



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

RAPPORT D'ÉVALUATION INITIALE

Cluster Kinésithérapie et motricité
Bachelier en psychomotricité

Institut Provincial d'Enseignement Supérieur et de
Formation pour Adultes (IPEFA Sup Liège) en
codiplômation avec le Centre de promotion
sociale pour Éducateurs (CPSE)

Anne-Françoise
WITTGENSTEIN
Myriam BANAÏ
Virginie KLON
Anthoni CUCUZZELLA

10 octobre 2025

Table des matières

| | |
|--|----|
| Kinésithérapie et motricité : Institut Provincial d'Enseignement Supérieur et de Formation pour Adultes, Centre de promotion sociale pour Éducateurs | 3 |
| Contexte de l'évaluation | 3 |
| Synthèse..... | 4 |
| Présentation de l'établissement et du programme évalué | 6 |
| Critère 1 : L'établissement/l'entité a formulé, met en œuvre et actualise une politique pour soutenir la qualité de ses programmes..... | 7 |
| Dimension 1.1 : Politique de gouvernance de l'établissement | 7 |
| Dimension 1.2 : Gestion de la qualité aux niveaux de l'établissement, de l'entité et du programme | 8 |
| Dimension 1.3 : Élaboration, pilotage et révision périodique du programme | 9 |
| 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..... | 13 |
| Critère 3 : L'établissement/l'entité a développé et met en œuvre une politique pour assurer la cohérence interne de son programme | 15 |
| Dimension 3.1 : Acquis d'apprentissage du programme | 15 |
| Dimension 3.2 : Contenus, dispositifs et activités d'apprentissage qui permettent d'atteindre les acquis visés..... | 15 |
| 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 | 21 |
| Dimension 4.1 : Ressources humaines (affectation, recrutement, formation continuée) ... | 21 |
| Dimension 4.2 : Ressources matérielles (matériaux pédagogiques, locaux, bibliothèques, plateformes TIC) | 22 |
| Dimension 4.3 : Équité en termes d'accueil, de suivi et de soutien des étudiant-es | 24 |
| Dimension 4.4 : Analyse des données nécessaires au pilotage du programme..... | 25 |
| Critère 5 : L'établissement/l'entité a établi l'analyse de son programme et construit un plan d'action visant son amélioration continue | 27 |
| Dimension 5.1 : Méthodologie de l'autoévaluation | 27 |
| Dimension 5.2 : Analyse SWOT | 27 |
| Dimension 5.3 : Plan d'action et suivi | 28 |
| Conclusion | 30 |
| Droit de réponse de l'établissement..... | 31 |

Kinésithérapie et motricité : Institut Provincial d'Enseignement Supérieur et de Formation pour Adultes, Centre de promotion sociale pour Éducateurs

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 11 et 12 février 2025 à l'IPEFA Sup Liège et au CPSE, 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 5 représentant-es des autorités académiques, 15 membres du personnel, 11 étudiant-es et 7 diplômé-es. Cependant, l'établissement n'est pas parvenu à constituer un panel de représentant-es 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 aux établissements des informations qui lui permettront d'améliorer la qualité de leur 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 présidente du comité
- Myriam BANAÏ, experte de l'éducation
- Virginie KLON, experte 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.

FORCES PRINCIPALES

- Équipes administratives et pédagogiques motivées, engagées et disponibles au sein de chaque établissement
- Partage de certaines ressources pédagogiques dans des UE spécifiques (ex : suivi TFE)
- Formation incluant un développement personnel professionnalisant
- Mobilisation et communication pour accroître le nombre d'étudiant·es dans le bachelier
- Adaptation des dispositifs d'enseignement en fonction des besoins différenciés du public spécifique

FAIBLESSES PRINCIPALES

- Manque de lisibilité organisationnelle et administratives de la codiplômation pour les étudiant·es (double inscription, 2 sites d'enseignement, 2 adresses mails, 2 plateformes d'apprentissage, VAE par exemple)
- Coordination insuffisante de la codiplômation (manque de coordination pédagogique, administrative, défaut de pilotage stratégique)
- Trop peu de concertations formalisées avec les étudiant·es et les partenaires de stages
- Manque d'appuis scientifiques et d'actualisation des références dans les UE
- Peu d'accès à des ressources documentaires et scientifiques payantes
- Réseau internet limité à l'IPEFA et locaux vétustes

OPPORTUNITÉS

- Les Chantiers tels que définis dans le Contrat 2035² de l'Enseignement pour adultes

MENACES

- Marge de manœuvre réduite pour adapter/ actualiser le programme au regard des contraintes du dossier pédagogique
- Impact important des contraintes financières liées au PO IPEFA (par exemple recrutement et rétention du personnel, qualité des infrastructures, matériel pédagogique)
- Non-reconnaissance de la profession dans sa dimension paramédicale malgré les besoins en professionnel·les
- Le financement incitatif prévu par le Contrat 2035 de l'Enseignement pour adultes

² Le Contrat 2035 est une réforme qui vise à moderniser l'enseignement pour adultes en le rendant plus adapté aux évolutions sociétales et aux exigences du marché de l'emploi. Il prévoit 9 chantiers et sa mise en œuvre s'étalera sur 10 ans. Il est disponible à l'adresse suivante : http://www.enseignement.be/upload/docs/000000000007/000000018707_ECEUSSIS.pdf

RECOMMANDATIONS PRINCIPALES

- 1 Améliorer la communication aux candidat·es et aux étudiant·es sur les conditions d'organisation de la codiplômation
- 2 Renforcer la coordination inter-établissement à tous les niveaux en valorisant les plus-values du potentiel de mutualisation des ressources (infrastructures, pilotage, articulation théorico-clinique, etc.)
- 3 Prendre exemple sur la nouvelle collaboration relative au TFE pour développer une politique harmonisée d'organisation des stages entre les deux établissements qui tiennent compte du cadre du dossier pédagogique du bachelier pour les objectifs des UE ainsi que leur agencement
- 4 S'appuyer sur le travail pédagogique engagé pour le TFE et mettre l'accent sur une vision transversale des acquis, tant à l'interne des UE que dans le programme dans son ensemble (approche par compétences et approche programme)
- 5 Faire évoluer les enseignements et les référencements de littérature en tenant compte de l'actualité du domaine de la psychomotricité et en clarifiant les ancrages théoriques
- 6 Accroître la concertation avec les étudiant·es et les parties prenantes externes, par exemple à travers des actions contribuant à la formation (journées d'étude internes ou ouvertes sur l'extérieur, pédagogie par projet, etc.)

Présentation de l'établissement et du programme évalué

L'Institut provincial d'enseignement supérieur et de formation pour adultes Liège (IPEFA Sup Liège) a pour pouvoir organisateur la Province de Liège et dépend du réseau CPEONS.

L'institut dispense uniquement des formations de l'enseignement supérieur de type court, en journée et en soirée. Outre le bachelier en psychomotricité, l'établissement organise deux autres bacheliers en éducateur spécialisé en accompagnement psychoéducatif et en infirmier responsable de soins généraux, mais aussi des brevets, des formations continuées et des spécialisations. L'IPEFA Sup Liège est situé à Liège.

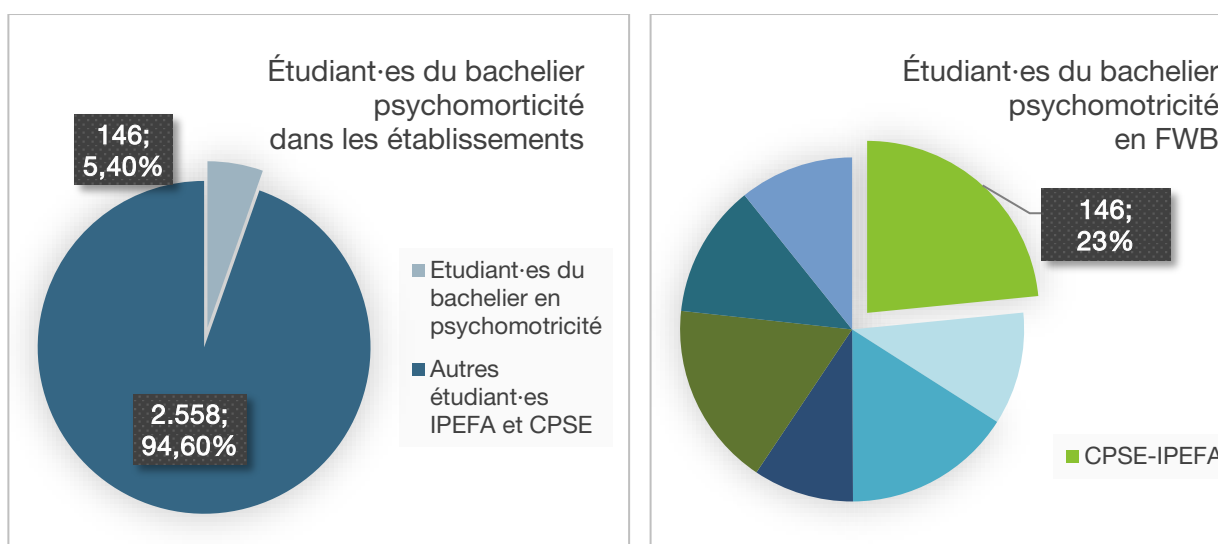
Le Centre de Promotion Sociale pour Éducateurs (CPSE) est créé en 1964. Il est organisé par l'ASBL CPSE et fait partie du réseau de l'enseignement libre confessionnel. Le CPSE se situe à Grivegnée (Liège).

