

Rebondir

Enjeux et défis de l'épidémie Covid-19
à l'UCLouvain

Groupe de réflexion

Jean De Munck, président

Isabelle Aujoulat

Véronique Capelle

Jean-Baptiste Demoulin

Yves Deville

Maxime Geerts

Calogero Montedoro

Eva Pigeon

Benoît Raucent

Benoît Thirion

Edoardo Traversa

Février 2022

Introduction	4
Chapitre 1. Des défis majeurs pour l'université	7
1.1. Du choc brutal à la gestion flexible du risque sanitaire	7
1.2. Cinq défis pour l'université	10
1.2.1. Premier défi : veiller à l'appropriation active et critique des outils numériques.....	10
1.2.2. Deuxième défi : soutenir la place de la science et de la raison critique dans la société	12
1.2.3. Troisième défi : veiller à rééquilibrer individualisation et socialisation	13
1.2.4. Quatrième défi : inclure les étudiant·es et le personnel dans leur diversité	15
1.2.5. Cinquième défi : améliorer la qualité de la formation universitaire	17
1.3. Rebondir	19
Chapitre 2. L'enseignement	21
2.1. L'impact de la crise sur les cours et examens : de l'inquiétude à l'ouverture des possibles	21
2.1.1. L'expérience ambivalente du "tout distanciel" dans les cours et travaux pratiques	22
2.1.2. L'ouverture de la palette des modalités pédagogiques des cours et exercices pratiques.....	23
2.1.3. Les examens pendant l'épidémie	23
2.1.4. Les modalités de l'examen	24
2.2. L'instance de décision des modalités d'enseignement et d'examen.....	26
2.2.1. Les critères de sélection des modalités d'enseignement et d'examen.....	26
2.2.2. Le niveau de régulation	28
2.3. La nécessité d'une formation générale à l'environnement numérique	28
2.3.1. Le contenu d'une formation au numérique	28
2.3.2. Les modalités et le moment d'une formation au numérique	29
2.3.3. Les outils de la formation au numérique	29
2.3.4. La procédure.....	29
2.4. Le droit à l'image et à la voix des enseignant·es et des étudiant·es.....	29
2.5. L'inscription dans le contexte universitaire international	30
2.6. La coordination temporelle de l'enseignement.....	31
2.7. L'aménagement des espaces d'accueil des étudiant·es	32
2.7.1. Le problème de la ventilation.....	32
2.7.2. La connectivité des locaux aux réseaux électriques et numériques	33
2.7.3. L'aménagement des espaces ouverts aux étudiant·es.....	33
2.8. Le temps de l'assistant·e.....	34
Chapitre 3. La recherche	36
3.1. L'exposition des chercheur·es dans les médias publics	36
3.2. L'importance de l'Open science.....	38
3.3. L'impact de l'épidémie sur les recherches en cours.....	39
3.4. Les difficultés du RGPD dans le domaine de la santé publique	40
3.5. La politique générale de la recherche.....	41
3.6. Les interactions au sein des communautés épistémiques mondiales.....	41
3.7. L'organisation de webinaires	42
Chapitre 4. Le milieu étudiant.....	43
4.1. La socialisation étudiante	43
4.1.1. Le problème de l'isolement et de l'accrochage aux enseignements en ligne	43
4.1.2. L'animation étudiante	44
4.1.3. La civilité en ligne	45
4.2. L'égalité des étudiant·es	46
4.2.1. L'impact de l'épidémie	46
4.2.2. L'aide de l'université	46
4.2.2.1. L'aide santé	47

4.2.2.2. L'aide matérielle.....	47
4.2.2.3. L'aide psychologique.....	48
4.2.2.4. L'aide à la réussite.....	49
4.2.3. Les pistes pour l'avenir.....	49
4.3. Focus sur trois publics spécifiques.....	50
4.3.1. Les étudiant-es précaires.....	50
4.3.2. Les étudiant-es PEPS.....	52
4.3.3. Les adultes en reprise d'études.....	52
Chapitre 5. Le milieu du travail	54
5.1. Les problèmes de coordination	54
5.1.1. La coordination interservices	55
5.1.2. La coordination intersites.....	56
5.2. La collaboration avec l'Université Saint-Louis de Bruxelles.....	56
5.3. Les problèmes de communication.....	57
5.3.1. L'exposition de l'université dans les médias publics	57
5.3.2. La communication interne	57
5.4. Le télétravail	59
5.5. La socialité au travail	60
5.6. L'importance de la formation permanente du personnel	60
5.7. Pour une politique de personnel ajustée aux transformations du marché du travail.....	61
Annexe 1. Composition du Groupe de réflexion	62
Annexe 2. Liste des sigles utilisés dans le rapport.....	63
Annexe 3. Résumé des propositions	64
Transversal.....	64
Enseignement	64
Recherche	65
Milieu étudiant	66
Milieu du travail.....	67

Introduction

En avril 2021, le Conseil académique de l'UCLouvain a constitué un Groupe de réflexion pour l'aider à construire, en son sein, une réflexion collective sur la crise de la covid qui, depuis mars 2020, a totalement bouleversé le fonctionnement de l'université. Il s'agit de réfléchir à l'impact de ces événements sur les trois missions de l'université, sur son organisation interne et sur son insertion dans la société globale¹.

Placé sous la présidence d'un membre du corps académique, ce Groupe rassemble des représentant·es des quatre corps de l'université : personnel académique, personnel scientifique, personnel administratif et technique, étudiant·es. Il inclut également un représentant du Collège des doyen·nes et président·es d'institut, le conseiller à l'université numérique, de même que le directeur du *Louvain Learning Lab*. La composition des délégations a été laissée à l'initiative des corps (deux places pour chaque corps) et du Codopi. Un ou deux suppléant·es ont été associé·es au travail du Groupe par les différents corps représentés. La composition, formelle et/ou réelle, a évolué dans le temps en raison des départs de certain·es membres pour des raisons liées à leurs engagements externes. Le Groupe n'a malheureusement pas atteint la parité de genre dans sa composition².

Le mandat de ce Groupe est temporaire : il s'agit de produire, dans un temps bref, alors que l'épidémie est encore en cours, un rapport qui peut servir de stimulus à la délibération de la communauté universitaire. En aucune façon, ce Groupe ne peut être compris comme une instance de représentation et de décision supplémentaire aux instances qu'instituent la loi et les règlements de l'université.

Dans les limites de temps et de moyens qui lui étaient imparties, le Groupe s'est attaché à effectuer trois démarches. D'abord, il a tenté, par un regard rétrospectif, de dégager des composantes saillantes de l'expérience vécue par la communauté universitaire depuis deux ans. En second lieu, il a cherché à élaborer des éléments de diagnostic de l'université, en prenant en considération tant les expériences positives que les expériences négatives des membres de l'université. En troisième lieu, il s'est attaché à dégager des lignes prospectives susceptibles d'orienter et mobiliser les efforts de notre université dans les années à venir.

Ce rapport ne prétend pas être une étude scientifique de la crise de la covid au sein de l'université. Il ne prétend pas non plus refléter l'état de l'opinion de la communauté universitaire. Il cherche plutôt à contribuer à la formation de cette opinion, en ouvrant des pistes d'interprétation du passé, et en formulant des propositions d'action pour l'avenir.

La thématique centrale de ce Groupe de réflexion n'est pas l'épidémie comme telle, dans ses aspects médicaux et sanitaires. Il s'agit plutôt de réfléchir sur les effets de la rencontre entre l'épidémie (la maladie et les réactions sanitaires qui s'imposent pour y parer) d'une part, et le milieu universitaire dans toutes ses composantes, d'autre part. Mandaté par le Conseil académique pour l'aider dans sa réflexion, le Groupe s'est donc préoccupé de cette interaction épidémie/université. Le Groupe de réflexion a eu à cœur de tenter de cerner les effets de l'épidémie sur les trois missions fondamentales de l'université : l'enseignement, la recherche et le service à la société. Le·la lecteur·rice trouvera, dans le chapitre 2 et le chapitre 3, l'exploration des deux premières missions. L'analyse de la troisième mission est transversale aux différents chapitres traités. Elle se distribue sur trois thèmes-clefs : le

¹ Le travail du Groupe de réflexion s'est limité au domaine de compétence du Conseil académique. Il n'inclut donc pas les entités conjointes à l'université les (partenaires de l'« unité technique d'exploitation »).

² La composition précise du Groupe est détaillée dans l'annexe 1 du présent rapport.

rapport aux médias et à la discussion publique, la problématique de l'égalité, et le rôle culturel et politique de l'université au sein d'une société démocratique.

Le Groupe de réflexion a tenu 10 réunions de travail formelles, et de nombreuses rencontres informelles. Tous les éléments figurant dans son rapport ont fait l'objet de délibérations intenses. La responsabilité du contenu du rapport est assumée par le Groupe de réflexion tout entier.

Au cours de son travail, le Groupe a eu recours à deux sources d'informations complémentaires aux informations dont disposaient ses membres : d'un côté, des rapports, des livres et articles, de même que des documents de « littérature grise » émanant de l'université ; d'un autre côté, des entretiens menés avec des membres de notre communauté universitaire ou des personnalités extérieures, consultées en tant qu'expert-es. Ces entretiens ont été menés sous forme d'auditions soit en séance plénière, soit sous la forme d'interviews menées par quelques membres du Groupe, dont les enregistrements ont été mis à disposition de l'ensemble des membres.

Les personnes interrogées ont été sélectionnées sur une base pragmatique, compte tenu du temps d'existence du Groupe extrêmement court. Ces entretiens restent confidentiels. Le Groupe tient à souligner que beaucoup d'informations et d'idées ont transité par ces entretiens. Les personnes interrogées reconnaîtront probablement, dans les pages qui suivent, tel ou tel propos inspirant qu'elles ont tenu, retravaillé, reformulé et situé dans le contexte de la réflexion globale.

Le Groupe tient à remercier les personnes suivantes, qui ont prêté leur concours et partagé généreusement leurs réflexions lors d'auditions en ligne ou en présentiel :

Thierry de Waha Baillonville, Administration des ressources humaines, cellule FORMations
Isabelle Durant, prof. UCLouvain, prorectrice à l'enseignement et à la formation
Ingrid Fontaine, Service de sécurité et radioprotection
Kevin Guillaume, Secrétaire Général Circle U.
Sophie Huber Kodbaye, Université de Genève, (Suisse)
Mark Hunyadi, prof. UCLouvain
Steeven Jacquemin, Secrétaire Général FEF
Olivier Luminet, prof. UCLouvain
Anne-Françoise Mariscal, directrice de l'Administration des ressources humaines
Olivier Masson, prof. UCLouvain
Philippe Parmentier, directeur de l'Administration de l'enseignement et de la formation
Jean-Christophe Renauld, prof. UCLouvain, prorecteur à la recherche
Luc Sandron, directeur de l'Administration du patrimoine immobilier et des infrastructures
Laurent Taskin, prof. UCLouvain
Patricia Vandamme, conseillère aux études UCLouvain
Florence Vanderstichelen, directrice du Service d'aide aux étudiant·e·s
Lucas Van Molle, président FEF
Dominique Vanpee, prof. UCLouvain
Alain Vas, vice-recteur Louvain-en-Hainaut
Vincent Yzerbyt, prof. UCLouvain

Merci aussi à Anne Jacot et Jean-Jacques Deheneffe (AVIE) pour la transmission d'informations.

Des remerciements particulièrement chaleureux s'adressent enfin à Emilie Vilcot (CRCT) pour le remarquable travail de secrétariat du Groupe, de même qu'à Bénédicte Dellacherie (CRCT), pour l'aide administrative.

Chapitre 1. Des défis majeurs pour l'université

Le 12 mars 2020, dans l'effroi planétaire né de la diffusion rapide du virus covid-19, un communiqué du Cref (Conseil des recteurs des universités francophones) annonçait que « les universités francophones ont décidé conjointement de s'organiser pour passer rapidement à un enseignement virtuel en vue de maintenir la continuité de l'activité académique, tout en contribuant à ralentir la progression de l'épidémie de covid-19. Les modalités exactes seront déterminées dans chaque institution en fonction de leur situation spécifique. Il est prévu que le basculement vers le virtuel débute sans délai et devienne de plus en plus complet au cours de la semaine prochaine ». Immédiatement, toutes les universités de la FWB fermaient leurs portes et se soumettaient à un confinement général. Le 17 mars 2020, la décision était confirmée et prolongée jusqu'au 16 mai 2020. Face à la crise sanitaire inédite, les universités de Belgique francophone basculaient, comme le reste du pays, dans une situation d'exception. Une longue crise commençait, aux aspects multiples et paradoxaux, d'ampleur mondiale, et vécue avec intensité à tous les échelons de la société.

1.1. Du choc brutal à la gestion flexible du risque sanitaire

A l'heure où nous clôturons ce rapport, la crise entamée en 2020 est loin d'être terminée. Malgré la vaccination massive engagée en février 2021, la propagation des variants du virus génère des risques dont l'évolution est imprévisible.

Trois temps peuvent, à ce jour, être distingués dans l'évolution de l'épidémie.

1. Le premier temps débute en mars, et se termine en septembre 2020. Elle est la phase de la *rencontre brutale* avec le virus sur le plan sanitaire, et du basculement au « distanciel » sur le plan de l'organisation de l'université. Des mesures spécifiques concernant le coronavirus avaient été annoncées dès février 2020 (voyages en Chine). Le 12 mars, toutes les universités ferment leurs portes. Les cours basculent en distanciel, sauf exceptions motivées.

Ce confinement va durer jusqu'en juin 2020. Il concerne autant les étudiant·es que le personnel, astreint au télétravail. Seules quelques activités d'enseignement, de recherche et de travail technique ou administratif sont maintenues en présentiel. On peut dire que, compte tenu des sessions d'examens et des vacances, l'université restera quasiment déserte jusqu'en septembre 2020. Cependant, elle reste pleinement active sur tous les fronts de l'enseignement, de la recherche et du service à la société.

Dès mars 2020, une « cellule de coordination », rassemblant les autorités rectores et les responsables concernés, se met en place pour gérer la crise sur le plan organisationnel. Un immense effort est effectué pour permettre les apprentissages nécessaires à la manipulation des logiciels, aménager les infrastructures techniques, résoudre mille et un problèmes de connexion, de planification, d'administration. En juin et en septembre, l'organisation des examens à distance fait l'objet d'intenses délibérations, surtout en ce qui concerne les outils de *proctoring*.

Cette phase reste dans les mémoires comme une phase d'intense mobilisation, émotionnellement très chargée, marquée à la fois par un grand désarroi et une grande solidarité entre les professeur·es et les étudiant·es, et entre les membres du personnel de l'université. Notre université a réussi une conversion totale de son mode de fonctionnement sans graves difficultés. En voici quelques exemples :

- En moins d'une semaine, un environnement d'enseignement distanciel via Teams a été mis sur pied. Chaque enseignant·e³ disposait, pour chacun de ses cours, d'un groupe Teams auquel étaient automatiquement inscrits tous les étudiant·es inscrits à ce cours. Formation et accompagnement ont été mis en place pour aider les enseignant·es. Ces dernier·es ont traduit leurs cours et les ont adaptés au distanciel. Les assistant·es ont beaucoup contribué à cet effort, prenant en charge bien des aspects complexes du processus, notamment le maintien, dans certains cas, de labos pratiques. Le basculement UCLouvain a été vu comme exemplaire par les autres universités.
- En quelques semaines, des environnements d'examens à distance ont été mis en place, donnant le choix aux enseignant·es entre six environnements⁴, en fonction des caractéristiques de leurs examens. Ici aussi, indépendamment de la pertinence (ou non-pertinence) d'examens distanciels surveillés, notre cadre d'examen a servi d'exemple à pas mal d'autres établissements supérieurs. Plus de 200.000 prestations d'examens ont été organisées à distance en juin 2020, avec une toute nouvelle organisation, générant peu de problèmes, sauf en ce qui concerne la difficile question de la surveillance en ligne.
- Un helpdesk a été mis en place pour les 30.000 étudiant·es lors des examens. Ce helpdesk était en relai avec les facultés.
- Deux salles d'examens sur site et avec 200 ordinateurs (Aula Magna et Centre sportif à Louvain-La-Neuve) ont été montées en un temps record. Elles n'ont pas été très utilisées par les étudiant·es, mais leur installation a demandé une organisation complexe et a quand même permis aux étudiant·es en situation de fracture numérique de présenter leurs examens malgré tout.
- L'organisation de l'occupation des locaux d'examens par slots avec nettoyage a contraint l'équipe PEPS à centraliser l'accueil des étudiant·es à besoins spécifiques pendant la session de juin 2020 pour garantir les aménagements auxquels ils et elles ont droit, notamment et principalement le 1/3 temps supplémentaire.
- Au sein des bibliothèques et Learning Centers, le premier confinement a entraîné la fermeture des espaces accessibles au public. Très rapidement des alternatives ont été mises en place pour permettre à la communauté UCLouvain d'accéder aux ressources documentaires : le *Click & Collect* a permis de réserver des documents empruntables et de venir les chercher aux comptoirs des bibliothèques à des heures définies ; le service de *Scan à la demande* a permis de fournir des articles ou des chapitres des documents non empruntables par mail. Les accès aux ressources électroniques ont été temporairement élargis grâce aux négociations menées auprès des éditeurs. Ainsi 13 éditeurs avec lesquels des contrats étaient déjà conclus et 4 nouveaux ont ouvert l'intégralité de leur catalogue à notre institution pour une période plus étendue. Dès le mois de juillet 2020, les Bibliothèques et *Learning Centers* ont réouvert pour ne plus jamais refermer, tout en instaurant des jauges pour en limiter l'accès. La nouvelle application *Affluences* a permis de gérer les flux d'étudiant·es, et de les rediriger vers une autre bibliothèque quand la jauge était atteinte.
- Au-delà du plan strictement académique, la contribution de l'UCLouvain à la gestion de la crise sanitaire a été décisive. Nos cliniques universitaires ont basculé en mode de crise, assurant en permanence des soins essentiels. De nombreux étudiant·es du secteur de la santé ont été mobilisé·es (dernière année du master en médecine, en stage ; assistant·es en spécialisation ; étudiant·es en santé publique, soins infirmiers, ergothérapeutes etc.) au cours de l'épidémie.
- De grands efforts ont été déployés par les administrations pour assurer, en distanciel, la continuité des services, et sauvegarder le lien social, malgré le confinement. On observe une multiplicité d'initiatives étudiantes, facultaires, d'instituts, du personnel administratif, dont l'inventaire complet reste à établir. L'AREC a fait preuve d'initiative et d'ingéniosité en

³ Dans ce rapport, le terme « enseignant » se rapporte autant aux académiques qu'aux assistants.

⁴ Il s'agit de Moodle, Gradescope, TestWe, WiseFlow, email, et Teams.

proposant de multiples connexions virtuelles pour maintenir vivant le sentiment d'appartenance collective⁵. Bon nombre de membres du personnel sont sortis de leur zone de confort pour mettre en place l'ensemble des dispositifs.

2. La rentrée de septembre 2020 marque une deuxième étape, qu'on pourrait qualifier de *gestion de crise*. Des scénarii avaient été élaborés en juin/juillet 2020 (risque nul/vert, faible/jaune, modéré/orange, élevé/rouge). La rentrée de septembre 2020 débute en « jaune ». Ce scénario permet le présentiel en ce qui concerne les activités universitaires, mais avec des mesures de distanciation physique. En novembre 2020, cependant, toute l'université rebasculé durablement en situation « rouge » (en distanciel intégral) : les risques de contamination sont trop forts pour permettre une présence continue des employé·es et des étudiant·es sur le campus. Un arrêté de pouvoirs spéciaux organise en urgence le régime de l'année académique 2020-2021.

Les trois sessions d'examen de cette année académique 2020-2021 auront quand même lieu en présentiel quand cela s'avèrera nécessaire, ce qui apaisera beaucoup les angoisses tournant autour de la qualité et de l'équité de la certification. Les situations d'examen continuent pourtant de poser des problèmes en ce qui concerne les maladies et les quarantaines des étudiant·es. Ces situations seront prises en charge par les jurys.

Le passage à l'année 2021 constitue un moment-clef dans la gestion de la crise. A partir de janvier-février 2021 en effet, une campagne générale de vaccination est mise en œuvre dans tous les pays européens. L'université y participe pleinement, encourageant les étudiant·es et les membres du personnel à la vaccination. Les cliniques Saint-Luc installent un centre de vaccination très actif, ouvert aux membres de l'université. Cette campagne de vaccination entraîne un certain apaisement des esprits. Des procédures de *testing* et de *tracing* sont aussi mises en place à partir de mars 2021, sur tous les sites de l'université, à destination des étudiant·es et des membres du personnel.

Cependant, les activités de l'université ne peuvent pas redémarrer en présentiel en février 2021. La cérémonie de la fête de l'université, avec remise des DHC, se déroule entièrement en ligne, grâce à l'inventivité de l'AREC. Même si en avril-mai 2021, un allègement certain des mesures restrictives permettent une plus grande fréquentation physique des locaux, l'université termine cette année de crise dans un grand sentiment d'incertitude, que les résultats encourageants de la vaccination colorent néanmoins d'une touche d'optimisme.

3. Ce n'est qu'avec la rentrée 2021-2022 que l'université retrouve des perspectives de fonctionnement moins troublées. On pourrait presque parler de retour à la normalité, si ce n'est avec cette précision importante : entre mars 2020 et mars 2022, le sens du mot « normalité » a changé de signification. L'intégration du risque sanitaire fait désormais partie de la normalité quotidienne.

La célébration du cinquantenaire de Louvain-La-Neuve, et la cérémonie de rentrée, se déroulent en présentiel, devant des salles combles et masquées. Les cours peuvent eux aussi reprendre en présentiel, moyennant les mesures de précaution désormais bien connues (gel désinfectant, nettoyage, masque, distanciation, ventilation...). En novembre 2021, des mesures de confinement sont à nouveau prises au plan national et régional. Mais grâce à la pugnacité des recteurs et des ministres concerné·es, l'enseignement supérieur peut maintenir l'organisation de cours en coprésence – en tout cas jusqu'à ce jour (février 2022). Une campagne de vaccination à destination des étudiant·es est menée par l'université à partir de septembre 2021.

⁵ Voyez le site UCLouvain@home : <https://uclouvain.be/fr/decouvrir/a-distance.html>

Après une première phase de tension très forte, et une deuxième phase de gestion de crise, l'année académique 2021-2022 marque donc le passage à une phase *de gestion flexible du risque sanitaire*. Quoique la situation soit nettement améliorée par la vaccination de masse, l'université a désormais pleinement conscience qu'elle devra vivre dans une situation sanitaire incertaine pendant quelques années encore. Cette perspective appelle une vigilance constante et une grande flexibilité, mais en principe n'empêche pas la poursuite de toutes les activités de l'université, dont une bonne partie en présentiel. La réflexion de notre Groupe se situe à ce moment du déroulement de la pandémie.

1.2. Cinq défis pour l'université

Les deux années que nous venons de traverser ont été marquées par des expériences fortes, des prises de conscience douloureuses, de remarquables innovations, de grandes solitudes et d'immenses élans de solidarité. Chaque personne, chaque service, chaque faculté, chaque institut, chaque site, chaque centre peut raconter des histoires singulières de cette expérience hors du commun. Il serait sûrement important que le Service des Archives de l'université recueille de manière systématique des témoignages oraux et des documents relatifs à la période que nous vivons pour permettre des recherches historiques, sociologiques et politologiques ultérieures⁶.

Que retenir globalement de cette crise ? Comme dans bien d'autres lieux de la société (écoles, entreprises, administrations, hôpitaux etc.), deux mots viennent immédiatement à l'esprit : *urgence* et *hétéronomie*. D'un côté, en effet, la crise a bouché l'horizon temporel long dans lequel se projette d'ordinaire l'université. Il a fallu prendre des décisions d'urgence, au jour le jour, dans une grande incertitude. D'un autre côté, l'université a été très largement soumise à des décisions qui venaient d'ailleurs – Codeco, gouvernements fédéral, régional, communautaire, CREF... Elle a certes disposé de marges d'autonomie pour l'application de ces décisions, mais ces marges restaient très limitées. De l'urgence et de l'hétéronomie, vient le sentiment d'avoir dû travailler « au sifflet ». L'enjeu du moment que nous vivons réside certainement dans une sortie de cette situation.

Pour reprendre sur notre action une perspective de long terme et agir de manière autonome, à ce stade de la crise, il nous semble important de distinguer, dans ce que nous vivons, les problèmes qui relèvent de la conjoncture de crise (en voie de dépassement partiel), de ceux qui sont appelés à durer. Nous avons identifié cinq thématiques structurelles profondes qui traversent les différents aspects de la vie de l'université. Ces cinq problématiques ont été vécues avec intensité au cours de deux années d'épidémie dans l'enseignement comme dans la recherche, dans le milieu de travail comme dans le milieu étudiant. Elles traversent tous les témoignages que nous avons pu recueillir à propos de la crise. Elles se transforment en véritables défis lorsqu'on s'aperçoit combien, insistantes au cours de la crise, elles sont structurellement liées à des évolutions profondes de l'université, de la société, et du nœud qui les lie l'une à l'autre.

1.2.1. Premier défi : veiller à l'appropriation active et critique des outils numériques

L'accélération de la digitalisation de l'université constitue la première thématique importante amenée par la pandémie.

Le processus de numérisation de l'université précède de loin la crise de la covid. Mis en œuvre dans les années 1990, il concerne autant l'enseignement que la recherche. Du côté de l'enseignement,

⁶ Suite à un appel de l'Association des archivistes de Belgique, le Service des archives de l'UCLouvain recueille les traces du vécu de la crise. Cf. <https://uclouvain.be/fr/decouvrir/conservons-les-traces-du-confinement.html>

notre université avait fondé en 1995 l'Institut de Pédagogie universitaire et des Multimédia, institut qui sera rebaptisé *Louvain Learning Lab*. Une des missions du LLL est d'accompagner la progressive appropriation des technologies dans un but pédagogique. Depuis 2013, un travail important a été effectué autour des *Moocs*, et des dispositifs d'apprentissage spécifiques ont été mis sur pieds. Du côté de la recherche, *l'open science*, *l'open access* et *l'open data* constituent des chantiers importants de l'université depuis plus de 10 ans. Sans ces entreprises-pilotes, il est certain que l'UCLouvain n'aurait pas pu s'adapter à la nouvelle situation aussi rapidement qu'elle l'a fait en mars 2020.

