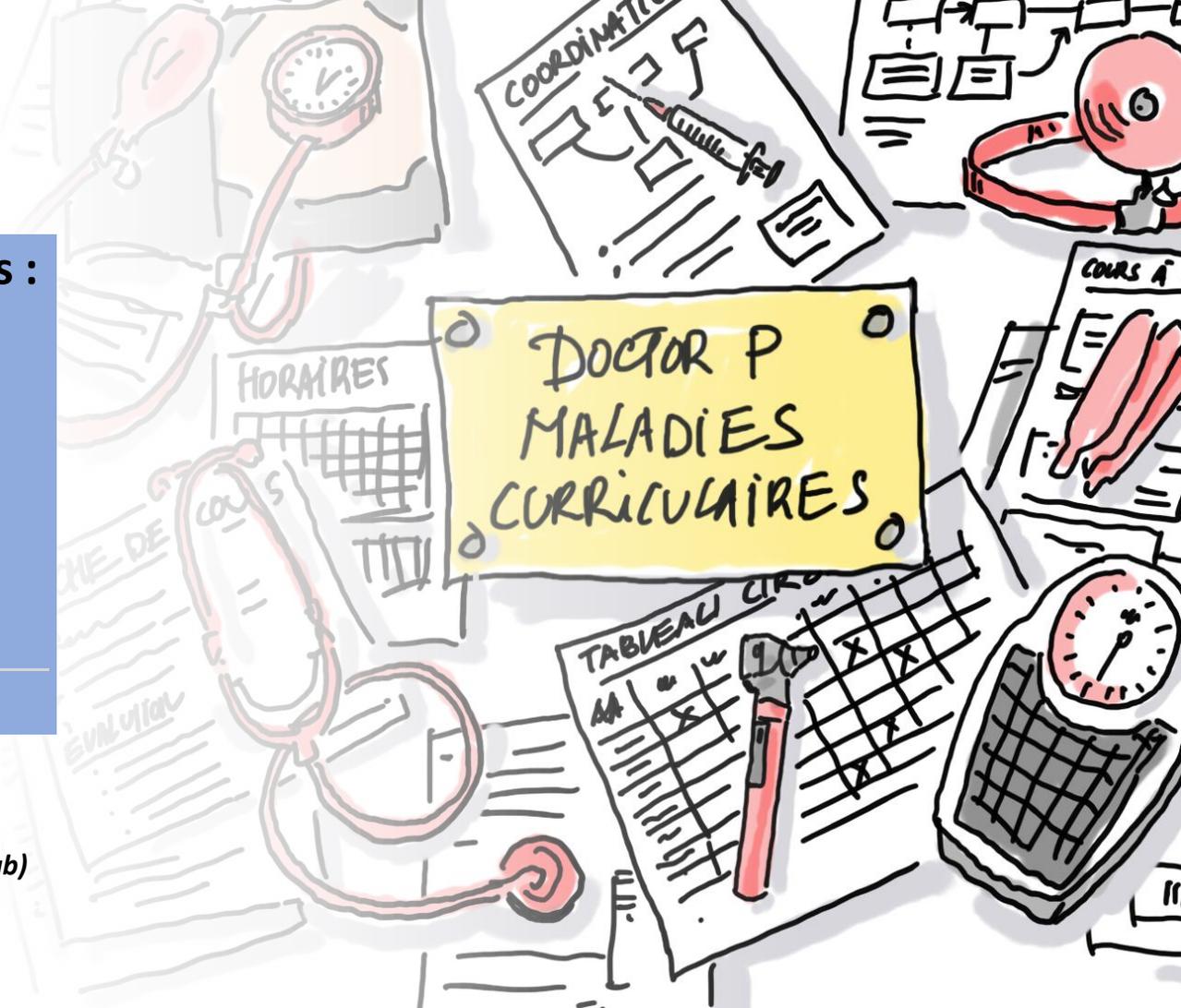


Les maladies curriculaires : diagnostic et remèdes

12 mars 2025
Bordeaux

Philippe Parmentier



Dessins de Benoît Raucant (Louvain Learning Lab)

Back to the future

S. Abrahamson publiait, en **1978**, un article « *Diseases of the Curriculum* », dans le réputé « *Journal of Medical Education* », traduit en français et publié à son tour par **J.J. Guilbert** en **1981** dans la « Revue française d'Education médicale ». Ces articles constituaient une première tentative, teintée d'humour, de typologiser les évolutions curriculaires (et leurs excès) de l'époque, en particulier dans le **contexte des études de médecine.**



Qu'en est-il de ces maladies identifiées il y a bientôt 50 ans ?

