



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

Évaluation initiale du cluster
Kinésithérapie et motricité
en Fédération Wallonie-Bruxelles

ANALYSE TRANSVERSALE

Bruxelles, décembre 2025

Pour citer cette publication :

AEQES, *Évaluation du cluster Kinésithérapie et motricité en Fédération Wallonie-Bruxelles : analyse transversale*, Bruxelles, 2025.

ISBN (version électronique) : 978-2-87018-055-6 (pdf)

Dépôt légal : 2025:D/2025/14.506/2

Structure du document

L'analyse transversale se structure de la manière suivante :

- PRÉFACE, rédigée par la Cellule exécutive de l'AEQES et reprenant les informations factuelles de cette évaluation ;
- RÉSUMÉ rédigé par le comité d'évaluation ;
- CONTENU de l'ANALYSE TRANSVERSALE, rédigé par le comité d'évaluation ;
- DOCUMENTATION et ANNEXES.

Avis au lectorat

Le Parlement de la Communauté française a adopté le 25 mai 2011 une résolution visant le remplacement de l'appellation *Communauté française de Belgique* par l'appellation *Fédération Wallonie-Bruxelles*. La Constitution belge n'ayant pas été modifiée en ce sens, les textes à portée juridique comportent toujours l'appellation *Communauté française*, tandis que l'appellation *Fédération Wallonie-Bruxelles* est utilisée dans les cas de communication usuelle. C'est cette règle qui a été appliquée au présent document.

Les bonnes pratiques sont indiquées sur fond bleu. Il s'agit d'approches, souvent innovatrices, qui ont été expérimentées et évaluées dans les établissements visités et dont on peut présumer de la réussite¹. Ces bonnes pratiques sont à resituer dans leur contexte. En effet, il est illusoire de vouloir trouver des solutions toutes faites à appliquer à des contextes différents.

Les éléments contextuels et internationaux ont été pointés sur fond vert. Ils mettent en avant certaines réalités relatées par les expert-es internationaux·les. Bien qu'émanant de contextes différents de celui de la Fédération Wallonie-Bruxelles, ces pistes peuvent être éclairantes dans une dynamique de changement.

Les recommandations formulées par les expert-es se retrouvent, en contexte, dans l'ensemble des chapitres de l'analyse transversale. Elles sont également reprises sous la forme d'un tableau récapitulatif à la fin de ce rapport, dans lequel les destinataires des recommandations ont été pointé-es.

Ce document applique les règles de la nouvelle orthographe.

¹ Inspiré de BRASLAVSKY C., ABDOULAYE A., PATIÑO M. I., *Développement curriculaire et « bonne pratique » en éducation*, Genève : Bureau international d'éducation, 2003, p. 2.

Table des matières

Préface	7
Résumé	14
Contenu de l'analyse transversale	17
Introduction	18
1. Construire les identités professionnelles, un défi...	19
... à prendre en compte dans l'ingénierie pédagogique	19
Les stages	19
La présence de professionnel·les au sein des sections	23
... pour une intégration professionnelle réussie	24
Développer son identité professionnelle au sein d'un collectif	24
Préparer au statut d'indépendant·e	25
S'ouvrir à l'international	27
... vers une meilleure connaissance et reconnaissance des métiers	28
2. L'organisation pédagogique, une opportunité...	31
... pour aller vers une pédagogie active soutenant des apprentissages de qualité	31
... pour gagner en cohérence à travers une approche programme	31
... pour renforcer l'articulation entre théorie, pratique et recherche	33
... pour envisager l'accompagnement des étudiant·es comme un facteur intégrateur	37
... pour relever le défi des effectifs	38
3. Démarche qualité et pilotage, un cadre vertueux...	40
... témoin de la maturité des démarches	40
... impliquant les parties prenantes internes et externes	42
... s'appuyant sur la communication interne	44
4. Un focus incontournable, la codiplômation...	46
... qui s'inscrit dans un contexte	46

... qui demande un engagement réciproque fort pour que des opportunités naissent de la complexité	47
... un engagement fort incluant des défis et limites	47
Politique de gouvernance et gestion de la qualité	47
Pertinence et cohérence des programmes	50
Efficacité et équité des programmes	50
Perspectives internationales	51
En synthèse	52
Conclusion	53
En synthèse : analyse SWOT des programmes évalués	55
Récapitulatif des recommandations	56
Documentation et annexes	65

Liste des abréviations

AEQES	Agence pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur
ARES	Académie de recherche et d'enseignement supérieur
ASBL	Association sans but lucratif
CEC	Cadre européen de certification
ECOS	Examen clinique objectif structuré
EEE	Évaluation des enseignements par les étudiant-es
EI	Épreuve intégrée
ETP	Équivalent temps plein
FWB	Fédération Wallonie-Bruxelles
IA	Intelligence artificielle
INAMI	Institut national d'assurance maladie-invalidité
TFE	Travail de fin d'études
RGPD	Règlement général sur la protection des données
UE	Unité d'enseignement
UPBPF	Union professionnelle belge des psychomotriciens francophones

Préface

rédigée par la Cellule exécutive de l'Agence

Cadre légal

L'exercice d'évaluation de la qualité du cluster² Kinésithérapie et motricité en Fédération Wallonie-Bruxelles a été organisé par l'Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur et mené conformément aux termes du décret du 22 février 2008.

Champ évalué

L'évaluation menée par l'AEQES porte sur les cursus en Coaching Sportif, en Kinésithérapie, en Kinésithérapie et réadaptation, en Psychomotricité et en Sciences de la motricité³. Cette analyse transversale porte sur les cursus en Kinésithérapie, en Kinésithérapie et réadaptation et en Psychomotricité. Le cursus en Coaching Sportif, organisé par seulement deux établissements en FWB, est uniquement abordé dans le chapitre 4 consacré à la codiplômation. Le cursus en Sciences de la motricité, organisé uniquement par un des établissements évalués, n'est pas abordé dans cette analyse transversale.

Au moment de la rédaction de la présente analyse transversale, les cursus en Kinésithérapie et en Kinésithérapie et réadaptation sont engagés dans un processus de réforme. La décision politique de faire évoluer le master de 60 crédits vers un master de 120 crédits à partir de l'année académique 2026-2027 a été annoncée au cours de la campagne d'évaluation du cluster⁴. La rédaction des dossiers d'autoévaluation par les établissements et la majorité des visites d'évaluation externe ont eu lieu avant cette annonce.

Dans ce contexte, les constats et recommandations formulés dans le cadre de cette analyse transversale reflètent l'état de la situation au cours de l'évaluation externe menée en 2024-2025 et peuvent contribuer à alimenter la réflexion des établissements engagés dans la refonte des programmes et à éclairer les travaux en cours liés à la mise en œuvre de la réforme.

Les cursus et établissements évalués figurent dans les tableaux ci-dessous. L'Université catholique de Louvain et l'Université de Liège organisent également les cursus en Kinésithérapie et réadaptation et en Sciences de la motricité. Ces deux établissements ont été dispensés de l'évaluation externe Kinésithérapie et motricité. En effet, lors de leur évaluation institutionnelle en 2019-2020, ces deux établissements ont obtenu un avis global positif leur permettant d'organiser eux-mêmes l'évaluation de leurs programmes.

² Un cluster est un regroupement de programmes évalués ensemble par l'AEQES, conformément au plan décennal des évaluations : http://www.aeqes.be/calendrier_intro.cfm.

³ Voir annexe 1.

⁴ Voir : <https://degryse.cfwb.be/home/communiqués-de-presse/presses/etudes-de-kinesitherapie-en-5-ans-des-septembre-2026-accord-avec-les-representants-des-universites-et-des-hautes-ecoles.html>

Cursus et établissements évalués en enseignement pour adultes et en hautes écoles⁵

Sur fond grisé : le cursus est organisé par l'établissement. S'il est organisé en codiplômation, le nom de l'établissement partenaire est repris dans la case.

Sur fond blanc : le cursus n'est pas organisé par cet établissement.

Établissement (réfèrent en cas de codiplômation)	Coaching Sportif	Kinésithérapie	Psychomotricité
Haute École de la Province de Liège (HEPL)	Codiplômation avec Haute École Charlemagne (HECh)		Codiplômation avec Haute École libre Mosane (HELMo)
Haute École Léonard de Vinci (HE Vinci)	Codiplômation avec Haute École Bruxelles- Brabant (HE2B) et Haute École Francisco Ferrer (HEFF)		
Haute École Provinciale de Hainaut-Condorcet (HEPH Condorcet)			
Haute École Bruxelles-Brabant (HE2B)			
Haute École libre de Bruxelles (HELB)			
Haute École Louvain en Hainaut (HELHa)			
Haute École Robert Schuman (HERS)			
Centre d'enseignement supérieur pour adultes (CESA)			Codiplômation avec Haute École Louvain en Hainaut (HELHa)
Haute École de la Province de Namur (HEPN)			Codiplômation avec Haute École Albert Jacquard (HEAJ)
Institut Provincial d'Enseignement Supérieur et de Formation pour Adultes (IPEFA)			Codiplômation avec Cours pour éducateurs en fonction (CPSE)
Institut supérieur de promotion sociale libre de Bruxelles Ilya Prigogine (IIP)			

⁵ Voir également annexes 2 et 3.

Cursus et établissements évalués en universités⁶

Sur fond grisé : le cursus est organisé par l'établissement.

Établissement	Kinésithérapie et réadaptation	Sciences de la motricité (orientation générale)	Sciences de la motricité (orientation éducation physique)
Université libre de Bruxelles (ULB)			

Autoévaluation

En 2024-2025, les 12 établissements concernés par cette évaluation programmatique externe ont rédigé leur dossier d'autoévaluation au regard du référentiel d'évaluation de l'AEQES⁷. Deux séances d'information ont été organisées par l'Agence afin de soutenir les coordonnateur-trices dans leur travail de préparation. Les établissements ont transmis leur dossier d'autoévaluation à l'Agence en mai 2024. Ils ont ensuite rencontré le ou la président-e du comité d'évaluation chargé-e de l'évaluation externe au cours d'un entretien préalable afin de préparer la visite du comité.

Composition du comité d'évaluation

La Cellule exécutive de l'AEQES a composé un comité d'évaluation externe en respectant la jurisprudence⁸ établie, en veillant notamment aux conditions d'indépendance et d'actualisation de l'expertise. Une présentation de chaque membre du comité d'évaluation est disponible sur le site⁹ de l'AEQES.

Il importe de préciser que les expert-es sont issu-es de terrains professionnels différents et n'ont pas de conflit d'intérêts avec les établissements qu'ils et elles ont visités. Chaque expert-e a signé un contrat d'expertise avec l'AEQES pour la durée de la mission ainsi qu'un code de déontologie¹⁰. Outre les dossiers d'autoévaluation des établissements qu'il/elle était amené-e à visiter, chaque expert-e a reçu une documentation comprenant le guide à destination des expert-es¹¹, une présentation détaillée de l'enseignement supérieur en FWB par forme d'enseignement ainsi que divers textes légaux relatifs aux matières visées par l'évaluation.

Les 26 septembre, 2 et 3 octobre 2024, la Cellule exécutive de l'AEQES a organisé un séminaire de formation à l'intention des expert-es des différentes évaluations menées par l'Agence en 2024-2025 afin de les préparer à leur mission d'évaluation. Dans ce cadre, le contexte général, le cadre légal, la méthodologie et les objectifs visés par ces évaluations ont été abordés.

⁶ L'Université catholique de Louvain et l'Université de Liège sont dispensées de l'évaluation programmatique Kinésithérapie et motricité en 2024-2025.

⁷ Voir : https://aeqes.be/infos_documents_details.cfm?documents_id=246 (consulté le 12 septembre 2025).

⁸ Voir : https://aeqes.be/infos_documents_details.cfm?documents_id=251 (consulté le 12 septembre 2025).

⁹ Voir : https://www.aeqes.be/experts_comites.cfm?theSubject=198&name= (consulté le 12 septembre 2025).

¹⁰ Voir : https://aeqes.be/infos_documents_details.cfm?documents_id=131 (consulté le 12 septembre 2025).

¹¹ Voir : https://aeqes.be/infos_documents_details.cfm?documents_id=820 (consulté le 12 septembre 2025).

Lieux et dates des visites

Les visites dans les établissements concernés se sont déroulées selon le calendrier suivant :

Haute École Léonard de Vinci (HE Vinci)
Bruxelles, 14 et 15 octobre 2024

Haute École Louvain en Hainaut (HELHa)
Montignies-sur-Sambre, 13 et 14 novembre 2024

Haute École Provinciale de Hainaut - Condorcet (HEPH Condorcet)
Tournai, 19 et 20 novembre 2024

Haute École Bruxelles - Brabant (HE2B)
Bruxelles, 4 et 5 décembre 2024

Haute École Léonard de Vinci (HE Vinci)
Bruxelles, 17 et 18 décembre 2024

Haute École de la Province de Liège (HEPL)
Liège, 27, 28, 29 et 30 janvier 2025

Centre d'Enseignement Supérieur pour Adultes (CESA)
Roux, 5 et 6 février 2025

Institut Provincial d'Enseignement Supérieur et de Formation pour Adultes (IPEFA)
Liège, 11 et 12 février 2025

Institut Ilya Prigogine (IIP)
Bruxelles, 20 et 21 février 2025

Université libre de Bruxelles (ULB)
Bruxelles, 3, 4 et 5 mars 2025

Haute École libre de Bruxelles (HELB)
Bruxelles, 20 et 21 mars 2025

Haute École Robert Schuman (HERS)
Libramont, 14 et 15 avril 2025

Transmission des rapports préliminaires, droit de réponse des établissements et publication des rapports d'évaluation

Chaque visite a donné lieu à la rédaction d'un rapport préliminaire par le comité d'évaluation. L'objectif de ce rapport était de faire, sur la base du dossier d'autoévaluation et à l'issue des observations relevées lors des visites, des constats, analyses et recommandations en regard de chacun des cinq critères du référentiel AEQES.

Ces rapports préliminaires ont été transmis aux autorités académiques et directions et au(x) responsable(s) qualité de chaque établissement entre le 27 mai et le 24 juin 2025. Les établissements ont tous disposé d'un délai de trois semaines calendrier pour faire parvenir aux expert·es leurs observations éventuelles sur leur rapport préliminaire. S'il y avait des erreurs factuelles, des corrections ont été apportées. Les éventuelles observations de fond formulées les établissements ont été ajoutées aux rapports d'évaluation. Les versions finales des rapports d'évaluation ont été publiées sur le site internet de l'AEQES le 10 octobre 2025¹².

Analyse transversale

Le comité d'évaluation a également été chargé de rédiger la présente analyse transversale de l'offre de formation en Kinésithérapie et motricité au sein de la FWB. Cette analyse consiste en une évaluation globale de la situation des cursus évalués, en regard du contexte européen et des défis auxquels sont confrontées ces formations à court et moyen termes. Il comprend également un relevé de bonnes pratiques, une identification des forces, faiblesses, opportunités et menaces des cursus évalués ainsi que la liste des recommandations adressées par les expert·es aux diverses parties prenantes de l'enseignement supérieur.

L'analyse transversale a été rédigée par un comité de rédaction composé de Myriam Banaï, Valérie Baude, Virginie Klon et Anne-Françoise Wittgenstein.

L'analyse transversale a été présentée le 15 décembre 2025. Cette présentation a donné lieu à un temps de questions-réponses.

Cette analyse transversale a été adressée à l'ensemble des établissements évalués, ainsi qu'à la Ministre de l'Enseignement supérieur, à la Ministre de l'Enseignement pour adultes, aux membres des commissions Enseignement supérieur et enseignement pour adultes du Parlement de la FWB, à l'Académie de la Recherche et de l'Enseignement supérieur, aux fédérations et associations professionnelles, au Service d'Inspection de l'enseignement pour adultes et à la Direction générale de l'enseignement supérieur, de l'enseignement tout au long de la vie et de la recherche scientifique.

Elle est également téléchargeable sur le site de l'AEQES depuis le 16 décembre 2025.

¹² Voir : https://www.aeqes.be/rapports_evaluation.cfm

Plans d'action et suivi de l'évaluation

Dans les six mois qui ont suivi la publication des rapports d'évaluation sur le site internet de l'Agence, chaque établissement concerné publiera un plan d'action sur son site internet qui sera transmis à l'Agence. Celui-ci fera l'objet d'une actualisation en 2028.

La prochaine évaluation programmatique du cluster Kinésithérapie et motricité est, en principe, prévue en 2030-2031. Toutefois, à l'heure de rédiger cette analyse transversale, une réforme du système d'assurance qualité est en cours de préparation en FWB¹³ et pourrait mener à une levée de l'évaluation programmatique externe obligatoire pour les établissements d'enseignement supérieur en FWB.

¹³ Plus d'informations disponibles sur https://aeqes.be/actualites_details.cfm?news_id=257.

Résumé

rédigé par le comité d'évaluation

L'objectif principal de cette analyse transversale est de réaliser un état des lieux des points forts et des points d'amélioration des cursus en Kinésithérapie et en Psychomotricité en Fédération Wallonie-Bruxelles à l'issue de l'exercice d'évaluation externe mené par l'AEQES en 2024-2025. Un focus est également proposé sur les enjeux liés à la codiplômation.

Cette analyse est centrée sur **quatre enjeux** qui constituent, selon le comité, les principaux points d'attention à destination des acteur-trices de l'enseignement supérieur pour ces cursus.

La construction des identités professionnelles qui représente un défi pour la professionnalisation des étudiant-es par le développement de compétences spécifiques aux métiers visés. À cet égard, le premier chapitre souligne le rôle déterminant des stages. Véritables leviers de professionnalisation, ils offrent des expériences riches et formatrices, bien que leur organisation présente encore des marges d'amélioration, notamment en termes de temporalité, d'encadrement, de diversité des terrains et d'articulation avec les savoirs théoriques. Outre la consolidation de dispositifs de stage, le comité invite à renforcer la place et le rôle des professionnel·les dans les cursus et recommande d'y développer davantage l'interdisciplinarité. Il invite également à renforcer la formation au statut d'indépendant-e afin de préparer les étudiant-es à la pluralité des formes d'exercice professionnel. Il encourage aussi l'ouverture sur les milieux professionnels et les partenariats internationaux dans une perspective d'échanges et de mise en réseau. L'importance de développer une communication externe plus affirmée, au service d'une meilleure connaissance et reconnaissance des formations et des professions concernées, est également soulignée.

L'organisation pédagogique qui a un impact sur la qualité des apprentissages par l'intégration des connaissances et des compétences en lien avec les contextes d'évolution des métiers dans leurs dimensions théorico-cliniques. Plusieurs leviers, déjà pris en compte dans les programmes évalués, offrent des opportunités de formation variées aux étudiant-es et soutiennent des apprentissages de qualité. Le comité relève notamment l'organisation de travaux pratiques et de séminaires réflexifs ainsi que le développement de la formation au raisonnement clinique. Néanmoins pour renforcer l'efficacité des dispositifs, l'analyse transversale propose des pistes pour approfondir la réflexion autour des conditions favorisant une pédagogie active ainsi qu'un encadrement adapté et optimal des processus d'apprentissage. Ainsi, le comité souligne la nécessité de renforcer la cohérence d'ensemble des cursus à travers une approche véritablement «programme», permettant de mieux articuler les UE, d'assurer la progressivité des apprentissages et d'équilibrer la charge de travail. Ce chapitre insiste également sur l'importance de maintenir un dialogue constant entre théorie, pratique et recherche. À cet égard, l'accès à des ressources documentaires de qualité constitue un enjeu majeur pour des cursus de niveaux 6 et 7 du CEC, formant à des professions basées sur les pratiques probantes, où la maîtrise des compétences de recherche joue un rôle central. Les dispositifs d'accompagnement des étudiant-es, nombreux et variés, constituent des atouts pour la réussite, mais gagneraient à être davantage intégrés dans les cursus et mieux adaptés aux réalités de publics diversifiés, notamment dans l'enseignement pour adultes. Enfin, en Kinésithérapie, la gestion des effectifs importants pose un défi organisationnel qui appelle des solutions structurelles pour préserver les conditions d'apprentissage en petits groupes. En Psychomotricité, la baisse du nombre d'inscriptions invite à renforcer la visibilité et l'attractivité du cursus.

