

# École des Hautes Études en Santé Publique

Procès-verbal de la séance du 11 avril 2012 du

Conseil des formations de l'EHESP

**Présidence :** William DAB

**Représentants de l'Etat :**

Mme MICHEL, représentant la Direction générale de la cohésion sociale

Mme DAN, représentant la Direction des ressources humaines

Pr Claude MEIDINGER, représentant de l'Etat

**Personnalités qualifiées :**

William DAB

Fred PACCAUD

Michel LEGROS

**Représentants des organisations syndicales les plus représentatives des corps de fonctionnaires formés à l'école :**

Cédric ARCOS, représentant des établissements

Alain SLAMA, représentant des établissements

Nicolas TASSO, représentant la Confédération générale du travail (CGT)

Bruno GALLET, représentant la Confédération française démocratique du travail (CFDT)

Isabelle PLAISANT, représentant la Syndicat national des personnels de santé environnementale (SYNAPSE-UNSA)

**Membres élus :**

Josiane JEGU, représentant des personnels ingénieurs, administratifs, techniques, ouvriers, sociaux et de santé

Yvette RAYSSIGUIER, représentants des personnels d'enseignement et de recherche

**Membres excusés :**

Mme LENOIR-SALFATI, représentant la Direction générale de l'offre de soins

Pr Alain-Jacques VALLERON, représentant de l'Etat

Anita BURGUN PARENTHOINE, personnalité qualifiée

M. COURAUD, représentant la Direction générale de l'enseignement supérieur

Elisabeth DELAROCHE-LAMBERT, personnalité qualifiée

Claudine PERRIN-GARCIA, représentant Force Ouvrière

Sabine GRISELLE-SCHMITT, représentant la Confédération française démocratique du travail (CFDT)

Régis CONDON, représentant le syndicat des managers publics de santé

Isabelle LANRIVAIN, représentant le Syndicat des pharmaciens inspecteurs de santé publique

Michelle DOLOU, représentant le Syndicat national des inspecteurs de l'action sanitaire et sociale (SNIASS)

Françoise JABOT, représentants des personnels d'enseignement et de recherche

Brigide MAIGRET, représentant le Syndicat des médecins inspecteurs de santé publique

Regine DUCOS, représentant des personnels ingénieurs, administratifs, techniques, ouvriers, sociaux et de santé

**Liste des procurations :**

Anita BURGUN PARENTHOINE à William DAB  
Elisabeth DELAROCHE-LAMBERT à Michel LEGROS  
Régis CONDON à Cédric ARCOS  
Françoise JABOT à Yvette RAYSSIGUIER  
Regine DUCOS à Josiane JEGU

Assistent à la séance :

Antoine FLAHAULT  
Catherine DESSEIN  
Jean-Louis POURRIERE  
Denis ZMIROU-NAVIER  
Vivianne KOVESS  
Monique ROTHAN-TONDEUR  
Philippe MARIN  
Arnold MAGDELAINE  
Jean-Luc POTELON  
Bernard TIREL

*(La séance est ouverte à 10 h, sous la présidence de M. Dab.)  
(Après avoir fait l'appel, le président constate que le quorum est atteint.)*

**M. DAB** : Je voudrais commencer par évoquer la mémoire de Richard Descoings, directeur de SciencePo, il n'était pas lié directement à cette maison, mais son rôle était important.

**M. FLAHAULT** : Le dernier conseil d'administration du PRES l'avait désigné directeur exécutif pour l'initiative d'excellence, portée au succès que l'on connaît. Cet après-midi, je m'éclipserai pour lui rendre hommage au nom de l'École en l'église Saint-Sulpice.

**M. DAB** : Une autre nouvelle, beaucoup moins dramatique, concerne le départ de Jean-Louis Pourrière dont c'est le dernier Conseil des formations. Je le laisse nous dire quel nouveau chemin il a décidé de suivre.

**M. POURRIERE** : C'est avec regret que je vais quitter cette merveilleuse école dans laquelle j'ai exercé neuf ans, cinq ans en tant que responsable de filière et quatre ans comme directeur des études. J'ai eu énormément de plaisir à participer à la construction de la Direction des études.

J'ai décidé de revenir chez moi en Aquitaine, sur la côte basque en particulier, pour reprendre des fonctions de directeur des soins. Je rejoins donc Bayonne, le 1<sup>er</sup> mai, pour assurer les fonctions de coordonnateur général des soins.

**M. FLAHAULT** : Si vous me permettez un mot. Je voudrais dire à quel point nous avons fait un travail extrêmement proche avec Jean-Louis, qui a toujours été d'une très grande efficacité et rigueur professionnelle, et d'une très grande amitié pour moi et toutes les équipes. À la tête de la Direction des études, qui représente le quart des effectifs de l'École, il a eu un rôle absolument considérable dans les premières années de construction de l'EHESP.

Je voudrais rendre hommage tant à la qualité de son travail qu'à la qualité des relations humaines qu'il a su tisser avec chacun de nous. Nous garderons une attache très étroite avec Jean-Louis dans sa nouvelle destination, au sud de la côte basque, qui est presque son "bercail" puisqu'il est bordelais.

**M. DAB** : Il reste dans la famille, c'est le principal.

L'ordre du jour ne semblant pas appeler de difficultés ou d'enjeux épineux, nous allons en profiter pour impulser des discussions de fond. Certains points informatifs, sans appeler d'avis formel, vont être très intéressants à discuter aujourd'hui.

Avez-vous des points divers à ajouter à l'ordre du jour ?

**M. GALLET** : J'ai une question diverse à propos des attachés recrutés au choix et du financement de leur formation.

## **1. Approbation du compte rendu du Conseil des formations du 17 février 2012**

**M. DAB** : Je suis sûr que vous avez lu très attentivement le procès-verbal de notre réunion du 17 février, celui-ci appelle-t-il de votre part des demandes de modification ou précisions ?

**Mme PLAISANT** : La date du titre est à majorer d'une année.

**M. DAB** : Merci à ceux qui l'ont préparé.

*Sous réserve de cette correction, le procès-verbal est approuvé. (avis n°1)*

## **2. Fonctionnement du conseil des formations et suivi de la cartographie des compétences**

**M. DAB** : Vous vous souvenez du lancement de notre inventaire visant à bien situer les noms et qualité de chacun ainsi que les compétences que nous avons en notre sein. Pour l'efficacité de nos débats du mois d'octobre, nous demanderons suffisamment à l'avance à un ou deux d'entre nous de préparer certains points à l'ordre du jour. Il ne s'agit pas d'être rapporteur au sens d'un commissaire du gouvernement au Conseil d'État, mais de regarder un dossier en amont avec éventuellement, le cas échéant, une prise de contact avec les enseignants ou personnels concernés de l'École pour éclairer nos débats. Pour ce faire, nous tiendrons compte des compétences dominantes de chacun.

Sur les 27 membres que nous sommes, 26 collègues ont rempli ce tableau. Souvenons-nous que M. Tasso ne souhaitait pas participer, évoquant une incompatibilité avec son mandat syndical. Nous avons là une photographie qui reflète bien la diversité des missions de cette maison : droit, sociologie, monde hospitalier... Je me rends compte que je n'ai peut-être pas bien compté, d'autres n'ont visiblement pas répondu non plus. Nous avons donc la profession actuelle, une indication de diplômes, des champs de compétence professionnelle, des champs d'expertise, des centres d'intérêt. Tout cela se recoupe plus ou moins mais permet de connaître les compétences dominantes dont nous avons besoin pour fonctionner.

Êtes-vous d'accord pour que nous organisions, un peu avant l'été, l'ordre du jour de la réunion de rentrée selon ce principe ? (*L'assemblée ne soulève aucune opposition.*) Nous allons donc avancer comme cela.

### **3. Projet de réorganisation de la Direction des études**

**M. FLAHAULT** : Nous avons été amenés à réfléchir à la réorganisation de la Direction des études (DE) suite aux rapports d'inspection de l'IGAS et l'AERES, qui mentionnaient des points de blocage ici ou là, des problèmes de fonctionnement liés à l'envergure de la Direction au sein de l'École, non seulement sur le plan numérique mais dans ses missions, jugées trop éparpillées. La Direction des études s'occupe de la conduite des filières de formation fonction publique mais aussi de : l'appui aux formations diplômantes, la BDSP et documentation, le service multimédia, le développement pédagogique, l'évaluation, la scolarité, etc. Il a donc été envisagé de rendre cette Direction plus efficace et plus fluide dans son fonctionnement avec les départements et autres services de l'École. Je vais vous exposer comment nous avons procédé avec Jean-Louis Pourrière et ses collaborateurs.

D'emblée, avec Catherine Dessein, nous avons annoncé que notre intention n'était pas de "restructurer pour restructurer" ; plusieurs membres du CA ont d'ailleurs exprimé leur volonté de voir l'École se stabiliser. Nous avons surtout été guidés par les points de blocage et de difficultés.

Jean-Louis Pourrière nous a proposé de rencontrer toutes les composantes de la Direction des études, mais aussi les élèves, les chefs et professeurs des différents départements, les milieux professionnels représentés par les organisations syndicales, notamment au sein du Conseil d'administration, et bien sûr les tutelles.

Après ce périple de près de trois mois, la photographie est devenue assez claire.

Les compétences des personnels de la DE n'ont été mises en cause ni par les rapports d'inspection, d'audit ou d'évaluation, ni par aucune des parties prenantes que nous avons rencontrées. Le point de blocage le plus notable est le manque de co-construction des formations au sein de l'École entre les responsables des filières de formations, diplômantes ou non, les professeurs, les élèves, et le milieu professionnel en troisième lieu.

Exceptée la filière des inspecteurs du génie sanitaire qui remplit à peu près le cahier des charges, aucune filière n'a organisé de façon formelle cette co-construction. C'est davantage ce point qui fait débat que le fait que les filières soient dans les départements ou à la Direction d'étude. Le sujet du rattachement des filières fait peu consensus au sein du Conseil d'administration, les uns ayant une position diamétralement opposée aux autres ; en effet, les uns souhaitent que les filières de formation fonction publique rentrent dans les départements, d'autres préconisent qu'elles restent à la DE. Notre analyse et diagnostic, avec Catherine Dessein, est que cela n'est pas véritablement le sujet.

La transversalité s'organise de façon satisfaisante pour des filières de formations diplômantes pilotées au sein des départements, c'est également le cas pour des filières pilotées au sein de la DE ; ce qui ne s'organise pratiquement jamais de façon satisfaisante est la co-construction. Le point intéressant est que la filière des ingénieurs du génie sanitaire est à la fois diplômante et statutaire.

L'ambition n'était pas de proposer une organisation visant à tout bouleverser mais d'essayer de renforcer cette co-construction. Nous allons proposer que la Direction des études soit resserrée sur son métier : qu'elle fasse bien ce qu'elle a à faire et n'ait plus à gérer des missions qui ne sont pas nécessairement les siennes. Sa mission est pédagogique, elle pilotera l'ensemble des filières de formation fonction publique. Nous n'allons pas bouleverser les filières diplômantes qui fonctionnent bien au sein des départements, la Direction des études leur viendra en appui et aura une mission de coordination, de transversalité et de respect de cette exigence de co-construction.

Elle aura aussi pour mission d'organiser un Observatoire des métiers. Les ministères sociaux ont initié une réflexion sur la définition des métiers et des compétences attendues des fonctionnaires que nous devons former. Nous voulons pérenniser cela par un Observatoire qui sera en lien avec le Conseil des formations, sous l'autorité du directeur des études, et qui servira les formations diplômantes dont vous savez qu'elles sont aussi professionnalisantes. Nous entendons bien que l'Observatoire puisse également servir cette mission.

Par ailleurs, nous voulons renforcer les stages, dont la valeur est reconnue par tous, en premier lieu par les élèves. Tout le monde s'accorde à dire qu'ils doivent véritablement être préservés mais peut-être un peu mieux coordonnés, qu'ils soient des stages de formation longue, des stages de découverte, des stages de master, des stages à l'étranger ou en entreprise.

Pour organiser la co-construction, nous donnons la mission à chacun des responsables de formation, diplômante ou non, d'organiser des comités pédagogiques des formations afin de construire les programmes de formation avec les professionnels de l'École et les élèves.

Nous souhaitons aussi avoir un conseil d'orientation des formations, qu'il soit organisé par filière ou par groupe de filières, à l'image de celui qui existe pour les ingénieurs du génie sanitaire, afin d'associer les différentes parties prenantes. Le CF jouera un rôle important pour la nomination des personnes qui représenteront les milieux professionnels en son sein. La Direction de la recherche et la Direction des relations internationales seront aussi associées à ces comités.

Enfin, pour éviter les redondances et favoriser la cohérence de l'offre de formation, un comité de coordination des formations se réunira autant que de besoin et assurera la cohérence de l'offre.

La DE passe ainsi d'une centaine de personnes à environ trente ou trente-cinq. Que vont devenir les autres ?

D'abord, je tiens à redire qu'en aucun cas, cette réorganisation n'a été mue par une volonté de diminution des effectifs. Tous les personnels de la DE vont retrouver leur poste au sein de l'École. Tout cela a été fait en étroite concertation avec eux, de manière individuelle, et se poursuivra encore dans les semaines à venir avec les représentants du personnel. Les personnels iront dans différentes structures en fonction de leurs profils et des missions à remplir.

Nous pensons, et le contrat d'objectifs et de performance (COP) le pointe aussi, que la mission de la recherche à l'École doit être au service des missions de formation. L'École ne veut pas d'une Direction de la recherche qui évoluerait pour son propre compte, qui piloterait une recherche déconnectée des formations. Nous la transformons donc en Direction de la recherche et de l'innovation pédagogique, que rejoindront environ 25 personnes de l'actuelle DE pour y apporter l'innovation pédagogique au sens où l'entend l'École. Cela englobe le développement pédagogique, les services multimédias de l'École, mais aussi la banque de données en santé publique (BDSP) et la documentation, le service chargé de la supervision des mémoires, puis tout ce qui a trait à ce que l'on pourrait appeler l'interprofessionnalité, repérée comme une grande composante innovante. Elle n'est pourtant pas récente, le module interprofessionnel (MIP) a 30 ans, le réseau des écoles du service public a fêté ses 20 ans cette année mais il est considéré comme une véritable innovation pédagogique par nos partenaires, notamment étrangers. Par ailleurs, il ne faut pas oublier les fondamentaux de santé publique introduits plus récemment.

La troisième structure issue de la DE rejoint le secrétariat général et la direction adjointe de l'École et va organiser toute la partie scolarité. Elle a une grande part administrative, mais s'occupe aussi de la formation tout au long de la vie (FTLV), des aspects de veille et de valorisation de nos formations, continues, tout au long de la vie ou diplômante.

La dernière structure, plus petite, est le service de l'évaluation que nous proposons de rattacher directement au directeur de l'École. Elle a été pointée par les rapports successifs comme très performante mais pas assez transformante ; l'évaluation porte sur tous les cours et les modules enseignés à l'École, mais les élèves ont fait remarquer qu'elle n'était pas assez mise au service d'une amélioration des formations. Ce que le pilotage au plus haut niveau de l'École essaiera de garantir désormais.

**Mme DAN** : Pouvez-vous nous préciser les missions exactes du Conseil d'orientation des formations et son articulation avec le Conseil des formations ?

**Mme DESSEIN** : Le Conseil d'orientation des formations a pour objectif, formation par formation, filière par filière, de réunir les milieux professionnels, les enseignants et les responsables de formation pour s'assurer que les formations sont en conformité avec l'évolution des besoins et des compétences

dans les métiers pour lequel nous formons. Il sera aussi alimenté par le travail réalisé par l'Observatoire des métiers.

Le Comité pédagogique des formations réunit les responsables des formations, les enseignants des départements et responsables d'UE pour co-construire les programmes de formation.

Le point intéressant est que le comité de coordination des formations, et il faudra réfléchir à son articulation avec le Conseil des formations, est bien l'endroit où doit se faire la cohérence de l'offre de formations. Il doit préparer le travail du Conseil des formations. C'est ce comité qui va vraiment être en relation avec le Conseil des formations.

**M. FLAHAULT** : Le Conseil des Formations devrait avoir le rôle de désigner les membres issus des milieux professionnels qui vont siéger aux différents conseils d'orientation des formations.

**M. DAB** : Il avait été prévu que Bruno Gallet introduise nos discussions.

**M. GALLET** : Mon premier point est négatif. Dans la fiche annexe présentant votre document et celle qui appuie la présentation orale, on revient sur les rapports IGAS et AERES. À titre personnel, en tant qu'hospitalier et ex-élève fonctionnaire, j'avais souligné au dernier Conseil que ces rapports sont à prendre avec beaucoup de recul puisqu'ils choisissent une optique qui ne correspond pas à notre identité. L'AERES n'a pas perçu que la première mission de cette École est d'être une école d'application du service public. Dans cette configuration, la vision critique de l'AERES a moins de sens.

Ensuite, il me paraît notable dans la vision d'ensemble que cela a pour effet de réduire considérablement la Direction des études, au profit de la Direction de la recherche. Dans la mesure où la première mission de cette école est la formation des élèves fonctionnaires, je ne voyais pas d'un très bon œil une réorganisation qui amaigrisse à ce point-là DE au profit de la recherche.

Ensuite, et je le dis sans détour, la justification semble ambiguë, floue. La lecture du document ne permet pas de voir clairement ce qui est projeté. Je serais en attente d'un organigramme qui montre clairement les choses. Dans les 5 pages du document, on ne voit pas ce qui est enlevé, ce qui est ajouté et à qui. Je pense que cette ambiguïté est nuisible au management du projet qui s'ensuivra.

La mise en place des trois comités paraît un peu complexe : comité pédagogique des formations ; comité de coordination des formations ; conseil d'orientation des formations. Cela fait beaucoup de comités. Ne serait-il pas plus simple d'avoir un comité "terrain" interne à l'École par filière, puis un comité plus général où seraient présents plus de monde et d'institutionnels.

Pour le conseil d'orientation des formations, on indique : «...les représentants des employeurs (établissements, ARS, agences nationales...) » Les représentants des employeurs sont-ils la FHF ou également les organisations syndicales représentant les directeurs, par exemple ?

Le nouvel organigramme de l'École, quant à lui, est porteur d'interrogation. Antérieurement, nous avions une organisation bicéphale : d'un côté la Direction des études, de l'autre la Direction de la recherche. On introduit une troisième antenne rattachée à la Direction adjointe ou au secrétaire général alors que les autres le sont au directeur. L'impact de tout cela est difficile à mesurer, je ne suis pas opposé à ce changement a priori, mais celui-ci interroge.

De manière générale, et c'est là un point principal : en tant qu'hospitalier je suis très attaché à la DE. Elle fonctionnait bien et avait un rôle fluidifiant réel. Je le souligne dans le contexte où Jean-Louis Pourrière part et qu'il faudra avoir un remplaçant aussi qualifié pour une Direction qui garde toute son importance. Le point essentiel est que les formations professionnelles statutaires et les formations diplômantes lui soient bien rattachées. À la lecture du document, je pense que ce point est confirmé. Pour ce motif, je serais plutôt favorable, même si les réserves que je viens d'exprimer restent pour certaines des interrogations fortes.

**M. DAB** : Je vous propose de rester sur les aspects pédagogiques, j'imagine que le fonctionnement, la composition et les représentations concernent les instances de l'École.

**M. FLAHAULT** : Surtout le Comité technique.

**M. DAB** : Voilà, notre plus-value sera faible sur ces points. Aussi, réfléchissons à l'implication pédagogique de cette nouvelle organisation. Merci de cet éclairage qui soulève des interrogations légitimes.

**Mme DESSEIN** : Un point de précision, nous n'en sommes qu'à la première étape, ce qui explique ces interrogations sur l'organigramme, l'organisation interne, etc. À partir de ce document, nous avons

rencontré l'ensemble des personnels de la DE pour enrichir notre réflexion. Les étapes ultérieures consisteront à voir l'organisation telle qu'elle va se construire dans chacune des entités. Un organigramme général se déclinera et répondra aux questions que vous vous posez sur ce qui se trouve dans chacune des entités et comment cela va fonctionner.

Bien sûr, il va falloir travailler sur le périmètre de chacun des comités et leur composition, et sur les procédures qui leur permettront de travailler ensemble. C'est une première étape et nous pourrons ensuite en discuter pour donner plus d'informations.

