

	Procès-verbal Conseil des formations du 1^{er} octobre 2020 (Rennes)	Référence	PV
		Révision	1
		Date d'application	10/12/2020
		Version	

Validation

	Rédigé	Vérifié	Validé
Date	08/10/2020	Fred Paccaud – Alessia Lefebure	Membres du conseil des formations
Prénom Nom (ou nom de l'instance)	DIXIT-SA	16/10/2020	10/12/2020

PRÉSIDENCE : Fred PACCAUD

Personnalité qualifiée

Fred PACCAUD

Représentants désignés par la Fédération hospitalière de France

Jean SCHMID

Représentant les organisations syndicales les plus représentatives des corps de fonctionnaires formés à l'École

Nora BENAÏSSA-SCHEFFLER, représentant le Syndicat national des manageurs publics en santé (SMPS)

Théo COPPEL, représentant le Syndicat national des Inspecteurs de l'Action sanitaire et sociale (SNIASS) (*via Zoom*)

Frédéric LE LOUÉDEC, représentant le Syndicat national des Personnels de Santé environnementale (SYNAPSE-UNSA) (*via Zoom*)

Membres élus

Patricia LONCLE, représentant les professeurs d'Université ou assimilés

Cindy PADILLA, représentant les personnels d'enseignement et de recherche

Catherine PITAULT-COSSONNIÈRE, représentant les personnels ingénieurs, administratifs, techniques, ouvriers, sociaux et de santé

Marylène PLOUZENNEC, représentant les personnels ingénieurs, administratifs, techniques ouvriers, sociaux et de santé

Stéphane FILIPOVITCH, représentant des élèves fonctionnaires (*via Zoom*)

Membres excusés

Hervé AMIOT-CHANAL, représentant la direction générale de l'Offre de Soins, ministère des Solidarités et de la Santé (MSS)

Frédéric BOËL, représentant le Syndicat des Pharmaciens Inspecteurs de Santé publique (SPHISP)

Nadine DESPLEBIN, ministère des Solidarités et de la Santé (MSS), direction des Ressources humaines

Sabine GRISELLE-SCHMIDT, représentant la Confédération française démocratique du Travail (CFDT)

Franck HILTON, représentant le syndicat Force Ouvrière (FO)

Gérard LASFARGUES, représentant la direction générale de l'Enseignement supérieur et de l'Insertion professionnelle, ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (MESRI)

Louise LESVEQUE, représentant les étudiants

Matthieu SIBE, **personnalité qualifiée**, se présente en séance pour s'excuser de son absence

Liste des procurations

Christiane COUDRIER à **Jean SCHMID**

Stéphanie FROGER à **Patricia LONCLE**

Chantal GUÉGUEN à **Fred PACCAUD**

Dominique LINGK à **Frédéric LE LOUÉDEC**

Marcel JAEGER à **Patricia LONCLE**

Carole NOCERA-PICAND à **Fred PACCAUD**

Bruno RAMDJEE à **Marylène PLOUZENNEC**

Christine SOVRANO à **Frédéric LE LOUÉDEC**

Assistaient à cette réunion

Alessia LEFÉBURE, directrice des Études

Rémy BATAILLON, directeur de la direction du Développement et de la Formation continue (DDFC)

François-Xavier SCHWEYER, direction du Développement et de la Formation continue (DDFC)

Stéphanie LEBON, directrice de la Scolarité et de la Vie étudiante

William HARANG, responsable, Centre d'aide et d'appui à la pédagogie (CApP)

Sylvie PRIOUL, responsable des affaires juridiques

Nathalie BONVALLOT, enseignant-chercheur, département Santé, Environnement, Travail (DSET)

Christophe VAN DER LINDE, enseignant-expert, Institut du Management (IdM)

Françoise CORMERAIS, Centre d'appui à la pédagogie (CApP)

Séverine OLIVIER, assistante de direction

SOMMAIRE

1.	VALIDATION DU PROCES-VERBAL DE LA SEANCE DU 26 JUIN 2020	4
2.	RENTREE UNIVERSITAIRE 2020-2021	4
3.	RENTREE UNIVERSITAIRE 2020-2021 – ACTUALISATION DU REGLEMENT DE LA SCOLARITE DE L’EHESP	10
4.	FORMATIONS CHAMPS « SANTE, ENVIRONNEMENTS » : ETAT DES LIEUX ET PROJETS.....	12
5.	COURS A DISTANCE DESTINE AUX FUTURS DIRECTEURS DES SECOURS MEDICAUX (DSM)	17
6.	DISPOSITIF PACTE : SOINS PRIMAIRES, ETAT D’AVANCEMENT	20
7.	PROJET « APPROCHE PAR COMPETENCE ET BLOCS » : ETAT D’AVANCEMENT	25

(La séance commence à 13 heures 41 sous la présidence de M. Paccaud.)

(Le quorum est atteint par le jeu des présents et représentés.)

M. PACCAUD.- Bonjour. Nous avons le quorum, nous commençons par le premier point.

1. Validation du procès-verbal de la séance du 26 juin 2020

☒ Le procès-verbal de la séance du 26 juin 2020 est approuvé à l'unanimité.

2. Rentrée universitaire 2020-2021

M. PACCAUD.- Je laisse la parole à Mme Lefébure.

Mme LEFÉBURE.- Cette séance se tient en relatif « petit comité ». Je ne vais pas m'étendre car la plupart des personnes connaissent le sujet des conditions d'enseignement de la rentrée 2020-21. La présentation faite avec William Harang lors du dernier Conseil au sujet de la rentrée universitaire s'est réalisée, c'est-à-dire que nous avons choisi, comme beaucoup d'établissements, de combiner du « présentiel » et du « distanciel ». Nous n'avons pas fait le choix de certains établissements de passer au « tout numérique » / « tout distanciel », autrement dit d'avoir un campus virtuel et de ne plus avoir aucun apprenant dans nos locaux ; cela aurait été la solution la plus simple d'un point de vue organisationnel. En revanche, cela aurait demandé beaucoup de travail de préparation pour organiser la pédagogie d'une façon très différente. Nous aurions tranché à l'avance pour tout le semestre. Nous n'avons pas fait non plus le choix du « tout présentiel » vu le risque de fermeture de l'établissement. Il valait mieux que nous nous échauffions au cas où il faudrait passer au distanciel. Ainsi, presque tous les enseignants ont intégré quelques éléments de distanciel dans leurs cours. C'est le cas de tous les responsables de formation. Sans vous donner un pourcentage d'ensemble (qui varie d'une formation à l'autre), les formations distancielles suivent des modalités très différentes : synchrone, asynchrone (comme notre séance aujourd'hui), vidéos que les étudiants regardent en se préparant à l'avance, c'est la classe inversée, etc.

Ce choix, en accord avec les souhaits des enseignants et des apprenants, de n'avoir aucune formation entièrement à distance se révèle aujourd'hui complexe à gérer. En effet, chaque classe compte un apprenant malade, un cas contact, un parent de cas contact, un conjoint de cas contact, etc.. Nous nous retrouvons avec des demandes diverses adressées aux enseignants: « est-ce que je peux passer tout le semestre chez moi ou une partie du semestre ? », « est-ce que vous faites tout en Zoom ? », « est-ce que vous avez des supports de cours prêts ? », etc.

Cela nous interpelle en tant qu'institution, car il nous faut avoir une politique. Devons-nous donner suite à ces demandes ? Sommes-nous en capacité de le faire ? L'enseignant doit décider et réagir, préparer du matériel pédagogique, comme si tout devait se faire en distance pour assurer la continuité pédagogique.

Autre complication : de nombreux établissements voisins considérés comme porteurs de *clusters* ont dû fermer, complètement ou en partie : il suffit de trois personnes contacts dans le même lieu, dans la même promotion ou dans la même classe pour que l'Agence Régionale de Santé (ARS) puisse demander de fermer partiellement l'institution. Nous nous trouvons aujourd'hui dans une situation de gestion de crise qui n'est pas simple. Je ne veux pas donner l'impression d'être pessimiste car nous avons un avantage : nous savons faire, grâce à trois services actuellement très mobilisés :

- le CApP pour les aspects pédagogiques,
- la DSIT pour le système d'information et les outils,
- le Service Aux Usagers (SAU) pour les aspects logistiques et accompagnement technique, notamment dans la classe. Pour que les enseignants puissent assurer les enseignements en

comodal, il faut que la classe soit équipée, que le micro fonctionne, que le PC soit branché correctement, qu'une caméra puisse éventuellement filmer, etc.

Cela mobilise énormément de ressources. Cela nécessite beaucoup de coordination. Et s'ajoute à cela l'obligation de n'occuper qu'un siège sur deux (50% jauge). Nous ne respectons pas encore tout à fait cette mesure aujourd'hui, si par exemple la salle est grande et si nous pouvons aérer. Il nous faut respecter les normes sanitaires : comme nous ne pouvons pas utiliser toutes les salles pleinement, nous avons des jours et des créneaux horaires lorsque nous n'avons pas assez d'espace pour accueillir tout le monde. Par conséquent, nous sommes aussi contraints à un peu de comodal juste pour des raisons de logistique.

Je voulais juste que vous compreniez le contexte de cette rentrée. La bonne nouvelle est que la rentrée se passe bien, tout le monde est content d'être venu. Nous avons bon nombre de messages très positifs de la part des élèves et des étudiants : ils nous remercient presque d'avoir assuré du présentiel. Les enseignants, les équipes et les ingénieurs sont globalement très mobilisés pour que cela se passe au mieux. Nous avons de la bonne volonté, les ressources, et les compétences, mais c'est juste difficile.

M. PACCAUD.- Merci beaucoup, Madame Lefébure. Avez-vous des questions ?

Mme PLOUZENNEC.- L'année dernière, une espèce de jeu de piste avait été organisé à l'École ; cette année, il s'est déroulé de manière virtuelle. Je voulais connaître le retour des élèves : a-t-il bien fonctionné ? Les objectifs ont-ils été atteints ?

Mme LEFÉBURE.- Je parle sous le contrôle de Stéphanie Lebon et de William Harang : nous avons proposé un module en e-learning de découverte virtuelle du campus pour éviter le présentiel, mais nous ne l'avons malheureusement pas rendu obligatoire. De fait, très peu d'étudiants y ont participé. Le retour est très positif de la part du peu de personnes qui y ont participé. Pour la rentrée des élèves de janvier, même si l'on peut organiser une rentrée en présentiel, nous voudrions proposer cette découverte en allant peut-être plus loin dans le virtuel avec de la 3D, des éléments d'histoire de l'École, etc. En revanche, il faudra trouver un dispositif pour que ce soit un passage obligé. Ceux qui n'ont pas suivi cette découverte virtuelle n'ont pas appris l'ensemble de connaissances que nous avons prévu de leur fournir.

