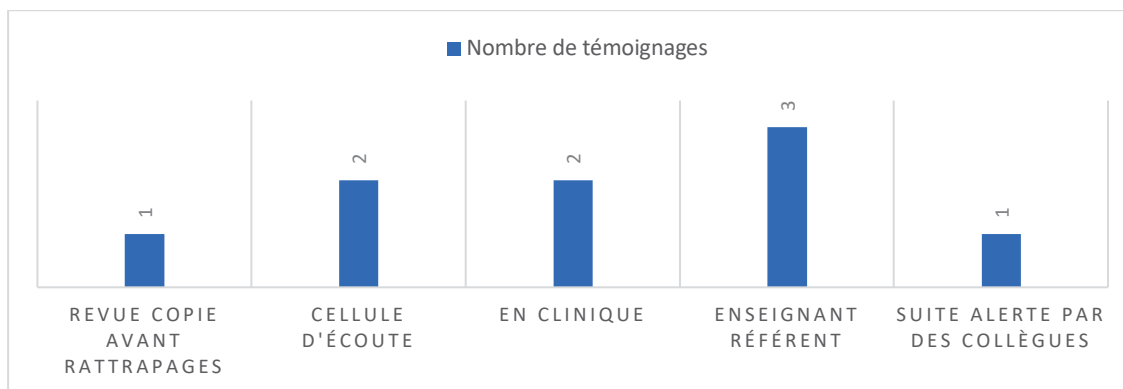


Figure 17 : Contexte dans lesquels les enseignants se sont retrouvés face à des étudiants en détresse

E9 « Mais il y en avait qui venaient parce qu'ils rataient leurs examens. Et puis, ils n'étaient pas forcément très contents d'avoir raté leurs examens. Et plein de fois, on discutait de leur copie. Et puis, tout d'un coup, ils s'effondrent. »

E3 « Enfin, ça m'est arrivé une fois une étudiante qui était pas bien en clinique. On était en train de faire la ronde et puis ça allait pas. »

C. Nécessité de suivre des formations ?

Cinq enseignants sur les neuf interrogés ont rapporté avoir suivi au moins une formation sur la santé mentale durant leur carrière, allant de la journée d'information à la formation PSSM. Certains enseignants trouvent que ces formations sont indispensables pour les enseignants-chercheurs.

E1 « Moi, ça m'intéresse (ndlr : les formations en santé mentale pour les enseignants) parce que je pense que c'est indispensable. Ça devrait presque être indispensable. »

E4 « Je pense que même si on ne doit pas nous demander, on se doit de le faire (ndlr les formations sur la santé mentale). On se doit de le faire. Moi, je sais que je veux la faire. Parce qu'on est face à des, en fait, vous êtes nos confrères. »

D'autres s'en méfient car ils jugent que ce n'est pas leur métier et leur responsabilité. Ils estiment qu'il existe trop de risques à former des enseignants sur ce genre de sujets.

E5 « Après, est-ce qu'il faudrait, par exemple, que j'ai une formation ? Mais à ce moment-là, il faut vraiment une formation plus complète pour essayer de comprendre un peu les différentes formes de maladie mentale, etc. Et là, à mon avis, on va au-delà de ce qui est possible en fait pour les enseignants. [...] Pour moi, la formation, par exemple, spécifique sur tel ou tel type de troubles, etc. Je pense que c'est tellement énorme pour les enseignants. Et puis, ça, ça serait un vrai risque de mésusage. Moi, je ne veux pas m'improviser spécialiste de la santé mentale pour les étudiants. Ça ne me paraît pas du tout une bonne idée. »

E9 « Mais aussi, ce n'est pas que à nous de le faire en fait. Ce n'est pas que à nous. Il y a aussi toute la partie d'avant. L'éducation d'avant. La construction individuelle. Et ça, ce n'est pas que notre rôle. Nous, on doit quand même donner des outils qui permettent d'assumer un métier. »

D'autres enseignants nous ont également déclaré ne pas se sentir prêts pour suivre ce genre de formations.

E6 « Après, typiquement, j'ai eu passé plusieurs fois des annonces de formation en santé mentale. Et pour avoir lu les descriptions, pour l'instant, je me suis sentie trop fragile. »

E4 « Je vais être hyper honnête, ça me fait très très peur, ça me fait très très peur. J'ai vraiment peur de faire une connerie, et que derrière un étudiant se suicide parce que j'ai dit quelque chose qu'il fallait pas, parce que c'est pas mon métier du tout. Je sais pas ce que je dois dire ou pas dire, ça me fait peur, limite je préférerais dire, ah bah désolé, moi j'ai pas de formation, donc je peux pas, voilà, j'ai peur de ça. Réellement j'ai peur de ça, j'ai peur de faire une grosse connerie, j'ai peur. Mais d'un autre côté, si je le faisais, je pourrais peut-être aider quelqu'un, c'est vraiment, vraiment bien. Donc aujourd'hui, j'avoue que je suis un peu tête dans le sable. »

Un enseignant souligne le fait que les enseignants ne sont pas forcément les interlocuteurs adaptés pour les étudiants.

E7 « Enfin je suis même quasiment persuadée que l'enseignant référent n'est rarement le bon interlocuteur pour l'étudiant, sauf peut-être à partir de la A4 quand on les connaît mieux ou quand les étudiants se sentent déjà un petit peu mieux et qu'ils sentent le moment de parler. [...] les enseignants référents restent aussi des fois des enseignants [...]. »

Tous les enseignants s'accordent à dire qu'il faut y être sensibilisé pour pouvoir écouter les étudiants et les rediriger vers des personnes compétentes.

E2 « Mais je pense qu'on le regarderait d'un meilleur œil et on accepterait plus volontiers de laisser une heure de son cours si on le faisait nous-mêmes aussi et qu'on réalisait à quel point ça peut être utile. (Ndlr : à propos des formations pour les étudiants) »

E8 « Je ne serai jamais psychologue. Mais après, ça ne me dérange pas d'écouter les gens. Je pense que ce serait toujours mieux d'avoir fait une formation. »

D. Aide proposée aux étudiants

Les enseignants, même en étant formés, ont tendance à rediriger les étudiants qui ont besoin d'aide vers des personnes jugées plus compétentes, notamment à la direction de l'enseignement et de la vie étudiante (DEVE), appelée scolarité dans la plupart des entretiens.

E1 « Et que c'est bien d'être chapeauté par la DEVE. Mais quelquefois, je trouve qu'il nous infantilise un peu là-dessus. »

E2 « Mais moi, ça m'est arrivé souvent de faire des signalements à la scolarité, et je sais qu'ils ont été suivis. »

E4 « Moi j'aurais plus tendance à envoyer vers des gens qui sont compétents, parce que moi j'ai peur de faire une connerie en fait, vraiment ça, ça me fait plus et plus peur. Parce que je sais qu'il y a des étudiants qui sont en grande souffrance, et ce n'est pas juste des étudiants qui se posent des questions en ce moment. »

E5 « On va dire au niveau de l'administration, au niveau des psychologues de l'école ou alors on en connaît quelques-uns. Et puis surtout, on sait qu'on peut aller voir à la scolarité ou à la direction de la direction d'enseignement et dire bon, alors si jamais j'ai un cas comme ça, qu'est-ce que je fais ? C'est quand même pas souvent dans la grande urgence, donc on a le temps de se poser la question. On sait qu'il y a pas mal de choses et voilà, c'est plus d'arriver à mettre le doigt sur. Bon, alors est-ce qu'il y a vraiment un souci et lequel ? »

E6 « Et voilà, je tiens vraiment à vous (ndlr : à la DEVE) indiquer que je pense que là, il y a une passe critique. Et il faut qu'on soit collectivement vigilants. »

E9 « J'ai même appelé les CMP. Les CMP, c'est les centres médicaux psychologiques pour avoir des rendez-vous pour certains étudiants parce qu'ils étaient trop fragiles. Et on savait que ça n'allait pas bien se passer. »

Certains se sentent suffisamment à l'aise pour gérer certains cas d'enseignants en mal-être eux-mêmes.

E3 « J'ai cette sensibilité et cette appétence pour les relations humaines qui fait que, quelqu'un qui va pas bien, j'essaye de savoir pourquoi ou en tout cas de lui donner des pistes pour aller mieux ; oui, de dire même juste si il y a besoin, je suis là pour les étudiants. »

E6 « [...] dans tous ces cas-là, les étudiants, dès que je les sens en difficulté, je discute médecin généraliste, je discute psychologue et autres, je discute sport, etc. Enfin, bref, tout ce qui peut aider. »

Les enseignants regrettent que les étudiants ne sollicitent pas assez les ressources mises à leur disposition alors même qu'ils notent une amélioration des dispositifs notamment à VAS. Les enseignants interrogés sont au courant des dispositifs en place sur et en dehors du campus.

E3 « vous avez tous un enseignant référent, la scolarité leur porte, elle est toujours ouverte [...]. Au sens strict dans l'accompagnement et dans l'ambiance qu'on peut mettre à l'école autour de la formation, je pense qu'on est quand même un établissement qui fait plutôt attention à ses étudiants. »

E7 « À mon époque, il n'y avait pas de psychologues. Il fallait aller chercher à l'extérieur. Il y avait un médecin et encore pas toujours là qu'il fallait aller chercher dans un centre de médecine pour étudiants, donc voilà, là, vous avez possibilité d'avoir un rendez-vous médical et possibilité d'avoir un rendez-vous avec la psychologue, là. »

E9 « Je ne suis même pas sûre que tous les étudiants, ils savent qu'il y a une cellule écoute. Et qu'ils peuvent aller voir, même quand ils ont un petit problème débile. Quand on a envie de parler à quelqu'un. Et ils disent peut-être qu'on les juge. Franchement, on ne va pas les juger. Ceux qui sont dans la cellule écoute, déjà ils sont formés, ils ne vont pas les juger. Il faudrait qu'ils l'utilisent peut-être plus. Voilà, ils ne sont pas bien. Ils ont juste envie de parler à quelqu'un. Ils peuvent, quoi. »

Un enseignant met en avant la nécessité de la mise en place d'une culture de bien-être à VAS, en associant les enseignants à la prévention sur la santé.

E9 « Puis je pense que les enseignants ne sont pas aussi assez associés à la prévention. Mais comme ils n'ont pas le temps, voilà. À la prévention sur la santé de manière générale. »

Des enseignants insistent sur l'importance de la vie associative de l'école, comme facteur protecteur de la santé mentale et facteur favorisant d'une culture de campus tournée vers le bien-être.