Le CPSE offre des formations d'enseignement secondaire supérieur (éducateur et aide-soignant), d'enseignement supérieur (outre le bachelier en psychomotricité, les bacheliers en éducateur spécialisé, en assistant social, en accueil et éducation du jeune enfant, la spécialisation d'intervenant en thérapie familiale systémique, la spécialisation en intervention systémique et travail social, la spécialisation de médiateur, la spécialisation de cadre du secteur non-marchand ainsi qu'une série de formations continuées).

Le bachelier psychomotricité est organisé en codiplômation entre les deux établissements, depuis la création du bachelier en 2012. L'IPEFA est l'établissement référent. Les cours se donnent sur les deux sites, tantôt en journée, tantôt en soirée.

En 2022-2023, 146 étudiant-es sont inscrit-es au bachelier en psychomotricité dans les deux établissements (environ 50% dans chacun d'eux), ce qui représente 4.8% des effectifs du CPSE et 7.4% des effectifs de l'IPEFA³.

Ces étudiant-es représentent, par ailleurs, 23 % des étudiant-es inscrit-es à ce même bachelier en FWB sur un total de 623 étudiant-es⁴⁵.



³ Source : dossier d'autoévaluation, année de référence 2022-2023.

⁴ 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 Le programme évalué est organisé en codiplômation par l'IPEFA et le CPSE. L'établissement référent est l'IPEFA. Chacun des établissements partenaires dispensait une formation en psychomotricité avant la création du bachelier en 2012. C'est cette création et la contrainte de réguler le nombre de formation en psychomotricité qui a conduit à la convention de coopération entre les deux établissements.
- 2 Ces deux établissements dépendent de PO différents (voir présentation des établissements en p.6), notamment en termes de visée participative et de flexibilité et ont également leur organisation et fonctionnement propres sous la responsabilité de leurs directions. Le CPSE, avec son mode de gouvernance de tradition participative, bénéficie d'un PO réactif. Cette structure permet une prise de décision rapide et une forte implication des enseignant-es et des étudiant-es dans les processus institutionnels. L'IPEFA suit une ligne de gouvernance hiérarchique, avec une structure rigide passant par l'inspection, la direction générale adjointe, la direction, le conseil provincial, et les politiques. Cette hiérarchie peut ralentir les processus décisionnels et limiter la flexibilité dans l'adaptation aux besoins immédiats des étudiant-es et du personnel. Ces différences influencent l'organisation et le fonctionnement de chaque établissement et impactent fortement la gouvernance partagée dans le cadre de la codiplômation. Elles entraînent des défis importants dans la coordination et la communication inter-établissements ainsi que dans le pilotage du programme. Elles peuvent également mettre à mal la volonté de collaborer. De plus, le comité constate que le plan stratégique de l'IPEFA est en voie de développement ce qui pose question sur le pilotage stratégique de la formation. Son absence peut entraîner une vision moins claire et des objectifs moins définis pour l'avenir de la formation, affectant ainsi la cohérence et l'efficacité des actions mises en place.
- 3 La gouvernance et le fonctionnement de la section sont ainsi rendus complexes et rendent la collaboration délicate. Ces différences structurelles et organisationnelles doivent donc être prises en compte pour améliorer la collaboration et la gouvernance partagée entre les deux établissements, afin de garantir une formation de qualité et une expérience positive pour les étudiant-es. Le comité a observé un manque de coordination entre les établissements partenaires, par exemple en ce qui concerne le parcours des étudiant-es. Cette situation les impacte directement (Cf. points 2.1, 3.2 et 4.3) et crée des incohérences, voire des inégalités.
- 4 La commission pédagogique décrite dans la convention et qui réunit les directions, des représentants du corps enseignant de chaque établissement et des expert-es du secteur professionnel en charge du suivi du cadre réglementaire et pédagogique de la codiplômation ne semble pas être un organe qui puisse à lui seul résoudre tous les

obstacles. Le comité observe cependant que, malgré les défis rencontrés, des efforts continus sont déployés pour améliorer la gouvernance conjointe des établissements IPEFA et CPSE. Ces efforts se heurtent parfois à des circonstances et contraintes spécifiques à chaque établissement, telles que les différences hiérarchiques, le turnover des équipes, et diverses difficultés internes. La gouvernance des deux établissements joue un rôle crucial dans le soutien du programme et la recherche de solutions pour contourner ces obstacles. Une meilleure coordination, utilisation des ressources numériques, et flexibilité peuvent aider à surmonter les obstacles et garantir une expérience positive pour les étudiants.

- 5 Le comité constate de plus que les étudiant·es sont peu impliqués dans la gouvernance de la codiplômation. Il n'existe pas de délégué·es de classe, ni aucune procédure formelle pour en désigner, ni d'instance dans laquelle elles et ils pourraient être représenté·es formellement comme partie prenante. Ce manque de représentation et d'implication des étudiant·es dans les processus décisionnels peut entraîner une faible prise en compte de leurs besoins et de leurs préoccupations, nuisant ainsi à l'efficacité de la gouvernance et à l'amélioration continue de la qualité de la formation.

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

- 6 L'IPEFA bénéficie de l'appui d'une coordination qualité institutionnelle à hauteur de 200 périodes. Elle a notamment travaillé sur la mise en place d'un soutien à l'augmentation du nombre des étudiant·es dans l'établissement, de l'aide à leur réussite et de leur intégration professionnelle ainsi qu'à la pérennisation de la culture qualité. Une charte qualité décline les valeurs institutionnelles, notamment le respect, l'égalité, la solidarité et le développement personnel. Le comité constate que ces valeurs sont portées par les enseignant·es aussi bien que les étudiant·es. Au CPSE, le temps alloué à la coordination qualité a été renforcé (150 périodes). Une cellule qualité, réunissant la direction, la coordination qualité ainsi que les coordinatrices et coordinateurs de section, analyse le fonctionnement des sections et envisage des améliorations, par exemple en termes de communication interne (voir 1.4).
- 7 Les deux établissements ont ainsi mis en place des systèmes de gestion de la qualité qui visent à améliorer les dispositifs pédagogiques. Cependant, la communication entre les établissements est insuffisante dans le cadre de la codiplômation du programme de psychomotricité, ce qui impacte directement les étudiant·es. Actuellement, la gestion de la qualité au niveau de la codiplômation nécessite donc des améliorations significatives pour mieux répondre à leurs besoins.

Pour le comité, un des aspects à améliorer dans la gestion de la qualité au sein des établissements IPEFA et CPSE concerne l'absence de gestion documentaire numérique ce qui entraîne des défis en termes d'accessibilité, de conservation, d'efficacité, et de transparence. Ainsi, actuellement, des documents essentiels tant pour les étudiant·es comme les travaux de fin d'études (TFE) que pour le suivi des réflexions concernant comme les procès-verbaux (PV) des réunions ne sont pas disponibles facilement. Pour y pallier, les établissements peuvent améliorer leur gestion documentaire en renforçant la qualité de leurs processus, afin d'offrir une meilleure expérience aux étudiants et aux équipes pédagogiques.

- 8 Au niveau des équipes, le comité observe que des rencontres ont lieu plusieurs fois par an, notamment pour assurer la qualité du programme, par exemple lors des

journées pédagogiques, de quelques réunions de coordination de section, et de réunions de travail pour la préparation des épreuves intégrées et des stages. Quelques projets communs existent, comme la création de vadémécums pour les étudiant·es et la révision des grilles critériées. Ces échanges contribuent à dynamiser les équipes pédagogiques en créant des espaces de collaboration soutenant le travail pédagogique.

- 9 La formation en codiplômation est dispensée sur deux sites, correspondant aux implantations des établissements partenaires. Dans ce contexte, certaines fonctions existent de manière parallèle dans chacun des établissements, avec parfois peu de coordination entre elles (voir critère 4). Ainsi, deux coordinatrices de section ont été désignées. Elles assurent notamment l'accompagnement pédagogique des étudiant·es et sont le relais entre les enseignant·es et la direction. Les éléments remontés sont discutés lors des réunions du comité de pilotage, où des actions concrètes sont décidées pour optimiser la qualité de la formation. À noter que pour l'IPEFA, ce poste est relativement nouveau et qu'au CPSE, le nombre d'heures qui y est alloué est relativement faible (30) ce qui rend la collaboration peu fréquente et reporte des concertations nécessaires. Le mode de fonctionnement devrait être amélioré afin de renforcer l'efficacité de la coordination de la codiplômation, dont le rôle est essentiel pour garantir la cohérence du parcours des étudiant·es.