Mme BENAÏSSA-SCHEFFLER.- Comme vous le soulignez, la rentrée est très difficile pour tout un chacun, pour les élèves et les professeurs. Les stages professionnels réalisés durant cette année ont été très souvent monothématiques, leur sujet de stage était surtout axé sur la gestion de la Covid. De fait, beaucoup d'élèves n'ont pas eu l'occasion de traiter — notamment pour les filières de Directeurs d'hôpital, Directeurs d'établissement sanitaire, social et médico-social (D3S), Inspecteurs des affaires sanitaires et sociales (IASS) — de sujets traditionnels qu'ils ont l'habitude de traiter en stage (ressources humaines, finances, logistique). Ma question est la suivante : avez-vous envisagé la possibilité pour ces élèves d'avoir accès à d'autres supports pédagogiques que ceux initialement prévus par la spécialité qu'ils ont dû prendre ? Par exemple, est-ce qu'un élève qui prend un poste de directeur des ressources humaines pourra avoir accès à certains supports de spécialisation finances pour se former un peu « sur le tas » et avoir quelques clés de compréhension des éléments fondamentaux de la formation traditionnelle ?

Mme LEFÉBURE.- La question pratique est à deux niveaux : un niveau technique sur lequel nous sommes en train de travailler, et un niveau contenu/pédagogique et cela demandera un peu de temps avec le CApP pour constituer une vraie banque de ressources pédagogiques en ligne, pour capitaliser sur tout ce qui a été fait dans différentes formations et par tous les enseignants.

Il faut discuter de chaque cas précis avec son responsable de filière parce que c'est de l'individualisation des parcours. Nous ne pouvons pas le décider, mais nous pouvons essayer

d'accélérer l'accessibilité de toutes ces ressources en ligne. Il faudra quand même que ces parcours soient guidés par le responsable de filières.

M. SCHMID.- Il me semble important que l'École ait osé choisir ce compromis pour prouver au niveau national, voire au-delà, qu'elle est capable de continuer à fonctionner, à vivre et à assurer ses missions même dans un cadre épidémique ou pandémique difficile. Bravo pour ce choix que je trouve pour ma part plutôt bien réussi ! C'est vrai que cela coûte de gros efforts à tout le monde, à tous les personnels aussi bien sur le plan technique et logistique, du côté des enseignements pour bâtir de nouveaux supports de cours. Je suis convaincu que ce n'est pas perdu ; au contraire, ce n'est que le début d'une évolution qu'il aurait fallu entreprendre de toute façon. On parle beaucoup d'apprentissage par bloc de compétences en ce moment, cela ira encore plus loin : il faudra trouver des apprentissages avec des méthodes pédagogiques adaptées aux situations de chacun. C'est ce que cette épidémie de Covid-19 est en train de favoriser, même si c'est un gros travail. Je tiens encore une fois à féliciter tous ceux qui y contribuent aujourd'hui.

Mme LONCLE.- Je me réjouis que nous ayons opté pour le comodal parce que ces enseignements à distance nous ont permis d'assurer la continuité pédagogique, mais il est quand même essentiel que bon nombre d'interactions puissent avoir lieu en face à face avec des étudiants et avec des élèves. Je suis enchantée que nous puissions les voir, surtout en début d'année, pour faire connaissance, pour bâtir la confiance entre nous et qu'ils la bâtissent entre eux. C'était vraiment la bonne solution dans le contexte que nous traversons.

M. PACCAUD.- Merci pour cet avis. Je me permets juste de faire une remarque dont nous avons parlé lors du séminaire pédagogique.

Quel que soit notre volonté, l'avenir est du côté du distanciel pour des tas de raisons (nombre d'étudiants, politiques environnementales, gestion des épidémies futures, etc.). Il s'agit de penser à quoi ressemblera une école nationale de Santé publique dans 10 à 20 ans, qui délivrera un enseignement essentiellement distanciel. Plus encore que vous (parce que je suis plus vieux), je suis très attaché aux contacts que l'on peut avoir en présentiel. Mais il me semble que la pression vers le distanciel est, et sera, extrêmement forte. L'occasion d'utiliser actuellement un système mixte (comodal) à l'ÉHESP devrait permettre d'explorer de quelle façon conserver le meilleur du présentiel dans un contexte distanciel. Avons-nous d'autres points à aborder ?

Mme PADILLA.- J'ai juste un petit commentaire pour dire que le distanciel se déroule très bien : les étudiants disent oui au distanciel, mais avec le blabla du professeur, un PowerPoint seul ne les intéresse pas. Dans le cadre de l'instruction à distance, ils veulent avoir tous les commentaires en plus du PowerPoint. Je suis en train de me rendre compte actuellement que ce qui est important dans le distanciel, ce sont les tests de positionnement, car nous ne voyons pas les étudiants ni leurs réactions. On a tendance à regarder ceux qui sont un peu à la traîne, ceux qui comprennent ou ceux qui ne comprennent pas. À mon sens, les tests de positionnement sont plus importants avec le distanciel pour repérer les étudiants en difficulté.

M. PACCAUD.- Merci beaucoup pour ce commentaire extrêmement pertinent. Aucun de ces problèmes n'est insoluble. Il faut se souvenir qu'au XIX^e siècle, l'introduction de la salle d'école était une innovation technologique. On passait de l'ère de l'enseignement individualisé pour très peu de personnes à la classe comme système d'éducation populaire. L'Histoire de l'éducation témoigne des problèmes rencontrés par ceux qui ne s'appelaient pas encore « pédagogues » : les enseignants disaient que c'était un système impossible. Il faut mettre l'introduction et le développement du distanciel dans la perspective d'une innovation imposée avec laquelle il faut avancer. Avez-vous d'autres remarques ou questions ? *Aucune question n'est posée.*

◆ Séminaire pédagogique de la communauté enseignante du 3 septembre 2020

Mme LEFÉBURE.- Pour mémoire, l'École réunit tous les ans une partie de la communauté pédagogique pour une journée : ce sont essentiellement les enseignants et des non-enseignants qui ont un rôle important dans l'enseignement. Ce moment de *team building* se déroule en général à l'extérieur et sert à aborder des thématiques communes, transversales, importantes pour nous. Cette année, nous avons décidé de consacrer la journée au retour d'expérience du confinement, puisque c'est quelque chose qui a évidemment affecté tout le monde dans l'enseignement. Nous ne voulions pas que ce soit simplement un « RetEx », mais aussi un moment de parole et d'échanges pour exprimer sur ce qu'il s'était passé. Nous avons pu organiser cela en présentiel, dans le jardin, tout en respectant les mesures sanitaires, pour travailler en sous-groupes.

- Diapositive séminaire pédagogique annuel : 3 septembre 2020

Nous avons maintenu l'événement parce que nous avons besoin de cet espace de parole. Malgré le fait que ce soit encore en période où le virus circulait, 115 personnes ont souhaité venir. Nous avons demandé à des représentants d'élèves et d'étudiants d'ouvrir la journée pour que nous ne soyons pas dans l'abstrait et pour ne pas parler en leur nom. Nous avons ainsi eu divers témoignages sur la manière dont ils ont vécu l'enseignement pendant la période de confinement. Plusieurs représentants de différents métiers et différentes promotions, étudiants et élèves sont intervenus à distance. Puis, nous avons organisé notre temps autour de trois grands champs :

- les usages, c'est-à-dire comment nous avons fait cours ;
- les contenus des enseignements : comme le fait d'être en confinement pour cause sanitaire a changé aussi le contenu de ces enseignements, puisque nous sommes une école de santé publique. En tout cas, cela nous donne des idées sur la manière de changer nos contenus ;
- qu'est-ce que cela nous dit sur notre manière de travailler, non pas d'un point de vue pédagogique, mais d'un point de vue organisationnel, entre nous ? Qu'est-ce que le fait d'être en confinement a changé dans la structure actuelle, etc. ? Cela a-t-il montré qu'il manquait tel lieu d'échange, tel degré ou tel niveau de décision, etc. ?

- Les propositions

Nous avons énormément de matière, les ateliers ont été riches. Cette présentation succincte n'est absolument pas exhaustive, nous avons essayé de résumer les propositions, parfois directement opérationnelles. Il nous faudrait travailler dessus avec un groupe de travail, un axe de réflexion, etc.

➤ Atelier n°1 : Confinement et évolution des usages

Le CApP a été le maître du jeu. Il a mis en place pendant toute la période de confinement un temps hebdomadaire de partage de pratiques et d'expériences ou d'appel au secours de la part des enseignants. Ceux qui avaient réussi à faire quelque chose l'ont présenté, notamment Marylène Plouzennec et Patricia Loncle ici présentes, y compris dans le détail technique pour que les autres puissent s'en inspirer, poser des questions, etc. Les enseignants nous disent que ce temps était précieux et qu'il faudrait trouver une façon de le maintenir.

- le lien entre enseignants : comment faire pour maintenir cette possibilité de partager en temps réel ce que l'on apprend à faire, ce qui fonctionne et ce qui ne fonctionne pas ?
- l'équipement matériel : nous nous sommes beaucoup focalisés sur les savoir-faire pédagogiques, nous n'avons pas anticipé à quel point la performance de l'équipement technologique est essentielle à la réussite d'un cours. On a beau avoir travaillé 10 heures avec le CApP, avoir scénarisé son cours et avoir pensé au moindre détail, si l'on a un problème de connexion le jour J le cours est un échec. Nous avons bien compris qu'il faut

- mener de front cette montée en gamme simultanée de l'École sur le plan de l'équipement et sur celui des compétences pédagogiques ;
- le temps de la scénarisation : la scénarisation d'un cours pour faire une classe virtuelle nécessite un temps très long. Ce temps de préparation dépasse celui de la préparation habituelle d'un enseignant qui se documente, qui pense à la meilleure façon de le présenter, il faut mélanger des aspects pédagogiques, techniques, penser les transitions pour un jeu sur Kahoot à intégrer dans un PowerPoint, etc. Il s'agit de savoir comment faire pour ne pas perdre cinq minutes pour se connecter, etc. Nous avons besoin d'accompagnement, de formation, peut-être de personnel avec des étudiants volontaires, de former les assistants à cette aide en amont sur la scénarisation du cours ;
 - le centre de ressources : il serait bien de constituer le plus vite possible une banque de ressources pédagogiques. Par exemple, Nathalie Bonvallot a créé un ensemble de ressources puisqu'elle animera à partir de cette semaine un cours sur les perturbateurs endocriniens, destiné à des professionnels de santé. Les ressources pédagogiques conçues dans le cadre de cet enseignement pourraient être mises à disposition de ses collègues pour en faire une introduction aux perturbateurs endocriniens sans nécessairement suivre l'ensemble de la formation. Comment savoir si ce cours existe ? Comment faire pour l'utiliser, etc. ? Aujourd'hui, tout est dans REAL, mais ce n'est pas pensé comme une banque de données en libre-service ;
 - l'évaluation des cours : évaluer une classe virtuelle est différent d'évaluer un cours à l'ancienne durant lequel on parle au milieu d'une classe. Comment changer nos grilles d'évaluation ? Comment les mettre en adéquation avec ce système ? Qui le fait ? Quand le fait-on ? Comment le fait-on ? etc.
- Atelier n° 2 : Impact sur les contenus

