



Premier bilan des campus métiers et des qualifications

RAPPORT

Établi par

Martine CARAGLIO

Membre de l'Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche

Fadela AMARA, Simon ARAMBOUROU
Membres de l'Inspection générale des affaires sociales

Frédéric THOLLON
Membre de l'Inspection générale de l'éducation nationale

Avec la participation de

Marie-Claude FRANCHI, Annaïck LOISEL, Frédéric WACHEUX
pour l'Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche

Isabelle BOURHIS, Dominique CATOIR, Jean-Marc DESPREZ, Jean-Michel SCHMITT
pour l'Inspection générale de l'éducation nationale



INSPECTION GENERALE
DES AFFAIRES SOCIALES

N°2016-141R



igaenr
Inspection générale
de l'administration
de l'Éducation nationale
et de la Recherche

N°2017-040



igen
Inspection générale
de l'Éducation nationale

N°2017-040

SYNTHESE

[1] Créés par la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République, les campus des métiers et des qualifications (CMQ) ont pour but de « valoriser l'enseignement professionnel » en proposant « dans le cadre d'un partenariat renforcé entre l'État et la région, une large gamme de formations professionnelles, technologiques et générales, dans un champ professionnel déterminé ». Au-delà de cette mission de valorisation de l'enseignement professionnel, les CMQ se voient assigner de nombreux autres objectifs dont la variété et le niveau d'ambition doivent être soulignés. Ainsi, les CMQ doivent permettre la conception de parcours de formation entre les différents niveaux de formation (secondaire, supérieur), contribuer à la formation tout au long de la vie et à l'élévation des niveaux de qualification, construire des parcours d'insertion dans l'emploi, accroître la lisibilité de l'offre de formation pour les employeurs et même permettre d'anticiper les mutations économiques et technologiques et renforcer l'attractivité des territoires. Pour ce faire, les campus des métiers et des qualifications doivent favoriser le regroupement sur un même lieu et/ou dans un même réseau des différents acteurs de la formation professionnelle initiale et continue, lycées professionnels et polyvalents, centres de formation des apprentis, organismes de formation, établissements d'enseignement supérieur, laboratoires de recherche et entreprises, autour d'une filière économique.

[2] Labellisés par un groupe d'experts, dont le président est désigné par les ministres chargés de l'éducation nationale, de la formation professionnelle, de l'enseignement supérieur et de l'économie, selon une logique d'appels à projets annuels, les CMQ sont répartis sur l'ensemble du territoire et couvrent un large spectre de filières d'activités. On compte 77 CMQ à l'issue de l'appel à projets du 13 avril 2016, leur nombre étant appelé à croître à la suite de l'appel à projets du 16 février 2017.

[3] **Ce processus de labellisation dont les critères ont évolué avec le temps à la lumière du retour d'expérience issu des premiers CMQ labellisés, la volonté de ne pas brider les initiatives par un formalisme trop lourd et le degré de maturité très inégal des différents CMQ expliquent en partie la grande hétérogénéité relevée par la mission.** Ainsi, qu'il s'agisse de la logique retenue (rattachement à un secteur économique privilégié ou au contraire à une filière métier par nature trans-sectorielle), de leur couverture géographique (CMQ à vocation régionale affichée ou CMQ de couverture infrarégionale s'appuyant principalement sur un lycée professionnel et quelques acteurs économiques locaux) ou de leur statut juridique (rattachement à un GIP formation tout au long de la vie déjà existant, constitution en association loi 1901 ou simple adossement à un établissement support), les CMQ se caractérisent par une grande diversité si bien qu'il reste difficile d'établir des typologies de CMQ. Cette difficulté est renforcée par la faible ancienneté de nombreux CMQ, dont le périmètre est encore incertain.

[4] Si ce choix d'un processus de labellisation plutôt souple et peu prescriptif peut se justifier, la mission estime néanmoins qu'il doit être davantage structuré. Les dossiers de labellisation examinés restent en effet beaucoup trop vagues et insuffisamment étayés, notamment en ce qui concerne l'étude d'opportunité préalable, l'association de partenaires économiques ou la cohérence de l'offre de formation proposée. **Dans ces conditions le présent rapport émet une première série de recommandations qui visent d'une part à disposer de dossiers de candidature qui s'appuient sur un travail d'analyse plus poussé et, d'autre part, à clarifier et objectiver le processus de labellisation.** Concernant ce dernier point, la mission envisage deux scénarios. Le premier consisterait à maintenir le processus de labellisation au niveau national en s'appuyant sur

une expertise terrain et un comité d'experts renforcés. Le second viserait à impliquer davantage l'échelon régional (rectorat/conseil régional/préfecture) en lui confiant la responsabilité de la labellisation des CMQ à partir d'un cahier des charges qui resterait national.

[5] **S'agissant des questions de gouvernance interne et de financement, il est plus aisé d'établir des constats qui s'appliquent à l'ensemble des CMQ.**

[6] Ainsi, en matière de gouvernance, les CMQ ont très majoritairement opté pour un modèle assez proche même si là encore il convient de souligner que pour de nombreux CMQ le modèle de gouvernance envisagé n'a pas encore été mis en pratique compte tenu du caractère récent de ces structures. L'organisation retenue repose donc le plus souvent sur le triptyque comité de pilotage ou comité stratégique – comité de direction – comités opérationnels ou groupes de travail. Par ailleurs, si les premiers CMQ ne s'étaient pas dotés d'un directeur opérationnel, chargé des tâches d'animation et de coordination du réseau ainsi que du pilotage administratif et pédagogique de la structure, la nécessité de disposer d'un tel poste et d'y affecter un ETP, fait aujourd'hui consensus.

[7] **Concernant le financement des CMQ, celui-ci reste en général très modeste et repose principalement sur le rectorat.** On remarquera que les différents textes relatifs aux CMQ (appels à projets, guides des CMQ) abordent peu cette question. Dans la pratique le financement du directeur opérationnel, qui représente le poste le plus lourd sur le plan budgétaire, est assuré par le rectorat, l'établissement support étant généralement mis à contribution pour lui fournir un espace de travail et les moyens informatiques et de télécommunication qu'exigent sa fonction. S'agissant de l'implication du conseil régional, celle-ci reste inégale, certaines régions participant déjà au financement des CMQ dans des proportions qui restent modestes, tandis que d'autres n'y contribuent pas. L'engagement financier des autres parties prenantes est quant à lui, au mieux symbolique et le plus souvent inexistant.

[8] Ces faibles moyens budgétaires s'expliquent, d'une part, par le caractère récent de certains campus dont les besoins financiers sont pour l'instant très peu élevés, et, d'autre part, par la faible propension des autres parties prenantes, les entreprises notamment, à s'engager financièrement dans un dispositif qu'ils considèrent dans la plupart des cas avec une certaine bienveillance qui n'empêche pas une part de scepticisme. **La mission tient à souligner que si cette situation est acceptable en phase de démarrage des CMQ, elle ne saurait être pour autant pérenne compte tenu des ambitions assignées aux CMQ. La croissance à venir des besoins financiers de chaque CMQ et l'augmentation significative du nombre total de CMQ pour lesquels les rectorats financent, à de rares exceptions près, la totalité du poste de directeur opérationnel, va finir par peser lourdement sur le budget de ces derniers.** Dans ces conditions, le développement des CMQ supposera inévitablement un élargissement du tour de table financier, qui ne sera possible qu'à condition de convaincre les autres parties prenantes de l'intérêt de ce dispositif.

[9] Concernant ce dernier point, cela dépend de la capacité des CMQ à produire des résultats concrets. **Force est de constater qu'à ce stade, mise à part une capacité certaine des CMQ à fédérer et à mettre autour de la table des acteurs qui ne se parlaient pas ou peu, il est impossible de mesurer une quelconque plus-value liée à la création du dispositif.** L'association des acteurs économiques reste difficile, notamment avec les PME, le monde de la formation continue est souvent absent, l'AFPA n'étant pas toujours intégrée aux CMQ et les OPCA l'étant encore plus rarement, tandis que l'association de l'enseignement supérieur et la recherche reste pour sa part encore trop formelle. Enfin, pour les élèves et les parents, le dispositif est encore invisible.

[10] Si, là encore, la jeunesse du dispositif peut être invoquée pour justifier cette situation, l'absence quasi générale d'objectifs chiffrés et d'indicateurs d'évaluation devient difficile à justifier. Il est d'autant plus nécessaire de progresser sur cette question que la mission a pu sentir chez certains membre des CMQ, les acteurs économiques notamment, une volonté de passer à un stade supérieur afin d'éviter d'en rester au niveau de la seule réflexion. **La mission estime donc que le renouvellement de la labellisation, qui doit intervenir en 2019 pour les premiers CMQ, devra être l'occasion, d'une part, de faire procéder à une auto-évaluation des CMQ eux-mêmes, et d'autre part, de formuler un avis argumenté reposant sur une mesure de l'efficacité.** Or, la détermination d'objectifs ciblés et d'indicateurs en amont conditionnant ces deux aspects, il est temps que les CMQ se dotent de tels outils.

[11] **Ces différents constats ne doivent pas pour autant masquer les mérites du dispositif. Si les CMQ ne parviennent pas encore à démontrer leur apport concret, il convient de souligner qu'ils ont réussi à mobiliser de nombreux acteurs y compris hors de l'éducation nationale et de la « sphère État », sans nécessiter des moyens importants.** Cette mobilisation réside pour une grande part dans la souplesse du dispositif qu'il convient de ne pas trop standardiser, ni nationalement, ni régionalement, et dans la liberté d'organisation laissée aux acteurs. Néanmoins, compte tenu des attentes de ces différents acteurs, les campus doivent maintenant produire des effets tangibles pour ne pas entraîner un désengagement des parties prenantes. De ce point de vue, la mission estime que la priorité devrait être donnée à la mise en œuvre effective de parcours permettant notamment d'alterner formation initiale et apprentissage au sein d'un même niveau de qualification, de proposer des formations continues répondant aux attentes économiques et sociales, et la possibilité pour le campus, d'adapter les formations aux évolutions des métiers. Ceci est d'autant plus nécessaire que la communication nationale autour des CMQ leur assigne un niveau d'ambition élevé, encore éloigné de la réalité du terrain.

SOMMAIRE

SYNTHESE	3
RAPPORT	11
INTRODUCTION	11
1 CREE EN 2013, LES CAMPUS DES METIERS SE DEPLOIENT SUR L'ENSEMBLE DU TERRITOIRE ET SE VOIENT ASSIGNER, DANS LA PRATIQUE, DE NOMBREUX OBJECTIFS QUI DEPASSENT LE SEUL CHAMP DE LA VALORISATION DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL.....	13
1.1 Si la loi fixe un objectif de valorisation de l'enseignement professionnel aux Campus des métiers, ces derniers se voient assigner par les différentes parties prenantes des objectifs multiples voire disparates	13
1.2 Si le dispositif est porté par le ministère de l'éducation nationale, les campus des métiers associent à des degrés divers un grand nombre d'acteurs	14
1.3 Une logique d'appel à projets dont les exigences évoluent entre les campus de première et de cinquième générations.....	15
1.3.1 Un groupe d'experts qui labellise les projets de campus pour quatre ans	15
1.3.2 Les appels à projet s'organisent en volets dont le nombre, l'organisation et le contenu évoluent au fil des appels.....	16
1.3.3 Le pilotage et la gouvernance au niveau national se structurent progressivement, avec le passage d'un groupe d'experts aux missions multiples à une organisation plus rationnelle.....	18
1.3.4 77 campus de générations différentes couvrent aujourd'hui l'ensemble du territoire	19
2 EN AMONT, UN PROCESSUS DE LABELLISATION SOUPLE ET PEU FORMALISE QUI SE TRADUIT PAR UNE HETEROGENEITE CERTAINE AINSI QUE PAR DES MODALITES DE GOUVERNANCE ET DE FINANCEMENT PEU STABILISEES.....	22
2.1 Si le processus de labellisation s'est progressivement structuré, il gagnerait à s'appuyer sur des critères plus précis et sur une méthodologie plus rigoureuse.....	22
2.1.1 Des dossiers de candidature formatés, dont le degré d'analyse reste assez peu développé .	22
2.1.2 Une évaluation impressionniste qui exige une refonte pour devenir une labellisation.....	24
2.2 Des logiques de développement des CMQ qui diffèrent et qui influent sur leur périmètre	26
2.2.1 Si certains CMQ semblent rattachés à un secteur d'activités quand d'autres s'appuient davantage sur une logique métier, cette logique de rattachement n'est pas toujours d'une parfaite lisibilité.....	27
2.2.2 Des périmètres géographiques qui peuvent varier	27
2.3 En matière de gouvernance interne, si les acteurs sont conscients de la nécessité de structurer la gouvernance des campus, il n'existe pas de modèle type, sachant de plus que la montée en puissance des CMQ pourrait nécessiter des évolutions	28

2.3.1	Une certaine homogénéité dans l'organisation des instances de pilotage, les différents CMQ relevant en revanche de statuts juridiques variés.....	28
2.3.2	Un financement très modeste auquel de nombreux partenaires ne contribuent pas et qui n'apparaît pas pérenne	34
3	DANS LA PRATIQUE, SI LA DEMARCHE EST SOUTENUE PAR L'ENSEMBLE DES PARTIES PRENANTES, LES CAMPUS SUSCITENT DE NOMBREUSES INTERROGATIONS ET LES EFFETS SONT PEU VISIBLES.....	37
3.1	L'ensemble des parties prenantes souligne l'intérêt du dispositif, s'agissant notamment de sa capacité à faciliter la mise en réseau des acteurs	37
3.1.1	Les campus permettent aux différents acteurs de se connaître.....	37
3.1.2	Le label campus identifie et favorise un sentiment d'appartenance.....	38
3.1.3	Le campus pourrait être un accélérateur d'actions.....	39
3.2	La sollicitation et l'implication des partenaires varient dans le temps et sur le territoire.....	40
3.2.1	L'implication des DIRECCTE est récente et reste à confirmer	40
3.2.2	L'association du monde des employeurs reste variable.....	42
3.2.3	La formation tout au long de la vie est peu mobilisée.....	44
3.3	L'enseignement supérieur et la recherche sont associés de façon souvent trop formelle au fonctionnement des campus.....	45
3.3.1	L'association de l'enseignement supérieur et de la recherche fait pleinement partie des objectifs de la démarche de création des campus des métiers et des qualifications :.....	45
3.3.2	Tous les campus ont respecté cette obligation et ont associé largement les établissements d'enseignement supérieur, y compris au sein de la gouvernance du réseau.	46
3.3.3	L'implication de l'enseignement supérieur dans le campus ne se traduit que rarement par des actions associant largement les acteurs du réseau	47
3.3.4	La recherche est bien présente dans la composition des campus mais cette association donne rarement lieu à une véritable intégration.....	49
3.4	Les effets des CMQ restent à démontrer et les élèves sont encore peu concernés	50
3.4.1	Il est impossible de mesurer un effet campus pour l'instant, mais la question de l'évaluation émerge	50
3.4.2	Les effets en termes d'orientation et de parcours sont minimes.....	52
3.4.3	L'offre de formations des campus peut être novatrice mais la construction inter-établissements de la carte des formations est exceptionnelle	53
3.4.4	Un risque d'éviction pour les établissements hors campus qui interroge la stratégie régionale et nationale en termes de périmètre	55
	CONCLUSION.....	57
	RECOMMANDATIONS DE LA MISSION	59
	LISTE DES PERSONNES RENCONTREES	63

ANNEXE 1 : QUESTIONNAIRE TRANSMIS AUX DIRECCTE.....	73
ANNEXE 2 : QUESTIONNAIRE ADRESSE AUX RECTORATS	75
ANNEXE 3 : INDICATEURS DE PILOTAGE ACADEMIQUE – ACADEMIE DE GRENOBLE	79
ANNEXE 4 : LISTE DES CAMPUS DES METIERS ET DES QUALIFICATIONS LABELLISES OU EN COURS DE LABELLISATION A L’ISSUE DE L’APPEL A PROJETS DE 2016.....	81
PIECE JOINTE N°1 : FICHE DE POSTE DE CHEF DE PROJET DU CAMPUS.....	85
SIGLES UTILISES.....	87

RAPPORT

INTRODUCTION

[12] L'IGAS, l'IGEN et l'IGAENR ont été saisis d'une mission conjointe intitulée, « *Les campus des métiers et des qualifications : premier bilan* », cette mission étant inscrite au programme de travail 2016/2017 de l'IGEN et de l'IGAENR.

[13] Issus de la loi du 8 juillet 2013, les campus des métiers et des qualifications (CMQ) sont labellisés selon une logique d'appel à projets¹.

[14] Ces CMQ ont pour objectif de regrouper sur un même lieu et/ou dans un même réseau les différents acteurs de la formation professionnelle initiale et continue, lycées professionnels et polyvalents, centres de formation des apprentis, organismes de formation, établissements d'enseignement supérieur, laboratoires de recherche et entreprises, autour d'une filière économique.

[15] On compte actuellement 77 CMQ labellisés, ce nombre étant appelé à croître compte tenu du fort soutien dont bénéficie le dispositif. Depuis 2013, la carte des CMQ n'a cessé de se développer sur tout le territoire. Les 77 CMQ labellisés couvrent des champs d'activités à fort potentiel de croissance pour la France : aéronautique, écoconstruction, transition énergétique, mécanique connectée, agro-alimentaire, automobile, hôtellerie-restauration-tourisme, etc.

[16] Dès lors que dans chaque région le nombre de CMQ devient significatif, s'impose la mise en place d'un cadre permettant de favoriser l'émergence d'une stratégie cohérente et harmonieuse pour leur développement, notamment dans le contexte d'une politique raisonnée d'aménagement du territoire et des nouveaux découpages territoriaux. De plus, le retour d'expérience portant sur les CMQ les plus anciens – créés en 2013 – a établi que ceux qui n'étaient pas dotés à leur création de moyens de pilotage suffisants, avaient connu des difficultés pour se développer et produire de premiers effets concrets.

[17] Au vu des éléments de contexte précités, la mission des inspections générales a organisé son travail suivant deux axes d'analyse.

[18] **Le premier axe** d'analyse de la mission a concerné les modalités de création et les choix retenus en matière de gouvernance des CMQ au sens large, l'objectif n'étant pas d'établir une typologie compte tenu de la diversité des organisations observées et du degré de maturité très inégal des différents CMQ. Une attention toute particulière a été portée à la conciliation des différents objectifs assignés aux CMQ et l'association effective des différentes parties prenantes ainsi qu'à l'existence d'un système d'évaluation tant au niveau national et régional, qu'au niveau du CMQ lui-même.

[19] **Le second axe** a consisté à analyser, en ciblant quelques CMQ, la valeur ajoutée de cette organisation en tentant d'identifier les premiers effets dans les domaines suivants : renforcement du partenariat école-entreprise (filiales/branches) dans une vision prospective et partagée des emplois et des compétences, capacité à définir des offres de formation mieux adaptées aux enjeux

¹ C'est la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République qui introduit le concept de campus des métiers. Ainsi la loi précitée prévoit, dans son rapport annexé de valoriser l'enseignement professionnel, notamment par le développement de campus des métiers et des qualifications, permettant d'offrir, dans le cadre d'un partenariat renforcé entre l'État et la région, une large gamme de formations professionnelles, technologiques et générales, dans un champ professionnel déterminé. Un an plus tard, le décret n°2014-1100 du 29 septembre 2014 crée le label « campus des métiers et des qualifications ».

du territoire ; valeur ajoutée apportée aux élèves et aux actifs dans leurs parcours de formation et dans l'accèsion à un emploi ; contribution à l'élaboration d'une stratégie convergente « éducation nationale – économie » définie au niveau régional (et national).

[20] Pour ce faire, la mission a procédé de la façon suivante :

[21] **Une première étape** consistant en une analyse documentaire, des entretiens avec les parties prenantes impliquées au niveau national (membres du groupe interministériel d'expertise, représentants des administrations centrales des différents ministères, etc.) et l'envoi de questionnaires aux recteurs et aux DIRECCTE².

[22] Ce travail d'analyse a permis notamment à la mission de disposer d'une représentation exhaustive des CMQ et de concevoir d'un protocole d'enquête.

[23] **Dans un second temps** la mission a procédé à des visites in situ dans 10 académies : Aix-Marseille, Amiens, Bordeaux, Clermont Ferrand, Lille, Lyon, Montpellier, Nice, Rouen, Toulouse. Dans certaines académies, plusieurs CMQ ont été visités, la mission s'étant rendue au total dans 14 CMQ.

[24] Le choix de ces CMQ s'est appuyé sur le travail d'analyse préalable qui a permis de disposer d'une « photographie de campus » croisé avec d'autres critères (zone urbaine/zone non-urbaine, secteurs d'activité, tailles, ancienneté du campus, modalités de gouvernance pyramidale, transversale ou partagée, modifications des territoires régionaux).

[25] Lors des visites, la mission s'est intéressée particulièrement à ce qui a présidé à la constitution du campus, aux modalités de gouvernance (lien avec la région, les branches, les entreprises), à l'organisation (réseau, enseignement supérieur), aux effets constatés (évaluation), au développement envisagé.

[26] D'une manière générale, ont été rencontrés les interlocuteurs suivants : recteur, DAFPIC-DAET, un représentant de la région, le correspondant des CMQ pour la DIRECCTE, le directeur opérationnel du campus, un représentant d'un ou plusieurs établissements d'enseignement supérieur impliqués dans le campus , des représentants du secteur professionnel directement concernés, des enseignants.

[27] L'enquête a été conduite du mois de décembre 2016 au mois d'avril 2017. Le rapport dresse un état des lieux à partir duquel des pistes de réflexion sont explorées et un certain nombre de préconisations proposées. Plusieurs scénarii d'évolution sont parfois envisagés.

² Ces questionnaires sont disponibles en annexes 1 et 2 du présent rapport.

1 CREE EN 2013, LES CAMPUS DES METIERS SE DEPLOIENT SUR L'ENSEMBLE DU TERRITOIRE ET SE VOIENT ASSIGNER, DANS LA PRATIQUE, DE NOMBREUX OBJECTIFS QUI DEPASSENT LE SEUL CHAMP DE LA VALORISATION DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

1.1 Si la loi fixe un objectif de valorisation de l'enseignement professionnel aux Campus des métiers, ces derniers se voient assigner par les différentes parties prenantes des objectifs multiples voire disparates

[28] La loi fixe aux campus des métiers et des qualifications (CMQ) un objectif unique de valorisation de l'enseignement professionnel, comme le mentionne explicitement le rapport annexé à la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013.

[29] Ainsi, l'article D. 335-33 du code de l'éducation définit le campus des métiers et des qualifications comme un label qui « permet d'identifier, sur un territoire donné, un réseau d'acteurs qui interviennent en partenariat pour développer une large gamme de formations professionnelles, technologiques et générales, relevant de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur, ainsi que de la formation initiale ou continue, qui sont centrées sur des filières spécifiques et sur un secteur d'activité correspondant à un enjeu économique national ou régional. ». De même, le décret n° 2014-1100 du 29-9-2014 relatif à la création du label campus des métiers et des qualifications précise qu'il s'agit de « valoriser l'enseignement professionnel, notamment par le développement de campus des métiers et des qualifications, permettant d'offrir, dans le cadre d'un partenariat renforcé entre l'État et la région, une large gamme de formations professionnelles, technologiques et générales, dans un champ professionnel déterminé. »

[30] Cette valorisation de l'enseignement professionnel, à laquelle la DGESCO a rappelé son fort attachement lors d'un entretien avec la mission, doit s'appuyer sur différents leviers parmi lesquels une meilleure articulation entre les différents niveaux de formation et une lisibilité accrue des formations pour les élèves comme pour les employeurs.

[31] Pourtant, au-delà de cet objectif de valorisation de l'enseignement professionnel, il convient de souligner que les campus des métiers se sont vu assigner dans la pratique de nombreux objectifs qui dépassent de loin ce seul champ.

[32] Ainsi, les campus des métiers et des qualifications sont vus comme un « levier d'anticipation des mutations économiques et technologiques » comme le rappelle le guide campus des métiers et des qualifications édité conjointement par le ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, le ministère du travail de l'emploi, de la formation professionnelle et du dialogue social et le ministère de l'économie, de l'industrie et du numérique.

[33] Le renforcement de l'attractivité des territoires constitue aussi un objectif régulièrement évoqué dans les différents documents de présentation des campus des métiers et par les différents interlocuteurs déjà rencontrés par la mission.

[34] La conception de « parcours de formation diversifiés répondant à des besoins économiques et sociaux clairement identifiés [...] grâce à une coopération locale » et au développement des campus est « recherchée activement » dans la circulaire de rentrée 2016.

[35] Au-delà de ces textes, la diversité des objectifs assignés aux campus des métiers est confirmée par les parties prenantes. Ainsi, la DGEFP a souligné, au cours d'un entretien avec la mission, que les campus des métiers devaient veiller à ne pas se limiter au seul périmètre de la formation initiale et traiter la question de la formation continue avant d'ajouter que les campus devaient aussi contribuer à la construction de parcours d'insertion dans l'emploi.

[36] Les campus des métiers et des qualifications font d'ailleurs l'objet de plusieurs articles dans le cadre de la revue CPC Info³ où ils sont notamment qualifiés de « nouvelle organisation de l'offre de formation pour accompagner les transitions industrielles et énergétiques » ou même de « levier pour la transition énergétique dans les territoires »⁴.

[37] Ce sont donc des objectifs multiples qui sont assignés aux campus à des niveaux sensiblement différents : valorisation de l'enseignement professionnel et renforcement de son attractivité pour les élèves, conception de parcours de formation entre les différents niveaux de formation (secondaire, supérieur), contribution à la formation tout au long de la vie et à la construction de parcours d'insertion dans l'emploi, lisibilité accrue pour les employeurs, levier d'anticipation des mutations économiques et technologiques, renforcement de l'attractivité d'un territoire.

[38] L'édito du guide campus des métiers et des qualifications 2016, rédigé par le ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche, illustre bien cette multiplicité : « (...) nous avons voulu, avec ces campus, construire des dispositifs ouverts sur leur environnement, susciter l'émergence d'« incubateurs » de parcours de formation favorisant l'insertion sociale et professionnelle des jeunes et la formation continue des adultes, et ce jusqu'aux plus hauts niveaux de qualifications, tout en contribuant à la dynamique économique en région et à la réponse aux besoins en formation des acteurs économiques des territoires. Les campus des métiers et des qualifications sont aussi porteurs d'innovation dans l'organisation même de notre enseignement professionnel, par les formations qu'ils proposent, par les nouveaux modes d'organisation et de gestion en réseau qu'ils introduisent comme par la nouvelle dynamique qu'ils imposent. »

1.2 Si le dispositif est porté par le ministère de l'éducation nationale, les campus des métiers associent à des degrés divers un grand nombre d'acteurs

[39] Compte tenu de la diversité des parties prenantes associées et de la variété des objectifs assignés aux campus des métiers, ce dispositif suppose l'association de nombreux acteurs.