**M. DAB** : Un mot du calendrier peut-être ?

**Mme DESSEIN** : Notre objectif est de continuer le travail avec les équipes pour arriver à mettre en place cette organisation pour la rentrée de septembre. La définition de l'organisation dans chacune des entités sera une tâche importante. Bien sûr, nous devons passer devant les différentes instances pour information et consultation. Mais la première étape est véritablement de poser l'architecture globale pour rentrer ensuite dans le détail avec les personnels et les instances. Nous espérons pouvoir installer tout le monde au 1<sup>er</sup> septembre avec une fiche de poste. Il reste un peu de chemin à faire d'ici là.

**M. FLAHAULT** : Pour rassurer certains et confirmer la lecture de Bruno Gallet, sachez que les filières de formations fonctions publiques sont toutes maintenues à la Direction des études. Leur pilotage et tous les responsables des filières restent dans une DE resserrée.

Je voudrais aussi parler des modalités de succession de Jean-Louis Pourrière, avec son accord. Il ne m'appartient pas de désigner son successeur car le processus est particulier et très bien décrit par décret. C'est sur proposition du directeur que le Conseil des formations puis le Conseil d'administration se prononceront pour recommander aux ministres de tutelle, par arrêté, de nommer le directeur des études. Le processus est similaire avec le Conseil scientifique pour le directeur de la recherche.

Durant ce processus, je remercie Catherine Dessein d'avoir accepté d'assurer les fonctions de Directeur des Etudes à titre intérimaire.

L'innovation pédagogique, qui rejoint la Direction de la recherche dirigée Marie-Aline Bloch, sera conduite par Christophe Le Rat, actuel adjoint de Jean-Louis Pourrière à la DE. La direction du développement, qui rejoint la direction adjointe et le secrétariat général, sera conduite par Laurence Malpot, également adjointe de Jean-Louis. Le service de l'évaluation est conduit par Manuella Pouté et le restera. Nous avons demandé à Philippe Marin de nous aider à réfléchir à la préfiguration de la future direction des études dans son nouveau périmètre.

**Mme JEGU** : J'aimerais intervenir sur la place de la FTLV dans le cadre de cette réorganisation, sujet que j'ai déjà évoqué avec Mme Dessein. Ce service a du mal à rester visible au sein de l'École en tant que département pédagogique, le fait de le sortir de la DE peut faire craindre que sa place soit encore plus difficilement identifiée par rapport à ceux qui y travaillent et aux collaboratifs, notamment les enseignants. Il est dit que les chefs de département ont pour mission la désignation des enseignants chargés de formation continue, mais j'ai peur que ce ne soit pas suffisant. La formation continue est une préoccupation ; on tend de plus en plus à travailler des formations sur la durée, c'est-à-dire penser au continu tout en pensant l'initial.

N'est-on pas en train de les séparer alors que l'on tente, avec tant de mal, de les faire coexister ? Ne peut-on faire en sorte de s'occuper de formation initiale et de formation continue conjointement ? Les placer dans le centre ressources me paraît une bonne chose ; ces lieux contribuent aux ressources de l'École. Mais ils ne sont pas que des lieux techniques, de travail ou d'administration, ce sont aussi des lieux d'ingénierie, que ce soit la formation catalogue ou intra-établissement. Ce département doit être mis au cœur de l'activité pédagogique de l'École. Comment faire au travers de cette désignation ?

**Mme DESSEIN** : La formation tout au long de la vie fonctionne de manière tout à fait autonome actuellement et a été saluée dans tous les rapports. Sa logique est un peu à part mais cela ne signifie pas pour autant qu'il faut la séparer des aspects pédagogiques.

Nous nous sommes dit qu'il fallait garder cette entité qui fonctionne en tant que telle, avec l'ensemble de ses missions et son organisation interne, mais nous souhaitons qu'elle se tourne plus encore vers l'extérieur. Une bonne partie de l'offre de formation continue est en concurrence avec d'autres organismes de formation externes (organismes de formation des universités, autres organismes ou

écoles), et la logique veut que l'on soit à l'écoute de ce marché. Cela a conduit au choix de la situer dans la Direction du développement.

Pour autant, elle n'est pas coupée de la Direction des études et travaillera en concertation avec son directeur. Elle fonctionnera comme une filière, avec les comités nécessaires pour les relations avec les enseignants.

L'un des problèmes est une demande importante venant de l'extérieur, notamment pour dédoubler un certain nombre de modules de formation, et la capacité à mobiliser des enseignants. Nous devons résoudre cette équation pour répondre à la demande qui nous est faite, peut-être en faisant appel à plus de vacataires extérieurs. L'approche est un peu différente mais cela ne signifie pas que les aspects pédagogiques seront coupés de la DE. Bien au contraire, il faudra organiser cette continuité, un peu comme une filière au fonctionnement similaire.

**M. SLAMA** : En complément de Bruno Gallet, il nous semble utile de compléter ce document avec les impacts de cette nouvelle organisation, ce que vous avez présenté très clairement de manière orale.

Sur le plan formel, puisque des axes d'amélioration sont définis au début, une grille d'évaluation de cette nouvelle organisation permettrait de voir, dans le temps, comment celle-ci se met en place et quels en sont les impacts.

Par ailleurs, la FHF est très attachée à l'affirmation du rôle de l'Institut du management et des responsables des filières, mais il nous semble que cela n'apparaît pas clairement dans le schéma organisationnel. Des comités sont prévus pour coordonner, mais ne faut-il pas aussi identifier des interlocuteurs (responsables de filières) à la fois des établissements de santé et des élèves, et les positionner en tant que responsables pédagogiques au sein de l'École ? Il est très bien de donner beaucoup de poids à l'évaluation et de la rattacher au directeur de l'École, mais ce qu'il en ressort doit être au service du responsable pédagogique afin qu'il puisse faire évoluer rapidement les contenus et les programmes. Souvent, les élèves ont le sentiment que l'évaluation ne sert à rien. Ne serait-il pas nécessaire d'identifier le responsable de filière comme un responsable pédagogique et de le faire apparaître dans ce document d'organisation de la DE ?

**M. FLAHAULT** : Il s'est tenu hier une assemblée générale des enseignants, avec notamment le directeur de l'Institut du management (IDM), où nous avons abordé ces questions, qui ne sont pas totalement résolues. Il faudra travailler la bonne articulation entre l'évaluation et la pédagogie. Nous souhaitons que les enseignants soient responsables de leurs enseignements, sous l'autorité du chef de département, donc du directeur de l'IDM pour les enseignants en faisant partie. Un dialogue doit se nouer entre l'enseignant et son directeur au moment de l'évaluation de ses enseignements afin de tendre vers leur amélioration.

En effet, nous avons pensé que le rôle du responsable de filière était crucial pour la coordination de l'ensemble de sa filière. Par exemple, il sera le président de son comité pédagogique (CP) et donc celui qui va diriger les débats du CP de sa formation.

Nous devons trouver une bonne articulation -qui fera l'objet d'une adaptation du règlement intérieur de l'École- entre les responsables de département, les enseignants responsables de leurs propres enseignements et parfois de leurs unités d'enseignements lorsqu'ils coordonnent des enseignements, puis les responsables de filières qui sont responsables de l'ensemble de la filière.

**M. LEGROS** : L'École a parfois eu des Directions des études réduites aux acquêts, mais nous étions cette fois passés de l'autre côté, avec pratiquement un tiers du personnel de l'École rattaché à cette Direction. Cette nouvelle articulation est intéressante.

Il faudra sans doute tirer les leçons du passé car vous revenez à des choses anciennes. Les comités pédagogiques des formations me rappellent étrangement les conseils de filières ; et le conseil d'orientation, les comités pédagogiques nationaux. Ces instances ont bien fonctionné jusqu'en 2005-2006 et se sont délitées avec l'absence d'un double portage, le premier était interne à l'École mais les Directions y ont ensuite attaché moins d'importance. Surtout, les comités pédagogiques nationaux ont arrêté de fonctionner le jour où les représentants des ministères ont arrêté de s'y intéresser. J'ai souvenir de voir l'équivalent du secrétaire général des ministères sociaux assister à cela, ainsi que les organisations professionnelles. Le jour où ils ont cessé le portage, les comités se sont délités. Il faut y faire attention. De ce point de vue, la mise en place du comité de coordination des formations est intéressante pour éviter une trop grande dispersion.

Il me semble que ce texte souffre d'un certain nombre d'imprécisions, pas tant sur le mécano mais sur les mécanismes. On trouve quatre fois le mot "appui", mais qu'entend-on par cela, est-ce de la

consultance interne ? Beaucoup de mots méritent d'être précisés, j'imagine que la refonte du règlement intérieur précisera tout cela.

J'ai relevé quelques risques auxquels il faudra être attentifs.

Le premier est le risque d'une Direction des études qui ne ferait plus que les formations professionnelles, même si c'est important et nécessaire. Le danger est que la Direction des études devienne trop petite et, paradoxalement, n'ait plus de rôle d'impulsion.

Le deuxième concerne les formations diplômantes. Si le comité de coordination des formations ne fonctionne pas très bien, le risque est de voir des formations complètement dispersées, chaque département inventant ses formations, les proposant, les portant. Au-delà du manque de coordination, on peut avoir aussi un manque d'impulsion ; si un département ne fonctionne pas très bien, il ne proposera rien. Dans ce cas, qui lui dira qu'il faut couvrir tel secteur ?

Je pense aussi au risque d'une Direction de la recherche qui ne se saisirait pas bien de la recherche pédagogique, et qui s'intéresserait à la version noble de la recherche : l'école doctorale, les programmes de recherche, et la question des mémoires est récurrente depuis assez longtemps à l'École. Il faut être attentif à cela.

L'avant-dernier risque concerne la Direction du développement et des services supports (DDS). Elle est intéressante mais on y mêle deux choses qui obéissent à des logiques différentes. L'une touche au développement et suppose de l'innovation, de la prospective, de l'inventivité. Tandis que la Direction de la scolarité a une logique totalement différente, demandant du taylorisme pour que les choses fonctionnent.

Enfin, je n'ai vu nulle part le mot CAFDES, que devient-il ? Je rappelle que nous vivons un profond changement générationnel des directeurs d'établissement qui sont impactés par le CAFDES. Si l'on n'y prend garde, quelque chose va se perdre.

**Mme DESSEIN** : Sur la Direction du développement et le risque lié aux formations diplômantes, c'est un véritable enjeu de faire de ce comité de coordination le lieu où s'établira la cohérence de l'offre de formations et se discuteront les éléments qui permettront de décider si l'on développe ou non un certain nombre de formations ou diplômes.

L'aspect novateur de cette Direction est de tourner l'offre de formations de l'École vers l'extérieur. Comme pour la FTLV, les formations diplômantes sont dans un domaine concurrentiel avec les universités, les écoles, etc. Il faut absolument que la décision ou la non-décision de développer un master ou une formation puisse s'accrocher à une véritable réflexion sur les besoins et les publics, c'est-à-dire le "marché". Le sens de cette approche est de permettre à l'EHESP d'évaluer la concurrence, le besoin, si elle le fait seule, en cohabilitation avec quelqu'un d'autre, en co-construction avec SciencePo, le CNAM ou un autre organisme. La Direction du développement devra donc avoir cette approche.

Dans les procédures qui seront mises en place au sein du comité de coordination des formations, c'est un élément important pour préparer le travail des CODIR et des comités de formation, qui devront ensuite apprécier l'opportunité ou non de proposer au Conseil des Formations de lancer un master ou une formation en regard du public, du marché, des partenaires. Le comité de coordination devra bien sûr définir si, en interne, tel département y va seul ou avec un autre département et comment tout cela est en cohérence avec l'offre de formation globale. C'est véritablement au sein du comité de coordination que devront se poser les problèmes liés à la cohérence entre notre offre de formations diplômantes ou non diplômantes.

C'est quelque chose qui n'est pas complètement formalisé ni complètement systématisé au moment où l'on s'intéresse au développement de l'offre de formations. Cela se fait d'une manière un peu éparpillée, sans que nous ayons véritablement une force pour aller ouvrir les portes, examiner ce qui se passe à l'extérieur, ni de dynamique pour se positionner sur un marché où nous sommes en concurrence avec d'autres universités et écoles.

**M. DAB** : Deux mots sur le CAFDES ?

**M. FLAHAULT** : Tant que le Comité technique ne s'est pas prononcé, nous ne pouvons nous permettre de vous donner un organigramme. Mais, bien sûr, le CAFDES a été réfléchi et rejoindra très naturellement la Direction des études.

**M. TASSO** : Pour reprendre le propos d'introduction de Bruno Gallet, à la CGT, nous sommes très attachés, tant sur le versant État que le versant hospitalier, à conserver une organisation cohérente pour l'ensemble des filières fonctions publiques et qui intègre bien l'ensemble des dimensions pédagogiques de la formation des élèves fonctionnaires, quelle que soit la fonction publique. C'était d'ailleurs le point de consensus auquel avait abouti la question de l'évolution du statut de l'École en 2004 : l'identification d'une organisation interne propre aux filières État et fonctions publiques hospitalières. Un temps, il avait même été dit que l'on pourrait aboutir à une sorte d'établissement public, une entité juridique autonome dans l'organisation de l'EHESP pour les filières État et hospitalières. Or, on s'en est fortement éloigné depuis.

Je note aussi l'ambiguïté de ce document qui passe un peu vite sur certaines questions.

Quant aux motivations de cette réorganisation, je note d'emblée que vous vous fondez sur un certain nombre de rapports que vous mettez un peu tous dans le même pot, comme s'ils disaient la même chose sur cette question, ce qui est loin d'être le cas. Sur la question de l'organisation interne de l'École, notamment de l'articulation de la DE avec les autres structures internes, le rapport IGAS ne dit pas du tout la même chose que le rapport AERES.

Je vois dans ce premier élément de réorganisation une première réponse, à quelques mois d'intervalle, au rapport de l'AERES qui disait des choses très précises sur cette cohérence des filières fonctions publiques, et un peu gênantes pour une EHESP qui tend à une universitarisation. Certes ce n'est pas une réorganisation très violente, pour l'essentiel, on ne remet pas en cause le rattachement des filières fonctions publiques à la DE.

Mais on voit quand même un démantèlement, même si le mot est un peu fort, se mettre en place. Le fait que la question des mémoires, très importante dans un cursus de formation, soit détachée de la DE pour rejoindre la DR n'est pas tout à fait anodin. Je passe sur la question de la documentation, la banque de données en santé publique... Quant à la FTLV, au-delà du marché concurrentiel des formations dans un secteur très varié, elle est la mise en œuvre d'un droit statutaire pour tous les fonctionnaires, celui de la formation continue non seulement d'adaptation à l'emploi mais aussi tout au long de la vie. C'est un élément indissociable des droits statutaires de chaque fonctionnaire. De ce point de vue, la rattacher à la DE n'était pas simplement un point d'organisation mais de cohérence.

Il était important pour moi de qualifier cette démarche à l'œuvre, qui rejoint tout à fait le propos que vous aviez tenu la dernière fois sur le rapport de l'AERES.

Sur la question des instances internes aux filières, comités pédagogiques, etc., je note un grand absent dans votre exposé : l'État. À aucun moment vous n'évoquez l'implication des ministères dans ces instances. Vous renvoyez la question de leur organisation au prétexte que ce sont les instances internes à l'École, etc., mais je ne suis pas d'accord. Lorsque les comités pédagogiques existaient pour chaque filière, on y trouvait les directions des ressources humaines des ministères et les directions d'administration centrale (DGAS, DGS...) concernées par ces filières. Le rôle de cadrage de l'État était reconnu dans l'organisation pédagogique des formations, et pas simplement par un cahier des charges défini préalablement à la négociation d'un CPOM (Contrat Pluriannuel d'Objectifs et de Moyens) avant de laisser courir pendant quelques années. Non, l'État avait un regard, un accompagnement de l'organisation pédagogique des filières. Dans la logique de prise d'autonomie de l'EHESP, j'ai l'impression que l'on évacue un peu vite l'État.

La CGT ne peut l'entendre ainsi. Nous souhaitons que la DRH de notre ministère, la direction de l'offre de soins et toutes les directions concernées soient associées au cadrage pédagogique des contenus des formations. Je rappelle qu'à l'occasion de ces comités pédagogiques, sont évoquées les questions d'évaluation des parcours de formation, de notation. Ces choses ont un impact direct sur la titularisation des fonctionnaires, point sur lequel les directions de ministères gardent un droit de regard essentiel. Qu'elles soient associées au cadrage pédagogique nous semble donc normal.

Quant aux représentants du personnel qui seraient amenés à être impliqués dans ces comités pédagogiques, nous ne souhaitons pas que cette question soit renvoyée aux instances internes de l'École. Nous demandons très clairement, comme nous avons essayé de le négocier il y a quelques années, que les représentants élus, ou au moins au regard du nombre de sièges détenus dans les CAP (Commissions administratives paritaires) des corps concernés par les filières formées à l'École, soient eux-mêmes représentants aux comités pédagogiques desdites filières. Je rappelle que nous étions revenus par la petite porte dans le comité pédagogique de la filière IASS parce que nous avions demandé à y être. Dans un premier temps, les responsables de filières nous invitaient un peu *intuitu personae* sans vraiment dire que nous étions représentants d'un syndicat. Nous demandons

bien que les représentants des CAP compétentes, à ce titre, participent aux comités pédagogiques des filières.

**Mme PLAISANT** : Mon approche recoupe beaucoup de choses déjà dites. Créer un observatoire des métiers est un objectif du ministère de la Santé, et je comprends qu'il en délèguerait la création à l'École de santé publique. Je trouve très bien qu'une école de santé publique puisse créer un tel observatoire. Au passage, je rappelle la récente campagne de publicité du ministère de la Santé sur les 200 métiers de la santé, qui m'a choquée car on y trouvait seulement les métiers hospitaliers, présentés comme l'avenir de la santé.

Cet observatoire recouvre la fonction publique d'État et plusieurs ministères sont concernés : ministère de la Santé, Éducation nationale (médecins scolaires), du Travail (médecins du travail). L'État, ce n'est pas que le ministère de la Santé, et il y a là vraiment quelque chose à construire au niveau de l'EHESP sur cette coordination, voire cette transformation, à terme, de la santé publique en France.

Outre la fonction publique hospitalière, la fonction publique territoriale est aussi concernée, avec les médecins de PMI, les métiers de santé environnementale. Lorsque le ministère de la Santé a révisé son répertoire des métiers, on a insisté sur le fait que la fonction publique territoriale recouvrait aussi les métiers de techniciens sanitaires, d'ingénieurs, et qu'on ne les retrouve plus au ministère de la Santé. Il faudrait donc avoir une cohérence au niveau de la fonction publique en général. Pour la fonction publique territoriale, se pose aussi toute la question des gestionnaires d'alerte et de crises que sont nos maires, etc.

L'approche observatoire des métiers est, pour moi, très structurante pour une école de santé publique, et elle soulève de nouveau le problème de la séparation de la formation continue et de la formation initiale. On évoque le fait qu'en formation tout au long de sa vie, on améliore ses compétences ; bien sûr, mais on améliore aussi ses capacités de mobilité pour le passage d'une fonction publique à une autre. Il faut donc vraiment tisser une cohérence entre les trois fonctions publiques.

Une école de santé publique doit avoir l'ambition de créer une cohérence sur les métiers de la santé, voire à terme de transformer les compétences du ministère de la Santé dans notre pays, actuellement éclaté et qui n'a plus vraiment de consistance politique.

Je pense que la DE devrait garder cette compétence en formation continue, c'est une suite naturelle après des études que de faire des formations et d'évoluer, quel que soit le métier choisi.

**Mme RAYSSIGUIER** : J'aimerais revenir sur la réorganisation. La reconfiguration de la DE s'imposait, puisque le diagnostic était partagé par les différentes parties prenantes, mais ce qui est envisagé laisse entrevoir le risque d'une DE recentrée sur les formations professionnelles sans avoir les leviers d'action pédagogiques et de formations. Je souscris notamment au point qui est de considérer que, par exemple, le suivi des mémoires ne soit pas dans le périmètre de la DE. Cela devrait nous interroger.