Il n'en reste pas moins que le basculement de l'université en distanciel total a constitué un choc d'une ampleur inédite. Comme nous aurons l'occasion de l'expliquer dans les pages qui suivent, cette expérience a été vécue avec ambivalence. Elle a généré des frustrations autant que des enthousiasmes, dans le milieu étudiant comme dans le milieu du travail. Une *obligation* de distanciel total n'est cependant pas la meilleure manière de découvrir l'outil informatique. Il s'agit d'un contexte exceptionnel, qui n'a aucune vocation à la durée. C'est pourquoi nous devons prendre à l'égard de l'expérience du confinement une attitude réflexive et sélective.

Au sein de l'université, on perçoit mieux aujourd'hui l'importance du pilotage de la digitalisation de l'université. Les outils numériques se prêtent à des usages variés. Ils présentent des avantages et des inconvénients qu'il faut peser au cas par cas, selon les objectifs, les contextes, les publics. Notre souci ne doit pas être d'introduire plus de numérique dans la vie de l'université, mais de mieux le pratiquer, au service de la qualité de l'enseignement et de la recherche, avec une conscience critique des enjeux environnementaux et de protection des données inhérents à ce développement. Un tel chantier ne peut pas être piloté de manière planifiée, car le changement technologique est extrêmement évolutif, imprévisible, pétillant. Il s'agit plutôt d'accompagner les usages en promouvant une appropriation critique et active des nouveaux outils, sans technophobie inhibante ni technoenthousiasme inconsidéré.

L'appropriation de l'outil digital constitue un défi pédagogique de grande ampleur. Les mutations des modalités pédagogiques doivent faire l'objet d'une réflexion approfondie au sein de l'université, pour déboucher sur une expérimentation contrôlée et une régulation mettant au premier plan la qualité de la formation. Cette régulation concerne autant les cours et travaux pratiques que les examens. Toutes les instances doivent y être associées, en particulier le Conseil académique, le CEFO, les facultés, les commissions de programme, l'ADEF. En outre, nous pensons qu'une formation au monde numérique doit être systématiquement introduite dans tous les programmes de bachelier, incluant les multiples aspects de la problématique. La digitalisation de l'université entraîne des conséquences sur le plan de l'organisation des horaires de l'enseignement. On doit aussi souligner les enjeux concernant les locaux de l'université et leurs aménagements.

L'impact de la digitalisation sur les activités de recherche est, lui aussi, très profond. Intensifié par la crise, il est plus connu et maîtrisé par les chercheurs et chercheuses que par les enseignant·es. L'usage des TIC par les chercheurs et chercheuses précède de loin l'épidémie. La collecte des informations, l'accumulation sécurisée des données, les canaux de communication entre chercheurs et chercheuses, les modes de publication, toutes les phases d'un travail de recherche sont concernées par les nouvelles technologies de l'information. Surtout, l'université doit y voir l'opportunité de dépasser les frontières, et de se rapprocher un peu plus de l'idéal de la communauté scientifique mondiale, sans pour autant sacrifier les processus de socialisation en présentiel, dans le cadre de réseaux et de rencontres scientifiques formelles ou informelles, qui sont d'une importance cruciale pour la recherche.

La socialité étudiante se modifie, pour le meilleur et pour le pire, à cause de, ou grâce à, la médiation technologique. L'actuelle génération étudiante est la première génération ayant intégralement grandi dans un monde numérique en expansion. On peut conjecturer que ses habitudes

de pensée, ses modes relationnels, son rapport à l'information, sont profondément transformés par l'instrument digital. L'extraordinaire développement (quantitatif et qualitatif) d'internet déplace les enjeux d'une communication pédagogique qui n'est plus la seule source d'accès à l'information. La direction de l'attention devient un enjeu majeur dans un monde où l'offre surabondante sollicite en permanence les faibles capacités d'attention du cerveau humain. La socialité change de forme, et avec ces variations, apparaissent de nouvelles pathologies (comme les addictions et les incivilités en ligne).

Enfin, le télétravail connaît une phase d'expansion sans précédent. Il est impensable que l'organisation du travail ne sorte pas profondément modifiée de l'expérience de la covid. Peu répandu avant la crise, il va désormais s'introduire dans bien des lieux de travail qui jusqu'à présent semblaient rétifs à son accueil. Comment faire de cette transition non pas un passage vers plus d'anonymat, d'individualisation et de fragmentation, mais une force de recomposition des collectifs de travail au service de finalités partagées ? Comment mettre le digital au service de la qualité du travail, et non pas à la remorque de petits arrangements, ou de calculs de productivité peu soucieux de la qualité des relations humaines ?

La digitalisation n'est pas une affaire seulement technique, réservée à des ingénieur-es et des expert-es. Elle traverse, on le voit, tous les secteurs de notre université. Il est essentiel que la communauté universitaire s'en saisisse comme d'un enjeu-clef de son avenir.

1.2.2. Deuxième défi : soutenir la place de la science et de la raison critique dans la société

La crise de la covid a rendu encore plus visibles des transformations profondes de l'inscription de l'université dans la société. Au cours de l'épidémie, l'université a fait l'objet d'une double demande sociale.

(1) D'abord, une demande particulière a été adressée au secteur de la santé. Il ne s'agissait pas seulement de mobiliser les cliniques universitaires et de prendre en charge la gestion sanitaire de la crise au sein de l'université. Il s'agissait aussi de participer à l'effort de recherche intensive qui a accompagné l'exploration scientifique et technique des mesures de santé publique prises à tous les échelons pertinents de la société (belge et internationale). La situation de crise n'a sur ce plan pas desservi ce secteur de l'université : elle a permis de concentrer certaines recherches en médecine, en santé publique, elle a attiré l'attention des pouvoirs publics sur l'importance de champs de recherche peu ou mal financés jusqu'alors.

On ne peut que s'en réjouir. Cependant, sur ce plan également, la pandémie a constitué une sorte de moment d'exagération de la tendance au pilotage externe de l'université. On assiste à une survalorisation d'un type de recherche et d'expertise qui, pour se légitimer, doit nécessairement passer par le goulet d'étranglement de l'épidémie, comme si tous les autres chantiers devaient se subordonner à ce problème central. On peut craindre un renforcement du pilotage hétéronome de l'université, qui ne ferait que confirmer des tendances en cours depuis les années 1990. On peut craindre aussi que les agendas des politiques de la recherche ne soient soumis à une vision court-termiste.

(2) En second lieu, une demande a été adressée non seulement au secteur de la santé, mais à l'université tout entière. Emanant des médias, il s'agit de fournir des éclairages divers pour informer l'opinion publique et les décideur-es politiques en proie à une grande incertitude. Les expert-es issu-es de toutes les disciplines ont été sur-sollicité-es, et sont rentré-es dans l'arène médiatique.

L'université ne peut pas se soustraire à cette demande d'éclaircissements, d'expertises et d'informations. La contribution de ses chercheurs et chercheuses au débat public constitue un élément indispensable de la réalisation du projet démocratique. Cependant, un grand risque accompagne

l'intervention de chercheurs et chercheuses dans l'arène publique : le risque de dévaluer les résultats scientifiques, ramenés au rang de simples opinions. La logique interne des médias tend à niveler les opinions devant un public mis en position d'arbitre. L'université est prise dans un paradoxe permanent : elle est appelée à jouer un rôle d'autorité épistémique, et se trouve, en même temps, sans cesse dévaluée dans l'arène médiatique.

La ligne de résistance de l'université est, sur ce plan, difficile à maintenir, car elle ne peut pas se contenter de présenter les résultats scientifiques comme un ensemble de vérités simples échappant à toute discussion. La connaissance scientifique ne doit pas être confondue avec un nouveau dogme. Elle se fonde plutôt, comme l'avait indiqué Karl Popper, sur la conscience méthodique de la faillibilité de ses énoncés. La science ne progresse que par une conscience suraigüe de sa propre limite.

S'il intervient dans le débat public, un scientifique doit avancer prudemment ses conclusions, et les présenter avec nuance, au terme de délibérations soutenues rigoureusement avec ses pairs dans des forums dédiés à la recherche. Il est donc absurde d'opposer la lumière que détiendrait, sur tous sujets, le scientifique, au monde des ténèbres journalistiques et politiques. Il s'agit plutôt de comprendre comment la parole universitaire, orientée par le souci de la vérité et porteuse d'exigence de rigueur, peut s'insérer dans un débat public qui obéit, quant à lui, à de multiples logiques, bien différentes de cette visée rationnelle.

La pandémie a montré combien cette difficulté, inhérente à l'intervention publique des universitaires, avait pris des proportions alarmantes suite aux mutations récentes de l'espace médiatique. Les membres de l'université se sont parfois trouvés en peine de préciser la portée exacte et le statut de leurs interventions. Ils et elles ont découvert des instrumentalisations très peu souhaitables et des effets imprévisibles de leurs propos. La crédibilité de certain-es chercheurs et chercheuses a pu injustement en souffrir, et au-delà des personnes, celle de l'université et de la science en tant que telles⁷. Le rapport entre l'espace de discussion scientifique et l'espace public médiatique est donc devenu un problème important de la vie universitaire. Il n'y a pas de réponse simple et toute prête à cette question.

1.2.3. Troisième défi : veiller à rééquilibrer individualisation et socialisation

Un troisième chantier important porte sur le nouvel équilibre à construire entre l'individualité et la collectivité.

Dans sa phase de confinement le plus extrême, l'épidémie a constitué une expérience d'atomisation de la société. Chacun-e s'est brutalement retrouvé-e seul-e, isolé-e devant son écran, comme un-e « pilote dans son cockpit »⁸. Désormais maître de son activité, de ses contacts, et même de son apparence, chacun-e gagnait en contrôle sur son existence. De multiples avantages sont liés à cette position : une meilleure appropriation du temps, notamment de mobilité ; une sélectivité forte dans le rassemblement des informations, sans 'bruit' inutile ; un usage individualisé et flexible d'une multitude de canaux de communication, de podcasts, d'enregistrements, de documents en tous genres. Mais la médaille a son revers. Chacun-e perdait simultanément l'intérêt de la rencontre imprévue, la saveur des contacts informels, et la chaleur de la présence des autres. Poussé à l'extrême, le

⁷ On peut suivre statistiquement la baisse du taux de confiance dans les experts au fur et à mesure que se prolonge l'épi/info-démie. Cf. les mesures et commentaires des chercheurs et chercheuses de Louvain, Lits G., Cougnon L., Heeren A., Hanseeuw B., « Infodémie et vulnérabilité informationnelle liée au Covid-19 en Belgique francophone », *Rapport CoviCom n°2*, ORM-Ecole de journalisme de Louvain, mai 2021, p. 32 et svtes.

⁸ Nous empruntons la métaphore à Mark Hunyadi.

confinement a produit un appauvrissement de l'expérience vécue : le monde se réduisait progressivement à sa représentation sur un écran. C'est pourquoi la sortie de confinement a pris, pour certaines personnes, un air de libération.

Conjoncturelle, cette solitude révèle, et amplifie jusqu'à l'extrême, une logique structurelle profonde de notre société hypermoderne. La tendance à l'individualisation est attestée avec ou sans covid, dans de multiples espace-temps de notre société : travail, éducation, choix de vie, loisirs, habitat, mobilité etc.

Cette logique d'individualisation a présidé aux mutations de l'université bien avant l'épidémie, et continuera de la traverser après la crise. Toutes sortes d'impératifs normatifs et fonctionnels y concourent. Le « décret paysage » a fortement individualisé les trajectoires des étudiant·es, en privilégiant l'accumulation des crédits sur l'adhésion à un programme pré-établi. Cette option présente des avantages, mais produit aussi des effets pervers. Cela génère notamment une surcharge de travail pour les académiques, spécialement les responsables de programmes, qui doivent traiter individuellement les membres de grandes cohortes. Le background des étudiant·es rassemblé·es occasionnellement dans un auditoire s'est diversifié au point de rendre très difficiles des enseignements de haut niveau qui peuvent tabler sur des connaissances partagées par le public.

Les méthodes pédagogiques les plus récentes s'indexent elles aussi sur les différences entre étudiant·es plus que sur leurs similitudes. On engage au projet – toujours individuel ; on valorise la liberté et la responsabilité de chacun·e – souvent outrancièrement ; on célèbre l'originalité – au prix d'un narcissisme tellement débridé qu'il en devient risible.

Ce serait bien à tort qu'on accuserait le numérique de cette tendance, constatable à tous les étages de la société, et de l'université. Pas plus qu'une autre technologie, le numérique n'est spontanément orienté vers un individualisme sans bornes. Les spécialistes du numérique soulignent souvent le fait que l'usage des réseaux sociaux peut être, au contraire, créateur de socialité⁹. Le numérique est investi par l'individualisme plus qu'il ne le crée. Mais il est vrai qu'une fois mis à son service, il peut en décupler la puissance atomisatrice jusqu'à l'extrême.

Comme nous y insisterons, la question de l'équilibre entre individualisation et socialisation a été au cœur de l'expérience des étudiant·es et du personnel pendant toute la crise de la covid. Quand il est poussé à l'extrême, le sevrage social entraîne une triple perte. Une perte de *motivation*, d'abord. La présence des compagnon·nes et des collaborateur·trices participe pleinement à l'expérience du travail à l'université, et en fournit l'indispensable moteur. Une perte d'*efficacité*, ensuite, car les camarades fournissent les supports et les rappels, les instruments et les informations nécessaires à la réussite. Une perte de *réalité*, enfin, car qu'est-ce que la réalité, si elle n'est pas recoupée, confirmée, validée par l'approbation d'autrui, par la confirmation des pairs ? Les étudiant·es ont besoin, pour obtenir une formation et valider leurs apprentissages, de s'identifier à la cohorte de leurs semblables, qui suivent une formation similaire, passent les mêmes épreuves et débouchent sur le même segment du marché du travail.

Ce rééquilibrage de l'individuation et de la socialisation doit aussi se marquer dans une attitude nouvelle à adopter à l'égard de l'injonction permanente à l'autonomie (individuelle) des étudiant·es.

⁹ Cf. entre autres Beaudouin V. & Velkovska J., « Constitution d'un espace de communication sur Internet (forums, pages personnelles, courrier électronique...) », *Réseaux*, volume 17, n°97, 1999, pp. 121-177 ; Beaudouin V., « Les dynamiques des sociabilités ». In : C. Licoppe, L'évolution des cultures numériques. De la mutation du lien social à l'organisation du travail. Paris, Editions FYP, 2009, 21-28 ; Cardon D., Smoreda Z., « *Réseaux* et les mutations de la sociabilité », *Réseaux*, 2014/2 (n° 184-185), p. 161-185.

L'autonomie et la responsabilité des étudiant-es constituent certes un idéal pour l'université. Cependant, on ne peut présupposer cette autonomie comme un fait établi, comme une compétence acquise dès l'entrée à l'université. L'autonomisation des étudiant-es appelle un travail, qui doit être accompagné. L'université doit donc aussi fournir les ressources d'apprentissage et les guidances nécessaires à sa mise en œuvre effective. On peut certes regretter que l'enseignement secondaire ne joue pas toujours son rôle à cet égard, mais cela ne dispense pas l'université de s'interroger sur une vraie politique d'autonomisation *progressive* des étudiant-es tout au long de leur parcours. Une question fondamentale pour l'université dans les prochaines années sera donc de placer des garde-fous et offrir des ressources à cette individualisation. Dans le milieu étudiant comme dans le milieu du travail. Un nouvel équilibre doit être trouvé entre la participation au collectif et la poursuite des finalités individuelles.

1.2.4. Quatrième défi : inclure les étudiant-es et le personnel dans leur diversité

La pandémie a-t-elle créé de nouvelles inégalités ? Cette problématique est complexe. Elle appelle des réponses nuancées.

Sur le plan des inégalités, on peut distinguer entre les effets directs et indirects d'une épidémie. Les effets directs concernent le secteur sanitaire. Il s'agit du risque naturel que fait courir le virus à différents sous-ensembles de la population, et des charges que font peser sur eux les mesures de protection et de soin (confinement, quarantaine, *social distancing* etc.). Face aux risques et face aux mesures de protection, nous ne sommes pas égaux-ales. En l'occurrence, les personnes du troisième et du quatrième âge étaient extrêmement exposées aux effets, parfois mortels, du virus, alors que les classes d'âge inférieures l'étaient moins. La pénibilité des mesures de protection est, elle aussi, inégalement distribuée : le *social distancing*, le confinement, la quarantaine, sont particulièrement dommageables et difficiles à vivre pour les enfants, les adolescent-es, les jeunes adultes, même si la souffrance peut être également présente chez les personnes du troisième et quatrième âge.

Cette question a conduit à une problématique insistante, tout au cours de l'épidémie, de justice intergénérationnelle. La protection des aîné-es a constitué un objectif majeur de la mobilisation générale. Cela a fait peser sur les plus jeunes, dont font partie les étudiant-es à l'université, une lourde charge (gestes-barrière, confinement plus ou moins étendu) alors qu'ils ou elles ne faisaient pas partie du groupe le plus exposé au risque. Ajoutons que les mesures de confinement ont mis des obstacles importants au développement naturel de la génération la plus jeune, avec des conséquences psychologiques très lourdes à supporter, probablement plus dommageables, sur le long terme, pour elle que pour les personnes plus âgées.

Par distinction avec les effets directs, les effets indirects de l'épidémie concernent non pas le plan sanitaire, mais les effets de la situation sanitaire sur les dimensions non-sanitaires de la vie sociale. Il y a d'abord les effets *socioéconomiques* de la pandémie sur les revenus, le niveau de vie, l'emploi des personnes, le bien-être matériel. L'analyse de ces effets doit prendre en compte plusieurs paramètres, dont le secteur d'activités, le statut (salarié ou indépendant), le genre, la citoyenneté (belge/étranger) etc. On sait que les différents secteurs ont été très inégalement touchés par le ralentissement de la croissance des deux dernières années. Le niveau de protection sociale a été d'une importance cruciale pour la gestion des inégalités. Dans l'ensemble de la population, la variable du genre a croisé les variables du statut et du revenu pour distribuer la charge matérielle et la charge mentale de l'épidémie. La distinction entre Belges et étranger-ères a pu aussi facilement tourner à la discrimination compte tenu des situations administratives des deux groupes, et du croisement de cette variable avec les autres variables.

En second lieu, les effets *socioculturels* sont aussi importants. Dans ce registre, on doit tenir compte des effets sur les inégalités face à la scolarité (y compris les choix scolaires), sur les inégalités d'accès aux loisirs et aux lieux de culture. Un élément important des inégalités socioculturelles souligné par l'épidémie est la compétence numérique des personnes qui peut varier selon l'âge, le genre, la classe etc. Dans un contexte où le digital était le médium obligé du contact quotidien avec toutes les institutions vitales (école, administration, entreprise, etc.), la compétence numérique au sens large est devenue un facteur central d'inégalité.

Comment l'université se situe-t-elle sur ces deux plans (direct et indirect) des effets inégalitaires ?

Sur le plan des effets directs, il faut tenir compte du fait que l'université rassemble des adultes actifs, à l'exclusion des enfants et des adolescent·es d'une part, du troisième et du quatrième âge d'autre part. Elle n'a donc pas eu à gérer, en son sein, des différences d'âge extrêmes, au contraire du ministère de la santé qui devait veiller à répartir les charges équitablement entre enfants, adolescent·es, adultes actifs, troisième âge, quatrième âge.

Néanmoins, la préoccupation de justice intergénérationnelle n'a pas été totalement absente de la politique de l'université. Il est certes vrai que, quoique pas inexistantes, les différences d'exposition au risque du Covid-19 ne sont pas apparues très significatives entre 18 et 65 ans. En revanche, concernant la pénibilité des mesures de protection, les étudiant·es ont payé un prix élevé. L'Université catholique de Louvain en a été consciente. Dans sa tradition, la socialité étudiante lui tient à cœur non pas comme un simple "supplément d'âme" dont on peut se passer, mais comme une composante d'une formation universitaire réussie. Aux côtés des associations étudiantes, et d'autres institutions d'enseignement supérieur, notre université a plus d'une fois tenté de diminuer les restrictions imposées à ses étudiant·es au cours de la crise, en exerçant sur les autorités compétentes une pression en vue d'éviter ou d'abréger des mesures strictes de confinement. Ces efforts n'ont rencontré qu'un succès mitigé.

Concernant les effets *indirects* sur les inégalités, la situation est plus complexe. Parce qu'il bénéficie d'un statut salarié protégé par des conventions collectives, le personnel n'a, sauf exceptions, pas eu à souffrir de pertes d'emploi (et donc de revenus). Toutefois, nombreuses et nombreux sont les membres du personnel à avoir été mis·es en difficulté par la présence constante ou récurrente de jeunes enfants à la maison ou avoir connu des répercussions économiques de la crise au sein du ménage, du fait du statut professionnel du ou de la partenaire, peut-être moins protégée du point de vue professionnel.

La fermeture prolongée de différents secteurs (en particulier, le secteur *horeca*) a privé nombre de jeunes étudiant·es de leur job. La crise a visibilisé l'existence d'un groupe d'étudiant·es précaires qui, en temps normal, passent relativement inaperçu·es. Concernant le bien-être, les différences de classe ont joué un rôle majeur, tant pour les employé·es de l'université que pour les étudiant·es. Elles ont un impact sur la qualité de l'air, sur la dimension des lieux de vie, sur les conditions financières du quotidien etc. Sur le plan socioculturel aussi, divers effets peuvent être pris en compte. Sur le plan de la socialité en général, la situation familiale joue un rôle majeur. Ces situations familiales se diversifient fortement, et cela dans toutes les classes sociales. Sur le plan festif, la crise a entraîné une fermeture prolongée des lieux de contact. Les étudiant·es en ont souffert plus que les autres catégories, en raison de la fonction cruciale remplie par les lieux de loisirs dans la socialité étudiante. Sur le plan numérique, des grandes différences se sont manifestées, qui avaient des origines autant matérielles (performance de l'équipement informatique personnel, lieux de vie) que culturelles (compétence numérique).

Une approche complète et objective des effets inégalitaires de l'épidémie demanderait donc une analyse de ces différentes dimensions. L'intersection entre différentes variables (genre, classe, citoyenneté, orientation sexuelle, situation familiale etc.) devrait faire l'objet d'une enquête empirique au sein de l'université. Le Groupe de réflexion recommande l'organisation d'une telle enquête, fondée sur des données objectives, respectueuse de la complexité du tissu social de l'université.

Quel que soit le résultat de cette enquête, il faut cependant d'ores et déjà constater que tout cela nous renvoie une image très fragmentée de la population universitaire. Nous ne pouvons plus comprendre l'université comme s'adressant exclusivement à un·e étudiant·e dont l'âge se situe entre 18 et 25 ans, qui se consacre à temps plein à ses études, qui est supporté·e financièrement par sa famille et pleinement autonome dans ses comportements. Toutes les variables accusent des variations de plus en plus importantes dans la réalité. Le personnel de l'université offre une palette certes moins diversifiée, mais dont il faudrait se garder de présupposer l'homogénéité. L'inclusion de la diversité dans l'université constitue un enjeu majeur de la politique des dix années à venir.

Indépendamment de ces dimensions importantes de l'inclusion, l'université doit aussi rester attentive aux transformations des arrière-plans sociaux et culturels des étudiant·es qui lui sont confiés. Il est incontestable que la massification de l'accès à l'université diversifie les publics. Nos étudiant·es varient par les bagages de connaissances acquis dans l'enseignement secondaire, les milieux culturels familiaux dont ils et elles sont imprégnés, les origines religieuses et linguistiques. En conséquence, nous sommes structurellement appelés à augmenter les efforts d'inclusion pour lutter, en permanence, contre la fragmentation des publics étudiants. Nous devons aussi tenir compte, de plus en plus, d'étudiant·es engagés dans la vie professionnelle et familiale. La politique du "lifelong learning" fait peser un cahier des charges nouveau sur certains programmes, surtout de formation continue ou des programmes certifiants à horaires décalés.

On doit saluer l'esprit d'anticipation qui anime notre université : avant la crise de la Covid, sur base de constats assez similaires à ceux qui viennent d'être faits, un *Observatoire de la vie étudiante* a vu le jour au sein de l'UCLouvain. La pertinence de cet équipement nouveau est renforcée par la période que nous venons de traverser, notamment en ce qui concerne la problématique des inégalités.

1.2.5. Cinquième défi : améliorer la qualité de la formation universitaire

Dès le premier confinement (mars 2020), des questionnements anxieux ont porté sur la qualité de notre enseignement en situation de crise. Le basculement généralisé en distanciel, les examens en ligne, la perturbation des laboratoires et travaux pratiques, ont généré des doutes sur la qualité de la formation dans certains programmes. La fraude aux examens a aussi constitué un objet de préoccupation majeure des enseignant·es. Ce problème peut avoir des effets sur l'équité de nos épreuves, et au bout du compte sur la qualité des diplômes.

Ces craintes apparaissent certes très conjoncturelles, parce que liées aux circonstances particulières des différents confinements. Elles ne disparaîtront pas, pourtant, avec le virus. On ne peut sous-estimer le fait qu'elles ont amplifié une préoccupation plus diffuse, liée à deux évolutions inquiétantes qui concernent, respectivement, le financement de l'université et son milieu culturel.

(1) D'abord, la massification de l'accès à l'université fait, dans les facultés concernées, planer une menace sur la qualité de la formation. Cette menace tient au fait que le nombre croissant d'étudiant·es ne trouve aucun répondant dans le taux d'encadrement, qui se dégrade proportionnellement. Comme le souligne JP. Lambert, ancien recteur de l'université Saint-Louis de Bruxelles, « entre 2000 et 2017... l'enseignement supérieur n'a connu qu'une détérioration constante –

parallèle à celle de ses moyens par étudiant – de ses conditions d’encadrement »¹⁰. Dans le domaine de la formation, la standardisation des méthodes et les économies d’échelle ne sont possibles que dans des limites assez étroites. Il est certain que l’outil numérique peut aider à diffuser un enseignement à de grandes cohortes. Mais ces gains de productivité ne sont pas généralisables car l’attention au cas singulier, l’interaction avec l’étudiant-e, la relation personnelle, demeurent des ingrédients incontournables de toute pédagogie réussie.