2025, Docteur P.

Anatomie du curriculum



Vous êtes vraiment docteur ?

Je suis épidémiologiste du curriculum.

Autant être clair, tout de suite :
j'explique, mais je ne soigne pas.

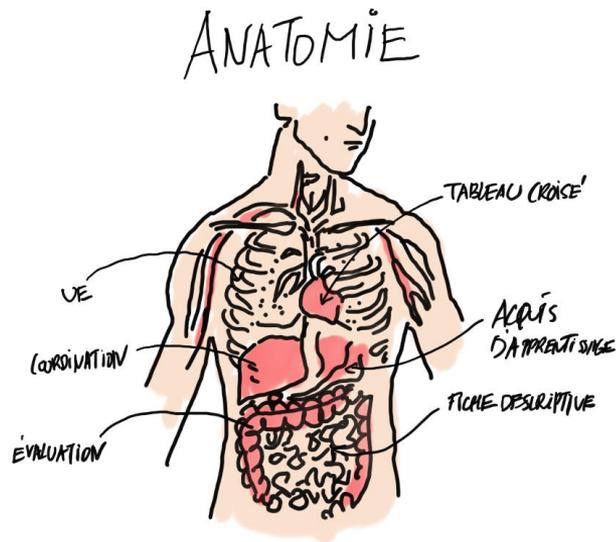
... *SILENCE*...

Vous voulez bien expliquer ?

Si vous promettez
de rester calme.

Anatomie du curriculum*

Le concept de curriculum désigne la conception, l'organisation et la programmation des activités d'enseignement/apprentissage selon un parcours éducatif.



Il regroupe et articule (dans une séquence temporelle) :

- l'énoncé des finalités (intentions),
- les contenus (matières) qui constituent le « programme »,
- les activités d'enseignement et d'apprentissage,
- les modalités d'évaluation des acquis

(Miled, 2005, cité par Parmentier, 2020)

* Le concept de **curriculum** est global, couvrant l'ensemble des dimensions d'une formation, tandis que le **cursus** se réfère au parcours personnel ou académique d'un individu.

Epidémiologie des maladies curriculaire



1. Facteurs de risque : surexposition à certains phénomènes considérés comme des facteurs « à risque » (surtout quand ils sont cumulatifs)



- (guerres de) territoires disciplinaires,
- hyper spécialisation,
- « entre soi » académique,
- conservatisme pédagogique excessif,
- conception trop individualiste et intuitive de l'enseignement,
- perfectionnisme des enseignants...

Epidémiologie des maladies curriculaires

ÉPIDÉMIOLOGIE



2. Défaut articulaire

Certaines de ces maladies évoluent avec le temps ou se développent différemment selon les régions disciplinaires ou les formes d'enseignement dont elles sont issues.

A l'université, par exemple, l'ossature des programmes est souvent solide (mais parfois trop). Par contre, les articulations curriculaires font souvent très mal.



Epidémiologie des maladies curriculaires

ÉPIDÉMIOLOGIE



3. Mieux vaut prévenir



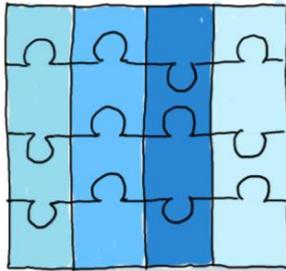
Ce sont des maladies guérissables, notamment via des thérapies de groupe.

Mais, mieux vaut prévenir que guérir. D'où l'intérêt de connaître les maladies curriculaires les plus fréquentes.



1. La psychose curriculaire

DEFINITION : Cette maladie se manifeste lorsque le programme d'études ne répond plus (assez) aux problèmes et à l'évolution (diversification) des besoins (connaissances et compétences) de la société OU s'organise autour de certaines spécialités hautement différenciées.