E5 « Et il me semble que même pour le mal-être, c'est quelque chose où on fait une association sur n'importe quoi, n'importe quelle activité professionnelle ou non professionnelle qui nous intéresse. Et du coup, ça valorise quand même beaucoup tout un tas de compétences, ça en développe, ça permet de. Voilà, y compris effectivement, quand il s'agit d'associations pour faire, je ne sais pas, de la culture, du sport, tout ce qui motive. »

E6 « Là, j'ai trouvé ça extraordinaire en arrivant ici. [...] Il y a des listes de mails étudiants, il y a des listes de mails personnels, il y a des listes de mails enseignants. Et vous nous écrivez là-dessus pour nous dire que vous avez du saucisson à vendre, du je ne sais quoi à vendre. »

E9 « Mais, il y a vachement plus de trucs ici, hein (ndlr comparaison avec école d'ingénieur de sa fille). C'est les étudiants qui se font leur propre club, qui se débrouillent un peu. Mais c'est bien parce qu'il y a Philippe Berny pour la vie étudiante. Mais enfin il est un peu tout seul quand même [...]. »

9) Messages positifs des enseignants à l'égard de leurs étudiants

Les enseignants interrogés sont très enthousiastes à propos de leurs étudiants. Nous avons choisi, comme les enseignants cités ci-après, de finir notre partie résultats en partageant des messages positifs à destination des étudiants.

E4 « Je pense quand même qu'on a de la chance d'enseigner des étudiants qui veulent être vétos. C'est-à-dire des étudiants motivés dans l'ensemble. [...] Et je trouve qu'on a quand même un peu beaucoup de chance. Moi, je trouve que les étudiants, aujourd'hui, mais c'est juste que je compare à mon époque. Je n'ai pas assez, je pense, étudié pour dire l'évolution sur dix ans. Je trouve qu'ils osent plus me dire des choses, enfin, ils me disent des choses. Alors, est-ce qu'ils me sentent

plus ? Ils peuvent plus me parler à moi. Peut-être aussi ça, je n'en sais rien. Mais je trouve qu'ils osent me dire des trucs et je suis assez contente de ça, en fait. Je trouve ça bien. Moi, j'aime bien. Donc, voilà. Je suis contente de ce que je fais. En conclusion. J'espère pouvoir me former et peut-être aider plusieurs étudiants plus tard. »

E5 « Et en fait, il y a quand même quelque chose de super dans la relation que les gens ont avec leurs animaux et que c'est différent, mais animaux de ferme, animaux de compagnie. Et que finalement, c'était très sympa d'aider les gens à avoir ces relations. Donc, moi, je trouve ça pour moi, la médecine préventive, c'est cela, c'est permettre aux binômes, en fait, aux personnes et aux animaux et à l'environnement qui est autour, si c'est possible, d'avoir la relation harmonieuse le plus longtemps possible. Donc, c'est sympa, ça. Donc, il y a en plus de chercher les causes de mal-être. Je pense qu'il y a aussi, ça peut être aussi intéressant de se poser la question : Finalement, qu'est-ce qui me fait du bien ? Aussi, dans le travail. »

E6 « D'où l'importance, je pense, en particulier pour une responsabilité d'enseignant, de vraiment mettre en avant ce qui est positif. Pour ne pas se focaliser là-dessus. Je prends un exemple. Je suis tutrice d'une étudiante en A1. Et la première fois que je l'ai rencontrée, une fille avec une pêche incroyable. Elle est fabuleuse. Et elle me dit : 'C'est génial. Tu as eu le concours qui va te permettre d'aller le plus vite possible. C'est extraordinaire. Tu vas voir cette année, elle est super.' C'est chouette que vous me disiez ça. Et puis je trouve aussi que c'est ça. Mais là, avant la rentrée, on a reçu un message des ex A1. Donc ils sont maintenant A2 pour nous dire à quel point ce serait extraordinairement difficile, très très dur. Qu'on allait vraiment baver. Que ce serait très déprimant cette année. Qu'il fallait qu'on tienne bon. Mais en fait, il y avait un pavé pour nous dire à quel point ce serait horrible. Je l'ai regardé et j'ai dit, mais c'est quoi ce délire ? Mais arrêtez. Il y a des milliers d'enfants en France qui voudraient être à votre place. Arrêtez de déconner. Vous avez des enseignants extraordinaires qui vont être dévoués toute l'année pour vous. Le programme est fabuleux. Je pense qu'il y a un effet bubble à percer. Et je ne crois pas qu'on s'en soit emparés. Je ne crois pas. »

E7 « Faut surtout pas ressasser ce mauvais moment parce que c'est un mauvais moment et la vie elle en offre plein d'autres qui sont des bons, des mauvais, des moyens. Enfin voilà, tout le monde a des mauvais moments dans sa vie et faut surtout pas tomber dans le trou noir au mauvais moment. [...] Restez curieux si vous êtes curieux, vous ne vous intéressez pas trop à vous. »

E9 « Je les (ndlr les étudiants) adore. Quand ils me demandent de faire un truc à la revue, je dis jamais non. Je les trouve tellement attachants, en fait. [...] J'ai envie qu'ils soient heureux, en fait. J'ai envie qu'ils soient contents, qu'ils soient heureux, que leur famille soit fière d'eux, qu'ils soient fiers d'eux aussi, eux-mêmes. »

IV. Discussion

1) Sur l'étude

A. Préparation de l'étude et échantillonnage

Nous pouvons tout d'abord nous demander si les thèmes que nous avons choisi d'aborder dans notre guide d'entretien étaient les plus pertinents et intéressants. Il s'agit de la première étude interrogeant les enseignants sur la santé mentale de leurs étudiants à notre connaissance et l'étude bibliographique est fondée sur des points de vue étudiant. Cela peut entraîner des biais ou un manque de pertinence sur les thèmes sélectionnés. En effet, lorsque l'on étudie la santé mentale, de nombreuses composantes individuelles et relevant de la vie privée sont à prendre en compte. Ces éléments peuvent rester inconnus aux enseignants.

N'étant pas formée aux études qualitatives, les questions posées ont pu entraîner des biais dans les réponses des participants ou orienter leurs réponses. Pour limiter cet effet, des questions ouvertes ont été posées aux enseignants et en cas de réponses de type « oui » ou « non », des précisions étaient demandées.

Nous avons recruté des enseignants par mail, sur la base du volontariat. Il existe donc un biais de recrutement car toutes les personnes interrogées étaient informées sur la santé mentale, à des niveaux différents, de la simple lecture d'article à la participation à des formations sur le sujet pour faire partie de la cellule d'écoute aux étudiants. Deux enseignants nous ont répondu pour faire partie de l'étude et diminuer le biais de sélection car ils ne se considéraient pas comme les personnes les plus compétentes sur le sujet de la santé mentale. Or, ces personnes avaient fait des formations ou s'informaient régulièrement sur ce sujet.

Notre échantillon est composé de neuf enseignants-chercheurs. Leurs domaines d'enseignement sont variés et ils appartiennent à des catégories d'âge variés. Cependant, leur activité majoritaire auprès des étudiants est en enseignement théorique et non en clinique. De plus, certains enseignants ont peu ou pas exercé en clientèle privée, ce qui a pu entraîner un biais sur les questions liées à la profession et notamment la pratique en clientèle.

B. Déroulé des entretiens

Du fait de contraintes personnelles, nous avons un temps limité pour conduire nos entretiens. S'il nous a semblé lors des deux derniers entretiens avoir atteint la saturation, un ou deux entretiens supplémentaires auraient permis de nous en assurer. De plus, nous n'avions pas de réponses d'enseignants lors de nos dernières relances par mail.

Tous les entretiens ont été conduits en présentiel dans un cadre choisi par les personnes interrogées. Cela nous a permis de créer un cadre de confiance et de lire le langage non verbal des enseignants. La plupart se sont confiés sur des informations sensibles au travers des questions ouvertes. En effet, la plupart des questions n'ont pas été posées car les sujets abordés sont venus souvent naturellement dans la discussion, les enseignants développant souvent de longues réponses. Plusieurs ont rapporté avoir apprécié la liberté de la discussion

et les thèmes abordés, plus centrés sur le ressenti des enseignants que sur les étudiants, contrairement à ce qu'ils craignaient.

Nous pouvons également nous questionner sur la place d'une étudiante comme interrogatrice dans cette étude. En effet, les situations sociales respectives de l'interrogateur et de l'interrogé font partie des biais des études qualitatives (Imbert, 2010). Cette situation a été discutée avec le comité d'éthique de VAS avant le début de notre étude. Les points d'interrogations étaient sur la capacité d'une étudiante à avoir ces discussions avec des enseignants et notre capacité à mener les entretiens jusqu'au bout en cas de situations jugées difficiles. Notre engagement dans une association étudiante traitant de sujets comme les VSS, les discriminations et la santé mentale nous ayant déjà entraîné à avoir des discussions avec des interlocuteurs variés (étudiants, directrice de VAS, personnel de la DEVE, enseignants), nous avons pu poursuivre notre étude. Malgré certains atouts de notre position d'étudiante (connaissance du fonctionnement de l'école et de la formation, expérience de travail en clientèle privée), cela a présenté certaines difficultés. Il nous a fallu rester objective sur des opinions d'enseignants sur les étudiants qui n'étaient pas les nôtres et faire abstraction de notre vécu. Nous avons pu rencontrer, surtout lors des premiers entretiens des difficultés à recentrer le débat avec des enseignants qui nous ont parfois coupé la parole. De plus, certains enseignants nous ont répondu car nous connaissaient.

C. Transcription et analyse des résultats

Nous nous sommes engagés auprès des enseignants interrogés de garantir leur anonymat. Cet engagement a présenté des difficultés lors de la récolte et du traitement de nos données. En effet, certains passages n'ont pas pu être exploités car aurait pu compromettre l'anonymat de la personne témoignant en révélant trop d'informations sur leur discipline, leurs méthodes pédagogiques ou leurs engagements dans la vie du campus.

La taille de notre échantillon ne nous a pas permis de faire une comparaison des ressentis et regards des enseignants selon leur filière dominante, leurs années d'expérience en enseignement ou privées par exemple.

2) Bilan des résultats

A. Réflexions sur la profession vétérinaire et l'évolution de la société

Nous savons que les futurs étudiants vétérinaires sont peu informés sur la diversité des métiers vétérinaires. De même, les options autres que la pratique en clientèle sont peu envisagés en début de carrière par les jeunes vétérinaires car peu renseignés dans les écoles (Langford, 2009; Sans et al., 2011). Ces conclusions sont partagées par certains enseignants vétérinaires. Ils regrettent que les étudiants soient peu informés avant leur entrée à l'école mais également pendant leur cursus. En parallèle, l'idéalisation forte du métier de vétérinaire entraîne une désillusion chez les étudiants (Sans et al., 2011) constatée également par leurs enseignants pendant leur études et au début de leur exercice en clientèle. Le témoignage d'un enseignant fait écho à notre étude bibliographique et relève les relations avec la clientèle comme une des difficultés du début d'exercice chez les vétérinaires pouvant motiver un arrêt de la pratique en clientèle. Ainsi, des dispositifs sont mis en place dans les écoles vétérinaires

pour mieux préparer les étudiants à l'exercice en clientèle mais certains enseignants plaident pour de meilleures informations pendant leur formation sur leurs options à la sortie de l'école. En effet, d'après une étude menée en 2018, 38,4 % des vétérinaires qui sortent du tableau de l'Ordre des vétérinaires se tournent vers des secteurs d'activités non vétérinaire. La plupart regrettant le manque d'informations fournis par les écoles vétérinaires sur les différents métiers envisageables (Victorion, 2018).

