



Agence pour l'Evaluation de
la Qualité de l'Enseignement Supérieur

RAPPORT D'ÉVALUATION INITIALE

Cluster Kinésithérapie et motricité
Bachelier en psychomotricité

Institut Ilya Prigogine

Anne-Françoise
WITTGENSTEIN
Myriam BANAÏ
Sylvain BERNARD
Anthoni CUCUZZELLA

10 octobre 2025

Table des matières

Kinésithérapie et motricité : Institut Ilya Prigogine	4
Contexte de l'évaluation	4
Synthèse.....	5
Présentation de l'établissement et des programmes évalué.....	7
Critère 1 : L'établissement/l'entité a formulé, met en œuvre et actualise une politique pour soutenir la qualité de ses programmes.....	8
Dimension 1.1 : Politique de gouvernance de l'établissement	8
Dimension 1.2 : Gestion de la qualité aux niveaux de l'établissement, de l'entité et du programme	9
Dimension 1.3 : Élaboration, pilotage et révision périodique du programme	10
Dimension 1.4 : Information et communication interne	10
Critère 2 : L'établissement/l'entité a développé et met en œuvre une politique pour assurer la pertinence de son programme.....	12
Dimension 2.1 : Appréciation de la pertinence du programme	12
Dimension 2.2 : Information et communication externe	14
Critère 3 : L'établissement/l'entité a développé et met en œuvre une politique pour assurer la cohérence interne de son programme.....	16
Dimension 3.1 : Acquis d'apprentissage du programme	16
Dimension 3.2 : Contenus, dispositifs et activités d'apprentissage qui permettent d'atteindre les acquis visés.....	16
Dimension 3.3 : Agencement global du programme et temps prévu pour l'atteinte des acquis d'apprentissage visés.....	18
Dimension 3.4 : Évaluation du niveau d'atteinte des acquis d'apprentissage visés	18
Critère 4 : L'établissement/l'entité a développé et met en œuvre une politique pour assurer l'efficacité et l'équité de son programme	20
Dimension 4.1 : Ressources humaines (affectation, recrutement, formation continuée) ...	20
Dimension 4.2 : Ressources matérielles (matériaux pédagogiques, locaux, bibliothèques, plateformes TIC)	20
Dimension 4.3 : Équité en termes d'accueil, de suivi et de soutien des étudiant·es	21
Dimension 4.4 : Analyse des données nécessaires au pilotage du programme.....	22
Critère 5 : L'établissement/l'entité a établi l'analyse de son programme et construit un plan d'action visant son amélioration continue	23
Dimension 5.1 : Méthodologie de l'autoévaluation	23
Dimension 5.2 : Analyse SWOT	23
Dimension 5.3 : Plan d'action et suivi	23
Conclusion	25

Droit de réponse de l'établissement.....	26
--	----

Kinésithérapie et motricité : Institut Ilya Prigogine

Contexte de l'évaluation

L'Agence pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur (AEQES) a procédé en 2024-2025 à l'évaluation du bachelier en psychomotricité. Dans ce cadre, les expert·es mandaté·es par l'AEQES se sont rendu·es les 20 et 21 février 2025 à l'Institut Ilya Prigogine, accompagné·es par un membre de la Cellule exécutive.

Le comité des expert·es a élaboré le présent rapport sur la base du dossier d'autoévaluation rédigé par l'établissement et de la visite d'évaluation (observations, consultation de documents et entretiens). Au cours de cette visite, les expert·es ont rencontré deux représentant·es des autorités académiques, douze membres du personnel, huit étudiant·es, trois diplômé·es et un·e représentant·e du monde professionnel.

Après avoir présenté l'établissement et les principales conclusions de cette évaluation externe, le rapport revient plus en détail sur les constats, analyses et recommandations relatifs aux cinq critères du référentiel d'évaluation AEQES :

- 1 la gouvernance et la politique qualité
- 2 la pertinence du programme
- 3 la cohérence interne du programme
- 4 l'efficacité et l'équité du programme
- 5 la réflexivité et l'amélioration continue

Le rapport se clôture sur la conclusion de l'évaluation et se complète du droit de réponse formulé par l'établissement.

L'objectif de ce rapport est de fournir à l'établissement des informations qui lui permettront d'améliorer la qualité de son programme. Il vise en outre à informer la société au sens large de la manière dont l'établissement met en œuvre ses missions.

Composition du comité¹

- Anne-Françoise WITTGENSTEIN, experte paire et en gestion de la qualité, présidente du comité
- Myriam BANAÏ, experte de l'éducation
- Sylvain BERNARD, expert pair et de la profession
- Anthoni CUCUZZELLA, expert étudiant

¹ Un bref résumé du *curriculum vitae* des expert·es est publié sur le site internet de l'AEQES : http://aeqes.be/experts_comites.cfm

Synthèse

FORCES PRINCIPALES

- Forte dynamique d'évolution sur les plans pédagogique et stratégique
- Accessibilité de l'équipe de direction
- Rôle du secrétariat comme plateforme d'orientation des étudiant·es vers les différents services/interlocuteur·trices
- Prise en compte du profil et du contexte psychosocial spécifique de certain·es étudiant·es
- Disponibilité des enseignant·es pour les étudiant·es et suivi personnalisé
- Travail sur la communication externe pour améliorer l'image du cursus

FAIBLESSES PRINCIPALES

- Faible participation des parties prenantes au pilotage de la section
- Manque de communication formelle à propos de la cellule de pilotage de la section (rôle, fonctionnement et composition) auprès des étudiant·es et des enseignant·es
- Équipe pédagogique peu professionnalisée sur le plan pédagogique et avec peu de disponibilités hors des charges d'enseignement
- Changements peu concertés avec les parties prenantes et communiqués à courte échéance (horaires, organisation des stages, TFE)
- Manque d'articulation théorie-pratique
- Charge de travail trop importante des étudiant·es et peu compatible avec un emploi et les enjeux de la vie d'adulte malgré la réorganisation
- Difficulté à retrouver la confiance des milieux professionnels dans le cursus
- Peu de liens avec les partenaires du domaine de la psychomotricité ou susceptibles de s'intéresser à cette discipline ainsi que de contribuer au développement du cursus

OPPORTUNITÉS

- Seul établissement en enseignement pour adultes à proposer le bachelier en psychomotricité en région de Bruxelles
- Mutualisation de ressources et échanges avec la HELB (internationalisation, soutien pédagogique, ressources documentaires, locaux, cafétéria), le HUB (opportunités de stages) et l'ULB (soutien aux étudiant·es en difficultés d'apprentissage)
- Intérêt des visiteur·euses lors des portes ouvertes

MENACES

- Multiplicité des dossiers à traiter et manque de moyens, notamment financiers et en termes de ressources humaines
- Manque de reconnaissance du statut paramédical de la psychomotricité