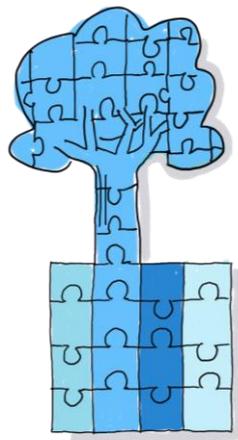


SYMPTOMES : Structuration du programme et/ou offre de cours (trop) fortement liées à l'hyperspécialisation des connaissances des enseignants-chercheurs OU aux besoins d'un secteur professionnel « dominant » ou « conventionnel ».
Peu d'appétence pour la variété et la variation (des objectifs, des contenus et des méthodes d'enseignement et d'évaluation).

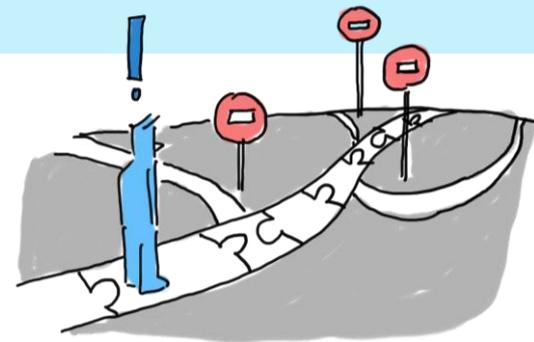


1. La psychose curriculaire

EFFETS A LONG TERME : Recrutement étudiant très homogène (ne se renouvelle pas aisément). Insatisfaction croissante d'une large part du secteur professionnel quant aux acquis d'apprentissage visés et validés. Difficultés d'insertion « emploi » des diplômés, hors du secteur spécifique visé. Perte d'attractivité.



ATTENTION : Risque d'évoluer sous la forme d'un carcinome curriculaire (= modifications incontrôlées d'une des parties du programme à la suite du développement d'un nouveau secteur de recherche, indépendamment de la pertinence du sujet pour le futur diplômé).
(Abrahamson, 1978; Guilbert, 1981; Deneff, 2000)

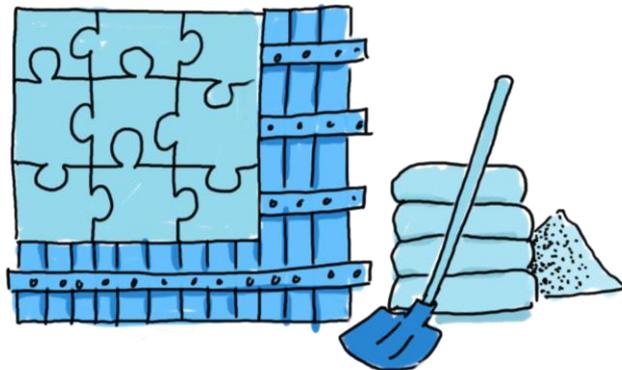


Tableaux de bord, suivi des diplômés, Advisory board...



2. La sclérose curriculaire

DEFINITION : Cette maladie se caractérise par un « durcissement des disciplines » conduisant à une disparition quasi-totale de la perméabilité entre disciplines. Des formes associées à des « délires » de territorialité se marquent, par exemple, dans les droits acquis sur le nombre d'heures d'enseignement dédiées à une discipline (Abrahamson, 1978; Guilbert, 1981; Deneff, 2000).



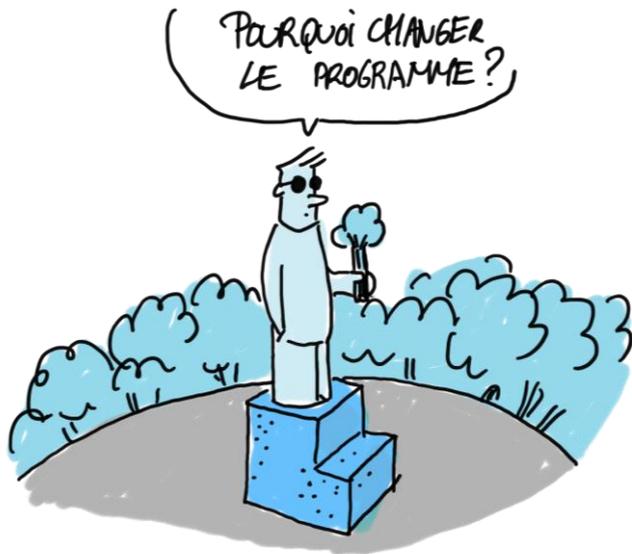
SYMPTOMES :