Dimension 1.3 : Élaboration, pilotage et révision périodique du programme

- 10 Le comité note que la participation à des démarches externes, par exemple dans le cadre des définitions du dossier pédagogique (DP) ou de responsabilités au sein de l'Union professionnelle belge des psychomotriciens francophones (UPBPF), a soutenu à l'époque la mise sur pied du bachelier. Celui-ci s'ancre ainsi bien dans une articulation avec les spécificités de la profession. Aujourd'hui cependant, la révision du programme est essentiellement discutée lors de journées et réunions pédagogiques, organisées une à plusieurs fois par an pour favoriser la collaboration et l'harmonisation des pratiques. Elles sont l'occasion d'échanger sur des aspects spécifiques de la formation afin de les améliorer, comme les grilles critériées ou les dimensions expérientielles du programme. Le comité relève cependant que leur suivi est rendu complexe par les difficultés d'accès aux plateformes respectives (accès aux PV par exemple). Les étudiant·es sont invité·es à exprimer leurs points de vue et leurs besoins lors de ces séances de travail, mais leur participation est difficile à obtenir du fait des spécificités du mode d'enseignement de leur formation (enseignement pour adultes) ainsi que parce qu'il n'y a pas de délégué·es formellement nommé·es.
- 11 Le comité constate que peu d'enquêtes sont menées auprès des parties prenantes (étudiant·es, partenaires de stage) pour obtenir des informations utiles au pilotage et la révision du programme. Des EEE sont proposées depuis 2 ans à l'IPEFA mais sont encore peu formalisées. Actuellement, les retours des étudiant·es sont demandés de manière informelle par la majorité des enseignant·es, par exemple via des outils comme Microsoft Forms, mais sans une méthodologie uniforme ou un calendrier précis. Les enseignant·es utilisent ces retours pour ajuster et améliorer leur enseignement (contenu, méthode pédagogique, organisation). Ces résultats restent à la discrétion de l'enseignant·e concerné·e et ne s'inscrivent pas formellement dans les réflexions sur le pilotage du programme, dans la globalité de son agencement et des contenus qu'il aborde. Dans la mesure où les EEE sont un outil essentiel pour améliorer la qualité de l'enseignement, une meilleure formalisation et une

harmonisation des procédures, au moins partielle entre établissements, pourrait renforcer une identification efficace des tendances et des points d'amélioration à l'échelle du programme.

- 12 Une étude a été menée il y a quelques années concernant les abandons d'étude pour le bachelier en psychomotricité. Elle a permis d'identifier des prédicteurs en 1^{ère} année et de définir des actions. Aux yeux du comité, une telle étude semble essentielle pour le pilotage du programme car elle permet d'identifier les défis spécifiques auxquels les étudiant-es sont confronté-es, de mettre en place des mesures préventives et de soutien, d'améliorer la qualité de l'enseignement, d'optimiser l'utilisation des ressources, de renforcer la rétention des étudiant-es, et d'assurer une évaluation continue dans le cadre du pilotage du programme. Le comité regrette que les résultats de cette étude n'étaient consultables qu'au format papier et n'aient pas été inclus dans les annexes du DAE alors qu'ils représentent un instrument efficace pour le pilotage et la révision du programme.

Dimension 1.4 : Information et communication interne

- 13 La communication interne au sein de la codiplômation entre l'IPEFA et le CPSE est caractérisée par une organisation complexe et dédoublée. Les étudiant-es doivent s'inscrire dans les deux établissements, ce qui implique des procédures administratives spécifiques. Une fois inscrit-es, ils et elles reçoivent deux adresses électroniques et ont accès à deux plateformes de partage des supports de cours : Moodle pour le CPSE et Teams pour l'IPEFA. Cette situation peut entraîner des retards dans l'accès aux informations et aux ressources pédagogiques, un sentiment de confusion et de frustration, voire une charge mentale supplémentaire. Une meilleure coordination entre les deux établissements, avec une plateforme unique et une adresse mail commune, pourrait simplifier ces procédures et améliorer l'expérience des étudiant-es.
- 14 Les informations sont diffusées par divers canaux, incluant des affichages en format papier, des écrans dans les halls, et des envois par mail.
- 15 Le dédoublement des canaux de communication pour les étudiant-es et le personnel engagé dans la codiplômation rend la collaboration et la transversalité ardue. Les informations sont souvent transmises par plusieurs canaux, ce qui peut entraîner des incohérences et des retards. De plus, certain-es enseignant-es transmettent parfois leurs supports de cours par mail ce qui peut en faciliter l'accès pour les étudiants mais ne concourt pas à l'utilisation de la (des) plateforme(s), en ajoutant un canal supplémentaire et peut-être plus direct. Les étudiant-es semblent également apprécier l'affichage de certaines informations dans les couloirs et points centraux des établissements.
- 16 La communication interne de la démarche qualité au sein des établissements IPEFA et CPSE semble être perçue de manière variable. Par exemple, certain-es étudiant-es ont mentionné ne pas avoir reçu de feedback formel sur leurs travaux ou examens, ce qui indique un manque de communication sur les procédures de qualité et d'évaluation. De plus, il ressort des entretiens menés lors de la visite que des réunions pédagogiques sont organisées mais qu'elles sont parfois annulées ou peu fréquentées, limitant ainsi les échanges et la diffusion des informations sur la démarche qualité.

- 17 Le comité constate que les étudiant-es ressentent donc fortement que la codiplômation entre l'IPEFA et le CPSE n'est pas intégrée. Cette perception est principalement due à la séparation des procédures administratives, des plateformes numériques, et des méthodes de communication entre les deux établissements. Pour les enseignant-es et les équipes administratives sont limité-es dans leurs actions par le manque de coordination et de communication entre les deux établissements.

RECOMMANDATIONS

- 1 Revoir la convention de collaboration relative à la formation en psychomotricité, en s'inspirant des pratiques mises en place dans le cadre de la codiplômation du bachelier AEJE. Il s'agira notamment de réfléchir à une répartition transversale des responsabilités en matière de coordination (par exemple un-e coordinateur-trice de section, de stage), incluant le suivi des étudiant-es, la gestion de la section ainsi que l'encadrement des stages.
- 2 Améliorer la cohérence globale du programme en développant un discours commun sur la formation et son organisation à tous les niveaux (directions, coordinations, enseignant-es), tant sur le plan de l'harmonisation des procédures administratives, la centralisation des plateformes numériques que de la collaboration entre les équipes, etc.
- 3 Établir un organigramme qui reflète la co-organisation, clarifie les rôles et responsabilités, harmonise les modalités de communication, et établit des règles claires pour la diffusion des informations.
- 4 Systématiser la participation des parties prenantes pour le processus d'accompagnement de la qualité du programme en mettant en place des démarches formalisées, par exemple établir un canevas d'EEE par UE, consulter des maitres de stage avec procès-verbal, insister sur l'importance de la participation des parties prenantes (équipes et étudiant-es) en cherchant des modalités favorisant leur implication.
- 5 Rendre le parcours des étudiant-es moins clivé entre les deux établissements en simplifiant les canaux de communication, par exemple par la création d'une seule adresse mail et une seule plateforme d'accès aux ressources.

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 répond globalement aux exigences du dossier pédagogique et permet aux étudiant·es d'intégrer une posture professionnelle de bon niveau, notamment à travers les processus d'enseignement proposé dans les UE de stage et de l'épreuve intégrée. D'autres UE pourraient être adossées sur plus de données scientifiques du domaine de la psychomotricité et prendre en compte de façon plus active l'évolution de la profession, par exemple dans certains domaines spécifiques, comme la neuropsychologie et les bilans psychomoteurs. Le comité constate cependant que la non-reconnaissance de cette dernière comme profession paramédicale limite ces ajustements, ce d'autant que la dimension thérapeutique est plutôt enseignée en formation continue. Une réflexion sur l'harmonisation entre les deux offres pourrait accroître la pertinence du cursus du bachelier.
- 2 Les établissements entretiennent des partenariats diversifiés avec le monde professionnel qui assure l'accompagnement des étudiant·es en stage, Ce sont les coordinateur·trices de stage des deux établissements qui maintiennent des contacts avec les maitres de stage dans le cadre du suivi des étudiants. Il arrive aussi que les établissements invitent des professionnels à intervenir et à partager leurs expériences dans le cadre des cours. Le comité constate cependant qu'au-delà de ce partenariat de stage, les interactions avec les partenaires professionnels sont limitées. La fragilité de ces liens est illustrée par l'absence de représentant·es du monde professionnel lors de la visite d'évaluation, ce qui empêche de recueillir des témoignages directs sur les interactions entre les établissements et le monde professionnel. Cette absence souligne le besoin de renforcer ces relations pour garantir une meilleure intégration des attentes et des besoins du marché du travail dans le programme de formation.
- 3 Les alumni sont parfois sollicités pour participer à des jurys d'épreuve intégrée, bien que cela ne soit pas systématique. Certain·es ancien·nes étudiant·es sont devenu·es enseignant·es au sein des institutions, apportant leur expertise et leur expérience professionnelle. Les alumni travaillent dans divers secteurs, y compris en tant qu'indépendant·es, dans des crèches, des centres de rééducation, et des services éducatifs. Elles et ils sont parfois contacté·es pour accueillir des stagiaires, bien que cela dépende de leur disponibilité et de leur capacité d'accueil. Le comité note qu'aucune démarche régulière de sollicitation ou de suivi n'est entreprise les concernant alors que l'apport des alumni est important dans le maintien de la qualité et de la pertinence des programmes puisqu'elles et ils sont à l'interface entre formation et profession et peuvent de ce fait enrichir la réflexion concernant les amélioration et changements à envisager.

