



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

RAPPORT D'ÉVALUATION

Cluster Kinésithérapie et motricité

Haute École de la Province de Liège
(HEPL)
Bachelier en Kinésithérapie
Master en Kinésithérapie

Codiplomation avec la Haute École
Charlemagne (HECh)
Bachelier en Coaching Sportif

Codiplomation avec la Haute École
Libre de Mosane (HELMo)
Bachelier en Psychomotricité

Valérie BAUDE
William BERTUCCI
Anthoni CUCUZZELLA
Ludivine DOUCELANCE
Ayodélé MADI

10 octobre 2025

Table des matières

Kinésithérapie et motricité : Haute École de la Province de Liège.....	4
Contexte de l'évaluation	4
Synthèse Kinésithérapie	5
Synthèse Psychomotricité	6
Synthèse Coaching sportif.....	7
Présentation de l'établissement et du programme évalué	8
Critère 1 : L'établissement/l'entité a formulé, met en œuvre et actualise une politique pour soutenir la qualité de ses programmes.....	11
Dimension 1.1 : Politique de gouvernance de l'établissement	11
Dimension 1.2 : Gestion de la qualité aux niveaux de l'établissement, de l'entité et du programme	12
Dimension 1.3 : Élaboration, pilotage et révision périodique du programme	12
Dimension 1.4 : Information et communication interne.....	13
Critère 2 : L'établissement/l'entité a développé et met en œuvre une politique pour assurer la pertinence de son programme.....	16
COACHING SPORTIF	16
Dimension 2.1 : Appréciation de la pertinence du programme	16
Dimension 2.2 : Information et communication externe.....	19
Critère 2 : L'établissement/l'entité a développé et met en œuvre une politique pour assurer la pertinence de son programme.....	22
PSYCHOMOTRICITE	22
Dimension 2.1 : Appréciation de la pertinence du programme	22
Dimension 2.2 : Information et communication externe	24
Critère 2 : L'établissement/l'entité a développé et met en œuvre une politique pour assurer la pertinence de son programme.....	26
KINESITHERAPIE	26
Dimension 2.1 : Appréciation de la pertinence du programme	26
Dimension 2.2 : Information et communication externe	28
Critère 3 : L'établissement/l'entité a développé et met en œuvre une politique pour assurer la cohérence interne de son programme.....	30
COACHING SPORTIF	30
Dimension 3.1 : Acquis d'apprentissage du programme	30
Dimension 3.2 : Contenus, dispositifs et activités d'apprentissage qui permettent d'atteindre les acquis visés.....	30
Dimension 3.3 : Agencement global du programme et temps prévu pour l'atteinte des acquis d'apprentissage visés.....	31
Dimension 3.4 : Évaluation du niveau d'atteinte des acquis d'apprentissage visés	32
Critère 3 : L'établissement/l'entité a développé et met en œuvre une politique pour assurer la cohérence interne de son programme	34

PSYCHOMOTRICITE	34
Dimension 3.1 : Acquis d'apprentissage du programme	34
Dimension 3.2 : Contenus, dispositifs et activités d'apprentissage qui permettent d'atteindre les acquis visés.....	34
Dimension 3.3 : Agencement global du programme et temps prévu pour l'atteinte des acquis d'apprentissage visés.....	35
Dimension 3.4 : Évaluation du niveau d'atteinte des acquis d'apprentissage visés	35
Critère 3 : L'établissement/l'entité a développé et met en œuvre une politique pour assurer la cohérence interne de son programme.....	38
KINESITHERAPIE.....	38
Dimension 3.1 : Acquis d'apprentissage du programme	38
Dimension 3.2 : Contenus, dispositifs et activités d'apprentissage qui permettent d'atteindre les acquis visés.....	38
Dimension 3.3 : Agencement global du programme et temps prévu pour l'atteinte des acquis d'apprentissage visés.....	40
Dimension 3.4 : Évaluation du niveau d'atteinte des acquis d'apprentissage visés	40
Critère 4 : L'établissement/l'entité a développé et met en œuvre une politique pour assurer l'efficacité et l'équité de son programme	42
Dimension 4.1 : Ressources humaines (affectation, recrutement, formation continuée) ...	42
Dimension 4.2 : Ressources matérielles (matériaux pédagogiques, locaux, bibliothèques, plateformes TIC)	43
Dimension 4.3 : Équité en termes d'accueil, de suivi et de soutien des étudiant·es	45
Dimension 4.4 : Analyse des données nécessaires au pilotage du programme.....	46
Critère 5 : L'établissement/l'entité a établi l'analyse de son programme et construit un plan d'action visant son amélioration continue	49
Dimension 5.1 : Méthodologie de l'autoévaluation	49
Dimension 5.2 : Analyse SWOT	49
Dimension 5.3 : Plan d'action et suivi	49
Conclusion	51
Droit de réponse de l'établissement.....	52

Kinésithérapie et motricité : Haute École de la Province de Liège

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 et du master en Kinésithérapie, du bachelier en Psychomotricité et du bachelier en Coaching sportif. Dans ce cadre, les expert·es mandaté·es par l'AEQES se sont rendu·es les 27, 28, 29 et 30 janvier 2025 à la Haute École de la Province de Liège, sur l'implantation Barbou, accompagné·es par deux membres 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 cinq représentant·es des autorités académiques, cinquante membres du personnel, trente-quatre étudiant·es, cinq diplômé·es et huit 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 à l'établissement des informations qui lui permettront d'améliorer la qualité de ses programmes. 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

- Valérie Baude, experte de l'éducation, en gestion de la qualité et présidente du comité
- William Bertucci, expert pair
- Anthoni Cucuzzella, expert étudiant
- Ludivine Doucelance, experte de la profession
- Ayodélé Madi, experte paire

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

Synthèse Kinésithérapie

FORCES PRINCIPALES

- Coordination de section organisée et formalisée de façon pérenne avec des conseils de section en place.
- Principe de l'amélioration continue intégré au fonctionnement de la section.
- Enseignement de la recherche bien en place.
- Diversité des dispositifs pédagogiques proposés.

FAIBLESSES PRINCIPALES

- Multiplicité des canaux de communication en interne.
- Raisonnement clinique intégré tardivement dans le cursus.
- Mise en stage tardive et parcours de stages inégaux.
- Manque d'évolution dans les grilles d'évaluation de stages.
- Manque de matériel spécifique métier pour la réalisation des travaux pratiques.

OPPORTUNITÉS

- Employabilité importante des diplômé·es.
- Participation des étudiant·es à des congrès et colloques internationaux.
- Diversité des profils enseignants.

MENACES

- Forte augmentation des effectifs étudiants.

RECOMMANDATIONS PRINCIPALES

1. Poursuivre les réflexions pédagogiques pour faire évoluer la section vers le développement d'une pédagogie centrée sur les compétences métier.
2. Engager une réflexion sur l'organisation générale des stages.

FORCES PRINCIPALES

- Coordination de section organisée et pérenne avec des conseils de section en place.
- Codiplomation organisée et efficiente.
- Acculturation à la démarche qualité en marche.
- Communication externe très diversifiée qui vise à faire connaître le cursus et le métier.
- Organisation pertinente des stages avec supervision systématisée et retours réflexifs.
- Accompagnement pédagogique par des psychopédagogues.
- Système de tutorat entre étudiant·es.

FAIBLESSES PRINCIPALES

- Multiplicité des canaux de communication en interne accentuée par le travail en codiplomation.
- Absence de consensus sur l'identité métier au sein de la section.
- Coexistence du bachelier et de la spécialisation accessible à d'autres professionnel·les.
- Peu de mobilité internationale.
- Enseignements qui ne couvrent pas la totalité des prises en charges.
- Peu de maîtres de stages psychomotriciens.
- Manque d'enseignant·es issus de la profession au sein du cursus.
- Absence de testothèque.

OPPORTUNITÉS

- Associations professionnelles organisées à l'échelle internationale.
- Développement d'un réseau d'alumni en qualité de ressources expertes pour la section.

MENACES

- Absence de reconnaissance de la profession et de remboursement des frais de santé associés pour les patient·es.

RECOMMANDATIONS PRINCIPALES

1. En relation avec le monde professionnel, engager une réflexion afin de clarifier les liens entre les enseignements et le métier de psychomotricien·ne.
2. Intégrer des alumni et des psychomotricien·nes dans les enseignements cœur de métier du cursus.
3. Développer les enseignements en lien avec l'ensemble des populations potentiellement concernées par une prise en soins de psychomotricité.
4. Favoriser les relations internationales au sein du cursus.

FORCES PRINCIPALES

- Révision du programme en cours de déploiement.
- Relations étroites entre l'équipe enseignante et le monde professionnel.
- Communication externe très diversifiée qui vise à faire connaître le cursus et le métier.
- Supervision de stages structurée.
- Mise en place d'un book de section.

FAIBLESSES PRINCIPALES

- Démarche d'amélioration continue peu implantée.
- Manque de formalisation (conseils de section, élection des délégué·es, etc.).
- Cloisonnement entre les équipes pédagogiques des deux établissements partenaires.
- Manque d'activité pédagogiques favorisant la réflexivité des étudiant·es.
- Manque de liens avec la recherche.
- Mise en stage tardive et nombre d'heures total de stage trop faible.
- Manque d'enseignant·es issus de la profession au sein du cursus.
- Absence de matériel pour former les étudiant·es à l'utilisation des machines.

OPPORTUNITÉS

- Formation qui répond à un besoin sociétal.

MENACES

- Manque de consultation et de prise en compte des parties prenantes externes.
- Absence de règlementation de l'exercice de la profession de coach sportif.
- Concurrence des diplômé·es du bachelier avec des titulaires de formations plus courtes et non règlementées.

RECOMMANDATIONS PRINCIPALES

1. Engager une réflexion en interne, avec l'appui du monde professionnel, pour définir et clarifier les contours de l'exercice du métier de coach sportif.
2. Formaliser et systématiser la consultation et les retours du monde professionnel.
3. Intégrer des activités de raisonnement et d'analyse des pratiques pour ancrer le développement des compétences.
4. Renforcer les apports en méthodologie de la recherche.
5. Engager une révision profonde des stages et de leur répartition sur l'ensemble du cursus.

Présentation de l'établissement et du programme évalué

La Haute École de la Province de Liège (HEPL) résulte de la fusion en 2007 de trois hautes écoles (la Haute École Rennequin Sualem, la Haute École Léon-Éli Troclet et la Haute École André Vésale). Elle relève du réseau officiel organisé et subventionné par la Province de Liège. Son pouvoir organisateur est la Province de Liège.

La Haute École comporte sept départements (agronomique, économique et juridique, de la santé, psychologique et de l'éducation, sociale et communication, de la motricité et technique) et dispense 57 formations de type court ou long et 13 spécialisations. Ces dernières sont réparties, selon le département sur onze implantations.

Le département de la Motricité organise, outre les bacheliers en Psychomotricité et en Kinésithérapie et le master en Kinésithérapie, le bachelier en Ergothérapie. Le département Éducation & Psychologie organise, outre le bachelier en Coaching sportif, quatre autres bacheliers (Accueil et éducation du jeune enfant, Assistant en psychologie, Éducateur spécialisé et Logopédie), le bachelier et le master en Enseignement section 3 (éducation physique et éducation à la santé) ainsi que trois spécialisations.

Le bachelier et le master en Kinésithérapie sont organisés principalement à Liège sur les Campus Barbou et Kurth ; le bachelier en Psychomotricité principalement sur le Campus Glosesener ; le bachelier en Coaching sportif principalement sur le Campus Beeckman.

La Haute École Libre Mosane (HELMo), sous statut d'ASBL, résulte de la fusion en 2008 de deux hautes écoles (la Haute École Mosane d'Enseignement Supérieur et l'Institut Supérieur d'enseignement Libre Liégeois). Elle relève du réseau libre confessionnel.

La Haute École comporte cinq départements (économique et juridique, paramédical, pédagogique, social, et informatique et technique) et dispense 41 formations de type court ou long et cinq spécialisations. Ces dernières sont réparties, selon le département sur quatre campus et six implantations.

Le département Paramédical organise, outre le bachelier en Psychomotricité, quatre autres bacheliers (en Accueil et éducation du jeune enfant, en Infirmier responsable de soins généraux, en Sage-femme et en Technologue de laboratoire médical), un master en Sciences infirmières et trois spécialisations.

Le bachelier en Psychomotricité est organisé à HELMo sur le Campus de l'Ourthe (Liège).

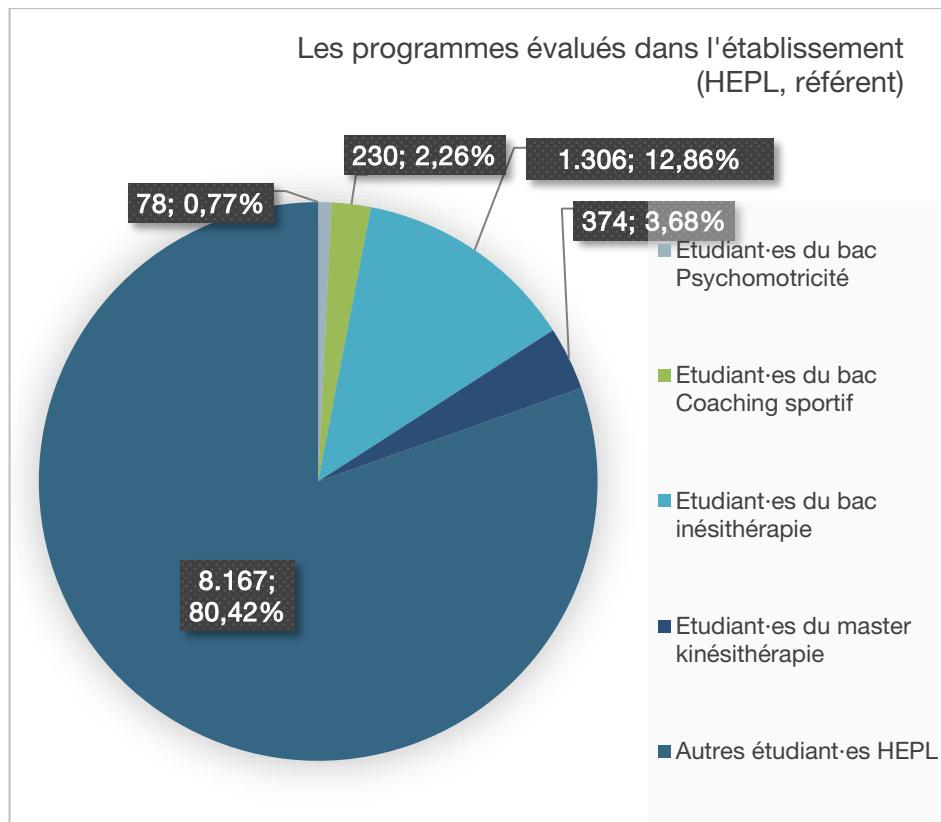
La Haute École Charlemagne (HECh) est issue de la fusion de trois établissements d'enseignement supérieur : Les Rivageois (institut d'enseignement supérieur pédagogique et économique) ; l'ISI (institut supérieur industriel) et l'Institut d'enseignement supérieur pédagogique, paramédical et économique. Son pouvoir organisateur est le réseau Wallonie-Bruxelles Enseignement.

La Haute École comporte cinq départements (économique, biomédical, pédagogique, agronomique et technique) et dispense 35 formations de type court ou long et six spécialisations. Ces dernières sont réparties, selon le département, sur sept implantations.

Le département Pédagogie organise, outre le bachelier en Coaching sportif, deux autres bacheliers (Accueil et éducation du jeune enfant et Éducateur spécialisé), les bacheliers et masters en Enseignement relevant des sections 1, 2 et 3 ainsi que trois spécialisations.