Tous les enseignants interrogés regrettent le manque de temps à consacrer à leurs étudiants en dépit de leur volonté. Nous savons également que le manque de temps des enseignants est un facteur négatif que les étudiants font remonter à travers leur critique du dispositif d'enseignant référent (Contart, 2023). De plus, les enseignants nous ont fait part de leur proximité avec leurs étudiants. Nous comprenons de nos entretiens et de notre étude bibliographique qu'étudiants et enseignants souhaitent que leurs liens soient plus faciles.

Nous rappelons ici les principaux stressors des vétérinaires français :

- Charge de travail et interface vie professionnelle-vie privée,
- Peur de l'erreur,
- Interruptions pendant son activité,
- Conflits et tensions avec les collègues,
- Problèmes financiers,
- Charge émotionnelle face à la détresse,
- Négligence, maltraitance des clients envers les animaux,
- Peur des blessures (Truchot et al., 2021).

Nous remarquons que les enseignants rapportent des stressors identiques ou similaires chez les étudiants vétérinaires : charge de travail, manque de temps pour sa vie privée, peur de l'erreur, problèmes financiers, charge émotionnelle liée à la gestion de la clientèle et place grandissante du bien-être animal. Nous comprenons alors qu'une partie du mal-être lié à la profession vétérinaire se construit dès la formation et qu'elle est visible par le corps encadrant des étudiants. Si, comme nous l'avons vu durant nos échanges avec les enseignants, l'école vétérinaire ne peut répondre à toutes ces problématiques, il est nécessaire d'engager une discussion plus largement au sein de la profession pour améliorer le bien-être des étudiants et ainsi leur donner des clés pour mieux appréhender leur futur professionnel.

Nous savons que la vocation de vétérinaire se construit souvent au moment de l'enfance (Langford, 2009; Lecoer, 2013; Sans et al., 2011). Or, de moins en moins d'étudiants vétérinaires grandissent en contact avec la nature (Sans et al., 2011). Les enseignants constatent également cette déconnexion avec le monde du vivant qui entraîne une plus forte désillusion des étudiants par rapport à la réalité, notamment financière du métier. D'autres évoquent notamment la place prédominante des écrans et des réseaux sociaux chez les jeunes et dans la société actuelle. Nous n'avons pas étudié les réseaux sociaux dans notre étude bibliographique, il s'agit certainement d'un biais de notre part car nous faisons partie de la génération Z nous-mêmes. De nombreux enseignants rapportent l'effet d'un monde qu'ils jugent de plus en plus anxiogène sur leurs étudiants et leur santé mentale. Nous savons que les déterminants sociétaux ont un effet majeur sur la santé mentale des individus (INSQP, 2024; Lebrun-Paré et al., 2023; Levine et al., 2021; OMS, 2022).

B. Le mal-être des étudiants vétérinaires vu par leurs enseignants

Les problèmes financiers des étudiants vétérinaires sont le facteur contribuant au mal-être le plus évoqué par les enseignants. Nous avons vu au cours de notre étude bibliographique la sécurité financière est un facteur protecteur de la santé mentale. Les enseignants s'inquiètent des répercussions académiques des problèmes financiers des étudiants. Certains d'eux entre déplorent la charge mentale et la charge horaire qui pèsent sur leurs épaules et s'ajoutent à leurs emplois du temps déjà bien remplis.

En effet, si les étudiants faisaient déjà état d'une surcharge de travail (Babot-Jourdan & Babot-Jourdan, 2022b, 2022c; Dilly et al., 2016), les enseignants font le même constat, notamment chez les étudiants dans leurs premières années d'étude. Ils regrettent que ces emplois du temps ne laissent pas aux étudiants la possibilité d'explorer leur métier dans leur temps libre au travers de stages ou emplois. Ils admettent que la conception des emplois du temps n'encourage pas les étudiants à venir en cours. Cet absentéisme est partiellement compris par des enseignants qui avouent consacrer beaucoup de temps et d'énergie à élaborer leurs cours. Ils insistent sur l'importance de la transmission des cours en amphithéâtre mais n'arrivent pas à formuler de solutions pour faire revenir les étudiants. Nous pouvons supposer d'après ce que rapportent les enseignants qu'à travers cet absentéisme, les étudiants cherchent à retrouver une maîtrise de leur temps, pour pratiquer des activités extra-scolaires, travailler pour combler des difficultés financières ou simplement se reposer. Ces étudiants ont déjà fait de lourds sacrifices sur leur vie personnelle pour réussir le concours d'entrée en école vétérinaire (Babot-Jourdan & Babot-Jourdan, 2022f; Sans et al., 2011).

Le perfectionnisme que nous avons vu lié à la profession (Holden, 2020) était également visible chez les étudiants (Zenner et al., 2005). Cela se retrouve dans le discours des enseignants qui dans certains cas le mettent en lien avec le sentiment de ne pas se sentir prêt. En parallèle, nous avons noté l'augmentation de l'exigence des propriétaires d'animaux envers leurs vétérinaires. Le sentiment des étudiants de ne pas être assez formés pour aller exercer est, d'après les enseignants, une des conséquences de cette évolution sociétale. En mettant en lien la probable diminution de la capacité des étudiants à faire face à l'incertitude et les exigences des propriétaires nous comprenons que les relations avec les clients et la peur de l'erreur soient des stressseurs des vétérinaires.

Dans l'étude de Sans et al (2011), un quart des étudiants interrogés n'avait que les ENV en tête. Il s'agit d'un immense atout pour les écoles vétérinaires d'accueillir des étudiants brillants et extrêmement motivés. Nous retrouvons ce ressenti chez les enseignants dont la plupart ont partagé des messages positifs et enthousiastes à propos de leurs étudiants. Cependant, certains enseignants regrettent le manque d'investissement ressenti des étudiants dans leur formation. Ils n'ont cependant pas formulé d'hypothèses sur les causes de ce manque d'investissement. Nous avons vu dans notre revue bibliographique qu'un intérêt authentique pour une activité est la meilleure source de motivation (Kusurkar et al., 2013). Alors comment créer chez les étudiants cet intérêt pour la médecine vétérinaire ? En leur redonnant plus de temps pour explorer la profession ? En leur exposant davantage les différents débouchés de leur métier ? En intégrant plus de messages positifs et responsabilisant à l'entrée dans le cursus ? Nous rappelons également que la santé mentale,

notamment le stress ressenti, ont un effet sur la motivation des étudiants (Babot-Jourdan & Babot-Jourdan, 2022e; Dilly et al., 2016).

La valorisation du travail étudiant au sein des cliniques des écoles est un sujet qui est revenu plusieurs fois dans le discours des enseignants. Certains considèrent qu'il s'agit d'un des gros problèmes des écoles et qu'il faut prendre du temps pour valoriser individuellement et collectivement les étudiants. Si nous avons vu que l'estime de soi des étudiants se construit bien avant leur entrée à l'école, elle se stabilise à l'âge adulte (Dozot et al., 2009; Pinard et al., 2019). Or, comme l'ont rapporté plusieurs enseignants, les étudiants sont des adultes en construction donc l'école vétérinaire est encore un moment où elle se développe. Ainsi, des actions en faveur de la construction d'une estime de soi solide des étudiants semblent pertinentes. Un enseignant affirme en parallèle que les étudiants ne doivent pas chercher de la validation et de la reconnaissance auprès des autres mais réfléchir aux bénéfices de leurs actions par rapport à leurs objectifs. Nous pouvons mettre ce discours en lien avec la forte prévalence du syndrome de l'imposteur chez les étudiants vétérinaires (Enfedaque, 2023) qui les poussent à chercher l'approbation d'autrui (Chassangre & Callahan, 2017; Enfedaque, 2023), et qui est rapporté par d'autres enseignants. Les entretiens sont très nuancés car les enseignants reconnaissent qu'il y a un mal-être chez les étudiants et les jeunes vétérinaires et que l'école et la profession y sont pour quelque chose mais ils insistent sur le devoir des étudiants de s'y plonger. De plus, de nombreuses compétences vétérinaires sont acquises par l'expérience d'où l'importance de forger l'estime de soi des étudiants avant pour qu'ils aient les capacités d'adaptation et la résilience nécessaires. Elles sont en effet indispensables aux étudiants vétérinaires pour savoir gérer efficacement leurs émotions et ainsi protéger leur santé mentale (Campbell et al., 2022; Fusar-Poli et al., 2020; Neufeld & Malin, 2019).

Les enseignants sont conscients de la période de transition que vivent les étudiants vétérinaires durant leur formation. La plupart constatent que les étudiants restent dans le même schéma de pensée qu'au lycée et ne prennent pas assez d'initiatives dans leur formation. Les enseignants faisant ce constat n'ont pas émis d'hypothèses sur les causes de ce schéma mais un enseignant souligne le fait que le message devrait être plus véhiculé au début du cursus. La majorité souligne que cette période de transition vers son avenir professionnel peut être difficile pour des jeunes de l'âge de leurs étudiants, comme nous l'avons vu dans notre étude bibliographique (Bültmann et al., 2020; Williams et al., 2005). Si les enseignants n'ont pas fait le lien, nous rappelons ici que la période universitaire est une période majeure en termes de comportements de santé, physique et mentale (Sivertsen et al., 2019; VanKim & Nelson, 2013). Certains enseignants, les plus âgés interrogés, insistent sur le fait que les jeunes sont aujourd'hui moins confrontés à la mort et à la souffrance dans leur quotidien ce qui entraîne des difficultés supplémentaires lorsqu'ils se projettent sur leur avenir professionnel. En effet, la profession vétérinaire, souvent la pratique en clientèle, est très idéalisée par les entrants en école vétérinaire et les enseignants se rendent compte des conséquences. En effet, la vision du métier change au cours des études (Kessal, 2023; Lecoeur, 2013) et les étudiants doivent construire un projet professionnel dans le même temps qu'ils vivent cette désillusion. Ainsi, nous comprenons d'après le discours des enseignants, que les étudiants vétérinaires font face à de nombreuses difficultés pour construire un projet professionnel malgré les dispositifs mis en place. Nous remarquons qu'une enseignante de

dominante rurale a évoqué qu'elle trouvait ses étudiants de dernière année mieux préparés et ayant plus mûri leur projet professionnel car ayant la possibilité de faire de nombreux stages longs. Si nous ne pouvons réellement comparer avec les autres filières par manque d'effectif, il est intéressant de le noter car nous avons vu que les stages sont le moyen privilégié des étudiants pour construire leur projet professionnel (Contart, 2023; Kessal, 2023; Langford, 2009).