Sur la question de l'évaluation des différentes formations diplômantes ou non, vous avez considéré qu'il convenait de rattacher cette Direction de l'évaluation pédagogique à la Direction. Pourquoi pas ? En même temps, il conviendrait d'avancer sur deux questions. Il ne faudrait surtout pas réduire l'évaluation à ce qui est fait systématiquement aujourd'hui à l'École, et ce doit être fait bien sûr à l'issue de chaque UE d'enseignement, avec finalement un questionnaire du niveau de satisfaction des élèves. Les choses se sont améliorées car on ne le fait plus "à chaud", mais cela reste quelque chose de l'ordre du niveau de satisfaction des élèves ou des étudiants par rapport à la formation au regard des objectifs tels qu'ils ont été conduits, de la cohérence pédagogique de la qualité des intervenants, des enseignements tel qu'ils le perçoivent.

Il serait important de réfléchir à la mise en place, de façon rapide, en parallèle à ces évaluations, à une évaluation plurielle qui associerait le responsable des unités de formation, les personnels mobilisés, les professionnels qui dispensent la formation académique ou non mais aussi les employeurs. Nous avons ces évaluations une fois par an, mais il me semble impératif de croiser ces résultats d'évaluation des formés, des responsables de filière, des responsables d'unités d'enseignements, et des équipes pédagogiques qui dispensent la formation, ce qui n'est pas fait systématiquement.

On pourrait se référer à la charte de la Société française de l'évaluation et aux principes déontologiques où il est question d'évaluation plurielle et indépendante. Je voudrais attirer votre attention sur le risque à rattacher la direction de l'évaluation à la Direction en raison du contrôle.

L'évaluation n'est pas un contrôle mais une démarche plurielle, engagée par les différentes parties prenantes et dont l'objectif est la qualité et le changement. Une évaluation doit être plurielle, croiser les points de vue des différentes parties prenantes, être indépendante. J'insiste sur le risque qu'il y aurait à rattacher l'évaluation non pas à une direction pédagogique mais à la Direction de l'École. Que vous ayez un regard et que l'évaluation guide votre action ne me choque pas, mais je pense qu'il y a là un problème d'indépendance. L'évaluation doit être transformante et structurante, servir à l'action et à l'amélioration de la qualité de notre école.

**M. DAB** : En vous écoutant, je me rends compte que le point suivant se trouve complètement transformé par notre discussion. Monsieur Arcos ?

**M. ARCOS** : À la Fédération hospitalière, nous avons conscience de la difficulté si ce n'est la quasi-impossibilité de trouver des consensus lorsqu'on réorganise. La FHF prend acte très positivement de ce projet.

Néanmoins, l'impression générale se dégageant de ce document est l'extrême complexité de l'organisation qui se dessine, alors même que tous les acteurs appelaient à une lisibilité accrue et une cohérence. Nous souhaiterions une vision et une réflexion d'ensemble sur le rôle des filières, des départements, de la DE, de la DR, afin de voir l'objectif global, car on voit bien que cette réorganisation impacte le reste du mécano.

Je voudrais insister sur l'approche générale qui sous-tend ce projet. Nous étions favorables à l'idée de recentrer la DE sur sa mission première, mais ce, en faisant confiance aux acteurs. Or, le chemin qui semble engagé est tout sauf celui de la confiance. Nous appelions clairement à une clarification des responsabilités, un renforcement du rôle des départements, notamment l'IDM, ainsi que des responsables de formation. Cela répondait à la difficulté, beaucoup entendue chez les enseignants et les élèves, à identifier où se prennent les décisions dans la multiplication des comités de coordination. Or, le fait d'avoir de nouveaux comités chargés de faire l'interface nous paraît risqué.

Une autre chose nous interroge : le sens de la démarche. Nous observons dans la totalité des organisations publiques et à l'hôpital en particulier, que la voie suivie est celle de la subsidiarité. Or, on ne prend pas ce pari, l'impression est que chaque direction se neutralise pour ne jamais prendre de responsabilité globale sur un domaine. Il est bien dommage que cette voie soit prise. Je prendrai le seul exemple des pôles d'activité médicaux qui partaient du constat de l'extrême complexité des processus de décision, et visant à clarifier les centres de responsabilité au sein des établissements de santé. Cela ne veut pas dire pour autant qu'il n'y a pas de cohérence d'ensemble, ni de politique générale, bien au contraire.

Enfin, je rejoins les remarques sur l'identité du service public qui semble être lentement diluée par rapport aux formations professionnelles. C'est pour nous un point extrêmement important si ce n'est essentiel. Et nous regrettons de ne pas voir suivie la voie souhaitée pour l'IDM.

Nous avons aussi des inquiétudes sur le rôle de la Direction de la recherche, en particulier pour les mémoires qui sont pour nous un temps très important de professionnalisation. Ils doivent, certes, rentrer dans un certain nombre de canons et peuvent s'enrichir. Mais je crains que les milieux professionnels, en particulier les maîtres de stage, ne le voient pas comme une évolution extrêmement positive. Il y aura sans doute matière à rassurer ou en tout cas à clarifier ces points.

**Mme MICHEL** : Je rejoins la majorité des remarques faites. Effectivement, les comités et conseils ne me paraissent pas très clairs, je ne vois pas très bien comment tout cela s'articule. Je pense que cela va évoluer puisque, comme vous l'avez dit, ce n'est qu'un projet.

J'ai aussi du mal à voir la place de l'État et des ministères. Vous citez les ministères, mais il y a une dichotomie entre milieux professionnels et ministères. On le retrouve sur l'observatoire des métiers organisé avec les milieux professionnels et les ministères donneurs d'ordre. Il y a eu une séparation entre les deux. Si l'on parle de formation fonction publique, pourquoi les ministères sont-ils les donneurs d'ordre, etc. On le retrouve aussi sur les conseils d'orientation des formations avec les représentants des employeurs, les ministères sociaux. Il y a là aussi une dichotomie entre les deux. Les ministères sociaux ne sont-ils pas employeurs d'une façon ou d'une autre sur la fonction publique d'État, des IASS par l'exemple, ou bien la DGOS sur la FPH ? Pourquoi sont-ils à part ?

Quant aux formations statutaires et l'offre de formation tout au long de la vie, je ne vois pas comment elles s'articulent. Notamment, les diplômés accueillant des inscrits en formation continue se trouvent séparés, ils ont un sort à part, alors que lorsqu'il y a des inscrits en formation continue, on en a aussi

en formation initiale dans les diplômes. Pourquoi les sépare-t-on ? Ce sont des questions sur le projet dans son état actuel.

**M. DAB** : Il ne m'appartient évidemment pas de rentrer dans des débats d'organisation internes à l'École, mais je vous remercie de vos contributions qui permettent à chacun ici de prendre conscience des inquiétudes qui sont liées à tout changement organisationnel. Ce que j'ai clairement entendu dans nos échanges est une question de sens. La recommandation est que les documents indiquent, de façon concertée et réfléchie, le sens et l'objectif portés par cette organisation. Toutes les interventions interrogeaient ce sens. Fort heureusement, c'est un document établi très en amont, il en a encore temps d'amender.

Notre Conseil est plus directement concerné par les moteurs de changement très importants de la santé publique comme les champs professionnels et les métiers que nous connaissons actuellement. De ce point de vue, les politiques de santé publique et les débats politiques de notre pays peuvent être assez clivants. Mais quelles que soient les orientations de politique générale, nous savons que les deux grands moteurs de transformation de la santé publique sont des évolutions technologiques extrêmement rapides dans le domaine du soin, du management et de la prévention, et par ailleurs une pression financière considérable. Je pense que l'on ne pourra pas continuer indéfiniment à reporter sur nos enfants le poids des soins et de la prévention d'aujourd'hui.

**Mme PLAISANT** : Si l'on fait plus de prévention, on aura moins de soins.

**M. DAB** : Les économistes réfutent cela de façon assez argumentée.

Donc, cela signifie que les fonctions de prospective, d'observation des métiers, d'adéquation entre les compétences et les missions deviennent cruciales pour une école comme la nôtre, et de façon générale pour l'efficacité et la performance du système de santé publique.

Ce n'est pas la première fois que je le dis, et certainement pas la dernière : pour avoir changé l'organisation de la direction générale de la Santé à deux reprises, je pense qu'il est accordé trop de place aux structures aux dépens des procédures de travail. Je ne méconnais pas l'importance des structures, elles donnent des directions et une lisibilité à une organisation. Mais par expérience, j'ai fini par réaliser que ce ne sont pas les organigrammes qui résolvent les problèmes.

De ce point de vue, il serait bien que la Direction de l'École produise une matrice avec, en lignes, les fonctions que l'on veut voir assurées dans le périmètre des trois directions, et en colonnes, quels sont les services à qui est confiée la mission dominante de les assurer. Savoir si telle fonction doit être plutôt rattachée à telle direction plutôt qu'une autre pourrait être discuté très longtemps. Le principal est de s'assurer de ne pas avoir trop de fonctions redondantes, ce qui crée du dysfonctionnement organisationnel, ni de fonctions orphelines, ce qui n'est pas très bon pour la performance de l'organisation. J'ai surtout beaucoup entendu l'interrogation sur la logique d'appartenance et sur une clarification d'attribution de fonctions connexes.

#### **4. Commission de la prospective des formations en santé publique**

**M. DAB** : Nous avons prévu de reprendre une discussion sur une commission de la prospective des formations. J'ai volontairement laissé ce point se réduire, il serait prématuré, alors que vous êtes en train de réorganiser les Directions études et recherche et de mettre en place un observatoire des métiers, d'ajouter une structure dans une organisation non stabilisée et relativement complexe, au risque de créer de la confusion.

Ma proposition est de laisser cette nouvelle instance prendre ses marques, de réfléchir et d'inscrire ce point au mois d'octobre avec une nouvelle direction des études et un nouveau directeur, puis de voir comment mettre de "l'huile dans les rouages" pour stimuler et faciliter une réflexion prospective sur les contenus de nos métiers et de nos fonctions de santé publique.

Fred Paccaud m'a envoyé un très intéressant article qu'il a écrit sur l'évolution et la prospective de la santé publique, avec un certain nombre de scénarios. Il n'est peut-être pas utile de les présenter pour le moment, mais ce sur quoi j'aimerais avoir son témoignage est la façon de construire des scénarios. Quelle méthode participative et procédure de travail permettent de construire des scénarios de fiction qui autorisent chacun à se projeter et à réfléchir aux enjeux structurants, et surtout les partager ?

**M. PACCAUD** : Lorsque j'apprenais la santé publique à Londres, l'institution enseignait aux futurs cadres du service national de santé deux techniques de planification. L'une est normative, c'est par exemple les plans que dresse une institution pour le futur en fonction de l'évolution d'un certain nombre de besoins, de tendances démographiques, épidémiologies, etc. Cette planification normative

est typique des grandes institutions qui ont une politique, une autonomie, une espèce de droit de prescription sur le futur, c'est-à-dire qui suppose une intervention forte. Une autre planification a été introduite par l'industrie privée, notamment Shell, et a beaucoup marqué la santé publique hollandaise. Les entreprises privées, en général, considèrent avec beaucoup plus de circonspection leur droit de façonner le futur. En tout cas, elles tendent à considérer ce qui pourrait arriver sur les plans démographique, épidémiologique mais aussi politique, toute une série de choses structurelles.

La compagnie privée que je connais le mieux en Suisse, pour avoir participé à des scénarios sur la nutrition, est évidemment Nestlé. Ils essaient d'imaginer des scénarios d'évolution de l'agriculture, la production de nourriture. À l'époque, à Londres, tout un mouvement a consisté à établir des scénarios utiles à la santé publique. Pour cela, on commence par caractériser un certain nombre d'évolutions lourdes, à commencer par la démographie. Les trois grands domaines sur lesquels on essaie de voir des tendances lourdes sont : les besoins de santé de la population ; l'évolution de la demande de services de santé et de soins ; l'évolution des caractéristiques techniques et organisationnelles du système de santé.

Une fois ces documents préparés, un groupe se réunit et essaie d'avoir des idées, "audacieuses" si possible, pour envisager toutes les solutions. Dans le papier que nous avons préparé pour l'un des gouvernements cantonaux suisses -ils sont responsables de la santé-, nous avons pu développer des scénarios assez "osés" sur des choses que l'on ne considère pas en général dans la planification de la santé. C'était, par exemple, l'évolution très forte des médecines parallèles qui sont une tendance très lourde dans beaucoup de pays, surtout en Europe du Nord. Que devient la santé publique dans un système où une forte proportion des soins serait demandée à des praticiens de médecine parallèle ?

Ce n'est pas une question négligeable, et je la trouve d'ailleurs un peu négligée dans beaucoup de planifications. En effet, on imagine mal ce que cela peut représenter sur toutes les instances de contrôle. J'insiste pour dire que c'est d'autant plus vraisemblable que dans un monde qui va être dominé par les maladies chroniques et dégénératives, sur lesquelles la médecine officielle n'a pas énormément de choses à proposer (arthrose, maladies neuropsychiatriques...), le choix qui se posera au consommateur potentiel de soins entre les médecines parallèles, complémentaires et la médecine officielle, sera plus délicat. C'est une tendance lourde que l'on peut intégrer dans des scénarios.

Nous avons aussi développé l'hypothèse de la nationalisation *versus* une libéralisation complète. J'imagine que le débat est ouvert de façon plus ou moins grande dans les différents pays, mais par exemple cela se pose en Angleterre : démonte-t-on complètement un système public pour le remplacer par un système entièrement privé ?

Lorsqu'on combine ces différences, on arrive à des sous-scénarios, par exemple un système complètement privé avec une forte domination des médecines parallèles. Beaucoup d'autres idées sont possibles, il ne faut pas hésiter à construire des fictions poussées à l'extrême qui permettent de réfléchir.

L'intérêt est d'arriver à intégrer des choses qui ne sont pas forcément souhaitables pour nous, praticiens de santé publique, mais qui risquent d'arriver. Si on s'accoutume à regarder cela, en termes d'instances responsables de santé publique, on peut essayer de distinguer quels sont les scénarios plausibles, probables ou souhaitables. Tout le travail de la santé publique peut se réduire à essayer de rapprocher le scénario souhaitable des scénarios possibles, et de monter les tactiques et les stratégies qui permettent d'y arriver.

**M. DAB** : On pourrait ajouter l'identification des scénarios néfastes, on a tout intérêt à en identifier un certain nombre pouvant conduire à des régressions sanitaires.

Dans mon expérience, les scénarios ne valent comme exercice de mobilisation collective que s'ils associent toutes les parties prenantes d'une organisation. Les scénarios issus des *think tanks*, qui sont coupés du management opérationnel, n'ont pas de valeur décisionnelle.

C'est pourquoi je crois, si vous en êtes d'accord, que le sujet n'est pas de créer une commission supplémentaire en notre sein pour réfléchir à cela, mais d'attendre que l'École organise ses fonctions de prospective pédagogique et scientifique, et que nous voyions ensuite avec les enseignants et les responsables concernés comment nous organiser pour tracer ces scénarios. À moins que j'aie une vision de l'École qui ne soit pas juste, la prospective n'appartient à aucun service en particulier dans l'École, ma recommandation serait de ne surtout pas faire cela mais de construire une procédure participative qui permette une vision prospective des enjeux et de nos métiers.

Sur un sujet qui reste très proche et très cohérent avec les discussions que nous avons ce matin, il est inscrit à l'ordre du jour un point sur le référentiel d'activités des personnels d'enseignements, c'est Denis Zmirou qui nous le présente.

**Mme PLAISANT** : J'aurais une intervention sur la prospective pédagogique et scientifique. Un travail de fond me paraît extrêmement important à faire sur le plan culturel et sociologique à propos du déni en France des médecines parallèles et bien d'autres choses. Je suis effarée lorsqu'un épidémiologiste d'ARS m'agresse verbalement lorsque je lui parle des perturbateurs endocriniens et du lien avec les maladies chroniques. C'est effarant ! Je me dis que des professionnels du secteur de soins ne reconnaissent pas l'évidence actuelle apportée par la science.

Pourquoi sommes-nous dans ce déni du développement des médecines dites parallèles comme la phytothérapie ou l'acupuncture qui sont historiquement utilisées par d'autres populations ? Un travail de fond doit être engagé. Nous ne sommes pas que dans une industrie du médicament, à croire que l'on va tout soigner par les médicaments produits par l'industrie pharmaceutique. Beaucoup de choses sont à réfléchir sur le plan de la santé publique.

**M. DAB** : Y compris à faire du médicament un outil de santé publique et pas seulement un outil de soin. Nous n'allons pas rentrer dans ce débat de fond que nous aurons à organiser.

## **5. Référentiel d'activités des personnels d'enseignement et de recherche**

**M. ZMIROU-NAVIER** : Stéphanie Gicquel-Bui étant empêchée, elle m'a demandé d'assurer cette présentation puisque j'ai participé à l'avancée de ce groupe de travail. Je suis par ailleurs directeur du département Santé Environnement et travail à l'École.

Ce travail est très attendu par l'ensemble des personnels d'enseignement et de recherche. Il a pris le temps d'avancer, la réflexion s'étant poursuivie un an, s'appuyant elle-même sur des réflexions engagées depuis plusieurs années avec un matériau assez riche, dont le groupe de travail a pu se saisir lors de sa mise en place.

Ce travail porte sur deux grandes catégories d'agents de l'École : les professeurs de l'École ; les ingénieurs d'enseignement et de recherche. Il est plus avancé pour la première catégorie que la seconde qui reste à approfondir. Peut-être la composition du groupe de travail était elle un peu déséquilibrée et n'a pas pu mener pleinement la réflexion qu'il convient pour ce deuxième groupe. À cet égard, c'est un point d'étape que je présente ici.

Les activités ont été passées en revue comme caractérisant le métier d'enseignement et de recherche. Parmi huit thèmes de travail, cinq ont été accomplis et font l'objet de ce document. Les trois autres (évaluation des activités, valorisation de ces activités, passage d'un profil à l'autre), n'ont pas fait l'objet de discussions internes mais elles se dérouleront dans les mois à venir, en lien notamment avec la Direction des ressources humaines.

Les considérants de cette première page sont très importants. Cette école est constituée d'un ensemble varié de personnels d'enseignement et de recherche, cela constitue une grande richesse. Les origines et expériences professionnelles, les appétences sont extrêmement variées et les missions sont également très différentes. Cela constitue non pas un handicap mais une richesse si on sait l'organiser et la reconnaître.

Bien sûr, nous nous sommes appuyés sur un certain nombre de textes réglementaires existants, mais largement aussi sur le vécu et les singularités de cette école qui appartient à un paysage académique, universitaire, mais également à une histoire très fortement ancrée. Ce qui se traduit par des caractères que l'on ne retrouve pas dans une université classique de l'activité d'enseignement et de recherche, en tout cas qui présente des caractéristiques et une mise en œuvre tout à fait singulières.

Les grands domaines sont déclinés en activités : pédagogiques, de recherche, d'expertise, institutionnelles, et développement des compétences.

L'analyse a été particulièrement fouillée pour la première car elle représente *grosso modo* la moitié de l'activité des personnels d'enseignement et de recherche dédiés (professeurs, ingénieurs d'enseignement et de recherche), avec une très grande variance entre les professeurs d'un département à l'autre, d'un collègue à l'autre. Un test de *reality check* a été réalisé, il s'agit de la vérification, à partir de l'analyse remplie par les différents collègues, du temps qu'ils consacrent à ces différentes activités, cela varie facilement dans un facteur de dix. Ce qui est un écart considérable pour les implications dans l'enseignement.

Des activités pédagogiques, dans le sens large, regroupent bien sûr des enseignements en face-à-face, cours magistral, TD, TP.

Une forme d'enseignement, appelée à se développer sensiblement dans les années à venir est l'enseignement à distance. S'il est pratiqué de longue date dans l'École, sa forme institutionnelle et sa valorisation sous forme d'équivalent de charge d'enseignement est encore à l'étape de réflexion. Nous pouvons nous appuyer sur des expériences d'institutions proches qui ont une grande habitude, l'IPSEN est sans doute l'institution qui a la plus grande expérience d'enseignement à distance dans les champs de la santé publique. Pour l'instant, rien n'est encore acté, nos réflexions se poursuivent.

La singularité de cette école, ce que les enseignants, élèves et étudiants reconnaissent, est que le temps consacré à l'écoute, à l'encadrement des mémoires, des stages, des soutenances, à l'articulation, la cohérence, la réflexion et l'élaboration du contenu pédagogique et la co-construction, y compris avec les tutelles, est très particulier à EHESP. Nous y tenons et nous le valorisons en termes d'équivalence, puisque l'unité de compte est l'équivalent TD qui permet de reconnaître l'importance de ces différentes activités.

