

## Note de politique publique

Dans le cadre de la Conférence mondiale de l'UNESCO sur l'enseignement supérieur  
([WHEC2022](#))

Section de l'[enseignement supérieur de l'UNESCO](#) | Division de l'éducation 2030

Type : Une organisation  | Alliance X

### **PERSEVERANCE<sup>1</sup> ET MOBILITE DES ETUDIANTS PENDANT LA CRISE SANITAIRE DE COVID-19 : UNE ANALYSE DES REPONSES INSTITUTIONNELLES AU BRÉSIL ET EN FRANCE**

Auteurs :

Arts, Emmy, Doctorante, Université Paris Cité/IRD, UNICAMP

Fávero Romani Pioli, Ludmila, Doctorante, UNICAMP

Sant'Ana Sampaio Andery, Helena, Professeure, UNICAMP

Date 09/03/2022

#### Résumé

Les systèmes d'enseignement supérieur sont caractérisés par des particularités formant un scénario hétérogène entre les différents pays et institutions. Face aux diversités institutionnelles et aux multiples défis, la pandémie de Covid-19 a renforcé et souligné les particularités des différents systèmes, nécessitant (et parfois catalysant) des changements pour faire face à la situation pandémique. Pendant la pandémie, le Brésil et la France ont pris des mesures adaptées à leurs particularités à travers des reconfigurations institutionnelles. En l'absence d'une politique nationale univoque pour tous les établissements d'enseignement supérieur, les institutions brésiliennes se sont adaptées à leurs propres rythmes et mouvements. Le gouvernement français a imposé plusieurs mesures, dont la fermeture d'établissements d'enseignement supérieur, mais n'a pas suspendu l'entrée des étudiants internationaux sur son territoire et a créé une structure pour soutenir les étudiants en mobilité internationale. Avec une approche qualitative et descriptive, l'article présente (dans le cadre temporel de mars 2020 à janvier 2022) les initiatives institutionnelles développées au Brésil et en France abordant la question de la persévérance des étudiants brésiliens et de la mobilité internationale des étudiants français. Parmi les résultats, l'article met en exergue les adaptations institutionnelles autonomes des établissements d'enseignement supérieur brésiliens en l'absence d'une politique nationale unifiée, les problèmes analogues rencontrés pour le développement de l'enseignement supérieur et l'importance des politiques nationales pour le maintien des programmes de coopération internationale.

Université de Paris Cité/IRD/Ceped, UNICAMP, France, Brésil.

---

<sup>1</sup> Au Brésil, « permanência » signifie le non-abandon des études, et donc l'obtention du diplôme, par les étudiants. Cette notion très utilisée par les universités brésiliennes dans leurs politiques pour suivre la réussite de leurs étudiants, a été traduite par « persévérance » dans le texte français.

## Contenu

Résumé.....	1
Contenu .....	2
Introduction.....	4
1. L'enseignement supérieur au Brésil et en France .....	4
2. L'enseignement supérieur et la pandémie Covid-19.....	6
3. Réponses aux effets de la pandémie au Brésil et en France. ....	7
4. Considérations finales .....	9
Références.....	10