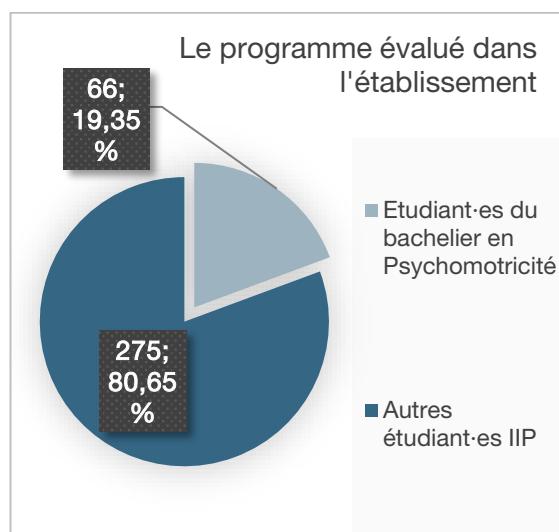
RECOMMANDATIONS PRINCIPALES

- Inclure des représentant·es des étudiant·es, des enseignant·es ainsi que des parties prenantes externes, y compris les alumni et les maîtres de stage, dans les comités et les processus de pilotage.
- Formaliser des espaces la collaboration pédagogique (utilisation des EEE, transversalité des UE, intégration de l'approche par compétences par exemple).
- Améliorer l'articulation théorico-clinique dans les enseignements pour soutenir l'intégration de l'identité et de la méthodologie professionnels.
- Soutenir les liens avec les partenaires de terrain.
- Anticiper davantage les effets des ajustements envisagés du programme sur son agencement et améliorer la communication sur ces changements.
- Opérationnaliser le plan d'action et ses trois points d'attention par la définition de la temporalité ainsi que l'identification des responsables des actions.
- Utiliser le plan d'action comme vecteur de communication auprès des parties prenantes et comme outil de travail collaboratif.

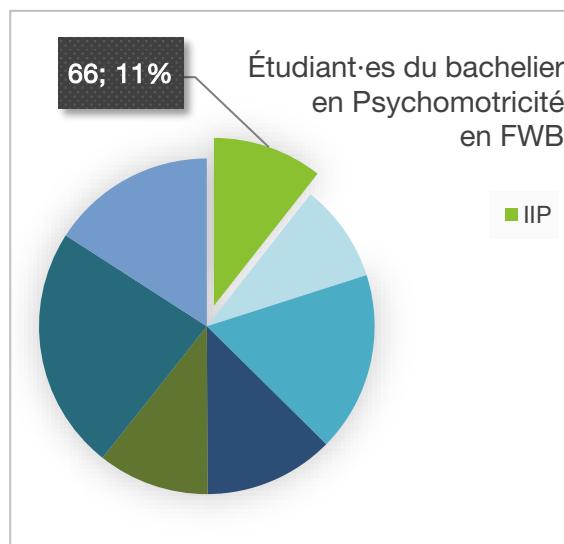
Présentation de l'établissement et des programmes évalué

L’Institut Ilya Prigogine (IIP) est un établissement d’enseignement supérieur relevant de l’enseignement pour adultes. Il fait partie de l’ASBL Ilya Prigogine (ASBL IP) qui organise également la Haute École Libre de Bruxelles Ilya Prigogine (HELB IP). Il est affilié au réseau de la Fédération des Établissements Libres Subventionnés Indépendants (FELSI). Outre le bachelier en Psychomotricité, l’Institut Ilya Prigogine organise les bacheliers en Optométrie, en Orthoptie et en Technologue en Imagerie Médicale et des formations continues. L’IIP organise le bachelier en Psychomotricité en journée sur le campus Erasme à Bruxelles.

En 2022-2023, 66 étudiant·es sont inscrit·es au bachelier en Psychomotricité sur un total de 341 inscrit·es à l’IIP, soit 19 %² des effectifs.



Les étudiant·es du bachelier en Psychomotricité à l’IIP représentent, par ailleurs, 11 % des étudiant·es inscrit·es à ce même bachelier en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) sur un total de 623 étudiant·es³.



² Source : dossier d’autoévaluation, année de référence 2022-2023.

³ Source : base de données SATURN, année de référence 2022-2023.

Critère 1 : L'établissement/l'entité a formulé, met en œuvre et actualise une politique pour soutenir la qualité de ses programmes

CONSTATS ET ANALYSES

Dimension 1.1 : Politique de gouvernance de l'établissement

- 1 L'établissement est en restructuration profonde depuis 2022, suite à une situation de crise institutionnelle en 2020-2021 ayant généré de nombreuses difficultés (démissions, chute du nombre d'étudiant.es, image ternie notamment). Une des priorités de la nouvelle direction a été de réviser le système de gouvernance général en tentant d'instaurer un fonctionnement plus participatif et horizontal. Une collaboration proche avec les services administratifs permet de trouver des solutions rapides aux problématiques qui émergent. Un rapprochement avec la HELB IP a également été réalisé en vue de la mutualisation de ressources mais également afin de renforcer le positionnement de l'IIP en tant que partenaire pour les cursus destinés aux adultes. Par cette collaboration, la direction de l'IIP participe ainsi non seulement au conseil d'entreprise de l'ASBL IP mais également au conseil de direction de la HELB IP.
- 2 Aujourd'hui, après la nomination d'une direction ad-intérim en avril 2022, la situation est suffisamment stabilisée pour que de nouvelles perspectives s'ouvrent quant au pilotage de la section psychomotricité. Une redéfinition de la coordination du cursus a été réalisée avec la mise en place récente d'une cellule de copilotage qui assure maintenant la coordination globale du cursus psychomotricité. Elle réunit la direction adjointe de l'IIP (qui a précédemment assumé temporairement la coordination de la section et est également son référent qualité) et la référente métier (qui assumait précédemment la coordination de section). Celle-ci assure le lien avec les besoins en termes de contenus et de suivi des étudiant.es. Ce changement a été une des réponses à la situation difficile du cursus au vu du taux de réussite très faible et de la chute du nombre d'étudiant.es. La cellule s'adjoint notamment le responsable des UE de stages ou des enseignant·es selon les besoins. La mise sur pied de cette instance a été très peu diffusée et reste plutôt méconnue des parties prenantes. Ainsi, par exemple, la référente métier reste la courroie de transmission essentielle pour les étudiant·es. Le comité souligne par ailleurs la centralisation des fonctions de direction adjointe de l'établissement, de membre de la cellule de pilotage et de référent qualité de la section sur une même personne. Le comité souligne l'importance d'être attentif par rapport aux enjeux ainsi qu'à l'impact de ces différentes fonctions et surtout de leur cumul.
- 3 Le comité constate que de nombreux efforts de renouveau ont été réalisés à l'initiative de la direction en vue de mettre en place une structure qui favorise la participation et la réactivité. Cependant il relève plusieurs points :
 - La direction et la direction adjointe conservent un rôle central et prépondérant dans les prises de décisions qui ne sont pas vraiment partagées avec l'équipe pédagogique. Celle-ci semble informée parfois brusquement des décisions,

sans avoir eu d'espace de réflexion conjointe préalable (par exemple changement de stratégie pour les orientations des TFE à laquelle les enseignant·es ne semblent pas avoir été suffisamment associé·es). Malgré la mise en place d'une cellule de copilotage, les réflexions et décisions pédagogiques semblent peu partagées avec les enseignant·es.