Le temps complet représente 1 600 heures. En nous appuyant sur les textes, si un équivalent TD est de 4,2 heures, et que l'objectif est d'aller à la moitié, cela représente 192 heures d'enseignements TD déclinés en CM ou TP selon leurs équivalences classiques.

Sur la valorisation proposée des activités pédagogiques, nous avons un tableau assez détaillé, j'insisterai, non pas sur le face-à-face qui est une évidence mais sur le temps de participation aux jurys. Nous sommes très présents dans les jurys, c'est une phase importante de sélection des candidats à nos formations, et bien entendu d'évaluation de la production de leur travail.

Nous valorisons aussi la fonction de coordination des formations, qu'elles soient fonctions publiques ou académiques. C'est un travail central, comme la discussion précédente nous l'a rappelé. Autour du responsable de formation, on trouve une équipe pédagogique (futur comité pédagogique) avec des responsables de modules, de séquences. Le temps consacré à cette fonction de coordination et de conception est valorisé ici.

Certains considèrent que la responsabilité de séquences est insuffisamment valorisée dans notre tableau. Dans la discussion qui a eu lieu la semaine dernière au comité de direction, il a été reconnu que c'était un temps important au point, par rapport à un projet initial, de doubler ce temps lorsqu'il s'agit de la création d'une nouvelle formation ou de sa reconstruction, après une évaluation AERES qui nous amène à redéfinir un objectif de formation par exemple.

Ces chiffres accordent des équivalences de temps, de telle sorte que, finalement, un collègue, que ce soit en face-à-face, en EAD, en participation aux jurys, en encadrement de mémoires, en coordination de formations ou de bouts de formations que représentent les séquences, puisse se voir valorisé dans son activité. Derrière, cela se traduira dans les instances et les procédures d'évaluation de reconnaissance professionnelle, de promotion, etc.

Le deuxième point central de la réflexion de ce groupe est que, après la richesse de ces diversités, il n'y a pas un modèle monolithique. Il n'y a pas 192 heures équivalent TD pour chacun ; certains sont plus impliqués dans l'enseignement, d'autres dans une activité de recherche ou d'expertise, ou un mélange de tout cela, ou encore dans des activités institutionnelles.

Un département doit, avec l'ensemble des personnels d'enseignement et de recherche dont il dispose, 192 heures ETD à l'institution. Le mouvement est à considérer de manière dynamique ; dans les quatre ans, cet objectif devra être atteint partout. Certains départements sont très proches, d'autres plus éloignés, mais c'est ce vers quoi il faudra tendre. Mais, à l'intérieur d'un département, on peut avoir des collègues beaucoup plus impliqués en enseignement. Aujourd'hui, des valeurs extrêmes, sans doute déraisonnables, vont jusqu'à 700 heures, c'est au département concerné de voir comment évoluer. Il existe aussi des situations insuffisantes en matière de participation à l'enseignement.

Donc, l'extrême variation que je signalais précédemment, d'un facteur 10, va sans doute se compacter, mais pas pour aboutir à une variance nulle et 192 heures pour tous. Ce n'est pas un objectif souhaitable, comme acté par les discussions du groupe de travail la semaine dernière et en comité de direction.

Nous avons défini un certain nombre de profils : composite, enseignant, chercheur. Vous avez des profils types de temps pour ces différentes activités qui vous sont proposées. Le profil de chercheur peut être, à un moment donné d'un cursus professionnel, quelqu'un qui a une HDR, un gros projet de recherche et qui, pendant trois ou quatre ans, va être beaucoup plus impliqué en matière de

recherche. Forcément, il devra avoir une décharge substantielle pour ses heures d'enseignement. Mais en aucun cas, sauf à ne pas être professeur, il ne pourra y avoir une implication en enseignement de moins de 96 heures équivalent TD, c'est-à-dire la moitié des 50 %, soit un quart.

Quant aux ingénieurs d'études et ingénieurs de recherche, ce chapitre a été un peu moins développé. Les ingénieurs de recherche sont recrutés avec un doctorat. Ils font également de l'enseignement et peuvent être responsables de modules de séquences, en collaboration étroite avec un professeur en la matière. Mais ils se distinguent de l'autre catégorie puisqu'ils sont également impliqués en matière de recherche ; ils peuvent piloter, copiloter des programmes de recherche, c'est ce en quoi ils sont qualifiés d'ingénieurs de recherche.

Le dernier point n'a pas été très développé et concerne les professeurs extérieurs qui contribuent à nos activités. Le titre de professeur associé est très spécifique, c'est une reconnaissance par le ministère de l'Enseignement supérieur de la recherche, nous nous inscrivons donc dans cette voie. Des professeurs en charge d'enseignement jouent un rôle particulier, ce sont des vacataires lourds que nous voulions reconnaître en les qualifiant de professeurs affiliés. Par ailleurs, il y a des professeurs invités, présents pour une période limitée, nous avons l'habitude de gérer ces situations dans une chaire, un laboratoire associé à des activités d'enseignement et de recherche.

Voilà pour synthétiser les principaux points de ce profil d'activités qui a fait l'objet de délibérations nombreuses, de présentations devant le corps enseignant à maintes reprises, encore récemment. Je pense pouvoir dire qu'il représente un point d'équilibre et de consensus assez large aujourd'hui parmi ces catégories de personnels.

**M. DAB** : Merci de cette information à notre Conseil, nous n'avons pas à nous prononcer. Je passe la parole à Michel Legros.

**M. LEGROS** : On pourrait se demander si, effectivement, le sujet est digne d'être regardé en CF, en renvoyant à de l'organisation interne. En réalité, il est important de travailler cette question car c'est le cadre d'exercice de l'ensemble des enseignants et de la façon dont ils travaillent.

Par ailleurs, nous connaissons tous et toutes des endroits de formation dans lesquels les multiples clivages statutaires donnent lieu à des empoignades, des difficultés de fonctionnement. Ce n'est pas le cas de l'École, des tensions sous-jacentes peuvent exister mais on a rarement vu de conflits explicites liés à ces différences de statuts. En revanche, se posait depuis un nombre d'années incalculable la question de la répartition des charges de travail, de l'organisation de la vie au quotidien. Il est important que ce document soit présenté à titre d'information, à la fois parce qu'il renvoie à un travail long et collaboratif réalisé par les enseignants et à l'existence du décret de 2009 qui cale, y compris pour les enseignants universitaires classiques, des formes d'organisation et de travail.

Je ne reviendrai pas sur les détails des heures et des répartitions, mais un point est important car il réaffirme l'idée, de façon sous-jacente, que l'École intègre à la fois des statuts différents et les met sur un même pied, avec des enseignants d'origine professionnelle et d'autres d'origine académique. C'est une vraie reconnaissance et ce point est sûrement important pour l'actualité et l'avenir de l'École.

Il met aussi en avant l'existence de plans de charge ; on doit définir qui fait quoi, dans quelles conditions. Ces plans de charge doivent être annuels. Probablement, même si ce n'est pas dit suffisamment dans le texte, ils doivent s'inscrire dans des schémas pluriannuels qui peuvent évoluer d'une année à l'autre sur la forme d'activité.

Il précise un décompte d'activités (combien doit-on faire ? comment doit-on faire ?) et de nombreux débats ont eu lieu en interne. Je mettrai l'accent sur l'importance attribuée à la conception des activités de formation. Nous sommes dans un secteur professionnel dans lequel les choses bougent beaucoup (changements de législations...), ce n'est pas un corps de savoirs fixé, qui évolue en fonction de production d'articles et de recherche et qu'il faut faire bouger un peu. En l'occurrence, vous avez souvent à faire bouger beaucoup de choses.

Vous avez un peu évolué en valorisant cette dimension dans votre décompte d'activités, mais peut-être n'êtes-vous pas allés encore assez loin en valorisant l'innovation pédagogique de façon plus forte. Vous allez le voir sur l'enseignement à distance qui est chronophage en matière de préparation, alors que la répétition va de soi.

Vous avez évoqué aussi le comptage du développement des compétences. À quelques endroits, vous avez évoqué des seuils un peu obligatoires, mentionnant tant de temps pour l'institutionnel, mais vous ne le faites pas pour le développement des compétences. Il me semble que les enseignants ont des

attitudes très différentes ; il faudrait faire en sorte que ceux qui ont une moindre appétence pour des activités de formation personnelle puissent la développer un peu plus.

Vous présentez des définitions de profils : enseignement, enseignement recherche, enseignement et recherche... Attention de ne pas figer des gens dans leur profil et leur permettre d'évoluer d'un profil à l'autre.

Je trouve intéressantes quelques innovations, comme celle de professeur affilié. Ce serait une manière d'associer les professionnels aux activités en leur donnant une certaine reconnaissance. Cela ne consiste pas simplement à les faire venir 2 ou 3 heures mais à leur donner une place plus importante, ce que je trouve intéressant.

Vous ne réglez pas bien, ou vous ne l'évoquez pas, la place des responsables de formation. Ils ont été longtemps assimilés aux professeurs et vous les sortez du dispositif, ce qui peut se comprendre, mais cela mériterait d'être explicité. On pourrait dire que ce n'est pas important, mais un point de notre ordre du jour concerne les syllabus des MEN et vous verrez que le responsable de la formation est cité comme professeur un certain nombre de fois et occupe une place très importante. Attention à cela.

Pour la suite de vos travaux, vous avez fait un test, il serait intéressant d'en analyser de façon affinée les résultats. En particulier, en normalisant à 192 heures en moyenne, l'École ne va-t-elle pas se retrouver dans une situation de manque d'enseignants ou de volumes d'enseignements ? À l'heure actuelle, des enseignants sont à 700 heures, c'est l'extrémité de la courbe de Gauss. Mais n'y a-t-il pas une modélisation ou une fiction à faire consistant à voir de quels enseignants nous aurons besoin dans les deux, trois ou dix ans à venir compte tenu de cette évolution ? Il me semble qu'une réflexion doit être faite de cette transformation sur l'impact en termes de recrutements.

Dernier point de risque, des sujets un peu lourds sont à venir mais vous ne les traitez pas : gestion des carrières de ces profils, passerelles, statuts... Mais ceci est réservé à la deuxième phase qui me semble très importante.

**M. TASSO** : Je pense aussi que ce type de présentation a tout à fait sa place au Conseil des formations. Nous sommes en demande de ce type d'informations qui ne sont pas que de simples points organisationnels.

Peut-être était-ce inscrit dans quelque chose de projeté depuis plus longtemps, mais c'est une réponse assez rapide à certaines préconisations du rapport de l'AERES qui pointait la question de l'équilibre entre les temps de formation et le temps consacré à la recherche. Quelque part, l'École se situe un peu dans la préfiguration d'un statut de type universitaire dont on sent progressivement qu'il se met en place.

Il est important de le dire, il ne s'agit pas simplement de la volonté de mieux évaluer, de mesurer, de voir ce que l'on fait, de connaître par simple curiosité ; on se situe bien dans un projet, dans quelque chose de cohérent.

Je tiens à être très précis, mon organisation n'a évidemment aucune défiance vis-à-vis du fait que les enseignants consacrent un temps important à la recherche, même ceux qui sont impliqués dans les formations de type fonction publique. Il est d'ailleurs intéressant d'avoir une recherche dans les écoles de service public, cela a un sens.

En revanche, on peut se demander si en allant vers un statut de type universitaire à marche forcée, on ne va pas mettre en difficulté, et c'est le point soulevé par Michel Legros, les temps de formations pouvant être mobilisés notamment pour les filières fonctions publiques. Cela rejoint cette question un peu lancinante dans les propos des représentants du personnel : attention que cette évolution ne mette pas en difficulté la cohérence et "l'indépendance" dans l'organisation interne de l'EHESP des formations de service public.

**M. FLAHAULT** : Merci, à Denis pour sa présentation, puis Michel Legros et M. Tasso pour leurs commentaires qui nous sont importants.

Je voudrais faire une réponse sur les responsables de formation que nous avons rencontrés récemment dans le cadre de la réorganisation de la Direction des études. Un malaise était exprimé par plusieurs sur le fait qu'ils avaient une bi-appartenance, à la fois à la DE et, justement selon un statut de professeur, à certains des départements.

Nous avons proposé qu'ils ne soient désormais affectés qu'à la DE, mais qu'ils contractualisent à trois (directeur des études, directeur du ou des départements concernés et responsable de formation

intéressé) le temps d'enseignement qu'ils pourraient être amenés à faire. Ils seront désormais plutôt considérés comme des enseignants vacataires, sans ce double rattachement qui n'a fait que poser des problèmes à beaucoup d'entre eux. Sans compter qu'un certain nombre de responsables de formation ne sont pas du tout enseignants.

Selon la logique de l'AERES, nous sommes un établissement d'enseignement supérieur, et on doit donc 192 heures d'enseignement en tant que professeur. Les responsables de formation étaient mis dans une situation difficile car soit ils étaient responsables de formation et devaient parfois s'occuper à temps plein de cette fonction, soit ils étaient professeurs et devaient du temps à l'établissement. Désormais, ils n'auront plus cette charge de travail. En revanche, tous les enseignements qu'ils souhaitaient faire sur une base volontaire, et pour lesquels les responsables de départements étaient d'accord, sont conservés par contrat.

L'idée de la convergence du statut des professeurs vers le statut des enseignants-chercheurs de l'enseignement supérieur nous est recommandée par l'AERES. Nous devons nous conformer au mieux au statut que nous avons désormais par la loi d'août 2004. Cette convergence a donc été cherchée dans le respect de deux éléments. C'est d'abord le fait que nous ne voulons pas, ce qui nous aurait semblé absurde, que certains enseignants dont le contrat de travail ne stipulait pas qu'ils devaient faire de la recherche lorsqu'ils ont été engagés à l'École se mettent à devoir en faire, ils n'auront donc pas cette obligation. C'est ensuite une équation que Michel a mentionnée et qui est extrêmement importante : notre charge d'enseignement doit permettre de répondre à nos missions, notamment de formation, et en particulier des fonctionnaires de la fonction publique.

Il faut quand même savoir que 75 % des enseignements de l'École sont assurés aujourd'hui par des vacataires, dont certains ont été appelés professeurs affiliés car ils faisaient plus de 50 heures d'enseignement à l'École. Nos enseignements ne sont donc pas tous assurés, loin de là, par les professeurs titulaires de l'École.

**M. DAB** : N'oublions pas que nous parlons de métiers que l'on peut qualifier d'intellectuels, et donc le découpage en heures et en minutes connaît quand même des limites. Je vous donne un exemple trivial, lorsque je vais voir le film Contagion, je ne vais pas dire à l'Enseignement supérieur que je suis en train de faire mon travail. Il n'en demeure pas moins que le visionnage du film change mon cours Gestion des épidémies, et des extraits du film sont intégrés dans le contenu. Où commence notre travail et où se termine-t-il ? La frontière n'est pas nette, et heureusement. Nous sommes engagés dans des métiers dans lesquels nous croyons, dans les missions que nous avons à accomplir, et nous mobilisons du mieux que nous pouvons notre énergie et notre temps, trop le standardiser peut produire une démotivation.

Deuxièmement, tous les établissements d'enseignement supérieur ont cette démarche, y compris le mien. Le témoignage que je peux vous apporter est que les enseignants du CNAM sont sur une segmentation proche de celle que vous proposez. C'est rassurant pour tout le monde car ces travaux ont été faits indépendamment et aboutissent à peu près au même résultat. Je dis "à peu près" car le CNAM a une ligne de mission, de métier, explicitement reconnue : on demande aux enseignants et chercheurs une activité de prospective de leur champ soit de métier, soit disciplinaire. Que ce soit une valence dominante chercheur ou une valence dominante enseignant ne change rien à l'affaire, un bon enseignant, un bon chercheur ou un bon enseignant-chercheur se doit de prendre le temps de travailler des évolutions, des outils, des méthodes, des connaissances pour pouvoir les transmettre aux personnes dont il a la responsabilité de formation.

Je pense qu'il est juste que cette importante composante de nos métiers soit pleinement reconnue dans un référentiel d'activités, dont on ne nous a pas dit pourquoi il avait été initié.

**M. ZMIROU-NAVIER** : Il y a plusieurs raisons à cela. Notamment, les échanges entre collègues, tant dans un département qu'entre départements, montraient que l'absence de référentiel donnait lieu à une très grande hétérogénéité, une très grande variété. Variété reconnue mais encore fallait-il qu'elle le soit dans la transparence et non dans des situations de fait venant de l'histoire, de relations, d'amitiés.

Avoir un document référentiel, sur la base duquel l'ensemble des personnels d'enseignement et de recherche peut se reconnaître, et le même système de compte pour valoriser son implication, son activité, était quelque chose d'attendu. Beaucoup souffraient de ne pas être reconnus dans telle ou telle facette de leur activité ou ne comprenaient pas pourquoi ce qui valait chez l'un ne valait pas chez l'autre.

Donc, transparence et non pas homogénéisation mais comparabilité. Beaucoup de gens se sont impliqués dans cette réflexion, il existait vraiment une attente de repères.

**M. DAB** : Cela veut vraisemblablement dire que l'activité des enseignants et des chercheurs sera suivie et appréciée au regard de ce référentiel.

**M. ZMIROU-NAVIER** : Le texte le dit en filigrane. Maintenant que les choses sont clairement établies avec un système lisible et transparent de valorisation de l'activité, il s'agit de voir comment cela va servir pour les promotions, le passage d'un grade à l'autre, dans l'évaluation annuelle et dans les progressions des carrières. Mais c'est une réflexion à venir.

**Mme RAYSSIGUIER** : Sur les raisons fondamentales d'un référentiel aujourd'hui, il faut se souvenir qu'il y a quelques années, un groupe de travail s'était mis en place au sein de l'EHESP, intitulé Groupe Contractualisation ; contractualisation entre la Direction de l'École et le personnel enseignant. Pour contractualiser, il fallait se donner une grille de mesures communes de l'activité enseignante au sein de l'École.

Comme le disait Denis, la valorisation et la reconnaissance de l'ensemble des activités enseignantes et de recherche au sein de l'École est importante. Mais, surtout, cela nous donne un outil de mesure commun et partagé au sein de l'institution, également pour rendre compte annuellement auprès de son responsable de département ou de service de l'activité, puisque c'est une obligation. C'est donc l'aboutissement d'un long processus.

Il faut reconnaître que c'est une avancée importante. Mais je veux redire, au nom du personnel enseignant de l'École, que nous souhaitons que cet outil soit considéré comme amendable, perfectible, puisque nous sommes en phase de test, et que ce soit pour des objectifs communs entre enseignants et chercheurs.

**M. DAB** : Tout à fait. Je pense que ce serait une régression de tayloriser des métiers intellectuels, mais on voit bien ici que ce n'est pas l'intention.

*(La séance est suspendue à 12 h 35 et reprend à 13 h 21.)*

## **6. DIU Droit et Psychiatrie**

**M. TIREL** : Bonjour, je suis professeur de l'EHESP en droit hospitalier, je remplace Michel Louazel, co-partenaire de Rennes 1 pour l'instruction de ce dossier. Il s'agit d'un diplôme interuniversitaire droit et psychiatrie de deux établissements d'enseignement supérieur.

Cette formation s'inscrit dans le prolongement d'un master 2 de Droit santé éthique, dont l'histoire est ancienne, il a été longtemps un DESS Droit santé éthique, dans lequel j'ai enseigné pendant très longtemps. Aujourd'hui, il est cohabilité entre Rennes 1, faculté de droit, et l'EHESP.

Son agrément a déjà été renouvelé par l'AERES en janvier 2012, je parle du master Droit santé éthique avec la mention A, et le DIU Droit et psychiatrie qui est présenté aujourd'hui vient de recevoir l'agrément des instances de la faculté de droit et l'université de Rennes 1, le conseil des facultés, le conseil de spécialité de Rennes 1, la présidence de l'université. Il est porté pour l'université de Rennes 1 par Marie-Laure Moquet-Anger, professeure de droit public très spécialisée en droit de la santé, et pour l'EHESP par Michel Louazel, professeur à l'IDM et que je représente aujourd'hui.