## **Acronymes**

CDEFI : Conférence des Directeurs des Écoles Françaises d'Ingénieurs

CE : Commission Européenne

EAD : Enseignement à distance

EEES : Espace européen de l'enseignement supérieur

FU : France Universités

IGESR : Inspection Générale de l'Éducation, du Sport et de la Recherche

INEP : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

MEC : Ministério da Educação

OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques

OMS : Organisation Mondiale de Santé

PNAD : Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

TIC : Technologies de l'Information et de la Communication

## Introduction

La pandémie a impacté l'enseignement supérieur sous différentes dimensions. Quand l'Organisation mondiale de la santé (OMS) a décrété la crise sanitaire le 11 mars 2020, les établissements d'enseignement supérieur ont suspendu leurs activités sur site. Les différents acteurs des systèmes nationaux ont exposé leurs perceptions des multiples dimensions de l'affectation de l'enseignement supérieur par la crise. Ces changements soulèvent de nouvelles questions et de réflexions qui, à leur tour, stimulent l'innovation dans le domaine de la recherche sur l'enseignement supérieur. La production scientifique sur ces effets fut réalisée dans le feu de l'action, avec différentes perspectives disciplinaires et par des acteurs avec des positions différentes dans les systèmes d'enseignement supérieur. Ces deux aspects confèrent une valeur supplémentaire à la production car ils montrent que la perception des effets de la crise tend à varier d'un pays à l'autre. Dans ce texte, nous attirons l'attention sur les différents impacts de la pandémie sur les systèmes nationaux et, en particulier, sur leurs institutions ainsi que sur les réponses apportées pour y faire face. Le monde entier étant touché par la crise Covid-19, reconnaître l'existence de défis généraux et spécifiques pour les systèmes nationaux, permet de prendre une certaine distance par rapport à nos réalités locales, en évitant, comme le recommande Martins (2012), le nationalisme épistémologique si récurrent dans le domaine de la recherche sur l'enseignement supérieur.

Ce texte propose un exercice comparatif entre le Brésil et la France ; l'étude repose sur une recherche bibliographique, basée sur une enquête systématique dans Google Scholar, et une recherche documentaire dans les sites officiels des institutions publiques brésiliennes et françaises et couvre la période de mars 2020 à décembre 2021. Le choix de ces deux pays se justifie pour deux raisons. La première est le fait qu'il s'agit de systèmes d'enseignement supérieur proches, impliqués dans des réseaux et des répertoires disciplinaires communs fournis par la circulation des idées et des modèles, des enseignants, des chercheurs et des étudiants depuis le XIXe siècle (Cooper-Richet, 2016), lorsque les premiers établissements d'enseignement supérieur ont été créés au Brésil en s'inspirant des Grandes écoles françaises axées sur la formation des professions libérales. Le Brésil et la France ont une réglementation étatique de l'enseignement supérieur, héritage de l'université impériale napoléonienne, à laquelle les deux systèmes sont soumis (Schwartzman, 2007). La deuxième raison est due au fait que les auteurs ont eu l'occasion de suivre de plus près les mesures adoptées par les établissements brésiliens et français pendant la période de pandémie, ce qui a suscité la comparaison. Le texte comporte deux sections, en plus de cette introduction et des considérations finales. La première section présente brièvement les principales caractéristiques des systèmes d'enseignement supérieur du Brésil et de la France. La deuxième section donne un aperçu des principaux thèmes et questions privilégiées par la littérature pour aborder les effets de la pandémie dans l'enseignement supérieur ; puis se concentre sur les scénarios brésilien et français, en cherchant à identifier, dans chaque pays, les questions qui mobilisent leurs systèmes et politiques nationaux. Enfin, la conclusion synthétise les principaux résultats de cet exercice comparatif.

### 1. L'enseignement supérieur au Brésil et en France

Les systèmes d'enseignement supérieur brésilien et français sont marqués par de nombreuses différences, mais également par des similarités. Notre objectif n'est pas d'approfondir ces questions, mais seulement d'indiquer, dans cette section, les éléments des deux systèmes permettant de contextualiser les effets de la pandémie et de mieux comprendre les mesures adoptées.

Le système d'enseignement supérieur brésilien est formé de deux secteurs : public et privé. Le secteur public est gratuit pour les étudiants et est généralement plus sélectif que le secteur privé, et comprend des établissements fédéraux, étatiques et municipaux. Le secteur privé représente près de 90% des 2457 d'institutions d'enseignement supérieur, et 75% de 8,6 millions d'étudiants brésiliens. (Inep, 2019). La plupart des universités sont publiques et, en règle générale, de meilleure qualité que les établissements non universitaires qui, pour la plupart, sont privés.