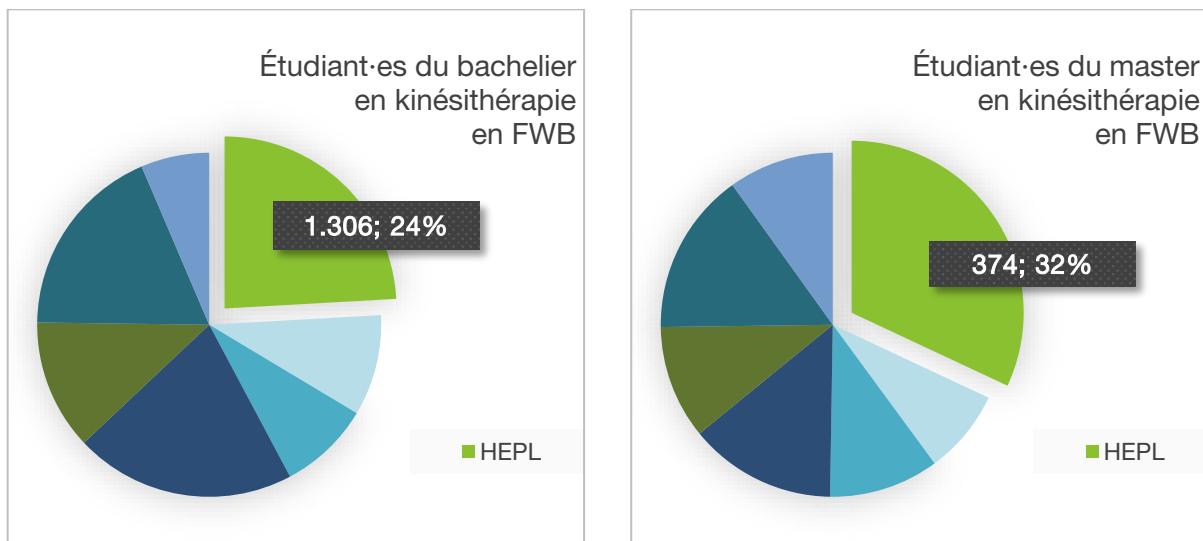
Le bachelier en Coaching sportif est organisé à la HECh principalement sur le Campus Les Rivageois (Liège).

En 2022-2023, 230 étudiant·es sont inscrit·es au bachelier en coaching sportif (2,28 % des effectifs), 78 étudiant·es en Psychomotricité (0,77 % des effectifs), 1306 étudiant·es en bachelier Kinésithérapie (12,93 % des effectifs) et 374 étudiant·es en master Kinésithérapie (3,7 % des effectifs) sur un total de 10 097 inscrit·es à la HEPL.



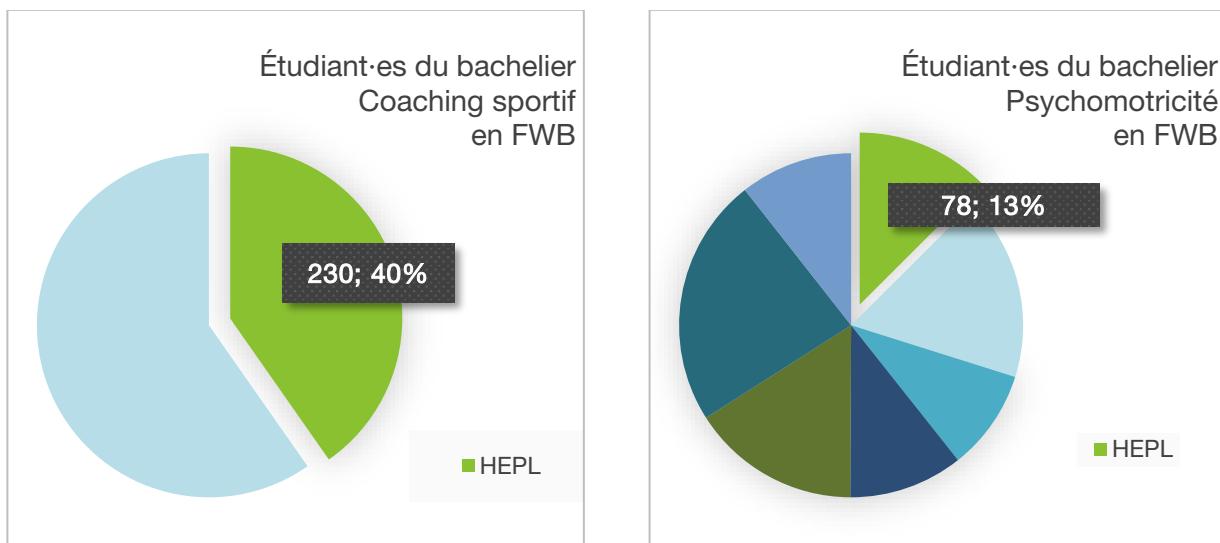
Les étudiant·es du bachelier en Kinésithérapie à la HEPL représentent, par ailleurs, 24 % des étudiant·es inscrit·es à ce même bachelier en Fédération Wallonie-Bruxelles (total de 5418 étudiant·es)².

Les étudiant·es du master en kinésithérapie à la HEPL représentent 32 % des étudiant·es inscrit·es à ce même master en Fédération Wallonie-Bruxelles (total de 1170 étudiant·es)³.



Les étudiant·es inscrit·es en bachelier en Coaching sportif à la HEPL (référent) représentent, par ailleurs, environ 40 % des étudiant·es inscrit·es à ce même bachelier en Fédération Wallonie-Bruxelles (total de 571 étudiant·es)⁴.

Les étudiant·es inscrit·es en bachelier en Psychomotricité à la HEPL (référent) représentent, par ailleurs, environ 13 % des étudiant·es inscrit·es à ce même bachelier en Fédération Wallonie-Bruxelles (total de 623 étudiant·es)⁵.



² Source : base de données SATURN, année de référence 2022-2023.

³ *Idem*.

⁴ *Idem*.

⁵ *Idem*.

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 La HEPL dispose d'un plan stratégique défini et formalisé. À partir d'une consultance externe, l'établissement a mis en évidence ses valeurs, ses missions et ses priorités dans une démarche participative qui a inclus les parties prenantes. Ainsi, le plan stratégique a été communiqué, il est connu de l'ensemble des acteurs·rices de l'établissement y compris des services transversaux. Enfin, le comité note que le plan stratégique est décliné en objectifs opérationnels au sein de chaque section et piloté par un plan d'action. Ces éléments permettent aux sections de prendre part à la vision stratégique de l'établissement tout en identifiant les priorités spécifiques à leurs cursus qui sont intégrées aux plans d'action propres à chacune des sections.
- 2 Au niveau de la gouvernance, les conseils de départements sont en place. Ils incluent les acteurs·rices internes des départements ainsi que des représentant·es des étudiant·es. Ces instances sont clairement identifiées dans le fonctionnement de l'établissement et sont réunies régulièrement pour prendre les arbitrages nécessaires et poursuivre l'atteinte des objectifs stratégiques.
- 3 Une procédure d'élection est mise en place pour les représentants des étudiant·es dans les instances de gouvernances (conseil, social, conseil de département). Cependant pour les délégué·es de classe, il n'y a pas systématiquement de délégué·e. Ils sont la plupart du temps proposés sur base volontaire. De plus, il n'existe pas de fiche décrivant le rôle et les missions attendues des délégué·es. En conséquence, les étudiant·es ne repèrent pas toujours leurs représentant·es au sein des promotions et ils/elles ne les identifient pas nécessairement comme vecteurs de leurs demandes ou questionnements qu'ils/elles ont à faire remonter. De plus, il n'existe pas de valorisation de ce rôle par la validation de compétences additionnelles par exemple. Ainsi, les étudiant·es s'impliquent peu dans la vie institutionnelle.
- 4 Les coordinations de section sont organisées de façon pérenne et les fiches de postes *ad hoc* sont formalisées. Pour les formations en co-diplomation, les conseils de section inter-établissement se réunissent pour piloter conjointement les cursus. Cependant, le comité constate que les conseils de section sont organisés de façon plutôt inégale d'une section à l'autre. Ceci semble indiquer que l'organisation de ces conseils n'est pas harmonisée au niveau institutionnel et plutôt laissé à la main de chaque section
 - a. *[Coaching sportif]*, le comité constate que le manque traçabilité des conseils ne permet pas de rendre compte de l'effectivité des réunions ni de leur contenu. Il en résulte une perte d'information ne permettant pas un suivi efficace des actions menées ou envisagées.

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

- 5 Le management institutionnel de la démarche qualité est organisé, structuré et professionnalisé autour d'une coordination institutionnelle qui centralise les processus qualité, les outils inhérents à la démarche et qui assure un suivi des sections par l'intermédiaire des coordonnateurs·rices qualité en section. Les documents institutionnels associés à la démarche qualité sont formalisés et sont mis à disposition de l'ensemble des personnels via une équipe Teams.
- 6 Les coordinations qualité au niveau des sections sont organisées et une quote-part temps est définie pour les acteurs·rices. Cependant, le comité remarque que le niveau d'appropriation de la démarche reste inégal. Ainsi :
 - a. *[Kinésithérapie]*, le principe de l'amélioration continue est intégré au fonctionnement global de la section. La culture qualité est présente et soutenue par une communication efficiente entre les coordinations de section et coordination qualité qui partagent une vision commune et permettent à la section de poser un regard distancié sur ses pratiques. Un conseil de perfectionnement s'est mis récemment en place incluant l'ensemble des parties prenantes et dont l'objectif majeur est de pérenniser l'amélioration continue au sein de la section.
 - b. *[Psychomotricité]*, l'acculturation à la démarche qualité est en marche. Le comité constate une volonté de consulter les parties prenantes et d'intégrer leurs regards pour prioriser les actions à mener. Par ailleurs, la démarche d'amélioration continue est comprise par les acteurs de la section qui travaillent à formaliser leurs process et à en évaluer la mise en œuvre. Dans le contexte de la co-diplomation, cette démarche est soutenue par les deux établissements ce qui semble très constructif et porteur de sens. Ainsi, la section va mettre en place un comité de perfectionnement pour ancrer ces éléments dans son fonctionnement.
 - c. *[Coaching sportif]*, la démarche d'amélioration continue n'est pas encore implantée. Les principes de questionnement des pratiques et de recueil de données probantes pour évaluer les démarches en place ne sont pas installés au sein de la section à l'heure actuelle. Le comité note que la fonction de coordination qualité doit ici se professionnaliser afin de se structurer pour intégrer les principes de la démarche. Enfin, aux yeux du comité, il apparaît pertinent que les coordinations de section et qualité puissent fonctionner de façon harmonisée afin de partager des objectifs communs.

Dimension 1.3 : Élaboration, pilotage et révision périodique du programme

- 7 Les Évaluations des Enseignements par les Étudiants (EEE) sont mises en place sur le plan institutionnel. Le processus a été récemment révisé et vise, sur un cycle de trois années, l'évaluation de l'ensemble des UE. Ce processus EEE est organisé par la coordination qualité institutionnelle en impliquant les coordonnateurs·rices qualité dans chaque section pour la mise en œuvre. En effet, les coordonnateurs·rices qualités assurent la présentation des EEE aux étudiant·es et un temps de présentiel est libéré pour permettre à ces dernier·es d'y répondre et favoriser une meilleure

adhésion. Ceci permet de porter le processus institutionnel et d'en assurer la mise en œuvre de proximité au sein des sections.

Les résultats des enquêtes sont communiqués aux étudiant·es, aux enseignant·es concerné·es ainsi qu'à la direction du département. Une analyse est générée mettant en évidence les principales forces et faiblesses relevées dans les enseignements évalués. Sur cette base, la direction peut échanger avec les enseignant·es concerné·s et, si nécessaire, proposer un accompagnement institutionnel, par exemple via l'intervention de la Cellule d'appui pédagogique et numérique.

- 8 Si chaque direction et chaque enseignant·e concerné par une évaluation dispose ainsi des informations nécessaires pour engager des démarches en vue d'une amélioration continue, le comité constate qu'à ce jour, la prise en compte des résultats des EEE restent très enseignant·e-dépendante.
- 9 Le comité constate que des enquêtes ponctuelles sont réalisées en parallèle par certain·es enseignant·es qui souhaitent obtenir un feedback sur leurs activités d'apprentissage. Si le comité comprend le besoin d'avoir ce retour sur leurs cours, il attire la vigilance sur le fait que ces enquêtes multiplient les consultations des étudiant·es et que cela pourrait faire globalement diminuer les taux de participation.
- 10 Le comité constate que les consultations des parties prenantes internes et externes sont organisées dans l'ensemble des sections visitées avec un historique variable pour chacune. Si le processus de consultation débute pour les sections de **coaching sportif** et de **psychomotricité**, il est déjà bien éprouvé en section **kinésithérapie**. De façon plus globale, l'organisation en place au sein de l'établissement, sous l'égide de la coordination qualité, vise à pérenniser ces consultations avec un rythme défini et des questionnaires institutionnels mis à disposition.

Dimension 1.4 : Information et communication interne

- 11 La HEPL a élaboré un plan de communication avec une fiche outil institutionnelle afin de clarifier les accès aux informations pour l'ensemble des acteurs·rices. Le comité salue cette démarche qui a vocation à identifier plus précisément les circuits d'informations au sein de l'établissement.
- 12 Cependant, le comité constate la multiplicité des canaux de communication en interne, non seulement au sein de l'équipe pédagogique pour les partages de ressources en lien avec les enseignements, mais également pour communiquer avec les étudiant·es. En effet, il existe des équipes Teams, la plateforme « École virtuelle » de la HEPL, la plateforme Moodle, la messagerie Outlook associée aux comptes des membres du personnel et des étudiant·es, auxquels s'ajoutent les messageries instantanées de chaque application. Dans le contexte des co-diplomations (**coaching sportif** et **psychomotricité**), l'usage de plusieurs plateformes qui ne sont pas interfacées entre elles majore la situation avec parfois des plannings de cours et des dépôts de ressources séparés et transmis via deux canaux distincts pour chaque établissement et des étudiant·es qui doivent systématiquement consulter les deux plateformes pour accéder soit à leur horaire complet, soit aux supports d'enseignements. Au-delà de la complexité d'accès aux informations, cela engendre un risque de perte d'informations ainsi qu'une perte de repères et de temps dans l'identification du canal à consulter pour obtenir les éléments recherchés.
- 13 À ce jour, le processus des EEE est en place et organisé au sein de la HEPL. Cependant, le comité note que les résultats de ces évaluations ne sont pas communiqués de façon harmonisée. Ainsi, il semble que les enseignant·es ne

reçoivent pas systématiquement les résultats des EEE concernant leurs enseignements ; ces résultats sont mis à disposition, mais les enseignant·es ne sont pas incité·es à en prendre connaissance pour ancrer les EEE dans un processus d'amélioration de leurs pratiques. Par ailleurs, une communication est réalisée auprès des étudiant·es par les coordonnateurs·rices qualité des sections, mais ces temps d'information ne mettent pas directement en lien les résultats des EEE des années antérieures et les actions d'amélioration concrètes qui ont été engagées au sein du cursus. En conséquence, tant les enseignant·es que les étudiant·es n'ont pas une vision globale du processus EEE qui leur permette de faire du lien et de donner un sens concret à ces évaluations à travers les améliorations concrètes envisagées pour le cursus. De plus, une communication plus harmonisée pourrait permettre d'envisager que ces axes d'améliorations soient discutés et fixés en équipe et avec des représentant·es des étudiant·es.