Ce diplôme s'inscrit dans le prolongement de ce M2 Droit santé éthique. Il est un troisième volet de deux autres DIU qui prolongent le M2 Droit santé éthique : DIU droit des malades et responsabilités médicales ; DIU Politiques et décisions en santé publique.

Il répond à une demande exprimée par les étudiants et stagiaires, qui sont pour la plupart juristes, professionnels de la santé, cadres de santé, et souhaitent approfondir le cadre institutionnel, les règles de droit, les modes de prise en charge, les régimes de responsabilité de la psychiatrie. Ce DIU constituera le troisième volet de spécialité de ce M2 Droit santé éthique qui s'ouvre après le master 2.

L'intérêt de la cohabilitation est de permettre aux uns (juristes) de s'enrichir des formations EHESP, notamment des fondamentaux de psychiatrie, et aux autres (médecins, soignants) de s'enrichir des modules de formation juridique. Nous avons des juristes spécialisés dans le domaine, en particulier un maître de conférences qui a fait sa thèse sur Psychiatrie et droit. Certains modules, en particulier celui de la responsabilité, peuvent être communs avec les modules d'autres diplômes interuniversitaires.

Cette formation est principalement destinée à la formation continue, le droit d'inscription est de 1 800 euros par stagiaire. Elle s'adresse aux professionnels de santé (directeurs d'établissement,

cadres des établissements de santé, travailleurs sociaux) mais aussi aux professionnels du droit intéressés par une spécialisation en droit de la psychiatrie (magistrats, greffiers, représentants de l'administration pénitentiaire). Il est prévu que 4 étudiants puissent s'y inscrire en formation initiale pour suivre le cursus et obtenir une spécialisation sur les questions juridiques liées à la psychiatrie.

Cette formation est prévue sous un volume de 136 heures qui se déclinent en 6 unités d'enseignement, chacune disposant d'un coordonnateur pédagogique, tantôt professeur de l'EHESP, tantôt professeur de la faculté de droit de Rennes.

L'objectif est de travailler en petits groupes et d'étudier les principes qui gouvernent la psychiatrie, d'en comprendre les conséquences pratiques, dont on sait qu'elles méritent d'être très approfondies après la publication du 5 juillet 2011 qui réforme sensiblement les modes de prise en charge des soins et de l'hospitalisation sans consentement, y compris pour des catégories spécifiques de patients (détenus, malades difficiles, mineurs, majeurs protégés).

Le dossier qui vous est présenté a fait l'objet de réunions entre les enseignants et professionnels concernés, on a même vu des représentants de l'École de la magistrature.

Voilà globalement la façon dont se présente ce DIU, j'essaierai dans la mesure de mes possibilités, en même temps que Viviane Kovess, de répondre à vos questions.

**M. DAB** : Nous avons demandé à Yvette d'étudier le dossier.

**Mme RAYSSIGNIER** : Dans le temps que j'ai pu y consacrer, je me suis interrogée et j'ai sondé les collègues de l'EHESP pour mieux comprendre l'avis qui nous est demandé sur ce projet de DIU.

Je ne reviendrai pas sur les éléments de justification que Bernard a bien précisés. Vous avez compris que ce projet de diplôme est adossé à une formation et est plus une extension de l'offre existante qu'une création *ex nihilo*. Il s'inscrit plus largement dans le cadre du master Droit santé éthique et serait une troisième composante diplômante de ce master.

J'ai souhaité vérifier, en interrogeant Michel Louazel et les responsables de l'offre de formation continue à l'EHESP, Laurence Malpot et Isabelle de Caevel, que ce projet de diplôme, donc de formation complémentaire, répondait précisément à un besoin de formation des professionnels. Ce qui a été confirmé à l'occasion de la dispensation du master, où ce besoin de formation complémentaire et de spécialité a émergé. Mais je me suis également interrogée et assurée de savoir si cette nouvelle formation ne viendrait pas en concurrence avec l'offre actuelle de l'École en matière de formation continue, soit dans le champ de la psychiatrie, soit dans le champ de la santé mentale.

Effectivement, l'École propose depuis plusieurs années un cycle de formations qui s'intitule Gestion des organisations en santé mentale. Il a été mis en place par Alain Jourdain et repris sous la responsabilité d'un autre professeur du département sciences humaines et sociales, Aymery Constant.

Cette année, il a été fait le constat que ce cycle de formations et cette offre doivent être réactualisés, ce qui sera fait en lien avec la mission santé mentale du ministère.

Certes, ce cycle de formations est maintenu, de toute façon, il restait complémentaire avec l'offre dans le cadre du DIU, puisqu'il s'agissait plutôt d'une formation visant les gestionnaires de services et de structures en santé mentale. Ce cycle de formations doit être reconsidéré pour mieux répondre aux attentes et aux besoins des professionnels.

Une autre offre plus ponctuelle mais importante, et qui mériterait d'être développée puisque nous nous inscrivons dans le cadre de la prospective, concerne les impacts de la précarité sur la santé mentale des personnes et des populations. L'an dernier, Michel Legros a piloté une session de formation continue sur Précarité et santé mentale. J'ai eu connaissance des résultats très positifs de cette action de formation qui méritera également d'être développée.

En conclusion, l'offre de formation continue actuelle et future, puisqu'elle doit être adaptée pour mieux s'adapter aux besoins des professionnels, ne sera pas en concurrence avec ce qui nous est proposé aujourd'hui.

La dernière question que je me suis posée, et je pense que tous les éléments qui plaident en faveur de ce projet vous ont été donnés par Bernard Tirel, était : pourquoi un diplôme de plus ?

Vous avez dit, monsieur le directeur, que l'École devait faire une pause car on avait un peu de mal à se repérer dans le nombre de masters et de diplômes d'établissement. Si mon compte est bon, puisque j'ai relu le dernier procès-verbal du CF dans lequel vous aviez fait un recensement de ces

diplômes, l'École présente actuellement 8 masters, 1 master propre et 11 diplômes d'établissement, dont 1 propre avec les fondamentaux en santé publique. Cela ne résume pas l'offre de l'École, bien sûr, mais on peut se demander jusqu'où aller dans la multiplication des diplômes.

Cela ne veut pas dire que l'on peut émettre un avis réservé sur ce diplôme qui se justifie tout à fait. Un diplôme est la validation d'un parcours de formation, ce qui est important pour la reconnaissance des professionnels et qui peut figurer dans les CV, mais plus encore que le diplôme, c'est la formation qui est importante. C'est de cette manière que j'ai regardé ce projet : une formation qui répond aux attentes et aux besoins des professionnels et qui doit pouvoir s'adapter.

Autre point, c'est un vrai travail de partenariat, de mobilisation des ressources tant de Rennes 1 que de l'EHESP. Comme vous l'avez vu, Michel Louazel est responsable de l'unité d'enseignement sur les fondamentaux du droit de la santé, avec peut-être la mobilisation d'un enseignant en droit. J'attire votre attention sur une nouvelle unité, qui reste de l'avis même de Karine Lefeuvre-Darnajou à finaliser : l'UE sur la prise en charge des populations spécifiques. On a convenu qu'il fallait prendre en compte également les populations en situation précaire compte tenu des impacts de la précarité sur la santé mentale, et donc tout ce qui est lié à la souffrance psychique. Cela me paraît important dans le cadre des formations.

**M. DAB** : Je vous remercie Yvette car vous venez d'illustrer, comme un modèle, ce à quoi peut servir un rapporteur.

**Mme RAYSSIGUIER** : Il faut savoir que je n'ai pas de compétences particulières dans le domaine de la psychiatrie.

**M. DAB** : Justement, vous avez cherché des réponses et vous portez devant cette instance des questions que nous devons nous poser. Si vous ne l'aviez pas fait, je crois que nous serions passés à côté, il y a des chances en tout cas.

Sur ces enjeux signalés, les porteurs du diplôme peuvent-ils nous éclairer ?

**M. TIREL** : Je vais très rapidement laisser la parole à Viviane qui connaît bien le dossier. Pour reprendre quelques observations d'Yvette, nous avons à travailler avec les collègues qui sont déjà sur le catalogue de formation continue. Ils étaient sur un champ un peu différent du nôtre, le champ juridique, et le départ d'un collègue en retraite n'a pas permis que cela soit immédiatement intégrable. L'ouverture qu'Yvette propose va au-delà du droit et psychiatrie.

Pourquoi pas plus tard ? Il me paraît très important que notre école s'investisse dans le champ de la psychiatrie qui est un domaine que je considère comme fondamental. Si nous ne le faisons pas, d'autres iront très rapidement. Nous avons un cumul de compétences entre deux institutions, il me semble bien qu'il faut en profiter.

**Mme KOVESH** : Ce n'est pas moi qui rejetterai la psychiatrie, et ce n'est même pas une question de concurrence ; l'École se doit d'investir le champ de la psychiatrie. Inutile de dire qu'elle représente beaucoup de lits, une prévalence très élevée, nos élèves auront donc à la gérer dans des établissements ou lors de problèmes à différents niveaux, y compris des risques psychosociaux. Je pense donc que le fait de s'emparer de ce sujet ne souffre même pas de discussion. Ensuite, se pose la question du "comment".

Ce diplôme est très spécialisé et original, je ne pense pas que Droit et psychiatrie se fait ailleurs en France aujourd'hui. Sachant qu'à tort ou à raison, on constate une judiciarisation de beaucoup de choses dans le domaine de la santé, particulièrement dans les domaines de la psychiatrie où la loi sur le droit des patients évolue beaucoup.

Je pense qu'il est très heureux que cela se passe à Rennes. Pour nos directeurs et la plupart des gens qui vont être en formation chez nous, il peut être très intéressant d'avoir accès à cette formation.

Ensuite, il ne faut pas se méprendre à propos du diplôme de gestion des organisations en santé mentale, auquel je participe depuis de très longues années et qui se situe sur un tout autre créneau. Ce n'est pas du tout quelque chose de pointu fait par des juristes spécialisés dans ce créneau particulier, mais dans quelque chose de beaucoup plus généraliste qu'Alain Jourdain a fait avec beaucoup de bonheur avec la mission d'appui. Aymery va le reprendre et je vais l'y aider, nous allons peut-être faire quelque chose d'un peu différent, revoir aussi la place qu'occupe la mission d'appui. Nous allons sans doute le recalibrer, peut-être en l'articulant avec les fondamentaux en psychiatrie, que nous avons faits pour la première année et qui donnent accès à des connaissances cliniques à des gens qui ne seront jamais des cliniciens.

Ensuite, sur les relations entre précarité et santé mentale, il convient d'être prudent. C'est là un autre sujet, avec d'autres angles d'attaque. Le problème étant de ne pas tout mélanger, mais de continuer à l'enseigner comme cela doit l'être dans notre école.

**M. SLAMA** : Je tiens à souligner que ce diplôme répond à un besoin que vivent les professionnels de santé, mais aussi ceux du monde de la justice. La mise en œuvre de la loi de juillet 2011 a rendu un phénomène ancien très prégnant, avec la difficulté que ces deux mondes apprennent à se parler au travers d'un texte un peu difficile à appliquer et qui oblige justement à trouver les moyens d'un dialogue.

Pour la réussite de ce diplôme, deux choses me paraissent très importantes : des intervenants du monde de la justice seront-ils impliqués ?

**M. TIREL** : Absolument.

**M. SLAMA** : Et en termes de charge pour les personnes qui vont suivre cette formation, est-ce compatible avec la vie professionnelle ? Il est écrit : « Regroupement mensuel de deux à trois jours », mais sur quelle fréquence ?

**M. TIREL** : Je ne suis pas à même de vous donner le détail, je sais que tout a été fait pour le proposer à des professionnels. Seules quatre personnes en formation initiale pourront la suivre, peut-être des jeunes collègues voudront-ils s'y intéresser ou des élèves de l'École ou de la faculté. Mais, pour le reste, tout a été conçu comme pour le master 2 et ses autres DIU, c'est-à-dire 2 jours tous les 15 jours, soit un rythme de travail raisonnable. C'est évidemment un effort personnel important, mais ce sont tous des professionnels.

**M. SLAMA** : Du monde de la santé et du monde de la justice ?

**M. TIREL** : Oui. Dans nos réunions préparatoires, un professeur de l'ENM était tout à fait intéressé à développer les partenariats sur un thème aussi important.

**M. TASSO** : Je trouve intéressant de faire écho à ce que disait Yvette Rayssiguier par rapport au fait que derrière la course à "toujours plus de diplômés", il y a matière à interroger les contenus de formations, y compris pour les formations statutaires et d'autres formations diplômantes dispensées par l'EHESP.

J'entends bien que le diplôme ne se confond pas avec la réflexion sur la santé mentale et la précarité, c'est un contenu très juridique. J'entends aussi Yvette Rayssiguier par rapport à cela, je pense que des professionnels du secteur social pourraient voir le contenu de leur formation alimenté par ces aspects juridiques. Je pense notamment au CAFDES évoqué précédemment, les professionnels mais aussi les D3S en formation statutaire qui vont être directeurs d'établissements sociaux seront de plus en plus confrontés à la question de l'hospitalisation sous contrainte. Il y a peut-être matière à réfléchir sur les contenus de formation dans le prolongement de cette formation diplômante.

**M. TIREL** : Ils seront les bienvenus dans cette formation, il n'y a pas d'exclusion.

**M. TASSO** : Il n'y a pas d'exclusion, mais je veux dire par là que le fait d'acquérir une qualification particulière ne doit pas systématiquement être renvoyé à des formations diplômantes qui viendraient dans le prolongement de la formation statutaire. Il faut que cette réflexion vienne aussi trouver ses prolongements dans le contenu des formations statutaires. Cela ne concerne pas que des gens venant en formation initiale ou continue mais aussi d'horizons très variés, les professionnels sous statut en ont besoin aussi.

**M. TIREL** : Même si c'est le prolongement d'un master 2 Droit santé éthique, il n'est pas interdit que d'autres personnes qui n'ont pas suivi le cursus s'y inscrivent.

**Mme KOVESH** : Ce master est tout de même très technique, avec beaucoup d'heures de cours. Vous faites peut-être allusion à la manière dont cela peut retentir sur une formation. C'est justement une très bonne illustration de ce en quoi des masters de ce genre peuvent retentir dans la qualité de notre enseignement. On attend des professeurs qui participent à ce master en tant qu'enseignants qu'ils répercutent cette capacité de meilleure information sur ce sujet pointu dans leurs enseignements, dans des fondamentaux ou dans des choses plus pointues, mais de manière adaptée. Tout un chacun peut s'inscrire, mais tout le monde ne le fera pas car c'est quelque chose de très pointu et qui comporte beaucoup d'heures.

**M. POURRIERE** : Qu'il s'agisse de diplômes d'établissement ou autres, il est toujours laissé la possibilité aux élèves fonctionnaires de venir suivre des enseignements. Certaines unités

d'enseignements du DE EHPAD, porté par Karine Lefeuvre-Darnajou, sont suivies tous les ans par des élèves fonctionnaires en formation, notamment D3S. Il est évident que cette possibilité sera laissée aux élèves fonctionnaires D3S, DH, IASS et pourquoi pas directeurs de soins -pas forcément le CAFDES dont nous ne maîtrisons pas totalement le cursus de formation -, pour tout ou partie des enseignements dans le cadre de négociations avec nos partenaires de Rennes 1. C'est dans le cours des choses.

**M. DAB** : Quels sont les effectifs ?

**M. TIREL** : 18.

**M. FLAHAULT** : C'est le minimum.

**Mme KOVESS** : Le budget prévisionnel était basé sur 21 ?

**M. TIREL** : J'avais noté 18.

**Mme KOVESS** : Avec un recrutement France entière ?

**M. TIREL** : Sans doute.

**M. DAB** : Est-ce seulement psychiatrie ou santé mentale ?

**Mme KOVESS** : C'est vraiment psychiatrie.

**M. TIREL** : C'est le cadre institutionnel, les modalités de prise en charge, les régimes de responsabilité, c'est le lien entre deux institutions.

**Mme KOVESS** : Il s'agit d'hospitalisation psychiatrique.

**M. DAB** : Donc, l'intégration, la dimension psychosociale...

**M. TIREL** : Ce n'est pas le même domaine.

**M. DAB** : Le programme permet de voir que les non-juristes vont suivre des fondamentaux de droit. Mais, comment les non-psychiatres vont-ils avoir des fondamentaux de psychiatrie, de sémiologie, de psychopathologie ? Où sont ces bases ?

**Mme KOVESS** : Je dois dire que je n'étais pas vraiment convaincue au départ. Grâce au concours d'Antoine Flahault, nous avons organisé en une semaine les fondamentaux de psychiatrie avec le service de psychiatrie du CHU de Rennes. Nous avons essayé de présenter la clinique psychiatrique à des personnes dont on sait qu'elles ne seront pas des soignants, en incluant la schizophrénie, les troubles bipolaires, les troubles de la personnalité, y compris des témoignages de patients, et un ciné-club le soir avec des vidéos sur la psychose, etc. Nous avons vraiment essayé de faire ressentir à toutes ces personnes qui ne seront pas des soignants le vécu intérieur d'un schizophrène, d'une personne souffrant de troubles bipolaires, les troubles de l'anxiété, du comportement.

**M. DAB** : C'est bien dans l'UE 1 ?

**M. TIREL** : Oui.

**Mme KOVESS** : Cette année, nous avons eu 40 participants et les commentaires ont été assez positifs. La psychiatrie a une mauvaise image, on a l'impression que c'est compliqué à saisir, mais en une semaine, les gens ont eu une bonne idée de la nosographie, du vécu, de la stigmatisation. De plus, cela fait une belle oeuvre de déstigmatisation.

**M. TIREL** : Les juristes qui vont avoir des responsabilités ont eux-mêmes une grande expérience du milieu psychiatrique pour y avoir fait des travaux universitaires importants.

**Mme KOVESS** : Ce qui ne veut pas dire qu'ils savent exactement ce qu'est la schizophrénie. L'idée est vraiment d'organiser une semaine pour quelqu'un qui n'a jamais fait de psychiatrie et qui n'aura jamais aucune fonction soignante, il n'y a pas d'ambiguïté.

**M. DAB** : C'est très important. En santé publique, on est toujours à l'interface de disciplines ou champs de métiers. Nous pouvons rendre là un vrai service.

Nous devons formellement donner un avis, je mets donc aux voix la création de ce DIU.

*(Il est procédé au vote à main levée.)*

La création du DIU Droit et Psychiatrie est adoptée à l'unanimité. (Avis n°2)
---

**M. DAB** : Bravo au porteur du dossier.

**M. TIREL** : Qui vous remercie.

## **7. Présentation des syllabus de la filière MEN**

**M. MAGDELAINÉ** : Je suis chargé du développement pédagogique au sein de l'École. Je ne vais pas parler de la filière des MEN mais du processus des syllabus illustré par cette filière. Nous sommes entrés dans une phase d'harmonisation et d'optimisation de la visibilité de l'offre de formation au sein de l'École, par conséquent, nous passons sous différents formats.

Je me permets de faire des raccourcis car Gilles Sauvaget vous a fait une présentation la dernière fois sur les logiques de compétences à l'École, notamment au travers des référentiels des formations IGS, IES et TS. Les Syllabus sont un lien entre les référentiels de compétences et le référentiel de formation.

À l'École, au niveau macro, l'École appuie institutionnellement les logiques de compétence. Au niveau méso, nous avons fait un travail depuis de nombreuses années pour que les dispositifs s'approprient les logiques de compétences. Aujourd'hui, au niveau micro, les syllabus font partie de l'illustration des logiques de compétences, notamment auprès des enseignants.

L'École a choisi de prendre le format suivant : une fiche formation caractérisant un dispositif, suivie de fiches UE (une formation est composée d'un ensemble d'UE, les UE étant composées d'un ensemble de séquences). Le format est des plus simples mais cela représente un gros travail car, sur le plan sémantique, nous avons dû nous mettre d'accord sur ce que nous entendions par modules, UE, etc. L'École s'appuie historiquement sur des modules, et la politique a changé depuis. La fiche formation est donc composée d'unités d'enseignement (UE), chaque UE est composée de séquences.

Des personnes ici se sont fortement impliquées dans la rédaction des syllabus. On entend par syllabus les UE agrémentées des séquences : le syllabus n'est pas, soit l'UE, soit les séquences ; il est les UE et séquences assimilées.

Vous avez ici une illustration de l'articulation entre une fiche formation, et les UE et séquences pour la filière des MEN. Une trame est la même en fonction des UE, une autre caractérise l'élaboration des séquences.

