



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

RAPPORT D'ÉVALUATION INITIALE

Cluster Kinésithérapie et motricité
Bachelier en psychomotricité

Haute École de la Province de Namur
(HEPN) en codiplomation avec la
Haute École Albert Jacquard (HEAJ)

Dominique GAINVORSTE
Françoise GIROMINI-
MERCIER
Ludivine DOUCELANCE
Philcar Eugène PIERRE

10 octobre 2025

Table des matières

Kinésithérapie et motricité : Haute École de la Province de Namur (HEPN) et Haute École Albert Jacquard (HEAJ)	3
Contexte de l'évaluation	3
Synthèse.....	4
Présentation de l'établissement et des programmes évalués	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	19
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	22
Dimension 4.4 : Analyse des données nécessaires au pilotage du programme.....	23
Critère 5 : L'établissement/l'entité a établi l'analyse de son programme et construit un plan d'action visant son amélioration continue	25
Dimension 5.1 : Méthodologie de l'autoévaluation	25
Dimension 5.2 : Analyse SWOT	26
Dimension 5.3 : Plan d'action et suivi	26
Conclusion	27
Droit de réponse de l'établissement.....	28

Kinésithérapie et motricité : Haute École de la Province de Namur (HEPN) et Haute École Albert Jacquard (HEAJ)

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 kinésithérapie et du master en kinésithérapie. Dans ce cadre, les expert·es mandaté·es par l'AEQES se sont rendu·es les 24 et 25 mars 2025 à la Haute École de la Province de Namur, 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 3 représentant·es des autorités académiques, 22 membres du personnel, 12 étudiant·es, 4 diplômé·es et 1 représentante 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

- Dominique GAINVORSTE, experte en gestion de la qualité, présidente du comité
- Françoise GIROMINI-MERCIER, experte paire
- Ludivine DOUCELANCE, experte de la profession
- Philcar Eugène PIERRE, expert étudiant

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

FORCES PRINCIPALES

- Implication humaine forte : Climat de convivialité, proximité entre étudiant·es et enseignant·es, et implication active dans la rédaction du DAE.
- Ancrage professionnalisant : présence de stages dès le bloc 1, diversité des approches pédagogiques.
- Services d'accompagnement solides : SAR, services sociaux, médicaux et inclusion bien articulés et perçus comme efficaces
- Ressources matérielles adaptées à la pratique : matériel en bon état, espaces de pratique corporelle disponibles et adaptés.
- Démarche qualité relancée : mise en œuvre progressive de la DACP (démarche d'amélioration continue des programmes), intégration des EEE dans le pilotage, implication croissante des coordinations pédagogiques et qualité.

FAIBLESSES PRINCIPALES

- Manque de formalisation : processus de pilotage, d'évaluation et de communication encore peu structurés ou inégalement appliqués.
- Charge de travail excessive : Densité horaire élevée, nombreuses productions, peu de temps pour l'intégration des savoirs.
- Absence de bases de données scientifiques spécialisées pour les recherches académiques.
- Diversité des stages insuffisante : Orientation trop marquée vers la petite enfance, limitant l'exploration d'autres publics.
- Profil de sortie peu intégré : Manque de lisibilité pour les étudiant·es sur la finalité des AA ; difficulté à se projeter dans leur futur métier.
- Faible visibilité de la représentation étudiante : Conseil étudiant peu structuré et mal identifié.

OPPORTUNITÉS

- Nouvelle direction : relance possible d'une dynamique fédératrice et d'une vision institutionnelle renforcée.
- Emménagement prévu dans un nouveau bâtiment en 2027, porteur d'identité et de cohérence.
- Développement de la communication : Structuration en cours avec une responsable dédiée, et synergies possibles avec la Province.
- Valorisation du métier : Possibilité d'améliorer l'attractivité du programme par une meilleure communication sur les débouchés et les réussites des diplômés.
- Révision du TFE : Expérimentation d'un format collectif, avec possibilité d'adapter aux attentes étudiantes.

MENACES

- Non-reconnaissance de la profession et impact sur l'attractivité du programme et les inscriptions.
- Baisse des inscriptions : Réduction du nombre d'étudiants impactant directement les ressources financières et humaines.
- Hétérogénéité des statuts enseignants : Faible volume horaire pour certains enseignants, freinant l'engagement dans les dynamiques collectives.
- Lourdeur administrative et gouvernance rigide : Frein à la réactivité et à l'agilité pédagogique, notamment en lien avec la structure provinciale.
-

- Réseau provincial comme levier : Accès mutualisé à des ressources, possibilités de synergies inter-départements.
- Dynamique interinstitutionnelle HEPN-HEAJ : Renforcement des liens pédagogiques, partages d'expertises complémentaires.
- Révision du programme prévue pour 2027 : possibilité de rééquilibrer les terrains de stage.

RECOMMANDATIONS PRINCIPALES

- 1 Rééquilibrer la charge de travail étudiante et renforcer la cohérence du parcours
- 2 Harmoniser et professionnaliser les pratiques d'évaluation : Développer des grilles critériées partagées et adaptées au niveau de formation (bloc 1 à 3)
- 3 Améliorer l'accès aux ressources documentaires et numériques
- 4 Consolider l'identité professionnelle des étudiants dès l'entrée en formation
- 5 Clarifier les déroulés du programme et les perspectives professionnelles dès l'inscription.
- 6 Mettre en place un tableau de bord qualité, avec des indicateurs partagés (taux de réussite, retours étudiants, suivi des stages, etc.)
- 7 Rendre explicites les objectifs du TFE dès le début du cursus, les articuler clairement avec les acquis d'apprentissage, et fournir des grilles d'évaluation précises et partagées.

Présentation de l'établissement et des programmes évalués

La Haute École de la Province de Namur (HEPN) relève du réseau officiel neutre organisé et subventionné par la Province de Namur. Son pouvoir organisateur est la Province de Namur et est constitué du Collège provincial (organe exécutif) et du Conseil provincial.

La HEPN fait partie du pôle académique de Namur et comprend trois départements (sciences économiques et de gestion, sciences agronomiques et ingénierie biologique, sciences de la santé publique et de la motricité) et dispense dix formations de type court et quatre spécialisations. Ces dernières sont réparties, selon le département, sur trois implantations.

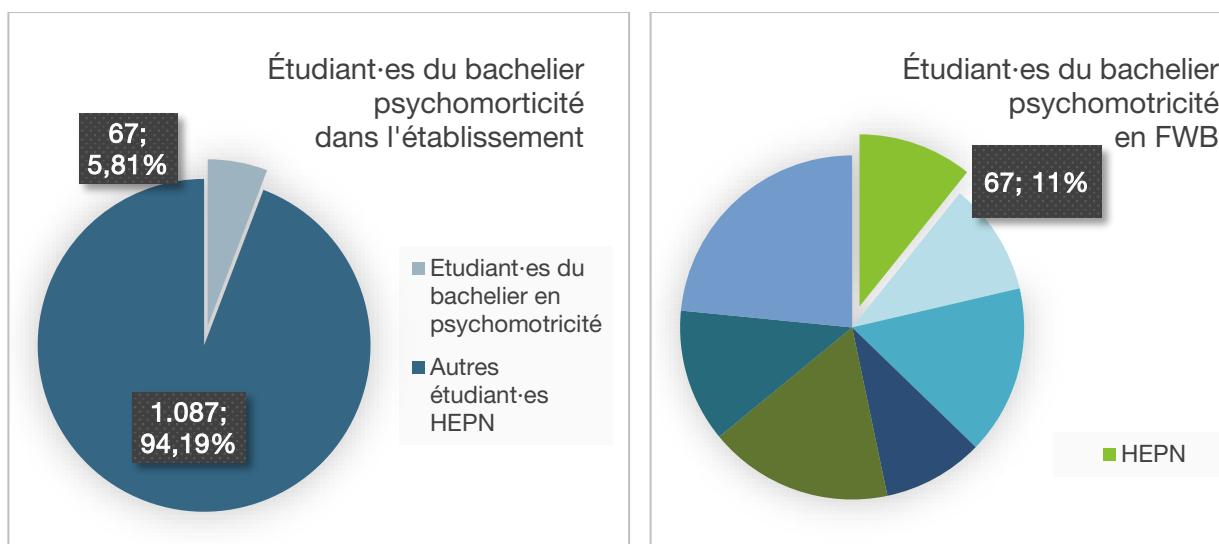
Le département des sciences de la santé publique et de la motricité organise, outre le bachelier en psychomotricité, le bachelier sage-femme, le bachelier infirmier responsable de soins généraux, et le bachelier en accueil et éducation du jeune enfant (en codiplomation avec la Haute École Albert Jacquard, l'Henallux et l'Institut provincial de promotion sociale).