[40] Au sein de l'État, le ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche joue un rôle majeur. Il est à l'origine de la création du dispositif et assume les principales tâches de pilotage et de coordination. Ainsi, le groupe interministériel d'expertise (voir infra) est présidé par un ancien recteur tandis que la « mission campus des métiers » récemment créée pour assurer le rôle d'animation est pilotée conjointement par la DGESCO et la DGESIP.

³ Les études CPC et la revue CPC Info sont des outils d'aide à la réflexion et à la décision pour les acteurs de l'enseignement et de la formation professionnelle, notamment de la construction des diplômes professionnels (CPC = Commissions professionnelles consultatives).

⁴ Une nouvelle organisation de l'offre de formation pour accompagner les transitions industrielles et énergétiques Le campus des métiers et des qualifications / Daniel Assouline in *CPC Info*, n° 55 (premier semestre 2014). Le campus des métiers et des qualifications, levier pour la transition énergétique dans les territoires / Dominique Bargas in *CPC Info*, n° 56 (premier semestre 2015)

[41] Le ministère du travail de l'emploi, de la formation professionnelle et du dialogue social ainsi que le ministère de l'économie, de l'industrie et du numérique sont également associés au dispositif. Ils participent au conseil d'orientation et sont représentés dans les diverses instances de gouvernance nationale, la DGEFP et la DGE étant membres de la mission campus des métiers et du groupe interministériel d'expertise. Au niveau déconcentré les DIRECCTE sont théoriquement impliquées dans les appels à projets, cette implication semblant être, aux dires des interlocuteurs rencontrés par la mission, et selon les observations réalisées, davantage effective dans les appels à projets les plus récents que dans les premiers (cf. chapitre 2.1.1.2).

[42] La région constitue un autre acteur important du dispositif. Chaque campus se forme en effet dans un domaine d'activité bien identifié, pôle de compétitivité régional, soutenu par la région. Dans le même temps, il est demandé aux nouvelles « grandes régions » – mais aussi aux nouvelles métropoles – de concevoir et de mettre en œuvre des projets globaux, économiques et sociaux, prenant notamment en compte les questions relatives à l'aménagement des territoires, à l'évolution démographique, à la compétitivité ainsi qu'à l'éducation et la formation. La plateforme d'engagements réciproques État-régions en faveur de l'emploi, mise en place le 30 mars 2016, fait des campus un des axes forts de ce partenariat renforcé : *« Le second objectif est le développement dans les territoires des formations professionnelles initiales au service de la jeunesse. Ainsi l'État et les régions s'engagent à renforcer leurs partenariats : de nouvelles formations seront ouvertes pour répondre aux métiers de demain ; l'État et les régions proposent, [...] de mettre en œuvre des parcours mixtes renforcés avec l'enseignement professionnel et de soutenir dans les territoires le développement des campus des métiers et des qualifications. »*.

1.3 Une logique d'appel à projets dont les exigences évoluent entre les campus de première et de cinquième générations

1.3.1 Un groupe d'experts qui labellise les projets de campus pour quatre ans

[43] S'agissant des conditions de leur création, les CMQ répondent à une logique d'appel à projets. Les projets de campus font l'objet d'une labellisation pour une durée de quatre ans, renouvelable. Cette labellisation est attribuée après examen par un groupe d'expertise interministériel et avis du conseil national éducation économie, et est délivrée par arrêté conjoint des ministres chargés de l'éducation nationale, de la formation professionnelle, de l'enseignement supérieur et de l'économie.

[44] L'article D. 335-35 du code de l'éducation précise la composition du groupe d'experts : « Le groupe d'experts est composé de deux présidents de conseil régional ou leur représentant, deux recteurs d'académie ou leur représentant, un représentant des directions régionales des entreprises, de la concurrence, de la consommation, du travail et de l'emploi, un représentant de l'Association des régions de France, deux inspecteurs généraux de l'éducation nationale, un inspecteur général de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, deux représentants de la direction générale de l'enseignement scolaire, deux représentants de la direction générale pour l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle, un représentant de la direction générale pour la recherche et l'innovation, deux représentants de la direction générale de la compétitivité de l'industrie et des services, deux représentants de la délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle. Le président est désigné par les ministres chargés de l'éducation nationale, de la formation professionnelle, de l'enseignement supérieur et de l'économie ». L'actuel président de ce groupe d'experts est Daniel Bloch, ancien recteur.

[45] Ainsi que l'indique l'article D. 335-33 modifié par le décret n°2014-1100 du 29 septembre 2014 - art. 1 du code de l'éducation : « Le réseau auquel est attribué le label regroupe, par voie de convention, des établissements d'enseignement du second cycle du second degré, des établissements d'enseignement supérieur, des centres de formation d'apprentis, des laboratoires de recherche, des organismes de formation continue, des entreprises et, le cas échéant, des associations à caractère sportif, culturel ou d'entraide. Dans sa gouvernance, il comprend au moins un établissement public local d'enseignement du second cycle du second degré et un établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel, auxquels peuvent s'associer les parties précitées. Il offre un service d'hébergement et des activités associatives, culturelles et sportives. Les formations accueillent des élèves, des étudiants, des apprentis ou des stagiaires de la formation professionnelle. »

1.3.2 Les appels à projet s'organisent en volets dont le nombre, l'organisation et le contenu évoluent au fil des appels

Tableau 1 : Thématiques des différents appels à projet

2013	2014	2015	2016	2017
1 - Contexte économique et social du territoire	1 - Prise en compte des besoins de développement économique et social du territoire	1 - Analyse d'opportunité économique régionale	1 - Analyse d'opportunité économique régionale	1 - Analyse d'opportunité économique
2 - Pilotage et organisation	2 - Offre de formation	2 - Offre de formation	2 - Offre de formation	2 - Offre de formation
3 - Offre de formation	3 - Partenariat avec le tissu économique et les laboratoires de recherche	3- Partenariat avec le tissu économique et les laboratoires de recherche	3- Partenariat avec le tissu économique et les laboratoires de recherche	3- Partenariat avec le tissu économique et les laboratoires de recherche
4 - Partenariat avec le tissu des entreprises locales et des laboratoires de recherche	4 - Projet pédagogique	4- Projet pédagogique	4- Projet pédagogique	4- Projet pédagogique
5 - Projet pédagogique	5 - Ouverture européenne ou internationale	5-1 Modalités et moyens	5-1 Modalités et moyens	5-1 Modalités et moyens
6 - Vie du campus	5 - Vie du campus	5-2 Suivi et évaluation	5-2 Suivi et évaluation	5-2 Suivi et évaluation
	6- Pilotage et organisation	5-3 Communication	5-3 Communication	5-3 Communication
		6- Ouverture européenne ou internationale	6- Ouverture européenne ou internationale	6- Ouverture européenne ou internationale
		7- Vie du campus	7- Vie du campus	7- Vie du campus

Source : DGESCO

[46] Le périmètre ainsi que le nombre d'acteurs ont évolué au fur et à mesure des appels à projets. Partant d'un contexte économique et social d'un territoire en s'appuyant sur le CPRDFP (à l'époque), on est passé à une analyse d'opportunité économique régionale (pouvant intégrer des enjeux nationaux) avec association des acteurs du monde économique. Les DIRECCTE sont

explicitement citées à partir du quatrième appel qui fait expressément référence au lien emploi-formation. Le cinquième appel précise que l'expertise des CARIF OREF et des branches sur ce champ peut être utilisée.

[47] Le premier appel à projets fait référence à des filières de formation qui doivent appartenir à un groupe de spécialités dont la liste est précisée. L'apprentissage et la formation continue sont cités comme une possibilité. Les suivants ne font plus référence à des secteurs particuliers mais à une articulation avec les objectifs du campus puis avec l'analyse d'opportunité. L'apprentissage et la formation continue deviennent partie intégrante dès le troisième appel. Cet appel introduit la notion de parcours et invite les postulants à préciser les moyens envisagés pour les rendre effectifs. Le cinquième va jusqu'à mettre en avant la mixité des publics dans les différentes voies de formation et fait un focus tout particulier sur la formation des adultes d'une part (même si cela apparaît dans le volet projet pédagogique du premier appel), et sur la réponse à des besoins de formation sur des compétences émergents, d'autre part.

[48] Le premier appel précise que le partenariat doit permettre aux élèves (et aux étudiants) de participer à la réalisation de produits, de procédés ou de services en s'appuyant sur des moyens fournis par les entreprises ou des laboratoires de recherche, par exemple par l'intermédiaire de plateaux techniques, de participer à des stages. À partir du troisième appel, l'esprit de ce volet change complètement : il doit permettre d'identifier les besoins en compétences et d'organiser l'offre et les parcours de formation, favoriser les conditions de l'intégration des apprenants dans les entreprises, que ce soit lors de leur formation (stages, périodes de formation en milieu professionnel, apprentissage) ou au moment de leur insertion professionnelle. Les CMQ sont aussi présentés comme un levier pour l'innovation, les transferts de technologie et l'expérimentation, grâce aux partenariats avec les laboratoires de recherche, les pôles de compétitivité, les plateformes technologiques.

[49] Les appels suivants ne font que préciser les interlocuteurs devant intervenir : la DIRECCTE pour le quatrième appel, la DDRT pour le cinquième.

[50] L'innovation pédagogique et technologique est au cœur des appels à partir du troisième. Le lien entre les modalités pédagogiques envisagées et l'élévation des niveaux de qualification au sein des lycées doit être explicité. Le campus doit avoir un rôle dans le parcours PIIODMEP⁵, devenu parcours AVENIR. Les appels suivants ne font que préciser ces attentes.

[51] Les deux premiers appels restent assez vagues sur le pilotage et l'organisation. Les attentes sont structurées à partir du troisième appel et s'organisent en trois volets qui s'enrichissent au fil des appels :

- modalités et moyens : il est précisé ce qui est attendu en termes de définition du périmètre, d'établissement support, d'organisation de gouvernance et de pilotage, de moyens mis à disposition pour assurer le pilotage. Les modalités d'association avec les partenaires doivent être précisées : leur liste s'enrichit au fur et à mesure des appels. Dans le quatrième appel, il est précisé la nécessité de prévoir un emploi de coordonnateur opérationnel du campus ;
- suivi et évaluation : il est précisé que le projet doit comporter des indicateurs associés aux objectifs que le campus s'est assigné et permettant de le piloter. Ces indicateurs sont à utiliser dans une démarche d'auto-évaluation et permettront d'apprécier les résultats au moment du renouvellement du label ;

⁵ Parcours Individuel d'Information, d'Orientation et de Découverte du Monde Economique et Professionnel.

- communication : il s'agit d'assurer la visibilité du campus et la promotion des filières concernées.

[52] Le volet « ouverture internationale et européenne » est apparu explicitement lors du deuxième appel et insiste sur la mobilité des personnes en formation.

[53] Le volet « vie de campus » s'intéresse aux aspects hébergement, culturel, sportif. Dans les deux derniers appels, un accent est mis sur les actions permettant de développer un sentiment d'appartenance au campus.

1.3.3 Le pilotage et la gouvernance au niveau national se structurent progressivement, avec le passage d'un groupe d'experts aux missions multiples à une organisation plus rationnelle

[54] Le 3 décembre 2014, les membres du conseil national éducation économie réunis en séance plénière ont donné mandat à un groupe de travail animé par le recteur Bloch, pour identifier, en coopération étroite avec le groupe d'experts et le comité Sup'Emploi (depuis lors fusionné avec le conseil national éducation économie CNEE), des pistes d'amélioration et de renforcement du dispositif "campus des métiers et des qualifications" à l'aune de l'expérience des campus déjà labellisés ou en cours de labellisation.

[55] En vue du lancement du 3ème appel à projets « campus des métiers et des qualifications », ce groupe a émis quatorze recommandations regroupées autour de quatre axes stratégiques qui ont vocation à accompagner et orienter l'action de l'ensemble des acteurs qu'ils soient porteurs de projets ou en charge du pilotage académique et national du dispositif. Ces travaux ont vocation à se poursuivre au long cours pour contribuer au succès des CMQ.

[56] Le 17 juin 2015, le recteur Bloch se voit confier par la ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, une mission portant sur le développement des campus dans les académies et sur leur accompagnement, notamment pour la mise en place d'un pilotage territorial.

[57] Jusqu'en septembre 2016, le pilotage national était assuré par la DGESCO, au niveau du bureau de la formation professionnelle initiale en lien avec le département du lien formation-emploi à la DGESIP.

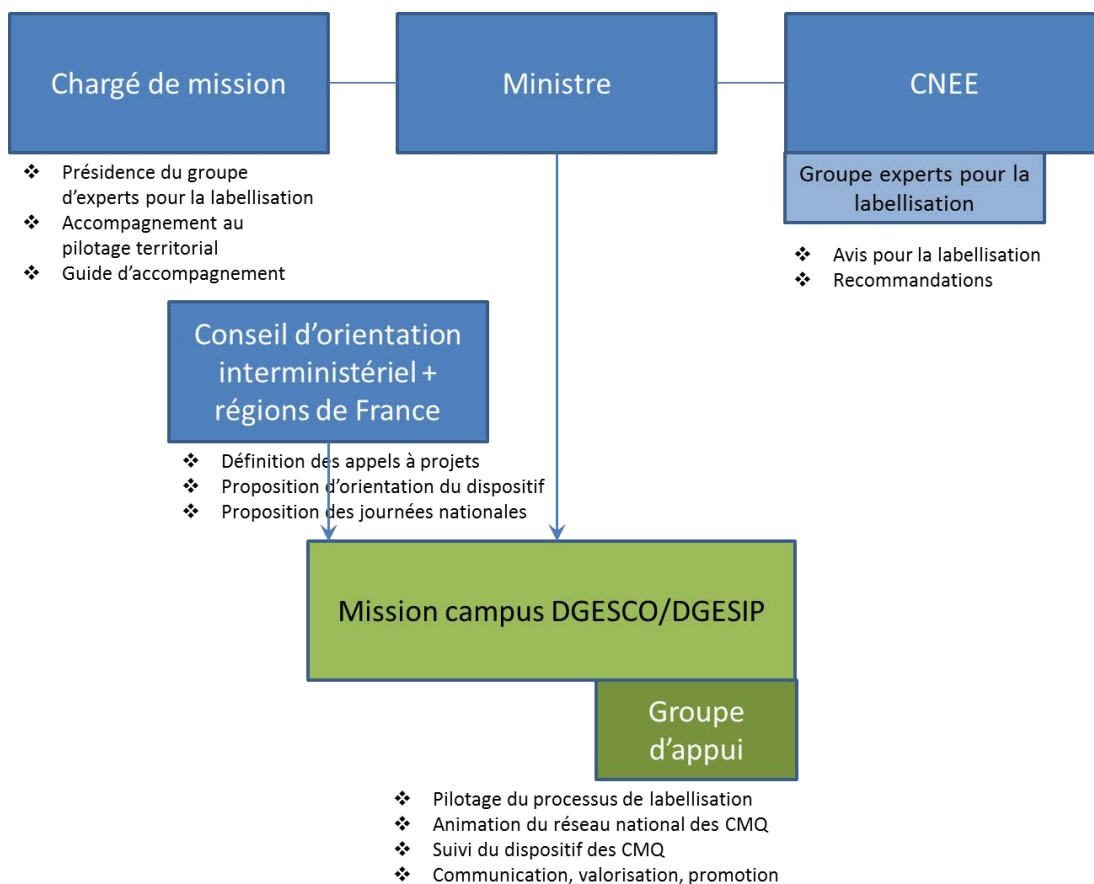
[58] Il repose désormais sur un conseil d'orientation composé de représentants de la DGESCO, de la DGESIP, du ministre du travail et de celui de l'économie (niveau sous-directeurs) ainsi que de l'ARF. Sur la base des orientations ministérielles, il émet un avis sur les appels à projets et propose les orientations des journées des campus, des actions d'animation et de suivi, les contributions de chaque ministère aux campus. Une chargée de mission du bureau de la formation professionnelle initiale (DGESCO) assure l'animation et le suivi des campus au niveau national, en relation avec le département du lien formation-emploi à la DGESIP.

[59] En septembre 2016 est créée une mission nationale des campus des métiers et des qualifications, copilotée par la DGESCO et la DGESIP. Cette création permet en particulier d'afficher l'importance des deux directions générales en les associant étroitement. Elle permet aussi de clarifier le périmètre d'action du groupe d'experts de celui du ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche en termes de pilotage. Son action est déclinée en quatre domaines d'activités : pilotage du processus de labellisation, animation du réseau des campus des métiers et des qualifications, suivi du dispositif des campus, communication, valorisation et promotion.

[60] Un groupe d'appui à la mission est constitué. Il est composé de personnels du ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, choisis pour leur expertise sur une ou plusieurs thématiques du dossier. Les membres du groupe d'appui ainsi que les copilotes de la mission ne peuvent être membres du groupe d'experts à la labellisation afin d'écartier toute confusion entre les périmètres respectifs d'action des deux groupes.

[61] La gouvernance début 2017 peut être schématisée comme indiqué ci-dessous.

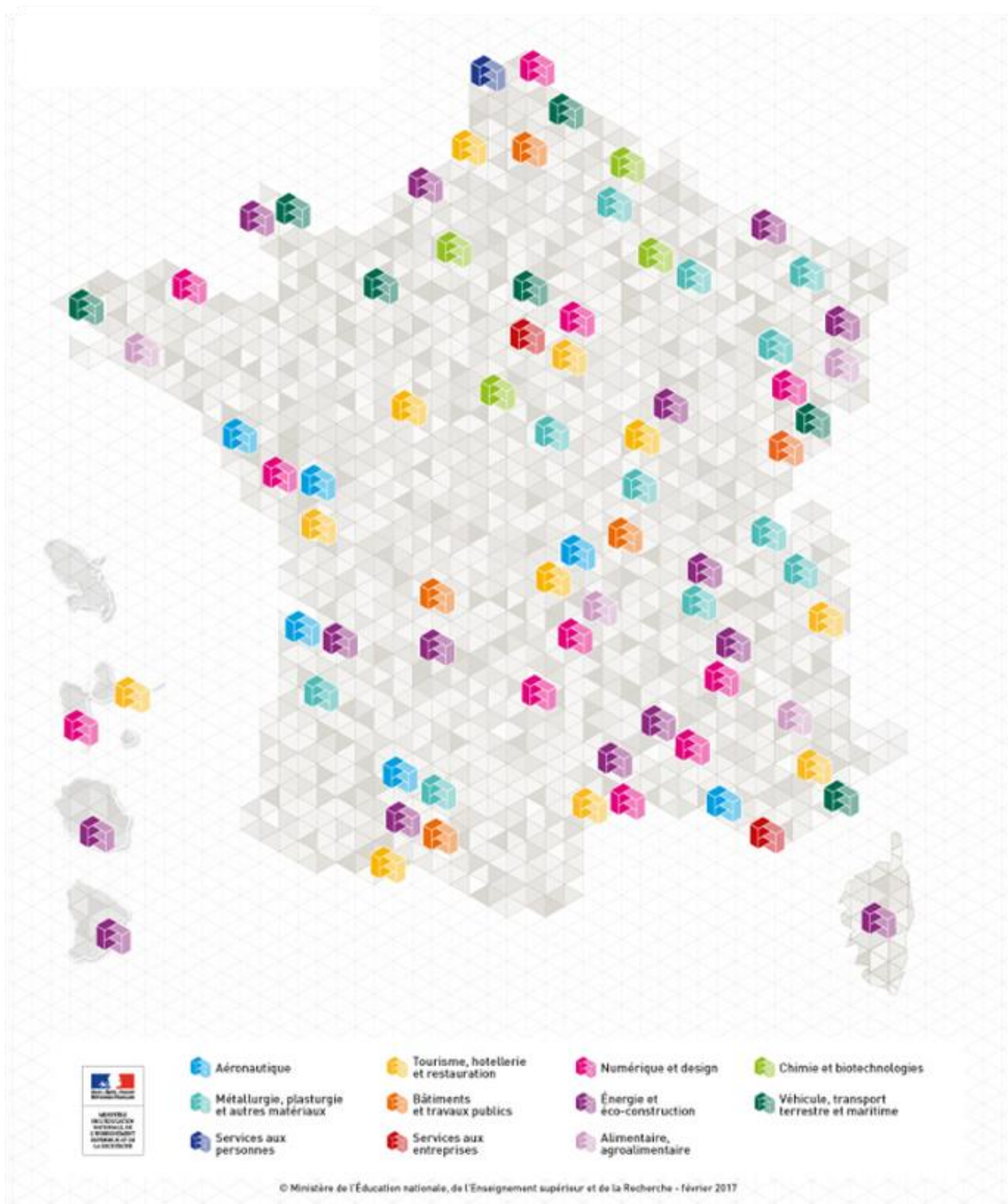
Graphique 1 : Gouvernance nationale des campus des métiers et des qualifications (janvier 2017)



1.3.4 77 campus de générations différentes couvrent aujourd'hui l'ensemble du territoire

[62] Au moment du cinquième appel à projets de février 2017, 77 campus ont été labellisés et sont répartis sur l'ensemble du territoire :

Graphique 2 : Cartographie des 77 campus des métiers et des qualifications (février 2017)



Source : Ministère de l'Éducation nationale

[63] Ils sont classés selon 11 filières d'activités⁶:

- Alimentaire / agroalimentaire.
- Chimie / biotechnologies.
- Création / design / audiovisuel.
- Infrastructures / bâtiment / éco-construction.
- Matériaux / matériaux innovants. Mobilité / aéronautique / transports terrestres et maritimes.
- Numérique / télécommunications.
- Services aux entreprises / logistique.
- Systèmes innovants / mécatronique.
- Tourisme / bien-être / gastronomie.
- Transition énergétique / éco-industrie.
- Services à la personne

Tableau 2 : Nombre de CMQ labellisés lors de chaque appel à projets

Appel à projet	Date de labellisation	Nombre de CMQ labellisés
1er appel	Liste des campus des métiers et des qualifications établie au titre de l'appel à projets du 06/05/2013 (JO du 31 mars 2015)	14 campus
2ème appel	Liste des campus des métiers et des qualifications établie au titre de l'appel à projets du 20/02/2014 (J.O. du 1-4-2015)	17 campus
	Liste des campus des métiers et des qualifications établie au titre de l'appel à projets du 20 février 2014 : modification (J.O. du 19-2-2016)	6 campus
3ème appel	Arrêté du 12 avril 2016 fixant la liste des campus des métiers et des qualifications établie au titre de l'appel à projets du 25 février 2015 (JO n°0088 du 14 avril 2016)	12 campus
	Arrêté du 20 septembre 2016 modifiant l'arrêté du 12 avril 2016 fixant la liste des campus des métiers et des qualifications établie au titre de l'appel à projets du 25 février 2015	2 campus
4ème appel	Arrêté du 9 février 2017 fixant la liste des campus des métiers et des qualifications établie au titre de l'appel à projets du 13 avril 2016 (JO du 11 février 2017)	26 campus

Source : *Journal officiel*

⁶ Une description plus détaillée est disponible en annexe 4 du présent rapport.

2 EN AMONT, UN PROCESSUS DE LABELLISATION SOUPLE ET PEU FORMALISE QUI SE TRADUIT PAR UNE HETEROGENEITE CERTAINE AINSI QUE PAR DES MODALITES DE GOUVERNANCE ET DE FINANCEMENT PEU STABILISEES

2.1 Si le processus de labellisation s'est progressivement structuré, il gagnerait à s'appuyer sur des critères plus précis et sur une méthodologie plus rigoureuse

2.1.1 Des dossiers de candidature formatés, dont le degré d'analyse reste assez peu développé

[64] La mission a eu à sa disposition l'ensemble des dossiers de candidatures des différents CMQ aujourd'hui labellisés. Une analyse de ces dossiers montre que ceux-ci sont excessivement formatés. La qualité rédactionnelle et la capacité à répondre formellement au cahier des charges l'emportent dans bien des cas sur le fond des projets. Ces dossiers sont en effet très descriptifs et restent peu concrets, et il est assez difficile d'identifier la plus-value attendue du futur CMQ, qui n'est le plus souvent évoquée que sous la forme de propos très généraux directement repris de documents de promotion des CMQ.

2.1.1.1 Les objectifs affichés sont nombreux et restent très généraux

[65] Les dossiers présentés reprennent une grande partie des objectifs évoqués supra dans les différents documents de référence traitant des CMQ, les dossiers choisissant de se focaliser sur une grande thématique restant rares. Chaque dossier affiche donc un grand nombre et une grande variété d'objectifs. L'étude de l'ensemble des dossiers permet de faire ressortir trois grandes familles d'objectifs :

- le développement économique et l'anticipation des mutations économiques ;
- la valorisation de la filière de formation professionnelle et l'élévation du niveau de qualification des apprenants ;
- la mise en réseau des établissements de formation avec le secteur de la recherche et le monde économique.

[66] On regrettera toutefois l'absence de hiérarchisation entre ces objectifs ainsi que le caractère insuffisamment détaillé de ceux-ci. En effet, il n'est que très rarement expliqué même de façon très synthétique comment le CMQ permettra de répondre à tous ces objectifs qui peuvent dans certains cas relever du slogan (« contribuer au redressement productif de la France »).

2.1.1.2 Une association limitée des parties prenantes à la réflexion préalable, notamment sur le plan économique

[67] En dépit de l'ambition de certains objectifs et de leur nature économique (anticipation des mutations économiques et développement de l'emploi notamment) l'analyse d'opportunité du projet, notamment sur le plan économique, reste assez peu poussée. Si certains CMQ ont fait l'effort de mener une analyse des besoins à venir (c'est notamment le cas du CMQ autonomie longévité vieillesse de Lille), d'autres dossiers se contentent d'une simple description du secteur, illustrée de

quelques données sur le poids de la filière concernée par le CMQ sans aucune analyse prospective. Le taux de chômage, la dynamique du secteur économique concerné ou les perspectives d'emploi sont par exemple rarement mentionnés.

[68] En outre, quand cette analyse économique est présente elle n'est que rarement le fruit d'une réflexion concertée entre les différentes parties prenantes. Les DIRECCTE sont par exemple rarement associées à cette réflexion préalable ce qui est d'autant plus dommage que dans les cas où elles l'ont été, les interlocuteurs de la mission ont souligné leur apport. Il convient cependant de souligner que la faible association des DIRECCTE n'est pas uniquement de la responsabilité des services du rectorat. Ainsi, dans certaines régions, la DIRECCTE n'a participé à aucune des réunions de préfiguration des futurs CMQ alors même qu'elle était invitée par les services du rectorat⁷. En ce qui concerne les représentants des employeurs une minorité de dossiers mentionne leur participation à l'analyse préalable des besoins.

[69] Cette situation était compréhensible pour les premiers CMQ labellisés pour lesquels, selon les dires de certains de nos interlocuteurs, il s'agissait d'initier le mouvement, quitte à ne pas être trop exigeant sur des projets de CMQ qui relevaient parfois davantage d'une logique de sauvegarde d'un lycée professionnel peu attractif. Mais il conviendrait désormais d'exiger une analyse économique préalable plus poussée.