La massification de l’université conduit l’institution à devoir arbitrer entre trois objectifs potentiellement contradictoires. Le premier objectif est de maintenir le niveau d’excellence de la formation et la recherche, et donc de sauvegarder (et si possible amplifier) la valeur du diplôme délivré au bout du parcours étudiant. Le deuxième objectif est d’ouvrir les portes de l’université à tous les publics étudiants, de manière aussi démocratique que possible. Et le troisième objectif est d’obtenir un taux de réussite satisfaisant des étudiant-es engagés dans les programmes. Ces trois objectifs se trouvent en tension de plus en plus vive compte tenu de la précarité des moyens alloués à l’université. Qui ne voit que favoriser l’accès et la réussite peut entraîner, si les moyens ne suivent pas, une forte baisse de la qualité de la formation et de la valeur du diplôme ? Qui ne perçoit que favoriser, au contraire, la réussite et la qualité ne peut, à moyens inchangés, se faire qu’au détriment de l’accès à l’université ? Une politique qui voudrait à la fois favoriser l’accès, la réussite et la qualité semble de plus en plus difficile à mener compte tenu des problèmes de financement.

Nous avons constaté, au cours des deux années que nous venons de vivre, une prise de conscience renforcée de ce problème de financement. A l’occasion de l’épidémie, des moyens supplémentaires ont certes été accordés aux universités par la Fédération Wallonie-Bruxelles. Mais il va de soi qu’un sous-financement structurel ne peut pas être épongé par des moyens conjoncturels.

(2) En second lieu, la culture ambiante n’aide pas les étudiant-es à s’engager dans le travail universitaire. La culture médiatique dominante marginalise le livre, valorise le texte court, utilise l’image plus que le raisonnement. Or la culture universitaire poursuit une visée de rationalité maximale fortement liée à la culture écrite. L’écriture ouvre la voie royale de l’abstraction, au raisonnement long, à la démonstration et l’argumentation. Ce n’est pas le cas de l’audiovisuel, qui s’appuie sur, et développe, d’autres compétences cognitives.

A certains égards, la culture universitaire se retrouve donc en porte-à-faux par rapport à celle qui est désormais diffusée massivement par les médias nés de la troisième révolution industrielle. Les nouveaux médias redonnent une place à l’oralité, l’immédiateté, à l’intuition. Ils s’avèrent à la fois capables de diffuser comme jamais auparavant des informations, et en même temps se présentent comme une source de bruit, de distraction, et même d’irrationalité permanente. Au cours de la crise que nous traversons, les universitaires ont fortement éprouvé ce choc entre, d’une part, une culture scientifique rigoureuse, qu’ils et elles revendiquent à juste titre comme leur marque spécifique, et d’autre part, un chaos d’informations et de messages en tout genre, dont la diffusion n’obéit nullement à une quête de rationalité. En 2012, Michel Serres constatait la victoire d’une société du spectacle « dont la concurrence écrasante, vaniteusement inculte, éclipse l’école et l’université. Pour le temps d’écoute et de vision, la séduction et l’importance, les médias se sont saisis depuis longtemps de la fonction d’enseignement. Critiqués, méprisés, vilipendés, puisque pauvres et discrets, même s’ils détiennent le record mondial des prix Nobel récents et des médailles Fields par rapport au nombre de

¹⁰ Lambert J.P., Ampleur et effets de la dégradation de l’enseignement supérieur de la Fédération Wallonie-Bruxelles, *Dynamiques régionales. Les réformes de l’enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles à l’heure de l’évaluation*, Iweps, n° 11, 2021, p. 17

la population, nos enseignants sont devenus les moins entendus de ces instituteurs dominants, riches et bruyants »¹¹. Ce constat a été illustré avec force au cours des deux dernières années. C'est pourquoi l'université se perçoit de plus en plus comme dépositrice d'une contre-culture qu'elle a plus en plus de mal à valoriser dans la société.

Au cours de la crise de la covid, ces deux facteurs (matériel et culturel) ont donc fortement compliqué le travail d'ajustement de l'offre universitaire à son public. Au-delà de la crise, ces difficultés sont appelées à perdurer. D'un côté, s'impose une réforme urgente des modes d'accès et de financement de l'université pour ajuster une offre quantitativement trop faible à une demande en progression constante. D'un autre côté, l'université doit offrir aux étudiant·es une « écologie de l'attention »¹² qui les oriente vers l'effort intellectuel, la délibération rationnelle, et le souci de la vérité.

1.3. Rebondir

On ne peut pas sous-estimer la masse de souffrances qu'a causées la covid. Souffrances physiques d'abord, mortelles en trop grand nombre ; souffrances psychiques ensuite, souvent diffuses, et partiellement concentrées sur certains groupes, dont celui des étudiant·es. L'université n'est pas, dans notre société, le secteur qui a subi le plus de dommages économiques et sociaux, mais ses membres ont vécu parfois des situations très douloureuses sur le plan mental et existentiel.

Comme institution, malgré les difficultés que nous signalerons, l'UCLouvain a témoigné d'une très grande résilience. Elle a réussi à susciter un esprit d'innovation, à flexibiliser ses modes de décision et à maintenir, contre vagues et confinements, la continuité de ses enseignements et ses recherches.

Les défis sont, comme on vient de le voir, gigantesques. Nous devons en faire une occasion pour nous ajuster à une société nouvelle, à la fois révélée et propulsée par la crise. La question est à présent de savoir comment *rebondir*.

D'abord, en prenant conscience que le rapport entre l'université et la société connaît une transformation profonde dont la crise de la covid ne constitue qu'un épisode. A ce sujet, certains n'hésitent pas à parler de « crise de légitimité » et de « rupture de confiance envers les institutions scientifiques »¹³. Si elles prétendent désigner des faits, ces expressions sont très contestables. Dans nos pays du moins, l'université conserve un rôle d'autorité respectée. Il n'y a pas de rupture massive de confiance dans la science. Cependant, si on les prend comme des descripteurs de tendances, ces expressions ne conviennent que trop bien pour décrire des érosions qui, à terme, pourraient déboucher sur des ruptures importantes.

Depuis plusieurs années, l'UCLouvain travaille à un « plan stratégique Horizon 600 » identifiant cinq chantiers prioritaires : un plan transition, Circle U, Open education et Open Science, le soutien aux étudiant·es, une politique de ressources humaines. La question est désormais de savoir comment articuler, dans ces stratégies globales de l'université, la conscience du nouveau rapport université/société qui est en train de se former sous nos yeux – et avec notre participation. Que nous a enseigné la crise pour mener à bien ces desseins ? Comment intégrer, dans notre vision de l'université, les expériences de la crise de la covid ? Que modifient-elles dans nos stratégies ? Ces questions ne sont

¹¹ Serres M., *Petite Poucette*, ed. Le Pommier (Manifestes), 2012, p. 12

¹² Nous empruntons l'expression à Yves Citton, *Pour une écologie de l'attention*, Paris, Seuil (La couleur des idées), 2014.

¹³ Comme François Fecteau, "Crise de légitimité des universités", *La Revue Nouvelle*, n° 8, 2021, p. 44-49

qu'esquissées dans le présent rapport, qui ne doit servir que comme point de départ de réflexions, de dialogues, et si possible, d'apprentissages.

L'université a en effet besoin de mener des apprentissages collectifs de grande ampleur pour faire face à la situation très incertaine où elle se trouve aujourd'hui plongée. C'est notre second point. Seuls l'esprit d'expérimentation, la réflexion tendue, l'imagination audacieuse, peuvent frayer un chemin dans un monde que ne précède, comme disait René Char, aucun testament. Le Groupe formule le vœu que la volonté d'apprendre puisse animer, dans les années qui viennent, l'ensemble de la communauté universitaire. Dans ce processus, la délibération, la coopération, sont plus que des qualités ; ce sont des conditions de réussite. Pour être efficace, notre apprentissage doit être *collectif* : les étudiant·es, les chercheurs et chercheuses, le personnel technique et administratif, les académiques, y doivent être impliqués·es. Pour cela, la démocratie interne de l'université, et sa culture de la discussion, constituent des atouts précieux. Il importe de prendre en compte la nécessité de diversifier les langages d'expression dans ces procédures de délibération. Le format imposé à l'université s'appuie fortement sur l'argumentation discursive. Cependant, d'autres formes d'expression permettent aussi l'expression de groupes ou de personnes qui se sentent peu à l'aise dans ce format d'expression. L'UCLouvain-Culture a potentiellement un rôle important à jouer concernant l'ouverture de la parole. Le vécu de la crise par les étudiant·e·s et les membres du personnel-pourrait aussi passer par des œuvres artistiques (théâtrales, poétiques, picturales, musicales etc.).

Discussion et démocratie interne, certes, mais aussi, troisièmement, autonomie. Nous avons dit combien l'expérience de l'hétéronomie a été vécue amèrement par les membres de notre communauté au cours de cette crise. Elle était justifiée, et expliquée, par le risque sanitaire. Mais on ne peut nier que cette hétéronomie de conjoncture a représenté comme l'aboutissement caricatural d'une tendance *structurelle* à l'hétéronomie. Cette tendance vient, depuis près de 20 ans, de la convergence de divers facteurs économiques, culturels et sociaux qu'il serait trop long d'analyser ici. Mais une chose devrait être claire : l'université ne fait bien ce que la société attend d'elle que lorsqu'elle est libre de poursuivre ses finalités spécifiques par des moyens qu'elle définit elle-même.

Analyser les mutations du rapport entre université et société ; apprendre en délibérant ensemble, toutes compétences mêlées ; et (re)devenir autonomes : voilà ce que pourrait signifier, à nos yeux, un rebond de l'université.

Chapitre 2. L'enseignement

La crise a eu un impact direct et profond sur les besoins de l'enseignement, sur les modalités de formation des étudiant·es, sur l'organisation des études, la socialité des auditoires. Dans le très vaste éventail de problèmes nouveaux, nous nous contenterons de pointer huit dimensions. Nous dirons d'abord quelques mots sur l'impact de la digitalisation sur les cours (2.1.1) et les examens (2.1.2) pendant l'épidémie. Il nous semble important de distinguer entre la situation de « distanciel total » obligé et les opportunités qu'offre la digitalisation. La diversification des instruments pédagogiques qu'offre le numérique peut améliorer notre offre, à la condition de fixer quelques balises concernant leur usage (2.2). Ces balises concernent les critères de sélection des modalités pédagogiques, qui doivent respecter les principes d'alignement pédagogique en vigueur dans notre université ; et le niveau de régulation de ces décisions.

Nous dirons ensuite quelques mots d'autres aspects importants sur lesquels l'épidémie a jeté un éclairage nouveau et qui vont à coup sûr appeler des initiatives dans les années qui viennent. Il s'agit du besoin d'une formation interdisciplinaire aux mondes numériques, dans tous les programmes (2.3) ; du droit à l'image et à la voix (2.4) ; de l'inscription dans le contexte international (2.5) ; les questions nouvelles de coordination spatiotemporelle (2.6 et 2.7) ; et enfin, du travail de l'assistant·e (2.8).

2.1. L'impact de la crise sur les cours et examens : de l'inquiétude à l'ouverture des possibles

La crise de la covid a constitué un immense défi pour les enseignements de l'université. L'université a, tout au cours de la crise, cherché des solutions aux divers effets sur les études des confinements.

Une grande partie du temps des enseignants a été, au cours du premier quadrimestre 2020, consacré à l'apprentissage de techniques d'enseignement et à la confection de cours et travaux pratiques en ligne. L'épidémie a forcé les enseignant·es (académiques et assistant·es) à se former, de manière extrêmement rapide, à l'usage de logiciels comme *Teams*, *ScreenCast*, *PowerPoint* (fonction vidéo), etc. Un important effort de soutien aux enseignant·es a été effectué au sein de l'institution. Il a été distribué sur tous les sites. Le *Louvain Learning Lab* s'est avéré être, au cours de la pandémie, un instrument institutionnel particulièrement apprécié par les enseignant·es. Il a une nouvelle fois démontré tout l'intérêt d'une démarche pédagogique interdisciplinaire, transversale aux découpages facultaires. Le SGSI a, lui aussi, été surmobilisé dès les premières heures de la crise. Il a fourni en urgence les outils nécessaires au changement total des médias d'enseignement. Il n'aurait pas pu le faire sans une préparation en amont très performante, de haute qualité et tout à fait adaptée à l'actualité technologique.

Outre le recours au digital, la crise a obligé à des ajustements flexibles au cas par cas. La gestion des *stages* des étudiant·es a constitué une problématique compliquée quand les activités ne pouvaient se dérouler en ligne. Il en va de même des *mémoires* d'étudiant·es qui nécessitaient des observations *in vivo*, sur le terrain, ou des manipulations. Dans ces cas, des aménagements méthodologiques ou des solutions de substitution ont été mis sur pieds de manière très ponctuelle. Une clef de solution a résidé dans l'allongement des délais pour la remise des mémoires. Les « sessions prolongées », la possibilité de remettre un mémoire en janvier plutôt qu'en septembre, ont grandement contribué au bon aboutissement des apprentissages, avec un peu de retard sur l'agenda prévu. Ces mesures sont très conjoncturelles et n'appellent pas beaucoup de commentaires prospectifs. Elles ne se reproduiront pas, sauf répétition peu probable des situations de confinement sévère. En revanche, la digitalisation des cours et examens mérite une réflexion approfondie.

2.1.1. L'expérience ambivalente du "tout distanciel" dans les cours et travaux pratiques

A l'UCLouvain, la mise en ligne des enseignements n'était pas une nouveauté. Des expériences de Moocs avaient déjà été initiées avant la crise, sur une base volontaire. La nouveauté a résidé dans l'absolue nécessité, pour la totalité de l'université, de se convertir au "distanciel" très brutalement. A cette occasion, les enseignant·es comme les étudiant·es ont découvert les possibilités offertes par ces nouveaux instruments, mais aussi leurs inconvénients et limites.

Le passage obligé au distanciel a été, tout au long de la pandémie, un sujet de polémique intense. Plus d'une fois, les enseignant·es ont exprimé leur désarroi devant la privation forcée de contacts physiques avec les étudiant·es. "Quand le «distanciel» est total, comme dans l'enseignement supérieur, écrivent plus de 300 enseignant·es de l'enseignement supérieur le 10 décembre 2020¹⁴, les effets en sont particulièrement néfastes : amenuisement des contacts sociaux, confusion entre espaces de travail et de vie, isolement des étudiant·es face à l'inflation de leurs tâches, fort taux de décrochage, raréfaction des échanges entre enseignant·es, chercheurs, chercheuses et étudiant·es, qui sont pourtant l'ADN de l'enseignement supérieur... Toutes ces situations sont régulièrement dénoncées. Elles créent, de toute évidence, un profond et croissant malaise chez les élèves et étudiant·es. Elles creusent dangereusement les inégalités, elles marginalisent et fragilisent des jeunes en pleine construction sociale, psychologique, intellectuelle". Et de plaider pour un retour aussi rapide que possible aux auditoriums.

Cependant, les arguments en faveur du présentiel doivent être nuancés. Est-il si sûr qu'un cours magistral donné en grand auditorium est un meilleur medium de communication qu'un cours en ligne ? "It's the human interaction that makes in-person learning so valuable, say its supporters. Yet in the lecture theater, all the students have to sit silently while the instructor speaks. In the classroom discussion only one person can speak at a time. In these respects, the lecture theater and the classroom are hardly social.... Not only are these suboptimal forms of communication in the era of social media. Paradoxically, their communication architectures are systems of social isolation"¹⁵.

Il faut en outre reconnaître que l'enseignement en ligne présente des avantages non négligeables. La transmission sous forme de capsules brèves, bien préparées par les professeur·es, et des discussions en ligne combinant l'écrit et la voix, peuvent enrichir la transmission et la discussion des enseignements. Des batteries de ressources diverses (images, vidéos, textes...) peuvent être mises en permanence à disposition des étudiant·es. Cela permet de centrer les interactions avec l'enseignant·e sur le commentaire plutôt que sur des données de premier ordre : les objectifs de l'enseignement peuvent donc être redirigés vers la créativité, la critique et la configuration de l'information ainsi rendue disponible. Du côté des étudiant·es, on souligne volontiers le bénéfice tiré des podcasts placés en ligne par les enseignant·es, ou des enregistrements de cours. N'oublions pas que certains cours sont dispensés sans support de cours. Malgré l'insistance des étudiant·es, on constate que des enseignant·es continuent de regimber à la production d'écrits reprenant, sous forme de textes ou de Powerpoint, la totalité de la matière enseignée. L'enregistrement peut constituer une solution à ce problème.

La critique du numérique doit donc être nuancée. Certains auteurs distinguent entre "emergency remote learning" et "online learning". Le premier type d'usage du computer est caractéristique de l'expérience vécue pendant les périodes de confinement strict : "emergency remote teaching is a temporary shift of instructional delivery to an alternate delivery mode due to crisis circumstances. It involves the use of fully remote teaching solutions for instruction or education that would otherwise be delivered face-to-face or as blended or hybrid courses and that will return to that

¹⁴ Carte blanche dans le journal *Le Soir*, 10 décembre 2020.

¹⁵ Hodges Ch., Moore St., Lockee B., Trust T. & Bond A., "The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning", *Educause Review*, 27 mars 2020, p. 9

format once the crisis or emergency has abated”¹. Il est important d’en distinguer un deuxième type d’enseignement en ligne, qui n’est pas de substitut obligé, mais de complément intelligent de la relation en face-à-face. « Online learning » n’a donc pas vocation de remplacer l’enseignement en présentiel mais d’offrir des outils pédagogiques dont les usages multiples doivent être pondérés. Il faut éviter la confusion entre situation d’urgence et situation normale, entre distanciel total et outil numérique.

2.1.2. L’ouverture de la palette des modalités pédagogiques des cours et exercices pratiques

Concernant les cours et les exercices pratiques, la question n’est donc pas de savoir si nous devons substituer le digital au présentiel (ou l’inverse), mais de s’interroger sur le meilleur moyen de tirer parti des deux modalités de communication. Cela suppose sans doute de ne plus considérer le présentiel comme “l’étalon-or” de toute communication pédagogique¹⁶. Nous sommes engagés dans un processus d’innovation qui va progressivement dégager l’usage du numérique de son mimétisme à l’égard de la relation en présentiel. Ce processus n’entraîne nullement l’obsolescence de la relation en face à face. L’UCLouvain doit mettre en place des régulations qui favorisent la pluralité des canaux de communication pédagogique.

Nous pouvons distinguer, pour la clarté, trois modalités de communication possibles. L’enseignement en *présentiel* est l’enseignement classique, qui suppose la coprésence spatiale et temporelle des enseignant-es et des étudiant-es : un local et un temps précis de rendez-vous fixent le cadre spatio-temporel de l’enseignement en présentiel, qui prend la forme d’une communication orale. L’enseignement en *distanciel synchrone* est réalisé au travers d’une communication digitale via un logiciel dédié (*Teams, Zoom, Webex...*). Dans ce cas, l’unité spatio-temporelle est disloquée au plan de l’espace, mais pas du temps. Un rendez-vous temporel précis reste nécessaire. Enfin, l’enseignement peut être donné en *distanciel asynchrone*. Dans ce dernier cas, l’unité temporelle se trouve, elle aussi, disloquée. L’enseignement prend la forme d’enregistrements mis en ligne et disponibles aux étudiant-es quand et où ils et elles le souhaitent, à la condition qu’ils et elles disposent d’une connexion pour les télécharger ou les regarder en streaming. Ces enregistrements peuvent avoir pour objets des cours en présentiel ou en distanciel synchrone enregistrés, ou bien des capsules dédiées à l’usage pédagogique.

Ces trois modalités peuvent se combiner de trois manières : soit, le cours se concentre sur l’exclusivité d’un canal (cours entièrement en présentiel, ou entièrement en distanciel) ; soit, il se donne en bimodalité, c’est-à-dire l’enseignement simultané en présentiel et en ligne synchrone ; soit le cours alterne entre ces trois modalités, selon des modalités et des proportions diverses. La bimodalité suppose que l’enseignant-e propose deux modalités réputées équivalentes ; l’étudiant-e a la possibilité de choisir entre les deux.

Dans la pratique, on peut s’attendre à un mixage (hybridation) de plus en plus souple, multiple, baroque, de ces différentes modalités de communication pédagogique. La classe inversée, le podcast, le cours en comodal, l’usage de différents logiciels (*Wooclap, Teams, Moodle* etc.), l’exercice en ligne, toutes ces modalités du numérique sont appelées à s’insérer dans des activités pédagogiques en présentiel. Il ne va plus de soi qu’un cours se décline dans une seule modalité. Un choix doit donc être fait sur base de considération pédagogiques (cfr 2.2.1).

2.1.3. Les examens pendant l’épidémie

Concernant les examens, la crise de la covid a également ouvert de nombreuses controverses et polémiques. Au cours la première année de l’épidémie, les académiques ont nourri trois craintes

¹⁶ Cf. Kalantzis & Cope, « After the Covid-19 Crisis : Why higher education will (and perhaps should) never be the same”, *Access : Contemporary Issues in Education*, 2020, vol. 40, n°1, p. 51-55.

concernant les examens qui clôturaient une année académique peu ordinaire. La première crainte était celle d'un décrochage important des étudiant·es, surtout lors des sessions d'examen. La deuxième crainte était celle d'un taux d'échec qui risquait d'être anormalement élevé. La troisième crainte était celle d'une augmentation de la fraude à l'examen, rendue possible par l'usage de l'examen en ligne.

Les deux premières craintes ont heureusement été apaisées par les résultats de la session de juin et de septembre 2020, qui ne témoignaient ni de taux d'absence aux examens, ni de taux d'échec anormaux. Après la session d'examens de janvier 2021, dans un communiqué, le Conseil des recteurs francophones notait que « les résultats obtenus par nos étudiant·es sont plutôt rassurants : le taux de participation effective aux examens est similaire à celui des sessions de janvier des dernières années et le taux de réussite des examens est clairement supérieur ».

Ces résultats peuvent être attribués à différents facteurs. Du côté des étudiant·es, il n'est pas interdit de penser que le confinement n'a pas toujours été défavorable à la concentration de certains étudiant·es qui, privé·es de possibilités de sorties et d'activités non-académiques, se sont mieux accroché·es à leurs études. Du côté des académiques et assistant·es, des efforts ont été fournis à titre préventif, des efforts qui ont parfois pris beaucoup de temps. En outre, les professeur·es et les jurys ont été enclins à une certaine bienveillance¹⁷.

La troisième crainte (la fraude) a beaucoup préoccupé les jurys des sessions de juin et septembre 2020. Elle a conduit proposer des outils de *proctoring* dans certains outils d'examens en ligne. Ces outils ont posé certains problèmes techniques¹⁸ mais surtout éthiques (intrusion dans la vie privée). Du côté étudiant, cette introduction a pu être mal vécue. Elle génère un stress par crainte de problèmes techniques : elle est perçue comme un message de défiance, en contradiction totale avec le climat de confiance qui, en principe, doit présider à l'échange pédagogique.

Des témoignages font état d'une augmentation significative de la fraude dans certains programmes. On ne recense d'habitude que quelques cas de fraude. Ces cas ont parfois décuplé en 2020. Il est difficile, à ce stade de savoir s'il s'agit d'une tendance générale. La question pourrait faire l'objet d'une étude objective, qui prendrait tout son sens si elle était replacée dans une perspective de longue durée (10 ou 15 années).

La crainte de la fraude a été levée dès l'année académique 2020-2021 par le retour au présentiel. Si elle était avérée, on devrait cependant se poser la question de savoir si l'augmentation de la tendance à la fraude constitue un phénomène purement conjoncturel, liée au basculement en distanciel en ligne, ou bien s'il s'agit d'une tendance profonde de notre société, témoignant d'un estompement de la norme. Nous devons garder cette préoccupation à l'esprit dans les années qui viennent.

2.1.4. Les modalités de l'examen

Nonobstant les difficultés que nous venons de rappeler, les sessions d'examens en ligne ont été l'occasion d'un apprentissage collectif porteur d'avenir. Beaucoup d'académiques ont découvert que

¹⁷ Dans l'enquête de l'OVE de juillet-août 2020, après le premier confinement, 66 % des étudiant·e·s estiment que les enseignant·e·s ont fait preuve de bienveillance aux examens. Cfr.

<https://uclouvain.be/fr/etudier/resultats.html>

¹⁸ L'outil de proctoring a été proposé dans deux outils d'examen (TestWe et WiseFlow). Il était activé sur décision du professeur concerné. Pour la session de juin 2020, il y a eu 47214 examens TestWe et 11583 examens WiseFlow. On a enregistré 1.24 % d'incidents techniques nécessitant une intervention pour TestWe et 1.33 % pour WiseFlow.

dans le domaine des examens aussi, l'outil numérique pouvait offrir d'intéressantes facilités. L'outil digital offre des avantages non négligeables : le traitement automatique des résultats, la diversification des formats des questions, la gestion flexible du temps des prestations, les outils de correction collaborative. Mais le problème du contrôle de la prestation en ligne reste un problème majeur. Les outils dits de « proctoring » sont d'un usage complexe sur le plan technique et appellent des balises sur le plan moral.

Il est donc essentiel de faire avancer assez vite la réflexion et les expérimentations dans ce domaine, de manière à sauvegarder les dimensions positives de l'expérience tout en éliminant ses aspects négatifs. Des nouvelles voies d'examen des étudiant·e·s s'ouvrent, qu'il serait absurde de négliger.

Examen	digital	Non-digital
En présentiel	Examen écrit sur ordinateur : les étudiant·es sont réun·es dans une salle surveillée, et passent l'épreuve sur un ordinateur connecté, soit tou·tes ensemble, soit dans une période de temps imposée et sur rendez-vous.	Examen écrit sur papier, examen oral en coprésence
En distanciel	Examen oral en ligne, examen écrit synchrone ou asynchrone en ligne via Moodle, Gradescope...	Take home exam, remise d'un travail sur papier

Le tableau ci-dessus distingue quatre modalités d'examen :

1. L'examen en présentiel non-digital est l'examen écrit classique, sur formulaires papier, ou l'examen oral dans une salle sur un de nos sites, sur rendez-vous.

2. L'examen en distanciel non-digital est lui aussi traditionnel : il s'agit du travail sur papier, ou du take-home exam dont le résultat est remis sur papier (cette modalité est de moins en moins utilisée, car le plus souvent, le résultat est remis via un canal électronique).

3. L'examen en distanciel digital : il peut s'agir d'un examen minuté avec *proctoring* ; ou d'un examen en ligne non surveillé.

4. L'examen en présentiel digital : il s'agit d'un examen qui se réalise sur un écran (personnel ou non) dans une salle surveillée, sur site. Le présentiel peut rassembler tous les étudiant·es d'une cohorte dans un temps précis. Une autre formule peut être celle de la salle « permis de conduire » : les étudiant·es peuvent se présenter à certaines heures pour passer l'examen sur un terminal placé sous surveillance dans un local de l'université.

