

École des Hautes Études en Santé Publique

Procès-verbal de la séance du 09 septembre 2010 du
Conseil des formations de l'EHESP

CONSEIL DES FORMATIONS DE L'EHESP Liste des 19 membres présents à la séance du 09 septembre 2010

Présidence : Christian ROLLET

Représentants de l'Etat :

Jean-Noël CABANIS, représentant la direction générale de l'offre de soins
Aurore RANDRIANARISON, représentant la direction des ressources humaines
Véronique COTTEAUX, représentant la direction des ressources humaines

Personnalités qualifiées :

Christian ROLLET

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

Représentant le syndicat Force ouvrière (FO)

Céline LIMOUZY

Représentant la Confédération française démocratique du travail (CFDT)

Bruno GALLET

Représentant le Syndicat national des cadres hospitaliers (SNCH)

Régis CONDON

Représentant le Syndicat national des inspecteurs de l'action sanitaire et sociale (SNIASS)

Michelle DOLOU

Représentant le Syndicat national des personnels de santé environnementale (SYNAPSE-UNSA)

Isabelle PLAISANT

Représentants des établissements :

Martine ORIO

Membres élus :

Représentants des enseignants chercheurs ayant rang de professeur :

Dominique BERTRAND

Alain JOURDAIN

Représentants des personnels d'enseignement et de recherche :

Françoise FALHUN

Michel LOUAZEL

Représentants des personnels ingénieurs, administratifs, techniques, ouvriers, sociaux et de santé :

Jean-François MAILLARD
Frédérique QUIDU

Représentant des étudiants inscrits en vue de la préparation d'un doctorat :
Delphine MEHEUST

Représentant des autres étudiants :
Francine RAUCOURT

Représentant des élèves fonctionnaires :
Magali TASSERY

Membres excusés :

Raymonde MICHEL représentant la direction générale de la cohésion sociale
Claude JOLLY, représentant la direction générale de l'enseignement supérieur
Pierre Yves GEOFFARD, représentant de l'Etat,
Brian HODGES, personnalité qualifiée
Jacqueline CLAVEL, personnalité qualifiée
Martine RIFFARD-VOILQUÉ, personnalité qualifiée
André FRITZ, représentant des établissements,
Nicolas TASSO, représentant la Confédération générale du travail (CGT)
Sabine GRISSELLE-SCHMITT, représentant la Confédération française démocratique du travail (CFDT)
Georges AMARANTHE, représentant la Confédération française démocratique du travail (CFDT)
Catherine CHOMA et Isabelle LANRIVAIN, représentant le Syndicat des pharmaciens inspecteurs de santé publique (SPHISP)
Ève GALLACIER, représentant les personnels ingénieurs, administratifs, techniques, ouvriers, sociaux et de santé

Liste des procurations :

1. Martine RIFFARD-VOILQUE à Christian ROLLET,
2. Eve GALLACIER à Frédérique QUIDU,
3. Catherine CHOMA à Françoise FALHUN,
4. Raymonde MICHEL à Aurore RANDRIANARISON
5. Jacqueline CLAVEL à Dominique BERTRAND,
6. André FRITZ à Martine ORIO,
7. Georges AMARANTHE à Bruno GALLET

*(La séance est ouverte à 10 h 21, sous la présidence de M. Rollet.)
(Après avoir fait l'appel, le président constate que le quorum est atteint.)*

M. ROLLET.- Avez-vous des observations sur l'ordre du jour ? *(Il n'y en a pas.)* Pour ma part, je vous propose de faire passer le point 9 en début de réunion en raison de l'indisponibilité de Roland Ollivier cet après-midi. *(Il en est décidé ainsi.)*

Avant d'aborder notre ordre du jour, Antoine Flahault me suggère de laisser Marie-Aline Bloch, notre nouvelle directrice de la recherche, se présenter.

Mme BLOCH.- Bonjour à tous. Après être arrivée voici un peu plus de trois semaines à l'École pour prendre le poste de directeur de la recherche, je suis ravie d'être parmi vous aujourd'hui. L'un de mes soucis sera vraiment de développer une stratégie de recherche en lien avec les enseignements et les formations, et ce, la main dans la main avec Jean-Louis Pourrière. La recherche doit être du plus haut niveau d'excellence et en synergie pour alimenter les enseignements de l'École.

M. ROLLET.- L'ensemble du Conseil des formations vous souhaite la bienvenue et espère certainement vous revoir à l'occasion.

1. APPROBATION DU PROCES-VERBAL DE LA SEANCE DU CONSEIL DES FORMATIONS DU 3 JUIN 2010

M. ROLLET.- J'appelle les observations que vous auriez sur le procès-verbal de notre séance du 3 juin.

Mme FALHUN.- Me faisant le porte-parole du syndicat des pharmaciens inspecteurs, j'ai une interrogation sur la page 5 dont la dernière phrase n'est pas complète. Je pense qu'elle n'était pas achevée en réalité, mais je pose tout de même la question.

M. FLAHAULT.- Ma phrase a probablement été interrompue puisque c'est un verbatim. Si vous en êtes d'accord, nous pouvons peut-être la supprimer.

Mme FALHUN.- Je ne voulais pas trahir ma collègue.

M. ROLLET.- On peut supprimer la dernière ligne.

Mme FALHUN.- Pour le reste, ce ne sont que de petites "coquilles".

M. ROLLET.- Que vous pourrez signaler par écrit.

Mme PLAISANT.- À ma deuxième intervention de la page 22, je vais demander la suppression de la première phrase considérant qu'il s'agissait d'un commentaire en voix *off*, le sens était de toute façon inversé.

M. ROLLET.- Très bien. Avez-vous d'autres remarques ? *(Il n'y en a pas.)*

Avec ces amendements, le procès-verbal est approuvé. (Avis n°09/2010/1)

2. MODALITES DE MISE EN OEUVRE DES FORMATIONS DIPLOMANTES POUR LES ELEVES EN FORMATION FONCTION PUBLIQUE

M. ROLLET.- Il s'agit du rapport d'un groupe de travail qui a été demandé par le président du Conseil d'administration, il était composé d'un certain nombre de représentants du Conseil des formations et du Conseil d'administration. Ce groupe qui a tenu quatre réunions a réalisé un important travail qui s'est appuyé sur des productions écrites, les débats ont été animés et constructifs, et la contribution des élèves à la rédaction du document a été tout à fait remarquable.

Nous avons émis un avis unanimement favorable sur une déclaration en dix points qui avait fait l'objet de notre séminaire concernant la mise en oeuvre des formations diplômantes. C'est ce que l'on avait appelé du terme un peu barbare de diplomation. Le Conseil d'administration, avant

d'adopter ce document, a souhaité qu'il soit étudié de manière plus approfondie car un certain nombre de questions ne paraissent pas assez claires à certains.

Le groupe de travail a travaillé de nouveau, non pas sur les dix principes qui font, je crois, consensus mais sur les modalités de mise en oeuvre des formations diplômantes pour les élèves en formation fonction publique.

Le groupe n'ayant pu tout traiter, nous sommes partis des préoccupations exprimées par certaines filières des formations statutaires et avons traité des voies et moyens pour les élèves en formation statutaire permettant de suivre une formation diplômante parallèlement, de type universitaire. Nous devons prononcer un avis formel sur ce travail aujourd'hui avant qu'il soit examiné à la fin du mois par le Conseil d'administration.

J'appelle vos commentaires et observations, plus particulièrement de ceux qui n'ont pas fait partie du groupe.

Mme FALHUN.- De nouveau, au nom du syndicat des pharmaciens inspecteurs, j'aimerais des éclaircissements à la page 11 sur le point 3.4 : *"Les dispositifs VAP et VAE de l'EHESP permettent aux élèves fonctionnaires d'intégrer ces formations diplômantes..."* Ma collègue se demande ce qu'il en est des titulaires, des professionnels. On ne les a pas citées mais je pense que c'est également ouvert aux personnes déjà titularisées.

M. POURRIERE.- Ce document permettait de réfléchir aux modalités de mise en oeuvre des formations diplômantes pour les élèves en formation fonction publique. Mais il est évident que les dispositifs VAE et VAP s'adressent aussi bien à des élèves fonctionnaires qu'à des fonctionnaires qui souhaitent intégrer un cursus diplômant.

M. FLAHAULT.- On peut peut-être ajouter "et aux fonctionnaires".

M. POURRIERE.- Si ce n'est que le document s'adresse aux élèves.

M. FLAHAULT.- À "tous les élèves en formation".

Mme FALHUN.- Ma collègue s'interroge aussi sur la page 14, point 6.3.2 concernant les dispenses. Pourquoi être dispensé d'un cours et avoir besoin de passer l'examen ?

M. POURRIERE.- C'est la grande différence entre l'allègement et la dispense. Pour la dispense, vous êtes dispensé de la validation d'unités d'enseignement. Pour l'allègement, vous pouvez ne pas bénéficier des enseignements mais, quoi qu'il en soit, vous devrez valider les unités d'enseignement. On a défini ces différents termes ; la dispense, l'allègement, puis la double validation qui permet, avec une seule épreuve, de valider des unités d'enseignement et le module.

Mme FALHUN.- Au point 6.3.3 de la page 15, on parle d'un seul mémoire soutenu devant deux jurys différents, pourquoi pas un jury commun ?

M. POURRIERE.- La Direction des études travaille à ce sujet avec les responsables des formations diplômantes. Différentes possibilités existent, il pourra arriver qu'une seule soutenance permette de valider autant d'unités d'enseignement, le stage, le mémoire, ou bien le seul mémoire pour les formations fonction publique ou encore qu'il soit demandé aux élèves de soutenir leur mémoire devant, d'une part, le jury de la formation diplômante et, d'autre part, le jury fonction publique. C'est effectivement quelque chose que nous serons amenés à discuter en matière de concordance entre les cursus.

M. FLAHAULT.- Ne peut-on enlever le mot "différents", en laissant "soutenu par deux jurys". C'est-à-dire que parfois, les deux jurys pourraient se confondre.

M. POURRIERE.- Tout à fait.

Mme FALHUN.- En page 17, point 8.2, où est défini le référent ? C'est un référent qui coordonnerait la formation ?

M. POURRIERE.- Effectivement, à terme, les services de la scolarité et le service de la coordination des diplômes assureront cette information. Nous pourrions peut-être préciser que ces informations leur seront confiées en tant que référents.

Mme PLAISANT.- Je fais partie de ceux qui n'ont pas pu participer au groupe de travail. La lecture du document m'a donné l'impression qu'aucun élève ingénieur n'y avait contribué, quelques petits rattrapages semblent nécessaires. Comme dans le précédent document, je trouverais intéressant d'avoir en annexe le détail des formations fonction publique pour chaque métier, ainsi que la liste des diplômes EHESP, définis selon les catégories de métiers. En examinant le document précédent, je me suis aperçue qu'aucune diplômation n'était proposée aux ingénieurs d'études sanitaires qui passent pourtant plus de 1 230 heures en formation fonction publique. Je crois qu'il existe d'ailleurs un master Paris 5-Paris 11 qui pourrait leur être proposé. Cela mériterait d'être ajouté.

M. ROLLET.- À quel endroit ?

Mme PLAISANT.- Il s'agirait d'annexer un tableau par métier qui permettrait de définir, pour chaque catégorie de métier, les types de diplômes proposés. Dans le tableau du mois de juin, on voyait apparaître les ingénieurs du génie sanitaire. Mais vous savez que c'est un cas particulier puisqu'ils ont le diplôme avant de faire la formation statutaire fonction publique. Il faudrait donc ajouter une ligne "ingénieur d'études sanitaires" et mettre en regard le master existant en santé environnementale.

M. FLAHAULT.- Il existe plusieurs façons d'aborder la question, nous aurions pu le faire par la sorte de matrice que vous envisagez. Nous avons plutôt tendance à dire qu'il n'y a pas de diplôme par filière. Cette question sensible a été discutée par beaucoup et nous nous sommes aperçus qu'un certain nombre d'élèves de différentes filières pouvaient avoir des options très différentes. Des médecins inspecteurs de santé peuvent vouloir faire un diplôme en management ; des managers qui font beaucoup de management à l'École peuvent avoir envie de faire un diplôme de santé publique ; des ingénieurs en santé environnementale qui en feront beaucoup à l'École peuvent choisir éventuellement un diplôme qui ne serait pas un master de santé environnementale. Il est vrai qu'ils ont été construits comme vous le dites, mais nous ne voulions pas enfermer le dispositif dans un diplôme ou une filière de façon trop rigide. L'idée qu'aucune filière ne soit fléchée, à ma connaissance, avec un diplôme correspondant pourrait aussi s'appliquer à celle que vous mentionnez.

Mme PLAISANT.- J'entends bien, je suis d'ailleurs d'accord avec cette idée d'ouverture. Mais il ne faudrait pas que les ingénieurs d'études sanitaires en formation fonction publique soient écartés de ce dispositif de diplômation.

M. FLAHAULT.- Ils ne le sont *de facto* pas. Nulle part, on ne peut penser qu'ils le sont, sinon il faut modifier le document en ce sens. Il a été inscrit que tout élève de l'École doit avoir accès à une formation diplômante s'il le souhaite. Par exemple, les fondamentaux en santé publique sont proposés à toutes les filières.

Mme PLAISANT.- Un point concerne toutes les formations fonction publique. C'est une information récente émanant d'un rapport d'information du Sénat du 7 juillet 2010, le lendemain de la date du groupe de travail.

Le Sénat pointe un aspect très important de la formation des managers : *"Les managers sont insuffisamment formés à la gestion d'équipes. D'après une étude réalisée par la Commission des titres d'ingénieurs, 65 % des ingénieurs interrogés estiment que leur formation initiale ne les a pas préparés à s'intégrer dans une organisation, à l'animer et à la faire évoluer. Seuls 15 % s'estiment sensibilisés par leurs études aux relations sociales. Les managers ne disposent pas toujours du socle minimum de compétences requis pour permettre la prise en compte de la relation travail/santé en situation de management. Pour remédier à ces difficultés, un module intégrant formation en management et sensibilisation à la santé et à la sécurité au travail devrait être intégré systématiquement dans le cursus des écoles de commerce et d'ingénieurs, dans les formations universitaires en gestion, ainsi que dans les programmes des écoles d'application de la fonction*

publique. Les salariés qui sont promus à une fonction d'encadrement devraient également bénéficier de cet enseignement au titre de la formation continue." Ce rapport a été rédigé par Gérard Dériot.

Je propose que l'on intègre la possibilité, à terme, de prévoir un module de formation à la santé et à la sécurité au travail, notamment en prévention de la souffrance professionnelle.

M. FLAHAULT.- Nous sommes profondément dans la ligne que vous décrivez. Pour cela, un outil est à la disposition du Conseil des formations : les fondamentaux de santé publique que vous avez souhaité obligatoires. Il n'est pas obligatoire de s'inscrire dans la formation diplômante, mais ces enseignements fondamentaux sont progressivement dispensés à tous les élèves de l'École. C'était dès janvier pour toutes les filières Établissement, ce sera le cas à partir d'octobre pour toutes les filières État, y compris Environnement et santé.

On peut penser que, dans ce socle de base que tout élève sortant de l'EHESP doit avoir, un certain nombre de modules qui ne correspondraient pas encore suffisamment à ce que vous soulignez, comme dans d'autres domaines. Si c'est le cas, nous modifions en conséquence les fondamentaux. Nous présentons d'ailleurs aujourd'hui une proposition de maquette pour 2011 qui tient compte de commentaires que certains ont jugé absolument nécessaires à inclure dans les fondamentaux. Nous sommes très sensibles à ce que vous dites, une semaine sur les fondamentaux de management est d'ailleurs prévue pour toutes les filières. Cela ne répond peut-être pas entièrement à votre demande, cette semaine n'a pas été conçue selon le texte que vous citez, en revanche, nous pouvons le faire évoluer en ce sens ensemble puisque c'est une coproduction du Conseil des formations.

Mme PLAISANT.- Une autre remarque porte sur le volet économique (point 9). J'avais une question préalable pour les formations fonction publique, existe-t-il des élèves salariés ?

M. FLAHAULT.- Ils le sont tous, les IES le sont également.

Mme PLAISANT.- Le calcul sur le nombre d'allers-retours et de nuitées remboursés par l'École sera peut-être à refaire. J'ai toujours entendu parler de l'insuffisance de remboursement des frais de déplacement lors des formations statutaires. J'ai en tête les techniciens, même s'ils ne sont pas dans le processus de diplomation. Lorsqu'on a cinq semaines de formation et que l'on habite loin, il est nécessaire d'arriver la veille pour être ponctuel le lendemain. En l'occurrence, 20 nuitées peuvent être largement insuffisantes. J'ignore si le nombre exact d'allers-retours et de nuitées doit être fixé sur ce document. Certaines situations personnelles sont peut-être à étudier pour ne pas créer de blocage. On entend depuis des années des élèves se plaindre d'engager des fonds personnels pour venir en formation fonction publique.

M. ROLLET.- Le groupe a discuté ce point qui est peut-être le seul où des différences sont apparues. Ces précisions correspondent à la position majoritaire, et non unanime, sur ce que l'École pourrait accepter de prendre en charge pour des élèves en formation statutaire lorsqu'ils participent à des formations diplômantes. Cela peut être infini, et le curseur a été mis sur 10 allers-retours et 20 nuitées. Comme toute solution arithmétique, elle n'est pas forcément adaptée à tous les cas ; on imagine que certains peuvent être étudiés. Il fallait prendre une position générale, et c'est ce qui est ressorti après discussion du groupe de travail. Ce n'est pas directement le sujet, nous avons davantage à traiter de questions pédagogiques mais, de fait, qu'est-ce qu'une formation si l'on n'a pas les moyens de la suivre. Nous avons donc également discuté de cet aspect économique.

M. POURRIERE.- Le groupe a beaucoup travaillé sur la question du modèle économique pour proposer ces deux chiffres. Une étude sur trois ans a été menée sur le nombre moyen de déplacements des élèves fonctionnaires suivant une formation diplômante. C'est sur cette base que l'on a pu proposer ce cadre de remboursement.

M. FLAHAULT.- Ce n'est pas gravé dans le marbre et nous saurons nous ajuster au fil du temps. La solution est assez large, cette étude montrait que presque tous les cas de figure y entraînent. Il nous faut définir un budget en début d'exercice, et nous avons besoin de quelques balises précises et chiffrées. Mais nous pouvons convenir ensemble de les modifier si nécessaire.

Mme PLAISANT.- Si j'entends bien, ces chiffres s'appliquent aux déplacements supplémentaires pour la formation diplômante, en plus de ce qui est prévu pour la formation.

M. ROLLET.- Tout au long de ma carrière, j'ai entendu des revendications sur le niveau de prise en charge des déplacements, qu'il s'agisse d'élèves fonctionnaires, de titulaires ou autres. Il ne s'agit pas de cela mais de l'engagement que prend l'École d'aider ceux des élèves fonctionnaires qui voudraient suivre une formation diplômante. C'est hors du cadre réglementaire de la fonction publique. C'est d'ailleurs pourquoi cela méritait une discussion et que ce n'est pas gravé dans le marbre. Ce point économique n'était pas au coeur de notre travail mais nous l'avons traité car la question était soulevée et qu'il fallait être concret. Nous cherchions à étudier les modalités de mise en oeuvre des formations diplômantes pour les élèves fonctionnaires, il est évident que les déplacements sont une modalité pratique importante.

Mme PLAISANT.- Je vous remercie de ces précisions. Vous m'excuserez de vous avoir fait perdre du temps, si j'avais pu assister au groupe de travail, j'aurais posé la question directement.

M. ROLLET.- Au contraire, s'il reste quelque ambiguïté, cela permet de les corriger. De ce point de vue, nous n'avons pas perdu notre temps. Y a-t-il d'autres observations ?

M. CABANIS.- C'est ma première participation, au nom de la DGOS, et je voulais féliciter le groupe de travail pour les équilibres obtenus sur des situations très différentes et très complexes. La DGOS appuie tout le travail de réflexion qui accompagne les ambitions plus larges de l'École des hautes études en santé publique. Je vous remercie.

Mme QUIDU.- Je m'exprimerai au nom d'Ève Gallacier, absente, qui par un courrier du 24 août vous interpellait sur certains points de ce document. *A priori*, vous avez déjà répondu à quelques questions, mais il en reste une concernant le non contingentement des élèves candidats aux formations diplômantes (p 10). Sa question est la suivante : *"En ce cas, le contingentement serait d'ordre financier, car je ne pense pas que l'EHESP disposera de ressources particulières affectées à ces dépenses, qui s'élèveraient entre frais d'inscription, de séjour et de transport, entre 1 500 et 1 700 euro par élève. En ces temps de restrictions budgétaires de l'État, ces propositions sont-elles réalistes ?"*

M. ROLLET.- Même si nous ne l'avons pas écrit, nous en avons discuté. On parle ici de contingentement, abstraction faite de toute question économique. Il n'y a pas de contingentement de principe ou pour des raisons pédagogiques. Évidemment, on retrouve un peu plus loin le problème sous l'angle économique.

M. POURRIERE.- Cela rejoint la précédente intervention d'Antoine Flahault. L'idée développée dans ce point est qu'il n'y a pas un diplôme pour une filière, mais que l'ensemble des formations diplômantes est ouvert à l'ensemble des filières. C'est dans ce sens que la notion de contingentement a été abordée.

M. GALLET.- J'ai fait partie du groupe de travail à la dernière séance. Cela signifie que l'on n'a pas de contrainte ou de limite sur le nombre d'élèves fonctionnaires qui vont faire une formation diplômante.

M. FLAHAULT.- C'est exactement la philosophie, ce qui ne signifie pas pour autant que tous les élèves seront acceptés dans toutes les formations diplômantes puisque les sélections obéissent à certains critères. Comme le souligne Frédérique Quidu, le seul contingentement serait une limite budgétaire. Mettre "dans la limite des moyens disponibles" serait presque un truisme. Un peu en écho à la remarque de Mme Plaisant : si les fonds venaient à manquer, nous ne pourrions pas rembourser les nuitées et déplacements à hauteur de ce qui est prévu, en tout cas pour l'exercice suivant. C'est pourquoi ce n'est pas inscrit dans le marbre. Si, par un engouement des professionnels vers ces formations diplômantes, nous étions contraints sur le plan budgétaire, nous aurions à en rediscuter. Mais ces discussions appartiennent davantage au Conseil d'administration qu'au Conseil des formations, au moment des votes des budgets et de l'arrêt des comptes.

M. JOURDAIN.- Je n'ai pas participé au groupe de travail, mais je voudrais faire part de quelques réflexions davantage personnelles que partagées avec l'ensemble de mes collègues enseignants. J'ai eu un certain malaise à la lecture du document, et je pense d'ailleurs m'abstenir lorsque notre avis nous sera demandé.

D'abord, je voudrais saluer le travail réalisé car il me semble important que l'on se mette d'accord sur un certain nombre de principes dans l'organisation de l'enseignement. Il n'est pas toujours facile de le faire étant donné le caractère assez hétérogène de cette école. D'autre part, je pense que des éléments permettent de préciser l'accès des élèves en formation fonction publique et à une formation diplômante. C'était absolument nécessaire, au vu de l'expérience de trois ans dans le pilotage d'un master, des questions sont effectivement traitées dans ce document.

En revanche, je voudrais exprimer un point de vue d'enseignant et dire, d'une manière générale, que nos étudiants et élèves le sont de façon non différenciée. Dans la formation, nous contribuons à un même but, et il me semble important de continuer dans cette direction. Depuis le début dans cette école, les formations diplômantes et les formations statutaires s'enrichissent. Avoir des étudiants fonctionnaires dans les formations diplômantes apporte beaucoup, et le fait que les formations fonction publique soient diplômantes apporte beaucoup à l'image des formations de l'École. Cela permet à certains étudiants d'acquérir des diplômes dans le champ de la santé publique, ce qui les valorise.