La formation du bachelier en psychomotricité est organisée en codiplomation avec la Haute École Albert Jacquard (HEAJ). C'est la HEPN qui est l'établissement référent et les cours sont dispensés sur le site de la HEPN.

La Haute École Albert Jacquard (HEAJ) est née en 1995 de la fusion de l'Institut d'Enseignement Supérieur Pédagogique de la Communauté française à Namur (ESPENA) et de l'Institut d'Enseignement Supérieur Economique de la Communauté française à Tamines (IESET). Elle est organisée et subventionnée par la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB).

Son pouvoir organisateur est le réseau Wallonie-Bruxelles Enseignement.

En 2022-2023, 67 étudiant·es sont inscrit·es au bachelier en psychomotricité sur un total de 1154 inscrit·es à la HEPN soit 5,81 % des effectifs. Les étudiant·es du bachelier en psychomotricité à la HEPN représentent, par ailleurs, 11 % des étudiant·es inscrit·es à ce même bachelier en Fédération Wallonie-Bruxelles (total de 623 étudiant·es)².



² 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 s'est doté d'un plan stratégique 2022-2027 qui identifie dix axes prioritaires sur cinq ans. Le comité constate que les axes couvrent un spectre complet des missions d'une haute école et qu'ils sont détaillés avec une ambition et des axes de développement concrets. La démarche qualité est présentée comme transversale à tous les axes. Le comité estime que le plan stratégique possède une cohérence entre les objectifs stratégiques et les missions présentées même si des liens entre les axes pourraient être renforcés pour éviter une approche trop cloisonnée.
- 2 La politique de gouvernance de l'établissement a été mise en difficulté ces dernières années en raison des nombreux changements de personnel (fins de mandats des fonctions de direction, démissions sans remplacements). La situation semble se stabiliser. Un nouveau directeur-président a pris ses fonctions en mai 2024. Le comité estime que l'arrivée d'une nouvelle direction peut représenter une opportunité en termes de relance de dynamique fédératrice et de renforcement de la vision institutionnelle. Le comité attire toutefois l'attention sur l'importance d'accompagner les équipes dans les changements à venir afin de susciter l'adhésion et réduire l'inquiétude suscitée par le contexte mouvant de l'institution.
- 3 La structuration de la gouvernance reste un défi majeur, notamment en raison des fonctionnements encore très différenciés entre les trois départements de la HE (santé, économie, agroalimentaire). La nouvelle direction pédagogique et administrative en place depuis 2024 a entrepris une réorganisation interne visant à renforcer la transversalité, favoriser une lignée pédagogique claire et intégrer la qualité de manière plus organique à la stratégie de l'établissement.
- 4 En raison des difficultés de gouvernance, la mise en place du plan stratégique a été freinée et une priorité a été mise sur quatre projets : l'amélioration de l'accueil des étudiants, la création d'un comité d'éthique, une journée pédagogique orientée sur les nouvelles générations et leur rapport à l'enseignement et au numérique et enfin la réponse à l'appel à projets dans le cadre de la bourse campus durable. Le comité estime que ces choix reflètent les valeurs d'innovation et de durabilité prônées par l'institution.
- 5 Les valeurs affichées par l'institution – excellence, sens critique, cohésion, équité, innovation et durabilité – ne sont pas toutes connues des parties prenantes internes et externes. Toutefois, au cours de la visite, le comité a clairement perçu un climat de convivialité et de proximité, ainsi qu'une dimension profondément humaniste dans les relations interpersonnelles, tant entre étudiants qu'avec les membres du personnel.

Ces éléments, bien que non explicitement intégrés dans les valeurs officielles du département, constituent des atouts majeurs de la formation, particulièrement en cohérence avec les fondements relationnels et éthiques du métier de psychomotricien.

- 6 L'appartenance au réseau provincial offre à la formation en psychomotricité un accès privilégié à des ressources mutualisées (salles de pratiques, bibliothèque), ce qui constitue un atout organisationnel. Toutefois, cette structuration induit aussi une lourdeur administrative qui peut freiner la réactivité et limiter la souplesse de gouvernance. Cette tension entre bénéfice structurel et contrainte décisionnelle peut impacter la capacité de la formation à s'adapter rapidement aux besoins pédagogiques et professionnels.
- 7 L'établissement a observé ces dernières années une baisse générale des inscriptions. Cette chute des effectifs a entraîné une réduction significative des ressources financières, en raison du lien direct entre le nombre d'inscriptions et les financements alloués. Cette chute des inscriptions concerne également le bachelier en psychomotricité. Elle est en grande partie liée à la non-reconnaissance de la profession de psychomotricien. Bien que la tendance à la baisse semble aujourd'hui stabilisée dans la section, le comité estime que cette situation représente une opportunité pour redynamiser la filière.
- 8 Un conseil étudiant existe, mais sa visibilité auprès des étudiant·es est faible. Le comité a constaté que la représentation étudiante pour la section est récente (année académique 2024-2025). Le comité souligne qu'une représentation étudiante active permet de mieux intégrer la voix des étudiant·es dans les processus de pilotage, d'évaluation des programmes et de leur amélioration.

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

- 9 La culture de la qualité au sein de la HEPN reste relativement jeune. Jusqu'en 2018, elle était principalement perçue comme une exigence externe liée aux évaluations AEQES. Depuis lors, une évolution significative a été amorcée vers une démarche plus participative et intégrée. Cette transition s'est concrétisée par l'engagement d'une coordinatrice qualité à l'échelle institutionnelle (à mi-temps), soutenue par des coordonnateur·trices qualité au niveau de chaque département, avec pour objectif d'ancrer l'esprit qualité dans l'ensemble des pratiques. Depuis 2021, des actions structurantes ont été mises en place, telles que la révision des enquêtes EEE, l'instauration d'enquêtes périodiques auprès des enseignant·es (tous les 5 ans), et la réalisation d'enquêtes auprès des alumni. Des rencontres régulières entre coordinations qualité et pédagogiques permettent de suivre les plans d'action et d'ajuster les dispositifs en lien avec les résultats des évaluations AEQES.
- 10 La démarche DACP (démarche d'amélioration continue des programmes) est aujourd'hui perçue comme un levier essentiel pour faire évoluer les cursus en tenant compte des retours de terrain et des besoins émergents. La volonté de relier étroitement le plan d'action qualité au plan Stratégique de la HE illustre l'engagement institutionnel vers une gestion plus cohérente, durable et orientée vers l'amélioration continue.

- 11 Le comité observe un manque de formalisation dans plusieurs processus-clés. Cette absence de formalisation fragilise la lisibilité des responsabilités, l'uniformité des pratiques et la continuité des actions dans un contexte marqué par un important renouvellement des équipes.