Les enseignants rapportent tous une augmentation de l'expression du mal-être étudiant. Certains enseignants s'interrogent sur le fait que le mal-être étudiant est peut-être juste plus visible qu'avant. Cependant d'autres rapportent en parallèle une aggravation des troubles auxquels ils sont confrontés. Nous pouvons nous interroger sur les origines de cette expression grandissante des problèmes de santé mentale : augmentation de prévalence des troubles et/ou effet sociétal et générationnel et/ou culture du campus favorable à l'expression ? Nous savons d'après notre recherche bibliographique que la prévalence des troubles mentaux est en augmentation au Royaume-Uni (Campbell et al., 2022). Nous notons également que le nombre de dispositifs d'aide aux étudiants à VAS augmente chaque année. Nous savons également que la santé mentale est une plus une préoccupation pour les jeunes de la génération Z que les générations précédentes (IPSOS, 2024). Un enseignant rapporte, comme nous l'avons au début de notre étude (Fusar-Poli et al., 2020), que la vision de la santé mentale se rapproche trop du bien-être et refuse que le malheur et la souffrance fasse partie de la vie.

Toutefois les enseignants rapportent une persistance de la stigmatisation des problèmes de santé mentale. Ils la mettent en lien avec la pression sociale dans la profession de ne pas montrer ses souffrances. Nous avons vu qu'il s'agit d'un problème des étudiants de manière générale (Pereira et al., 2019) et des professions médicales (Hankir et al., 2014). Il apparaît alors nécessaire de développer une culture favorable à l'amélioration de la santé mentale de ses étudiants.

C. Améliorer la culture du campus de VAS sur la santé mentale

En lien avec la stigmatisation des problèmes de santé mentale de la part des étudiants, les enseignants sentent une certaine réticence à se confier à eux concernant ces problèmes. Ils expliquent que les enseignants ne sont que rarement les bons interlocuteurs pour les étudiants, or difficulté académique. Or, presque tous les enseignants interrogés ont rencontré des étudiants en détresse voir même ont été confrontés à des suicides d'étudiants. Un enseignant regrette alors que le corps enseignant ne soit pas plus intégré aux programmes de prévention sur la santé développés sur le campus. En effet, nous avons vu que les enseignants, étant les principaux interlocuteurs des étudiants, ce sont des problématiques auxquelles ils doivent être sensibilisés (Gaiotto et al., 2021; Tamboly & Gauvin, 2013). Les enseignants interrogés considèrent qu'ils doivent être informés sur le sujet mais beaucoup ne sont pas formés, par peur de dépasser les devoirs de leur métier ou par fragilité personnelle. Nous devons alors considérer les enseignants comme des encadrants responsables des étudiants mais également des individualités propres. La prévention à disposition des étudiants n'est pas obligatoire pour permettre aux personnes sensibles sur certains sujets de ne pas y assister (par exemple la prévention sur les VSS). Nous ne pouvons pas alors exiger des enseignants

qu'ils soient tous formés et à l'aise de parler de tous les sujets avec leurs étudiants. Cependant, tous admettent qu'il est nécessaire pour eux de savoir à quelle personne ou entité ils peuvent référer les étudiants leur faisant part de leurs problèmes.

Les enseignants se sentent proches de leurs étudiants et apprécient cette proximité, presque confraternelle. Les étudiants considèrent majoritairement que les enseignants se soucient d'eux mais les enseignants ayant une communication majoritairement négative entraînent une vision plus péjorative dans l'ensemble (Babot-Jourdan & Babot-Jourdan, 2022f). Or, nous savons que les interactions entre les enseignants et les étudiants contribuent au sentiment de bien-être des étudiants dans leurs études et donc dans leur vie (Neufeld & Malin, 2019). Certains enseignants de notre étude nous ont fait part de leurs difficultés ponctuelles à communiquer ou laisser transparaître le message souhaité aux étudiants. Ces enseignants ont évoqué une différence générationnelle en partie responsable mais nous pouvons nous interroger sur la nécessité pour les enseignants de suivre des formations sur ce point. De plus, les enseignants soulignent le fait qu'il serait bénéfique pour les étudiants de mieux connaître la pluralité de leurs activités afin d'améliorer leurs relations.

Nous notons également l'importance de la DEVE auprès des enseignants pour aider les étudiants en détresse. Les membres de la DEVE sont les référents pour les étudiants au niveau de l'administration et sont présents à de nombreuses commissions où siègent également les étudiants. Leur rôle ne doit pas être sous-estimé dans la volonté de créer une culture saine autour de la santé mentale sur le campus de VAS. D'autres travaux sont cependant nécessaires pour l'étudier précisément.

CONCLUSION

Nous avons pu définir la santé mentale des étudiants comme l'addition de caractéristiques sociétales et individuelles dont la compréhension est nécessaire à la mise en place de mesures sur les campus. Nous avons notamment insisté sur les spécificités de la période universitaire dans la vie des étudiants constituant une des périodes de transition les plus difficiles de leur construction personnelle. Nous avons constaté que les étudiants vétérinaires, de par leur parcours élitiste, leurs prédispositions individuelles, sont soumis à de nombreux facteurs de risques entraînant un mal-être profond. En parallèle, la profession vétérinaire fait face à de nombreux changements et à un mal-être persistant depuis plusieurs générations de vétérinaires. Nous avons vu à travers l'exemple du campus de VetAgro Sup à Marcy l'Etoile que de nombreuses mesures peuvent être mises en place par les écoles vétérinaires dans l'accompagnement et la construction personnelle et professionnelle de leurs étudiants.

Nos entretiens auprès de neuf enseignants-chercheurs du campus vétérinaire de VetAgro Sup nous ont permis d'avoir connaissance de leurs regards sur le mal-être de leurs étudiants. Les enseignants font part d'un manque d'informations de leurs étudiants sur le métier de vétérinaire et sa diversité, pouvant entraîner une désillusion marquée lors de la formation et engendrer un manque de motivation. Ils rapportent des causes de mal-être chez les étudiants similaires à ceux rapportés par les étudiants eux-mêmes et comparables aux principaux stressés professionnels des vétérinaires français. Ils émettent également des critiques sur le format des études. Ils sont également conscients des défis de cette période universitaire pour leurs étudiants et de certains facteurs individuels limitant leur préparation et la construction de leur futur professionnel. Ils constatent une forte détresse en augmentation chez leurs étudiants dont l'expression par les intéressés augmente dans le même temps qu'une stigmatisation semble persister. Les enseignants interrogés apprécient leurs liens avec leurs étudiants et souhaitent une amélioration dans la culture du campus sur la santé mentale, même s'ils constatent des améliorations.

Notre étude comporte plusieurs manquements dus à notre manque de formation sur les études sociologiques malgré notre intérêt pour la discipline et l'implication que nous avons mise dans notre formation personnelle pour ce travail. Nos conclusions sont également à examiner avec prudence car nous avons un biais de recrutement. Les enseignants qui se sont portés volontaires étaient tous informés ou formés sur la santé mentale.

Nous pensons cependant que malgré ces défauts, ce travail peut servir d'étude préliminaire à des travaux futurs. Nous aurions aimé par exemple pouvoir étendre nos entretiens aux personnels de la Direction des Études et de la Vie Étudiante (DEVE) qui constituent également des interlocuteurs privilégiés par les étudiants lorsqu'ils ont besoin d'aide. Nous regrettons de ne pas avoir pu interroger des enseignants ayant une activité pédagogique en majorité en clinique afin de récolter davantage de regards sur des étudiants en situation professionnelle et en fin de cursus. Il aurait été intéressant de récolter la vision d'enseignants n'étant pas informés sur ces sujets. Des entretiens de groupe auraient pu également permettre à des

enseignants de s'identifier aux discours de leurs collègues ou développer leurs opinions en cas d'avis divergents. Nous pensons également que des groupes de travail composés d'étudiants, enseignants et personnel de la DEVE, réfléchissant sur des points précis étudiés ici pourraient permettre de développer des mesures intégrant une majorité du campus.

Nous pensons alors que notre travail peut être utile pour développer de futures mesures sur le campus vétérinaire de VetAgro Sup pour améliorer le bien-être des étudiants en intégrant leurs encadrants. Nous pensons que la lecture de ce travail peut être utile pour les étudiants, notamment leur syndicat pour considérer leurs enseignants comme de futurs alliés dans les actions menées. Nous pensons également que ce travail peut servir de soutien pour développer et encourager les formations à destination des enseignants. En effet, nous avons vu que tous les enseignants interrogés sont informés sur la santé mentale et que leur compréhension de la santé mentale de leurs étudiants se rapproche de ce que nous avons lu dans la littérature. Ainsi, les enseignants informés comprennent ces enjeux et seront plus à même de participer à une culture saine du campus sur la santé mentale.

BIBLIOGRAPHIE

- Abry, E. (2022). *La lutte contre les VSS, encore très hétérogène selon les établissements*. Consulté le 06/02/2025, à l'adresse. <https://www.campusmatin.com/vie-campus/experience-etudiante/la-lutte-contre-les-vss-encore-tres-heterogene-selon-les-etablissements.html>
- Al-Khani, A. M., Sarhandi, M. I., Zaghloul, M. S., Ewid, M., & Saquib, N. (2019). A cross-sectional survey on sleep quality, mental health, and academic performance among medical students in Saudi Arabia. *BMC Research Notes*, 12(1), 665. <https://doi.org/10.1186/s13104-019-4713-2>
- Arrêté du 1er août 2019 relatif au concours commun d'accès dans les écoles nationales vétérinaires, AGRE1918234A (2019). <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/LEGIARTI000042618149/2020-12-06/>
- Arsандаux, J. (2020). *L'estime de soi chez les étudiants à l'université : Liens avec les comportements de santé et les problèmes de santé mentale et physique*.
- Assaghir, L. (2023). *Les erreurs médicales en pratique vétérinaire animaux de compagnie* [Thèse d'exercice]. Université de Nantes, 257 p.
- Babot-Jourdan, M., & Babot-Jourdan, T. (2022a). *Avoir peur de devenir « mauvais véto » dans les écoles vétérinaires : Qu'est-ce qu'être « un mauvais ou un bon véto » dans les années 2020?* (8; Rapport bien-être étudiant des ENV 2022, p. 86). IVSA Nantes et Vétos-Entraide.
- Babot-Jourdan, M., & Babot-Jourdan, T. (2022b). *Charge de travail globale des étudiants au sein des écoles vétérinaires françaises* (2; Rapport bien-être étudiant des ENV 2022, p. 69). IVSA Nantes et Vétos-Entraide.
- Babot-Jourdan, M., & Babot-Jourdan, T. (2022c). *Charge de travail lors des cliniques et perception de la vie étudiante en clinique, dans les quatre écoles nationales vétérinaires publiques françaises* (4; Rapport bien-être étudiant des ENV 2022, p. 80). IVSA Nantes et Vétos-Entraide.