- 4 Au niveau de la recherche, il est à noter que les étudiant-es sont sensibilisé-es aux méthodes de recherche pour la réalisation de leur épreuve intégrée (EI) (voir 3.3). L'EI en tant que telle sollicite la capacité des étudiant-es à s'appuyer sur l'analyse d'une problématique pour démontrer comment ils et elles mettent en place une intervention basée sur la littérature professionnelle et scientifique. Le comité estime toutefois qu'un travail d'actualisation et d'élargissement des références de la littérature pourrait être réalisé pour initier les étudiant-es aux nouvelles perspectives envisagées dans le champ professionnel et clarifier l'orientation théorique des pratiques en psychomotricité.
- 5 Dans la perspective de renforcement de leur future identité professionnelle, le comité note que peu d'enseignements ou de conférences par des intervenant-es sont proposés aux étudiant-es (par exemple des porteur-euses reconnu-es d'une problématique ou d'une pratique novatrice). La possibilité de pouvoir suivre un enseignement ponctuel ou régulier avec des enseignant-es issu-es de l'international serait également un plus notoire pour soutenir le sentiment d'appartenance à une identité professionnelle reconnue des étudiant-es.
- 6 La flexibilité du parcours des étudiant-es en reprise ou en poursuite d'études est assurée par le dispositif de la VAE. Celui-ci existe au sein des deux établissements partenaires. Il est connu des étudiant-es qui ont assisté à la journée d'information mais il n'est pas proposé systématiquement lors de l'inscription. Concrètement, les étudiant-es doivent compléter un dossier de VAE et introduire leur demande auprès des coordinations de section dans chacun des établissements qui codiplôme. Le comité constate que la procédure de validation et les conditions d'octroi de cette VAE diffèrent d'un établissement à l'autre. En effet, les coordinations de section ne communiquent pas entre elles sur les dossiers introduits ni sur les critères d'octroi qui varient. Cette situation traduit un manque d'équité et peut décourager certain-es à introduire leur demande. Elle accentue également les difficultés pour celles et ceux qui se retrouvent confronté-es à une charge de formation bien plus lourde que celle initialement annoncée ou anticipée lors de leur choix de formation pour adultes, ce qui peut déséquilibrer fortement leur organisation personnelle et familiale. Le comité note que des perspectives de discussion de critères comparables se dessinent entre les coordinations de section bien que les enseignements IPEFA et CPSE ne soient pas de même nature (plus ou moins théorique/pratique).

Dimension 2.2 : Information et communication externe

- 7 La communication externe de la formation s'appuie sur une diversité de supports et d'évènements : les sites internet des deux établissements, la brochure papier du CPSE, les journées d'information organisées dans chaque institution, ainsi que la participation à des évènements tels que le salon SIEP, les «prom'soc days» et la «prom'soc week». Conformément à ce que stipule la convention de coopération, le comité constate que les supports de communication font apparaître les noms et ou logos des deux partenaires. Toutefois, le comité regrette que la communication externe dans le cadre de la codiplômation reste fragmentée, chaque établissement diffusant de son côté des informations lacunaires et parfois divergentes :
 - sur les modalités d'inscription obligatoires dans les deux établissements et sur les frais d'inscription ;
 - sur les horaires de la formation en horaire de jour et en horaire décalé ;
 - sur les lieux où se donne la formation.
- 8 Le comité remarque aussi qu'aucune information n'est donnée aux futur-es étudiant-es concernant la compensation des absences des enseignant-es sur d'autres

jours (ce qui est obligatoire dans le cadre de l'enseignement pour adultes) ce qui a un impact important sur leur organisation (par exemple au regard de leur activité professionnelle).

Par ailleurs, les futur-es étudiant-es ne sont pas informé-es, au moment de leur inscription, des modalités d'encadrement des stages — désormais attribués par tirage au sort depuis cette année académique — ce qui peut avoir un impact direct sur le type de stages qu'ils et elles effectueront.

Le comité relève que cette absence de stratégie de communication concertée nuit à la lisibilité de l'offre de formation pour les candidat-es étudiant-es et complique voire empêche la compréhension du fonctionnement commun du programme. Elle peut également entraîner des abandons dès le début de la formation, ou encore allonger la durée des études lorsque les cours dispensés dans l'autre établissement doivent être suivis ultérieurement.

- 9 Le comité salue l'initiative du CPSE qui a lancé une campagne de publicité à court terme suite à la baisse drastique des inscriptions en 2022. Celle-ci s'est révélée suffisamment attractive pour recruter de nouveaux-elles étudiant-es. Le comité relève que cette expérience est un exemple de l'intérêt que peut représenter une communication bien ciblée qui contribue par ailleurs à la visibilité de la profession de psychomotricien,ne qui n'est pas encore pleinement assise, notamment en raison de la non-reconnaissance du métier. D'autres initiatives de communication, telles que les journées portes ouvertes et les salons éducatifs, n'ont pas l'impact escompté en termes d'inscriptions et sont donc insuffisantes. Pour le comité, le rôle d'une communication externe de qualité et attractive est donc primordial. Y associer les parties prenantes externes et les étudiant-es pourrait être une plus-value.

RECOMMANDATIONS

- 1 Organiser des rencontres annuelles avec les maitres de stage et renforcer les liens avec les alumni pour discuter des évolutions du programme, des attentes du marché et des retours d'expérience des étudiant-es ainsi qu'enrichir le réseau professionnel.
- 2 Actualiser les références scientifiques en psychomotricité et préciser les courants de pensée qui la sous-tendent dans les UE.
- 3 Élargir l'ancrage local et l'articulation avec les milieux socio-professionnels en mettant sur pieds des projets d'intervention ou des journées d'études qui intègrent ces partenaires dans les UE (par exemple stage d'intervention, didactique appliquée, question spéciale de psychomotricité, recherche et communication appliquée à la psychomotricité) afin de renforcer l'identité professionnelle des étudiant-es.
- 4 Harmoniser les procédures en matière de VAE en établissant des critères communs entre les deux établissements.
- 5 Développer une stratégie de communication externe commune et coordonnée afin de garantir une information claire, cohérente et complète à destination des futur-es étudiant-es et de valoriser la plus-value de la codiplômation.
- 6 Harmoniser le contenu des supports de communication déjà diffusés.
- 7 Encourager la participation des enseignant-es et des étudiant-es à des conférences, des salons professionnels et des journées thématiques pour renforcer les réseaux, les collaborations ainsi que les représentations de l'identité de la profession.

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 comité constate que les activités d'apprentissage du programme contribuent à l'atteinte des acquis (AA) du programme réglementaire. Ceux-ci sont décrits et transmis aux étudiant·es oralement et sur papier au début de chaque unité d'enseignement pour chaque activité d'apprentissage. Le comité constate que comme il n'y a pas de coordination globale du programme, elles et ils doivent ensuite rechercher les informations relatives à chaque UE sur la plateforme de chaque établissement. Les étudiant·es reçoivent également une grille critériée d'évaluation et les modalités d'évaluation de l'unité d'enseignement. Ces documents sont conçus par chaque équipe pédagogique. Le comité remarque cependant que les évaluations ne sont généralement pas transversales aux UE ce qui ne facilite pas l'expérience des étudiant·es en termes de représentation intégrée de la formation. Le comité relève qu'envisager les UE sous l'angle de l'approche programme en renforçant la vision intra-UE et inter-UE représenterait un facilitateur en proposant un projet pédagogique collectivement porté par les équipes pédagogiques.

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

- 2 Les dispositifs pédagogiques sont variés (cours expérientiels, travaux pratiques, cours ex-cathedra) et proposés dans une perspective de formation pour adultes, soutenant l'appropriation des compétences par un travail en autonomie. Le comité note que les cours engageant les étudiant·es corporellement et émotionnellement sont très appréciés. Cette appréciation témoigne de la pertinence de ces approches dans une formation professionnalisante en psychomotricité, qui leur permettent de développer les compétences nécessaires pour leur future pratique professionnelle. Ceux de type classe inversée semblent moins bien compris comme s'ils donnaient le sentiment de faire le travail à la place des enseignant·es. Plus d'explications sur le sens pédagogique qui les sous-tendent, notamment sur leur intérêt en pédagogie pour adultes, favoriseraient l'appropriation de ce type de méthodologie par les étudiant·es dans la perspective de favoriser l'atteinte des acquis visés. Certains dispositifs incluent des actes de formation comme des quiz ou des sessions de révision dans cette perspective.
- 3 Le comité remarque que le travail en groupe restreint, du fait du petit nombre d'étudiant·es des cohortes, est souligné comme un facteur d'apprentissage essentiel, notamment pour les cours qui engagent le corps et la relation ainsi que la réflexivité. Cette spécificité ouvre la possibilité d'apprendre les uns des autres et suscite une

solidarité au sein du groupe d'étudiant-es qui est perçue comme une plus-value importante.