RECOMMANDATIONS

- 1 Harmoniser le fonctionnement des instances des sections en les organisant sur un rythme défini et en formalisant systématiquement les ordres du jour, les comptes-rendus et l'émargement des participant·es.
- 2 Dans le cadre des co-diplomations, s'assurer que les conseils de sections soient communs aux deux établissements et permettent les échanges, les arbitrages et des prises de décisions partagées permettant de construire conjointement les programmes et les organisations pédagogiques nécessaires au déploiement des cursus concernés.
- 3 Déployer les conseils de perfectionnement sur l'ensemble des sections afin de favoriser le développement d'une culture commune de l'amélioration continue et de la réflexion pluridisciplinaire sur les pratiques.
- 4 *[Coaching sportif]* Professionnaliser la fonction de coordination qualité par un accompagnement qui permette de développer les connaissances et compétences des principes de la démarche qualité.
- 5 Poursuivre les groupes de partage des pratiques et l'animation du réseau des coordonnateurs·rices qualité des différentes sections de l'établissement pour favoriser une imprégnation de la culture qualité. S'assurer de la participation des coordonnateurs·rices à ces temps dès leur prise de poste permettrait probablement de leur assurer une meilleure compréhension des exigences et des attendus et un accompagnement dans la mise en œuvre de la démarche.
- 6 Harmoniser la communication autour des EEE dans les sections afin de garantir la compréhension du processus par les étudiant·es et de susciter leur participation active dans un objectif d'amélioration continue.
- 7 Définir les modalités de consultation des étudiant·es afin de garantir à la fois la régularité des consultations et la pertinence des enquêtes tout en respectant un équilibre raisonnable de charge liée à ces évaluations pour les étudiant·es interrogé·es.
- 8 Renforcer la communication des actions mises en œuvre pour donner suite aux résultats des EEE y compris sur des résultats de données antérieures afin de créer du lien et de mettre en évidence des actions concrètes issues de ces évaluations.

- 9 Pérenniser la consultation des parties prenantes dans l'ensemble des sections sur la base de l'organisation institutionnelle à rythme défini et avec les questionnaires proposés par la cellule qualité.
- 10 Formaliser le processus d'élection des délégué·es de classe des étudiant·es et définir leur rôle afin d'assurer la reconnaissance des délégué·es dans leurs missions tant vis-à-vis des autres étudiant·es que de la direction.
- 11 Envisager l'attribution de compensation pour les étudiant·es tenant le rôle de délégué·e avec la validation par exemple de compétences additionnelles.
- 12 Pour les étudiant·es, rationaliser l'utilisation des outils et plateformes de communication afin de clarifier les circuits d'information et d'échanges avec les équipes pédagogiques et administratives. Pour les cursus en co-diplomation, renforcer cette rationalisation à travers la convention de co-diplomation.
- 13 Uniformiser les pratiques en termes de dépôts des documents pour centraliser l'accès par les étudiant·es sur une seule plateforme et viser à garantir que tous·tes les étudiant·es accèdent aux informations et supports partagés par les personnels de l'établissement sans déployer de réseaux parallèles de communication non managés par la HEPL.
- 14 Proposer, via le SAR, une initiation des étudiant·es entrant·es aux différents supports de communication proposés par l'établissement et à la gestion de l'information et de la communication afin de s'assurer que tous·tes les étudiant·es aient une base commune de connaissance du fonctionnement des outils liés à leur formation.

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

COACHING SPORTIF

CONSTATS ET ANALYSES

Dimension 2.1 : Appréciation de la pertinence du programme

- 1 Le bachelier en Coaching sportif répond à une demande sociétale en lien d'une part avec la démocratisation de la pratique sportive et d'autre part avec les évolutions prévisibles vers la prescription médicale d'activités physiques adaptées dans le cadre de certaines pathologies chroniques par exemple (cf. Projets pilotes « Sport sur ordonnance » en cours d'expérimentation). En cela, l'encadrement de ces pratiques par des professionnel·les diplômé·es semble une nécessité afin de garantir une pratique saine pour les personnes, et la création du bachelier répond à ce besoin avec une ouverture sur deux options : bien-être, préparation physique et gestion des infrastructures sportives.
- 2 Le comité souligne que la co-diplomation entre la HEPL et HECh est organisée entre les deux établissements. Malgré une volonté de convergence qui anime les équipes pédagogiques des deux entités, il semble que les organisations restent assez cloisonnées tant d'un point de vue administratif que pédagogique avec une gestion séparée des plannings et une répartition des UE par établissement. Les UE en commun concernent les AFP (en bloc 1 et 2), le stage (bloc 3) et une UE sur l'éducation à la santé en bloc 1. L'impact est fort pour les étudiant·es dans l'organisation de leur formation (cf. critères 3 et 4). La collaboration entre les deux équipes pédagogiques ne semble pas active et impacte la logique pédagogique du cursus.
- 3 Le comité note un potentiel d'employabilité important pour les diplômé·es du bachelier qui ouvre à une diversité de prise en charge de différents publics et notamment pour l'option « bien-être, préparation physique ». De plus, les titulaires du bachelier ont la possibilité d'exercer dans des structures professionnelles très variées comme les clubs sportifs, les salles de sport grand public ou peuvent également exercer en tant qu'indépendant·e.

Cependant, l'exercice de la profession de coach sportif n'étant pas réglementé, les titulaires du bachelier sont en concurrence sur le marché de l'emploi avec des professionnels ayant des niveaux de formation très disparates. En ce sens, le bachelier garantit un niveau de formation et de connaissances validé qui marque la différence avec les formations issues du domaine privé.

- 4 Le comité note que l'identité professionnelle de coach sportif semble assez floue au sein de la section tant au niveau des étudiant·es qui ne perçoivent pas toujours les contours de leur futur exercice professionnel, que des enseignant·es qui ne différencient pas nécessairement les compétences spécifiques du métier de coach sportif des autres professions proches telles que les préparateurs·rices physiques ou les entraîneurs·euses. Cette problématique peut être associée à un exercice professionnel qui n'est pas encadré et qui complexifie l'entrée dans la vie active pour

les diplômé·es du cursus dont les retours font également état de difficultés à avoir un positionnement clair quant aux activités et aux compétences qu'ils/elles peuvent proposer. Ces facteurs contribuent également à une mauvaise visibilité de la profession et de la formation qui ne sont pas clairement identifiées par les jeunes en recherche d'orientation notamment pour différencier le bachelier des formations courtes en coaching.

- 5 Le comité constate qu'une révision du programme a été menée récemment et pour laquelle la mise en œuvre est toujours en cours de déploiement. Les modifications apportées ont notamment conduit à l'élargissement du tronc commun pour privilégier le développement de compétences communes et la polyvalence nécessaire à l'exercice de la profession. Ceci témoigne d'une volonté des équipes d'actualiser la formation, de renforcer le niveau de connaissances scientifiques pour garantir une prise en charge globale des personnes accompagnées. Il conviendra, suite à la mise en œuvre de ce nouveau schéma de formation, de l'évaluer sur la base de données probantes internes et externes afin de voir si la section a atteint les objectifs qu'elle s'était fixés.
- 6 Les enseignant·es du cursus sont en lien avec le monde professionnel et une partie d'entre eux/elles exercent également en parallèle de leur activité d'enseignement ce qui permet d'apporter au sein de la formation un regard sur les attentes et les exigences issues de la pratique de terrain. Cependant, aux yeux du comité, il ne s'agit pas véritablement d'une vision objective représentant le monde professionnel. Il s'agit plutôt d'une vision parcellaire, car d'une part, les enseignant·es qui exercent ne sont pas des professionnel·les à plein temps et sont plutôt issus d'une autre profession comme kinésithérapeute par exemple. Ils/elles n'ont donc pas, de ce point de vue un positionnement similaire à un professionnel du secteur. D'autre part, le milieu professionnel est très varié en raison de l'apparition récente du bachelier, les professionnel·les sont issus de formations différentes, et il en découle que chacun a une vision du métier et de ce que devrait être le cursus. Ainsi, il n'existe pas de consensus sur les professionnel·les à former et cela engendre une problématique d'identité (cf. point 3) au sein même du cursus pouvant engendrer la confusion qui existe sur les options proposées.
- 7 Le comité questionne la pertinence du maintien des deux options du bachelier au regard de l'insertion professionnelle. En effet, d'une part, la plus-value de la partie gestion des infrastructures n'est pas évidente, car les contenus ne permettent pas d'approfondir suffisamment ce domaine pour y développer les compétences nécessaires à une gestion autonome. D'autre part, pour l'option préparation physique, il semble incontournable pour les structures employeurs d'apporter une formation complémentaire afin que les étudiant·es puissent encadrer l'ensemble des activités de la structure. Ainsi, aux yeux du comité, l'orientation du bachelier avec deux options impacte le développement du socle des compétences nécessaires à l'exercice du métier de coach sportif pour laisser la place aux options, mais sans que ces dernières n'apportent des compétences spécifiques suffisamment solides pour viser une insertion professionnelle directe dans leur domaine.
- 8 Le comité relève assez peu d'activités pédagogiques au sein du cursus qui visent le développement de la réflexivité des étudiant·es et du savoir-agir en situation pour qu'ils/elles puissent proposer des activités qui s'adaptent à chaque situation singulière de personne prise en charge. Ainsi, le raisonnement clinique ou la simulation ne sont pas mobilisés au cours de la formation. Les étudiant·es apprennent des techniques d'évaluation de la situation clinique, connaissent les pratiques sportives à mobiliser, mais il semble complexe pour eux/elles d'établir des liens entre les

différents éléments pour réaliser des choix et proposer des activités en cohérence avec la situation de chaque personne.

- 9 Au niveau des supports de cours, le comité note qu'hormis quelques contenus qui présentent les ressources et références documentaires mobilisées, la plupart des supports mis à disposition des étudiant·es ne sont pas sourcés ; il s'agit essentiellement de présentations de type diaporama ou de documents PDF qui ne présentent pas les références bibliographiques utilisées pour les construire. En conséquence, les étudiant·es qui le souhaitent ne peuvent pas consulter les ressources ad hoc et cela ne permet pas d'acculturer les futur·es diplômé·es aux exigences liées à la communication écrite professionnelle.
- 10 Le cursus de Coaching sportif laisse peu de place et fait peu de liens avec la recherche. En effet la méthodologie de la recherche ne semble pas acquise et les étudiant·es ne perçoivent pas l'intérêt de la recherche dans le cadre de leur futur exercice professionnel. La formation développée n'entraîne pas les étudiant·es à la lecture critique d'articles scientifiques et ne leur permet pas de développer des compétences d'analyse critique des pratiques. Le comité constate par ailleurs que les TFE qu'il a pu consulter ne correspondent pas aux attendus d'un diplôme de niveau 6 du cadre francophone des certifications, car les sujets traités ne permettent pas aux étudiant·es un réel questionnement des pratiques professionnelles en lien avec des données scientifiques probantes.
- 11 Le comité note que le volume d'enseignement de l'anglais paraît insuffisant pour permettre de répondre à la compétence 1 du référentiel de compétences de l'ARES. Par ailleurs, ceci ne permet pas aux étudiant·es d'être en capacité de mobiliser les ressources littéraires qui sont majoritairement anglophones pour le coaching sportif. En conséquence, la non-maîtrise de la langue anglaise peut également être perçue comme une limite dans la prise en charge des personnes anglophones et par extension devient un frein à la mobilité internationale des étudiant·es.
- 12 Le métier de coach sportif fait appel à l'utilisation d'instrumentations dédiées et de machines pour le suivi et l'accompagnement des personnes dans leur évaluation et dans leur pratique. Sur ce point, le comité constate que le cursus d'une part n'inclut pas la confrontation des étudiant·es à ces machines (hormis en stage pour les terrains professionnels qui en disposent) et d'autre part, la formation ne se projette pas dans l'intégration des innovations technologiques, dont l'intelligence artificielle. Le comité perçoit ces éléments comme une limite importante à l'évolutivité du cursus compte tenu des pratiques sportives grand public déjà liées à certaines formes d'intelligence artificielle et par rapport au développement rapide des techniques innovantes dans le milieu du sport. Le risque pour une formation de ne pas prendre en compte ces aspects serait de diplômer des professionnel·les en décalage avec la réalité du terrain, les obligeant à s'inscrire d'emblée à des formations complémentaires pour acquérir les compétences dans ces domaines.
- 13 La procédure de validation des acquis (VAE) liés aux expériences et/ou diplômes antérieurs des étudiant·es est organisée au niveau institutionnel. Cependant, peu d'étudiant·es semblent en bénéficier alors même que certain·es auraient notamment un parcours scolaire antérieur à valoriser. Ainsi, le comité remarque que la procédure est définie, mais semble peu activée pour aboutir concrètement à des allègements de parcours pour les étudiant·es concerné·es (cf. critère 4, recommandation 13).

Dimension 2.2 : Information et communication externe

- 14 La communication externe de la section est très diversifiée. Le site internet présente très bien la section et le grand public peut y trouver les informations de façon très intuitive. De plus, le site internet de la HEPL présente une identité visuelle bien marquée et percutante qui permet à l'établissement d'être visible et reconnu dans sa communication au sein de son environnement et dans son bassin d'emplois.
- Pour le cursus de Coaching sportif, le site internet inclut des liens entre les sites des deux établissements partenaires de la co-diplomation et permet d'accéder facilement aux informations des deux sites.
- 15 Le comité constate, au niveau des outils de communication externe, une confusion relative à la communication et aux informations données sur les deux options. En effet, les informations relevées sur le flyer descriptif, sur le site de la HEPL et sur le site de la HECh ne sont pas identiques ; les dénominations des options y sont notamment différentes ce qui peut porter à confusion pour les futur·es étudiant·es en recherche d'orientation quant à la finalité professionnelle de ces options et renforce l'idée de confusion sur l'identité du cursus.
- 16 La section Coaching sportif a mis en place de nombreuses actions pour communiquer sur la formation et le métier. Le comité note par exemple :
- a. L'organisation d'un Job-Day afin que les étudiant·es puissent rencontrer directement des futur·es employeurs·euses et ainsi faciliter l'intégration professionnelle de leurs diplômé·es.
 - b. La journée portes ouvertes qui permet aux futur·es étudiant·es de venir découvrir la HEPL et l'environnement de leur future formation.
 - c. Les journées cours ouverts et journées d'immersion destinées aux futur·es étudiant·es qui souhaitent venir découvrir la formation en venant concrètement assister à quelques temps d'enseignement avec les étudiant·es du cursus.
 - d. La participation à des salons tels que le SIEP ou d'autres évènements comme info-études écoles secondaires ou Opérations Carrières qui témoigne de la volonté de la section de faire connaître à la fois le métier et la formation dispensée.
 - e. La présence de la section Coaching sportif sur les réseaux sociaux afin que la communication de la section puisse toucher le public cible et par exemple les jeunes en recherche d'orientation.
- 17 À ce jour, le comité note que les contacts entre la section et le monde professionnel (les maîtres de stages notamment) sont plutôt de l'ordre de l'informel. Il n'existe pas de rencontres formalisées ce qui ne permet pas d'évaluer le niveau de prise en compte par la section des avis issus des professionnel·les exerçant en coaching sportif.

RECOMMANDATIONS

- 1 Engager une réflexion en interne, avec l'appui du monde professionnel, pour définir et clarifier les contours de l'exercice du métier de coach sportif avec l'objectif d'avoir une vision univoque et partagée de la profession à laquelle se destinent les étudiant·es et ainsi de faciliter le développement de leur identité professionnelle. Ceci faciliterait également le développement de l'identité du programme.