Cette formalisation est un levier dans le cadre de l'harmonisation de l'offre de formation. Pourquoi cela ?

Il y avait peu de compréhension de la part de certains responsables de formation de ce qui pouvait se dérouler par moment dans certaines UE, même si dans les grandes lignes, chaque responsable de formation sait ce qui s'y passe et fait entièrement confiance à son équipe pédagogique pour dispenser des contenus. En fait, il était question de donner à lire et à comprendre à l'ensemble des parties prenantes, sous un format harmonisé, de ce qui pouvait être traduit dans les unités d'enseignement et dans les séquences, notamment par l'approche compétences, puisque vous pourrez identifier différentes cases dont celle qui concerne les compétences visées au travers de l'UE, mais aussi les situations d'apprentissage dans les séquences.

Dans une phase d'harmonisation, les syllabus ont permis de créer des liens différents entre les responsables de formation qui étaient à l'origine de la création de référentiels de compétences. Nous nous appuyons sur les référentiels de nos tutelles, les référentiels métiers produits par la DGOS notamment (filiale DH). Ensuite, à partir de ce référentiel métiers, un groupe de travail composé de professionnels et de personnes faisant partie de la formation à l'École, a permis de dégager des compétences attendues en formation. Les syllabus ont le mérite de mettre en avant quelles compétences, au regard du référentiel de compétences attendues en formation, l'UE va traiter. C'est une grande démarche de cohérence qui est en train de se mettre en œuvre au sein de l'École.

Dans les différentes fonctions du syllabus, il est intéressant de constater que cette harmonisation permet de détecter différentes modalités pédagogiques. Nous nous sommes rendu compte que les syllabus mettaient parfois en avant des modalités pédagogiques similaires. Par exemple, on a pu caractériser que l'on avait parfois seulement du cours magistral sur une semaine, etc. Ces syllabus permettent de faire émerger des modalités pédagogiques qui ne sont pas plurielles, malgré leur grande efficacité, et qui pourraient être mieux articulées. Cela permet de proposer des situations d'apprentissage diverses et plurielles aux étudiants ou élèves. En cela, les syllabus sont un vecteur.

Les syllabus amènent à une approche systémique plus que par silos. C'est exactement dans le même processus que la réorganisation de la DE : on entraîne les personnes à coopérer davantage pour produire des contenus et modalités pédagogiques de qualité à l'attention à la fois des étudiants et des élèves. Ces syllabus participent à cette harmonisation mais aussi à une démarche qualité continue pédagogique de l'École.

Cela permet aussi à notre service, comme l'appui à la pédagogie, d'aller encore plus à la rencontre des enseignants ou responsables de formation à l'origine de cette création.

Quant aux mémoires dont il était question tout à l'heure, ils restent bel et bien très professionnalisants, tout en s'inscrivant maintenant à la Direction de la recherche et l'innovation pédagogique où l'on conserve une dynamique professionnalisante dans les mémoires. Et, désormais, les syllabus permettent de faire émerger ces compétences singulières pour chacune des formations. C'est une vraie transformation positive.

Concernant l'évaluation, l'École organise des "regards croisés", depuis le mois de janvier, 23 rencontres ont eu lieu entre les élèves, les enseignants et les responsables de formation pour permettre de s'améliorer. Ils vont s'appuyer sur les syllabus pour l'évaluation et les situations d'apprentissage, ce sont notamment des indicateurs.

Je cède la parole à Josiane pour notre discussion.

**Mme JEGU :** La filière Médecin Éducation Nationale est un point d'appui. S'agissant des syllabus, cela vaut la peine de resituer le travail dans cette filière. Elle existe depuis une quinzaine d'années à l'École et n'était pas une filière traditionnelle de ses métiers. Même si le métier est classique, elle traduit une prise en compte de l'élargissement des préoccupations de santé et des métiers de santé. Lorsqu'elle est arrivée à l'École, cette filière a aussi été pilotée par Josiane Carvalho qui était médecin de santé publique et avait une culture un peu différente. Je pense qu'il n'est pas anodin que cette filière soit le support d'un exercice pédagogique.

Comme l'a souligné Arnold, cette démarche pédagogique est appréciée à l'École et est la traduction de la prise en compte de la refonte de la formation des filières État. On nous joignait un schéma qu'il faut sans doute reprendre pour bien savoir où nous sommes : le syllabus intervient entre les référentiels métiers et les référentiels compétences, et il faut bien lire qu'il y a une suite qui va jusqu'au positionnement et que c'est une démarche cohérente et continuée.

C'est une construction utile et efficace pour, à la fois, travailler et approfondir les apprentissages. Elle a pris du temps et relève d'un bon travail d'équipe, j'ai cité Josiane, mais Agnès Ducros a aussi repris le sens de ce travail, et y contribue aujourd'hui beaucoup pour que cela devienne véritablement un support.

Les points forts sont que, d'une façon plus générale en matière institutionnelle, cela traduit aussi l'avancée de la formation à l'EHESP. Notre école était peut-être un peu traditionnelle et restait dans des grandes lignes, ce travail traduit tout l'effort et la spécialisation de nos collègues qui sont arrivés avec cette compétence, et qui la mettent au service de ces projets. C'est une conciliation entre un projet intellectuel et une réalité pratique, ce dont nous avons besoin.

C'est aussi la mise en évidence de séquences partagées, communes, puis de séquences spécifiques. À la lecture, on voit ce qui peut être partagé et ce qui doit rester spécifique. C'est intéressant, cela permet très vite, pour quelqu'un qui n'est pas expert et qui peut avoir une responsabilité de formation ou d'intervention, de repérer pourquoi il est là, pourquoi il travaille, de même pour les élèves sur ce qui les attend exactement et les compétences visées.

L'intérêt des syllabus est aussi d'y repérer les évaluations, même si on peut penser que l'on pourrait aller plus loin. À leur lecture, je suis surprise de voir que cela se limite au contrôle de l'assiduité. Je pense que l'on peut vraiment approfondir l'évaluation. Elle est anticipée, c'est bien, mais sans doute peut-on aller bien au-delà pour en faire quelque chose de plus fort.

J'ai noté également quelques points d'amélioration possibles. Ce travail est aussi le reflet des échanges que j'ai pu avoir avec différents acteurs impliqués. L'implication de tous les acteurs est nécessaire à toutes les étapes, tout comme celle de l'École. Un projet de formation est toujours fondé sur des valeurs, des principes, je crois qu'il faut toujours veiller à associer à chaque étape tous les acteurs qui participent de cette alchimie entre connaissances, méthode et positionnement. Il est important de ne jamais l'oublier. Même si nous sommes dans des syllabus, il est important de repérer cela pour nous, enseignants, et pour les élèves.

Un autre acteur très important est le ministère. Gilles Sauvaget a été mentionné et fait aussi partie de ce groupe de travail dans lequel l'École est impliquée, celui de la rénovation des métiers de la fonction publique. Ce groupe est bien sûr très attentif à toutes nos évolutions pédagogiques, mais il va plus loin, il traduit une préoccupation que nous avons ce matin : concilier la formation initiale et la formation continue au travers de nos outils, nos démarches. Peut-être est-ce un point d'amélioration sur lequel nous ne sommes pas allés encore assez loin.

C'est la complémentarité de ces formations initiales, de ces compétences qui s'acquièrent à l'étape où l'on arrive, où l'on sort et qui va se prolonger.

Les compétences ne sont pas seulement des techniques, c'est aussi à voir dans ce rapport au travail.

Parmi les difficultés que l'on peut attendre autour de ces syllabus, un certain fossé pourrait se creuser si l'on n'y prêtait attention. Nous sommes allés très loin dans la précision en matière d'apprentissage, mais les terrains sont fragiles du fait des changements institutionnels : ARS, niveau régional, niveau local. Il faut peut-être aller plus loin pour que les compétences, à la fois transversales, liées à l'évolution des métiers, des missions, celles que l'on partage, celles que l'on assure de façon spécifique, celles qui sont liées à des territoires et à leur taille, s'inscrivent dans nos syllabus, et que l'on travaille peut-être davantage en réseau, qu'il n'y ait pas de déconnexion.

Tout cela consiste à ne jamais oublier la logique de formation dans laquelle nous sommes, en tant que EHESP, entre professionnalisation et formation diplômante, le lien FI et FC, et sur le terrain, ce lien avec nos institutions, nos territoires, le sanitaire et le social, la gestion des crises et les métiers. Voilà la synthèse que je ferais autour de ces syllabus.

**M. DAB** : Merci pour ce rapport très pertinent.

**M. MAGDELAINE** : Les modalités d'évaluation ont permis de confondre validation et évaluation et de revenir sur l'enseignement pour voir comment on pouvait évaluer tout au long de la formation et ne pas forcément avoir que des modalités de validation. Il est vrai que nous avons la sanction, avec notamment la question des ECTS qui est prégnante. Ce travail autour des syllabus a permis de faire émerger un surcalibrage des formations fonctions publiques, notamment sur le présentiel. Cela va permettre une prise de conscience sur des modalités pédagogiques différentes, par exemple autour du *team based learning*, des travaux, des situations, des études de cas, de la simulation, plus que du présentiel ou du face-à-face en cours magistral.

Je ne suis pas en train de dire que l'on doit remplacer des cours magistraux, mais que l'on optimise une logique de contenu avec une logique de situation. Les syllabus participent à cela. On va optimiser véritablement ce lien entre logique de contenu et logique de situation. On optimise une logique juxtaposée de formation-information avec une logique plutôt intégrative. Les syllabus permettent de donner à lire cette vision plus intégrée et situationnelle de la formation, sur laquelle on aimerait tendre dans le cadre de l'approche compétences visées par l'École.

**M. DAB** : Avez-vous des questions ?

**M. TASSO** : Je n'ai pas d'avis particulier sur la méthode syllabus en tant que telle, mais je trouve intéressant son application à des fins démonstratives ou d'illustration de la façon dont on peut construire un parcours de formation.

Du reste, si cette discussion était totalement désincarnée de tout contexte politique, on pourrait la trouver naïvement très intéressante. Je la resitue un peu dans l'évolution de l'École, je suis bien obligé de constater que l'on est dans une méthodologie qui vise à nous rapprocher de la façon dont on construit des parcours et des contenus de formation de type universitaire. Même dans la sémantique, on aboutit à un découpage des contenus de formations qui s'en rapproche très fortement. Sur la question de la validation ou de l'évaluation des contenus, on est encore très loin de ce qui peut se pratiquer dans le champ universitaire, sans faire de mauvais esprit, j'y vois quelque chose qui est de l'ordre de cette convergence.

Cela soulève une autre question. Vous êtes sur un corps où vous pouvez faire appel à un référentiel de compétences. À la limite, je dirais que la CGT n'est pas totalement en désaccord avec la logique des référentiels de compétences dès lors qu'elle s'inscrit dans le respect d'un corps statutairement défini. Il est intéressant de le clarifier. Mais les ministères sociaux vont beaucoup plus loin ; ils ne sont plus dans la notion de référentiel de compétences mais de référentiels métiers. Ce n'est pas tout à fait la même chose. La DRH des ministères sociaux, Santé, jeunesse et sport vient de sortir un répertoire des emplois-types. On est dans une logique qui transcende complètement la logique des corps, où l'on définit de grands champs de fonctions de compétences transversaux aux corps.

Ce n'est pas une demande de la CGT car nous avons toujours été opposés à cette logique puisque nous défendons le statut. Pour nous, il n'y a pas de métiers dans la fonction publique mais des statuts, des fonctions intrinsèquement liées aux missions qui sont affectées aux institutions qui les mettent en œuvre. Nous ne sommes pas dans la défense de la logique métiers, mais je vous pose tout de même la question : comment allez-vous, si vous voulez mettre en œuvre cette logique pour l'ensemble des corps formés à l'EHESP, transposer cette logique alors que dans la plupart des corps, on n'en est plus à la logique des référentiels compétences mais sur des référentiels métiers qui transcendent les logiques de corps ?

**Mme DAN** : Je précise que la DRH ministérielle n'est pas sur une logique de référentiels métiers mais sur une logique d'emploi.

**M. FLAHAULT** : On nous confie des élèves fonctionnaires qui sont dans des corps, nos filières sont donc organisées par corps. Tant que ce sera le cas, nous construirons nos syllabus de cette manière. Notre objectif est d'avoir des formations pour chacune des filières et par corps.

**M. TASSO** : Comment les construirez-vous en l'absence de référentiel de compétences par corps ?

**M. FLAHAULT** : Nous assemblerons les compétences qui relèvent du corps, pour lesquelles nous devons apporter les formations qui nous sont demandées. Les référentiels nous parviennent par corps.

**M. POURRIERE** : Je suis très surpris, monsieur Tasso, car un énorme travail a été réalisé sur le sujet par un groupe de travail dirigé conjointement par la DGOS et le CNG, auquel participaient les représentants des milieux professionnels, en 2010. Ce sont effectivement des référentiels métiers. Tout un travail est fait également au niveau de la DRH sur ce sujet.

**M. TASSO** : Je parle surtout des filières État, je ne préjuge pas de ce qui se fait dans le domaine hospitalier car je ne connais pas très bien la question.

**M. POURRIERE** : Ces documents nous ont été adressés pour la fonction publique hospitalière, il nous manque simplement les référentiels des AAH. Mais nous avons bien ces outils qui nous permettent de travailler et de décliner par la suite. En revanche, nous n'avons pas encore pu bénéficier de ces documents pour les filières État, mais les directions centrales y travaillent.

**Mme KOVESS** : Comment les départements interviennent-ils dans la construction du syllabus de la formation des médecins de l'Éducation nationale ?

**M. MAGDELAINE** : Chaque responsable de formation sollicite les personnes identifiées comme responsables d'UE dans les départements qui, de même, doivent rédiger l'UE les concernant, et donc solliciter les personnes qui animent les séquences pour rédiger à leur tour la fiche séquence.

**Mme KOVESS** : Je n'ai pas le sentiment que nous ayons été impliqués dans cette construction. On peut peut-être le demander à quelqu'un ici. En tout cas, c'est une vraie discussion pour l'École. On peut dire à quelqu'un : « Tu vas faire un programme », ou s'asseoir autour d'une table pour discuter ensemble de ce qu'il serait important de transmettre aux médecins de l'éducation nationale, par exemple.

**M. FLAHAULT** : Viviane Kovess soulève tout à fait le point qui légitime notre réforme de la Direction des études. Nous donnerons comme lettre de mission à chacun des responsables de filière de construire les programmes avec les enseignants des différents départements. Et les responsables de département devront désigner des responsables d'UE pour chacune des UE. C'est ainsi, je pense, que devra se construire la transversalité que chacun appelle de ses vœux.

**M. DAB** : Merci de cette précision. Un point plus technique, comment allez-vous fonctionner sur le processus de crédits européens ?

**M. MAGDELAINE** : La réflexion est en cours puisque cette organisation par syllabus intervient dans le cadre de la démarche CEPH d'accréditation. Cette réflexion porte sur la manière d'attribuer les ECTS, notamment dans le cadre des formations fonctions publiques identifiées comme en surcalibrage et qu'il va nous falloir harmoniser. Cela a le mérite d'une prise de conscience collective pour modulariser les situations pédagogiques. Nous sommes plutôt dans une logique homothétique que conflictuelle avec l'universitarisation, c'est-à-dire dans une logique de crédits en adéquation avec les filières telles qu'elles existent et qui sont dans un format différent de l'universitaire. C'est un point pris en considération, et nous ne sommes pas sur un format de 60 ECTS tel qu'on le propose à l'université mais plus. Philippe Marin pourrait le démontrer.

**M. POURRIERE** : Que les choses soient claires, c'est une formation statutaire dans le cadre d'une convention signée avec le ministère de l'Éducation nationale. Pour les formations statutaires, qu'elles soient « Etablissement » ou « État », nous allons voir quel pourrait être le poids en ECTS. Mais quoi qu'il en soit, elles ne donnent pas le droit à des crédits *stricto sensu*, excepté pour les fondamentaux en santé publique puisqu'ils sont intégrés dans le cursus de formation des MEN pour valider un diplôme d'établissement. Quoi qu'il en soit, lorsque nous calibrons, nous essayons de voir quelle pourrait être l'équivalence en crédits européens.

**M. DAB** : On voit aussi que la responsable de filière est responsable de presque toutes les UE, quelle est la définition d'un responsable d'UE ?

**M. FLAHAULT** : Le responsable d'UE est le coordonnateur d'un module qui a un certain nombre de crédits ECTS. L'ensemble de la formation est découpé en modules, un module va faire intervenir un ou le plus souvent plusieurs enseignants sur un objet pédagogique qui est un ensemble de compétences et d'objectifs pédagogiques à atteindre.

La désignation du responsable d'UE devrait probablement faire l'objet d'une procédure, et peut-être le Conseil des formations peut-il nous y aider. Par exemple, le responsable de formation, diplômante ou non, peut-il être lui-même responsable d'unités d'enseignement...

**M. DAB** : Et de façon systématique.

**M. FLAHAULT** : Ici, c'est quasiment de toutes les unités d'enseignement, sans doute cela pose-t-il problème.

Par ailleurs, une règle a été appliquée en d'autres temps à l'École : le responsable de filière pouvait donner des cours mais n'était pas responsable de cours dans sa propre filière, et ce, afin qu'il soit plus indépendant de sa propre filière. En l'occurrence, il est peut-être exagéré d'aller jusque-là, mais c'est un vrai débat.

**M. DAB** : C'est un point à vérifier dans la procédure.

**Mme KOVESH** : En dehors de cette question des unités de modules, il s'agit de voir comment traduire un métier dans cette déclinaison. Cette discussion en amont serait vraiment intéressante à l'École.

**M. DAB** : C'est ce qui est entendu ici. D'un point de vue extérieur, nous faisons exactement ainsi aux Arts et Métiers et cet outil sert principalement à nos étudiants : lorsqu'ils vont sur le site du CNAM et interrogent par mot-clé pour trouver des formations qui leur conviendraient, ils sont renvoyés à cette structuration.

**M. MAGDELAINE** : C'est prévu.

*(Départ de M. Flahault et de Mme Dessein.)*

## **8. Discussion sur l'évolution de la formation d'ingénieur de l'EHESP, spécialité génie sanitaire**

**M. DAB** : Nous allons revenir sur ce dossier que nous avons déjà évoqué et qui a évolué. Après la présentation de Jean-Luc Potelon, Isabelle Plaisant lancera la discussion.

**M. POTELON** : Je vais faire un rapide historique car je ne suis pas certain que tout le monde soit vraiment au fait de cette situation qui est un peu particulière et spécifique dans le monde des formations d'ingénieurs en France.

À côté des écoles d'ingénieurs classiques qui délivrent des diplômes bac+5, il existe quelques formations délivrant des diplômes bac+6, c'est-à-dire ingénieur de spécialisation. Ces formations se réalisent en un an et sont destinées à des personnes déjà ingénieurs d'écoles reconnues par l'Etat. Depuis 1972, notre école délivre ce diplôme en grande majorité à des ingénieurs diplômés, sachant que d'autres personnes de niveau bac+5 à bac+8, qui ne sont pas ingénieurs, peuvent suivre cette formation qui sera sanctionnée, tel que le prévoit la réglementation, par un diplôme d'établissement et non un diplôme d'ingénieur de spécialisation.

Cette formation, comme toutes les formations d'ingénieurs, est auditée tous les 3 ans par la Commission des titres d'ingénieur (CTI). En 2011, nous avons été audités sur la base d'un dossier que nous avons réalisé dans les conditions habituelles des écoles d'ingénieurs. Cette fois-ci, les choses se sont plus mal passées, sachant qu'auparavant la Commission nous avait redonné l'habilitation pour 3 ans, avec un certain nombre de remarques que nous avons globalement prises en

compte. Or, nous avons eu un audit très sévère portant à la fois sur les conditions de délivrance des diplômes et sur le cadre dans lequel était organisée la formation.