- Bien que le processus d'élection des étudiant·es délégué·es ne soit pas formalisé, il en existe pour chaque bloc et leur rôle semble clair pour les étudiant·es. La direction de l'établissement les rencontre chaque quadrimestre avec un membre du secrétariat qui rédige le PV. Ce dernier n'est cependant pas diffusé. Il n'existe par ailleurs pas d'instance dédiée associant les étudiant·es aux réflexions sur l'évolution du programme. Cette absence d'espace formel de concertation témoigne d'une implication limitée de ces acteur·rices dans les processus de réflexion et de décision. Leur participation active serait pourtant essentielle pour nourrir les réformes en cours et en garantir la légitimité et la pérennité.
- La direction anime également une séance avec les enseignant·es, en début d'année. Des rencontres régulières de la direction avec le secrétariat permettent également de gérer au mieux le cursus au quotidien. Le comité constate ainsi un fort engagement de la direction pour améliorer le fonctionnement du cursus. Il note cependant que la gestion reste relativement verticale.
- Le comité remarque aussi que l'accessibilité des enseignant·es pour les étudiant·es ainsi que de la référente métier avec sa large expérience de coordination du cursus et d'enseignement sont des facteurs majeurs favorisant l'organisation et la résolution des problèmes qui se posent. Il relève de plus le rôle important du secrétariat qui oriente les étudiant·es vers les bonnes interlocutrices ou interlocuteurs, voire remonte les problématiques à la direction en renfort des délégué·es.

Ainsi, concernant la gouvernance, le comité estime que plus de concertation avec les partenaires internes seraient nécessaire pour accroître leur adhésion au processus de changement.

Dimension 1.2 : Gestion de la qualité aux niveaux de l'établissement, de l'entité et du programme

4 Assurer la qualité de l'enseignement est une mission prioritaire que se donne l'IIP. L'implémentation d'un système qualité formalisé est ainsi un enjeu. Le comité constate que pour y répondre, la direction a relevé le challenge de s'inscrire dans le processus d'évaluation de l'AEQES malgré les conditions institutionnelles et a remis un dossier d'autoévaluation (DAE) qui pose les cartes sur la table et favorise l'analyse de la situation. Dans les points d'attention identifiés par l'institution, l'accent est mis en priorité notamment sur :

- L'amélioration continue des conditions de réussite des étudiant·es et leur accès aux informations utiles ;
- Les aménagements des bureaux et des conditions de travail de l'équipe administrative ;
- La mise sur pied d'outils permettant de constituer des bases de données nécessaires au pilotage afin de pallier le manque de systématisation de la

récolte des données (étudiant·es, enseignant·es, parties prenantes externes), de leur analyse et d'ajustement des décisions opérationnelles (cf. 4.4).

Aujourd’hui, la qualité s’incarne principalement au jour le jour dans les ajustements et réorganisations menées. Par exemple, un vademecum des bonnes pratiques pédagogiques a été élaboré et est disponible pour expliquer les modalités d’enseignement et d’évaluation.

- 5 Avec la stabilisation de l’équipe de l’IIP, des perspectives se dessinent à moyen terme pour que des lignes directrices ainsi que des processus plus formalisés soient mis en place. Une nouvelle coordination qualité institutionnelle a repris cette responsabilité en janvier 2025 suite à une période de vacance de la fonction. Engagée également pour la HELB à hauteur d’un mi-temps de coordination pour les deux établissements, elle découvre actuellement les spécificités de la psychomotricité et va collaborer avec le référent qualité du cursus.

Dimension 1.3 : Élaboration, pilotage et révision périodique du programme

- 6 En matière de révision et d’amélioration du programme, une première analyse des forces et faiblesses de la formation sur les plans administratif, temporel et des activités d’apprentissage a conduit à une réorganisation du cursus, en particulier sur les horaires, les stages et le TFE (cf. critère 3). Différents mécanismes sont utilisés aujourd’hui :
 - Les réunions qui ont lieu entre établissements dispensant le bachelier en psychomotricité et qui permettent de baliser la correspondance avec d’autres programmes en psychomotricité.
 - Les délégué·es étudiant·es sont chargé·es d’adresser à la direction et aux enseignant·es les remarques et demandes de leur bloc.

Le comité remarque cependant que peu de rencontres sont formalisées au niveau de l’équipe pédagogique, notamment du fait que la coordination pédagogique n’est pas inscrite dans la charge des enseignant·es. Les décisions de pilotage semblent essentiellement du ressort de la direction, de la référente métier et de la coordination des stages. Cette situation vient illustrer bien le manque de concertation avec les parties prenantes.

- 7 Le comité estime que le développement amorcé d’une procédure d’évaluation régulière des enseignements par les étudiant·es (EEE) est le bienvenu, permettant une consultation des étudiant·es complémentaire aux rencontres des délégué·es ainsi que la possibilité pour les enseignant·es d’avoir accès à des commentaires formels à propos des enseignements.

Dimension 1.4 : Information et communication interne

- 8 L’information est un point d’attention important selon la direction. Dans ce domaine, le comité note les points suivants :
 - Bien que les outils soient à disposition (plateforme e-campus, adresse email et plateforme Microsoft pour les enseignant·es, adresse email pour les étudiant·es), ils ne sont pas toujours utilisés selon les procédures définies (concernant le signalement des absences d’enseignant·es par exemple). Le comité remarque que différents groupes *Whatsapp* ou autres

réseaux sociaux, tant du côté des équipes que de celui des étudiant·es sont utilisés pour fluidifier la communication ce qui renforce le fait que les instruments mis à disposition institutionnellement ne sont pas encore intégrés.

- Certaines informations semblent transmises tardivement aux étudiant·es, notamment concernant les changements d'organisation (stages, TFE, etc.).
- Concernant les horaires de cours, les étudiant·es apprécient leur affichage devant le secrétariat près des salles de cours.

RECOMMANDATIONS

- 1 Clarifier la description de la composition, du fonctionnement et de la mission de la cellule de pilotage ainsi que communiquer sur son rôle au regard de celui de la direction afin de renforcer la gouvernance du cursus.
- 2 Développer, avec le soutien de la nouvelle coordination qualité institutionnelle, des outils favorisant un pilotage proactif et collaboratif du programme et impliquant les parties prenantes institutionnelle en :
 - formalisant des espaces de concertation avec les parties prenantes internes et externes.
 - formalisant l'élection de délégué·es étudiant·es et définissant clairement leurs rôles et missions. Afin de stimuler la participation étudiante, envisager également l'opportunité d'une compensation pour celles et ceux qui exercent cette fonction.
 - généralisant la rédaction de PV dans les instances et leur diffusion.
 - systématisant les EEE.
- 3 Poursuivre la réflexion sur l'efficience de la communication interne.