Bonne pratique

L'établissement a renforcé sa démarche qualité en instaurant une coordination structurée à plusieurs niveaux : une coordination qualité institutionnelle soutenue par un-e coordonnateur-trice désigné-e de manière pérenne au sein de chaque département. Le comité estime que cette pratique garantit une vision transversale et une harmonisation des démarches qualité à travers les différents départements. De plus, la proximité des coordonnateur-rices avec leur département permet une traduction des objectifs institutionnels en actions concrètes, adaptées aux spécificités des programmes et des équipes pédagogiques.

Dimension 1.3 : Élaboration, pilotage et révision périodique du programme

- 12 L'établissement a mis en place, depuis plusieurs années, une démarche structurée visant à renforcer la qualité de ses programmes, notamment à travers le déploiement progressif de la démarche d'amélioration continue des programmes (DACP). Les actions menées dans le cadre de la DACP ont permis d'identifier plusieurs axes d'amélioration : ajustement de la charge de travail étudiante, clarification de l'articulation des stages, renforcement de l'approche par compétences, et amélioration de la continuité pédagogique entre les blocs.
- 13 L'implication des étudiant·es est encouragée via leur participation aux enquêtes, leur participation aux conseils de gestion et de département bien que leur intégration dans les dispositifs d'élaboration et de suivi du programme soit encore perfectible. Malgré une volonté institutionnelle de favoriser l'implication étudiante, leur participation effective aux conseils (conseil de gestion, conseil de département, conseil étudiant) reste aujourd'hui faible et peu structurée. Du côté des professionnel·les, plusieurs focus-groupes et retours de stage ont nourri les réflexions sur l'évolution du programme. Des dispositifs de participation (conseils ou consultation) existent, mais ils sont perçus comme étant formels : ils sont peu utilisés en pratique, la représentation étudiante et professionnelle y reste fragile, peu visible et rarement relayée au sein des groupes concernés. Ces éléments peuvent accentuer la démobilisation des étudiant·es et des partenaires et nuire à l'amélioration continue de la formation si leurs avis ne sont pas systématiquement pris en compte.
- 14 Depuis 2021, la HEPN a entrepris une redynamisation de sa démarche qualité, notamment par une relance des enquêtes EEE (évaluation des enseignements par les étudiant·es), sous l'impulsion de la coordinatrice qualité institutionnelle, en collaboration avec le conseiller pédagogique. Ces enquêtes sont désormais intégrées

de manière systématique dans le cycle de pilotage de la qualité des programmes. Dans le bachelier en psychomotricité, les résultats des EEE sont utilisées à plusieurs niveaux :

- Ils sont directement transmis aux équipes pédagogiques, et des échanges réguliers ont lieu entre les coordonnateur·trices qualité et la coordination pédagogique pour analyser les résultats et ajuster les plans d'action de la section ;
- Les données des EEE ont été croisées avec d'autres sources d'information (comme les évaluations des enseignant·es ou des focus-groupes avec des professionnel·les) pour alimenter la rédaction du dossier d'autoévaluation.

La coordination pédagogique a activement encouragé les étudiant·es à répondre aux enquêtes, considérant leur retour comme essentiel pour faire évoluer le programme.

Le comité estime que la réactivation des EEE et leur réintégration dans un cycle d'amélioration continue représentent un levier fort pour la qualité. De plus, il estime que l'approche triangulée avec d'autres informations renforce la robustesse des constats et la pertinence des actions entreprises. Toutefois, le comité attire l'attention sur le besoin d'assurer la pérennité de cette dynamique et sur celui de renforcer le taux de réponse des étudiant·es.

- 15 Les EEE s'inscrivent dans un ensemble d'outils qualitatifs incluant des enquêtes enseignant·es quinquennales et des enquêtes auprès des alumni.
- 16 Les retours des EEE sont également pris en compte dans le cadre des réunions inter-établissements liées à la codiplomation avec la HEAJ. Des échanges réguliers ont lieu entre coordinations HEPN et HEAJ sur les ajustements à apporter au programme, notamment en lien avec les résultats de ces enquêtes.
- 17 Le comité observe un manque de rétroaction perçu par les étudiant·es concernant l'usage des données issues des enquêtes EEE et des discussions menées en conseils. Il ressort des entretiens menés en visite que les étudiant·es ne savent pas ce qu'il advient de leurs retours, ce qui peut générer frustration et démotivation. Le comité souligne que l'implication étudiante dans la révision des programmes et la co-construction des acquis d'apprentissage (AA) constitue un levier essentiel pour garantir une pédagogie de qualité, adaptée aux besoins réels des apprenant·es. Les éléments recueillis montrent une volonté manifeste des étudiant·es d'être entendu·es, ainsi qu'un besoin de reconnaissance de leur rôle dans l'évolution de la formation.

Dimension 1.4 : Information et communication interne

- 18 Le comité a constaté qu'il n'existe pas, au moment de la visite, de politique institutionnelle formalisée en matière de communication. Jusqu'à récemment, l'institution ne disposait pas non plus de personnel dédié pour cette fonction, qui était assurée de manière informelle et dispersée, par les membres du personnel "quand ils le pouvaient", selon leurs disponibilités. Une responsable de la communication a été engagée récemment. Elle a amorcé une restructuration des outils et des canaux existants, notamment par la mise en place d'une newsletter institutionnelle. Cette initiative est perçue positivement par le comité, bien qu'elle n'ait pas encore atteint l'ensemble de la communauté étudiante et enseignante.

19 La plateforme pédagogique et les mails sont utilisés comme principal canal d'échange entre les étudiants, et les enseignants. Les informations administratives parviennent plutôt par mail.

RECOMMANDATIONS

- 1 Consolider la gouvernance de l'établissement en stabilisant les équipes de direction, en clarifiant les responsabilités et en réduisant les disparités de fonctionnement entre départements, afin de garantir une mise en œuvre cohérente du plan stratégique à l'échelle institutionnelle. Le comité encourage l'institution à renforcer la formalisation des mécanismes de pilotage, à objectiver ses résultats à l'aide d'indicateurs mesurables et à favoriser davantage l'articulation entre les différents axes du plan stratégique dans une perspective intégrée.
- 2 Formaliser davantage les processus transversaux (pilotage, révision des programmes, responsabilité qualité), afin d'en assurer la lisibilité, la cohérence et la continuité, en particulier dans un contexte de renouvellement des équipes.
- 3 Renforcer la participation étudiante dans les instances de décision et les démarches qualité, en structurant leur rôle, en valorisant leur implication, et en accompagnant les représentant·es dans l'exercice de leur mandat.
- 4 Systématiser la consultation des professionnel·les (focus groupes, retours de stages, etc.) en assurant un suivi visible de leurs contributions et leur intégration explicite dans l'amélioration des programmes.
- 5 Poursuivre le développement de la démarche DACP en l'articulant étroitement au (futur) plan stratégique, et en assurant un suivi structuré des plans d'actions issus des différentes sources d'évaluation (EEE, alumni, enseignant·es, évaluations AEQES).
- 6 Renforcer les échanges interinstitutionnels (HEPN-HEAJ) autour des données EEE et enquêtes pour affiner conjointement les contenus, rythmes, et progressions pédagogiques.
- 7 Renforcer la communication autour des enquêtes EEE, expliquer leur utilité aux étudiant·es et diffuser plus largement les résultats et les actions correctrices qui en découlent, afin d'améliorer leur taux de participation et leur impact perçu.
- 8 Poursuivre la professionnalisation de la communication interne, en structurant les canaux d'information, en identifiant clairement les responsabilités, et en assurant une diffusion régulière auprès de l'ensemble des parties prenantes.
- 9 Mettre en place des actions stratégiques coordonnées, telles que la valorisation des débouchés professionnels, le renforcement de la communication autour des avantages de la formation, ainsi qu'un renouvellement des partenariats avec le secteur pour permettre de reconstruire progressivement la confiance des futur·es étudiant·es et d'assurer une relance de l'attractivité de la formation en psychomotricité.