Mais j'ai un léger sentiment de discrimination lorsqu'on parle de modalités de mise en oeuvre des formations diplômantes pour les élèves en formation fonction publique. Cela me gêne par rapport aux buts et projets de l'École. L'un des paris est qu'elles s'interpénètrent, c'est-à-dire que la recherche devienne un outil de formation, et que la formation continue enrichisse la formation initiale et la formation diplômante. Nous sommes au milieu du gué, et tout ce qui concourt à se refermer sur des identités antérieures ne me semble pas positif. Je trouve quelques points dans le document qui ne vont pas dans le bon sens me semble-t-il.

J'ai trois exemples à donner pour être plus concret. On parle de deux types d'enseignements qui "coexistent", et le mot me gêne car il évoque la guerre froide, un type de coexistence pacifique. Ces deux types de formations s'enrichissent mutuellement, nous le vivons tous les jours. Cette semaine, nous avons fait la rentrée d'un master et on constate des échanges du fait de positions différentes, avec des formations continues, des étudiants de provenances différentes, etc. C'est un enrichissement, et le verbe "coexistent" me gêne quelque peu.

Le passage sur la recherche me gêne également. L'un des paris de cette école est que l'on se forme non pas à la recherche mais par la recherche. La formation professionnelle, pratique, est une caractéristique de cette école. Mais pour que les pratiques évoluent, il faut un lien avec la recherche. Or, ce passage dans le paragraphe 4.2 me gêne.

Un paragraphe bis parle d'une évaluation à six mois, comme s'il y avait un caractère d'urgence. Mais que signifie le fait d'évaluer au bout six mois une formation qui se déroule sur un an ? De plus, ce doit être une évaluation "approfondie", me semble-t-il, je ne me souviens plus du terme.

Au-delà de ces remarques un peu "affectives", je veux saluer le travail réalisé. Pour des raisons qui tiennent à la construction de quelque chose, je ne voterai pas contre si nous devons donner un avis, mais je m'abstiendrai en raison de ces quelques points.

M. ROLLET.- Je voudrais attirer l'attention d'Alain Jourdain sur une phrase si courte qu'on l'oublie : *"Les propositions qui figurent dans cet avis ne sont pas exclusives de la poursuite de la réflexion sur les diplômes à l'EHESP"* (§10.1). Je pense qu'il faudrait insister sur le fait que nous avons fait un travail sur les "modalités de mise en oeuvre" des formations diplômantes pour les élèves, ce n'est que cela. Bien évidemment, et je peux comprendre que ce soit un peu frustrant pour les enseignants, il y aurait énormément d'autres points à approfondir concernant les étudiants, public nouveau et en progression rapide dans notre établissement, et beaucoup de choses à dire sur les interférences entre les deux catégories d'enseignements qui sont quand même dans les textes.

Quant au mot "coexistant", je crois que personne ne l'a jamais relevé. Si on en trouve un autre moins gênant, je suis tout à fait disposé à l'adopter si quelqu'un le propose.

Ce travail a été réalisé en trois mois, en incluant la période de vacances, pour répondre à une expression émanant des milieux professionnels au Conseil d'administration. À l'évidence, ce ne peut pas être une somme complète sur la question des diplômés à l'École.

M. FLAHAULT.- Depuis la mutation de l'ENSP vers l'EHESP, nous avons tous oeuvré pour marcher dans le même sens, et pas je l'espère à marche forcée ni toujours de façon trop rapide. Ce texte se voudrait être d'une part un compromis qui ne laisserait pas au bord du chemin une fraction de l'École. D'autre part, l'École n'appartient pas à une composante, et donc pas aux enseignants. Je ne dis pas du tout que la remarque d'Alain était dans un sens d'appropriation de l'École, et l'on peut comprendre que des parties prenantes puissent être un peu déçues, impatientes, auraient préféré aller plus vite, plus loin. En fait, l'École avance vite et a réalisé un grand nombre de travaux très concrets : plus de 10 masters ont été habilités ou cohabilités, beaucoup d'efforts de compréhension mutuelle ont été faits de part et d'autre.

Aujourd'hui, le corps enseignant peut être, par certains aspects, devenu encore plus impatient. Je lui demande cependant de faire encore un effort de patience et de pédagogie. La notion "d'apprentissage par la recherche" est une phrase que j'avais proposée dans une version initiale du texte et qui a fait beaucoup débat. Je ne m'y attendais pas, car comme Alain Jourdain, ma formation est celle d'un enseignement supérieur de type universitaire, je pense que la formation "par la recherche" n'est pas "la formation à la recherche". En aucun cas nous ne voulions faire de tous élèves des chercheurs, cependant nous voulions apporter des éléments de raisonnement scientifique dans toutes les formations. Ces éléments sont réécrits avec une phraséologie qui relève parfois un peu du compromis, mais cela y figure et il n'y a pas eu de blocage. Mais il est vrai que nous avons refusé des termes que certains milieux professionnels ne se sont pas ou pas encore appropriés.

C'est la grande richesse de cette école, et peut-être la pauvreté d'un certain nombre d'universités si elles ne le font pas que d'écouter ses parties prenantes, d'avoir un dialogue construit, permanent où les employeurs, les anciens élèves et les enseignants peuvent donner leurs avis, peser dans le débat, apporter leur part de vérité. Je demande aujourd'hui à chacun de faire ce pas vers l'autre pour une certaine harmonie permettant à tous nos élèves de participer à cette formation diplômante, sans aucune obligation, aucun systématisme, avec des étapes à franchir. Aujourd'hui, je trouve que c'est une étape que nous franchissons.

Mme ORIO.- Je voudrais dire aux gens qui ont participé à ce groupe de travail combien cette réflexion est importante pour l'évolution de l'École. Depuis l'ordonnance fondatrice de l'EHESP, nous courons après un document de compromis qui tienne compte à la fois de la formation initiale des professionnels et de l'énorme apport de la réforme, avec une validation académique possible au travers de l'EHESP. C'est la raison d'être de la réforme. En tout cas, c'est ainsi qu'on l'a vécu en 2004 lorsque l'EHESP a été fondée. Chacun a mis un peu d'eau dans son vin pour y arriver, permettant à ce document de très bien évoluer. Il fait une synthèse, qui apparaissait comme impossible, entre des exigences académiques d'une part, et des exigences de formation initiale et professionnelle, d'autre part. D'ailleurs, ce document me paraît si important qu'il faudrait presque réfléchir, un jour ou l'autre, à le mettre dans le règlement intérieur de l'École dans ses grands principes.

Ce que nous avons fait là est un élément très fondateur et je voulais vous féliciter et dire tout le soutien que nous apportons à ce document.

M. LOUAZEL.- Ayant eu la chance de participer à ce groupe de travail, je mesure l'ampleur du chemin parcouru et la richesse des échanges. Ce document de compromis me semble bien équilibré, il me satisfait donc. Comme M. Rollet l'a rappelé, nous étions en désaccord, sur certains points et, l'ayant exprimé au groupe de travail, je tiens à redire ici que le seul élément qui me gêne –et qui expliquera ma position tout à l'heure– porte sur le modèle économique. Je ne parle pas ici des déplacements des élèves ou des nuitées mais de la question des droits d'inscription, c'est-à-dire la

carte d'étudiant. Certains élèves m'ont expliqué leurs problèmes de régime indemnitaire, j'entends parfaitement et je peux le comprendre. Pour autant, le remboursement des droits d'inscription d'une formation universitaire en raison d'un problème de régime indemnitaire ne me semble pas une bonne réponse. Symboliquement, vis-à-vis des autres étudiants, cela me gêne. D'autant que l'on sait la difficulté dans laquelle sont certains étudiants que nous accueillons. Comme je l'ai dit dans le groupe de travail, j'aurais préféré utiliser cet argent pour une ou deux bourses supplémentaires au bénéfice d'étudiants n'ayant pas de ressources.

M. FLAHAULT.- Je partage cette frustration de Michel Louazel. Nous aurions voulu être plus généreux envers des personnes nécessiteuses n'ayant pas le confort dont peut profiter d'autres élèves. D'abord, ces derniers en profitent car ils ont passé un concours extrêmement difficile et sélectif dans lequel les règles du jeu étaient clairement annoncées, y compris même qu'ils allaient devenir salariés. Ensuite, nous ne remboursons les droits d'inscription que lorsque nous sommes à l'initiative ou en conventionnement, c'est-à-dire en partenariat très étroit avec l'université lorsque ce n'est pas nous qui dispensons la formation. Et comme le souligne Alain Jourdain, c'est souvent nous qui la dispensons. À ce titre, il y aurait eu une double facturation à demander à nos élèves pour des formations dont certaines vont avoir des validations croisées, des correspondances avec des enseignements financés par l'Etat ou les Contributions hospitalières et, par ailleurs, leur demander de payer ces frais d'inscription.

En troisième lieu, voyez bien que nous sommes ici dans un modèle qui se veut incitatif. C'est aussi l'un des volets du compromis. Il faut que la "mayonnaise prenne". Si nous avons dans cinq ans des formations diplômantes pour une partie de nos publics sans jamais la participation de nos élèves fonctionnaires, je ne vois pas comment se fera cette imbrication souhaitée. Comme l'a très bien dit Alain Jourdain, et c'est très visible pour un enseignant, il enseigne de la même façon et souvent aux mêmes publics lorsqu'il y a des élèves dans ces masters qui sont des élèves fonctionnaires. Il faut donc que la mayonnaise prenne davantage, c'est pourquoi ce modèle se veut incitatif.

Mais il n'est pas gravé dans le marbre et peut-être ne sera-t-il pas accepté comme tel par le Conseil d'administration. Nous ne voulons être ni naïfs ni dispendieux vis-à-vis des deniers publics, nous pensons que des économies d'échelle seront possibles pour un certain nombre d'enseignements en partie réalisés dans des formations diplômantes, avec de possibles correspondances, validations croisées et jurys communs. Nous évaluerons année après année le modèle économique pour voir si, finalement, il est plus dispendieux qu'il ne l'était initialement.

Mme PLAISANT.- Je reviens à ma question des élèves qui ne sont effectivement pas tous salariés. Certains ont besoin, et je parle notamment des filières ingénieurs, d'une aide pour accéder à la diplomation. Une partie de ceux qui sont en formation statutaire arrivent par concours interne, mais d'autres arrivent par concours externe et ne sont pas salariés. Il est donc nécessaire de soutenir ces étudiants un peu particuliers. Je reconnais aussi que nous ne sommes pas dans un système équitable pour tous.

M. ROLLET.- Cela a été le point de départ de notre réflexion, et quelqu'un est intervenu pour nous aider à clarifier les termes : nous appelons "élèves" les fonctionnaires, qui sont tous payés, et "étudiants" ceux qui sont inscrits dans les formations de type universitaire ou grande école. C'est notre langage. Je sais que le cas des ingénieurs est un peu compliqué car des ingénieurs ici sont en formation mais ne sont pas fonctionnaires, tandis que d'autres ont passé un concours, sont élèves fonctionnaires et viennent dans un autre contexte. Quoi qu'il en soit, je crois que nous devons continuer à tenir ce langage commun. Nous appelons élèves ceux en formation statutaire qui sont donc payés, et étudiants ceux qui suivent les formations de type universitaire.

M. CONDON.- Ce volet économique participe de l'un des équilibres auxquels ce texte est parvenu. Il a été fait mention lors du dernier groupe de travail d'une proposition alternative : un financement fléché des formations, et je conviens qu'il s'agit d'un dispositif qui échappe largement à cette instance, avec un modèle de revalorisation du régime indiciaire des élèves fonctionnaires, leur permettant ainsi d'accéder à cette formation ou d'autres. Ce serait un modèle économique alternatif, un fléchage particulier du financement des formations diplômantes.

M. ROLLET.- La question est évidemment importante et je pense qu'elle n'est effectivement pas de notre ressort. Parmi les nombreux sujets que nous avons eu à traiter, je n'ajouterai pas celui-ci !

Avant d'émettre un avis et de passer au vote, je vous propose d'amender le titre et d'indiquer que "deux types d'enseignements 'existent' dans un seul établissement", au lieu de coexistent. J'enlève deux lettres qui ont peut-être une connotation historique fâcheuse, mettons ainsi fin à la guerre froide !

(Il est procédé au vote à main levée : abstentions de MM. Maillard, Jourdain, Louazel, Mme Quidu par 2 voix, Mme Plaisant.)

Les modalités de mise en oeuvre des formations diplômantes sont approuvées à la majorité. (Avis n°09/2010/2)

Je remercie tous ceux qui ont participé au groupe de travail pour leur contribution extrêmement active.

M. ROLLET.- Nous allons passer au point 9, le point 3 sera traité cet après-midi.

9. BILAN DE LA FORMATION DES DIRECTEURS GÉNÉRAUX D'AGENCE RÉGIONALE DE SANTÉ

M. OLLIVIER.- J'ai pris mes fonctions de directeur de l'Institut du management le 1^{er} avril 2010, ce qui me permet de dire que mon mérite est extrêmement modeste dans la réalisation de cette formation. Mon rôle étant de bien l'accompagner et d'en tirer tout le bilan, je dirai même tout le sel.

Il est intéressant de vous exposer cette formation des directeurs généraux d'agence régionale car le contexte, le cadre et les modalités sont spécifiques. Il faut, effectivement, se placer dans la perspective de la préfiguration -terme employé au moment de la constitution des ARS- et le souci du secrétariat général des ministères sociaux d'engager un cycle de formation en premier lieu à destination des directeurs généraux d'ARS. Probablement, autour de cette approche, y avait-il aussi la volonté de construire des référentiels, en tout cas un esprit commun pour piloter les futures agences.

C'est dans ce cadre que l'EHESP a répondu à un appel d'offres. Dès lors que nous sommes dans une logique d'agrégation ou de travail coordonné avec l'Assurance maladie dans le champ des ARS, l'EHESP et l'EN3S se sont spontanément concertées pour présenter une offre commune et ont été retenues pour assurer une offre de formation à destination des ARS.

Nous n'aborderons que le bilan de la première phase de la formation des directeurs généraux d'ARS. Dans le document qui a été remis, des hypothèses de travail complémentaires sont évoquées. Mais, à ce jour, parlons des certitudes, et donc du bilan de la formation des directeurs généraux. Je m'empresse de dire qu'il n'est pas utile de spéculer sur des échanges et travaux qui ne sont pas encore complètement arrêtés, je souhaitais que cela figure au procès-verbal.

C'est un bilan de 12 cycles de formation qui se sont étagés d'octobre 2009 à ces jours-ci. Nous ne parlerons pas de la prochaine session qui a lieu la semaine prochaine, ni d'un séminaire complémentaire de 4 cycles en phase d'échanges et de discussions et qui porte plus sur des aspects de fonctionnement interne, d'animation des équipes d'ARS.

C'est une formation "particulière", extrêmement riche et dense dans la mesure où elle obéissait à un même calendrier qui était celui d'un cycle d'une journée et demi ou était entrecoupée d'une phase de communication et d'échanges d'informations entre le secrétariat général et les directeurs d'ARS. Le volet de formations portait sur des thématiques qui ont été définies conjointement et arrêtées au fil des formations même si, à l'origine, les deux soumissionnaires avaient présenté un canevas en matière d'objectif de formation. Sur ces douze sessions, deux étaient plus à visée d'organisation interne et avaient trait à la constitution des ARS, les dix autres étaient des formations thématiques qui ont mobilisé divers partenaires.

Il est important de dire que cette formation s'est co-construite au fil du temps entre l'EN3S, l'EHESP, et le secrétariat général et son équipe qui se sont très fortement investis dans la

construction de ces formations. Elles ont été possibles, et enrichissantes, car du côté du commanditaire, il y avait aussi une "adresse ouverte" auprès des différents intervenants. Je pense que nous n'aurions pas eu cette capacité si nous avions été simple organisme de formation. Il est important de l'évoquer car cela explique une formation en quelque sorte sur mesure, ce qui est normal compte tenu des publics concernés.

Les formations s'élaboraient à un rythme de trois semaines, et étaient finalisées quinze jours auparavant. Cela suppose toujours une assez forte réactivité des équipes. Pour l'EHESP, Bertrand Parent, enseignant-chercheur au département Institut du management, a assuré ce pilotage, avec l'appui de Michel Louazel. Cette équipe coordinatrice travaille au secrétariat général dans ce que l'on appelle le COMOP (Comité opérationnel des programmes). Les travaux issus des formations ont fait systématiquement l'objet d'une mise en ligne et étaient donc consultables par les participants et leurs équipes.

Si l'on en réfère aux critères du service d'évaluation pédagogique de l'EHESP, l'évaluation est positive. Schématiquement, sans entrer dans les détails, en amalgamant les résultats des différents cycles, nous sommes à 90 % d'avis favorables. Cela étant, il ne s'agit pas d'un satisfecit car nous avons connu quelques difficultés, notamment sur le cycle numéro 4 : les ARS et le secteur médicosocial. En fait, cette session a été victime de ses objectifs dans la mesure où les intervenants se succédaient à un rythme extrêmement rapide, et les directeurs d'ARS ont trouvé qu'ils n'avaient pas assez de temps d'échange avec eux. C'est presque la rançon du succès pour avoir eu des personnalités et intervenants de qualité.

Quel bilan peut-on tirer ? On voit que l'École est capable de réactivité. Il est vrai que cela se fait dans un contexte où il faut assurer différentes activités, cela fait donc partie d'arbitrages à effectuer dans nos différents modes et moyens de fonctionnement. C'est important à dire car d'autres actions sont à réaliser.

Par ailleurs, autant il est important que nous ayons des coordonnateurs identifiés, autant il est nécessaire que nous renforçons une démarche collective, avec le maximum de nos compétences et de nos forces. Dans ce contexte, je trouve que le travail qui a été fait avec le département qui nous est voisin et proche, Sciences humaines et comportements de santé, a été positif. Mais nous devons l'amplifier et travailler ensemble davantage encore à l'avenir sur des thématiques, car les politiques de santé, leur organisation et déclinaisons, ont des zones frontières extrêmement nombreuses. Nous aurons aussi probablement à renforcer nos moyens d'ingénierie pédagogique à l'avenir.

Un autre point important à souligner, et je crois que c'était une première pour une action d'une telle ampleur, est le travail en partenariat entre les deux écoles. Antoine Flahault y est très sensible, nous sommes déterminés à conforter ce partenariat avec l'EN3S car nous pensons qu'une valeur ajoutée est à créer pour nos différents publics, qu'ils soient Établissement ou les personnels de l'État qui sont aussi confrontés à la mise en oeuvre de nouveaux dispositifs.

Le secrétariat général a exprimé sa satisfaction, M. Bertrand m'a indiqué qu'il était d'autant plus satisfait qu'il était partie prenante de cette formation. C'est un point à mentionner étant donné le caractère bâtisseur du secrétariat général.

Dernier point, d'ouverture, qui nous concerne tous et peut-être plus encore l'institut du management dans la réflexion sur notre projet en cours : de quelle manière capitaliser les savoir-faire acquis et de quelle façon les mettre à profit pour nos deux publics formés qui existent ensemble ?

M. ROLLET.- J'appelle les commentaires.

Mme BLOCH.- Ayant été sollicitée par Bertrand Parent pour l'aider à organiser ce séminaire sur les ARS et le médicosocial, j'ai été amenée à y intervenir. Il est intéressant d'en tirer certaines leçons dépassant l'organisation pratique du séminaire. Le problème du secteur médicosocial –j'ai passé plus de quatre ans et demi à la Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie comme directeur scientifique- est d'être morcelé. Tout l'enjeu des ARS, parmi tant d'autres, va être d'arriver à englober le médicosocial et de l'articuler avec le sanitaire. C'était assez emblématique du problème

auquel nous sommes confrontés. D'un point de vue politique, nous avons invité un certain nombre de personnes mais avec un certain manque de coordination et un calendrier serré, il y a eu multiplicité d'intervenants et répétition de certains thèmes. L'image était quelque peu écornée auprès des directeurs d'ARS, dont j'ai trouvé par ailleurs que l'audience était tout à fait ouverte et intéressante.

Cela questionne concernant l'École et sa connaissance du secteur médicosocial, notamment par rapport aux Conseils généraux qui sont des acteurs clés du secteur et qui auraient dû être beaucoup plus présents dans ce séminaire. Je pense que des leçons sont à tirer. J'ignore si un rattrapage est possible d'une manière ou d'une autre mais, d'une manière générale, je pense qu'il nous faut avoir une réflexion autour de cette problématique pour nos enseignements.

Mme RANDRIANARISON.- Ce travail de meilleure liaison a déjà trouvé son application dans une action de formation sur l'appel à projets dans lequel l'École a travaillé avec la CNSA et la Direction générale de la Cohésion sociale. Il n'a pas fallu attendre beaucoup pour que le relais suive et que l'École s'y inscrive. C'est un point positif que je voulais souligner car c'est une formation destinée aux agents travaillant dans les ARS, au-delà des directeurs.

Mme MALPOT.- Je précise que le CNFPT était également partenaire de ces actions et des formations qui seront montées en 2011, notamment pour décliner les formations appels à projets organisées au mois de janvier.

Mme PLAISANT.- Je vois qu'il reste un séminaire "Management général de l'ARS et performance". Il serait bien que vous les incitez à lire le rapport du Sénat du 7 juillet car de nombreux problèmes perdurent à certains endroits.

M. ROLLET.- Nous ne manquerons pas de faire état de cette référence. Merci à M. Ollivier de cette information.

4. ENSEIGNEMENT DU DROIT A L'EHESP : BILAN ET PERSPECTIVE

Mme THOUVENIN.- Notre directeur, le professeur Antoine Flahault, m'a confié une mission portant sur plusieurs volets de l'enseignement du droit : identifier les types d'enseignement dans chaque filière, essayer de faire une synthèse de grandes catégories d'enseignements, identifier les enseignants et les doublons pour d'éventuelles mutualisations. À cette demande, les réponses seront peut-être décalées.

Avant tout, j'aimerais préciser que je suis professeur d'université en droit privé, et en poste dans cet établissement. Dans un premier temps, je m'étais incluse dans le tableau figurant aux documents, mais il est extrêmement difficile de se trouver en situation de proposer des analyses globales sur un système d'enseignement et de porter un regard sur soi-même. Je me suis donc exclue car je ne parvenais pas être, à la fois, en surplomb et directement concernée. Je souhaitais apporter cette précision si certains d'entre vous s'étaient interrogés sur ce point.

Une première réunion a été présidée par Antoine Flahault, et nous nous sommes mis d'accord sur un certain nombre d'objectifs. Dans un premier temps, j'avais pensé pouvoir entrer les données de manière collective. En réalité, c'était tout à fait illusoire, et j'ai donc rencontré chaque enseignant, les données qui figurent ici sont celles qu'ils m'ont fournies. Je précise que je ne suis pas dans un rôle d'inspection ; je ne suis pas allée vérifier car je fais confiance aux acteurs.

Comme nous sommes dorénavant dans un établissement d'enseignement supérieur, j'ai proposé un mode de calcul adéquat. Globalement, on a, à la fois, des cours et des travaux dirigés, et pour des questions de paiement, notamment sur les vacances, on identifie l'ensemble comme des équivalents TD. Ceci vous explique cette formule qui pourrait éventuellement vous déconcerter.

Un total de 1 626 heures est professé par les enseignants de l'École ; l'enseignement du droit dans les formations initiales et continues et dans des masters cohabilités représente 20 % du total. J'ai ajouté 129 heures de cours dans les masters cohabilités pour des enseignants le faisant à titre de vacataires, non pas dans le cadre de leur service. Le volume est donc important.