Lors des deux dernières décennies, l'enseignement supérieur brésilien a connu une forte expansion en termes de nombre d'établissements et d'inscriptions, qui dépassent désormais les 8 millions d'étudiants. Cette croissance est le fruit d'un ensemble de programmes fédéraux visant l'expansion et la diversification de l'accès à l'enseignement supérieur (Corbucci, 2014). Les universités fédérales comptaient sur les programmes de restructuration et d'actions affirmatives, et les étudiants des institutions privées étaient accompagnés par les programmes de bourses et de crédit. En une décennie, les universités fédérales ont doublé le nombre d'inscriptions, et ont diversifié leur population étudiante, avec une présence plus importante d'étudiants noirs et à faible revenu (Heringer, 2014). Bien que ces progrès aient été importants, les étudiants des universités fédérales ne représentent toujours qu'un quart de l'effectif total.

Le secteur privé a également beaucoup évolué au cours des vingt dernières années, grâce à des processus de fusion et de commercialisation des établissements (qui peuvent être à but lucratif au Brésil). De grandes sociétés se sont formées, cotées en bourse et présentes sur tout le territoire national (Sampaio, 2016). En plus d'être majoritaire dans l'offre de formation en présentiel, le secteur privé est également leader dans l'enseignement à distance (EAD), ayant augmenté les inscriptions dans le secteur jusqu'au début de la pandémie (Azevedo ; Caseiro, 2021 ; Carvalhaes ; Medeiros ; Tagliari, 2021).

L'enseignement supérieur en France est caractérisé par un système binaire : d'une part, les universités, et, d'autre part, les grandes écoles. Ces dernières sont les établissements les plus sélectifs du système français ; elles exigent des cours préparatoires pour y entrer et adoptent tout au long de l'enseignement supérieur des critères qui renforcent leur caractère traditionnellement élitiste : ils visent à recruter des « héritiers » qui, une fois diplômés, occuperont des postes élevés dans l'administration publique ou des postes convoités sur le marché du travail (Duru-Bellat ; Kieffer, 2008 ; Beaud, 2002).

L'enseignement supérieur français fait partie de l'Espace européen de l'enseignement supérieur (EEES), créé suite à la déclaration de la Sorbonne en 1998 puis ajusté selon le processus de Bologne. Les objectifs de cet espace sont d'accroître la mobilité de la communauté universitaire, de faciliter l'employabilité des diplômés européens et d'augmenter l'attractivité de l'enseignement supérieur européen dans le contexte mondial. 49 pays ont dû reformer de leurs systèmes d'enseignement supérieur pour les rendre compatibles. Dans l'EEES, les systèmes nationaux doivent partager des valeurs communes, telles que la liberté d'expression, l'autonomie institutionnelle, l'indépendance garantie des syndicats d'étudiants, la liberté académique et la libre circulation des étudiants et du personnel (Ravinet, 2009). Avant même la création de l'EEES, d'autres initiatives avaient été mises en œuvre pour promouvoir l'attractivité de l'enseignement supérieur européen et la mobilité des étudiants dans la région. Le ministre de l'époque, Claude Allègre et son cabinet, en comparant la France à d'autres pays (dont l'Australie), se sont inquiétés du manque d'ouverture internationale du pays et de la perte de son attractivité relative (Ravinet, 2009). Parallèlement, le ministre français a créé l'agence Edufrance (aujourd'hui CampusFrance) pour la promotion internationale de l'offre de formation française.