Recommandation n°1 : Exiger une analyse économique préalable plus poussée associant l'ensemble des parties prenantes, notamment les DIRECCTE, s'appuyant sur des données objectives et fournissant des éléments de prospective.

2.1.1.3 Certaines rubriques, notamment celles portant sur les partenaires économiques associés ou sur la cohérence de l'offre de formation, s'apparentent trop souvent à de simples listes

[70] S'agissant des entreprises partenaires, la liste des entreprises citées dans les dossiers peut être trompeuse dans la mesure où dans certains cas le lien entre celles-ci et le CMQ est très indirect (l'association d'un pôle de compétitivité au CMQ conduit souvent à citer comme entreprises partenaires l'ensemble des entreprises membres du pôle de compétitivité) voire loin d'être avéré, certains dossiers se contentant d'établir une liste des entreprises présentes sur le territoire de ressort du CMQ. De plus, les dossiers n'indiquent que très rarement en quoi pourrait consister ce partenariat pas plus qu'ils ne justifient l'intérêt de ce partenariat. Certains dossiers donnent alors le sentiment que les partenariats évoqués correspondent dans le meilleur des cas à des adhésions formelles, l'exigence de partenariat dans l'appel à projet semblant inciter les candidats à rechercher une exhaustivité en termes de partenaires au détriment d'un réel travail collaboratif.

Recommandation n°2 : Demander à ce que l'item « partenaires du CMQ » du dossier de labellisation comprenne une partie analytique permettant de comprendre quels sont les apports potentiels de ces partenariats et exiger une signature du dossier par tous les partenaires qui y sont mentionnés

[71] On retrouve ce même défaut en ce qui concerne les établissements de l'enseignement supérieur membres du CMQ avec, dans certains cas, des associations d'établissements qui sont mises en avant alors même que les passerelles avec les autres établissements du CMQ semblent très restreintes⁸. Plus généralement, l'item « offre de formation » est trop descriptif et n'identifie pas

⁷ L'implication des Direccte est traitée de façon plus globale, en ne se limitant pas à la seule phase de réflexion préalable, en partie 3.2.1 du présent rapport.

⁸ C'est notamment le cas pour les INSA qui recrutent majoritairement des élèves issus des lycées d'enseignement généraux sachant que si l'association des INSA peut être pertinente sur le plan de la mise à disposition de plateaux

quelles sont les passerelles existantes ou celles qui pourraient être développées entre les diverses formations si bien que la partie du dossier relative à l'offre de formation et à sa cohérence se traduit le plus souvent par des pages entières de sections dans différents établissements, sans la moindre analyse de la cohérence demandée.

Recommandation n°3 : Compléter l'item offre de formation par une rubrique portant sur la cohérence de celle-ci (notamment l'adéquation avec les besoins des parties prenantes, la mixité des parcours) ainsi que sur les perspectives d'évolution.

[72] D'autres items du cahier des charges semblent parfois constituer des passages obligés, telles l'inscription du projet de CMQ dans le CPRDFP/CPRDFOP ou bien la rubrique « la vie du campus » consacrée à l'offre d'hébergement et aux activités culturelles et physiques, cette dernière ne consistant le plus souvent qu'en une description plutôt vague de l'offre d'hébergement déjà existante qui n'est en rien spécifique au CMQ (internats scolaires, CROUS, etc.). Concernant l'inscription du CMQ dans le CPRDFP/CPRDFOP, un très grand nombre de dossiers se contentent en effet de considérer qu'en tant que dispositif ayant vocation à améliorer l'offre de formation professionnelle et à renforcer sa cohérence avec les besoins économiques, le projet de CMQ s'inscrit dans le CPRDFOP sans référence plus précise aux orientations de ce dernier. La mission tient toutefois à souligner que dans certaines régions, la création d'un CMQ constitue une fiche action du CREFOP, ce qui montre a minima que le sujet est connu et a été discuté au sein du CREFOP, voire qu'une réflexion a été initiée dans cette instance au sujet du futur CMQ.

Recommandation n°4 : Exiger que toute candidature ait au moins fait l'objet d'une présentation en CREFOP.

2.1.2 Une évaluation impressionniste qui exige une refonte pour devenir une labellisation

[73] La notion de critère n'est pas utilisée lors des deux premiers appels qui indiquent simplement une prise en compte du contenu des différents volets dans l'appréciation du projet. De la même manière, les appels suivants précisent les points faisant l'objet d'une attention toute particulière sans que des critères ne soient effectivement explicités, ni hiérarchisés. Le dernier appel cite la stratégie de déploiement académique des campus comme point d'attention.

[74] L'analyse des dossiers se fait donc à partir d'observables répartis dans les différents volets des appels à projets sans que soit défini le poids relatif de chacun d'entre eux. Pour l'année 2016 par exemple, ces observables étaient : analyse d'opportunité économique régionale ; offre de formation ; partenariat avec le tissu économique et les laboratoires de recherche ; projet pédagogique ; pilotage et organisation ; ouverture européenne et internationale ; vie du campus.

[75] Cette modalité de labellisation est très éloignée des processus de labellisation généralement mis en œuvre :

- elle ne garantit pas une conformité à un référentiel.
- elle ne s'appuie ni sur une évaluation externe (type audit), ni interne (indicateurs) mais sur du déclaratif sans vérification du « contenu » ;
- elle n'offre pas de garanties en matière de qualité.

techniques, ce n'est pas précisé dans les dossiers. S'agissant de l'ENSAM, qui est citée dans certains dossiers, la situation est légèrement différente car l'ENSAM Bordeaux et l'ENSAM de Châlons-en-Champagne ont créé depuis 2014 un Bachelor de technologie ouvert, théoriquement, aux élèves issus de la filière technologique.

[76] On peut, en outre, s'interroger sur la pertinence du classement « étoilé » (les dossiers se voient attribuer un nombre d'étoiles allant de un à trois) qui a été mis en place. Il serait a minima nécessaire de justifier ce classement et de préciser très concrètement quelles sont les raisons qui n'ont pas permis d'atteindre la note maximale de trois étoiles. On peut par ailleurs se demander quel est l'objectif d'un tel classement, qui a été diversement apprécié par les porteurs de projets. La note maximale de trois étoiles constitue-t-elle un objectif vers lequel chaque CMQ doit tendre et dans ce cas devra-t-il être atteint lors du renouvellement du dossier ? Ne serait-il pas préférable d'émettre un avis favorable ou défavorable à la labellisation, avec une éventuelle demande de documents complémentaires, comme dans le cas des homologations d'établissements français à l'étranger, par exemple ?

[77] En tout état de cause, à deux ans du renouvellement de la labellisation des premiers CMQ ce fonctionnement par appel à projets avec une labellisation dont la phase d'instruction apparaît floue, nécessite une refonte. Cette refonte pourrait aussi être l'occasion, au-delà des objectifs propres aux CMQ, de s'appuyer sur le label pour rendre visible l'offre de formation professionnelle pour les usagers et les partenaires de l'école, de reconnaître et valoriser une dynamique particulière et de permettre aux établissements (secondaire et supérieur) membres du CMQ de développer les actions et partenariats envisagés grâce à un financement partagé État-région.

[78] Dans cette optique, il est tout d'abord nécessaire comme indiqué supra de définir plus précisément le contenu des dossiers (cf. recommandations n°1, 2, 3 et 4 du présent rapport) avant de repenser le processus de labellisation.

[79] Ensuite, s'agissant du processus de labellisation, qui doit s'appuyer sur des critères plus objectifs et garantir un niveau de qualité minimal des projets, deux scénarios sont envisageables, l'un centralisé et l'autre donnant davantage d'autonomie et de responsabilités aux acteurs régionaux.

[80] **Dans le premier scénario**, la labellisation resterait du ressort national, mais la phase d'expertise terrain serait davantage développée tandis que le pluralisme serait renforcé au sein du comité d'experts. L'expertise terrain consisterait ainsi en une phase d'instruction, d'accompagnement in situ par un binôme d'experts désignés nationalement dans un vivier élargi (auditeurs comme dans le cas d'EDUFORM⁹, sollicitations en interministérielles.) mais étrangers à (ou aux) l'académie(s). Ce binôme aurait une double mission : conseiller et accompagner les porteurs du projet durant la phase d'instruction, rapporter conclusions et avis devant le comité d'experts. Le comité d'experts verrait pour sa part sa composition évoluer pour augmenter la présence de représentants des collectivités territoriales et des milieux professionnels (représentants syndicaux des employeurs et des salariés), rééquilibrer la présence des différents ministères concernés et, ainsi, diminuer la part des représentants de l'administration centrale de l'éducation nationale.

[81] **Dans le cas du second scénario**, il s'agirait de responsabiliser davantage le niveau territorial, en considérant qu'il serait mieux à même de construire et de considérer les évolutions du campus, à partir d'un cadre national définissant les objectifs du dispositif CMQ.

[82] Ce cadre national interministériel serait élaboré et transmis au niveau régional/académique où il pourrait alors être complété par des critères locaux. Les exigences en termes de contenu resteraient les mêmes que celles du premier scénario (exigences de contenu renforcées sur la base notamment des recommandations n°1, 2, 3 et 4 du présent rapport).

⁹ Le ministère de l'Education nationale promeut une démarche qualité pour le public de la formation continue des adultes : le label Eduform.

[83] La labellisation serait délivrée par une commission territoriale relevant du triptyque président de région/recteur de région académique/préfet de région, pour une durée déterminée (3 ou 5 ans).

[84] Le dossier support de candidature serait constitué sur la base d'une auto-évaluation menée par les équipes pédagogiques et éducatives (type Qualeduc). Une évaluation externe serait conduite sur place (État/région), le groupe de labellisation tripartite créé instruisant les demandes de délivrance du label.

[85] Dans ce second scénario, le rôle des administrations centrales en matière de labellisation se limiterait à la définition des objectifs des CMQ et des critères de labellisation.

Recommandation n°5 : Parallèlement au renforcement des exigences en matière de contenu des dossiers de candidatures, clarifier et objectiver le processus de labellisation sachant que deux scénarios sont envisageables :

Scénario numéro 1 : maintenir la labellisation au niveau national avec trois impératifs : un processus de labellisation mieux objectivé dans sa phase amont ; une expertise terrain ; au niveau national, un renforcement au sein du comité d'experts des collectivités territoriales, des milieux professionnels et des représentants des ministères concernés.

Scénario numéro 2 : à partir d'un cadre national pouvant être complété par des critères locaux, responsabiliser le niveau territorial en confiant la labellisation à une instance tripartite rectorat/conseil régional/préfecture.

[86] Quel que soit le scénario retenu, il apparaît nécessaire que l'administration centrale continue de développer des actions d'animation mais aussi de suivi et de veille. Si, s'agissant de l'animation, des actions sont régulièrement mises en œuvre (mise à jour régulière de la page du site du ministère consacrée aux CMQ, édition d'un guide des CMQ, organisation d'une journée nationale des CMQ à Paris le 8 mars 2017), le suivi et la veille sont encore embryonnaires. Il n'existe pas par exemple de tableau synthétique complet des différents CMQ permettant d'identifier pour chacun d'eux qui sont les financeurs, quel est le budget prévisionnel ou qui sont les partenaires et le nombre de ces partenaires.

Recommandation n°6 : Assurer un suivi précis et détaillé des CMQ au niveau central permettant de disposer notamment des informations suivantes :

- **Forme juridique**
- **Nombre de partenaires et typologie de ces partenaires (public/privé, formation initiale/formation continue)**
- **Budget prévisionnel et répartition entre les différents financeurs**

2.2 Des logiques de développement des CMQ qui diffèrent et qui influent sur leur périmètre

[87] Du fait de la diversité des objectifs assignés aux CMQ et de la souplesse du cahier des charges, les différents CMQ peuvent relever de logiques variées tant sur le plan du rattachement à un secteur d'activité que sur celui du périmètre géographique retenu.

2.2.1 Si certains CMQ semblent rattachés à un secteur d'activités quand d'autres s'appuient davantage sur une logique métier, cette logique de rattachement n'est pas toujours d'une parfaite lisibilité

[88] D'après les textes, les CMQ procèdent d'une logique de « champ professionnel¹⁰ » et sont centrés « sur des filières spécifiques et sur un secteur d'activité correspondant à un enjeu économique national ou régional¹¹ ». La diversité des notions employées ainsi que leur caractère polysémique permettent d'envisager des approches variées. En effet, si la notion de champ professionnel fait référence, au sein de l'éducation nationale, à des métiers présentant une proximité forte en matière de compétences mobilisées, la notion de filière est plus floue, renvoyant tantôt à des corps de métiers (on parle parfois de « filière chaudronnerie ») tantôt à des secteurs d'activité (filière aéronautique). Il n'est donc pas anormal que de nombreux CMQ labellisés relèvent soit d'une logique de secteurs d'activités (aéronautique, tourisme, éco-construction, énergie, etc.) soit d'une logique trans-sectorielle, plutôt typée métier (plasturgie, matériaux composites, numérique) même si d'autres comme le CMQ aéronautique PACA semblent vouloir évoluer vers une logique multi-filières et multi-métiers¹². Si ces deux approches peuvent se défendre, il convient toutefois de conserver à l'esprit que le jour où l'identité des CMQ sera perceptible pour les élèves des établissements membres, la logique de filière pourrait présenter le risque d'enfermer ces élèves dans ces filières alors même que leur formation « métier » leur permet justement d'envisager une insertion professionnelle qui dépasse ce cadre (un électronicien peut par exemple envisager une insertion professionnelle qui dépasse la seule filière aéronautique). Une des représentantes des DIRECCTE rencontrée par la mission a d'ailleurs indiqué être vigilante sur ce point.

[89] On note néanmoins que pour certains CMQ il est plus difficile d'identifier la logique. C'est le cas du CMQ textile mode cuir design (TMCD) de Lyon, qui associe d'une part le textile, la mode et le cuir et, d'autre part, le design, ce qui semble poser problème aux acteurs économiques membres du CMQ. S'agissant du CMQ de la métallurgie et de la plasturgie (ex-région Picardie), celui-ci regroupe deux branches professionnelles (métallurgie et plasturgie), mais l'étude d'opportunité économique ne semble avoir porté que sur la branche métallurgie. Plus complexe encore, le CMQ propulsions, matériaux et systèmes embarqués (région Normandie) semble davantage relever d'une logique de fédération autour d'un enjeu (l'amélioration de l'efficacité énergétique des véhicules de tous types), qui explique le croisement de divers secteurs d'activité (automobile, aérospatial, ferroviaire, maritime) et de différents métiers (métallurgie, plasturgie, électronique, énergétique). De tels regroupements donnent parfois l'impression que la nécessité d'atteindre une taille critique et le souci de ne pas laisser certains établissements « sur le bord de la route » ont présidé à la définition du périmètre du CMQ. Il convient de souligner que cette approche comporte certains risques, comme celui de nuire à la lisibilité du CMQ ou de peser sur l'implication d'acteurs économiques habitués à une logique de branche. Si les CMQ peuvent présenter une offre de formations découlant de différentes logiques, ils doivent alors pour afficher une pertinence clarifier leur intitulé, de manière à éviter les méprises.

2.2.2 Des périmètres géographiques qui peuvent varier

[90] S'agissant de la couverture géographique des CMQ, là encore, la diversité est de mise, sachant qu'elle peut être amplifiée par le fait que certains CMQ ont été élaborés avant la fusion des

¹⁰ Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République

¹¹ Décret n°2014-1100 du 29 septembre 2014.

¹² Ce CMQ envisage d'abandonner l'appellation aéronautique, les formations spécifiquement aéronautiques ne représentant plus que 20 % de l'ensemble des formations (voir encadré n°2).

régions, contrairement aux CMQ les plus récents pour lesquels il a été possible de mener une réflexion à l'échelle des nouvelles régions. Il existe en effet des CMQ de périmètre régional (CMQ autonomie, longévité et santé en région Hauts-de-France), des CMQ qui restent plutôt centrés sur le périmètre des anciennes régions alors même que certains CMQ de la nouvelle région présentent certaines similitudes (Aérocampus de Latresne/Poitiers ou bien CMQ TMCD de Lyon et CMQ matériaux et innovation d'Yseure) des CMQ plus locaux (CMQ tourisme et innovation qui concerne surtout la zone littorale des Hauts-de-France) et des CMQ qui associent parfois des acteurs situés hors du territoire régional du fait de la spécificité de leur secteur d'activité (c'est notamment le cas des CMQ des métiers du bois avec le rattachement à l'école du bois de Nantes pour le CMQ bois aquitaine et l'affirmation d'une vocation suprarégionale pour le CMQ bois Grand Est). Dans ces conditions, les CMQ peuvent regrouper un nombre plus ou moins important d'acteurs (plus de 80 pour le CMQ autonomie, longévité, santé de Lille, moins de 10 pour le CMQ Énergies de Grenoble).

2.3 En matière de gouvernance interne, si les acteurs sont conscients de la nécessité de structurer la gouvernance des campus, il n'existe pas de modèle type, sachant de plus que la montée en puissance des CMQ pourrait nécessiter des évolutions

2.3.1 Une certaine homogénéité dans l'organisation des instances de pilotage, les différents CMQ relevant en revanche de statuts juridiques variés

2.3.1.1 Élaborés selon un processus itératif les différents appels à projets précisent progressivement le cadre à appliquer en matière de pilotage et de gouvernance

[91] Le premier appel à projet, datant du 16 mai 2013, restait relativement ouvert en matière de gouvernance des CMQ. En effet, malgré l'emploi du terme « pilotage », seule la question du statut juridique était véritablement abordée, le futur CMQ pouvant s'appuyer sur un établissement support ou une structure associative (« Ce pilotage peut être assuré par un EPLE support ou une association dont au moins un EPLE est membre »). On note cependant que le cahier des charges laisse la porte ouverte à d'autres modalités d'organisation puisqu'il est mentionné que « D'autres modalités d'organisation peuvent être envisagées localement, dès lors qu'elles répondent aux besoins des partenaires ».

[92] S'agissant de cette question du statut juridique de la structure sur laquelle le CMQ prend appui, si l'appel à projets du 20 février 2014 évoque la possibilité de s'adosser à un établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel (EPSCP) ou bien à un GIP, seule la question de l'établissement support reste abordée dans les trois appels à projet suivants. Ceci, semble dénoter une certaine forme de tâtonnement concernant la question de la forme juridique des CMQ.

[93] En matière de pilotage et de structuration de la gouvernance des CMQ, ce n'est qu'à partir de l'appel à projets du 25 février 2015 que la nécessité de préciser l'organisation du pilotage (« comité d'orientation, comité de pilotage par exemple ») est évoquée tandis que « l'existence pour chaque projet, d'un support permettant d'y affecter un emploi de coordinateur ou coordinatrice opérationnel(le) » n'est requise qu'à partir de l'appel à projets du 13 avril 2016. Ce coordinateur opérationnel est renommé directeur opérationnel dans le dernier appel à projets du 10 février 2017.

Tableau 3 : Évolution des exigences portant sur la gouvernance et le pilotage dans les différents appels à projets

Appel à projets	2013	2014	2015	2016	2017
Forme juridique	<p>EPLE support ou une association dont au moins un EPLE est membre.</p> <p>Il est toutefois précisé que « D'autres modalités d'organisation peuvent être envisagées localement, dès lors qu'elles répondent aux besoins des partenaires »</p>	<p>EPLE support ou un EPCSCP support ou une association ou encore un GIP dont au moins un EPLE et un EPCSCP sont membres.</p> <p>Il est toutefois précisé que « D'autres modalités d'organisation peuvent être envisagées localement, dès lors qu'elles répondent aux besoins des partenaires. »</p>	<p>Sont mentionnés la nécessité de préciser l'établissement support (« EPLE ou EPCSCP ») et la structure de gouvernance retenue (« Gip, établissement tête de réseau, association par exemple »).</p>	<p>Seule la nécessité de préciser l'établissement support (« EPLE ou EPCSCP ») est mentionnée, toute référence à la structure de gouvernance ayant disparu.</p>	<p>Seule la nécessité de préciser l'établissement support (« EPLE ou EPCSCP ») est mentionnée, toute référence à la structure de gouvernance ayant disparu</p>
Comitologie			<p>Il est demandé d'énoncer explicitement « l'organisation du pilotage (comité d'orientation, comité de pilotage par exemple) »</p>	<p>Il est demandé d'énoncer explicitement « l'organisation du pilotage (comité d'orientation, comité de pilotage par exemple) »</p>	<p>Il est demandé d'énoncer explicitement « l'organisation du pilotage (comité d'orientation, comité de pilotage par exemple) »</p>
Pilotage / Coordination			<p>Il est demandé de mentionner les « les moyens financiers, humains et logistiques mis à disposition pour assurer le pilotage» sans plus de précisions.</p>	<p>Il est demandé de mentionner les « les moyens financiers, humains, opérationnels et logistiques mis à disposition pour assurer le pilotage, avec notamment l'existence pour chaque projet, d'un support permettant d'y affecter un emploi de coordonnateur ou coordonnatrice opérationnel(le) ».</p>	<p>Le/la coordonnateur/ coordonnatrice opérationnel(le) et renommé(e) directeur/directrice opérationnel(le) (DO).</p>

Source : DGESCO, retraitement mission

[94] Cette structuration itérative des différents appels à projets est le reflet, d'une part, d'une démarche plutôt ouverte visant à initier une dynamique qui aurait pu être enrayée par des exigences trop strictes et, d'autre part, de la prise en compte des retours d'expérience provenant des premiers CMQ labellisés.

2.3.1.2 Dans la pratique, la nécessité de doter les CMQ d'un directeur opérationnel a rapidement été l'objet d'un consensus mais le financement par les seuls rectorats de ces postes n'est pas forcément soutenable

[95] Les premiers appels à projet ne mentionnant pas la nécessité pour les CMQ d'être dotés d'un ETP chargé des fonctions d'animation et de coordination, cette fonction a pu être assurée dans un premier temps au sein des premiers CMQ labellisés par le directeur de l'établissement support. Il est toutefois apparu très rapidement que la charge de travail requise par cette fonction exigeait l'affectation d'une personne à temps plein. Dans ces conditions, plusieurs CMQ ont fait le choix, avant même le 13 avril 2016, date à laquelle l'appel à projets mentionne pour la première fois la nécessité de se doter d'un coordonnateur opérationnel et d'affecter un ETP ou une fraction d'ETP à des tâches de structuration du CMQ et d'animation du réseau des partenaires, de se doter d'un coordonnateur propre.

[96] Les entretiens menés par la mission, montrent qu'aujourd'hui, la nécessité de doter les CMQ d'un directeur opérationnel fait consensus, aussi bien au sein du groupe d'expertise interministériel, chargé de la labellisation des CMQ que des différents proviseurs des établissements supports interrogés. À ce jour, sur les 51 CMQ labellisés dans le cadre des trois premiers appels à projets (2013, 2014, 2015), 45 sont dotés d'un directeur opérationnel (ou chef de projet du campus), dont les missions sont définies dans une fiche de poste rédigée en 2016, (voir pièce jointe n°1), sachant que dans le même temps certains CMQ se sont dotés de leur propre fiche de poste. Si dans un premier temps, les directeurs opérationnels ou coordonnateurs étaient souvent des enseignants, les profils sont aujourd'hui beaucoup plus variés. On trouve ainsi par exemple un ingénieur pour l'école, un ancien recteur ou bien un cadre d'Airbus.

[97] Ces directeurs opérationnels, qui sont le plus souvent des contractuels placés sous la tutelle des délégués académiques (DAFPIC ou DAET), sont aujourd'hui presque exclusivement financés par les rectorats, situation qui ne paraît pas forcément soutenable sur le plan budgétaire alors que plus de 70 CMQ sont aujourd'hui labellisés. Si l'on peut comprendre que les services du rectorat aient dans un premier temps financé ces postes afin d'amorcer une dynamique, il est désormais temps, alors que les premiers CMQ doivent être soumis au renouvellement de leur labellisation en 2019¹³ d'évoluer vers un mode de financement plus pérenne et soutenable pour les rectorats. La logique voudrait que d'autres membres des CMQ participent à ce financement, ce qui peut poser des difficultés selon la forme juridique retenue pour le CMQ (voir infra). Il convient de relever, par exemple, que le CMQ aéronautique et spatial de Toulouse se signale par un financement pluriel du poste de directeur opérationnel, ce dernier étant un salarié d'Airbus dont la rémunération est assurée par Airbus (à hauteur de 30 %), le rectorat (25 %), le conseil régional (25 %) et l'UIMM (20 %).

¹³ Si les campus des métiers et des qualifications sont cités pour la première fois dans le rapport annexé à la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013, que le décret 2014-1100 relatif à la Création du label campus des métiers et des qualifications date de septembre 2014 et que les premiers campus ont été initiés à partir de 2013, le texte fixant la liste des campus des métiers et des qualifications établis au titre de l'appel à projets du 6 mai 2013 ne date que du 9 mars 2015. Cette décision constituant le « t0 » de la labellisation dont la durée est de quatre ans, les premiers renouvellements de labellisation auront lieu en 2019.

[100] S'agissant du comité de direction, aux représentants des instances du comité de pilotage viennent s'ajouter généralement des représentants des entreprises, des établissements de formation. Concernant le représentant du rectorat il s'agit le plus souvent du DAFPIC auquel s'associe souvent un inspecteur territorial (IEN-ET ou IA-IPR responsable de la filière concernée).

[101] Enfin, la plupart des CMQ ont créé des groupes de travail ou des groupes techniques, dans le but, d'une part, d'associer au maximum l'ensemble des parties prenantes à la comitologie du CMQ et, d'autre part, de permettre de donner un côté plus pratique aux CMQ. En effet, la création de ces groupes de travail permet non seulement de faire travailler des acteurs sur un thème précis plus proche de leurs préoccupations mais aussi d'assigner à ces groupes des objectifs d'un niveau d'ambition limité dans le but de produire des résultats concrets rapidement. Ce dernier point n'est pas négligeable dans la mesure où plusieurs interlocuteurs rencontrés par la mission, notamment les acteurs économiques, ont parfois exprimé des doutes sur la capacité des CMQ à produire des résultats concrets, le risque étant que ces acteurs finissent par réduire leur implication s'il ont le sentiment de perdre du temps lors de leur participation aux différentes instances du CMQ. Il conviendra par ailleurs de veiller autant que possible, notamment pour les CMQ comportant un très grand nombre d'acteurs, à ce que chaque partenaire puisse au moins participer à un groupe de travail afin que le partenariat reste actif.

Encadré 1 : groupes de travail du campus textile-mode-cuir-design de l'académie de Lyon

Des comités techniques travaillant sur chacun des axes choisis par le comité de pilotage ont été mis en place :

- Renforcer les parcours.
- Développer l'esprit d'innovation.
- Développer les outils pédagogiques.
- Développer l'ouverture internationale.
- Communiquer.
- Proposer un outil de pilotage et d'évaluation pour chaque axe.

Une fiche action par comité a été élaborée autour de trois axes : « planifier », « mettre en œuvre », « évaluer ». Au moment de la visite, tous les comités avaient commencé leurs travaux excepté le sixième.