Par ailleurs, n'ayant pas eu le temps matériel de rencontrer les enseignants vacataires, je n'ai pas pu mener à bien le travail que j'ai fait avec les enseignants de l'École. Ils représentent tout de même 598 heures. En l'occurrence, il s'agit de deux professeurs de droit de Rennes 1 : un avocat maître de conférences et un directeur des affaires juridiques du Conseil régional de Bretagne. Cela correspond à 3 postes d'enseignants, mais l'avocat maître de conférences associé qui réalisait la moitié des enseignements ne va plus les assurer. C'est important à comparer aux 5,8 postes d'enseignement de l'École, j'ai précisé que je m'étais exclue. Ce chiffre de 5,8 s'explique par les heures complémentaires.

Les grands domaines d'enseignement du droit sont au nombre de cinq. Quelque chose m'a frappée une fois que j'ai eu rempli toutes les cases du tableau. On note deux situations. Des enseignements portent sur la protection juridique des majeurs et le handicap. Cela concerne des individus dont le type de protection est lié à leur situation, on peut appliquer ces règles de protection pour une personne demeurant chez elle. En revanche, le droit de l'action sociale, le droit des établissements, tout ce qui concerne la fonction publique hospitalière et le droit des établissements de santé correspond aux enseignements typiques des filières, c'est-à-dire des futurs fonctionnaires que l'on forme en fonction de leur statut et du statut des établissements.

Parmi les premières conclusions, les domaines de compétence des enseignants en charge de ces différents enseignements sont clairement identifiés et associés étroitement à une personne. Si l'on a besoin d'un enseignement de droit de la fonction publique hospitalière, on se tournera tout naturellement vers André Lucas. Donc, il y a une identification tout à fait claire des compétences et les différents intéressés sont sollicités, comme les ressources, pour faire ces cours dans ces domaines. J'y reviendrai car cela produit un certain nombre d'effets intéressants qui posent peut-être problème.

La majorité de ces enseignants -je dis la majorité car Bernard Lucas qui est spécialisé sur le handicap ne fait pas encore d'enseignement dans un master mais est en train d'en créer un- dispensent donc deux catégories d'enseignements : les formations statutaires des filières, la formation continue. Par ailleurs, ils interviennent dans les masters cohabilités.

J'ai identifié un troisième point. Ces enseignements obéissent à des logiques de construction différentes alors que je peux postuler, que cet établissement étant devenu d'enseignement supérieur, référé au code de l'éducation, un certain nombre de ces enseignements peuvent paraître d'une certaine étrangeté.

Je vais revenir aux domaines de compétences clairement identifiés, que j'ai d'autant mieux compris que j'y étais confrontée.

Les enseignants qui sont sollicités dans leur champ de compétences juridiques sont sollicités en tant que tels, et on leur passe des "commandes", ce mot m'a d'ailleurs évoqué une logique d'achat qui m'était un peu étrangère.

La commande est porteuse d'un double élément. Il y a effectivement la confiance du responsable des filières vis-à-vis de tel ou tel enseignant reconnu dans son champ. Mais c'est aussi, pour le responsable de la filière, l'obligation de tenir compte d'un volume horaire qui n'est pas extensible, et donc de caler des enseignements. L'un des effets, qui n'a rien à voir avec les personnes mais le type de contenu, est que Karine Lefeuvre-Darnajou, extrêmement compétente dans les questions de protection des majeurs, se retrouve comme Bernard Lucas dans la situation de faire des enseignements de 1 heure à 1,30 heure. Je pense que c'est un manque de respect vis-à-vis des élèves et des enseignants. Je veux bien admettre que la concision, les capacités de mettre en évidence de grands traits soient une des caractéristiques des universitaires, mais il ne faut pas exagérer.

Il y a, à mes yeux, un double indicateur. Ce n'est pas construit par rapport aux logiques des filières statutaires, et c'est nouveau puisque la loi relative au handicap remonte à 2005 et que celle sur la protection des majeurs de 2007 n'est applicable que depuis janvier 2009. Par ailleurs, on voit bien derrière quel est le souci des directeurs de filière : *"Il faudrait peut-être en parler, mais je n'ai pas beaucoup de temps et je vous donne, etc."* Tandis que ceux qui sont plus sur un modèle traditionnel,

correspondant à la construction de différents cours, sont plus à l'aise. Quoique cela mériterait d'être rediscuté.

Cette disparité m'a frappée. Et cela n'a rien à voir avec les personnes, ce sont les effets des situations mêmes, juridiquement organisées.

La répartition des formations statutaires et formations continues par rapport aux enseignements classiques, héritées de l'ancienne école, représente respectivement : 80/20 % ; 50/50 % ; 55/45 %.

La répartition des enseignements propres de l'École et des cours des masters cohabilités -selon les personnes puisque que trois enseignants sur cinq dispensent des cours dans les masters cohabilités ou non- est de 46/54 % ; 68/32 % ; 60/40 %.

Trouver des enseignements dans des masters cohabilités est bien l'indicateur que le cadre institutionnel de l'École est celui d'un enseignement supérieur. Mais cela m'amène à m'interroger car la construction du décret de 2006 qui, pour partie, ne correspond pas à ce que je pourrais appeler l'idéal type d'un établissement d'enseignement supérieur. On a ainsi des formations dites initiales permettant d'exercer des fonctions de direction, de gestion, de management, d'inspection, de contrôle et d'évaluation qui, sauf exception, ne donnent pas lieu à la délivrance d'un diplôme. Ce point réglementaire est indiqué car on peut postuler dans un établissement d'enseignement supérieur dont les missions, comme indiqué dans le Code de l'éducation, sont de délivrer des diplômes, ce qui pose quelques soucis, d'où l'affirmation que tel n'est pas le cas. Il s'agit de formations statutaires qui s'adressent à des élèves fonctionnaires. Par ailleurs, j'ai utilisé les formules mêmes du décret : "*Un enseignement supérieur de santé publique*". Cette fois, ce sont des formations universitaires qui s'adressent non plus à des élèves mais à des étudiants.

L'intéressant à mes yeux est que la majorité des enseignements de droit s'adresse aux élèves fonctionnaires. J'ai donc lu tout ce qui, de près ou de loin, peut ressembler à un arrêté fixant le contenu des enseignements. J'ai mis en exergue la formule la plus fréquente : "*La formation suivie à l'EHESP adaptée à leurs missions...*" C'est donc une façon de dire que l'on fait confiance à l'École pour déterminer le contenu. De plus, des référentiels métiers venaient de sortir dont trois récents concernent le référentiel métier de directeur d'hôpital, de directeur d'établissement sanitaire et social et de services sociaux, et le référentiel des directeurs de soins. C'est sans doute pour ces derniers que le contenu de ce que l'on pourrait attendre de l'enseignement du droit est le plus explicite.

Toujours est-il qu'il y a une différenciation très intéressante et très moderne entre connaissances et compétences, on dit que "pour ces différents métiers, les connaissances attendues sont celles acquises au cours de la formation à l'EHESP". Voyez que c'est le serpent qui se mord la queue ! Deux solutions sont possibles : l'une un peu déprimée consiste à se dire qu'il n'y a rien de possible à faire, l'autre positive consiste à dire que c'est une chance. L'École a cette mission, c'est très bien, mais à condition de tenir compte du passage d'un système à un autre, et ce que je vais être amenée à vous proposer.

J'aimerais rappeler quelque chose que je ne veux pas taire. Il se trouve que le système, tel qu'il a été construit, a entraîné ce que j'ai appelé une triple déstabilisation.

Nous avons d'abord les élèves qui ont constaté que le nombre de postes aux concours décroissait et que, par ailleurs, notamment dans la loi HPST, il est prévu des recrutements sur titre. Ces jeunes gens se sont présentés en nombre et seule une quarantaine par filière, voire plus selon les types de filières, ont été reconnus comme dignes de réussir un concours, ce qui est très valorisant. Ces jeunes gens se disent donc que l'on va mettre au point des enseignements de type universitaire, débouchant donc sur un diplôme, et qu'ils vont être mêlés aux autres. Je me suis permis de leur rappeler que la fonction publique française a une particularité : le haut niveau de diplômes des personnes recrutées. Je leur ai donc rappelé que pour passer leur concours, ils avaient eu besoin de faire la démonstration qu'ils avaient des diplômes.

Les enseignants issus de l'ENSP sont d'autres personnes déstabilisées, non pas seulement pour des questions statutaires mais parce que leur métier change. Former de futurs fonctionnaires à leur

emploi et faire en sorte qu'ils puissent prendre leur poste dans des conditions les plus optimales n'est pas la même chose qu'enseigner, par exemple, le droit. Depuis 1995, lorsque j'ai abandonné mon cocon pour m'exercer auprès des médecins et biologistes, je sais quelle est la différence entre enseigner le droit à de futurs juristes et l'enseigner à d'autres qui ne le seront pas.

Par exemple, les enseignements de droit ici sont construits par rapport à l'idéal type que se représente chaque catégorie de fonctionnaires. Un enseignant universitaire ne peut pas accepter cette seule focalisation ; nous savons qu'il faut non seulement tenir compte des arguments favorables, ici, aux fonctionnaires, parce qu'ils peuvent être mis un jour en difficulté par rapport à d'autres acteurs, mais qu'il faut toujours prendre en considération les arguments que peuvent développer ceux qui sont en face de vous. Lorsque vous ne savez pas cela, vous êtes totalement désarmés.

Par ailleurs, nous sommes dans une époque de mondialisation, sans faire de comparaison entre le système français et le système indien, certains pays sont proches de nous et il me semble que l'ouverture aux autres pays devrait être quelque chose d'important dans la formation.

Ma conclusion provisoire est que nous sommes confrontés à une impérieuse nécessité : la mise à plat de tous les enseignements, et je parle ici de contenu. On m'a demandé de monter une formation pour des élèves directeurs, ma première réaction a été de revoir plusieurs fois le référent métier de la filière et de m'interroger sur ce que les futurs directeurs d'hôpitaux attendaient sur ce point. Il paraît toujours important de tenir compte des souhaits, mais aussi de proposer des évolutions par rapport à ce que l'on sait de son métier.

Il s'agit donc de profiter de ces évolutions pour définir de quelles connaissances en droit auront besoin un directeur d'établissement sanitaire et social, un pharmacien inspecteur, un directeur de soins, etc... Il faudra peut-être veiller aussi à donner un peu plus à ceux qui ont moins et moins à ceux qui ont déjà. Je ne vois pas l'utilité de refaire un cours généraliste de droit administratif à des gens qui ont déjà un diplôme de master dans la discipline. Dans des systèmes où l'on est capable d'identifier des parcours personnalisés, on peut identifier cela. Mais d'abord, il convient de travailler sur les types d'enseignement de droit et les points essentiels.

Ensuite, il faudra s'interroger sur des enseignements communs à différentes filières, et pas seulement en termes de mutualisation. Il s'agit aussi de permettre à des acteurs, qui certes ont des missions différentes, de suivre les mêmes types d'enseignement sur des points identifiés. Il est important que l'on cesse d'avoir des logiques de silos, surtout avec la loi HPST. Il faut également mettre à disposition les écrits des uns et des autres. C'est important, car si mon cours m'est propre puisque j'ai mené tel et tel type de recherche, il s'est en fait construit depuis deux siècles au travers de la communauté à laquelle j'appartiens, même s'il y a parfois des désaccords entre nous. Rester chacun de son côté sans véritable discussion me paraît un point à éviter.

Enfin, et il faut prendre au sérieux cette question : en quoi des enseignements de droit destinés à des professionnels qui auront des besoins spécifiques ou seront confrontés à l'application des règles n'est pas du même ordre que former des professionnels du droit ? Sachant qu'une réflexion nationale est menée par les enseignants juristes français sur la formation professionnelle des juristes. Ce qui augure beaucoup de travail en perspective.

M. ROLLET.- J'ai lu très attentivement votre rapport qui est d'une très grande clarté, vous aurez tous pu en apprécier la précision, notamment dans les tableaux annexés. Après cette présentation orale, je pense que nous avons une matière tout à fait consistante pour une discussion.

M. CONDON.- J'ai une question qui s'inspire de la fréquentation de deux jeunes collègues directeurs d'hôpital qui font remonter une certaine nécessité d'adaptation par rapport à un corpus théorique délivré, assimilé souvent brillamment, mais qui se confronte à une réalité où les déclinaisons de cours ne sont pas toujours simples, ni ses circuits faciles à appréhender.

Puisque vous distinguez enseignement universitaire et enseignement professionnel, avez-vous des pistes pour développer cette forme de mise en situation très concrète à partir des différents éléments

du droit ? Certains professionnels sont confrontés à des situations de gardes très diverses auxquelles ils doivent répondre très rapidement, sans avoir toujours les repères concrets nécessaires pour y parvenir.

Mme THOUVENIN.- Les règles juridiques ne sont pas des théories mais des outils pouvant être mobilisés ou non, ce sont les acteurs sociaux qui les font vivre. C'est sans doute pourquoi j'ai quitté l'université juridique ; j'étais précisément intéressée par le fait de mettre cela en exergue. Dans ce que vous me dites, on retrouve une question récurrente que j'entendais déjà lorsque j'étais sur les bancs de la faculté de droit : ainsi ferait-on d'un côté de la théorie et, de l'autre côté, la pratique ? Non, on apprend d'abord un contenu et des règles, et on montre ensuite comment elles s'appliquent. Et ce, non pas du point de vue de la fonction publique sur un mode réglementaire et autoritaire du type "c'est ainsi et pas autrement", mais dans des établissements où vous êtes confrontés à des individus qui sont maintenant titulaires de droit. Il me paraît important de mettre en exergue précisément ce type de démarche.

Or, pour avoir eu de très nombreuses discussions, je suis en désaccord sur certains points avec des collègues qui sont les "habitues" de l'École. Il n'est pas de très bon augure de proposer des visions défensives. On dira par exemple à un futur directeur d'hôpital : *"Vous allez avoir beaucoup de procès. C'est épouvantable, etc."* Il est vrai que cette situation peut être extrêmement désagréable, mais les règles de responsabilité depuis qu'elles existent (Code civil) ont été faites pour les victimes. Si l'on veut précisément répondre aux questions que vous relayez, je pense qu'il faut faire tout cela. Si les élèves, et je crois qu'ils ont des associations, pouvaient nous faire revenir cela, ce serait d'une grande aide. En tout cas, mon souci est de tenir compte des situations auxquelles les acteurs sont confrontés pour voir comment construire un enseignement qui leur permette d'y faire face. J'apprécierais que l'on puisse même co-construire cela ensemble.

Mme ORIO.- Votre rapport est extrêmement intéressant. Pour avoir modestement contribué à l'enseignement dans l'École, on s'y retrouve très bien, il est le reflet de la réalité. Il me semble que deux points de votre exposé doivent être mis en perspective. Sur l'un d'eux, vous avez parfaitement raison, c'est celui de la coordination des contenus et de la ligne directrice. C'est quelque chose que j'ai vécu lorsque j'avais mes blue-jeans d'élève directeur que j'ai retrouvés par la suite. J'ai eu la chance d'avoir un enseignement relativement cohérent à l'École, et donc de pouvoir donner du sens. Mais il est vrai que pour l'enseignant vacataire, c'est parfaitement frustrant lorsque vous faites trois heures, vous ne savez pas à quoi cela se relie.

L'autre aspect porte plus sur les attentes des hôpitaux vis-à-vis des directeurs en formation et des futurs collaborateurs : qu'ils soient capables de répondre à des situations concrètes. On les attend opérationnels et capables de sortir un cahier des charges solide qui ne nous mette pas en difficulté avec le Code des marchés publics ou qu'ils ne mettent pas dans une impasse le parcours statutaire d'un agent, voire qu'ils soient un peu imaginatifs. C'est un débat que nous avons à l'École depuis très longtemps. On a besoin, à la fois, d'aller à des fondamentaux juridiques, notamment en termes de responsabilité car cela nous préoccupe tous les jours, et de donner aux élèves directeurs les trucs du métier.

C'est probablement en cela que votre analyse me paraît extrêmement intéressante, ce qui augure beaucoup de travail et de nombreuses réflexions. Comment faire le juste équilibre entre les deux pour qu'un professionnel sorte de l'École performant, en tenant compte très égoïstement des attentes de la profession. C'est quelque chose d'extrêmement important et je trouve que l'École y a déjà très bien travaillé. Pour avoir recruté un certain nombre d'élèves directeurs sortants, je peux dire que leur opérationnalité est déjà très bonne. Mais nous avons probablement à progresser sur des règles plus universitaires, au sens noble, c'est-à-dire des règles de principe. Sur l'exemple de la responsabilité, c'est-à-dire ce que l'on engage lorsqu'on fait telle ou telle chose, on a quelquefois tendance à être plus au *feeling* qu'au droit.

Mme THOUVENIN.- Il paraît impératif pour les formations statutaires de tenir compte des deux. Cela implique un vrai travail collectif et co-construit. J'ai mis entre guillemets la notion de « commande », car j'y ai été confrontée et j'ai compris que cela faisait partie des habitudes de

l'École. Mais encore faudrait-il pouvoir la mettre en perspective avec d'autres éléments. J'ai pu valider que, dans certains domaines, on répétait cinq à six fois la même chose en fonction des différentes catégories. Certes, il y a des directeurs d'hôpitaux, mais on a aussi douze catégories de métiers. Je ne comprends donc pas très bien l'utilité de faire cela. Par ailleurs, il est important de faire appel à des professionnels, mais de manière co-construite, il ne s'agit pas de dire que l'on a identifié untel car il a l'air d'être plus au courant de tel aspect. Si l'École veut maintenir son renom, il faut qu'elle s'y attelle. C'est un travail de construction avec des spécialistes du métier.

Mme ORIO.- Vous avez raison car on a du mal à trouver des intervenants, ou à en avoir au pied levé, etc.

Mme THOUVENIN.- L'École va être confrontée, puisqu'elle est devenue un établissement d'enseignement supérieur, au fait qu'elle ne peut plus sous-traiter sa propre activité. On pourra toujours faire appel à des vacataires, et j'ai vérifié le tarif ce matin qui est de 60 euros de l'heure. Je pense que cela va créer quelques difficultés. Pour être encore plus claire, un certain nombre d'intervenants dont les compétences sont reconnues n'ont accepté d'intervenir qu'à des prix qui leur paraissaient correspondre à leurs compétences. On peut émettre l'hypothèse que nous allons connaître une sorte de fuite. L'idée de la mutualisation est aussi liée à cela. Mais je préférerais que l'on travaille la mutualisation d'un point de vue qualitatif pour voir ce que cela apporte aux différentes filières, et non pas simplement pour réduire cinq cours à un parce que cela coûtera moins cher. Mon souci est d'abord qualitatif.

Mme PLAISANT.- J'ai vu que vous avez fait une visite du côté du silo des ingénieurs. Vous soulignez la nécessité de faire remonter du terrain, par les élèves ou anciens élèves, les besoins en formation juridique. Il est vrai que, depuis plusieurs années, on réclame véritablement une analyse des responsabilités administratives et pénales pour toutes les missions de santé environnementale. Plusieurs d'entre nous ont été mis en examen, et les choses n'ont pas trop mal abouti mais c'est vraiment une crainte chez les professionnels. Par exemple, une légionelle dans l'eau peut faire l'objet d'une plainte. Un ancien directeur s'est ainsi retrouvé mis en examen. C'est un besoin du terrain très fort, d'autant qu'avec la création des agences régionales de santé et le transfert des personnels dans les établissements publics qui continuent d'assurer des missions pour le compte des préfets, on ne sait plus quelles sont les frontières et qui doit faire quoi.

Il y a également un besoin sur le droit européen car nous faisons des dérogations lorsque les directives européennes ne peuvent pas être appliquées. Par exemple, on peut donner un avis au préfet pour prendre des dérogations locales et permettre de faire boire aux gens une eau qui, selon les normes européennes, n'est pas conforme. Une explication de la primauté du droit européen est nécessaire sur ce que l'on doit faire lorsque la directive n'est pas encore transposée ou l'articulation des directives lorsqu'elles concernent l'environnement, le travail et la santé.

Mme PLAISANT.- J'ai vu que vous avez fait une visite du côté du silo des ingénieurs. Vous soulignez la nécessité de faire remonter du terrain, par les élèves ou anciens élèves, les besoins en formation juridique. Il est vrai que, depuis plusieurs années, on réclame véritablement une analyse des responsabilités administratives et pénales pour toutes les missions de santé environnementale. Plusieurs d'entre nous ont été mis en examen, et les choses n'ont pas trop mal abouti mais c'est vraiment une crainte chez les professionnels. Par exemple, un cas de légionellose mortelle peut faire l'objet d'une plainte pour mise en danger de la vie d'autrui au motif que le réseau d'eau potable contenait des légionelles-

Un ingénieur du génie sanitaire, un technicien sanitaire et un ancien directeur de DDASS se sont ainsi retrouvés mis en examen. La demande d'informations du terrain est très forte, d'autant qu'avec la création des agences régionales de santé et le transfert des personnels dans les établissements publics qui continuent d'assurer des missions pour le compte des préfets, on ne sait plus quelles sont les frontières et qui doit faire quoi.

Il y a également un besoin sur le droit européen car nous mettons en œuvre des procédures de dérogation-lorsque les directives européennes ne peuvent pas être appliquées. Par exemple, on peut donner un avis au préfet pour prendre des dérogations locales et permettre d'utiliser une ressource

en eau qui, selon les normes européennes, ne présente pas une qualité suffisante pour la production d'eau potable Une explication de la primauté du droit européen est nécessaire sur ce que l'on doit faire lorsqu'une directive n'est pas encore transposée et sur les conditions d'articulation juridique des directives lorsqu'elles concernent l'environnement, le travail et la santé.

Mme THOUVENIN.- Ma proposition est précisément d'en tenir compte et de le construire, car c'est bien de faire confiance à des personnes mais cela a entraîné des effets de silos et d'émiettement. Je suis en cela très affirmative, il est indispensable de faire ce travail de co-construction. Ce qui prendra du temps. Bien évidemment, ce que je vous dis ne vaut que dans mon champ de compétences. Je n'ai rien à dire pour le reste, mais il me semble que ce type de démarche devrait être fait dans d'autres champs.

Par ailleurs, un point m'a frappé, en gros l'École représente par sa taille un département d'une université. On pourrait penser qu'il serait plus facile aux enseignants de travailler ensemble, mais il existe des constructions autour des départements, et je pense que des enseignements sont faits dans certains et pas dans d'autres. Cela ne me paraît pas être une raison suffisante pour ne pas travailler ensemble et ne pas se remettre à travailler sur les contenus des enseignements.

M. LOUAZEL.- J'aimerais féliciter Mme Thouvenin pour son travail. Je vous en ai parlé en début de semaine, vous avez bien pris la précaution de dire qu'il s'agissait d'un rapport d'étape, certains éléments manquant. Tout ce qui a trait aux outils juridiques de la coopération entre établissements n'apparaît pas là, mais j'invite des juristes dans les enseignements que je dispense et le thème est bien abordé. Mais cela mériterait d'être complété dans le document.

Je livrerai un témoignage qui rejoint d'ailleurs la discussion que nous avons sur les formations statutaires et diplômantes. Des enseignements de droit sont dispensés en formation statutaire, pour autant, même si on peut chercher à mutualiser et à personnaliser les enseignements en fonction des parcours de chacun à l'entrée en formation, il y a aussi, et c'est l'intérêt des formations diplômantes, des personnes qui veulent compléter leur formation et se spécialiser sur certains aspects, notamment le droit. Hier, pour la rentrée du master Droit santé éthique dont j'ai la responsabilité, nous avons 8 élèves de l'EHESP, des D3S, des EDH et des IASS, qui ont exprimé très clairement leur souhait de venir compléter leur formation statutaire sur un certain nombre de points, car le projet professionnel qu'ils ont à la sortie de l'École est de prendre telle ou telle fonction. C'est une façon d'enrichir ce que nous pouvons proposer en formation statutaire, on ne peut le faire que dans le volume horaire régi par les différents arrêtés de formation. C'est donc l'opportunité avec cette formation diplômante que de venir se spécialiser sur une discipline, en l'occurrence sur les trois points.