Critère 2 : L'établissement/l'entité a développé et met en œuvre une politique pour assurer la pertinence de son programme

CONSTATS ET ANALYSES

Dimension 2.1 : Appréciation de la pertinence du programme

- 1 Le programme s'inscrit dans le cadre du dossier pédagogique (DP) du bachelier en psychomotricité qui définit les acquis d'apprentissage, les UE et les prérequis et ne peut être modifié.
- 2 La pertinence du programme est renforcée par des rencontres dans le cadre tant de l'Union Professionnelle Belge des Psychomotriciens Francophones (UPBPF) que de la fédération des écoles de psychomotricité. Le fait que beaucoup d'enseignant·es soient engagé·es sur le terrain de la psychomotricité, est également une base essentielle qui garantit la proximité avec l'évolution du métier. Par ailleurs, le comité observe que de nombreux échanges peuvent avoir lieu directement entre les étudiant·es et les enseignant·es qui permettent de clarifier et d'améliorer les contenus abordés. La cellule de pilotage est également à l'écoute des besoins des étudiant·es à travers les rencontres avec les délégué·es. Cependant les autres parties prenantes (alumni, maîtres de stage) sont peu sollicitées et/ou ne se mobilisent pas suffisamment ce qui, pour le comité, peut limiter la pertinence du programme au regard de l'évolution des besoins des populations visées par la psychomotricité. Le comité estime également que les échanges avec le milieu socio-professionnel sont un élément essentiel à développer afin de donner la meilleure assise possible au programme en vue de favoriser l'entrée dans la profession des futur·es diplômé·es ainsi que leurs compétences à gérer ses enjeux.
- 3 En ce qui concerne les ponts avec la section de kinésithérapie de la HELB, le comité recommande qu'il soit finement analysé et donne lieu à la consultation des équipes. En effet, les objectifs de formation et les acquis visés ne sont pas les mêmes dans les deux sections, et chaque formation doit pouvoir développer sa spécificité en vue de former des professionnel·les efficaces à l'identité claire et différenciée.
- 4 Concernant le développement de la recherche, la direction actuelle y est sensible bien qu'elle ne fasse pas partie des priorités au regard du contexte de l'enseignement pour adultes et d'autres dossiers comme ceux de l'ancrage local et des partenariats avec la HELB et l'ULB. Néanmoins, les étudiant·es sont sensibilisé·es aux méthodes ainsi qu'à l'éthique de la recherche dans le cadre des UE qui soutiennent la réalisation du TFE. Ces enseignements sont actuellement orientés vers une recherche appliquée directement utile à la clinique. Il s'agira d'être attentif à l'avenir si le cadre du TFE change et porte plutôt sur une revue de littérature par exemple (cf 3.2).
- 5 Le comité note des initiatives auprès d'institutions connues des enseignant·es (activités spécifiques en maison de retraite, activités corporelles dans une école maternelle par exemple), ceci avec le soutien de la direction. Les étudiant·es du bachelier participent également à la journée d'échanges interprofessionnels organisée conjointement par l'IIP, la HELB et la Ligue des Usagers des Services de

Santé (LUSS), qui réunit différentes sections (kinésithérapie, soins infirmiers, psychomotricité, podologie, ergothérapie et orthoptie). Ces expériences sont très appréciées des étudiant·es et contribuent également à mieux faire connaître le cursus et la psychomotricité. Le comité suggère de multiplier ce type de propositions pédagogiques qui ont le mérite d'élargir le réseau du cursus, la reconnaissance de la psychomotricité et de renforcer le sentiment de compétence et l'identité professionnelle des étudiant·es.

6

Bonne pratique :

La dimension internationale est soutenue par un service conjoint avec la HELB qui gère les demandes de mobilité des enseignant·es ainsi que celles des étudiant·es pendant leur cursus. Le comité relève également l'existence d'une opportunité de bourse Erasmus+ pour partir en stage après le bachelier.

Concrètement, quelques étudiant·es ont effectué un stage Erasmus+ lors de leurs études (en Italie et en France par exemple). Ces stages sont perçus comme très positifs, contribuant au renforcement de l'identité professionnelle, notamment parce que des suivis thérapeutiques sont parfois possibles. Le calendrier et les démarches à entreprendre ne sont cependant pas facilitantes. D'une part, les étudiant·es doivent se projeter très à l'avance dans ce projet alors qu'elles et ils sont occupé·es à d'autres priorités. D'autre part, l'obligation des 60% de présence aux cours demande des aménagements au cas par cas avec les enseignant·es qui se montrent néanmoins flexibles (organisation d'enseignements comodaux par exemple).

- 7 L'IIP collabore également à différents projets avec la République Démocratique du Congo (RDC) sur l'ouverture d'un bachelier en psychomotricité et avec le Sénégal dans le cadre du projet « Enfance et Vulnérabilités sociales : Un Appui Transversal et Interdisciplinaire ». Une perspective serait de renforcer ces activités internationales. À relever dans ce sens, l'implication d'une enseignante dans la mise sur pied d'un master de spécialisation en psychomotricité, option psycho-trauma, en RDC, en partenariat avec l'ULB et l'ULiège. Au terme du projet, l'intention serait de pouvoir le diffuser notamment auprès des étudiant·es pour élargir la représentation de la profession et renforcer ses assises scientifiques.
- 8 Le développement du partenariat avec la HELB, qui porte les démarches concernant l'internationalisation, pourrait par ailleurs permettre d'élargir les contacts avec d'autres pays susceptibles d'accueillir des étudiant·es en stage, voire d'accroître l'attractivité du bachelier pour des étudiant·es ou des enseignant·es en provenance de l'étranger à travers des partenariats formalisés.
- 9 Les étudiant·es ont la possibilité de flexibiliser leur parcours en respectant le cadre du DP dans un délai de cinq ans. Dans les faits, malgré le regroupement de la formation sur trois jours, la flexibilisation ainsi que la possibilité d'exercer une activité professionnelle régulière (même à temps partiel) sont rendues complexes en termes d'organisation des horaires, par exemple lorsqu'une UE est à cheval sur plusieurs quadrimestres et est un prérequis à l'accès à d'autres UE. Dans ce contexte, et afin

de répondre à l'une des vocations principales de l'enseignement pour adultes, le comité relève que la direction a identifié le développement des enseignements asynchrones comme facilitation bien qu'elle n'ait pas fixé de calendrier pour la mise en œuvre de ce scénario.

- 10 Les étudiant·es ont également la possibilité de valoriser leurs acquis d'apprentissage dans le cadre d'une autre formation (VA), notamment pour les étudiant·es qui viennent de l'enseignement en plein exercice, et d'expérience (VAE) selon des modalités transmises. Dans la pratique, c'est une longue démarche pour les étudiant·es qui sont parfois amené·es à renoncer, d'autant que les informations semblent manquer de précision sur la personne à qui adresser la demande (enseignant·es ou référente métier par exemple). C'est également une démarche chronophage pour l'établissement qui n'a parfois pas les moyens nécessaires ce qui pourrait compromettre l'efficacité de la procédure. Un flou existe également dans la communication par rapport au fait que l'obtention d'une valorisation donne droit au minimum des points requis pour la validation d'une UE (50% des points), quel que soit le résultat qui avait été obtenu au préalable. Ceci pourrait avoir un impact si l'attestation de réussite est demandée par un employeur ou dans le cadre d'une reprise d'études. Il s'agirait d'attirer l'attention des étudiant·es sur ce point réglementaire (cf. art. 15 du règlement des études).