La démarche qualité et le pilotage qui sont des éléments clés au sein des établissements pour s'engager dans l'amélioration continue des pratiques pédagogiques et de l'offre de formation. L'analyse transversale met en lumière les forces et les zones de vigilance concernant l'organisation, le suivi et la dynamique d'amélioration continue des programmes. Si les orientations sont exprimées dans les plans stratégiques des établissements, les facteurs de coordination et de communication interne sont organisés de façon assez inégale, et l'association et l'adhésion des parties prenantes reste à renforcer pour garantir la cohésion de la démarche et le développement d'une culture et de valeurs partagées. Les modes de gouvernance varient entre participation ouverte et centralisation excessive, limitant parfois l'agilité décisionnelle. La participation étudiante, lorsqu'elle est accompagnée et structurée, constitue un levier d'engagement à consolider. Celle des parties prenantes externes reste également à renforcer, notamment par des dispositifs de révision des programmes pérennes et collaboratifs. Le pilotage par les données demeure par ailleurs fragile, marqué par l'absence d'outils de collecte, d'analyse et de suivi adaptés. Enfin, le comité souligne un fort engagement des équipes pédagogiques et administratives et signale un point de vigilance concernant la charge de travail et les moyens dédiés, en particulier pour les fonctions de coordination.

La codiplômation qui constitue une configuration spécifique qui, par là même, fait émerger des dynamiques complexes, marquées à la fois par des contraintes en termes de gouvernance, de pilotage et d'organisation mais aussi par des opportunités comme la mutualisation de ressources. L'analyse transversale s'attache à éclaircir les dynamiques à l'œuvre afin d'identifier les leviers qui favorisent la réussite de cette forme complexe d'organisation, alors même que les contextes institutionnels sont parfois contraints. Ainsi, il ressort que la codiplômation révèle tout son potentiel

lorsqu'elle s'appuie sur une gouvernance claire et partagée, une coordination pédagogique reconnue et dotée de moyens, une communication fluide et concertée, ainsi qu'une attention soutenue à l'expérience étudiante. À l'inverse, sa mise en œuvre se trouve fragilisée par la complexité des cadres institutionnels et la lourdeur des mécanismes de coordination : les différences de cultures organisationnelles, de modes de financement ou de gestion des infrastructures en compliquent souvent la gestion et la fluidité, impactant directement le parcours étudiant.

L'ensemble des éléments présentés dans cette analyse transversale amène le comité à formuler des recommandations relatives à la situation actuelle et aux perspectives d'évolution des cursus évalués. Le comité identifie également des bonnes pratiques observées lors des visites et propose une synthèse des points forts et des points d'amélioration des formations évaluées.

Contenu de l'analyse transversale

rédigé par le comité d'évaluation

Introduction

En introduction de l'analyse transversale qui suit, plusieurs constats globaux essentiels doivent être posés.

Tout d'abord, chaque établissement évalué s'est saisi de l'opportunité de ce processus d'évaluation programmatique qui a produit des résultats dépassant largement les dossiers d'autoévaluation et les plans d'action qui y sont associés. En effet, le comité d'évaluation a pu majoritairement observer la mobilisation de processus renouvelés de collaboration, de communication et de participation, des occasions de transversalité, de réflexivité, de créativité ainsi que des moyens alloués pour soutenir l'état des lieux de la situation de chaque cursus dans chaque établissement. La volonté de développer les conditions favorisant des cursus de qualité est indéniable, faisant parfois fi de nombreux facteurs internes et externes. Ceux-ci sont de multiples niveaux et de différentes natures. Ils vont de la spécificité des moyens mis à disposition par les pouvoirs organisateurs, à l'histoire ou la structure des établissements, aux modalités de gestion des ressources humaines ou encore aux infrastructures. Ils représentent à la fois des contraintes et des facteurs de complexification, susceptibles de limiter la mise en œuvre des programmes d'études.

Les visites ont été l'occasion pour le comité d'évaluation de se plonger dans la réalité, les difficultés mais aussi l'ingéniosité des cursus et des établissements, tout autant en termes de gouvernance que d'accompagnement quotidien des parcours étudiants. Chaque établissement, chaque partie prenante impliquée a, lors de ces rencontres, partagé avec transparence son expérience, les obstacles rencontrés mais aussi les ajustements réalisés, les solutions

trouvées et pérennisées. Les visites ont ainsi été l'occasion d'échanges riches et fructueux.

Le comité d'évaluation a cependant noté que la participation des étudiant·es et des parties prenantes externes a été particulièrement hétérogène. En effet, il est arrivé que les étudiant·es n'aient pas été informé·es, n'aient pas participé au processus d'évaluation en cours ni n'aient lu ou eu accès au dossier d'autoévaluation. Ou encore, dans certains cas, les partenaires professionnels ont été peu représentés lors des entretiens.

Pour l'analyse transversale, le comité de rédaction a travaillé sur la base de réflexions collectives menées par l'ensemble des expert·es. Il a ainsi approfondi quatre thèmes qui ressortaient comme porteurs de développement pour les établissements dans les travaux d'amélioration qu'ils entreprennent ou poursuivent. Ces thèmes abordent tout d'abord certains enjeux de la visée fondamentalement professionnalisante des programmes (chapitre 1) ainsi que les impacts de leur organisation pédagogique (chapitre 2). Des analyses des défis de la qualité (chapitre 3) et de la codiplômation (chapitre 4) sont ensuite présentées. Enfin, une analyse SWOT¹⁴ permet une vision synthétique de l'analyse transversale réalisée.

¹⁴ *Strengths, weaknesses, opportunities, threats* en anglais ; forces, faiblesses, opportunités et menaces en français.

1. Construire les identités professionnelles, un défi...

Les cursus évalués visent la professionnalisation des étudiant·es par le développement de compétences spécifiques aux métiers visés. Ces compétences doivent permettre aux étudiant·es d'une part, d'être en capacité de prendre en charge les patient·es et personnes accompagnées et d'autre part, de prendre place au sein d'un collectif pluridisciplinaire conduisant à une prise en charge holistique des patient·es et des bénéficiaires.

Ainsi, les années de formation forment l'identité des futur·es professionnel·les en les préparant à exercer et à incarner leur futur métier. Il convient d'analyser ici comment les différents éléments des cursus conditionnent la construction des identités professionnelles.

Dans cette perspective, le cursus en Psychomotricité présente un enjeu structurel majeur. En effet, la non-reconnaissance de la profession comme profession paramédicale constitue un facteur déterminant qui influence la construction de l'identité professionnelle (voir p. 29).

... à prendre en compte dans l'ingénierie pédagogique

Au sein des cursus, la confrontation des étudiant·es à la réalité de leur futur métier s'effectue grâce à différents éléments déployés et qui viendront alimenter peu à peu leur représentation du métier auquel elles et ils se destinent.

Les stages

Les stages jouent un rôle essentiel dans ce processus en offrant aux étudiant·es une immersion concrète au sein des établissements où exercent différents corps de métiers. Ils constituent ainsi un élément clé de la construction identitaire des futur·es professionnel·les. Ainsi, l'organisation et la répartition des stages ont un impact majeur, car c'est à travers cette première confrontation au terrain que les étudiant·es peuvent se projeter dans leurs futurs rôles, missions et positionnements professionnels.

Si tous les établissements évalués reconnaissent l'importance de ces périodes d'immersion, leur mise en œuvre concrète révèle des disparités en termes de temporalité, de diversité des terrains, de qualité de l'encadrement et d'articulation avec les autres composantes du programme (cours théoriques, travaux pratiques, épreuve intégrée, travaux de fin d'études et mémoire, etc.).

Le comité note la volonté forte des programmes de lier les aspects théoriques et pratiques au sein des formations avec notamment la mise en œuvre d'activités pédagogiques pratiques variées.

Cependant, plusieurs éléments freinent la construction de l'identité professionnelle des étudiant·es. Parmi ceux-ci, on retrouve notamment :

- Une mise en stage tardive au sein des cursus, souvent limitée à des périodes d'observation de courte durée en bloc 1 et/ou 2, suivie de stages actifs plus longs en/à partir du bloc 3.
- Des durées de stages dans un même lieu trop courtes et/ou entrecoupées de retours systématiques dans l'établissement.
- Un encadrement académique et professionnel des stages encore perfectible.
- Une diversité limitée des terrains de stage.
- Un lien souvent peu consolidé entre les stages et les épreuves intégrées, TFE ou mémoires.

Ces éléments limitent la possibilité pour les étudiant-es de développer une posture réflexive et peuvent les mettre en difficulté dans la construction de leur identité professionnelle.

En Kinésithérapie, les stages sont généralement introduits de manière progressive à partir du bloc 2 avec souvent un stage d'observation dans un premier temps, puis une intensification en fin de bachelier avec la programmation de stages actifs qui se poursuivent en master. Cette structuration ascendante permet une montée en compétences cohérente, en lien avec les acquis d'apprentissage visés. Les étudiant-es bénéficient souvent d'un encadrement académique structuré, incluant des visites de terrain, des grilles d'évaluation critériées et des contrats d'apprentissage tripartites. Toutefois, la charge de supervision repose fréquemment sur une équipe restreinte, ce qui limite la fréquence des visites sur les terrains de stage et la personnalisation du suivi.

Bonne pratique :

Un établissement visité a mis en place un stage d'observation dans le bachelier en Kinésithérapie dès le bloc 1 afin de consolider la représentation du métier des étudiant-es.

Recommandation :

En Kinésithérapie, instaurer un stage actif dès le bloc 2 pour confronter rapidement les étudiant-es au monde professionnel et favoriser le développement de leur identité professionnelle.

Recommandation :

En Kinésithérapie, profiter de l'allongement du cursus pour engager une réflexion approfondie sur l'organisation des stages avec pour objectif de repenser l'agencement du programme au service de l'expérience étudiante et du développement des compétences des étudiant-es. Cette année supplémentaire peut représenter une opportunité stratégique pour les établissements de

rééquilibrer la répartition des stages sur l'ensemble du parcours et d'allonger les périodes d'immersion professionnelle.

En Psychomotricité, dans plusieurs établissements, les stages actifs interviennent en bloc 2, voire en bloc 3. Bien qu'une UE sur la découverte de la psychomotricité sensibilise généralement les étudiant-es aux gestes professionnels, la confrontation aux réalités du métier est tardive, ce qui peut affecter la motivation des étudiant-es.

Lorsqu'un stage est prévu en bloc 1, il s'agit souvent d'une immersion dans un secteur non spécifique à la psychomotricité où les étudiant-es ne sont pas nécessairement encadré-es par un-e psychomotricien-ne, ce qui limite son impact sur la construction de l'identité professionnelle. Cette temporalité tardive, combinée à une durée souvent courte des stages, ne permet pas toujours de développer des compétences telles que l'animation de groupe ou la continuité de l'accompagnement.

Recommandation :

En Psychomotricité, introduire, dès le bloc 1, des stages en lien direct avec les pratiques professionnelles, afin de permettre aux étudiant-es de se confronter précocement aux réalités du métier, de soutenir l'appropriation progressive des gestes professionnels et de renforcer l'articulation entre théorie et pratique.

Recommandation :

Dans les deux cursus, privilégier des périodes de stage à temps plein, lorsque cela est possible, pour favoriser une immersion complète dans les réalités professionnelles.

L'encadrement des stages, tant du côté académique que professionnel, reste perfectible dans les deux cursus. Si certains établissements disposent de référent-es de stage et de documents structurés, d'autres peinent à formaliser les attentes, à assurer un suivi régulier ou à

intégrer les retours des maîtres de stage dans une logique d'amélioration continue.

La participation des maîtres de stage à l'évaluation des acquis de l'étudiant·e, lorsqu'elle existe, est parfois limitée à une pondération symbolique, sans formation préalable ni cadre approuvé.

De même, la clarification des rôles respectifs des encadrant·es pédagogiques et professionnel·les, ainsi que la formalisation des procédures d'évaluation, contribueraient à renforcer l'équité et la transparence des dispositifs d'encadrement.

Bonne pratique :

Un établissement visité a développé un dispositif de *peer review* entre maîtres de stage en partenariat avec l'asbl Pro-Q-Kiné. Ce dispositif vise à améliorer les pratiques d'encadrement des maîtres de stage par l'échange de savoirs et de bonnes pratiques sur des questions pédagogiques.

Bonne pratique :

Plusieurs établissements ont mis en place des pratiques innovantes telles que l'implication des maîtres de stage dans l'élaboration des grilles d'évaluation et l'utilisation de plateformes de *feedback* en ligne.

Perspective internationale :

En Suisse romande, les institutions qui accueillent des stagiaires ont des conventions avec les hautes écoles qui incluent la définition de la mission des maîtres de stage et permettent en principe que des heures soient dévolues à cette mission. La convention implique également qu'un contrat pédagogique tripartite engageant enseignant·e référent·e, maître de stage et étudiant·e. Il précise les objectifs, les compétences attendues et le support de l'évaluation.

Recommandation :

Dans les deux cursus, formaliser les procédures d'encadrement et d'évaluation des stages, notamment par l'élaboration de grilles critériées partagées entre équipe pédagogique et maîtres de stage, la clarification des rôles des différents acteur·trices et la systématisation des retours d'expérience des maîtres de stages.

Recommandation :

Dans les deux cursus, mettre en place des temps de formation et de concertation pour les maîtres de stage, afin de soutenir leur rôle pédagogique et d'harmoniser les pratiques d'accompagnement.

En Psychomotricité, en raison des structures dans lesquelles évoluent les psychomotricien·nes (petites structures, cabinets privés, asbl, milieu scolaire, etc.) et leurs activités parfois dispersées sur plusieurs terrains, l'encadrement d'un·e stagiaire n'est pas toujours possible pour les praticien·nes. Ceci implique que les étudiant·es ne sont pas toujours accompagnés sur le terrain par des psychomotricien·nes diplômés·es, ce qui les fragilise tant dans la mise en œuvre concrète de leurs compétences spécifiques que dans le processus d'identification et de modélisation de leur identité professionnelle. Les futur·es psychomotricien·nes construisent ainsi souvent leur identité professionnelle par opposition et non par assimilation puisqu'elles et ils ne disposent pas d'exemple ou de modèle. Les étudiant·es apprennent en premier lieu ce que le ou la psychomotricien·ne ne fait pas et construisent ainsi leur identité professionnelle par défaut.

Recommandation :

En Psychomotricité, en relation avec le monde professionnel et en lien avec le référentiel de compétences de l'ARES et le profil professionnel¹⁵ approuvé par l'Union professionnelle belge des

¹⁵<https://www.upbpf.be/le-psychomotricien/profil-professionnel/>

psychomotriciens francophones et le Conseil général de l'enseignement pour adultes, engager une réflexion relative à l'encadrement et la supervision des stages 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 claire du métier qui leur permette de construire plus facilement leur identité professionnelle.

La diversité des terrains de stage constitue un autre point d'attention. En Kinésithérapie, bien que les étudiant-es soient exposés à différents contextes (hospitalier, privé, associatif), des inégalités subsistent selon la disponibilité des structures d'accueil et des professionnel·les (voir chapitre 2). En Psychomotricité, la prédominance des stages auprès d'enfants limite l'exposition à d'autres publics (adultes, personnes âgées, patient-es en santé mentale), ce qui peut restreindre le développement des compétences des étudiant-es ainsi que les opportunités d'insertion professionnelle.

Par ailleurs, l'attribution des stages, lorsqu'elle est centralisée, réduit l'autonomie des étudiant-es dans la construction de leur parcours professionnel. Il conviendrait dès lors de renforcer les dispositifs de coordination pédagogique, en assurant une articulation claire entre les objectifs de formation, les contenus théoriques et les compétences évaluées en stage. Le développement d'indicateurs de suivi (répartition des stages, satisfaction des étudiant-es, insertion professionnelle) permettrait également d'alimenter le pilotage des formations et d'objectiver les besoins d'adaptation.

Recommandation :

Dans les deux cursus, diversifier les terrains de stage, en développant des partenariats avec des structures variées et en garantissant une exposition équilibrée à différents publics et contextes d'intervention. Dans ce contexte, veiller à cadrer la validation des nouveaux terrains de stages par une procédure claire et des

critères spécifiques visant à garantir la qualité de l'encadrement et du suivi des stagiaires.

Par ailleurs, le lien entre les stages et l'épreuve intégrée, le TFE ou le mémoire mérite d'être consolidé. Les étudiant-es ne font pas spontanément les liens entre ces éléments de leur apprentissage. Ils viennent pourtant alimenter la construction de leurs futures compétences professionnelles à travers leur confrontation aux situations de soins, les questionnements qui en ressortent et l'analyse qui en découle. Une meilleure articulation entre les expériences de terrain et les projets de recherche ou d'intervention liés aux épreuves intégrées, TFE et mémoires permettrait de valoriser la posture réflexive ainsi développée par les étudiant-es et de renforcer la cohérence du parcours de formation.

Recommandation :

Dans les deux cursus, articuler plus étroitement les stages avec l'épreuve intégrée, le TFE ou le mémoire, en encourageant des projets de recherche ou d'intervention ancrés dans les expériences de terrain.

Enfin, les parcours de stages ne tiennent pas suffisamment compte des profils de certain-es étudiant-es, notamment dans l'enseignement pour adultes, tant dans les acquis qu'ils peuvent avoir par leurs expériences passées que dans leurs profils personnels, par exemple pour les adultes en reconversion professionnelle ou pour les étudiant-es en réorientation. Ainsi, aux yeux du comité, il est essentiel d'adapter les modalités de stage à ces profils particuliers.

Recommandation :

En Psychomotricité, adapter les modalités de stage aux profils des étudiant-es adultes, en proposant des formats flexibles et compatibles avec leurs contraintes personnelles et professionnelles.

Il est à souligner que la plupart des établissements ont mis en place des séances ou séminaires réflexifs organisés pendant ou à l'issue des périodes de stage. Ces temps dédiés à l'analyse des pratiques, animés par des professionnel·les, offrent aux étudiant·es l'opportunité de prendre du recul sur leurs expériences. En favorisant les échanges entre pair·es, ces dispositifs contribuent activement au développement de leur posture professionnelle.

Bonne pratique :

Afin de faciliter l'intégration des compétences développées en stage, des établissements proposent que les étudiant·es se filment lors de leurs interventions. Ces situations concrètes sont ensuite analysées lors de séminaires de partage de pratiques.

En somme, de nombreuses initiatives concernant l'organisation des stages témoignent d'une volonté d'amélioration continue. Toutefois, ces bonnes pratiques restent souvent isolées et gagneraient à être partagées, notamment dans une logique inter-établissements.

La présence de professionnel·les au sein des sections

La présence de professionnel·les métier au sein des équipes enseignantes joue également un rôle essentiel dans la confrontation des étudiant·es à leur futur métier, dans la représentation qu'elles et ils vont construire de leur pratique ainsi que dans la contextualisation professionnelle des enseignements.

En Kinésithérapie, une très large majorité des équipes enseignantes est constituée de professionnel·les diplômé·es en kinésithérapie dont la plupart conservent toujours une activité professionnelle en parallèle. Cette présence professionnelle au sein des programmes a notamment permis de développer une pédagogie active qui trouve son fondement dans l'expertise métier et l'analyse réflexive de la pratique. Ainsi, à travers des activités comme les travaux pratiques, la

simulation, l'analyse de situations professionnelles ou les jeux de rôles et de mise en situation, les étudiant·es en Kinésithérapie parviennent à percevoir leur futur métier et à se projeter en tant que professionnel·les.

En Psychomotricité, l'identité métier est hybride, puisqu'elle articule psychologie et neurologie. Selon la priorité donnée à l'un ou l'autre, des visions différentes des pratiques peuvent émerger au sein et entre les équipes pédagogiques et les établissements. L'identité métier n'est donc pas portée clairement dans les programmes et il apparaît dès lors complexe d'accompagner les étudiant·es dans leur processus de professionnalisation. La faible présence de professionnel·les diplômé·es en psychomotricité en ETP au sein des équipes pédagogiques peut également venir renforcer la difficulté de définir une identité métier stable et partagée.