- Logique de blocs disciplinaires prépondérante dans la structure du programme.
- Difficultés majeures à faire évoluer la répartition des crédits/UE.
- Peu ou pas de place pour des activités d'intégration (pluri, trans, interdisciplinaires) ou d'ouverture (hors disciplines de référence).



2. La sclérose curriculaire

EFFETS A LONG TERME : Faible agilité face aux évolutions sociétales (décrétales, technologiques ...) ou à l'émergence de nouveaux besoins (académiques ou professionnels). Réforme souvent cosmétique.

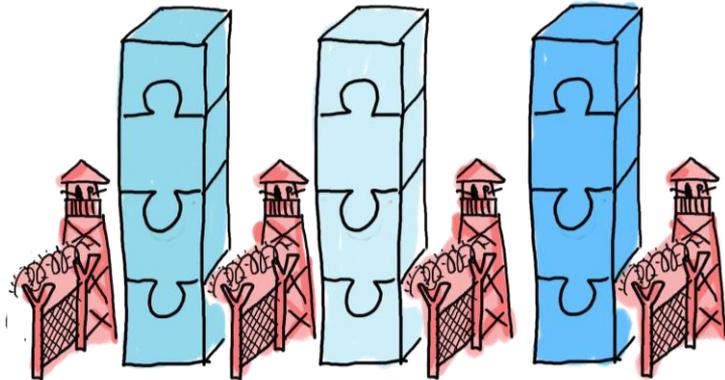


Benchmarking, inter et transdisciplinarité, innovation...



3. L'arthrite curriculaire

DEFINITION : Cette maladie de la communication affecte les articulations entre plusieurs segments du programme. Dans les formes frustes, les enseignants ignorent ce que leurs collègues enseignent. Dans les formes plus graves (arthrite aiguë), certains enseignants se montrent méfiants à l'égard d'autres enseignements (Abrahamson, 1978; Guilbert, 1981; Deneff, 2000).



SYMPTOMES :

- Conflits de charges et d'horaires (cours et examens, notamment en matière d'évaluation continue).
- Redondances ou lacunes dans les enseignements dispensés.
- Acquis d'apprentissage mal évalués.
- Taux d'échecs très élevés.



3. L'arthrite curriculaire

EFFETS A LONG TERME : Perte de cohérence. Faible alignement pédagogique. Enseignants insatisfaits des étudiants et réciproquement. Perte d'attractivité.



Commission de programmes,
évaluation des enseignements et
des programmes, équipes
d'enseignants...



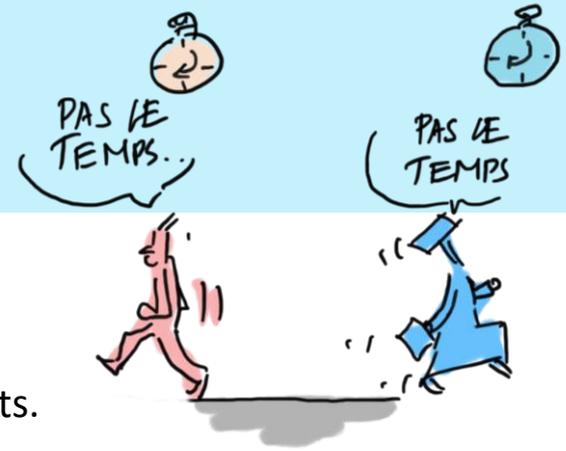
4. L'obésité curriculaire

DEFINITION : Cette maladie (répertoriée également sous le nom d'**hypertrophie du curriculum**) résulte au départ d'un processus parfaitement sain consistant à vouloir intégrer de nouvelles connaissances ou thématiques dans le programme. Mais, pour des causes souvent obscures, l'inclusion ne se fait pas par remplacement mais par addition, le temps total d'enseignement n'étant pas pour autant modifié ou augmenté.