Dimension 2.2 : Information et communication externe

- 11 Les enjeux de la communication externes sont pris en compte de façon active dans le contexte de revalorisation de l'image de l'IIP et de l'augmentation nécessaire du nombre d'étudiant·es. De nombreux canaux sont utilisés en présentiel comme des salons, des cités des métiers ou encore des portes ouvertes organisées deux fois par an. Des campagnes de publicité dans les transports en commun ont également été mises sur pied. L'établissement s'est également doté d'une identité visuelle forte, et présente ses différentes offres de formation tant sur son site internet, qu'à travers différentes brochures. Il est également présent sur les principaux réseaux sociaux. Le comité relève la pertinence et le dynamisme et l'attractivité de ces démarches.
- 12 Cependant, la sollicitation des étudiant·es pour animer la communication (en présentiel ou dans des capsules vidéo par exemple) n'est pas mentionnée, ni la mise en valeur des projets menés au sein de la section (TFE, retours sur les prestations réalisées auprès d'acteurs locaux dans les UE par exemple) pour renforcer l'attractivité du cursus. Cette participation soutiendrait positivement la représentation des futur·es étudiant·es tant sur les points forts des études et les spécificités comme les activités corporelles que sur la profession. Elle contribuerait par ailleurs au développement de l'identité professionnelle des étudiant·es. En effet, le comité note que parfois, la motivation ou la représentation de la formation des étudiant·es n'est pas en concordance avec la réalité qu'elles et ils découvrent souvent tardivement. Par exemple le premier stage d'observation de la pratique a lieu maintenant en deuxième année et le premier stage en intervention en troisième année. Selon le comité, une réflexion devrait avoir lieu sur la façon dont les sensibiliser plus vite à la profession à laquelle elles et ils se destinent, par exemple pour ceux qui rejoignent la psychomotricité dans le cadre d'une réorientation nécessitant de travailler sur leurs motivations à suivre ces études en particulier. Les informations concernant la non-reconnaissance de la psychomotricité comme profession paramédicale et son impact sur les débouchés de la formation font également défaut.

RECOMMANDATIONS

- 1 Stimuler, élargir et fidéliser le réseau des alumni et des milieux professionnels afin de renforcer la pertinence du programme, par exemple en :
 - leur communiquant les évolutions de la formation et les évènements publics,
 - organisant régulièrement une séance ou des échanges en ligne pour créer du lien et proposer des réflexions à propos de certains enjeux de la formation comme la recherche de stage,
 - sollicitant les partenaires pour des jurys de TFE,
 - constituant une base de données.
- 2 Renforcer l'ancrage local par des propositions d'intervention ciblée des étudiant·es sur des terrains variés dans le cadre des enseignements afin de valoriser et développer la pertinence du cursus.
- 3 Clarifier les procédures et la communication sur les VAE et favoriser la flexibilité des parcours, notamment pour les étudiants qui exercent une activité professionnelle.
- 4 Associer les étudiant·es aux actions de communication (comme dans les salons étudiants par exemple) afin d'attirer les futur·es étudiant·es.

Critère 3 : L'établissement/l'entité a développé et met en œuvre une politique pour assurer la cohérence interne de son programme

CONSTATS ET ANALYSES

Dimension 3.1 : Acquis d'apprentissage du programme

- 1 Le programme du bachelier psychomotricité délivré par l'IIP répond aux exigences du DP en termes d'objectifs d'acquis d'apprentissage. Les étudiant·es reçoivent toute l'information utile au début de chaque UE par les enseignant·es. Chaque bloc est organisé autour d'un axe central (en B1 « Vivre les concepts psychomoteurs et découvrir le métier », en B2 « Observation et participation aux actes professionnels avec un public en éducation-prévention » et en B3 « Intégration des pathologies et pratique en tant que telle »).
- 2 Selon l'établissement, le DP ne permet que peu de souplesse et la procédure d'une éventuelle évolution pour répondre mieux aux transformations de la société est lourde. Le comité relève cependant que la consultation des terrains et des alumni soutiendrait efficacement le pilotage et la révision du programme. Ces consultations associées au point de vue des étudiant·es permettraient des réflexions de fond concernant la cohérence du programme tenant compte des besoins liés aux évolutions pédagogiques et à celles du public visé par le programme, tout en respectant la continuité des apprentissages attendus par le profil professionnel.

Dimension 3.2 : Contenus, dispositifs et activités d'apprentissage qui permettent d'atteindre les acquis visés

- 3 Les dispositifs d'apprentissage sont variés (cours ex cathedra, sur la base de vignettes, classe inversée, etc.) et un accent est mis sur l'importance de l'intégration des compétences. Pour répondre à cette intention, diverses évaluations, formatives ou continues, sont par exemple mises en place. Dans cette optique, le comité souligne aussi l'importance de renforcer le travail collaboratif des enseignant·es afin de soutenir les étudiant·es tout au long de leur parcours.
- 4 Le comité relève que le niveau de collaboration transversale au sein des UE ou du programme est encore insuffisant et que cette lacune peut induire des flous et des flottements au niveau des contenus abordés qui impactent la compréhension des acquis visés par les étudiant·es. Une certaine faiblesse de l'articulation théorico-clinique que le comité a relevée (cf. 2.1) contribue à fragiliser le développement de l'identité professionnelle des étudiant·es et la confiance qu'elles et ils peuvent avoir dans leur maîtrise des compétences nécessaires à l'entrée dans le monde professionnel. Une démarche transversale permettrait notamment de dessiner une plus grande cohérence de la progression du programme ainsi que des réponses aux attentes des étudiant·es quant à une plus grande articulation théorico-clinique ou

des approfondissements de thématiques spécifiques (comme l'intervention en psychomotricité auprès des enfants à besoins spécifiques).

- 5 L'organisation des stages a été récemment modifiée. Auparavant, les étudiant·es devaient effectuer deux stages en B1, un stage en B2 et un stage en B3. Désormais, ils effectuent un stage en B1, un stage en B2 et deux stages en B3. Cette modification vise à assurer un meilleur équilibre des blocs et à favoriser la continuité du parcours des étudiant·es (précédemment certain·es étudiant·es ne parvenaient pas à terminer leur premier stage dans les délais et n'accédaient pas aux cours d'encadrement du deuxième stage en B1). Le stage maintenu en B1 se déroule dans un secteur non marchand qui ne relève pas forcément du milieu de la psychomotricité ce que le comité regrette. En effet, attendre le B2 pour se plonger dans la pratique psychomotrice avec des bénéficiaires semble tardif, notamment pour soutenir la motivation des étudiant·es en donnant du sens à leurs études. Ce stage semble trop généraliste alors que les étudiant·es sont en attente de rencontrer concrètement les spécificités de la profession que vise leur formation.
- 6 Le comité a par ailleurs remarqué que la situation de transition entre les deux modèles de répartition des stages a placé les étudiant·es concerné·es en forte instabilité, ceux du B2 n'ayant pas de stage puisqu'ils l'avaient déjà réalisé en B1, et ceux du B3 n'ayant qu'un stage en toute fin de formation puisqu'ils avaient déjà réalisé leur autre stage en B2. Le comité observe que la logique qui semble prévaloir à ces changements vise à respecter l'organisation de la formation sur les trois jours par semaine prévus, ce qui est louable, d'autant que les stages sont intégrés aux trois jours de formation. Pour les deux cohortes de transition, ces décisions ont néanmoins perdu de vue la logique pédagogique d'intégration et ont renforcé le sentiment d'un clivage entre théorie et pratique. Il donc s'agira d'observer l'effet du changement sur la cohorte actuellement en B1 et qui s'inscrit dans le nouveau modèle de stage.
- 7 De plus, le comité note que le regroupement prévu des stages par unités de cinq semaines à raison de trois jours par semaine permet difficilement d'accéder à certaines expériences favorisant le développement de compétences attendues, comme l'animation d'un groupe ou la continuité d'un accompagnement. Cette organisation limite parfois même la possibilité d'obtenir un stage et fragilise la projection des étudiant·es vers leur future identité professionnelle. Les étudiant·es qui étaient leurs UE de stage 2 et 3 semblent se sentir mieux armé·es. Des précautions sont ainsi à prendre concernant cette nouvelle organisation qui devrait par ailleurs donner lieu à des concertations avec les milieux professionnels et les maîtres de stage.
- 8 Le comité relève que les lieux de stages sont peu nombreux et que les étudiant·es doivent faire de gros efforts pour en trouver, ce d'autant que le calendrier de leurs démarches est tardif par rapport aux autres établissements dispensant la formation en FWB. Cependant il note que des stages dans des milieux variés sont possibles en fin de formation (avec accompagnement d'un·e psychomotricien·ne). Il encourage donc la coordination des stages à poursuivre l'élargissement du réseau du cursus par des démarches de sensibilisation aux institutions, et un agenda plus précoce.
- 9 Un nouveau modèle d'accompagnement des TFE permet aux étudiant·es d'avancer de façon progressive vers l'objectif, en abordant les compétences utiles à sa réalisation à travers plusieurs modules. L'encadrement des TFE lui-même est fait à la fois de façon collective (par deux enseignant·es respectivement expert·es en méthodologie et en psychomotricité) et individuelle (par un·e promoteur·rice interne au programme ou un·e expert·e externe). Un vademecum encadre les étapes et décrit la forme ainsi que les attentes. Le comité a observé que récemment (au début du B3) le cadre des attentes avait été modifié par la direction avec l'argument que cet acte de formation devait s'inscrire dans un cadre qui tienne compte des limites en termes