Chacune de ces formules présente des avantages et des inconvénients. Des balises doivent être établies, dans le cas 3, en ce qui concerne les balises du contrôle électronique éventuel. La mise au point d'une formule 3 ou d'une formule 4 nécessite des dispositifs sociotechniques précis (logiciels, salles équipées etc.) ainsi qu'un apprentissage préalable de la dactylographie. Des expérimentations

prudentes seront nécessaires avant d'en généraliser l'usage. Notre Groupe est très favorable à la poursuite de ces expérimentations, en évaluant leurs résultats de manière systématique.

2.2. L'instance de décision des modalités d'enseignement et d'examen

Tant au plan des activités d'enseignement que sur celui des examens, nous nous trouvons donc à présent devant un éventail enrichi de possibilités. Nous devons évacuer toute forme de distanciel intégral, mais certainement pas nous priver des ressources qu'offre la communication digitale. Mais allons-nous vers une université où les enseignant·es sont souverainement libres de choisir, individuellement, leur absence ou leur présence, le type d'examen qui leur convient, les modalités pédagogiques qu'ils pratiqueront ?

Il importe, sur ce plan, de respecter deux principes politiques fondamentaux de l'université : le principe de liberté académique des professeur·es, et le principe de collégialité des décisions. Ces deux principes s'équilibrent et se limitent mutuellement. D'un côté, la liberté académique ne signifie pas le droit de l'enseignant·e à décider seul·e et sans concertation avec ses collègues académiques et avec les étudiant·es (notamment du programme dans lequel il s'insère). D'un autre côté, les collectifs d'enseignement (à différents niveaux : programme, école, Faculté, université) doivent toujours respecter l'autonomie des enseignant·es, et négocier avec eux les contraintes auxquelles ils sont tenus.

Il serait souhaitable que, dans notre université, un message clair soit adressé à tous : il n'y a pas de droit individuel absolu des enseignant·es de pratiquer une modalité plutôt que l'autre. Il n'y a pas, non plus, de droit individuel absolu de l'étudiant·e à jouir d'une modalité plutôt que d'une autre. Toute décision en ce domaine dépasse les individus et s'intègre dans un programme. Elle doit être délibérée par trois parties : l'enseignant·e, les étudiant·es, la commission de programme (incarnée par son responsable). Les modalités d'un cours doivent être annoncées à l'avance dans la fiche descriptive de l'unité d'enseignement. Elles sont accessibles aux étudiant·es au moment du choix de leur programme.

2.2.1. Les critères de sélection des modalités d'enseignement et d'examen

Le choix des modalités d'enseignement et d'examen relève idéalement du principe de l'alignement pédagogique, c'est-à-dire de la cohérence entre les acquis d'apprentissage visés, les modalités de formation et le dispositif d'évaluation.

Nous voulons dire que doit primer, avant toute autre considération, la *cohérence* entre :

- les finalités d'une unité d'enseignement et les finalités du programme dans lequel elle s'insère, exprimées par les acquis d'apprentissage visés ;
- les dispositifs d'apprentissage (éventuellement complexes et diversifiés) mis en place pour les réaliser avec les étudiant·es en vue d'atteindre les acquis d'apprentissages visés
- les épreuves permettant une évaluation effective des acquis d'apprentissage visés.

Concrètement, le choix des modalités d'enseignement, la place du digital, et du distanciel, dépendront des réponses à quelques questions : quelle est la finalité du cours en termes d'acquis d'apprentissage ? Quel est le public étudiant ? Quelle est la place du cours dans le programme ?

- a. *La question pour quoi ?* La première question à poser est celle de l'adéquation de la modalité de communication aux objectifs exprimés en termes d'acquis d'apprentissage et de moyens pédagogiques. La visée de capacités de travail en groupe, d'acquisition de compétences interactives, peut être déterminante pour la sélection des canaux de communication. Il en va de même de critères liés au contenu des enseignements (nécessité d'images, de vidéos, etc.).

b. La question “pour qui ?”

Deuxièmement, il importe de tenir compte des caractéristiques des publics étudiants.

Les primo-arrivant·es (1ère année de bachelier, de même que les étudiant·es “passerelles” qui viennent d’autres établissements supérieurs) méritent d’être identifi·es comme des publics ayant des besoins spécifiques, dans toutes les facultés : ils et elles découvrent le monde de l’université, et ne disposent pas (ou peu) de contacts avec leurs condisciples. Du coup, une préférence pour le présentiel apparaît fortement indiquée.

Les étudiant·es PEPS font l’objet de soins attentifs de l’université depuis de nombreuses années. La diversité des canaux disponibles est pour elles et eux, d’habitude, un avantage considérable qui doit être pris en compte au cas par cas.

Les étudiant·es venu·es de l’étranger constituent une population particulière. Elle est caractérisée par une grande diversité de statuts. Les étudiant·es Erasmus doivent être accueilli·es en présentiel, car le séjour fait partie intégrante de l’expérience Erasmus. En revanche, l’examen peut dans bien des cas se dérouler en ligne. Les étudiant·es étranger·es de troisième cycle alternent souvent des séjours et du travail à distance. Cette alternance peut être compensée par l’usage de moyens de communication digitaux.

Le public des adultes, qui suivent des programmes diplômants ou certifiants, présente des caractéristiques particulières. Certains se sont trouvés exposés à un cumul de difficultés, les exposant à un risque accru de diminution de leur bien-être et de leurs chances de réussite sur le plan académique : il s’agit par exemple des adultes en reprise d’études dans le secteur des sciences de la santé (master en santé publique). Parmi, nombreux ont été occupés professionnellement par les soins requis pour les malades du Covid-19 tout en assumant des responsabilités familiales (enfants à la maison, etc.), les obligeant parfois à faire passer leurs études au second plan. Dans le cas des enseignements en horaire décalé, ou de formation continue, des usages du distanciel peuvent s’avérer propices aux apprentissages. Ils permettent d’alléger les charges de mobilité qui pèsent sur des étudiant·e·s adultes, peu disponibles en raison de leurs implications professionnelles et familiales. Cependant, il ne faut pas perdre de vue que dans les formations diplômantes (comme la FOPES ou la FOPA), la socialisation des étudiant·e·s reste une dimension essentielle des apprentissages. Du coup, le respect d’un socle de présentiel peut être d’une grande importance pour ces formations.

c. La question ; quelle est la place de l’unité d’enseignement dans le programme ?

Une troisième question à aborder est celle de la place de l’unité d’enseignement dans le programme comme totalité non seulement de savoirs transmis, mais aussi comme milieu de socialisation. Un programme ne tient pas seulement dans un rapport équipe enseignant·e-étudiant·e, mais aussi un rapport entre étudiant·es. Des cours-socles, rassemblés dans le “tronc commun”, assurent l’identité d’un programme. Les modalités de la communication dans leur cas peuvent fortement différer des cours à option.

A ce stade, nous constatons que l’« approche programme » n’est que partiellement, et très inégalement, appliquée dans les diverses facultés. L’université devrait s’interroger sur les moyens – institutionnels, administratifs – à mettre en œuvre pour en renforcer l’efficience.

2.2.2. Le niveau de régulation

D'une manière générale, le principe de subsidiarité impose, dans notre université, que la définition des modalités pédagogiques soit du ressort des commissions de programmes, en concertation avec les enseignant·es et les étudiant·es concerné·es. On est en droit de penser que ce niveau de régulation va gagner en importance dans les prochaines années. Il importerait de revaloriser la fonction de responsable de programme dans certaines facultés.

D'autres niveaux de régulation peuvent être également pertinents pour donner des lignes générales indiquant non l'obligatoire, mais le souhaitable en la matière.

Notre Groupe est favorable à une recommandation générale émanant de l'université et des facultés soutenant le maintien d'une proportion significative d'enseignement en présentiel obligatoire dans les années peuplées majoritairement d'étudiant·es de première génération, de même que pour les cours identifiés comme des cours-socles dans chaque programme, quel que soit le cycle concerné. C'est l'importance de la socialisation étudiante qui motive cette préférence. Cette socialisation n'est pas seulement importante pour le bien-être étudiant (lutte contre l'isolement). Elle est aussi indispensable à l'acquisition de compétences génériques d'interaction, de compétences particulières dans la communauté disciplinaire d'appartenance, et elle participe de l'expérience universitaire dans son intégralité (incluant donc les aspects extra-académiques).

Si, à ce niveau, la régulation peut prendre la forme de *guidelines* exprimant plus le souhaitable que l'obligatoire, il n'en va pas de même du niveau de l'Ecole et de la Commission de programme. Dans ces instances, des concertations doivent avoir lieu pour poser des normes obligatoires et prendre des décisions, en concertation avec les professeur·es et les étudiant·es. Il est aussi important qu'autant que faire se peut, les modalités concrètes de communication d'une unité d'enseignement soient communiquées avant le début des activités.

2.3. La nécessité d'une formation générale à l'environnement numérique

La crise de la covid a mis en évidence le nouvel environnement numérique dans lequel baignent les étudiant·es, les membres du personnel, et la société tout entière. Ce nouvel environnement offre un extraordinaire éventail de possibilités, à la condition d'en maîtriser l'usage. On peut à cet égard déplorer que l'enseignement secondaire ne fournisse que très rarement aux élèves les bases d'une compréhension réelle des mécanismes communicationnels, sociaux, psychologiques de l'univers numérique. Cette situation fait peser sur notre enseignement un nouveau carnet des charges.

2.3.1. Le contenu d'une formation au numérique

Différents aspects de l'usage du numérique devraient à l'avenir être abordés au cours d'une formation universitaire :

- Une connaissance minimale de l'infrastructure technique
- L'usage critique des instruments informatiques du point de vue de la méthodologie scientifique
- Les questions éthiques, juridiques et déontologiques liées à l'usage du numérique (sur les réseaux sociaux, les règles de la vie privée...)
- Les enjeux politiques et économiques du numérique : que sont les Gafams ? Quelle régulation publique ?
- Le rapport entre l'usage du numérique et la problématique de la transition écologique.

2.3.2. Les modalités et le moment d'une formation au numérique

A priori, toutes les disciplines doivent se préoccuper de former les étudiant·es à l'usage de l'informatique. Cette formation ne peut pas, cependant, être donnée d'un seul coup, à un moment précis du cursus universitaire. Certains contenus de base peuvent être introduits en première année de bachelier. D'autres contenus devraient être traités à des stades plus avancés du cursus, en dernière année de bachelier, ou bien en master. Les problèmes se découvrent peu à peu, au fil des usages. Il importe que chaque programme puisse se saisir d'une liste de contenus à introduire dans les cours, et le cas échéant puisse créer un enseignement spécial à cet égard (par exemple comme partie d'un cours méthodologique d'introduction au travail universitaire). Les modalités peuvent être variées, en fonction des finalités et des usages. Elles devront être fixées par les responsables de programmes, en concertation avec les titulaires de cours.

2.3.3. Les outils de la formation au numérique

A l'instar de ce que prévoit l'actuel Plan Transition de l'UCLouvain, des ressources éducatives pourraient être créées par des expert·es issu·es de facultés différentes, disponibles à toute l'université. Cela peut prendre la forme de capsules, brochures, recueil de textes, etc. Ces outils doivent être conçus en anticipant des usages multiples selon les divers programmes et enseignant·es qui s'en saisiront.

2.3.4. La procédure

Le Groupe de réflexion recommande au CEFO de se saisir de ce dossier et de mettre au point une procédure pour le traiter, en concertation avec les facultés. Cette procédure doit être documentée et définie en concertation étroite avec les expert·es du numérique, de même qu'avec les responsables du Plan Transition de l'université (en ce qui concerne les aspects environnementaux du numérique).

2.4. Le droit à l'image et à la voix des enseignant·es et des étudiant·es

L'usage de la communication digitale multiplie et facilite les possibilités d'enregistrement des cours et travaux pratiques, soit à l'initiative de l'enseignant·e, soit à l'initiative de l'étudiant·e. Il est important pour l'université de veiller à la régulation de ces pratiques qui sont légitimes, mais peuvent offrir des occasions de dérives éthiques. L'université doit en ce domaine parvenir à créer un climat de confiance qui assure aux un·es et aux autres le respect des droits de la personnalité, qui incluent le droit à l'image et le droit à la voix.

Une régulation efficace procède par deux voies conjointes : la réglementation et la communication interne. Notre groupe pense qu'à ce stade, il est plus important de mettre l'accent sur la communication interne que sur une réforme de la réglementation.

Au plan de la réglementation, notre université dispose déjà d'un article dédié à ce problème dans le Règlement général des études et des examens (chapitre 1, section 10, article 33/1) : "le droit à l'image et les règles du droit de la protection des données à caractère personnel imposent que l'étudiant ou l'étudiante demande l'autorisation de l'enseignant ou de l'enseignante ou de tout autre intervenant ou intervenante s'il ou elle souhaite enregistrer (prise de son et/ou d'images) l'enseignement ou, sous réserve de ce qui est dit à l'alinéa suivant, toute autre prise de parole. Si l'autorisation est obtenue, l'étudiant ou l'étudiante est tenu de respecter le but pour lequel elle a été donnée, à savoir, en règle, le but d'aide individuelle à l'étude et à la compréhension. A moins que la nature de la prestation ne le justifie, aucun examen oral ne peut donner lieu à un enregistrement, ni par l'étudiant ou l'étudiante, ni par l'enseignant ou l'enseignante".

L'existence de cette règle (et des principes du droit de la personnalité qui la justifient) semble peu problématique. Un règlement peut certes être amélioré, mais il importe de ne pas réviser chaque année ce type de texte quasiment constitutionnel dans notre université. Il appartient aux juristes de notre université de porter un jugement expert sur ce libellé, et sur les dispositifs de sanction formelle qui sont associés à la règle.

Le point important se situe plutôt du côté de la communication interne à ce sujet, qui devrait être prise en charge plus systématiquement par l'ensemble de la communauté universitaire. Il serait important de mieux faire connaître l'existence de cette règle, ses finalités et ses conséquences, tant du côté enseignant que du côté étudiant.

On peut faire à cet égard la comparaison avec le problème du plagiat : l'interdit du plagiat est consubstantiel à la vie scientifique, mais l'existence du traitement de texte et d'internet ont multiplié, depuis une vingtaine d'années, les opportunités de plagiat. Un effort de régulation, relativement couronné de succès, a été effectué depuis une dizaine d'années via des campagnes d'information permanente et des dispositifs de rappel de la règle (par exemple, une déclaration sur l'honneur imposée sur la première page du TFE). En ce qui concerne l'enregistrement des cours, et l'usage des podcasts, nous pouvons nous inspirer de cette expérience.

Le Groupe de réflexion suggère la mise en place d'un petit groupe de travail pour monter sur le sujet du droit à l'image et à la voix une campagne d'information permanente, (c'est-à-dire s'adressant à chaque génération nouvelle d'étudiant·es). Elle pourrait aussi embrasser le problème plus général de la civilité en ligne (point 4.1.3. du présent rapport).

Cette campagne d'information devrait, dans un langage clair et accessible, énoncer les principes, leur finalité et leurs conséquences. Elle peut passer par une capsule ou des dépliants ; être relayée par les enseignant·es en début de cours, lors de la présentation du contrat pédagogique ; elle peut faire l'objet d'une explication longue (éthique, juridique), dans l'enseignement aux mondes numériques proposée ci-dessus (point 2.3). On peut aussi envisager de créer des dispositifs automatisés de rappel de la règle. Pensons par exemple à l'incrustation, dans l'habillage des podcasts UCLouvain, d'un bref message rappelant l'usage exclusivement éducatif et individuel des enregistrements, ou d'un message accompagnant l'icône EZcast sur Moodle.

2.5. L'inscription dans le contexte universitaire international

Une formation universitaire a pour objectif de décentrer les étudiant·es de leurs réalités locales et les amener à dépasser les frontières. Jusque dans les années 1980, l'expérience internationale n'était réservée qu'à un petit nombre d'étudiant·es, généralement de troisième cycle. A partir du milieu des années 1980, les séjours *Erasmus* financés par l'Union européenne ont fortement élargi les opportunités d'apprentissage à l'étranger. Mais les universités restaient très indépendantes les unes des autres, et les connexions supposaient des voyages physiques et des séjours sur place.

Nous entrons progressivement dans une nouvelle phase d'internationalisation. D'un côté, la connexion numérique rend possible des formules hybrides d'internationalisation, très individualisées, et relativement peu coûteuses. D'un autre côté, l'UCLouvain s'est engagée dans un "cluster d'universités", *Circle U*, dont les objectifs de coopération sont profondément renforcés. Il ne s'agit plus de signer seulement des conventions d'échange, mais d'imaginer ensemble des coopérations renforcées d'enseignement et de recherche.

Les possibilités de programmes de « mobilité virtuelle » doivent être examinées. Dans de tels programmes, deux enseignant·es appartenant à deux universités étrangères donnent cours à un public issu des deux universités. Un tel cours peut par exemple se dérouler en quatre étapes :

1. Présentation mutuelle des étudiant·es ;
2. Contenus de cours, donnés en alternance par les deux enseignant·es ;
3. Travaux en ligne de groupes mixtes rassemblant des étudiant·es des deux cohortes.
4. Cela se clôture par un travail de repérage des capacités de dialogue et des problèmes interculturels rencontrés.

De telles expérimentations en ligne seraient à encourager dans le cadre du partenariat *Circle U*.

Dans ce domaine, notre Groupe de réflexion souligne néanmoins que l'expérience d'un séjour à l'étranger ne peut pas être *remplacée* par une connexion informatique, même intense et régulière. Le plan "transition" de l'UCLouvain décourage les séjours courts à l'étranger lorsqu'ils sont consommateurs de carbone, mais ne décourage nullement les séjours longs susceptibles de contribuer grandement à la formation des étudiant·es. C'est pourquoi le Groupe espère que l'initiative *Circle U* sera aussi l'occasion de mettre sur place des séjours d'étudiant·es longs, significatifs et mieux encadrés que ne le sont les échanges Erasmus.

2.6. La coordination temporelle de l'enseignement

Une problématique nouvelle est en train d'émerger : celle de la temporalité des activités d'enseignement et des examens. Il semble probable qu'on n'échappera pas, dans les années qui viennent, à un questionnement en profondeur sur les rythmes collectifs, pour quatre raisons.

Une première raison tient au fait que le mélange de présentiel et de distanciel peut compliquer la mobilité des étudiant·es. Un·e étudiant·e qui ne loge pas sur le site peut-il suivre alternativement une heure en présentiel et une heure en ligne, deux fois le matin, deux fois l'après-midi ? Des raisons d'organisation et de mobilité plaident pour un aménagement horaire évitant des déplacements inutiles.

Il est peut-être trop tôt pour dégager dès à présent une solution à ce problème. La solution la plus rationnelle consiste-t-elle à identifier une plage temporelle hebdomadaire qui serait dégagée de tout enseignement en présentiel et réservée aux enseignements en ligne (par exemple, le vendredi après-midi, ou le lundi matin) ? Cette période devrait-elle être fixée au niveau de l'université tout entière (tous sites confondus), ou bien d'un site, ou bien par faculté ? Ces questions vont se poser avec de plus en plus d'acuité. Même si elles ne peuvent pas être traitées par décret, elles ne doivent pas non plus être laissées à la simple initiative des personnes. Nous plaidons plutôt pour une méthodologie d'ajustement empirique concerté, fondée sur des expérimentations. Un petit groupe de travail pourrait être constitué pour tester différents scénarii.

Une deuxième raison tient aux changements actuels du calendrier de l'enseignement obligatoire. Les enseignant·es sont souvent parents d'enfants placés dans des écoles dont les rythmes ne coïncident pas avec ceux de l'université. Il en va de même pour les étudiant·es. Un alignement entre les deux calendriers serait hautement souhaitable pour d'évidentes raisons de synchronisation de la vie des familles. De plus, des activités extra-académiques mettent en relation des étudiant·es et des enfants qui suivent l'enseignement obligatoire (scoutisme et mouvements de jeunesse, camps de vacances, stages, etc.).

Une troisième raison, plus profonde, tient au doute grandissant concernant la pertinence pédagogique de notre calendrier académique. A bien des égards, la division en trois sessions,

accompagnées chacune d'un temps dit de « blocus » apparaît, aux yeux de certains, comme contre-productive. Elle transforme le temps de l'examen en une étrange épreuve sportive peu propice à l'acquisition des matières en profondeur. Elle est peu justifiée à l'égard de l'évaluation continue qui tend à se généraliser. Elle fait perdre énormément de temps (3 mois d'examens sur 10 !). Elle empêche, lors des vacances d'hiver ou les vacances d'été, les étudiant-es de participer à la vie collective. Elle peut être peu compatible avec des études à l'étranger, même en Europe. Tous ces motifs aujourd'hui convergent pour ébranler l'évidence qui, jusqu'à une date récente, accompagnait le calendrier académique en vigueur dans nos contrées.

Une quatrième raison tient à la diversité des tâches exercées par les académiques et les chercheurs et chercheuses, avec le soutien du personnel administratif. Des temps totalement libérés de tâches d'enseignement constituent une nécessité absolue pour les activités de recherche. Ces périodes doivent pouvoir se répéter chaque année, de manière prévisible, de manière à permettre la planification d'un travail productif. Un calendrier académique réformé devrait permettre une répartition meilleure du travail de la recherche en ouvrant la possibilité de concentrer l'enseignement sur des périodes déterminées.

Sur tous ces points, une réflexion en profondeur, prudente mais déterminée à avancer, nous semble devoir être menée à l'université. Il importe d'ouvrir imaginativement un chantier tout en restant très réaliste sur les modalités d'application. Notre conviction est que ce chantier doit désormais être considéré comme *prioritaire et urgent*. De tous côtés (académique, étudiant, politique) la question du calendrier académique est posée avec insistance. Il serait utile que l'UCLouvain essaie de clarifier sa propre posture dans le débat.

2.7. L'aménagement des espaces d'accueil des étudiant-es

Sur le plan des infrastructures d'enseignement, trois thématiques de travail méritent de retenir notre attention dans l'avenir : le problème de la ventilation des locaux ; la connectivité électrique et informatique des locaux ouverts aux étudiant-es ; l'aménagement modulable des lieux de réunion et d'enseignement.

2.7.1. Le problème de la ventilation

La ventilation des locaux a représenté un problème important au cours de la crise. La CGA a été forcé de mettre hors service certains locaux qui n'étaient pas suffisamment équipés sur ce point. Deux types d'équipement des locaux doivent être distingués : la ventilation mécanique et les fenêtres. La première forme de ventilation, qui s'impose si les auditoriums ne disposent pas de fenêtres, suppose un investissement complexe, coûteux et énergivore. Le deuxième type de ventilation dépend beaucoup de la discipline des usagers.

On assiste aujourd'hui à une évolution technologique concernant la mesure de la qualité de l'air dans les locaux. Cette problématique est en constante redéfinition et constitue un des chantiers techniques les plus importants des années à venir. Il est clair qu'aucun plan d'équipement futur des locaux – qu'ils soient semi-publics ou des bureaux réservés au personnel – ne pourra plus faire l'économie d'une réflexion à ce sujet. Au plan procédural, des discussions en CPPT seront nécessaires, de même qu'une concertation avec le comité santé (ou l'instance qui prendra le relai de ce comité dans l'avenir).

2.7.2. La connectivité des locaux aux réseaux électriques et numériques

En ce qui concerne les auditorios déjà existants, un équipement électrique devrait être aménagé assez rapidement dans les grands et moyens auditorios, de manière à permettre aux étudiant·e·s de brancher électriquement leurs computers à proximité de leur siège. Cet équipement permettra l'organisation d'examens en ligne surveillés. Notre Groupe propose de lancer une étude de faisabilité assez rapide sur ce point, en visant quelques grands et moyens auditorios sur les différents sites de l'UCLouvain.

L'équipement des auditorios d'outils de comodalité constitue également un chantier important. Des équipements de comodalité ont été installés dans des auditorios et salles de réunion au cours de la crise. La pérennité de certains équipements est cependant sujette à caution.

2.7.3. L'aménagement des espaces ouverts aux étudiant·es

Un chantier important concerne l'aménagement des espaces d'accueil des étudiant·es. Nous pensons qu'il est utile de mener une réflexion en profondeur entre toutes les parties concernées. Il s'agit ici de rouvrir une procédure de délibération qui avait déjà été activée avant la crise de la covid, mais a été interrompue. Elle pourrait être relancée, alimentée par quelques constats.

(1) Pendant les deux années d'épidémie, de nombreuses activités n'ont pas pu être organisées suite à la densité déraisonnable du taux d'occupation de certains locaux qu'elles auraient impliquée.

Ce manque d'espaces suffisamment grands et dédiés aux manipulations et autres travaux pratiques rejoint une problématique prégnante, même en l'absence de situation sanitaire difficile, qui est l'organisation de travaux pratiques pour des grandes cohortes d'étudiant·es.

A titre illustratif, un local de 25 places pour une cohorte de 100 étudiant·es nécessite de faire 4 fois la même séance. Des locaux plus grands ou modulables permettraient d'augmenter significativement le flux absorbable, tout en garantissant voire en améliorant l'encadrement pédagogique pour un coût maîtrisé.

Lors des rénovations et des nouvelles constructions de locaux, il importerait donc de prendre en compte le besoin de plus d'espaces de réunion de taille moyenne (60-80 personnes). Ces salles peuvent satisfaire le besoin croissant d'horizontalité pédagogique, et aussi l'agrandissement des groupes réunis en travaux pratiques (suite à l'accroissement du nombre d'étudiant·e·s constaté dans les trois secteurs). Ces salles devraient être modulables, notamment par des dispositifs de panneaux et un mobilier relativement léger.

(2) Le besoin d'espaces collaboratifs et conviviaux ouverts (Learning center) en permanence aux étudiant·es est de plus en plus soulignée par les membres de la communauté universitaire. Lorsqu'ils existent dans les Facultés actuelles, ces espaces sont très occupés par les étudiant·es. L'équipement de ces espaces peut être léger : des lieux pour s'asseoir, des tables pour poser son ordinateur, des prises électriques, le wifi disponible. Il serait intéressant d'envisager des espaces supplémentaires de ce type, sur tous les sites de l'université. Sur ce point, la construction et l'aménagement des espaces rencontre la problématique des nouvelles formes de socialité étudiante.