ATTENTION :
Maladie
insidieuse et
silencieuse



4. L'obésité curriculaire

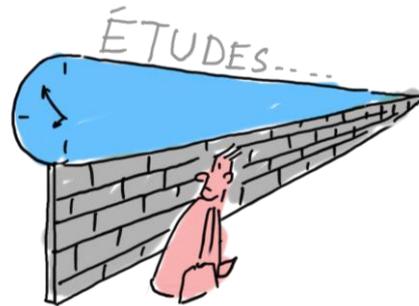


SYMPTOMES :

- L'attribution de crédits/UE devient une variable d'ajustement.
- Problèmes de surcharge pour les enseignants et pour les étudiants.
- Manque de temps pour travail autonome.
- Démultiplication – incontrôlée – des ressources d'apprentissage.
- Problèmes de coordination
- Taux d'échec très élevés.

EFFETS A LONG TERME :

- Qualité des apprentissages en baisse.
- Prolongation de la durée des études.
- Problèmes d'attrition.
- Mal-être enseignant et étudiant.



Analyse charges ECTS,
révision fiches
descriptives, réduction
portefeuille de cours...

Morbidité curriculaire et flexibilité des parcours

Même si, pour beaucoup d'étudiants, **une maladie curriculaire** est parfois visible à l'œil nu, et même si beaucoup d'enseignants en parlent ou la ressentent, il n'est pas facile de l'objectiver ou de la traiter, que ce soit à l'échelle d'un programme ou d'un établissement.



On peut cependant avancer que **les principales causes de morbidité curriculaire constituent également des obstacles à la flexibilisation des parcours étudiants.**

Morbidité curriculaire et flexibilité des parcours (2)

_Parmi les causes de morbidité curriculaire - constituant également des obstacles à la flexibilisation des parcours étudiants -, **certains paramètres (factuels) ne relèvent pas directement de la responsabilité d'un enseignant** (ou d'une équipe d'enseignants) : les obligations légales et réglementaires, le nombre et le type d'étudiants, les normes d'encadrement, l'accessibilité des locaux de cours, les infrastructures, le multi-sites, diverses autres sollicitations (contraintes ou opportunités ?) institutionnelles, etc.

D'autres « obstacles à la flexibilité des parcours » renvoient **la manière dont les enseignants perçoivent et se représentent** :

1. L'adéquation du modèle pédagogique de l'université aux besoins actuels
2. Le temps (perçu comme) requis pour enseigner (et apprendre)
3. Les différentes fonctions qui caractérisent le métier d'enseignant à l'université
4. L'organisation collective du travail enseignant
5. Ce que l'institution attend d'un enseignant à l'université



Il semble qu'on en ait fini avec les métaphores médicales

2025, Docteur P., (juste) avant de
passer aux choses sérieuses

AVERTISSEMENT

**En matière d'enseignement,
on confond parfois certitudes et habitudes**

1. L'adéquation du modèle pédagogique de l'université aux besoins actuels

Auparavant, les enseignants et les établissements universitaires pouvaient toujours (se) dire : certains publics étudiants ne sont pas adaptés au modèle pédagogique de l'université, et aux attentes que la société exprime à l'égard de leurs diplômés.