Les séances d'appui du CAPP expriment le besoin de se retrouver :

- les stages : beaucoup de nos étudiants — les élèves ont globalement maintenu leur stage — ont subi des annulations massives de stages, ils doivent penser aux stages à venir. Devons-nous avoir une politique EHESP : accepter le stage en télétravail, combler une alternative au stage, reformuler la commande auprès des employeurs ? Faire son stage en télétravail n'a pas du tout le même apport en termes de compétences. Cela dépend des contextes, mais c'est globalement très déroutant. J'insiste, car pour bon nombre d'étudiants, il s'agit de leur première expérience professionnelle : ils sont très demandeurs vis-à-vis de leurs enseignants encadrants, car ils sont perdus. Leur demander de faire un stage en télétravail alors qu'ils n'ont jamais travaillé, c'est les mettre en situation de difficulté parce qu'ils ne savent pas comment se comporter ;
- le *teaching assistant* : est-ce que l'on confie à un étudiant du cours ce rôle de complément d'aide pédagogique et technique à l'enseignant qui fait son cours en virtuel, ou bien est-ce qu'on le confie à un élève dans la classe, quitte à le former de façon plus précise ? Est-ce que l'on identifie des personnels dans les équipes administratives ou pédagogiques pour aider ? En tout cas, il nous faut penser cela. Ce n'est pas ce que je pense personnellement, mais c'est ce qui est ressorti des ateliers ;
- l'intégration des contenus Covid : dans les ateliers, on a dit qu'il fallait intégrer davantage la gestion de crise et la veille de sécurité sanitaire. J'entends Mme Benaïssa-Scheffler, il ne faut pas parler uniquement de la crise sanitaire dans notre formation, mais il semblerait que l'on n'ait pas intégré la gestion de crise dans tous nos enseignements, en tout cas pas pour tout le monde et pour tous les publics. Nous avons peut-être besoin de renforcer ces enseignements et de les rendre de façon transversale, pour trouver la bonne mesure.
- les critères présentiel et distanciel : une fois qu'on a dit d'essayer de maintenir le temps de présentiel là où il est nécessaire, de maximiser cette expérience sociale, d'échange et

d'interactivité, ils ne savent pas concrètement comment faire. En tout cas, nous avons une demande forte de *guidelines* claires et explicites pour que chaque responsable de formation définisse les parties de son programme de cours en distanciel ou en présentiel.

➤ Atelier n° 3 : Réflexion sur le collectif

- la coordination entre Direction, équipes pédagogiques, élèves et étudiants : en période de crise, nous avons souvent été en relation directe, Direction et représentants des élèves et étudiants. De ce fait, les enseignants, les équipes pédagogiques n'étaient pas dans la boucle alors que nous voulions avancer vite pour répondre aux questions brûlantes des apprenants. Parfois, ce « court-circuitage » a créé de complications parce qu'il fallait que les équipes enseignantes soient informées des décisions que nous prenions, même si elles n'étaient pas strictement sur les enseignements. Nous avons sans doute besoin de revoir nos modes de communication internes et nos modes de coordination ;
- la cartographie des compétences internes : ce sujet revient annuellement dans le séminaire pédagogique alors que nous ne sommes que 450. Il semblerait qu'il existe encore des marges de manœuvre pour rendre plus visible l'expertise de chacun : sur quoi travaille telle personne du point de vue de la recherche et quelles sont les compétences et les expertises des personnes qui travaillent dans les fonctions support ? De quoi sont-elles en charge ? Quel est leur rôle ? La cartographie des compétences offre une plus grande clarté de l'organisation et des responsabilités.

➤ Du côté des apprenants

La bonne nouvelle réside dans le fait que les apprenants et les enseignants ont les mêmes perceptions, aucun problème nouveau n'émerge. Un élément fort est ressorti du côté des apprenants (élèves et étudiants) : nous ne nous sommes pas préoccupés de nous mettre à leur place quant à l'emploi du temps. Ils pouvaient avoir énormément de cours, de travail personnel une semaine, puis très peu la semaine suivante. Il y a une attente vis-à-vis des responsables de formation qu'ils estiment le volume horaire pour l'étudiant une fois que l'on a fait ce passage partiel en virtuel, cela peut générer beaucoup plus de travail. Ce sujet est remonté de façon importante ainsi que le besoin de suivi des relations individuelles.

Nombreux enseignants, encadrants, membres des équipes pédagogiques et administratives se sont trouvés très souvent à devoir répondre à des difficultés psychologiques. Il ne s'agit pas spécialement de problèmes psychologiques graves, mais plutôt de sentiments de détresse ou d'isolement face auxquels ils n'étaient pas armés pour répondre. Par conséquent, nous avons une demande de formation pour pouvoir orienter ou répondre correctement à ces demandes d'aide. En tout cas, en l'absence de directives, cela a généré du stress auprès des personnes qui se sont trouvées en situation de devoir elles-mêmes gérer des personnes en stress.

M. PACCAUD.- Merci beaucoup.

◆ **Inscription : effectifs étudiants en masters/mastères**

Mme LEFÉBURE.- Les informations sont dans le dossier. Je peux répondre aux éventuelles questions.

M. PACCAUD.- Avez-vous des questions sur les inscriptions ou sur les points précédents ? (*Aucune question n'est posée.*)

◆ **Rentrée institutionnelle et pédagogique : contexte sanitaire, modalités distanciel-présentiel**

Mme BENAÏSSA-SCHEFFLER.- Avez-vous envisagé la possibilité de faire du semi-présentiel ? Avez-vous fait des simulations d'absence avec quelques élèves présents et les autres à distance avec un système de rotation qui permette aux élèves de ne pas être toujours seuls chez eux, et mélanger le présentiel avec le virtuel ? Cela a-t-il été envisagé dans vos conclusions ?

Mme LEFÉBURE.- Oui. C'est l'une des façons de faire du comodal. Par exemple, dans le parcours de master AMOS, Carl Lallemand a divisé le groupe en deux : un groupe vient une semaine, l'autre la semaine suivante.

M. PACCAUD.- Merci beaucoup à Mme Lefébure pour ce travail sur les effectifs d'étudiants dans les différents masters. Nous lui adressons tous nos remerciements pour l'organisation du séminaire auquel j'ai eu la chance d'assister. Ce fut un exercice impressionnant pour générer des idées et créer de la connaissance.

3. Rentrée universitaire 2020-2021 – Actualisation du règlement de la scolarité de l'EHESP

Mme PRIOUL.- Je présente avec Stéphanie Lebon le projet du nouveau règlement de scolarité de l'EHESP.

- Un nouveau règlement de scolarité

Le règlement actuellement en vigueur a été adopté en 2013, avec une modification ponctuelle en 2015. Il était donc temps de le revoir un peu.

Ce nouveau règlement est issu d'une proposition concertée par un groupe de travail composé de la Direction des études, de la Direction de la scolarité, de la Vie étudiante et du Centre d'Appui au Pilotage. Un premier projet a été soumis à des responsables de filière, de formations diplômantes, et à des assistants pédagogiques, puis aux représentants des apprenants, au CoDir, et présenté récemment au Comité pédagogique d'établissement.

Les objectifs qui ont guidé l'élaboration de ce nouveau règlement de scolarité sont au nombre de trois :

- faire ressortir les règles applicables à tous les apprenants ;
- donner une meilleure lisibilité des règles applicables à nos publics dans leur spécificité (élèves fonctionnaires, étudiants, stagiaires de la formation continue, auditeurs libres) ;
- actualiser le règlement au regard des nouvelles réglementations (assiduité ou inscription pédagogique pour les étudiants).

Le règlement de scolarité comporte plusieurs annexes comme le règlement actuel. Vous avez eu à connaître certaines récemment, notamment celles sur la césure ou l'engagement étudiant. Il faut noter que la Charte des examens a été adoptée pour la dernière fois en 2011. Un travail de refonte sera donc à effectuer dans l'année à venir.

Le règlement de scolarité actuel étant relativement ancien (2013), l'École a souhaité assurer son adéquation permanente par un suivi annuel avec la Direction des études, la Direction de la scolarité, de la Vie étudiante et les responsables de formation. En tout dernier lieu, il est prévu également d'établir quelques documents pratiques, notamment à la demande des représentants des élèves et des étudiants, particulièrement des élèves sous forme de foire aux questions (FAQ) pour qu'ils aient des réponses très pratiques sur le temps de travail, les règles d'assiduité, et les questions de prévention et d'action sociale qui les concernent particulièrement.

Nous sommes à votre écoute si vous avez des questions.

M. PACCAUD.- Merci beaucoup pour cette présentation. Avez-vous des questions ?

Mme PLOUZENEC.- Merci beaucoup : tout reprendre est un travail de longue haleine. J'ai quelques remarques de forme. Dans le règlement de scolarité, des exemples montrent les différentes formes d'examen. Par exemple, en page 16, dans le paragraphe relatif aux examens, il est écrit : « *Les modalités de validation de la formation sont fixées par les arrêtés de formation de chaque filière. Les examens peuvent revêtir des formes différentes [...] contrôles continus, écrits sur table, remise de livrables* ». J'ai l'impression que l'on confond dans tout le document le

contrôle continu avec le contrôle final : un contrôle continu peut être un écrit sur table. Je pense que la formulation est à vérifier.

Ensuite, vous avez dit que vous alliez revoir la charte des examens. Il est marqué à plusieurs endroits que tout se trouve dans le règlement de formation. Comment pouvons-nous nous assurer du fait qu'il est bien connu des élèves ? Où est-il affiché ? Comme le registre des actes sur le site Internet, aurons-nous un registre des règlements de formation ? Faut-il qu'il soit forcément affiché ? Dans ce cas, à Paris, il faudra investir dans un tableau d'affichage.

La politique des stages en outre-mer fait partie des annexes. Dans le document qui nous a été remis, j'ai l'impression que le rapprochement familial est le premier critère, et de nouveaux critères y ont été ajoutés.

Mme LEFÉBURE.- La liste ordonnée des critères n'est pas à lire par ordre d'importance.

Mme PLOUZENNEC.- Par voie de conséquence, à part si c'était un projet égal, il n'y a pas de raison qu'un Ultramarin ait plus de chances de partir dans les DOM-TOM qu'un Métropolitain, sachant que c'est vraiment lié au projet. C'est un peu dommage de mettre cela en avant, mais c'était au regard de la lecture. C'est peut-être une mauvaise compréhension de ma part.