À cela deux raisons principales :

- Les exigences de la CTI en matière de gouvernance se sont considérablement renforcées, notamment du fait de l'évolution du paysage universitaire avec des écoles d'ingénieurs dans et à l'extérieur des universités, c'est extrêmement mouvant actuellement. La CTI a renforcé ses exigences de gouvernance spécifique, autonome, indépendante, et de moyens dédiés.
- Le changement de statut de l'École a amené une évolution assez importante de l'offre de formations. Alors que la formation d'ingénieurs était la seule formation diplômante délivrée par l'École depuis l'ENSP, elle est maintenant délivrée à côté de nombreux masters, mastères spécialisés, et du réseau doctoral. Les auditeurs se sont émus et ont même critiqué le fait qu'il n'y avait plus de visibilité de cette formation au sein de l'offre de formation diplômante de l'EHESP.

Sur cette base, l'habilitation ne nous a été délivrée que pour l'année en cours et non pour les trois ans à venir. Nous avons eu des échanges avec le président de la Commission des titres et déposé un recours, qui n'a toujours pas été examiné ; des auditeurs ont été nommés mais n'ont pas pris contact avec nous.

Du fait de certains signaux, de la part de William Dab mais aussi d'autres écoles de spécialisation, nous avons fait le constat que notre formation n'était pas directement visée mais que cela concernait plus globalement les écoles de spécialisation à bac+6, au nombre de 9 seulement contre 350 écoles d'ingénieurs classiques. La CTI ne souhaite pas que ces formations soient délivrées ailleurs que par des écoles d'ingénieurs classiques, ce qui est le cas de l'EHESP qui délivre beaucoup de plus de formations statutaires ou de masters mais pas de formation d'ingénieur classique.

Forts de ces éléments, il est illusoire d'espérer obtenir de nouveau une habilitation pour délivrer un diplôme à bac+6 d'ingénieur de spécialisation. Nous avons donc réfléchi aux autres possibilités de faire perdurer cette formation qui donne satisfaction aux employeurs qui recrutent ces ingénieurs, puisque sur des promotions de 20 à 30 ingénieurs, le taux d'employabilité est de 95 à 100 % systématiquement. Environ la moitié concerne le ministère de la Santé, les ARS et services centraux, l'autre se distribuant dans les agences de sécurité sanitaires, les grands groupes industriels, les bureaux d'étude et quelques personnes qui font une carrière à l'international.

Le faible nombre d'étudiants, et cela peut paraître paradoxal et même surprenant, est moins lié à l'insuffisance des débouchés possibles qu'aux difficultés de recrutement que nous avons depuis de nombreuses années, d'ailleurs repérées par la CTI. Cette difficulté à les recruter est qu'ils sont directement valorisables sur le marché du travail et que beaucoup d'entre eux ne voient pas à quoi sert un deuxième diplôme d'ingénieur. Par ailleurs, nous avons du mal à les toucher puisque les écoles qui forment leurs propres ingénieurs ne veulent pas faire la promotion d'un deuxième diplôme d'ingénieur, sachant que la CTI les évalue sur l'employabilité de leurs propres élèves. Cette difficulté est récurrente depuis sept ou huit ans, renforcée par le fait que l'offre de mastères spécialisés (MS) a explosé depuis quelques années, c'est-à-dire des formations à bac+6. Ils étaient une poignée il y a une dizaine d'années et sont maintenant près de 420 en France.

Sur ces bases et après les échanges que nous avons eus avec le ministère de la Santé et le Comité d'orientation de la formation, qui est ouvert sur l'ensemble des employeurs et des anciens élèves, nous avons fait le constat que cette formation devait perdurer en raison des compétences délivrées, tout en élargissant le spectre des champs concernés, qui se limitait jusqu'à aujourd'hui au génie sanitaire évoluant vers la santé environnementale.

Cela nous a amenés à faire des propositions d'extension du champ de cette formation, particulièrement vers celui de la santé publique que beaucoup d'ingénieurs, notamment en ARS mais pas uniquement, sont de plus en plus amenés à traiter, mais aussi d'élargir en Santé environnement et Santé travail, autrement dit sur les questions de santé dans et hors entreprise, groupes industriels, PME et bureaux d'étude.

La troisième dimension, historiquement la plus développée et qui s'est amoindrie au fil des années, est le développement du génie sanitaire au niveau international. Il a été à l'origine de la création de la formation dans les années 60, qui s'est beaucoup développée dans les années 70 mais s'est étiolée car la demande de compétences en Santé environnement nous a amenés à nous recentrer sur la France. Mais il existe une demande étrangère importante et nous avons une vraie compétence à proposer ce genre de formation.

Reste à définir l'enveloppe, le cadre. Parmi de nombreuses hypothèses, deux semblent devoir être discutées. La première est ancienne, nous l'avons évoquée auprès de William et en interne mais un peu en s'autolimitant : créer une formation d'ingénieur classique de 3 ans, après Maths Sup et Maths Spé, qui répondrait aux critères de la CTI. Mais nous nous sommes autocensurés car les contraintes de la CTI sont extrêmement importantes et nous pensons qu'il sera extrêmement difficile à l'École de se donner les moyens d'une formation qui satisfasse les exigences de la CTI, à la fois en termes de gouvernance et de compétences. La formation fait de l'ordre 650 à 700 heures de cours et il faudrait passer à 1 800 heures, voire 2 000 heures. C'est un surcroît considérable d'heures de cours, notamment sur des disciplines qui n'existent pas à l'École. Par exemple, il faudra former les élèves à l'anglais mais nous n'avons pas de professeur d'anglais. Cela peut paraître anecdotique mais c'est un poste de professeur à créer.

Cette première possibilité se heurte tout de même au statut des ingénieurs de génie sanitaire du ministère de la Santé. Celui-ci a un cadre d'emploi d'ingénieur du génie sanitaire dont le concours exige de disposer de 2 diplômes d'ingénieur, ingénieur de grande école plus le diplôme d'ingénieur de l'EHESP, donc une spécialisation bac+6, mais les dérogations sont accordées au compte-goutte.

Dès lors que l'École délivrera un diplôme bac+5 en Santé environnement, formellement, sauf aménagements qui restent à discuter, les personnes sortant de cette formation ne pourraient accéder au concours puisqu'elles n'auraient pas 2 diplômes d'ingénieur, dont celui de l'EHESP. C'est la première option.

La seconde est un master spécialisé (MS), également à bac+6 et qui demanderait beaucoup moins de restructuration dans la mesure où c'est une formation en un an après un bac+5. En revanche, il présente un certain nombre d'inconvénients. D'abord, ce n'est pas un diplôme reconnu par l'État mais un label de la Conférence des grandes écoles. Ensuite, l'EHESP délivre déjà 2 masters spécialisés, l'un en collaboration avec le CNAM et l'autre avec Mines ParisTech en Santé environnement. La création d'un troisième MS n'offrirait pas une lisibilité extrêmement importante, ce qui nous imposerait probablement de restructurer l'offre de masters spécialisés avec nos partenariats actuels.

Reste, ce qui est aussi valable pour la formation d'ingénieur, le coût d'une telle formation. La plupart du temps, les MS sont autofinancés et exigent donc des droits de scolarité élevés. À titre d'information, celui que nous avons démarré l'année dernière avec Mines ParisTech s'élève à 10 000 euros par étudiant pour une année, alors que nous essayons pour partie de palier par la signature de contrats de professionnalisation qui permettent à des organismes divers de prendre en charge ces coûts d'inscription.

Notre dernière promotion se termine en octobre. Nous avons pris la décision, en raison des signaux négatifs envoyés par la CTI et des délais nécessaires pour instruire notre dossier au cas où elle s'en préoccuperait, de ne pas procéder au recrutement d'une promotion l'année prochaine, faisant le pari que nous n'aurions pas cette habilitation. Nous n'aurons pas d'ingénieurs pour la première fois depuis 40 ans l'année prochaine. Selon le type d'enveloppe qui sera proposé, nous espérons pouvoir redémarrer la formation dans le cadre, soit d'un MS en 2013, soit d'une formation d'ingénieur en 3 ans, probablement en 2014, voire en 2015 car le délai d'instruction et le montage d'un tel dossier sont bien plus complexes.

**M. DAB** : Merci, un commentaire Isabelle ?

**Mme PLAISANT** : Je ne vais pas faire office de bon rapporteur pour les raisons évidentes que j'ai eu communication de ce projet vendredi à 16 h 30 et que nous sommes dans un contexte très différent, non pas de création ou d'évolution positive mais de conjoncture très négative.

Le diplôme d'ingénieur génie sanitaire avait été renouvelé pour une durée de 3 ans en 2009, courant donc jusqu'à fin 2012. L'année dernière, l'École s'est rapprochée de la CTI pour la suite, et cette Commission a émis un avis le 5 juillet 2011 qui a été validé le 13 septembre. Or, entre le 5 avril et le 17 février de cette année, nous n'avions plus de Conseil des formations, on a donc l'impression d'arriver complètement en bout de course et de ne plus avoir le temps de projeter une stratégie pour sauver ce diplôme. De plus, lorsqu'on apprend aujourd'hui qu'il a été décidé de ne pas le sauver, le contexte devient très bloqué.

Je rappelle que le ministère de la Recherche et de l'Enseignement supérieur a décidé de supprimer les diplômes d'ingénieurs de spécialité, avec toutefois quelques bémols puisque le CNAM Picardie...

**M. DAB** : Non, c'est une filière complète.

**Mme PLAISANT** : Oui, sauf lorsque c'est dans le prolongement d'une filière complète.

**M. DAB** : Non, je vous expliquerai.

**Mme PLAISANT** : En revanche, Montpellier SupAgro a encore un diplôme d'ingénieur spécialisé qui a été accrédité l'année dernière sur l'agriculture et la nutrition dans les pays en développement. Mais c'est une école qui délivre un diplôme d'ingénieur bac+5, et la spécialité intervient après un diplôme d'ingénieur délivré par la même école.

Autre contexte : l'absence d'une volonté politique du ministère de la Santé de développer le corps des ingénieurs du génie sanitaire. Ce n'est pas nouveau puisque ce corps a pratiquement les mêmes effectifs qu'en 1992, l'année où il a été créé. Pour l'histoire, je rappelle qu'en 1983, l'État avait la compétence du contrôle des règles d'hygiène qui était assumé par les conseils généraux. Mais, finalement, cela n'a pas suivi puisque ce corps d'ingénieur génie sanitaire, que j'appellerai plutôt métier, n'a pas été développé.

L'autre contexte politique beaucoup plus actuel, lié à la démarche fonction publique et à la nouvelle gestion des ressources humaines, est la déconnexion des référentiels métiers des fiches emploi-type, des noms des corps de fonctionnaires. Effectivement, le diplôme portant le même nom que le corps, cela contribue à l'illisibilité.

Nous sommes dans un contexte très paradoxal car ce diplôme existe depuis 40 ans et pendant de nombreuses années, l'EHESP fut la seule école de santé publique à délivrer un diplôme intitulé, certes, génie sanitaire, mais qui formait à ce que l'on appelait à l'époque l'hygiène du milieu (santé environnementale), qui a fait partie de la déclaration de l'OMS en 1946. Le droit reconnu à chaque citoyen de vivre dans un environnement respectueux de la santé a été introduit dans la Constitution française en 2005. Nous connaissons une progression fulminante des connaissances scientifiques sur les impacts sanitaires facteurs environnementaux. Nous sommes en pleine expression et demande sociétale sur la santé environnementale, y compris des médecins libéraux qui se sont constitués en association sur des problématiques idoines. Or, dans ce contexte, le diplôme d'ingénieur génie sanitaire disparaît.

Nous devons vraiment penser à communiquer sur cette question fondamentale, étant entendu qu'en pleine RGPP, les ingénieurs qui travaillent dans la fonction publique sont extrêmement déprimés et le seraient plus encore d'apprendre que ce diplôme disparaît.

Quant aux ouvertures pour l'École, je pense qu'il faut vraiment s'interroger sur la façon de permettre à l'EHESP de conserver son avance sur un diplôme d'ingénieur en santé environnement, c'est-à-dire transformer cette suppression en une initiative qui déboucherait sur un diplôme vraiment stabilisé. Il n'existe pas en France de diplôme d'ingénieur santé environnement.

**M. DAB** : Il en existe deux, mais je reviendrai sur ce point.

**Mme PLAISANT** : Je pense qu'il faut quand même tenter l'expérience de construire un vrai diplôme bac+5 au sein d'une école de santé publique. Sachant que nous pourrions décider de garder un diplôme d'établissement non accrédité -mais ce n'est pas le choix qui a été fait- ou de renoncer à un diplôme d'ingénieur en avançant avec les MS. Quant à l'articulation avec le statut, vu l'état actuel des choses et les progressions de recrutement fonctions publiques, je pense que le problème se réglera d'une manière ou d'une autre sur le plan juridique. C'est en tout cas un vrai problème de contexte et d'avenir.

**M. DAB** : Merci Isabelle. Il est vrai que la note nous est arrivée il y a quelques jours, mais c'est une première discussion et nous y reviendrons.

Puisque c'est un peu mon domaine, j'apporte quelques précisions.

D'abord, on assiste à une explosion des connaissances scientifiques dans ce domaine, qui ouvre des perspectives entièrement renouvelées. Outre l'hygiène classique qui doit continuer d'être assurée, on commence à voir une accumulation de preuves que les facteurs d'environnement sont des causes de maladies chroniques. Des "causes" de maladies chroniques et pas des facteurs de risque ; ce sont des groupes à risques élevés devant des agressions environnementales (obésité, hypertension, diabète, troubles endocriniens). Cela ouvre des enjeux de santé publique très importants pour une école de santé publique.

Le premier élément consiste à construire un argumentaire montrant le besoin d'enrichir la conception de génie sanitaire, qui était très novatrice il y a 40 ans et qui reste très actuelle. Les causes environnementales de ces pathologies chroniques les plus prévalentes (diabète, obésité, hypertension) montrent un enrichissement très important de la problématique. Cet argumentaire doit

être produit car il n'est pas immédiatement accessible ; il faut comprendre la littérature génétique et épigénétique pour bien articuler cela. Un effort pédagogique est nécessaire car très peu de personnes ont conscience de cet enjeu.

Deuxièmement, on peut s'étonner d'avoir deux organismes d'évaluation des formations avec la CTI et l'AERES. Tout cela évoluera, mais ce n'est pas notre problème.

Il est vrai que la CTI a décidé de "tordre le cou" à peu près à toutes les années de spécialisation, avec un argument qui peut être entendu. Ingénieur est une spécificité française par rapport à tous les autres pays qui font du bac+5, du master. La France a des masters et des diplômes d'ingénieur. Or, nous avons ici un deuxième diplôme après un premier diplôme d'ingénieur, cela commence à faire beaucoup de spécificités françaises. De plus, nous délivrons une année de spécialisation sans être délivreur d'un titre plein d'ingénieur, même si cela peut s'argumenter sur le plan pédagogique.

Ils ont une ouverture sur la santé environnement. J'ai été audité par la CTI à deux reprises cette année, à Paris sur une filière complète de 3 ans, avec 180 crédits « Ingénieur de sécurité sanitaire », (sans passage par Maths Sup et Maths Spé mais bac+2 scientifique et technique).

**M. POTELON** : Nous pourrions en discuter, j'ai les référentiels.

**M. DAB** : Ils m'ont donné l'accréditation pour 6 ans, c'est-à-dire le maximum de ce qu'ils autorisent. C'est une filière CNAM, en cours du soir à Paris, d'ingénieur de sécurité sanitaire, avec un critère d'admission à bac+2 scientifique et technique, plus les examens d'admission de l'école d'ingénieur du CNAM. Nous n'avons eu aucune difficulté à les convaincre du contenu et de la pertinence. En revanche, ils ont rejeté l'année de spécialisation. Cela représentait 5 ou 6 étudiants par an, que nous transférerons sur notre mastère spécialisé EHESP-Institut Pasteur-CNAM.

Par ailleurs, sur un intitulé un peu différent mais au contenu très proche « ingénierie de la prévention des risques », ils ont habilité pour 3 ans -mais c'est normal en 1<sup>ère</sup> habilitation- une filière au CNAM Picardie entièrement en apprentissage. De même, il s'agit de 180 crédits, une admission bac+2 scientifique et technique et pas Maths Sup Maths Spé. Ils l'ont très bien accueillie avec un intitulé « prévention des risques ». En tout cas, les entreprises picardes disaient que c'est ce qu'il leur fallait.

Votre tonalité était peut-être un peu pessimiste, je pense qu'il n'est pas difficile de convaincre la CTI des besoins dans le secteur public et privé, et que cela relève d'une qualification d'ingénieur.

Je voulais vous apporter ces éléments des débats que j'introduis en disant que la santé environnementale est un champ porteur d'enjeux très importants sur lesquels les médecins praticiens, les médecins de santé publique ont des rôles à jouer. Mais, ce regard pour nécessaire qu'il soit, n'est pas suffisant. Pour traiter ces questions, il faut des personnes qui comprennent ce qu'il se passe dans nos milieux de vie, ce qui constitue des agressions pour les organismes humains, et capables d'articuler des politiques, des actions d'amélioration des milieux avec des actions de protection de la santé. Cette école ne peut pas, me semble-t-il, éviter une réflexion sur la place qu'elle donne à ce domaine dans le champ de la santé publique.

Quant à l'État, la RGPP, soyons clairs, il existe une pression et une attente sociale. Et vous le savez, nous n'avons pas eu de grandes crises depuis un certain temps, mais il arrivera inévitablement des choses comme le prion de la "vache folle" et autres, et l'École doit s'y préparer.

Quel processus de travail interne allez-vous mettre en place pour avancer sur cette question ?

**M. POTELON** : Le processus existe, nous avons d'abord essayé de définir les compétences nécessaires dans le milieu du travail. En l'occurrence, nous allons beaucoup nous appuyer sur le CF, ainsi que sur le Conseil d'orientation de la formation d'ingénieur qui offre une ouverture sur le monde industriel, professionnel et les anciens élèves. Notre groupe de travail interne rend aussi des comptes, après discussion au sein du département, au CCE, le comité de coordination des enseignements.

**M. LEGROS** : Je ne suis pas un spécialiste du secteur, mais je trouve que le titre d'ingénieur fait partie du patrimoine de l'École et qu'il serait dommage de le mettre de côté. Effectivement, bon nombre de raisons techniques peuvent appuyer cela, mais je pense que cela vaut la peine de pousser plus loin la note que nous avons. Elle est intéressante jusqu'au milieu de la page 4 où elle présente deux grands scénarios. Mais il me semble qu'il faut les pousser et ne pas fermer la porte tout de suite, il faut aller jusqu'au bout et creuser l'idée d'un diplôme d'ingénieur en 3 ans.

Nous ne pouvons pas trancher maintenant dans un sens ou l'autre mais nous pouvons demander à l'École d'aller jusqu'au bout de ces deux logiques pour les peser. Il ne faut pas se départir de cette

idée que, dans une école de santé publique qui reste française, la question de l'ingénieur fait partie de l'image, du patrimoine. Il faut y travailler et ne pas le balayer trop rapidement.

**M. TASSO** : Vous évoquez des éléments de contexte sur l'importance de la santé environnement dans notre société, je voudrais en donner sur les implications concrètes sur les services, notamment en ARS. Dans la loi HPST, les déterminants environnementaux étaient au cœur des débats ; or, il faut bien dire que les directeurs généraux d'ARS se sentent relativement peu concernés par la question, pas plus que celle des déterminants de la santé. C'est un fait, aujourd'hui, ils recentrent massivement leur mission sur la question de l'offre de soins et du pilotage de la performance, mais les autres déterminants de la santé ne sont pas vraiment leur problème.

La filière santé environnementale est très difficile à intégrer dans le fonctionnement des ARS, notamment par méconnaissance des manageurs actuels des ARS. On peut s'interroger sur le risque de provoquer un tarissement, même ponctuel, du recrutement de ces fonctionnaires dans les ARS. Je ne veux pas faire de mauvais esprit, mais je vous assure que certains DG d'ARS vont s'en froter les mains.

Je me tourne vers la DRH du ministère, même si je peux comprendre que la représentante n'a peut-être pas une réponse immédiate : qu'envisagez-vous de faire sur cette question ?

La situation est assez atypique pour un corps de la fonction publique, avec un concours sur titre mais aussi une formation très liée au ministère et qui fait quasiment figure de formation initiale, puisque le volume de recrutement pour le corps des IGS dans le diplôme dispensé par l'EHESP est massif.

Donc, demain, au niveau du ministère, soit l'on continue à recruter mais sur un titre différent, et dans ce cas on tue *de facto* le diplôme pour l'École car la principale voie de recrutement se créera ailleurs, soit on tarit le recrutement pour X années, le temps de trouver une solution statutaire et pour l'EHESP. Mais, dans ce cas, *quid* de la santé environnementale et du pilotage de ces missions dans les services concernés, notamment les ARS ?