Le programme de mobilité Erasmus a été créé en 1987, avant la création de l'EEES. Son objectif est la promotion de la mobilité étudiante entre les pays de la Communauté, à l'aide d'un système de bourses et de la reconnaissance académique de la mobilité. Depuis lors, Erasmus n'a cessé de croître et compte désormais plus de 10 millions de participants, élargissant également le nombre de pays partenaires depuis le lancement d'Erasmus+ en 2014. Une étude menée en 2019 par la Commission européenne sur l'impact d'Erasmus+ apporte les données suivantes :

- 90% des établissements ont déclaré avoir une stratégie d'internationalisation ;

- Parmi les pays de l'OCDE, l'Europe est la principale destination de 47 % des étudiants inscrits en dehors de leur pays d'origine, suivie de l'Amérique du Nord, avec 27 %, puis de l'Asie, avec 14 % de ses étudiants en mobilité internationale (OCDE, 2021, p. 24).

C'est donc dans le cadre de l'EEES et de l'intense politique d'internationalisation de l'enseignement supérieur qu'il faut chercher à comprendre la spécificité des mesures prises par le gouvernement français et les établissements d'enseignement supérieur pour faire face aux effets de la pandémie.

## **2. L'enseignement supérieur et la pandémie Covid-19**

En mars 2020, environ vingt mille établissements d'enseignement supérieur fermaient leurs portes à près de 200 millions d'étudiants et cherchaient des alternatives pour poursuivre leurs activités (Salmi, 2020). De nombreux changements ont surgi dans les façons de travailler, d'enseigner, de faire des recherches et d'étudier. La pandémie a fait apparaître de nouvelles difficultés mais, surtout, elle a donné de la visibilité à des questions déjà pressantes dans les établissements d'enseignement supérieur.

La production scientifique sur les effets de la pandémie sur l'enseignement supérieur montre que les thèmes abordés varient fortement d'un pays à l'autre, et même entre ses différentes régions. Nombreuses sont les publications sur les conséquences de l'isolement physique et social sur la santé mentale des étudiants (Watermeyer et al., 2021 ; Brooks et al., 2020 ; Gundin et al., 2021) Bien qu'au Brésil, il y ait eu quelques études importantes sur ce thème (Peloso et al., 2021 ; Aucejo, et al. 2020), certaines se concentrant même sur les effets de l'isolement social sur la santé mentale des étudiants de zones spécifiques (Rodrigues et al., 2020), le sujet n'a pas reçu plus d'attention.

Au Brésil, la communauté universitaire s'est tournée vers des questions qui étaient déjà présentes, mais qui ont pris une dimension plus importante avec la pandémie. Dès que les cours en présentiel ont été suspendus et que l'enseignement à distance (EAD) a été proposé comme une alternative d'urgence, une partie de la communauté universitaire s'est élevée contre cette mesure. Cette résistance est liée à la grande croissance de la modalité EAD au Brésil, même avant la pandémie ; en 2019, environ 30 % du total des inscriptions étaient en EAD et le secteur privé en détenait 93 %. En 2019, le nombre absolu d'inscriptions en EAD dans les établissements privés a dépassé pour la première fois le nombre d'étudiants inscrits dans les établissements publics (Azevedo, Caseiro, 2021). Ce contexte explique donc qu'une partie de la communauté universitaire s'opposait à l'adoption de l'apprentissage à distance. Si, d'une part, cette résistance a retardé les cours en distanciel dans plusieurs institutions publiques, d'autre part, elle a donné lieu à de nombreuses recherches sur les aspects pédagogiques et émotionnels associés aux cours en présentiel (ou non) dans le processus d'apprentissage des élèves.

Les chercheurs brésiliens ont également été mobilisés par la détérioration des conditions de travail causée par l'enseignement à distance (Araujo et al., 2020). Dans l'ensemble de ces études, la perspective du genre attire l'attention sur la surcharge de travail pour les enseignants obligés de concilier les obligations académiques, domestiques, familiales, etc.. (Araujo ; Yannoulas, 2020 ; Oliveira, 2020 ; Santos, Silva, 2021). La littérature brésilienne aborde également l'utilisation des nouvelles technologies (TIC) et ses défis (Amaral, Polydoro, 2021), et enfin la difficulté de mener des activités de recherche et/ou des stages dans un contexte d'isolement physique et de fermeture des établissements d'enseignement.