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 bachelier en psychomotricité est organisé sous la forme d'une codiplomation entre la Haute École de la Province de Namur (HEPN) et la Haute École Albert Jacquard (HEAJ). La HEPN est l'établissement référent. Cette collaboration n'est pas uniquement le fruit d'un choix pédagogique ou stratégique, mais résulte d'une obligation légale inscrite dans les modalités d'habilitation du programme. En effet, lors de la création de la formation, celle-ci a été intégrée dans un consortium inter-hautes écoles, conformément aux orientations du Décret "Paysage" du 7 novembre 2013 relatif à l'organisation de l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles. Ce décret prévoit notamment la possibilité – et parfois la nécessité – de mutualiser certains cursus spécifiques ou à faible effectif à travers des codiplomations formelles. Le programme a donc été habilité et financé comme une entité conjointe, portée simultanément par la HEPN et la HEAJ. Dans ce cadre, la codiplomation constitue une condition indispensable à la reconnaissance administrative et au maintien du financement du cursus.

Historiquement équilibrée (50-50), la répartition des ECTS entre les deux institutions a été modifiée à la suite de la non-reconnaissance officielle du métier de psychomotricien en 2016. La HEAJ avait alors exprimé son souhait de se désengager partiellement, ce qui a conduit à une réorganisation du programme : la HEAJ reste aujourd'hui impliquée à hauteur d'environ 20 %, principalement sur les volets liés à la petite enfance et à l'aspect pédagogique de la formation. Cette réorientation a entraîné des tensions initiales, notamment sur les orientations pédagogiques (rapport au corps, visée éducative versus thérapeutique), mais un travail de rééquilibrage et de collaboration est engagé depuis trois ans. Les équipes pédagogiques des deux établissements ont progressivement rétabli des liens de confiance, sur base de retours du terrain, des étudiant·es et des évolutions du métier. Un comité de gestion a été instauré dans le cadre de la convention de codiplomation, mais au-delà de ce cadre formel, des réunions plus régulières et opérationnelles ont été mises en place entre les coordinations pédagogiques et qualité. Cette collaboration renouvelée a permis une meilleure articulation des contenus, une réduction des redondances, et une organisation plus cohérente de la progression pédagogique (par exemple, une intervention plus marquée de la HEAJ en bloc 1).

Sur le plan organisationnel, l'ensemble des cours se donne sur le campus provincial de la HEPN, où les enseignants de la HEAJ se déplacent. Cette centralisation facilite les échanges entre enseignants, la cohérence globale du programme et assure une moindre nécessité de déplacement aux étudiants. Toutefois, chaque établissement continue à gérer ses engagements de personnel de manière indépendante. Aujourd'hui, l'objectif partagé est de reconstruire une vision pédagogique intégrée, en

assurant une complémentarité entre les approches paramédicales (portées par la HEPN) et pédagogiques (portées par la HEAJ). Cette dynamique est soutenue par la mise en œuvre de la démarche DACP (amélioration continue des programmes), avec une attention particulière portée à l'articulation des stages, à la cohérence des apprentissages, et à l'identité professionnelle des étudiants.

- 2 Des focus groupes avec les milieux professionnels sont organisés pour ajuster les contenus du programme. La mise en place de ces derniers constitue une pratique pertinente et conforme aux attentes des dispositifs qualité, notamment dans le cadre de la démarche d'amélioration continue. Ces temps d'échange permettent de confronter les contenus de formation aux réalités du terrain et de nourrir la révision du programme à partir de besoins concrets.
- 3 Des contacts sont maintenus avec les alumni pour recueillir leur retour d'expérience. Le fait d'inviter d'anciens étudiants à revenir en classe pour présenter leur travail de fin d'études (TFE) et échanger avec les étudiant·es actuel·les constitue une pratique enrichissante et alignée avec les principes d'un ancrage professionnalisant de la formation. Le dispositif est toutefois informel et non systématisé.
- 4 La révision du programme en psychomotricité s'appuie sur une concertation interinstitutionnelle entre enseignants de la HEPN et de la HEAJ, enrichie par les retours des maitres de stage, les résultats des enquêtes EEE et d'autres dispositifs qualité. Ce fonctionnement illustre une volonté de pilotage participatif et professionnalisant.
- 5 Le comité a perçu une prise de conscience claire de l'intérêt d'une ouverture à international, des essais de mobilité internationale ont déjà été tentés dans l'organisation de stages à l'étranger. Ces derniers n'ont pas encore abouti à une structuration complète suite à des freins, entre autres une communication pouvant être difficile avec les maitres de stages étrangers et une comparaison internationale complexe du métier de psychomotricien vu la position belge à l'égard du métier.
- 6 La HEPN bénéficie d'un fort ancrage institutionnel régional, appuyé par son intégration dans le réseau provincial.

Dimension 2.2 : Information et communication externe

- 7 Le comité constate que l'équipe pédagogique est confrontée à des rumeurs concernant la non-reconnaissance du diplôme de bachelier en psychomotricité, ce qui a un impact négatif sur l'image externe du programme et sur son attractivité auprès des futur·es étudiant·es. Cette situation met en évidence une fragilité dans la gestion de la communication sensible, en particulier en ce qui concerne les enjeux réglementaires et la valorisation du diplôme. Un effort concret de structuration de la communication externe est actuellement engagé à la suite de l'engagement récent d'une nouvelle responsable en communication.
- 8 Le comité a constaté une absence de synergie avec les services communication de la Province de Namur, ce qui constitue un frein au développement d'une stratégie plus fluide et cohérente à l'échelle du réseau.
- 9 La perspective d'emménager dans de nouvelles infrastructures d'ici 2027 est vue comme une opportunité pour renforcer l'identité de l'institution et développer une communication unifiée, interne comme externe.

RECOMMANDATIONS

- 1 Consolider la gouvernance de la codiplomation HEPN-HEAJ en poursuivant les efforts de collaboration entre équipes pédagogiques, en clarifiant les rôles respectifs, et en structurant davantage les réunions de coordination, afin d'assurer une complémentarité pédagogique effective et pérenne.
- 2 Structurer durablement les échanges avec les milieux professionnels et formaliser les focus groupes avec les acteurs de terrain dans un calendrier institutionnalisé, en assurant la traçabilité des retours et des ajustements opérés. Intégrer les professionnel·les dans des moments-clés du pilotage du programme (commissions de stage, jury TFE, révisions DACP).
- 3 Développer un réseau actif d'alumni : mettre en place une base de données actualisée des ancien·nes étudiant·es, en lien avec les stages, les employeurs et les retours post-diplôme. Valoriser les parcours professionnels des diplômés comme outil de promotion de la filière.
- 4 Renforcer l'intégration de la recherche dans la formation, déployer une progression cohérente en méthodologie de la recherche dès le bloc 1, en lien avec le terrain et les compétences professionnelles.
- 5 Structurer l'ouverture à l'international en définissant une stratégie claire en matière d'internationalisation; lever les freins liés à la langue par des initiatives progressives (cours d'anglais professionnel, activités bilingues), créer un guide pour les stages à l'étranger, en identifiant des partenaires compatibles avec le métier de psychomotricien.
- 6 Mettre en place une communication externe structurée, cohérente et rassurante, en particulier sur les questions sensibles telles que la reconnaissance du diplôme, afin de renforcer l'attractivité du programme et la confiance des publics externes. Certains contenus de communication pourraient être coconstruits avec les parties prenantes du programme (membres du personnel, étudiant·es et alumni).
- 7 Développer des collaborations opérationnelles et stratégiques avec les services de communication de la Province de Namur, afin de mutualiser les ressources, d'harmoniser les messages et de gagner en efficacité.
- 8 Évaluer régulièrement l'impact de la communication (trafic web, retours salons, nombre de candidatures, etc.) via des indicateurs de suivi simples et partagés.
- 9 Tirer parti de l'emménagement dans les nouvelles infrastructures pour renforcer l'identité institutionnelle, fédérer les parties prenantes autour d'un projet commun et moderniser l'image du programme à l'interne comme à l'externe.
- 10 Préserver et renforcer les espaces de concertation pédagogique entre enseignant·es, coordination qualité, étudiant·es et professionnel·les, dans le cadre de la démarche DACP, pour garantir l'adéquation continue du programme aux réalités de terrain.