Cette situation ne permet pas toujours que les apports théoriques soient mis en lien avec les pratiques du métier, notamment en ce qui concerne les sciences fondamentales. Ceci permet dès lors plus difficilement aux étudiant·es de donner sens aux enseignements en les rapprochant de l'accompagnement des bénéficiaires.

De ce fait, les jeunes diplômé·es sont en recherche d'identité et de positionnement professionnel vis-à-vis des autres métiers. Et ce d'autant qu'elles et ils font également face à une méconnaissance de leur profession sur le terrain, se trouvant alors fréquemment en position de justifier leurs compétences et la spécificité de la formation, alors même qu'elles et ils n'en maîtrisent pas toujours clairement les contours.

Il semble dès lors indispensable que le cursus en Psychomotricité puisse enrichir sa dimension professionnalisante en apportant des regards enseignants provenant du cœur du métier. Ceux-ci auraient également pour rôle d'amener au sein de la formation la réalité de la pratique

du métier et particulièrement la mise en relation des activités avec la prise en charge des bénéficiaires et les parcours de soins.

Par ailleurs, l'absence d'un cadre légal clair et d'un statut professionnel reconnu, comme mentionné précédemment, fragilise non seulement l'insertion des professionnel·les, mais elle impacte également la légitimité de la formation elle-même, en entretenant un flou autour des débouchés, des responsabilités et des compétences attendues. Elle contribue ainsi à l'instabilité identitaire ressentie par les étudiant·es et les jeunes diplômé·es.

Recommandation :

En Psychomotricité, intégrer davantage d'enseignant·es psychomotricien·nes dans les équipes pédagogiques et renforcer leurs responsabilités afin de :

- Favoriser le déploiement d'une pédagogie active et professionnalisante fondée sur l'expertise métier.
- Développer des activités pédagogiques visant le raisonnement clinique.
- Faciliter la mise en relation des objectifs d'enseignement avec le métier visé.

Perspective internationale :

En France, dans tous les instituts de formation paramédicaux, les formateur·trices sont obligatoirement issu·es du métier auquel l'institut forme. Par exemple, tous·tes les formateur·trices de l'Institut de Formation des Manipulateurs d'Électroradiologie Médicale (IFMEM) sont manipulateur·trices d'électroradiologie médicale et tous·tes les formateur·trices de l'Institut de Formation en Soins Infirmiers (IFSI) sont infirmier·ères. Les savoirs fondamentaux (appelés « savoirs transversaux » en France) sont coordonnés et validés par l'université dont l'institut de formation est partenaire. Les formateur·trices métiers coordonnent les savoirs dits « cœur de métier », les apprentissages pratiques, le suivi de l'acquisition des compétences, les visites de stages, etc. Les formateur·trices sont

titulaires de leur diplôme métier et doivent également disposer d'un master. Elles et ils peuvent l'obtenir après avoir été recruté·es en tant que formateur·trices (en formation continue) ou avant.

Perspective internationale :

En Suisse, à la Haute école spécialisée de Suisse romande, les conditions d'engagement valorisent l'expérience professionnelle. L'équivalent d'une expérience de cinq ans au moins est nécessaire. De plus, dans certains cas, une expérience de terrain conséquente, associée à un titre professionnel de bachelier, peut permettre l'engagement comme chargé·e de cours ou d'enseignement sans titre de master.

... pour une intégration professionnelle réussie

Les professionnel·les en kinésithérapie et en psychomotricité exercent auprès de patient·es dans le cadre d'une prise en soins globale. En conséquence, il est indispensable que les formations préparant à ces métiers puissent travailler au développement des compétences en termes de travail en équipe pluridisciplinaire axé sur la prise en soins optimale ainsi que décrit également dans les référentiels de compétences de l'ARES.

Développer son identité professionnelle au sein d'un collectif

L'interdisciplinarité est largement reconnue par les établissements comme un axe pédagogique fondamental pour favoriser la professionnalisation et la préparation au travail en équipe dans les milieux de soins. Elle est présente dans les intentions, parfois dans les structures (notamment dans le cadre des codiplômations), mais inégalement intégrée dans les dispositifs pédagogiques.

Dans les programmes en Kinésithérapie, diverses initiatives, qui sont généralement bien perçues par les étudiant·es et les équipes pédagogiques, sont mises en place :

1. Construire les identités professionnelles, un défi...

- Des journées interdisciplinaires organisées avec d'autres sections paramédicales (soins infirmiers, ergothérapie, etc.) ;
- Des simulations cliniques mutualisées, notamment dans des environnements de soins simulés ;
- Des projets pédagogiques communs, parfois en lien avec des partenaires extérieurs (ex. : Ligue des usagers de la santé) ;
- Des collaborations inter-établissements, notamment dans le cadre de codiplômations ou de groupes de travail.

Certains programmes en Psychomotricité présentent une interdisciplinarité structurelle, notamment via la codiplômation entre des institutions aux profils complémentaires (enseignement paramédical et enseignement pédagogique). Cependant, les activités intégratives sont jugées trop rares par les étudiant-es et le profil de sortie manque de lisibilité, notamment en raison d'un cloisonnement entre les disciplines contributives. De ce fait, les liens interprofessionnels sont également moins visibles tant dans les contenus pédagogiques que dans les stages.

Bien que l'interdisciplinarité soit largement mise en avant dans les discours institutionnels, elle reste embryonnaire dans la pratique et plus souvent liée à des initiatives individuelles que développée dans le cadre des organisations pédagogiques.

Recommandation :

Dans les deux cursus, favoriser l'interdisciplinarité dans les dispositifs pédagogiques à travers des activités interprofessionnelles (conférences, séminaires, projets communs) et renforcer les liens avec les autres formations paramédicales, notamment dans les établissements qui dispensent plusieurs formations en santé et dont la mise en relation s'en trouve facilitée.

Préparer au statut d'indépendant-e

Les visites ont révélé une lacune généralisée dans la formation aux aspects pratiques de l'exercice professionnel en tant qu'indépendant-e, ainsi qu'à la gestion administrative des dossiers patient-es. Cette lacune concerne tant les cursus en Kinésithérapie qu'en Psychomotricité, bien que les enjeux soient parfois distincts.

En Kinésithérapie, l'employabilité des diplômé-es est très forte. Elles et ils s'insèrent facilement dans la vie professionnelle, ce qui peut témoigner d'une part de l'adéquation du programme de formation avec les besoins du terrain et les attentes en matière de prise en charge des patient-es mais également d'une possible pénurie de main d'œuvre.

Cependant, un point de fragilité subsiste : les jeunes diplômé-es se disent insuffisamment préparé-es aux aspects formels de l'installation professionnelle, notamment en ce qui concerne les assurances, l'agrément INAMI, la législation sociale, la fiscalité ou encore la gestion administrative des dossiers patient-es (facturation, suivi, conformité au RGPD, etc.). Ces dimensions, peu abordées dans les enseignements et rarement intégrées aux objectifs de stage, créent un décalage entre les programmes et les réalités du terrain. Ce manque de préparation peut freiner l'autonomie des jeunes praticien-nes lors de leur entrée dans la vie active, en particulier lorsqu'elles et ils envisagent une installation en cabinet libéral.

En Psychomotricité, bien que l'exercice indépendant soit moins systématique, la question de l'identité professionnelle et de la lisibilité du métier reste centrale. Elle conditionne la capacité des diplômé-es à envisager une installation en tant qu'indépendant-e, notamment dans un contexte de non-reconnaissance paramédicale du métier de psychomotricien-ne. Les contenus relatifs à la gestion administrative sont également absents ou très peu développés dans les programmes, et les stages ne permettent

pas toujours une immersion suffisante dans les réalités de terrain, y compris administratives.

Certains établissements organisent des conférences professionnelles ou des interventions de praticien·nes mais ces initiatives ne constituent pas une formation structurée aux enjeux entrepreneuriaux et administratifs.

Recommandation :

Dans les deux cursus, approfondir les enseignements en lien avec les connaissances de base relatives à la santé publique, à l'e-Santé¹⁶, aux lois sociales et à l'économie de la santé afin que les étudiant·es puissent appréhender les outils et règles inhérentes au fonctionnement de la santé en Belgique.

Recommandation :

Dans les deux cursus, aborder en fin de cursus, par des enseignements ou des tables rondes avec des professionnel·les spécialisé·es, les questions liées aux aspects formels de l'insertion professionnelle avec, par exemple, les démarches administratives concernant les assurances, l'agrément le cas échéant et tous les éléments inhérents à l'installation en tant qu'indépendant·e.

Recommandation :

Dans les deux cursus, développer des outils pédagogiques pour accompagner les étudiant·es dans la compréhension des démarches administratives.

Enfin, il ressort des visites d'évaluation que les étudiant·es ne sont pas proactif·ves sur ces aspects durant les stages, faute d'objectifs clairs ou d'encadrement spécifique. La participation des maitres de stage à l'évaluation des compétences administratives est également limitée.

Recommandation :

En Kinésithérapie, rendre proactif·ves les étudiant·es lors de leurs stages sur le développement de compétences liées à la gestion administrative des dossiers patient·es en les amenant à formaliser des objectifs spécifiques pour aborder ces questions en milieu professionnel et ce, particulièrement lors des stages effectués en centre privé.

Recommandation :

En Kinésithérapie, renforcer l'implication des maitres de stage dans la formation et l'évaluation des compétences liées à la gestion administrative et à l'autonomie professionnelle.

La question du statut d'indépendant·e et de l'installation professionnelle des diplômé·es soulève également des enjeux liés à la communication. La concurrence peut parfois sembler forte pour les diplômé·es qui s'installent comme indépendant·es. En conséquence, elles et ils doivent alors assurer une communication adaptée pour se faire connaître et rendre visibles leurs compétences et les accompagnements qu'elles et ils peuvent proposer. La formation des étudiant·es à la communication digitale devient alors une nécessité pour préparer les jeunes diplômé·es à ces nouveaux impératifs professionnels.

Cet aspect revêt également un caractère tout particulier pour les diplômé·es en psychomotricité dans un contexte belge où, d'une part la profession n'est pas encore reconnue comme profession paramédicale, et d'autre part, le métier n'est pas toujours clairement identifié dans les compétences spécifiques qu'il peut apporter dans une prise en charge de patient·es.

¹⁶ L'e-Santé préconise l'utilisation des technologies de l'information et de la communication – et plus spécifiquement la technologie web – pour soutenir

et améliorer les soins de santé. Voir : <https://www.inami.fgov.be/fr/themes/esante>

Recommandation :

Dans les deux cursus, former les étudiant-es à la communication professionnelle, particulièrement à l'utilisation des outils de communication digitale afin de favoriser leur insertion professionnelle et la mise en évidence de leurs compétences spécifiques pour les futur-es bénéficiaires.

S'ouvrir à l'international

L'internationalisation des formations représente une opportunité pour élargir les horizons académique et professionnel des étudiant-es et des enseignant-es et pour inscrire les programmes dans une dynamique d'ouverture et de coopération à l'échelle européenne et internationale. Toutefois, les évaluations menées révèlent une mise en œuvre encore inégale, souvent freinée par des contraintes structurelles, organisationnelles ou pédagogiques.

En Kinésithérapie, plusieurs établissements ont mis en place des dispositifs favorisant la mobilité internationale, tels que des partenariats Erasmus+, des semaines internationales, des interventions d'expert-es étranger-ères ou des participations à des conférences internationales. Néanmoins, la participation effective des étudiant-es reste limitée. Les formats de stage notamment, souvent courts ou organisés en alternance avec des cours, ne permettent pas une immersion prolongée à l'étranger.

Recommandation :

Dans les deux cursus, adapter les formats de stage pour permettre des mobilités longues, notamment en supprimant les retours hebdomadaires dans les établissements et en favorisant des périodes de stage à temps plein.

En Psychomotricité, l'ouverture à l'international est encore plus restreinte. Les spécificités du métier, sa reconnaissance variable selon les pays et l'absence de référentiels communs rendent difficile l'identification de terrains de stage compatibles. Si les grilles d'évaluation de stage basées sur les

compétences attendues facilitent in fine l'évaluation des étudiant-es, cela ne permet pas toujours un consensus sur les attendus professionnels car il n'existe pas, à ce jour, de cahier des charges commun à l'échelle européenne concernant la formation en Psychomotricité. Certains établissements ont néanmoins engagé des projets de coopération internationale (notamment en Afrique francophone), mais ceux-ci restent ponctuels et peu intégrés dans une stratégie globale d'internationalisation.

Recommandation :

En Psychomotricité, développer des partenariats internationaux ciblés, notamment dans les pays francophones ou dans des contextes où la profession de psychomotricien-ne est reconnue.

Par ailleurs, dans les deux cursus, les étudiant-es expriment un intérêt pour les expériences internationales, mais se heurtent à des obstacles logistiques (retours obligatoires dans les établissements, calendriers rigides, absence de flexibilité dans les stages) et financiers ainsi qu'à un manque d'information claire sur les opportunités existantes.

Recommandation :

Dans les deux cursus, renforcer l'accompagnement des étudiant-es dans leurs démarches de mobilité (information, appui administratif, référent-es mobilité), en lien avec les services des relations internationales des établissements.

Bonne pratique :

Dans un établissement visité, une association étudiante joue un rôle actif dans le partage d'informations et d'expériences sur les stages à l'étranger, ainsi que dans la collecte de fonds au profit des étudiant-es et de certaines structures partenaires. Les étudiant-es partagent ainsi leurs témoignages, où sont abordés par exemple les enjeux géopolitiques, les pathologies spécifiques et les opportunités rencontrées lors des stages à l'étranger.

Les personnels quant à eux, sont peu impliqués dans des mobilités sortantes, souvent en raison de contraintes organisationnelles ou d'un manque de valorisation institutionnelle.

Recommandation :

Dans les deux cursus, valoriser les mobilités internationales dans les parcours académiques et professionnels, tant pour les étudiant-es que pour les personnels.

Enfin, l'enseignement de l'anglais, lorsqu'il existe, est rarement intégré de manière stratégique dans les programmes avec une définition claire des objectifs en termes de développement de compétences pour les futur-es professionnel·les. Cela limite non seulement la capacité des étudiant-es à s'engager dans des mobilités, mais aussi leur accès à la littérature scientifique internationale et leur aptitude à prendre en charge des patient-es non francophones.

Recommandation :

Dans les deux cursus, renforcer l'intégration l'enseignement de l'anglais professionnel dans les cursus, en lien avec les compétences cliniques et la lecture critique d'articles scientifiques.

... vers une meilleure connaissance et reconnaissance des métiers

La communication externe joue un rôle central dans la visibilité des formations, leur attractivité auprès des publics cibles et la clarté de leur positionnement institutionnel. Elle contribue de manière significative à orienter les futur-es professionnel·les, à valoriser la reconnaissance institutionnelle des programmes mais aussi des professions concernées.

En Kinésithérapie, certains établissements bénéficient d'une image forte et d'une identité visuelle bien ancrée, soutenue par une charte graphique cohérente, une présence active sur les réseaux sociaux et des sites internet bien structurés. Ces éléments favorisent une bonne accessibilité de l'information, notamment

pour les futur-es étudiant-es, les étudiant-es internationaux·les ou les professionnel·les en recherche de formation continue. Cette visibilité contribue à un recrutement soutenu, tant au niveau national qu'international (principalement d'étudiant-es français-es).

Cependant, cette attractivité peut masquer un déficit d'information sur les exigences académiques et les attendus du cursus. Les visites d'évaluation ont permis de relever que de nombreux-ses étudiant-es s'inscrivent sans avoir une représentation claire du niveau de rigueur scientifique requis, ce qui peut engendrer des taux d'échec élevés en bloc 1. Une communication plus transparente sur les contenus, les compétences attendues et les réalités du métier apparaît dès lors nécessaire pour favoriser une orientation plus éclairée.

Bonne pratique :

Dans un établissement visité, via un code QR projeté dès le premier cours du bloc 1, l'enseignant-e sonde les étudiant-es sur leurs attentes vis-à-vis du programme en Kinésithérapie. Ce dispositif simple permet d'identifier rapidement les représentations erronées de la formation – comme la confusion avec le coaching sportif – et de détecter d'éventuelles erreurs d'orientation à un stade où une réorientation est encore possible.

Bonne pratique :

Dans plusieurs établissements, une veille des métiers et un enrichissement de l'identité professionnelle sont proposés au travers de récits de diplômé-es ou de travaux de communication sur les spécificités des professions par les étudiant-es.

Recommandation :

Dans les deux cursus, développer une stratégie de communication externe spécifique à chaque programme, en cohérence avec les objectifs pédagogiques, les publics cibles et les réalités professionnelles des cursus.

Recommandation :

Dans les deux cursus, valoriser la communication sur les exigences et les attendus des formations afin de favoriser une orientation active et réduire les taux d'échec en première année.

En Psychomotricité, les enjeux de communication sont encore plus marqués. Comme cela a déjà été évoqué plus haut, la profession souffre d'un déficit de reconnaissance institutionnelle et d'une faible visibilité auprès du grand public et des autres professionnel·les de santé. Cette situation fragilise l'attractivité des programmes et alimente des incertitudes chez les étudiant·es quant à leurs débouchés.

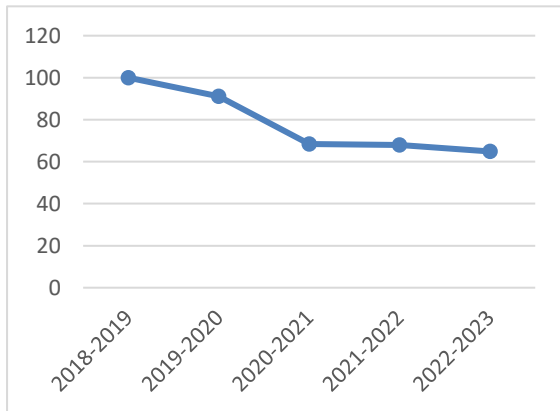


Figure 1 : Evolution du nombre d'individus inscrits dans le bachelier en Psychomotricité en hautes écoles entre 2018-2019 et 2022-2023 (indice 100 = 481)¹⁷.

Certains établissements ont engagé des démarches structurées pour y remédier, en valorisant les parcours de diplômé·es, en organisant des événements scientifiques ou en développant des contenus numériques (capsules vidéo, podcasts, témoignages). Toutefois, ces initiatives restent souvent ponctuelles, peu coordonnées et insuffisamment relayées au niveau institutionnel.

Bonne pratique :

Dans un établissement visité, une section en Psychomotricité a introduit sur le site internet des vignettes de présentation de la profession et du point de vue d'étudiant·es sur la formation proposée qui sont particulièrement attractives. Elles reflètent l'état d'esprit de la section et donnent corps à la page de présentation du programme.

Recommandation :

En Psychomotricité, renforcer la visibilité des débouchés professionnels en mettant en avant les parcours de diplômé·es, les partenariats avec les milieux professionnels et les perspectives d'insertion.

Recommandation :

En Psychomotricité, renforcer la collaboration entre les différents acteurs (établissements, étudiant·es, professionnel·les, associations) à travers des projets conjoints de visibilité du métier et de la formation afin de soutenir non seulement la reconnaissance de la profession et sa légitimité mais également l'attractivité du cursus auprès de futur·es étudiant·es. A titre d'exemple, ces activités peuvent inclure la diffusion des résultats d'épreuves intégrées ou TFE, l'organisation conjointe de colloques sur des thèmes novateurs ou encore la veille partagée sur l'évolution des pratiques et des besoins.

Recommandation :

Dans les deux cursus, favoriser la participation des étudiant·es et des diplômé·es aux actions de communication, en les impliquant dans les salons, les journées portes ouvertes, les campagnes numériques ou les jurys d'épreuve intégrée, TFE et mémoires.

¹⁷ Source : base de données Saturn. Voir également annexe 4.

Recommandation :

Dans les deux cursus, évaluer régulièrement l'impact des actions de communication, à l'aide d'indicateurs simples.

Par ailleurs, dans les formations organisées en codiplômation, l'absence de stratégie de communication concertée entre les partenaires nuit parfois à la lisibilité de l'offre de formation. Des informations divergentes sur les modalités d'inscription, les horaires ou les lieux de formation peuvent induire en erreur les futur-es étudiant-es et compromettre leur engagement dans le programme (voir chapitre 4).