Dans ce texte, nous mettons en avant deux thèmes principaux : la persévérance et la mobilité internationale des étudiants, respectivement référés au contexte de l'enseignement supérieur au Brésil et au contexte de l'enseignement supérieur français.

### 3. Réponses aux effets de la pandémie au Brésil et en France.

Au Brésil, hormis un décret du ministère de l'éducation (MEC) de mars 2020 suspendant les activités d'enseignement en présentiel, il n'existait pas de politique nationale pour guider les établissements sur la manière de procéder pendant une pandémie. En l'absence d'une articulation dirigée par le MEC, les institutions ont adopté des mesures de manière autonome, sur la base des directives de l'OMS et des protocoles de sécurité établis par les gouvernements des États et des municipalités. Les établissements privés ont eu tendance à suivre les directives du Conseil national de l'éducation et des Conseils de l'éducation des États, mettant rapidement en pratique les plates-formes d'apprentissage que beaucoup d'entre eux utilisaient déjà dans la modalité EAD (Castioni et al., 2021). D'autre part, les institutions publiques ont dû définir, selon le principe de collégialité, les mesures pour faire face aux effets du Covid-19 et poursuivre, partiellement ou totalement, leurs activités académiques. Profitant du principe d'autonomie pédagogique et administrative, les universités publiques ont élaboré des lignes directrices et adopté leurs propres mesures pour répondre aux demandes de la société et de leurs communautés internes. Certains établissements ont été plus rapides et plus directifs, tandis que d'autres ont eu besoin de plus de temps pour parvenir à un consensus afin de reprendre les activités académiques, notamment l'enseignement.

Parmi les mesures institutionnelles adoptées par les universités publiques du Brésil, nous soulignons : i) les mesures visant à garantir l'accès des étudiants aux équipements et à l'internet, par le biais d'actions d'inclusion numérique et ii) les mesures permettant aux étudiants de poursuivre leurs études pendant la période de pandémie. Afin de les mettre en œuvre, les institutions ont édité de nouvelles normes et directives pour rendre la formation plus flexible (présences, contrôle continu etc.). Les budgets ont été adaptés pour répondre à des demandes qui n'existaient pas avant la crise sanitaire et, par conséquent, pour lesquelles il n'y avait pas encore de rubriques (Knobel, 2021).

L'accès des étudiants aux équipements électroniques et à l'internet était un sujet de préoccupation lors de la transition vers l'enseignement à distance (Castioni et al., 2021). Selon l'enquête nationale par sondage sur les ménages (PNAD) de 2019, 83 % des ménages brésiliens ont accès à Internet ; seuls 2 % des étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur n'ont pas accès à Internet. Une étude menée par l'Institut de recherche économique (IPEA) corrobore les données de l'enquête, indiquant un scénario de large couverture internet dans le pays (Nascimento, 2020). Il convient de noter que, bien que la couverture soit large, la qualité de l'internet disponible (vitesse et stabilité) n'est pas toujours bonne et/ou son coût n'est pas abordable pour les étudiants. En outre, la présence d'étudiants indigènes ou originaires de zones rurales dans les universités brésiliennes aggrave cette inégalité d'accès aux technologies numériques. À l'université d'État de Campinas (Unicamp), par exemple, l'inclusion numérique des étudiants indigènes a eu lieu grâce au financement et à la distribution de tablettes, de puces et d'accès à Internet par l'université elle-même (Amaral, Polydoro, 2020).

Alors que la question de la persévérance devient une priorité dans les actions des universités fédérales pendant la pandémie (Santos, 2022 ; Pires, 2021), les structures responsables des politiques d'aide aux étudiants acquièrent également une place plus centrale au sein des institutions. Les actions institutionnelles sont axées sur le bien-être physique et psychologique de l'étudiant afin qu'il puisse suivre les cours pendant la pandémie. À cette fin, les universités ont créé et/ou élargi les programmes de bourses d'études, d'alimentation, de logement, de santé (achat de médicaments) et de transport, entre autres (Souza e Dias, 2020).