D'une manière générale, on peut s'interroger sur la possibilité de mieux utiliser les espaces dont nous disposons déjà. Un lieu d'accueil des étudiant·es; à la fois protégé et ouvert en permanence, comme une sorte de place publique couverte, devrait pouvoir être imaginé. On pourrait à cet égard s'interroger sur la possibilité d'utiliser de manière plus permanente l'espace des restaurants.

(3) Au cours de la crise de la covid, la disposition de grands auditoires a été importante. A Louvain-en-Woluwe, par exemple, le fait de disposer d'un nouvel auditoire de 960 places (construit en 2014) a été une bénédiction tout au long de la crise, en particulier pour accueillir plus d'étudiant·es « en conditions covid », et pour organiser des examens en présentiel. Indépendamment de la conjoncture covid, dans plusieurs facultés, nous nous trouvons en situation d'accueillir des cohortes toujours plus nombreuses. Nous ne pouvons donc pas sous-estimer le besoin permanent de grands auditoires.

Cependant, il ne faudrait pas trop vite en conclure que nous avons besoin de grands auditoires *supplémentaires*. La construction d'auditoires fixes supplémentaires, à gradins, devrait être considérée avec réserve. Une estimation, aussi objective que possible, de la démographie étudiante future devrait être effectuée. Si des grands auditoires (200 personnes au moins) s'avèrent nécessaires, ils devraient en tout cas pouvoir être aménageables en auditoires plus restreints pour rencontrer le premier constat (1) ci-dessus.

2.8. Le temps de l'assistant·e

La crise a rappelé l'importance fondamentale pour l'université de son corps d'assistant·es dans l'accomplissement de sa mission d'enseignement. Sans l'implication, la compétence et l'autonomie dont ont fait preuve les assistant·es durant la crise (comme avant d'ailleurs), en aucun cas l'université n'aurait pu maintenir ses activités au niveau de qualité requis.

Pendant la crise de la covid, les assistant·es ont été soumis, comme les académiques, à la contrainte de devoir réinventer leur communication avec les étudiant·es. Dans la mesure où les travaux pratiques sont à la fois moins magistraux que les cours et plus concrets (via des exercices), la difficulté était plus grande que ne l'était la simple transposition *online* d'un enseignement magistral. Les concertations et les transactions de toutes sortes ont consommé un temps considérable. Cette contrainte a donc été vécue comme chronophage et énergivore par de nombreuses et nombreux assistant·es. Elle a porté ombrage aux activités de recherche des assistant·es concernées.

La situation vécue pendant la crise de la covid n'a fait en réalité qu'amplifier et exagérer une difficulté structurelle préexistante. On peut distinguer deux questions : l'équilibre entre recherche et enseignement (1), et le poids grandissant des tâches de coordination pédagogique (2). Ces difficultés que rencontrent les assistant·es sont très semblables certes à celles des académiques. Cependant, ils et elles ont le désavantage du contrat à durée déterminée, et de la subordination.

(1) La première question concerne la difficulté, pour les assistant·es, d'effectuer de manière satisfaisante leur double mission de recherche et d'enseignement. La crise a exacerbé les difficultés rencontrées depuis des années par les assistant·es au cadre, au niveau du temps alloué véritablement à la recherche et des moyens financiers permettant de réaliser les projets de recherche dans le cadre de leur thèse de doctorat.

Le nombre grandissant d'étudiant·es rend très difficile le maintien de la qualité de l'enseignement en TP et laboratoire, c'est-à-dire dans des formats qui appellent une attention singulière aux étudiant·es. Les assistant·es se trouvent du coup très souvent devant la nécessité d'arbitrer entre la qualité de leur enseignement et celle de leur recherche. Le manque d'assistant·es fait que, comme dans le cas des académiques, le travail se réalise « à flux tendus ». Une absence pour maladie est très difficilement récupérable sans mordre sur le temps de la recherche. On a pu constater, au cours de l'épidémie, un authentique déni du « droit à la maladie ». Lorsqu'un ou une assistant·e est malade (ou est écarté car « contact covid »), ses tâches d'enseignement sont soit reprises par ses collègues déjà surchargé·es, soit postposées à son retour. Dans les deux cas, au retour, la charge de travail est double

car il faut reprendre le train en route et récupérer auprès des collègues les heures prestées pendant l'absence maladie ou écartement. On a aussi constaté une pression mise sur les assistants malades pour travailler malgré leur maladie. Etant donné qu'il n'est pas possible de revoir à la hausse l'enveloppe budgétaire allouée au personnel assistant, il faudra se résoudre à diminuer drastiquement la quantité et/ou la qualité des travaux pratiques proposés aux étudiant·es, afin de rétablir un équilibre des charges des assistant·es.

Notre Groupe tient à rappeler, dans ce contexte, l'importance de la *double* mission de l'assistant·e à l'université (semblable au personnel académique sur ce point). Le partage entre enseignement et recherche constitue une caractéristique cruciale de son travail. Cette double formation est par ailleurs extrêmement valorisée sur le marché de l'emploi. Le maintien d'un équilibre entre les deux missions doit donc représenter un objectif prioritaire de la politique du personnel, quelle qu'en soit la difficulté.

(2) La coordination d'équipes pédagogiques constitue une deuxième problématique récurrente du métier d'assistant·e. Les « coûts de transaction » sont souvent sous-estimés dans les équipes pédagogiques. Diverses formules peuvent être envisagées pour rencontrer ce problème. Elles doivent être décidées au plus près des activités concernées¹⁹. On doit donc recommander à chaque Faculté et Ecole une objectivation, aussi fine que possible, des facteurs de déséquilibre, de manière à les rectifier le cas échéant. Le principe de subsidiarité doit ici s'appliquer, au plus proche des réalités.

(3) Une solution à la surcharge des assistant·es peut être cherchée du côté de l'entraide des étudiant·es. Depuis quelques années, des expériences sont menées dans certains programmes pour impliquer les étudiant·es dans les tâches d'encadrement. La crise de la covid a été dans bien des cas l'occasion d'amplifier ces dispositifs là où ils étaient déjà mis en place, et de les étendre dans des lieux où ils étaient restés inconnus. A ce titre, le projet *buddies* est une très belle initiative qui a bien fonctionné dans certaines facultés. L'AGL a mis en place de nombreuses choses pendant la crise. L'EPL utilise depuis quelques années des étudiant·es moniteurs pour pallier le manque d'encadrants. La Faculté ESPO a également saisi l'occasion de la crise pour étendre le dispositif. De nombreux autres exemples vont dans ce sens. Ce système présente l'énorme avantage de motiver les étudiant·es et de dynamiser l'enseignement, dans un contexte de moyens limités.

Attention cependant à conserver une qualité dans la formation : il est important que les étudiant·es encadrant·es soient formé·es et accompagné·es. A l'EPL les étudiant·es de master qui souhaitent encadrer des étudiant·es de bac doivent mettre dans leur programme un cours à option qui vise à les former à l'encadrement d'étudiant·es.

¹⁹ Il faut noter que dans certaines facultés, des tâches de coordination d'enseignement (travaux pratiques, laboratoires) ont été confiées avec succès à des membres du PAT. Dans d'autres facultés néanmoins cette solution a créé de sérieux problèmes et la coordination a été attribuée aux assistants et assistantes en charge des travaux pratiques. Cette solution s'est avérée efficace en raison de la proximité des acteurs avec la réalité de terrain.

Chapitre 3. La recherche

Comme l'enseignement, la recherche a subi les conséquences de la crise de la covid. Deux effets importants méritent d'être soulignés : la surexposition des chercheurs et chercheuses dans les médias public (3.1) et l'importance décisive de l'Open science pour la recherche concernant l'épidémie (3.2). Ce deuxième point est à mettre en relation avec les tensions nées des contraintes que fait peser le RGPD sur la manipulation des données (3.4).

Au cours de l'épidémie, un énorme travail d'ajustement des recherches en cours a été réalisé, qui devrait être prolongé dans les années qui viennent, car l'épidémie n'est pas terminée et ses effets se font sentir à long terme, sur tous les contrats qui étaient entamés en mars 2020, ou qui ont démarré après cette date (3.3). D'une manière plus générale, l'épidémie nous éveille à des questions concernant le pilotage de la recherche (3.5). Comme dans le cas de l'enseignement, la digitalisation offre de nouvelles possibilités d'internationalisation dont il faut recueillir les bénéfices en minimisant les dérives potentielles (3.6). La généralisation des webinaires appelle de nouvelles infrastructures au sein de l'université (3.7).

3.1. L'exposition des chercheur·es dans les médias publics

Les chercheur·es en sociologie des médias n'hésitent pas à dire que l'épidémie de la covid s'accompagne d'une « infodémie » (selon le néologisme repris par le directeur général de l'OMS, Tedros Adhanom Ghebreyesus), la première de l'histoire mondiale. « L'infodémie ne se résume pas à l'existence et à la circulation de fausses informations, écrivent les sociologues de Louvain qui ont consacré une étude à la question en 2020²⁰. Elle se rapporte autant au fait que le volume d'informations (vraies ou fausses) est très élevé et que leur diffusion est extrêmement rapide aujourd'hui grâce, notamment, aux réseaux sociaux ou aux chaînes d'information en continu, et que, parmi les informations diffusées, une proportion importante se révèle de qualité médiocre, voire fausse. Le climat d'incertitude qui entoure ce nouveau virus a également comme conséquence le caractère très éphémère de certaines informations diffusées dans les médias qui peuvent être rapidement nuancées, voire contredites, selon les avancées de la recherche ». Depuis deux années, les scientifiques de notre université sont mis à l'épreuve de cette infodémie. A cette occasion, l'image de la science dans les débats publics a subi deux infléchissements remarquables.

D'abord, on peut parler d'une *surexposition* de la science dans l'espace public : les expert·es de toutes les disciplines (spécialement les chercheurs et chercheuses issu·es du monde de la santé) ont sans relâche été sollicité·es par les médias pour de multiples interventions, dans une atmosphère de chaos informationnel. Par manque de temps et de compétence, les instances éditoriales médiatiques ont peu filtré les interventions d'expert·es, et les instances scientifiques n'ont pas non plus beaucoup régulé les interventions de leurs membres. L'autre caractéristique a été que la science et l'expertise se sont présentées au public comme *non stabilisées* par un travail de discussion antérieur interne aux communautés scientifiques. Le public a, pour ainsi dire, assisté à *la science en train de se faire* à propos d'un objet relativement nouveau et évolutif. Au lieu de s'exposer comme *résultat*, la science est apparue comme *processus de découverte et de controverse*.

Ces deux caractéristiques font de la crise de la covid un moment important de redéfinition du rapport entre science et société. Le bilan rétrospectif doit être nuancé.

²⁰ Lits G., Cougnon L., Heeren A., Hanseeuw B. & Gurnet N., « Analyse de l' « infodémie » de Covid-19 en Belgique francophone », *SocArXiv*, mai 2020, p. 8

Deux aspects positifs méritent d'être soulignés : une rectification de l'image de la science, une pédagogie scientifique qui a touché le grand public.

D'abord, la crise a projeté une image de la science qui a démystifié l'expertise. En se présentant sous sa face de controverse, en s'obligeant à expliciter ses démarches, la science est apparue sous un jour nouveau pour une partie du public, habitué à y voir une instance bardée de certitudes et de résultats définitifs. Il y a sûrement dans cette évolution une perte d'autorité automatique de la parole de l'expert·e, mais cette perte ne doit pas être regrettée car elle conduit à projeter une image de la science plus conforme à son épistémologie fondamentale, qui est faillibiliste. Les résultats de la science ne reposent au bout du compte que sur des consensus provisoires, certes corroborés, mais par principe toujours ouverts à révision. Ils ne s'énoncent qu'avec une conscience vive de leurs propres limites.

Corrélativement, deuxième point positif, une pédagogie de la science a instruit le grand public concernant la démarche scientifique. Mille fois au cours des intenses débats publics, des scientifiques ont expliqué et ré-expliqué le bon usage des statistiques, la valeur exacte d'un test clinique, la nécessité d'une précision des termes (une contamination doit être distinguée de la manifestation de symptômes, un courbe d'hospitalisation d'une courbe de mortalité etc.). Cet effort d'explicitation a incontestablement enrichi la culture scientifique du grand public.

Cependant, ces aspects positifs doivent être contrebalancés par des dimensions plus négatives, voire néfastes.

En premier lieu, à l'intérieur des communautés scientifiques, plusieurs incidents ont amené la question de la prise de parole publique des chercheurs et chercheuses qui sortaient du consensus établi dans leur communauté de recherche, négligeaient des règles d'élémentaire prudence ou semblaient sortir de leur domaine de compétence. Cela a pu susciter des tensions, allant de l'agacement à la dénonciation ouverte.

En second lieu, la plupart des expert·es qui se sont aventuré·es dans le débat public ont été confronté·es au problème des limites de leur savoir par rapport aux attentes des publics auxquels ils ou elles s'adressaient. Par exemple, des virologues et épidémiologues très compétent·es peuvent être mis·es en difficulté dès lors qu'il s'agit de traiter une question relevant de la théorie de la justice : un vaccin doit-il être ou non obligatoire ? Un raisonnement en termes d'utilité doit-il prévaloir sur un raisonnement déontologique, formulé en termes de droits et de devoirs ? Ou encore, un·e sociologue peut-il·elle se prononcer sur l'efficacité relative d'un traitement médical ? En pratique, il est extrêmement difficile de s'en tenir à son propre domaine de compétence quand on est interpellé dans un débat public, même si cela est recommandable pour des raisons de probité intellectuelle.

En troisième lieu, les intervenant·es scientifiques ont souvent été noyé·es par des processus communicationnels propres à la sphère médiatique. L'instrumentalisation des informations, la déformation des propos, l'exploitation des ambiguïtés ou des incertitudes, sont monnaie courante dans les forums sociaux. Il ne faut pas toujours y voir l'effet d'intentions condamnables, mais surtout de logiques différentes de fonctionnement dont les chercheurs et chercheuses n'ont pas toujours conscience. Cependant, on ne peut pas sous-estimer le fait que des déformations intentionnelles, d'origine idéologique, voire complotiste, sont devenues monnaie courante. Le phénomène de la désinformation systématique est désormais bien connu dans le domaine du climat. Au cours de l'épidémie, il a pris des proportions alarmantes sur d'autres thématiques, notamment autour de la question de la vaccination.

En quatrième lieu, l'intervention publique expose parfois son auteur·e à des réactions qui peuvent être violentes, calomnieuses, voire harcelantes. Dans des climats très polémiques, et des

oppositions politiques violentes, les réactions peuvent s'en prendre aux personnes, et pas seulement aux idées. Certains membres de la communauté universitaire en ont fait l'expérience amère, spécialement des femmes. La dimension sexiste du harcèlement en ligne constitue un phénomène observable dans de nombreuses sphères médiatiques. Les scientifiques n'y échappent guère.

Ces quatre difficultés majeures appellent des réponses qui ne peuvent venir que de la communauté des chercheurs et chercheuses eux-mêmes. Elles se formulent en termes de *régulation* collective et en termes de *formation* individuelle.

Sur le plan de la régulation, notre Groupe de réflexion pense qu'il vaut mieux veiller à développer, au sein des instituts de recherche, une culture commune, plutôt que des règlements qui brideraient trop la liberté académique. Il est important que les instituts organisent régulièrement en leur sein des discussions concernant les prises de parole dans les médias. Il est en effet important qu'un·e intervenant·e universitaire fasse la distinction, quand il ou elle intervient dans la sphère médiatique, entre des statuts différents : le statut de simple citoyen·ne émettant un avis légitime ; le statut de responsable académique engageant son institution (président·e d'institut, doyen·ne, membre de Crec etc.) ; le statut d'expert dans un domaine disciplinaire ou sur un sujet particulier ; le statut d'« intellectuel public ». Cependant, ces distinctions, et les devoirs de réserve correspondants, doivent être travaillés dans la culture de l'université, et non pas réglementées par un code qui serait non seulement difficilement définissable, mais aussi pratiquement inapplicable.

Sur le plan de la formation, il faut noter l'existence de programmes de formation à la communication médiatique pilotés par l'AREC. Ils ont été utilisés par certains chercheurs et chercheuses au cours de l'épidémie, notamment dans le secteur de la santé. Ils méritent d'être mieux connus, développés et utilisés par les académiques de toutes les Facultés.

3.2. L'importance de l'Open science

L'expérience de la crise de la Covid19 a mis en avant l'importance et les bénéfices de l'Open Science. L'Open Science, ou science ouverte, vise une diffusion optimale et sans barrière des résultats scientifiques tant à la communauté scientifique qu'au grand public. Cette idée se décline concrètement à travers un certain nombre de pratiques telles que l'Open Access, l'Open Data et l'Open Source. L'Open Access consiste à rendre toutes les communications scientifiques librement et gratuitement disponibles avec des droits de réutilisation complets. Ce libre accès couvre également la diffusion de preprints, articles scientifiques non encore évalués par les pairs ou non encore publiés. L'Open Data et l'Open Source ont des objectifs équivalents à l'Open Access, mais pour les données de recherche et pour les logiciels.

La crise de la covid a changé le paysage de l'édition scientifique et l'Open Science a connu un gain spectaculaire. De nombreux éditeurs ont mis en Open Access les recherches liées au Covid19 ; les dépôts sur les serveurs de preprints tels que arXiv, bioRxiv et medRxiv ont connu une forte augmentation afin de partager le plus rapidement possible les nouveaux résultats avant leur publication officielle ; des collaborations internationales se sont formées pour compiler les différentes informations produites ; de nouvelles ressources de données ouvertes ont été créées par des communautés de chercheur·es.

On est cependant loin d'une circulation de l'information optimale. L'université a beaucoup dû négocier avec les fournisseurs de données (éditeurs scientifiques et plateformes scientifiques) afin de garantir un accès général de ses chercheurs et chercheuses pendant l'épidémie. Au Service central des bibliothèques, un effort considérable a été effectué en ce sens.

Cette crise a mis en lumière à quel point les implications de l'Open Access et plus généralement de l'Open Science peuvent être critiques pour la société et pour résoudre des problèmes mondiaux tels que le Covid19. Il est cependant malheureux de constater que, en dehors du domaine du Covid19, beaucoup de résultats scientifiques ne sont pas librement accessibles. Beaucoup trop de chercheurs sont privés d'un accès libre et gratuit aux publications, données de recherche et logiciels pertinents. Quel dommage et quelle perte !

Si l'Open Science a permis une recherche plus accessible, transparente et reproductible, il faut également souligner quelques risques²¹. La nécessité d'une diffusion scientifique plus rapide pendant une pandémie est compréhensible. Cependant, une publication sans un processus rigoureux d'examen par les pairs peut, dans certaines circonstances, être préjudiciable à la communauté scientifique et au grand public. Lorsqu'un manuscrit est publié, il est à la disposition de la communauté scientifique mais aussi des médias et des décideurs politiques qui risquent de prendre ces résultats comme fiables même s'ils ne sont pas validés.

L'Open Science est un des axes du plan Horizon 600. Cette crise de la covid démontre l'opportunité et l'importance de cette démarche et la nécessité de poursuivre et d'intensifier la sensibilisation et le développement de l'Open Science.

3.3. L'impact de l'épidémie sur les recherches en cours

La recherche a été (et est toujours) fortement impactée par la pandémie. Des recherches effectuées en laboratoire ont été interrompues lors des différents confinements ou semi-confinements, les recherches nécessitant des déplacements à l'étranger n'ont pas pu être conduites, des recherches nécessitant un accès au terrain (séjour à l'étranger, école, chantier, entreprise ...) sont toujours impactées à l'heure actuelle. Les recherches transdisciplinaires et collaboratives (sciences humaines, santé publique...) ont été particulièrement mises à mal, subissant des retards ou des arrêts.

Les autorités de la recherche ont pris des mesures importantes au cours de l'épidémie, qui ont beaucoup aidé à la traverser. Trois types de mesures méritent d'être soulignées et encouragées à l'avenir (elles valent non seulement pour les recherches en cours au moment de l'épidémie, mais aussi pour les recherches qui commencent au cours de l'épidémie).

D'abord, les impacts de la pandémie devraient être pris en compte par les commissions doctorales de domaines quant aux conditions à remplir pour pouvoir présenter la défense publique (ex : nombre de conférences auxquelles le-la chercheur-e a assisté). Nous pensons que des recommandations fortes du Conseil de la recherche continuent d'être adressées en ce sens aux différentes commissions doctorales de domaine.

En deuxième lieu, le prorecteur à la recherche et les autorités du FNRS ont mis en place des extensions de contrat pour une partie des chercheurs et chercheuses. Nous pensons qu'il sera encore nécessaire de prolonger des contrats de 2022 à 2027, afin que toute personne clairement impactée par la crise durant sa thèse de doctorat ne soit pas laissée pour compte, quel que soit son statut (FNRS, FSR, assistant.e.s au cadre etc.).

²¹ Pour une approche nuancée : Besançon, L., Peiffer-Smadja, N., Segalas, C. et al. Open science saves lives: lessons from the COVID-19 pandemic. BMC Med Res Methodol 21, 117 (2021). <https://doi.org/10.1186/s12874-021-01304-y>

En troisième lieu, la crise de la pandémie a engendré une réorganisation importante des projets de recherche en cours. Cette réorganisation entraîne des coûts financiers supplémentaires non prévus dans les budgets de départ. Par ailleurs, à la suite du gel international des recherches durant la pandémie, la concurrence pour l'accès aux terrains est d'autant plus importante et les centres de recherches étrangers pourvus de moyens financiers importants monopolisent la plupart de ces accès. Une allocation exceptionnelle des budgets devrait permettre la poursuite de ces projets afin de maintenir une recherche de qualité au sein de notre université.

Enfin, un maintien des échanges en présentiel pour les congrès et séjours de recherche sont indispensables à la formation de qualité, au réseautage et à la compétitivité des chercheuses et chercheurs, en tenant compte dans la mesure du possible de l'impact carbone lié à ces déplacements.

Il faut aussi noter que lors de la pandémie, et surtout lors du confinement de mars-avril 2020, des chercheurs ou chercheuses n'ont plus eu aucun contact avec leur promoteur ou promotrice. Il est essentiel de maintenir un contact et d'assurer un suivi de la recherche.

La crise a aussi rendu particulièrement saillante une question permanente du champ de la recherche : l'inégalité entre les différent·es chercheur·es (assistant·es, FNRS, contrats extérieurs) pour la réalisation de leur thèse. Les assistant·es (et certain·es chercheur·es sur fonds extérieurs) sont défavorisé·es par rapport aux chercheur·es FNRS. A titre d'exemple, un montant maximal de 3000 euros par mandat (renouvelable 2x, 1.500 euros au total) est attribué à un·e assistant·e pour ses frais de fonctionnement (matériel de laboratoire, accès au terrain, séjours de recherche, participation à des congrès, billets d'avion.). De son côté, son ou sa collègue boursier FNRS dispose de 10.000 euros de budget de fonctionnement par mandat. Par ailleurs, il ou elle est également éligible pour des bourses « automatiques » de bref et longs séjours de recherche couvrant jusqu'à 20.000 euros de frais supplémentaires (2500 maximum par type de séjour x 4 ans), en plus du billet d'avion. N'étant pas éligibles pour ces financements lorsque ces séjours ont lieu hors Europe, les assistant·es et certain·es chercheur·es sur fonds extérieurs, non titulaires du titre de docteur, doivent postuler pour des financements extérieurs (rares et non garantis), ce qui empiète sur leur temps de recherche effective et rend très difficile la réalisation de projets de recherche de qualité.

Dans une étude datant de 2018, des chercheurs notaient que, dans les deux universités les plus importantes de francophonie, 32,4 % des assistant·es ne présentaient pas de thèse de doctorat, contre 19,9 % des mandataires boursiers FNRS, FSR, etc.²². On peut craindre que la crise de la covid ne renforce cette tendance déjà observable sans elle.

3.4. Les difficultés du RGPD dans le domaine de la santé publique

La crise de la covid n'a pas été une expérience de "slow science", mais au contraire de "fast science". Il a fallu, dans l'urgence, imaginer des politiques de soins, de distanciation, de vaccination. Rien n'allait assez vite dans les premiers mois de la crise.

Un obstacle à une réponse rapide se situe dans les limites mises par le régulateur public à la communicabilité des données. On avait un besoin urgent de données : qui est contaminé ? Qui est malade ? Quelle est l'efficacité d'un traitement, ou d'un vaccin ? Or les règles d'anonymat, les limites au croisement des banques de données, les entraves posées au recueil des informations par respect de

²² Wollast R., Boudrenghien G., Van der Linden N., Galand B., Roland N., Devos Ch., De Clercq M., Klein O., Azzi A. & Frenay M., "Who Are the Doctoral Students Who Drop Out? Factors Associated with the Rate of Doctoral Degree Completion in Universities", *International Journal of Higher Education*, vol. 7, n° 4, 2018, p. 147

la vie privée, ont constitué des freins à la recherche de solutions satisfaisantes. Le RGPD prévoit certes des assouplissements à l'application stricte de ses règles au profit des activités de recherche scientifique (possibilité de réutiliser des données collectées initialement à d'autres fins, possibilités de traiter les données sensibles, possibilités de déroger aux droits des personnes concernées, possibilité de conserver les données plus longtemps, exception au devoir d'information etc.)²³ Cependant, dans la pratique, ces règlements sont d'une complexité telle qu'ils découragent leur utilisation. Les chercheurs et chercheuses sont freinés par peur des procédures administratives, et des sanctions possibles.

3.5. La politique générale de la recherche

La crise de la covid a constitué un moment révélateur par la surprise qu'elle a suscitée. D'un côté, on ne s'attendait pas dans le monde des chercheurs et chercheuses à une grande épidémie de ce type de virus. On avait certes connu l'épidémie SARS. Mais on ne voyait pas ce type de virus comme une menace, pour le monde occidental en tout cas. D'un autre côté, des recherches qui se sont révélées cruciales pour la solution vaccinale n'étaient pas centrales dans les politiques antérieures à la crise – on peut penser par exemple aux recherches sur l'ARN. La crise de la covid nous met donc devant cette évidence : une grande imprévisibilité marque le futur de la santé publique.

Nous devons plus faire confiance à notre connaissance des limites de la prévision qu'à cette saillance d'une problématique qui pourrait s'avérer transitoire. La seule ligne de conduite vraiment rationnelle d'une université nous semble être celle du maintien de la diversité de la recherche. Différents "créneaux" sont potentiellement porteurs d'avenir sans que nous puissions a priori déterminer quel est celui qui sera le plus porteur dans le futur.