de maîtrise des méthodologies de recherche dans le cadre d'un bachelier, apparemment sans véritable concertation. Cela a déstabilisé les enseignant·es ainsi que les étudiant·es déjà engagé·es dans la première étape de leur TFE et qui ont dû attendre les nouvelles directives, voire reprendre complètement leur projet. Le comité relève que ces changements à court terme, peu concertés, peuvent devenir des facteurs de tension au sein de l'équipe enseignante ainsi que d'échec ou de renoncement chez les étudiant·es. Il incite la direction adjointe qui a le rôle de coordination des TFE à se concerter avec les enseignant·es ainsi qu'à communiquer clairement et sans hâte sur d'éventuels changements. Une réflexion sur les méthodologies permettant une initiation à la recherche en psychomotricité serait nécessaire avant de limiter leur choix. La réalisation du TFE visant l'intégration des compétences semble une opportunité pédagogique essentielle en vue de soutenir l'expertise des futur·es professionnel·les. Les limiter dans leur autonomie sur ce plan pourrait ainsi avoir des effets négatifs.

Dimension 3.3 : Agencement global du programme et temps prévu pour l'atteinte des acquis d'apprentissage visés

- 10 Le programme se déroule en principe sur trois jours par semaine, soit vingt heures, organisées en journée et début de soirée. Un étalement des études est possible. La réorganisation dans les différents blocs cherche à répondre aux besoins des étudiant·es en leur proposant un équilibrage de la charge de travail, une temporalité de planification qui clarifie les espaces temps en stage et dans l'établissement ainsi que du temps de repos. Outre les effets sur les stages mentionnés au point 3.2, le comité relève que le fait d'inscrire les stages dans les jours de formation a un impact sur la durée des journées de cours qui est fréquemment extrêmement longue. Ceci ne favorise pas la disponibilité et la concentration des étudiant·es. Le fait que les sessions de cours soit de trois à quatre heures en continu renforce ces difficultés. Dans tous les cas il semble que l'organisation de la vie des étudiant·es, surtout avec une famille ou qui ont un travail peu flexible, est très complexe et conduit à des abandons de formation.

Dimension 3.4 : Évaluation du niveau d'atteinte des acquis d'apprentissage visés

- 11 La construction d'une grille critériée d'évaluation des acquis a eu lieu dans la majorité des UE. Certaines d'entre elles proposent ou demandent également que soit remplie une grille d'autoévaluation. La présence et l'orthographe sont également des critères d'évaluation mais le comité remarque qu'il est difficile en l'état de mesurer la pondération qu'elles représentent.
- 12 Un travail de mise en adéquation entre acquis d'apprentissage et critères des grilles d'évaluation est en cours par les enseignant·es. Il devrait faciliter le calcul des résultats obtenus dans différents cours d'une même UE pour un même acquis d'apprentissage. Le comité note qu'un tel travail est une opportunité pour renforcer la cohérence du programme et le sentiment d'identité professionnelle des étudiant·es. Il attire l'attention sur la nécessité de maintenir une discussion qualitative sur ces résultats afin de pouvoir relativiser les différences de lecture et d'appréciation des travaux d'évaluation par enseignant·es.

13 Sur le plan des évaluations des stages et du TFE, les pratiques ne sont pas toujours clairement explicitées et peuvent poser des questions d'équité entre les étudiant.es, notamment par rapport à :

- La participation des maîtres de stage à la cotation des UE de stage à hauteur de 20%. Cette nouvelle pratique devrait donner lieu à une formation des maîtres de stage.
- La participation des promoteur·rices de TFE lors des jurys. Celle-ci ne semble pas obligatoire ce qui suscite une forme d'inéquité. Leur présence à chaque jury permettrait cependant que la façon dont l'étudiant·e s'est attelé·e à la tâche et a fait évoluer son projet soit prise en compte. Aujourd'hui seul·es certain·es promoteur·rices participent au jury de l'étudiant·e qu'elles ou ils accompagnent.
- La présence de psychomotricien·nes dans les jurys de TFE.

RECOMMANDATIONS

- 1 Développer une culture du travail collectif et de concertation en équipe lors de réunions pédagogiques formalisées, par exemple avant la rentrée, afin de travailler la cohérence du programme et des UE en prenant en compte les potentialités de l'approche par compétences, les réalités des terrains et des étudiant.es. Des discussions et décisions tant en équipe programme qu'en équipe UE permettraient à la fois de faire évoluer les contenus et de vérifier l'alignement des scénarios pédagogiques par une vision transversale (alignement des objectifs, des acquis et dispositifs d'apprentissage et des modalités d'évaluation).
- 2 Améliorer l'agencement du programme et l'horaire des cours pour favoriser le maintien des étudiant·es en formation et leur réussite, par exemple en développant des cours hybrides ou asynchrones ou encore une pédagogie par projet ainsi qu'en réfléchissant à cette question avec d'autres établissements d'enseignement supérieur pour adultes.
- 3 Poursuivre le travail sur les grilles critériées afin de contribuer à renforcer l'identité professionnelle des étudiant.es par une définition claire des liens entre objectifs d'apprentissage et indicateurs de réussite. Cela leur permettra de mieux comprendre ce qu'on attend d'elles et eux dans la formation.
- 4 Prendre en compte le profil des étudiant·es pour la définition de modèles pédagogiques comme le modèle d'apprentissage expérientiel qui facilite les liens de réciprocité entre théorie et pratique. D'autres méthodes comme le portfolio, les études de cas, l'intervision pourraient favoriser le partage d'expériences et le transfert des compétences.
- 5 Clarifier les modalités d'évaluation des stages en travaillant en concertation avec les maîtres de stage concernant leur participation prévue à hauteur de 20%.
- 6 Clarifier les modalités d'évaluation des TFE en équipe pédagogique pour que les jurys soient équitables, notamment en termes de présence ou non dans le jury des promoteurs·rices.