M. PACCAUD.- Avez-vous quelques réponses courtes ?

Mme PRIOUL.- Concernant la politique de stages en outre-mer, sauf erreur de ma part, l'objectif était que le rapprochement familial ne guide pas le choix du lieu de stage. Concernant la communication portant sur le nouveau règlement de scolarité, une communication spécifique sera organisée en lien avec la Communication une fois que le règlement aura été adopté par le Conseil d'administration. Puis, il sera sur le site Internet de l'École et sur REAL *a minima* de manière tout à fait constante. Il n'est pas certain qu'il soit affiché, cette modalité de communication me semble un peu trop désuète, il est plus facile de le retrouver sur le site Intranet, Internet et sur REAL.

Pour ce qui est du règlement des formations, cette mention figure effectivement dans la Charte des examens que nous allons revoir.

Par rapport à la confusion évoquée, cela pourra être utilement revu quand nous retravaillerons sur la Charte des examens. N'étant pas une professionnelle en la matière, j'ai bien noté que je suis probablement à l'origine de ces confusions, mais nous profiterons de ce travail pour reprendre cette terminologie de manière plus précise.

M. PACCAUD.- Merci beaucoup pour ces réponses substantielles.

Mme LEFÉBURE.- Compte tenu de la question, nous devrions sans doute préciser plus explicitement que ces critères pour les stages en outre-mer ne sont pas présentés par ordre d'importance. Après discussion, nous avons introduit les autres critères précisément parce que nous ne voulions pas que le rapprochement familial soit le critère le plus important. Nous pourrions préciser ce point dans le règlement différemment pour éviter ces ambiguïtés.

Mme PRIOUL.- Effectivement, un an après l'adoption de cette nouvelle politique de stages en outre-mer, un retour d'expérience doit être fait au Conseil d'Administration sur la mise en œuvre de cette politique. Ce bilan pourrait être l'occasion de repréciser les choses puisque, en tous les cas, ce n'est pas dans ce sens qu'il a été appliqué à ce jour.

M. PACCAUD.- Nos correspondants lointains ont-ils des remarques ?

M. LE LOUÉDEC.- Je n'ai peut-être pas compris ou pas bien suivi, pourriez-vous revenir sur les détails du suivi annuel tel qu'il est proposé ? Ce suivi vise *a priori* à faire évoluer le règlement qui nous est présenté, mais quelles étaient les modalités retenues pour l'évolution de ce règlement ?

Mme PRIOUL.- L'objectif était d'avoir un groupe de travail composé de la Direction des études, de la Direction de la scolarité, de la Vie étudiante et de responsables de formation, pour déterminer s'il y avait lieu ou pas de faire évoluer le règlement de scolarité au regard du retour d'expérience et d'éventuelles évolutions législatives et réglementaires, et de profiter du fait que le Conseil des Formations et le Conseil d'Administration sont saisis tous les ans (juin) sur des modalités de contrôle des connaissances pour faire adopter d'éventuelles modifications au règlement de scolarité. Cela permet une entrée en vigueur pour la prochaine rentrée universitaire et, plus de six mois après, pour la prochaine rentrée des élèves.

M. PACCAUD.- Merci.

Mme PLOUZENNEC.- J'ai une autre question au regard de la reconnaissance de l'engagement étudiant à l'EHESP : comme on voit que c'est un point important — et c'est très bien — est-ce qu'il nous faut mettre une UE valorisation de l'engagement étudiant dans tous les MCC avec des ECTS en face qui seraient des ECTS bonus ? Est-ce conçu ainsi ou pas ?

Mme LEBON.- Aujourd'hui, tel que l'engagement étudiant a été adopté à l'École, nous ne sommes pas sur une valorisation d'ECTS, mais sur une bonification sur la moyenne générale de l'étudiant. Dans les MCC, l'engagement étudiant est systématiquement indiqué avec une bonification de 0,25 % en cas de validation de l'engagement étudiant.

M. PACCAUD.- Merci beaucoup. Du côté des correspondants via *Zoom*, avez-vous d'autres questions ? (*Aucune question n'est soulevée.*) M. Sibé m'a donné sa procuration, car il est parti.

Nous avons besoin d'un avis de ce conseil sur ce document.

☒ Le document est approuvé à l'unanimité.

Départ de Mme Prioul et de Mme Lebon.

4. Formations champs « Santé, environnements » : état des lieux et projets

Mme BONVALLOT.- Bonjour à tous. Merci de m'avoir invitée pour présenter l'état des lieux de l'offre de formation dans le domaine « environnements et santé » dans notre école.

- Offre de formation domaine « environnements et santé »

Le contexte de la transformation et les réflexions qui entourent cette offre de formation « Environnements et santé » découlent de deux éléments :

- d'une part, la publication du projet stratégique d'établissement de l'École, dont l'un des objectifs visait à proposer à tous les acteurs de santé publique une formation de qualité dans le champ « environnements et santé » puisque c'est une des priorités de l'École ;
- d'autre part, le constat d'un manque de visibilité et d'une diminution des effectifs de nos apprenants dans ce domaine.

Pour rappel, vous avez sur ces diapositives l'offre de formation existante, avec une offre double :

- à gauche, l'offre de formation universitaire avec trois masters de santé publique disposant chacun d'un parcours en lien avec la santé environnementale ;
 - le master coaccrédité avec les universités Rennes 1 et Rennes 2 et EHESP où la santé environnementale est un peu enseignée dans le M1 et surtout dans le M2 dans le parcours « Méthodes et Outils d'Évaluation des Risques liés à l'environnement » qui s'appelle METEORES ;
 - un autre master est coaccrédité avec l'Université de Paris pour le parcours Santé publique et Risques sanitaires liés à l'Environnement Général (SPREG) ;
 - le master *Public Health* de l'École qui est en langue anglaise et qui dispose d'un track *Environmental and Occupational Health Science* (EOHS).

- cette offre universitaire était complétée avec un diplôme de spécialisation de type MS (master spécialisé) qui permettait à divers publics d'acquérir des compétences en ingénierie et en management des risques « santé environnement travail ». Ce diplôme avait initialement été proposé pour former les personnes qui souhaitaient passer le concours Ingénieur du Génie Sanitaire (IGS) à la suite de la perte de l'accréditation, et qui était délivrée par la commission d'éthique de l'ingénieur, à l'époque où nous avions le diplôme IGS.

Ces constats nous amènent à plusieurs choses :

- les libellés des objectifs de formation (masters, parcours SPREG et METEORES) étant relativement proches, cela conduit à un problème de visibilité ;
- la partie formation statutaire dans le champ « Environnements et santé » est destinée aux fonctionnaires ou aux futurs fonctionnaires qui passent les concours de la Fonction publique. Elle est destinée à former les ingénieurs du génie sanitaire, les ingénieurs d'études sanitaires et les techniciens sanitaires et de sécurité sanitaire. En fait, ces effectifs des formations sont accessibles par concours — et dépendent donc des concours ouverts aux ministères — sont aussi en diminution. Certaines années, les concours ne sont pas ouverts ;
- les bulles montrent que l'on s'appuie sur des formations plus courtes, plus techniques et plus professionnalisantes, et disponibles au catalogue de l'EHESP dans le cadre de la formation continue de l'École.

Ces constats nous ont conduits à réfléchir à la transformation de l'offre. Ce n'est pas nouveau, puisque nos réflexions ont débuté fin 2017, en 2018. À partir de 2019, elles se sont appuyées sur l'approche par compétence déployée à l'École qui a permis d'une part de mobiliser d'abord les enseignants qui étaient dans ces réflexions, et d'autre part, de donner une nouvelle dynamique à nos réflexions grâce à l'appui institutionnel lié à la mise en place de cette approche par compétences.

- État des lieux de la transformation

Nous avons proposé de travailler sur trois grands chantiers :

- un chantier « master »,
- un chantier plutôt statutaire — c'est la partie gauche et la partie droite,
- un chantier « post-master ».

Je vous présente le chantier « master » qui est le plus avancé aujourd'hui, ce sont des choses qui sont encore en cours. En fait, dans le cadre de l'approche par compétences, nous sommes repartis des activités professionnelles. L'analyse de ces activités a été réalisée parallèlement et en cohérence avec la démarche APC et la démarche du HCÉRES puisqu'il nous fallait commencer à travailler sur la nouvelle accréditation pour 2022. Cette analyse a été faite à partir d'un questionnaire construit dans le cadre de l'APC, puis envoyé au printemps à notre réseau professionnel. Il est encore aujourd'hui en cours d'analyse, nous n'avons pas tous les résultats. Il a été construit également à partir d'entretiens ciblés auprès de professionnels qui avaient différents niveaux stratégiques. Certains avaient une vision un peu globale pour l'évolution des métiers. La finalisation de l'analyse de tous ces éléments va nous aider à proposer une matrice « activité professionnelle compétence métier » qui pourra être déclinée à tous les niveaux, de la licence jusqu'à la spécialisation. Nous aurons plus de facilités pour inclure les éléments dans les licences, les masters (M1 ou M2) ou dans les spécialisations éventuelles.

Aujourd'hui, nous pouvons rendre un peu plus lisibles les objectifs de nos formations, et nous proposons :

- que le master Santé publique de Rennes soit orienté plutôt sur les politiques publiques dans le domaine de l'environnement favorable à la santé, de la sécurité sanitaire et de la surveillance environnementale ; ce sont les grandes thématiques qui sont apparues comme étant importantes à développer ici ;

- que le parcours SPREG (coaccrédité avec l'Université de Paris) conserve un objectif portant plus sur la réduction des risques liés à l'environnement physique (risques industriels, professionnels, liés aux soins, etc.) ;
- le master *EuroPubHealth (European Public Health Master)* est orienté sur les approches de santé globale, de promotion de la santé ;
- nous avons également des discussions avec l'Université de Rennes 1 pour intégrer la santé environnementale dans la mention « Sciences de l'eau ». L'objectif concerne la gestion des risques liés aux sols et aux eaux, ce qui fait référence aux études d'impact, normes ISO, la gestion de l'eau, le Plan de gestion de la sécurité sanitaire des eaux.

Voilà un peu comment on pourrait voir le paysage des masters aujourd'hui.

Pour répondre à la stratégie de l'École, et aussi parce que l'on en parle beaucoup dans le pLSE4, il faut vraiment investir toutes les formations, voire tous les métiers. La santé environnementale sera intégrée comme « une toile d'araignée » dans les formations de l'École. L'investissement sur le master 1 Santé Publique a déjà commencé, il va se renforcer. Des réflexions sont même en cours au niveau de la licence pour aller un peu plus en amont.