Contrairement à la France, comme nous le verrons plus loin, la mobilité internationale n'a pas mérité d'attention (Nez, Morosini, 2020). Suspendue au début de la pandémie, la mobilité des étudiants et des enseignants a repris progressivement lors de l'ouverture des frontières. Comme le notent Neves et Barbosa (2020, p. 166), les universités brésiliennes connaissent une « forte tendance à

l'internationalisation passive, avec de faibles taux d'attraction de chercheurs internationaux, d'étudiants internationaux, de programmes (cours) conjoints internationaux ». Actuellement, la mobilité internationale des Brésiliens est maintenue, mais dans le cas des pays européens, elle est limitée aux personnes ayant reçu des vaccins reconnus par l'Agence européenne des médicaments. Les programmes visant à l'internationalisation de l'enseignement supérieur, tels que CAPES-Print sont également maintenus.

Contrairement au Brésil, les établissements d'enseignement supérieur français ont une politique d'orientation coordonnée par le gouvernement. A la différence du Brésil où la persévérance a été le facteur mobilisateur des actions des universités publiques, en France c'est la mobilité internationale des étudiants qui occupe une place importante dans la gestion de la crise provoquée par la pandémie. La Commission européenne, les gouvernements des pays européens qui composent l'EEES et les établissements d'enseignement supérieur participent à cette gestion.

La politique d'internationalisation de l'enseignement est l'axe central de la stratégie du gouvernement français. Ce dernier s'est fixé, pour l'année 2027, d'accueillir 500.000 étudiants étrangers dans son système scolaire et universitaire ; pour l'année 2024, il est prévu que la moitié des étudiants français auront passé, avant d'avoir 25 ans, au moins six mois dans un autre pays européen. Ces politiques s'appuient sur des études qui ont montré que la mobilité internationale favorise l'insertion professionnelle des jeunes, grâce aux nouvelles compétences qu'ils acquièrent pendant les périodes d'études et de travail (stages en entreprise) à l'étranger (Dizambourg, 2021).

A partir du 16 mars 2020, suite à un communiqué de la présidence de la République, la restriction de la mobilité internationale a commencé. La France a adopté des mesures visant à réorganiser ses politiques de mobilité des étudiants en maintenant les frontières ouvertes pour les étudiants, même ceux provenant de pays critiques, dits « rouges ». Ainsi le pays peut maintenir, malgré la pandémie, les programmes internationaux (comme, par exemple, le programme Erasmus +) et les politiques visant à renforcer l'attractivité de l'enseignement supérieur français dans le contexte mondial (comme, par exemple, le programme Bienvenue en France).

Néanmoins, la mobilité étudiante a été durement touchée par la pandémie. Une enquête commandée par le gouvernement français à l'Inspection Générale de l'Éducation, du Sport et de la Recherche (IGESR) pour évaluer l'impact de la crise sanitaire sur la mobilité des étudiants français, montre qu'elle a chuté en moyenne de 40 à 50 % à la rentrée 2020. Dans certains établissements, la baisse atteint même 80 %. Dans les grandes écoles, la moitié des mobilités des stages a été interrompue en 2019-2020. Par ailleurs, la majorité des grandes écoles ont préconisé le report de la mobilité sortante au second semestre 2020-2021 contre seulement 40% d'entre elles qui ont choisi de maintenir, si les conditions sanitaires le permettaient, la mobilité sortante de leurs étudiants au début de l'année 2020 (IGESR, 2021, p.32).

La même baisse de la mobilité des étudiants a été perçue dans le cadre d'Erasmus+, principalement par l'annulation de mobilités pour les stages, la mobilité académique étant restée à un niveau équivalent à celui de l'année précédant la pandémie, ce qui s'explique par le remplacement de la mobilité physique par une mobilité hybride ou virtuelle des étudiants.