[102] Cette homogénéité apparente masque cependant des disparités qui traduisent dans certains cas une forme de tâtonnement voire une réflexion encore peu avancée sur le rôle de ces différentes instances. Ainsi, pour certains CMQ, la différence entre ce qui tient lieu de comité de pilotage et de comité de direction reste peu marquée, tant sur le plan de la composition que du rôle assigné à chacune de ces instances. Dans un CMQ très récemment créé, la mission a pu constater que le comité de pilotage comprenait plus de membres que le comité de direction et que sa principale fonction serait de valider le plan d'actions proposé par le comité de direction. Dans un autre CMQ, certains membres ont souligné que la comitologie mise en place était encore balbutiante, les niveaux stratégiques et opérationnels étant souvent mélangés au sein des différentes instances (CMQ image numérique et industries créatives).

[103] Enfin, il convient toutefois de souligner que quelques rares CMQ se sont dotés d'une comitologie plus originale, à l'image du CMQ Val d'Europe organisé autour d'un comité de direction restreint (moins de 10 représentants), de groupes de travail thématiques mais aussi d'un conseil d'orientation stratégique dont la mission est d'apporter une vision plus prospective et plus européenne (ce conseil d'orientation stratégique comprend notamment le directeur du CEREQ, le directeur d'Atout France et le vice-président de la CCI de Paris).

2.3.1.4 Les CMQ relèvent de différents statuts juridiques, certains pouvant poser à terme des difficultés, de financement notamment

[104] Comme évoqué *supra* les différentes versions des appels à projets n'imposent pas une forme juridique particulière pour les CMQ, on constate même que ce sujet n'est plus évoqué dans les appels à projets de 2016 et 2017. Dans la pratique, l'adossement à un établissement support reste la forme privilégiée, presque deux tiers des CMQ ayant retenu cette solution, les autres CMQ ayant choisi le GIP ou le statut associatif.

[105] S'agissant de l'adossement à un établissement support, si pour les trois quarts des CMQ l'ayant choisi, il s'agit d'un lycée, d'autres s'appuient sur un IUT ou une université. S'agissant du statut de GIP, il ne s'agit pas d'un GIP académique déjà existant mais créé dans pour favoriser les coopérations au niveau de l'académie dans les domaines de la formation et de l'insertion professionnelle.

Tableau 4 : Répartition des CMQ selon la forme juridique retenue¹⁴

Association	10	13,7 %
GIP	17	23,3 %
Adossement à un établissement support	46	63 %
<i>Dont lycée</i>	33	
<i>Dont IUT</i>	2	
<i>Dont université</i>	8	
<i>Dont autre Établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel</i>	3	

Source : DGESCO, retraitements mission

[106] À l'issue des différents entretiens menés par la mission, il reste difficile de tirer des conclusions pour identifier une forme juridique idéale pour les CMQ tant l'ancienneté des CMQ est faible et que leur taille, comme leur niveau de développement, sont très variables. Toujours est-il que chaque statut présente des avantages et des inconvénients, certains directeurs de CMQ n'écartant pas l'éventualité d'une évolution future du statut juridique.

[107] L'adossement à un établissement support présente aux yeux de la plupart des interlocuteurs rencontrés par la mission l'avantage de faciliter le « démarrage » du CMQ, surtout quand celui-ci comporte encore peu de partenaires. Néanmoins, cette solution peut aussi présenter des inconvénients, notamment celui de réduire le CMQ à son seul établissement support et d'en donner une image peu partenariale et trop teintée éducation nationale, de nature à limiter sa croissance future. C'est notamment cette crainte qui a conduit certains CMQ comme le CMQ énergies et efficacité énergétique de Normandie ou le CMQ aéronautique et spatial de Toulouse à ne pas retenir cette solution. Dans ces conditions, l'adossement à un établissement support doit donc être vu, dans certains cas, comme une forme juridique transitoire demandant une certaine vigilance.

¹⁴ Ces données fournies par la DGESCO portent sur les 73 CMQ labellisés en février 2017 pour lesquels le statut juridique a été renseigné.

Recommandation n°8 : Pour les CMQ ayant préféré s'adosser à un établissement support et ne disposant pas de ce fait d'une personnalité juridique distincte de celui-ci, veiller à ce que ce choix ne constitue pas un frein pour le développement du CMQ auquel cas il convient d'étudier les possibilités d'une évolution de ce statut juridique.

[108] Le statut associatif présente, au-delà de sa souplesse, l'avantage de donner une image plus partenariale du CMQ (argument avancé par plusieurs membres de CMQ ayant retenu cette forme juridique) et d'offrir une autonomie supérieure au CMQ qui, doté d'une personnalité juridique propre, peut passer des conventions avec d'autres acteurs et candidater à des appels à projets. Certains membres du rectorat rencontrés par la mission voient toutefois dans ce statut un risque de « perte de contrôle par l'éducation nationale », raison pour laquelle ils préfèrent que les CMQ soient rattachés à des GIP académiques de type GIP FCIP (formation continue, insertion professionnelle). Le GIP permettrait de recevoir plus facilement des financements tiers autres que ceux venant de l'État, même si, comme le dit un des interlocuteurs rencontré par la mission, les besoins financiers actuels des CMQ, qui sont plutôt réduits, ne sauraient justifier aujourd'hui la constitution en GIP. Il convient toutefois de remarquer qu'il ne s'agit pas de constituer un GIP dédié au CMQ mais de s'appuyer sur des structures déjà existantes. Or, l'examen de la circulaire n°2013-037 du 17 avril 2013 relative à l'organisation et au fonctionnement des GIP FCIP montre que ces GIP risquent de donner aux futurs membres du CMQ n'appartenant pas à la sphère publique une image assez peu partenariale. Il est en effet indiqué que « compte tenu de l'objet et de la composition du GIP FCIP, les personnes morales de droit public y détiennent ensemble la totalité des voix dans les organes délibérants » et que « le GIP s'impose à la fois comme un outil de gestion au service de la politique du recteur, instrument de coopération régionale et de concertation entre les Greta ».

2.3.2 Un financement très modeste auquel de nombreux partenaires ne contribuent pas et qui n'apparaît pas pérenne

2.3.2.1 Des moyens très limités qui proviennent principalement du rectorat

[109] On remarquera que la question des moyens financiers n'est quasiment pas évoquée par les différents textes encadrant les campus des métiers et des qualifications. Seuls les appels à projet de 2015 et 2016 évoquent cette question mais ce n'est que sous l'angle du pilotage en précisant que le projet du campus devra spécifier les « moyens financiers [...] mis à disposition pour assurer le pilotage » tandis que l'appel à projet 2017 précise que le pilotage du campus devra permettre « d'assurer la coordination des actions et l'organisation administrative et financière ». Toutefois comme évoqué au 2.3.1.1 du présent rapport, à partir de 2016 les appels à projet sont plus explicites s'agissant de la fonction de directeur opérationnel puisqu'il est exigé « l'existence pour chaque projet, d'un support permettant d'y affecter un emploi de coordinateur ou coordinatrice opérationnel(le) ».

[110] Dans les faits le financement des CMQ reste modeste et principalement porté par les rectorats. En effet, pour tous les campus dans lesquels la mission s'est rendue, le financement du directeur opérationnel, qui représente le poste le plus lourd sur le plan budgétaire, est assuré par le rectorat, l'établissement support étant généralement mis à contribution pour lui fournir un espace de travail et les moyens informatiques et de télécommunication qu'exigent sa fonction. S'agissant de l'implication du conseil régional, celle-ci reste inégale. Certaines régions participent déjà au financement des CMQ dans des proportions qui restent modestes (200 000 € sur 3 ans pour les six campus de la région Hauts-de-France), selon des modalités variables. En effet, si dans certains territoires, les campus se voient accorder une subvention en début d'année (Auvergne-Rhône-Alpes ou PACA), dans d'autres régions (Hauts-de-France depuis le changement de majorité politique,

Grand Est) il est nécessaire que les campus engagent les dépenses avant d'effectuer une demande de prise en charge auprès du conseil régional, cette prise en charge étant accordée après étude d'un dossier déposé par le CMQ. Si ce mode de financement peut s'expliquer par la volonté d'éviter de créer des effets d'aubaine, il pose de nombreuses difficultés compte tenu de la faiblesse du budget des CMQ. Dans ces conditions il apparaît préférable, pour les dépenses d'investissement notamment et dans le cas où les financeurs des CMQ souhaitent se prémunir contre un risque d'alimentation artificielle de la demande, d'exiger en amont le dépôt d'un dossier de demande de financement de la part du CMQ.

Recommandation n°9 : Privilégier un financement *ex-ante* à un financement *ex-post* peu adapté compte tenu du budget très limité des CMQ qui risquent de ce fait de ne pouvoir être en mesure d'engager des dépenses nécessaires à leur développement

[111] On notera par ailleurs que dans certaines régions, Nouvelle Aquitaine par exemple, il est envisagé de couvrir les frais de déplacement des directeurs opérationnels (mise à disposition d'un véhicule, prise en charge du carburant, etc.).

[112] Il n'en reste pas moins qu'actuellement plusieurs régions ne participent pas (par exemple la région Occitanie) ou participent très peu au financement des CMQ tandis que l'engagement financier des parties prenantes est souvent quasi inexistant ou symbolique (adhésion annuelle de 500 € au GIP pour les membres du CMQ textile, mode, cuir, design de Lyon par exemple). On remarquera toutefois que la présence d'un grand groupe industriel au sein du CMQ permet de disposer de ressources financières ou matérielles supérieures (exemple du CMQ aéronautique et espace de Toulouse où, en sus de la cotisation annuelle de 300 € exigée pour chaque membre, Airbus verse une subvention, ou bien dans le cas du CMQ3E de Normandie, achat d'une éolienne industrielle par EDF énergies Nouvelles dans le cadre de la construction d'un chantier école)

[113] Enfin, il faut rappeler que certains CMQ, parmi ceux qui ne sont pas dotés d'une personnalité juridique, ne disposent pas d'un budget dédié, le financement d'une partie du CMQ reposant alors sur l'établissement support auquel il est adossé.

2.3.2.2 Un modèle de financement incompatible avec une montée en puissance des CMQ

[114] Ces faibles moyens budgétaires s'expliquent, d'une part, par le caractère récent de certains campus dont les besoins financiers sont pour l'instant très peu élevés, et, d'autre part, par la faible propension des autres parties prenantes, les entreprises notamment, à s'engager financièrement dans un dispositif¹⁵ qu'ils considèrent dans la plupart des cas avec une certaine bienveillance mais qui n'empêche pas une part de scepticisme. Si cette situation ne semble pas poser actuellement trop de difficultés, elle ne doit pour autant être pérenne. En effet, à l'échelle des campus, les besoins financiers sont appelés à croître au fur et à mesure de leur développement, tandis qu'au niveau des rectorats, l'augmentation significative du nombre de campus qui implique à de rares exceptions près le financement d'un poste de directeur opérationnel pour chacun d'eux, va finir par peser lourdement sur leur budget.

[115] Dans ces conditions, le développement des CMQ supposera inévitablement un élargissement du tour de table financier. S'il est pertinent que dans un premier temps le rectorat joue le rôle de financeur principal comme c'est le cas aujourd'hui, la logique voudrait que cette participation se réduise une fois que le CMQ est entré en régime de croisière. Un refus des autres

¹⁵ Ainsi, lorsqu'il a été envisagé de mettre en place une adhésion annuelle de 200€ dans un CMQ en cours de constitution dans la région Grand-Est, cette proposition s'est heurtée à une forte opposition.

parties prenantes de participer de façon significative au dispositif serait le signe que le CMQ n'a pas convaincu ses partenaires de sa plus-value et qu'il n'est pas parvenu à promouvoir une approche partenariale entre les différents membres.

Encadré 2 : Le cas particulier des CMQ créés à l'initiative des acteurs économiques

L'Aérocampus Aquitaine

L'Aérocampus Aquitaine constitue un objet à part au sein des CMQ. En effet, s'il a été parmi les premiers CMQ labellisés (2013), il faut savoir qu'une structure dénommée Aérocampus préexistait. Cette association loi 1901 dédiée à la formation aéronautique avait été créée en 2011, avant même la création du dispositif CMQ. Si l'on peut retrouver certains des aspects propres aux CMQ (existence d'un établissement support, présence d'un directeur opérationnel financé par le rectorat), sur de nombreux autres points, l'Aérocampus diffère des CMQ traditionnels. Sur le plan du financement tout d'abord, l'Aérocampus dispose de ressources bien supérieures aux CMQ « classiques » puisqu'il peut s'appuyer sur une dotation du conseil régional de 2 M€ et sur des ressources propres s'élevant à 8 M€. Ces ressources propres sont issues principalement de la commercialisation de formations aux entreprises du secteur aéronautique, y compris étrangères. Le caractère central de la formation continue et la vente de prestations constituent donc une deuxième différence significative, les activités relevant davantage de la philosophie CMQ (mise en cohérence de l'offre de formation professionnelle initiale, constitution d'un réseau entre les établissements de l'enseignement secondaire, de l'enseignement supérieur et le monde de la recherche) restant secondaires voire embryonnaires du fait notamment du faible nombre d'établissements rattachés à ce CMQ. Dans ces conditions, si le dynamisme de l'Aérocampus n'est pas contestable, cette structure reste assez éloignée d'un CMQ.

Le campus aéronautique PACA

A l'initiative d'Airbus Helicopters, une association, dénommée « Team Henri Fabre », présidée par un membre de la CCI a été créée en 2011. C'est un projet public-privé inédit permettant aux partenaires de mettre en synergie leurs expertises, leurs ressources, leurs compétences, leurs projets et de structurer un réseau avec l'ensemble des acteurs de l'innovation et de la recherche. Le projet se déploie sur les filières de l'aéronautique, de l'énergie, du médical et du naval. Au cœur du dispositif se trouve le « technocentre HENRI-FABRE », lieu de mutualisation de moyens, de recherche et d'innovation au service des industriels, et plus particulièrement des PME. Le campus aéronautique s'appuie sur cette structure et, plus particulièrement, sur son pôle formation. L'association « Team Henri Fabre » accueille dans ses locaux du technocentre les services du directeur opérationnel.

Le nouvel exécutif régional fait du projet territorial Henri Fabre le prototype modèle des Opérations d'Intérêt Régional (OIR)¹⁶, sous la dénomination OIR « industries du futur » dont l'objectif est de « développer par l'interfilière les modèles industriels de demain » et dans lequel le campus est positionné comme le volet formation de l'OIR. Actuellement un consensus se dessine parmi les acteurs du campus pour envisager un changement de nom : le campus Aéronautique Provence-Alpes-Côte d'Azur deviendrait campus Henri Fabre, perdant ainsi toute référence à sa filière industrielle originelle. Cette évolution entérinerait la réalité actuelle d'un campus multifilière dont seulement 20 % des formations – par ailleurs plus technologiques que professionnelles – sont aéronautiques et fonderait encore davantage le campus dans l'écosystème Henri Fabre, tout en faisant bénéficier l'ensemble des partenaires de la valorisation de son label : cet atout a été utilisé par le consortium promouvant le projet Henri Fabre, projet retenu et financé dans le cadre du PIA3. En termes de communication, le campus est à l'heure actuelle dénommé « campus Henri Fabre ».

¹⁶ L'OIR : sur un secteur du domaine régional, de grands projets autour d'une filière ou d'un segment d'activité stratégique concentrent les investissements publics et privés en matière de développement économique et d'aménagement, forgeant ainsi un territoire d'excellence, locomotive du développement de l'activité et de l'emploi. Ainsi se construit un écosystème dense et dynamique PME, pôles, laboratoires, différencié à l'échelle internationale. (Extrait de la présentation régionale).

Le campus « hub de l'aéroportuaire et des échanges internationaux » de Roissy

L'initiative de la création de ce CMQ ne relève pas de l'éducation nationale mais des acteurs économiques de la zone de Roissy, des collectivités territoriales dont le GIP Emploi Roissy CDG (État, Conseil régional IDF, Conseil départemental de Seine-et-Marne, Conseil départemental de Seine-Saint-Denis, Aéroports de Paris et le Conseil départemental du Val d'Oise) s'est fait le porte-parole. Cette origine explique que ce CMQ relève davantage d'une logique de réponse aux besoins de recrutement des entreprises que d'une logique de filière ou de métiers. En effet, la zone de Roissy comprend des entreprises appartenant à des secteurs très divers (aéronautique, activités aéroportuaires, commerce et hôtellerie, logistique), chacun de ces secteurs faisant appel à une grande diversité de métiers. Sur le plan de l'organisation et de la gouvernance en revanche, contrairement à l'Aérocampus Aquitaine, ou dans une moindre mesure au campus aéronautique PACA, ce CMQ reste identique aux autres CMQ (association d'un grand nombre d'établissements de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur, poids important des représentants du rectorat dans le pilotage du CMQ).

3 DANS LA PRATIQUE, SI LA DEMARCHE EST SOUTENUE PAR L'ENSEMBLE DES PARTIES PRENANTES, LES CAMPUS SUSCITENT DE NOMBREUSES INTERROGATIONS ET LES EFFETS SONT PEU VISIBLES

3.1 L'ensemble des parties prenantes souligne l'intérêt du dispositif, s'agissant notamment de sa capacité à faciliter la mise en réseau des acteurs

[116] L'ensemble des parties prenantes convient que le campus renforce et développe les liens entre partenaires : « plus de visibilité, plus de facilité, meilleure identification, [...] le campus c'est se parler » indique un interlocuteur du conseil régional des Hauts-de-France.

3.1.1 Les campus permettent aux différents acteurs de se connaître

[117] S'il est un objectif que le campus des métiers et des qualifications réalise, c'est bien celui de réunir, sur un territoire donné, un ensemble d'acteurs (rectorat, région, établissements publics locaux d'enseignement et établissements de l'enseignement supérieur, organismes de recherche, DIRECCTE, tissu économique local, pôles de compétitivité, clusters, plateformes technologiques, etc.). En revanche, comme il a déjà été dit dans ce rapport, l'objectif assigné à cette coopération – à savoir la construction d'une offre cohérente de formation initiale et continue dans un secteur professionnel correspondant à un enjeu économique régional ou national – est toujours évoqué mais n'est encore atteint dans aucun campus.

[118] L'ensemble des acteurs rencontrés par la mission a en effet déclaré que le principal effet de la mise en place des CMQ réside dans le renforcement (parfois dans la création) de partenariats pour construire des actions collectives. Ces partenariats « horizontaux » entre établissements du second degré et milieux professionnels (entreprises mais surtout branches) et « verticaux » entre les mêmes établissements et ceux de l'enseignement supérieur, sont largement mis en avant par les membres du campus. Le CMQ serait à l'origine d'une reconnaissance mutuelle, à la fois par les rencontres qu'il produit et par le sentiment d'appartenance qu'il procure grâce à son label.

[119] La mission a pu constater à travers les entretiens menés que le rapprochement semblant aller de soi entre les lycées professionnels et le monde économique, est cependant considéré comme une réalité relativement nouvelle due à la création du campus. Interrogés sur ce point, les chefs d'établissement rencontrés estiment que la traditionnelle réserve du monde économique à l'égard des acteurs du système éducatif, si elle a diminué au fil des années, est encore difficile à surmonter. « Seuls les chefs d'entreprise ou les professionnels qui ont passé la porte du lycée », comme le formule un proviseur, ont un regard différent et participent à l'évolution des pratiques ou ont des demandes particulières en termes de formation, notamment en ce qui concerne la modernisation des machines et l'évolution du marché. À ce titre, le CMQ est un moyen réel d'associer tout un ensemble d'acteurs et de favoriser les échanges.

[120] Le rôle des comités techniques, encore appelés (entre autres) groupes de travail ou comités opérationnels, est ici fondamental. À ce niveau se met en place, dans l'ensemble des CMQ visités, une collaboration structurée par le directeur opérationnel, qui favorise également le partenariat « vertical ». Cette collaboration est décrite de la même manière dans l'ensemble des réponses au questionnaire CMQ de la mission. Elle s'illustre par exemple dans la configuration des groupes de travail du CMQ du bois, de l'académie de Nancy-Metz où les deux niveaux d'enseignement scolaire et supérieur sont associés au monde économique et professionnel. Cet extrait des réponses aux questionnaires en témoigne : « En effet, le groupe de travail 1 est animé par le proviseur du Lycée André Malraux de Remiremont. Le groupe de travail 2 est animé par les représentants de l'Interprofession Forêt Bois qui analysent les besoins en compétences du territoire. Le troisième groupe de travail est animé par le directeur de l'Enstib, représentant dès lors l'enseignement supérieur. Quant-au quatrième groupe, il se voit géré par la structure d'animation de l'AGSU (association de gestion des services universitaires). »

[121] En résumé, comme l'indique un professionnel du tourisme de l'académie de Nice (CMQ Tourisme Hôtellerie et Restauration), « les acteurs de ce CMQ se connaissent bien dorénavant, ils ont compris ce que pouvait apporter le CMQ ».

3.1.2 Le label campus identifie et favorise un sentiment d'appartenance

[122] Outre cette opportunité d'échanges, le CMQ apparaît comme un label offrant une plus-value en termes de lisibilité des formations. Un conseiller de recteur ajoute même que « le campus est bon commercialement ! ». Ce label identifierait et valoriserait les établissements de formation initiale et continue et ouvrirait parfois à l'international, comme dans le cas du campus des Métiers et des qualifications Grand Roissy – Le Bourget « hub de l'aéroportuaire et des échanges internationaux »

[123] Du côté de l'entreprise, tous les acteurs conviennent que le label CMQ offre une entrée unique dans la nébuleuse des organismes de formation et constitue une image positive.

[124] Ainsi, la présence des établissements de formation membres d'un campus aux différentes manifestations régionales se fait désormais sous l'égide CMQ et avec des supports de communication estampillés CMQ. La politique de communication des établissements s'organise autour de la visibilité des campus, comme par exemple le site du campus des métiers et des qualifications hôtellerie et tourisme de montagne de Savoie ou encore le campus Henri-Fabre PACA qui évoque même la création d'un sous-label « Excellence industrielle ».

[125] À ce propos, les acteurs du monde professionnel rencontrés par la mission sont unanimes : les CMQ n'optimisent pas encore réellement l'articulation entre l'offre de formation, ses contenus et ses référentiels, et les attentes et projets des entreprises, mais ils permettent pour le moins « lisibilité et amorce de synergie ». La mission observe donc que si le label CMQ ne s'inscrit pas dans une « démarche de qualité » conforme à la politique européenne, comme c'était le cas pour le label « lycée des métiers », il conduit néanmoins à un sentiment d'appartenance partagé par tous ses membres et il contribue à la valorisation de l'enseignement professionnel par l'image positive qu'il véhicule. Nonobstant, il faut admettre qu'il s'agit là d'un résultat minime au regard des enjeux de l'enseignement professionnel.

3.1.3 Le campus pourrait être un accélérateur d'actions

[126] En installant la confiance entre les partenaires, le campus serait un facilitateur et un accélérateur d'actions qui pourraient à moyen terme avoir des effets sur l'offre de formation et les parcours des élèves. Ces actions que l'on retrouve dans l'intégralité des bilans des académies peuvent se décliner en quatre domaines :

- Le campus, source de formations complémentaires aux formations initiales, avec pour objectif la réussite dans un nouveau cycle de formation (essentiellement en BTS) : actions à l'entrée de chaque nouveau cycle pour l'accompagnement des élèves ou des étudiants (prévention du décrochage) ; remise à niveau de jeunes en échec pour intégrer un BTS (action en partenariat avec la maison de l'insertion et de l'emploi, financement MLDS et CFA académique) ; immersions d'élèves de lycées professionnels en BTS.
- Le campus, facteur de rapprochement école/entreprise avec pour objectif la construction de parcours de formation répondant aux besoins des entreprises : modules complémentaires au cursus en formation initiale; appuis à l'organisation des périodes de formation en milieu professionnel et des stages.
- Le campus, outil d'orientation : participation à des salons étudiants (aux couleurs du campus) ; visites des plateaux techniques des lycées et des pôles d'excellence régionaux par la communauté éducative et les entreprises ; journée découverte des métiers du campus pour des collégiens ; création d'un espace collaboratif numérique pour le campus.
- Le campus, facteur d'optimisation technologique et économique : utilisation partagée des plateaux techniques des entreprises et des lycées, plateformes de transfert de technologie associant l'enseignement supérieur au travers de projets de recherche.

Encadré 3 : Des exemples d'actions:

- Le CMQ des industries de la mer (Brest) : Colorisation de BTS en vue de faciliter une poursuite d'étude à l'ENSTA Bretagne (formation d'ingénieur Mécanique et Électronique, par apprentissage) en définissant des prérequis pour un étudiant en BTS et envisager des temps de formation à l'ENSTA durant la période en BTS.

- le dispositif BAC PRO+ (Académie de Poitiers) concerne les baccalauréats professionnels et vise à conduire davantage de jeunes bacheliers vers un diplôme de l'enseignement supérieur, en incitant ceux qui en ont l'ambition d'intégrer des filières universitaires courtes professionnalisantes.

- Le CMQ Henri-Fabre (Académie Aix-Marseille) qui offre la possibilité de disposer d'un lieu commun au monde économique et au monde de la formation ; c'est la vocation du Technocentre (existant et futur) qui devrait notamment disposer de plateaux techniques dédiés à la formation initiale et continue, d'une salle de conférence et d'un showroom présentant les technologies de l'industrie du futur.

- L'évolution de la formation au diplôme d'ingénieur mécanique productique (CMQ académie de Grenoble), qui s'enrichit d'un nouveau parcours en Conception & Mécatronique, fruit d'une collaboration étroite entre

les membres du comité de pilotage, constitué spécifiquement et la Maison de la Mécatronique (regroupant les laboratoires SYMME, LAPP et un groupe du CETIM) et les entreprises déjà fortement positionnées sur la mécatronique (ALTRAN, ADEPT TECHNOLOGY, AVENTICS, INDEEP, GROUPE SEB - TEFAL, NTN-SNR, PROSYS GROUP, SOMFY, SCHNEIDER ELECTRIC, STAUBLI).

- Au sein de l'Aérocampus de Latresne (académie de Bordeaux), un lycée professionnel a choisi de proposer aux élèves de BTS des cours complémentaires qui se tiennent en fin d'année scolaire dans le but de favoriser une poursuite d'étude au sein de l'IMA (Ingénierie maintenance aéronautique).

[127] Mais la question se pose de savoir si les actions qui sont menées sont réellement liées au CMQ. En effet, la mission a constaté lors des entretiens qu'elle a conduits que ces actions découlaient dans leur grande majorité de collaborations déjà existantes en amont du CMQ. Quant aux expérimentations mises en avant, telles que des troncs communs à plusieurs options en classe de 1ère (par exemple dans le cadre du baccalauréat STI2D), passerelle bac pro / BTS ou seconde professionnelle indifférenciée, celles-ci existent et se développent en dehors des CMQ.