Recommandation :

Dans les formations en organisées en codiplômation, harmoniser les supports de communication, afin de garantir une information claire, cohérente et complète à destination des futur-es étudiant-es.

Enfin, plusieurs établissements ont souligné le manque de synergies avec les services de communication institutionnels, ce qui limite les capacités de diffusion et de mutualisation des ressources. À l'inverse, certains établissements qui sont parvenus à articuler leur communication externe avec une stratégie institutionnelle plus large (notamment en lien avec des projets d'infrastructures ou de développement territorial) en tirent des bénéfices en termes de cohérence et d'impact.

Recommandation :

Dans les formations organisées en en codiplômation, développer des collaborations opérationnelles avec les services de communication institutionnels, pour mutualiser les ressources, renforcer la cohérence des messages et accroître la portée des actions.

2. L'organisation pédagogique, une opportunité...

L'organisation des cursus impacte la qualité des apprentissages par l'intégration des connaissances et des compétences liées aux contextes d'évolution des métiers dans leurs dimensions théorico-cliniques. Plusieurs leviers, déjà pris en compte dans les programmes évalués, offrent des opportunités de formation variées aux étudiant-es et soutiennent des apprentissages de qualité. Néanmoins pour renforcer l'efficacité de ces dispositifs, il serait pertinent d'approfondir la réflexion autour des conditions favorisant une pédagogie active ainsi qu'un encadrement adapté et optimum des processus d'apprentissage.

... pour aller vers une pédagogie active soutenant des apprentissages de qualité

Le comité constate que de nombreuses initiatives pédagogiques veillent à rendre actifs les apprentissages : une majorité d'enseignant-es propose des dispositifs incluant des travaux pratiques, des séminaires ou des études de cas, en y intégrant les notions scientifiques a priori abstraites. Outre l'engagement des étudiant-es dans leurs apprentissages, ces dispositifs actifs leur permettent de se projeter et se préparer efficacement à leur future pratique professionnelle. Ces observations dénotent la grande attention portée par les établissements et les enseignant-es à la qualité de l'offre de formation.

... pour gagner en cohérence à travers une approche programme

Tous les programmes évalués s'appuient sur les textes réglementaires et les référentiels de compétences de l'ARES et dossiers pédagogiques¹⁸. Les compétences visées des programmes sont traduites en acquis d'apprentissage pour chaque UE. Les enseignant-es s'y réfèrent dès lors régulièrement pour concevoir et organiser leurs cours. Cependant, malgré cette attention et, quel que soit le type d'enseignement (plein exercice ou enseignement pour adultes), cette approche par cours peut souffrir d'une absence de vision commune partagée par l'ensemble de l'équipe pédagogique.

Le manque de moyens, de temps ou d'espaces structurels dédiés à la réflexion pédagogique et l'éclatement des équipes, lié à l'attribution de petites charges de cours, accentuent encore cette absence de coordination et d'échange.

Des « angles morts » sont dès lors constatés dans certains programmes : les manques ou les redondances éventuelles entre les différentes matières dans l'ensemble du parcours étudiant-e font rarement l'objet d'une réflexion partagée et coordonnée au sein des équipes enseignantes. Le parcours de l'étudiant-e a dès lors tendance à être invisibilisé et n'est que peu pris en compte dans la structuration et l'organisation des programmes. Ceux-ci se construisent parfois davantage comme un assemblage de cours, plutôt que comme un tout cohérent, au service de l'apprentissage des étudiant-es.

¹⁸ Voir annexe 1.

Dans ce cadre, favoriser une véritable approche programme¹⁹ permettrait de soutenir la lisibilité du parcours pour les étudiant-es, de donner du sens à l'enchaînement des UE et à la progressivité des critères d'évaluation. En capitalisant sur les expertises croisées de l'équipe enseignante, cette approche permet l'émergence de dispositifs transversaux qui favorisent le développement de compétences. Elle permet également de varier et d'alterner tant les dispositifs d'enseignements que les modalités d'évaluation afin de favoriser l'inclusion et de s'adresser à une plus grande diversité d'apprenant-es. L'approche s'avère également nécessaire pour mesurer la charge de travail étudiant-e. Ensemble, ces dispositifs permettent la mise en lien des contenus abordés, ainsi qu'une vision partagée non seulement des objectifs, des acquis d'apprentissage mais aussi des conditions qui favorisent l'apprentissage des étudiant-es.

Les échanges pédagogiques peuvent également soutenir la mise en commun des points de vue sur l'hybridation de certaines parties des programmes en vue de favoriser le présentiel là où il offre une véritable plus-value pédagogique et d'envisager des formats distanciels pour d'autres dispositifs plus théoriques. Dans les programmes évalués, cette réflexion est actuellement relativement limitée ou ne fait pas l'unanimité alors qu'elle permet d'envisager l'optimisation et la flexibilisation du temps de formation au bénéfice de l'implication étudiante.

En Psychomotricité, plus spécifiquement en enseignement pour adultes, un enjeu important est de mesurer la charge de travail des étudiant-es, en particulier dans un bachelier suivi fréquemment en

parallèle d'une activité professionnelle et dans un cadre modulaire. Ces facteurs impactent dès lors la possibilité des étudiant-es d'inscrire leurs études dans une continuité porteuse de sens et d'efficience. Le coût actuel est élevé pour ce public, par exemple en termes de santé, de situation familiale ou psychosociale, malgré l'investissement considérable des équipes enseignantes dans les établissements. Les étudiant-es peuvent éprouver un sentiment de dispersion (particulièrement dans le cas de programmes organisés en codiplômation), de surcharge et des contraintes fortes notamment lorsqu'il s'agit d'effectuer des stages alors qu'elles et ils sont pour la plupart actif-ves professionnellement. Ces difficultés peuvent conduire à un allongement des études, voire à des abandons. Ces effets sont d'autant plus marqués que les exigences liées à ces modalités d'organisation passent souvent au second plan dans la communication externe. En effet, celle-ci met principalement en avant les avantages d'une formation qui donne la possibilité de combiner vie professionnelle ou familiale avec la formation bien que, dans les faits, rares soient les programmes qui permettent effectivement de combiner les deux durant toute la durée de la formation.

Recommandation :

En Psychomotricité, explorer les possibilités d'enseignement à distance (synchrones ou asynchrones), notamment pour les cours théoriques, afin de faciliter les parcours d'apprentissage en enseignement pour adultes.

En Kinésithérapie, la réforme du master pourrait constituer une opportunité pour déployer une approche programme. En effet, s'interroger à propos de l'impact de

¹⁹ L'approche-programme est un mode d'organisation de la formation qui repose sur deux éléments clés (Prégent, Bernard, & Kozanitis, 2009) : une vision commune de la formation, définie collectivement à partir du profil de sortie des étudiant-es, et un esprit de collaboration entre les enseignant-es, qui communiquent et coordonnent leurs actions pour atteindre ce but partagé. Elle

s'oppose à l'approche-cours, où chaque enseignant-e conçoit ses cours isolément, sans nécessairement avoir une vue d'ensemble du programme, ce qui mène souvent à une simple juxtaposition d'enseignements séparés. Dans une approche programme, le tout est supérieur à la somme des parties (Roegiers, 2012, p.98).

cet allongement de la formation sur le profil de sortie et son différentiel en termes de compétences peut être une occasion d'introduire une réflexion sur la cohérence des contenus et la répartition des charges étudiantes. Une telle approche renforcerait également les liens au sein des équipes pédagogiques, ainsi qu'entre les établissements et les partenaires externes.

Il faut souligner, de manière générale, l'engagement des équipes pédagogiques et administratives qui dépassent parfois le cadre de leur fonction afin de répondre aux besoins exprimés par les étudiant-es. Cependant, lorsqu'il s'agit de déployer une approche programme, la démarche ne peut uniquement reposer sur la bonne volonté et l'engagement individuel. Cela implique notamment de prévoir des temps spécifiques pour systématiser les espaces de coordination pédagogique, et ce, même lorsque les charges d'enseignement sont éclatées ou peu volumineuses, ainsi que l'attribution des moyens financiers pour valoriser des heures de coordination dans les profils de fonction.

Par ailleurs, l'introduction d'une telle perspective demande à la fois des temps de formation mais aussi des structures de soutien pédagogiques. Actuellement, des initiatives non négligeables sont prises par les établissements pour accompagner le corps enseignant (valorisation de portfolios de formation, encouragement à la formation, cellules d'appui pédagogique, etc.). Une sensibilisation systématique à l'approche programme au travers de formations et d'accompagnement représenterait une plus-value essentielle afin de renforcer la cohérence des programmes.

Recommandation :

Dans les deux cursus, au niveau de la gouvernance et des ressources humaines, mettre en œuvre des moyens (soutiens financiers, structurels et pédagogiques) permettant aux coordinations de section ainsi qu'aux équipes de travailler en s'appuyant sur les opportunités offertes par l'approche programme.

Les dispositifs d'enseignement qui s'appuient sur une pédagogie par projet représentent des leviers pour amorcer l'approche programme. Partant de compétences transversales et métiers, les étudiant-es sont amenés, au sein d'une (ou plusieurs) UE, à mener à bien un projet d'envergure, dont la finalité s'ancre dans une réalité professionnelle authentique. Au travers de ce type de dispositifs et de leur évaluation, les enseignant-es sont amené-es à collaborer activement et à impliquer des parties prenantes externes. La pédagogie par projet initie donc des liens, entre les équipes enseignant-es mais aussi avec des représentant-es de la profession, dans un objectif qui dépasse la simple acquisition de connaissances, mais vise le développement de compétences.

Recommandation : Dans les deux cursus, penser les programmes en considérant le parcours étudiant comme un tout cohérent, en équilibrant la charge étudiante et en l'alignant au profil de sortie des étudiant-es.

Recommandation : Dans les deux cursus, développer davantage d'activités pédagogiques et d'évaluations transversales aux UE en articulant les acquis d'apprentissage visés.

... pour renforcer l'articulation entre théorie, pratique et recherche

Les cursus évalués visent à développer des compétences de niveau 6 du CEC pour le cursus en Psychomotricité et de niveau 7 du CEC pour le cursus en Kinésithérapie, ce qui implique la construction d'un raisonnement clinique, d'une posture réflexive et d'une capacité à analyser les situations complexes. De fait, comme attendu dans les textes réglementaires et comme cela a été évoqué dans le chapitre précédent, les programmes évalués incluent non seulement des cours théoriques mais également des travaux pratiques, des stages ainsi qu'une épreuve intégrée, un TFE ou un mémoire orienté vers la recherche. Les programmes prévoient une

montée progressive en compétences avec, par exemple en Psychomotricité, des stages d'observation qui précèdent les stages actifs impliquant plus de participation et d'autonomie des étudiantes dans la conduite des prises en charge. Les ingrédients sont ainsi globalement présents dans le cadre des cursus pour répondre aux attentes, la pédagogie est régulièrement active et cherche à mobiliser la réflexivité des étudiant-es, particulièrement lorsque les enseignant-es sont expérimenté-es.

Cependant, dans certaines UE, les cours théoriques restent parfois trop peu connectés aux réalités professionnelles ce qui n'encourage pas leur intégration dans les processus d'apprentissage. De plus, chaque UE devrait aussi pouvoir faire référence aux contenus abordés dans d'autres UE sans les répéter, afin d'éviter des redondances qui, elles aussi, entravent la motivation des étudiant-es et permettent peu l'approfondissement de certaines matières.

Concernant la mise à jour des contenus, différents éléments peuvent être relevés en vue de soutenir la réflexion sur l'efficacité des programmes. En Kinésithérapie, les sciences humaines sont souvent sous-représentées dans les contenus d'enseignement, alors que la littérature montre que l'efficacité des prises en charge est liée tant à la prise en compte de facteurs comme l'écoute ou l'approche psychosociale qu'à la connaissance des mécanismes de traitement des troubles fonctionnels de la motricité. Ainsi, le nombre de crédits ECTS minimum défini dans les contenus minimaux du bachelier en Kinésithérapie est de 8 pour les sciences humaines et 45 dans le domaine des sciences biomédicales. Pour le bachelier en Psychomotricité, 15 crédits sont consacrés aux sciences humaines et sociales et 27 aux sciences fondamentales et biomédicales.

En Kinésithérapie, certaines techniques enseignées ne sont plus (ou moins) pratiquées sur le terrain au détriment d'approches actuelles. Elles gagneraient à

être mises en perspective dans un cadre historique ou utilisées comme instrument pédagogique. En Psychomotricité, les contenus demandent également une actualisation régulière qui n'est pas toujours systématique alors que les connaissances évoluent rapidement. C'est par exemple le cas dans le domaine des neurosciences, avec les développements de la compréhension des liens entre émotion et fonctionnement du cerveau, ou dans le domaine des modalités d'évaluation qualitative et quantitative des troubles psychomoteurs. Dans les deux cursus, il en va de la nécessité que les acquis d'apprentissage correspondent à l'actualité tant des profils professionnels que du cadre dans lequel s'inscrivent les pratiques. Par exemple aujourd'hui, dans les champs de la santé comme ceux de l'éducation, l'attente est fréquemment que les dimensions bio-psycho-sociales soient prises en compte pour assurer l'efficacité des interventions.

Afin de favoriser cette ouverture aux nouvelles techniques et approches novatrices ainsi que leurs fondements théoriques, le renforcement des partenariats avec des acteurs locaux ou à l'étranger peuvent permettre de compléter les contenus abordés, en complément de la participation à des colloques comme de nombreux établissements le proposent. Ces offres sont évidemment complémentaires aux travaux pratiques qui permettent d'expérimenter et développer les pratiques professionnelles (voir chapitre 1).

Recommandation :

Dans les deux cursus, mettre en place des processus et des actions qui permettent aux étudiant-es d'acquérir des connaissances fondées théoriquement dans les domaines qui reflètent l'actualité des pratiques et leur permettent de répondre aux besoins des bénéficiaires dans une perspective bio-psycho-sociale.

La place de la recherche est une préoccupation des sections qui l'intègrent dans les enseignements (contenus spécifiques et méthodologie de recherche)

ainsi que dans le cadre de l'épreuve intégrée, du TFE ou du mémoire. Tous les établissements sont conscients qu'il est important de consolider la place de la recherche dans les programmes, afin d'asseoir la légitimité scientifique des métiers et leur évolution. Cependant, une des conditions est que les étudiant-es aient un accès à la documentation scientifique de leur domaine. Nombre d'établissements présentent pourtant encore des lacunes importantes : pas de bibliothèque, peu voire pas d'accès à la documentation scientifique (papier ou en ligne), si ce n'est aux ressources numériques gratuites.

Sachant que les niveaux 6 et 7 du CEC supposent la capacité de mobiliser une démarche de recherche, il est essentiel de permettre aux étudiant-es de se familiariser avec des ressources scientifiques actualisées (revues de littérature, articles). Afin de poursuivre leur développement professionnel et de répondre adéquatement aux problématiques rencontrées sur le terrain, il est indispensable de les amener à développer des automatismes de vérification et d'analyse des sources en ayant recours à de la littérature éprouvée dans leur future pratique.

Recommandation :

Dans les deux cursus, favoriser rapidement l'accès des enseignant-es et des étudiant-es aux ressources documentaires afin d'assurer la qualité scientifique de la formation clinique.

En Kinésithérapie, la formation au raisonnement clinique est également centrale dans le cadre de l'organisation pédagogique des cursus. Dans les programmes, elle s'appuie sur l'accompagnement progressif et rigoureux proposé par les enseignant-es autour des stages, du travail d'intégration méthodologique de la démarche du TFE ou du mémoire dès le début de la formation ainsi qu'une actualisation continue des contenus d'enseignement. Différents dispositifs sont également utilisés pour orienter les apprentissages dans ce domaine comme les Examens Cliniques

Objectifs et Structurés (ECOS), des examens de synthèse ou encore le portfolio. Ces dispositifs sont par ailleurs en partie développés en collaboration inter-établissements dans le cadre du groupe Hautes Écoles Raisonnement Clinique (HERC) qui vise l'échange de bonnes pratiques et d'outils pédagogiques utiles à la mise en œuvre du raisonnement clinique dans les programmes en Kinésithérapie.

Actuellement cependant, l'épreuve intégrée, le TFE ou le mémoire restent souvent perçus par les étudiant-es comme une surcharge en fin de cursus qui n'a pas ou peu de lien avec la pratique, alors que ces travaux représentent une occasion supplémentaire de se confronter à une problématique professionnelle. Tout en contribuant à des problématiques relevant de la recherche fondamentale, ils peuvent se décliner dans une action professionnelle dans le cadre de l'*evidence-based practice*.

Bonne pratique :

Plusieurs établissements entament des travaux au sein des équipes pédagogiques afin que le processus qui conduit à la réalisation de l'épreuve intégrée, du TFE ou du mémoire contribue dès le départ du cursus à former les étudiant-es à une posture de recherche et à ses implications sur la pratique du métier. Cette démarche permet également que les acquis d'apprentissage liés à ces travaux soient perçus comme un acte de formation qui renforce les compétences. Cette réflexion permet également de soutenir la mise en commun des ressources pédagogiques dans le cadre des codiplômations.

En Psychomotricité, domaine d'études relativement récent, la recherche et son intégration dans les pratiques sont peu développées pour le moment. Afin de maximiser les ressources et de contribuer au renforcement de la profession, certains établissements ont développé des recherches avec des associations professionnelles en sollicitant les parties prenantes internes et externes, ce qui permet également une bonne

sensibilisation à l'importance de la recherche tant quantitative que qualitative ainsi que son impact sur les pratiques. Il apparaît important de poursuivre ce mouvement pour consolider l'ancrage scientifique de la formation et de la profession.

Recommandation :

En Psychomotricité, développer la formation à la recherche, y compris en formation continue, afin de renforcer son impact sur la qualité du raisonnement clinique, l'évolution des pratiques et la légitimité de la profession.

En Kinésithérapie, la présence de laboratoires de recherche dans certains établissements constitue un atout. En y intégrant des approches qualitatives, cette valeur ajoutée gagnerait encore en innovation et en pertinence pour les publics accompagnés par les kinésithérapeutes.

Recommandation :

En Kinésithérapie, intégrer plus les approches qualitatives aux démarches de recherche déjà présentes.

Dans plusieurs établissements, les étudiant-es sont actuellement confronté-es aux lenteurs du processus d'acceptation de leurs sujets et doivent parfois réorienter leur projet d'épreuve intégrée, de TFE ou de mémoire. Des liens privilégiés avec les comités d'éthique pourraient être établis afin de faciliter les projets étudiants. Les commissions d'épreuve intégrée, de TFE ou de mémoire au sein des établissements pourraient jouer un rôle dans cette perspective.

Recommandation :

Dans les deux cursus, poursuivre les réflexions sur les relations avec les comités d'éthique afin de faciliter et de valoriser les activités et initiatives des étudiant-es relatives aux épreuves intégrées, TFE et mémoires.

Aujourd'hui, l'intelligence artificielle (IA) et son usage en formation et sur les terrains est un objet de réflexion bien présent dans les établissements. Cependant, le comité constate encore peu de formalisation de cette thématique au sein des sections bien que des démarches soient en cours (formations, conférences, intégration dans les cotations des épreuves intégrées, TFE ou mémoire par exemple). Les évolutions rapides dans ce domaine, si leurs effets ne sont pas anticipés, font courir le risque aux sections de l'affaiblissement notamment des compétences de raisonnement clinique des étudiant-es et de se trouver dépassées par leurs pratiques.

Des UE devraient former les étudiant-es à questionner de manière critique les résultats issus de l'IA. A minima, proposer des débats ou mises en situation peut amener les étudiant-es à réfléchir sur la confiance accordée à l'IA, ses biais, ou encore ses implications pour la relation thérapeutique ou pédagogique. Ces activités renforceraient la capacité à adopter un regard nuancé et responsable face à la technologie qui est essentielle pour l'avenir des métiers.

La formation pourrait aborder la manière d'utiliser l'IA comme ressource dans la pratique professionnelle, tant en ce qui concerne la formulation pertinente de requêtes que l'analyse critique et la validation des résultats obtenus.