Mme THOUVENIN.- Merci d'avoir évoqué cette question car je n'ai effectivement pas évoqué un point dans l'analyse que j'ai développée ce matin. Il faudra le voir après les articulations entre les deux, sachant qu'on peut être l'un ou l'autre, mais aussi les deux, c'est-à-dire élève et étudiant.

M. JOURDAIN.- J'ai une suggestion, puisque nous avons déjà eu l'occasion de discuter des premiers éléments du rapport. Notre École étant une école de santé publique, notre travail consiste à mettre en lien l'état de santé et les diagnostics sur la santé publique en France, ainsi que les outils et objectifs. Je pense que nous avons le meilleur système de soins au monde, les comparaisons internationales le montrent bien, notamment par rapport à la mortalité évitable par maladie. Mais le système de santé évitable par l'environnement est plutôt mauvais par rapport à l'Europe.

Par rapport à l'enseignement du droit, je trouve que la mise à plat des informations avec les tableaux est extrêmement riche, mais on raisonne en termes professionnels, de commandes. Sur le plan des outils, serait-il possible dans un diagnostic comme celui-ci, d'avoir des éléments portant sur le droit privé ? La responsabilité est un élément très important mais les conditions de travail ou l'organisation du système lui-même en tant que déterminant de la santé est aussi un élément. Y

aurait-il moyen de sortir un tableau montrant davantage le lien entre nos missions principales et l'apport du droit ?

Mme THOUVENIN.- Ce travail reste à faire, et il faut avoir conscience de ce que cela implique. J'ai prudemment parlé de rapport d'étape car je ne peux assumer quelque chose tant que ce n'est pas terminé. D'autre part, je voulais absolument que ces éléments soient soumis à ceux que j'ai rencontrés, ce qui n'a pas été le cas pour tout le monde, et Antoine Flahault souhaitait que je commence par cette étape. Ce travail prendra du temps, peut-être êtes-vous prêt à travailler avec moi ?

M. JOURDAIN.- Bien sûr.

M. FLAHAULT.- Ce travail va bien évidemment au-delà du simple enseignement du droit. Même si, par prudence, les commentaires de Dominique Thouvenin ne portent que sur le droit, on voit bien qu'ils irradient sur l'ensemble de nos enseignements.

Les commentaires de Régis Condon, Martine Orio et Isabelle Plaisant montrent l'importance que nous devons attacher à la réalité du terrain dans toutes les disciplines. Cela m'évoque ce grand mathématicien, Mandelbrot, l'auteur de la théorie des fractales, qui disait : *"Avez-vous déjà vu un triangle dans la nature ? Il n'y a ni triangle, ni carré, la nature n'est faite que d'autres formes. Vous n'y trouverez pas ces formes géométriques que l'on vous apprend de façon inutile dans les cours de mathématiques."* Il est parti de la nature, de la vie, qui l'ont amené à la science des fractales qui est extrêmement intéressante et surtout complètement appliquée à la vie de tous les jours. Il ne sert à rien de venir à l'École apprendre des choses qui sont peut-être de belles notions et constructions théoriques si elles n'ont pas un intérêt dans la vie de tous les jours

Par ailleurs, l'idée d'une co-construction me paraît majeure. Ce n'est pas une co-construction des enseignants avec leur responsable de filière, mais avec leur responsable de filière "et" les milieux professionnels. C'est quelque chose d'absolument nécessaire. Je trouve que le Conseil des formations a les moyens et les structures, avec les commissions, pour permettre ce travail. Nous ne sommes pas pressés, le travail de fond qui prend du temps est le seul qui change véritablement le monde. Nous avons besoin de travaux et d'explorations approfondies comme ceux de Dominique Thouvenin. Il va falloir faire ce travail au sein de chacune des filières, et comme un travail en filière risquerait de finir en silo, il faudra regarder les modules d'interfiliarité ou d'interdisciplinarité, ce qui est compliqué mais réalisable.

Ensuite, il faudra faire une sorte de matrice entre l'offre de nos propres enseignants et leurs possibilités de répondre, non pas à la commande mais à la co-construction générale, regarder où sont les lacunes et voir si, à l'issue d'un tel travail, on ne trouve pas, y compris à 60 euros de l'heure, quelques personnes qui ont envie de contribuer à combler ces lacunes.

On entend parfois parler d'enseignements bricolés à l'École, mais je crois qu'il n'y a pas beaucoup d'universités qui ont ces discussions et ces retours à l'intérieur de leurs propres filières. C'est un travail de fond qui aboutira à des produits de grande excellence.

Mme THOUVENIN.- Avant de vous quitter, j'aimerais rappeler que le droit est entièrement lié au système politique et social. L'une des questions récurrentes dont nous devons tenir compte en tant qu'enseignant juriste est précisément autour des positions et des conflits. L'un des indicateurs que le droit est lié au système politique -et je le dirai en souriant- est que l'accès des femmes aux facultés s'est d'abord fait à la faculté de médecine car on s'est dit que le soin était quelque chose de féminin. C'est en dernier lieu qu'elles ont été accueillies dans les facultés de droit car, tout de même, on n'allait pas confier à des femmes des questions aussi importantes que celles de faire la loi et bien sûr de les interpréter ! (*Rires.*)

5. FONDAMENTAUX EN SANTE PUBLIQUE : MAQUETTE 2011

M. LE RAT.- Je vais vous présenter l'expérimentation réalisée au mois de janvier sur les fondamentaux de santé publique, le bilan que nous en avons tiré et les perspectives d'évolution.

Le Conseil des formations s'est prononcé le 3 juin sur la mise en oeuvre d'un enseignement de fondamentaux en santé publique à l'École, suivi par le Conseil d'administration le 7 juillet. Nous avons présenté un test de mise en place des fondamentaux de santé publique dans un premier temps en formation continue. Ensuite, il a été décidé assez rapidement avec Antoine Flahault de le tester directement en formation initiale sans attendre. En janvier 2010, les promotions des élèves directeurs des soins, directeurs d'établissement sociaux médico- sociaux et directeurs d'hôpital ont bénéficié d'un enseignement des fondamentaux en santé publique.

Il faut bien considérer ces premiers enseignements de fondamentaux comme une expérimentation. Dans le document qui vous a été remis, un bilan de notation fait paraître des écarts, l'ensemble des moyennes est au-dessus de dix, excepté en épidémiologie. Lorsqu'on regarde de plus près, seuls 15 élèves devront, s'ils souhaitent obtenir le diplôme d'établissement puisque ce n'est pas une obligation, repasser un certain nombre d'examens, voire suivre certains modules où ils n'étaient pas présents. Cela concerne donc la validation des élèves.

Les élèves ont eux-mêmes porté un regard critique qui nous a beaucoup intéressés. À partir de quatre grands indicateurs, en termes de plus value pour leur carrière et de clarté des objectifs, les résultats sont plutôt bons, même si on note des variantes en fonction des modules. Les gens ont pu être décontenancés par les modules épidémiologie et biostatistique, des disciplines relativement nouvelles dans le paysage, et l'évaluation est peut être plus "péjorative". Mais en termes de plus-value et de clarté des objectifs, c'est relativement clair. Le point plus négatif porte sur les modalités pédagogiques.

En prenant en compte l'ensemble de ces éléments, nous avons été amenés à revoir notre copie pour la séquence qui débutera le 4 octobre par un séminaire introductif, et la semaine suivante par le début des enseignements des fondamentaux (sciences humaines et sociales).

La prochaine séquence concernera les publics des filières dites État : médecins inspecteurs, pharmaciens inspecteurs, ingénieurs d'études sanitaires, inspecteurs de l'action sanitaire et sociales, mais aussi les médecins de l'Éducation nationale, médecins inspecteurs régionaux du travail. C'est un public beaucoup plus hétérogène qu'en janvier. Nous avons retenu l'option de retravailler les modalités pédagogiques en interne, c'est-à-dire limiter les cours magistraux et donner plus de place aux travaux dirigés. Pour des raisons plus triviales, ils sont plus éclatés dans le temps : le management et les sciences humaines sur deux semaines en octobre, un enseignement en biostatistique et épidémiologie en décembre, des enseignements en santé environnement la première semaine de janvier. Nous avons revu le contenu mais c'est un travail *a minima* car nous ne pouvions pas revoir l'intégralité de la copie pour des raisons bien évidentes de temps, de logistique.

En revanche, dès janvier 2011, il est proposé de structurer le diplôme d'établissement en, non plus 5 modules obligatoires mais 6, avec l'introduction d'un module supplémentaire autour des questions de santé mondiale dite *global health*. Nous avons toujours 3 modules optionnels, ceux-ci n'ont pas encore été testés et le seront au mois d'octobre avec un module spécifique autour de médecine et chirurgie, qui ne sera proposé cette année qu'aux élèves directeurs d'hôpital.

Nous avons aussi une unité d'enseignement supplémentaire autour du module interprofessionnel de santé publique, module que nous organisons dans cette institution depuis 1968 mais il lui manquait "une jambe". C'est-à-dire que l'on était en capacité depuis 1968 de faire travailler conjointement des gens sur des problèmes problématiques de santé publique mais on ne l'adossait pas à des disciplines des champs référencés (sciences humaines, biostatistiques, épidémiologie, etc.)

Il y a aussi un grand changement qui rejoint toutes les discussions depuis le début de la matinée. Pour éviter d'avoir des interventions brillantes mais perlées, chacun des modules qui composent ce diplôme d'établissement aura pour particularité de s'appuyer sur un cours qui se déclinera sur plusieurs semaines, lui-même étroitement articulé autour de travaux dirigés. Cela évitera la juxtaposition d'interventions, *a fortiori* dans un champ de la santé publique déjà complexe et qui finissait par "perdre" ses auditoires.

C'est donc un choix qui a été fait en interne, et nous soumettons ce nouveau dispositif à votre avis. Bien évidemment, notre directeur qui est le responsable pédagogique de ce diplôme d'établissement ainsi que Jean-Louis Pourrière et moi-même pouvons répondre à vos éventuelles questions.

Mme QUIDU.- Je reprends une remarque déjà évoquée par ma voisine, bien que nous ne nous soyons pas concertées. Suite au fameux rapport de juillet 2010, il était bien question d'intégrer dans la formation management, la formation management d'équipes et la sensibilisation à la santé et à la sécurité au travail.

M. GALLET.- J'ai eu quelques échos de terrain de ces expérimentations et du développement des cours en santé publique. J'ai l'impression que l'on passe peut-être d'un excès à un autre. Je ne sais pas si de longs développements en biostatistiques sont au coeur des préoccupations de ceux qui seront des gestionnaires et des directeurs d'hôpital demain. J'ai un propos prudent car ce sont des cours que je n'ai pas suivis, mais j'ai su que cela avait désarçonné beaucoup de gens. Leur utilité peut peut-être être remise en cause.

M. FLAHAULT.- C'est peut-être la première formation que nous sommes en train de « co-construire » véritablement puisqu'elle a été proposée ici même, et validée ensuite par le Conseil d'administration. Par ailleurs, elle a été construite avec les professeurs de l'école. Reprenant les propos de M. Gallet, je pense que l'on peut faire la même remarque pour l'épidémiologie, presque curieusement car l'attendu est plus important.

En fait, il faut écouter les données concernant la satisfaction. Nous sortons d'un séminaire de deux jours avec les 80 enseignants de l'École qui étaient pratiquement tous présents. Je peux vous dire qu'aucun enseignant n'a dit ce que j'entends beaucoup à l'université : *"Ma discipline est toujours très mal considérée. La satisfaction des élèves n'a pas d'importance. C'est très compliqué, les biostatistiques sans douleur n'existent pas, de toute façon c'est ainsi..."* Personne n'a soutenu cela. Au contraire, l'idée est que même un directeur d'hôpital, qui ne sera pas amené à devenir biostatisticien, peut être extrêmement intéressé par une formation sur l'incertitude, la prédiction, la notion de tests statistiques pour dire que deux proportions ne sont pas équivalentes. Ce sont des choses extrêmement importantes dans toutes les disciplines, notamment pour un directeur d'hôpital qui va être amené à lire, à gérer des hommes et des femmes, des cliniciens, parfois même à s'impliquer beaucoup dans la recherche clinique, un certain nombre de ces notions peuvent lui être intéressantes. Si c'est un cours où on lui apprend ce qu'est le triangle, il n'en verra pas dans sa pratique de tous les jours. Si c'est un cours qui lui apprend des choses qu'il trouvera dans sa pratique de tous les jours, nous arriverons à l'intéresser.

Nous allons remettre en permanence ce type de programmes sur le métier, celui de 2011 ne sera pas le même que celui de 2010. Nous allons essayer d'obtenir une adhésion, un intérêt, une satisfaction de nos publics.

Par ailleurs, ce qu'a dit Isabelle Plaisant, relayée par Frédérique Quidu, me paraît tout à fait du domaine de cette co-construction à laquelle on ne peut que souscrire. Il peut exister des manques mais, par exemple, je crois que l'on trouvera de la santé au travail à la fois dans le module Environnement et travail et dans celui de Viviane Kovess sur les aspects d'épidémiologie, de santé mentale et de stress au travail. Cela étant, il faudra regarder de près pour voir si cela répond aux attentes.

M. ROLLET.- Tirant les leçons de la première expérience, la deuxième version est un peu différente mais des améliorations sont sans doute encore possibles, notamment pédagogiques et vis-à-vis de ces fameuses biostatistiques. Mais sur le fond, je ne peux pas imaginer qu'un directeur d'hôpital, pour reprendre l'exemple qui a été pris, puisse se passer d'une bonne maîtrise des systèmes d'information. Évidemment, ce n'est pas un statisticien, mais la gestion hospitalière, depuis le PMSI en passant par les points ISA, s'appuie énormément sur une élaboration d'un système d'information de plus en plus sophistiqué. Je pense qu'il est tout à fait pertinent de voir les systèmes d'information et les biostatistiques dans les fondamentaux en santé publique. Quelles que soient les critiques, probablement justifiées, reconnaissons que les biostatistiques rebutent souvent

les étudiants, l'important est de tenir compte de l'appréciation moins bonne sur les biostatistiques que sur le reste. Et nous verrons l'année prochaine.

Mme TASSERY.- Les élèves ont été désarçonnés par les matières très ardues que sont les biostatistiques et l'épidémiologie, la plupart d'entre nous ne les connaissait pas du tout. Les nouvelles modalités de validation que vous proposez, c'est-à-dire laisser un peu de temps au lieu d'avoir des évaluations toutes les semaines, ne peuvent être que profitables à la découverte de la matière. Nous avons découvert l'épidémiologie que nous ne connaissions pas pour enchaîner sur un examen, puis nous sommes passés à la biostatistique, que nous connaissions encore moins, pour passer une nouvelle évaluation ! Je pense que les mauvaises appréciations sur certaines matières très difficiles à apprendre en une semaine vont peut-être évoluer si nous avons davantage de temps pour les digérer, tout en modifiant les enseignements.

M. LE RAT.- Cela ne figure pas dans le document que nous vous avons remis mais, pour les TD en biostatistiques, les taux de satisfaction frôlent les 100 %. Les cours magistraux ont pu dérouter mais lorsque les gens ont pu "techniquer" avec les outils, cela s'est très bien passé.

M. LOUAZEL.- Puisqu'on le propose en formation continue, est-on capable de dire aujourd'hui s'il y a des inscrits, quel est le taux de retour et si cela répond à une attente ?

M. LE RAT.- Je parlerai sous le contrôle de Laurence Malpot, nous avons une douzaine de personnes inscrites au mois d'octobre. Ce n'est pas forcément sur l'ensemble du diplôme, ils choisissent des unités d'enseignement. Il est bon de signaler que les personnels de l'École s'inscrivent également au diplôme, ce qui ne se voyait pas forcément auparavant.

M. FLAHAULT.- Pour organiser la semaine médicale pour les EDH, nous sommes allés à Pontchaillou et à Paris Descartes. La semaine sera partagée entre Rennes et Paris, le professeur Vallancien prenant la partie chirurgie et Pontchaillou la partie médecine. La "monnaie d'échange" était la possibilité de s'inscrire à des semaines fondamentales, peut-être justement celles d'épidémiologie ou de biostatistiques. Ce n'est pas de la formation continue puisque nous ne l'avons pas ouvert de façon payante, c'est en échange d'un service. Il y a là une sorte de partenariat qui s'est fait très naturellement avec Pontchaillou.

M. ROLLET.- Nous allons mettre aux voix la maquette 2011 des fondamentaux en santé publique.
(Il est procédé au vote à main levée.)

La maquette des fondamentaux en santé publique est approuvée à l'unanimité.

(Avis n°09/2010/4)

6. CO-ACCREDITATION D'UN MASTERE SPECIALISE "SANTÉ PUBLIQUE" EHESP/CNAM PASTEUR

M. POURRIERE.- Ce projet de mastère spécialisé, que nous vous avons présenté en 2009, avait recueilli votre avis très favorable, vous nous aviez recommandé de l'ouvrir à un public plus large et d'essayer de monter ce projet en partenariat. C'est ce que nous allons vous présenter.

M. PETITJEAN.- Vos deux recommandations très fortes étaient d'ouvrir le projet à l'ensemble des professionnels de santé publique et de développer des partenariats. Ce nouveau projet permet d'intégrer le premier projet et le mastère spécialisé de santé publique de l'école de santé publique Pasteur-CNAM, école fondée par les deux institutions pour monter cette formation et répondre ainsi aux grands enjeux de santé publique du moment en France. Ce mastère spécialisé, ouvert en octobre 2008 et accrédité par la CGE, a été construit autour de 4 spécialisations : Risques infectieux, Risques non infectieux, Méthodes quantitatives, Organisation à la gestion des systèmes de santé.

Sous l'impulsion de notre directeur, plutôt que d'être en concurrence, il nous a semblé utile de proposer une coopération avec nos collègues de l'institut Pasteur et du CNAM. D'autant qu'à l'analyse de leur projet, nous nous sommes rendu compte que les objectifs étaient relativement similaires, avec un tronc commun articulé autour de fondamentaux et des spécialisations déjà

proposées dans cette maquette qui pouvaient être attractives pour nos publics. Un travail de coopération et de réingénierie a été mené par les deux équipes pour intégrer les deux projets dans une nouvelle maquette.

⇒ Justification du projet

Les priorités de santé publique deviennent de plus en plus celles des politiques publiques avec, notamment, une évolution de la gouvernance des systèmes de santé, des professionnels de santé publique au sens large auxquels on demande de plus en plus de nouvelles compétences. C'est l'axe de notre nouvelle maquette ; les gens deviennent des stratèges qui doivent interpréter l'environnement, analyser les changements, choisir des stratégies, animer, faire réseau. Ces compétences transversales existaient auparavant mais elles sont aujourd'hui de plus en plus demandées.

Nous allons viser ces nouveaux métiers de praticiens de santé publique à l'intérieur d'un système de santé de plus en plus décloisonné (ARS) qui nécessite le renforcement des coopérations. L'idée est de former des cadres, des conseillers techniques, des chercheurs dans des domaines ou des secteurs très divers, en fonction des spécialisations (agences des services de l'État, secteurs associatifs, organismes d'assurance maladie...) Les employeurs attendent très fortement une construction de compétences collectives avec une formation ouverte à de larges publics, de disposer de plus en plus d'expertise et de conseil dans l'aide à la décision, et un *pool* de techniciens formés avec les possibilités de passerelles que permettrait ce mastère spécialisé. On peut aussi évoquer le fait de voir de plus en plus d'emplois de contractuels, des emplois fonctionnels et des délégations de compétences qui modifient ce cadre d'emplois, et donc les perspectives par rapport à ce mastère.

⇒ Objectifs de formation

Nous sommes dans un champ d'acquisition de connaissances en santé publique assez large sur les fondamentaux et les démarches appliquées. Puis, notamment pour les spécialisations concernant les systèmes de santé, nous reprenons les compétences qui font écho aux nouvelles compétences que j'évoquais tout à l'heure sur les fonctions stratégiques.

⇒ Publics attendus

En fonction des spécialisations, cela touche un large public, allant des étudiants à des professionnels en cours d'emploi dans le système de santé qui voudraient des compétences supplémentaires, puis bien sûr nos élèves en formation statutaire. L'accès sera large puisqu'il faudra justifier d'un niveau post-master. En revanche, en fonction des spécialisations, nous serons amenés à demander des prérequis. Par exemple, ceux qui suivent la spécialisation Risques infectieux dans le réseau Institut Pasteur doivent avoir des prérequis très importants en biostatistiques et épidémiologie. Si ce sont des spécialisations dans le système de santé et que nous voulons former des stratèges, nous demanderons une expérience opérationnelle en santé publique.

⇒ Organisation générale

Le mastère est composé d'un tronc commun, de cinq spécialisations, d'un stage d'au moins quatre mois, et d'une thèse professionnelle. Cette organisation permettra de faire le parcours en un ou deux ans. Le total est de 75 crédits, ce qui est demandé par la Conférence des grandes écoles.

⇒ Pédagogie et organisation générale

Nous voulons proposer un dispositif de positionnement et une personnalisation de parcours. Nous nous appuyons toujours sur l'analyse réflexive et le développement des compétences. Il s'agit aussi de permettre à des professionnels en cours d'emploi de suivre le cursus en deux ans, de faire le stage sur le lieu de l'emploi et d'avoir un projet personnalisé. Ces éléments doivent faciliter le cursus en cours d'emploi.

Deux grandes caractéristiques importantes sont : l'ouverture vers la recherche en s'adossant sur les laboratoires des deux écoles ; l'international au travers du réseau des instituts Pasteur, avec d'autres partenariats.

⇒ Les enseignements, tronc commun

Nous proposons les cinq modules de fondamentaux en santé publique, puis des modules optionnels. L'école Pasteur-CNAM propose un module Épistémologie et éthique, puis un autre en biostatistiques et épidémiologie avancée. L'EHESP proposera un module Stratégie en santé publique.

⇒ Cinq parcours de spécialisation

Nous avons travaillé avec les collègues de l'école Pasteur-CNAM afin de proposer le maintien de spécialisations avec des réorientations, puis un nouveau parcours.

- Méthodes quantitatives (M. Saporta) ;
- Risques non infectieux, santé environnementale, santé au travail (William Dab) ;
- Risques infectieux (Arnaud Fontanet) ;
- Expertise et système de santé (Jean de Kervasdoué) ;
- Projet territorial de santé. Nous pensons que ce parcours recèle des éléments très importants (nouveaux paradigmes, enjeux et outils) et pouvoir fédérer autour de cette question de nombreux professionnels.

⇒ Participation des élèves en formation statutaire

Nous voudrions proposer le mastère en double cursus sur deux ans, en décidant d'une inscription pour ceux qui le souhaitent dans les trois mois après l'entrée à l'École, avec une dispense ou un allègement sur les modules des fondamentaux dès lors qu'ils auront été validés dans la formation statutaire, de même pour le stage statutaire s'il est validé.

Pour la thèse professionnelle, l'idée est de partir du mémoire réalisé dans le parcours statutaire pour écrire un article sur des aspects plus politiques et stratégiques.