[128] Par ailleurs, plusieurs interlocuteurs rencontrés par la mission, notamment les représentants des branches professionnelles ainsi que certains inspecteurs de l'enseignement technique et professionnel, estiment que les CMQ pourraient nécessiter l'adaptation des référentiels nationaux des diplômes aux évolutions technologiques et au contexte économique local. La mission estime qu'une éventuelle adaptation d'un référentiel national des diplômes (référentiel unique à ce jour) à un contexte régional ne devrait pas conduire à une déclinaison locale sans reconnaissance nationale. La mission tient aussi à préciser que compte tenu du faible degré de maturité des CMQ, cette perspective paraît encore prématurée.

3.2 La sollicitation et l'implication des partenaires varient dans le temps et sur le territoire

3.2.1 L'implication des DIRECCTE est récente et reste à confirmer

[129] Comme évoqué supra, les DIRECCTE ont globalement peu participé aux réflexions amont sur la future création des campus. On constate cependant une légère amélioration, les DIRECCTE ayant été plus associées par les rectorats à l'élaboration des candidatures lors de la labellisation des CMQ les plus récents. Ce fut le cas par exemple pour le projet de campus des métiers et des qualifications tourisme et innovation de la région académique des Hauts-de-France où la DIRECCTE a été invitée à participer aux réunions préalables et à se prononcer sur l'opportunité de ce campus, même si les échéances ne lui ont pas permis d'approfondir la question. L'implication des DIRECCTE ne s'arrête pas toutefois à la réflexion préalable à la création des CMQ et doit se poursuivre une fois celui-ci créé. Or, là encore, cette implication reste très inégale, celle-ci étant généralement corrélée au degré d'association à la réflexion amont.

[130] Ainsi dans certains cas, notamment pour ce qui concerne les campus des premières et deuxième générations, les DIRECCTE ne sont pas ou très peu associées au fonctionnement des CMQ.

[131] Dans plusieurs sites visités par les inspecteurs généraux, la DIRECCTE n'a pas été associée à la conception du CMQ et ne participe pas aux réflexions sur les évolutions, ni au comité de pilotage. Ce cas de figure peut aller jusqu'à l'ignorer, plusieurs directeurs opérationnels (ou anciens coordonnateurs) ont indiqué ne pas avoir eu l'idée d'inviter un représentant de la DIRECCTE à participer à la réflexion sur l'évolution des métiers. Des représentants d'une DIRECCTE (ancienne région) rencontrés par la mission disent même avoir appris l'existence du CMQ par la branche à laquelle il est adossé.

[132] Les causes de cette association insuffisante des DIRECCTE sont comme on le voit multiples. Du côté des services du rectorat, souvent la DIRECCTE n'a pas été, dans un premier temps, identifiée comme un acteur pouvant apporter une réelle plus-value au dispositif des CMQ, tandis que du côté des DIRECCTE, les CMQ restent peu connus et pas forcément vus comme un levier d'action dans des champs relevant de leurs compétences. La réorganisation des DIRECCTE, consécutive aux fusions de certaines régions a aussi pu mobiliser leurs services sur d'autres tâches jugées plus prioritaires. Dans ces conditions, toutes les DIRECCTE ne sont pas forcément dotées d'un correspondant CMQ et quand elles le sont, l'implication de celui-ci reste inégale.

[133] La mission a toutefois constaté pour des projets de CMQ plus récents, une meilleure association de la DIRECCTE qui dépasse le stade de la réflexion préalable.

[134] C'est le cas, par exemple, du projet de campus autonomie, longévité, santé (récemment labellisé) de la région académique Hauts-de-France. C'est également le cas du CMQ hub de l'aéroportuaire et des échanges internationaux (Académie de Créteil) porté par le GIP Roissy où la DIRECCTE a été fortement associée. En effet, l'État (préfecture de région) est un des membres fondateurs du GIP Roissy, et participe ainsi à la gouvernance de cette structure inter départementale (77, 93 et 95). On peut aussi citer les trois CMQ de la région académique Grand Est (CMQ bois ; CMQ matériaux composites et plastiques, CMQ énergie et maintenance) pour lesquels la DIRECCTE a été contactée pour une participation aux comités de pilotage et commissions.

Encadré 4 : Exemple du campus *AUTONOMIE, LONGEVITE, SANTE* HAUTS-DE-FRANCE

Le service économie territoriale de la DIRECCTE a été pleinement associé et impliqué dans l'élaboration et la mise en place du campus *autonomie, longévité, santé*. Ce projet s'inscrit dans le cadre d'une approche filière initiée depuis plusieurs années par la DIRECCTE et ses partenaires et qui a donné lieu à la conclusion d'une convention cadre régionale (Nord Pas de Calais) entre les partenaires institutionnels en 2013 – convention qui a vocation à s'étendre à la région Hauts de France. Les partenaires ont ainsi pu partager les différents enjeux du secteur (sur les plans économie, emploi, pédagogie) et mettre en œuvre un *plan d'action régional de développement des SAP*. Le projet de campus *constitue l'une des fiches actions du Contrat d'Objectifs Sectoriels (COS) SAP signé en décembre 2015* (complémentaire du COS Sanitaire, social et médico-social signé en 2013) qui avait été *proposé par la DIRECCTE* dans le cadre du plan d'action. Les partenaires du COS – en particulier les représentants des branches professionnelles et les OPCA – ont par ailleurs été conviés aux réunions préparatoires du campus. Il est à noter par ailleurs que dans le cadre de ce COS, un ADEC (Accord de développement des emplois et des compétences) a été conclu avec les partenaires du secteur. La DIRECCTE qui a de ce fait une connaissance fine du secteur (sur la base en particulier d'études réalisées en collaboration avec l'INSEE ou l'université), a pu apporter son expertise dans les phases d'élaboration du campus.

[135] Il n'en reste pas moins que d'une façon générale, si les DIRECCTE sont désormais davantage consultées –depuis 2016– lors de la phase amont pour donner des indications sur les perspectives d'emploi, elles ne possèdent pas toujours de rôle institutionnel dans le CMQ et sont d'ailleurs rarement citées dans les documents de présentation des campus alors même que d'autres représentants de l'administration déconcentrée le sont régulièrement (ARS, DRJSCS). Leur association n'est pas homogène sur l'ensemble du territoire et de surcroît lorsqu'elles sont associées, leur implication n'est pas uniforme. Cette implication varie même d'un campus à l'autre au sein d'une académie et dépend beaucoup de la personne ou du service désigné comme correspondant CMQ. Si dans certains cas les DIRECCTE connaissent les CMQ et apparaissent réactives quand elles sont sollicitées, la mission a aussi pu constater dans d'autres régions une très faible implication de leur part, qui s'est par exemple traduite par l'absence de réponse au questionnaire envoyé par la mission, voire même, dans certains cas, par une l'impossibilité d'obtenir un rendez-vous lors du déplacement de la mission en région. Ceci est d'autant plus

regrettable que des exemples d'association effective des DIRECCTE existent et démontrent que ces dernières sont en mesure d'apporter une plus-value non négligeable notamment sur le plan du diagnostic en matière d'emploi et sur les besoins futurs dans ce domaine. Par ailleurs, dans la mesure où les CMQ sont appelés à prendre de l'ampleur, ils pourraient devenir des partenaires importants pour les pôles 3E (entreprises, emploi, économie) des DIRECCTE. Il apparaît donc nécessaire que les DIRECCTE suivent plus attentivement l'évolution des CMQ et que l'ensemble des services du pôle 3E soient informés de cette évolution et de l'intérêt de ce dispositif dans le cadre de leur activité, ce qui est rarement le cas aujourd'hui. En effet, il est rare que l'ensemble de ces services (emploi, formation professionnelle, politiques économiques, entreprises) aient connaissance de l'existence des CMQ.

Recommandation n°10 : Rappeler la nécessité de doter toutes les DIRECCTE d'un correspondant CMQ qui devra notamment sensibiliser l'ensemble des services du pôle 3E à l'intérêt potentiel des CMQ dans le cadre de leurs missions.

3.2.2 L'association du monde des employeurs reste variable

[136] Les dossiers présentés à la labellisation indiquent tous être soutenus par les branches professionnelles. Souvent, en effet on trouve des lettres de soutien et d'engagement de branches comme par exemple l'UIMM pour la métallurgie, l'UIC et la FPC pour la plasturgie. La rubrique partenaires économiques peut apparaître même parfois très abondante : un CMQ indique jusqu'à 28 entreprises partenaires.

[137] Mais la mission constate une grande variabilité du type de partenariat selon les campus. Pour une part des campus, les actions partenariales déclinées dans les dossiers se limitent encore à la participation d'élèves à différents concours organisés par ou avec des professionnels ou à l'invitation des représentants des établissements membres du campus à des visites d'entreprise et des conférences techniques. Pour une autre part, certaines actions sont réellement innovantes (cf. encadré).

Encadré 5 : Campus des métiers et des qualifications AERONAUTIQUE EN NOUVELLE AQUITAINE

« Dans le cadre de la coopération technologique, le projet « MB 152 » constitue en soi une démarche innovante : il vise à la reconstitution historique d'un chasseur bombardier MB152 initialement dessiné et fabriqué par Marcel Dassault entre 1938 et 1940. Les élèves de bac pro TU et bac TCI du lycée Réaumur usinent la plaque de blindage arrière du pilote à partir du modèle numérique fourni par Dassault Aviation. Le lycée Dassault de Rochefort réalise la verrière, en lien avec des écoles d'ingénieurs (dont l'ENSMA), le musée de l'Aéronavale de Rochefort et la Société Dassault Aviation (usines de Poitiers et Paris St Cloud). »

**Encadré 6 : Campus des métiers et des qualifications DE L'HABITAT, DES ÉNERGIES
RENOUVELABLES
ET DE L'ÉCO-CONSTRUCTION - LANGUEDOC-ROUSSILLON *Projet Fibre Optique***

Propos du proviseur du Lycée DHUODA – Nîmes :

« Le plan France Très Haut Débit, est un chantier industriel d'envergure et d'échelle équivalente à celui de l'électrification en son temps, il est mis en œuvre au travers des projets de réseaux d'initiatives publiques et privées selon les territoires. Ce vaste chantier estimé à plus de 25 milliards d'euros est générateur d'emplois qualifiés non délocalisables pour lesquels il est aujourd'hui difficile de trouver des profils en adéquation avec les besoins des industriels et opérateurs. Aucune filière professionnelle des métiers du THD n'est organisée alors que les besoins sont immenses : 25 000 emplois par an aux alentours de 2020 sur le territoire national et plus de 250 sur le Gard seul. Depuis 2009 la communauté d'agglomération de Nîmes Métropole est engagée sur cette politique et déploie son réseau d'initiative publique très haut débit. Nîmes Métropole, partenaire du campus des métiers, avait engagé préalablement une réflexion dans le cadre du réseau campus avec le Greta du Gard et le CFA EN du Gard autour de la formation et plus généralement de l'insertion et de l'emploi, dans le domaine bien sûr de la fibre optique. Nous sommes là au cœur d'une réflexion essentielle qui doit être nourrie au sein des campus, qui concerne le développement du territoire, l'insertion et l'emploi. Au-delà, Nîmes Métropole est actionnaire de la SEML « Innovance » consortium de collectivités, d'industriels et d'opérateurs. Innovance a répondu début avril 2015 à un appel à projet national du Programme des Investissements d'Avenir sur l'axe "souveraineté télécoms", ce projet a été retenu par le Commissariat général à l'investissement. Dès lors il s'est agi de trouver sur Nîmes, et le lieu permettant la construction d'une plateforme technologique Fibre Optique et le support organisme capable de mettre en œuvre de la formation, continue, par apprentissage (et à termes pourquoi pas initiale) étant entendu qu'il n'existe aujourd'hui que des Titres RNCP de niveau V à III, tous propriété d'Innovance. Au regard de la qualité et de l'expertise du réseau en matière de formation notamment, Nîmes Métropole et ses partenaires entreprises d'Innovance comme CIRCET ou AXIANS, se sont naturellement tournés vers nous pour la mise en œuvre d'un projet qui au final, représente un budget de 2 M€ formations comprises. La plateforme sera construite sur le site du Lycée RAIMU, les enseignants de formation initiale (BAC PRO système numérique) sont intégrés au projet, ils font l'objet d'un plan de formation spécifique en partenariat avec Innovance et les entreprises (formation aux référentiels des titres, insertion en entreprise...). La région très vite associée à la réflexion, participe à l'investissement et a autorisé l'ouverture des formations en apprentissage. »

[138] La mission observe également un écart entre l'affichage et la réalité du partenariat. Ainsi, dans certains campus visités le partenariat avec les professionnels est si peu développé que le directeur opérationnel n'est pas parvenu à organiser une rencontre avec les inspecteurs généraux. Dans un campus, l'AFNOR a été convoquée pour pallier l'absence de partenaires professionnels, mais sans une justification démontrée.

[139] Les acteurs du monde professionnel interrogés par la mission participent peu ou pas aux instances de gouvernance du campus. Ils estiment qu'il ne faut pas trop créer de « grand-messe » comme les forums ou les comités de pilotage car il est difficile de mobiliser les personnes. En revanche le travail de terrain réalisé par les directeurs opérationnels leur paraît fondamental.

[140] La réunion des différentes structures et des différents acteurs ancre-t-elle pour autant la formation au cœur du tissu professionnel local ? Les professionnels rencontrés estiment que le partenariat avec les branches ne signifie pas pour autant un partenariat avec le tissu des entreprises locales. Celles-ci auraient une image négative des formations, s'agissant de petits patrons peu disponibles. Le campus devrait permettre à terme, selon un professionnel du tourisme, « de faire accoucher les professionnels de leurs besoins (...) mais cela peut prendre plusieurs années ». Cette réalité interroge, par ailleurs, le rapport entre les représentants des professionnels et les professionnels eux-mêmes.

3.2.3 La formation tout au long de la vie est peu mobilisée

[141] Tous les campus ont intégré des organismes de formation continue dans la liste de leurs membres. On y trouve ainsi systématiquement le GRETA, parfois l'AFPA, mais beaucoup plus rarement un OPCA lié à la filière choisie et presque jamais un autre organisme de formation, notamment privé. De même, les services de formation continue des établissements d'enseignement supérieur ne sont pas mobilisés dans les CAMPUS. Dans quelques cas, on observe la mutualisation de l'offre de formation continue entre plusieurs établissements (par exemple entre GRETA et AFPA en Bretagne) sans que l'on puisse attribuer ce changement à la création du campus.

[142] Cette situation renvoie à la faiblesse générale de la formation continue dans les établissements publics d'enseignement supérieur. Pourtant la création des campus devrait être l'occasion d'une montée en puissance des actions de formation continue :

- d'abord parce que les différents partenaires sont réunis au sein du campus et peuvent tisser des liens qui n'existaient pas auparavant ;
- ensuite et surtout parce que la logique de la création de parcours complet, inhérente aux campus, doit favoriser le déploiement de la formation tout au long de la vie. La création de véritables parcours allant du bac-4 au bac+5, lorsqu'elle est conçue uniquement en formation initiale, crée une incitation à la poursuite d'études, y compris pour la voie professionnelle¹⁷. Or, elle gagnerait à être conçue comme un parcours de formation tout au long de la vie et présentée ainsi aux étudiants : ces derniers auraient alors une visibilité sur un parcours complet, intégrant une césure plus ou moins longue consacrée à la vie active.

[143] Le développement de la formation continue au sein des campus passe par deux leviers :

- Le déploiement d'un véritable dispositif de validation des acquis de l'expérience (VAE), offert à tous, inclus dans le parcours de formation et sur lequel le campus communique de façon très volontariste. Ce dispositif est toutefois très restreint au sein des campus, ce qui renvoie aux difficultés de développement de la VAE, en particulier dans les formations proposées par l'éducation nationale¹⁸.
- La construction des formations, autour de blocs de compétences. La reconnaissance de l'acquisition de blocs de compétences par les candidats préparant l'examen du CAP¹⁹ ou du baccalauréat professionnel²⁰ dans le cadre de la formation professionnelle continue ou de la validation des acquis de l'expérience a récemment fait l'objet de mesures. Toutefois, au sein des campus, cet objectif est très rarement considéré comme un chantier prioritaire et peu le déploie. De même que la certification via des parcours articulant formation initiale (voie scolaire et apprentissage), formation continue et validation des acquis de l'expérience, se rencontre dans de très rares cas.

[144] La mission estime que ces objectifs devraient être mieux pris en compte et que le chantier de la VAE et celui de la conception des formations autour des blocs de compétences doivent se traduire aujourd'hui en actions.

¹⁷ Dans de nombreux campus, aucune évaluation préalable ou *a posteriori* n'est réalisée pour estimer l'intérêt de la poursuite d'études en termes d'insertion professionnelle que de gain en rémunération, alors même que ces données existent, notamment à travers l'enquête Générations du CEREQ.

¹⁸ Lancée en décembre 2015, l'évaluation de la validation des acquis de l'expérience a été confiée à une mission composée de membres de l'inspection générale des affaires sociales (IGAS), de l'inspection générale de l'éducation nationale (IGEN) et de l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (IGAENR). Le rapport est à cette date non publié.

¹⁹ Décret n°2016-772 du 10 juin 2016

²⁰ Décret n°2016-771 du 10 juin 2016

Encadré 7 : Le campus des métiers et qualifications AERONAUTIQUE DE NOUVELLE AQUITAINE OU AEROCAMPUS

Exemple d'un campus « particulier » avec association du monde économique tirée par la formation continue
L'Aérocampus a été créé essentiellement pour la formation continue. Celle-ci constitue le cœur de son activité. Dès l'origine, le centre de Latresne est un centre de formation continue destiné aux ouvriers de la DGA. Depuis sa création en 2011, l'Aérocampus a connu un développement foudroyant de ses activités de formation continue : alors qu'il était intégralement financé par la région à sa création en 2011 (2M€ de budget initial), 80 % de son budget est aujourd'hui constitué de ressources propres (CA de 10 M€, résultat net de 1 M€). Le développement des projets de formation s'est effectué aussi bien en direction des entreprises locales qu'à l'étranger (Tunisie, Maroc, Émirats Arabes Unis, Qatar). Les élèves du lycée bénéficient d'installations modernes, neuves pour la plupart et d'équipements à la pointe de la technologie, grâce aux revenus tirés de la formation continue et à la présence d'entreprises et de d'actions de recherche et développement sur le site (réalité virtuelle, drones...).

De même, le poids de l'alternance y est très important, toutes les formations scolaires étant également proposées par la voie de l'apprentissage. Le CFAI est associé à toutes les réunions importantes de l'Aérocampus : CA, assemblée générale, réunions du cluster, différents événements de communication (salons etc.). Selon son directeur, « Le risque était que l'Aérocampus n'avale l'activité des partenaires, mais ça n'a pas été le cas. Il s'agit d'un partenariat simple et loyal, le campus étant centre de ressources ». Le directeur du CFAI insiste notamment sur la complémentarité des plateaux techniques, partagés par les élèves de la voie scolaire et les apprentis. Le nombre d'apprentis a fortement augmenté au sein de l'Aérocampus (de 50 en 2011 à 120 aujourd'hui).

[145] Par ailleurs, la mission a constaté que les OPCA ne connaissaient pas l'existence des CMQ, ces derniers ayant rarement l'idée de les associer. Une association des OPCA aux CMQ permettrait donc à ces acteurs de mieux se connaître, ce qui ne pourrait être que bénéfique pour le développement du volet formation continue des CMQ, aujourd'hui très embryonnaire.

Recommandation n°11 : Sensibiliser les CMQ à la nécessité d'associer les OPCA et l'AFPA et inciter les conseils régionaux à faire connaître les CMQ auprès des OPCA

Recommandation n°12 : Traduire en action le chantier de la conception des formations autour de blocs de compétences

3.3 L'enseignement supérieur et la recherche sont associés de façon souvent trop formelle au fonctionnement des campus

3.3.1 L'association de l'enseignement supérieur et de la recherche fait pleinement partie des objectifs de la démarche de création des campus des métiers et des qualifications :

[146] Selon les termes du décret, le réseau constitué par le campus doit comporter au moins un établissement d'enseignement supérieur ainsi que des laboratoires de recherche. Le CNEE a renforcé cette injonction dans les recommandations qu'il a émises en décembre 2015, en rappelant que la présence d'établissements d'enseignement supérieur est indispensable à la construction de « parcours complets de formation ». Il a recommandé que les partenariats avec l'enseignement supérieur soient renforcés et que « L'implication concrète des établissements d'enseignement supérieur [soit] activement recherchée, et ce dès le début de la conception du projet puis du processus de préparation des dossiers de candidatures. ». Il propose en outre « d'ouvrir la gamme des formations de « bac-3 - bac+3 » à « Bac-3 - bac+5 ».

[147] L'objectif recherché est principalement d'offrir un parcours de formation allant du bac-3 au master 2. Celui-ci est cohérent avec la politique consistant à favoriser l'accès d'un plus grand nombre d'étudiants aux niveaux les plus élevés de l'enseignement supérieur.

[148] La circulaire de rentrée 2016²¹ indiquait : « Les campus des métiers et des qualifications, issus de la première à la troisième vague de labellisation, devront être renforcés dans leur pilotage et dans leur rôle en tant qu'outil structurant des relations avec les partenaires de l'École et de l'enseignement supérieur ». Celle de 2017²² poursuit : « La dynamique des campus des métiers et des qualifications se poursuit à travers la coopération locale avec les régions, les partenaires économiques, en particulier les branches professionnelles, et les établissements d'enseignement supérieur ».

3.3.2 Tous les campus ont respecté cette obligation et ont associé largement les établissements d'enseignement supérieur, y compris au sein de la gouvernance du réseau.

[149] Dans tous les campus, plusieurs établissements d'enseignement supérieur sont intégrés au réseau : à chaque fois, l'université locale est présente, au moins à travers un IUT, et la plupart du temps plusieurs établissements y figurent, notamment les écoles d'ingénieur du tissu local (lorsque le campus est à vocation industrielle), parfois l'IAE ou une école de commerce (par exemple, l'ESSEC à Cergy Pontoise, dans le cadre du campus aéroportuaire) et dans certains cas les écoles d'architecture (dans les domaines de la construction, du design ou de l'habitat). Dans la très grande majorité des cas, l'ensemble des acteurs de l'enseignement supérieur pertinents dans la filière choisie figurent dans le réseau du campus. Les CMQ ont donc plutôt adopté un périmètre large en matière d'association de l'enseignement supérieur.

[150] De la même manière, les partenaires responsables de ces établissements sont tous représentés au sein de la gouvernance du campus. Ils sont très généralement présents au sein du comité de pilotage et associés aux diverses commissions techniques qui en découlent.

[151] Toutefois, une très faible minorité de campus a choisi de confier le portage de l'ensemble du réseau à un établissement d'enseignement supérieur :

- Il est vrai que l'enseignement scolaire accueille la majorité des élèves des campus²³ : ainsi dans l'un des campus qui associent le mieux l'enseignement supérieur, seuls 10 % des effectifs concernent le niveau bac+2, à bac+5²⁴.
- Mais ce choix traduit aussi l'importance du rôle du ministère de l'éducation nationale (via les DAFPIC et DAET) dans la création des premières générations de campus. Les campus plus récents sont plus souvent impulsés et pilotés par l'enseignement supérieur, bien que leur nombre reste très restreint. Aucune difficulté juridique ne s'oppose au portage d'un campus par un établissement d'enseignement supérieur. De même, les fonds versés au titre du campus, notamment par les collectivités territoriales peuvent être versés tant à un IUT qu'à une université ou un regroupement d'établissements.

²¹ Circulaire n° 2016-058 du 13-4-2016.

²² Circulaire n° 2017-045 du 9-3-2017.

²³ C'est le cas dans tous les campus qui ont transmis ces données à la mission, qui sont cependant peu nombreux.

²⁴ campus Design et habitat de Saint Etienne

[152] Lorsque le portage du campus est confié à un établissement d'enseignement supérieur, le responsable est le plus souvent l'IUT, souvent l'université et parfois une école nationale (école d'ingénieur par exemple). Les IUT constituent un acteur pertinent au sein des campus à la fois par leur rôle d'intermédiaire entre le monde universitaire et le monde scolaire, mais aussi par la qualité de leur relation avec les acteurs économiques.

[153] Plus original est le portage du campus « économie touristique » de la région académique Ile de France, qui est assuré par la COMUe Paris Est. Ce choix est intéressant parce qu'il permet de profiter de la structure COMUe sans avoir à ajouter une structure supplémentaire mais aussi parce qu'il rend plus nettement encore que les IUT possible la complémentarité avec la recherche. Mais cette situation reste marginale.

[154] La mission estime qu'il serait opportun qu'un nombre plus grand de campus soient co-portés par des établissements d'enseignement supérieur :

- pour renforcer la valorisation de la filière choisie ainsi que celle des formations professionnelles ;
- pour favoriser la construction d'une offre de formation cohérente sur les niveaux I, II et III et un adossement à la recherche.

3.3.3 L'implication de l'enseignement supérieur dans le campus ne se traduit que rarement par des actions associant largement les acteurs du réseau

[155] Au sein de nombreux campus, les établissements d'enseignement supérieur figurent dans le réseau, mais cela n'a donné lieu à aucune action particulière qui aurait pu renforcer les liens entre les acteurs. Bien avant la création ou la labellisation du campus, les établissements accueillent déjà des élèves issus du bassin local et l'"effet campus" est difficile à observer. Ainsi par exemple, plusieurs campus ont intégré à leurs actions les initiatives menées dans le cadre des Cordées de la réussite, dispositif préexistant aux campus.

[156] Il existe cependant quelques expériences remarquables pour renforcer le continuum entre les enseignements scolaire et supérieur. La plupart de ces actions consistent en visites d'établissements d'enseignement supérieur (IUT principalement) par les élèves des lycées, en projets collaboratifs menés conjointement par des élèves et des étudiants (par exemple entre lycées et IUT, ou encore entre IUT ou BTS et écoles d'ingénieurs), de très nombreuses participations du campus aux salons de l'enseignement supérieur (par exemple Studyrama ou des salons liés à la filière choisie par le campus) et dans certains cas, plus rares, une réflexion sur les parcours, voire les orientations ou réorientations des étudiants au sein du campus (par exemple la « coloration » d'un BTS en vue de l'entrée dans une école d'ingénieurs grâce à des modules de formation complémentaires).

Encadré 8 : Deux expériences d'association de l'enseignement supérieur

Une association au niveau régional

L'ensemble des six Universités de l'académie de Lille et l'Université Catholique de Lille sont partenaires des campus des métiers et des qualifications. Certaines écoles d'ingénieurs sont associées aux campus (Mines de Douai, TelecomLille) ainsi que d'autres écoles ou organismes du supérieur (Pôle 3D, CEFIEC, UNIFORIS ...).

Une association plus limitée : le campus « campus Hôtellerie, Restauration, Tourisme » de Nice :

- Dans le cadre du campus, un diplôme d'université (DU) « thé et café » a été créé à l'université de Nice en partenariat avec l'entreprise Malongo. Le DU sera essentiellement proposé en formation continue (170 heures de formation). Un deuxième DU en mixologie (cocktails) est envisagé.