Pour ce qui est des filières de l'École, la Santé environnementale a déjà été un peu renforcée par exemple au niveau du séminaire commun Santé publique, au niveau de certaines séquences spécifiques (pour les médecins inspecteurs de Santé publique ou les médecins de l'Éducation nationale). Il faudrait donc arriver à investir un peu plus ces formations statutaires.

Pour inclure la santé environnementale dans tous les métiers, nous avons pour objectif de poursuivre les formations techniques où l'EHESP est déjà reconnue (prévention des légionelles, etc.), il ne faut pas les arrêter. Il s'agit aussi d'ouvrir à d'autres métiers, d'autres publics. Cela a commencé avec l'urbanisme, puisque le diplôme d'établissement Santé publique et aménagement des territoires (SPAT) traite de ces questions. C'est en cours pour les élus et les collectivités locales avec des modules de sensibilisation à la santé environnementale. Comme l'a expliqué Alessia Lefébure tout à l'heure, c'est aussi en train de se développer pour d'autres types de publics, en particulier pour les professionnels de santé (libéraux ou salariés) en lien avec la femme enceinte et le jeune enfant (périnatalité) sur les questions très spécifiques du risque chimique inclus dans ces questions de santé environnementale, etc.

M. PACCAUD.- Merci beaucoup.

Une remarque me frappe : les problèmes liés à l'alimentation sont souvent absents des réflexions qui concernent la santé de l'environnement, et tout au long de la chaîne de production. Nous sommes quelques-uns à avoir le sentiment que la crise alimentaire est une des crises programmées pour les trente ans à venir, avec des crises de production confrontées à une augmentation de la population, des difficultés climatiques, etc. L'alimentation est non seulement un élément du problème, mais elle est aussi un élément de la solution, en indiquant ce que l'on peut faire comme transformer l'alimentation. C'est une suggestion plutôt qu'une question.

Mme BONVALLOT.- Il est vrai que ce domaine n'est pas assez représenté à l'École, ou uniquement par de petits bouts en traitant la question de l'alimentation seulement lorsque l'on parle de risques chimiques, des pesticides, de l'utilisation de l'eau pour la fabrication des fromages, des méthodes Hazard Analysis Critical Control Point (HACCP), et cela s'arrête là. C'est vrai que cela pourrait être réfléchi aussi.

M. PACCAUD.- Le papier récemment paru dans Lancet (Food in the Anthropocene: the EAT-Lancet Commission on healthy diets from sustainable food systems) attire l'attention sur la diversité dans notre alimentation actuelle. Cette diversité est probablement responsable d'une bonne partie de l'amélioration de l'état de santé général de la population en Europe occidentale.

Or, cette diversité a un coût environnemental : il faut par exemple transporter des aliments depuis l'autre bout de la planète pour maintenir notre diversité alimentaire. Si les prescriptions environnementales sont mises en œuvre, il y aura certainement une augmentation du coût du transport et une limitation consécutive de la diversité. À quoi ressemblera l'alimentation moins diverse, mais optimisant l'état de santé des populations ouest européennes ? Un autre problème typique est l'alimentation des personnes âgées qui forment une part importante de la population actuelle et future. Ces deux exemples de problématiques alimentaires qui sont devant nous méritent d'être largement abordés dans les cursus de formation en santé publique. Avez-vous d'autres questions ou remarques ?

Arrivée de M. Van Der Linde.

M. LE LOUÉDEC.- Concernant les commentaires de Fred Paccaud, en France, on différencie alimentation et nutrition. Or, la nutrition humaine est un domaine réservé de la médecine. Nous pouvons regretter le cloisonnement, c'est une réalité, mais c'est dommage, c'est comme ça. En France, on différencie encore alimentation et production ; or, les productions alimentaires sont souvent des productions « industrielles », y compris au niveau de l'agriculture. En gros, on sait quand même produire à peu près tout et n'importe quoi, en Europe au moins. Le souci est que cela peut avoir un coût financier, mais aussi environnemental. Heureusement que ce souci est pris en compte. Donc, ce n'est peut-être pas la peine de faire pousser du soja dans les Hauts de France. La diversité existe puisque l'on est quand même dans un pays tempéré, on a toute une variété de fruits et de légumes. À mon avis, le problème réside plus dans la saisonnalité que dans le fait d'aller chercher les aliments ailleurs. C'est peut-être un autre débat qui n'a pas forcément lieu d'être ici, mais qui peut juste contribuer à la discussion.

Par rapport à la présentation de Nathalie Bonvallot, je voudrais insister aussi à mon tour en disant que j'avais participé à un comité formation Santé Environnement. Nous étions plusieurs représentants portant différentes compétences de la filière Santé Environnements, et nous avons beaucoup insisté sur les formations techniques. Or, ce que Nathalie Bonvallot a dit est important : ces formations techniques de l'École de la Santé sont reconnues, et il n'est pas négligeable de savoir qu'elles sont souvent uniques, il n'existe pas d'équivalent ailleurs, en France ou en Europe. Si l'on veut se former sur les légionelles, sur les ondes électromagnétiques à cause d'un aspect technique, d'un aspect réglementaire, seule l'EHESP est capable de proposer des formations de qualité sur des thématiques aussi précises. Si vous voulez compléter vos connaissances sur la santé environnementale telle qu'elle est établie en France, il vous est toujours possible de vous reporter aux différentes circulaires missions 2004-2011 qui ont été publiées et qui listent une vingtaine de thématiques. En gros, on nous demande d'être polyvalents, d'être des spécialistes de chacune de ces thématiques. Ce n'est pas possible, mais l'avantage de la formation de l'EHESP est d'avoir au moins une connaissance minimum de toutes ces thématiques en sortant de l'École. Je m'adresse à l'École, à Nathalie Bonvallot ou à Alessia Lefébure : c'est peut-être parce que j'ai arrêté mes études depuis longtemps, mais j'ai du mal à retrouver dans ce qui est proposé comment je pourrais avoir un bagage à peu près identique ou similaire sur cette thématique technique, à moins que la réponse soit la formation continue.

Mme BONVALLOT.- Merci beaucoup. Pour clarifier les choses, je ne suis pas la personne qui a pris la « suite d'Adeline », nous étions collègues. C'est Olivier Blanchard qui a repris la gestion des formations statutaires en Santé Environnements.

Les discussions sur la réorganisation ne sont pas terminées aujourd'hui, je ne peux pas répondre clairement à cette question. En revanche, je peux répondre sous forme de questionnements ou d'idées sur lesquelles nous travaillons. Nous ne souhaitons pas que ces formations techniques disparaissent. Il faut arriver à offrir à nos apprenants, en situation de travail ou étudiants, des formations à la carte : certains pourraient plutôt s'intéresser aux thématiques en lien avec les eaux ou avec l'air, par exemple. Il faut penser cela comme des modules qui regrouperaient différentes

situations professionnelles où l'on a besoin de différents outils, et les apprenants iraient piocher ce dont ils ont besoin. Cela pourrait être fait dans le cadre des masters avec l'approche par compétences. C'est déjà en réflexion pour le master de Santé publique : il s'agit de faire en sorte que les apprenants puissent choisir entre les différents parcours dans le parcours. En fonction des options, de leur sensibilité, de leur objectif professionnel, ils choisiraient telle séquence d'enseignement plutôt que telle autre, ce serait des formats optionnels. Cela peut se voir au travers de cela, et aussi au travers de modules de formation continue qui sont au catalogue ; cela peut être les deux : on peut avoir un module présent dans un master, voire dans un post-master. Je n'ai pas encore parlé du post-master parce que les discussions commencent, nous avons besoin d'avoir une visibilité un peu plus claire sur les masters pour voir que faire après. Une fois que nous aurons cette visibilité sur les masters, il s'agira de voir comment cette offre s'intègre dans la formation tout au long de la vie. Des modules peuvent être ouverts, des étudiants viennent ainsi que des professionnels parce qu'ils ont besoin de savoir plus de choses sur les légionelles ou autres.

Ensuite, la question qui se posera pour nous est de savoir où l'on met quoi, quelle formation conviendra le mieux. De ce fait, des aspects techniques iront peut-être mieux dans le master accrédité à Rennes, d'autres dans celui co-accrédité avec l'Université de Paris. Cela n'est pas encore vraiment décidé aujourd'hui.

M. SCHMID.- Monsieur le Président, je voudrais revenir sur ce que vous avez évoqué tout à l'heure. On dit toujours que, en matière de santé, l'idéal est vraiment de faire de la prévention plutôt que de courir après les situations une fois qu'elles nous sont arrivées. Vous évoquez l'alimentation, et notre interlocuteur rappelait tout à l'heure que l'alimentation et la nutrition en France relèvent plutôt de la médecine. Il est vrai que, dans les facultés de médecine, on apprend aux futurs médecins que l'alimentation est un soin, c'est quelque chose de tellement important que c'est considéré comme un soin. Je comprends que cela ne relève pas forcément de l'École en termes d'attributions ou de compétences immédiates. En revanche, je voudrais faire part d'une chose qui me paraît entrer dans le champ évoqué tout à l'heure : les comportements de la population par rapport à ces comportements alimentaires.

L'Organisation mondiale de la santé (OMS) se trouve confrontée à des problématiques nouvelles. En effet, autant on peut comprendre que des personnes en Afrique meurent de faim parce qu'elles manquent de nourriture, autant il est étonnant de constater, en France, un développement de pathologies basiques. Par exemple, la constipation grave arrive au niveau de services d'urgence, car les jeunes qui ont à disposition tout ce qu'ils veulent, mangent de moins en moins de fruits et légumes et de plus en plus de riz, de pizzas, de viennoiseries, et se retrouvent constipés dans un pays où c'est évitable. C'est donc une question de travail sur des comportements. Par rapport au programme de l'IRSET que nous avons vu ce matin, l'École pourrait engager des missions et des travaux là-dessus.

L'OMS évoque un autre exemple : celui de l'équilibre des repas dans la journée. On commence à mesurer son importance, y compris sur des travailleurs physiques. Ainsi, en France, cela commence aussi à être une tendance en Europe, on néglige de plus en plus le petit-déjeuner, alors que c'est le repas qui devrait être le plus important de la journée puisqu'il suit une période de jeûne nocturne, puis on recommence à travailler à ce moment-là. On constate chez les jeunes une désaffection croissante de l'intérêt pour le petit-déjeuner. On mange de plus en plus le soir — là où c'est le moins nécessaire, avant d'aller se coucher — et de moins en moins au petit-déjeuner, là où c'est le plus nécessaire.