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 La construction du programme du bachelier en psychomotricité s'est appuyée sur une démarche structurée, comprenant l'élaboration d'un profil de sortie, la définition des compétences attendues, la répartition horaire, puis la rédaction des fiches UE. Ce travail conséquent a été mené au moment de la création de la section.
- 2 Les fiches UE sont élaborées par les enseignant·es responsables, avec le soutien des coordinations pédagogiques. Elles visent à formaliser les objectifs d'apprentissage, les contenus, les méthodes d'enseignement et les modalités d'évaluation. Les fiches UE sont présentées en début de cours et sont, pour la plupart, également disponibles sur le site internet de la HE. Cela permet aux étudiant·es de comprendre dès le départ les attendus mais aussi aux futur·es étudiant·es d'explorer la structure du programme et d'évaluer sa pertinence par rapport à leurs projets.. La coordinatrice pédagogique de la section s'assure de la cohérence des fiches en considérant l'ensemble du cursus.

Toutefois, le comité a observé que certaines fiches étaient disponibles plus tardivement que d'autres et parviennent aux étudiant·es après un rappel par mail de leur part.

- 3 Dans le cadre de la révision des fiches UE et du déploiement de la Démarche d'Amélioration Continue des Programmes, l'établissement a engagé la mise en œuvre du logiciel GESTAC. Ce nouvel outil vise à faciliter : la centralisation des informations liées aux unités d'enseignement, l'accessibilité pour les enseignant·es et coordinateur·trices, la mise à jour harmonisée des fiches UE en lien avec les grilles de programmes présentées dans les conseils pédagogiques et de département. La dynamique de déploiement est en cours et nécessite encore un temps d'appropriation par les équipes. Toutefois, cette évolution est perçue comme un levier important pour renforcer la rigueur documentaire, la cohérence pédagogique et la transparence vis-à-vis des étudiant·es.

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

- 4 Le comité a perçu que le programme présentait une combinaison équilibrée de cours théoriques, pratiques et de stages, répondant globalement aux attendus d'une formation professionnalisante. La diversité des approches pédagogiques (cours, ateliers, stages, projets) est bien représentée. Il ressort des entretiens menés en visite que les cours pratiques, notamment les ateliers corporels sont perçus comme

concrets, impliquants et en lien avec la profession future. L'apport réflexif de ces activités dans leur développement personnel et professionnel a été souligné. La forte relation pédagogique entre enseignant·es et étudiant·es, rendue possible par les petits groupes, est un atout pour le suivi individualisé. L'intégration progressive des stages et la présence d'enseignant·es praticien·nes favorisent un ancrage dans la réalité du métier. Le comité constate que si les enseignant·es de terrain (souvent à temps partiel) sont très impliqué·es, la diversité de leurs profils peut rendre l'harmonisation pédagogique difficile.

- 5 Des activités intégratives et des séminaires sont proposés aux étudiant·es, qui apprécient les liens concrets avec le métier, mais jugent ces initiatives trop rares.
- 6 Les cours sont dispensés par des enseignant·es issu·es de divers horizons. Par exemple, la HEAJ prend en charge les volets pédagogiques, mais les enseignant·es ne sont pas toujours psychomotricien·nes. Les cours théoriques en méthodologie de la recherche sont donnés en 2e année par un·e enseignant·e non-psychomotricien·ne. Il ressort des entretiens menés en visite que les étudiant·es peinent parfois à comprendre l'utilité ou la finalité de certains cours (ex. arts plastiques, sciences fondamentales), notamment lorsque les liens avec leur futur métier ne sont pas explicités ou en raison d'un cloisonnement entre les disciplines et d'une faible transversalité. Certains cours sont perçus comme déconnectés de la réalité du métier ou de la pratique.
- 7 Il ressort également des entretiens que certains supports de cours sont diffusés avec retard, sont trop succincts (juste des diaporamas), au contraire trop abondants, ou encore absents.
- 8 Les cours pratiques sont nombreux, mais le manque d'accès aux locaux en dehors des heures de cours pour des pratiques libres limite leur autonomie.
- 9 Enfin, le profil de sortie – c'est-à-dire l'ensemble des compétences, savoirs et attitudes attendus d'un diplômé en psychomotricité – n'est pas suffisamment mis en valeur ou structurant au sein du programme. Ce manque de lisibilité limite la capacité des étudiant·es à se projeter en tant que professionnel·les en devenir. Le profil de sortie devrait jouer un rôle de boussole pédagogique, permettant aux étudiant·es de comprendre la finalité de chaque activité d'apprentissage. Son manque d'intégration compromet la cohérence ressentie du programme.
- 10 Les étudiant·es effectuent des stages dès le bloc 1 (voir 3.3 pour l'organisation des stages). Le comité constate que l'encadrement varie fortement selon les lieux et les encadrant·es (en terme de visite sur les lieux de stage par les référent·es), ce qui peut provoquer une iniquité entre les étudiant·es. Le choix des lieux de stage est partiellement laissé aux étudiant·es (pour les crèches, les places sont gérées par l'école et les lieux de stage en maison de repos et en école maternelle doivent être trouvés par les étudiant·es. Le comité a observé que les stages sont peu diversifiés en termes de public observé : en effet, la place du jeune enfant est prépondérante. Bien que ces terrains offrent un cadre pertinent pour initier les étudiants à la relation corporelle et à l'observation du développement psychomoteur, cette orientation répétée ne permet pas d'explorer de manière équilibrée l'ensemble des champs d'application de la psychomotricité (personnes adultes, âgées ou handicapées, par exemple). Cette situation peut limiter les étudiant·es à s'adapter à des environnements variés et à terme, impacter leur employabilité. Le comité encourage la section à rééquilibrer les lieux de stages lors de la révision du programme prévue en 2027.
- 11 Depuis peu, les stages en bloc 3 sont exclusivement encadrés par des psychomotricien·nes, ce qui marque une évolution positive.

- 12 En lien avec le travail de fin d'étude (TFE), le comité souhaite attirer l'attention sur une éventuelle frustration qui pourrait émaner de la part des étudiant·es sur l'absence de liens entre les stages et les projets de recherche.
- 13 Le TFE connaît, au moment de la visite, deux organisations : l'une actuelle, et l'autre en cours d'expérimentation. L'organisation actuelle du TFE est la suivante : le TFE est intégré progressivement, avec des cours de méthodologie en bloc 2 (cours théoriques et ateliers), suivi d'ateliers collectifs en bloc 3, principalement au 1^{er} quadrimestre. Les étudiant·es sont invité·es à remettre une épreuve intermédiaire de leur travail en janvier du bloc 3, pour situer leur avancement, ce que le comité estime être une bonne pratique. Un suivi individuel est alors en place au 2^e quadrimestre. Le jury de TFE est composé d'un·e lecteur·trice externe, de la coordination de section, du/ de la promoteur·trice et d'un·e enseignant·e de méthodologie.