Un partenariat avec l'entreprise Pônant (croisières de luxe) : quatre lycées hôteliers et deux établissements privés identifient des jeunes qui souhaitent s'engager dans le parcours croisière en BTS et qui seront accueillis en stage par l'entreprise et passeront des habilitations maritimes (formation payée par l'entreprise).

- Le « pôle de stages » géré par le rectorat est désormais adossé au campus.

[157] Ces expériences sont intéressantes parce qu'elles offrent aux élèves une plus grande visibilité sur l'offre de formation locale et parce qu'elles sécurisent leurs parcours : ainsi l'élève sait qu'après le BTS, les portes de l'IUT lui sont ouvertes en licence professionnelle ou encore que certains élèves pourront accéder à un parcours en école d'ingénieurs. L'un des campus a ainsi envisagé la création de « bachelors » au sein des lycées afin d'offrir un débouché à bac+3 aux élèves. Dans un autre campus, une entreprise locale offre à certains élèves des modules de formation complémentaire durant le BTS afin d'acquérir des accréditations spécifiques à l'une des filières concernées. Un autre campus a créé de véritables « parcours de formation intégrés » du bac professionnel au BTS.

[158] Mais ces initiatives réussies sont rares et rien n'indique qu'elles n'auraient pas été conduites en l'absence de campus. La mission relève en effet que lorsqu'elles existent, ces actions mobilisent seulement deux établissements et que dans l'immense majorité des cas, elles ne donnent lieu à aucun financement du campus (sauf les salons qui sont financés en tant qu'actions de communication).

[159] Enfin, l'existence des campus se traduit dans plusieurs cas par la création de nouvelles licences professionnelles dans la filière concernée. Il s'agit de prolonger l'enseignement dans une filière de Bac+2 à Bac+3, en offrant généralement un parcours spécifique. Toutefois, la création de ces licences professionnelles fait rarement suite à l'observation objective des besoins du marché du travail et semble davantage répondre au besoin de trouver des projets à mener dans le cadre du campus. Par ailleurs, ces créations sont portées par un seul établissement et semblent donc davantage procéder d'une extension de l'offre de formation que « d'un effet campus ».

[160] De façon plus générale, à ce stade aucun campus (ni parmi ceux visités, ni ceux traités dans les retours de questionnaires) n'a véritablement repensé sa carte des formations supérieures (suppression de doublons, renforcement des complémentarités, création de passerelles de réorientation). La rationalisation de l'offre est rarement citée parmi les objectifs poursuivis par le campus et aucun n'a lancé une refonte de la cartographie de son offre, parfois très étendue et peu lisible. Pourtant, l'existence du campus devrait permettre de renforcer les complémentarités entre formations et pourrait résoudre des questions telles que le manque de places vacantes dans certaines filières en début d'année.

[161] La mission estime que la rationalisation de l'offre de formation devrait figurer parmi les priorités de la constitution des campus.

[162] Une autre mission importante des acteurs des campus doit être la formation des formateurs de la filière professionnelle, et tout particulièrement les professeurs des lycées professionnels (PLP). Le campus peut en effet rendre plus cohérent leur parcours de formation initiale et continue tant dans les ESPE que dans les autres établissements du campus. Il peut également, grâce à la forte intégration des entreprises, favoriser la valorisation des acquis de l'expérience de ces enseignants qui ont souvent connu une première partie de carrière hors de l'éducation nationale. Ce point est toutefois très rarement abordé par les campus.

3.3.4 La recherche est bien présente dans la composition des campus mais cette association donne rarement lieu à une véritable intégration

[163] Tout comme les établissements d'enseignement supérieur, selon les termes du décret de 2014, les laboratoires de recherche doivent faire partie de la composition des campus. Dans tous les campus, des équipes de recherche sont mentionnées parmi les partenaires du campus. Il s'agit d'équipes universitaires ou d'équipes mixtes avec le CNRS. La taille et les thématiques des laboratoires varient logiquement et de façon importante selon la filière retenue pour le campus.

[164] Dans certains cas, les pôles de compétitivité sont associés au campus, mais dans d'autres cas ils ne sont pas mentionnés. Cela renvoie plutôt à l'hétérogénéité du fonctionnement des pôles qu'au modèle des campus.

[165] Les laboratoires ne sont pas associés en tant que tels à la gouvernance du campus, mais sont généralement représentés par les responsables des établissements d'enseignement supérieur présents au sein de la gouvernance du campus.

[166] Tout comme l'enseignement supérieur, l'association de laboratoires de recherche au campus se traduit rarement par la réalisation d'actions communes avec les autres acteurs du réseau :

- La plupart des campus se contentent de citer les équipes associées au projet, certains évoquent des projets en cours mais aucune action déjà réalisée.
- Dans certains cas, des élèves des lycées ou des étudiants peuvent bénéficier des plateaux techniques des laboratoires de recherche ou des plateformes technologiques pour effectuer des travaux de recherche appliquée ou bénéficier de formations (exemple d'une démonstration de réalité augmentée destinée à 12 étudiants de master). Ces cas sont rares et ne concernent qu'un très petit nombre d'élèves ou d'étudiants.
- Très peu de campus ont réellement mobilisé les équipes de recherche dans le cadre du campus²⁵.

[167] La mission estime que cette faiblesse peut être facilement palliée par le développement de la recherche, notamment la recherche appliquée, en lien avec les besoins du campus. Ce dernier offre en effet aux équipes de recherche la possibilité d'un accès facilité au monde économique. C'est particulièrement vrai dans le secteur industriel où des projets de recherche sont parfois initiés dans le cadre du campus (automobile, aéronautique), mais cela peut être également développé dans le secteur des services (par exemple, l'analyse des mobilités dans le cadre d'un campus touristique). Le campus pourrait ainsi favoriser le développement de contrats de recherche associant les étudiants, les chercheurs et les entreprises autour de thématiques liées à la filière choisie.

[168] Par ailleurs, la longévité du campus n'a pas tendance à jouer en faveur de l'amélioration des articulations avec l'enseignement supérieur et la recherche : certains campus labellisés en 2016 ont consenti un effort en ce sens (campus thermalisme en Auvergne, Smart campus à Dijon, campus touristique porté par la COMUE de Paris Est) alors que certains campus anciens restent très marqués par leur insertion dans l'enseignement scolaire. Sans pouvoir le vérifier de façon rigoureuse, la mission estime que l'association de l'enseignement supérieur et de la recherche aux actions du campus dépend à titre principal du paysage universitaire et scientifique préexistant

²⁵ Le campus « Economie touristique » de la région académique Ile de France a confié aux équipes de recherche la réalisation d'études prospectives sur la filière tourisme.

(existence d'une offre de formation forte dans la filière de la part des établissements d'enseignement supérieur).

Encadré 9 : Campus des métiers et des qualifications DE L'ECONOMIE TOURISTIQUE-ILE DE France - Un compte rendu de réunion *LABEX WEEK*:

« Le projet consiste à organiser une journée d'étude qui croise les travaux de chercheurs et les expériences des acteurs du tourisme autour de l'exploitation des nouvelles sources de données pour l'analyse du phénomène touristique. L'idée est de faire un appel à une communication très ciblée (en privilégiant les projets en partenariat avec les acteurs du tourisme. Les chercheurs présenteront les résultats de leurs travaux. Des professionnels seront également invités pour apporter leurs retours d'expérience. Les discussions sur le positionnement de ce colloque nous ont conduits à nous positionner davantage dans l'esprit d'un partage d'expériences et la constitution d'un réseau sur cette question plus que dans l'expertise académique et la publication. Cette journée s'inscrit dans les dispositifs de valorisation des résultats du projet PEPS MOBITOURGEO. »

Recommandation n°13 : L'association effective de l'enseignement supérieur à la gouvernance doit être recherchée dans tous les campus. Le choix d'un EPSCP comme établissement porteur est l'une des voies à parcourir pour atteindre cet objectif.

Recommandation n°14 : L'association de l'enseignement supérieur doit aboutir à la construction d'actions de formation communes entre enseignements scolaire et supérieur, des niveaux IV à I, au sein du campus : tests de positionnement, réponses personnalisées, mise à niveau avant le début du cursus, accompagnement renforcé tout au long de l'année, parcours de formations modulaires, etc.

3.4 Les effets des CMQ restent à démontrer et les élèves sont encore peu concernés

3.4.1 Il est impossible de mesurer un effet campus pour l'instant, mais la question de l'évaluation émerge

[169] Comme ce rapport vient de le montrer, les attentes les plus fortes à court terme concernent :

- la mise en relation de tous les acteurs et donc le développement des partenariats au-delà de ceux préexistants aux campus. Sur ce plan, on constate dans certains CMQ des premiers signaux positifs ;
- le rapprochement entre l'enseignement scolaire et le supérieur, rapprochement qui reste encore peu effectif.

[170] Les conséquences de ces collaborations sont cependant difficiles à estimer au-delà des discours des uns et des autres et des quelques formations développées dans le cadre des campus avec les universités (des licences professionnelles et quelques formations complémentaires aux formations initiales des lycées).

Encadré 10 : Campus des métiers et des qualifications ENERGIE ET EFFICACITE ENERGETIQUE – FECAMP- Exemples d'effets du campus selon ses membres

Selon les protagonistes, le campus devrait permettre à moyen terme :

- « - des immersions en école d'ingénieurs, la participation à des soutenances d'étudiants, des formations pour les enseignants, des visites industrielles :
- des décloisonnements des formations entre professeurs eux-mêmes (PLP-certifiés) et avec les industriels et universitaires ;
- un lien renforcé entre formation initiale et continue (avec l'AFPA en particulier) ;
- une mutualisation de plateaux techniques, de chantiers-écoles (un chantier pour le nucléaire à Dieppe et un pour l'éolien en cours de réalisation à Fécamp) ;
- un développement de modules complémentaires avec EDF (pour les BTS) pour répondre aux besoins du futur employeur potentiel (co-construit et co-évalué, certification propre à l'entreprise), ou une adaptation du BTS pour préparer à l'insertion ;

Mais, de l'aveu des interlocuteurs, le campus est reconnu (et connu) par les professionnels, mais peu connu des enseignants et élèves/étudiants. »

[171] Malgré les dynamiques de projets et d'actions mises en œuvre dans les différents campus (notamment sous la forme de groupes de travail), la mission constate que **les effets souvent qualifiés de positifs sont de faible intensité au regard de l'investissement humain** des différentes parties prenantes et des objectifs assignés. Les objectifs stratégiques souvent nombreux et pas toujours partagés sont difficilement déclinables dans des actions et/ou projets dont les effets ne concernent qu'une partie limitée d'acteurs.

[172] Il est souvent rapporté à la mission qu'il est encore trop tôt pour voir et mesurer les effets, ce dont la mission convient. Mais au-delà du calendrier de la mesure, la **réflexion sur la méthode même d'évaluation ainsi que sur le choix des indicateurs de réussite est très inégale et loin d'être aboutie** :

- Dans leur grande majorité, les documents recueillis par la mission prennent peu en compte l'évaluation des actions menées ou à mener : les *bilans d'étape*, par exemple, envisagent plus l'évaluation comme une comptabilité des actions mises en œuvre qu'en termes d'indicateurs de performance. L'approche QUALEDUC a souvent été évoquée comme piste, mais la mission n'a pas rencontré de cas où cette auto-évaluation avait été utilisée par un campus ou l'une de ses composantes. Les directeurs opérationnels rencontrés par la mission sont conscients que les indicateurs sont à construire en amont des actions, mais ils estiment qu'un retard important a été pris et que la tâche est de fait plus compliquée.

Encadré 11 : Exemple d'un paragraphe consacré à l'évaluation dans un dossier de labellisation

« Si des axes de développement ont été arrêtés, aucun indicateur à ce jour n'a été déterminé permettant de mesurer l'avancement des projets et d'établir un bilan annuel au regard des objectifs stratégiques fixés. Il appartiendra au bureau et au CA de les déterminer et de créer le tableau de bord induit. »

- En revanche, certains campus – principalement les nouveaux campus et/ou après l'arrivée d'un directeur opérationnel – définissent (ou sont en train de définir) des indicateurs pour conduire une évaluation à la fois de la stratégie et des effets sur les élèves et étudiants. Ainsi sont déclinés des indicateurs de suivi de l'action, de développement des partenariats et de réussite des parcours dans les formations campus (résultats d'élèves aux examens, taux d'attractivité par diplômes, taux de poursuite d'études, taux d'insertion dans la vie active par enquête IVA et IPA).

- On trouve également, mais rarement, des indicateurs académiques de pilotage des CMQ²⁶, notamment dans l'académie de Grenoble où la rectrice définit les campus des métiers et des qualifications comme « *de remarquables leviers dans l'organisation territoriale et pédagogique* ».
- Toutefois, même lorsque des indicateurs sont évoqués, **aucune cible à atteindre n'est fixée**, et il est exceptionnel qu'un objectif concret soit affiché, tel que par exemple l'amélioration du taux de remplissage (jusqu'à hauteur de...) ou l'élargissement de l'origine géographique des entrants (au-delà du territoire de...).

[173] La mission considère que la marge de progrès sur ces questions est importante et pourrait faire l'objet d'un séminaire de formation en lien avec *QUALEDUC* et *EDUFORM*. D'une part, la labellisation des campus ne fait pas référence, comme dans le cas du label qualité *EDUFORM*, à une conformité des prestations de formation, d'autre part, le développement d'une démarche d'assurance qualité n'est jamais évoqué dans les textes concernant les campus. Néanmoins, la mobilisation de l'ensemble des personnels des établissements, autour d'axes de progrès liés aux campus, nécessiterait sans doute la mise en place d'une démarche d'auto-évaluation et de diagnostic partagé. La mission DGESCO-DGESIP, associée à la DGEFP, pourrait plutôt élaborer des outils de suivi de manière à aider les autorités académiques et régionales à interroger de façon objective les résultats obtenus, que de réaliser des bilans d'étape déclaratifs, sans indicateurs objectifs.

Recommandation n°15 : Mettre en place une démarche d'auto-évaluation et de diagnostic partagé au sein des campus

Recommandation n°16 : Proposer un séminaire de formation en lien avec *QUALEDUC* et *EDUFORM*

Recommandation n°17 : Élaborer via la mission DGESCO-DGESIP associée à la DGEFP - des outils de suivi de manière à aider les autorités régionales à se munir d'indicateurs pour interroger de façon objective les résultats obtenus

3.4.2 Les effets en termes d'orientation et de parcours sont minimes

[174] L'ensemble des acteurs rencontrés par la mission en convient : les campus n'ont pas encore produit d'effets significatifs ni sur l'orientation ni sur les parcours des apprenants :

- Les parties prenantes sont souvent sur la première marche de la communication pour donner de la lisibilité à l'offre du campus. Des groupes de travail ont engagé des travaux de formalisation des métiers proposés (fiches métiers²⁷) ou des parcours offerts par le campus. Cette problématique est omniprésente mais n'a pas encore trouvé un écho suffisant auprès des apprenants pour lesquels les campus n'ont pas de réalité concrète, même si certains bénéficient de leurs actions. De même, les enseignants rencontrés se sentent peu concernés, comme l'exprime à sa manière l'un d'entre eux aux membres de la mission : « la disparition du campus nous affecterait beaucoup moins que celle de la photocopieuse ! ». Les acteurs pilotes des campus en ont souvent conscience, ainsi un proviseur indique à ce propos « *le campus est un écosystème qui pour l'instant n'atteint ni les enseignants, ni les élèves* ». Il faut noter cependant quelques rares campus pour lesquels une sorte d'image de marque - « être élève au campus » - existe (par exemple, le campus aéronautique Auvergne).

²⁶ Voir annexe 3

²⁷ Ces fiches métiers existent déjà (ONISEP, Studyrama, POLE EMPLOI, ...) ; il est redondant d'en créer de nouvelles.

- Les objectifs d'amélioration des parcours sont largement affichés dans tous les documents. Citons par exemple : « *Le campus renforcera les possibilités pour les élèves, apprentis, étudiants, stagiaires de la formation continue, de construire des parcours ascendants et qui répondent aux besoins du monde économique. Des liaisons entre les formations seront offertes sous la forme de passerelles, comme celle qui a déjà été mise en place entre le baccalauréat professionnel et le BTS. Les parcours hybrides seront développés.* » Pour autant, si des campus ont mis en place quelques passerelles entre les formations, il est difficile d'en évaluer l'importance et la plus-value sans objectif quantitatif défini et compte tenu du manque de recul. De plus, la mixité des parcours permettant notamment le changement de statut en cours de cycle de formation (ex : un an sous statut scolaire, un an en apprentissage (1+1)) est toujours annoncée mais reste exceptionnelle. Les CMQ devraient pourtant faciliter cette mise en œuvre sachant que de telles passerelles entre les deux statuts permettent d'individualiser les parcours et d'éviter échec et abandons précoces.
- L'exemple de la poursuite d'étude en STS, parfois mis en avant, ne paraît pas à ce stade être consécutif à la mise en place des campus. Depuis la loi de juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et la recherche qui a institué les premiers quotas de bacheliers professionnels dans les STS, ce sont aujourd'hui près de 30 % de ces bacheliers qui poursuivent dans les STS publiques, qu'ils soient scolarisés ou pas dans un lycée professionnel membre d'un campus.

Recommandation n°18 : Cibler prioritairement l'objectif de mixité des publics et des parcours :

- **en permettant le regroupement de statuts différents (scolaires et apprentis) dans un même parcours de formation,**
- **en permettant d'alterner formation sous statut scolaire et par apprentissage au sein d'un même niveau de qualification,**
- **en déterminant des indicateurs de résultats (par exemple : nombre d'élèves suivant ces parcours, nombre de classes mixtes, etc.)**

3.4.3 L'offre de formations des campus peut être novatrice mais la construction inter-établissements de la carte des formations est exceptionnelle

[175] L'offre de formation professionnelle des campus se veut répondre aux enjeux de développement économique des territoires et de filières (cf. Chapitre 1 du rapport).

[176] La mission a pu constater que les campus ciblent ainsi des métiers en tension et des métiers d'avenir, même si tous les acteurs (région, organismes de recherche, DIRECCTE, tissu économique local, pôles de compétitivité, clusters, plateformes technologiques, etc.) ne sont pas associés à hauteur de ce qu'ils pourraient l'être et même si la fluidité des parcours et l'insertion dans l'emploi ne sont pas encore mesurables. Ils couvrent en tout cas des secteurs économiques variés: aéronautique, bâtiment et travaux publics, énergies nouvelles, numérique, métallurgie, filière bois, plasturgie, industries graphiques, mais aussi hôtellerie restauration, tourisme, relation-client, soins et santé.

[177] Cependant, les CMQ ne permettent que très rarement de lever les logiques de concurrence entre les établissements dans la construction de la carte des formations au sein d'une académie. Les campus ne sont pas encore vraiment engagés dans une construction collaborative de l'offre de formation. Dans la majorité des cas, les établissements font remonter leurs demandes d'évolution de la carte des formations (ouverture/fermeture) aux décideurs selon le schéma classique ci-dessous (encadré).

Encadré 12 : Encadré n°12 : élaboration de la carte des formations

La collectivité régionale définit, selon les domaines, et, en lien avec les autorités académiques, des orientations pour adapter l'offre de formation professionnelle initiale régionale. Un appel à projets est lancé auprès de l'ensemble des opérateurs de la formation professionnelle initiale. Les établissements et CFA sont sollicités pour recenser leurs intentions quant à l'évolution de leur offre de formation dans le cadre des priorités que les régions et les autorités académiques ont fixées. Le dossier déposé par les établissements comprend souvent une étude d'opportunité visant à confirmer la pertinence de la section en termes de réponse à des besoins économiques, à une demande des jeunes et des familles, mais également en termes de diversification des choix d'orientation, de cohérence de l'offre de formation à l'échelle de l'établissement ou du bassin. Les branches professionnelles sont généralement interrogées par les services de la région lors de l'instruction des dossiers.

[178] Au mieux, une réflexion est engagée sur ce thème et certains comités de pilotage émettent un avis sur les demandes des établissements du campus. Mais cet avis n'est pour l'instant que consultatif et peu plébiscité par les chefs d'établissements : ainsi la mission a observé un cas où un établissement a maintenu une demande contraire à la position du comité de pilotage du campus. De plus, alors que le campus devrait déjà permettre d'adopter un projet commun de développement, des demandes similaires et concurrentielles sont déposées par les établissements.

[179] Dans des cas très rares, comme celui de l'académie de Rouen où existaient déjà en amont des CMQ, des réseaux d'établissements de formation autour des grands secteurs économiques, ou bien le cas des académies de Grenoble et de Montpellier volontaristes sur ce point, l'évolution de la carte des formations obéit à la double contrainte d'une concertation entre les établissements et d'un avis favorable du réseau/campus. Cette modalité, si elle n'est qu'exceptionnellement effective, est approuvée par tous les responsables rencontrés (éducation nationale, collectivités et monde économique) qui sont unanimes pour passer du niveau établissement à celui du campus dans la construction de l'offre de formation. Ils y voient un moyen de limiter la concurrence inter-établissements et de rationaliser l'offre en évitant les doublons.

[180] La mission approuve cette perspective mais elle est consciente qu'elle induit des évolutions de procédure en matière d'élaboration de la carte des formations dans le cadre des campus. Les corps d'inspection impliqués sont en capacité d'émettre un avis et de faire le lien entre les demandes d'ouverture ou de fermeture de formation émanant des établissements via leur conseil d'administration, et la cohérence recherchée au sein du campus. Celle-ci doit porter sur la complémentarité des domaines, des parcours comme des niveaux de formation proposés aux élèves par les établissements. Ce sont bien là des enjeux fondamentaux du campus que les communautés scolaires doivent s'approprier. La formation des personnels d'encadrement pourrait y concourir en développant davantage une culture professionnelle liée aux réseaux d'établissements.

[181] Enfin, si le rapprochement entre les formations (initiales et continues) et les besoins économiques locaux est une préoccupation commune à tous les campus visités, il se traduit exclusivement par le développement de quelques formations complémentaires spécifiques. Ces formations sont toujours destinées à un nombre très réduit d'apprenants. Les campus devraient pourtant par la mutualisation des moyens et la mobilisation de ressources pouvoir mieux appréhender cette dimension. Cette difficulté à lier emploi et formation ne leur est pas inhérente et la mission considère, faisant écho à ses interlocuteurs, qu'il y a probablement une réactivité potentielle du campus en termes d'adaptation à l'évolution des compétences et des besoins en formation, encore faut-il la mettre en œuvre.

Recommandation n°19: Passer du niveau établissement à celui du campus dans la construction de l'offre de formation pour limiter la concurrence inter-établissements et rationaliser l'offre en évitant les doublons :

- **en faisant appel à l'expertise des corps d'inspection impliqués pour émettre un avis et faire le lien entre les demandes émanant des établissements et la cohérence recherchée au sein du campus.**
- **en développant davantage une culture professionnelle liée aux réseaux d'établissements dans la formation professionnelle des personnels d'encadrement.**

3.4.4 Un risque d'éviction pour les établissements hors campus qui interroge la stratégie régionale et nationale en termes de périmètre

[182] Les campus font l'objet d'une communication nationale et régionale extrêmement positive qui les définit comme des « laboratoires de l'innovation pédagogique » où la formation professionnelle serait plus efficiente.

[183] Ainsi, dans les documents ou sites officiels présentant les CMQ, la référence à l'excellence et à la plus-value est permanente :

- Sur le site Eduscol, les campus des métiers « *regroupent des établissements d'enseignement secondaire et d'enseignement supérieur, de formation initiale ou continue. Ils sont construits autour d'un secteur d'activité d'excellence correspondant à un enjeu économique national ou régional soutenu par la collectivité et les entreprises* » ;
- dans l'Appel à projets campus des métiers et des qualifications, lettre du 10-2-2017, BOEN n°7 du 16 février 2017 « *ils (les campus) constituent des pôles d'excellence offrant une large gamme de formations afin de mieux adapter l'offre de formation aux besoins des territoires, et d'anticiper et accompagner les mutations économiques et technologiques* ».

[184] De même, trouve-t-on dans le Guide des campus 2016 que le CMQ, en permettant « *la co-utilisation des équipements techniques par les entreprises et les structures de formation apporte une réelle plus-value à la formation des jeunes et des salariés et renforce la professionnalité des enseignants.* »

[185] La mission considère que l'attribution d'une telle valeur aux CMQ – non pas par la labellisation mais par la communication mise en œuvre aux différents niveaux – posera à terme la question des inégalités entre établissements. Si la labellisation produisait à terme une augmentation de l'attractivité pour les lycées ou les sections appartenant à un CMQ (ce qui n'est pas encore le cas), il en découlerait de fait une sorte de relégation des établissements hors CMQ. Cet aspect est évoqué par de nombreux interlocuteurs et est déjà pris en compte dans la construction du périmètre de certains campus, quitte à inclure comme cela a été évoqué *supra* un très grand nombre d'établissements, dont certains ne peuvent avoir qu'une seule section dans la filière du CMQ.

[186] La construction de CMQ comportant un grand nombre d'établissements n'étant pas sans poser de difficultés en matière de gouvernance ou de lisibilité de l'offre de formation, notamment pour un établissement présentant une diversité importante de formations relevant de filières différentes, il importe donc, en l'absence de stratégie nationale sur le positionnement des établissements hors CMQ, que le niveau régional se saisisse de cette question. Compte tenu des attentes, les campus doivent produire au plus vite des effets positifs pour ne pas entraîner un désengagement des parties prenantes.

[187] « *Une dynamique est enclenchée, il ne faudrait pas qu'elle s'épuise* », ces mots d'un partenaire de l'hôtellerie illustre bien le défi à relever.

[188] Les partenaires des campus rencontrés ont tous montré un grand intérêt pour le dispositif et se sont investis dans les instances qu'elles soient stratégiques ou opérationnelles. Ils disent maintenant attendre des résultats concrets pour ne pas avoir l'impression de passer beaucoup de temps en réunion sans aboutissement.

[189] Concernant les campus de la première génération, les directeurs opérationnels estiment que l'implication des partenaires les plus actifs s'essouffle, ils se donnent un triple impératif pour palier un éventuel désengagement :

- renouveler les actions collaboratives telles que les forums ;
- produire une visibilité accrue sur des parcours de formation et l'utilisation partagée des plateaux-techniques, de manière à impliquer enseignants et apprenants.
- mettre en place des outils d'évaluation pour « *montrer à tous les effets des campus* ».

[190] Pour les partenaires des campus de deuxième génération, si les réalisations ne sont pas encore concrètes, les projets identifiés et portés par les directeurs opérationnels suffisent, pour l'instant, à soutenir leur engagement. Ces directeurs opérationnels, qualifiés d' « interlocuteur unique avec l'éducation nationale » constituent en effet pour eux un progrès important. Néanmoins, cet engagement devra, à terme, produire des résultats.