- Babot-Jourdan, M., & Babot-Jourdan, T. (2022d). *États des lieux de la qualité de vie étudiante et de la santé des élèves dans les quatre écoles vétérinaires françaises en 2018* (p. 21).
- Babot-Jourdan, M., & Babot-Jourdan, T. (2022e). *Les doutes des étudiants concernant la poursuite de leur cursus universitaire vétérinaire* (1; Rapport bien-être étudiant des ENV 2022, p. 61). IVSA Nantes et Vétos-Entraide.
- Babot-Jourdan, M., & Babot-Jourdan, T. (2022f). *Les élèves, l'enseignement, les écoles nationales vétérinaires françaises. Les propositions des élèves pour améliorer la formation et la vie étudiante*. (9; Rapport bien-être étudiant des ENV 2022, p. 114). IVSA Nantes et Vétos-Entraide.
- Babot-Jourdan, M., & Babot-Jourdan, T. (2022g). *Qualité de vie et bien-être des étudiants dans les écoles nationales vétérinaires françaises : L'estime de soi académique et sa stabilité* (7; Rapport bien-être étudiant des ENV 2022, p. 103). IVSA Nantes et Vétos-Entraide.
- Baribeau, C., & Royer, C. (2013). L'entretien individuel en recherche qualitative : Usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45. <https://doi.org/10.7202/1016748ar>
- Bartram, D. J., Yadegarfar, G., & Baldwin, D. S. (2009). A cross-sectional study of mental health and well-being and their associations in the UK veterinary profession. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 44(12), 1075-1085. <https://doi.org/10.1007/s00127-009-0030-8>
- Bartram, J., & Baldwin S. (2008). Veterinary surgeons and suicide : Influences, opportunities and research directions. *Veterinary Record*, 162, 36-40.
- Béraud, C. (2016). Origine sociale et économique : Quelles influences sur les étudiants ? *La Semaine Vétérinaire*, 1685. <https://www.lepointveterinaire.fr/publications/la-semaine-veterinaire/article/n-1685/origine-sociale-et-economique-quelles-influences-sur-les-etudiants.html>

- Bewick, B. M., Mulhern, B., Barkham, M., Trusler, K., Hill, A. J., & Stiles, W. B. (2008). Changes in undergraduate student alcohol consumption as they progress through university. *BMC Public Health*, 8(1), 163. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-8-163>
- Brun, F. (2023). *Le stress étudiant au sein de l'École nationale vétérinaire d'Alfort : Étude et gestion* [Thèse d'exercice]. Paris, Faculté de médecine de Créteil, 172 p.
- Bültmann, U., Arends, I., Veldman, K., McLeod, C. B., Van Zon, S. K. R., & Amick Iii, B. C. (2020). Investigating young adults' mental health and early working life trajectories from a life course perspective : The role of transitions. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 74(2), 179-181. <https://doi.org/10.1136/jech-2019-213245>
- Cadinot, A. (2013). *Situation financière, sociale des étudiants de l'ENVA, ses répercussions sur les études et sur les premiers pas de la vie active* [Thèse d'exercice]. Paris, Faculté de médecine de Créteil, 267 p.
- Campbell, F., Blank, L., Cantrell, A., Baxter, S., Blackmore, C., Dixon, J., & Goyder, E. (2022). Factors that influence mental health of university and college students in the UK : A systematic review. *BMC Public Health*, 22(1), 1778. <https://doi.org/10.1186/s12889-022-13943-x>
- Canini, F. (2019). Éléments de physiologie et de physiopathologie du stress. *Revue de Neuropsychologie*, 11(4), 251-258. <https://doi.org/10.1684/nrp.2019.0520>
- Cardwell, J. M., & Lewis, E. G. (2017). Vocation, Belongingness, and Balance : A Qualitative Study of Veterinary Student Well-Being. *Journal of Veterinary Medical Education*, 44(1), 29-37. <https://doi.org/10.3138/jvme.0316-055R>
- Chassangre, K., & Callahan, S. (2017). « J'ai réussi, j'ai de la chance... je serai démasqué » : Revue de littérature du syndrome de l'imposteur. *Pratiques Psychologiques*, 23(2), 97-110. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2017.01.001>
- Clance, P. R., & Imes, S. A. (1978). The imposter phenomenon in high achieving women : Dynamics and therapeutic intervention. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 15(3), 241-247. <https://doi.org/10.1037/h0086006>

- Collins, H., & Foote, D. (2005). Managing Stress in Veterinary Students. *Journal of Veterinary Medical Education*, 32(2), 170-172. <https://doi.org/10.3138/jvme.32.2.170>
- Commission de la santé mentale du Canada. (2017). *Énoncé de consensus sur la santé mentale des adultes émergents : Faire de la transition une priorité au Canada, Sommaire*. Commission de la santé mentale du Canada. www.commissionsantementale.ca.
- Commission Européenne. (2023). *Communication de la commission au Parlement Européen, au conseil, au comité économique et social européen et au comité des régions sur une approche globale en matière de santé mentale* (COM(2023) 298; p. 34). Commission Européenne. https://health.ec.europa.eu/non-communicable-diseases/mental-health_fr
- Conseil national de l'Ordre des Vétérinaires. (2024). *Atlas démographique de la profession vétérinaire* (9; p. 106). Observatoire national démographique de la profession vétérinaire.
- Contart, K. (2023). *Personnalisation du cursus et construction du projet professionnel des étudiants vétérinaires : Évaluation à VetAgro Sup* [Thèse d'exercice]. Lyon, Université Claude-Bernard, 259 p.
- Cook, A. F., Arora, V. M., Rasinski, K. A., Curlin, F. A., & Yoon, J. D. (2014). The Prevalence of Medical Student Mistreatment and Its Association With Burnout: *Academic Medicine*, 89(5), 749-754. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000000204>
- Coop-Egal. (2024, mars 19). *Enquête JEDIS - Notice « VetAgro Sup »—Contexte et méthodologie*.
- Cotreuil, A. (s. d.). *Pénurie de vétérinaires ruraux : Comment les écoles s'ouvrent à de nouveaux profils*. Consulté le 16/12/2025, à l'adresse. Consulté 15 décembre 2024, à l'adresse <https://www.reussir.fr/manque-de-veterinaires-mieux-attirer-les-jeunes-vers-le-milieu-rural>

- Dawson, B. F. Y., & Thompson, N. J. (2017). The Effect of Personality on Occupational Stress in Veterinary Surgeons. *Journal of Veterinary Medical Education*, 44(1), 72-83. <https://doi.org/10.3138/jvme.0116-020R>
- Denovan, A., & Macaskill, A. (2017). Stress, resilience and leisure coping among university students : Applying the broaden-and-build theory. *Leisure Studies*, 36(6), 852-865. <https://doi.org/10.1080/02614367.2016.1240220>
- Dépêche Vétérinaire. (2024). VetAgroSup signe une charte pour prévenir les situations de harcèlement et de violences sexistes et sexuelles. *La Dépêche Vétérinaire*, 1704. https://www.depecheveterinaire.com/vetagro-sup-signe-une-charte-pour-prevenir-les-situations-de-harcelement-et-de-violences-sexistes-et-sexuelles_6799497FB465A263.html#:~:text=VetAgro%20Sup%20met%20en%20place,sur%20le%20campus%20vétérinaire%20%3A%20Vetsafe.
- Dilly, M., Tipold, A., & Geuenich, K. (2016). Stressed out or subjective acquisition of competence—How do veterinary students see their curative work placement ? *GMS J Med Educ*, 33(1). <https://doi.org/10.3205/zma001008>
- Doré, I., & Caron, J. (2017). Santé mentale : Concepts, mesures et déterminants. *Santé mentale au Québec*, 42(1), 125-145. <https://doi.org/10.7202/1040247ar>
- Dozot, C., Piret, A., & Romainville, M. (2009). L'estime de soi des étudiants de première année du supérieur en abandon d'études : Une recherche-action sur les variations de l'estime de soi d'étudiants décrocheurs pris en charge dans un dispositif de réorientation, en Communauté française de Belgique. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 38/2, 205-230. <https://doi.org/10.4000/osp.1910>
- Eklund, K., Kilpatrick, K. D., Kilgus, S. P., & Haider, A. (2018). A Systematic Review of State-Level Social–Emotional Learning Standards : Implications for Practice and Research. *School Psychology Review*, 47(3), 316-326. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017.0116.V47-3>
- El Ansari, W., Adetunji, H., & Oskrochi, R. (2014). Food and Mental Health : Relationship between Food and Perceived Stress and Depressive Symptoms among University

- Students in the United Kingdom. *Central European Journal of Public Health*, 22(2), 90-97. <https://doi.org/10.21101/cejph.a3941>
- Elkins, A. D., & Elkins, J. R. (1987). Professional burnout among U.S. veterinarians : How serious a problem ? *Veterinary Medicine*.
- Enfedaque, M. (2023). *Le syndrome de l'imposteur chez les étudiants des Écoles Vétérinaires Françaises* [Thèse d'exercice]. Toulouse, Université Paul-Sabatier, 114 p.
- ENVF. (2024). *Concours Commun Post-Bac d'accès aux écoles nationales vétérinaires— Rapport de la session 2024* (p. 18). Écoles nationales vétérinaires de France - Service du concours post-bac. https://www.concours-veto-postbac.fr/wp-content/uploads/2024/11/Rapport_Concours_ENVF_Public_2024_VF-1.pdf
- Fairnie, H. M. (2005). *Occupational injury, disease and stress in the veterinary profession* [Thèse de doctorat en philosophie]. Curtin Université of Technology, 398 p.
- Faucher, A., Lançon, L., & Bethencourt, A. (2022). *En 2022, en France, les étudiants ont encore faim*. (p. 43). Let's Food, RESES et Fondation Daniel et Nina Carasso.
- Faurie, I., Thouin, C., & Sauvezon, C. (2016). Étude longitudinale du stress perçu chez les étudiant.e.s : Effets modérateurs de l'estime de soi et du sentiment d'efficacité personnelle. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 45/1. <https://doi.org/10.4000/osp.4700>
- Fusar-Poli, P., Salazar De Pablo, G., De Micheli, A., Nieman, D. H., Correll, C. U., Kessing, L. V., Pfennig, A., Bechdolf, A., Borgwardt, S., Arango, C., & Van Amelsvoort, T. (2020). What is good mental health? A scoping review. *European Neuropsychopharmacology*, 31, 33-46. <https://doi.org/10.1016/j.euroneuro.2019.12.105>
- Gaiotto, E. M. G., Trapé, C. A., Campos, C. M. S., Fujimori, E., Carrer, F. C. D. A., Nichiata, L. Y. I., Cordeiro, L., Bortoli, M. C. D., Yonekura, T., Toma, T. S., & Soares, C. B. (2021). Resposta a necessidades em saúde mental de estudantes universitários : Uma revisão rápida. *Revista de Saúde Pública*, 55, 114. <https://doi.org/10.11606/s1518-8787.2021055003363>