- 2 Mettre en lien la grille des programmes avec le référentiel de compétences métier afin de garantir la pertinence des enseignements au regard des acquis d'apprentissages visés, des compétences et des exigences métier. Communiquer ces éléments aux étudiant·es et à l'ensemble des parties prenantes internes et externes afin de partager une vision claire du métier préparé.
- 3 Mener l'évaluation de la nouvelle grille du programme et des finalités professionnelles des deux options sur la base de données probantes et formalisées incluant notamment les retours du monde professionnel, des indicateurs d'employabilité des diplômé·es et des données de mesure du devenir des diplômé·es en Coaching sportif.
- 4 Formaliser et systématiser la consultation et les retours du monde professionnel à travers des enquêtes ou la proposition d'une rencontre annuelle qui pourrait également permettre de renforcer les liens entre la section Coaching sportif et les maîtres de stages.
- 5 Envisager, comme cela est le cas sur la section Kinésithérapie, un comité de perfectionnement afin de pouvoir placer la section dans une dynamique d'amélioration continue pilotée et suivie tout en incluant les parties prenantes qui permettront d'argumenter plus largement les décisions et choix pris pour l'évolution de la formation.
- 6 Intégrer des activités de raisonnement et d'analyse des pratiques pour ancrer le développement des compétences en favorisant la prise de recul des étudiant·es sur leurs activités pour leur permettre d'adapter la prise en charge des personnes à la singularité de leur situation. De l'avis du comité, ce point est crucial pour différencier les diplômé·es du bachelier en Coaching sportif et affirmer leur plus-value dans un milieu professionnel concurrentiel vis-à-vis de professionnel·es ayant suivi d'autres types de formations.
- 7 Développer des activités pédagogiques en simulation notamment pour favoriser le développement des compétences relationnelles avec la personne accompagnée afin de mieux préparer les étudiant·es à cette relation d'aide et de prise en charge très spécifique ainsi que pour développer les compétences d'analyse des besoins de publics variés. Ces séances de simulation pourraient par exemple s'envisager avec la classe de sport didactique de formation des enseignant·es.
- 8 Proposer systématiquement au sein des supports de cours, des liens vers les ressources bibliographiques utilisées pour leur élaboration, voire des liens vers des articles ou publications complémentaires utiles pour les étudiant·es qui souhaiteraient approfondir leurs connaissances. Ceci permettrait d'une part de garantir le fondement scientifique des contenus dispensés, mais aussi d'acculturer les étudiant·es à lire et consulter une bibliographie thématique.
- 9 Renforcer les apports en méthodologie de la recherche et notamment l'approche critique relative à la lecture et l'analyse d'articles scientifiques pour inciter les étudiant·es à orienter leurs choix de TFE sur des sujets propres à leur future pratique métier.
- 10 Assurer, au sein de l'équipe pédagogique de la section, une veille de la littérature scientifique et professionnelle spécifique au métier et à ses orientations potentielles (deux options) afin d'adapter les contenus de cours au regard des nouvelles recommandations ou pratiques validées. Outre la mise à jour des enseignements, cela permettrait d'assurer la pertinence professionnelle du programme et de démontrer aux étudiant·es l'importance de cette veille scientifique professionnelle.
- 11 Renforcer l'apprentissage de l'anglais conformément au référentiel de compétence en proposant notamment davantage d'activités d'apprentissage intégrant la pratique de

la recherche en anglais. Envisager également une pratique de l'anglais qui permette aux futur·es diplômé·es d'accompagner une personne anglophone.

- 12 Prendre en compte les innovations technologiques en cours dans le milieu professionnel du coaching sportif et mener une réflexion sur leur impact potentiel sur le métier et sur la formation au sein du cursus. Envisager l'intégration de ces innovations, et notamment l'intelligence artificielle, dans les enseignements afin de préparer les futur·es diplômé·es à se confronter à l'arrivée de ces technologies dans leur pratique. Cette réflexion pédagogique pourrait être associée aux moyens dont dispose la HEPL dans le cadre du projet de relance européen avec les travaux sur la réalité virtuelle déjà mise en place en section Kinésithérapie.
- 13 Harmoniser la communication externe relative à la section et notamment la formulation et l'explicitation des deux options et de leurs finalités professionnelles afin de clarifier ces éléments pour le grand public et particulièrement pour les jeunes en recherche d'orientation.
- 14 Organiser un temps de rencontre annuelle des maîtres de stages et plus largement des professionnels du coaching sportif afin d'échanger avec eux sur les orientations du programme, les finalités et évolutions professionnelles.

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

PSYCHOMOTRICITE

CONSTATS ET ANALYSES

Dimension 2.1 : Appréciation de la pertinence du programme

- 1 Le comité souligne que la co-diplomation entre la HEPL et HELMo est organisée et efficiente entre les deux établissements. Cela se traduit par une collaboration étroite des deux équipes pédagogiques qui travaillent pour l'élaboration du programme. Ce travail de fond permet une vision commune du cursus et ainsi de proposer des adaptations partagées qui incluent par exemple la réflexion relative à l'inclusion d'activités pédagogiques innovantes.

Parallèlement, le conseil de cursus est actif et intègre des enseignant·es des deux établissements comme en témoignent les PV de réunions qui permettent une traçabilité des sujets traités, du rythme des réunions et des personnes présentes. Le conseil de cursus prend également l'avis des parties prenantes : d'une part les remarques formulées par les représentant·es des étudiant·es sont remontées en conseil par les coordinateurs·rices de section ; d'autre part, les résultats des enquêtes à destination des alumni sont présentés et analysés en séance, et permettent d'identifier des actions d'amélioration à mener pour soutenir la pertinence du cursus.
- 2 Pour le comité, il ne semble pas y avoir au sein du cursus de consensus sur l'identité métier du/de la psychomotricien·ne. Celle-ci n'est donc pas portée clairement au sein de la formation par les enseignant·es. Cela se traduit par plusieurs constats :
 - a. Un apprentissage de la psychomotricité déterminé par opposition aux autres métiers ou aux autres formations. Les étudiant·es apprennent en premier lieu ce que le psychomotricien ne fait pas et construisent ainsi leur identité professionnelle par défaut, ceci est renforcé par le fait que, sur la plupart des terrains stages, les étudiant·es ne sont pas accompagnés par des professionnel·les diplômé·es en psychomotricité.
 - b. Des compétences limitées dans le domaine de la psychomotricité au sein du cursus avec seulement 2,2 ETP de maître de formation pratique (MFP) qui interviennent surtout en supervision de stage et dans la réalisation de retours réflexifs, activités qui interviennent tardivement au sein de la formation.
 - c. Une vision limitée de la psychomotricité qui se traduit par un manque de liens entre les cours théoriques, notamment les sciences fondamentales, et les applications concrètes et pratiques de la profession qui ne permet pas toujours aux étudiant·es de donner du sens à ces enseignements.
 - d. Des alumni toujours en recherche d'identité et de positionnement professionnel vis-à-vis des autres métiers. Ils font face à une méconnaissance de leur profession sur le terrain et se trouvent en position de devoir justifier

leurs compétences et la spécificité de leur formation, alors même qu'ils ne maîtrisent pas toujours les contours de leur futur métier.

- 3 La formation actuelle du bachelier en Psychomotricité reste marquée par un développement qui s'est fait historiquement en deux temps : premièrement la création de la spécialisation en Psychomotricité accessible pour d'autres bacheliers comme les kinésithérapeutes par exemple. Et dans un second temps, la professionnalisation d'un métier aux compétences spécifiques avec le bachelier. À ce jour, la coexistence à la HEPL de ces deux voies d'accès à la psychomotricité crée une forme de concurrence dans un contexte où les spécificités de cette profession sont mal connues et où la reconnaissance du métier tarde à se mettre en place. Cette situation engendre une confusion qui nuit à la visibilité de la profession.
- 4 Le comité note un décalage entre le programme de la formation et la réalité des besoins en santé de la population. En effet, les enseignements sont centrés sur la prise en soins des patients des âges extrêmes de la vie avec une majorité de contenus relatifs à la petite enfance et à la personne âgée. De ce fait, une grande partie du public pourtant cible des soins en psychomotricité n'est peu, voire pas abordé ; cela concerne l'adolescence et l'âge adulte. En conséquence, les étudiant·es ne sont pas correctement préparés à ces prises en soins et, plus globalement, à l'approche de ces patient·es alors même que la continuité des prises en charge amène les psychomotriciens à un suivi au long cours de certains profils de patient·es.
- 5 Au niveau des supports de cours, le comité note qu'hormis quelques contenus qui présentent les ressources et références documentaires mobilisées, la plupart des supports mis à disposition des étudiant·es ne sont pas sourcés ; il s'agit essentiellement de présentations de type diaporama ou de documents PDF qui ne présentent pas les références bibliographiques utilisées pour les construire. En conséquence, les étudiant·es qui le souhaitent ne peuvent pas consulter les ressources ad hoc et cela ne permet pas d'acculturer les futur·es diplômé·es aux exigences liées à la communication écrite professionnelle.
- 6 Le comité constate que la mobilité internationale n'est que peu développée au sein du cursus en Psychomotricité. En effet, malgré deux séances d'information organisées par le bureau des relations internationales pour le département motricité, il n'existe que peu de mobilité entrante ou sortante pour le cursus et les étudiant·es ne semblent pas incités à s'engager dans ce type de démarches. Cette ouverture paraît pourtant incontournable à développer dans une formation de type bachelier et particulièrement pour la psychomotricité dont le cursus gagnerait à s'ouvrir vers des pays où la psychomotricité est mieux reconnue et encadrée. Une mobilité entrante pourrait s'envisager autour :
 - a. D'interventions de professionnel·les et une démarche sortante d'incitation aux stages à l'étranger, ou à la participation de colloques, pour les étudiant·es en fin de cursus.
 - b. Du développement d'un réseau international pour les enseignant·es dans la logique d'un cercle vertueux afin de bénéficier et de s'imprégner des bonnes pratiques développées à l'international pour en tenir compte au sein de la formation.

Dimension 2.2 : Information et communication externe

- 7 La communication externe de la section la rend visible. En effet, le site internet présente très bien le cursus et les informations y sont faciles à trouver pour le grand public ou pour toute personne en recherche de précisions sur la formation. De plus, le site internet de la HEPL présente une identité visuelle bien marquée et percutante qui permet à l'établissement d'être visible et reconnu dans sa communication au sein de son environnement et dans son bassin d'emplois.

Pour le cursus de Psychomotricité, la co-diplomation est rendue visible sur le site internet qui inclut des liens entre les sites des deux établissements partenaires et qui permet d'accéder facilement aux informations des deux sites.
- 8 La section en Psychomotricité est présente sur les réseaux sociaux avec des groupes Facebook et Messenger notamment. Ceci permet de pérenniser les liens avec les alumni et d'alimenter la communication des établissements avec la diffusion des enquêtes, des offres d'emplois ou le partage d'informations relatives à des formations ou des congrès.
- 9 Le comité souligne le dynamisme de la section Psychomotricité au niveau de la communication sur son métier et sa formation avec :
 - a. La journée portes ouvertes qui permet aux futur·es étudiant·es de venir découvrir la HEPL et l'environnement de leur future formation.
 - b. Les journées cours ouverts et journées d'immersion destinées aux futur·es étudiant·es qui souhaitent venir découvrir la formation en venant concrètement assister à quelques temps d'enseignement avec les étudiant·es du cursus.
 - c. La participation à des salons tels que le SIEP ou d'autres évènements comme info-études écoles secondaires ou Opérations Carrières qui témoigne de la volonté de la section de faire connaître à la fois le métier et la formation dispensée.

RECOMMANDATIONS

- 1 En relation avec le monde professionnel, engager une réflexion afin de clarifier les liens entre les enseignements et le métier de psychomotricien·ne et, plus largement, être en mesure de proposer aux étudiant·es une vision univoque et partagée de leur futur métier qui puisse leur permettre de construire plus facilement leur identité professionnelle. La mise en lien avec le référentiel de compétences de l'ARES pourrait notamment contribuer à faciliter l'identification et la relation des compétences au sein du cursus.
- 2 Intégrer des alumni et des psychomotricien·nes dans les enseignements cœur de métier du cursus, dans les activités pédagogiques visant le raisonnement clinique et dans les supervisions de stages par exemple afin que les étudiant·es modélisent leur identité métier.
- 3 Préserver la spécificité et les compétences du métier de psychomotricien·ne en s'assurant :
 - a. D'une part, du maintien de la spécialisation en Psychomotricité dans le domaine pédagogique en respectant les compétences nécessaires à

- l'exercice de la profession obtenue avec l'obtention du bachelier dans le domaine paramédical.
- b. D'autre part, que la place des enseignements de psychomotricité dans les autres formations préserve l'objectif de faire connaître la psychomotricité tout en présentant le métier et les compétences propres.
- 4 Développer les enseignements en lien avec l'ensemble des populations potentiellement concernées par une prise en soins de psychomotricité incluant les possibles lieux d'exercices, les bilans spécifiques et les spécificités de prise en charge en mobilisant si besoin les ressources et recommandations disponibles à l'international.
- 5 Proposer systématiquement au sein des supports de cours, des liens vers les ressources bibliographiques utilisées pour leur élaboration, voire des liens vers des articles ou publications complémentaires utiles pour les étudiant·es qui souhaiteraient approfondir leurs connaissances. Ceci permettrait d'une part de garantir le fondement scientifique des contenus dispensés, mais aussi d'acculturer les étudiant·es à lire et consulter une bibliographie thématique.
- 6 Favoriser les relations internationales au sein du cursus afin de confronter les étudiant·es aux recommandations de bonnes pratiques et aux pays où l'identité métier est clairement définie. Les mobilités des étudiant·es et des enseignant·es pourraient s'envisager à travers des stages à l'étranger, mais aussi en engageant des actions comme l'organisation de déplacements en groupe vers des congrès professionnels, ou l'intervention d'expert·es internationaux au sein du cursus.
- 7 Poursuivre largement les actions de communication visant à présenter le métier et les secteurs d'activité spécifiques des psychomotricien·nes ainsi que la formation et les compétences à acquérir pour exercer le métier.

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

KINESITHERAPIE

CONSTATS ET ANALYSES

Dimension 2.1 : Appréciation de la pertinence du programme

- 1 Les enseignant·es du cursus Kinésithérapie sont majoritairement issus de la profession et connaissent donc très bien le parcours de formation et la réalité de la pratique professionnelle ce qui constitue une réelle plus-value pour le programme afin de garantir la pertinence des enseignements et des activités proposées dans le cursus.
- 2 La culture scientifique est bien ancrée au sein de la section qui met en avant dans son programme et dans ses choix des enseignements en lien avec l’Evidence-Based Practice et l’Evidence-Based Medicine. Ceci ancre les connaissances délivrées aux étudiant·es dans la réalité de pratiques scientifiquement admises et donne du crédit aux cours délivrés.
- 3 Le comité constate que la méthodologie de la recherche et les processus associés sont bien en place au sein du cursus de Kinésithérapie. En effet, une commission existe pour le suivi des TFE avec un regard sur la validation des sujets proposés par les étudiant·es afin que ceux-ci soient en cohérence avec des problématiques professionnelles concrètes. Le comité « mémoires » s’assure également d’un suivi de la progression des étudiant·es dans ce travail. Globalement, les étudiant·es se sentent bien préparés et accompagnés dans cet exercice qui, au-delà de son aspect chronophage et de sa réalisation en parallèle des autres validations de la formation, n’induit pas de difficultés particulières.
- 4 Les travaux et recherches réalisés par les étudiant·es à l’occasion de leur TFE peuvent également être valorisés dès lors que la qualité de la production est scientifiquement admise. Ces valorisations se font soit par l’écriture d’articles proposés pour les meilleurs à la publication, soit par la présentation du sujet sous forme de poster lors de journées telles que le concours SSFK ou la journée des jeunes chercheurs de la HEPL, avec une extension prévue vers des présentations devant les milieux professionnels dès l’an prochain, sur le modèle du département santé.
- 5 Le comité remarque que les enseignements liés aux méthodes de recherche sont essentiellement centrés sur les approches quantitatives et que les méthodes qualitatives restent moins développées et de ce fait, peu d’étudiant·es s’orientent dans ce type de recherche. Plus largement, les sciences humaines et sociales sont peu abordées au sein du cursus de Kinésithérapie. Même si l’équipe pédagogique a conscience de ce manque et travaille à intégrer aux enseignements cœur de métier une mise en lien avec les sciences sociales, cela reste insuffisant aux yeux du comité dans une formation largement orientée vers la relation et l’accompagnement thérapeutique.

En complément, il serait toutefois pertinent de formaliser davantage les éléments relatifs au savoir être dans les dispositifs d'apprentissage, afin de mieux valoriser leur place dans l'architecture globale de la formation. Cela pourrait permettre aux étudiant·es de questionner leurs pratiques sous l'angle des problématiques associées à l'intimité, au rapport au corps, au toucher ou au consentement de la personne soignée. Pour les étudiant·es entrants, ces sujets permettent également d'aborder les enseignements et les premiers travaux pratiques en adoptant une posture adaptée et en pleine conscience des difficultés associées au rapport à l'intimité de l'autre.