Recommandation :

Dans les deux cursus, explorer rapidement les enjeux liés aux usages de l'IA ainsi que son cadre éthique, et développer des ressources pédagogiques intégrées aux dispositifs de formation. Il convient également de proposer des formations au corps enseignant et aux étudiant-es.

... pour envisager l'accompagnement des étudiant-es comme un facteur intégrateur

Dans les établissements, de nombreux dispositifs d'accompagnement visent à garantir l'équité des programmes d'études et contribuent aux parcours d'études des étudiant-es, quelle que soit la forme d'enseignement ou la modalité d'organisation de la formation (plein exercice, enseignement pour adultes, codiplômation). Ceux-ci incluent des soutiens à la transition vers l'enseignement supérieur et à la reprise d'études, la valorisation des acquis, des aides financières et matérielles ainsi que des accompagnements personnalisés en lien avec des difficultés particulières (difficultés d'apprentissage, psychologiques ou psychosociales notamment). Des activités de promotion de la santé sont également disponibles. Ces mesures sont assurées par les établissements avec des offres tantôt spécifiques à un cursus et tantôt proposées à l'ensemble des étudiant-es.

Bonne pratique :

Dans un établissement visité, plutôt que de les mobiliser uniquement en cas d'échec, les dispositifs d'aide à la réussite sont proposés de manière proactive et régulière aux étudiant-es directement au sein des cours. Certains établissements font également le choix d'aller au-devant des étudiant-es en difficulté, de définir des indicateurs de suivi des effets du soutien, ou encore d'associer les étudiant-es aux décisions concernant les thèmes à privilégier dans l'offre de soutien.

L'accessibilité de ces dispositifs repose néanmoins souvent sur une forte implication des équipes pédagogiques, des coordinateurs-trices, enseignant-es et étudiant-es délégué-es, souvent disponibles et à l'écoute et qui orientent les étudiant-es.

Le soin apporté à la communication interne, notamment par des rappels réguliers en présentiel ou l'intégration de temps dédiés dans le programme hebdomadaire, contribue également à

rendre ces offres plus accessibles et attractives. Leur adéquation avec les besoins exprimés par les étudiant-es constitue aussi un facteur clé de motivation, au même titre que les dispositifs de tutorat.

Bonne pratique :

Dans certains établissements, des étudiant-es sont formé-es pour devenir tuteur-rices d'autres étudiant-es. Elles et ils endossent un rôle d'accompagnement pédagogique. L'activité d'encadrement est valorisée au travers de crédits, d'un défraiement et/ou d'heures de stage. L'activité présente un avantage pédagogique, tant pour le ou la tuteur-trice que pour le ou la tutoré-e, et permet de déployer des dispositifs d'intégration et d'apprentissages actifs, même au sein de grandes cohortes.

Ensemble, ces dispositifs renforcent le sentiment de bénéficier d'un accompagnement spécifique, ce qui facilite le parcours de formation et soutient la réussite.

Cependant, différents écueils se présentent, notamment dans l'enseignement pour adultes et dans les programmes organisés en codiplômation. Ainsi, fréquemment, les accompagnements psychosociaux formalisés restent faibles notamment, car les établissements disposent de peu de moyens dédiés. Ceci alors même que les étudiant-es exercent des responsabilités familiales ou peuvent se trouver en situation de précarité du fait que leur disponibilité réelle pour exercer une activité professionnelle en parallèle est insuffisante.

Par ailleurs, certaines spécificités mériteraient un appui ciblé, par exemple les enseignements qui concernent les dimensions expérientielles ou celles engageant corporellement et émotionnellement les étudiant-es, pratiques auxquelles elles et ils sont parfois peu préparé-es à leur arrivée dans la formation.

Recommandation : Dans les deux cursus, favoriser l'intégration des mesures d'aide à la réussite, y compris le tutorat par les pair-es, en inscrivant par exemple des temps dédiés dans le programme hebdomadaire des étudiant-es.

... pour relever le défi des effectifs²⁰,

Dans des formations à vocation professionnalisante, le travail en petit groupe est une condition importante pour certains apprentissages. Cette condition est souvent remplie en Psychomotricité avec des programmes qui s'appuient sur le développement progressif de compétences corporelles, émotionnelles et relationnelles au cœur du métier.

En Kinésithérapie, le nombre d'étudiant-es est souvent très important particulièrement lors des travaux pratiques ou les simulations. Cette situation rend plus complexe l'encadrement pédagogique d'apprentissages précis et techniques faisant partie intrinsèque des compétences métiers. Il importe donc de renforcer les conditions d'organisation pédagogique permettant de garantir la possibilité d'être formé-e à l'exercice professionnel.

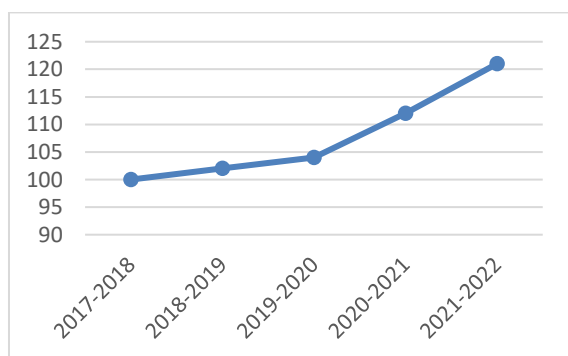


Figure 2 : Evolution du nombre d'individus inscrits dans le cursus en Kinésithérapie entre 2017-2018 et 2021-2022 (indice 100 = 5443)²¹

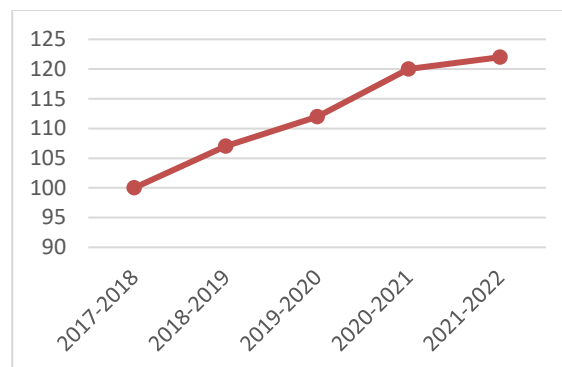


Figure 3 : Evolution du nombre d'individus inscrits dans le cursus en Kinésithérapie et réadaptation entre 2017-2018 et 2021-2022 (indice 100 = 2919)²²

Recommandation : En Kinésithérapie, intégrer davantage la nécessité de formation en petits groupes dans les horaires et fournir du matériel pédagogique en suffisance ainsi que des salles de cours équipées adéquatement.

Bonne pratique :

Dans le cursus de Kinésithérapie, l'accroissement du nombre d'étudiant-es conduit des établissements à la mise sur pieds de deux horaires (A et B) dans certains cours ou pour l'ensemble du quadrimestre de façon à limiter le nombre d'étudiant-es tant dans les travaux pratiques que les cours en auditoriums.

En Kinésithérapie, la difficulté à gérer des cohortes de plus en plus importantes introduit le risque d'un effet de bord pernicieux : les premières années de certains cursus multiplient les cours réputés difficiles, maintenant un taux de réussite très bas, ce qui peut faire baisser drastiquement le nombre d'effectifs les années suivantes. Ainsi donc, l'obligation pour les établissements d'accepter l'inscription de tout-e étudiant-e engendre potentiellement une sélection importante en début de formation.

²⁰ Voir également annexe 4.

²¹ Source : base de données Saturn.

²² Source : Cref.

En Psychomotricité, la baisse des inscriptions soulève un risque sur la viabilité de certaines formations.

La non-reconnaissance en Belgique francophone de la pratique paramédicale pour ce métier, la discrétion des programmes, les voies d'accès alternatives à des titres en psychomotricité (maitre en psychomotricité, formations complémentaires, spécialisations par exemple), sont autant de facteurs qui peuvent mettre en danger ces sections. Il faut relever cependant que lorsque celles-ci se mobilisent et communiquent via les sites web, les réseaux sociaux ou lors de journées d'information, ces initiatives contribuent à renforcer la visibilité et l'attractivité du cursus auprès de futur-es étudiant-es (voir chapitre 1).

3. Démarche qualité et pilotage, un cadre vertueux...

Le présent chapitre analyse les dispositifs de pilotage mis en place au sein des cursus, ainsi que les modalités d'appropriation de la démarche qualité par les différents acteur-trices. Il met en lumière les forces et les zones de vigilance concernant l'organisation, le suivi et la dynamique d'amélioration continue des formations au sein des établissements.

... témoin de la maturité des démarches

L'instauration d'une culture qualité repose avant tout sur un engagement fort et visible de la direction. La plupart des directions des établissements visités reconnaissent l'importance stratégique de la démarche qualité et s'y engagent avec des ressources et des modalités de pilotage adaptées à leur taille et leur contexte.

Les établissements visités se sont en général dotés d'un plan stratégique actualisé, qui définit leurs missions, leurs valeurs et leurs axes prioritaires. Plusieurs d'entre eux ont initié ou achevé sa refonte, parfois dans un contexte de fusion, de codiplômation ou de redéploiement post-crise sanitaire. Toutefois, le comité constate que la déclinaison des axes stratégiques ne prend pas toujours suffisamment en compte la réalité du terrain et les difficultés opérationnelles rencontrées par les équipes.

La majorité des établissements dispose d'une politique qualité institutionnelle structurée. Les modèles observés témoignent de fortes disparités concernant

la mise en œuvre et le pilotage de la politique qualité ainsi que d'un décalage entre la politique institutionnelle et sa déclinaison opérationnelle. Les approches sont très variables, allant d'une culture qualité pleinement intégrée aux différents niveaux de l'institution à une culture encore fragmentée et peu formalisée.

Dans l'ensemble, le paysage est relativement homogène, mais la plupart des établissements se situent dans une dynamique où la démarche qualité progresse sans encore s'inscrire dans une culture pleinement intégrée. Ainsi, dans les établissements où celle-ci est plus mature, la démarche se révèle transversale et portée par des dispositifs et outils institutionnels (chartes qualité, outils qualité, relais locaux), qui soutiennent sa formalisation et son opérationnalisation. Ces établissements associent de manière cohérente la coordination pédagogique et la coordination qualité, favorisant ainsi une meilleure appropriation des enjeux qualité.

Bonne pratique :

Dans un établissement visité, la mise en place d'un outil visuel appelé « Horloge qualité », permettant de planifier et de suivre les actions qualité sur une ligne du temps annuelle, facilite la coordination des projets et l'appropriation par les équipes. Largement affichée et diffusée, elle contribue à véhiculer l'idée que « la qualité est l'affaire de tous ».

Bonne pratique :

Dans un établissement visité, la création d'un Comité d'Aide au Pilotage, conçu comme outil de pilotage participatif et concerté, associe acteur-trices de terrain et expert-es autour des problématiques communes relatives aux aspects matériels, pédagogiques et organisationnels des sections.

À l'inverse, dans des établissements où la dynamique qualité est plus récente ou insuffisamment formalisée, la politique qualité reste encore en phase d'appropriation et de structuration, souvent portée par quelques personnes-ressources, avec un manque

d'ancrage collectif. Parfois, la cellule qualité existe mais reste déconnectée des équipes, produisant des outils peu compris ou peu utilisés. Cette situation freine la pérennisation et l'efficacité des démarches d'amélioration continue.

Dans certains cas, les acteur-trices de terrain ne sont pas toujours conscient-es qu'elles et ils contribuent à la démarche qualité, ce qui souligne la nécessité d'un travail interne d'acculturation et de sensibilisation. Il apparaît nécessaire de renforcer la formation et l'accompagnement des parties prenantes à l'intégration de la qualité dans les pratiques pédagogiques. La diffusion de cette culture à l'ensemble des niveaux de l'établissement requiert, en effet, des ajustements structurels, un accompagnement adapté des équipes et des évolutions dans les modes de fonctionnement, la qualité s'inscrivant dans une logique de progression et de continuité.

Recommandation :

Dans les deux cursus, renforcer l'opérationnalisation de la politique qualité en consolidant la présence de relais qualité au sein des sections et des départements pour ancrer durablement la démarche au plus près des pratiques pédagogiques.

Recommandation :

Dans les deux cursus, déployer des formations accessibles pour les personnels et les étudiant-es, afin de favoriser une meilleure appropriation des démarches qualité.

Dans le prolongement des constats pointant des divergences de pratiques, la mise en œuvre des dispositifs de codiplômation révèle une complexité organisationnelle accrue, notamment lorsque les établissements partenaires relèvent de pouvoirs organisateurs distincts. Cette configuration génère souvent une pluralité de stratégies, un cloisonnement des responsabilités en termes de pilotage et une opacité des processus de décision.

Recommandation :

Dans les deux cursus, promouvoir la mise en place de modèles de gouvernance davantage systémiques, reposant sur une articulation fluide entre les niveaux stratégique, tactique et opérationnel. Dans les contextes de codiplômation, définir et formaliser une gouvernance partagée qui prenne en compte les spécificités de chaque partenaire et mette en place des dispositifs réguliers de concertation.

Le pilotage efficace des établissements repose de plus en plus sur une exploitation rigoureuse et structurée des données. La collecte, l'analyse et le suivi des indicateurs clés sont essentiels pour guider les décisions, mesurer l'impact des actions entreprises, et ainsi assurer une amélioration continue des processus.

À ce titre, le comité constate que la collecte et l'exploitation des données restent des points faibles récurrents : absence ou insuffisance d'indicateurs, gestion documentaire peu structurée et manque de pilotage par les données. Certaines institutions réalisent des enquêtes internes, telles que les EEE mais peinent à exploiter leurs résultats de manière pertinente ou à en assurer le suivi. L'absence d'outils opérationnels adaptés, tels que des tableaux de bord, limite également la capacité des équipes à assurer un suivi et un réajustement des plans d'action.

Bonne pratique :

Dans quelques établissements visités, la présentation systématique aux étudiant-es des modifications apportées à la suite des EEE, favorise la transparence et renforce la reconnaissance des contributions étudiant-es.

Recommandation :

Dans les deux cursus, améliorer le pilotage par les données via la mise en place d'outils de suivi adaptés, avec des indicateurs pertinents, des systèmes de gestion documentaire efficaces et une politique de récolte de données maîtrisée.

Recommandation :

Dans les deux cursus, structurer le suivi et la mesure des actions par l'intégration des processus de mesure d'impact des actions d'amélioration, afin d'assurer une boucle qualité et de guider les ajustements stratégiques.

... impliquant les parties prenantes internes et externes

Les politiques de gouvernance présentent une grande hétérogénéité entre les établissements, tant en termes de structure que de culture organisationnelle. Certains s'inscrivent dans une gouvernance favorisant l'adhésion des parties prenantes aux orientations stratégiques ; d'autres adoptent une gouvernance plus centralisée, marquée par un grand nombre de strates hiérarchiques, entravant l'agilité décisionnelle et les processus de validation.

Dès lors, l'implication des étudiant-es est, tantôt structurée via des délégations, des conseils de département et des instances consultatives, tantôt peu formalisée ou absente des espaces décisionnels. Les établissements expriment toutefois une volonté de favoriser la concertation, notamment via des dispositifs de représentation étudiante et la mise en place des EEE pour recueillir la parole étudiante.

Bonne pratique :

Dans un établissement visité, des modules de formation spécifiques pour les délégué-es étudiant-es sont proposés pour renforcer leurs compétences dans leur rôle de représentation, ce qui professionnalise et pérennise leur implication.

Une participation active des étudiant-es à la gouvernance contribue à renforcer leur engagement. L'enjeu réside donc dans la consolidation de dispositifs structurants : la formation des étudiant-es aux rôles de représentation et la garantie d'une traçabilité des échanges et décisions afin de favoriser des allers-retours systématiques et de renforcer l'efficacité

de la participation étudiante dans la gouvernance.

Recommandation :

Dans les deux cursus, instituer des mécanismes formels de participation des étudiant-es, au-delà des périodes d'évaluation externe par l'AEQES, aux différents niveaux de gouvernance (section, département/secteur, établissement) tout en assurant la traçabilité de leurs contributions et un retour sur les suites apportées à leurs propositions.

Néanmoins, les étudiant-es engagé-es dans les instances représentatives font face à une charge de travail conséquente, qui s'ajoute à celle de leur cursus académique. Cette implication exige du temps, des compétences de communication, d'analyse et de coordination, souvent sans reconnaissance institutionnelle ou aménagements spécifiques. Cela peut décourager les candidatures ou fragiliser l'efficacité de la représentation étudiante. D'où l'importance d'un soutien institutionnel renforcé, tant en amont qu'en aval.

Recommandation :

Dans les deux cursus, accompagner les représentant-es étudiant-es dans leur mission en définissant clairement leurs rôles, les modalités d'élection et les mécanismes de valorisation (formation, tutorat, crédits ECTS le cas échéant), en veillant à alléger, lorsque nécessaire, la charge de travail qu'implique cet engagement.

La participation des parties prenantes externes (professionnel·les, maitres de stage, diplômé-es) reste souvent limitée, alors que leur contribution apporte un retour de terrain précieux pour l'ajustement des formations. Les établissements qui organisent de la formation continue développent généralement plus de liens avec leurs diplômé-es. Certaines bonnes pratiques montrent cependant bien l'intérêt d'impliquer activement les

ancien·nes et les professionnel·les dans la révision des programmes et l'animation pédagogique, comme c'est le cas lors des journées annuelles des maîtres de stage ou des événements impliquant les alumni.

Bonne pratique :

Dans un établissement visité, l'organisation de soirées « Déclics » d'intervision/supervision implique les alumni dans l'analyse de cas pratiques avec les étudiant·es et les enseignant·es.

Bonne pratique :

Dans un établissement visité, des ancien·nes diplômé·es sont invité·es à présenter leur métier. Cela renforce l'ancrage professionnel des formations et permet aux étudiant·es de mieux se projeter dans leur avenir professionnel.

Bonne pratique :

Dans un établissement visité, l'organisation de *focus groups* à la suite de chaque proclamation permet de recueillir des avis sur la pertinence du programme, son positionnement, ses mécanismes d'élaboration, ses contenus et sa structure, utiles pour orienter son pilotage.

Les processus de révision des programmes sont souvent perçus par les parties prenantes internes comme descendants, sans cycle clairement défini ni réelle dynamique participative. Les ajustements curriculaires dépendent fortement de la capacité des équipes pédagogiques à interroger leurs pratiques et à collaborer avec les autres acteur·trices, ce qui n'est pas systématiquement le cas. Afin de favoriser cette dynamique collaborative et de pérenniser les échanges, certaines institutions choisissent d'inscrire les réunions d'équipe dans les horaires officiels, formalisant ainsi un espace de concertation durable.

Le comité recommande de favoriser des démarches ascendantes et collaboratives et d'encourager les cycles de révision des programmes basés sur des consultations régulières et la prise en compte des retours des parties prenantes internes et externes.

Il est essentiel de développer des canaux pérennes de dialogue avec les diplômé·es et les professionnel·les de terrain afin de nourrir la révision des formations.

Recommandation :

Dans les deux cursus, développer une participation élargie et durable en formalisant des mécanismes de consultation et de participation régulières des parties prenantes externes (professionnel·les, maîtres de stage, alumni).

Les enseignant·es sont pleinement investi·es dans leurs missions d'enseignement et d'accompagnement des étudiant·es. Elles et ils se montrent disponibles, à l'écoute, et intègrent les retours des étudiant·es afin d'améliorer en continu leurs pratiques pédagogiques. Bien que cette dynamique repose principalement sur des initiatives individuelles, cette organisation fonctionne globalement de manière satisfaisante. Les programmes proposés bénéficient d'une reconnaissance positive de la part des employeur·euses.

Le comité signale un point de vigilance concernant la charge de travail des équipes qui augmente tandis que les moyens disponibles diminuent proportionnellement à l'augmentation du nombre d'étudiant·es, plus particulièrement en Kinésithérapie. Cette situation expose un risque tangible de démotivation et d'épuisement, qui pourrait compromettre la pérennité de la démarche qualité, malgré l'engagement exemplaire et la bonne volonté des acteur·trices.