- Gambles, N., Porcellato, L., Fleming, K. M., & Quigg, Z. (2022). "If You Don't Drink at University, You're Going to Struggle to Make Friends" Prospective Students' Perceptions around Alcohol Use at Universities in the United Kingdom. *Substance Use & Misuse*, 57(2), 249-255. <https://doi.org/10.1080/10826084.2021.2002902>
- Guédénéy, N. (2011). Les racines de l'estime de soi : Apports de la théorie de l'attachement: *Devenir*, Vol. 23(2), 129-144. <https://doi.org/10.3917/dev.112.0129>
- Guidi, J., Pender, M., Hollon, S. D., Zisook, S., Schwartz, F. H., Pedrelli, P., Farabaugh, A., Fava, M., & Petersen, T. J. (2009). The prevalence of compulsive eating and exercise among college students : An exploratory study. *Psychiatry Research*, 165(1-2), 154-162. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2007.10.005>
- Hankir, A. K., Northall, A., & Zaman, R. (2014). Stigma and mental health challenges in medical students. *BMJ Case Reports*, bcr2014205226. <https://doi.org/10.1136/bcr-2014-205226>
- Harling, M., Strehmel, P., Schablon, A., & Nienhaus, A. (2009). Psychosocial stress, demoralization and the consumption of tobacco, alcohol and medical drugs by veterinarians. *Journal of Occupational Medicine and Toxicology*, 4(1), 4. <https://doi.org/10.1186/1745-6673-4-4>
- Haute Autorité de Santé. (2022). *Comment repérer et accompagner les consommations d'alcool ?* (Recommander les bonnes pratiques, p. 15) [Fiche points clés]. Haute Autorité de Santé. https://www.has-sante.fr/upload/docs/application/pdf/2022-03/note_de_cadrage_fiche_points_cles_alcool.pdf
- Holden, C. L. (2020). Characteristics of Veterinary Students : Perfectionism, Personality Factors, and Resilience. *Journal of Veterinary Medical Education*, 47(4), 488-496. <https://doi.org/10.3138/jvme.0918-111r>
- Humer, E., Neubauer, V., Brühl, D., Dale, R., Pieh, C., & Probst, T. (2023). Prevalence of mental health symptoms and potential risk factors among Austrian veterinary medicine students. *Scientific Reports*, 13(1), 13764. <https://doi.org/10.1038/s41598-023-40885-0>

- Hunt, J., & Eisenberg, D. (2010). Mental Health Problems and Help-Seeking Behavior Among College Students. *Journal of Adolescent Health, 46*(1), 3-10. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.08.008>
- Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : À la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers, N° 102*(3), 23-34. <https://doi.org/10.3917/rsi.102.0023>
- Insee. (2019, mai 20). *Étudiant*. Consulté le 20/12/2025, à l'adresse. <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c1525>
- INSQP. (2024, juin 16). *Facteurs qui influencent la santé mentale*. Consulté le 13/12/2025, à l'adresse. <https://www.inspq.qc.ca/sante-mentale/facteurs#multitude>
- IPSOS. (2024). *Ipsos World Mental Health Day 2024* (p. 24). IPSOS.
- Isoard-Gauthier, S., Ginoux, C., Petit, R., Clavier, V., Dias, D., Sarrazin, P., & Couturier, K. (2023). Relationships between food insecurity, physical activity, detachment from studies, and students' well-being : A prospective study. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports, 33*(7), 1242-1253. <https://doi.org/10.1111/sms.14361>
- Jackson, E. R., Shanafelt, T. D., Hasan, O., Satele, D. V., & Dyrbye, L. N. (2016). Burnout and Alcohol Abuse/Dependence Among U.S. Medical Students. *Academic Medicine, 91*(9), 1251-1256. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000001138>
- Jamshed, S. (2014). Qualitative research method-interviewing and observation. *Journal of Basic and Clinical Pharmacy, 5*(4), 87. <https://doi.org/10.4103/0976-0105.141942>
- Jorand, D. (2022, septembre 16). *Les 6 attitudes de Porter : L'art d'écouter*. Consulté le 02/01/2025, à l'adresse. <https://www.demeter-sante.fr/2022/09/16/les-6-attitudes-de-porter-lart-decouter/>
- Kahn, H., & Nutter, C. V. J. (2005). Stress in veterinary surgeons : A review and pilot study. In *Research Companion to Organizational Health Psychology* (Edward Elgar Publishing Ltd, p. 293-303).

- Kessal, K. (2023). *Enquête qualitative sur l'identité professionnelle vétérinaire : Une réconciliation intergénérationnelle possible ?* [Thèse d'exercice]. Lyon, Université Claude-Bernard, 150 p.
- Keyes, C. L. M. (2005). Mental Illness and/or Mental Health? Investigating Axioms of the Complete State Model of Health. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 73*(3), 539-548. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.73.3.539>
- Keyes, C. L. M., & Simoes, E. J. (2012). To Flourish or Not : Positive Mental Health and All-Cause Mortality. *American Journal of Public Health, 102*(11), 2164-2172. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2012.300918>
- Kogan, L. R., McConnell, S. L., & Schoenfeld-Tacher, R. (2005). Veterinary Students and Non-academic Stressors. *Journal of Veterinary Medical Education, 32*(2), 193-200. <https://doi.org/10.3138/jvme.32.2.193>
- Kuruville, A., & Jacob, K. S. (2007). Poverty, social stress & mental health. *Indian J Med Res, 126*, 273-278.
- Kusurkar, R. A., Ten Cate, Th. J., Vos, C. M. P., Westers, P., & Croiset, G. (2013). How motivation affects academic performance : A structural equation modelling analysis. *Advances in Health Sciences Education, 18*(1), 57-69. <https://doi.org/10.1007/s10459-012-9354-3>
- Lahtinen, E., Joubert, N., Raeburn, J., & Jenkins, R. (2005). *Strategies for Promoting the Mental Health of Populations* (17; Promoting Mental Health, p. 226-242). WHO.
- Langevin, V., & Benoît, M. (2022). *Risques psychosociaux. Comment agir en prévention ?* (6349; Démarche de prévention, p. 44). Assurance Maladie & INRS.
- Langford, C. (2009). *Origines, motivations et souhaits d'orientation professionnelle des étudiants vétérinaires* [Thèse d'exercice]. Toulouse, Université Paul-Sabatier, 130 p.
- Langness, S., Rajapuram, N., Marshall, M., Rahman, A. S., & Sammann, A. (2022). Risk factors associated with student distress in medical school : Associations with faculty support and availability of wellbeing resources. *PLOS ONE, 17*(4), e0265869. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0265869>

- Larkin, M. (2013, octobre 30). *Finding calm amid the chaos*. Consulté Le 16/12/2025, à l'adresse. <https://www.avma.org/javma-news/2013-11-15/finding-calm-amid-chaos>
- Lattie, E. G., Adkins, E. C., Winkquist, N., Stiles-Shields, C., Wafford, Q. E., & Graham, A. K. (2019). Digital Mental Health Interventions for Depression, Anxiety, and Enhancement of Psychological Well-Being Among College Students : Systematic Review. *Journal of Medical Internet Research*, 21(7), e12869. <https://doi.org/10.2196/12869>
- Lebrun-Paré, F., Mantoura, P., & Roberge, M.-C. (2023). *Proposition d'un modèle conceptuel concernant la surveillance de la santé mentale, des troubles mentaux courants et de leurs déterminants* (3365; p. 90). INSQP - Gouvernement du Québec. <https://www.inspq.qc.ca/publications/3365>
- Lecoeur, J. (2013). *Modification de la perception de la profession vétérinaire par les étudiants vétérinaires au cours du cursus au sein de l'école* [Thèse d'exercice]. Lyon, Université Claude-Bernard, 124 p.
- Lemonnier, L. (2014). *Le développement de réseaux de cliniques vétérinaires en France* [Thèse d'exercice]. Paris, Faculté de médecine de Créteil, 157 p.
- Levine, G. N., Cohen, B. E., Commodore-Mensah, Y., Fleury, J., Huffman, J. C., Khalid, U., Labarthe, D. R., Lavretsky, H., Michos, E. D., Spatz, E. S., & Kubzansky, L. D. (2021). Psychological Health, Well-Being, and the Mind-Heart-Body Connection : A Scientific Statement From the American Heart Association. *Circulation*, 143(10). <https://doi.org/10.1161/CIR.0000000000000947>
- Lycée Descartes. (s. d.). *La pyramide de Maslow*. Consulté 20 janvier 2025, à l'adresse https://www.lycee-descartes.ac.ma/Medias/CESC/pyramide_maslow.pdf
- Mack, N., Woodsong, C., Macqueen, K. M., Guest, G., & Namey, E. (2005). *Qualitative Research Methods : A Data Collector's Field Guide* (Family Health International). <https://www.fhi360.org/wp-content/uploads/2024/01/Qualitative-Research-Methods-A-Data-Collectors-Field-Guide.pdf>

- Mahindru, A., Patil, P., & Agrawal, V. (2023). Role of Physical Activity on Mental Health and Well-Being : A Review. *Cureus*. <https://doi.org/10.7759/cureus.33475>
- Malvaso, V. (2013). *Le suicide dans la profession vétérinaire : Étude, gestion et prévention* [Thèse d'exercice]. Lyon, Université Claude-Bernard, 143 p.
- Manwell, L. A., Barbic, S. P., Roberts, K., Durisko, Z., Lee, C., Ware, E., & McKenzie, K. (2015). What is mental health? Evidence towards a new definition from a mixed methods multidisciplinary international survey. *BMJ Open*, 5(6), e007079. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2014-007079>
- Mellanby, R. J., & Herrtage, M. E. (2004). Survey of mistakes made by recent veterinary graduates. *The Veterinary Record*, 155, 761-765. <https://doi.org/10.1136/vr.155.24.761>
- Ministère de l'agriculture, de la souveraineté alimentaire et de la forêt. (2024, octobre 31). *Pénurie de vétérinaires* [Question écrite n°00342 - 17e législature]. Consulté le 04/02/2025, à l'adresse. <https://www.senat.fr/questions/base/2024/qSEQ241000342.html#:~:text=En%2023%2C%20la%20France%20constatait,concentrant%20dans%20les%20zones%20urbaines.>
- Moreau, M. (2024). *Compréhension des facteurs de risques professionnels et personnels motivant la décision d'interrompre la pratique clinique vétérinaire chez les diplômés de moins de 5 ans : Étude qualitative au sein des territoires ruraux de la région Auvergne Rhône-Alpes* [Thèse d'exercice]. Lyon, Université Claude-Bernard, 138 p.
- Neufeld, A., & Malin, G. (2019). Exploring the relationship between medical student basic psychological need satisfaction, resilience, and well-being : A quantitative study. *BMC Medical Education*, 19(1), 405. <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1847-9>
- Ohrnberger, J., Fichera, E., & Sutton, M. (2017). The relationship between physical and mental health : A mediation analysis. *Social Science & Medicine*, 195, 42-49. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2017.11.008>