- 6 Le comité soulève un manque de préparation des futur·es diplômé·es à l'installation et à l'exercice en tant qu'indépendant·e avec par exemple les démarches administratives associées, les assurances, la gestion comptable, la connaissance des lois sociales. Ceci peut mettre en difficulté les jeunes diplômé·es qui souhaitent s'installer et limite leur autonomie à réaliser l'ensemble des démarches nécessaires.
- 7 Le comité constate que, même si l'enseignement du raisonnement clinique est présent au sein de la formation, il est abordé tardivement dans le cursus. Le raisonnement clinique n'est pas intégré aux enseignements cœur de métier en Kinésithérapie dès le bloc 1. Ceci ne permet pas aux étudiant·es de faire rapidement et suffisamment de liens entre la théorique, les pathologies, la symptomatologie du patient et les options thérapeutiques qu'ils/elles sont en mesure d'envisager. Ainsi, il semble que les étudiant·es se trouvent en difficulté dans leurs prises en soins lors des stages notamment en termes d'autonomie dans l'adaptation des soins à la situation clinique du patient et dans la planification thérapeutique à déployer.
- 8 Au niveau des supports de cours, le comité note qu'hormis quelques contenus qui présentent les ressources et références documentaires mobilisées, la plupart des supports mis à disposition des étudiant·es ne sont pas sourcés ; il s'agit essentiellement de présentations de type diaporama ou de documents PDF qui ne présentent pas les références bibliographiques utilisées pour les construire. En conséquence, les étudiant·es qui le souhaitent ne peuvent pas consulter les ressources ad hoc et cela ne permet pas d'acculturer les futur·es diplômé·es aux exigences liées à la communication écrite professionnelle.
- 9 Le comité souligne le soutien et les initiatives apportés par la section pour favoriser la participation des étudiant·es à des congrès ou colloques professionnels avec par exemple l'organisation de déplacements collectifs ou l'apport d'aide financière aux inscriptions. Ceci permet aux étudiant·es d'assister à des communications professionnelles, rendant très concrète la démarche de recherche et d'analyses des pratiques, mais aussi de prendre connaissance des nouvelles recommandations de bonnes pratiques discutées lors de ces journées.
- 10 La procédure de validation des acquis (VAE) existe au sein de la section, elle est mobilisée par les étudiant·es entrants et est efficace puisqu'elle conduit concrètement à des allègements de formation qui tiennent compte du parcours antérieur des étudiant·es. De plus, dans ce cadre, la section propose un accompagnement personnalisé des étudiant·es demandeurs afin d'étudier leur situation au cas par cas en fonction de leurs acquis et de leur profil, dans le but de proposer un aménagement réfléchi de leur formation.
- 11 Le comité constate que la mobilité internationale est possible au sein de la section, sur des périodes de stage particulièrement. En ce sens, l'établissement travaille sur des mobilités courtes afin que les bourses proposées puissent concerner un plus grand nombre d'étudiant·es. Des étudiant·es réalisent régulièrement des stages à l'étranger sur demande et en fonction des périodes de départ en stage possibles. De

plus, les enseignant·es échangent avec la Finlande notamment où des cours sont réalisés en échange international en fonction de leurs expertises.

Dimension 2.2 : Information et communication externe

- 12 Même si le métier de kinésithérapeute est bien connu du grand public et que la formation n'a pas de difficultés de recrutement d'étudiant·es, la section est active dans sa communication externe. À ce titre, elle participe aux évènements organisés par la HEPL qui concourent à la visibilité de la formation et de la profession, à savoir :
- a. La journée portes ouvertes qui permet aux futur·es étudiant·es de venir découvrir la HEPL et l'environnement de leur future formation.
 - b. Les journées cours ouverts et journées d'immersion destinées aux futur·es étudiant·es qui souhaitent venir découvrir la formation en venant concrètement assister à quelques temps d'enseignement avec les étudiant·es du cursus.
 - c. La participation à des salons tels que le SIEP ou d'autres évènements comme info-études écoles secondaires ou Opérations Carrières qui témoigne de la volonté de la section de faire connaître à la fois le métier et la formation dispensée.

RECOMMANDATIONS

- 1 Développer les enseignements des sciences humaines et sociales afin d'apporter aux étudiant·es des clés de compréhension de la relation de soins et de l'accompagnement thérapeutique leur permettant de développer leur posture et leur savoir-être professionnel. La simulation pourrait, sur ce point, constituer une piste de réflexion pour développer ces éléments de compétences relationnelles chez les étudiant·es.
- 2 Étendre l'enseignement des méthodes de recherche à des méthodes plus orientées vers des études qualitatives ou mixtes qui pourraient ouvrir les étudiant·es vers d'autres sujets de recherche.
- 3 Poursuivre les réflexions pédagogiques pour faire évoluer la section vers le développement d'une pédagogie centrée sur les compétences métier. Ceci permettra de structurer le programme autour d'activités pédagogiques actives et participatives développant la réflexivité des étudiant·es, avec notamment des analyses de situations cliniques ou des mises en situations simulées pour développer les compétences et le savoir-agir en situation, en autonomie.
- 4 Introduire dans le cursus des enseignements permettant aux futur·es diplômé·es de développer des connaissances de base relatives à la santé publique, aux lois sociales et à l'économie de la santé afin qu'ils puissent appréhender de façon plus précise le milieu et les règles inhérentes au fonctionnement de la santé en Belgique.
- 5 Renforcer en fin de formation l'accompagnement des étudiant·es sur les questions liées aux aspects très formels de l'insertion professionnelle (démarches administratives vers les assurances, agrément et tous éléments inhérents à l'installation professionnelle en tant qu'indépendant·e), par exemple via des enseignements ou des tables rondes avec des professionnel·les.

- 6 Rendre proactifs les étudiant·es en stage sur le développement de compétences liées à la gestion administrative des dossiers patients en les amenant à formaliser des objectifs personnels de stage pour aborder ces questions en milieu professionnel et ce, particulièrement sur les derniers stages de bloc 4 (master) en cabinet de kinésithérapie. En complément, des ateliers pratiques pourraient s'organiser dans le cursus en lien avec des professionnel·les du secteur.
- 7 Proposer systématiquement au sein des supports de cours, des liens vers les ressources bibliographiques utilisées pour leur élaboration, voire des liens vers des articles ou publications complémentaires utiles pour les étudiant·es qui souhaiteraient approfondir leurs connaissances. Ceci permettrait d'une part de garantir le fondement scientifique des contenus dispensés, mais aussi d'acculturer les étudiant·es à lire et consulter une bibliographie thématique.

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

COACHING SPORTIF

CONSTATS ET ANALYSES

Dimension 3.1 : Acquis d'apprentissage du programme

- 1 Le comité constate que les fiches descriptives des UE sont diffusées sur le site internet et sont accessibles. Cependant, en interne, ces fiches sont peu utilisées comme outil pédagogique pour communiquer aux étudiant·es les objectifs et les attendus d'une UE ainsi que les modalités de l'évaluation. Ainsi, cet outil n'étant pas présenté aux étudiant·es ou utilisé pour créer du lien entre les enseignements et leurs objectifs d'apprentissage, ceux-ci n'ont pas nécessairement le réflexe de les consulter.

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

- 2 Le comité note que les scénarii pédagogiques sont construits sur la base de schémas plutôt classiques incluant des cours ex cathedra puis des travaux pratiques. Les nouvelles pédagogies actives ou innovantes sont peu présentes au sein du cursus et leur mise en œuvre semble freinée notamment par un manque de matériel adapté aux pratiques en coaching (cf. critère 4). Ces éléments complexifient l'acquisition des compétences professionnelles des étudiant·es qui ne sont pas suffisamment confrontés à la réalité de leur future pratique. Enfin, cela pourrait également induire une forme de démotivation des étudiant·es durant leur cursus par le manque de diversité des méthodes pédagogiques et de mise en lien direct avec la pratique.
- 3 Au niveau des stages, le comité remarque plusieurs éléments qui peuvent questionner vis-à-vis du développement des compétences professionnelles des étudiant·es, avec une arrivée tardive des stages dans la formation, un nombre d'heures de stages globalement trop faible, des durées totales de stages souvent courtes et qui incluent des aller-retours avec les établissements systématiques pour des stages non organisés à temps plein. En conséquence, la mise en stage tardive des étudiant·es ne permet pas de conforter rapidement leur orientation dans le cursus.
- 4 Le comité note, par ailleurs, que les étudiant·es ne sont pas toujours mis en stage auprès d'un maître de stage formé en coaching sportif. Sauf exception (encadrée et justifiée) les étudiant·es qui n'en ont pas, ont tout de même un maître de stage diplômé depuis au moins cinq ans dans le domaine de l'éducation physique ou des sciences de la motricité. Ces étudiant·es sont toutefois confrontés à des activités qui ne relèvent pas nécessairement du futur périmètre de coach sportif et se retrouvent en difficulté pour s'identifier à travers les activités qui leur sont confiées. Ces aspects apparaissent donc limitants tant sur le plan de l'acquisition des compétences qu'au niveau de l'insertion professionnelle des diplômé·es pour lesquels l'autonomie dans la relation d'accompagnement des personnes n'est pas acquise.

- 5 S'agissant de l'encadrement, les stages en Coaching sportif sont coordonnés par les enseignant·es. Des suivis sont en place avec un processus de supervision de stage qui permet à la fois de suivre le parcours et la progression de l'étudiant·e, mais aussi de maintenir un lien étroit avec les professionnel·les et les maîtres de stage sur le terrain.
- 6 À l'issue du stage, les étudiant·es réalisent un rapport de stage réflexif qui leur permet de revenir sur leur pratique et de prendre de la distance en analysant les situations rencontrées au cours du stage. Les étudiant·es construisent ainsi leur réflexion professionnelle en lien avec les pratiques observées en stage.

Les TFE sont accompagnés avec un processus bien suivi institutionnellement et notamment une procédure de validation des sujets, un calendrier de réalisation, la définition des rôles des promoteurs·rices. L'ensemble de ces éléments est décrit dans un guide remis aux étudiant·es. La méthodologie du TFE est enseignée avec un objectif d'initiation à la recherche, mais pour le comité, les étudiant·es n'en perçoivent pas l'importance et l'intérêt d'un point de vue du développement professionnel. Ils/elles ne sont pas acculturé·es à la place de la recherche dans leur future profession et ne perçoivent pas la finalité scientifique de la démarche.

- 7 Le comité constate que les sujets traités par les étudiant·es ne sont pas toujours directement liés à un aspect concret du métier de coach sportif ou de l'accompagnement des personnes et peuvent parfois suivre une méthode qui ne correspond pas nécessairement aux attendus d'un TFE conduisant à un diplôme de niveau 6 du cadre francophone des certifications (cf. critère 2). En effet, l'adossement scientifique des TFE n'est pas suffisamment clair. Ces derniers correspondent souvent à des études techniques ou à des revues réglementaires. Ceci ne contribue pas à acculturer les étudiants à la recherche professionnelle dans leur secteur d'activité.

De plus, le comité note une certaine redondance dans les sujets de TFE traités par les étudiant·es, et ce, particulièrement pour l'option « gestion des infrastructures ». Les sujets ne correspondent pas aux spécificités de l'option choisie par les étudiant·es. Ces éléments ne permettent pas de mettre en lien les recherches réalisées par les étudiant·es et le cadre de leur futur exercice professionnel. Par ailleurs, les sciences humaines sont peu mobilisées dans le choix des étudiant·es alors même que ce champ d'investigation semble cohérent au regard des compétences cœur de métier en coaching sportif.

Enfin, le poids accordé au TFE reste insuffisant pour lui donner crédit et considération dans la place qu'il occupe au sein de la formation des étudiant·es.

- 8 Le comité note que les liens entre théorie et pratique ne sont pas toujours évidents ou possibles pour les étudiant·es. Par exemple, certains enseignements sont faits d'un point de vue théorique, mais les étudiant·es ne bénéficient pas de la mise en pratique pour pouvoir s'exercer à la technique qui leur est enseignée. Ceci semble complexifier l'apprentissage des étudiant·es et ne leur permet pas d'appréhender sereinement leur premier contact avec les personnes accompagnées, car ils/elles n'auront pas eu l'opportunité de tester les techniques apprises en amont.

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

- 9 Le comité note que l'approche-programme reste peu présente au sein du cursus. En effet, la formation n'est pas déployée sur la base des compétences métier. Il semble

que la formation soit plutôt cloisonnée avec peu de liens entre les UE et peu de travail en commun entre les équipes pédagogiques des deux établissements partenaires. En effet, le comité, au regard des éléments portés à sa connaissance, n'est pas en mesure de constater l'effectivité du partenariat pédagogique des deux établissements. Les équipes pédagogiques sont peu en lien et cela se traduit parfois par des redondances d'une UE à l'autre. Ces éléments liés à la coordination pédagogique de section au sein des deux structures renvoient aux étudiant·es l'image d'une formation coorganisée et non celle d'une formation co-pilotée. Les étudiant·es ont ainsi des difficultés à faire remonter les problématiques qu'ils rencontrent et doivent dans tous les cas chercher le bon interlocuteur dans les deux établissements. Cependant, une réflexion approfondie a été menée afin d'identifier et de corriger les éventuelles redondances entre les UE. De plus, la mise en œuvre récente de la réforme vise à rationaliser les contenus, à clarifier les objectifs d'apprentissage et à assurer une progression pédagogique cohérente sur l'ensemble du cursus. Cette démarche s'inscrit dans une volonté d'optimisation de la formation, au bénéfice tant des étudiants que de l'équipe enseignante.

- 10 Récemment, la section en coaching a mis en place un « book » avec l'objectif de questionner la cohérence du programme. Ce book permet de reprendre les compétences visées au sein de chaque UE et d'identifier les acquis d'apprentissages en lien pour les atteindre. Le comité note que la mise en œuvre de cet outil est récente et, si son objectif est directement en lien avec un questionnement de la cohérence des enseignements du cursus ou l'identification des redondances, son efficacité n'est pas encore démontrée.

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

- 11 Le comité note que la plupart des grilles d'évaluation sont imprécises au niveau du barème de cotation de chaque critère d'évaluation. En effet, les barèmes sont posés, mais la méthode de comptabilisation des points n'est pas clairement précisée ou critériée. Ainsi, chaque correcteur·rice ou membre de jury peut attribuer des points de façon plutôt subjective.

La grille d'évaluation des TFE est ainsi réalisée et en conséquence, il semble que les membres du jury ont parfois des écarts de cotation importants. De plus, il semble que le jury n'ait pas de temps de coordination suffisant pour évaluer les TFE. Ceci contraint la notation et limite les échanges entre membres du jury ce qui, aux yeux du comité, ne semble pas adapté au regard de l'aspect professionnalisant du TFE et de la nécessaire imbrication des regards des jurys des établissements et du monde professionnel.

RECOMMANDATIONS

- 1 Renforcer la communication autour des fiches UE auprès des étudiant·es et s'assurer, pour chaque UE, que ceux-ci/celles-ci comprennent bien les objectifs poursuivis par les enseignant·es et les acquis d'apprentissages visés.
- 2 Veiller à donner du sens aux cours théoriques en fonction d'une orientation claire des objectifs professionnels attendus.
- 3 Engager une révision profonde des stages et de leur répartition sur l'ensemble du cursus en ciblant plusieurs objectifs :

- a. Instaurer un stage en début de formation afin de confronter rapidement les étudiant·es au métier et ainsi de les aider à conforter leur choix d'orientation.
 - b. Rééquilibrer le nombre de semaines de stage sur l'ensemble de la formation en envisageant une montée en charge progressive dans l'acquisition des compétences des étudiant·es.
 - c. Opter pour des départs en stages à temps plein sans retour à l'établissement qui permettent aux étudiant·es de s'intégrer pleinement sur site et de pouvoir partir en stage plus loin et notamment à l'international.
 - d. Favoriser la mise en stage auprès de professionnel·les pair·es titulaires d'un bachelier en Coaching sportif pour aider les étudiant·es à construire leur identité professionnelle.
 - e. Faire des choix concernant les savoir-faire professionnels (et donc les lieux de stage) pour approfondir plus les compétences fondamentales du cœur de métier.
- 4 Mettre en place une politique ou une stratégie pour renforcer les liens avec le secteur de la recherche (participation à des congrès, des réseaux, acquisition d'outils de mesure pour les bilans, etc.) avec l'objectif d'accueillir les étudiant·es aux applications possibles de la recherche dans le cadre de leur futur métier.
- 5 Inciter les étudiant·es à travailler des sujets de recherche au cours de leur TFE qui soient directement liés au coaching sportif ou à l'accompagnement des personnes en développant, par exemple, les approches en sciences humaines.
- 6 Mettre en place et systématiser des temps d'échanges entre équipes pédagogiques afin, d'une part, d'inscrire le cursus dans une véritable approche-programme sur base de la triple concordance pédagogique et, d'autre part, de coordonner le travail pédagogique inter-établissement afin d'éviter les redondances au sein des enseignements, d'optimiser la formation en révisant les volumes horaires accordés à chaque UE et d'évoluer vers un travail pédagogique coconstruit entre les deux établissements.
- 7 Évaluer la mise en œuvre du book en lien avec les équipes pédagogiques pour susciter un travail d'analyse du programme permettant d'envisager de façon commune les évolutions à y apporter.
- 8 Proposer un guide d'aide au remplissage des différentes grilles d'évaluation (notamment des stages et TFE) ou faire évoluer la construction des grilles vers une application de critères objectifs pour chacun des items afin que chaque évaluateur·rice puisse situer précisément les attendus et ainsi favoriser une meilleure harmonisation entre évaluateurs·rices, et donc une meilleure équité de traitement pour les étudiant·es.