Aujourd'hui, nous avons besoin de recherche intensive en lien avec la covid, certes. Mais dans deux ans, allons-nous concentrer tous les efforts sur une autre crise, d'origine terroriste par exemple, qui nous obligerait à ouvrir de vastes programmes de sécurité nationale ? Et après-demain, allons-nous brutalement remplacer ce programme par celui qu'exige une nouvelle crise, financière par exemple ? La recherche universitaire ne peut se contenter de répondre aux impulsions de l'actualité. Elle n'est efficace que si elle se déploie à moyen et long terme, et reste relativement indifférente aux aléas des conjonctures. Une politique de veille scientifique pour l'UCLouvain n'est pas une politique qui fait du dernier problème saillant le point focal d'une politique de la recherche. Il convient au contraire de maintenir une palette aussi ouverte que possible d'expertises et de compétences au sein de notre université.

3.6. Les interactions au sein des communautés épistémiques mondiales

La crise de la covid a montré l'importance des communautés épistémiques mondiales. Sur un versant, la communication scientifique se réalise par des contacts médiatisés par les publications, qui ne supposent pas de coprésence. Mais sur un autre versant, celui de la recherche en train de se faire, elle passe par des interactions entre les scientifiques qui peuvent se dérouler en présentiel ou online. Il faut distinguer entre les opportunités et les risques du numérique sur ce plan.

Les opportunités. Indépendamment de la covid, il est toujours difficile d'organiser en pratique un séjour international (par exemple, un post-doctorat) : la conciliation de la vie privée et de la vie professionnelle n'est jamais assurée d'emblée. Une meilleure combinaison du virtuel et du présentiel

²³ Cf. Léonard th., Salovic B. & Guerguinov O., *Protection des données : quel cadre juridique pour la recherche scientifique en Belgique?*, Portail Droit et Technologies, mis en ligne le 1/04/2019, consulté le 18/01/2022. Adresse URL : <https://www.droit-technologie.org/dossiers/rgpd-et-recherche-scientifique-le-cadre-juridique-en-belgique/>

peut faciliter la mobilité internationale des chercheurs et chercheuses. Il faut aussi souligner l'immense avantage que représente la connexion électronique pour les chercheurs et chercheuses qui pour des raisons financières ou politiques ne peuvent pas voyager ni accueillir librement des étrangers.

Les risques. L'équilibre entre différentes formes d'interaction entre personnes est difficile à atteindre. On doit renoncer à l'idée d'une substituabilité totale de l'interaction en présence par l'interaction en ligne. La situation de la covid a évidemment imposé, pendant les périodes de confinement, l'usage de l'*online* généralisé ; on a parfois pu constater un certain appauvrissement des échanges, comme ce fut le cas dans l'enseignement.

Il est donc important, dans le respect du Plan Transition, de maintenir des lieux/moments de rencontres physiques des chercheurs et chercheuses. Il faut souligner l'importance des événements scientifiques présentiels, notamment pour la création de réseaux scientifiques d'insertion pour les chercheurs et chercheuses. On ne peut supprimer totalement les déplacements à l'étranger, ni les réduire trop fortement. Cependant, l'équilibre avec le plan transition doit être maintenu.

3.7. L'organisation de webinaires

Un même raisonnement peut être tenu en ce qui concerne le moment important de la défense des thèses. La participation de membres étrangers aux comités et jurys de thèse constitue un élément fondamental de la formation des jeunes scientifiques. Il est vrai cependant que la défense de la thèse comme telle peut se dérouler en ligne, sans dommage pour la valeur de l'épreuve. Quelle est alors l'importance de la présence physique du ou des membre(s) étranger(s) aux jurys ? Cette présence ne se justifie que si elle est accompagnée d'un séjour substantiel de ce-cette chercheur-e étranger-e dans nos murs, lui permettant d'effectuer des activités supplémentaires à sa participation à la défense de la thèse. Il s'agit de développer des rapports interpersonnels avec d'autres membres de l'Institut, de proposer des conférences et des rencontres.

Dernier point : l'usage du webinaire et de la réunion online tend à se répandre dans les milieux scientifiques. Il existait certes avant l'épidémie, mais celle-ci a augmenté considérablement son attractivité. La question du support technique se pose avec insistance. *Teams* n'est pas toujours le logiciel le plus adéquat. Début 2021, un compte *Zoom* a été ouvert pour chaque institut ; des formations ont été données et une organisation décentralisée, aidée par le SGSI, a été mise en place. En 11 mois, plus de 600 réunions ont été organisées avec cet outil et plus de 20.000 personnes ont participé à ces événements. On peut regretter que cette aide n'ait pas été mise en œuvre dès le printemps 2020.

Quand un colloque de ce type est organisé avec une ambition internationale, il nécessite souvent un support sophistiqué. L'appui de professionnels et l'installation d'une régie permettent de gérer les opérations complexes de prises de parole, d'encastrement d'images dans l'écran, de mise en ligne, de sous-titrage, de traduction simultanée etc. Dans l'état actuel des choses, ce type de service est fourni par des firmes privées. En interne, le LLL dispose de compétences et répond à des demandes d'accompagnement en vue de préparer ce type d'évènement (choix de la plateforme, proposition d'organisation, gestion de salles et de sous-groupes, scénario d'animation, etc.) mais ne se trouve ni en mesure de répondre à toutes les demandes ni de proposer un service complet de prise en main. A l'avenir, il faudra se poser la question de la formation de compétences internes à l'université. Ne peut-on pas envisager de disposer d'un service pour la prise en charge complète des demandes ? Une alternative est de former dans les instituts des membres du personnel administratif pour réaliser ce type de production technique complexe. Quelle que soit la formule retenue, un investissement de l'UCLouvain dans ce type d'équipement sociotechnique serait le bienvenu.

Chapitre 4. Le milieu étudiant

La crise de la covid a produit d'importants effets économiques, sociaux et psychologiques dans le public étudiant. On ne peut pas dire que des difficultés radicalement nouvelles ont émergé au cours des presque deux années de pandémie que nous venons d'affronter. En revanche, des difficultés déjà existantes sont devenues plus visibles, et certaines d'entre elles ont été aggravées.

La difficulté d'un diagnostic global en la matière tient à l'extrême hétérogénéité du public étudiant. Ce public est très fragmenté car il varie en fonction des milieux socio-économiques d'origine ; de la discipline et du niveau d'avancement des études ; des profils de groupes spécifiques (adultes, PEPS, étranger·es intra ou extra-européen·es etc.). Moyennant ces réserves, deux problématiques majeures retiennent l'attention : la socialisation étudiante (4.1) et l'égalité des étudiant·es (4.2). La crise a utilement attiré l'attention sur trois publics spécifiques : les étudiant·es précaires, les étudiant·es PEPS et les adultes en reprise d'études (4.3).

4.1. La socialisation étudiante

4.1.1. Le problème de l'isolement et de l'accrochage aux enseignements en ligne

L'isolement social de certains étudiant·es a représenté un premier facteur de pénibilité. Dans l'enquête de l'OVE de juillet-août 2020, l'isolement apparaît comme le facteur de stress le plus important (64 %) ²⁴. Les étudiant·es de bac 1 ont, dans toutes les facultés, été particulièrement victimes de cet isolement, en raison de l'inexistence de liens sociaux sur le site universitaire. Le statut de primo-arrivant concerne aussi les étudiant·es dit·es "en passerelle", venant de l'enseignement supérieur ; ou les étudiant·es provenant, en Master 1, d'autres universités ; ou les étudiant·es intégrant un master « orphelin » ; ou les étudiant·es en reprise d'études ; ou encore les étudiant·es étranger·es. Dans tous ces cas, le contact a manqué et manque encore suite à la crise de la Covid. Ce manque de contact se répercute directement sur l'information et la motivation de ces étudiant·es.

La *difficulté d'accrochage à un enseignement uniquement en ligne* a constitué un deuxième facteur de pénibilité. Le problème tient dans ce cas dans la surutilisation de l'écran au détriment d'autres formes de communication. L'utilisation de la connexion internet ne peut que très rarement être exclusive dans une activité d'enseignement. Selon l'enquête réalisée en Fédération Wallonie-Bruxelles par nos collègues psychologues (juin 2021), la majorité des étudiant·es (65%) indiquent que la quantité de temps à investir dans les cours en ligne est supérieure à celle investie lorsque les cours se passent sur le campus. Ils et elles expriment en grand nombre des difficultés psychologiques directement liées au fait de devoir suivre des cours en ligne : fatigue mentale et physique, manque de motivation, sentiment d'isolement et de solitude, difficultés de gestion du stress. Il faut remarquer que ces symptômes ont également été ressentis du côté académique.

Ces deux problèmes ont incontestablement pesé lourdement dans le vécu au cours de la crise de la covid. Cependant, il faut remarquer qu'ils existaient déjà, auparavant, dans l'université en présentiel. L'atomisation et l'accrochage aux études constituent des problématiques structurelles de l'enseignement universitaire.

Les troubles de la santé mentale des étudiant·es ont beaucoup frappé les observateurs et observatrices, de même que les services d'aide. Les auteurs de l'étude quantitative déjà citée relèvent

²⁴ Les autres facteurs importants de stress liés à la socialité sont : le confinement en famille (46 %) et le confinement dans le kot (9 %). Cf. le site de l'OVE : <https://uclouvain.be/fr/etudier/resultats.html>

qu'« on peut constater que le taux élevé d'étudiant·es présentant une symptomatologie anxieuse dès le début de la crise pandémique lors du premier confinement, l'est encore davantage une année après, passant de 33 % à 50 % ». Ils ajoutent que « plus de 60 % des étudiant·es indiquent avoir eu régulièrement des difficultés de sommeil au cours du mois de février 2020... Plus de 40 % des étudiant·es rapportent avoir ressenti souvent une perte d'espoir en l'avenir. De plus, 11 % des étudiant·es disent avoir eu souvent ou très souvent au cours du dernier mois des idées suicidaires et 9 % disent en avoir eu de manière occasionnelle. Également, 11 % des étudiant·es interrogé·es notent avoir eu, occasionnellement ou souvent, tendance à se faire du mal (comportements d'automutilation) »²⁵. Il ressort de cette étude que dans l'esprit des étudiant·es, ces troubles sont clairement connectés au vécu de la socialité, car pour faire face à la pandémie, « le maintien de relations familiales, sociales et affectives apparaît comme la réponse la plus représentée parmi les participants de notre étude. En effet, 60 % des étudiant·es indiquent que les contacts avec la famille les ont aidé·es à faire face à la pandémie. Également, 57 % indiquent que les interactions sociales à distance les ont aidé·es. Les relations avec le partenaire romantique ont été une source d'aide pour 43 % des étudiant·es durant la pandémie. L'intimité sexuelle a été une aide pour faire face chez 36 % des étudiant·es »²⁶.

Il est intéressant de noter que parmi les résultats principaux de l'enquête, les auteurs apportent la précision importante suivante : « alors qu'une grande majorité des étudiant·es indiquent être satisfait·es de leurs relations avec leur famille, leur partenaire et leurs amis, près de 50 % rapportent être insatisfait·es des relations avec les autres étudiant·es et le personnel académique »²⁷. Ce constat doit nous alerter sur le fait que la socialité à l'université est loin d'être acquise. Il s'agit d'un chantier de travail, et non d'un processus automatique.

4.1.2. L'animation étudiante

Pendant l'épidémie, la socialité étudiante a évidemment beaucoup souffert de la fermeture, ou des restrictions, du secteur horeca. Les cafés représentent un lieu de contact important entre les étudiant·es, qu'ils soient ou non gérés par les étudiant·es eux-mêmes. Les cercles et régionales ont mis en veilleuse leurs activités. L'AGL a fait basculer sur Teams et le télétravail la majeure partie de ses animations et travaux quotidiens. Les kots à projet ont également dû suspendre leurs engagements, en mars 2020 et novembre 2020.

Des activités de substitution se sont organisées en ligne, ou en présentiel extérieur. Certaines de ces activités ont été très informelles, basées sur des initiatives individuelles. Ainsi, des jeux en ligne ont réuni à maintes reprises les étudiant·es. Les associations ont mis en place des animations semi-formalisées, comme la « bibliothèque virtuelle » de l'AG de Woluwé, ou la « Méméssagerie », des conférences en ligne gérées par les kots à projet, les balades et les activités en plein air (surtout à partir de novembre 2020). Un lieu privilégié de socialisation était les salles aménagées en cafétaria étudiante, souvent tenue par des cercles ou BDE, et dont les membres proposaient la vente de sandwiches. Bien que parfois limités par les règles de l'horeca, ces salles ont pu servir d'espaces investis par les étudiant·e·s pour échanger et discuter. La Coordination internationale des étudiant·es internationaux (CGEI) a lancé, en février 2021, une « permanence zoom ».

Les Services d'aide l'UCLouvain ont soutenu l'animation étudiante de deux manières. D'abord, ils ont aidé financièrement les instances étudiantes à passer le cap de l'épidémie en prenant en charge

²⁵ Glowacz F., Klein O., Luminet O., De Keyser S., Schmits E., & Yzerbyt V. (promoteur porte-parole), *Enquête sur le vécu étudiant en temps de covid-19. Rapport 1*, 8 mai 2021, p. 13

²⁶ Glowacz F., Klein O., Luminet O., De Keyser S., Schmits E., & Yzerbyt V. (promoteur porte-parole), *op. cit.*, p. 30

²⁷ Glowacz F., Klein O., Luminet O., De Keyser S., Schmits E., & Yzerbyt V. (promoteur porte-parole), *op. cit.*, p. 10

le loyer et les charges des salles d'animation (en temps normal ces coûts sont à charge des collectifs étudiants). Les périodes concernées furent d'avril à juin 2020 et de novembre à fin juillet 2021. En second lieu, le Service d'aide a directement contribué à des projets spécifiques :

- *Midis Balades* à Woluwé et Louvain-La-Neuve : 4 personnes au maximum, dehors, qui prennent l'air tout en discutant de leur mal-être avec une personne de l'équipe psy
- *Projet Sentinelles* : à l'initiative du SPF Santé et du pôle Louvain, mise en place d'équipes d'étudiant·es qui veillent au bien-être de leurs pairs. Ce projet, lancé au premier quadrimestre 2020-21, pourrait être pérennisé (après évaluation).
- *Efforts proactifs directs à destination des étudiant·es* : tou·tes les étudiant·es en provenance de pays du Sud ont été contacté·es individuellement pour prendre de leurs nouvelles et les orienter vers les aides disponibles ; les étudiant·es bénéficiant d'une aide financière ont également été individuellement contacté·es.

Le Service des sports a soutenu des activités sportives pendant toute la crise. Des milliers d'étudiant·es y sont affilié·es. Des événements ont été organisés, comme le Bike and Run en 2021. Près de 3287 licences de jogging gratuites ont été distribuées aux étudiant·es.

Un mot s'impose concernant les 24h vélo, moment fort de l'animation étudiante à Louvain-La-Neuve, qui a lieu chaque année au mois d'octobre. La 43^e édition n'a pas pu être organisée par le CSE en raison des mesures de protection prises en octobre 2020 par le pouvoir fédéral. Le 8 septembre 2021, après d'intenses négociations avec les autorités communales, le CSE faisait savoir qu'il repoussait au mois de mars 2022 l'organisation des 24 h 00. Cependant, dès novembre 2021, il est apparu impossible d'organiser deux fois les 24 h 00 vélo au cours de la même année civile vu l'ampleur des frais organisationnels (en mars et octobre 2022). Le CSE a pris alors la décision de ne pas organiser la 43^e édition en mars 2022, mais seulement en octobre 2022. Il a par ailleurs annoncé l'organisation d'une manifestation (plus légère) en mars 2022.

L'animation étudiante constitue une réponse pertinente au problème de socialité à la fois révélé et propulsé par l'épidémie. Il importe de continuer à la soutenir comme l'UCLouvain l'a fait jusqu'à présent. Cette orientation de notre université en fait presque une « marque de fabrique ». Elle s'avère encore plus désirable dans le nouveau contexte sociétal qu'elle ne l'était auparavant. L'AGL, les BDE, les cercles, les régionales, et les kots à projets forment un tissu associatif dense qui a été très efficace au cours de l'épidémie. Ce tissu constitue un facteur de résilience. Il offre une base solide pour assurer le rééquilibrage nécessaire des logiques d'individualisation et de socialisation (cf. le premier chapitre de ce rapport).

4.1.3. La civilité en ligne

Une problématique récurrente de civilité des échanges est liée à l'usage des réseaux sociaux et des communications en ligne. Des professeur·es, des assistant·es, des étudiant·es témoignent d'une réelle inquiétude face à la violence de certains échanges entre étudiant·es. La communauté universitaire est interpellée par des usages insultants et dégradants des messageries. On doit en particulier insister sur la présence permanente de propos sexistes qui blessent les personnes et dégradent l'atmosphère globale des échanges.

L'université constitue un lieu d'éducation. Il lui appartient de sensibiliser les étudiant·es à la bonne communication, dans un cadre professionnel orienté par la recherche, le respect d'autrui et la culture de la discussion. La socialité étudiante ne peut se déployer sur fond de stigmatisation ou de discrimination. Il semble que les académiques ou les assistant·es n'ont pas toujours une conscience suffisante de cet aspect de leur mission. Le rappel permanent et répété des principes de civilité est donc devenu nécessaire.

4.2. L'égalité des étudiant·es

L'épidémie a été vécue de manière très inégale par les étudiant·es. La maladie, et les mesures prises pour la combattre, ont généré des profondes inégalités objectives, qui ont été subjectivement très mal vécues. Mais ces inégalités de conjoncture renvoient à des inégalités de structure. Il faut souligner « le nœud entre les dimensions des inégalités liées à la pandémie, et les dimensions pré-pandémiques, de type structurel. Ces dimensions se développent le long d'un continuum et vont probablement continuer de cette manière dans un monde post-pandémie »²⁸.

4.2.1. L'impact de l'épidémie

Dans le milieu étudiant, l'exposition au risque et les moyens d'y faire face sont bien sûr très inégalement répartis selon les conditions de logement, les possibilités de mobilité, selon les milieux culturels et sociaux. La charge mentale et physique de la mise en œuvre des mesures de protection varient selon la classe, le genre, les ressources culturelles. La situation de confinement a révélé des inégalités de ressources importantes : la jouissance d'espaces verts, la disposition d'une chambre à soi, la qualité du matériel informatique, ont pesé sur les capacités de concentration des étudiant·es.

Un facteur d'inégalité important réside dans les compétences des étudiant·es concernant l'usage de l'outil informatique. On présume beaucoup de compétences de leur part, parfois beaucoup trop. Il faut remarquer que si, du côté des enseignant·es, les formations du LLL ont été fortement développées et appréciées au cours de la crise, on ne constate pas une même offre de formation du côté étudiant. Très souvent, l'étudiant·e est laissé·e seul·e face à son ordinateur, supposé n'avoir aucun secret pour lui ou elle. Dans certaines Facultés, comme l'EPL ou en médecine, des formations ont été proposées à ce sujet aux étudiant·es (par exemple concernant le partage de documents sur Teams, ou l'usage du co-modal), mais on peut regretter l'absence d'effort systématique au niveau de l'université. Outre les compétences numériques, la résilience psychologique et les capacités de connexion avec les camarades, ont parfois fait cruellement défaut aux étudiant·es, surtout de première génération.

La crise de la covid a également été le moment d'une accentuation des inégalités sociales des étudiant·es. Les étudiant·es jobistes travaillent, dans différents secteurs, dont le secteur Horeca, qui a en raison des fermetures, été profondément impacté par la crise. Cette perte de revenus a allongé les files devant les épiceries sociales. Elle a causé des difficultés importantes pour le paiement des loyers. Certains étudiant·es se sont retrouvé·es dans une situation de détresse réelle. Il faut noter que l'accès à l'aide sociale, même quand elle est disponible en droit, n'est en fait pas toujours aisée dans la réalité. D'un côté se dressent des formalités qui peuvent être complexes et décourageantes, et surtout difficiles à satisfaire (par exemple, nous y reviendrons, par manque de visa ou en cas de travail informel). D'un autre côté, des motifs subjectifs (comme le sentiment de honte ou la crainte du stigmata) peuvent freiner l'accès aux droits.

4.2.2. L'aide de l'université

Face à ces difficultés, l'UCLouvain n'est pas restée passive. Les services d'aide ont été mobilisés sans relâche, face à des demandes en grand nombre. Ils ont reçu des renforts ponctuels pendant la crise qui ont permis d'absorber le surplus de travail, mais ces renforts ne sont pas pérennes.

²⁸ Visentini L., Countouris N. & Pochet Ph., *Foreword to « Benchmarking Working Europe. Unequal Europe 2021 »*, European Trade union Institute, Brussels, 2021, p. 6 (nous traduisons)

Quatre types de dispositifs existants ont été mobilisés : l'aide santé, l'aide sociale, l'aide psychologique, l'aide à la réussite.

4.2.2.1. L'aide santé

Composée de médecins et de personnel paramédical, l'équipe santé a été particulièrement mobilisée pendant les deux années de l'épidémie. Elle est en charge de la prévention, de la promotion de la santé, de même que de la cure (ou de l'orientation vers les soins). Le principal effet de l'épidémie a été la marginalisation des missions non liées au covid-19. Prévention de la tuberculose, lutte contre l'alcoolisme, information santé générale, constituent des missions importantes qui n'ont pas pu être assumées quand les opérations liées à la covid saturaient, en pratique, l'emploi du temps. Un énorme travail de coordination et de proximité a été réalisé sur les différents sites de l'université pendant toute l'épidémie.

Concernant le testing. Une cellule de testing à destination des étudiant·es a été mise en place à Louvain-La-Neuve. Une aide a été apportée au projet de test salivaire destiné aux homes de personnes âgées (en collaboration avec l'UG Mons)

Concernant le tracing. A partir d'avril-mai 2021 ; une cellule de tracing a été mise sur pieds. Elle prenait contact avec les étudiant·es testé·es pour savoir s'ils et elles avaient eu des contacts à haut risque.

Concernant la vaccination. A la rentrée de 2021-2022, le service a contribué à la mise en place du centre de vaccination provisoire à l'Aula Magna pour les étudiant·es. Ce centre était notamment destiné aux étudiant·es internationaux qui arrivaient à l'UCLouvain. A Louvain-en-Woluwe, les cliniques Saint-Luc ont ouvert un centre de vaccination en avril-mai 2021. A Mons, le travail a été réalisé en collaboration étroite avec le centre covid wallon. Un centre de vaccination mobile s'est aussi rendu sur le site.

4.2.2.2. L'aide matérielle

La fracture numérique

L'aide sociale a été étendue, d'abord par une aide à l'acquisition de matériel informatique (co-financement ou financement intégral) par des cofinancements ou des financements individualisés qui ont été multiplié par 3 au cours de la crise.

Des ordinateurs ont aussi été fournis directement à des étudiant·es. D'habitude, le Service informatique réserve à des ASBL externes le matériel informatique déclassé et recyclé de l'université. Ce matériel a, durant la crise, été distribué aux étudiant·es. On compte 200 pc reconfigurés et mis à disposition des étudiant·es en 2020 et plus d'une centaine en 2021. La récolte de fonds spécialement axée sur la réduction de la fracture numérique par la Fondation Louvain a recueilli un franc succès auprès des alumni et donateurs.

L'aide sociale

En plus des étudiant·es habituellement aidé·es, qui ont conservé leurs allocations, des étudiant·es ont reçu une aide spéciale au cours de la crise. On estime à environ 1500 le nombre de familles qui ont été aidées au cours de la crise, en plus des 3500 allocations d'études ordinaires.

Parmi eux, on compte plus ou moins 300 étudiant·es identifié·es qui ont perdu leur job au cours des deux années d'épidémie. Tou·tes s les étudiant·es jobistes n'ont pas été aidé·es, bien sûr. Seuls, celles et ceux qui témoignaient de difficultés graves de logement, d'alimentation, de santé ont reçu une aide financière.

L'aide au logement

Lors du premier confinement (jusque juin 2020), beaucoup de personnes ont quitté les sites et les logements communautaires qu'elles occupaient. Pour alléger la charge des loyers, l'UCLouvain a renoncé à 50 % des charges qui lui étaient dues (cette mesure concerne un peu près 4000 lits). Elle a aussi facilité la sortie des contrats de location.

Une prise en charge de 50 % du loyer a été accordée de mars à juillet 2020 aux personnes en difficulté (bénéficiaires d'une allocation d'études connues du Service Aide, ayant déjà une aide au logement). Au moment du deuxième confinement, aucune aide n'a été accordée. Il faut noter que le taux d'occupation effective des logements étudiants était, lors du second confinement, nettement supérieur à celui du premier.

L'aide alimentaire

Des aides alimentaires en nature ont été distribuées sur base d'initiatives ponctuelles. A Louvain-La-Neuve, des kots à projets (comme *Alimentokot*), ou une association politique comme la Comac, ont contribué à des actions de ce type lors des deux confinements. Une épicerie solidaire (*Vent du Sud*) a été ouverte au Placet, avec le soutien du CPAS d'Ottignies et de la Croix rouge. A Louvain-en-Woluwe, l'ASEB a organisé, en collaboration avec les Hautes Ecoles du site, une épicerie solidaire *Free Alma*. Le budget ordinairement alloué à ce type d'action a doublé pour soutenir ces deux derniers centres de distribution. Le Pôle hennuyer, qui regroupe des représentants des grandes écoles et des universités en Hainaut, a organisé des opérations de colis solidaires pour les étudiant·es.

A partir de 1er mars 2021, un take-away a été mis en place par les Restaurants universitaires, avec une offre végé alternative et en appliquant systématiquement le prix du « plat malin » à 3,35 euros. Cette initiative a recueilli un gros succès (avec jusqu'à 2500 plats en take-away par semaine).

4.2.2.3. L'aide psychologique

Tout au long des deux années d'épidémie, l'aide psychologique a été assurée, notamment via des consultations en ligne au sein du Service d'aide aux étudiant·es. Dès le déclenchement de l'épidémie, ce service a proposé une aide gratuite via entretiens sur Teams. En 2020-2021, on estime qu'1/3 des consultations ont eu lieu en présentiel, 2/3 en distanciel.