- OMS. (2022, juin 17). *Mental Health*. Consulté Le 17/12/2025, à l'adresse. <https://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
- Paraschivescu, C. (2021, juillet 1). *Un aperçu général des entretiens semi-directifs*. Consulté le 15/12/2025, à l'adresse. <https://edustat.script.lu/fr/entretiens>
- Paulet, V. (2011). *La féminisation de la profession vétérinaire en France : Analyse de son impact à partir d'une enquête auprès de praticiens libéraux* [Thèse d'exercice]. Toulouse, Université Paul-Sabatier, 178 p.
- Penny, G. N., & Armstrong-Hallam, S. (2010). *Student Choices and Alcohol Matters (SCAM) : A multi-level analysis of student alcohol (mis)use and its implications for policy and prevention strategies within universities, cognate educational establishments and the wider community*.
- Pereira, S., Reay, K., Bottell, J., Walker, L., & Dzikiti, C. (2019). *University Student Mental Health Survey 2018* (p. 35). The Insight Network.
- Pinard, F., Vanneste, S., & Taconnat, L. (2019). Effet de l'estime de soi sur la mémoire épisodique (rappel et reconnaissance) et la métamémoire (jugements FOK) chez les étudiants: *L'Année psychologique*, Vol. 119(4), 427-448. <https://doi.org/10.3917/anpsy1.194.0427>
- Poupart, J. (2012). L'entretien de type qualitatif. Réflexions de Jean Poupart sur cette méthode. *Sur le journalisme, About journalism, Sobre jornalismo*, 1(1), 60-71. <https://doi.org/10.25200/SLJ.v1.n1.2012.8>
- Reisbig, A. M. J., Danielson, J. A., Wu, T.-F., Hafen, M., Krienert, A., Girard, D., & Garlock, J. (2012). A Study of Depression and Anxiety, General Health, and Academic Performance in Three Cohorts of Veterinary Medical Students across the First Three Semesters of Veterinary School. *Journal of Veterinary Medical Education*, 39(4), 341-358. <https://doi.org/10.3138/jvme.0712-065R>

- Richardson, A., King, S., Garrett, R., & Wrench, A. (2012). Thriving or just surviving? Exploring student strategies for a smoother transition to university. A Practice Report. *The International Journal of the First Year in Higher Education*, 3(2), 87-93. <https://doi.org/10.5204/intjfyhe.v3i2.132>
- Rose, H. (2013). 40 ans d'évolution et de formation professionnelle des vétérinaires. *Le Point Vétérinaire*, 340, 12-16.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations : Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryff, C. D. (1989). Happiness Is Everything, or Is It? Explorations on the Meaning of Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081. <https://doi.org/0022-3514/89/S00.75>
- Sanders, M. (2023). *Student mental health in 2023—Who is struggling and how the situation is changing* (p. 32). TASO.
- Sans, P., Mounier, L., Bénet, J.-J., & Lijour, B. (2011). The Motivations and Practice-Area Interests of First-Year French Veterinary Students (2005–2008). *Journal of Veterinary Medical Education*, 38(2), 199-207. <https://doi.org/10.3138/jvme.38.2.199>
- Santé mentale des étudiants : Ouverture du 102—Centre de santé universitaire de Lyon.* (2025, janvier 22). Université de Lyon. <https://www.universite-lyon.fr/vie-des-campus/sante-mentale-des-etudiants-ouverture-du-102-centre-de-sante-universite-de-lyon-363090.kjsp>
- Saragoussi, D., Touya, M., Haro, J. M., Jönsson, B., Knapp, M., Botrel, B., Florea, I., Loft, H., & Rive, B. (2017). Factors associated with failure to achieve remission and with relapse after remission in patients with major depressive disorder in the PERFORM study. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, Volume 13, 2151-2165. <https://doi.org/10.2147/NDT.S136343>

- Sauvage, F. (2018). *Etude de la consommation d'alcool dans la population étudiante* [Thèse de doctorat en pharmacie]. Faculté de Pharmacie de Lille, 82 p.
- SCAV. (2025). *Pour devenir vétérinaire*. Consulté le 16/01/2025, à l'adresse. <https://www.concours-agro-veto.net/spip.php?rubrique334>
- Scott, A. J., Webb, T. L., Martyn-St James, M., Rowse, G., & Weich, S. (2021). Improving sleep quality leads to better mental health : A meta-analysis of randomised controlled trials. *Sleep Medicine Reviews, 60*, 101556. <https://doi.org/10.1016/j.smr.2021.101556>
- Scutt, K., Ali, K., Rieger, E., Monaghan, C., Ford, R., Fabry, E., & Fassnacht, D. (2023). An investigation of the dual continua model of mental health in the context of eating disorder symptomatology using latent profile analysis. *British Journal of Clinical Psychology, 62*(4), 782-799. <https://doi.org/10.1111/bjc.12439>
- Sebbanne, D., De Rosario, B., & Roelandt, J.-L. (2017). La promotion de la santé mentale : Un enjeu individuel, collectif et citoyen. *La santé en action, 439*, 10-13. <https://doi.org/10.1177/10253823050120020103x>
- Service communication VetAgroSup. (2024). *Le guide des étudiants vétérinaires 2024-2025*. <https://www.calameo.com/read/0060108134ff4dcc6e34c>
- Sibelet, N., Mutuel, M., Aragon, P., & Luye, M. (2013). *Méthodes de l'enquête qualitative appliquée à la gestion des ressources naturelles*. <http://entretiens.iamm.fr/course/view.php?id=4§ion=2>
- Silvert, M. (2023). *Regards croisés sur la pratique vétérinaire canine : Entre héritage historique et problématiques actuelles objectivées au travers d'entretiens semi-structurés* [Thèse d'exercice]. Lyon, Université Claude-Bernard, 144 p.
- Sivertsen, B., Hysing, M., Knapstad, M., Harvey, A. G., Reneflot, A., Lønning, K. J., & O'Connor, R. C. (2019). Suicide attempts and non-suicidal self-harm among university students : Prevalence study. *BJPsych Open, 5*(2), e26. <https://doi.org/10.1192/bjo.2019.4>

- Steffey, M. A., Scharf, V. F., Risselada, M., Buote, N. J., Griffon, D., Winter, A. L., & Zamprogno, H. (2023). A narrative review of the pathophysiology and impacts of insufficient and disrupted sleep. *Can Vet J*, *64*, 579-587.
- Strand, E. B., Zaparanick, T. L., & Brace, J. J. (2005). Quality of Life and Stress Factors for Veterinary Medical Students. *Journal of Veterinary Medical Education*, *32*(2), 182-192. <https://doi.org/10.3138/jvme.32.2.182>
- Subramaniam, M. (2024). Stigma and mental health : Overcoming barriers. *Singapore Medical Journal*, *65*(10), 533-535. <https://doi.org/10.4103/singaporemedj.SMJ-2024-166>
- Tamboly, S., & Gauvin, F.-P. (2013). *Issue Brief : Addressing Student Mental Health Needs at McMaster University* (p. 62). McMaster University.
- Tomasi, S. E., Fechter-Leggett, E. D., Edwards, N. T., Reddish, A. D., Crosby, A. E., & Nett, R. J. (2019). Suicide among veterinarians in the United States from 1979 through 2015. *Journal of the American Veterinary Medical Association*, *254*(1), 104-112. <https://doi.org/10.2460/javma.254.1.104>
- Truchot, D. (2024). *La santé des vétérinaires français : Une approche longitudinale*. Université Bourgogne Franche-Comté.
- Truchot, D., Andela, M., & Mudry, A. (2021). *La santé au travail des vétérinaires : Une recherche nationale*. Université Bourgogne Franche-Comté.
- Tupin, D. (2005). *Le syndrome d'épuisement professionnel ou « burn-out » chez le vétérinaire : Enquête chez les praticiens* [Thèse d'exercice]. Toulouse, Université Paul-Sabatier, 93 p.
- Vallieres, E. F., & Vallerand, R. J. (1990). Traduction et validation canadienne-française de l'échelle de l'estime de soi de Rosenberg. *International Journal of Psychology*, *25*(2), 305-316. <https://doi.org/10.1080/00207599008247865>
- Vandeweerd, J.-M. (2013). Formation vétérinaire—Évolutions de l'apprentissage de la médecine vétérinaire. *Le Point Vétérinaire*, *340*, 44-48.

<https://www.lepointveterinaire.fr/publications/le-point-veterinaire/article-canin/n-340/evolutions-de-l-apprentissage-de-la-medecine-veterinaire.html>

VanKim, N. A., & Nelson, T. F. (2013). Vigorous Physical Activity, Mental Health, Perceived Stress, and Socializing among College Students. *American Journal of Health Promotion*, 28(1), 7-15. <https://doi.org/10.4278/ajhp.111101-QUAN-395>

VetagroSup. (s. d.). *Guide de l'enseignant référent : Rôles et missions* (Intranet VetAgroSup - <https://vetagrotice.vetagro-sup.fr>).

Victorion, L. (2018). *Analyse des sorties volontaires du tableau de l'ordre des vétérinaires âgés de moins de 40 ans : Caractérisation des sortants et identification des causes de retrait* [Thèse d'exercice]. Toulouse, Université Paul-Sabatier, 117 p.

Westerhof, G. J., & Keyes, C. L. M. (2010). Mental Illness and Mental Health : The Two Continua Model Across the Lifespan. *Journal of Adult Development*, 17(2), 110-119. <https://doi.org/10.1007/s10804-009-9082-y>

Williams, S. M., Arnold, P. K., & Mills, J. N. (2005). Coping with Stress : A Survey of Murdoch University Veterinary Students. *Journal of Veterinary Medical Education*, 32(2), 201-212. <https://doi.org/10.3138/jvme.32.2.201>

Worsley, J. D., Harrison, P., & Corcoran, R. (2021). The role of accommodation environments in student mental health and wellbeing. *BMC Public Health*, 21(1), 573. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-10602-5>

Zenner, D., Burns, G. A., Ruby, K. L., DeBowes, R. M., & Stoll, S. K. (2005). Veterinary Students as Elite Performers : Preliminary Insights. *Journal of Veterinary Medical Education*, 32(2), 242-248. <https://doi.org/10.3138/jvme.32.2.242>

Zunino, C. (2024). *La dépression en école vétérinaire : Enquête auprès des étudiants vétérinaires français* [Thèse d'exercice]. Toulouse, Université Paul-Sabatier, 96 p.