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

PSYCHOMOTRICITE

CONSTATS ET ANALYSES

Dimension 3.1 : Acquis d'apprentissage du programme

- 1 Les fiches UE sont complétées et incluent une description claire des acquis d'apprentissages. Les modalités d'enseignement sont également précisées. Les fiches sont diffusées et présentées aux étudiant·es.
Cependant, le comité remarque que les références bibliographiques ne sont pas notées pour chaque UE ; les étudiant·es n'ont donc pas la possibilité d'anticiper la consultation d'une ressource utile à leur apprentissage par exemple.

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

- 2 Le comité fait le constat que le cursus en Psychomotricité est construit sur un schéma d'enseignement plutôt classique incluant une alternance de cours ex cathedra et de travaux pratiques. En effet, la formation met peu en scène des activités pédagogiques dites « actives » qui permettent de rendre les étudiant·es acteurs·rices de leur formation et qui favorisent la réflexivité et l'esprit critique, en dehors des séminaires et des stages organisés en cours de cursus.
- 3 L'apprentissage par la simulation n'est pas développé au sein du cursus en Psychomotricité. Une séquence est réalisée autour de la mobilisation d'une personne âgée et celle-ci est conduite par un·e enseignant·e en ergothérapie, mais ne constitue pas réellement la simulation d'une prise en soins de psychomotricien·ne. Le comité perçoit cependant la volonté de la section de développer ce type d'apprentissage par une mise en lien avec les autres cursus de l'établissement afin de bénéficier de leur expérience dans ce domaine. Une réflexion est engagée sur ces questions ainsi que les ressources à mobiliser et les formations à prévoir pour les mettre en œuvre.
- 4 Le comité note une organisation pertinente autour des stages. En effet, les stages sont accompagnés par la coordination qui est en relation avec les milieux professionnels, ce qui permet de s'assurer des affectations de stage des étudiant·es. Les stages sont systématiquement supervisés par des MFP psychomotriciens afin de garantir un suivi de l'acquisition des compétences des étudiant·es sur les terrains de stages. Le passage du superviseur permet également à l'établissement de faire perdurer ses liens avec les maîtres de stages et milieux professionnels. De plus, les grilles d'évaluation de stages ont été revues et sont critériées dans l'objectif de garantir une meilleure objectivité dans l'évaluation de l'étudiant·e. Enfin, en lien avec les stages, les étudiant·es participent à des séminaires réflexifs au cours desquels ils/elles peuvent présenter et expliciter en groupes des situations de soins rencontrées en stage. Ces partages d'expérience sont riches pour les étudiant·es qui peuvent ainsi échanger sur

des expériences de stages variées, chacun avec les spécificités de leurs terrains. De plus, les retours réflexifs permettent d'ancrer les connaissances et les compétences, ce qui va dans le sens d'un apprentissage par compétences.

- 5 Toutefois, le comité constate qu'en grande partie, les maîtres de stages ne sont pas psychomotricien·nes de formation. Ainsi, les étudiant·es sont encadrés par des professionnel·les d'autres métiers durant leurs stages. Pour le comité, ceci constitue un frein, d'une part à l'acquisition des compétences spécifiques en psychomotricité et, d'autre part, à la construction de l'identité professionnelle des étudiant·es qui ne disposent pas de modèles ou de contremodèles professionnels pour analyser leur pratique.
- 6 La section semble être en lien avec le réseau professionnel ce qui constitue un avantage dans la recherche de stages et les affectations des étudiant·es. Cependant, l'établissement n'a pas formalisé de procédure d'agrément des terrains de stages qui définirait les critères essentiels pour garantir la pertinence de ceux-ci en termes d'encadrement et de suivi des étudiant·es. Par ailleurs, certains types de prises en charge étant peu présents dans les terrains de stages actuellement sollicités (prise en charge des adolescent·es et des adultes notamment), un élargissement de l'offre de stage semble nécessaire et, dans ce contexte, les modalités d'agrément des stages permettraient d'en cadrer les recherches.

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

- 7 Le comité constate que la section a engagé une réflexion pédagogique sur certaines UE afin de garantir la progressivité dans les apprentissages des étudiant·s tout au long de leur cursus. Cette démarche est pertinente dans le contexte d'une formation professionnalisaante et témoigne du souci des équipes pédagogiques des deux établissements partenaires de faire évoluer la formation en tenant compte des compétences métier attendues.
- 8 Le comité souligne la participation de l'équipe pédagogique à un réseau de coordination pédagogique en psychomotricité. Ceci permet des échanges plus larges en dépassant le cadre des établissements et en partageant expériences et bonnes pratiques entre les HE qui dispensent la formation en psychomotricité. De plus, la réflexion s'élargit également sur le métier de psychomotricien·ne et les compétences spécifiques à faire acquérir aux étudiant·es ce qui constitue une réelle richesse pour les enseignant·es des établissements partenaires tout en favorisant une unité et une harmonisation des formations dispensées en psychomotricité.

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

- 9 Le comité souligne l'important travail, mené conjointement entre l'équipe enseignante et des psychopédagogues, afin de réviser l'ensemble des grilles d'évaluation. Ces révisions ont été conduites au sein de l'équipe enseignante avec des temps d'échanges afin que chacun puisse partager son point de vue et in fine de produire un travail collaboratif qui fasse sens pour tous. Ce travail a permis :
 - a. De s'assurer que les grilles d'évaluation soient en lien avec le niveau de formation et d'apprentissages des étudiant·es.

- b. De garantir une progressivité dans les exigences attendues pour les étudiant·es tout au long de leur formation.
 - c. D'objectiver les critères d'évaluation et de préciser le barème et la cotation sur la base d'éléments d'évaluation précis.
- 10 En complément, le même travail a été mené pour les grilles d'évaluation de stages avec un appui des psychopédagogues et en associant les maitres de stages à la démarche. Ainsi, les maitres de stages ont pu faire part de leurs exigences pour élaborer les nouvelles grilles, mais également échanger sur les difficultés qu'ils pouvaient rencontrer avec l'évaluation de certains éléments, les notions de savoir-être par exemple qui ont besoin d'être objectivées pour une évaluation pertinente.

RECOMMANDATIONS

- 1 Compléter le contenu des fiches UE afin de présenter aux étudiant·es les méthodes d'enseignements au sein d'une UE et préciser les modalités d'évaluation de l'UE afin que les étudiant·es puissent plus facilement se projeter dans le contenu et les attendus en termes d'acquis d'apprentissage. Présenter les ressources documentaires utiles ou nécessaires à l'apprentissage.
- 2 Poursuivre la réflexion engagée sur le contenu du programme et la progressivité des apprentissages en mobilisant :
 - a. Les conseils de perfectionnement qui viennent d'être mis en place et qui, grâce aux regards de l'ensemble des parties prenantes, pourront donner un avis sur les adaptations envisagées.
 - b. La continuité du travail mené en partenariat avec les psychopédagogues pour décliner le référentiel de compétences de l'ARES dans la formation au sein du cursus.
- 3 Entretenir, via un réseau d'alumni, des liens avec des professionnels diplômés en psychomotricité et leur proposer d'intégrer le groupe des maitres de stages ou d'intervenir en qualité d'intervenant vacataire pour faire partager leur expertise de terrain. Un accompagnement pourrait leur être proposé pour les acculturer à ces nouvelles missions d'encadrement, de formation et d'évaluation des futurs professionnel·les.
- 4 Formaliser les critères déterminant qu'un terrain de stage est qualifiant et propice au développement des compétences professionnelles de l'étudiant·e avec par exemple les activités possibles ou les compétences spécifiques travaillées avec l'étudiant·e, l'encadrement par un·e professionnel·le diplômé·e en psychomotricité, ou la co-signature d'une charte d'encadrement et d'évaluation de l'étudiant·e.
- 5 Étendre les terrains de stages à d'autres types de structures afin que les étudiant·es puissent développer leurs compétences dans des prises en charge diversifiées de tous types de patient·es et à tout âge de la vie, particulièrement dans les secteurs d'accompagnement des adolescent·es et adultes, actuellement peu développés dans le cursus.
- 6 Profiter de la révision du programme pour intégrer des méthodes pédagogiques actives notamment à travers la simulation en intégrant des maitres de formation pratique psychomotriciens. Envisager par exemple la possibilité de filmer des réalisations d'exercices pour permettre aux étudiant·es une prise de recul sur leur pratique et leur positionnement en situation. Ceci pourrait permettre aux étudiant·es d'une part de développer plus facilement une posture professionnelle adaptée tout en

partageant leurs expériences, et d'autre part de développer une identité professionnelle autour des compétences spécifiques de leur futur métier.

- 7 Intégrer des activités favorisant la réflexivité des étudiant·es en développant notamment le raisonnement clinique, en systématisant les séminaires réflexifs et les analyses de pratiques professionnelles dès le début de la formation. L'objectif pourrait être d'aboutir à des examens pratiques ou des évaluations de type Examens Cliniques Objectifs Structurés (ECOS) afin que l'étudiant·es puisse présenter son raisonnement et sa prise de décision autour d'un cas concret de prise en soins.

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

KINESITHERAPIE

CONSTATS ET ANALYSES

Dimension 3.1 : Acquis d'apprentissage du programme

- 1 Le comité constate que les fiches descriptives des UE sont diffusées sur le site internet et sont accessibles. Leur remplissage semble complet et permet aux étudiant·es de prendre connaissance des objectifs visés par l'UE ainsi que des modalités de son évaluation. Le plus souvent, les fiches UE sont présentées aux étudiant·es ce qui leur permet d'identifier à la fois les attendus en termes d'acquis d'apprentissage et les modalités d'évaluation.

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

- 2 Le comité remarque qu'en début de cursus, il n'existe pas d'enseignement lié à l'éthique, au positionnement face au corps, à l'utilisation du toucher dans un cadre professionnel ou au consentement dans les soins (cf. critère 2). Toutefois, les compétences liées au positionnement face au corps, à l'usage du toucher dans un cadre professionnel et au respect du patient sont abordées de manière implicite et structurante dans les enseignements pratiques. La formation en Kinésithérapie conduit à un métier très axé sur cette dimension et il semble essentiel que ces approches puissent être abordées de manière explicite dès le début du cursus pour sensibiliser les nouveaux étudiant·es.
- 3 Le cursus en Kinésithérapie propose, pour certaines UE, des modalités d'enseignement hybrides permettant de centrer le temps en présentiel sur des méthodes pédagogiques actives. Cette configuration permet à la fois de répondre aux contraintes liées au grand nombre d'étudiant·es présents dans la section, mais aussi de rendre les étudiant·es pleinement acteurs·rices sur des modalités d'enseignements plus dynamiques.
- 4 Le comité souligne l'effort et la réflexion mise en œuvre au sein de l'équipe pédagogique pour proposer des dispositifs pédagogiques très diversifiés avec de la simulation, des cours pratiques, des séminaires en présence d'expert·es du métier, des séances en réalité virtuelle ou encore des ECOS. Ces méthodes permettent de développer la réflexivité des étudiant·es et, aux yeux du comité, ceci est compatible avec une évolution de la formation dans une approche pédagogique autour des compétences métier. Le comité note la volonté de la coordination de la section de développer cette approche à moyen terme et l'encourage dans ce sens. La réflexion déjà présente au sein de l'équipe pédagogique est un atout majeur qui appuiera cette évolution.

- 5 Les séances actuellement développées en simulation restent peu nombreuses et sont centrées sur des scénarios de soins relationnels, pas nécessairement spécifiques au métier de kinésithérapeute. L'équipe projette de développer des séances de ce type et axées davantage sur des compétences métier, mais cela nécessite de mobiliser davantage les ressources à la fois matérielles et humaines, avec des profils enseignants métier qui possèdent les compétences nécessaires tant en pédagogique par simulation que les compétences métier pour assurer des débriefings pertinents.
- 6 Le comité constate que la section a développé des activités d'apprentissage transversales en lien avec d'autres sections : les activités interdisciplinaires. Ces temps contribuent au partage interprofessionnel et à la connaissance mutuelle du champ d'activité de chaque profession ce qui permet aux étudiant·es de situer leurs connaissances et compétences dans un contexte similaire à l'exercice en établissement de santé, et leur permet d'avoir une meilleure visibilité des parcours de soins.
- 7 Les TFE sont suivis et encadrés avec notamment l'existence de séminaires organisés en petits groupes et animés par des enseignant·es. Ces séminaires débutent dès le choix et la définition du sujet pour accompagner les étudiant·es à cerner leur sujet d'étude et à préciser leurs idées, et se poursuivent tout au long du travail afin de susciter les échanges et répondre de façon partagée aux questionnements des étudiant·es. Toutefois, le comité note que les sujets de TFE sont assez peu orientés vers les sciences humaines (cf. critère 2) et il paraît regrettable que ces thématiques ne soient pas développées dans une formation de futur·es professionnel·les du soin dont le cœur de métier se situe dans l'accompagnement des personnes.
- 8 Au niveau des stages, le comité réalise plusieurs constats :
 - a. Les parcours de stages ne permettent pas toujours de balayer tous les domaines de la kinésithérapie (musculosquelettique, neuromusculaire, cardio-respiratoire). En effet, tous·tes les étudiant·es n'ont pas un parcours de formation clinique qui leur permet d'être confrontés à un panel suffisamment large de situations cliniques et de typologies de prises en charge.
 - b. Les départs en stage restent tardifs au sein du cursus, il faut en effet attendre le bloc 3 pour que les étudiant·es réalisent un stage actif. Cette confrontation tardive au monde professionnel engendre une difficulté pour les étudiant·es à conforter leur choix d'orientation et à construire leur identité professionnelle. Cela pourrait également impacter la motivation et l'implication des étudiant·es dans leur formation.
 - c. La grille d'évaluation des stages est identique en bloc 3 et en master. Ceci ne permet pas d'une part d'identifier les attendus en fonction du niveau de l'étudiant·e et d'autre part d'évaluer les étudiant·es avec un niveau d'exigence inhérent à leur niveau de formation. Ainsi, la progressivité dans l'apprentissage des compétences professionnelles ne se traduit pas dans l'évaluation. Par ailleurs, la grille d'évaluation des stages n'est pas déclinée en critères permettant d'objectiver la notation en fonction des attendus. Ceci pourrait engendrer une forme de subjectivité dans l'évaluation des stages.
- 9 L'absence d'élaboration d'objectifs personnels de stages par les étudiant·es ne leur permet pas de s'impliquer dans leur départ en stage et d'identifier les compétences à acquérir sur le terrain qui va les accueillir. De plus, les maîtres de stages ne disposant pas d'objectifs personnalisés ni d'auto-évaluation à l'arrivée pourraient rencontrer des difficultés à prendre en compte le niveau et le degré d'autonomie de l'étudiant·e pour lui proposer un parcours de stage adapté.