Je cite ces deux exemples, car l'OMS s'en est emparée. Elle commence à mesurer le coût des troubles générés. C'est lié non pas à une absence de nourriture, à une absence de diversité, à des problèmes chimiques de nourriture ou autre, mais à des comportements de la population. D'ailleurs, je me demandais si l'École ne pourrait pas être amenée à travailler sur l'analyse de ces

comportements et à en déduire des propositions pour voir pourquoi les jeunes ne mangent plus de fruits et de légumes.

Mme LEFÉBURE.- Nathalie Bonvallot a présenté un état des lieux de la réflexion et des travaux engagés au sein d'un département, cela n'exclut pas tout ce qui se fait par ailleurs dans les autres départements. Même si nous n'avons pas aujourd'hui dans notre corps enseignant un chercheur qui travaille sur les questions de nutrition, je rappelle que nous avons recruté en 2019 Mélanie Bertin, au département METIS, qui a autrefois travaillé beaucoup sur les questions de nutrition. De plus, nous abordons le sujet dans nos formations sur la prévention et promotion de la santé, au département de Sciences Humaines et Sociales (SHS). Des choses se font — peut-être pas assez —, mais ce n'est pas parce que cela ne se fait pas au DSET dans ce qui vous a été présenté que ces questions de recherche sont ignorées. Peut-être pourrions-nous effectivement être plus présents.

Je remercie Nathalie Bonvallot d'avoir accepté de parler au nom du département pour présenter cet état des lieux qui est important. La richesse, la diversité et les possibilités d'interaction du département Santé, Environnement, Travail (DSET) étaient peu visibles jusqu'à présent parmi les activités de l'École. Cela fait plusieurs années que ce collectif travaille pour mieux cartographier son champ de recherche et l'articulation avec la formation, mais ce travail est un peu resté interne au département. Il me semble qu'un palier important a été franchi cette année, paradoxalement en l'absence de directeur. Pendant le confinement, j'ai eu la chance de continuer à travailler avec toute l'équipe enseignante du DSET dans différents groupes de travail. Même si cette diapositive ne le laisse pas paraître, le résultat est très important parce que l'on voit bien ce qu'est Santé Environnements à l'EHESP. Du moment où cela se voit, même si ce n'est qu'une vision du niveau master, cela permet de décliner cela grâce à la méthode par compétences, ou grâce à la possibilité de concevoir des formats numériques plus courts, etc. Cela permet de voir ensuite comment se positionner, avec qui, et pour quel public, et comment cela se décline finalement. C'est la première fois que l'on arrive à organiser une articulation entre les personnes qui travaillent dans le MPH, celles qui sont en charge des cours dans les filiales, les masters, les établissements partenaires, les employeurs, etc. Cette articulation est quelque chose de récent, elle est fondamentale. Ainsi, Santé et environnements sera présente dans toutes les formations de l'École avec une déclinaison la plus intelligente possible selon les métiers, les spécificités et les responsabilités de chacun. C'est un grand pas en avant, et avec l'aide du futur directeur nous irons plus loin dans la Santé globale et planétaire, y compris en couvrant la dimension nutrition.

M. SCHMID.- Oui, sur le comportement.

M. PACCAUD.- Très bien. Il ne s'agit pas de transformer cet après-midi en un débat sur l'alimentation. Un des points importants serait, par exemple, d'aborder les transformations du comportement alimentaire. Par exemple, la consommation de viande diminue, en particulier la viande de porc (je ne sais pas si l'on ose dire cela en Bretagne qui est un important producteur). Cette diminution n'a pas pour origine la santé publique ou l'environnement, mais elle aura certainement des conséquences sur ces deux champs d'activités.

Souhaiteriez-vous soulever d'autres points pour cette présentation, Madame Bonvallot ? (*Non.*)

Départ de Mme Bonvallot.

5. Cours à distance destiné aux futurs directeurs des secours médicaux (DSM)

M. VAN DER LINDE.- Bonjour, Mesdames et Messieurs. En préambule, l'École a joué et joue encore un rôle dans la Covid-19, nous avons apporté une expertise aussi bien dans la prévention, l'épidémiologie, l'appui à la connaissance au travers de CAP?? Sud qui ont été mis à disposition de l'ensemble des personnels soignants de l'ensemble des établissements de santé. Puis, j'ai été

détaché deux mois à Paris auprès du Premier ministre pour monter la cellule de coordination interministérielle de logistique et de veille sanitaire.

- Formation continue des directeurs des secours médicaux

Ce dispositif est la conséquence directe des attentats. L'autorité de l'État en France gère la crise sur le terrain et doit, pour mieux gérer sa crise, avoir un expert. Ces experts sont de quatre natures différentes : des médecins pompiers, des médecins militaires, des médecins ambulatoires (libéraux), des médecins urgentistes de nos établissements de santé.

Un Préfet dispose en permanence d'une *short list* de médecins qu'il va appeler en fonction de l'événement à gérer. Cela s'appelle le dispositif ORSEC.

En face, le dispositif ORSAN est celui de l'Agence Régionale de Santé : elle va organiser l'après-Préfet. Le Préfet, c'est le « pré-hospitalier », c'est devant les urgences. Une fois que l'on passe les urgences, c'est la responsabilité de l'ARS. Elle doit mettre en place des filières de prise en charge adaptées à la pathologie des victimes qui arrivent. La prise en charge d'une personne blessée dans un train n'est pas du tout la même que si elle est blessée à la suite d'un attentat, d'un accident ou d'un incident nucléaire radiologique, d'un incident chimique, etc.

Le Préfet dispose d'une « boîte à chaussures » qui s'appelle ORSEC avec des plans. Lorsqu'il déclenche le « plan rouge » (Plan nombreuses victimes), le Service d'Aide Médicale d'Urgence (SAMU) est mis à sa disposition, c'est-à-dire qu'un service de l'hôpital qui est sous la responsabilité de l'ARS est automatiquement mis à sa disposition. Pour qu'il puisse mener sa gestion de crise, on va lui mettre entre le SAMU et lui un directeur des secours médicaux. Ce projet interministériel a commencé il y a deux ans, il est partagé entre trois Grandes Écoles : l'École Nationale Supérieure des Officiers de Sapeurs-Pompiers (ENSOSP), l'École du Val-de-Grâce, et l'EHESP.

Cinq modules participent à la formation d'un DSM :

- un premier module qui est un peu l'écologie générale du dispositif ;
- un deuxième module qui est le module opérationnel ;
- un troisième module et un quatrième traitent de la communication et de la gestion du stress et des tensions interpersonnelles lorsqu'on est dans une crise sanitaire ;
- le cinquième module qui est un module de restitution en vraie grandeur sur un simulateur réel qui est sur le plateau de l'ENSOSP.

Sur les cinq modules, l'École a en responsabilité trois modules :

- le premier a été entièrement fait à distance avec le soutien du CApP que je remercie encore. Il s'est déroulé du 1^{er} septembre à hier. Hier, j'ai eu la chance d'avoir devant moi les 30 médecins de tous horizons différents pour avoir le retour de ce premier module : il est plutôt positif. Je tiens à souligner la qualité du module à distance, et j'imagine de le mettre à disposition de l'ensemble des apprenants de l'École. Il avait été un peu conçu pour cela au départ, pour gagner du temps par rapport au chantier « Veille et sécurité sanitaire ». Nous avons juste corrigé quelques coquilles ;
- les participants commencent lundi prochain le module 2 à Aix-en-Provence ;
- nous les reverrons à l'École entre le 14 et le 18 décembre. Nous ferons à ce moment-là une synthèse des modules 3 et 4, mais également des modules 1 et 2 pour verrouiller tout cela et ouvrir la deuxième session qui commencera au 11 janvier prochain.

Le taux de charge est de 60 médecins par an sur 2 sessions, et nous refusons déjà du monde. Ce n'est pas compliqué à comprendre : la *short list* par Préfet est de 10 médecins, elle évolue tous les 4 à 5 ans, on a 101 départements. Si vous faites la division, vous comprenez que c'est un puits sans fond qui va innover l'École. C'est tant mieux, car cela va donner de la lisibilité à l'École par rapport à l'interministérialité, et puis c'est bien d'aller voir ce que font les autres. Ce qui

est déjà fait ailleurs peut nous servir. Ainsi, nous aurions intérêt à passer un accord-cadre dans les années à venir avec l'ENSOSP qui bénéficie de plateaux de simulations à Aix que nous n'aurons jamais l'École.

C'est un beau projet qui fonctionne bien pour l'instant, et il n'y a pas de raison que cela s'effondre. Il va nous servir, car tout ce qui a été fait au travers du module 1 est complètement interchangeable pour le projet « Veille et sécurité sanitaire » qui commencera dès le 1^{er} janvier. Nous avons la chance d'avoir des recrutements à l'École qui nous permettront d'avancer plus vite : un mi-temps médecin, un mi-temps pharmacien. Nous allons être en mesure de tracer le fameux référentiel de compétences que nous avons acté il y a un an avec les cinq agences nationales sanitaires, et pouvoir écrire le référentiel pédagogique.

Arrivée de M. Bataillon.

M. PACCAUD.- Excellent ! Bravo pour cette réactivité ! C'est impressionnant en termes de rapidité et de mise en place. Avez-vous des questions ? Des compliments ?

Mme BENAÏSSA-SCHEFFLER.- C'est vraiment une très bonne initiative, cela manquait aussi beaucoup aux enseignements basiques. Comme vous le disiez, cela pourrait être ouvert à l'ensemble des apprenants. Cela rejoint mes propos précédents sur le fait qu'il est bon d'élargir ce type d'enseignement aux élèves directeurs, aux élèves de l'Inspection des Affaires sanitaires et sociales. Avez-vous éventuellement pensé à l'ouverture à l'ENA qui forme des Préfets ? C'est peut-être un peu tôt. Si vous faites des simulations, notamment avec des représentants de l'État, il pourrait être intéressant de les intégrer sans forcément qu'ils en fassent part tout au long.

M. VAN DER LINDE.- J'ai été interpellé par l'IGAS à la suite de mon passage à Paris, et cela faisait partie d'une des propositions, si le rapport Thiriez était maintenu, de basculer l'ensemble de ces formations dans le tronc commun (énarques, directeurs d'hôpital, etc.). C'est évident, mais c'est un autre débat. En revanche, il faut intégrer le fait que la capsule Santé publique est constituée de trois capsules :

- la première pour le tout-venant, c'est générique, c'est pour quelqu'un qui doit comprendre de quoi l'on parle ;
- la deuxième capsule s'adresse à une personne qui va mettre en œuvre ;
- la troisième capsule, c'est l'expertise.