Pour les étudiant·es en bloc 2 au moment de la visite, une expérimentation a été lancée pour le TFE, qui devient un projet collectif autour d'une thématique imposée (ici, les enfants en école maternelle). Le changement semble répondre aux critiques d'ancien·nes étudiant·es sur le format classique et vise à mieux intégrer les compétences professionnelles. Bien que les enseignant·es indiquent avoir discuté de la mise en œuvre du projet avec les étudiant·es, ils et elles expriment un rejet largement partagé du dispositif. Ils estiment que ce format les prive d'un travail personnel valorisant en fin de cursus, que le thème imposé et le public ciblé ne suscitent pas toujours leur motivation, et que le travail en groupe limite la reconnaissance individuelle de leur investissement, souvent associée à la rédaction d'un TFE classique.

Le comité salue la volonté de l'équipe pédagogique d'expérimenter un nouveau format de travail de fin d'études, qui traduit une capacité d'évolution du programme et une prise en compte des retours des promotions précédentes. Ce changement témoigne également d'une volonté d'ancrer le TFE dans des pratiques professionnelles pertinentes, en lien avec les réalités du métier de psychomotricien·ne, notamment la dimension collective du travail autour d'un public cible. Toutefois, pour susciter l'adhésion des étudiant·es actuel·les, le comité estime qu'il serait pertinent de mieux intégrer leurs attentes et leurs projets personnels, en offrant davantage de souplesse ou d'espaces d'expression, en particulier lorsque des étudiant·es manifestent une motivation forte pour un sujet individuel porteur de sens dans leur parcours. Au cours des entretiens, le comité a d'ailleurs entendu plusieurs propositions constructives de la part des étudiant·es, dont celle de laisser le choix entre un TFE classique individuel et le projet collectif expérimental. Le comité considère cette proposition comme pertinente, car elle permettrait de mieux répondre à la diversité des profils et des aspirations, tout en maintenant les objectifs pédagogiques du programme.

Enfin, le comité souligne le risque que le format expérimental du TFE ne permette pas une valorisation suffisante sur le plan scientifique, en raison d'un manque de lien avec la recherche et ses possibilités de diffusion. Cette évolution pourrait ainsi réduire la portée académique du travail de fin d'études. Par ailleurs, le comité estime que le rattachement du TFE aux pratiques de terrain gagnerait à être renforcé, notamment en favorisant des articulations plus étroites avec les expériences de stage, comme le suggèrent plusieurs étudiant·es.

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

- 14 Le comité relève la charge de travail excessive et difficile à gérer par les étudiant·es, avec une forte densité horaire (8h-18h tous les jours), de nombreux travaux à rendre, et une pression accrue en troisième année (en stage, avec des rapports de stage à et le TFE à rédiger simultanément). La surcharge nuit à la réflexion et à l'assimilation progressive des savoirs. Les étudiant·es témoignent de travaux "bâclés" faute de temps, et d'une perte de sens liée à la multiplicité des productions non articulées. Le comité constate également que de nombreux·ses étudiant·es n'achèvent pas leur formation en 3 ans.
- 15 L'organisation des stages dans le bachelier en psychomotricité est pensée de manière progressive sur les trois années de formation, avec une volonté affirmée de renforcer la professionnalisation des étudiant·es. Une réflexion est en cours pour développer un portfolio de compétences permettant de suivre l'évolution de chaque étudiant·e tout au long de sa formation.
- Bloc 1 : Premiers contacts avec le terrain
Les stages de première année consistent en deux périodes d'observation active, respectivement en crèche et en école maternelle (8 jours chacune). Ces stages visent à initier les étudiant·es à l'observation des dynamiques corporelles et relationnelles des jeunes enfants. L'encadrement est encore léger et la fonction de psychomotricien n'est pas encore pleinement investie par les étudiant·es.
 - Bloc 2 : Diversification des contextes d'intervention
En deuxième année, les étudiant·es élargissent leur champ d'intervention :
Enseignement fondamental : stage en jeu dirigé, en petits groupes, avec une visée pédagogique.
Maison de repos (MR) : les étudiant·es débutent par une prise en charge collective accompagnée par un·e enseignant·e, puis mènent un atelier seul.
Jeux spontanés en école maternelle : stage davantage centré sur la prévention et l'éducation.
La deuxième année marque une première structuration de l'identité professionnelle, mais les étudiants relèvent un manque de clarté sur les objectifs attendus et la cohérence entre les différents stages. Une révision de cette articulation est en cours.
 - Bloc 3 : Immersion professionnelle
La troisième année comprend :
Un stage hebdomadaire (1 jour/semaine sur l'année), exclusivement encadré par un·e psychomotricien·ne.
Un stage d'insertion de 11 semaines (3 jours/semaine), dans des structures variées, parfois sans professionnel·le psychomotricien·ne, ce qui nécessite une importante autonomie de l'étudiant·e.
Des séminaires accompagnent ces stages afin de soutenir l'intégration professionnelle et la posture réflexive.

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

- 16 Le comité constate que, si des pratiques d'évaluation structurées et formatives existent dans certaines unités d'enseignement – en particulier pour les stages, où les grilles sont parfois présentées et discutées avec les étudiant·es –, des disparités importantes persistent dans l'ensemble du programme quant à la définition, la communication et l'usage des modalités d'évaluation.
- 17 Dans plusieurs cours, les critères d'évaluation ne sont pas explicités de manière écrite ou restent difficilement compréhensibles, ce qui nuit à la lisibilité, à l'équité et à l'alignement avec les acquis d'apprentissage.
- Le calendrier irrégulier de diffusion des fiches UE, parfois accessible uniquement après relance des étudiant·es, accentue ce manque de clarté. Par ailleurs, certaines grilles d'évaluation, notamment celles des stages de fin de cursus, sont jugées trop simples pour évaluer des compétences complexes et spécifiques à la psychomotricité. Cette simplification limite la capacité à reconnaître le niveau d'expertise attendu en fin de formation. Le comité estime qu'une différenciation des outils d'évaluation selon les blocs ou les profils de stage permettrait une appréciation plus fine des compétences professionnelles.
- 18 Le comité relève également que, bien que des évaluations intégrées soient mises en place dans certaines UE pour croiser les compétences de plusieurs cours, ces initiatives restent ponctuelles et insuffisamment généralisées.
- 19 Enfin, le manque de feedback sur les travaux réflexifs, conjugué à l'absence de grille critériée partagée pour ces écrits, freine le développement de la réflexivité professionnelle, pourtant centrale dans la formation à la psychomotricité.

RECOMMANDATIONS

- 1 Clarifier, pour chaque activité d'apprentissage, les liens explicites avec le métier de psychomotricien. Intégrer des temps d'échange avec les étudiant·es pour expliciter les finalités professionnelles, y compris pour les matières perçues comme moins directement liées (ex. : sciences fondamentales, arts plastiques).
- 2 Renforcer la lisibilité du programme par une valorisation explicite du profil de sortie tout au long du cursus, afin qu'il constitue une boussole pédagogique pour les étudiant·es.
- 3 Diversifier les lieux de stage et les types de publics rencontrés, afin de garantir une formation complète, équitable et professionnalisante. Cela implique de développer des partenariats plus variés, de structurer le pilotage des stages, et de veiller à ce que chaque étudiant·e bénéficie d'une exposition minimale à des publics distincts, conformément aux attendus du profil de sortie.
- 4 Adapter les outils d'évaluation aux différents niveaux de formation (selon les blocs ou les profils de stage), afin d'évaluer plus finement le développement progressif des compétences, en particulier en fin de cursus.
- 5 Le développement de la posture réflexive nécessite un accompagnement pédagogique structuré. Il est dès lors conseillé d'élaborer une grille critériée commune pour l'évaluation des écrits réflexifs, incluant des critères explicites liés aux acquis

d'apprentissage visés. Cette grille devrait être communiquée en amont aux étudiants et servir de support à des retours réguliers, afin de guider leur progression réflexive tout au long de la formation. Il conviendrait également de mettre en place des temps de retour aux étudiant·es.