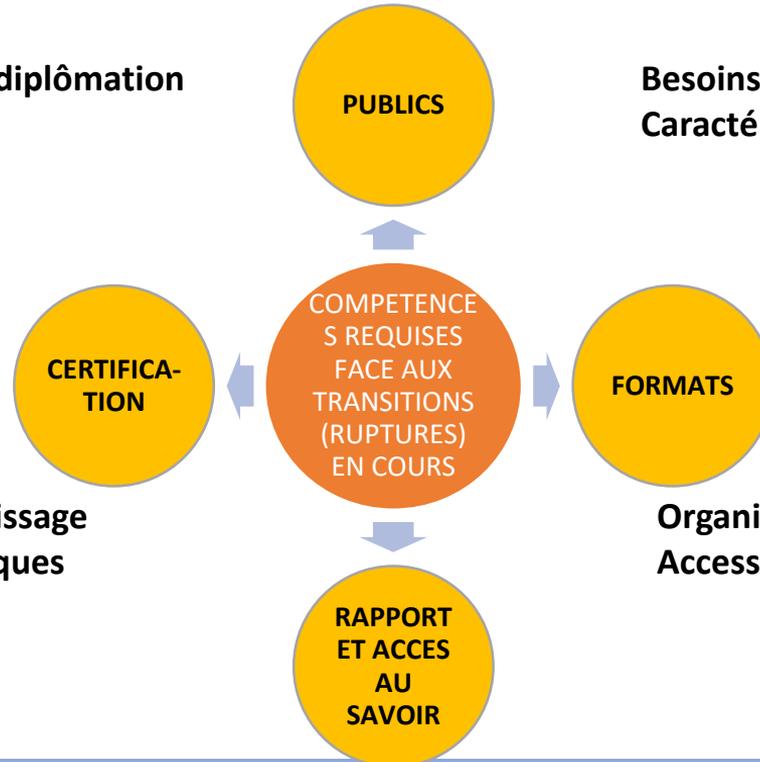
Est-ce encore recevable aujourd'hui, à l'aune des enjeux du monde d'aujourd'hui et de demain ?



1. L'adéquation du modèle pédagogique de l'université aux besoins actuels (2)

Reconnaissance, certification et diplôme
Evaluation de compétences

Besoins quantitatifs de diplômés
Caractéristiques qualitatives des étudiants



Pertinence des acquis d'apprentissage
Qualité des dispositifs pédagogiques

Organisation spatiale et temporelle
Accessibilité et fiabilité des ressources

? 1 : A quels publics, et à quelles attentes, le modèle pédagogique de l'université est-il encore adapté ?

2. Le temps requis pour enseigner (et pour apprendre)

Souvent les enseignants ont le sentiment de manquer de temps pour tout enseigner ... et les étudiants pour tout apprendre. **Le nombre d'heures de cours** (passées en amphi) semble toujours constituer le principal étalon de mesure à cet égard.

De nombreuses études (voir, à ce sujet, l'excellente revue de la littérature proposée par Chopin, en 2010, dans la Revue française de Pédagogie) ont été réalisées pour analyser le lien entre temps (d'enseignement) et qualité (des apprentissages). Ces études indiquent notamment que :

- Historiquement, et sans doute aussi culturellement, le curriculum a longtemps été pensé comme une « provision de temps d'enseignement » (par matière) mise à disposition de l'étudiant (= *le « **schooling** »*), avec l'idée sous-jacente que plus ce temps était élevé, plus l'apprentissage augmentait.
- L'évolution de la recherche (sur le temps d'enseignement) a permis de se rendre compte que la quantité de temps (d'enseignement) était une variable (certes importante, mais) moins pertinente (pour expliquer la qualité des apprentissages) que l'usage qui est fait de ce temps d'enseignement (= *le « **learning** »*).

Un curriculum « épais » ne fait pas (nécessairement) un apprentissage en profondeur



2. Le temps requis pour enseigner (et pour apprendre) (2)

Ces deux logiques ne s'opposent pas, mais ne doivent pas se confondre :

- la logique du *schooling* est nécessaire sur un plan administratif et économique
- celle du *learning* doit/devrait être prioritaire au moment de structurer le curriculum (ou un enseignement) sur un plan pédagogique.

L'importance de la chimie

L'importance de la chimie pour la formation d'un biologiste

Le nombre d'heures de cours de chimie dans le programme BIOLXXXX

Le nombre d'heures prévues dans l'horaire pour l'enseignement (amphi, labos ...)

Le nombre d'heures requises pour apprendre (logique ECTS)

... *ce n'est pas la même chose*

? 2 : Au sein de nos commissions de programmes, ou en tant qu'enseignant, quelle place donnons-nous respectivement au *schooling* et au *learning* au moment de penser le curriculum ?