C'est la matrice, il faut absolument garder cela en ligne de mire parce que cela permet de massifier pour ne pas travailler pour rien. On peut imaginer que la première capsule fasse partie de tous les enseignements de masters et de formation initiale professionnelle. C'est évident, nous allons mettre cela à disposition. Nous sommes au début de la réflexion. Je ne vais pas prendre la main sur ce que va dire Rémy Bataillon, mais c'est totalement l'objectif du projet MSS^{??}. Le projet DSM nous a servi à nous rôder, à comprendre comment aller mettre en place le projet « Veille et sécurité sanitaire », projet national de suite voulu par la Direction générale de la Santé. Elle n'est pas interministérielle, mais à terme, elle pourrait très bien s'élargir lorsque l'on parle de planification, de pilotage, de conduite de crise aux collègues des autres ministères concernés. Au même titre, l'expérience du Congo nous a appris à bien manier le référentiel des compétences. Il faut toujours avancer pas à pas, chemin par chemin, et co-construire. C'est un peu notre logique. Nous avons eu cette réflexion ce matin, et je pense que nous allons mettre cela à disposition sur REAL. Pacifier et optimiser.

M. PACCAUD.- Merci. Avez-vous d'autres questions, des remarques ou des questions ? (*Non.*) Dans ce cas-là, merci beaucoup à M. Van der Linde et à ses associés.

Départ de M. Van der Linde.

6. Dispositif PACTE : soins primaires, état d'avancement

M. BATAILLON. - Bonjour à toutes et à tous, merci de m'accueillir. J'ai pris à la fin du printemps les fonctions de responsable de la formation continue à l'École. J'étais jusqu'alors professeur affilié auprès de l'Institut du management, et chargé de mission au Secrétariat général des ministères sociaux. Dans ce cadre-là, depuis maintenant quatre ans, avec François-Xavier Schweyer et toute son équipe et un ensemble d'enseignants collègues de l'École, nous avons mis en place le dispositif PACTE que je vais décrire rapidement. Compte tenu de son déploiement sur l'ensemble du territoire, de son historique et des besoins exprimés par les acteurs professionnels (ARS, ministères), il évolue dans son ingénierie. C'est l'occasion de vous présenter cette nouvelle ingénierie organisée autour d'un diplôme d'établissement et de certificats.

- Diplôme d'établissement et certificats coordonnateurs de regroupements pluri-professionnels de soins primaires

Le contexte en est la structuration des soins primaires avec une priorité politique menée par le ministère et les ARS.

Dans ce cadre-là, on a une nécessité de faire monter en compétences les coordonnateurs et les *leaders* des structures de soins primaires sur de grands champs de compétences (*management*, santé publique, etc.) Il y a quatre ans, dans le cadre d'un partenariat institutionnel et professionnel avec la Haute Autorité de Santé, le ministère, les ARS et les fédérations professionnelles, nous avons construit le dispositif PACTE. D'emblée, il avait vocation par son architecture à se déployer auprès de l'ensemble des structures de soins primaires dans toutes les régions.

- Architecture (schéma)

Au niveau national, l'EHESP et ses partenaires mettent à la disposition des acteurs régionaux un ensemble de ressources (modules d'*e-learning* et de ressources en ligne) et de services (programme de services, programme de formations, formateurs relais) de façon à ce que des formateurs-relais de l'EHESP que nous avons formé et que nous accompagnons, organisent avec leurs partenaires régionaux (ARS et autres fédérations professionnelles) une démarche de formation-action qui concerne *leaders* et coordonnateurs de ces structures de soins primaires (maisons de santé pluriprofessionnelles, centres de santé, communauté professionnelle et territoriale de santé). À travers cette démarche de formation-action, il s'agit de mettre en place concrètement dans leurs organisations de nouvelles façons de faire (démarche qualité, projet territorial de télémédecine, etc.).

Historiquement, cette démarche était organisée sur une période de deux ans, à l'issue de laquelle on délivrait à ces participants un diplôme d'établissement dès lors qu'ils avaient bien assisté à tous les séminaires, qu'ils présentaient un mémoire, ou qu'ils avaient produit un certain nombre de documents « traceurs » qui attestaient de leur démarche de formation.

- Les modules

Ce module socle est organisé autour de quatre grands thèmes : prises de fonction, projet de santé, travail en équipe, démarche qualité. Cela correspond environ à 98 heures d'enseignement, à la fois en présentiel au cours de séminaires, à distance à travers les modules d'*e-learning* (travail personnel avec son équipe pour mettre en place de nouvelles façons de faire). Ce faisant, ces séminaires régionaux ont suscité une dynamique de type communauté apprenante dans chacune des régions, avec la nécessité d'aller au-delà de ces deux ans, donc au-delà du diplôme d'établissement, et d'aborder au fur et à mesure des enjeux et des priorités nationales, d'autres thèmes. C'est la raison pour laquelle nous avons élaboré avec le CApP, au printemps, pendant le confinement, deux modules complémentaires, « télémédecine » et « stratégies de communication ». Ils seront proposés dès le mois d'octobre aux équipes qui le souhaitent, avec

la proposition de sanctionner ces modules complémentaires (environ 54 heures d'enseignement) par un certificat. Deux autres modules complémentaires sont en cours de production, ils devraient être terminés avant la fin de l'année : sur le parcours de santé ; sur l'utilisation des services numériques en appui à la coordination et la gestion de la structure.

L'année prochaine, dans le cadre de ce partenariat national et régional, nous avons l'intention de compléter ces modules complémentaires, d'en proposer de nouveaux, notamment « Veille et sécurité sanitaire ». Les niveaux 1 ou 2 qu'évoquait M. Van der Linde font partie de ce projet assez ambitieux autour de la veille et de la sécurité sanitaire, mais aussi autour de la promotion et de la prévention de la santé, par exemple.

- Exemple : module télémédecine

Dans ce module télémédecine, certaines séquences correspondent à des objectifs (comprendre ou agir) :

- analyser les prérequis et les conditions de réussite d'un projet de télémédecine dans les territoires ;
- assurer les conditions techniques liées à la réalisation d'un acte, etc.

- Comprendre le cadre de la télémédecine

Chacune de ces séquences comporte des ressources (petites capsules vidéo, fiches techniques), des outils, des méthodes, un travail à faire avec le collectif, des conseils et des documents à déposer sur la plateforme.

- Analyser les prérequis et les conditions de réussite

C'est une architecture qui est maintenant habituelle lorsque l'on travaille avec le CApP sur des enseignements de type hybride.

- Le guide pour les formateurs relais

Dans cet ensemble de ressources et de services que nous mettons à disposition, nous formons et accompagnons des formateurs relais. Nous encadrons en quelque sorte le travail de ces formateurs relais par un guide assez précis où, pour chaque objectif, on rappelle les ressources à disposition des participants, le type d'activité qu'ils peuvent proposer au cours des séminaires, avec — c'est la dernière colonne — des petites fiches didactiques sur la manière d'organiser tel atelier, tel exercice.

Arrivée de François-Xavier Schweyer.

M. BATAILLON.- C'est donc un des éléments permettant de structurer les ateliers et de garantir la qualité des démarches qui sont ensuite réalisées en région. Cette démarche et ce souci de garantir la qualité des formations dispensées en région transparaissent dans le cadre d'évaluations faites régulièrement et de travaux d'analyse. François-Xavier Schweyer arrive à point nommé. Je vous donne la parole pour finir cette présentation avec cette dimension d'analyse et de recherche.

M. SCHWEYER.- L'originalité de PACTE a résidé dans une co-construction avec les professionnels de terrain pour le programme de formation, et pour une réflexion partagée sur de nouvelles conditions et de nouveaux environnements de travail. C'est pour cela que le dispositif PACTE a toujours intégré une analyse des effets de cette formation sur les équipes, et puis aussi sur les configurations de terrain. Je voudrais insister sur le fait que, en formant à la fonction de coordination, on transforme les équipes. C'est un dispositif à deux niveaux. Nous avons, en face à face, les coordinatrices — 82 % sont des femmes —, mais à travers leur travail, ce sont les équipes qui sont « travaillées » dans leur mode de fonctionnement, de régulation, de pratique.

L'idée de l'observatoire PACTE est de structurer des analyses :

- analyses régulières : chaque fois qu'une promotion s'ouvre, on a une analyse du profil des participants, des *leaders* avec un renvoi en région sous la forme d'un quatre-pages bien formalisé pour renvoyer un effet miroir. D'ailleurs, cela provoque au sein des promos une réflexion en termes d'évolution des profils ou de complémentarité, etc. ;
- études plus thématiques : nous venons de faire une étude sur le travail et l'activité des formateurs relais. En fait, ils ne sont pas tout à fait formateurs et pas tout à fait relais. La formation n'est pas figée, ils sont aussi animateurs, écoutants, soutenant, partenaires. Nous voyons bien qu'il y a beaucoup de décharge émotionnelle. Le travail de coordination est un travail très exposé. Le coût social des transformations actuelles du système de santé est important, et ces fonctions de coordination en assument une partie. Les formateurs relais sont aussi des « accompagnateurs » au niveau régional ;
- une étude sur les mémoires réalisés. Ils sont extrêmement riches, car ils donnent à voir très concrètement ce qui est fait au sein des équipes ;
- une étude porte sur la légitimité des fonctions de coordination. Dans le domaine des professionnels de santé, la légitimité est classique, c'est de la légitimité rationnelle légale à partir d'une expertise avec une hiérarchie symbolique d'une profession. En réalité, dans ces fonctions de coordination, se construit peu à peu une légitimité pragmatique sur les résultats, une légitimité cognitive pour expliquer un peu les apports ou rendre intelligible la configuration régionale.

Ces études sont renvoyées et les échos que nous en avons permettent aux équipes de terrain d'avoir finalement une certaine distanciation par rapport à ce qu'il se passe, c'est très complémentaire avec la transformation et les actions de formation.

Les résultats soutiennent les acteurs. Par ailleurs, nous sommes en lien étroit avec la communauté scientifique au travers de publications. Nous avons participé à différentes journées ou à différents colloques.

J'ai co-dirigé un numéro spécial sur les maisons de santé, un journal de gestion d'économie médicale en 2019. Puis nous avons un séminaire avec les Journées lyonnaises sur l'exercice coordonné. Nous avons un projet d'avoir une journée « scientifique », mais l'idée est d'avoir ce dialogue entre les professionnels de terrain et une démarche de recherche portée par des chercheurs, mais en association avec des professionnels.

M. BATAILLON.- Nous avons prévu un dispositif de formation et, à travers la formation, un dispositif d'appui à la transformation. En ça, c'est assez original.

M. PACCAUD.- Merci beaucoup, bravo ! C'est vraiment très intéressant. J'ai peut-être « raté » un point dans votre présentation. Lorsque l'on parle de « soins primaires », on tend à inclure les soins non professionnels, i.e., dispensés par des aidants naturels. En tout cas, dans beaucoup de pays, la question est de développer un statut pour ces personnes: faut-il leur imposer des formations minimales par exemple ? et, en contrepartie, faut-il offrir une défiscalisation de leurs prestations par exemple ? Cela rentre-t-il dans la réflexion en France ?