- 6 Envisager un dispositif souple pour le TFE, qui laisse le choix aux étudiant·es entre un TFE individuel classique et un projet collectif contextualisé.
- 7 Réviser la charge de travail du bloc 3, en particulier en ce qui concerne la simultanéité des stages, des rapports et du TFE, afin de préserver la qualité des apprentissages et le bien-être des étudiant·es.
- 8 Multiplier les activités d'apprentissage qui croisent les compétences de plusieurs cours, comme les évaluations intégrées ou les séminaires thématiques, afin de renforcer la cohérence du parcours et la mobilisation transversale des savoirs.
- 9 Faciliter l'accès aux supports de cours de qualité et aux salles de pratique en dehors des heures, pour soutenir l'autonomie des étudiant·es et consolider l'apprentissage des compétences gestuelles et corporelles spécifiques au métier.
- 10 Afin de consolider les dynamiques de révision du programme déjà amorcées, il est recommandé d'institutionnaliser des espaces de travail collaboratif entre enseignants. Ces temps de concertation devraient viser à harmoniser les contenus, mutualiser les pratiques d'évaluation et construire collectivement des référentiels partagés. La reconnaissance institutionnelle de cet engagement pédagogique est également à promouvoir.

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 a constaté qu'au sein de la section du bachelier en psychomotricité, une part significative des enseignant·es ne sont pas issu·es directement du champ de la psychomotricité. Bien que ces profils pluridisciplinaires (kinésithérapeutes, ergothérapeutes, psychologues, etc.) puissent enrichir la formation, leur présence majoritaire peut limiter la transmission d'une identité professionnelle spécifique au métier de psychomotricien.
- 2 Plusieurs enseignant·es de la section exercent avec un volume horaire restreint, ce qui peut freiner leur implication dans la dynamique collective. Les enseignant·es peu présent·es ont souvent une connaissance fragmentaire du programme et de son évolution. Cela peut engendrer une discontinuité pédagogique ou une répétition/redondance des contenus, ainsi qu'une difficulté à inscrire leur enseignement dans le cadre du profil de sortie.
- 3 Le comité observe que la formation continuée des enseignant·es n'est pas encadrée par une politique institutionnelle. Si certains enseignants s'engagent spontanément dans des formations (ex. CAPAES, pratiques pédagogiques, supervision professionnelle), cet investissement repose principalement sur l'initiative personnelle. En l'absence d'une politique institutionnelle de formation continue, le développement professionnel des enseignant·es repose uniquement sur l'initiative individuelle, ce qui entraîne une hétérogénéité des pratiques pédagogiques et une inégale maîtrise des exigences du programme, en particulier dans le cadre d'une approche par compétences.
- 4 La coordination pédagogique, la coordination des stages et la secrétaire du cursus partagent un même bureau, ce qui facilite les échanges mais témoigne aussi d'une concentration des responsabilités sur peu de personnes ce qui peut fragiliser la continuité en cas d'absence ou de turnover.

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

- 5 Le matériel de psychomotricité répond aux attentes, est en bon état et suffisant pour le nombre d'étudiant·es. Il est entreposé temporairement dans un préfabriqué en raison du manque de stockage dans les locaux actuels.
- 6 Le comité constate que les étudiant·es disposent de trois espaces adaptés aux activités corporelles. Ces locaux permettent de répondre aux besoins pédagogiques liés aux pratiques psychomotrices, bien que leur partage avec d'autres institutions (notamment l'école de police) puisse occasionner des contraintes de planification. Le comité regrette que ces salles de pratique ne soient pas accessibles en dehors des heures de cours.
- 7 Le comité relève que les étudiant·es ont accès à une bibliothèque partagée avec la Province, leur permettant d'emprunter des ouvrages imprimés. Toutefois, l'absence d'accès à des ressources numériques spécialisées (telles que Cairn, Universalis ou bases de données scientifiques) constitue une limite importante pour les recherches documentaires, en particulier dans le cadre du TFE et des travaux académiques approfondis. Cette situation freine le développement de compétences essentielles et ne favorise pas l'apprentissage des méthodes de recherche attendues dans l'enseignement supérieur.

De plus, les horaires de la bibliothèque ne sont pas élargis en période d'examens, ce qui limite son utilisation pendant les périodes de forte demande.

- 8 Le comité note qu'un nouveau bâtiment est en cours de construction au moment de la visite, avec un emménagement prévu pour 2027. Ce projet ambitieux vise à regrouper l'ensemble des activités de l'établissement sur une seule implantation, ce qui permettra de centraliser et moderniser les infrastructures, tout en améliorant le confort d'apprentissage des étudiant·es et l'efficacité logistique de l'organisation des enseignements. Cette perspective constitue un levier important pour renforcer l'identité de l'institution et la cohérence de l'offre de formation.
- 9 L'intégration des outils technologiques dans le programme reste partielle et hétérogène. Il manque une formation structurée aux outils numériques.

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

- 10 Le comité constate que de nombreux·ses étudiant·es arrivent dans le programme de psychomotricité après une réorientation ou parce que l'établissement est proche géographiquement. Le choix d'étude motivé par des facteurs logistiques ou par défaut (réorientation) souligne l'importance de dispositifs d'accueil, de clarification du projet professionnel et de soutien à l'identification progressive au métier, afin de sécuriser le parcours de formation.
- 11 Le service d'aide à la réussite (SAR) est perçu comme un acteur central du soutien aux étudiant·es. Il agit de manière proactive, collaborative et individualisée, en lien étroit avec les autres services. Sa capacité à prendre l'étudiant·e dans sa globalité contribue positivement à l'expérience étudiante et à la réussite académique.
- 12 L'établissement dispose de plusieurs services d'aide complémentaires au SAR : service social, service médical, référente inclusion. Ces services agissent de manière cohérente et coordonnée, permettant une prise en charge globale des difficultés

vécues par les étudiant·es. Leur articulation constitue un atout fort pour favoriser la réussite et le bien-être au sein du programme.

- 13 Les étudiant·es à besoins particuliers bénéficient d'un accompagnement attentif, individualisé et coordonné, rendu possible par la taille humaine de l'établissement et la mobilisation active du SAR, du service médical et du service social. Des aménagements raisonnables sont mis en place pour favoriser leur réussite et leur bien-être.

Dimension 4.4 : Analyse des données nécessaires au pilotage du programme

- 14 Le comité constate que la section psychomotricité ne dispose pas à ce jour d'un processus formalisé et fonctionnel de collecte de données /indicateurs permettant un pilotage efficace de la section. L'absence d'un système formalisé et opérationnel de collecte, d'analyse et d'utilisation d'indicateurs nuit à la capacité de la section à piloter efficacement sa stratégie pédagogique et organisationnelle.
- 15 Le suivi actuel du DAE repose principalement sur des indicateurs quantitatifs : nombre d'inscriptions, taux de réussite par année, évolution des résultats sur l'ensemble du cursus. Un travail sur les indicateurs plus qualitatifs et spécifiques a été entamé il y a deux ans, en lien avec les équipes des cursus agro et BIRSG.