- 4 Le comité relève plusieurs pratiques d'enseignement que l'on pourrait qualifier d'innovantes. Du côté des enseignant-es, l'accent est mis sur l'intégration de méthodes pédagogiques variées et interactives, telles que l'utilisation de portfolios, l'évaluation par les pairs, l'expérimentation corporelle favorisant ainsi une approche réflexive. Du côté des étudiant-es, l'auto-évaluation et l'auto-formation des compétences numériques via des outils comme PIX sont encouragées. L'acquisition de nouvelles ressources pédagogiques numériques telles que Kahoot et Wooclap vise à rendre l'apprentissage plus interactif et engageant.
- 5 Le comité relève toutefois que certains enseignements sont parfois insuffisamment adossés aux évolutions scientifiques des domaines d'études qui relèvent de la psychomotricité (sciences du mouvement, notion de handicap, approche neurodéveloppementale, troubles des apprentissages, corps et émotion par exemple) et ses pratiques, comme par exemple la présentation du rôle des tests et des bilans standardisés dans la démarche clinique ainsi que la description des tests les plus usités et leur usage en raison des coûts élevés pour l'achat de tels tests. Cette situation peut cependant nuire au sentiment de légitimité des diplômé-es et affecter leur confiance au moment de leur insertion dans le monde professionnel.
- 6 Les unités d'enseignement de stage sont conçues pour renforcer les compétences d'articulation théorico-clinique à travers l'alternance entre l'engagement sur le terrain et leur mise au travail dans les UE. Depuis 2024-2025, les stages sont répartis par tirage au sort entre les étudiant-es pour savoir quel établissement assurera son encadrement. Avant cela, la première école d'inscription déterminait l'établissement dans lequel l'étudiant réaliserait tous ses stages. À partir de la rentrée prochaine, il est prévu que le CPSE prenne en charge les stages de 2^e et 4^e et que l'IPEFA prenne en charge les stages des 1^e et 3^e. Les étudiant-es doivent trouver leur stage.

Au niveau du CPSE, l'organisation est la suivante :

- Il n'y a pas de visite sur le lieu de stage
- Les stages sont accompagnés d'entretiens individuels réguliers et intensifs avec l'enseignant-e et incluent plusieurs types d'activités pédagogiques à l'école (restitution d'observations, supervision, écriture, préparation d'études de cas par exemple) qui contribuent progressivement à construire l'expertise professionnelle
- En début de formation, les étudiant-es suivent un stage d'intégration (observation) qui porte sur 3 axes (petite enfance, âge scolaire, handicap). Ensuite ce sont des stages d'intervention éducative/préventive et des stages liés à l'activité professionnelle.

Au niveau de l'IPEFA, l'organisation est différente dans la mesure où le stage de 1^{re} année ne porte pas spécifiquement sur la petite enfance et que les étudiant-es sont libres de choisir le public auprès duquel réaliser le stage d'intégration (accent d'observation). Le/la responsable de stage visite les lieux de stage mais ne fait pas d'entretiens individuels réguliers. L'autonomie de l'étudiant est mise en avant, mais les attentes sont parfois perçues comme moins explicites ou moins cadrées. De plus l'accès aux documents de stage est moins rigoureux.

Le comité constate ainsi que l'organisation des UE stage n'est pas harmonisée ni concernant les accès aux publics, ni concernant l'encadrement. Les grilles d'évaluation ne sont pas non plus identiques. Cet état de fait n'est pas sans poser question, notamment sur :

- La disparité des conditions d'acquisition des acquis (encadrement plus structuré (par exemple suivi individuel, grilles claires, entretiens réguliers accompagnement plus flou ou aléatoire), voire de l'acquisition des acquis eux-mêmes ;
- La construction de l'identité professionnelle des étudiant·es ;
- La crédibilité et l'équité du parcours.

Le comité attire l'attention des établissements sur le fait qu'une coordination renforcée est essentielle, même si le modèle de répartition envisagé est modifié prochainement, dans la mesure où la cohérence est un facteur de lisibilité du parcours qui favorise la réussite des étudiant·e. La cohérence concerne tout autant l'agencement des stages que leur encadrement et les moyens mis à disposition des étudiant·es pour trouver leur stage. Ainsi, actuellement il existe un répertoire, certes insuffisant, mais dont toutes et tous n'ont par exemple pas connaissance, alors que des démarches d'élargissement des lieux de stage devraient être entreprises conjointement par les deux établissements.

- 7 Concernant l'épreuve intégrée (EI), le comité souligne le travail qui a été mené autour de son encadrement. En effet, depuis peu les deux établissements ont mis en place une UE conjointe d'accompagnement à l'épreuve intégrée, organisée de manière alternée chaque année entre le CPSE et l'IPEFA. Concrètement, cet encadrement est soutenu par une enseignante en méthodologie de la recherche (IPEFA) et par une enseignante psychomotricienne (CPSE). Selon l'établissement organisateur de l'UE, l'enseignante de l'autre établissement se déplacera dans celui-ci pour assurer les séances d'accompagnement. L'UE comprend cinq séances collectives de suivi, réparties à différents moments de l'année en suivant les étapes-clés de la réalisation du travail : lancement et identification du sujet (souvent en lien avec le stage), rendu du sujet et désignation d'un·e promoteur·trice, accompagnement méthodologique (outils, objectifs), rédaction du TFE, préparation de la soutenance orale. Cet accompagnement collectif est proposé en complément de l'accompagnement individuel (en moyenne 3 à 5 rencontres par étudiant·e). L'évaluation a lieu par un jury qui intègre un·e enseignant·e de chaque établissement, un·e lecteur·trice externe (professionnelle du secteur de la psychomotricité) et un·e président·e (issu de la direction).

Le comité relève que cette nouvelle approche permet une cohérence pédagogique renforcée en même temps qu'elle rassure les étudiant·es et leur donne confiance en la démarche. La collaboration entre les enseignantes se révèle très constructive et porteuse, tant du point de vue de la complémentarité apportée (méthodologie et expertise du terrain) que du discours commun qui est posé sur les attentes envers les étudiant·es.

Le comité souligne que la collaboration mise en place pour l'encadrement de l'EI constitue un exemple emblématique, pouvant servir de point d'appui pour encourager et développer d'autres opportunités de travail en commun dans la codiplômation.

Bonne pratique : organisation conjointe de l'UE épreuve intégrée

Depuis l'année dernière, les deux établissements organisent conjointement l'UE épreuve intégrée. Les étudiant·es sont accompagné·es tout au long de ce processus par des séances collectives et individuelles. Les séances collectives, organisées en cinq étapes, couvrent la conception du sujet, la

méthodologie, la rédaction, et la préparation à la présentation orale. Cette organisation favorise la bonne préparation des étudiants à leur TFE.

- 8 En conclusion, le comité a constaté la grande disponibilité de l'équipe pédagogique. Les enseignant·es entretiennent des échanges réguliers, tant collectifs qu'individuels avec les étudiant·es et les invitent à s'impliquer dans des projets visant à renforcer leur créativité et leur capacité à prendre des décisions. Elles et ils encouragent également les apprenant·es à s'engager dans des démarches d'autoévaluation et de réflexivité. Ce niveau d'engagement et de disponibilité de l'équipe pédagogique favorise un climat d'apprentissage stimulant, dans lequel les étudiant·es se sentent soutenu·es, valorisé·es et responsabilisé·es.

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

- 9 Le parcours des études est notamment présenté dans un document distribué aux étudiant·es qui précise l'établissement référent pour l'organisation de chaque UE et le processus de capitalisation des UE. Le comité s'interroge sur sa contribution à la représentation de la progression et la cohérence du parcours, notamment en termes d'identification des interdépendances entre les UE.
- 10 Le comité constate que la charge de travail liée à la formation reste acceptable pour les étudiant·es. Il relève cependant l'impact en termes de charge mentale de certains points d'organisation, comme le délai de transmission des résultats qui permet difficilement de remédier aux éléments ayant donné lieu à un échec, ou la complexité de certaines modalités pédagogiques (travail corporel et émotionnel, classe inversée ou encore le temps passé à rechercher les documents sur les plateformes), ce qui alourdit le processus d'apprentissage de certain·es.
- 11 Le comité constate que les UE qui concernent l'EI sont conçues selon une approche par compétences, avec des scénarios pédagogiques favorisant une progression dans le développement des acquis. Cependant, la généralisation de cette approche à l'ensemble des UE semble limitée. Cette situation pourrait s'expliquer par les difficultés à fonctionner en tant qu'équipe pédagogique organisée autour du bachelier, notamment en ce qui concerne la gestion transversale des responsabilités, la cohérence des contenus, l'alignement des objectifs avec les dispositifs pédagogiques et les évaluations, l'interdisciplinarité des apports et la prévention des redondances.