M. SCHWEYER.- En fait, la question se pose à la fois sur l'apparition de « nouveaux métiers », cela peut être des voies de spécialisation pour des fonctions existantes. Cela peut être aussi par exemple des fonctions de coordination, etc., mais il y a aussi de la médiation en santé, des fonctions émergent comme cela.

Le deuxième aspect que je vois, c'est le tissage au niveau des territoires de partenariats avec le médico-social, les fonctions sociales, etc.

La réponse est plutôt donnée à l'échelon des territoires, au niveau « micro », dans des formes de partenariats plus que dans des formes de changement de modèle économique. En France, c'est le Département qui est le chef de file concernant ce qui relève du médico-social. L'État social se

décharge sur bon nombre d'opérateurs privés sous forme associative. Les ARS lancent des appels à projet. Le mode de financement porte plutôt sur les appels à projets, ou supportés par les collectivités territoriales, voire les agglomérations ou les communautés de communes. La transformation actuelle est plus dans des dispositifs de coopération pérennes que dans des changements de modèles économiques.

Mme BENAÏSSA-SCHEFFLER.- En complément de la question qui vient d'être posée, est-ce que, de fait, vous étudiez aussi la gouvernance territoriale, et l'enchevêtrement qui existe entre les coordinateurs, les maisons de santé pluriprofessionnelles, les CPTS, les MAIA, etc. ? Est-ce que vous étudiez aussi la gouvernance territoriale ? On sait que c'est un problème assez important dans certains territoires où la gouvernance n'est pas forcément optimale. Cela peut aussi poser des problèmes en termes d'accès aux soins d'accès primaires. Est-ce l'un de vos objets d'études ? De ce fait, plus « macro » ou non ?

M. SCHWEYER.- Notre souci est d'être en lien avec les gens qui étudient l'ensemble. PACTE n'est pas un laboratoire d'études. En revanche, il est très important de se nourrir des connaissances nouvelles sur ces questions essentielles de gouvernance. On le retrouve sous forme de travaux ancrés, j'ai parlé de mémoires ou de débats que l'on peut avoir en région. De temps en temps, nous sommes invités en région pour avoir une demi-journée de dialogue. Au sein du dispositif PACTE, c'est plutôt une veille et une mise en contact de travaux plutôt qu'un projet de recherche. Étant donné que le dispositif PACTE s'étend au CTPS, cela nous fait déjà beaucoup de « pain sur la planche ».

M. BATAILLON.- PACTE est en train de se développer auprès des CTPS, mais c'est encore embryonnaire parce que les organisations sur le terrain le sont également. Nous avons le projet, notamment avec Marie-Hélène Bloch, de développer PACTE auprès des dispositifs d'appui à la coordination des parcours, et nous avons une demande du ministère de développer PACTE auprès des contrats locaux de santé. À travers ces différents volets de PACTE qui devraient voir le jour vers 2021-2022, nous aurons l'opportunité collectivement (EHESP, partenaires régionaux, ARS et partenaires professionnels) de susciter des espaces communs de co-apprentissage, co-développement, résolution des problèmes, et donc de tendre progressivement vers une dynamique de type « responsabilité populationnelle », intégration des acteurs. À ce moment-là, nous aurons de la matière qui remontera *via* l'observatoire que François-Xavier Schweyer met en place pour nourrir des travaux de ce type. Nous avons parlé de Marie-Hélène Bloch qui conduit des travaux sur ces questions au sein de l'École, nous y contribuerons et nous nous en inspirerons.

M. PACCAUD.- Merci beaucoup. Avez-vous d'autres questions ?

Mme PLOUZENNEC.- Je connais bien le dispositif PACTE par ailleurs, mais j'ai quelques questions concrètes sur l'organisation par rapport au dossier remis. Comment s'organise en fait la gouvernance de ce dispositif avec un CoPil national, un CoPil régional, des sélections ? Quelles institutions sont représentées dans ces différents CoPil ? Quel partage de responsabilités y a-t-il entre l'EHESP, les ARS, etc. ? Est-il aussi possible de revenir sur le modèle économique ? Il y a un tableau de budget, mais j'aurais bien voulu avoir des explications sur les lignes, et comprendre comment on en arrive à ces chiffres. Pour l'accompagnement des formateurs relais, il est évoqué la mention d'un « DE formateur professionnel » ; on sait qu'il existe déjà des pléthores de DU de formateurs d'adultes. Du coup, quelle est la spécificité de l'EHESP ? Qu'est-ce que nous pourrions apporter de plus ? Ensuite, sur un plan très pratique, on utilise la plateforme en ligne pour tout ce qui est distanciel. Est-ce que toutes les questions d'accessibilité (handicap) de la plateforme et des supports qui peuvent être mis en ligne (vidéo, PDF, etc.) ont été prises en compte ?

Ensuite, à la page 10, il est mentionné 1.4 de consolidation repérée, alors que ce point 1.4 n'existe pas dans le document. C'est juste une coquille, mais comme, en général, on réutilise les documents, je souhaitais la signaler. Merci.

M. BATAILLON.- Ce ne sont pas que des questions auxquelles on peut répondre en deux secondes. Je vais y répondre successivement.

Le pilotage s'organise autour de plusieurs espaces de coordination, je ne sais pas s'il y a un pilotage au sens d'un dispositif centralisé vertical. Par contre, on a une répartition des rôles qui, à l'usage, s'avère assez efficace. Au niveau national, nous avons au sein de l'école un « comité pédagogique » qui permet aux enseignants qui contribuent à ce dispositif d'échanger, de mettre en cohérence, les enseignements à distance. Ensuite, sur chacun des thèmes (télémédecine, etc.), on a un groupe projet sous la responsabilité d'un enseignant de l'école, avec des partenaires experts professionnels, académiques ou institutionnels, qui contribuent à construire ce module, et donc, à réaliser les ressources. Là, c'est bien une responsabilité de l'EHESP en tant qu'école, garant en quelque sorte de la qualité pédagogique et scientifique des supports. Toujours au niveau national, c'est l'EHESP qui est évidemment maître à bord, avec surtout la dimension pédagogique, mais aussi les conditions de délivrance des diplômes, la formation et l'accompagnement des formateurs relais, les supports pédagogiques, etc. À côté, accroché ou articulé avec cette « verticalité EHESP », on a un pilotage institutionnel par le ministère de la Santé, qui réunit régulièrement les agences de santé pour faire un point et qui participe avec ces ARS sur les conditions de déploiement, l'état d'avancement du dispositif en région, puisque ce dispositif est un des leviers de mise en œuvre de la réforme au travers de *Ma santé 2022*. Ensuite, au niveau régional, nous avons demandé aux ARS de mettre en place un comité de pilotage sous leur responsabilité avec les formateurs relais et avec les partenaires régionaux pour organiser concrètement le dispositif en région ; encore une fois, dans le cadre pédagogique que l'EHESP définit, mais avec des modalités pratiques, des priorités définies par les acteurs régionaux. Tout le défi et toute la richesse du dispositif résident dans l'articulation de ces différents espaces nationaux et régionaux pour en faire un dispositif qui, en permanence, prend en compte les besoins des acteurs sur le terrain, les priorités nationales, et se transforme, d'où la nécessité, après quelques années, de le présenter en Conseil des formations.

La deuxième question portait sur le budget : le montage est singulier dans le sens où il s'agit de conventions de partenariat public entre l'EHESP et les ARS. C'est donc une disposition légale qui nous permet de formaliser un partenariat à certaines conditions, parmi lesquelles on a l'absence de bénéficiaires. On peut avoir des frais de gestion, mais on ne dégage pas de bénéfice sur ce type de dispositif, ce qui nous amène chaque année à reverser concrètement aux ARS des dépenses que l'on n'aurait pas réalisées. Nous avons mis dans le dossier que, chaque année, en fonction des initiatives que nous allons prendre, nous avons un budget prévisionnel, et puis à la fin de l'année, nous avons dépensé x ou y.

Concernant l'accessibilité, je me tourne vers William Harang qui est la cheville ouvrière.

M. HARANG.- Par exemple, les vidéos ne sont pas sous-titrées, mais elles répondent aux normes d'accessibilité de la plateforme, différente de REAL. En fait, c'est une plateforme sur la même base que REAL (Moodle), mais il est vrai que toutes les vidéos ne sont pas sous-titrées alors que nous le faisons pour certaines de nos vidéos dans d'autres cours. Cela demanderait sans doute à être considéré, mais pour l'instant, elles ne sont pas sous-titrées.

M. BATAILLON.- Pour l'instant, nous n'avons pas été confrontés à une demande de ce type et c'est un point de vigilance.

Mme PLOUZENEC.- Et les formateurs relais ?

M. BATAILLON.- Nous sommes en effet confrontés à une demande de valorisation de ces formateurs relais qui, pour certains, nous accompagnent dans cette aventure depuis maintenant quatre ans. Ils ont atteint un vrai niveau de compétences et d'expertise, ils voudraient que ce soit marqué quelque part. Cette réflexion sur le DE n'est pas allée beaucoup plus loin que la perspective affichée.

M. PACCAUD.- Avez-vous d'autres questions ? (*Non.*) Nous pouvons clore ce point.

Mme PLOUZENNEC.- J'ai une question : il est marqué « information », mais le Conseil des Formations n'est-il pas censé voter ?

M. BATAILLON.- Sur ce point, la partie DE a déjà fait l'objet d'une validation. La nouveauté est dans les certificats qui viennent compléter le DE.

Mme LEFÉBURE.- Toutefois, le jour où nous aboutirons à une articulation claire de ces formations avec nos masters, nous reviendrons devant les instances .

7. **Projet « Approche par compétence et blocs » (APC) : état d'avancement**

M. PACCAUD.- Franck Gélébart n'est pas présent.

Mme LEFÉBURE.- Le projet APC nous occupera encore 2 ans. Nous l'avons inscrit à l'ordre du jour pour vous montrer que le projet avance en dépit de la crise sanitaire et du confinement. Je vous propose de répondre à vos questions sur la base des documents transmis. Nous pourrions prévoir une présentation la fois prochaine, nous n'avons pas besoin d'un vote aujourd'hui. Patricia Loncle, membre active d'une des frégates et de la *task force* APC est présente. Si vous n'avez pas de questions, je vous propose que la présentation approfondie, frégate par frégate, se fasse au prochain conseil.

M. PACCAUD.- Nous notons que ce point sera inscrit au prochain ordre du jour si tout le monde est d'accord.

Approbation générale.

8. **Questions diverses**

M. PACCAUD.- Avez-vous des questions, des interventions urgentes, des protestations ? (*Non.*) Merci de votre patience et de votre intérêt. Bonne rentrée chez vous et à bientôt !

(La séance est levée à 15 h 41)