Dans la plupart des établissements, les sections ou départements sont pilotés par une coordination identifiée, qu'elle soit individuelle ou collégiale. Celle-ci joue un rôle charnière dans la mise en œuvre opérationnelle de la stratégie, l'animation pédagogique et la mobilisation des équipes. Toutefois, des disparités apparaissent quant à la reconnaissance institutionnelle de ces fonctions, à leur visibilité, et à l'adéquation entre leur charge effective et les moyens attribués. Le flou

dans la définition des postes, le déficit de formation au pilotage et le manque de positionnement explicite dans l'organigramme nuisent à la légitimité de certaines coordinations.

Recommandation :

Dans les deux cursus, formaliser les missions des coordinateurs-trices de section dans des fiches de fonction partagées en veillant à allouer les ressources nécessaires (temps, soutien administratif et pédagogique) à l'exercice de ces fonctions.

Recommandation :

Dans les deux cursus, valoriser et accompagner les coordinateurs-trices dans leur développement professionnel, via des formations en *leadership* pédagogique et en gestion d'équipe.

... s'appuyant sur la communication interne

La communication interne constitue un levier essentiel pour renforcer la participation, la transparence et la qualité du pilotage. Or, l'existence de multiples canaux de communication internes a été constatée dans l'ensemble des établissements évalués. Si des outils sont bien en place (plateformes numériques, adresses électroniques institutionnelles, espaces numériques partagés), leur utilisation reste fréquemment mal ciblée. Les étudiant-es reçoivent un volume important de messages, souvent non filtrés par niveau, section ou pertinence, ce qui entraîne une surcharge d'informations et un désintérêt progressif, voire une perte d'accès à des informations essentielles.

Recommandation :

Dans les deux cursus, structurer les processus de communication interne en définissant des procédures pour la diffusion de l'information, en veillant à la pertinence des canaux utilisés, à la segmentation des publics cibles et à la traçabilité des messages.

Les établissements, par ailleurs, mettent en œuvre des pratiques de communication formelles et informelles : certains établissements privilégient des circuits courts et des échanges de proximité, d'autres utilisent des outils institutionnels plus structurés, comme les plateformes numériques. Des contacts réguliers entre la direction, les représentant-es des étudiant-es et les équipes pédagogiques favorisent la communication orale, sans omettre le rôle clé des coordinations de section dans la diffusion des informations essentielles. Dans la formation en Kinésithérapie, le nombre d'étudiant-es étant très élevé, le contact direct est plus complexe, ce qui peut affecter la qualité de l'interaction pédagogique tandis que dans la formation en Psychomotricité, un nombre limité d'étudiant-es facilite une approche plus personnalisée de l'enseignement.

Bonne pratique : Dans le cadre d'un programme organisé en codiplômation, les étudiant-es et les enseignant-es utilisent une seule plateforme d'apprentissage numérique et une adresse électronique principale ainsi que des envois ciblés par groupes classes pour les informations spécifiques.

Ces constats traduisent un manque d'organisation systémique de la communication interne. La multiplication des canaux contribue à la dispersion des messages. Le développement des outils numériques n'est ainsi pas toujours accompagné d'une réflexion sur leur accessibilité, leur paramétrage ou la gestion des volumes d'information. L'absence de procédures harmonisées et de ciblage efficace nuit à la lisibilité des informations.

Recommandation :

Dans les deux cursus, optimiser l'usage des outils numériques en harmonisant les plateformes utilisées, paramétrant les notifications de manière ciblée, et en assurant la formation des personnels et des étudiant-es pour garantir une appropriation efficace des outils de communication.

Des lacunes sont relevées dans la traçabilité des échanges, la structuration des relais d'information et la fluidité de la communication entre les différents niveaux et sites, en particulier dans les contextes de codiplômation et d'implantations multiples qui rencontrent des difficultés supplémentaires liées à la coordination interinstitutionnelle. Enfin, le rôle des représentant·es étudiant·es dans la circulation de l'information est encore sous-exploité dans plusieurs établissements.

Recommandation :

Dans les deux cursus, impliquer activement les représentant·es étudiant·es dans la circulation des informations, en les associant au processus de transmission et en renforçant leur rôle de relais.

Recommandation :

Dans les programmes organisés en codiplômation, améliorer la communication inter-établissements: mettre en place des procédures partagées, organiser des réunions régulières entre les acteur·trices des différentes institutions pour assurer la fluidité des échanges.

4. Un focus incontournable, la codiplômation

...

Ce chapitre analyse les défis de la codiplômation observés au travers de deux cursus évalués lors de cette campagne : le bachelier en Psychomotricité et le bachelier en Coaching Sportif.

Les codiplômations observées sont organisées selon des modalités variées :

- entre deux partenaires ou plus,
- parfois entre différentes formes d'enseignement (haute école et enseignement pour adultes),
- ou encore entre établissements relevant de pouvoirs organisateurs et/ou de réseaux distincts.

Ces configurations particulières font émerger des dynamiques complexes, marquées à la fois par des contraintes en termes de gouvernance, de pilotage et d'organisation ainsi que par des opportunités, notamment de mutualisation des ressources. Au regard des efforts déployés par les établissements concernés et de l'importance de favoriser une plus grande fluidité des partenariats pour les parties prenantes, l'objectif de ce chapitre est de mieux comprendre ces dynamiques afin d'identifier les leviers qui facilitent la l'amélioration continue et renforcent la réussite de codiplômations inscrites dans des contextes institutionnels parfois contraints.

... qui s'inscrit dans un contexte

Généralisée par le décret Paysage en 2013 dans un contexte de rationalisation de l'offre d'enseignement supérieur, la codiplômation est devenue la règle pour toute nouvelle habilitation accordée en FWB²³. Elle doit favoriser une complémentarité académique puisque, selon sa définition, les activités d'apprentissage doivent être déterminées conjointement, chaque partenaire devant prendre en charge au minimum 15% des activités d'apprentissage et chaque étudiant-e devant avoir effectivement suivi des activités d'apprentissage organisées par au moins deux partenaires différents²⁴.

Sur le plan institutionnel et pédagogique, la codiplômation, dans sa visée de coordination administrative et académique, semble conçue pour structurer une offre de formation plus cohérente, éviter les logiques de compétitions entre les établissements, renforcer l'attractivité de certains cursus, ainsi que mutualiser des expertises et des ressources. Si cette modalité d'organisation s'inscrit dans les objectifs poursuivis par la FWB pour rendre le système plus lisible, efficace et durable, elle nécessite cependant des conditions afin de la rendre efficiente du point de vue des établissements et des étudiant-es, comme une intention commune, un engagement fort de la part des établissements partenaires et une logique de gouvernance partagée. La mise en place d'une codiplômation génère en effet en soi des défis importants pour les établissements partenaires, notamment en matière de gouvernance, d'organisation pédagogique, d'expérience étudiante et d'amélioration de la qualité. Particulièrement lorsque cette obligation est vécue comme contrainte et mise en œuvre de manière subie, les difficultés tendent à s'accroître.

²³ Article 87 du Décret Paysage, consultable sur https://gallilex.cfwb.be/sites/default/files/textes-normatifs/2024-11/39681_084.pdf

²⁴ Article 82 du Décret Paysage, consultable sur https://gallilex.cfwb.be/sites/default/files/textes-normatifs/2024-11/39681_084.pdf

... qui demande un engagement réciproque fort pour que des opportunités naissent de la complexité

Intrinsèquement pluridisciplinaire, les programmes en Psychomotricité peuvent être particulièrement nourris par la mise en commun d'expertises et de ressources complémentaires d'une codiplômation. En s'appuyant sur les spécificités des établissements, les étudiant-es peuvent bénéficier d'une synergie pédagogique fructueuse : lorsqu'un travail commun est effectué sur les aspects pédagogiques, cela dynamise les UE et favorise l'acquisition de compétences professionnelles et académiques solides, renforçant ainsi l'identité professionnelle.

La codiplômation peut dès lors, lorsqu'elle est coordonnée et intégrée, élargir l'écosystème de formation. Les étudiant-es bénéficient d'un réseau élargi d'enseignant-es issu-es des établissements partenaires (centres de rééducation, services de pédopsychiatrie, associations professionnelles) ainsi que d'un accès aux ressources de chaque institution. Ces collaborations interinstitutionnelles facilitent l'organisation de stages variés et la constitution d'un réseau professionnel diversifié.

Toutefois, plusieurs éléments viennent complexifier cette valorisation et la mettre en difficulté : les différences d'organisation entre les réseaux, les différents pouvoirs organisateurs, les disparités dans la gestion des ressources humaines, les contraintes financières, les spécificités en matière d'infrastructures ou encore d'allocation des ressources en matière d'encadrement pédagogique. Ces facteurs influent fortement l'efficacité de la collaboration.

Des leviers de facilitation peuvent cependant être activés : ainsi, il est essentiel de travailler finement la structuration des processus décisionnels (tant stratégiques que pédagogiques), d'assurer une communication fluide à tous

les niveaux, et d'impliquer l'ensemble des parties prenantes dans une dynamique concertée.

Par ailleurs, l'expérience étudiant-e est le point central sur lequel appuyer les réflexions afin d'identifier les priorités et les conditions nécessaires favorisant cette dynamique.

... un engagement fort incluant des défis et limites

Politique de gouvernance et gestion de la qualité

Un premier constat essentiel est que si les codiplômations s'appuient sur des conventions officielles, leur niveau de précision varie fortement. Ainsi, dans plusieurs cas, des zones de flou s'avèrent problématiques, notamment lorsque la codiplômation dépend de pouvoirs organisateurs distincts. Cette configuration rend particulièrement difficile l'articulation des niveaux institutionnels entre partenaires au profit du programme commun ainsi que de sa cohérence pour les étudiant-es. De plus, ces conventions sont rarement amendées ou revues en fonction de l'évolution des contextes, les rendant parfois obsolètes au regard des réalités de terrain. Il n'existe par ailleurs que peu de procédures prévues dans l'éventualité d'un conflit entre les parties ou dans le cas où l'un des partenaires décidait de se retirer. Une mise à jour régulière des objectifs et des modalités de répartition des responsabilités, plus particulièrement en matière de coordination du programme, de révision pédagogique, de pilotage et de communication, est dès lors essentielle afin de rendre le partenariat fluide et efficient. Si dans les faits, le bon fonctionnement des codiplômations s'appuie sur des relations interpersonnelles informelles entre les responsables et les équipes des différents établissements, l'absence de modalités précises de collaboration dans les conventions devient critique lorsque celles-ci sont mises à mal.

Le mode de financement et la répartition des ressources constituent un autre défi : les clés de répartition des heures d'enseignement ne sont pas toujours équivalentes en fonction des différents réseaux et/ou pouvoirs organisateurs et/ou selon la forme d'enseignement. Ceci rend une codiplômation entre établissements venant de réseaux différents d'autant plus complexe. Par ailleurs, outre des ressources et des niveaux d'infrastructure parfois inégaux, les institutions possèdent des cultures et des modes de gouvernance parfois très différents qui se superposent aux modalités de collaboration, voire les rendent plus ardues. Par exemple, il peut arriver que les instances décisionnelles dépendent de structures hiérarchiques très hétérogènes, certains dépendant de réseaux libres disposant d'une certaine autonomie, ou de réseaux officiels dont les pouvoirs organisateurs sont plus centralisés, ce qui a, dans les faits, des conséquences sur les processus décisionnels, malgré les efforts consentis.

Enfin, la charge de travail inhérente à la coordination inter-institutionnelle est souvent sous-estimée ou ignorée. Or, celle-ci implique notamment de parvenir à concilier des logiques différentes, en matière de systèmes informatiques, de processus d'inscriptions et de ressources pour les étudiant·es par exemple. Il s'agit pourtant d'autant d'intégrations nécessaires pour rendre un programme lisible et cohérent par les étudiant·es. Les problématiques qui en découlent entraînent parfois des tensions ou des blocages dans la mise en œuvre du programme.

Dans une partie importante des programmes en codiplômation, sur le plan administratif et pédagogique, l'absence d'outils numériques partagés par les établissements crée des difficultés et des confusions tant du point de vue des étudiant·es que des enseignant·es. Le constat est cependant fait sur le terrain qu'un usage centralisé de canaux d'information internes ainsi que de plateformes communes favorise le sentiment d'appartenance et améliore la

coordination globale du programme de façon importante.

De même, l'usage d'outils de gestion partagés permet un meilleur pilotage du programme et un suivi plus efficace conjoint des parcours étudiants.

Le constat est également fait que des difficultés d'harmonisation entre les sites internet des partenaires créent parfois des malentendus sur l'offre et, surtout, les modalités de formation pour les étudiant·es. Par exemple, certain·es étudiant·es ne comprennent que tardivement que des UE du cursus sont suivies dans des établissements distincts. Ou encore, les indications des jours de cours ne sont pas harmonisées.

Sur le plan de la gestion de la qualité, les différences de culture institutionnelle et de modes de gouvernance rendent l'alignement qualité d'autant plus complexe, tant dans la définition d'objectifs stratégiques partagés que dans la mise en œuvre d'actions d'amélioration continue. Par ailleurs, les processus de gouvernance inter-institutionnelle sont souvent insuffisamment formalisés. Celle-ci est pourtant un levier efficace pour mettre en place des conditions administratives et de cohérence pédagogique qui soutiennent les processus de collaboration et de coordination conjointe des établissements. Dans plusieurs cas, la démarche d'autoévaluation a été l'occasion de créer des ponts entre des fonctionnements jusqu'alors peu coordonnés, voire disjoints.

Les dysfonctionnements (ou leurs risques) qui découlent de ces difficultés à opérationnaliser les conditions du partenariat ne sont souvent pas suffisamment pris en compte et nuisent à la perception globale du programme par les étudiant·es, ce qui se traduit parfois par des abandons, de la démotivation ou une surcharge mentale préjudiciable. Cependant, le comité constate que, lorsqu'un véritable travail de coordination pédagogique transversale est mis en

4. Un focus incontournable, la codiplômation...

place, la cohérence et la qualité du programme ainsi que de la gestion administrative s'en trouvent renforcées. Ainsi, la désignation d'un·e coordinateur·trice unique, ou de coordinations parallèles mais associées à des réunions régulières, permet qu'un socle transversal assure un fonctionnement harmonisé qui favorise l'émergence des opportunités liées à la codiplômation,

Relevons aussi que des dimensions informelles comme les liens de solidarité entre étudiant·es, une accessibilité importante des enseignant·es, ainsi que des aspects plus formalisés jouent un rôle précieux pour améliorer la lisibilité du cadre dans lequel s'inscrivent les cursus des étudiant·es.

Bonne pratique :

Dans un programme évalué, la désignation formalisée d'une coordination pédagogique, responsable et perçue comme légitime pour l'ensemble du programme, constitue une garantie de lisibilité et de cohérence pour les étudiant·es.

Bonne pratique : Dans un programme évalué, une collaboration administrative forte facilite le suivi des études tant pour les directions que pour les équipes enseignant·es et les étudiant·es.

Perspective internationale : l'exemple d'une gouvernance structurée en Master en sciences de la santé (HES-SO / UNIL)

Un comité directeur, composé de représentant·es des deux institutions, supervise la formation. Il est responsable de la coordination des enseignements, de la gestion des admissions, de la qualité académique et des aspects réglementaires. Cette instance décide de son fonctionnement et joue un rôle clé dans le pilotage académique.

Perspective internationale : l'exemple d'une représentation équilibrée au sein du Master en développement territorial (HES-SO / UNIGE)

Ce master repose sur une collaboration forte entre enseignant·es-chercheur·euses des deux institutions et des intervenant·es issu·es des milieux professionnels. La gestion est assurée par un comité scientifique paritaire, garantissant une représentation équilibrée entre les partenaires. Deux co-directeur·trices issu·es des deux institutions sont désigné·es conjointement pour porter le programme.

Recommandation :

Pour les formations organisées en codiplômation, mettre en place une gouvernance conjointe traduite par un comité de pilotage réunissant à la fois des responsables pédagogiques et administratifs des établissements partenaires, en charge de définir une stratégie de développement et un plan d'action commun qui permette d'aligner les objectifs pédagogiques, institutionnels et financiers sur une vision cohérente de la formation. D'un point de vue opérationnel, mettre en place une coordination unique et légitimée, ou à défaut assurée par des personnes clairement identifiées inter-établissements, qui assure notamment le lien entre les sites et les enseignant·es, valide le programme, harmonise les évaluations et le suivi des horaires.

Recommandation :

Pour les formations organisées en codiplômation, clarifier les responsabilités au travers d'une convention cadre régulièrement actualisée qui précise les modalités de financement et les outils de pilotage, à travers l'élaboration d'une charte de fonctionnement et de documents communs, à tous les niveaux (stratégique, opérationnel, communicationnel).

Recommandation :

Pour les formations organisées en codiplômation, créer un processus qualité commun fixant les échéances et les tâches clés pour l'ensemble des intervenant·es, afin de garantir la coordination et la synchronisation des actions. S'appuyer sur

des tableaux de bord partagés et sur des EEE qui évaluent tant l'harmonisation des contenus que la cohérence pédagogique et administrative.

Pertinence et cohérence des programmes

Dépasser une simple répartition institutionnelle des UE pour développer une complémentarité des ressources et expertises pédagogiques est un des enjeux qui assurent la qualité des programmes proposés en codiplômation. Lorsque la conception et la révision du programme ne mobilisent pas de façon conjointe les institutions partenaires, cela renforce le risque d'une vision pédagogique globale du cursus morcelée qui n'est pas implémentée par les équipes des/de l'autre(s) établissement(s). Cette absence de vision commune renforce la charge de travail globale des étudiant-es sur l'ensemble du programme, ceux-ci étant confrontés à des difficultés face à des acquis d'apprentissage qui sont plus en lien avec une juxtaposition d'expertises qu'avec un profil de compétences commun.

La gestion conjointe des épreuves intégrées ou TFE par les établissements, l'élaboration commune d'évaluations transversales et d'épreuves évaluatives externes, ainsi que l'organisation de formations et de séances pédagogiques conjointes sont des marqueurs forts d'une intégration effective. Cette mutualisation des ressources et des expertises constitue une base solide d'une intention commune de former les étudiant-es de manière conjointe.

Le constat est fait que parfois, les critères et modalités d'évaluation varient parfois d'un établissement à l'autre nuisant à la clarté et à la confiance dans le parcours de formation. Elaborer conjointement les grilles critériées d'évaluation, mettre en œuvre des approches transversales qui croisent les expertises contribue à réduire la distance institutionnelle et culturelle entre les établissements partenaires. À défaut, le risque est de voir les étudiant-es

confronté-es à un parcours fragmenté et peu lisible, ce qui constitue une entrave leur réussite et la construction de leur identité professionnelle.

Recommandation :

Pour les formations organisées en codiplômation, développer un *leadership* pédagogique qui soit légitimé et promouvoir une approche programme à travers des processus réguliers de coordination de l'équipe pédagogique inter-établissement en charge des cursus pour la conception et la mise à jour collective du programme.

Recommandation :

Pour les formations organisées en codiplômation, valoriser et croiser les expertises de chaque établissement pour enrichir la pédagogie, notamment via des activités co-construites (ateliers, séminaires, approches par projets ou par problèmes), qui mobilisent l'ensemble du corps enseignant.

Recommandation :

Pour les formations organisées en codiplômation, faire évoluer les pratiques pédagogiques en mobilisant des groupes de travail inter-établissements qui traitent les retours d'expérience et proposent des innovations pédagogiques communes qui favorisent le dialogue entre savoirs académiques et pratiques.

Efficacité et équité des programmes

L'analyse de l'efficacité et de l'équité dans les programmes organisés en codiplômation révèle plusieurs points sensibles, liés en particulier aux conditions d'études.

Sur le plan logistique, la dispersion géographique des sites et la qualité variable des infrastructures au sein des différents établissements compliquent le quotidien des étudiant-es : lorsque les établissements n'ont pas porté attention à cette question, elles et ils peuvent être amené-es à parcourir plusieurs dizaines de kilomètres chaque semaine, sans compensation financière ni adaptation des

horaires, ce qui pèse particulièrement sur celles et ceux qui travaillent ou ont des obligations familiales.

L'organisation du programme entre partenaires reste parfois relativement cloisonnée et peu lisible, ce qui peut mener à des conflits horaires et, à terme, à des difficultés inattendues pour les étudiant·es : allongement de la durée des études, accès partiel à certaines ressources, surcharge, découragement, voire abandon.