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

- 12 Le comité constate que la grille critériée utilisée dans l'enseignement pour adulte (acquis / non acquis) constitue un changement de repères pour certain·es étudiant·es, notamment celles et ceux en provenance des hautes écoles. Cette situation est d'autant plus déstabilisante que les résultats formels ne sont connus qu'à la fin de l'unité d'enseignement, après la délibération de l'ensemble des évaluations. Cette temporalité engendre une incertitude pour les étudiant·es, qui ne savent pas si elles ou ils devront repasser un examen plusieurs mois après avoir suivi un cours, ce qui ne leur permet pas d'organiser leurs études en cas d'échec à une épreuve. Une amélioration de cette procédure permettrait de meilleures conditions d'études. Le

comité envisage la possibilité de fournir un feedback formatif sans pour autant communiquer les résultats finaux. Cela permettrait aux étudiant·es de mieux comprendre leurs points forts et leurs axes d'amélioration.

- 13 L'évaluation des UE de stage est réalisée par l'établissement. Les maitres de stage sont encouragé·es à transmettre une grille d'évaluation qualitative à titre indicatif aux coordinateur·trices des UE stages. Cette grille met essentiellement l'accent sur les capacités de réflexivité de l'étudiant·e mais ne prend pas en compte la façon dont elle ou il mobilise ses ressources dans l'ici et le maintenant de l'activité sur le terrain de stage. Par ailleurs, le comité constate que la collaboration entre les maitres de stage et les référent·es de stage est peu développée dans une perspective conjointe d'encadrement des étudiant·es. Ce manque de coordination peut entraîner un accompagnement fragmenté des étudiant·es, avec des consignes parfois divergentes, un manque de cohérence dans les objectifs de formation, ou encore une évaluation peu harmonisée des compétences acquises en stage.

RECOMMANDATIONS

- 1 Poursuivre le travail en équipe pour renforcer la cohérence du cursus :
 - Accroître la collaboration entre les enseignant·es des deux établissements pour aligner les UE dans une perspective d'approche programme et favoriser des approches pédagogiques cohérentes ;
 - Soutenir la perception des étudiant·es que les UE sont des unités, par exemple en proposant des évaluations transversales au sein de certaines UE ;
 - Renforcer les contenus, leur actualité et leurs assises scientifiques et cliniques;
 - Développer de nouvelles activités d'apprentissage interactives y compris celles qui proposent d'utiliser de nouvelles technologies en accompagnant la formation des enseignant·es sur ce plan ;
 - Communiquer plus clairement sur certains aspects spécifiques de la pédagogie de la formation du bachelier en psychomotricité pour améliorer l'expérience des étudiant·es (travail corporel, classe inversée par exemple).
- 2 Clarifier la coordination des apports des deux établissements à la codiplômation, par exemple par la construction d'un cadre commun aux UE stages, notamment en :
 - Harmonisant l'organisation et le parcours ainsi que la logique d'accompagnement, y compris pour faciliter le passage de la responsabilité de gestion d'un établissement à l'autre;
 - Synchronisant la transmission des documents et informations nécessaires;
 - Valorisant la diversité des propositions pédagogiques comme cela a été le cas par exemple dans le cadre de la transformation de l'accompagnement de l'épreuve intégrée;
 - Développant une base de données commune des alumni, qui pourrait élargir le répertoire des stages et être une ressource pour les jurys d'EI ou des enseignements ponctuels.
- 3 Renforcer la démarche formatrice des stages en :
 - Articulant la différence entre acte de formation sur le terrain et à l'école par un travail commun avec les maitres de stage qui permette également l'évaluation de la mobilisation de ses ressources méthodologique dans l'ici et le maintenant des situations rencontrées sur le terrain. Par exemple en étudiant l'opportunité

- d'un contrat pédagogique tripartite entre l'étudiant·e, le ou la maître de stage et la ou le référent·e du stage ;
- Approfondissant le travail sur les grilles critériées en incluant les maîtres de stage.
- 4 Améliorer la cohérence du processus de communication des résultats, tout en respectant le cadre légal, par exemple en fournissant un feedback formatif.

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 Un point important que le comité souhaite souligner est que, comme les établissements dépendent de PO différents, ils doivent composer avec des logiques de recrutement et de traitement différentes qui ne sont pas dans leurs mains. Pour développer des coordinations communes favorisant la cohérence de la codiplômation (au niveau administratif et/ ou pédagogique notamment) il serait intéressant de s'inspirer de l'expérience du bachelier AEJE.
- 2 Les enseignant-es ou expert-es sont engagé-es en fonction des besoins déterminés par le DP et en tenant compte du cadre qui chapeaute chaque établissement. Aucun des deux établissements n'a de difficulté à recruter du personnel mais le taux d'engagement est généralement faible. Du fait du taux d'engagement limité et de l'implication dans d'autres fonctions (par exemple sur le terrain), la participation aux activités d'équipe (réunions d'équipe par exemple) de certain-es est parfois limitée. À l'IPEFA, la charge des enseignant-es (psychomotricien-ne ou non) inclut aussi des activités dans d'autres sections que la section psychomotricité ce qui donne une plus grande stabilité d'emploi. Le comité note en effet que la problématique des engagements à faible taux est un facteur important de stabilité et de qualité d'une formation. Il souhaite souligner également l'importance de reconnaître des tâches pédagogiques complémentaires à l'enseignement dans les cahiers des charges des collaboratrices et collaborateurs pour favoriser leur participation aux réunions d'équipes, à l'encadrement des TFE, etc. À noter que la moitié des enseignant-es du bachelier sont porteur-euses d'une formation pédagogique dont un peu plus d'1/4 du CAPAES.
- 3 Le comité remarque que chaque nouvel-le enseignant-e est accompagné-e et soutenu-e à son arrivée au CPSE ou à l'IPEFA, tant par la direction que par la réception d'un livret d'accueil ou un vademecum, ce qui facilite leur intégration en leur fournissant des informations essentielles sur les aspects pédagogiques, administratifs et organisationnels. Pour favoriser leur prise de fonction, une journée d'accueil est organisée, au CPSE, permettant aux nouvelles et nouveaux enseignant-es de se familiariser avec l'environnement et de rencontrer leurs collègues. Dans les deux établissements, une visite de la direction pendant un enseignement permet qu'elle ou il soit conseillé sur le plan pédagogique, administratif ou organisationnel voire de confirmer son statut (IPEFA). Lorsque des difficultés surviennent dans la pratique professionnelle des enseignant-es, des mentors expérimenté-es sont disponibles pour offrir leur soutien et prodiguer des conseils.

- 4 Dans l'enseignement pour adultes, la formation continuée n'est pas obligatoire mais le comité relève que les deux établissements accordent de l'importance aux conditions de travail et à la formation continuée des enseignant-es pour renforcer la qualité de l'enseignement :
 - Les besoins de formation sont évalués par questionnaire et les directions des deux établissements soutiennent les enseignant-es lorsqu'elles et ils souhaitent se former ;
 - À l'IPEFA, des actions qui visent à soutenir le bien-être au travail sont proposées aux enseignant-es en collaboration avec une autre section de formation ;
 - Le CPSE organise annuellement une journée de formation en cours de carrière à laquelle tous-tes les enseignant-es sont invité-es.
- 5 En matière numérique, des offres d'auto-formation via PIX sont aussi organisées pour la communauté académique dont l'objectif est de se perfectionner dans l'utilisation des outils numériques à travers des exercices interactifs. Le comité s'interroge cependant quant au fait que cette suggestion à utiliser cet outil suffise à lui seul à assurer l'amélioration de l'usage des outils numériques.
- 6 Comme indiqué au point 1.2, du fait de la codiplômation et de l'organisation de la formation sur deux sites, certaines fonctions existent de manière parallèle. Deux personnes assurent la coordination administrative de la formation (une dans chaque établissement). Elles sont en charge de la gestion administrative des étudiant-es (inscriptions, horaires, parcours individualisés, aide à la réussite, suivi des étudiant-es fréquemment absent-es, etc). Elles envisageraient un mode de fonctionnement conjoint mais n'en ont pas encore déterminé toutes les procédures communes. Pour le comité, le fait de ne rencontrer que l'une d'elle lors de la visite n'a pas aidé pas à se représenter les obstacles à la collaboration alors que, selon le comité, un fonctionnement commun serait un facilitateur pour les étudiant-es par la cohérence apportée et un plus large échange d'information. Le comité encourage cette perspective afin d'améliorer l'équité entre étudiant-es.

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

- 7 Les étudiant-es du bachelier sont accueilli-es dans des infrastructures très différentes entre le CPSE et l'IPEFA :
 - Le comité a constaté à l'IPEFA une grande vétusté au niveau des locaux communs (espaces de restauration, de travail) et des salles de cours ainsi que des problèmes de propreté, dysfonctionnements du chauffage et des ascenseurs, etc. Bien que ce sont des problématiques sur lesquelles l'IPEFA n'a pas de prise, le comité soulève des risques en termes de qualité des conditions d'apprentissage, de bien-être des étudiants et du personnel, ainsi que d'attractivité de l'institution. Cela peut également impacter la sécurité, l'accessibilité et le bon déroulement des activités pédagogiques comme cela a été expérimenté avec l'interruption des enseignements du fait d'un problème dans les locaux. L'accès au wifi est également relativement déficient car fréquemment surchargé, notamment en soirée lorsque de nombreux étudiant-es internes l'utilisent pour leurs besoins personnels, gourmands en bande passante. Les effets de ces dimensions peuvent être délétères sur les

conditions d'études malgré le soutien du personnel administratif et pédagogique qui fait ce qu'il peut pour pallier les difficultés afin de soulager les étudiant·es.