[191] La mission considère que les directeurs opérationnels pourraient en effet, par leur présence accrue auprès de tous les acteurs du campus ainsi que par la prise de conscience d'une nécessaire démarche évaluative, réduire l'écart souvent observé entre les bonnes intentions académiques et régionales, les conventions et les réalisations concrètes.

CONCLUSION

[192] En conclusion de ce rapport, la mission d'inspection générale souhaite retenir quelques points saillants apparus au cours de son enquête dans les académies et à travers l'analyse des différents documents qui lui ont été fournis ou qu'elle s'est procurés.

[193] En premier lieu, il convient de souligner **l'évolution** entre les campus de la première vague (mai 2013), pour lesquels les académies et régions ont disposé d'à peine plus d'un mois pour répondre à l'appel à projets, et ceux plus récents dont les académies se sont emparées par un pilotage sinon fédérateur tout au moins déterminé à l'être. La mise en place de comités de pilotage au niveau régional-académique ainsi que la nomination d'un directeur opérationnel dans la grande majorité des CMQ témoignent de ce renforcement.

[194] En deuxième lieu, il faut noter que la **diversité des CMQ** ne relève pas uniquement d'une question de temporalité, ni d'ailleurs de filière, mais d'un ensemble de facteurs dont notamment le lien Etat-région, les moyens mis en œuvre ou encore l'ancrage historique. En outre, cette **diversité concerne plusieurs dimensions** : la réponse plus ou moins adaptée à un enjeu économique sectoriel et/ou territorial (l'identification de cet enjeu dépendant notamment de l'implication des DIRECCTE, qui reste aujourd'hui pour le moins inégale), les modalités de gouvernance, l'implication financière des régions, les objectifs poursuivis, la réalité des partenariats, le périmètre du campus, etc. De tous ces champs, **la question de l'investissement du conseil régional est essentielle** aussi bien sur le plan financier que sur celui de la crédibilité du dispositif qui doit apparaître comme étant co-porté par le ministère de l'éducation nationale et le conseil régional. Ces acteurs devront notamment préciser certains aspects des CMQ tels que leur fonctionnement en termes d'allocation de moyens et de mode de gouvernance, leur développement en termes de périmètre (intégrer la totalité des lycées d'une filière d'une grande région a-t-il par exemple un sens pour les parcours d'élèves ?) mais aussi de dimensionnement (nombre de CMQ sur le territoire régional, cohérence et coordination entre ces CMQ). Pour la mission d'inspection générale, le développement des CMQ a vocation à se stabiliser. Il s'inscrit dans un équilibre national de l'offre au regard des perspectives économiques. **Le niveau national a donc aussi un rôle régulateur à jouer que ce soit dans le cadre des appels à projets ou dans celui d'un cahier des charges.**

[195] En troisième lieu, et c'est sans doute là le point d'achoppement principal, il est à ce stade **impossible d'observer une valeur ajoutée pour les jeunes et adultes en formation**. L'annonce dans tous les dossiers labellisés de la mise en place de parcours de formation, tous niveaux, tous statuts d'apprenants ne se concrétise pas véritablement : l'évolution de la carte des formations n'en témoigne pas encore (persistance de doublons et au mieux ouverture de licence professionnelle), les suivis de cohortes qui pourraient montrer une évolution de l'orientation n'existent pas, les élèves et leurs familles ignorent même que leur lycée fait partie d'un CMQ. De plus, ces parcours quand ils existent pour certains élèves, ne dépendent pas à proprement parler des CMQ : la poursuite d'étude des baccalauréats professionnels ou technologiques dans l'enseignement supérieur est un objectif ministériel et un souhait d'orientation des familles qui se met en œuvre progressivement, avec ou sans CMQ. En outre, la formation tout au long de la vie reste le « parent pauvre » des CMQ.

[196] En quatrième lieu, on peut estimer qu'à ce stade de développement du dispositif, **l'absence quasi-générale d'objectifs chiffrés et d'indicateurs d'évaluation devient difficile à justifier**. À ce propos, le renouvellement de la labellisation – qu'il soit national ou régional – devra d'une part, conduire à une auto-évaluation des campus eux-mêmes et d'autre part, à formuler un avis argumenté reposant sur une mesure de l'efficacité. La détermination d'objectifs ciblés et d'indicateurs en amont conditionne ces deux aspects.

[197] Ces conclusions ne doivent pas pour autant masquer certains mérites du dispositif. Si les CMQ ne parviennent pas encore à démontrer leur apport concret, il convient de souligner qu'ils ont réussi à mobiliser de nombreux acteurs y compris hors de l'éducation nationale et de la « sphère État », sans nécessiter des moyens importants. Cette mobilisation réside pour une grande part dans la souplesse du dispositif qu'il convient de ne pas trop standardiser ni nationalement, ni régionalement, et dans la liberté d'organisation laissée aux acteurs. Néanmoins, compte tenu des attentes de ces différents acteurs, **les campus doivent maintenant produire des effets positifs pour ne pas entraîner un désengagement des parties prenantes**. De ce point de vue la priorité devrait être donnée à la mise en œuvre effective de parcours permettant notamment d'alterner formation initiale et apprentissage au sein d'un même niveau de qualification, de proposer des formations continues répondant aux attentes économiques et sociales, et la possibilité pour le campus d'adapter les formations aux évolutions des métiers. Ceci est d'autant plus nécessaire que la communication nationale autour des CMQ leur assigne un niveau d'ambition élevé, encore éloigné de la réalité du terrain.

Martine CARAGLIO

Membre de l'Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche

Fadela AMARA, Simon ARAMBOUROU

Membres de l'Inspection générale des affaires sociales

Frédéric THOLLON

Membre de l'Inspection générale de l'éducation nationale

Avec la participation de

Marie-Claude FRANCHI, Annaïck LOISEL, Frédéric WACHEUX

pour l'Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche

Isabelle BOURHIS, Dominique CATOIR, Jean-Marc DESPREZ, Jean-Michel SCHMITT

pour l'Inspection générale de l'éducation nationale

RECOMMANDATIONS DE LA MISSION

N°	Recommandation	Autorité responsable	Echéance
1	Exiger une analyse économique préalable plus poussée associant l'ensemble des parties prenantes, notamment les DIRECCTE, s'appuyant sur des données objectives et fournissant des éléments de prospective	Mission nationale des CMQ / Groupe d'experts	Prochain appel à projets
2	Demander à ce que l'item « partenaires du CMQ » du dossier de labellisation comprenne une partie analytique permettant de comprendre quels sont les apports potentiels de ces partenariats et exiger un engagement signé par tous les partenaires qui y sont mentionnés	Mission nationale des CMQ / Groupe d'experts	Prochain appel à projets
3	Compléter l'item offre de formation par une rubrique portant sur la cohérence de celle-ci (notamment adéquation avec les besoins des parties prenantes, mixité des parcours, suppression des doublons) ainsi que sur les perspectives d'évolution	Mission nationale des CMQ / Groupe d'experts	Prochain appel à projets
4	Exiger que toute candidature ait au moins été l'objet d'une présentation en CREFOP	Mission nationale des CMQ / Groupe d'experts	Prochain appel à projets
5	<p>Parallèlement au renforcement des exigences en matière de contenu des dossiers de candidatures, clarifier et objectiver le processus de labellisation sachant que deux scénarios sont envisageables :</p> <p><u>Scénario numéro 1</u> : maintenir la labellisation au niveau national avec trois impératifs : un processus de labellisation mieux objectivé dans sa phase amont ; une expertise terrain ; au niveau national, un renforcement au sein du comité d'experts des collectivités territoriales, des milieux professionnels et des représentants des ministères concernés.</p> <p><u>Scénario numéro 2</u> : à partir d'un cadre national pouvant être complété par des critères locaux, responsabiliser le niveau territorial en confiant la labellisation à une instance tripartite rectorat/conseil régional/préfecture.</p>	DGESCO	2018
6	<p>Assurer un suivi précis et détaillé des CMQ au niveau central permettant de disposer notamment des informations suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Forme juridique - Nombre de partenaires et typologie de ces partenaires (public/privé, formation initiale/formation continue) - Budget prévisionnel et répartition entre les différents financeurs 	Mission nationale des CMQ	immédiat
7	Dans le cadre du renouvellement de la labellisation des premiers CMQ ainsi que pour les CMQ qui seront labellisés dans le futur, imposer la rédaction d'une lettre de mission pour le poste de DO et favoriser le cofinancement de ce poste	Mission nationale des CMQ / Groupe d'experts	Prochain appel à projets

8	Pour les CMQ ayant préféré s'adosser à un établissement support et ne disposant pas de ce fait d'une personnalité juridique distincte, veiller à ce que ce choix ne constitue pas un frein pour le développement du CMQ auquel cas il convient d'étudier les possibilités d'une évolution de ce statut juridique	Mission nationale des CMQ	immédiat
9	Privilégier un financement <i>ex-ante</i> à un financement <i>ex-post</i> peu adapté compte tenu du budget très limité des CMQ qui risque de fait de ne pouvoir être en mesure d'engager des dépenses nécessaires à leur développement	Rectorat / Région	
10	Rappeler la nécessité de doter toutes les DIRECCTE d'un correspondant CMQ et sensibiliser les DIRECCTE à l'intérêt des CMQ dans le cadre de leurs missions	DGEFP/DGE	immédiat
11	Sensibiliser les CMQ à la nécessité d'associer les OPCA et l'AFPA et inciter les conseils régionaux à faire connaître les CMQ auprès des OPCA	Mission nationale des CMQ	immédiat
12	Traduire en action le chantier de la conception des formations autour de blocs de compétences	Rectorat / CMQ / établissements	
13	L'association effective de l'enseignement supérieur à la gouvernance doit être recherchée dans tous les campus. Le choix d'un EPSCP comme établissement porteur est l'une des voies à suivre pour atteindre cet objectif	Rectorat	
14	L'association de l'enseignement supérieur doit aboutir à la construction d'actions de formation communes entre enseignements scolaire et supérieur, des niveaux IV à I, au sein du campus : tests de positionnement, réponses personnalisées, mise à niveau avant le début du cursus, accompagnement renforcé tout au long de l'année, parcours de formations modulaires, etc.	Rectorat / CMQ / établissements	
15	Mettre en place une démarche d'auto-évaluation et de diagnostic partagé au sein des campus.	Mission nationale des CMQ	
16	Proposer un séminaire de formation en lien avec <i>QUALEDUC</i> et <i>EDUFORM</i> .	DGESCO	
17	Élaborer via la mission DGESCO-DGESIP associée à la DGEFP - des outils de suivi de manière à aider les autorités régionales à se munir d'indicateurs pour interroger de façon objective les résultats obtenus.	DGESCO /DGESIP / DGEFP	

<p>18</p>	<p>Cibler prioritairement l'objectif de mixité des publics et des parcours :</p> <ul style="list-style-type: none"> - en permettant le regroupement de statuts différents (scolaires et apprentis) dans un même parcours de formation, - en permettant d'alterner formation sous statut scolaire et par apprentissage au sein d'un même niveau de qualification, - en déterminant des indicateurs de résultats (par exemple : nombre d'élèves suivant ces parcours, classes mixtes, ...) 	<p>Rectorat / CMQ / établissements</p>	
<p>19</p>	<p>Passer du niveau établissement à celui du campus dans la construction de l'offre de formation pour limiter la concurrence inter-établissements et rationaliser l'offre en évitant les doublons :</p> <ul style="list-style-type: none"> - en faisant appel à l'expertise des corps d'inspection impliqués pour émettre un avis et faire le lien entre les demandes émanant des établissements et la cohérence recherchée au sein du campus. - en développant davantage une culture professionnelle liée aux réseaux d'établissements dans la formation professionnelle des personnels d'encadrement 	<p>Rectorat / CMQ / établissements</p>	

LISTE DES PERSONNES RENCONTREES

NIVEAU NATIONAL

Brigitte DORIATH, DGESCO, sous directrice, sous-direction des lycées et de la formation professionnelle tout au long de la vie

Catherine MOALIC, DGESCO, en charge du co-pilotage de la mission campus DGESCO/DGESIP

Franck JARNO, DGESIP, sous-directeur, sous-direction des formations et de l'insertion professionnelle

Christine BRUNIAUX, DGESIP, département du lien formation-emploi

Caroline CUINAT, DGESIP, en charge du co-pilotage de la mission campus DGESCO/DGESIP

Stéphanie Fillion, DGEFP, adjointe au sous-directeur politiques de formation et du contrôle

David ANGLARET, DGEFP, membre de la sous-direction mutations économiques et sécurisation de l'emploi

Claude RENARD, Direction Générale des Entreprises, sous-directeur réindustrialisation, restructurations d'entreprises et formation, emploi industriel

Jean-Jacques Nay, Direction Générale des Entreprises, chargé de mission également membre du groupe d'experts en charge d'évaluer les dossiers.

Daniel BLOCH, Président du groupe d'experts campus des Métiers et des Qualifications, ancien Recteur

Claudine SCHMIDT-LAINE, recteur de l'académie de Grenoble, chancelière des universités

Bernard SAINT GIRONS, ex-président du pôle de recherche et d'enseignement supérieur de l'université Paris-Est et auparavant délégué interministériel à l'orientation - Pilote du campus tourisme IDF

M. Jean RAINAUD, conseiller éducation à l'Association des régions de France (ARF)

Jean-Pierre COLLIGNON, IGEN, membre du groupe d'experts campus

CAMPUS EN ACADEMIE

ACADEMIE D'AIX-MARSEILLE

Bernard BEIGNIER, recteur de l'académie d'Aix-Marseille miens, chancelier des universités
Recteur de région académique

CAMPUS AERONAUTIQUE

Claude Garnier, DAFPIC, directeur du GIP, représente le recteur au CREFOP.

Sabine Brismontier (IEN ET/EG STI), adjointe DAFPIC (s'occupe de la carte des formations)

Stéphane Magana, Directeur de TEAM Henri-Fabre, Direction Générale Déléguée CCI Marseille
Provence

Nathalie Alexandre, Directrice projet TEAM Henri-Fabre, Directrice Coordination Interne et
Responsabilité Sociale d'Entreprise EDF

Jean-Paul Romet, Délégué Emploi / RH, EDF – DAR PACA

Samuel Brodier, Ingénieur pour l'École détaché d'EDF

Jean-Pierre Dos Santos, Directeur emploi formation UIMM PACA

Laurent Renaux, DO chargé de mission à la DAFPIC

Jacques Duisit, IA-IPR STI

Gilles Cerato, IA-IPR STI

Monsieur le Recteur de région académique, Bernard Beignier.

M. Pascal Misery, Secrétaire Général de l'académie d'Aix-Marseille

Pour le Pôle Formation Des Industries Technologiques - Région PACA :

Jean-Marie Trabucco, Président

Pour le Greta

Catherine Tramond, CFC

Pour le lycée Rouvière (Toulon, Ac-Nice)

Yves Ulm, Proviseur

Michel Aimar, DDFPT

Pour le lycée du Rempart (Marseille)

Sylvain Ladent, Proviseur

Pierre Duriez, DDFPT

Pour le lycée des métiers de l'aéronautique Pierre Mendès-France (Vitrolles)

Corinne Merlin, Provisseure

André Manzanares, DDFPT

Pour le lycée Vauvenargues (Aix-en-Provence)

Délia Tronconi, DDFPT

Pour le lycée Jean-Perrin (Marseille)

Frederic Dupont, DDFPT

Géraldine Daniel, cabinet du Président du Conseil régional de Provence-Alpes-Côte d'Azur (emploi, formation professionnelle et apprentissage).

Dominique Guyot, directrice déléguée DIRRECTE, responsable de l'Antenne d'Aix en Provence présente au titre de chef de projet Henri Fabre, pas référente campus des métiers

Pour l'ENSAM

Philippe Collot, Directeur du campus d'Aix en Provence

Murielle Sauty, Chargée des relations entreprises et extérieures

Lionel Roucoules, enseignant-chercheur, Président du conseil scientifique Henri-Fabre

Pour le CIPEN (Cluster d'Innovation Pédagogique et Numérique)

René Bachini,

Pour l'EMSE

Philippe Lalevée, Directeur délégué du campus GCP, Mines Saint-Etienne et responsable formation du Pôle SCS (Solutions Communicantes Sécurisées)

ACADEMIE D'AMIENS

Valérie CABUIL, rectrice de l'académie d'Amiens, chancelière des universités

CAMPUS DES METIERS ET DES QUALIFICATIONS de la METALLURGIE ET de la PLASTURGIE

Jean Marc PAGE (DAET)

Alain PARJOUET (IEN-STI)

Pascal OYER (directeur opérationnel du campus des métiers et des qualifications).

Frédéric FLANDRE (responsable manager), représentant de la région HDF

DAFCO, Jean Jacques STOTER

Patrick MACCZAK, adjoint au chef de service et Valérie PEQUERY, chargée de mission à la DIRECCTE.

Giovanni SORANO, directeur du campus des métiers et des qualifications Métallurgie et Plasturgie.
Christophe MARIVAL, Responsable territorial Aisne de l'UIMM Picardie et Ingrid CRESP, responsable communication à l'UIMM Picardie
Béatrice NINOVE, déléguée générale GIPCO, représentante de la branche plasturgie
Fabrice BROWET (IA-IPR)
chefs d'établissement, DDFPT, directeurs de CFA
Frédéric DURIEZ, chef de département Génie Mécanique de l'IUT de l'Aisne.
Emmanuel BELLENGER, directeur de l'INSETT
Salima SIMON, directrice adjointe d'industriab.

ACADEMIE DE BORDEAUX

AEROCAMPUS DE NOUVELLE AQUITAINE

Perrin Stéphane, Proviseur du Lycée Professionnel Flora Tristan, Camblanes
Mandra Alain, Proviseur du Lycée Polyvalent Jean Taris, Peyrehorade
Barraud Philippe, Proviseur du Lycée Professionnel Jean Duperier, St Medard en Jalles
Adam Laurent, Directeur du CFAI Aquitaine
Labadie Eric, chargé de mission campus
Mortelette Eric, CSAIO
Kessenheimer Thierry, DAFPIC
Verschave Jérôme, directeur de l'Aerocampus
Chenelat Jean-Jacques (Airbus Helicopter Training Service
Castera Claude (Dassault Aviation Merignac)
Carre-Tea Nadine, AIA Bordeaux –
Dupré Olivier – Sabena Technics Bordeaux
Charnolé David, directeur opérationnel Aerocampus
Cazaurang Franck, directeur IMA (Institut de Maintenance Aéronautique) Université de Bordeaux

ACADEMIE DE CLERMONT FERRAND

Danièle CAMPION, Recteur de l'académie de Clermont Ferrand, chancelier des universités
Francis MICHARD, DAFPIC
Peggy VOISSE, représentante du conseil régional.

CAMPUS AERONAUTIQUE

Mme Anne LACHAUD, Proviseure du lycée professionnel Roger CLAUSTRES ;
M David BONNET, Directeur délégué aux formations ;
Mme Séverine DURIEUX, Directrice opérationnelle.
M. Francis MICHARD, DAFPIC
campus agro-alimentaire, AURILLAC
Mme Céline ARSAC, directrice opérationnelle ;
Mme Geneviève GAGNE, directrice du département Génie Biologique de l'IUT d'AURILLAC ;
M Jean-Pierre CHAPUT, Directeur du lycée agricole G.POMPIDOU ;
Mme Isabelle MARTY NAVARRE, proviseure du lycée R CORTAT ;
M David BARGEON, IEN IO, représentant Mme Maryline LUTIC, IA DASEN du CANTAL.
M. Francis MICHARD, DAFPIC

CAMPUS THERMALISME

Mme Ghania BEN GHARBIA, Proviseure du lycée Valérie LARBAUD ;
Mme Catherine RONCIER, Directrice du CREPS Vichy-Auvergne ;
M Yves BIGNON, Professeur à la faculté de médecine ;
M Jean - Luc CHAPUT, Directeur opérationnel ;
Mme Monique TEIL, Directeur délégué aux formations ;
M Frantz HAUW, Directeur adjoint du CREPS Vichy-Auvergne ;
Mme Mélanie RANCE, CREPS Vichy-Auvergne ;
M Michel Pierre VIROT : proviseur adjoint
Mme Sylvie MAIN : infirmière
M Grégory LEULIER : DDFPT
Mme Maria GRANCHO : CPE
M Jean-Michel GENIN : agent comptable

CAMPUS DESIGN MATERIAUX INNOVANTS

M Fred BROMONT, proviseur du lycée Jean MONNET ;
M Emmanuel VIGNAUD, Directeur délégué aux formations ;
Mme Marie Claude LEGUILLON, directrice opérationnelle.

CAMPUS AGRO-ALIMENTAIRE, AURILLAC

Céline ARSAC, directrice opérationnelle ;

Geneviève GAGNE, directrice du département Génie Biologique de l'IUT d'AURILLAC ;

Jean-Pierre CHAPUT, Directeur du lycée agricole G.POMPIDOU ;

Isabelle MARTY NAVARRE, proviseure du lycée R CORTAT ;

David BARGEON, IEN IO, représentant Mme Maryline LUTIC, IA DASEN du CANTAL.

Francis MICHARD, DAFPIC

ACADEMIE DE LILLE

Luc JOHANN, recteur de l'académie, chancelier des universités

Recteur de la région académique

Dominique MARTINY secrétaire général

Valérie PINSET, SGA

François Bacon, DAET, Jean-Yves Ledoux, DAFCO, Valérie Pinset, SGA, Stéphanie Guerin Marichez, Chargée de mission campus

DIRECCTE, Lahcen Merdji, responsable du service économie territoriale et Patrick Bartier, référent campus au sein du service économie territoriale

Dominique Lévêque, CSAIO

Sabine Duhamel, Vice-Présidente Commission Formation et de la Vie Universitaire de l'ULCO et référent COMUE

Des représentants du Conseil Régional Hauts de France dont Ludovic Longueval directeur à l'éducation

CAMPUS AUTONOMIE LONGEVITE SANTE

Chef d'établissement, Marc Fay

Elisabeth Plottet, directrice opérationnelle du CMQ ALS

Sophie Boys, IA IPR

Isabelle Chaveyriat IEN

Chefs des établissements et DDFPT des Lycée Valentine Labbé, Lycée Jan Lavezzari, Lycée Mendes France et d'un représentant du CEFIEC, de l'EREA de Berck, de l'IFMK et de l'UNAFORIS.

Sabine Duhamel, ULCO, représentant l'enseignement supérieur

Secteurs professionnels : Axelle Baillet, Institut CALVE de Berck/Mer, Madame Mathilde Thuilliez, EURASANTE et Valérie DURTESTE, AFNOR

CAMPUS DE L'IMAGE NUMERIQUE ET DES INDUSTRIES CREATIVES

Philippe NOTOT proviseur du lycée Jean Rostand de Roubaix, Samuel BUIL, proviseur-adjoint et Jean-Luc TRINEL le DDFPT du lycée, Marylise VINCENT proviseure de l'ESAAT et Vincent MARRIS le DDFPT, Patrick DERANCY proviseur du Lycée Professionnel Le Corbusier de Tourcoing, Laurence SAYDON proviseure du Lycée Louise de Bettignies de Cambrai, Jean-Marie TRAPANI du Lycée Baggio de Lille et Mohamed EL MOURABIT le DDFPT du lycée.

Cyrielle DOS SANTOS, directrice opérationnelle du CMQ INIC, Mathieu LEGENT, Ingénieur pour l'école et Christophe LASSON, IA IPR STI

Lynne FRANJIE Vice-présidente formation Lille 3, Séverine CASALIS Vice-Présidente Valorisation (LILLE 3) et Eric Mielke, Chargé de relations avec les milieux socio-économiques, référent apprentissage et Directeur Adjoint du HubHouse Université de Lille 3, Michel Pommeray, directeur du département DREAM, UVHC, ISTV de Valenciennes, Clarisse Dhaenens, Directrice adjointe du laboratoire CRISTAL, Université de Lille 1
Antoine Durieu ou Jean Taddéi, directeur général et directeur FI/FC de Pôle 3D

Malika Palmer, directrice de PICTANOVO représentée par Clarisse Beaucamp, accompagnement des entreprises et Mélanie HANSCOTTE SG de Plaine Image.

ACADEMIE DE LYON

Françoise MOULIN CIVIL, rectrice de l'académie de Lyon, chancelière des universités
Rectrice de région académique

CAMPUS TEXTILE CUIR MODE DESIGN

Pierre Arène SGA

Patrice Gaillard, DAFPIC

Jannick Chrétien SGAA,

Yves Guyot DAET Grenoble responsable CMQ pour les trois académies

Sophie Jullian DRRT (DGRI)

Annick Talon DIRRECTE

Frédéric GAFFIOT DEFI3S (responsable région), la responsable du service pilotage ressources et moyens DLC.

Yves Flammier CSAIO

Déborah Helfmann (directrice opérationnelle)

Michèle Fayard-Rougou (IEN STI)

Jean-Michel Garel (IA-IPR STI)

Pierric Chalvin (UNITEX),
Pierre-Jacques Brivet (mode habillement Rhône Alpes),
Marie Claude Bacquer (OPCALIA textile mode cuir).

Chefs d'établissement :

Pierre Ronchail, Lyon lycée La Martinière
Sylvain Pardo, Chambon Fougerolles
Michel Ozil, Bourg en Bresse
Rémy Odier, Romans lycée du Dauphiné
François Lauwerie CFA textile régional

Enseignement supérieur

Aline Zecchini Créatech
Stéphanie KUNERT directrice université de la mode LYON II
Jérôme Marcilloux ITECH
Pierre Jacques Brivet (association modalyon)

ACADEMIE DE MONTPELLIER

Armande LE PELLEC MULLER, recteur l'académie de Montpellier, Chancelier des universités.
Recteur de la région académique

CAMPUS DE L'HABITAT, DES ENERGIES RENOUVELABLES ET DE L'ECO-CONSTRUCTION

M.BOUSQUET Patrice Proviseur du Lycée DHUODA NIMES, pilote du CAMPUS des Métiers.

M.LAURENT Christian IA-IPR STI Référent

M.BARTHELEMY Fabrice Proviseur de Lycée RAIMU NIMES

M.BOUJADDI Mohamed Proviseur Lycée LANGEVIN BEAUCAIRE

Mme JEANNEST Claudine Proviseure Lycée MISTRAL NIMES

M.DUMAS Marc DDFTP Lycée DHUODA NIMES

Mme POPLIN Valérie Directrice Opérationnelle CAMPUS (en cours de recrutement).

M.DERRIEN Jean-Yves CFA Enseignement Supérieur

Mme MIAS Ecole Nationale Supérieure d'Architecture de Montpellier

M.ROGACKI Ecole des Mines d'ALES

Absent excusé : M.DUBE directeur IUT de NIMES

M.CHAFFAUT Ingénieur pour l'école SCHNEIDER

M.LOPEZ Chef de projet SCHNEIDER

M.CLARA DG Auto Béton Contrôle

M.IMBERT DG SEREEMA (éolien)

M.LORENZO DG SENVION (éolien)

M.BELIN Directeur Commercial REXEL (ENR)

M.LUCONI François Enseignant

M.GUEIDAN Jean-François Enseignant

M.LEQUEUX Régis Enseignant. Coordonnateur du campus en 2015/2016

Enseignement Supérieur : Directeur IUT de Nîmes, Responsable projet égalité des chances ENSAM de Montpellier, Directeur des sections d'apprentissage de l'Ecole des Mines d'Alès.