À plusieurs reprises, le comité d'évaluation a constaté, même si cela n'est pas la norme, qu'une double inscription était exigée. Les étudiant·es doivent alors remplir plusieurs dossiers d'inscription aux procédures et délais disparates, ce qui multiplie les risques d'oubli de pièces ou de confusion de statuts et complique le règlement des droits d'inscription.

Garantir l'équité entre étudiant·es, quel que soit leur établissement d'inscription, suppose également de coordonner les dispositifs d'aide à la réussite, de valorisation des acquis, de flexibilisation des parcours, ainsi que l'accès aux ressources pédagogiques, aux salles de formation, au matériel, ou encore aux soutiens psycho-sociaux.

Une attention aux conditions de la cohérence du parcours étudiant est particulièrement essentielle dans le cadre des programmes organisés en codiplômation : garantir une qualité d'encadrement et une information claire, partagée et porteuse de sens, nécessite une véritable coordination et un *leadership* pédagogique, mais également des moyens dédiés afin que l'encadrement des étudiant·es soit optimal (ressources pédagogiques en ligne, documentation scientifique, systèmes d'alerte pour les changements d'horaires ou de lieu, *monitoring* du décrochage, etc.).

Le principe de la mise en place de dispositifs qui unifient le parcours étudiant devrait ainsi être élargi à l'ensemble des programmes organisés en codiplômation :

inscription unique, adresse électronique institutionnelle commune, un lieu de formation principal ou une plateforme numérique partagée pour les ressources pédagogiques. Ce sont des éléments essentiels qui permettent de renforcer le sentiment d'appartenance et de cohérence ainsi que de faciliter l'accès à l'information à l'ensemble des acteur·trices concerné·es.

Recommandation :

Pour les formations organisées en codiplômation, assurer l'équité des conditions d'étude en harmonisant les dispositifs de valorisation des acquis, d'aide à la réussite, d'accès aux stages, aux infrastructures et aux ressources documentaires, tout en prenant en compte les besoins spécifiques des publics adultes.

Recommandation :

Pour les formations organisées en codiplômation, harmoniser le parcours étudiant au travers de la mise en place d'une plateforme unique de gestion (inscription, calendrier, dépôt de travaux) couplée à un calendrier centralisé synchronisé permettant de fluidifier le suivi administratif et académique.

Perspectives internationales

Une comparaison internationale, notamment avec la Suisse, permet d'enrichir la réflexion sur les dispositifs de codiplômation. En Suisse, les formations conjointes qui impliquent des partenariats entre différents types de hautes écoles (HES et universités) sont le plus souvent organisées au niveau master, c'est-à-dire après un titre initial (académique ou professionnel). Ces expériences révèlent des enjeux similaires : hétérogénéité des cadres réglementaires, rivalités institutionnelles, difficultés de financement, répartition des responsabilités, etc.

Cependant, un point clé se distingue : l'importance du travail préparatoire et du temps donné au plus haut niveau institutionnel, souvent mené avec le

soutien explicite des rectorats et des autorités politiques. Ce pilotage stratégique en amont a permis de poser des bases solides en matière de gouvernance, de communication et de gestion opérationnelle.

Les expériences suisses citées montrent que la réussite d'une formation conjointe repose sur une gouvernance claire et paritaire, une répartition précise des responsabilités, des outils partagés pour la gestion académique et administrative et un pilotage politique au plus haut niveau.

L'interdisciplinarité, souvent mise en avant dans ces programmes, constitue également un levier de cohérence et d'innovation pédagogique.

Il paraît donc légitime de s'interroger : la codiplômation a-t-elle vraiment rempli le rôle de régulation de l'offre de formations qui lui était attribué au départ ? Et à quel prix, notamment pour les étudiant·es et les enseignant·es ? La question des moyens disponibles, des soutiens politiques et de la reconnaissance du travail de coordination est plus que jamais centrale pour assurer la qualité et la pérennité de ces dispositifs.

En synthèse

La codiplômation représente un levier stratégique, parfois redécouvert par les établissements à l'occasion de l'évaluation programmatique externe. Le processus d'autoévaluation, la réflexion participative et l'identification des points forts et faibles ont parfois permis de réengager un dialogue fertile entre partenaires.

Toutefois, l'équilibre entre les institutions demeure souvent fragile. La réussite d'une codiplômation repose sur une volonté réelle de coopération à la fois pédagogique et institutionnelle. Pour être fonctionnelle, elle exige des moyens dédiés, notamment sur le plan organisationnel et humain, ce qui, sans aller à l'encontre de la logique de rationalisation, doit néanmoins être pris en compte. A défaut, c'est la cohérence globale du programme qui est directement impactée.

En l'absence d'une attention spécifique portée au parcours des étudiant·es, ce sont elles et eux qui doivent assurer la coordination entre deux structures, deux cultures institutionnelles et deux logiques pédagogiques. Cette charge mentale et organisationnelle supplémentaire nuit à leur réussite et indirectement à l'équité du programme.

Conclusion

Au terme de l'analyse qui rassemble les éléments transversaux de l'évaluation programmatique, le comité d'évaluation souhaite souligner tout d'abord combien les établissements se sont investis, chacun à leur manière, dans ce processus. Lors des visites, le comité a relevé régulièrement des évolutions depuis la remise des dossiers d'autoévaluation. Les équipes rencontrées (direction, coordination, enseignant-es, etc.) ont également en général relevé l'intérêt de la démarche d'évaluation alors que le processus demande un investissement important au regard de la gestion et du suivi des activités usuelles.

Dans cette analyse, le comité d'évaluation a émis un certain nombre de recommandations transversales afin de soutenir la poursuite du processus d'amélioration continue, mais également sensibiliser les acteurs à l'importance des conditions qui la permettent.

Il s'agit en premier lieu de consolider encore plus la dimension professionnalisante des cursus par une articulation forte entre les différentes dimensions pédagogiques en jeu dans les cursus analysés : pratiques et méthodologies professionnelles, ancrages scientifiques et recherche. Que ce soit en plein exercice ou en enseignement pour adultes, les moyens de développer une pédagogie appuyée sur les principes de l'approche programme doivent être renforcés. C'est à ce prix que les cursus pourront répondre aux exigences des niveaux 6 et 7 du CEC, notamment en termes de capacité d'ajustement rapide à l'évolution des contextes d'insertion professionnelle et scientifique. Dans ce sens, la qualité des stages est essentielle, et se doit de donner lieu à des partenariats étroits et formalisés avec les terrains. L'intégration des professionnel·les dans les travaux des équipes pédagogiques doit également être mieux marquée ainsi que la sollicitation des terrains comme parties

prenantes externes. Les liens avec la recherche doivent être également soutenus et intégrés dans les formations, par exemple dans les TFE et les épreuves intégrées, afin de garantir la prise en compte de l'importance de l'innovation dans la pratique. Ceci exige non seulement le développement de méthodologies spécifiques mais également des moyens pour l'accès aux articles et à la documentation scientifique la plus actuelle.

Sur le plan de la qualité, des modèles de gouvernance appuyés sur la vision d'une cohérence intégrant stratégie et pilotage opérationnel ainsi que des dispositifs de concertation impliquant toutes les parties prenantes (internes et externes) favoriseront une meilleure efficacité par une plus grande fluidité des processus.

Cette dimension est particulièrement sensible dans le cadre des codiplômations auxquelles un chapitre de cette analyse transversale est consacré.

Le comité d'évaluation souhaite également relever, pour toutes les formes d'enseignement mais de façon plus importante tant en enseignement pour adultes que dans les cas de codiplômation, combien le parcours des étudiant-es et sa cohérence doivent rester les points de mire de tous les travaux d'amélioration. Leur implication et la prise en compte de leur charge de travail ne doivent pas disparaître derrière des considérations administratives, des difficultés de collaboration ou un manque de moyens.

Le comité d'évaluation souhaite aussi encourager les établissements et les cursus à communiquer plus largement sur tous les projets menés, les innovations apportées afin de refléter auprès de publics variés la richesse de leurs activités, leur dynamisme ainsi que leurs apports à la reconnaissance des métiers auxquels ils forment. Il leur propose également de se saisir ensemble de certains enjeux comme l'actualité des connaissances scientifiques, les innovations des rôles professionnels sur le terrain, les

changements en termes de modalités de communication professionnelle (communication digitale par exemple) et de ressources numériques (cadre d'usage de l'IA) afin de faire évoluer les référentiels de compétences qui leurs sont propres.

En guise de point final de cette analyse transversale, le comité d'évaluation insiste sur le fait qu'au-delà des contours des dispositifs actuels, les constats mis en évidence par cette analyse soulignent des enjeux durables pour les formations, tels que la cohérence des parcours, la qualité de l'accompagnement, l'articulation entre théorie et pratique, ou encore l'ouverture à la recherche et à l'innovation pédagogique.

Le comité d'évaluation invite tant les décideur-euses que les institutions concernées à se saisir de ces éléments dans les réflexions et orientations qui les projettent vers l'avenir.

En synthèse : analyse SWOT des programmes évalués

■ Communs aux deux cursus ■ Kinésithérapie ■ Psychomotricité ■ Codiplomation

Forces	Points d'amélioration
<ul style="list-style-type: none"> ■ Coursus professionnalisants alignés sur les besoins du terrain ■ Importance accordée aux stages comme levier central d'apprentissage et de construction de l'identité professionnelle ■ Dispositifs de pédagogie active diversifiés ■ Mise en place progressive de la formation au raisonnement clinique et à la posture réflexive ■ Nombreux dispositifs d'accompagnement des étudiants (accompagnement psychosocial, mesures d'aide à la réussite dont le tutorat par les pair-es) ■ Présence significative de professionnels en activité dans les équipes pédagogiques favorisant une approche pratique ■ Formation centrée sur une approche globale de la personne, articulant dimensions corporelles, psychiques et relationnelles ■ Synergie pédagogique, mutualisation des expertises et réseau élargi de terrains de stage 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Mise en stage souvent tardive, diversité et encadrement des terrains de stage inégaux ■ Intégration insuffisante de la recherche et accès limité à la documentation scientifique ■ Mobilité internationale limitée, freinant l'ouverture scientifique et la mise à jour des pratiques au regard des pratiques internationales ■ Approche programme encore partielle ou insuffisamment développée ■ Participation limitée des parties prenantes externes (diplômé-es, professionnel·les) dans la révision des programmes ■ Faible présence de psychomotricien·nes diplômé-es au sein des équipes pédagogiques ■ Manque d'harmonisation entre les établissements partenaires qui nuit au parcours étudiant (gouvernance floue, conventions imprécises/obsolètes, disparités de financement, communication et outils non partagés, etc.)
Opportunités	Menaces
<ul style="list-style-type: none"> ■ Développement de collaborations avec des associations professionnelles pour plus de visibilité et d'ancrage métier ■ Hybridation et flexibilisation des formats d'enseignement ■ Réforme du master en kinésithérapie: opportunité de repenser la cohérence programme et d'allonger les immersions en stage ■ Ouverture d'une fenêtre de discussion politique en faveur de la reconnaissance du métier comme profession paramédicale ■ Levier de collaboration interinstitutionnelle, enrichissement de l'écosystème de formation 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Pénurie de maitres de stage qualifié-es et disparités régionales ■ Essoufflement possible des démarches qualité sans accompagnement institutionnel fort ■ Risque de surcharge ou de manque d'encadrement lié à l'augmentation des effectifs étudiants ■ Non-reconnaissance persistante du métier de psychomotricien·ne, fragilité de l'identité professionnelle, impacts sur l'attractivité du cursus et sur l'employabilité des diplômé-es ■ Contraintes logistiques et disparités entre sites

Récapitulatif des recommandations

N°	Page	Recommandation	Établissements d'enseignement supérieur	Monde professionnel (partenaires de stage, associations, diplômé-es)	ARES, Pôles, PO et autorités politiques
1	20	En Kinésithérapie, instaurer un stage actif dès le bloc 2 pour confronter rapidement les étudiant·es au monde professionnel et favoriser le développement de leur identité professionnelle.			
2	20	En Kinésithérapie, profiter de l'allongement du cursus pour engager une réflexion approfondie sur l'organisation des stages avec pour objectif de repenser l'agencement du programme au service de l'expérience étudiante et du développement des compétences des étudiant·es. Cette année supplémentaire peut représenter une opportunité stratégique pour les établissements de rééquilibrer la répartition des stages sur l'ensemble du parcours et d'allonger les périodes d'immersion professionnelle.			
3	20	En Psychomotricité, introduire, dès le bloc 1, des stages en lien direct avec les pratiques professionnelles, afin de permettre aux étudiant·es de se confronter précocement aux réalités du métier, de soutenir l'appropriation progressive des gestes professionnels proposée dans l'UE Découverte de la psychomotricité, et de renforcer l'articulation entre théorie et pratique.			
4	20	Dans les deux cursus, privilégier des périodes de stage à temps plein, lorsque cela est possible, pour favoriser une immersion complète dans les réalités professionnelles.			
5	21	Dans les deux cursus, formaliser les procédures d'encadrement et d'évaluation des stages, notamment par l'élaboration de grilles critériées partagées entre équipe pédagogique et maitres de stage, la clarification des rôles des différents acteur·trices et la systématisation des retours d'expérience des maitres de stages.			
6	21	Dans les deux cursus, mettre en place des temps de formation et de concertation pour les maitres de stage, afin de soutenir leur rôle pédagogique et d'harmoniser les pratiques d'accompagnement.			

N°	Page	Recommandation	Établissements d'enseignement supérieur	Monde professionnel (partenaires de stage, associations, diplômé-es)	ARES, Pôles, PO et autorités politiques
7	21	En Psychomotricité, en relation avec le monde professionnel et en lien avec le référentiel de compétences de l'ARES et le profil professionnel approuvé par l'Union professionnelle belge des psychomotriciens francophones et le Conseil général de l'enseignement pour adultes, engager une réflexion relative à l'encadrement et la supervision des stages 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 claire du métier qui leur permette de construire plus facilement leur identité professionnelle.			
8	22	Dans les deux cursus, diversifier les terrains de stage, en développant des partenariats avec des structures variées et en garantissant une exposition équilibrée à différents publics et contextes d'intervention. Dans ce contexte, veiller à cadrer la validation des nouveaux terrains de stages par une procédure claire et des critères spécifiques visant à garantir la qualité de l'encadrement et du suivi des stagiaires.			
9	22	Dans les deux cursus, articuler plus étroitement les stages avec l'épreuve intégrée, le TFE ou le mémoire, en encourageant des projets de recherche ou d'intervention ancrés dans les expériences de terrain.			
10	22	En Psychomotricité, adapter les modalités de stage aux profils des étudiant·es adultes, en proposant des formats flexibles et compatibles avec leurs contraintes personnelles et professionnelles.			
11	24	Intégrer davantage d'enseignant·es psychomotricien·nes dans les équipes pédagogiques et renforcer leurs responsabilités afin de : <ul style="list-style-type: none"> • Favoriser le déploiement d'une pédagogie active et professionnalisante fondée sur l'expertise métier. • Développer des activités pédagogiques visant le raisonnement clinique. • Faciliter la mise en relation des objectifs d'enseignement avec le métier visé. 			
12	25	Dans les deux cursus, favoriser l'interdisciplinarité dans les dispositifs pédagogiques à travers des activités interprofessionnelles (conférences et séminaires, projets communs) et renforcer les liens avec les autres formations paramédicales, notamment dans les établissements qui dispensent plusieurs formations en santé et dont la mise en relation s'en trouve facilitée.			

N°	Page	Recommandation	Établissements d'enseignement supérieur	Monde professionnel (partenaires de stage, associations, diplômé-es)	ARES, Pôles, PO et autorités politiques
13	26	Dans les deux cursus, approfondir les enseignements en lien avec les connaissances de base relatives à la santé publique, à l'e-Santé, aux lois sociales et à l'économie de la santé afin que les étudiant-es puissent appréhender les règles inhérentes au fonctionnement de la santé en Belgique.			
14	26	Dans les deux cursus, aborder en fin de cursus, par des enseignements ou des tables rondes avec des professionnel·les spécialisé·es, les questions liées aux aspects formels de l'insertion professionnelle avec, par exemple, les démarches administratives concernant les assurances, l'agrément le cas échéant et tous les éléments inhérents à l'installation en tant qu'indépendant·e.			
15	26	Dans les deux cursus, développer des outils pédagogiques pour accompagner les étudiant-es dans la compréhension des démarches administratives.			
16	26	En Kinésithérapie, rendre proactif·ves les étudiant-es lors de leurs stages sur le développement de compétences liées à la gestion administrative des dossiers patient-es en les amenant à formaliser des objectifs spécifiques pour aborder ces questions en milieu professionnel et ce, particulièrement lors des stages effectués en centre privé.			
17	26	En Kinésithérapie, renforcer l'implication des maitres de stage dans la formation et l'évaluation des compétences liées à la gestion administrative et à l'autonomie professionnelle.			
18	27	Dans les deux cursus, former les étudiant-es à la communication professionnelle, particulièrement à l'utilisation des outils de communication digitale afin de favoriser leur insertion professionnelle et la mise en évidence de leurs compétences spécifiques pour les futur-es bénéficiaires.			
19	27	Dans les deux cursus, adapter les formats de stage pour permettre des mobilités longues, notamment en supprimant les retours hebdomadaires dans les établissements et en favorisant des périodes de stage à temps plein.			
20	27	En Psychomotricité, développer des partenariats internationaux ciblés, notamment dans les pays francophones ou dans des contextes où la profession de psychomotricien·ne est reconnue.			
21	27	Dans les deux cursus, renforcer l'accompagnement des étudiant-es dans leurs démarches de mobilité (information, appui administratif, référent-es mobilité), en lien avec les services des relations internationales des établissements.			

N°	Page	Recommandation	Établissements d'enseignement supérieur	Monde professionnel (partenaires de stage, associations, diplômé-es)	ARES, Pôles, PO et autorités politiques
22	28	Dans les deux cursus, valoriser les mobilités internationales dans les parcours académiques et professionnel·les, tant pour les étudiant·es que pour les personnels.			
23	28	Dans les deux cursus, renforcer l'intégration l'enseignement de l'anglais professionnel dans les cursus, en lien avec les compétences cliniques et la lecture critique d'articles scientifiques.			
24	28	Dans les deux cursus, développer une stratégie de communication externe spécifique à chaque programme, en cohérence avec les objectifs pédagogiques, les publics cibles et les réalités professionnelles des cursus.			
25	29	Dans les deux cursus, valoriser la communication sur les exigences et les attendus des formations, favoriser une orientation active et réduire les taux d'échec en première année.			
26	29	En Psychomotricité, renforcer la visibilité des débouchés professionnels en mettant en avant les parcours de diplômé-es, les partenariats avec les milieux professionnels et les perspectives d'insertion.			
27	29	En Psychomotricité, renforcer la collaboration entre les différents acteurs (établissements, étudiant·es, professionnel·les, associations) à travers des projets conjoints de visibilisation du métier et de la formation afin de soutenir non seulement la reconnaissance de la profession et sa légitimité mais également l'attractivité du cursus auprès de futur·es étudiant·es. À titre d'exemple, ces activités peuvent inclure la diffusion des résultats des épreuves intégrées ou TFE, l'organisation conjointe de colloques sur des thèmes novateurs la veille partagée sur l'évolution des pratiques et des besoins.			
28	29	Dans les deux cursus, favoriser la participation des étudiant·es et des diplômé-es aux actions de communication, en les impliquant dans les salons, les journées portes ouvertes, les campagnes numériques ou les jurys d'épreuves intégrées, TFE et mémoires.			
29	29	Dans les deux cursus, évaluer régulièrement l'impact des actions de communication, à l'aide d'indicateurs simples.			
30	30	Dans les formations en organisées en codiplômation, harmoniser les supports de communication, afin de garantir une information claire, cohérente et complète à destination des futur·es étudiant·es.			