La crise sanitaire a obligé les différents acteurs de l'enseignement supérieur européen à s'adapter et à trouver des solutions ensemble. En France, les ministères, les associations d'établissements d'enseignement supérieur (FU, CGE), les universités, les grandes écoles, l'Agence Erasmus et CampusFrance travaillent ensemble. Les établissements d'enseignement supérieur, bien qu'ayant leurs propres structures de fonctionnement, suivent les mêmes instructions élaborées par les divers organes de contrôle.



La Commission européenne (CE) a dû adapter le cadre du programme Erasmus+, en tenant compte des mesures prises au niveau national. La CE a lancé deux appels à propositions supplémentaires, d'une valeur de 100 millions d'euros chacun, pour des projets visant à soutenir la préparation au numérique et les compétences créatives. Les recherches menées auprès des participants Erasmus pendant la pandémie ont montré qu'un quart d'entre eux seulement n'ont (presque) pas été touchés par la pandémie. Sur les 75% de participants touchés, 42% ont poursuivi leurs activités, 22% les ont suspendues temporairement et 36% les ont annulées définitivement. Les participants étaient satisfaits du soutien apporté par leurs institutions d'origine et d'accueil et 55% des répondants auraient préféré reporter le début de leur mobilité jusqu'à ce que la situation revienne à la normale. En termes de soutien financier Erasmus+, la Commission européenne a introduit la justification du cas de force majeure afin de pouvoir maintenir le financement des subventions.<sup>2</sup>

Pour les institutions françaises, le premier effet de la crise sanitaire s'est ressenti au niveau de la mobilité internationale. Dans l'urgence, dans la période de mars à juin 2020, elles ont dû organiser le retour au pays de leurs étudiants à l'étranger. Ainsi, des unités interministérielles ont été créées pour recenser les étudiants à l'étranger et gérer leur retour, compte tenu de la fermeture des frontières et des moyens de transport disponibles. En suivant les instructions centralisées pour la gestion de la crise, les institutions françaises et leurs départements des relations internationales travaillent en étroite collaboration avec les ambassades et les ministères, et sont en contact régulier avec les universités partenaires, les ambassades et divers autres organismes.

#### 4. Considérations finales

Dans ce texte, nous avons cherché à attirer l'attention sur le paysage mondial extrêmement hétérogène de l'enseignement supérieur et sur les impacts inégaux de la pandémie sur les systèmes nationaux. Comme nous l'avons noté précédemment, l'un des effets de la pandémie dans l'enseignement supérieur est de mettre en évidence les singularités des systèmes nationaux et la diversité de leurs réponses pour faire face aux problèmes que la pandémie engendre. Les systèmes et leurs institutions font aujourd'hui face à des questions et des défis spécifiques ; certains d'entre eux servent de catalyseurs pour déclencher des changements importants dont les conséquences à moyen et long terme sont encore inconnues.

En nous concentrant sur l'enseignement supérieur au Brésil et en France dans cet exercice comparatif, nous soulignons que la fermeture des campus dans les deux pays au tout début de la pandémie a déclenché des questions et des préoccupations similaires, mais aussi très différentes, qui ont nécessité des réponses très spécifiques de la part des institutions.

Les questions et préoccupations communes à l'enseignement supérieur dans les deux pays, sont les suivantes : le maintien de la formation des étudiants, le suivi administratif, l'organisation de l'année scolaire, la prise en charge de la santé physique et mentale de la communauté universitaire, la transition de l'enseignement présentiel au distanciel, entre autres. Toutefois, deux autres questions - la persévérance des étudiants au Brésil et la mobilité internationale en France - peuvent être considérées comme emblématiques des différences entre les deux systèmes nationaux. En France, la préoccupation de la mobilité internationale des étudiants est au cœur de la gestion de la crise, demandant des orientations du gouvernement. Au Brésil, malgré l'absence d'une directive centralisée du gouvernement fédéral, les universités fédérales, récemment agrandies et disposant désormais d'un contingent d'étudiants plus diversifié en termes d'origine ethno-raciale et socio-économique, ont choisi de manière autonome, mais non aléatoire, la question de la persévérance des étudiants comme