- Au CPSE, les locaux répartis dans les différents bâtiments ont été construits ou rénovés au fur et à mesure des nécessités et possibilités, notamment les salles d'expression et des petites salles de discussion individuelles. Ceci laisse présager des conditions agréables pour les diverses modalités pédagogiques.
- Des espaces de travail sont disponibles pour les étudiant·es dans les deux établissements, notamment au CPSE un espace fermé et vitré agréable.
- Les deux établissements disposent d'une salle, lieu de rencontre pour les enseignant·es.
- À l'IPEFA, le bureau du coordinateur qualité est ouvert à chaque enseignant·e, ce qui souligne une politique d'accessibilité et de disponibilité ainsi que de collaboration au sein de l'établissement.
- Au CPSE les étudiant·es bénéficient d'une cafétéria avec une offre de repas préparés sur place à des prix très accessibles et qui sert également de lieu de formation à deux apprentis. À l'IPEFA un espace « comptoir à gougouilles » est un lieu d'échange pour l'équipe et le frigo solidaire permet de soutenir les étudiant·es en difficulté.

Bonne pratique :

Le comité salue les initiatives mises en place pour favoriser le bien-être des étudiant·es et la solidarité au sein des deux établissements. La cafétéria du CPSE propose des repas préparés sur place à prix très accessibles tout en servant de lieu de formation aux apprentis, conjuguant ainsi soutien social et visée pédagogique. À l'IPEFA, le comptoir à gougouilles et le frigo solidaire sont des illustrations d'une approche intégrée du vivre ensemble.

- 8 Le comité relève l'engagement important en matière numérique des deux établissements à travers la présence active et disponible des personnels des deux établissements. Ils amènent du soutien aux enseignant·es et aux étudiant·es au niveau informatique, notamment au CPSE où un collaborateur administratif est en charge d'assurer le suivi de la plateforme Moodle, et à l'IPEFA où le technicien s'assure de répondre à tous les besoins qui se présentent. Ces offres mobilisent beaucoup de ressources humaines car le nombre de problèmes qui se posent et les besoins d'actualisation augmentent au fur et à mesure de l'accroissement des appareils ainsi que des besoins des enseignant·es et des étudiant·es qui utilisent plus ces outils. Par ailleurs, grâce notamment à des projets européens, des ordinateurs fixes sont disponibles à l'IPEFA ainsi que des ordinateurs et tablettes en prêt dans les deux établissements pour permettre un accès équitable à ces ressources en tenant compte des risques de fracture numérique
- 9 Il n'y a pas d'accès à une bibliothèque telle quelle pourrait être attendue dans le contexte des études supérieures bien que des ouvrages à consulter sur place soient

disponibles à l'IPEFA pour les étudiant·es et les enseignant·es. Les établissements ne disposent pas non plus d'abonnements à des bases de données scientifiques, ce qui limite la recherche aux articles non-payants via la base de données gratuite « PubMed » pour les étudiant·es et enseignant·es. Des perspectives d'acquisition d'abonnements se dessinent à l'IPEFA suite à la possibilité d'aller au salon des technologies numériques mais la durée entre la demande et sa réalisation est généralement longue. Le comité constate que cette situation n'encourage pas la mobilisation de références actualisées et diversifiées ce qui peut avoir un impact sur la qualité des travaux (notamment de l'épreuve intégrée) en termes d'approfondissement théorique ou d'articulation théorico-clinique. La pertinence de la formation peut ainsi s'en retrouver affectée.

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

- 10 Lorsqu'un·e étudiant·e souhaite débiter le bachelier en psychomotricité, il/elle commence par s'inscrire aux différentes UE dispensées par les deux établissements partenaires. Comme déjà mentionné, la communication sur cette modalité de double inscription et sur les frais d'inscription n'est pas suffisamment claire et mériterait à tout le moins d'être (re)explicitée lors de l'inscription afin que tous·tes les étudiant·es soient informé·es, avant de débiter leur parcours, sur l'organisation concrète de l'offre de formation, sur leurs horaires de cours, sur le cout total de la formation.

Le comité estime qu'une coordination administrative unique pour les deux établissements permettrait d'éviter certains de ces écueils.

- 11 Le comité constate que, pour répondre aux valeurs de respect et de valorisation de la diversité, différentes actions soutiennent le passage à l'enseignement supérieur quelles que soient la situation et l'expérience des étudiant·es :
- L'IPEFA propose des programmes de mentorat, tutorat, de mise à disposition de ressources pédagogiques supplémentaires ou dans un autre registre, des aides financières (via ABSL Foral) ou le frigo solidaire.
 - Outre la cafétéria très abordable et répondant à un label de qualité, le CPSE propose des tarifs réduits pour certaines catégories d'étudiant·es ainsi qu'un service d'aide psychosociale disponible aussi avant l'entrée en étude. L'IPEFA, dispose d'un frigo solidaire et d'un « comptoir à gougouilles ».
 - Les enseignant·es, sensibilisé·es à la diversité des besoins des étudiant·es du fait de leurs profils, varient les supports pédagogiques afin de favoriser l'inclusion.
 - Des dispositifs d'aide à la réussite permettent un encadrement collectif ou individualisé d'étudiant·es en difficultés, notamment par l'octroi d'heures d'accompagnement sous forme d'un plan d'accompagnement des étudiant·es (PAE) qui s'appuie sur le guide du CPEONS (IPEFA).
 - Au CPSE, un travail est en cours sur l'accompagnement des étudiant·es fréquemment absent·es.
 - Suite à l'information diffusée lors des séances d'information, les demandes d'aménagements raisonnables en lien avec des besoins particuliers sont discutées par les étudiant·es avec une personne de confiance au CPSE.

- 12 Le profil des apprenant-es dans le cadre de l'enseignement pour adultes nécessite une attention accrue sur l'accompagnement proposé. Dans cette perspective, l'écoute des étudiant-es par les enseignant-es et les directions est essentielle et permet d'apporter des améliorations tant d'un point de vue organisationnel que sur les contenus des cours. Le comité a pu constater que d'une façon générale les étudiant-es sont très sensibles à l'attention portée à leurs situations, la qualité de l'écoute des problématiques qu'elles et ils rencontrent et relèvent le souci de leur accompagnement par les équipes qui les encadrent. Lorsqu'une étudiant.e a un problème administratif ou pédagogique, les deux établissements ont des habitudes non formalisées pour le traiter, mais dans les deux cas il est abordé collectivement selon différentes configurations qui impliquent la direction et les coordinations.

Dimension 4.4 : Analyse des données nécessaires au pilotage du programme

- 13 Le comité constate que bien que différentes données factuelles soient récoltées concernant le programme lui-même (la population estudiantine, les délibérations et le pourcentage de réussite des UE) il n'existe pas de pilotage coordonné de la codiplômation. Chaque établissement fonctionne de manière isolée, sans avoir de visibilité sur les inscriptions de l'autre ni sur le nombre de diplômé-es. Concernant la durée des études, le manque de communication – lié notamment à l'utilisation de logiciels différents et à la diversité des parcours, complique la collecte d'informations. Le comité constate ainsi que le pilotage de la formation s'appuie sur peu d'éléments fiables partagés.
- 14 Par ailleurs, il n'y a pas de suivi formalisé et systématique du parcours des diplômé-es alors que cette démarche permettrait d'élargir le réseau des terrains de stages ou des expert-es pour les jurys des épreuves intégrées. Le comité constate également que, bien que des outils comme les SWOT, ou les tableaux Norton-Kaplan soient évoqués, ils ne sont pas utilisés pour recueillir et analyser des données qualitatives concernant les besoins et attentes du personnel et des étudiant-es ce qui rend difficile des améliorations continues.

RECOMMANDATIONS

- 1 Développer une stratégie visant à renforcer de façon importante la coordination au sein de la codiplômation en s'appuyant notamment sur des engagements plus conséquents et une meilleure reconnaissance des tâches et responsabilités pédagogiques des enseignant-es, par le biais, par exemple, d'une coordination améliorée et d'une mutualisation accrue des ressources.
- 2 Établir un inventaire des problèmes d'infrastructures récurrents, analyser leurs effets sur les apprentissages et évaluer l'impact leur impact sur la qualité de l'enseignement.
- 3 Établir de manière formalisée un inventaire des événements indésirables liés à la codiplômation (un fichier commun pour toutes les équipes engagées dans la formation) afin de pouvoir dégager des solutions structurelles.
- 4 Engager une réflexion sur l'opportunité d'accéder à des ressources documentaires scientifiques et professionnelles.

- 5 Établir des méthodes de récoltes de données du suivi du programme dans le cadre de la codiplômation et les compiler pour avoir une vision commune et ainsi déployer une stratégie de pilotage.
- 6 Développer une base de données commune des alumni non seulement afin d'élargir le répertoire des stages, et de constituer une ressource mobilisable pour les jurys d'EI ou pour des interventions ponctuelles dans les enseignements, mais aussi parce que les alumni peuvent fournir des retours précieux sur l'adéquation entre la formation reçue et les exigences du monde professionnel. La réussite professionnelle des alumni peut également participer au rayonnement de l'établissement et servir de vitrine pour attirer de futur-es étudiant-es.