⇒ Financement

Le budget prévisionnel pour 40 élèves donne une répartition de 60 % pour Pasteur-CNAM et 40 % pour l'EHESP. Les dépenses vont porter essentiellement sur les nouveaux enseignements dédiés au mastère spécialisé, sachant que beaucoup d'enseignements se font déjà à l'École (fondamentaux) ou bien à l'institut Pasteur (épidémiologie), ce qui évitera de nouvelles dépenses. Les simulations nous permettent de prévoir un point mort à 30 étudiants.

Pour mettre en place ce nouveau projet, les deux partenaires ont souhaité d'emblée aller vers une coaccréditation avec l'EHESP. Sur la base du travail commun, le dossier est repris au niveau du CNAM afin d'être représenté à la Conférence des grandes écoles sous forme d'une coaccréditation. Une convention de partenariat entre les deux écoles permettra de répartir les responsabilités et les modalités de coopération entre elles.

Un travail d'ingénierie pédagogique est à poursuivre, avec l'élaboration des parcours de spécialisation, notamment le projet territorial de santé. Les passerelles devront être les plus opérationnelles possible afin que, en fonction de l'endroit où l'on fait son tronc commun (Paris ou Rennes), on puisse faire des échanges entre modules et spécialisations. Il est également prévu une modification des instances pour intégrer le *staff* de l'École, avoir un comité pédagogique opérationnel et un conseil scientifique. L'idée serait d'ouvrir ce nouveau projet en octobre 2011.

M. ROLLET.- Qui souhaite s'exprimer sur ce projet ?

Mme PLAISANT.- Pourquoi les risques infectieux et non infectieux ont-ils été séparés ? Sachant que pour Santé au travail et Santé environnementale, les deux risques sont à prendre en compte.

M. PETITJEAN.- Ces deux spécialisations existent en tant que telles à l'école Pasteur-CNAM pour le moment. Celle sur les risques infectieux s'appuie essentiellement sur les enseignements et le réseau des Instituts Pasteur. Celle sur le risque non infectieux est portée par William Dab. Même si beaucoup d'outils d'analyse sont communs, les problématiques dans les champs d'application et

pour les professionnels concernés sont tout de même assez différentes. Les risques non infectieux recouvraient jusqu'ici les problèmes de malnutrition, de handicap et personnes âgées, de maladies chroniques. Nous travaillons à le réorienter vers Santé environnement, Santé travail, car nous pensons que les professionnels sont plus en demande de ces thématiques.

M. FLAHAULT.- J'ajoute que ces enseignements sont modulaires et qu'il n'est pas impossible à un ancien élève de ce mastère de suivre quelques modules une année plus tard, par exemple les modules du risque infectieux s'il a suivi ceux du risque environnemental. On peut imaginer vouloir parfaire sa formation tout au long de la vie, faire un mastère initialement plutôt Risque environnemental non infectieux, et ensuite compléter sa formation.

Mme PLAISANT.- On découvre de plus en plus l'influence polluante de l'utilisation de médicaments par l'homme. Cela modifie l'environnement, au sens large, pour l'homme et les animaux, et développe par l'alimentation des résistances aux antibiotiques. Le domaine à travailler est vraiment cette interface risques infectieux/non infectieux.

M. CABANIS.- Je vous félicite pour ce travail tout à fait remarquable, la modularité est l'exemple même de la mutualisation des forces et des ressources.

Vous avez fait référence au mastère spécialisé en économie et gestion du CNAM. Dans le tableau de la page 8, parmi les trois catégories : management, santé publique et santé environnementale, où se situe le projet de Jean de Kervasdoué ?

M. PETITJEAN.- Ce que porte Jean de Kervasdoué, avec les enseignements du tronc commun, est une spécialisation de management du mastère spécialisé en santé publique CNAM-Pasteur à partir duquel nous construisons notre projet.

Mme BLOCH.- J'ai entendu la remarque sur le fait qu'il y avait moins d'appétence pour les risques non infectieux. Mais qu'est-il prévu par rapport aux personnes âgées, le handicap et les maladies chroniques qui sont aussi des enjeux importants de santé ? Peut-être est-ce dans le volet général de sciences sociales et santé. Ce sont des éléments davantage sanitaires en termes démographiques, de problématiques particulières, d'articulation de coordinations.

M. PETITJEAN.- C'est effectivement important dans les thèmes de santé publique, et on trouvera des enseignements dans le tronc commun. Il n'est pas exclu de proposer d'autres parcours de spécialisation si l'on se rend compte par la suite qu'un certain nombre d'enjeux de santé publique ne sont pas suffisamment pris en compte et qu'il existe une demande des publics sur ces champs.

M. POURRIERE.- Je remercie François Petitjean pour ce travail réalisé avec Arnaud Fontanet pour rapprocher les deux maquettes. En ce sens, la spécialisation des risques infectieux correspond à un public très particulier. Maintenant, il va s'agir de faire évoluer ces maquettes pour mieux répondre aux demandes, et notamment au vu des remarques que vous avez faites.

M. FLAHAULT.- Ce tableau de la page 8 ne doit pas laisser penser que l'on a des mastères pour les filières du management et des mastères pour les filières État ou santé environnementale. Je tiens à souligner de nouveau que tous ces mastères sont ouverts à tous les élèves de toutes les filières. Aux États-Unis, des directeurs d'hôpitaux sont médecins et d'autres ne le sont pas. Généralement, les directeurs-médecins vont plutôt faire des MBA, et ceux qui ne le sont pas vont acquérir la science médicale non pas à la faculté de médecine mais dans un master de santé publique. Lorsqu'on voit, par exemple, que Jean de Kervasdoué, propose un parcours de management, l'idée qu'un directeur d'hôpital ait trois ans de formation et puisse faire un mastère de santé publique en choisissant un tel parcours me paraîtrait tout à fait intéressant. On peut penser qu'un médecin inspecteur de santé publique fasse un jour le mastère spécialisé de management que nous travaillons actuellement avec l'ESSEC et que des élèves directeurs d'hôpital ou D3S aillent vers le mastère spécialisé de santé publique CNAM-Pasteur-EHESP.

M. ROLLET.- Avant de suspendre la séance, nous allons pouvoir passer au vote.

(Il est procédé au vote à main levée.)

(La séance est suspendue à 13 h 18 et reprend à 14 h 28.)

7. AUDIT DU "DISPOSITIF MEMOIRE" : PRESENTATION ET PROPOSITIONS

M. LE RAT.- Je vous propose de revenir sur l'origine de l'audit à partir d'un certain nombre de constats, la méthode utilisée à sa conduite, les principaux résultats, puis les propositions contenues dans ce document mais qui ont déjà évolué suite au séminaire avec les enseignants. Ce document n'est donc pas figé.

⇒ Contexte

Devenir établissement d'enseignement supérieur n'est pas sans incidence sur la question de la production des mémoires. Comme nous l'avons vu ce matin au point 1, nous avons de plus en plus affaire à des doubles cursus, avec des élèves en formation statutaire qui suivent également des formations dans le cadre de masters. Enfin, autre point non négligeable, nous ne pouvons plus faire appel à des intervenants via les conventions de prestations. Tout cet exercice qui était potentiellement sous-traité sur le plan de la méthode n'est plus, ce qui n'est pas sans incidence sur la façon que nous allons devoir accompagner la production des mémoires à l'École.

Quoi qu'il en soit, cet exercice est cycliquement remis en question, nous pourrions faire un audit "mémoire" tous les quinze jours. Depuis que l'École existe, et M. Rollet a lui-même été directeur de cette école, c'est un objet de passion pour tout le monde. Il faut donc partir du principe que c'est consubstantiel à l'exercice. De nombreuses enquêtes ont été conduites, soient externes (CREDOC, cabinets d'audit), soit internes par des réflexions notamment portées par le Conseil scientifique au début des années 2000. Pour l'audit, il avait été fait le choix de démarrer l'analyse des documents dès 2001, des choses avaient été produites bien avant mais nous ne les avons pas compulsées.

Malgré les nombreuses personnes interviewées, on notait alors de grands absents dans l'exercice, à savoir les principaux intéressés qui produisent les mémoires : les élèves et étudiants.

La méthode d'analyse pour poser ces nouvelles bases a été d'étudier les productions écrites depuis 2001. Un questionnaire a été envoyé par voie électronique à d'anciens élèves de l'École qui ont soutenu cet exercice. Ils n'y étaient pas obligés mais plus de 150 personnes ont tout de même répondu à ce questionnaire, ce qui est assez bien pour un questionnaire d'administration direct.

Ensuite, pour nourrir tout cela, des focus groupes ont été mis en place avec des élèves qui étaient présents sur le site de Rennes lorsque cette enquête a été conduite. Nous avons fait appel à ceux qui ont bien voulu questionner l'objet, puis des élèves en cours d'élaboration d'un mémoire car il était intéressant de recueillir leur point de vue sur leur façon d'appréhender l'exercice et comment ils s'y projetaient. Bien évidemment, un certain nombre d'entretiens ont été conduits auprès de responsables de formation, d'enseignants, de membres de jury, d'intervenants dans le cadre du module, etc.

Tout le monde n'a pas été interviewé, l'objectif n'était pas de refaire une enquête exhaustive mais, à partir de quelques points clés, de voir comment nous pouvions continuer à faire vivre ce dispositif en en changeant les orientations.

⇒ Objectif de l'audit

Il s'agissait de faire un état des lieux des processus et aides à la production, de broser les contours d'un dispositif rénové d'accompagnement à l'élaboration des mémoires dans un contexte où nous avons à faire maintenant à des doubles cursus. L'intérêt étant de requestionner les rôles et les fonctions de l'ensemble des acteurs : élèves, professeurs, départements, et notamment d'une nouvelle directrice de la recherche.

⇒ Principaux résultats

Il ressort de ces questionnaires, focus groupes et entretiens que le mémoire est une production réglementaire mais non réglementée. Nous sommes face à un objet relativement souple, excepté dans certains arrêtés de formation (IASS) où la composition du jury est de six personnes, ce qui peut parfois être freinant pour la soutenance. Cet exercice est également normé sur la forme (nombre de pages, problématique, etc.) mais on rentre peu dans le fond, c'est-à-dire ce que l'on attend concrètement de cet exercice. C'est une vraie question sur laquelle l'institution va devoir de nouveau se pencher et peut-être déterminer de grands principes.

Autre point, d'après les éléments que nous avons recueillis, tout le monde s'accorde à dire que ce n'est pas tout à fait un travail de recherche, ni un travail professionnel, il se situe plutôt entre les deux. C'est un débat récurrent qui renvoie à toute la problématique du groupe de travail qui a été présentée ce matin. On est là un peu au coeur du problème. L'objet en question est souvent qualifié de rigide, standardisé, académique. Il n'est pas toujours très bien identifié par les élèves comment ils vont élaborer un questionnement pertinent, professionnel, construire une problématique, faire le lien entre le savoir, l'action, etc.

C'est un exercice également très chargé symboliquement. Il ressort des questionnaires que c'est le chef d'oeuvre de leur vie pour certains élèves, pour d'autres un pur exercice de style par lequel ils sont obligés de passer, ou encore que c'est un véritable outil de professionnalisation. Les points de vue se superposent ou se chevauchent.

Enfin, cette production est souvent considérée comme une bonne description de la réalité du terrain. En revanche, on nous dit qu'il manque un peu de perspective ; dans une logique de santé publique, le lien entre *logos* et *practice* est d'explicitier une question, un objet, comprendre pourquoi cela fonctionne ainsi et pas autrement afin de faire des propositions aidant à la prise de décision ou qui permettent d'agir de façon intelligente dans le vaste champ de la santé publique. Les membres de jury disent que la dernière partie pêche quelque peu.

Cet exercice est critiqué mais recueille aussi un large consensus. Les gens disent souvent que cela leur a permis de prendre du recul, de construire une véritable problématique, de présenter des résultats, d'organiser des recommandations pour aider à une prise de décision, d'aider à la construction et au questionnement d'une identité professionnelle, et à réfléchir sur ses pratiques futures. Le mémoire permet aux élèves de toucher un peu à tous ces points.

⇒ Bénéfices pour l'EHESP

Paradoxalement, si les mémoires sont mis en ligne et très fréquemment consultés, on les utilise peu. Plus de 600 mémoires sont produits annuellement mais le retour sur investissement est plutôt faible. L'exemple vous est donné d'une action conduite par des inspecteurs de l'action sanitaire et sociale il y a quelques années sur l'accueil des demandeurs d'asile. Quelques personnes ont produit un document de synthèse basé sur leurs mémoires, document qui a été transmis à l'ensemble des services déconcentrés de l'État pour répondre, à l'époque, à une problématique complexe d'accueil de demandeurs d'asile. En y mettant les moyens, l'École peut produire de l'expertise à destination des champs professionnels à partir de ses productions. C'est un exemple intéressant qui reste cependant relativement singulier.

Pour les élèves, c'est une production à double usage. C'est toute la problématique : fait-on un seul mémoire statutaire, ou en même temps un mémoire dans un master, s'il s'agit du même, le soutient-on une fois, deux fois... En tant qu'établissement d'enseignement supérieur, fait-on la distinction entre un mémoire professionnel statutaire et un mémoire universitaire ? La question n'est pas aussi simple qu'on pourrait l'imaginer.

Le dispositif d'accompagnement était à l'origine une demande institutionnelle. Avant les années 2000, on faisait des mémoires à l'École mais sans ligne force en matière d'accompagnement institutionnel à ce genre d'exercice. On était ainsi souvent confronté à des productions très hétérogènes et inégales.

L'idée a été de mettre en place un système pour accompagner les élèves dans leur production. À une époque où, par exemple, les promotions de IASS passaient à 150, on ne pouvait plus rester dans une logique d'un pur accompagnement individuel, ce qui a conduit à la mise en place d'un dispositif d'accompagnement collectif. Ce dispositif a été très fortement investi par les élèves et les responsables de formation, et a fini par se mettre à tourner rapidement. La caractéristique était de faire appel à des intervenants extérieurs par des conventions, mais cette facilité a conduit à s'enfermer dans cette formule et on a assisté alors à une sorte de désinvestissement de nos propres professeurs sur l'accompagnement à la méthode. Bien évidemment, nos enseignants continuent à suivre individuellement des stagiaires en fonction des problématiques sur lesquelles ils travaillent et s'investissent dans le cadre des soutenances. Mais sur la question de la méthode, on notait une sorte de désengagement de la part du corps enseignant au sein de la structure.

⇒ La soutenance

L'École est une "usine" à soutenance. L'enquête a porté principalement sur les élèves qui ont pu bénéficier de ce dispositif, exclusivement des élèves en formation statutaire. Mais il y a aussi les soutenances des CAFDES, celles des formations diplômantes (MPH, etc.) En fonction des publics, des arrêtés de formation, on peut avoir des jurys très larges. Une vraie question se pose autour de la composition des jurys.

⇒ Le mémoire

On peut considérer que l'opposition entre mémoires universitaire et professionnel est un faux débat. Au vu des productions à l'école et à l'université, je ne vois pas vraiment de différence entre ce que produit un élève en formation statutaire ici et ce qui peut être produit dans un master dans le champ de la santé publique.

Par ailleurs, nous pensons qu'il est important d'avoir un thème en cohérence avec le projet professionnel de l'élève. Nous devrions également parler d'étudiants car la question du projet professionnel chez eux devient cruciale dans l'élaboration de leur mémoire, c'est ce qui leur permet de trouver un travail au sortir du master.

D'autres problématiques se posent, telles que l'individualisation des parcours et donc de l'exercice, l'allégement des jurys, ou encore la valorisation des productions. Sur ce point, plusieurs pistes se dessinent, par exemple proposer une (ou quelques) thématique(s) par an. Le but n'est pas que tous les élèves traitent le même sujet, mais mettre en avant une ou quelques thématique(s) choisie(s) qui permettraient de valoriser les productions et de produire une expertise au titre de l'EHESP, nourrie par les travaux des élèves.

Depuis le 31 août, nous n'avons plus de convention avec les gens qui travaillaient sur la question de la méthode. Il reste des gens pour le dispositif, mais les ateliers tels qu'ils existaient ne peuvent plus fonctionner. Sur le dispositif en lui-même, on est passé du tout individuel au tout collectif, la solution se trouve certainement entre les deux. La proposition va vers un accompagnement collectif autour de la méthode, et ce travail est à faire en lien avec la Direction de la recherche. Une demande forte était qu'un directeur de mémoire suive individuellement les personnes sur le fond. Ce sont les deux principaux points sur lesquels réfléchir.

⇒ Perspectives

Nous vous proposons d'accompagner les élèves dans leur production en mettant l'accent sur le rôle de chacun des acteurs.

La Direction de l'École doit expliquer clairement ce qu'elle attend de cette production : que signifie rédiger un mémoire à l'École des hautes études en santé publique ? Cette phase est incontournable car c'est la première question que se posent les élèves : est-ce professionnel ou universitaire ? Même si nous leur disons qu'il faut dépasser le débat, il faut être relativement clair sur notre attente en matière de production.

Il est attendu de la Direction de la recherche, et cela permettra à nos professeurs de réinvestir la question, d'avoir une véritable fonction de coordination, et surtout d'arrêter le contenu d'une

formation sur la méthode autour de la construction des mémoires. La Direction de la recherche a un rôle central à jouer sur le sujet, ce ne peut pas être un service de la Direction des études.

Par ailleurs, avec la démultiplication des formations, et je mettrai sur le même plan les formations statutaires et les formations diplômantes, le responsable d'une formation doit jouer un rôle central dans la production des mémoires, qu'il peut accompagner et, surtout, dont il peut vérifier la qualité. Nous proposons qu'il le fasse autour de phases intermédiaires, par exemple se prononcer sur le projet tel qu'il est rédigé, sur ce que l'on appellerait un rapport d'étape pour dire que la personne peut continuer. Il peut le faire en lien avec un enseignant de l'École. Beaucoup de choses peuvent être imaginées sur ce plan.

Autre point important, les élèves pourront chercher leur directeur de mémoire parmi le corps enseignant titulaire de l'école mais peut-être ce dernier ne sera-t-il pas suffisant. Nous avons un autre vivier de 1 500 intervenants dont une bonne partie est composée d'anciens élèves qui ont fait cet exercice et se sont spécialisés dans des domaines. Il nous appartient de voir comment nous pouvons organiser tout cela. Mais le directeur de mémoire a une fonction de suivi individuel du stagiaire.

La Direction des études n'ayant pas vocation à construire le contenu, il faudra réguler les quelque 600 élèves, des professeurs et les constructions de contenus, rôle que joueront les enseignants et les départements, en lien avec la Direction de la recherche. La fonction de la Direction des études serait davantage de coordonner le processus de production des mémoires ainsi que les processus de valorisation, c'est-à-dire s'assurer que toutes les conditions sont réunies pour produire dans de bonnes conditions et valoriser de façon pertinente.

Elle pourrait avoir aussi à mettre à disposition des bases de données. Il s'agit d'avoir une information concrète sur le profil des élèves ou étudiants, certains auront peut-être soutenu un mémoire deux semaines avant leur rentrée et auront déjà des compétences, tandis que d'autres ne les auront pas. L'intérêt est de faire une cartographie des compétences des élèves et des compétences des professeurs de l'École sur le plan de la méthode. Certains seront très bons à l'élaboration de questionnaires, d'autres sur des conduites d'entretien, la méthodologie ou sur les objets sur lesquels ils sont amenés à travailler. La fonction de la Direction des études est de leur permettre de se rencontrer en mettant à disposition des bases de données.

Il faudra bien évidemment garantir toutes ces procédures et être relativement au clair avec les documents supports. Si nous avons une vision claire de ce que nous attendons en termes de production de mémoire, il faut pouvoir mettre à disposition les documents en question, réfléchir sur la composition des jurys, l'ouverture des espaces de *e-learning* via la plate-forme REAL. Beaucoup de choses sont à mettre en place, en lien avec l'ensemble des services de l'École.

Je vais arrêter là mon exposé qui pourrait se poursuivre encore, mais l'intérêt est de pouvoir en discuter ensemble puisque l'objet ne laisse pas insensible.

M. ROLLET.- Le directeur souhaiterait donner un complément.

M. FLAHAULT.- Merci de cette synthèse très claire à laquelle j'aimerais apporter des commentaires. Quelque 600 mémoires sont faits chaque année, ce qui représente au moins deux mois de stage, parfois plus. En faisant le calcul, cela représente chaque année un siècle-homme d'efforts consacrés par l'École aux mémoires, ce qui est assez incroyable.

Autre remarque, on a l'habitude de s'auto-flageller, d'être très souvent insatisfaits, vouloir mieux faire encore, réaliser de nouveaux audits, etc. Or, on s'aperçoit que les commentaires extérieurs ne vont pas forcément dans ce sens. Par exemple, lors d'une discussion entre Michel Louazel, Jean-Louis Pourrière et Gérard de Pourville sur le master en management que nous sommes en train de préparer avec l'ESSEC, ce dernier a donné l'exemple des mémoires que nous faisons à l'EHESP, pour définir le format et le contenu de ce qu'ils appellent la thèse professionnelle dans les mastères spécialisés. Il les connaît très bien pour participer souvent à des jurys, et a déclaré qu'il serait très satisfait s'ils arrivaient à faire cela dans l'ensemble de leurs masters. Pour un grand nombre de

masters universitaires, les mémoires ne donnent pas lieu aux discussions que nous avons actuellement, ni à la formation d'une méthodologie.

Par ailleurs, ces mémoires me rappellent, avec un peu de nostalgie, les thèses que l'on faisait autrefois à l'université. Si vous me connaissez très américain sur beaucoup de choses, je ne le suis pas toujours vis-à-vis de la thèse. Toutes les écoles doctorales françaises versent aujourd'hui dans le *PhD* américain, c'est-à-dire que le doctorant a tant de cours et d'examens à passer, il est tellement tutorisé qu'il en oublie de faire ses travaux de recherche et parfois même sa capacité créatrice. On nous fait ici le reproche inverse, que les élèves seraient un peu trop laissés à l'abandon dans la préparation de leur mémoire.

Certes, les productions sont très hétérogènes, si certains disent que c'est le travail de leur vie, d'autres se limitent à leurs 120 heures. Mais ceux qui s'investissent beaucoup méritent probablement davantage notre attention, la lecture et l'intérêt des professeurs de l'École et des parties prenantes. Et nous allons faire en sorte d'identifier certains d'entre eux qui seront classés A+, pour reprendre la terminologie de l'AERES, afin qu'ils soient publiés, par exemple dans un ouvrage des Presses de l'EHESP, qui sont à leur service. Peut-être ignorez-vous que tous les mémoires sont accessibles sur le site Internet, il faudra avoir un accès facile des meilleurs parmi les meilleurs mémoires. Nous avons retenu le thème du handicap cette année pour l'école, et si l'année prochaine tout le monde, du médecin au pharmacien, en passant par les IASS et les directeurs d'établissement, retenait celui du management, nous aurons peut-être des mémoires qui décoifferont. Ils seront la voix de l'École par ses élèves.

M. ROLLET.- Nous avons eu un aparté avec le directeur et le directeur des études :au fond, il n'est certainement pas pertinent de vous demander formellement un avis sur un document de ce type extrêmement riche. Il se prête bien à une discussion et il est sans doute intéressant de le laisser au stade d'un document d'information, d'autant que d'autres audits se feront certainement par la suite. Si vous ne voyez pas d'inconvénient à cet amendement de notre ordre du jour, je vous propose de ne pas conclure par un vote. Qui souhaite intervenir ?

M. CABANIS.- Je suis positivement étonné par l'évolution de l'établissement et la variété et la richesse des productions.