Présents Entreprises Partenaires : Chef de projet et ingénieur pour l'école de Schneider, Responsable relation client expertise de Rexel, Directeur Sereema, Responsable projet SENVION (Eolien), Directeur Général Auto Béton Contrôle.

ACADEMIE DE NICE

CAMPUS HOTELLERIE RESTAURATION TOURISME

Corinne CLERISSI Directrice opérationnelle,

Patrick DESPREZ DAFPIC,

Alain MARIE Président.

Corinne CLERISSI Directrice opérationnelle,

Franck SOSTHÉ Université Nice Sophia Antipolis,

Emmanuel ARAGON Université de Toulon,

Éric DORÉ Directeur Comité régional du Tourisme,

Philippe DUMEZ DIRECCTE PACA,

Jean Pierre GHIRIBELLI UMIH PACA.

ACADEMIE DE ROUEN

Nicole MENAGER, rectrice de l'académie de Rouen, chancelière des universités.

CAMPUS DES ENERGIES ET DE L'EFFICACITE ENERGETIQUE

Didier Pinel, proviseur Lycées Descartes/Maupassant de Fécamp, directeur du CMQ3E

Philippe Calonnec, directeur opérationnel

Éric Ruault, proviseur du Lycée des métiers des industries Pierre de Coubertin de Bolbec

Véronique Hachard, proviseure du lycée Le Corbusier de Saint-Etienne-du-Rouvray

Éric Maugard, DDFPT du LPO Pierre de Coubertin de Bolbec, en charge du Groupe de travail thématique spécifique (GTTS) consacré à l'efficacité énergétique dans l'industrie.

Christophe Picard, DDFPT du LGT Maupassant de Fécamp (GTTS éolien).

Jean-Luc Vallée, DDFPT du LP Emulation Dieppoise de Dieppe (GTTS nucléaire)

Georges Barakat, PU / Directeur du laboratoire GREAH / Université du Havre.

Didier Lemosse, MC, laboratoire LOFIMS, INSA de Rouen, administrateur du CMQ3E,

Sébastien Blondel, directeur du CESI et administrateur du CMQ3E

Nicolas Picard, EDF EN, Ressources Humaines Offshore

Gérard Duchemin, vice-président de l'association « Energies Normandie

Christian Nickel, EDF, administrateur et membre du bureau du CMQ3E.

Jérôme Delahoche, Responsable Ressources Humaines Agence Normandie - ENGIE

Nicole MENAGER, Rectrice, Mostefla FLIOU, Secrétaire Général d'académie

Christel LEVERBE, DGS adjointe en charge de l'éducation, Conseil régional de Normandie

Emmanuel DIDIER, DAFPIC et Jean-Pierre Géron, CSAIO,

ACADEMIE DE TOULOUSE

CAMPUS DE L'AERONAUTIQUE ET DU SPATIAL

Eric SZMATA, DAFPIC

Sébastien GUEREMY, chef du service Entreprises de la DIRECCTE OCCITANIE

M François VIVES, directeur opérationnel,

M Laurent JUILLAC, coordonnateur pédagogique,

M Nicolas JEAN, Directeur délégué aux formations du lycée St EXUPERY, établissement support du CMQ,

Entretien téléphonique avec M Pierre DONNADIEU, proviseur du lycée St EXUPERY, président de l'association qui administre le campus, président de la commission emploi-formation de l'IRT Antoine de Saint Exupéry, accélérateur de technologie.

ANNEXE 1 : QUESTIONNAIRE TRANSMIS AUX DIRECCTE

L'IGAS, l'IGEN et l'IGAENR sont chargées d'une mission portant sur les campus des métiers et des qualifications. Il est demandé aux trois inspections d'effectuer un premier bilan de ce dispositif un peu plus de trois ans après sa création, alors que 51 campus ont déjà été labellisés et que 29 candidatures ont été reçues dans le cadre de l'appel à projet en cours.

Dans ce cadre, la mission a jugé particulièrement utile de compléter les déplacements sur le terrain qu'elle sera amenée à conduire au premier trimestre 2017, par l'envoi de deux questionnaires, le premier adressé aux services du rectorat et le second adressé aux services des Direccte. Les réponses à ces questionnaires permettront non seulement de disposer d'une plus grande exhaustivité mais aussi de préparer au mieux les entretiens qui seront conduits lors de ces futurs déplacements.

S'agissant du questionnaire ci-dessous, envoyé à l'ensemble des Direccte, n'hésitez pas, à joindre à votre réponse tout document que vous jugeriez utile pour notre bonne compréhension.

Enfin, concernant la date de retour de ce questionnaire, nous vous serions reconnaissants, compte tenu du planning de la mission, de nous transmettre vos réponses le 16 janvier 2017 au plus tard.

Pour toute question ou demande de précision vous pouvez nous contacter aux adresses suivantes :

fadela.amara@igas.gouv.fr

simon.arambourou@igas.gouv.fr

Nous vous remercions par avance pour votre précieuse collaboration.

1. Quels sont les campus des métiers installés dans votre région ? (champ libre)
2. La Direccte à laquelle vous appartenez a-t-elle été impliquée dans la mise en place d'un campus des métiers ? (oui/non)
 - a. Si oui, quels sont ces campus des métiers ?
 - b. Si oui, avez-vous été associé dès la phase de réflexion portant sur la future création du campus ? (oui/non)
 - c. Quelle forme a pris votre implication (association dans un comité, demande d'évaluation de la pertinence du projet sur le plan de l'emploi...) ? (champ libre)
 - d. Estimez-vous que votre implication (sous toutes ses formes) a bien été prise en compte par les autres acteurs et a aidé à faire évoluer/modifier le projet ? (champ libre)
3. Estimez-vous avoir été suffisamment impliqué ? (oui/non)
 - a. Si non, que préconiseriez-vous ? (champ libre)
4. Le volet formation continue vous semble-t-il suffisamment pris en compte au sein des campus des métiers situés sur votre territoire de ressort ? (oui/non)

- a. Pouvez-vous nous citer les effets positifs du dispositif campus des métiers concernant ce volet ?
 - b. Que faudrait-il améliorer ?
 - c. L'AFPA est-elle associée aux campus des métiers situés sur votre territoire de ressort ?
5. Le volet insertion professionnelle des demandeurs d'emplois vous semble-t-il suffisamment pris en compte au sein des campus des métiers situés sur votre territoire de ressort ? (oui/non) ?
- a. Pouvez-vous nous citer les effets positifs du dispositif campus des métiers concernant ce volet ?
 - b. Que faudrait-il améliorer ?
 - c. Le service public de l'emploi est-il associé aux campus des métiers situés sur votre territoire de ressort ? (champ libre)
6. Quels sont les points qui selon vous mériteraient une plus grande attention lors de la définition d'un projet de campus des métiers et des qualifications?
7. Vous est-il demandé d'effectuer un suivi de l'évolution des campus des métiers et des qualifications situés sur votre territoire ? (oui/non)
- a. Si oui, quelle forme prend ce suivi ? (champ libre)
8. Quels devraient-êtré selon vous les différents apports d'un dispositif tel que les campus des métiers et des qualifications ? (champ libre)
9. Les différentes parties prenantes partagent-elles les mêmes objectifs ?
10. Quel regard portez-vous sur les différents campus des métiers installés dans votre région (pour chaque campus : points forts, points faibles, points d'attention...) ?

ANNEXE 2 : QUESTIONNAIRE ADRESSE AUX RECTORATS

Mission des inspections générales relative au premier bilan des campus des métiers et des qualifications QUESTIONNAIRE

Ce questionnaire a vocation à récolter des informations afin notamment de déterminer une liste de CAMPUS qui seront visités par la mission des inspections générales.

Il s'organise en deux parties :

A. La première consacrée à la description de la stratégie de mise en place du ou des CAMPUS.

B. La seconde consacrée à un premier état des lieux des différents CAMPUS de l'académie.

Partie A : stratégie de la mise en place des campus

- Justifications avancées pour la création de chaque campus ?
- Implication de chaque partie prenante (région, région académique, académie, DIRRECTE, chambres consulaires, branches, établissements (EPL, CFA université, ...), ... ?

Partie B : pour chacun des campus de l'académie, renseigner les parties qui suivent

1. Description du CAMPUS

- 1.1. Secteur professionnel concerné, filières de formation ciblées.
- 1.2. Partenaires institutionnels.
- 1.3. Organisations professionnelles et associations.
- 1.4. Collectivités territoriales autres que la région.
- 1.5. Entreprises partenaires.
- 1.6. Géographie du campus : nombre et identifications des établissements, localisation et périmètre, carte des formations, plate-forme technologique, laboratoires de recherche, interactions entre les différents pôles (EPL, CFA, universités), ...
- 1.7. Pour chaque année scolaire depuis la création du campus, nombre d'élèves ou d'étudiants par niveau, par diplômes préparés.
- 1.8. Dispositifs mis en place pour lever des difficultés d'hébergement.
- 1.9. Prise en compte des dimensions culturelles, sportives et sociales.

2. Gouvernance

- 2.1. Forme juridique et établissement support.
- 2.2. Informations budgétaires et comptables (budget, nb d'ETP...).
- 2.3. Organisation des instances propres au campus ; rôle et composition des différentes instances, processus de décision, moyens humains engagés, modalités de communication entre les acteurs, existence, rôle et financement du directeur opérationnel, ...
- 2.4. Association des collectivités régionales et du monde économique dans la gouvernance

- 2.5. Association des deux niveaux d'enseignement, scolaire et supérieur, dans la gouvernance
- 2.6. Modalités d'analyse des besoins en compétences du territoire
- 2.7. Indicateurs de pilotage et de résultat du campus : quels choix prioritaires (suivi de l'action, développement des partenariats, réussite des parcours dont insertion, ...).
- 2.8. Pilotage pédagogique des parcours de professionnalisation se déroulant dans des lieux distincts.
- 2.9. Inscription dans les schémas régionaux de développement économique, d'innovation et d'internationalisation, dans le contrat de plan régional de développement de la formation et de l'orientation professionnelle (CPRDFOP), dans les schémas régionaux de l'enseignement supérieur.
- 2.10. Organisation de la visibilité du campus

3. Renouveau de la formation professionnelle

- 3.1. Actions « innovantes » mises en place :
 - pratiques pédagogiques ;
 - actions d'information rattachant les formations au secteur professionnel concerné ;
 - actions à l'entrée de chaque nouveau cycle de formation pour l'accompagnement des élèves ou des étudiants (prévention du décrochage, ...)
 - relations inter-niveaux et coopération de tous les acteurs ;
 - intégration des outils numériques (exemple : espace de ressources numériques via des plateformes d'autoformation, ...)
 - situations professionnelles authentiques sur les plateaux techniques.
- 3.2. Stratégie de formation des acteurs pour développer de nouvelles compétences en ingénierie de formation (adaptation des parcours de formation aux besoins locaux ou création des modules complémentaires).

4. Rapprochement entre monde éducatif, monde économique et monde de la recherche

- 4.1. Relation « système éducatif/monde économique ».
- 4.2. Lien entre acteurs de l'orientation et de l'insertion (service public de l'emploi, SPRO) et monde de l'enseignement et de la formation.
- 4.3. Partenariat avec les laboratoires de recherche, avec les pôles de compétitivité, avec les pôles régionaux d'innovation et de développement économique solidaire.
- 4.4. Synergie avec les politiques territoriales de développement économique (donner des exemples)

5. Fluidité des parcours

- 5.1. Offre de formation du CAP jusqu'aux diplômes de l'enseignement supérieur mixant les parcours (trois voies de la formation : initiale, apprentissage, continue) et les publics.
 - 5.2. Modalités de sécurisation des parcours incluant l'enseignement supérieur.
 - 5.3. Modalités de réorientation.
 - 5.4. Passerelles mises en place à tous les niveaux, dans les établissements du Campus.
 - 5.5. Place des organismes de formation continue dans les Campus.
 - 5.6. Modularisation des formations diplômantes et certifiantes facilitant la formation tout au long de la vie.
- 6. Rubrique libre : point forts-points faibles ; obstacles-leviers identifiés à ce jour ; écart volontés et mise en œuvre ; premier bilan (attractivité, parcours, insertion)**

ANNEXE 3 : INDICATEURS DE PILOTAGE ACADEMIQUE – ACADEMIE DE GRENOBLE

THEME de L'INDICATEUR	Indicateurs (consolidation de l'indicateur, calcul de l'indicateur) => centralisation DAET	Permet de mettre en valeur :	Les actions qui soutiennent l'efficacité de l'indicateur (non exhaustif)	Commentaires
Attractivité et rayonnement du campus 	Taux de pression (= nb candidats/nb places par établissement de la filière campus)	L'attractivité du campus Le sentiment d'appartenance (apprenants, entreprise, partenaires, ...) Les liens écoles entreprises Le recrutement du campus	Actions de communication : apprenants, parents d'élèves, entreprises ERASMUS + L'innovation/ Ingénierie pédagogique adaptée au secteur Ecosystème pertinent (formation, transport, habitat, entreprises, ...) Formation des formateurs	Indicateurs complémentaires possibles : Nb d'actions de communication interne et externe Score de réussite aux examens
Mobilité des apprenants (voies et niveaux) 	Taux de mobilité (=Nb personnes issues de mobilité / nb apprenants total de chaque établissement de formation du campus)	Le continuum de formation L'innovation pédagogique L'implication des équipes enseignants/entreprises	Tutorats individualisés travail en réseau entre établissements Actions de réorientation/ mobilité pertinentes (niveaux et voies de formation) Les expérimentations Le maillage entre établissement du réseau Recommandation du conseil de perfectionnement/cellule pédagogique Mixité des publics et des parcours	Cet indicateur pourrait être complété par ex avec un score de réussite des parcours passerelles spécifiquement. Mesure des réorientations dans les autres cursus de formations du campus. Analyse de la provenance des apprenants (Passerelles, retour à l'emploi, adultes, ...
Pilotage du campus 	Taux de réalisation du plan annuel d'actions (Chaque fiche action fait l'objet d'une évaluation en COPIL de son niveau de réalisation. Score : ¼, ½, ¾, 100 % voir au-delà !)	Pilotage du CMQ Implication dans la réalisation des actions de chaque partenaire du campus Mobilisation financières et humaines des partenaires	Actions conjointes Formation/ Partenaires Fiches actions Outil de travail collaboratif Présence et décisions des partenaires au COPIL	
Employabilité 	Taux d'emploi durable dans la filière (= Suivi des cohortes de sortants à 6 mois, 12mois et 2 ans, 3ans, 5 ans)	Employabilité des apprenants du CMQ quel que soit le cursus de formation (FI, FC) Attractivité du secteur comme bassin d'emplois Rapidité de l'insertion professionnelle	Stages chez les partenaires/Lieu d'apprentissage Formation des tuteurs en entreprises Mise à niveau des PF (expertise des partenaires, participations et dons matériel ...) Actions type tremplin emploi, job dating, ... Actions de fidélisation des salariés dans la filière/ management dans la filière	Nécessite un outil de suivi (enquête annuelle en ligne, enquête SMS ?): par exemple créer une adresse mail « campus » à chaque apprenant pour lui envoyer l'enquête de suivi de cohorte
Budget 	Budget du campus (Total budget et % couverture emplois/ressources)	L'ambition du campus La volonté des partenaires	Les implications des partenaires institutionnels et entreprises du campus Cf modèle, Identifier : % financé par le rectorat % financé par la région % financé par les partenaires entreprises % autres sources de financement	

ANNEXE 4 : LISTE DES CAMPUS DES METIERS ET DES QUALIFICATIONS LABELLISES OU EN COURS DE LABELLISATION A L'ISSUE DE L'APPEL A PROJETS DE 2016

Nouvelle famille - Proposition DGE	Région	Académie(s)	Désignation du campus
Alimentaire, agroalimentaire	Auvergne-Rhône-Alpes	CLERMONT-FERRAND	Produits agro-alimentaires
	Bretagne	RENNES	Techniques et technologies alimentaires
	Grand-Est	STRASBOURG	Agroalimentaire
	Provence-Alpes-Côte	AIX-MARSEILLE	Agrosciences, agroalimentaire et alimentation
Chimie et biotechnologies	Centre-Val-de-Loire	ORLEANS-TOURS	Industries cosmétique et pharmaceutique
	Grand-Est	REIMS	Bio-raffinerie végétale et biotechnologies industrielles
	Hauts-de-France	AMIENS	Bioraffinerie végétale et chimie durable
	Normandie	ROUEN	Biotechnologies et bio-industries
Création, design, audiovisuel	Auvergne-Rhône-Alpes	CLERMONT-FERRAND	Design, matériaux et innovation
	Auvergne-Rhône-Alpes	LYON/GRENOBLE	Textile, mode, cuir, design
	Bourgogne-Franche-Comté	BESANCON/DIJON	Maroquinerie et métiers d'art
	Guadeloupe	GUADELOUPE	Audiovisuel et cinéma
	Occitanie	MONTPELLIER	Design et industries créatives
	Pays-de-la-Loire	NANTES	Industries créatives de la mode et du luxe
	Provence-Alpes-Côte d'Azur	AIX-MARSEILLE	Développement culturel
Infrastructures, bâtiment, éco-construction	Auvergne-Rhône-Alpes	LYON	Design et habitat
	Grand-Est	STRASBOURG	Eco-construction et efficacité énergétique
	Guyane	GUYANE	Bois, éco-construction et éco-technologie

	Hauts-de-France	LILLE	Travaux publics
	La Réunion	LA REUNION	Génie civil et éco-construction en milieu tropical
	Nouvelle-Aquitaine	LIMOGES	Construction durable et éco-réhabilitation
	Nouvelle-Aquitaine	LIMOGES	Génie civil et infrastructures intelligentes
	Occitanie	MONTPELLIER	Habitat, énergies renouvelables et éco-construction
	Occitanie	TOULOUSE	BTP et usages du numérique
Matériaux, matériaux innovants	Auvergne-Rhône-Alpes	LYON	Plasti campus
	Grand-Est	NANCY-METZ	Bois
	Grand-Est	NANCY-METZ	Matériaux composites et plastiques
	Grand-Est	REIMS	Procédés et matériaux innovants
	Hauts-de-France	AMIENS	Métallurgie et plasturgie
	Nouvelle-Aquitaine	BORDEAUX	Forêt-Bois
Mobilité, aéronautique, transports terrestres et maritimes	Auvergne-Rhône-Alpes	CLERMONT-FERRAND	Aéronautique
	Bourgogne-Franche-Comté	BESANCON	Automobile et mobilités du futur
	Bretagne	RENNES	Industries de la mer
	Hauts-de-France	LILLE	Ferroviaire, industrie automobile et écomobilité
	Ile-de-France	CRETEIL/PARIS/VERSAILLES	Conception et construction automobile
	Normandie	CAEN/ROUEN	Propulsions matériaux et systèmes embarqués
	Normandie	CAEN/ROUEN	Pôle Normandie des métiers de la mer
	Nouvelle-Aquitaine	POITIERS	Aéronautique
	Nouvelle-Aquitaine	BORDEAUX	Aérocampus
	Occitanie	TOULOUSE	Aéronautique et spatial
	Pays-de-la-Loire	NANTES	Aéronautique
	Provence-Alpes-Côte d'Azur	AIX-MARSEILLE	Aéronautique
	Provence-Alpes-Côte d'Azur	AIX-MARSEILLE/NICE	Mer
Numérique, télécommunications	Auvergne-Rhône-Alpes	CLERMONT-FERRAND	e-campus
	Auvergne-Rhône-Alpes	GRENOBLE	Numérique Drôme Ardèche – « Réseaux, objets connectés, applicatifs, usages »
	Bretagne	RENNES	Technologies et usages numériques
	Hauts-de-France	LILLE	Image numérique et industries créatives
	Ile-de-France	CRÉTEIL/PARIS/VERSAILLES	Création numérique, image et son

Services aux entreprises, logistique	Ile-de-France	CRETEIL/VERSAILLES	Hub aéroportuaire et échanges internationaux
	Provence-Alpes-Côte d'Azur	AIX-MARSEILLE/NICE	Relation client
Systèmes innovants, mécatronique	Auvergne-Rhône-Alpes	GRENOBLE	Mécanique connectée
	Bourgogne-Franche-Comté	BESANCON/DIJON	Microtechniques et systèmes intelligents
	Bourgogne-Franche-Comté	BESANCON/DIJON	Industrie technologique innovante et performante
	Centre-Val-de-Loire	ORLEANS-TOURS	Mécatronique, matériaux intelligents, capteurs et objets connectés
	Occitanie	TOULOUSE	Industrie du futur
Tourisme, bien-être, gastronomie	Auvergne-Rhône-Alpes	GRENOBLE	Métiers de l'hôtellerie et du tourisme de montagne
	Auvergne-Rhône-Alpes	CLERMONT-FERRAND	Thermalisme, bien-être et pleine santé
	Bourgogne-Franche-Comté	BESANCON/DIJON	Alimentation, goût, tourisme
	Centre-Val-de-Loire	ORLEANS-TOURS	Tourisme et art de vivre ensemble
	Guadeloupe	GUADELOUPE	Tourisme intégré et de la valorisation de la Guadeloupe
	Hauts-de-France	LILLE	Autonomie, longévité et santé
	Hauts-de-France	AMIENS/LILLE	Tourisme et innovation
	Ile-de-France	CRETEIL	Economie touristique Paris Val d'Europe
	Nouvelle-Aquitaine	POITIERS	Production culinaire terre-mer et gastronomie
	Occitanie	MONTPELLIER	Gastronomie, hôtellerie et tourisms
	Occitanie	TOULOUSE	Tourisme pyrénéen
	Provence-Alpes-Côte d'Azur	NICE	Tourisme, hôtellerie et restauration
Transition énergétique, éco-industrie	Auvergne-Rhône-Alpes	GRENOBLE	Energies campus
	Auvergne-Rhône-Alpes	LYON	Lumière intelligente et solutions d'éclairage durables
	Bourgogne-Franche-Comté	BESANCON/DIJON	Territoire intelligent
	Corse	CORSE	Transition énergétique
	Grand-Est	NANCY-METZ	Energie et maintenance
	Normandie	CAEN	Industrie des énergies
	Normandie	ROUEN	Energies et efficacité énergétique
	Nouvelle-Aquitaine	BORDEAUX	Maintenance en environnement sensible
	Occitanie	MONTPELLIER	Process et technologies en milieux sensibles
	Occitanie	TOULOUSE	Transition énergétique

PIECE JOINTE N°1 : FICHE DE POSTE DE CHEF DE PROJET DU CAMPUS

FONCTIONS À EXERCER PAR LE CHEF DE PROJET DU CAMPUS

Sous l'autorité conjointe du Dapic et du chef de l'établissement porteur du Campus des métiers et des qualifications, ses missions s'articuleront autour de trois axes principaux.

1. CONSTRUCTION DE L'ARCHITECTURE OPÉRATIONNELLE DU CAMPUS

- **Constitution et animation du groupe de pilotage** qui créera l'architecture du réseau constituant le Campus.
- **Association de l'ensemble des partenaires** du monde économique, des collectivités territoriales, des services de l'État, des établissements relevant directement du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, comme des autres ministères concernés ou qui leur sont associés, centres de formation par l'apprentissage et par la formation continue, publics et privés, etc.
- **Mise en place d'une structuration adaptée** aux objectifs du Campus et au contexte académique et régional.

2. PILOTAGE ADMINISTRATIF DE LA STRUCTURE

- **Dans le respect du projet académique et des orientations régionales**, mise en œuvre de la politique et des actions définies dans le cadre des instances décisionnelles du Campus.
- **En lien avec le directeur du Campus**, élaboration du calendrier, de la composition et de l'ordre du jour des réunions de pilotage dont le compte-rendu sera diffusé à l'ensemble des membres.
- **Maintien d'un lien étroit et permanent** avec les services académiques et la collectivité territoriale en développant la communication du Campus.

3. PILOTAGE PÉDAGOGIQUE DU RÉSEAU

- **Développement et mise en œuvre d'une politique pédagogique collaborative** au sein des établissements adhérents en appui sur les partenaires institutionnels et industriels.
- **Repérage au sein des établissements et des divers partenaires, des porteurs de projets et des actions innovantes** pour en assurer l'accompagnement et la diffusion au profit des « apprenants ».
- **Dans le respect des prérogatives des équipes de direction des établissements adhérents du Campus**, propositions d'actions d'information et de formation des équipes pédagogiques en lien avec les établissements d'enseignement supérieur, les corps d'inspection et l'Espe.

PROFIL DU CANDIDAT : COMPÉTENCES ATTENDUES

◀▶ Managériales par le pilotage de projets sur des échelles locale, nationale et internationale

En position de chef de projet, le candidat devra se prévaloir d'une solide expérience dans les domaines du pilotage et du management pour pouvoir rapidement rassembler autour du projet de Campus l'ensemble des partenaires susceptibles de contribuer à son développement.

◀▶ Décisionnelles par la maîtrise d'une autorité qui s'appuie sur des expériences reconnues

Doté d'un intérêt certain pour la valorisation des voies professionnelles et technologiques qui fondent l'activité d'un Campus, il devra avoir une bonne connaissance de l'environnement économique et industriel en lien avec la thématique principale,

◀▶ Adaptatives par la capacité à côtoyer et faire se compléter des environnements professionnels divers

Soucieux de développer les démarches collaboratives entre les membres du Campus, le candidat devra connaître les fonctionnements pédagogiques et administratifs des établissements appelés à participer à ses travaux.

◀▶ Communicationnelles qui s'appuient sur des convictions et sur un sens aigu de la pédagogie

Par sa maîtrise des outils de communication et sa capacité à travailler en lien avec les services académiques, les établissements d'enseignement supérieur et de recherche, les entreprises, les collectivités territoriales et les divers médias, le candidat devra être en capacité d'assurer une communication permettant de valoriser les démarches innovantes du Campus.

SIGLES UTILISÉS

CARIF OREF :	Centre animation ressources d'information sur la formation / Observatoire régional emploi formation
CNEE :	Conseil national éducation économie
CPRDFOP :	Contrat de plan régional de développement des formations et d'orientation professionnelles
CPRDFP :	Contrat de plan régional de développement des formations professionnelles
DAET :	Délégué académique aux enseignements techniques
DAFPIC :	Délégué académique à la formation professionnelle initiale et continue
DIRECCTE :	Direction régionale des entreprises, de la concurrence, de la consommation, du travail et de l'emploi
DGE :	Direction générale des entreprises
DGEFP :	Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle
DGFIP :	Direction générale des Finances publiques
DGESCO :	Direction générale de l'enseignement scolaire
DGESIP :	Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle
EPSCP :	Etablissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel
PIIODEMP :	Parcours Individuel d'Information, d'Orientation et de Découverte du Monde Economique et Professionnel