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 Le DAE a été l'occasion d'une première collaboration étroite entre les coordinateurs qualité des deux établissements avec l'appui des cellules qualité. Les directions en ont assuré la relecture. Le comité note l'effort qui a été réalisé pour présenter la codiplômation ainsi que les points forts et les difficultés en termes de collaboration et d'organisation avec transparence. Le comité encourage la poursuite de telles rencontres afin de soutenir la coordination qui fait actuellement défaut au sein de la codiplômation.
- 2 La méthodologie utilisée pour la rédaction du DAE a sollicité les parties prenantes externes et internes à différents moments, notamment au lancement du processus (brainstorming conjoint des équipes pédagogiques) et dans la démarche SWOT. D'une façon générale, les parties sollicitées n'ont que partiellement répondu, notamment du fait de leur manque de disponibilité. Ce constat résonne aussi avec le déroulement de la visite lors de laquelle certain-es actrices ou acteurs ont été absent-es. Les enseignant-es psychomotricien.nes de l'IPEFA et du CPSE ont également apporté leur éclairage en tant que professionnel-les.
- 3 Le comité n'a pas pu approfondir sa lecture de la complémentarité entre les deux établissements, par exemple concernant l'encadrement des UE de stages, ou la mise en œuvre de l'approche-programme par l'équipe pédagogique commune. Les représentant-es du monde professionnel étaient par ailleurs essentiellement des alumni récent-es. Les maitres de stage n'ayant pas été représentés dans ce panel, le comité n'a pas pu recueillir d'éléments sur l'encadrement et le suivi des étudiant-es sur le terrain.
- 4 Bien que le DAE soit accessible sur demande pour les enseignant-es qui le souhaitent, il n'a pas été partagé aux membres du personnel et aux étudiant-es pour (re)lecture. Le comité n'a donc pas reçu d'éléments, lors de la visite, permettant de confirmer que le DAE prend en compte la réalité des différentes parties prenantes.

Dimension 5.2 : Analyse SWOT

- 5 Plusieurs types de récolte de données ont permis l'étayage du SWOT : questionnaires, rencontres, focus group, réunion de synthèse. Ces récoltes visaient également de dynamiser la collaboration et renforcer le sens à la démarche qualité. En tant que telle la SWOT reflète une représentation proche des observations du comité quant à la complexité du fonctionnement. Elle a donné lieu à une analyse avec le soutien des cellules qualité en termes de forces et opportunités versus faiblesses et menaces, puis

en croisant les dimension positives et négatives. Le résultat est réaliste et plusieurs points ressortent qui correspondent aux constats du comité (par exemple la place des parties prenantes), mais le point central de la coordination semble peu mis en avant.

Dimension 5.3 : Plan d'action et suivi

- 6 La SWOT et son analyse s'ouvrent sur un plan d'action qui reflète les enjeux stratégiques au cœur de la démarche qualité des prochaines années. Le plan d'action est pensé à 3 ans et est organisé selon quatre axes stratégiques dont le comité relève la pertinence : le pilotage de la formation et de la codiplômation, l'accompagnement des étudiant-es, la pérennisation du caractère professionnalisant et la pertinence de la formation, le soutien de la démarche qualité
- 7 Le comité observe que la majorité des objectifs retenus qui touchent souvent à la collaboration au sein de la codiplômation sont en correspondance avec une grande partie de ses recommandations. Il souligne notamment trois objectifs qui lui paraissent centraux, car allant fortement dans le sens de renforcer la transversalité et la cohérence nécessaires pour améliorer l'efficacité de la codiplômation:
 - Uniformiser les pratiques et les procédures,
 - Renforcer l'organisation inter-école et la coordination pédagogique
 - Améliorer l'information et l'accompagnement des étudiant-es.
- 8 Le comité souligne positivement la fixation de ces objectifs pour envisager une refonte plus structurée et collaborative du programme en psychomotricité, en intégrant les dynamiques de transversalité et de pilotage commun qui semblent fonctionner dans la codiplômation AEJE.
- 9 Le comité s'interroge cependant sur plusieurs actions décrites dont certaines s'inscriraient plutôt dans le cadre d'un tableau de bord de suivi régulier (par exemple lorsque la temporalité est décrite en termes de chaque UE, chaque année, au jour le jour, etc.). Il semble au comité que l'action pourrait alors plutôt être de mettre sur pieds/ décrire/ publier/ évaluer... avec un délai pour l'action qui permet d'avoir à disposition les moyens de répondre à l'objectif. Les indicateurs pourraient également inclure alors le fait d'avoir par exemple publié la documentation. L'indice de satisfaction renvoie alors à la pertinence de cette documentation pour les parties prenantes. De la même façon, concernant le soutien de la démarche qualité, une action pourrait être d'affiner ou de partager les outils de récolte de données plutôt que collecter des données.
- 10 Le comité constate que ni la révision de la convention, ni l'établissement des EEE, ni le renforcement de l'approche-programme ou de l'approche par compétences, par exemple, ne font partie du plan d'action alors que ces dimensions semblent primordiales dans le processus d'amélioration de la codiplômation. La capitalisation sur le processus d'autoévaluation n'est pas non plus une action qui apparaît alors que la démarche d'autoévaluation semble avoir enclenché une nouvelle étape de collaboration. L'analyse du comité l'amène aussi à constater qu'une plus grande implication des parties prenantes et un renforcement de leur participation à la reconnaissance de la codiplômation pourrait également être un facteur positif.

RECOMMANDATIONS

- 1 Poursuivre l'élaboration du plan d'action en précisant les indicateurs au regard des objectifs prioritaires ainsi que la temporalité pour chaque objectif.
- 2 Capitaliser sur les résultats de l'autoévaluation pour renforcer la coordination de la codiplômation auprès des équipes administratives et pédagogiques des deux établissements.
- 3 Améliorer la transparence de la communication du processus qualité, y compris en intégrant les parties prenantes externes aux processus mis en place.

Conclusion


Le dossier d'autoévaluation de la codiplômation IPEFA-CPSE du bachelier en psychomotricité ainsi que la visite ont permis au comité de comprendre la situation de la collaboration entre les deux établissements et les obstacles rencontrés. Plusieurs pratiques de qualité bien établies ont été présentées ainsi que des changements pédagogiques constructifs.

Les entretiens ont également permis aux parties prenantes représentées d'exprimer la volonté de permettre la diplômation des étudiant-es au terme d'une formation qui respecte le cadre du DP mais aussi la spécificité de la psychomotricité. Cette volonté a été et est encore fragilisée par des fonctionnements très différents qui font parfois obstacle à la collaboration. Cependant le comité doit souligner que la fragilisation est aussi due à des difficultés, voire un manque de pilotage interne et partagé de la codiplômation. Il est conscient que la problématique du nombre d'étudiant-es inscrits dans chaque établissement et du taux de diplômé-es relativement faible (en moyenne 9 par an) joue un rôle pour envisager l'engagement des deux partenaires dans cette perspective de transformation qui contribuerait à valoriser stratégiquement la plus-value de la codiplômation. La non-reconnaissance de la profession au niveau paramédical renforce par ailleurs ce risque.

En conclusion, si les difficultés vécues par les étudiant-es dans leur formation, notamment concernant son organisation du fait des difficultés de coordination entre les deux établissements ont transparu dans le DAE et la visite, sa qualité ainsi que le soin apporté à leur accompagnement ont été soulignés par les entretiens. Ces retours sont à considérer comme le ciment de votre objectif de collaboration à travers cette codiplômation. L'analyse des éléments mis en évidence par l'autoévaluation ainsi que de les constats et recommandations du comité peuvent devenir des leviers vous permettant de consolider les points forts de votre expérience et de faire évoluer les points qui la fragilisent.

Droit de réponse de l'établissement

IPEFA Sup LIÈGE
INSTITUT DE PROMOTION SOCIALE ET DE FORMATION SUPPLÉMENTAIRE


 CPSE
CENTRE DE PROMOTION SOCIALE

Évaluation
 Kinésithérapie et motricité
 2024-2025


Droit de réponse de l'établissement évalué

Néant

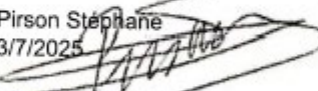
☐ L'établissement ne souhaite pas formuler d'observations de fond

| Critère / Dimension | Rubrique ¹ | Point ² | Observation de fond |
|---------------------|-----------------------|--------------------|---------------------|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |


Remy-Paulus Céline
 3/7/2025
 Mme REMY PAULUS
 DIRECTRICE



 Directrice IPEFA
 SUP Liège

Pirson Stéphanie
 3/7/2025


 Directrice
 CPSE

Juskowiak Eric
 3/7/2025
 Coord. Qualité
 IPEFA SUP
 Liège

Eric JUSKOWIAK


Delhay Christine
 Coord. Qualité CPSE


¹ Mentionner la rubrique (« Constats et analyse » ou « Recommandations »).

² Mentionner le numéro précédant le paragraphe.