3. Les différentes fonctions du métier d'enseignant à l'université

Un enseignant n'est pas l'autre. Pour bien cerner « la **charge** » effective de chaque enseignant », il semble impératif de différencier :

- les charges d'enseignement (= ensemble des heures d'enseignement attribuées à un enseignant) VS
- la charge d'un enseignant (= ensemble des activités qu'il réalise en tant qu'enseignant) : préparer son cours, donner cours, préparer les supports de cours, faire passer des examens, corriger les copies, participer aux délibérations (= *ensemble des tâches couvertes par la notion de charge d'enseignement*), mais aussi ... animer une activité d'aide à la réussite, tutorer, diriger un mémoire, superviser un stage, conseiller ou encadrer individuellement un étudiant, valider des admissions, participer à des réunions (internes ou externes), représenter le programme, introduire un projet d'innovation, organiser des formations continues, se documenter, se former ... (et, à chaque fois, le temps qu'il consacre à chacune de ses activités)

Il est hautement probable qu'une large part de la variabilité dans les charges d'un enseignant est non seulement associée à la variabilité observée au départ d'un même volume d'heures de charges d'enseignement (d'autant qu'**un cours n'est pas l'autre**), mais aussi aux activités « hors charges d'enseignement » qu'il doit, choisit ou accepte de faire.

3. Les différentes fonctions du métier d'enseignant à l'université (2)

D'une recherche (Guyot et Bonami, 2000) menée en **1997**, consistant à examiner la manière dont le personnel académique de l'UCLouvain (toutes facultés confondues) répartit son temps de travail, il ressort, sous le seul angle des tâches liées à l'enseignement, que :

- Les tâches d'enseignement représentaient 32,5% (sans grande variation entre secteurs)
- La supervision des mémoires et doctorats représentait 14,1% (significativement plus élevé en « sciences et technologies » que dans les autres secteurs)
- Les tâches de service internes et externes représentaient respectivement 15% et 9% (variation forte entre facultés pour services externes)
- Les tâches de perfectionnement/information représentaient 5,1%

? 3 : Ces chiffres seraient-ils fondamentalement différents aujourd'hui et dans votre établissement ?
Ne serait-il pas utile de savoir si les variations dans le % de temps qu'un enseignant consacre à chacune de ces tâches sont plutôt fonction d'une époque ET/OU de contingences ET/OU de cultures disciplinaires ET/OU des attributions, des choix, ou des préférences d'une personne ?

4. L'organisation collective du travail enseignant

Nos représentations portent également sur la manière d'organiser collectivement le travail enseignant. Tant pour les enseignants que pour les étudiants, différents (12) ingrédients « pédagogiques » de la flexibilisation d'un cursus (soit, la conception, l'organisation et la programmation des activités d'enseignement-apprentissage et d'évaluation) méritent d'être bien dosés :

- (1) Le nombre et (2) le type d'acquis d'apprentissage
- (3) Le nombre, (4) le type et (5) le séquençage des cours
- (6) Le nombre et (7) le type de sous-parcours (options, cours au choix, spécialisations ...)
- (8) Le volume d'heures attribué à chaque cours
- (9) Le nombre de crédits par cours, y inclus le volume d'heures de travail autonome
- (10) Les horaires de cours
- (11) La nature et l'articulation des dispositifs d'enseignement, y inclus la mise à disposition des ressources d'apprentissage
- (12) Le nombre, le type et l'agenda des évaluations



La flexibilisation des cursus pose des questions qui ne peuvent être traitées que collégalement

4. L'organisation collective du travail enseignant (2)

Ce questionnement doit pouvoir être documenté.

Que savons-nous, au sein de nos commissions de programmes, de l'évolution de ces 12 « ingrédients » ? Comment pouvons-nous savoir s'ils sont bien dosés ? Qui en décide ?

Il convient également de s'accorder collégalement sur ce qu'il est attendu de chaque enseignant. La contribution d'un enseignant à la flexibilité des cursus est-elle :

- réalisée seul ou en équipe ?
- prise d'initiative ou pilotée ?
- soutenue ou autonome ?

? 4 : Même sans disposer d'indicateurs précis, ne serait-il pas utile d'évaluer régulièrement, y inclus en prenant l'avis des étudiants, et d'analyser **collégalement** l'impact **global** de nos activités pédagogiques, et d'y répondre **collectivement** par des choix curriculaires stratégiques et par une répartition "équilibrée" des charges ?