Avant le confinement, une petite somme de quelques euros (10 maximum) était demandée aux étudiant·es qui consultent. Dès le début de la crise, ce paiement a été suspendu. A la rentrée 2020 la question du prolongement de la mesure. Cette question a donné lieu à un débat intéressant au sein du CASE, au cours duquel divers arguments ont été échangés en faveur ou en défaveur de la gratuité systématique. Par une décision du CASE, à la demande de l'AGL, la gratuité des premières séances a été effectivement prolongée le 1^{er} février 2021. Le débat sur la gratuité des premières séances se poursuit actuellement au sein du CASE.

Le service psychosocial a été contraint de réserver ses services aux étudiant·es de premier et deuxième cycles (et non du troisième cycle). Ces restrictions s'expliquent en temps de crise, mais elles ne devraient pas être maintenues en période normale.

Les services psychologiques de l'université font le constat simple que la demande de support psychologique ne cesse d'augmenter. Même s'il est un peu plus accentué à Louvain-en-Woluwe, cet accroissement est constatable sur tous les sites. Il est sans doute lié à des facteurs objectifs et subjectifs. Sur le plan objectif, les difficultés relationnelles et psychologiques envahissent les vies étudiantes pour diverses raisons : difficultés familiales, isolement, décrochage, addiction aux écrans.... La crise de la covid a exacerbé ces difficultés qui existaient sans elle. Sur le plan subjectif, on peut conjecturer une facilitation progressive, pour la jeune génération, à s'adresser à un spécialiste pour des troubles psychologiques qui sont nommés et subjectivés comme tels. Les diverses campagnes autour de la santé mentale, un discours public qui traite le trouble mental comme un trouble ordinaire, peuvent contribuer à faciliter, du côté des étudiant·es, une demande d'aide.

En principe, cette augmentation devrait s'accompagner de la mise à disposition de soins à un prix abordable. Or les structures actuelles de l'offre publique et privée ne sont pas suffisantes pour éponger cette demande, car le milieu étudiant ne dispose que rarement des ressources nécessaires à des cures approfondies. Il s'agit probablement d'un des chantiers les plus importants de l'aide aux étudiant·es des dix prochaines années.

4.2.2.4. L'aide à la réussite

Une aide à la réussite adaptée aux circonstances a été mise sur pied dans diverses Facultés. Grâce à l'impulsion donnée par le Vice-recteur aux affaires étudiantes, un guichet général d'accueil a été mis sur pied, le portail "Unlock Student Success"²⁹. Il s'agit d'offrir simultanément un appui à la réussite via des dispositifs d'aide (étudiant·es moniteurs/monitrices, étudiant·es référent·es, etc.) et en même temps de faciliter la socialisation des étudiant·es. Cet outil informatique fédère les différentes initiatives de soutien à la socialité et la réussite des étudiant·es : Hang Up, Pack en bloque, le Student Buddy Program, eLouv, etc.

Ces quatre types d'aide (santé, sociale, psychologique, à la réussite) ont produit des résultats importants. Mais le prix à payer a été une surmobilisation des équipes pendant les deux années. Certes, l'épidémie constitue une explication conjoncturelle de ce surmenage. Mais à l'examen, on s'aperçoit que les facteurs en jeu au cours de l'épidémie vont très probablement continuer à s'imposer après elle, avec une intensité moindre mais non moins persistante. L'épidémie a, dans ce domaine comme dans l'enseignement et la recherche, produit un effet de loupe et d'accélérateur de tendances.

4.2.3. Les pistes pour l'avenir

(1) Une première piste consiste à prendre acte de la nécessité absolue, pour chaque étudiant·e, de disposer d'un équipement informatique adapté, mais aussi d'espaces d'utilisation personnalisables à domicile tout comme dans les locaux de l'université.

La mise à disposition de matériel doit être facilitée par des financements destinés à l'acquisition sur base des ressources dont dispose l'étudiant·e. Le Groupe de réflexion suggère de soutenir le recyclage interne du matériel informatique de même que son entretien via une coopérative (ou un équivalent fonctionnel). Le modèle de la Diffusion universitaire Ciaco (DUC) peut être inspirant. L'idée de base d'un projet ambitieux pour l'UCLouvain en ce domaine serait de viser à contribuer à construire *une économie circulaire concernant le matériel informatique*.

²⁹ <https://uclouvain.be/fr/etudier/projet-unlock-student-success-0.html>

Les espaces d'utilisation peuvent être multipliés au sein de l'université par l'installation de prises électriques et de zones wifi dans des lieux dédiés et ouverts en permanence dans les halls et lieux publics couverts. Les salles informatiques (avec du matériel fixe) peuvent être complétées par de tels espaces très accessibles aux étudiant·es (nous avons déjà traité cette question au point 2.7. du présent rapport).

(2) Une deuxième piste consiste dans une amélioration de l'information des étudiant·es concernant l'accès à l'aide sociale, psychologique et à la réussite. Au cours de l'épidémie, on a constaté un afflux d'étudiant·es réclamant de l'aide psychologique. L'épidémie n'était pas toujours la cause, mais l'occasion de demander de l'aide, car elle a fait tomber des barrières symboliques. Un travail de communication à destination des étudiant·es devrait être engagé et soutenu à ce sujet (avec la claire conscience que ce travail est toujours à reprendre compte tenu du renouvellement permanent du milieu étudiant). Une collaboration entre l'AREC et les services d'aide pourrait être renforcée. Le Groupe de réflexion soutient la pérennité de la gratuité des premières consultations psychologiques.

(3) Troisièmement, le Groupe de réflexion salue et encourage une initiative comme *Unlock Student Success*, qui a incontestablement comblé un vide dans le système d'accueil de l'université. Il souhaite que cette initiative soit pérennisée au-delà de la crise, comme un dispositif à part entière de l'aide à la réussite.

Pour réaliser ces tâches de nature exceptionnelle, l'université a reçu des moyens spécifiques de la part de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Il faut cependant noter que ces subsides sont souvent fléchés. Si le fléchage des subsides est compréhensible pour des raisons de contrôle par le pouvoir subsidiant, il ne devrait pas pourtant trop entamer l'autonomie des universités. Le fléchage excessif peut générer des inefficacités car il est aveugle aux réalités institutionnelles complexes de notre université.

Une vraie politique d'aide à la réussite ne passe pas seulement par des dispositifs d'aide ciblée, mais par une amélioration globale des encadrements pédagogiques généraux, surtout dans les grands auditoriums. On ne peut pas surestimer l'efficacité de mesures palliatives. Dans les prochaines années, le nombre d'assistant·es et le nombre d'étudiant·es moniteurs/monitrices devrait être augmenté pour faire face aux difficultés que rencontrent les étudiant·es issu·es de milieux très hétérogènes.

4.3. Focus sur trois publics spécifiques

La crise de la covid a produit des effets spécifiques sur certaines catégories d'étudiant·es. Nous avons déjà évoqué ci-dessus les effets spécifiques sur le public de primo-arrivant·es, qui ne disposaient pas de contacts avec d'autres étudiant·es. Nous désirons aussi souligner quelques aspects importants concernant trois publics : les étudiant·es précaires, les étudiant·es PEPS et les adultes en reprise d'études. Pour une partie de la première catégorie, la crise de la covid a été désastreuse, et l'UCLouvain n'a pu pallier que très partiellement leurs difficultés. En ce qui concerne la seconde catégorie, son sort durant la crise a été plus positif : les étudiant·es à besoins spécifiques ont fortement gagné en visibilité et considération durant la crise. La troisième catégorie pose des problèmes spécifiques d'inclusion, parfois mal rencontrés par l'institution.

4.3.1. Les étudiant·es précaires

Tant du côté des services d'aide à la réussite que de celui des services d'aide psycho-sociale, un même constat est avancé : la crise a mis au jour une problématique peu prise en charge, celle des étudiant·es précaires. Cette catégorie est certes vaste, et recouvre elle-même beaucoup de situations psycho-socio-économiques diverses. Les indicateurs de précarité doivent être manipulés avec

prudence. L'exercice d'un job peut être un indicateur, mais ce n'est pas toujours le cas car les revenus d'un·e étudiant·e peuvent aussi varier selon les situations familiales et les allocations sociales. En juillet-août 2020, 11 % des étudiant·es UCLouvain répondant à l'enquête de l'OVE déclaraient avoir eu des difficultés concernant la perte de job, et 8 % des difficultés concernant le paiement du loyer. Les demandes d'aides ne reflètent pas non plus exactement la précarité, car les étudiant·es précaires ne demandent pas toujours de l'aide, pour des raisons objectives ou subjectives.

(1) Les étudiant·es étranger·es précaires

La problématique sanitaire qui a suscité une inquiétude particulière concernant les étudiant·es étranger·es. Beaucoup d'entre elles et eux ne disposent pas d'assurance-santé. Leur équipement en termes de QR-code et de Covid Safe Ticket est extrêmement problématique.

Sur le plan social, les étudiant·es étranger·es les plus gravement touché·es furent celles et ceux qui, ne disposant pas de bourse, vivent précairement sur des ressources propres complétées par des petits jobs. La perte des jobs a fait affluer dans les services d'aide des étudiant·es en grave difficulté financière. On peut estimer à 250-300 le nombre des étudiant·es qui d'habitude ne demandent pas d'aide car ils et elles survivent grâce à des petits jobs. Ces étudiant·es se sont donc ajouté·es aux étudiant·es régulièrement aidé·es avant la crise.

Par ailleurs, nous constatons de manière générale les difficultés que rencontrent les étudiant·es étranger·es pour ouvrir un compte bancaire, ou pour régulariser leur situation administrative. Trop souvent, ces étudiant·es ont peur de s'adresser à des structures d'aide pour des raisons administratives (notamment, suite au fait que le titre de séjour est conditionné aux ressources disponibles).

Au cours de la crise, le service d'aide a aidé des étudiant·es hors Union européenne en se substituant aux garants dont ils ont besoin pour pouvoir séjourner sur le territoire. Certain·es étudiant·es ont perdu leur garant, d'autres n'ont pas pu en trouver. Le service d'aide a pallié ces défections.

On peut dire, en conclusion, qu'avant la crise, l'ampleur de la précarité des étudiant·es étranger·es non-boursier·es a été sous-estimée. Notre Groupe de réflexion suggère que des moyens structurels spécifiques soient désormais alloués à ce public. Un effort de contact devrait être réalisé en leur direction. L'éligibilité à l'aide psycho-sociale de ces étudiant·es devrait être pleinement affirmée, et notamment l'aide à l'acquisition de matériel informatique. L'aide à la réussite doit être aussi pensée en direction de ces étudiant·es. L'aide financière peut enfin consister dans une révision des montants payés à titre de minerval à l'université. Certains facteurs de précarité échappent par nature à l'action de l'université (compte bancaire, visa etc.), mais même dans ces cas, l'aide et le conseil des services d'aide universitaire sont précieux.

(2) Les étudiant·es belges précaires

Une problématique difficile à cerner concerne la précarité des étudiant·es belges. Pendant l'épidémie, la perte du job n'a pas seulement affecté un public d'étudiant·es étranger·es, mais aussi des étudiant·es belges qui effectuent des petits travaux pour payer leurs études. Parfois, il n'y va pas seulement de revenus complémentaires au revenu de base alloué par leurs familles, mais de véritables revenus de survie. Des ruptures familiales, des négligences parentales, peuvent être à l'origine de situations économiques très difficiles. Certain·es de ces étudiant·es ne rencontrent pas les critères qui permettent d'avoir accès aux allocations, ou bien ne font pas valoir leurs droits.

En vue d'une meilleure connexion de l'université avec ce public précarisé, nous recommandons qu'une étude empirique sur les étudiant·es précaires (étranger·es et belges) soit demandée à l'Observatoire de la vie étudiante.

4.3.2. Les étudiant·e·s PEPS

Les étudiant·es PEPS font l'objet d'une attention spéciale de l'université, qui a construit à leur intention un programme proposant des services personnalisés. Les étudiant·es PEPS regroupent les étudiant·es à besoin spécifique : porteurs de handicap, artistes de haut niveau, entrepreneurs, sportifs de haut niveau, etc. Ce programme a toujours été structurellement très important pour nos universités, mais il était resté jusqu'à la crise de la covid relativement périphérique par rapport aux préoccupations centrales des facultés et des professeur·e·s. A cet égard, la crise de la covid a changé la donne, pour deux raisons.

D'abord, parce que d'emblée, ces étudiant·es ont fait l'objet d'une attention nouvelle, notamment au moment des examens, de la part des facultés elles-mêmes. En juin 2021, après échanges avec les facultés, de nouvelles pistes de collaboration ont été mises en place pour faciliter la circulation des copies d'examens. Cela a permis un excellent fonctionnement des sessions de juin et août 2021 et janvier 2022.

En posant à nouveaux frais la question générale de l'inclusion de tous dans les programmes, la crise a permis d'inclure plus sagement les étudiant·es PEPS dans les dispositifs administratifs et académiques proposés par les facultés.

En second lieu, le recours au numérique a aussi constitué, dans une certaine mesure, une ressource utile pour la problématique de certains étudiant·es PEPS. Comme le remarque l'AGL dans une note d'octobre 2020, la possibilité de visionner plusieurs fois les enseignements et l'évitement de certains déplacements physiques peuvent constituer un atout pour ces étudiant·es. Il n'en faudrait évidemment pas conclure que les investissements dans l'accès physique aux auditoriums, bureaux et lieux de réunion sont devenus inutiles. Les étudiant·es PEPS, même quand ils souffrent de mobilité réduite, ont besoin, à l'instar de tous les autres étudiant·es, de lieux de socialisation en présentiel¹.

Pour ces deux raisons, la crise de la covid n'a pas représenté (sauf exceptions) un obstacle supplémentaire pour les étudiant·es PEPS. Cependant, dans certaines facultés, la question des ressources de mise en œuvre du programme PEPS demeure ouverte. Le temps disponible étant rare, les académiques souhaitent qu'une attention particulière soit portée à la mise en adéquation des demandes PEPS et des ressources académiques et administratives peu nombreuses.

4.3.3. Les adultes en reprise d'études

L'université compte en son sein des étudiant·es engagé·es dans la vie professionnelle et familiale, plus âgés que la majorité du public qui compose d'ordinaire les auditoriums. Certain·es se sont trouvé·es exposé·es à un cumul de difficultés, les exposant à un risque accru de diminution de leur bien-être et de leurs chances de réussite sur le plan académique. Il s'agit par exemple des adultes en reprise d'études dans le secteur des sciences de la santé (master en santé publique). Ils sont nombreux à avoir été occupés professionnellement par les soins requis pour les malades du Covid-19 (à titre de « professions essentielles ») tout en assumant des responsabilités familiales (enfants à la maison, etc.), les obligeant parfois à faire passer leurs études au second plan. Nous ne disposons pas de chiffres des abandons d'études au cours de l'épidémie, mais on peut conjecturer que ce public était particulièrement vulnérable.

On peut regretter que les dispositions et les communications à direction de ce public étudiant ne soient parfois pas assez spécifiques. Compte tenu du nombre grandissant d'étudiant-es de ce type, nous pouvons anticiper une nécessité d'adaptation des politiques d'inclusion. Elle va au-delà des programmes spécifiquement dédiés à ce public (comme la FOPES et la FOPA), car tous les auditoires de bac et de master sont susceptibles de compter des étudiant-es de ce type.

Chapitre 5. Le milieu du travail

La crise de la covid a profondément touché le milieu du travail de l'UCLouvain. Toutes les activités ont été marquées par une double transformation. D'abord, une transformation de la hiérarchie des problèmes à traiter, puisque la situation imposait de se consacrer à gérer une situation d'urgence (le confinement et les mesures sanitaires) sur tous les sites et dans toutes les administrations. En second lieu, une transformation non moins générale des modalités de communication, l'essentiel du travail administratif passant désormais par les outils informatiques.

L'expérience vécue fut intense pour tous les membres du personnel. Parce qu'elle a induit une nécessité d'adaptation créative sur les deux plans que nous venons d'évoquer, la crise a généré un surcroît de travail professionnel, vécu parfois dans la douleur car il s'ajoutait aux difficultés personnelles générées par la crise.

Le Conseil rectoral a joué un grand rôle dans la gestion quotidienne de la crise. Le Conseil académique, le Conseil d'administration, les différentes institutions démocratiques de l'université ont été tenues au courant et associées en permanence à la décision, même quand celle-ci obéissait à un rythme qui rendait très difficile une concertation approfondie. Dans une situation qui appelle des décisions urgentes, on mesure l'extrême importance de l'élection du recteur. Elle confère au pouvoir exécutif de l'université une légitimité directe.

Il est vrai que, surtout dans la première phase de la crise, des académiques, des étudiant-es, des membres du personnel, ont pu être désarçonné-es par des procédures qui sortaient, inévitablement, de l'ordinaire. Même en situation de crise aigüe, il est essentiel d'éviter l'éloignement des actrices et acteurs concerné-es de la prise de décision. Cet éloignement est improductif tant sur le plan de l'efficacité que sur celui de la légitimité des décisions. Cependant, à aucun moment, on n'observe de suspension des instances démocratiques de l'université. Les autorités de l'université étaient elles-mêmes largement dépendantes d'autres niveaux de décision (fédéral, FWB, communal, Cref...). Chaque niveau a donc pu se sentir partiellement dépossédé de son pouvoir.

Cette situation n'a cependant pas empêché la mise en œuvre d'un principe de subsidiarité à l'intérieur de l'institution. La décentralisation génère certes de la complexité, des difficultés de communication, une lenteur de coordination, mais permet aussi sur le long terme des apprentissages et des formes de participation qui s'avèrent précieuses en période de crise. Les multiples vertus du principe de subsidiarité ne doivent pas être sous-estimées quand on établit un diagnostic de la gestion de crise.

Dans ce chapitre, nous abordons dans un premier temps trois aspects particuliers de la gouvernance de l'université : les problèmes de coordination (intersites et interservices) (5.1), la collaboration avec l'Université Saint-Louis Bruxelles (5.2); et les problèmes de communication externe et interne (5.3). Dans un deuxième temps, nous évoquons trois problématiques saillantes de la politique du personnel, qui est appelée à évoluer dans un contexte de mutation du marché de travail mettant en question l'attractivité de l'université (5.7) : le télétravail (5.4), la socialité au travail (5.5) et la formation du personnel (5.6).

5.1. Les problèmes de coordination

Les deux années d'épidémie ont mis au premier plan deux types de problèmes de gouvernance : les coordinations interservices ; les coordinations intersites.

5.1.1. La coordination interservices

La crise de la covid n'a pas été source de désorganisation ou de chaos. Bien au contraire, beaucoup de témoignages convergent pour souligner les aspects positifs de la coordination qui s'est mise en place à cette occasion au sein de l'université. La crise a représenté une opportunité de rencontres et de collaborations nouvelles.

En temps normal, les services fonctionnent de manière assez cloisonnée. A l'université, les procédures de concertation sont parfois jugées lentes et nombreuses (parfois trop lentes et trop nombreuses !). L'agenda des priorités n'est pas toujours clair, car en un sens, "tous les problèmes peuvent attendre", et en un autre sens, ils sont tous prioritaires. L'agenda effectif peut donc toujours être contesté.

La crise a représenté une rupture de ce régime normal de fonctionnement. Elle a imposé une hiérarchie des problèmes peu discutable, elle a appelé des initiatives de coordination inédite. Si on en était resté à la mise en œuvre de l'organigramme classique de décision, on peut estimer que nous aurions été confrontés à de graves difficultés de coordination. Ce n'est pas ce qui s'est produit. On a plutôt assisté à une collaboration des services, menée dans un souci de résolution des problèmes. Des dialogues se sont noués entre membres du personnel qui se côtoyaient en temps normal sans jamais se rencontrer. On doit à ce propos souligner l'importance des comités *ad hoc*, relativement improvisés et informels, qui ont pris en charge, par-delà les organigrammes institués, la coordination des tâches. Ainsi, un "comité santé", mis en place sous la houlette du Vice-recteur des sciences de la santé, a permis de coordonner l'ensemble des mesures qu'imposait la situation sanitaire. Cette efficace coordination n'a pu se mettre en place que par un investissement important des personnes qui se sont senties en charge d'une mission collective, au prix d'une surcharge et d'un stress inhabituel. Un autre exemple peut être donné dans le secteur de l'infrastructure et de la logistique de l'université. Dès le début de la crise, une "Task Force logistique" spéciale a été mise en place. Elle a permis de rencontrer des problèmes inédits qui ne trouvaient leur place dans aucun des catalogues de compétences préexistants, comme la mise en place de bouteilles de gel hydroalcoolique dans tous les bâtiments. Un dernier exemple se situe dans le Hainaut, où une structure souple et hyper-mobilisée a géré la crise en coordonnant facultés, instituts et administrations, sous la direction du vice-recteur Louvain en Hainaut.

Le prix à payer de cette louable inventivité informelle a résidé dans l'évanouissement momentané des stratégies à objectifs lointains au profit d'une gestion à très court terme. La gouvernance au jour le jour a fortement marqué les équipes, et a représenté une charge mentale importante, parfois difficile à supporter.

Nonobstant les difficultés, deux leçons de cette période mériteraient d'être retenues. D'abord, beaucoup de nos interlocuteurs et interlocutrices souhaitent le maintien de la *transversalité* qui a été source d'efficacité autant que de richesse humaine. On peut se demander comment maintenir cette transversalité. Le retour à la normale semble conduire naturellement à une reprise du "travail en silo". Dans une université étrangère (Genève) consultée par notre Groupe de réflexion, les "comités ad hoc" qui avaient, comme à l'UCLouvain, piloté l'administration pendant la crise, vont être maintenus comme un "étage" administratif nouveau, activable selon les besoins. Sans doute y a-t-il surtout là une question d'attitude au travail plus que de structure, à laquelle il convient de rester attentifs à l'avenir. En second lieu, on peut retenir de la crise l'importance d'une *flexibilité* accrue des services. L'urgence est certes contre-productive sur le long terme, mais la liberté d'initiative interservices qui a caractérisé la crise devrait être valorisée dans les futures pratiques de gestion de l'université, car elle favorise un sentiment de solidarité et d'adhésion à une communauté universitaire qui dépasse la division des tâches et donne sens au travail quotidien.

5.1.2. La coordination intersites

L'université de Louvain fonctionne ordinairement de manière très décentralisée. Elle applique, en principe, un système de gouvernance respectant le principe de subsidiarité. Ce principe impose que les problèmes soient traités au plus bas niveau de décision possible.

On peut distinguer deux types de découpage au sein de l'université : un découpage territorial et un découpage fonctionnel. Sur le plan territorial, l'université se structure comme une université multisites, car elle se distribue sur 7 campus (LLN, LeW, Saint-Gilles, Mons, Tournai, Charleroi, Namur). Sur le plan fonctionnel, le schéma organisationnel distingue entre facultés (pour l'enseignement), instituts (pour la recherche) et services généraux. Ce système complexe suppose une coordination parfois difficile, car les contraintes fonctionnelles (de la formation, de la recherche, des services généraux) peuvent avoir des difficultés à s'accorder aux nécessités territoriales.

Sur ce plan, on peut observer un contraste entre le vécu de la crise à Louvain-en-Woluwe d'une part, et en Hainaut d'autre part.

L'implantation de l'université à Bruxelles a presque le même âge que le site de Louvain-La-Neuve. Elle jouit donc d'une longue expérience historique et a rodé des instances autonomes. En outre, le site est caractérisé par une certaine homogénéité des activités, car le secteur de la santé y est largement majoritaire. En revanche, l'implantation de l'UCLouvain en Hainaut ne jouit pas de cette longue expérience. L'intégration de ces institutions au sein de l'UCLouvain n'a pas même dix ans d'âge. Le montage est complexe, car plus hétérogène que celui de Woluwé en raison de sa dispersion sur trois territoires et de la diversité des Facultés et instituts.

Mons, Tournai, Charleroi ont traversé les turbulences sans heurts majeurs, mais au prix de coûts de transaction assez élevés (en heures de réunion, en échanges de mails, en concertations multiples). Faute de pouvoir s'appuyer sur des routines organisationnelles, les personnes ont été surmobilisées : elles ont été très investies, à tous les échelons de l'administration, pour résoudre les problèmes qui se présentaient à elles. Cette activité foisonnante et parfois improvisée a permis à Louvain en Hainaut de remplir les objectifs de gouvernance qu'appelait la situation sanitaire. Ce fut un baptême du feu pour ces jeunes instances.

Il importerait peut-être de tirer les leçons organisationnelles de la période en réunissant les différents acteurs et différentes actrices pour une évaluation rétrospective, sous la houlette du vice-recteur en Hainaut. Une piste de travail pourrait consister en une clarification de la place réservée à la gestion *géographique* de ces sites par rapport à la gestion *fonctionnelle*. Une formule pourrait être de renforcer la territorialisation du premier cycle, tout en maintenant une forte logique fonctionnelle pour la gestion du deuxième cycle d'enseignement, et pour la recherche. Mais ce n'est qu'une piste, qui mérite d'être discutée par les différents acteurs et différentes actrices de l'UCLouvain en Hainaut.

5.2. La collaboration avec l'Université Saint-Louis de Bruxelles

Les collaborations entre l'Université Saint-Louis de Bruxelles et l'Université catholique de Louvain ne datent pas de la pandémie. Ces deux universités ont été étroitement associées dans le passé. Depuis près de 10 ans, la perspective d'une fusion des deux entités mobilise les esprits dans chacune d'entre elles. Malgré des obstacles externes, la coopération ne cesse de se développer entre les deux universités.

La pandémie a fourni une occasion supplémentaire pour développer des collaborations intensives, tant sur le plan de la formation pédagogique que sur celui des services informatiques.

De nombreux enseignant·es de l'Université Saint-Louis de Bruxelles ont pu bénéficier, au cours des deux années dont nous parlons, des formations aux outils pédagogiques et numériques organisées par le LLL. En avril-mai 2020, on compte dans les formations du LLL 76 participant·es issu·es de l'USL-B. Entre septembre 2020 et décembre 2021, ils sont 52 enseignant·es bruxelloi·ses à avoir collaboré avec le service louvaniste. Cette coopération s'inscrit dans une coopération plus ancienne : les journées annuelles de septembre, destinées aux responsables de programmes, accueillent des enseignant·es des deux universités. Les services informatiques des deux entités ont également collaboré activement.

5.3. Les problèmes de communication

Il est certes banal de dire que nous sommes entrés dans une société de communication. Cependant, cette banalité s'est imposée à tous les étages de l'institution comme une difficulté quotidienne. Nous pouvons distinguer deux faces de cette problématique : une face externe, tournée vers les médias publics ; une face interne, qui concerne les communications propres au milieu du travail.