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

- 10 Globalement, le cursus en Kinésithérapie semble plutôt donner un équilibre pertinent entre enseignements théoriques et activités pratiques. Les étudiant·es semblent trouver une logique dans l'articulation de leurs enseignements qui leur permet d'aborder plutôt sereinement l'arrivée des premiers stages avec une bonne compréhension des typologies de situations cliniques. La première année de master s'inscrit dans la continuité du parcours des étudiant·es en bachelier ; elle est essentiellement axée sur les stages et les activités réflexives ainsi que l'aboutissement du travail de recherche.

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

- 11 Le comité note que les grilles d'évaluation ne sont pas systématiquement communiquées aux étudiant·es, particulièrement en ce qui concerne les épreuves orales ou épreuves pratiques. De ce fait, les étudiant·es n'ont pas la connaissance des exigences et des attendus, ce qui ne leur permet pas de s'auto-évaluer et de se préparer en toute connaissance des éléments d'évaluation ou des impératifs pour valider leur épreuve.
- 12 Les grilles d'évaluation des mémoires sont critériées et détaillées de façon très précise incluant pour chaque critère d'évaluation, les éléments à valider pour acquérir les points. Ces éléments permettent de garantir une certaine objectivité dans l'évaluation ainsi que des évaluations équitables d'un jury à l'autre ou d'un TFE à l'autre.

Cependant, il semble que les membres du jury d'un TFE ne disposent pas d'un temps de délibération pour la notation écrite du TFE. Cependant ils ont un temps de concertation à la fin de la défense orale de l'étudiant. Pour le comité, ceci va à l'encontre même de la constitution d'un jury pour évaluer le mémoire des étudiant·es. En effet, le partage des points de vue au sein du jury est un temps incontournable afin que chacun puisse donner son avis sur le travail de l'étudiant·e et argumente au regard de son expérience la notation attribuée. L'absence de délibération sur l'écrit ne permet pas à deux membres de jury de relativiser leur point de vue entre, par exemple, un jury métier très axé sur les techniques de soins auprès du patient et un jury HEPL plutôt garant de la méthodologie du travail réalisé.

- 13 Le comité souligne la mise en place d'ECOS et de journée de préparation aux ECOS dans les trois principaux champs cliniques de l'exercice du métier. Cette initiative permet, à travers l'étude de situations cliniques, de travailler et évaluer l'autonomie de l'étudiant·e dans l'adaptation des thérapeutiques à la situation clinique et au contexte personnel de la personne soignée. Au final, les évaluations de type ECOS permettent de mettre les étudiant·es en situation pour tester leurs compétences et leur savoir-agir.

RECOMMANDATIONS

- 1 Développer au sein du cursus des enseignements en sciences humaines et sociales afin de sensibiliser les étudiant·es à l'approche du patient en tant que personne sur des notions telles que l'éthique, le consentement, le toucher thérapeutique. L'objectif pourrait également être également de promouvoir l'intégration des sciences humaines aux sujets

de TFE traités par les étudiant·es pour les amener sur ce champ de recherche qui semble tout à fait cohérent avec un futur métier dédié à l'accompagnement des patients.

- 2 Garantir des parcours de stages équivalents pour tous·tes les étudiant·es en termes de champs d'activités et de compétences travaillées, en définissant par exemple un nombre de semaines minimales dans chacun des domaines de la kinésithérapie et dans les différents milieux d'exercice du métier (établissement de santé, indépendant).
- 3 Engager une réflexion sur l'organisation générale des stages dans le but d'évoluer vers une répartition qui permette aux étudiant·es un premier départ en stage plus tôt dans le cursus ainsi qu'une alternance plus régulière entre périodes de cours et périodes de stages, afin que l'année de master (bloc 4) ne soit pas uniquement dédiée aux stages.
- 4 Revoir les grilles d'évaluation des stages avec pour objectif de traduire dans celles-ci la progressivité des connaissances et la montée en complexité des compétences travaillées par les étudiant·es.
- 5 Rendre les étudiant·es davantage acteurs·rices de leur départ en stage en les incitant à procéder à leur auto-évaluation et en les conduisant à rédiger des objectifs personnels de stage. Ces objectifs représentent une implication de l'étudiant·e dans sa formation et constituent pour les maîtres de stages un réel document d'appui lors de l'accueil des étudiant·es pour cibler le degré d'autonomie de l'étudiant·e ainsi que les activités et les compétences à travailler.
- 6 Encourager le développement des activités pédagogiques actives et notamment de la simulation via la création de nouveaux scénarii pédagogiques spécifiques aux domaines de la kinésithérapie.
- 7 Communiquer les grilles d'évaluations, particulièrement pour les épreuves pratiques et épreuves orales afin que les étudiant·es aient connaissance des éléments attendus et puissent se préparer au niveau d'exigence attendu.
- 8 Revoir la procédure d'organisation des jurys de TFE en prévoyant notamment un temps de délibération sur la note écrite et orale entre les membres du jury afin que chacun puisse argumenter la notation en visant un accord collégial sur la note donnée à l'étudiant·e plutôt qu'une moyenne des notes proposées. Ainsi, les membres du jury pourraient également échanger ensemble, écouter leurs points de vue et attribuer une notation globale tenant compte de tous les regards sur le travail écrit et oral de l'étudiant·e.

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 temps d'accueil des nouveaux personnels est organisé pour présenter la HEPL, son organisation, sa gouvernance et les différents services et commissions à l'œuvre. Les nouveaux agents sont, à cette occasion, présentés aux équipes. En complément, un livret d'accueil a été formalisé pour les nouveaux enseignant·es afin de faciliter leur arrivée au sein de la HEPL et leur intégration dans l'établissement, mais aussi de présenter les infrastructures, les outils et les différents supports transversaux dont les enseignant·es peuvent disposer dans leur pratique.
- 2 Le comité note que des formations sont proposées aux enseignant·es afin de développer leurs compétences dans l'utilisation des outils numériques par exemple (PIX, Moodle, Wooclap, etc.) et de favoriser l'intégration de ces outils dans les scénarii pédagogiques des différentes UE. Par ailleurs, la HEPL dispose d'une Cellule d'appui pédagogique et numérique dont le rôle est de soutenir les équipes pédagogiques, mais également de proposer des séances d'information sur des thématiques ciblées.
- 3 *[Kinésithérapie]* l'équipe pédagogique compte des enseignant·es titulaires d'un doctorat, mais aussi des enseignant·es issus du métier. Cette diversité de profils permet à la fois de garantir un lien fort et de développer l'initiation des étudiant·es avec la méthodologie de recherche, mais également de s'assurer de la pertinence des programmes au regard de la réalité de l'exercice professionnel.
- 4 *[Psychomotricité] [Coaching sportif]* le comité remarque un manque d'enseignant·es (notamment des maîtres de formation pratique) issus des professions au sein des sections notamment pour dispenser des enseignements cœur de métier. Ce manque a très certainement d'une part un impact fort sur la construction de l'identité professionnelle des étudiant·es qui ne peuvent s'identifier à des représentant·es de leurs futurs métiers et d'autre part entraîne des difficultés à créer des liens entre les enseignements et leurs applications concrètes.
- 5 *[Coaching sportif]* la section ne compte pas d'enseignant titulaire d'un doctorat dans le domaine du sport. Même si le comité comprend que seul le master est exigé pour enseigner en haute école, le comité constate que l'acculturation aux méthodes de recherche reste limitée au sein du cursus. À ce jour, les étudiant·es ne sont pas suffisamment sensibilisé·es à la recherche et le développement des compétences scientifiques inhérentes à la méthodologie et aux exigences des recherches professionnelles reste superficiel. De ce fait, le comité note que la portée des TFE réalisés reste limitée avec une difficulté pour justifier du niveau 6 tel que prescrit par le cadre francophone des certifications, et parfois peu en lien avec des applications professionnelles.
- 6 *[Coaching sportif]* Concernant la codiplomation HEPL-HECh, le comité constate qu'il n'y a pas de référent administratif à la HECh pour cette section. De ce fait, les étudiant·es sont parfois en difficulté sans interlocuteur·rice pour les temps où ils/elles

sont en cours à la HECh avec par exemple une limitation des accès aux infrastructures de vie étudiante (cafétéria, bibliothèque, etc.). De plus, les étudiant·es sont contraint·es de consulter en permanence les plateformes des deux établissements pour constituer leur horaire hebdomadaire ce qui pose des difficultés de communication, de coordination et d'accès aux informations.

Bonne pratique :

Pour la codiplomation en Psychomotricité, les horairistes planifient des plages de travail en commun pour coordonner de façon conjointe les horaires sur les plateformes des deux établissements. Ceci permet, pour les étudiant·es, de regrouper l'horaire sur une seule plateforme et ainsi d'uniformiser la communication des horaires et, pour les enseignant·es, de garantir l'accès de tous à l'ensemble des informations sur les deux établissements.

- 7 Le comité constate que les fonctions de coordination de section et coordination qualité sont désignées en interne et attribuées à des personnels enseignants. Ainsi, ce changement de poste constitue une évolution vers de nouvelles missions et un positionnement modifié au sein de l'équipe de l'établissement. Le comité remarque que l'appropriation de ces missions reste variable engendrant un suivi divers des actions à mener dans le cadre de ces missions et une perception variable des responsabilités de chacun·e. De ce fait, cette prise de poste demanderait à être accompagnée à minima par une sensibilisation aux missions et un tutorat par des pair·es permettant d'expliciter les attendus du poste et de pouvoir partager des questionnements ou problématiques rencontrées, afin de faciliter le changement de posture au sein de l'équipe et faciliter le développement des compétences managériales.

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

- 8 Le comité note l'obtention par l'équipe de financements pour développer plusieurs projets (développement de la réalité virtuelle, KinéQuantum, logiciel d'anatomie Visible Body, équipements numériques, etc.) à travers la participation à un projet de relance européen pour l'intégration du numérique dans l'enseignement supérieur qui, outre les investissements matériels, a permis l'engagement de personnes-ressources et d'un chercheur pour développer ces sujets et accompagner les équipes pédagogiques dans les évolutions des enseignements.
- 9 D'un point de vue des ressources informatiques, le réseau wifi Eduroam est déployé sur l'ensemble de l'établissement, et même si le réseau semble parfois capricieux dans certaines parties de l'établissement, il n'en reste pas moins que le réseau reste accessible. De plus, tous·tes les étudiant·es et membres du personnel ont accès à Office 365 gratuitement. Ces éléments permettent une équité d'accès aux ressources numériques au sein de la structure et garantissent un accès aux logiciels de bureautique qui pourront être mobilisés lors des travaux demandés tout au long du cursus.

- 10 Parallèlement, de nombreux tutoriels sont mis à disposition sur l'École virtuelle. Ceci permet de garantir une base minimale de connaissances qui sont accessibles, disponibles et consultables en temps réel et au besoin.
- 11 En ce qui concerne les cursus dispensés sur plusieurs sites, plusieurs problématiques sont relevées par le comité :
- a. Les déplacements souvent nombreux des étudiant·es (jusqu'à 7 sites pour une même formation) impactent fortement la qualité de vie des étudiant·es à travers une majoration du temps et de la charge mentale dédiée aux déplacements et une fatigabilité en lien avec ceux-ci.
 - b. L'accès aux services de la cafétéria HECh est compliqué pour les étudiant·es HEPL, notamment par la non détention d'une clé Xafax, y facilitant les paiements.
- Ces éléments traduisent un manque de réflexion concernant la rationalisation des ressources dans le cadre des co-diplomations.
- 12 Le comité note qu'une nouvelle bibliothèque est en cours d'aménagement sur le site de la HEPL afin d'offrir aux étudiant·es un espace de travail plus optimisé. Les ressources adaptées aux formations proposées vont alors être réorganisées pour pouvoir être mises à disposition des étudiant·es. Cependant, cet espace reste limité compte tenu des effectifs des sections évaluées et le taux de fréquentation risque rapidement d'atteindre les limites possibles en termes d'accueil. De plus, même si le comité comprend les contraintes administratives qui bloquent l'élargissement des horaires d'ouverture de la bibliothèque, il serait souhaitable que cet espace de travail puisse être accessible en fin de journée par exemple.
- 13 Parallèlement, force est de constater que les espaces de travail disponibles pour les étudiant·es sont réduits. Ainsi, ils/elles peuvent difficilement se regrouper au sein de l'établissement pour travailler et mobilisent pour cela leurs logements personnels souvent réduits et pas toujours adaptés (absence de wifi).
- 14 Au niveau des ressources matérielles, le comité constate plusieurs manques qui freinent le développement des compétences métiers :
- a. Un manque de matériel d'évaluation clinique qui ne permet pas des enseignements actualisés, en cohérence avec le terrain et les besoins du monde professionnel. De ce fait, les étudiant·es apprennent ces aspects de façon très théorique et ne développent pas leur savoir-faire professionnel spécifique.
 - b. **[Psychomotricité]** Une absence de testothèque (malgré la volonté d'en acquérir une) qui ne permet pas l'apprentissage de la réalisation des bilans spécifiques et standardisés pour prendre en charge les patient·es en fonction de leur profil. En conséquence, les jeunes diplômé·es sont contraints de payer des formations continues supplémentaires pour accéder aux tests de base et les utiliser.
 - c. **[Kinésithérapie]** Un manque de matériel spécifique métier pour la réalisation des travaux pratiques avec des tables souvent vétustes et des coussins et machines en nombre insuffisant qui ne permettent pas un apprentissage pratique dans des conditions optimales. Le délai pour obtenir du nouveau matériel en suivant les procédures provinciales (plan d'équipement) est assez long.
 - d. Une certaine lenteur, voire un blocage au niveau institutionnel des procédures administratives en lien avec le PO (Province de Liège) qui pourraient permettre

de récupérer des dons de matériels venant de structures professionnelles qui renouvellent leurs équipements.

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

- 15 Au sein de la HEPL, le Service d'Aide à la Réussite (SAR) est présent et visible pour les étudiant·es qui mobilisent les activités du SAR en fonction de leurs besoins. Ainsi, la communication du SAR semble efficace au bénéfice du suivi et de l'accompagnement des étudiant·es.

Bonne pratique :

Afin de favoriser l'accès au SAR, pour les étudiant·es de première année, une plage est réservée dans leur horaire et dédiée au SAR. Ceci facilite la participation des étudiant·es aux services et activités proposées par le SAR et favorise l'accompagnement des étudiant·es.

- 16 Le comité constate que, malgré les taux d'échecs importants en bloc 1, un niveau parfois insuffisant et une grande disparité des profils d'étudiant·es entrants, l'établissement ne propose pas la mise en place d'une période propédeutique formelle. Toutefois, une semaine de préparation « Prépa Sup » est organisée avant la rentrée afin de favoriser une première mise à niveau. Cette initiative, pourrait être renforcée ou prolongée pour permettre aux étudiant·es de mieux cibler leurs lacunes dès l'entrée en formation, et aux enseignant·es d'identifier plus précocement les profils les plus fragiles en vue d'un accompagnement adapté.
- 17 *[Psychomotricité]* Un système de tutorat est mis en place entre étudiant·es. Ainsi les étudiant·es ayant obtenu des résultats satisfaisants ont la possibilité de devenir tuteurs·rices pour leurs pair·es de bloc 1. Cela permet aux étudiant·es une autre approche sur les matières qui leur posent problème et un échange parfois plus personnalisé sur les difficultés qu'ils/elles rencontrent.
- 18 Le comité note que les étudiant·es sont informé·es, dès leur arrivée à la HEPL, de l'ensemble des services transversaux mis à leur disposition. Cette information est relayée sur le site de l'établissement et sur les canaux de communication comme l'École virtuelle ou Moodle.
- 19 Le comité constate que la HEPL a développé une démarche d'aide et de soutien aux étudiant·es en difficultés financières avec par exemple l'octroi possible d'aides ou d'avantages pour tous les étudiant·es. Cela se traduit notamment par l'aide à l'achat d'un ordinateur ou un prêt, l'aide à l'achat de protections menstruelles, une subvention pour l'achat de vélo, l'accès à des épiceries solidaires ou encore un accompagnement psychosocial.
- De plus, des aides financières sont possibles sous conditions avec l'intervention du service social comme l'attribution d'un pack rentrée, d'un pack syllabus, de manuels scolaires, de forfaits repas ou déplacements, d'aide à la garde d'enfants, etc.
- Cet ensemble est à saluer car il contribue à favoriser des conditions de formations optimales en soutenant les étudiants défavorisés.