Par ailleurs, j'ai une proposition à vous faire. La DGOS est en train de mettre en ligne à disposition des services extérieurs des bases de données dont vous n'imaginez pas la qualité, la précision, et la jeunesse puisque l'on peut raisonner en mois. Tout ceci est de nature à encourager étudiants, auditeurs et chercheurs, et doit pouvoir être mieux utilisé. Jérôme Dupont, que certains connaissent peut-être, développe ces outils électroniques au sein de la DGOS. Cela me paraîtrait une bonne chose que de travailler de concert. Je ne confonds pas des outils dont je propose l'utilisation à l'EHESP avec les bases de données de la DIH. Il s'agit donc de bases de données opérationnelles qui sont et seront utilisées par les ARS, tous les opérateurs qui le souhaiteront, il suffit pour cela de gérer des droits d'accès. Je me fais fort d'obtenir cette évolution.

Par ailleurs, pour accompagner cette valorisation qui me paraît indispensable au rayonnement de l'École et à la qualité des travaux, je propose, par notre réseau personnel et professionnel, la publication des travaux que vous jugeriez intéressants, au-delà des Presses de l'EHESP dont le rayonnement est connu mais peut-être pas suffisamment dans un monde professionnel très fragmenté. Il faudrait définir avec la Direction des études et la Direction de l'École les modalités pour pénétrer les revues, comme celle de la Fédération hospitalière, la FIAP, la Gestion hospitalière, les Cahiers hospitaliers. Je vous fais la proposition de servir d'intermédiaire car il me paraît important de valoriser davantage auprès de la profession qui a une diffuse plus large.

M. ROLLET.- Merci de ces propositions. Madame Quidu ?

Mme QUIDU.- La question fondamentale est effectivement de savoir ce que l'on attend d'un mémoire, j'y ai été confrontée moi-même car des élèves sont venus me voir pour éclaircir la question.

S'agissant de l'audit, il est dit qu'un questionnaire a été diffusé auprès des élèves et a généré 149 réponses. Est-ce représentatif de l'ensemble des élèves ou des formations ont-elles davantage répondu que d'autres ?

Par ailleurs, je suis étonnée que seuls deux entretiens aient lieu avec les intervenants alors qu'ils sont en grand nombre. Je n'ai pas vraiment perçu leur position dans le document de synthèse.

M. LE RAT.- Paradoxalement, ceux qui ont le plus répondu sont les directeurs de soins, ils sont beaucoup plus représentés que les D3S, pourtant plus nombreux, ou que les DH. Les médecins inspecteurs et les pharmaciens sont dans des proportions très faibles. Sachant que les personnes que nous avons contactées avaient déjà fait leur soutenance. Si sept ou huit seulement répondent sur une promotion de quinze médecins et de cinq à six pharmaciens, le taux de réponse est déjà de 50 %. Mais il est évident qu'il y a un décalage parmi les populations.

Concernant les personnes sondées, l'équipe des gens chargés de cet exercice d'accompagnement à la méthode est relativement restreinte, environ cinq personnes passaient beaucoup d'ateliers en revue. La personne qui a été interviewée dans le cadre de l'audit avait d'abord fait un recueil auprès de ses collègues avec qui elle était amenée à travailler, et rencontrait ensuite la personne chargée de conduire cet audit. Comme tout était sous-traité, les gens faisaient beaucoup d'ateliers, et le danger de la répétition est justement la standardisation. Je ne sais pas si je répons bien à la question.

Mme QUIDU.- Sur le questionnaire, je voulais savoir si les commentaires venaient d'une promotion en particulier ou si cela reflétait l'opinion des différentes promotions.

M. LE RAT.- Il s'agit de l'ensemble. Ceux ayant répondu au questionnaire étaient en poste et avaient donc déjà quitté l'École.

M. GALLET.- J'ai une brève intervention pour deux propositions.

La première concerne la longueur du mémoire. Voici quelques dizaines d'années, les mémoires de l'école de Rennes étaient faits sur le modèle de la thèse. Michel Rosenblatt qui était élève dans les années 80 avait fait un mémoire de 400 pages. Mon maître de stage qui l'a fait à la même période en avait fait 350. J'ai fait deux mémoires, celui de 2003 faisait 75 pages, et lorsque je suis revenu quelques années plus tard, on m'a dit que ce n'était plus que 50. Je crois beaucoup à cet exercice auquel je prête les qualités que vous avez très bien explicitées. Je pense, même si cela risque de me rendre impopulaire auprès des élèves, qu'il faudrait peut-être revoir à la hausse la longueur des mémoires afin de valoriser l'exercice. Je n'irai peut-être pas sur 400 pages, quoique l'on peut se poser la question si l'on veut se rapprocher du modèle de la thèse, mais en tout cas revenir à 100 pages ou à des choses un peu plus volumineuses.

Vous avez parlé des différences entre l'optique professionnelle et l'optique universitaire. À mon avis, le problème se pose car on donne aux membres des jurys certains critères d'appréciation sur ce que doit être un mémoire professionnel. Si l'on veut valoriser davantage encore l'étape du mémoire, déjà très valorisée ici, je pense qu'il faut ouvrir les optiques, c'est-à-dire ne pas hésiter à avoir une grande diversité dans le contenu, qui peut être théorique tout en étant professionnel. Il faudrait laisser la liberté aux élèves d'investir nombre de champs sur les sujets qu'ils traitent. La liste des mémoires sur le site de l'EHESP montre une énorme diversité sur le fond, si l'on donne de la liberté sur le contenu et dans la manière de l'appréhender, on peut obtenir quelque chose de plus grande longueur et de très bien.

M. FLAHAULT.- J'ai une remarque concernant la taille, qui m'est personnelle et qui n'engage que moi puisque nous n'en avons pas discuté de manière collégiale. Si un mémoire conduisait à une publication de 6 pages dans la *Harvard Business Review*, si un article faisant 12 pages passait dans les *Cahiers Hospitaliers*, je dirais bravo. De même pour un mémoire de 75 pages qui serait un vrai travail de thèse. Par exemple, je souhaite vraiment que l'on applique des outils anti plagiat comme à Sciences Po car il ne faut pas non plus tomber sur certaines épaisseurs venant en grande partie de sites Internet. Si c'est un travail légitime de 250 pages avec des entretiens semi-qualitatifs reproduits, pourquoi pas. En revanche, si c'est un exercice ciselé, fin et publié ou publiable, on doit

pouvoir s'en contenter. Aujourd'hui, certaines thèses ne sont basées que sur une compilation d'articles publiés dans de bonnes revues, et cela satisfait les jurys. Ma position serait assez libérale quant au format.

Mme FALHUN.- Je me fais le porte-parole de quelques personnes que j'ai rencontrées, et je reviendrai à des questions pratico-pratiques. Dans les propositions faites, si l'on accorde un rôle à la Direction des études, à la Direction de la recherche et que l'on recentre sur les responsables de filières, il faut réinsister sur deux choses : la faisabilité et la valorisation. Pour la faisabilité, plus le mémoire sera long, plus ce sera difficile. Ensuite, c'est la valorisation de façon pertinente du directeur de mémoire à chercher dans un vivier de 1 500 personnes. La supervision d'un mémoire est très chronophage, pour mes élèves PhISP qui ne sont que cinq, Marie-Elisabeth Cosson évalue à environ 13 jours complets le travail. Donc, je vous laisse imaginer pour les grosses promotions. Dans la situation budgétaire actuelle, il faut penser à ces deux points : faisabilité et valorisation.

Mme TASSERY.- Je reviens sur les propos de M. Gallet et M. Flahault. Peut-être un minimum de pages est important, notamment pour les élèves qui ne vont pas s'impliquer et se limiter aux 120 heures imparties pour la rédaction. Mais exiger plus de pages, indépendamment de la qualité, va nuire à ceux qui vont faire des formations diplômantes en parallèle et qui auront un mémoire plus important à faire en supplément, sans parler de ceux qui vont faire un doctorat. Il faudra certainement trouver un juste équilibre. Si l'on veut que les élèves des formations statutaires suivent des formations diplômantes à côté, on ne peut pas exiger un mémoire de 400 pages car les stages sont très longs. Je ne pense pas que ce soit une proposition très raisonnable.

M. BERTRAND.- Je partage complètement l'avis d'Antoine Flahault. Un mémoire n'est pas une thèse universitaire, il ne faut pas confondre. Ensuite, on peut avoir un mémoire long du fait d'une analyse complexe qui doit être descriptive ou qui nécessite des temps d'évolution. Dans ce cas, la thèse va plus vite mais est forcément plus longue. Parfois, lorsque c'est bien ciselé, parfaitement décrit et remarquable, ce peut être très court, on peut avoir des textes remarquables en 20 pages, sans qu'un seul mot ne dépasse. Mais il faut faire très attention car le copiage est maintenant très important. Beyrouth, avec qui nous avons une collaboration, a des logiciels qui le vérifient systématiquement. On me pose souvent la question d'un mémoire plagié à 70 % mais dont les 30 % restants sont très bien faits. Dans ce cas, passons peut-être sur l'enrobage. En revanche, si ce n'est que de l'enrobage, cela ne va plus.

M. LOUAZEL.- Ce travail est important car nous allons être en difficulté avec la fin des conventions mais aussi par rapport au nombre de mémoires, que l'on ne peut suivre correctement si l'on en a trop. Je suis confronté à une autre difficulté à laquelle il faudrait trouver une solution de simplification. Ce sont les élèves qui, en plus des ateliers mémoires, vont voir tel ou tel enseignant qui aura une expertise sur un champ donné mais qui n'est pas le responsable de mémoire, ce n'est donc pas formalisé. Cela crée des décalages entre ce qui est dit dans le cadre des ateliers mémoires, qui sont sûrement très bien réalisés mais souvent dans une approche presque monodisciplinaire, et nous qui arrivons ensuite pour expliquer qu'il faudrait faire de telle ou telle manière.

J'invite à simplifier le dispositif car on met en difficulté tout le monde : l'élève qui ne sait plus à qui il doit répondre, et les enseignants qui s'investissent sur le domaine.

M. FLAHAULT.- Les réflexions que nous avons partagées au séminaire de rentrée des professeurs me paraissent intéressantes car très pragmatiques ; il semble qu'il faille beaucoup décentraliser le processus. Bien sûr, que la Direction des études continue à coordonner ce qu'il faut, par exemple en déclarant l'année du handicap ou un thème général, et qu'elle organise et coordonne des séminaires de méthodologie me paraît très bien. En revanche, responsabiliser chaque filière sur un certain nombre d'activités nous a paru une option intéressante.

Deuxièmement, à l'écoute d'un professeur expliquant qu'il encadrerait cinq à six mémoires par an, nous nous sommes dit qu'avec 80 professeurs, nous absorberions pratiquement tout. Et en encadrer 480 sur 600 laisserait la possibilité d'attirer des partenaires. Car nos élèves sont, de fait, attirants et des professionnels motivés peuvent vouloir les encadrer. Quelqu'un a dit que l'école des Mines

encadrerait cette année cinq ou six mémoires de nos élèves, c'est aussi une voie. On peut trouver des partenaires de bonne qualité, s'engageant auprès de nous, signant une charte de directeur de mémoire. C'est dans cet esprit que nous avons envie d'avancer.

M. ROLLET.- Si vous n'avez plus de prises de parole, nous allons en rester là pour aujourd'hui. Je ne propose donc pas de vote sur ce point.

8. COHABILITATION DE TROIS SPECIALITES DU MASTER MENTION "SANTE PUBLIQUE" RENNES 1/EHESP

- "Situation de handicap et participation sociale"
- "Jeunesse : politiques et prises en charge"
- "Gouvernance et interventions dans les structures de santé"

M. ROLLET.- Les présentateurs vont faire un zoom sur une partie de la cartographie des diplômes afin que nous sachions bien ce que sont une mention et une spécialité. Peut-être d'ailleurs cela peut-il nous conduire à modifier quelque peu le vote que nous allons vous proposer. Mais en premier lieu, je vais leur demander d'introduire le sujet en donnant des précisions sur l'architecture de ce diplôme.

M. POURRIERE.- Vos dossiers comprennent trois pièces et nous vous en remettons une nouvelle sur table. La première pièce présente la mention Santé publique pour laquelle nous travaillons avec Rennes 1, puis trois dossiers reprennent les spécialités.

La mention Santé publique portée par Rennes 1 (M1) recouvre 3 parcours différents :

- sciences médicales (4 spécialités) ;
- sciences sociales (4 spécialités) ;
- gouvernance (2 spécialités) ;

L'EHESP se situe davantage dans le parcours sciences sociales pour trois des spécialités. Nous sommes en partenariat depuis de nombreuses années avec Rennes 1 pour la spécialité PPASP, portée par Alain Jourdain.

Nous vous présentons aujourd'hui 2 spécialités que nous souhaiterions développer, le travail que nous avons fait correspond à une demande des milieux professionnels, exprimée d'ailleurs dans l'un de nos conseils des formations, nous y travaillerons en approche populationnelle. La quatrième spécialité, Gouvernance et intervention dans les structures de soins, se situe après le parcours sciences médicales de M1.

Il paraissait important de bien comprendre l'architecture avec la mention Santé publique, c'est-à-dire l'ensemble du master comprenant un parcours de M1 et différentes spécialités en M2. J'ai essayé de repérer avec vous les 4 spécialités existantes, Pilotage et politiques d'action en santé publique, et les trois que nous allons vous présenter.

M. ROLLET.- Pourquoi n'intitule-t-on pas tout simplement cette formation Master de santé publique ?

M. FLAHAULT.- Cela s'appelle bien « master de santé publique », mais c'est le jargon de l'Enseignement supérieur français qui indique que les masters sont répartis par mentions et par spécialités. C'est un vrai jargon car vous n'avez aucun moyen intuitif de savoir qu'une mention est au-dessus d'une spécialité, cette hiérarchie n'est pas du tout dans notre vocabulaire courant. Il faut donc comprendre mention, et spécialité au-dessous.

Nous pensons qu'une école de santé publique se doit d'avoir dans son offre de formation un master de santé publique. Aujourd'hui, la seule chose que nous ayons est un *Master of public health*, c'est très chic mais pas francophone. Nous en sommes très fiers car il n'a jamais aussi bien marché que cette année, mais il se fait à Paris et entièrement en langue anglaise. Nous avons là une possibilité de partenariat avec une offre complète de formation. C'est probablement l'un des meilleurs masters

de santé publique de toute la France, les Parisiens ont des masters très centrés sur l'épidémiologie, ou sur la biostatistique. Ici, nous avons la possibilité de nous associer à un master qui entend la santé publique au sens où on l'entend à l'EHESP. Et nous ne le ferons pas seuls mais avec Rennes 1 qui apporte beaucoup en termes d'enseignants. Donc, cela ne nous "coûte" pas très cher, d'autant que nous rentabilisons beaucoup nos fondamentaux de santé publique, et un certain nombre de masters que nous avons déjà, comme le PPASP d'Alain Jourdain.

M. ROLLET.- Il existe toujours un master cohabilité avec Rennes 1 qui s'appelle Droit éthique et santé ?

M. FLAHAULT.- C'est en effet une autre mention, pilotée par Michel Louazel qui, cependant, n'est pas la même mention que celle du master de santé publique mais une mention Droit. En France, si vous voulez devenir avocat un jour, vous êtes obligé d'avoir passé un master portant une mention de Droit. Nous avons inscrit dans ce master 8 élèves cette année, et 4 inscrits se dirigent vers un diplôme d'avocat. Donc, nous avons un master de droit santé éthique qui est dans la mention Droit. Cela complique peut-être un peu la visibilité de notre offre mais nous n'en sommes pas plus malheureux.

M. ROLLET.- Ces précautions méthodologiques et jargonneuses étant dites, nous pouvons avancer sur le contenu et sur la nature du vote.

M. POURRIERE.- Je vais donner la parole à Michel Legros, directeur du département Sciences humaines et sociales et comportements de santé, qui va vous présenter les deux spécialités avec une approche populationnelle, puisque ces équipes soutiennent ces projets.

M. LEGROS.- Avant de rentrer dans chacune des deux spécialités, j'aurai un mot sur les similitudes, car je vois six points de convergence dans ces deux spécialités. Dans les deux cas, nous avons affaire à des approches, non pas centrées sur des procédures et des disciplines mais populationnelles : personnes handicapées et jeunes. Avec ces spécialités, il s'agit de donner à des managers d'établissement, de services, des outils de compréhension d'évolution de populations, de transformation de ces populations, de l'impact des transformations de ces populations sur les politiques publiques et les différentes interventions du secteur associatif ou privé. Finalement, il s'agit de voir comment cette transformation a une interaction sur ces dispositifs, ces mesures et ces politiques. Nous sommes bien dans les deux cas sur des approches populationnelles qui visent à comprendre les articulations avec les politiques et les types d'offres de services.

Vous pourriez me faire remarquer qu'il y a d'autres populations. En effet, je me souviens d'un séminaire voici deux ans où nous avons échangé ensemble sur ces questions. Il existe d'autres populations sur lesquelles il faudra travailler, notamment les personnes âgées. Mais l'École a déjà, de façon assez dispersée, une véritable offre sur les personnes âgées. Par ailleurs, il existe en France beaucoup de masters sur ce thème, il n'y avait donc pas d'urgence à avoir un master de plus sur ces questions. En revanche, il faudra sans doute, probablement au prochain quadriennal, davantage harmoniser l'offre de formation sur ce champ.

Par exemple, nous n'avons pas d'offre actuellement sur le secteur « pauvreté exclusion ». Nous commençons à discuter avec les gens du CNAM, la chaire de travail social, pour construire quelque chose ensemble.

Sur les questions d'enfance, nous n'avons pas de proposition de master, mais nous avons un diplôme d'établissement, que vous aviez d'ailleurs approuvé il y a quelque temps et qui doit démarrer prochainement.

Un autre vrai chantier est à ouvrir également : on travaille finalement très peu d'offres de masters sur la population générale, c'est-à-dire vous, moi, tous ceux qui peuvent être malades. Cela implique de travailler sur les comportements, les représentations, les manières de faire des usagers du système de santé. Il existe à l'étranger des masters intéressants sur cet aspect, il y a donc un chantier à ouvrir.

Nous vous avons proposé d'en ouvrir deux car nous avons davantage travaillé sur les questions de personnes handicapées et de jeunesse. C'est donc la première convergence sur les deux points.

La deuxième se trouve dans le fait que ce sont des approches ciblées. Alors que nous avons toute une série de spécialités qui pouvaient être très largement ouvertes sur les questions de management, de pilotage de politiques et actions de santé qui couvre un champ très large, cette fois, nous sommes plutôt sur des champs relativement restreints qui sont des approches un peu modestes. Et si nous n'étions pas dans une approche de rabotage de niche, je dirais que nous sommes sur une approche, non pas de globalité mais de niche particulière, avec les questions de populations handicapées et de populations jeunes.

Par ailleurs, sur ces approches, ce qui existe en France porte surtout sur des propositions assez faibles, qu'il s'agisse de la jeunesse ou du handicap. Si l'on regarde les masters en France sur la question du handicap, certains sont très pointus (autisme) mais peu sont assez généraux sur la question du handicap. Quelques projets se dessinent à Rouen et Lyon, mais nous sommes plutôt sur un secteur dans lequel l'offre est un peu déficitaire.

La troisième similitude est que, dans les deux cas, on accompagne les transformations des politiques ou des modes de fonctionnement de l'État. On voit bien que le secteur du handicap est très largement impacté par la loi HPST et fondamentalement impacté par la loi de 2005. Un rapport de l'observatoire sur la formation et la recherche en matière de handicap indiquait que l'on manquait de lieux de formation et de cadres sur ce secteur. Notamment, les formations ont peu tenu compte jusqu'alors de la transformation profonde liée à la loi de 2005. Nous avons donc là des propositions très liées, quelles que soient ces transformations de l'État.

De la même manière, se pose la question de l'impact qui n'a pas été suffisamment pris en compte, du rapprochement suite à la RGPP, d'un certain nombre de travaux de l'État. On forme des élèves du ministère de la Santé de la jeunesse et des sports, et cela signifie qu'il faut se mettre en posture pour avoir une offre de formation qui permette, là aussi, de rapprocher les éléments. L'idée est donc de former les cadres qui vont accompagner ces évolutions. C'est l'objectif de ces masters.

La quatrième similitude porte sur la façon de tirer les conséquences de recomposition interne à l'École. Cela signifie, d'une part, que l'on a offert pendant quelques années la possibilité aux élèves directeurs d'établissement sociaux, médico-sociaux d'aller faire une année de DESS dans une université extérieure à l'École. Il leur était dit qu'on ne leur offrait pas en interne un certain nombre de formations portant sur les populations mais que, dans le cadre de leur stage de longue durée, ils pouvaient le voir. Nous avons arrêté cela car les coûts étaient relativement élevés et la gestion en était difficile. Par ailleurs, ce n'était proposé qu'aux élèves directeurs d'établissements sociaux et médico-sociaux et pas aux autres filières. Nous avons donc arrêté ce dispositif mais, de ce fait, nous n'avons pas forcément une offre de formation très développée sur un certain nombre de secteurs populationnels. Il y avait donc là une offre à proposer pour une partie de nos élèves.

Par ailleurs, en termes de développement et de recomposition et en matière de handicap, nous rentrons dans une période dans laquelle l'École va avoir un rôle relativement important. Notre tutelle nous a demandé de reprendre la gestion du Centre technique national d'études et de recherche sur les handicaps (CTNERHI). La discussion a été un peu longue mais nous en sortons avec la mise en oeuvre d'une reprise qui va s'accompagner d'un développement scientifique et en matière de formation, dans lequel on aura probablement des liens avec la CNSA.

Nous allons donc nous trouver en 2011 avec une force de frappe assez importante en matière de handicap. Ces formations correspondent à la mise en forme de formations à partir de nos ressources.

Dans le secteur de la jeunesse, l'École a développé toute une série d'activités et de recherches financées par l'Union européenne. Une reconnaissance est en cours. Patricia Loncle a publié deux ouvrages sur les questions de jeunesse. Nous avons une génération avec des gens comme Olivier Galland, une nouvelle se dessine avec Patricia Loncle, des gens qui ont une quarantaine d'années et qui ont devant eux une assez longue carrière. Patricia Loncle, qui porte ce dispositif, aura

probablement dans les années avenir une vraie importance sur les politiques de jeunesse. Nous avons donc en interne un certain nombre de ressources.

Avant-dernière similitude : certaines propositions sont finalement assez fortement centrées professionnellement. S'il s'agit de s'intéresser aux populations et aux politiques qui les abordent, il faut également s'interroger sur la façon dont les dispositifs, les institutions, les services prennent en charge ces populations, comment on évalue les activités menées, comment on rend compte de l'évolution et de la transformation des modes de prise en charge. On a donc là des spécialités très orientées professionnellement. Nous ne sommes pas là sur des masters de formation exclusivement par la recherche mais sur des masters dans lesquels les équipes de recherche ont un rôle important pour apporter des explications et des méthodes. Ce n'est pas de la construction par la recherche mais nous voudrions que les activités de recherche participent à un enrichissement de ces masters.

Enfin, on trouve dans ces deux projets une série de partenariats qui sont chaque fois de quatre ordres. Cela se fait dans le cadre d'une cohabitation avec Rennes 1, et vous remarquerez que dans l'une de ces spécialités, on associe Rennes 2. Nous avons réussi à monter quelque chose en lien avec elles et nous en sommes assez satisfaits. C'est à chaque fois des partenariats avec des équipes de recherche différentes mais aussi avec des professionnels. Puis, nous avons donné comme contrainte aux équipes de ne pas le faire seul, en franco-français. Lorsqu'on voit l'impact des pays de l'Europe du Nord sur la genèse de la loi de 2005 sur le handicap, il n'était pas possible de ne pas associer un certain nombre d'équipes étrangères, on retrouve donc des Suédois (université de Leeds), mais aussi des Canadiens.

Ce sont donc : une approche ciblée, accompagnant les transformations de l'État et les politiques, s'appuyant sur des recompositions internes, centrée professionnellement, avec de forts partenariats. C'est la logique de chacune de ces deux spécialités.