5.3.1. L'exposition de l'université dans les médias publics

Un point saillant de l'expérience de l'épidémie a été, sans conteste, la surexposition permanente de l'université dans les médias publics. Les décisions universitaires ont fait l'objet d'une couverture journalistique systématique. De fortes polémiques (sur le présentiel, sur les examens, sur le bien-être étudiant etc.) ont entraîné les autorités universitaires, et aussi les membres de l'université, sur les plateaux de télévision, dans les journaux, ou des forums multiples. Rien de nouveau dans cette tendance, constatable depuis près de vingt ans. Cependant, la crise de la covid l'a portée à un sommet rarement atteint. Cette sur-exposition consomme beaucoup d'énergie et beaucoup de temps, et génère des risques importants pour l'image et pour le message de l'université.

Celle-ci est, par principe, un univers libéral qui règlemente très peu la liberté de parole de ses membres. Cette liberté, on ne peut pas en sous-estimer l'immense mérite ; elle contribue de manière décisive à la recherche scientifique. Cependant, elle peut constituer une faiblesse, car elle peut donner l'apparence d'une certaine incohérence dans la gestion de l'université. C'est pourquoi il importe de respecter, aux différents échelons de responsabilité, un principe de prudence et de réserve dans la prise de parole concernant les décisions des instances légitimes. On ne peut sur ce plan, que compter sur l'autodiscipline des membres de l'université : chacun·e doit rester conscient, quand il ou elle prend la parole, signe une pétition, fait une déclaration, de la place qu'il occupe dans l'ensemble des places différenciées de l'institution.

Par ailleurs, la transparence absolue à l'égard du grand public n'est nullement souhaitable. Il est essentiel de préserver des espaces de discussion interne qui échappent, par principe, à l'exposition publique. La discussion *scientifique* doit se poursuivre entre pairs, ce qui implique une certaine clôture de l'espace communicationnel. La discussion *politique* interne à l'université doit, elle aussi, respecter certaines règles de confidentialité sans lesquelles il n'est pas possible d'ouvrir une discussion sereine ni de prendre des décisions paisibles. Enfin, la *réputation* des personnes mérite d'être protégée par l'institution dont elles sont membres. L'immunisation des circuits d'information, de délibération et de décision propres à l'université, doit donc faire partie intégrante de sa politique de communication.

5.3.2. La communication interne

La crise a lancé un défi permanent à la communication interne de l'institution. Sans la présence des professionnel·les de l'AREC, l'UCLouvain eut été incapable de relever ce défi avec le panache dont elle a fait preuve. L'esprit d'initiative et d'innovation qui a régné sur ce plan tout au long de la crise,

surtout dans ses deux premières phases, mérite d'être souligné. La « gazette du confinement »³⁰ a été créée deux semaines après le déclenchement de la crise et a permis de faire circuler, virtuellement, de multiples informations, d'alléger les solitudes et de soutenir des initiatives multiples au sein de l'institution. Après cette gazette, d'autres initiatives ont maintenu un haut niveau de communication interne (notamment la *Newsletter* hebdomadaire).

Suite à son enquête de mai 2020, la CNE constatait que « la communication des autorités semble satisfaire les membres du personnel », tout en notant que « c'est un peu moins le cas pour le PS qui reçoit moins régulièrement des instructions »³¹. Cependant, après la première phase, la complexité des règles et leur changement permanent augmenté les difficultés de communication. Du côté académique, on note parfois un fort sentiment de solitude, d'absence de communauté (peu d'espace pour les discussions entre collègues concernant les innovations pédagogiques, la marche à suivre etc.).

Il faut noter que l'explicitation des informations spécifiques à la covid a mobilisé une équipe du Service de sécurité et de radioprotection (SERP) à partir de mars 2020. Cette équipe, pouvant aller jusqu'à 3 personnes, a dû répondre en continu à d'innombrables demandes d'informations venant du personnel. Ces demandes ont tourné autour de questions médicales, autour des conditions de travail (y a-t-il du désinfectant dans les bureaux ? Y a-t-il du plexiglas ? etc.), du télétravail, des possibilités de colloques en présentiel, des quarantaines, des procédures de *tracing*, etc. Ce service était indispensable pour aider à l'interprétation des règles générales énoncées dans les messages des autorités centrales. On ne doit pas sous-estimer la complexité de ce travail, car les règles étaient souvent trop générales pour être interprétées sans difficulté, voire incomplètes. Elles demandaient donc d'être complétées par des informations en provenance d'autres niveaux de pouvoir, externes à l'université (niveaux fédéral, régional, communal) ou internes (facultés, instituts). Ce service personnalisé a également été très proactif. Par exemple, au moment de la première campagne de vaccination (à partir d'avril 2021), chaque membre du personnel senior prioritairement concerné-e a reçu un appel téléphonique pour l'orienter vers le Centre de vaccination. On doit retenir de la crise l'importance d'un tel « guichet » de communication personnalisée qui peut répondre aux demandes des personnes dans un univers complexe en changement permanent.

La crise a représenté une situation de multiplication inhabituelle des moyens de communication internes au milieu du travail. Différents logiciels ont été mis à disposition des membres du personnel. *Teams*, *Zoom*, *Webex*, permettent des contacts télévisuels. Les plateformes sont massivement sollicitées : *OneDrive*, *SharePoint*, *Drupal*... Les enseignant·e·s s'initient dans l'urgence à l'enregistrement de cours et présentations en ligne : *ScreenCast*, *Power Point*, etc.

Beaucoup de membres du personnel se sentent perdu·es face à une multiplicité de moyens de communication dont l'usage est loin d'être évident. L'abondance des canaux crée un problème nouveau de gestion du temps et de complexité. Faute d'une maîtrise de l'instrument, et suite aux multiples aléas techniques, un temps précieux peut être perdu qui eut été mis à profit par une communication simple et directe via une rencontre en coprésence ou un coup de téléphone ordinaire. Il n'y a évidemment pas de réponse simple à cette question, car les besoins de communication des différents services peuvent être très différents. D'une manière générale, on doit en tout cas souligner la nécessité d'intégrer la gestion compétente de ces multiples canaux dans les profils de compétence tout le personnel administratif de l'UCLouvain. La formation apparaît, du coup, particulièrement importante.

³⁰ Voyez le portail UCLouvain@home (<https://uclouvain.be/fr/decouvrir/uclouvain-at-home-ti.html>).

³¹ CNE, *Résultats de l'enquête « bien-être durant le confinement »*, mai-juin 2020

5.4. Le télétravail

Selon les moments de la crise, le degré quantitatif du télétravail a connu diverses « modulations » (du « 100% » en télétravail aux périodes où celui-ci était « recommandé », ou était partiellement délaissé). Les règles en la matière, dépendantes de décisions gouvernementales, ont beaucoup varié. Le télétravail concerne, à l'université, une partie des membres du personnel. Cependant, dans certains lieux, la nature du travail imposait une présence physique, ne fût-ce que partielle. On songe par exemple, aux animaleries, à certains laboratoires, aux bibliothèques, aux services informatiques, aux services de maintenance des bâtiments...

Ce cadre mouvant n'a pas été reconnu comme idéal pour la plupart des intervenant·es. En période « normale » à l'UCLouvain, le régime de télétravail est régi par une convention collective de travail. Il est évident que les pratiques mises en œuvre durant la crise favorisent la réflexion sur les modalités d'exercice du travail, et en particulier sur le télétravail. Il ne revient pas au Groupe de réflexion de fixer des lignes en la matière : les règles d'organisation du travail sont négociées dans la concertation sociale. Les membres du Groupe de réflexion ont néanmoins estimé important d'évoquer ce point brièvement.

L'expérience de télétravail obligé a produit, du point de vue de l'administration, des effets positifs et négatifs. Au plan des effets positifs, la situation a certainement permis une *découverte* des potentiels de ces techniques et une familiarisation à leur usage pour tous les membres du personnel. L'apprentissage de ces nouveaux outils eut été beaucoup plus lent sans cette crise. Un autre effet positif tient dans l'augmentation de la *productivité* de certains services qui avaient, jusqu'à ce jour, partiellement ou totalement échappé à la digitalisation.

Mais le recours au télétravail ne va pas sans poser des questions importantes en matière de *bien-être* au travail, qui méritent une attention spécifique, instruite et objectivée. A ce stade, nous ne disposons que de peu d'informations sur les effets à long terme sur la santé des travailleurs et travailleuses de l'université (tous personnels confondus). Le télétravail dérégule l'encadrement ordinaire du quotidien ; il peut être source de relâchement, mais aussi de surinvestissement du travail. L'enchaînement des réunions sur Teams, des courriels, des échanges de documents peut constituer une source d'épuisement qui se manifeste par des « burn out ».

Et surtout, le télétravail peut constituer une menace autant qu'une ressource concernant la *qualité* du travail fourni. Il peut flexibiliser et autonomiser le travailleur ou la travailleuse, mais il peut aussi conduire à des sentiments de perte de contrôle (sur son propre travail ou sur la supervision du travail de ses collaborateurs) et réduire le partage des informations et la concertation nécessaire au bon aboutissement des projets.

Efficacité, bien-être, qualité : ces dimensions du travail méritent d'être prises en considération à valeur égale. Pour la mise en œuvre d'un régime nouveau de télétravail, le modèle de la concertation sociale, menée dans le respect de la loi, doit continuer de prévaloir. La situation de crise a éclairé à la fois les membres du personnel et les responsables hiérarchiques sur les avantages et inconvénients de la pratique du télétravail. Mais elle a aussi accentué certaines différences dans la manière d'aborder la question, selon les personnes et les services. Notre Groupe de réflexion ne peut que recommander de veiller à garantir l'équité et le respect des droits et devoirs de chaque employé·e, quel que soit le service auquel il·elle est affecté·e.

A l'université, les conséquences du recours accru au télétravail sont multiples. Nous n'en mentionnerons que deux qui doivent retenir notre attention à l'avenir.

D'abord, comme dans le milieu étudiant, le recours à la médiation digitale accroît le risque d'un dérèglement de la civilité des échanges. La stigmatisation des personnes, l'usage de messages dégradants, les propos déplacés peuvent envahir la vie des services.

En second lieu, le recours au télétravail modifie une problématique qui était déjà fort complexe sans lui : l'usage et l'aménagement des lieux de travail. Avec l'introduction du télétravail, la coprésence change de signification. Ce changement mérite d'être pris en compte dans les pratiques d'usage des bureaux individuels, des paysagers et des lieux de réunion. Ces mutations devront faire l'objet de réflexions explicites et de constitution progressive de « bonnes pratiques » du télétravail. Le télétravail ouvre la possibilité d'espaces partagés, occupés de façon temporaire. Dans les espaces partagés, la cohabitation des travailleurs et travailleuses nécessite l'usage de casques et de micros. Une distribution de ce type d'équipements devrait à terme être envisagée dans les différents services de l'université.

5.5. La socialité au travail

Il en va du milieu du travail comme du milieu étudiant : l'obligation à la distanciation sociale fait apparaître avec force la nécessité de la coprésence physique pour le maintien de la motivation et de la qualité du travail. Pendant la crise, la nécessité était grande de parler, d'échanger les expériences, de se reconforter et d'échapper au formalisme des appels en ligne et des messages écrits. Cette nécessité a été difficilement comblée, et a pu constituer une source de frustration pour le personnel académique, scientifique, technique et administratif de l'université. Certains services ont réussi à ouvrir des espaces de dialogue en ligne, ou à organiser des "apéros" en ligne pour remplacer les rencontres informelles autour de la machine à café, ou encore des balades en plein air, mais il serait faux d'en conclure que ces ingénieuses initiatives ont intégralement compensé les déficits de socialité dus aux différentes mesures de confinement. Comme en milieu étudiant, l'enseignement à tirer de la distance *contrainte* en milieu de travail tient d'abord dans l'expérience des limites de l'individualisation des tâches. Un collectif n'est pas un agrégat d'individus. Un travail de qualité suppose, dans ses conditions comme dans ses objectifs, la prise en compte de la socialité.

5.6. L'importance de la formation permanente du personnel

La crise a été l'occasion d'une demande importante de formation du personnel. Des formations existaient bien avant la crise. Elles ont été amplement utilisées et parfois transformées par la crise.

La formation du personnel au secourisme a connu une transformation complète à partir de mars 2020. La problématique covid a, comme dans d'autres services de santé, pris le pas sur les autres préoccupations de santé. Il est désormais temps de retrouver l'ensemble des formations santé destinées au personnel.

En-dehors des services de santé, la crise a aussi considérablement augmenté le besoin objectif de formation. Dès mai-juin 2020, les service FORMations de l'ARH ont fait basculer tous les programmes en ligne, avec l'accord des formateurs et formatrices externes à l'université et du personnel. L'introduction des "serious games" a été fortement accélérée, car ces techniques de formation correspondaient à la situation vécue. Près de 150 membres du personnel ont ainsi été formé-es au management, leadership, gestion des rapports interpersonnels etc. Il faut aussi noter les formations concernant le choix et l'usage des équipements de visioconférence proposés par le LLL aux enseignant-es.

Comme dans le secteur de l'enseignement (point 2.3 du présent rapport), on peut noter la nécessité d'une meilleure formation du personnel (en ce compris le personnel académique) aux mondes

numériques. Les aspects éthiques, sociopolitiques, économiques des technologies numériques devraient être intégrés à l'offre de formation. Il y va de la formation à la *citoyenneté* des enseignant·es, des chercheurs et chercheuses, et des membres du personnel administratif et technique. C'est pourquoi les *contenus* que nous recommandons au point 2.3 valent aussi pour des formations au personnel, qui restent à imaginer.

Durant la crise, bon nombre de membres du personnel technique facultaire et des services centraux ont demandé à suivre les formations proposées. Le Groupe de réflexion constate que l'offre de formation s'est déjà considérablement adaptée à la conjoncture nouvelle. Il souhaite un renforcement de cette politique de formation à destination de tous les membres du personnel.

5.7. Pour une politique de personnel ajustée aux transformations du marché du travail

La crise de la Covid-19 a été l'occasion pour de nombreuses entreprises d'opérer une réflexion de fond sur leur attractivité, en clarifiant le cadre de travail qu'elles offrent aux membres de leur personnel. Les attentes des employé·es ont aussi considérablement évolué à l'occasion des événements que nous vivons depuis mars 2020. L'aménagement du télétravail, la socialité au travail, la formation, constituent les piliers d'une réponse à ces défis.

À l'heure de conclure ce rapport, il nous apparaît décisif qu'une attention spécifique soit consacrée à ce qui constitue l'attractivité de l'UCLouvain compte tenu de ce que les personnes qui y travaillent et celles qui voudraient la rejoindre attendent en matière de cadre de travail. L'aventure de l'UCLouvain est inscrite dans la société, et plus que jamais, dans une société en mutation constante. La crise a révélé certains points aveugles dans l'organisation de notre travail et dans la définition du cadre dans lequel les membres du personnel poursuivent leurs missions. Notre université doit rester attractive et chercher à offrir, à tous niveaux, un environnement propice à l'épanouissement, à la valorisation des compétences, et à la reconnaissance.

Annexe 1. Composition du Groupe de réflexion

Représentant·es du CORA

Michel Crucifix (jusqu'en juin 2021)

Isabelle Aujoulat (à partir de juin 2021)

Jean De Munck, président

Suppléant : Edoardo Traversa

Représentant·es du CORSCI

Christine Frison (jusqu'en juin 2021)

Calogero Montedoro

Suppléants : François-Xavier Lievens (à partir de juin 2021) & Ludovic D'Auria (jusque décembre 2021)

Représentant·es du CORTA

Pierre Escoyez (jusqu'en juin 2021)

Véronique Capelle (à partir de juin 2021)

Benoît Thirion

Représentant·es de l'AGL

Mathilde Fraipont (jusqu'en septembre 2021)

Henry Maes (jusqu'en septembre 2021)

Suppléants : Florence Hoebrechts et Maxime Geerts (jusqu'en septembre 2021)

Eva Pigeon (à partir de septembre 2021)

Maxime Geerts (à partir de septembre 2021)

Suppléant·es : Victoria Pinte et Raphaël Kinsoen (à partir de septembre 2021)

Jean-Baptiste Demoulin, représentant du Collège des doyens et présidents d'institut

Yves Deville, conseiller du recteur pour l'université numérique et l'Open Science

Benoît Raucent, directeur du *Louvain Learning Lab*

Secrétariat : Emilie Vilcot

Annexe 2. Liste des sigles utilisés dans le rapport

ADEF	Administration de l'enseignement et de la formation de l'UCLouvain
AGL	Assemblée générale des étudiants de Louvain
AREC	Administration des relations extérieures et de la communication de l'UCLouvain
ASEB	Association pour la solidarité étudiante en Belgique
CGA	Commission de gestion des auditorios de l'UCLouvain
CORA	Corps académique de l'UCLouvain
CORSCI	Corps scientifique de l'UCLouvain
CORTA	Corps administratif et technique de l'UCLouvain
CPPT	Comité pour la prévention et la protection au travail
CEFO	Conseil de l'enseignement et de la formation de l'UCLouvain
Codeco	Comité de concertation des entités fédérales et fédérées en Belgique
CREF	Conseil des recteurs de la Fédération Wallonie-Bruxelles
CSE	Cercle sportif étudiant
EPL	Ecole polytechnique de Louvain
ESPO	Faculté des sciences politiques, économiques, sociales et de communication
FEF	Fédération des étudiants francophones
FWB	Fédération Wallonie-Bruxelles
LLL	Louvain Learning Lab
MOOC	Massive Open Online Course
PAT	Personnel administratif et technique
PEPS	Projet pour étudiant à profil spécifique
SERP	Service de sécurité et radioprotection
SGSI	Service général du Service d'information de l'UCLouvain

Annexe 3. Résumé des propositions

Transversal

T.1. Envisager une animation culturelle spécifique sur le vécu de la crise, en suscitant des expressions étudiantes, et du personnel.

T.2 Lancer une recherche sur les effets de la crise sur les inégalités à l'université (étudiant-es et personnel).

T.3. Veiller à la constitution des archives de l'épidémie en récoltant les documents pertinents et lançant des recherches (notamment via des mémoires et des thèses). Diffuser dans tous les services de l'université l'adresse archives-confinement@uclouvain.be.

Enseignement

E.1 Modalités pédagogiques

Maintenir une proportion significative d'enseignements en présentiel obligatoires dans les années peuplées majoritairement d'étudiant-es de première génération, de même que pour les cours identifiés comme des cours-socles dans chaque programme, quel que soit le cycle concerné. C'est l'importance de la socialisation étudiante qui motive cette préférence.

E.2 Modalités d'examen

Expérimenter divers dispositifs innovants d'examens en ligne, mais non nécessairement en distanciel.

E.3 Régulation des modalités d'enseignement et des examens

Promouvoir une régulation des modalités pédagogiques et des examens guidés par les commissions de programme sur base de l'alignement pédagogique. Engager cette discussion au CEFO, dans les Facultés, dans les Ecoles. Renforcer le statut et les moyens des commissions de programme (et de leurs responsables) et développer une réelle culture de l'approche-programme des parcours de formation.

E.4. Internationalisation : dans les projets d'enseignement de Circle U., équilibrer recours au distanciel avec des partenaires de confiance et séjours bien encadrés d'étudiant-es à l'étranger.

E.5 Gestion des rythmes temporels collectifs. Constituer un groupe de travail du Conseil académique pour traiter la question des rythmes temporels collectifs. Ceci doit être pensé au niveau du calendrier académique et des modalités d'une semaine type (par exemple : identifier une plage temporelle hebdomadaire qui serait dégagée de tout enseignement en présentiel et réservée aux enseignements en ligne (par exemple, le vendredi après-midi, ou le lundi matin).

E.6 Espace de formation et d'apprentissage

E.6.1 : Continuer à développer des espaces informels ouverts de type *Learning Center*.

E.6.2 : Relancer la commission de réflexion sur les auditoriums en vue de faire des choix : développer des espaces de 60 à 80 places modulables (adaptables à différentes pédagogies), déployer des espaces pour les TP, labos et cours pour des groupes de 80-100 étudiant-es et objectiver la nécessité de nouveaux auditoriums de 200 places et plus.

E.6.3 : Assurer la ventilation des espaces de formation.

E.6.4 : Augmenter la connectivité des locaux aux réseaux électrique et numérique : aménager rapidement les grands et moyens auditoires, de manière à permettre aux étudiant-es de brancher électriquement leurs ordinateurs à proximité de leur siège et assurer une connexion wifi de qualité.

E.6.5 : Continuer l'aménagement d'auditoires (grands, moyens et petits) et des salles de réunion en vue de permettre la bimodalité.

E.7 Un enseignement critique des mondes numériques

Mettre en place un enseignement critique, en premier cycle de toutes les Facultés, à propos des multiples dimensions des mondes numériques (politiques, économiques, techniques, social, écologiques ...).

E.8 Campagne d'information sur le droit à la voix, à l'image et la civilité en ligne

Mettre en place d'un petit groupe de travail pour monter, sur le sujet du droit à l'image et à la voix, sur la civilité en ligne, une campagne d'information permanente (c'est-à-dire s'adressant à chaque génération nouvelle d'étudiant-es). Cette campagne devrait, dans un langage clair et accessible, énoncer les principes, leur finalité et leurs conséquences. Différents dispositifs (affichages, cours, message dans l'habillage des podcasts UCLouvain, messages sur Moodle etc.) pourraient être utilisés.

E.9. Charge des assistant-es

E.9.1. : Inviter les Facultés et Ecoles à objectiver les charges des assistant-es et des facteurs de déséquilibre. Tenir compte du temps de coordination pédagogique.

E.9.2. Favoriser les étudiant-es moniteurs dans toutes les facultés et mettre en place des formations pour les étudiant-es moniteurs.

E.10. Formation des enseignant-es. Renforcer la formation des enseignant-es en vue d'améliorer la qualité globale de l'encadrement, compte tenu des enjeux émergents identifiés dans ce rapport.

Recherche

R.1. Exposition des chercheur-es aux médias

R.1.1. Veiller à développer une culture collective de l'intervention médiatique des chercheurs et chercheuses de l'UCLouvain

R.1.2. Former individuellement les chercheurs et chercheuses de l'UCLouvain à l'intervention médiatique

R.2. Impact sur les chercheur-es

R.2.1. Prolonger les contrats d'assistant-es engagé-es avant ou pendant la crise de la covid

R.2.2. Accorder des délais supplémentaires aux contrats de recherche en cours ou commençant lors de l'épidémie

R.2.3. Donner aux commissions doctorales de domaine des guidelines concernant l'adaptation des exigences de la formation doctorale à la situation de pandémie.

R.2.4. Veiller à égaliser les accès des chercheur·es sous différents statuts (FNRS, assistants, fonds extérieurs) à des frais de fonctionnement, frais de voyage et frais de séjour

R.3. Open Science. Poursuivre et amplifier la sensibilisation de ses chercheur·es ainsi que le développement de l'Open Science dans leurs pratiques de recherche

R.4. Interactions scientifiques

R.4.1. Réfléchir à une combinaison efficace entre le virtuel et le présentiel pour faciliter la mobilité internationale des chercheurs et chercheuses.

R.4.2. Encourager des défenses privées de thèse en ligne afin de favoriser la présence de membres étrangers.

R.4.3. Disposer d'un service pérenne UCLouvain pour l'organisation et le support de colloques et webinaires scientifiques en ligne. Ce service devrait offrir aux organisateurs de webinaires un service professionnalisé (sous-titres, régie, traduction simultanée etc.).

Milieu étudiant

ME.1. Matériel informatique. Assurer que tout·e étudiant·e dispose d'un matériel informatique adéquat, d'un espace de travail et d'une connexion internet de qualité dans des locaux de l'université (voir E.5.4)

ME.1.1. Prolonger les actions en termes de recyclage d'ordinateur des membres du personnel vers les étudiant·es

ME.1.2. Soutenir la création d'une coopérative d'entretien, de réparation et de recyclage du matériel informatique étudiant et professionnel à l'UCLouvain.

ME.2 Soutenir les services d'aide sociale et psychologique et leur permettre de traiter tous les types d'étudiant·es (y compris les étudiant·es de troisième cycle et les étudiant·es étranger·es)

ME.3. Aide à la réussite. Pérenniser l'initiative « Unlock Student Succes »

ME.4. Mieux informer les étudiant·es chaque année sur l'offre des aides à l'UCLouvain. Veiller à coordonner l'AREC et les services d'aide sur ce point.

ME.5. Evaluer et pérenniser le projet « Sentinelles »

ME.6. Pérenniser la gratuité des premières consultations psychologiques.

ME.7 Soutenir des recherches de l'OVE sur les inégalités étudiantes.

ME.8. Publics spécifiques

ME.8.1 Demander à l'Observatoire de la vie étudiante une enquête spécifique sur la situation des étudiant·es précaires (belges et étrangers)

ME.8.2. Allouer des moyens structurels spécifiques afin d'aider les étudiant·es étrangers non-boursiers. L'aide financière pourrait consister dans une révision des montants payés à titre de minerval à l'université.

ME.8.3. Assurer la modalité à distance synchrone et asynchrone pour le public spécifique des PEPS là où cela est possible et pédagogiquement justifié (il ne s'agit donc pas nécessairement d'ouvrir ces modalités aux autres étudiant·es).

ME.9. Continuer à soutenir la vie associative étudiante.

Milieu du travail

MT.1. Télétravail

MT.1.1 Veiller à garantir l'équité et le respect des droits et devoirs de chaque employé-e, quel que soit le service auquel il·ou elle est affecté·e.

MT.1.2 Assurer une meilleure flexibilité dans le télétravail en fonction des périodes (certaines activités sont saisonnières).

MT.1.3 Rédaction de guides de "bonnes pratiques" notamment en matière de télétravail, de relations professionnelles, de communication numérique.

MT.1.4. Mettre à disposition des casques et écouteurs dans les bureaux partagés.

MT.2. Coordination intersites. Evaluer le fonctionnement du principe de subsidiarité pendant la crise.

MT.3. Soutenir les coopérations entre l'UCLouvain et l'Université Saint-Louis de Bruxelles, notamment au plan de la formation du personnel, de la coopération pédagogique et des services informatiques.

MT.4. Formation du personnel

MT.4.1 Soutenir la formation permanente du personnel UCLouvain au numérique, non seulement à l'utilisation des multiples outils numériques et canaux de communication, mais également aux enjeux sociétaux, écologiques et éthiques du développement numérique.

MT 4.2 Assurer les moyens adéquats pour ouvrir certaines formations du LLL à l'ensemble du personnel de l'université.