Le travail de l'EHESP est très complexe pour le positionnement vis-à-vis de la CTI, mais la balle est aussi dans le camp de la DRH.

**Mme DAN** : Nous avons été saisis de la question et nous allons y travailler. La DRH n'est pas seule et travaille avec les autres Directions, elle est d'abord prestataire de service, la décision sera donc collégiale. Pour l'instant, je n'ai pas de réponse. Mais s'il y a vraiment un besoin d'ingénieurs du génie sanitaire, nos recrutements continueront. J'ignore quelles en seront les modalités, mais je pense que nous ne ferons pas l'impasse sur ces recrutements.

**M. DAB** : Nous avons un rapport IGAS récent sur ce point. Denis, dites-nous en quoi le Conseil des formations peut vous aider et ce qui pourrait appuyer votre démarche. Il est vrai que le sujet est constitutif de l'identité de l'École.

**M. ZMIROU-NAVIER** : Oui, c'est à la fois l'histoire de l'École et celle de la santé publique. Les compétences d'ingénieur « hygiène du milieu » sont à la racine de la construction de notre système de santé. Au titre du département Environnement santé et travail, c'est notre colonne vertébrale et un élément essentiel de l'École. Je ne vais pas revenir sur l'actualité ni le caractère très apprécié des élèves que nous avons formés, que ce soit dans le secteur public, parapublic ou privé.

Les deux scénarios que Jean-Luc a exposés ne doivent pas être considérés comme contradictoires, il faut les inscrire dans la durée, en séquences. La première étant la plus réaliste à court terme, celle d'un MS qui se substituerait dès la rentrée 2013 à la formation actuelle. Il faut, en effet, le temps de soumettre un dossier pour obtenir une labellisation accréditation par la CGE à l'automne pour la rentrée 2013, qui incorporerait l'actuel MS avec Mines ParisTech et qui établirait un pont extrêmement fort avec la formation partagée EHESP-CNAM.

Cela peut se construire assez rapidement, mais quelques conditions sont nécessaires, notamment du point de vue des ministères en ce qui concerne le recrutement. Certes, un certain nombre d'ingénieurs sanitaires sont susceptibles d'être candidats aux postes qui seraient ouverts dans l'année ou l'année à venir. Mais il ne faut pas trop tarder ni tarir la possibilité d'utiliser plus largement qu'actuellement les dérogations pour que, au moins pendant cette phase de transition de deux, trois ou quatre ans, il soit possible à des titulaires de cette formation nouvelle, MS reconfiguré, d'être candidats aux fonctions, aussi bien au niveau central que dans les agences.

Un autre point n'est pas négligeable : le modèle économique du MS qui n'est pas le même que celui d'une formation CTI universitaire avec un tarif imposé. Peut-être faut-il réfléchir au fait, au moins pour

ceux qui passeront le concours et qui y seraient admis, que l'on puisse prendre en compte rétrospectivement le coût élevé qu'ils auront payé pour cette formation. Ce point peut sans doute être discuté avec la DRH.

Ensuite, l'échéance plus lointaine est cette formation intégrée d'ingénieur sur trois ans. Là encore, des conditions sont requises car c'est un triplement de l'effort pédagogique alors que les ressources de l'École sont contraintes. Sans doute des partenariats avec des institutions avec lesquelles nous travaillons déjà de manière très active et proche permettraient d'amortir une partie de ce triplement, mais il n'en demeurerait pas moins un doublement qui ne peut se faire avec les ressources actuelles. Il faudra donc forcément des ressources nouvelles pour supporter la création d'un cycle complet de trois ans, en tout cas pour la part revenant à l'École dans cette nouvelle responsabilité.

Nous ne partons pas de rien, nous avons un adossement très fort au réseau professionnel qui est très solidaire et très favorable à l'appui du développement pour trouver des solutions. Un autre élément plus récent et extraordinairement important étant donné l'explosion des connaissances, comme l'a souligné William Dab, est l'adossement à notre nouvel Institut de recherche Santé environnement, travail, avec 250 agents, producteur de connaissances scientifiques, qui se trouve à Rennes et qui est une véritable occasion. On ne peut pas ne pas adosser nos nouveaux cursus de formation sur cette capacité de production de connaissances en amont.

Nous sommes donc sur ce schéma à court terme, à savoir un an, avec un projet de MS qui va durer le temps que la substitution par un nouveau projet d'école d'ingénieurs intégrée se mette en place. Nous n'en maîtrisons pas complètement le calendrier. Les conditions posées par la CTI sont très lourdes, on ne passe pas comme cela avec un petit dossier, surtout lorsqu'on a subi un premier échec avec l'extinction d'une formation. Nous sommes sous l'œil attentif de la CTI, mais nous partons dans cet état d'esprit.

Nous aurons besoin de l'appui du CF au sein de l'École pour faire droit de ces besoins nouveaux, puis du ministère auprès des institutions de l'Enseignement supérieur pour les ressources affectées afin de développer ce nouveau défi essentiel.

**M. DAB** : Pourquoi sautez-vous un an puisque vous avez déjà des mastères habilités ?

**M. ZMIROU-NAVIER** : Le MS a été habilité avec un certain programme, et on ne peut le modifier sans en référer à la CGE. Le programme actuel du MS est affiché très clairement comme ne formant pas des ingénieurs de génie sanitaire mais des managers au niveau des collectivités territoriales.

**M. DAB** : Pour Mines ParisTech, mais pas pour le mastère commun avec Pasteur et CNAM.

**M. ZMIROU-NAVIER** : C'est une autre chose.

**M. DAB** : Il a une option.

**M. ZMIROU-NAVIER** : L'option Santé environnement.

**M. DAB** : Il faudrait que vous disiez pourquoi vous ne pouvez pas la mettre en oeuvre tout de suite. Si l'on prend votre référentiel de compétences, c'est couvert.

**M. ZMIROU-NAVIER** : C'est un scénario imaginable, mais il faut aussi considérer les ressources qui sont les nôtres aujourd'hui.

**M. DAB** : Mais c'est ouvert, cela fonctionne.

**M. ZMIROU-NAVIER** : Les pressions sont multiples. On nous demande de reprendre urgemment pied dans le domaine de la formation continue, nous avons aussi à y répondre. Pour la création de nouvelles formations, nous avons abandonné un territoire important où les attentes sont très fortes. Ensuite, ce projet d'une nouvelle école d'ingénieurs est un énorme investissement, et je ne pense pas que nous puissions supporter le lancement de la formation reconfigurée et...

**M. DAB** : Ce n'est pas le lancement puisqu'il existe.

**M. POTELON** : Les contenus ne sont pas les mêmes.

**M. DAB** : Si, je vous incite à le regarder.

**M. ZMIROU-NAVIER** : Il y a aussi la charge de travail avec une équipe qui est au seuil de la saturation.

**M. DAB** : Mettez cela en balance avec le risque d'une interruption. Maintenir quelque chose en pointillé par rapport à une année vide est un risque que je vous conseille d'apprécier. Josiane ?

**Mme JEGU** : Ma réaction s'appuie sur le collège des professionnels que je représente. Il me semble entendre, sans être spécialiste du dossier, que la décision de la CTI est déconnectée des enjeux de santé publique, des enjeux professionnels, des enjeux institutionnels, des enjeux de recherche. En même temps, vous expliquez vous-même que la décision n'a pas été la même concernant le CNAM, est-ce au nom de ce que vous représentez, de votre histoire ?

**M. DAB** : Non, elle a été la même.

**Mme JEGU** : Pas sur les mêmes points.

**M. DAB** : Non, mon année de spécialisation a été supprimée comme celle de l'École. Il se trouve que, parallèlement, j'avais anticipé cela et fait une demande de création d'une filière complète d'ingénieurs, qui vient d'être habilitée pour six ans. Mais l'année de spécialisation du CNAM n'a pas été renouvelée pour le même argumentaire.

**Mme JEGU** : Vous avez aussi utilisé l'argument d'une autre crise sanitaire. Au nom de tous ces risques, et du CF, ne peut-on prendre un certain nombre de rendez-vous, notamment après les élections présidentielles, et repartir en campagne pour défendre nos dossiers ? Ces 40 ans d'histoire ne sont pas banals, et ceci est une blessure faite à l'École. Au nom de cet avenir où la santé environnementale est si importante, l'implication de la Direction de l'École et du CA ne sera pas de trop, ni de tous ceux que désignera Antoine Flahault pour la présentation d'un dossier et des entretiens avec le futur ministre de la Santé et ceux susceptibles de prendre une décision. Ce serait ma préconisation pour que l'on n'abandonne pas, et repartir en nous appuyant sur notre histoire.

**M. DAB** : Effectivement, à ce stade, le message que nous pouvons faire passer à la Direction de cette maison est d'être offensive sur ce dossier, avec un Conseil des formations qui sera prêt à appuyer la démarche.

**M. LEGROS** : Y compris en termes de priorités. On peut imaginer être confronté à quantité de demandes, mais compte tenu du poids que cela occupe dans l'École, il faut peut-être réajuster les priorités.

**M. GALLET** : Lorsque j'ai vu la note, j'ai effectivement pensé que l'on s'attaquait à un pilier historique. Après l'IGAS et l'AERES, la CTI s'attaque à un pilier sur un motif complètement déconnecté de la réalité, là aussi, sans prendre la mesure de ce que nous sommes.

Cette école a beaucoup de tutelles, et dans ce cas, je considère que c'est une vraie chance. J'insiste avec un peu d'humour mais aussi fermement sur le fait qu'il nous faut vraiment l'appui de nos ministères sur ce dossier, qu'ils tapent du poing sur la table pour que l'on arrête de nous créer des problèmes, inconnus jusqu'à maintenant, sur des formations qui marchent et garantissent l'emploi, surtout sur des missions sur lesquelles nous avons un besoin impératif et impérieux de maintenir une continuité. Sur un sujet aussi sérieux, on ne peut se contenter d'écouter quelques experts dire que cette formation n'est pas bien ici parce que l'École fait autre chose. Pour moi, ce n'est pas un argument.

Je rejoins William Dab, et j'insiste beaucoup sur ce point : il n'y aurait pas pire symbole que d'arrêter pendant une année. Effectivement, on crée un vide qui peut se pérenniser. Il faut à tout prix maintenir une continuité, quelles que soient les acrobaties juridico-financières qu'il sera nécessaire de faire pour cela.

**Mme PLAISANT** : Parmi les pistes que j'avais indiquées, nous pourrions garder la notion de diplôme d'établissement de manière transitoire, sans accréditation de la CTI, et veiller à recevoir un effectif suffisamment conséquent de la part du ministère de la Santé, c'est-à-dire pas seulement cinq ou six élèves. Je suis d'accord avec vous, j'espère que nous pourrions avoir un vrai ministre de la Santé et remettre tout cela sur table.

Nous ne devons pas annoncer que l'on ne formera plus d'ingénieurs en santé environnement à l'École de santé publique dès l'année prochaine. Quitte à remettre en cause l'avis de la CTI sur le plan politique car, après tout, ce n'est qu'une commission et ce n'est pas non plus au ministère de l'Enseignement Supérieur à faire entièrement la loi sur les diplômes de santé publique. Il y a là une volonté politique à remettre en question.

Une autre piste transitoire consisterait à transformer la formation existante en formation initiale statutaire des ingénieurs de génie sanitaire. Ces personnes ayant déjà un diplôme, lorsqu'elles

passent le concours pour l'État, elles ont une simple formation d'adaptation à l'emploi, au management ou autres, d'ailleurs louée pas tout le monde. Si nous ne pouvons pas gagner cette volonté politique de conserver un diplôme d'établissement ni le faire accréditer par une nouvelle CTI ou que sais-je, nous pourrions organiser un concours et transformer cette formation d'IGS en formation statutaire pour ceux qui auraient passé le concours cette année, et créer suffisamment de postes pour que cela soit rentable pour l'École.

**Mme JEGU** : La formation continue peut être un excellent pont pour répondre aux besoins durant cette année où nous sommes fragilisés. On a tant besoin d'ingénieurs du génie sanitaire dans les ARS, que si l'on se met ensemble, on assure une réponse pendant l'année en essayant de s'adapter aux besoins des jeunes qui voudraient devenir ingénieurs de génie sanitaire.

**M. LEGROS** : Normalement, c'est une information, mais je propose d'aller plus loin en déclarant que, considérant l'importance des questions de santé et d'environnement dans le paysage sanitaire français et le poids symbolique de la formation des ingénieurs dans le fonctionnement de l'EHESP, le Conseil des formations encourage la Direction de l'École à assurer la continuité de la formation sous une forme à déterminer, sans rupture, et à s'engager rapidement dans une réflexion sur la refondation d'une formation d'ingénieur dans ce secteur. Je pense que notre Conseil pourrait formuler ce vœu à l'adresse du Conseil d'administration et des directions.

**M. POTELON** : En réaction, j'indique qu'Antoine Flahault a eu un contact avec le directeur de l'Enseignement supérieur pour essayer de passer outre l'avis de la CTI, mais ce dernier l'a renvoyé à la CTI.

**M. DAB** : Il ne pouvait pas désavouer la CTI, cela aurait représenté pour lui une situation délicate.

**M. POTELON** : L'année dernière, en période d'attente de la réponse de la CTI, nous avons dû indiquer aux élèves que la formation aurait lieu sous réserve de cette habilitation. En conséquence, nous avons eu très peu d'élèves et le niveau de la promotion n'est pas bon. Pour l'éventuelle rentrée de septembre-octobre, nous n'avons pas de candidatures. Par honnêteté, nous ne pouvons pas les inciter à s'inscrire puisque nous savons que nous ne serons pas habilités. Je veux bien faire une formation l'année prochaine, mais sans candidats, cela va être un peu compliqué. Je ne vois pas comment nous pourrions en avoir, d'autant que ceux qui ne sont pas ingénieurs et qui viennent à la formation pour obtenir un diplôme d'établissement jouent sur le fait qu'ils n'ont pas le diplôme mais ont la formation. Si l'on n'est plus ingénieur, cet argument tombe. Cette année, nous avons trois dossiers étrangers déposés alors que nous en avions entre quinze et vingt les années précédentes, et ces trois dossiers n'ont a priori pas le niveau.

Troisième point, la Commission des titres a été extrêmement sensible, et nous devons y être attentifs, au fait que nous étions beaucoup trop tournés vers le public et le parapublic ; si le ministère de la Santé a besoin d'ingénieurs, qu'il les forme en son sein et qu'il ne passe pas par une formation d'ingénieurs. Cette critique a été écrite, j'ai les documents. Il est même écrit, et ce que je vais vous dire est provocant, que notre formation n'est pas bonne en termes de plus-value de salaire à son issue. Nous leur avons répondu que la santé publique n'était pas réputée pour payer et, ensuite, que les gens viennent par conviction et parce que cela correspond à un besoin de la société et non pour "faire de l'argent".

Voilà l'état d'esprit dans lequel se trouve la CTI. Nous ne devons pas être trop tournés sur la fonction publique, que l'on organise la formation par rapport à cela, car nous n'aurons jamais l'habilitation. Par ailleurs, on parle dans les référentiels du milieu industriel, du milieu de l'entreprise et pas du tout du milieu professionnel, car pour eux, la fonction publique ne consomme pas d'ingénieurs. C'est complètement faux mais c'est une réalité perçue par la CTI.

**M. DAB** : Il y a des ingénieurs des Mines, des Ponts.

**M. POTELON** : Ils sont très peu nombreux par rapport à l'ensemble des ingénieurs.

**M. DAB** : Tout de même !

**M. LEGROS** : Je vous fais donc une proposition :

« Face aux difficultés rencontrées par la formation des ingénieurs de spécialisation, le Conseil des formations ; considérant l'importance des questions de santé et d'environnement dans le paysage sanitaire français ; considérant le rôle et la portée symbolique de la formation d'ingénieur dans la vie de l'EHESP ; encourage la Direction de cette école à assurer la continuité, sans rupture, d'une

formation de haut niveau dans le secteur santé environnement ; à s'engager dans une réflexion sur la refondation d'une formation d'ingénieur. »

**M. TASSO** : Je ne parlerais pas de portée symbolique mais de portée historique.

**Mme JEGU** : Historique et stratégique.

**M. TASSO** : Puisque l'on vient de dire que la santé environnementale est stratégique.

**M. LEGROS** : Oui.

**Mme PLAISANT** : Il faut préciser l'explosion des connaissances scientifiques.

**M. DAB** : Plus c'est court, plus c'est percutant. Cela donne les points nécessaires à la Direction.

**À mains levées, le vœu ainsi formulé est adopté à l'unanimité.**

## **9. Questions diverses**

### **Elections partielles au sein des instances**

**M. POURRIERE** : Il est bien prévu d'organiser des élections partielles pour pourvoir les postes qui ne le sont pas aujourd'hui au sein des instances, tant au sein du Conseil des formations que du Conseil d'administration. Ces élections vont avoir lieu en juin, sachant que l'École profitera de cette période pour réorganiser des élections au Comité technique.

**M. DAB** : Cela répond aux interrogations du Conseil.

Bruno, je vous passe la parole sur le point divers que vous souhaitiez à propos des attachés d'administration.

**M. GALLET** : Je voulais un éclaircissement sur la situation des attachés nommés au choix dans leur établissement. On m'a indiqué, sans que je puisse le vérifier, que les gens qui sont dans cette situation s'entendent dire que leur formation d'adaptation à l'emploi à Rennes représenterait un coût de 7 000 euros. Je pose la question de façon assez naïve, mais c'est un point important car cela touche à la carrière des hospitaliers. Qui paye la formation des attachés au choix ?

**M. POURRIERE** : Un arrêté du 6 avril 2012 détermine les modalités d'organisation de la formation, qu'il s'agisse des AAH sur liste d'aptitude ou des détachés. Ce dispositif réglementaire prévoit effectivement des frais pédagogiques pour un cursus de 12 semaines : 8 semaines de formation à l'École et 4 semaines de stage, et obligation de valider la formation. Pour les AAH en formation d'adaptation à l'emploi relevant de ces dispositifs, il y a obligation pour l'établissement de prendre en charge la formation.

**M. GALLET** : C'est un coût nouveau pour les établissements.

**M. TASSO** : Isabelle Plaisant m'indique que cela existe pour d'autres filières État, notamment les techniciens sanitaires qui passent le concours interne d'ingénieur. Je pense que la question est à renvoyer au ministère. Je découvre le fait que l'on puisse être recruté par une voie différente dans un corps -mais quelle que soit la voie, on n'est pas moins fonctionnaire du corps que l'on intègre- et que les frais pédagogiques puissent être à la charge de certains professionnels. Il faudra interpeller fortement le ministère sur cette question.

**Mme PLAISANT** : Sur les techniciens, ce n'est pas un problème de frais pédagogiques mais de perte de rémunération mensuelle de 500 euros par mois pendant 14 mois.

**M. TASSO** : Je n'avais pas compris, mais ce n'est pas plus acceptable.

**M. SLAMA** : Ce ne sont pas seulement les frais pédagogiques mais aussi les frais de déplacement.

### **Séminaire du Conseil des formations : thème et date**

**M. DAB** : Je crois savoir que le Conseil scientifique a arrêté une date et un thème de séminaire.

**Mme RIVIÈRE** : La date a dû être arrêtée, je vais me renseigner sur le thème.

**M. DAB** : Il peut y avoir un intérêt à coupler les deux.

**M. LEGROS** : En tout ou partie.

**M. DAB** : Oui, avec une interface, peut-être avec une introduction commune. Sur le thème, il me semble que la prospective des métiers avec la notion d'observatoire des emplois en santé publique viendrait vraisemblablement le plus immédiatement. Nous allons vous faire une proposition.

La prochaine date de notre Conseil des formations est fixée le 21 septembre à Rennes et le 7 novembre à Paris.

Merci pour ces échanges et leur qualité. Merci à Aurélie Rivière d'avoir très bien organisé cette séance.

En votre nom à tous, je souhaite bon vent à Jean-Louis, avec le vœu de ne pas rester trop loin de nous et que le soleil basque ne lui fasse pas oublier les quelques petites pluies rennaises. Merci à tous et bon retour.

*(La séance est levée à 15 heures 25.)*