RECOMMANDATIONS

- 1 Augmenter la part d'enseignant·es issu·es directement de la psychomotricité dans les cours-clés du programme, notamment ceux en lien avec la clinique, la posture réflexive et les pratiques spécifiques.
- 2 Déployer une politique institutionnelle de formation continue pour homogénéiser et professionnaliser les pratiques pédagogiques.
- 3 Développer l'accès aux ressources documentaires, notamment numériques en souscrivant à des bases de données scientifiques spécialisées (ex. Cairn, Universalis, Elsevier Health Sciences) pour soutenir la rigueur documentaire des TFE et travaux académiques. Envisager des partenariats interinstitutionnels pour mutualiser les abonnements aux ressources numériques dans une logique de réseau.
- 4 Adapter les horaires de la bibliothèque aux besoins des étudiant·es en proposant par exemple un job étudiant pour permettre l'ouverture sur de plus grande plages horaires.
- 5 Préparer de manière anticipée la transition vers le nouveau bâtiment en associant les équipes pédagogiques et les étudiant·es aux réflexions autour de l'organisation des futurs espaces, en veillant à la cohérence entre infrastructure et pédagogie.
- 6 Intégrer de manière progressive et structurée les outils technologiques dans le programme : former et accompagner les enseignant·es dans l'appropriation pédagogique du numérique, en lien avec les usages professionnels, mettre en place un cadre clair et équitable concernant l'usage des technologies (dont IA générative) dans les travaux des étudiant·es.
- 7 Proposer un module d'introduction au métier de psychomotricien en début de première année (bloc 1), incluant des témoignages de terrain, des visites ou des temps d'observation.

- 8 Pérenniser et valoriser ce service dans la politique institutionnelle, en assurant des moyens humains et temporels suffisants.
- 9 Le comité recommande de développer un système structuré de collecte, d'analyse et d'exploitation d'indicateurs pour soutenir le pilotage pédagogique et organisationnel du programme.

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 Dès le lancement du processus, deux comités ont été constitués afin de structurer le travail : un comité de pilotage restreint, composé des coordinateur·trices pédagogiques, des coordinatrices qualité (institutionnelle et département), et de quelques enseignant·es référent·es (notamment en lien avec les stages), assurait le suivi du calendrier, la distribution des tâches, la relecture des contenus et la consolidation des analyses. Un comité élargi, réunissant enseignant·es, membres des services administratifs, et étudiant·es sur base volontaire (3 étudiant·es ont participé à la rédaction et la relecture du DAE), permettait d'enrichir les analyses avec des regards croisés. Ce second cercle a joué un rôle important dans la validation et la relecture des parties rédigées.

Bonne pratique

La rédaction du dossier d'autoévaluation a été menée de manière collaborative et inclusive, mobilisant activement l'ensemble des parties prenantes de l'institution (y compris les étudiant·es dans la phase de rédaction et de relecture). Cette démarche a permis de renforcer la qualité du document tout en favorisant une appropriation collective des enjeux de l'évaluation.

- 2 Le comité a intégré plusieurs sources d'information pour fonder ses analyses : les résultats des enquêtes EEE qui ont apporté des données sur la perception des étudiant·es concernant la qualité de l'enseignement, des stages, de l'accompagnement ou encore de l'évaluation ; des retours d'expérience d'enseignant·es et coordinateur·trices issu·es des réunions pédagogiques ; des groupes de discussion organisés avec des professionnel·les du terrain, qui ont permis d'enrichir la réflexion par un regard extérieur sur l'adéquation formation/métier.
- 3 Dans le cadre de la rédaction de son dossier d'autoévaluation (DAE), la section a capitalisé sur l'expérience acquise lors de l'évaluation programmatique du bachelier en soins infirmiers. La démarche a été initiée par les coordinatrices pédagogiques, qui ont assuré une première rédaction, avant une relecture croisée avec les axes du plan stratégique de la HE. Cette relecture s'est appuyée sur différents matériaux issus du système d'évaluation interne : résultats des enquêtes EEE, évaluations des enseignants et focus groupes avec les professionnel·les de la psychomotricité.

Dimension 5.2 : Analyse SWOT

4 L'analyse SWOT s'appuie sur :

- les réunions pédagogiques ;
- les groupes de travail internes (TFE, examens de synthèse, etc.) ;
- les coordinations de cursus et qualité ;
- des enseignant·es de différentes unités d'enseignement.

Ces éléments montrent une implication active de l'équipe pédagogique et de la coordination qualité. Cependant, il n'y a pas eu de concertation directe avec les parties prenantes externes pour la rédaction de celle-ci.

Dimension 5.3 : Plan d'action et suivi

5 L'établissement a pris des décisions appropriées à la suite de son autoévaluation, en élaborant un plan d'action orienté vers l'amélioration continue du programme. Des premières mesures concrètes ont été initiées, mais le dispositif de suivi, notamment en matière d'indicateurs, reste à consolider. Une formalisation plus claire du pilotage et une définition précise des responsabilités permettraient de renforcer l'efficacité et la pérennité de cette dynamique.

6 Le plan d'action présenté dans le dossier suit logiquement les constats issus de la SWOT. Plusieurs exemples illustrent cette cohérence :

- Les faiblesses identifiées (ex. : manque d'implication de certain·es enseignant·es dans les projets institutionnels, coordination limitée) se traduisent en objectifs comme la clarification du rôle des coordinations, ou le renforcement de la cohésion d'équipe.
- Les menaces externes (définancement) sont prises en compte par des actions pour renforcer l'attractivité du cursus, améliorer la visibilité institutionnelle, et impliquer davantage les alumni et professionnels.

RECOMMANDATIONS

- 1 Formaliser un dispositif de suivi du plan d'action fondé sur des indicateurs clairs et partagés. Afin de garantir la mise en œuvre effective et mesurable du plan d'action issu de l'autoévaluation, il est recommandé de définir pour chaque action un ensemble d'indicateurs de suivi (quantitatifs et/ou qualitatifs), permettant d'en évaluer l'avancement, l'impact et les ajustements éventuels ; de mettre en place un tableau de bord dynamique, accessible aux parties prenantes concernées (coordination pédagogique, qualité, enseignants référents...).
- 2 Préciser la fréquence des bilans intermédiaires (par exemple semestriels), pour garder une visibilité continue sur l'évolution des actions engagées.
- 3 Clarifier les rôles et responsabilités dans la mise en œuvre et le pilotage du plan d'action pour assurer une coordination fluide et éviter les zones d'ombre dans la gestion du plan d'action.

Conclusion

Au terme de cette évaluation, le comité souligne la qualité de l'engagement des équipes dans le développement d'une formation cohérente, professionnalisante et centrée sur l'accompagnement des étudiant·es. La dynamique observée témoigne d'une volonté affirmée de progresser vers une structuration plus robuste des dispositifs pédagogiques et organisationnels.

Néanmoins, l'évaluation a mis en évidence plusieurs fragilités, notamment en matière de formalisation des processus, de pilotage stratégique et d'harmonisation des pratiques. Dans ce contexte, l'amélioration continue ne saurait être considérée comme un exercice ponctuel, mais doit s'inscrire dans une logique systémique, ancrée dans les pratiques courantes et soutenue par une gouvernance claire, des indicateurs partagés, ainsi qu'une implication active de l'ensemble des parties prenantes.

Le renforcement de cette culture de la qualité, en particulier à travers une mise en œuvre rigoureuse et concertée des plans d'action issus de l'autoévaluation, constitue une condition essentielle pour assurer la pérennité, la pertinence et l'attractivité du programme. Le comité encourage ainsi l'établissement à poursuivre ses efforts dans cette voie, en consolidant les fondations d'un pilotage intégré, transparent et résolument tourné vers l'amélioration continue.

Droit de réponse de l'établissement



Évaluation
Kinésithérapie et motricité
2024-2025

Droit de réponse de l'établissement évalué

Commentaire général éventuel :

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

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

Quentin BULLENS

Directeur-Président
Le 13/03/2023

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

DEROVAUX Julie,
le 13/03/2025