ANNEXES

Annexe 1 : Formation personnelle pour la réalisation des entretiens

Lors de nos discussions préalables à l'établissement de notre sujet d'étude, nous avons évoqué avec le Pr. Philippe Berny la possibilité de réaliser des entretiens avec des enseignants afin d'étudier la santé mentale sous un angle différent des nombreuses études sorties ces dix dernières années. En faisant une première recherche bibliographique pour mieux appréhender le sujet de notre étude, j'ai pu lire des thèses d'exercice vétérinaire dans lesquelles des entretiens semi-directifs ont été utilisés (Moreau, 2024; Silvert, 2023). Ces lectures nous ont permis de trouver de premières ressources pour nous former et de confirmer la pertinence de cette méthode d'étude pour notre sujet.

L'essentiel de notre formation est passée par une formation en ligne fournie par le CIRAD à destination de ses étudiants agronomes et disponible en libre accès sur leur site jusqu'à fin 2025 (Sibelet et al., 2013). Le début de la formation était orienté sur les trois principes fondamentaux à la base des entretiens semi-directifs : triangulation, itération et saturation. La formation s'attachait ensuite à l'élaboration du questionnaire en exposant notamment les tournures de phrases à privilégier et en insistant sur la personnalisation des questions. Une attention particulière devait être portée à l'ordre dans lequel les questions sont posées, en commençant par des questions larges en allant progressivement vers des questions plus personnelles. Les questions posées doivent être suffisamment larges pour permettre une liberté de réponses tout en étant suffisamment précises pour permettre au chercheur de faire avancer son étude. Il est également nécessaire d'appréhender la pluralité des individus interrogés lors de l'élaboration du questionnaire. Une attention particulière est portée dans cette formation sur comment débiter un entretien en présentant les principales étapes : se présenter, expliquer sa présence, indiquer l'objectif de l'étude en une phrase et rappeler l'anonymat et la confidentialité des entretiens. Les attitudes de Porter ont ensuite été expliquées pour pouvoir mener un entretien sans influencer les réponses des interrogés. La formation a ensuite donné les deux éléments essentiels pour conclure un entretien : donner la possibilité à l'interrogé de s'exprimer librement et l'inviter à la restitution des résultats. Enfin, la formation a expliqué les bases de l'analyse de ce genre d'études. Elle alerte les chercheurs sur les erreurs à ne pas commettre lors de l'interprétation des entretiens notamment : ne pas analyser seulement ses points d'intérêts, ne pas surinterpréter les réponses des interrogés, ne pas gommer les contradictions ou généraliser les résultats de manière abusive. Cette formation nous a permis d'avoir des bases solides pour conduire des entretiens semi-directifs à l'échelle de notre établissement.

Nous avons ensuite consulté d'autres ressources pour confirmer ou compléter ce qui a été vu lors de cette formation en ligne (Baribeau & Royer, 2013; Imbert, 2010; Mack et al., 2005). Ces lectures nous ont permis de mieux comprendre les enjeux liés à la restitution des résultats afin d'éviter les biais liés à notre position en tant qu'interrogatrice et de présenter un travail le plus fidèle possible aux entretiens menés.

Annexe 2 : Guide d'entretien

Thèmes	Questions	Précisions
Rôle d'enseignant	Dans quel cadre êtes-vous en contact avec des étudiants ?	
	Qu'est-ce qui vous a motivé à devenir enseignant à l'école ?	
	Comment décririez-vous votre rôle en tant qu'enseignant auprès de vos étudiants ?	<i>Accompagnement scolaire + personnel</i>
	Comment vous percevez les relations entre les étudiants et les enseignants ?	
	Quelles sont les plus grandes difficultés auxquelles vous faites face dans votre enseignement ?	
Les étudiants comme futurs confrères	Quel regard vous posez sur le métier de vétérinaire aujourd'hui ?	<i>Changement dans la profession Mal-être</i>
	Quel regard portez-vous sur vos étudiants en tant que futurs confrères ?	<i>Préparation à la transition Formation adaptée et nécessaire</i>
	Selon vous, qu'est-ce qui devrait être mis en place pour faciliter le début d'exercice des jeunes vétérinaires ?	
Mal-être des étudiants vétérinaires	Pensez-vous connaître le quotidien de vos étudiants et les difficultés auxquelles ils peuvent faire face ?	<i>Scolaire et parascolaire</i>
	Les étudiants sont-ils bien préparés et accompagnés pour les transitions auxquelles ils font face à l'école ?	<i>Arrivée à l'école, début des cliniques, arrivée dans le monde du travail Syndrome de l'imposteur</i>
	Êtes-vous sensibilisés à la notion de santé mentale ?	
	Pourquoi selon vous les étudiants vétérinaires d'aujourd'hui vont mal ?	
	Quel est votre ressenti en tant qu'enseignant face à cette détresse exprimée par certains étudiants ?	<i>Stress Estime de soi</i>
	Est-ce qu'il vous est déjà arrivé d'être face à un étudiant en détresse ?	<i>Ressenti Contexte Dispositifs d'aide connus ?</i>
	Quand vous étiez-vous-même étudiant ou jeune vétérinaire, avez-vous ressenti une forme de mal-être ?	<i>Contexte Impact</i>

Annexe 3 : Engagement de confidentialité et demande de consentement

ENGAGEMENT DE CONFIDENTIALITÉ

Je soussignée Madame Lola BONGRAIN, étudiante en 6^{ème} année à VetAgroSup, étant à ce titre amenée à accéder à des données à caractère personnel, déclare reconnaître la confidentialité desdites données.

Je m'engage par conséquent, conformément aux articles 34 et 35 de la loi du 6 janvier 1978 modifiée relative à l'informatique, aux fichiers et aux libertés ainsi qu'aux articles 32 à 35 du règlement général sur la protection des données du 27 avril 2016, à prendre toutes précautions conformes aux usages et à l'état de l'art dans le cadre de mes attributions afin de protéger la confidentialité des informations auxquelles j'ai accès, et en particulier d'empêcher qu'elles ne soient communiquées à des personnes non expressément autorisées à recevoir ces informations.

Je m'engage en particulier à :

- ne pas utiliser les données auxquelles je peux accéder à des fins autres que celles prévues par mes attributions ;
- ne divulguer ces données qu'aux personnes dûment autorisées, en raison de leurs fonctions, à en recevoir communication, qu'il s'agisse de personnes privées, publiques, physiques ou morales ;
- ne faire aucune copie de ces données sauf à ce que cela soit nécessaire à l'exécution de mes fonctions ;
- prendre toutes les mesures conformes aux usages et à l'état de l'art dans le cadre de mes attributions afin d'éviter l'utilisation détournée ou frauduleuse de ces données ;
- prendre toutes précautions conformes aux usages et à l'état de l'art pour préserver la sécurité physique et logique de ces données ;
- m'assurer, dans la limite de mes attributions, que seuls des moyens de communication sécurisés seront utilisés pour transférer ces données ;
- en cas de cessation de mes fonctions, restituer intégralement les données, fichiers informatiques et tout support d'information relatif à ces données.

Cet engagement de confidentialité, en vigueur pendant toute la durée de mes fonctions, demeurera effectif, sans limitation de durée après la cessation de mes fonctions, quelle qu'en soit la cause, dès lors que cet engagement concerne l'utilisation et la communication de données à caractère personnel.

J'ai été informé que toute violation du présent engagement m'expose à des sanctions disciplinaires et pénales conformément à la réglementation en vigueur, notamment au regard des articles 226-16 à 226-24 du code pénal.

Fait à _____, le _____, en _____ exemplaires

Nom :

Signature :

DESCRIPTION DE L'ÉTUDE

L'objectif de cette étude est de récolter des témoignages au plus proche de votre ressenti. Vos réponses doivent être libres, sans crainte de jugement. Il n'y a pas de réponses attendues mais plutôt une volonté de discussion, en toute transparence de votre côté comme du mien.

Je guiderai l'entretien avec une grille de questions ouvertes que je souhaite aborder mais sans chercher à orienter vos réponses. Vous pouvez décider de ne pas répondre à certaines questions et mettre fin à l'entretien à tout moment. Vous êtes également libre de me poser des questions à tout moment.

Les entretiens devront être enregistrés pour permettre leur retranscription complète et ainsi leur analyse. Ces enregistrements seront anonymisés et votre participation ne sera connue que par moi-même. Les retranscriptions ne seront pas fournies dans leur intégralité dans le corps de la thèse, seuls des extraits seront utilisés et partagés en s'assurant qu'ils garantissent l'anonymat de la personne interrogée. Les enregistrements ne seront pas archivés et seront détruits une fois la soutenance de thèse passée.

Le manuscrit de la thèse vous sera envoyé si vous le souhaitez à la fin de l'étude et vous serez conviés à la soutenance de la thèse.

DEMANDE DE CONSENTEMENT

Je soussigné(e) Madame/Monsieur (NOM, Prénom) :

Déclare autoriser Madame Lola BONGRAIN, étudiante vétérinaire à VetAgroSup Lyon à :

- Enregistrer notre entretien
- Utiliser mes réponses dans l'unique but de la réalisation de sa thèse d'exercice de médecine vétérinaire
- Retranscrire et analyser mes réponses de manière anonyme

Je déclare avoir pris connaissance du déroulé de ces entretiens.

Je consens à ce que mes données soient utilisées et conservées pendant toute la durée de l'étude.

Fait à....., le/...../.....,

Signature :

REGARDS DES ENSEIGNANTS SUR LA SANTÉ MENTALE DE LEURS ÉTUDIANTS ET FUTURS CONFRÈRES : ÉTUDE QUALITATIVE MENÉE A VETAGROSUP

Auteur

BONGRAIN Lola

Résumé

La santé mentale des étudiants vétérinaires est un enjeu essentiel pour les écoles vétérinaires et la profession. Sa compréhension doit passer par l'étude des facteurs de risques et protecteurs. La réalisation d'entretiens semi-directifs auprès d'enseignants-chercheurs du campus vétérinaire de Lyon nous aura permis de dégager des premières connaissances sur la compréhension de la santé mentale de leurs étudiants. Nous avons interrogé neuf enseignants, d'âges et de spécialités d'exercice variés. Ces enseignants sont informés sur la santé mentale et sont conscients et comprennent une grande partie des facteurs de risques liés à la formation et la profession vétérinaire actuelles. Ils sont confrontés à la détresse des étudiants, dont ils se sentent proches.

Mots-clés

Santé mentale, Enseignants, Étudiants

Jury

Président du jury : **Pr BONNET-GARIN Jeanne-Marie**
Directeur de thèse : **Pr BERNY Philippe**
2ème assesseur : **Pr PROUILLAC Caroline**