5. Ce que l'institution attend d'un enseignant à l'université

Même si elle semble s'imposer, la transformation en profondeur de l'enseignement ne se fera pas spontanément et ne peut reposer sur la seule créativité et la bonne volonté des enseignants et des étudiants.

Des compétences nouvelles sont attendues des enseignants, qui s'interrogent également sur les limites de leur rôle et la reconnaissance de leurs charges (d'enseignement).

Cette évolution conduit de nombreux établissements à :

- actualiser leurs politiques et leurs instruments visant à **promouvoir une culture de l'innovation**,
- à **soutenir le développement professionnel des enseignants et à valoriser l'engagement pédagogique** dans la gestion des carrières.

5. Ce que l'institution attend d'un enseignant à l'université (2)

Il existe différentes formes de valorisation de l'engagement pédagogique.

Valoriser, c'est, d'abord, **reconnaître**.

A cet égard, il pourrait être souhaitable de disposer d'**indicateurs** « objectifs » pour mesurer l'engagement de chaque enseignant. Mais, au-delà des réelles difficultés méthodologiques qu'un tel exercice représente, il n'est pas aisé de s'accorder sur les indicateurs dont il serait-il collectivement souhaitable – et individuellement souhaité – de disposer.

Valoriser, c'est, également, **soutenir**.

Le soutien à l'approche-programme, la promotion du leadership pédagogique ainsi que du travail en équipes d'enseignants qu'elle requiert, constituent des leviers collectifs de reconnaissance.

Valoriser, c'est, enfin, **donner plus de valeur à quelque chose ou à quelqu'un**.

? 5 : Serait-ce imaginable de considérer que la première **valeur-ajoutée** de l'engagement d'un enseignant, c'est la **réussite** de ses étudiants ?



**Il est temps de conclure,
maintenant**

2025, Docteur P., attentif au timing serré des organisateurs

Un programme en bonne santé ?

Il n'est pas aisé pour une équipe d'enseignants soucieuse d'**améliorer la pertinence et la qualité (des objectifs, du contenu et des modalités) de la formation** dispensée, de :

- s'accorder sur les **raisons** (externes et internes) **de changer** (*pourquoi* changer) et sur le nouveau **cap à atteindre** en termes d'acquis d'apprentissage (*pour quoi* changer);
- identifier les **mesures les plus adéquates** (sur un plan pédagogique, organisationnel ou logistique) pour atteindre ce cap;
- mettre en œuvre ces mesures en veillant à leur **soutenabilité** (moyens humains, financiers, matériels réellement disponibles) et au **bien-être** des étudiants et du personnel.

En guise de conclusion :

5 remèdes peuvent être prescrits de manière préventive

Traiter les maladies curriculaires ?

AVANT



MAINTENANT

Remède 1 : la veille stratégique

Remède 2 : un pilotage collégial

Remède 3 : la soutenabilité collective

Remède 4 : l'accompagnement institutionnel

Remède 5 : la reconnaissance (des étudiants)

Dossier médical global

ABRAHAMSON, S. (1978). Diseases of the Curriculum. **Journal of Medical Education, 1978 : 53 : 951-957**

CHOPIN M.P. (2010). Les usages du temps dans les recherches sur l'enseignement. **Revue française de Pédagogie, janvier-mars 2010**

GUILBERT, J.J. (1981). Les maladies du curriculum. **Revue française d'Education médicale, 1981 : IV, 6**

DENEFF, J.F. (2000). **Lu pour vous : les maladies du curriculum**. Note interne. Université catholique de Louvain

PARMENTIER, PH. (2020). Curriculum et internationalisation de l'enseignement supérieur. In COSNEFROY, L., DE KETELE, J.M., HUGONNIER, B., PARMENTIER PH., PALOMBA, D., UVALIC-TRUMBIC, S. (2020). **L'internationalisation de l'enseignement supérieur. Le meilleur des mondes ?, 155-183**, Bruxelles : De Boeck.

PARMENTIER, PH. (2024). **L'indispensable transformation de l'enseignement et de l'apprentissage à l'université**. Symposium du REF, juillet 2024, Université de Fribourg. A paraître en 2025