Critère 4 : L'établissement/l'entité a développé et met en œuvre une politique pour assurer l'efficacité et l'équité de son programme

CONSTATS ET ANALYSES

Dimension 4.1 : Ressources humaines (affectation, recrutement, formation continuée)

- 1 Le comité constate que l'efficacité du programme en termes de ressources humaines s'inscrit dans le cadre financier alloué à l'enseignement pour adultes par la FWB qui détermine les moyens à disposition.
- 2 La proximité avec la HELB et l'HUB permet la collaboration avec des enseignant·es engagé·es dans d'autres formations.
- 3 Le comité note que peu d'heures sont allouées aux enseignant·es pour la coordination ce qui diminue la possibilité de développer des innovations pédagogiques comme le développement de projets autonomes par les étudiant·es.
- 4 Les nouvelles et nouveaux enseignant·es bénéficient du soutien de la direction et ont à disposition un vademecum ainsi que des tutorats et des capsules vidéo pour s'orienter. Elles et ils ont la possibilité de bénéficier d'un accompagnement pédagogique par une coordinatrice pédagogique qui travaille sur un projet pilote de développement des compétences professionnelles en enseignement. Pour le comité, cette mesure est une opportunité qui mériterait d'être développée par exemple avec un volet collectif. Elles et ils ont également accès aux formations de la HELB mais n'y participent que peu. Le comité note qu'à terme, la direction souhaite s'entourer d'une équipe d'enseignant·es dont les taux d'engagement sont plus importants afin d'améliorer l'encadrement pédagogique des étudiant·es et la participation des enseignant·es à la coordination du programme.
- 5 L'encadrement administratif est porté avec enthousiasme par le secrétariat malgré de nombreuses difficultés lors de la reprise en main de l'IIP et la charge de travail. L'engagement de stagiaires en bureautique et le soutien de la direction concernant la prise en main du logiciel de gestion permet que la situation reste sous contrôle. Le secrétariat prend les présences des étudiant·es, est présent aux séances de concertation entre les étudiant·es et la direction et connaît les personnes ressources ainsi que les procédures utiles pour les étudiant·es. Il relaie les messages des enseignant·es et de la direction et contribue à ce que chacun·e trouve progressivement des solutions aux difficultés qui se posent dans leur cursus. Ceci bien que le secrétariat ne soit pas accessible tous les jours.

Dimension 4.2 : Ressources matérielles (matériaux pédagogiques, locaux, bibliothèques, plateformes TIC)

- 6 Le comité constate que du point de vue logistique les conditions sont très bonnes. En effet, le bachelier en psychomotricité bénéficie de la convention établie pour la mise à

disposition des services transversaux de la HELB ainsi que du partage des bâtiments. Ainsi, sur le plan des ressources matérielles, le comité constate qu' :

- Une plateforme e-campus est disponible pour les étudiants, et pour les enseignant·es. Les enseignant·es ont accès à un espace dédié sur cette plateforme. Un service de helpdesk assure un suivi des problèmes éventuels.
- Une bibliothèque, bien documentée en ce qui concerne la psychomotricité, est accessible aux étudiants. Ces derniers ont également accès à des bases de données scientifiques et à des revues professionnelles variées.
- Une salle d'expression corporelle est également disponible pour les exercices pratiques avec du matériel adéquat et diversifié.
- Un budget spécifique permet l'achat de matériel aux étudiant·es du bachelier (comme des ordinateurs à prêter aux étudiant·es par exemple).
- Les étudiant·es ont accès à plusieurs cafétérias.

7 Le comité relève néanmoins :

- Un certain manque d'espace de travail personnel pour les étudiant·es.
- La surchauffe de la salle d'expression ainsi que son accès vitré sur l'extérieur donnant un accès sur les expériences pratiques en cours à des tiers alors que la dimension groupale et intime est fondamentale dans le bachelier (enseignements d'expression et de travail corporel liés au développement personnel dans certaines UE).
- Un manque de prises pour les ordinateurs dans les salles de cours.

Dimension 4.3 : Équité en termes d'accueil, de suivi et de soutien des étudiant·es

- 8 Le comité remarque que l'entrée en formation des étudiant·es est encadrée de sorte à permettre au plus grand nombre de réaliser ses aspirations, sachant que celles-ci sont aussi variées que le sont les profils des étudiant·es. Le fonctionnement des admissions est pensé en deux phases pour faciliter l'inscription d'étudiant·es hors UE. Une épreuve permet également aux futur·es étudiant·es qui n'ont pas le CESS de se présenter.
- 9 Des aménagements de programme peuvent être proposés, ainsi que des mesures d'accompagnement à la réussite. Elles peuvent donner accès à des soutiens en matière de passage à l'enseignement supérieur. La mesure StartSupV2 par exemple consiste en un test dont les résultats permettent de repérer les étudiant·es à besoins spécifiques éventuels dès le début des études. Le comité constate que ces propositions sont peu fréquentées par les étudiant·es en psychomotricité. Elles ne semblent pas répondre à leurs besoins qui sont plus ciblés sur le soutien à la réussite des premières UE déterminantes et la gestion de la charge de travail demandée par la formation au regard des activités professionnelles et des charges personnelles assurées par les étudiant·es. Le comité remarque ainsi que peu de mesures spécifiques aux étudiant·es du bachelier en psychomotricité sont développées pour favoriser leur parcours, par exemple dans le domaine des activités d'expression ou de la méthodologie d'articulation entre théorie et pratique. Des réflexions sont en cours pour adapter l'offre d'accompagnement mais aussi d'aménagement raisonnable au public spécifique de l'IIP, cumulant parfois troubles des apprentissages, un indice

socio-économique bas et qui travaillent à côté ce qui les conduit parfois à prioriser le travail plutôt que le suivi des cours.

- 10 Au niveau de l'IIP, un·e enseignant·e assure le traitement des demandes d'aménagements raisonnables, la transmission des décisions à qui de droit et leur réévaluation.
- 11 Comme mentionné précédemment, la disponibilité des enseignant·es et les ajustements faits à leurs enseignements sont aussi des facteurs de réussite.
- 12 Plusieurs initiatives de soutien psychosocial ont lieu comme la mise à disposition de repas via un *food truck* ou la mise à disposition de serviettes hygiéniques. La direction et les enseignant·es sont également actif·ves pour chercher des solutions comme lors de difficultés financières ou de logement par exemple. Au regard du profil parfois précarisé des étudiant·es, ces initiatives devraient être pérennisées et soutenues car elles touchent les besoins du public adulte visé.

Dimension 4.4 : Analyse des données nécessaires au pilotage du programme

- 13 Les données sont difficiles à obtenir du fait de l'ancienneté du logiciel de gestion des dossiers étudiants développé par l'enseignement pour adultes. Une nouvelle plateforme est en cours de développement interne. Actuellement seules les données relatives au nombre d'inscrit·es et les taux de réussite sont retenus comme indicateurs. Le comité souligne combien il est pourtant important de pouvoir travailler en amont sur les données utiles et nécessaires au pilotage comme le taux d'abandon, la durée des études ou le parcours des diplômé·es.