20 Les procédures de validation des acquis de l'expérience sont possibles au sein de l'établissement. Pour les co-diplomations, la démarche est centralisée par la HEPL en tant qu'établissement référent. Il existe une commission de validation interne qui détermine le programme de l'étudiant·e. Cependant, son existence, son travail et les procédures associées, ne semblent pas toujours connus même par les étudiant·es qui sont déjà diplômé·es d'autres cursus. En effet, des étudiant·es réalisent à nouveau des matières pour lesquelles leur cursus antérieur a parfois un niveau supérieur ou équivalent.

Droit de réponse de l'établissement

21 *[Coaching sportif]* Le comité note la réalisation d'un stage résidentiel à la fois payant et obligatoire puisque celui-ci conditionne la validation d'une UE. Ce stage intitulé « dépassement de soi » questionne par rapport à l'équité entre étudiant·es, mais également quant à la pertinence des activités proposées par rapport aux compétences métier et aux objectifs pédagogiques poursuivis. De plus, les critères de l'évaluation et par conséquent de la validation de l'UE à laquelle ils sont adossés, sont assez flous et ne sont pas précisés aux étudiant·es. Par ailleurs, le comité soulève le manque d'accompagnement et de sens pour les étudiant·es qui peinent à relier ce stage à des objectifs de professionnalisation. Enfin, le coût de ce stage reste relativement élevé et les étudiant·es n'en sont pas informés au moment de leur inscription.

22 Les TFE sont encadrés et/ou accompagnés à la fois par un promoteur·rice interne et par un directeur·rice externe de terrain. Chacun.e a un rôle défini qui est formalisé au sein du guide des TFE. Ces rôles sont présentés et clairs pour les étudiant.es. De ce fait, ceux-ci/celle-ci connaissent leurs interlocuteurs, leurs rôles, et ont la capacité de mobiliser les ressources dont ils ont besoin

23 Le comité constate que les étudiant·es à besoins spécifiques sont accompagné·es et suivie·es par les services ad hoc qui prennent en compte les besoins de ces étudiant·es et envisagent les aménagements raisonnables qu'il est possible de mettre en œuvre pour faciliter le déroulement de leur formation dans les meilleures conditions. Les étudiant·es connaissent les modalités pour solliciter ces services qui sont communiquées tant sur l'École virtuelle, que par une présentation lors de la rentrée et par voie d'affichage au sein de l'établissement.

Cependant, aux yeux du comité, il semble essentiel que les services d'accompagnement des étudiant·es à besoins spécifiques puissent communiquer avec les équipes pédagogiques sur les aménagements mis en place ce qui à l'heure actuelle ne semble pas être toujours le cas. L'objectif est de s'assurer de la compréhension des aménagements et de la prise en compte des spécificités de ces situations d'étudiant·es par les enseignant·es pour éviter toute confusion ou toute forme de discrimination.

24 *[Kinésithérapie]* Le comité remarque que les dates des stages sont décalées par groupes d'étudiant·es qui ne partent pas tous·tes en stage au même moment et qui, par conséquent, ne bénéficient pas des enseignements au même moment de leur formation, notamment pour les enseignements liés à la méthodologie du mémoire. Même si le comité a conscience que le nombre important d'étudiant·es au sein du cursus peut contraindre certaines organisations pédagogiques, ceci provoque un décalage dans les apprentissages et une certaine forme d'iniquité alors même que le temps de réalisation du TFE est très restreint.

Dimension 4.4 : Analyse des données nécessaires au pilotage du programme

25 À ce jour, le comité constate qu'il existe peu de données suivies et analysées au niveau des cursus de façon systématisée sur des éléments nécessaires au pilotage central des formations, et particulièrement sur le suivi des diplômé·es, leur insertion professionnelle, les reprises et poursuites d'études, le profil des entrants, les taux de réussite par bloc ou par UE, le suivi des abandons, etc. En l'absence de ces éléments, il semble complexe d'argumenter certaines décisions ou orientations pédagogiques des cursus évalués. En effet, en s'appuyant sur les données collectées à l'échelle de la HEPL, les cursus pourraient, à travers ces données probantes garantir la pertinence des choix réalisés dans le cadre par exemple de la révision des programmes.

RECOMMANDATIONS

- 1 *[Psychomotricité] [Coaching sportif]* Diversifier les profils d'enseignant·es recruté·es en intégrant des enseignant·es ou maîtres de formation pratique issus de la profession afin d'une part de favoriser le développement de l'identité professionnelle, et d'autre part de garantir la pertinence des apprentissages au regard de la réalité des pratiques professionnelles.
- 2 *[Coaching sportif]* Engager une réflexion sur le renforcement de l'équipe pédagogique afin de développer la recherche en coaching sportif. Ceci permettrait de favoriser l'implantation de la recherche au sein du cursus et la sensibilisation des étudiant·es aux méthodes de recherches professionnelles. L'objectif serait également de gagner en pertinence scientifique et professionnalisante dans les sujets de mémoires travaillés par les étudiant·es.
- 3 *[Coaching sportif]* Dans le cadre de la co-diplomation HEPL-HECh, revoir les modalités du partenariat (convention) entre les deux établissements afin de rationaliser l'utilisation des ressources et des infrastructures notamment en :
 - a. Envisageant davantage de porosité dans les droits d'accès des étudiant·es sur l'ensemble des sites fréquentés pour les besoins de leur formation.
 - b. Améliorant le partenariat au niveau administratif sur les fonctions en lien avec les activités des étudiant·es.
 - c. Identifiant un·e interlocuteur·rice pour les étudiant·es sur chacun des sites de formation.
- 4 Dans le cadre des co-diplomations :
 - a. Harmoniser les procédures de VAE afin que les étudiant·es soient informé·es des possibilités dont ils/elles disposent et covalider les dossiers de demande, afin que les VAE soient en accord avec les éléments du programme dispensés par chacune des HE.
 - b. Formaliser les questions d'accès aux ressources tant pour favoriser l'équité dans les apprentissages des étudiant·es que dans le cadre de la mise à disposition d'outils communs pour les équipes pédagogiques. La convention de partenariat entre les établissements pourrait en préciser les contours afin de rationaliser ces questions dans la mise en œuvre des cursus.
- 5 Professionnaliser les fonctions de coordination de section et de coordination qualité par un accompagnement par les pair·es tant que par une offre de formation qui permette de faciliter la prise de poste, le développement d'un positionnement managérial adapté et la compréhension des attendus inhérents à la fonction.

- 6 Pérenniser le soutien aux projets d'innovation pédagogique et encourager les équipes enseignantes à mobiliser les ressources internes disponibles pour accompagner la transformation de l'enseignement.
- 7 Envisager la possibilité d'engager des jobistes étudiants (BAC bibliothécaire-documentaliste) pour étendre les horaires d'ouverture de la bibliothèque en soirée après la fin des enseignements.
- 8 Questionner l'accessibilité des salles d'enseignement en dehors des cours et des activités d'apprentissage pour les ouvrir comme espaces de travail aux étudiant·es.
- 9 Mettre en place une stratégie d'acquisition de matériels spécifiques utilisés dans le secteur professionnel (machines, systèmes de mesures de la condition physique ou de suivi de la performance individuelle, etc.) avec par exemple des conventions de partenariats qui permettraient les dons de matériels en renouvellement sur des établissements de soins.
- 10 Poursuivre le travail engagé avec les horairistes pour réduire les déplacements des étudiant·es et favoriser des journées complètes sur un seul site de formation.
- 11 Mettre en place une période propédeutique qui pourrait permettre aux étudiant·es de cibler plus rapidement leurs lacunes et aux enseignant·es de repérer les profils plus fragiles et leur proposer un accompagnement adapté.
- 12 Généraliser à l'ensemble des cursus l'organisation d'un tutorat par les pair·es afin de favoriser l'entraide étudiante dans un objectif d'accompagnement vers la réussite.
- 13 Mieux communiquer sur le travail de la commission interne chargée de l'analyse des demandes dans le cadre de la VAE auprès des étudiant·es par souci de transparence et d'équité de traitement.
- 14 *[Coaching sportif]* Revoir les modalités de réalisation et les objectifs pédagogiques du stage résidentiel afin de :
 - a. Garantir l'équité de traitement des étudiant·es tant dans les aspects de financement que dans le respect des limites et du consentement inhérents aux activités proposées.
 - b. Accorder ce stage à un objectif d'apprentissage clairement identifié.
 - c. Définir et communiquer aux étudiant·es les critères de validation de ce stage en envisageant des modalités particulières pour les étudiant·es qui n'auraient pas la possibilité d'y assister.
- 15 Organiser la communication entre les services transversaux et les équipes pédagogiques autour de la question des aménagements de formation pour les étudiant·es à besoins spécifiques afin de garantir la compréhension des aménagements et des situations d'étudiant·es par les enseignant·es pour éviter toute confusion ou toute forme de discrimination.
- 16 *[Kinésithérapie]* Engager une réflexion relative à l'organisation des stages adossée à l'enseignement de la méthodologie du mémoire afin de garantir l'équité des étudiant·es dans la progression de leurs apprentissages.
- 17 Mettre en place au sein des cursus un suivi systématique d'indicateurs nécessaires au pilotage des formations en identifiant le cas échéant les canaux de transmission des enquêtes et les outils nécessaires à leur recueil.

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 La méthodologie de l'auto-évaluation est définie et suivie de façon institutionnelle avec l'objectif d'harmoniser le process pour l'ensemble des cursus évalués. Pour ce faire, la cellule qualité institutionnelle a formalisé une échelle du temps qui permet aux coordinateurs·rices de section et aux coordonnateurs·rices qualité d'avoir des repères notamment pour la consultation des parties prenantes et de fixer les échéances de mise en œuvre de l'auto-évaluation.
- 2 La démarche d'auto-évaluation n'est pas mise en œuvre sur la base d'une commission interne. Le choix de la HEPL s'est axé sur la mise en place d'un conseil de perfectionnement par section qui pourrait notamment tenir le rôle de coordonner l'auto-évaluation des programmes. Cependant, ce fonctionnement est récent en section Kinésithérapie, à l'état de projet en section Psychomotricité et non débuté en section Coaching sportif. De ce fait, ce conseil n'a pas pris part à l'auto-évaluation dont la démarche, même si elle est planifiée institutionnellement, manque de collégialité.

Dimension 5.2 : Analyse SWOT

- 3 L'analyse SWOT présentée est le fruit d'une réflexion avec l'ensemble des parties prenantes qui sont consultées par le biais d'enquêtes en interne et en externe. La SWOT qui en ressort présente la synthèse des éléments relevés et permet une vision globale des points forts et des axes d'améliorations de chacune des sections.

Dimension 5.3 : Plan d'action et suivi

- 4 Les outils qualité sont mis à disposition et connus des acteurs·rices institutionnels via une plateforme de partage. Cependant, leur appropriation au sein des sections semble davantage liée à l'expérience individuelle des personnels ou à leur niveau de maîtrise de la démarche qualité qu'à une réelle acculturation en interne. De ce fait, les sections se saisissent des outils et documents de façon très variable et le comité retrouve des documents complétés de façon assez inégale en fonction des sections.
- 5 Les plans d'action sont formalisés et structurés sur la base d'un outil institutionnel qui répond aux exigences en identifiant l'origine des actions, les pilotes, les échéances et les indicateurs de suivi.
- 6 Pour chaque action, une fiche action est renseignée et permet de décrire l'action en cours, ses phases de réalisation, son état d'avancement et les responsables de la mise en œuvre. Cet outil permet d'assurer la traçabilité et le suivi des actions engagées. Cependant, le comité constate que ces fiches sont renseignées de façon très inégale par les responsables des actions, tous·tes les acteurs·rices ne semblent comprendre la place et l'utilité de cet outil dans la démarche d'amélioration continue

ce qui en limite l'efficacité et plus largement le développement d'une culture qualité partagée.

- 7 **[Psychomotricité] [Coaching sportif]** Le comité constate que les pistes d'amélioration continue ne sont pas fondées sur des informations fiables ou sur des données probantes. En effet, pour ces deux formations, les enquêtes à destination des parties prenantes externes ont été déployées dans le contexte de l'auto-évaluation et le processus n'est pas en place en continu. Les données ainsi obtenues constituent donc une base qui devra être consolidée pour s'assurer que les pistes d'amélioration continue qui en découlent soient pertinentes et argumentées.

RECOMMANDATIONS

- 1 Mettre en œuvre le conseil de perfectionnement sur l'ensemble des sections afin de pérenniser la démarche d'amélioration continue en incluant toutes les parties prenantes internes et externes.
- 2 S'assurer de la compréhension et de la prise en main des outils qualité par les référent·es et/ou coordonnateurs·rices qualité au sein des sections avec l'objectif de les acculturer à la démarche d'amélioration continue en explicitant le sens des attendus et des outils de traçabilité.
- 3 Pérenniser la mise en œuvre de la consultation des parties prenantes via une systématisation des enquêtes et en analyser les données pour adapter les actions d'améliorations à mettre en œuvre à moyen et long terme.

Conclusion

La HEPL a structuré son pilotage autour d'un plan stratégique qui a été communiqué et qui est connu des acteurs et des actrices dans les sections. Chaque section a pu identifier des priorités spécifiques qui s'inscrivent dans le projet de pilotage global.

Le pilotage institutionnel est soutenu par une démarche d'amélioration continue institutionnelle qui apporte méthode et outils aux parties prenantes de l'établissement. Cependant, la démarche qualité n'a pas imprégné l'ensemble des cursus de façon similaire et il semble que la formation des référent·es au sein des sections soit un axe de travail pour l'établissement. La démarche qualité devra également s'associer aux réflexions pédagogiques afin que l'ensemble des acteurs et des actrices de la section construisent ensemble une culture commune de la qualité.

Dans le cadre des cursus évalués, la mise en œuvre des co-diplomations reste très inégale et la contractualisation des partenariats ne suffit pas à acter une mise en œuvre efficiente et pertinente. Ces partenariats demandent à être précisés dans une logique de co-construction pédagogique dans l'intérêt du développement des compétences professionnelles des étudiant·es.

Les cursus évalués sont engagés dans une révision de leurs programmes à différents niveaux de mise en œuvre. Afin de réussir ces réajustements, l'engagement des parties prenantes internes et externes semble être une nécessité afin que les cursus puissent approfondir leurs liens avec les milieux professionnels et ainsi apporter les ajustements pertinents aux cursus au regard des réalités professionnelles.

Droit de réponse de l'établissement



Évaluation Kinésithérapie –
coaching sportif -
Psychomotricité

2024-2025

Droit de réponse de l'établissement évalué

Commentaire général éventuel : De manière générale, les remarques que nous avions effectuées ont été prises en compte. Il nous reste juste une incompréhension à la page 46 (voir ci-dessous)

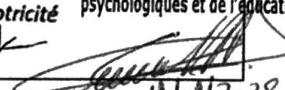
L'établissement ne souhaite pas formuler d'observations de fond

Critère / Dimension	Rubrique ¹	Point ²	Observation de fond
4/4.3	Constat et analyse	20	L'établissement ne partage pas la dernière affirmation du rapport : « <i>En effet, les étudiant·es réalisent à nouveau des matières pour lesquelles leur cursus antérieur a parfois un niveau supérieur ou équivalent</i> ». Aucun élément objectif ne nous permet de confirmer ce constat. Les dispositifs en place veillent précisément à reconnaître les acquis antérieurs et à éviter toute redondance injustifiée dans les apprentissages.

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

P. MOTTART
Direct. Départ. Motricité

Pierre-Philippe Dumont
Directeur du Département Sciences
psychologiques et de l'éducation



13/09/28

Nom, date et signature du
coordonnateur de
l'autoévaluation

LAROC CAROLINE
POLONÉ MAURICE



19/09/25

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

² Mentionner le numéro précédent le paragraphe.