N°	Page	Recommandation	Établissements d'enseignement supérieur	Monde professionnel (partenaires de stage, associations, diplômé-es)	ARES, Pôles, PO et autorités politiques
31	30	Dans les formations organisées en codiplômation, développer des collaborations opérationnelles avec les services de communication des pouvoirs organisateurs, pour mutualiser les ressources, renforcer la cohérence des messages et accroître la portée des actions.			
32	32	Dans les deux cursus, explorer les possibilités d'enseignement à distance (synchrones ou asynchrones), notamment pour les cours théoriques, afin de faciliter les parcours d'apprentissage en enseignement pour adultes.			
33	33	Dans les deux cursus, au niveau de la gouvernance et des ressources humaines, mettre en œuvre des moyens permettant aux coordinations de section ainsi qu'aux équipes de travailler en s'appuyant sur les opportunités offertes par l'approche programme (soutiens financiers, structurels ou pédagogiques).			
34	33	Dans les deux cursus, penser les programmes en considérant le parcours étudiant comme un tout cohérent, en équilibrant la charge étudiante et en l'alignant au profil de sortie des étudiant-es.			
35	33	Dans les deux cursus, développer davantage d'activités pédagogiques et d'évaluations transversales aux UE en articulant les acquis d'apprentissage visés.			
36	34	Dans les deux cursus, mettre en place des processus et des actions qui permettent aux étudiant-es d'acquérir des connaissances dans les domaines qui reflètent l'actualité des pratiques et leur permettent de répondre aux besoins des bénéficiaires dans une perspective bio-psycho-sociale.			
37	35	Dans les deux cursus, favoriser rapidement l'accès des enseignant-es et des étudiant-es aux ressources documentaires afin d'assurer la qualité scientifique de la formation clinique.			
38	36	En Psychomotricité, développer plus fortement la formation à la recherche, y compris en formation continue, afin de renforcer son impact sur la qualité du raisonnement clinique, l'évolution des pratiques et la légitimité de la profession.			
39	36	En Kinésithérapie, intégrer davantage les approches qualitatives aux démarches de recherche déjà présentes.			
40	36	Dans les deux cursus, poursuivre les réflexions sur les relations avec les comités d'éthique afin de faciliter et de valoriser les activités et initiatives des étudiant-es relatives aux épreuves intégrées, TFE et mémoires.			

N°	Page	Recommandation	Établissements d'enseignement supérieur	Monde professionnel (partenaires de stage, associations, diplômé-es)	ARES, Pôles, PO et autorités politiques
41	36	Dans les deux cursus, explorer rapidement les enjeux liés à l'IA et développer des ressources pédagogiques intégrées aux dispositifs de formation.			
42	37	Dans les deux cursus, favoriser l'intégration des mesures d'aide à la réussite, y compris le tutorat par les pair-es, en inscrivant par exemple des temps dédiés dans le programme hebdomadaire des étudiant-es.			
43	38	En Kinésithérapie, intégrer davantage la nécessité de formation en petits groupes dans les horaires et fournir du matériel pédagogique en suffisance et des salles de cours équipées adéquatement.			
44	40	Dans les deux cursus, renforcer l'opérationnalisation de la politique qualité en consolidant la présence de relais qualité au sein des sections et des départements pour ancrer durablement la démarche au plus près des pratiques pédagogiques.			
45	40	Dans les deux cursus, déployer des formations accessibles pour les personnels et les étudiant-es, afin de favoriser une meilleure appropriation des démarches qualité.			
46	40	Dans les deux cursus, promouvoir la mise en place de modèles de gouvernance davantage systémiques, reposant sur une articulation fluide entre les niveaux stratégique, tactique et opérationnel. Dans les contextes de codiplômation, définir et formaliser une gouvernance partagée qui prenne en compte les spécificités de chaque partenaire et mette en place des dispositifs réguliers de concertation.			
47	40	Dans les deux cursus, améliorer le pilotage par les données via la mise en place d'outils de suivi adaptés, avec des indicateurs pertinents, des systèmes de gestion documentaire efficaces et une politique de récolte de données maîtrisée.			
48	41	Dans les deux cursus, structurer le suivi et la mesure des actions par l'intégration des processus de mesure d'impact des actions d'amélioration, afin d'assurer une boucle qualité et de guider les ajustements stratégiques.			
49	41	Dans les deux cursus, instituer des mécanismes formels de participation des étudiant-es, au-delà des périodes d'évaluation externe par l'AEQES, aux différents niveaux de gouvernance (section, département/secteur, établissement) tout en assurant la traçabilité de leurs contributions et un retour sur les suites apportées à leurs propositions.			

N°	Page	Recommandation	Établissements d'enseignement supérieur	Monde professionnel (partenaires de stage, associations, diplômé-es)	ARES, Pôles, PO et autorités politiques
50	41	Dans les deux cursus, accompagner les représentant-es étudiant-es dans leur mission en définissant clairement leurs rôles, les modalités d'élection et les mécanismes de valorisation (formation, tutorat, crédits ECTS le cas échéant), en veillant à alléger, lorsque nécessaire, la charge de travail qu'implique cet engagement.			
51	41	Dans les deux cursus, développer une participation élargie et durable en formalisant des mécanismes de consultation et de participation régulières des parties prenantes externes (professionnel·les, maîtres de stage, alumni).			
52	43	Dans les deux cursus, formaliser les missions des coordinateurs·trices de section dans des fiches de fonction partagées en veillant à allouer les ressources nécessaires (temps, soutien administratif et pédagogique) à l'exercice de ces fonctions.			
53	43	Dans les deux cursus, valoriser et accompagner les coordinateurs·trices dans leur développement professionnel, via des formations en leadership pédagogique et en gestion d'équipe.			
54	48-3	Dans les deux cursus, structurer les processus de communication interne en définissant des procédures pour la diffusion de l'information, en veillant à la pertinence des canaux utilisés, à la segmentation des publics cibles et à la traçabilité des messages.			
55	43	Dans les deux cursus, optimiser l'usage des outils numériques en harmonisant les plateformes utilisées, paramétrant les notifications de manière ciblée, et en assurant la formation des personnels et des étudiant-es pour garantir une appropriation efficace des outils de communication.			
56	44	Dans les deux cursus, impliquer activement les représentant-es étudiant-es dans la circulation des informations, en les associant au processus de transmission et en renforçant leur rôle de relais.			
57	44	Dans les programmes organisés en codiplômation, améliorer la communication inter établissements: mettre en place des procédures partagées, organiser des réunions régulières entre les acteur·trices des différentes institutions pour assurer la fluidité des échanges.			

N°	Page	Recommandation	Établissements d'enseignement supérieur	Monde professionnel (partenaires de stage, associations, diplômé-es)	ARES, Pôles, PO et autorités politiques
58	48	Pour les formations organisées en codiplômation, mettre en place une gouvernance conjointe traduite par un comité de pilotage réunissant à la fois des responsables pédagogiques et administratifs des établissements partenaires, en charge de définir une stratégie de développement et un plan d'action commun qui permette d'aligner les objectifs pédagogiques, institutionnels et financiers sur une vision cohérente de la formation. D'un point de vue opérationnel, mettre en place une coordination unique et légitimée, ou à défaut assurée par des personnes clairement identifiées inter-établissements, qui assure notamment le lien entre les sites et les enseignant-es, valide le programme, harmonise les évaluations et le suivi des horaires.			
59	48	Pour les formations organisées en codiplômation, clarifier les responsabilités au travers d'une convention cadre régulièrement actualisée qui précise les modalités de financement et les outils de pilotage, à travers l'élaboration d'une charte de fonctionnement et de documents communs, à tous les niveaux (stratégique, opérationnel, communicationnel).			
60	48	Pour les formations organisées en codiplômation, créer un processus qualité commun fixant les échéances et les tâches clés pour l'ensemble des intervenant-es, afin de garantir la coordination et la synchronisation des actions. S'appuyer sur des tableaux de bord partagés et sur des EEE qui évaluent tant l'harmonisation des contenus que la cohérence pédagogique et administrative.			
61	49	Pour les formations organisées en codiplômation, développer un leadership pédagogique qui soit légitimé et promouvoir une approche programme à travers des processus réguliers de coordination de l'équipe pédagogique inter-établissement en charge des cursus pour la conception et la mise à jour collective du programme.			
62	49	Pour les formations organisées en codiplômation, valoriser et croiser les expertises de chaque établissement pour enrichir la pédagogie, notamment via des activités co-construites (ateliers, séminaires, approches par projets ou par problèmes), qui mobilisent l'ensemble du corps enseignant.			
63	49	Pour les formations organisées en codiplômation, faire évoluer les pratiques pédagogiques en mobilisant des groupes de travail inter-établissements qui traitent les retours d'expérience et proposent des innovations pédagogiques communes qui favorisent le dialogue entre savoirs académiques et pratiques.			

N°	Page	Recommandation	Établissements d'enseignement supérieur	Monde professionnel (partenaires de stage, associations, diplômé-es)	ARES, Pôles, PO et autorités politiques
64	50	Pour les formations organisées en codiplômation, assurer l'équité des conditions d'étude en harmonisant les dispositifs de valorisation des acquis, d'aide à la réussite, d'accès aux stages, aux infrastructures et aux ressources documentaires, tout en prenant en compte les besoins spécifiques des publics adultes.			
65	50	Pour les formations organisées en codiplômation, harmoniser le parcours étudiant au travers de la mise en place d'une plateforme unique de gestion (inscription, calendrier, dépôt de travaux) couplée à un calendrier centralisé synchronisé permettant de fluidifier le suivi administratif et académique.			

Documentation et annexes

Annexe 1 : Caractéristiques des programmes du cluster évalué

	Nombre ECTS	Niveau CFC	Type ²⁵	Forme(s) d'enseignement	Codiplômations ?	Référentiel de compétences et/ou dossier pédagogique	Études contingentées ²⁶	Accès à une profession réglementée ²⁷
Bachelier en Coaching sportif ²⁸	180	6	court	Haute École	oui	référentiel	/	/
Bachelier en Psychomotricité	180	6	court	Haute École et Enseignement pour adultes	oui	référentiel et dossier pédagogique	/	/
Bachelier en Kinésithérapie	180	6	long	Haute École	/	référentiel	oui	/
Master en Kinésithérapie	60	7	long	Haute École	/	référentiel	/	oui
Bachelier en Kinésithérapie et réadaptation	180	6	long	Université	/	référentiel	oui	/
Master en Kinésithérapie et réadaptation	60	7	long	Université	/	référentiel	/	oui
Bachelier en Sciences de la motricité (orientation générale)	180	6	long	Université	/	référentiel	/	/
Master en Sciences de la motricité (orientation générale)	120	7	long	Université	/	référentiel	/	/
Master en Sciences de la motricité (éducation physique)	120	7	long	Université	/	référentiel	/	oui

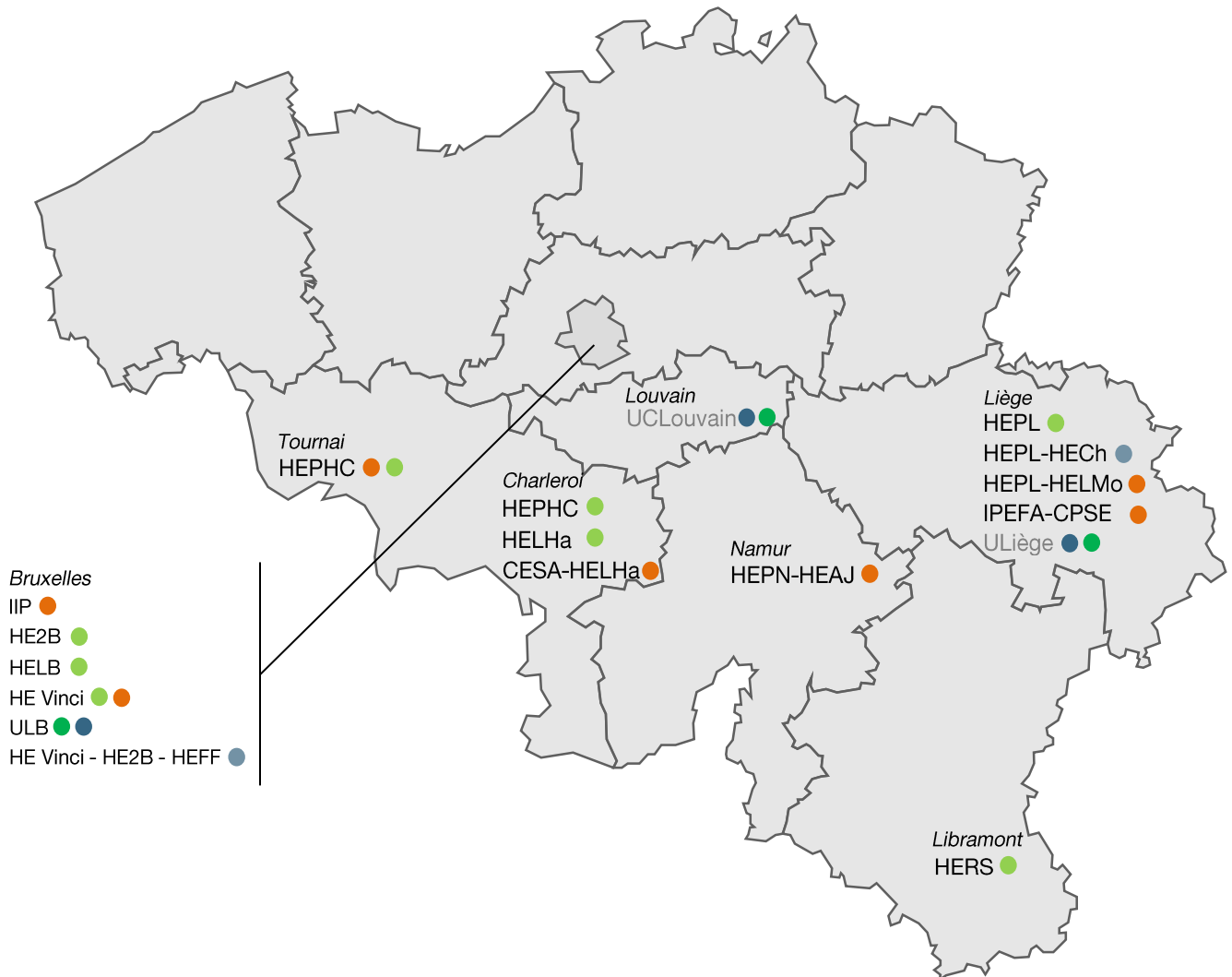
²⁵ Le type court se compose d'un seul cycle d'études et mène au grade de bachelier. Le type long se compose de deux cycles d'études et mène au grade de master.

²⁶ Etudes pour lesquelles le nombre d'étudiant-es résidant à l'étranger et s'inscrivant pour la première fois dans l'enseignement supérieur en FWB dans l'une des filières spécifiées est régulé. Voir : https://www.gallilex.cfwb.be/fr/leg_res_02.php?ncda=30746&referant=I05e.

²⁷ La profession de kinésithérapeute est réglementée par la loi coordonnée relative à l'exercice des professions des soins de santé du 10 mai 2025. Voir : https://www.ejustice.just.fgov.be/cgi_loi/change_lg.pl?language=fr&la=F&cn=2015051006&table_name=loi.

²⁸ Dans la présente analyse transversale, le bachelier en Coaching Sportif est abordé uniquement dans le chapitre 4.

Annexe 2 : Répartition géographique de l'offre de formation du cluster évalué en FWB



- Coursus en Coaching sportif
 - Coursus en Kinésithérapie
 - Coursus en Psychomotricité
 - Coursus en Kinésithérapie et réadaptation
 - Coursus en Sciences de la motricité
- Etablissement dispensé

Annexe 3 – Répartition du nombre d'inscrit-es dans les programmes du cluster selon l'établissement

Enseignement pour adultes et hautes écoles²⁹

Etablissement	Bachelier en Coaching Sportif	Bachelier en Kinésithérapie	Master en Kinésithérapie	Bachelier en Psychomotricité
Haute École de la Province de Liège (HEPL)	230	1306	374	78
Haute École Léonard de Vinci (HE Vinci)	341	1125	162	108
Haute École Provinciale du Hainaut Condorcet (HEPHC)		995	179	59
Haute École Bruxelles-Brabant (HE2B)		514	93	
Haute École Libre de Bruxelles (HELB)		467	121	
Haute École Louvain en Hainaut (HELHa)		663	125	
Haute École Robert Schuman (HERS)		348	116	
Centre d'Enseignement Supérieur pour Adultes (CESA)				99
Haute École de la Province de Namur (HEPN)				67
Institut Provincial d'Enseignement Supérieur pour Adultes (IPEFA)				146
Institut Ilya Prigogine (IIP)				66
Total	571	5418	1170	623

²⁹ Données relatives à l'année 2022-2023 (sources : Base de données Saturn pour les hautes écoles et dossiers d'autoévaluation pour les établissements d'enseignement pour adultes). Sur fond grisé : le cursus est organisé par l'établissement. Sur fond blanc : le cursus n'est pas organisé par cet établissement.

Universités³⁰

Établissement	Bachelier en Kinésithérapie et réadaptation	Master en Kinésithérapie et réadaptation	Bachelier en Sciences de la motricité (orientation générale)	Master en Sciences de la motricité (orientation générale)	Master en Sciences de la motricité (orientation éducation physique)
Université libre de Bruxelles (ULB)	747	225	555	155	40
<i>Université catholique de Louvain (UCLouvain)</i>	1214	384	415	78	147
<i>Université de Liège (ULiège)</i>	777	226	175	13	83
Total	2738	835	1145	246	270

³⁰ Données relatives à l'année 2021-2022 (source : Cref). Sur fond grisé : le cursus est organisé par l'établissement. En italique : établissement dispensé de l'évaluation programmatique Kinésithérapie et motricité en 2024-2025.

Annexe 4 - Evolution du nombre d'individus inscrits dans les programmes évalués en hautes écoles et en universités³¹

	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023
Bachelier en Coaching sportif					187	359	435	513	523	559	571
Bachelier en Psychomotricité	366	661	939	1039	719	561	481	438	329	327	312
Bachelier en Kinésithérapie	3708	3763	3950	4298	4440	4586	4675	4733	5034	5218	5418
Master en Kinésithérapie	638	734	722	828	859	857	922	930	1100	1372	1170
Bachelier en Kinésithérapie et réadaptation	1511	1507	1558	1865	2105	2480	2578	2650	2719	2738	données non disponibles
Master en Kinésithérapie et réadaptation	280	386	401	469	475	439	546	634	802	835	données non disponibles
Bachelier en Sciences de la motricité (orientation générale)	902	913	902	936	927	951	942	948	1079	1145	données non disponibles
Master en Sciences de la motricité (orientation générale)	84	86	128	136	158	161	150	184	202	246	données non disponibles
Master en Sciences de la motricité (éducation physique)	137	138	136	184	208	200	222	237	241	270	données non disponibles

³¹ Source : Base de données Saturn pour les hautes écoles et Cref pour les universités. En l'absence de données statistiques disponibles, les établissements d'enseignement pour adultes ne sont pas repris. Sur fond blanc : le cursus n'est pas organisé.

Annexe 5 - Evolution du nombre d'individus diplômés dans les programmes évalués en hautes écoles et en universités³²

	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023
Bachelier en Coaching sportif							28	72	83	87	62
Bachelier en Psychomotricité			181	172	162	159	115	74	63	72	46
Bachelier en Kinésithérapie	701	679	785	638	723	686	660	731	830	587	659
Master en Kinésithérapie	605	699	673	675	810	716	778	717	795	917	789
Bachelier en Kinésithérapie et réadaptation	343	315	273	301	324	370	462	603	581	498	données non disponibles
Master en Kinésithérapie et réadaptation	263	360	374	375	376	341	409	416	588	570	données non disponibles
Bachelier en Sciences de la motricité (orientation générale)	126	151	147	113	94	109	96	136	126	156	données non disponibles
Master en Sciences de la motricité (orientation générale)	48	41	79	67	84	95	66	117	98	129	données non disponibles
Master en Sciences de la motricité (éducation physique)	64	61	56	61	93	62	66	94	78	80	données non disponibles

³² Source : Base de données Saturn pour les hautes écoles et Cref pour les universités. En l'absence de données statistiques disponibles, les établissements d'enseignement pour adultes ne sont pas repris. Sur fond blanc : le cursus n'est pas organisé.