RECOMMANDATIONS

- 1 Améliorer les conditions d'enseignement dans la salle d'expression pour permettre que la qualité des UE qui s'y déroulent soit mieux garantie (température et confidentialité par exemple).
- 2 Renforcer l'équipe pédagogique du bachelier par des engagements à plus haut taux d'activité et encourager le recours à l'offre de développement professionnel, par exemple en proposant la mutualisation du soutien offert actuellement individuellement ou des formations pédagogiques.
- 3 Poursuivre le suivi de proximité des étudiant·es en :
 - adaptant les mesures d'aide à la réussite aux objectifs et acquis visés par le programme du bachelier (atelier corporel par exemple).
 - sollicitant le soutien au sein et au-delà du pouvoir organisateur pour les mesures de soutien psychosocial nécessaires aux profils des étudiant·es.
- 4 Travailler sur les données nécessaires au pilotage en amont du développement de la nouvelle plateforme et y intégrer des outils de récolte portant sur les indicateurs de réussite (et non seulement d'échec) et de suivi de parcours et collaborer avec la coordinatrice qualité institutionnelle dans cette perspective.

Critère 5 : L'établissement/l'entité a établi l'analyse de son programme et construit un plan d'action visant son amélioration continue

CONSTATS ET ANALYSES

Dimension 5.1 : Méthodologie de l'autoévaluation

- 1 C'est dans un contexte de changements que le DAE a été formalisé, à savoir l'absence de coordination qualité institutionnelle au niveau de l'IIP, le changement de rôle de la coordination de la section psychomotricité (devenue référente métier) et la désignation d'un nouveau référent qualité pour la section assumant également à la fois d'autres missions de coordination pour la section (pédagogique, horaires, TFE, etc.) et la direction adjointe de l'établissement. Le DAE a été rédigé par une coordination institutionnelle ad interim de la HELB en collaboration avec le nouveau référent qualité du bachelier et la référente métier. Le comité constate que le dossier propose des constats et analyses qui facilitent la compréhension du contexte, de son évolution et des difficultés ainsi que du développement de l'architecture du cursus. Il explicite aussi de façon transparente les choix stratégiques de la direction (travail sur la restructuration de l'établissement en priorité).
- 2 Il relève également qu'il n'a pas été facile, ni pour la constitution du DAE, ni pour la visite des expert·es, de réunir les parties prenantes malgré de nombreuses sollicitations, illustrant notamment un désintérêt voire une perte de confiance des parties prenantes dans le programme. Ainsi lors de la visite un·e seul·e maître de stage a pu être rencontré·e.

Dimension 5.2 : Analyse SWOT

- 3 Le comité remarque que le SWOT correspond globalement à sa compréhension des dimensions positives et plus négatives, ainsi qu'internes et externes qui agissent sur le bachelier en psychomotricité de l'IIP. Il est néanmoins difficile de savoir qui a participé à sa réalisation.

Dimension 5.3 : Plan d'action et suivi

- 4 L'analyse SWOT et la rédaction du DAE ont abouti à l'identification de quatre axes stratégiques complétés par un certain nombre de points d'attention. Ceux-ci serviront à l'élaboration d'un plan d'action spécifique au bachelier. Ces axes sont la gouvernance et la démarche qualité, la cohérence et la pertinence du programme, son efficacité, les relations avec l'extérieur et les services à la collectivité. Les points d'attention retenus pour le plan d'action sont l'augmentation du taux de réussite, l'évolution de l'organisation du bachelier (horaires, organisation des stages, encadrement des TFE) et l'évaluation des enseignements. Chaque point d'attention se décline en actions qui ne sont toutefois pas associées à des indicateurs SMART

(Spécifique, Mesurable, Atteignable, Réaliste et Temporel) ni à des échéances et des porteurs d'actions. Selon le comité, ils représentent néanmoins une bonne base pour entamer un travail collectif associant les parties prenantes internes et externes.

RECOMMANDATIONS

- 1 Rendre le plan d'actions opérationnel avec des actions qui touchent au pilotage du programme et la garantie de sa cohérence ainsi qu'en intégrant des indicateurs et des porteurs d'actions.
- 2 Partager le plan d'actions au sein de l'équipe administrative et enseignante pour en faire un outil collectif de concertation, de travail et d'adhésion.
- 3 Pérenniser la démarche d'autoévaluation et capitaliser sur ses constats ainsi que ses analyses au sein des équipes administratives et enseignantes.

Conclusion

Le DAE du bachelier en psychomotricité de l'IIP ainsi que la visite ont permis au comité de mieux comprendre l'historique du cursus et les priorités qui ont été mises afin de permettre sa restructuration. Lors de la visite, le constat a pu être fait par le comité que le renouveau était bien engagé même si un certain nombre d'améliorations doivent encore avoir lieu dont certaines sont déjà esquissées.

Un point d'attention particulièrement frappant devrait être que les changements et leur impact sur le parcours des étudiant·es devraient être plus concertés. En effet, sur plusieurs points, des évolutions ont eu lieu sans prendre en compte certaines dimensions importantes des problématiques à résoudre (réorganisation temporelle de l'horaire ou des stages par exemple). Associés à des annonces perçues parfois comme abruptes, ces changements pourraient parfois devenir des menaces.

Les éléments mis en évidence tant par l'autoévaluation que par l'évaluation externe pourraient devenir des leviers qui permettront au bachelier en psychomotricité de l'IIP de consolider ses points forts et de faire évoluer les points qui le fragilise. A cet égard, le comité souhaite attirer l'attention de l'établissement sur les recommandations formulées dans le présent rapport concernant le pilotage du cursus et la concertation avec les parties prenantes ainsi que le renforcement de la cohérence du programme par le développement d'une équipe pédagogique qui le porte et le fait évoluer. L'accompagnement des étudiant·es au profil fragile notamment sur le plan socio-économique paraît également essentiel au comité.

Droit de réponse de l'établissement



Évaluation
Kinésithérapie et motricité
2024-2025

Droit de réponse de l'établissement évalué

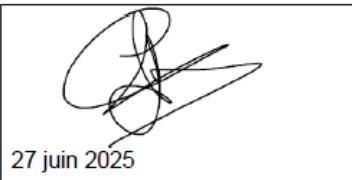
Commentaire général éventuel :

Les remarques formulées ci-dessous s'inscrivent dans une démarche constructive et visent à apporter des éclairages complémentaires, afin de permettre aux experts d'ajuster leur rapport si nécessaire.

L'établissement ne souhaite pas formuler d'observations de fond

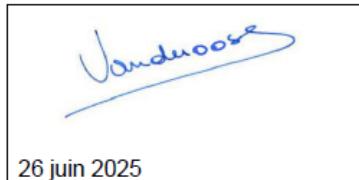
Critère / Dimension	Rubrique ¹	Point ²	Observation de fond

Nom, fonction, date et signature
de l'autorité académique dont
dépend l'entité



27 juin 2025

Nom, date et signature du
coordonnateur·rice de
l'autoévaluation



26 juin 2025