(Départ de Mme Dolou.)

⇒ Situations de handicap et participation sociale

Sur le handicap, nous avons fait le choix d'un master tenant compte de la transformation qu'induit la loi de 2005 en termes de paradigmes sur la conception du handicap. Globalement, nous ne sommes pas sur un modèle de réadaptation mais plutôt sur un modèle social du handicap, qui tient compte que l'on est plus ou moins handicapé suivant l'environnement dans lequel on se trouve. Ce sur quoi il faut travailler est non pas uniquement la personne mais la personne dans ses rapports à son environnement.

Dans ce master, nous assumons complètement l'idée que nous sommes dans le champ de la santé publique. Il est important de faire ce lien avec la santé publique, ne serait-ce que parce que le secteur du médico-social est repris par les ARS et que c'est ce lien qu'il nous importe de faire. L'option aurait été tout à fait légitime, mais nous ne sommes pas dans le secteur industriel, nous avons fait le choix de la santé publique.

Nous avons également fait le choix d'un lien avec le secteur de la recherche. Nous avons fait l'hypothèse d'une articulation forte avec le CTNERHI dont nous savions que nous lui associerions des équipes de recherche. Dans ce cadre, notre souci a été de se rapprocher de l'Institut fédératif de recherche qui est un groupement de laboratoires et d'équipes de recherche piloté par Jean-François Ravaud de l'INSERM. Ce n'est pas une incongruité de dire que, logiquement, dans le cadre du rapprochement que nous ferons cette année avec le CTNERHI, nous devrions pouvoir accueillir M. Ravaud et l'Institut fédératif de recherche dans des locaux de l'École. Nous aurons ainsi un lien très fort avec ces équipes.

C'est aussi une démarche pédagogique professionnalisante. Le premier semestre est basé sur l'idée qu'il faut expliquer un certain nombre de choses à des gens qui ne seront pas nécessairement formés à la question du handicap. Il s'agit donc des fondamentaux sur les populations qui souffrent de handicap, puis sur les politiques et dispositifs qui assurent leur vie quotidienne. Le second semestre

développe davantage les enseignements sur l'accompagnement, la mise en oeuvre des changements, les transformations des politiques, comment on les évalue, on les met en oeuvre.

Quelques mots sur les partenariats que vous retrouvez dans le texte que nous vous avons présenté. En matière d'enseignement, nous avons associé dès le début de ce projet Coline Barnes de Leeds, l'un des porteurs de ce que l'on appelle les Disability Studies (études sur le handicap) qui ont été fortement développées dans l'univers anglo-saxon et peu en France. Nous avons également travaillé avec des Suédois de l'université de Linköping. Nous avons aussi associé à ce travail quelqu'un qui travaille un peu seul sur ces questions à Rennes 2, Marcel Calvez.

Par ailleurs, en matière d'adossment au monde socio-professionnel, nous avons depuis plusieurs années à l'École, essentiellement porté par Bernard Lucas, un professeur du département, des liens avec un groupement international francophone pour la formation aux classifications du handicap. Derrière la réflexion sur la façon dont on classe les handicaps dans les nosographies, on trouve des différences très fortes de conception, notamment cette évolution de paradigmes que j'évoquais tout à l'heure entre handicap comme une affaire personnelle ou une affaire sociale.

Nous travaillons aussi depuis quelques années avec des écoles européennes, très spécialisés et pointues sur les questions du handicap : École fribourgeoise de travail social, Institut de pédagogique de Lausanne, École Libre de Bruxelles. Ces équipes n'étaient pas structurées sur un modèle universitaire mais très professionnel, et nous avons décidé de continuer à travailler avec elles. Bien entendu, en matière de recherche, nous travaillerons avec Espaces et sociétés qui est une UMR CNRS de Rennes et l'Institut fédératif de recherche de Jean-François Ravaud. Tout cela se trouvera dans le cadre de la MSHB (Maison des sciences et de l'homme en Bretagne) dont l'inauguration est programmée début 2014.

Vous trouvez dans le dossier la description des unités de recherche et unités pédagogiques, ainsi que ceux que j'ai mentionnés. Des personnes sont notées comme étant au CTNERHI mais, dès janvier 2011, elles seront rattachées à l'École, ce qui assure les ressources qui permettent de faire ce travail. J'ai plusieurs fois mis en garde, notamment au Conseil d'administration, sur le fait qu'il nous fallait les moyens de nos ambitions. En l'occurrence, je dirais que nous avons essayé d'avoir des ambitions et fait en sorte que les moyens coïncident. Nous ne sommes pas sur une extension mais sur quelque chose de plus modeste. Vous verrez aussi dans l'équipe pédagogique Patrick Gohet, l'ancien délégué interministériel, qui est maintenant président du Comité consultatif des personnes handicapées.

⇒ Jeunesse : politiques et prises en charge

Nous avons gommé de cette nouvelle version le mot européen, mais simplement pour raccourcir le titre et se caler dans les jargons "universitaro-siglesque". Au contraire, l'Europe est pour nous importante.

Là encore, nous privilégions deux axes, l'un théorique sur les situations de la jeunesse et des politiques de jeunesse en France et en Europe, puis une série de réflexion et de travaux sur les pratiques professionnelles et leurs adaptations aux évolutions qui touchent ces populations. On voit là encore un lien assez fort avec des équipes de recherche. Trois réseaux différents sont mobilisés. Nous avons le CRAPE, l'unité mixte de recherche, dans lequel nos équipes se retrouvent. En particulier, dans la recomposition de cette unité mixte de recherche, Patricia Loncle et Virginie Muniglia vont assurer la responsabilité du pôle Jeunesse et citoyenneté. Un deuxième groupe de recherche se trouve dans le laboratoire réseau de Rennes, avec un autre pôle de la même équipe Espaces et sociétés. Surtout, nous travaillons depuis quelques années avec un réseau européen EGRIS, (*European group for integrated social research*). Nous avons développé avec les gens de ce réseau plusieurs programmes européens sur les questions de politiques et de jeunesse.

(Départ de Mme Bloch.)

Quant à l'organisation du master, il nous a paru utile, avec beaucoup de recomposition dans le paysage, en particulier du côté de l'État, d'avoir une sorte de conseil de perfectionnement. C'est un

peu la spécificité de ce master : avoir une sorte de conseil qui nous permette de suivre au quotidien le travail que nous faisons ici et le travail très quotidien qui sera fait dans le cadre de ce master. Nous y associerons un certain nombre de partenaires : Conseil régional d'Ille-et-Vilaine, Éducation nationale, Direction de la protection judiciaire, INJEP. Nous pourrions élargir ce conseil, en particulier, il faut que nous tirions les leçons dans cette organisation des rapprochements des différents services de l'État (Jeunesse et sports, Santé). L'idée est d'avoir un conseil de perfectionnement qui suive de près et qui facilite le fonctionnement de ce master.

Nous bénéficions aussi dans ce master d'un certain nombre d'expériences qui ont été conduites dans le cadre d'un diplôme interuniversitaire. Nous l'avions conduit avec la faculté de médecine de Brest et Nantes. Nous disposons de matériels, d'unités de formation, ce qui devrait ne pas trop tirer sur nos ressources propres.

Nous sommes sur le même modèle que celui que j'évoquais tout à l'heure : un premier semestre avec 6 unités d'enseignements qui décrivent les populations et un deuxième davantage basé sur la façon dont on agit et on avance avec ces populations. On trouve bien entendu la liste des différentes unités d'enseignement dans les dossiers.

Merci de votre attention

⇒ Gestion et interventions dans les structures de santé

M. POURRIERE.- Je vous prie d'excuser Roland Ollivier qui a participé à ce projet et qui ne pouvait pas être avec nous cet après-midi.

Cette spécialité s'inscrit dans la mention santé publique avec Rennes 1. Elle fait suite à une demande particulière de l'IFCS, école des cadres du CHU de Rennes et le centre Eugène Marquis. Ce partenariat se fait également avec Rennes 2 dans le cadre d'une cohabilitation, puis le CHU de Rennes.

Comme le disait Michel Legros, on a besoin d'accompagner les cadres qui participent à l'évolution des structures, c'est véritablement la mission de cette spécialité. Il s'agit plus particulièrement d'accompagner les cadres hospitaliers, les publics visés sont bien évidemment les cadres hospitaliers, qu'il s'agisse des cadres de santé, des cadres administratifs ou des médecins responsables de pôle.

Vous l'aurez compris, cette spécialité s'inscrit parfaitement dans les conclusions attendues de la mission-cadre qui a été menée dans un premier temps par Chantal de Singly et reprise par Céline Mounier.

Vous retrouverez la maquette du M2 en page 6. On y voit trois axes importants :

- Gouvernance ;
- Intervention, auquel nous avons associé Monique Rothan Tondeur, directrice du département des sciences infirmières et paramédicales ;
- Sciences humaines et sociales, particulièrement porté par Rennes 2.

Des éléments budgétaires figurent en fin de présentation. Une étude nous permet de penser avoir un point mort à 6 sur ce master. Il sera ouvert aux formations continues dont les recettes devraient nous permettre de financer très rapidement un master. L'objectif étant en grande partie de permettre aux cadres du CHU de Rennes, du centre hospitalier Guillaume Régnier de bénéficier de cette formation dans le cadre de la formation continue.

M. ROLLET.- Je propose que nous ayons une discussion commune sur les trois spécialités et, éventuellement, de faire un avis unique sur la cohabilitation de l'ensemble de la mention santé publique. Le débat nous dira si nous pouvons procéder ainsi. Qui souhaite intervenir ?

Mme TASSERY.- Je trouve ce projet magnifique, d'autant que vous l'ouvrez sur l'Europe et l'international. J'aimerais donc encourager de nouveau l'École à développer les cours d'anglais pour les élèves. Il serait encore mieux d'avoir un laboratoire de langues autonome, ce qui éviterait qu'un

professeur s'en occupe. Ce serait vraiment très bien d'envisager de développer ces cours car les formations n'en ont pas du tout et c'est un manque.

M. POURRIERE.- Nous avons écouté votre demande et nous venons de signer une convention avec le laboratoire de Rennes 2 qui va permettre que vous disposiez de cours d'anglais.

Mme TASSERY.- Je vous en remercie.

M. FLAHAULT.- Je vous précise que le label Europubhealth a été renouvelé de 2011 à 2015. C'est un parcours européen qui donne des bourses très intéressantes à des étrangers pour venir dans l'un des cinq pays européens, dont la France, notamment pour les spécialités PPASP et Droit et santé.

M. LOUAZEL.- J'ai un commentaire sur l'ensemble de la mention. Le document qui nous est présenté avec toutes les spécialités montre bien que c'est un projet très riche. Il est tout à fait cohérent avec l'esprit de la loi qui a créé l'EHESP pour qu'elle travaille en réseau avec des universités sur le champ de la santé publique. Le fait de pouvoir proposer une cohabilitation sur une mention de santé publique ici, avec l'université de Rennes 1, est très enthousiasmant. D'autant que Michel Legros a parlé de projets qui pourraient être associés à cela dans quatre ans. C'est vraiment un beau projet.

M. ROLLET.- J'ai lu avec énormément d'intérêt la présentation de ces trois spécialités. Je me réjouis beaucoup qu'elles portent sur les politiques sociales ou des groupes, comme la jeunesse qui est au coeur des problèmes sociaux très lourds et qui n'est pas tellement pris en charge dans les formations, qu'elles soient universitaires ou en grande école. Je m'associe à tout ce qui a été dit pour soutenir ces projets.

Visiblement, nous avons tout de même besoin de procéder à plusieurs votes. Ils seront au nombre de quatre.

Je demande votre avis sur la spécialité :

⇒ Situations de handicap et participation sociale. (Il est procédé au vote à main levée.)

La spécialité est approuvée à l'unanimité. (Avis n°09/2010/7)

⇒ Jeunesse est politique et prise en charge. (Il est procédé au vote à main levée.)

La spécialité est approuvée à l'unanimité. (Avis n°09/2010/8)

⇒ Gouvernance et intervention dans les structures de santé. (Il est procédé au vote à main levée.)

La spécialité est approuvée à l'unanimité. (Avis n°09/2010/9)

Ces trois spécialités se rattachaient toutes à une seule et même mention et nous devons vous solliciter pour émettre un avis relatif à la cohabilitation de l'ensemble de la mention Santé publique.

(Il est procédé au vote à main levée.)

La cohabilitation est approuvée à l'unanimité. (Avis n°09/2010/6)

3. PROJET DE MISE EN PLACE D'UN CERTIFICAT "C21 NIV.1"

M. POURRIERE.- Je suis très heureux que William nous présente ce dossier qui nous est cher. C'est une très belle évolution pédagogique pour la Direction des études puisqu'il s'agit de mettre en place un module obligatoire en informatique et bureautique pour tous les élèves en formation fonction publique, puis diplômante. La perspective est d'évaluer ce dispositif et de proposer par la suite des certificats de niveau 2 dans les différentes spécialités.

M. HARANG.- Je suis responsable du service multimédia au sein de la DE. Ce projet est parti d'un besoin exprimé par les filières sur la formation à l'informatique et en bureautique des élèves pendant le cursus de formation, ainsi que des besoins exprimés par les professionnels en poste. Pendant le cursus de formation, on demande aux élèves en biostatistique d'avoir un certain niveau en Excel. D'autres exemples concernent Word pour la réalisation du mémoire, les camemberts dans un tableau, PowerPoint pour une soutenance de stage, etc. Ce besoin se fait sentir aussi bien pour les formations statutaires que les formations diplômantes. Par exemple, pour le master de sciences infirmières qui a besoin de faire des biostatistiques, on nous a dit que le niveau des élèves est assez faible dans ces produits bureautique et informatique.

Le service multimédia formait déjà des personnes à la bureautique, mais sans que cela s'inscrive sous forme d'UE dans leur cursus. Cela se faisait de façon volontaire, lors d'ateliers dispensés le soir. Nous avons donc voulu légitimer la formation bureautique et informatique en proposant de passer le C2I (certificat informatique et Internet) qui est national et qui permet d'attester des compétences en bureautique et informatique. Il faut savoir qu'à l'université, les licences ont maintenant l'obligation de passer le C2I.

Auparavant, l'évaluation du niveau des élèves se faisait par de l'autodéclaratif par un questionnaire papier où ils indiquaient leurs connaissances en Excel, Word, etc. On les recueillait pour proposer ensuite des formations. Mais nous nous sommes rendu compte que les réponses étaient quelque peu biaisées, les élèves s'estimant plus avancés qu'ils ne l'étaient. Certains venaient nous voir lors de l'élaboration du mémoire pour que nous les aidions à mettre en forme leur mémoire.

Nous avons donc voulu reprendre cette évaluation et mieux cerner le niveau des élèves afin de proposer des formations et des groupes homogènes. Nous proposons donc de faire une évaluation sous forme d'examen en lieu et place de l'autodéclaratif. À la rentrée, les élèves passent un examen composé d'une épreuve théorique (questionnaire/45mn) et d'une épreuve pratique (1,30 h). Cela permettrait de valider de façon beaucoup plus objective le niveau réel des élèves.

Plutôt que de faire une évaluation à partir d'exercices que nous aurions créés, nous proposons de la faire en faisant passer directement le certificat C2I. Cela permet de dispenser de la formation les élèves qui ont déjà le niveau et qui recevront le certificat dès la rentrée. Les autres suivront une formation ciblée en fonction de leur besoin. Non seulement ceux qui ont le C2I sont dispensés mais ceux qui ne l'ont pas seront dispensés d'une partie de la formation en fonction de leur niveau.

Nous proposons de créer une unité d'enseignement appelée Méthodologie informatique et bureautique. Elle serait divisée en 4 modules : 3 obligatoires (Word, Excel, PowerPoint), 1 module optionnel ciblé sur des besoins et des attentes de la part des filières plus spécifiques (biostatistique), ce côté optionnel est éventuellement à débattre. C'est un tronc commun avec une formation Internet bureautique de base et la possibilité d'avoir un quatrième module où l'on va pouvoir faire rentrer les besoins spécifiques des filières.

La formation se ferait en présentiel mais aussi avec un appui à distance. Il faut savoir que la plateforme de formation de l'École REAL propose des cours en ligne. Nous pourrions ainsi mixer les formations en présentiel avec ces cours bureautiques. Nous proposons de créer des modules spécifiques en ligne sur les besoins en biostatistique avec, par exemple, les bases en Excel pour commencer les fondamentaux en biostatistique.

La formation à distance est importante car elle permettrait aussi à ceux qui ont réussi le C2I en première instance d'accéder à ces modules de formation à distance. De plus, nous proposons du tutorat, ce qui manque souvent dans ces formations en ligne. Nous apportons le contenu et nous proposons qu'un formateur réponde à tout moment aux questions des élèves, ceux qui suivent la formation en présentiel ou tous les élèves de l'École. Il y aura la création d'un forum avec une aide et une personne pour répondre aux problématiques et aux besoins ponctuels des élèves.

A l'issue de cette formation, on refait passer le C2I aux élèves. Ceux qui ont réussi l'épreuve théorique en gardent le bénéfice et ne passent que la pratique, et inversement. Il y a donc deux

passages : en entrée de la formation pour évaluer les besoins, en sortie pour donner une nouvelle chance de l'obtenir et capitaliser la formation qu'ils auront suivie.

Le C2I pourrait également être envisagé pour le personnel de l'École. Le C2I a plusieurs niveaux, en annexe, vous trouverez le niveau 2. Nous pourrions donc étendre ce dispositif qui concerne à la fois les élèves et le personnel, administratifs et enseignants. Vous avez les exemples du C2I niveau 2 Métiers de la santé, du C2I niveau 2 Métiers de l'enseignement. Il s'agit vraiment d'acquérir des compétences informatiques dédiées à une spécialité. Voilà pour la présentation rapide de la mise en place de cette formation.

M. POURRIERE.- Vous noterez que le responsable pédagogique de ce certificat est Avner Bar-Hen, directeur du département biostatistique et systèmes d'information, il est bien sûr coordonné par William. Nous avons la chance à l'École d'avoir un référent C2I en la personne d'Arnold Magdelaine. Comme le disait William, nous souhaitons le mettre en place dès le mois d'octobre pour les filières État, ensuite pour les filières Établissement, et nous souhaiterions très vite l'ouvrir à la formation continue.

Mme QUIDU.- J'aimerais revenir sur ce que vous avez dit concernant les modules optionnels. Je me demande si le module 4, en particulier les tableaux croisés dynamiques restent de l'optionnel alors que cela me semble très important dans le cadre des mémoires. Il serait peut-être préférable de le basculer dans l'obligatoire.

M. HARANG.- Le module pourrait être obligatoire dans le cadre de l'UE, mais ce n'est pas demandé par le consortium C2I, ce n'est pas dans les compétences attendues. C'est la raison pour laquelle nous l'avons mis en optionnel. Cela correspond davantage à un besoin interne.

M. ROLLET.- Je vais vous demander un vote.

(Il est procédé au vote à main levée.)

Le certificat C2I niveau 2 est approuvé à l'unanimité. (Avis n°09/2010/3)

10. COHABILITATION D'UNE SPECIALITE DU MASTER MENTION "STAPS" SPECIALITE "MOUVEMENT, SPORT, SANTE" - RESEAU DES UNIVERSITES DE L'OUEST ATLANTIQUE /EHESP

M. FLAHAULT.- Le ministère de la Santé a dorénavant la tutelle sur les sports. Par ailleurs, l'activité physique fait intégralement partie de la santé publique. Vous avez vu que le campus est équipé de deux terrains de tennis et d'une salle de sport. Nous essayons de promouvoir le sport auprès de nos élèves car il nous manquait dans le dispositif un enseignement de bon niveau sur le sport. Nous n'avons pas des moyens extensibles, vous nous avez très souvent fait remarquer cela à très juste raison. Donc, nous avons été très intéressés lorsque les responsables du STAPS (Science technique, activité physique et sportive) de Rennes sont venus nous voir pour nous proposer une cohabilitation avec l'EHESP sur la spécialité Mouvement, sport, santé.

Je trouve que c'est une bonne alliance car ils apportent toute l'expertise sur l'activité physique, y compris pédagogique, avec les travaux pratiques et toute l'ingénierie nécessaire. Ils ont des laboratoires de recherche dans le domaine du mouvement, du sport. Ils sont venus chercher chez nous l'expertise en santé publique qui leur manquait, et qui existe dans nos fondamentaux. Nous sommes en train d'utiliser notre fonds de commerce qui est cette marque de fabrique que sont ces fondamentaux de santé publique pour apporter notre contribution à des masters. Vous savez que lorsqu'on veut une cohabilitation, l'Enseignement supérieur et l'AERES vérifient bien que ce n'est pas uniquement un label ou un logo mais une vraie contribution.

Vous verrez donc cette contribution dans l'organisation de la spécialité qui est décrite dans le document qui vous est joint. On a ainsi l'introduction aux sciences sociales et comportementales, le fondamental en management en santé, les fondamentaux en épidémiologie, l'introduction aux sciences de l'environnement, les fondamentaux en biostatistique, et un module en santé internationale qui est aussi un fondamental. Donc, sans aucun coût supplémentaire, nous pouvons cohabiler un master dont le programme vous est décrit.

M. ROLLET.- Qui souhaite intervenir ?

Mme PLAISANT.- Dans les symptômes qui peuvent apparaître à l'occasion d'une activité physique, on voit apparaître "activité physique et maladies cardio-respiratoires", mais je ne vois pas mention de l'asthme. Il me paraît important que ceux qui vont passer ce master soit formés à l'asthme. Par exemple, on voit très régulièrement des enfants qui font de l'asthme à l'effort et des professeurs incapables de penser que l'enfant qui n'avance plus est en situation d'asthme. Dans une école de santé publique, il serait très important que tous soient formés. Dans la région Languedoc Roussillon, je prévoyais de développer une action en ce sens afin que tous les futurs professeurs soient vraiment informés sur l'asthme et éviter des situations qui peuvent être graves sur le terrain.

M. FLAHAULT.- Il n'est effectivement pas marqué asthme mais maladies cardio-respiratoires qui recouvre 30 h, soit 20 h de cours magistraux et 10 h de TD. L'asthme fait partie du programme détaillé que nous pourrions vous transmettre.

Cela étant, votre remarque recouvre deux questions. Vous dites qu'il faudrait que tous les professeurs ou élèves puissent avoir une sensibilisation sur le sujet. Mais ce M2 ne sera évidemment pas imposé à tous les élèves de l'École ; c'est une option dans le portefeuille de l'École qui porte ici sur les activités physiques. Nous recevons même des étudiants inscrits dans ce master qui viendront faire leur fondamental chez nous. Il y aura un échange réciproque, mais nous n'avons pas l'intention d'imposer cela à nos élèves. Nous ne pouvons pas tout imposer à nos élèves qui ont, malgré tout, des maquettes à tenir. Il faudra faire des arbitrages entre ce qui est fondamental et ce qui est optionnel.

Mme PLAISANT.- En effet, je ne pensais pas aux élèves de l'École. En revanche, le problème est qu'il faut choisir 4 modules parmi 8, ce n'est donc pas obligatoire.

Mme MALPOT.- Le document qui vous est transmis aujourd'hui est le programme de la mention telle qu'elle existe, appuyé sur le bilan tiré de la mention. L'École a vocation à s'y impliquer à compter de 2012 dans le cadre du dépôt AERES. Dans ce cadre, il sera aussi important pour nous d'avoir les retours des milieux professionnels pour alimenter la discussion avec les différents partenaires, d'ailleurs nombreux, sur la façon de faire évoluer la mention.

Ce qui a guidé notre proposition est le fait que les effectifs recrutés sur la mention sont relativement importants et augmentent au fil des années. Cela nous semblait un élément très motivant pour nous impliquer sur ce projet.

M. LOUAZEL.- Je trouve ce projet intéressant, le lien entre sport et santé est évident. J'ai cependant une inquiétude d'enseignant, renforcé d'ailleurs par la dernière phrase de Laurence Malpot disant que les effectifs sont de plus en plus importants. Nous avons des fondamentaux en santé publique que l'on dispense deux fois cette année, pour les publics État et pour les publics Établissement. C'est aussi ouvert à la formation continue et au personnel de l'École.

Tout cela est très bien, mais cela me semble assez compliqué à réaliser, je pense en particulier aux travaux dirigés, puisque l'on s'oriente plutôt sur un cours et des travaux dirigés qui l'accompagnent. Nous sommes confrontés à la difficulté de la variété du public. Je pense à la rentrée du mois d'octobre pour les publics État. Trouver des objets communs qui peuvent intéresser l'ensemble des étudiants et élèves, nous avons notamment eu une discussion pour les médecins de l'Éducation nationale, est compliqué.

Je n'ai pas d'opposition sur principe, je trouve intéressant d'ouvrir les fondamentaux en santé publique. Mais, à un moment donné, n'allons-nous pas être obligés de les décliner plus de deux fois, notamment avec des publics qui peuvent avoir des préoccupations un peu semblables.

J'ai eu une discussion en début de semaine sur les TD tels qu'on les imagine pour la rentrée de janvier, c'est-à-dire les publics Établissement. Trouver des sujets communs à l'ensemble des publics, y compris au sein des établissements sanitaires sociaux médico-sociaux, va être d'une complexité encore plus grande. Cela a du sens, mais j'ai une inquiétude sur la construction pédagogique.

M. FLAHAULT.- Cette inquiétude est légitime et nous restons très vigilants. En fait, nous organisons trois fois les fondamentaux de santé publique. Une première fois en langue anglaise dans le cadre du MPH, puis deux fois en langue française. Il se trouve qu'il n'y a pas un total équilibre des effectifs entre la session de janvier et la session de septembre-octobre. Nous avons un certain réservoir d'expansion possible. Je ne parle pas de la diversité des publics qui est un très bon point, mais en termes de capacité, nous avons encore vraiment de "l'eau sous la quille".

Je suis assez sensible à la diversité des publics. Faire de l'interfiliarité est très bien mais, malgré tout, lorsque les publics sont trop hétérogènes, on l'a vu notamment pour le MBA, on peut voir des échecs et susciter une profonde insatisfaction.

Vous avez vu que nous mesurons la satisfaction de façon très serrée. Et nous y tenons beaucoup car ce seront des indicateurs d'alerte éventuelle. Nous avons aussi des groupes de TD, et lors de travaux en groupe il est important de reconstituer une atmosphère plus corporatiste, par filière ou par master. Nous avons les filières Etat et les filières Établissement, ce qui est très bien. Nous ne faisons pas les mêmes cours, nos fondamentaux sont un peu "parfumés". Lorsqu'on s'intéresse à l'épidémiologie dans les filières État, c'est plutôt la sécurité sanitaire, la vigilance etc. Lorsque c'est dans les filières Établissement, c'est plutôt la culture du résultat, le bassin de proximité, l'épidémiologie descriptive. Il y a un "parfum" des fondamentaux, ils ne sont pas complètement standardisés, que ce soit avec le MPH, les filières État ou les filières Établissement.

Maintenant, nous allons piloter et nous nous retrouverons après quelques expériences pour voir si cela a marché de cette manière ou non.

M. POURRIERE.- En ce qui concerne les fondamentaux que nous déploierons dans ce cadre, nous les parfumerons en prenant notamment l'avis de l'INSEP (Institut national sport expertise des performances), une structure avec laquelle nous nous rapprochons dans le cadre de ce projet.

M. LOUAZEL.- C'est très bien, si l'on me dit que l'on va faire des TD un peu spécifiques, par groupe, etc. Mais si je reviens vers le modèle économique, ce n'est pas tout à fait sans coût supplémentaire puisque l'on va déployer quelque chose. Mais j'imagine que dans la convention cohabilitation qui sera passée avec l'université, ces choses sont prévues.

M. ROLLET.- Je soumets ce point au vote.

(Il est procédé au vote à main levée.)

La cohabilitation d'une spécialité du master mention STAPS est approuvée à l'unanimité. (Avis n°09/2010/10)

11. REGLEMENT DE FORMATION DES IGS CTI

M. POTELON.- Avant de présenter précisément ce point, je souhaite rappeler que vous avez discuté une note d'orientation stratégique concernant la Commission des titres d'ingénieurs à laquelle est soumis notre formation d'ingénieurs de spécialité. Ce dossier a été transmis au mois de juin, les auditeurs devraient être présents à l'École dans les mois qui viennent pour auditer cette formation, et éventuellement l'habiliter de nouveau pour une période de trois ou six ans. Cela fait partie des éléments de discussion que nous aurons avec eux.

Par ailleurs, une erreur figure dans le dossier qui vous a été remis. Dans le tableau des ECTS, la formation correspond à 45 ECTS, soit 5x9, et non pas 30 comme indiqué. La formation d'ingénieur dure douze mois et correspond non pas à 60 ECTS qui est le nombre habituel pour des masters, mais à un total de 75 ECTS, 45 en formation d'enseignement et 30 pour le mémoire de fin d'études.

Le dossier qui vous a été remis concerne le règlement de formation des ingénieurs, que vous aviez déjà étudié l'année dernière au mois de juin. Nous avons quelques aménagements à faire qui justifient le passage devant ce Conseil.

Auparavant, il y avait deux passages en Conseil des formations, l'un sur le règlement, l'autre sur les conditions de validation de la formation. Nous avons maintenant un seul document, ce qui permet d'être plus clair, à la fois pour vous et pour les élèves qui s'y perdaient.

Le second point de modification concerne l'ajout de pièces au dossier de candidature. En particulier, nous avons eu quelques soucis l'année dernière et cette année sur les dossiers d'étudiants étrangers qui, sur le papier, paraissaient absolument irréprochables mais dont nous nous sommes finalement rendu compte qu'ils étaient quasiment rejetés de leur formation antérieure et n'étaient donc pas de bons candidats. Or, nous n'arrivions pas à le déceler sur le contenu des dossiers. Nous avons donc demandé à avoir une lettre de recommandation de la formation ou de l'emploi antérieur au dépôt de candidature.

Troisième point : la modification de la composition du comité de sélection. Celui-ci se réunit chaque année, il n'était constitué auparavant que de personnels de l'École et nous avons souhaité y adjoindre des anciens élèves de la formation. C'est pour nous extrêmement important car cela donne un oeil extérieur et très professionnel sur la capacité du candidat à exercer les compétences et les emplois destinés à ces ingénieurs.

Le quatrième point concerne la présélection. Nous avons un ensemble de dossiers qui ne correspondent pas au profil nécessaire ni au diplôme requis. Nous avons prévu, ce qui n'était pas le cas auparavant, de faire une présélection de candidatures qui sera validée par le comité de sélection. Ne pourront être auditionnés que les candidats dignes d'être reçus pour une audition.

Une autre modification concerne le fait que les ingénieurs suivent des fondamentaux de l'École en biostatistique et épidémiologie. Le règlement de validation de leur formation ne prévoyait pas la validation de ces deux fondamentaux, ils ont donc été ajoutés et modifiés dans le tableau que j'ai évoqué tout à l'heure (article 6).

Enfin, il n'existait pas auparavant de note éliminatoire pour les épreuves liées à l'enseignement, uniquement pour l'épreuve du contrôle continu. Or, nous avons eu cette année des difficultés qui justifient que nous proposons une note éliminatoire également pour les épreuves de contrôle continu et non pas seulement pour le mémoire.

Voilà les quelques modifications qui sont apportées au dossier que vous aviez étudié l'année dernière. Elles sont assez secondaires mais le règlement prévoit que nous vous les soumettions.

M. MAILLARD.- Je ne pense pas qu'il y ait d'erreur dans le tableau pour l'UE 6 Mémoire, ce n'est pas la somme totale.

M. POTELON.- Oui, c'est exact, j'ai mal lu.

M. ROLLET.- Le lecteur aura rectifié lui-même.

Mme PLAISANT.- Une modification a été apportée par rapport au 3 juin, cela concerne également les nationalités. Nous avons eu un très long débat sur les Européens, les non Européens, les Africains, etc. Effectivement, l'article 1 tel qu'il est libellé permet non seulement aux ingénieurs français et à des candidats d'autres pays de se présenter.

M. POTELON.- Ils avaient déjà cette possibilité.

Mme PLAISANT.- Oui, mais une mention à l'Union européenne fermait la possibilité de continuer à accueillir des étudiants africains, comme c'était le cas depuis le début de ce diplôme.

Par ailleurs, j'ai une remarque qui va faire plaisir à M. Rollet : il ne s'agit pas d'une formation statutaire mais diplômante, et donc on doit remplacer le mot élève par le mot étudiant aux articles 3 et 6.

M. POTELON.- Excepté que nous parlons d'élèves ingénieurs. Je propose de mettre les termes élèves ingénieurs.

Mme PLAISANT.- Non, car dans le rapport que nous avons adopté ce matin sur les modalités de formation diplômante, on a dit que les formations délivrées aux élèves pour leur titularisation ne

sont pas sanctionnées par un diplôme. Quoi qu'il en soit, je pense que vous pouvez régler le problème.

M. ROLLET.- Vous avez raison, et j'en profite pour dire qu'il est vrai que le groupe de travail a peut-être été trop marqué par une sur-représentation des établissements. Si les ingénieurs avaient été suffisamment représentés, ils n'auraient pas manqué de faire observer que la distinction élèves/étudiants s'applique mal à eux. Pour ne pas faire de confusion, il serait bon de prendre l'habitude de parler d'élèves ingénieurs. Cela étant, n'y a-t-il pas une formation d'adaptation à l'emploi ?

M. POTELON.- Oui, de quelques semaines pour des anciens élèves ingénieurs devenus élèves fonctionnaires.

Mme PLAISANT.- Qui ont passé entre temps un autre concours.

M. ROLLET.- Je pense qu'il faudrait ajouter une catégorie "élèves ingénieurs".

Mme PLAISANT.- Une autre remarque concerne l'utilisation du mot "présélection". À l'article 4, sur le rôle de la commission de sélection, il y a une contradiction entre la première phrase et le paragraphe 1 de "La commission procède..." Il est dit que la commission fait la présélection, mais aussi que la présélection est proposée par le directeur de l'école. On ne sait plus si c'est la commission ou le directeur.

Par ailleurs, puisqu'un arrêté définit tous les diplômes qui permettent de suivre cette formation, il s'agit en fait d'une étape de recevabilité. Lorsque le candidat se présente avec tout son cursus, il faut vérifier que ses diplômes correspondent à la liste de l'arrêté, puisque tous les ingénieurs n'ont pas le droit de venir faire cette formation à Rennes. Pour moi, ce n'est pas une présélection mais une étape de recevabilité. Ensuite, une fois jugé recevable, le dossier part en commission de sélection, puis le directeur prend la décision.

Je propose ce schéma car le terme de présélection donne l'impression que le directeur choisit selon son bon vouloir. Cela semble un peu invasif dans une procédure qui doit rester stable sur le plan juridique.

M. POTELON.- Merci de cette lecture attentive. Nous avons conservé le terme de présélection pour deux raisons. Premièrement, dès lors que les ingénieurs ont un diplôme français reconnu, ils sont recevables. En revanche, nous admettons un certain nombre de masters pour lesquels une présélection est à faire sur le champ du master qui rend la formation adaptée ou non à ce champ de compétence antérieure. Deuxièmement, il y a également une présélection pour les élèves ingénieurs étrangers qui ne rentrent pas dans un cadre aussi dichotomique, recevable ou pas recevable, dans la mesure où il faut faire une interprétation sur l'équivalence des diplômes français d'ingénieurs. Il faut étudier le programme, il nous est arrivé d'en avoir en russe et j'avoue ne pas être parfaitement à l'aise à la lecture ! Le contenu d'un descriptif, même traduit en français, doit être parfois interprété. Je ne souhaite pas que l'École estime l'équivalence ou non, mais que ce soit la commission de sélection.

En revanche, j'ai sans doute été maladroit dans la rédaction. En fait, l'École propose une liste de présélectionnés validée par le comité de sélection qui indique s'il accepte de recevoir tel candidat ou non.

Mme PLAISANT.- Je pensais qu'il est du rôle du comité d'examiner l'adéquation entre le diplôme et le master.

M. POTELON.- Oui, mais il faut convoquer les gens quinze jours à l'avance. On ne peut pas faire une présélection le jour de la sélection, car ils ne savent pas s'ils doivent venir ou non. Nous n'allons pas les convoquer sans les recevoir après, nous sommes donc obligés de faire cela en deux étapes. Toutefois, si le comité de sélection estime que certains auraient dû être présélectionnés, il peut se réunir une seconde fois. Mais la probabilité est assez faible.

Mme PLAISANT.- C'est l'expression "présélection par le directeur" qui prête à confusion.

M. POTELON.- C'est plus que de la recevabilité, il y a aussi une étude de l'adéquation de la formation par rapport au cursus antérieur. Dans ce cas, parlons de recevabilité et d'adéquation de la formation.

Mme PLAISANT.- À la fin de l'article 4, il est écrit que *"Les personnes sélectionnées ne peuvent être autorisées à surseoir à leur admission dans la promotion que dans la limite d'un report d'un an et sur l'appréciation par le directeur, etc."* Je pense à des candidats qui trouveraient un emploi après avoir déposé un dossier à l'École et qui envisageraient de se faire payer la formation par leur employeur. Le délai d'un an n'est-il pas trop court, pourquoi les empêcherait-on d'accéder à la formation alors qu'elle peut être payée par leur employeur ?

M. POTELON.- La question mérite d'être posée. Mais on n'est plus dans le cadre de la formation initiale mais continue et qui relève d'un statut différent dès lors que la personne a arrêté ses études pendant plus d'un an.

Mme PLAISANT.- Cela signifie que pour passer le diplôme d'ingénieur de génie sanitaire, il faut s'inscrire tout de suite et non pas trois ans plus tard ?

M. POTELON.- C'est le règlement que le Conseil des formations a approuvé. En revanche, on sursoit à la durée d'un an dès lors que la personne a trouvé un emploi. Mais au-delà, on est dans le régime de la formation continue.

Mme PLAISANT.- Très bien.

À l'article 7, l'avant-dernier alinéa concerne ceux qui n'ont rien eu et qui ne sont plus du tout autorisés à se représenter. Mais la durée de travail se prolongeant, pourquoi les bloquer toute leur vie ? Après une certaine expérience professionnelle, ils peuvent être intéressés par le fait de repasser le diplôme.

M. POTELON.- On peut supprimer la mention "à se réinscrire". Il est arrivé qu'un élève ne soit vraiment pas au niveau. Je crains que, même avec un peu d'expérience professionnelle supplémentaire, il ne soit pas beaucoup plus à niveau dans les années qui suivent. Mais je laisse à votre appréciation si vous souhaitez supprimer cette mention d'interdiction de réinscription.

M. FLAHAULT.- On peut peut-être l'assouplir.

Mme PLAISANT.- Je pense au cas particulier d'une personne qui avait des symptômes de panique chaque fois qu'elle passait un examen et qui, après quelques années, avec plus de maturité, a réussi à s'en guérir et à obtenir des résultats positifs.

M. ROLLET.- Il faudrait donc supprimer le mot "ni à se réinscrire".

M. LOUAZEL.- Ne serait-ce pas plutôt le mot redoublement ?

Mme MALPOT.- Une précision, nous sommes en train de revoir toutes les fiches d'enregistrement des diplômes au RNCP (Registre national des certifications professionnelles). Il existe une fiche pour les titres d'ingénieurs, et dans ce cadre, on nous demande d'émettre une décision sur la durée de validité des UE validées ou non. C'est quelque chose sur lequel nous sommes en train de travailler, je pense que la réflexion doit se situer dans ce cadre. Effectivement, on doit se laisser un peu de liberté dans le règlement suivant la décision qui sera prise dans le cadre de cette fiche RNCP.

M. POTELON.- Je suggère de remplacer le mot réinscrire par redoublement, cela n'exclut pas une réinscription dix ans après. La probabilité est extrêmement faible mais on ne peut pas l'écarter.

M. ROLLET.- Donc, nous notons : *"...ne seront pas autorisés à représenter un mémoire ni à redoubler"*.

Mme QUIDU.- Je m'exprime au nom de Ève Gallacier qui m'a laissé un certain nombre de remarques sur le document.

À l'article 1, alinéa 2, elle propose que l'on précise "des candidats étrangers", puisque le premier s'applique aux ingénieurs français titulaires d'un diplôme reconnu par l'Etat.

M. POTELON.- On peut avoir des candidats français qui ont passé un diplôme à l'étranger.

Mme QUIDU.- Sur l'article 3, elle a, à la fois, une proposition et une question. Elle propose de commencer par *"La répartition du nombre d'élèves titulaires... plutôt que ...le nombre d'élèves titulaires d'un diplôme d'ingénieur ou de troisième cycle."*

Elle demande pourquoi le quota n'est pas fixé, comme c'est le cas dans toutes les écoles d'ingénieurs, et si ce n'est pas la CTI qui fixe les règles.

M. POTELON.- Non, la CTI ne fixe pas les règles mais elle nous conseille d'avoir des promotions entre 30 et 35 élèves. Nous privilégions clairement, pour différentes raisons, les candidats ingénieurs puisqu'ils disposent d'un diplôme d'ingénieur reconnu par l'État à la sortie de la formation, ce qui n'est pas le cas des masters qui ne disposent que d'un diplôme d'établissement. Nous ne souhaitons pas figer de façon définitive chaque année puisqu'on privilégiera toujours les ingénieurs aux dépens des masters, bien que certains candidats ayant un master soient excellents. On adaptera le nombre de titulaires de masters en fonction du nombre d'ingénieurs que l'on estimera aptes à suivre la formation. C'est vraiment au cas par cas. Par exemple cette année, nous avons retenu 30 personnes dont 27 ingénieurs et 3 masters. Certaines années, nous avons 5 ou 6 masters et moins d'ingénieurs, et d'autres où nous n'avons que des ingénieurs. Je pense qu'il vaut mieux conserver cette souplesse.

Mme QUIDU.- Pour l'avant-dernier paragraphe de l'article 4, elle demande : quel intérêt d'avoir deux listes d'admission, le précédent règlement prévoyait-il ce dispositif ? Est-ce une exigence de la CTI ?

M. POTELON.- Ce n'est pas une exigence de la CTI mais un aspect pratique pour nous. Nous avons deux listes, certaines complétées par une liste complémentaire et d'autres pas. Cette année, nous avons pris des ingénieurs sans liste complémentaire. Par contre, nous avons une liste de titulaires de masters avec des masters en liste complémentaire. Lorsqu'un ingénieur ne vient pas, la place est perdue. Mais lorsqu'un titulaire de master ne vient pas, on pioche dans la liste complémentaire. Il est difficile de classer en liste complémentaire, à la fois, des ingénieurs et des titulaires de masters puisque nous essayons d'adapter le nombre de masters en fonction du nombre d'ingénieurs. Nous préférons avoir cette dichotomie qui est plus lisible pour les élèves eux-mêmes et pour nous.

Mme QUIDU.- Dans l'article 5, elle demande s'il est légal de demander que l'assiduité à l'enseignement soit obligatoire.

M. POTELON.- Je laisserai répondre la Direction des études puisqu'il y a un règlement de scolarité.

Mme MALPOT.- L'assiduité fait partie du règlement intérieur. Ce n'est pas le cas pour les gens en formation continue mais pour les élèves boursiers, on est obligé de justifier d'une présence, et l'École est obligée de contrôler l'assiduité sur les formations.

M. POTELON.- Cependant, nous acceptons des dispenses de participation au cours dès lors que la personne a une formation initiale qui permet de justifier le fait qu'elle a les compétences. Cela étant, cela ne dispense pas des contrôles. C'est donc un allègement.

Mme QUIDU.- Une autre remarque concerne l'article 7 où figure visiblement une erreur : *"Les candidats ayant obtenu la note [...] se voient décerner le diplôme dans les conditions définies par l'article 9"*, mais c'est visiblement l'article 8.

Enfin, à l'article 10, elle demande s'il ne manque pas le responsable des formations.

M. POTELON.- J'ignore qui est le responsable des formations. La Direction des études a peut-être une réponse. Je suis le directeur de l'école d'ingénieurs qui suis en même temps le responsable de la formation.

Mme PLAISANT.- Pouvez-vous rappeler le coût de la formation d'ingénieur ?

M. POTELON.- Le tarif pour la formation initiale est fixé par un arrêté ministériel qui est modifié chaque année, je crois qu'il est de l'ordre de 550 euros cette année. En formation continue, le tarif est de 6 000 euros.

M. ROLLET.- Sous réserve des amendements qui ont été retenus, je mets aux voix.

(Il est procédé au vote à main levée.)

Le règlement de formation des IGS CTI est approuvé à l'unanimité. (Avis n°09/2010/111)

12. QUESTIONS DIVERSES

M. ROLLET.- Je crois qu'il serait utile de remettre en œuvre les trois commissions que nous avons constituées au sein du Conseil des formations. J'avais eu l'occasion de dire que le groupe de travail qui a abouti au rapport que nous avons examiné ce matin, était un groupe ad hoc, spécifique à une question précise. Il a maintenant accompli sa mission. Cela rend particulièrement opportun la reprise des travaux des commissions, notamment compte tenu de tout ce que nous avons vu aujourd'hui, en particulier s'agissant de l'enseignement du droit ou du mémoire. Il y a nécessité d'approfondir un certain nombre de sujets et nous le ferons mieux au travers des trois commissions.

Mais, réunir des commissions prend du temps et cela suppose d'avoir trois animateurs. Pour ma part, je pense que je ne parviendrai pas à être assidu à toutes les réunions. Je vous propose que, lors de notre prochaine réunion fixée le 25 novembre, nous puissions procéder à l'élection de trois vice-présidents du Conseil qui auraient vocation à animer les travaux de chacune des commissions. Bien sûr, nous vous en ferons part dans les convocations afin que toutes les personnes intéressées puissent nous communiquer leur candidature. Nous pourrions ce jour-là vous proposer un premier ordre du jour pour les commissions. Cette méthode de travail que je vous propose deviendrait opérationnelle en 2011, à partir d'un vote de trois vice-présidents au mois de novembre.

Ma proposition résulte, à la fois, de notre ordre du jour d'aujourd'hui, de ce que j'ai entendu, et d'une discussion avec le directeur et le directeur des études.

M. FLAHAULT.- La Direction des études et moi-même pourrions prévoir des dates de réunion de ces commissions, après l'élection des vice-présidents afin que vous puissiez bloquer vos agendas. Par ailleurs, il faudra envoyer les candidatures avant l'envoi de l'ordre du jour car s'il n'y avait aucune candidature dans l'une des commissions, il nous faudrait proposer des "désignés volontaires".

Mme FALHUN.- Pouvez-vous rappeler les intitulés des trois commissions ?

M. ROLLET.- Je ne m'engage pas de mémoire à vous donner les intitulés complets car ils ont fait l'objet d'une discussion serrée. L'une concerne les formations des élèves qui vont accomplir leur carrière dans les établissements sanitaires, sociaux, médico-sociaux. Une seconde concerne ceux qui vont servir l'État. La troisième porte sur les formations environnement et santé. C'est le regroupement de nos filières en trois branches : Établissement, État, puis Environnement et santé qui n'arrive pas bien à se caler dans aucune des deux premières.

Merci de votre participation.

(La séance est levée à 16 h 57.)