---

<sup>2</sup> Résultats de l'enquête sur l'impact de la mobilité d'apprentissage Erasmus : <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/document/coronavirus-learning-mobilities-impact-survey-results>

le fleuron de leurs réponses institutionnelles aux effets de la crise sanitaire. Enfin, il faut reconnaître que contrairement à la France, le Brésil ne dispose pas actuellement d'une articulation fédérale désireuse et capable de fournir des directives claires aux établissements d'enseignement supérieur pour faire face aux effets de la crise sanitaire.

## Références

Amaral, E. and Polydoro, S. (2020). Os desafios da mudança para o ensino remoto emergencial na graduação na UNICAMP – BRASIL. *Linha Mestra*, (41a), pp.52–62.

Araújo, S. C. L. G. de, Yannoulas, S. C., 2020. Trabalho docente, feminização e pandemia. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 14, n. 30, p. 754-771. Available at: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1208> (Accessed 9 March 2022)

Barbosa. M. L.; Eckert, C., 2020. Internacionalização da educação superior no Brasil: avanços, obstáculos e desafios. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 22, n.54. Available at: <https://www.scielo.br/j/soc/a/vd6H5x6RB56rrXkYzKDyGVB/?lang=en> (Accessed 9 March 2022)

Brazil. Ministério da Educação. (n.d.). *Painel Coronavírus - Página Inicial*. [online] Available at: <https://www.gov.br/mec/pt-br/coronavirus/> (Accessed 9 January 2022).

Brooks, S.K., Webster, R.K., Smith, L.E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N. and Rubin, G.J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: Rapid review of the evidence. *The Lancet*, [online] 395(10227), pp.912–920. Available at: [https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(20\)30460-8/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(20)30460-8/fulltext).

Brunner, J.J. (2009). The Bologna Process from a Latin American Perspective. *Journal of Studies in International Education*, 13(4), pp.417–438.

CAMPUSFRANCE. 2021. *Chiffres clés de 2021*. [https://ressources.campusfrance.org/publications/chiffres\\_cles/fr/chiffres\\_cles\\_2021\\_fr.pdf](https://ressources.campusfrance.org/publications/chiffres_cles/fr/chiffres_cles_2021_fr.pdf), (Accessed 4 December 2021)

Castioni, R., Melo, A.A.S. de, Nascimento, P.M. and Ramos, D.L. (2021). Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*.

Clark, B.R. (1992). *El sistema de educación superior : una visión comparativa de la organización académica*. México: Nueva Imagen.

Coelho, A.P.S., Oliveira, D.S., Fernandes, E.T.B.S., Santos, A.L. de S., Rios, M.O., Fernandes, E.S.F., Novaes, C.P., Pereira, T.B. and Fernandes, T.S.S. (2020). Saúde mental e qualidade do sono entre estudantes universitários em tempos de pandemia da COVID-19: experiência de um programa de assistência estudantil. *Research, Society and Development*, 9(9), p.e943998074.

Dizambourg, B. (2021). Universités : une ou des internationalisations ? *Administration & Éducation*, N° 170(2), pp.107–122.

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, (2019) *Erasmus+ higher education impact study : final report*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/184038>

European Commission. 2020. ec.europa.eu. (n.d.). *FR Erasmus+ 2020 in numbers*. [online] Available at: [https://ec.europa.eu/assets/eac/factsheets/factsheet-fr-2020\\_en.html](https://ec.europa.eu/assets/eac/factsheets/factsheet-fr-2020_en.html) (Accessed 9 Mar. 2022).

Gundim, V.A., Encarnação, J.P. da, Santos, F.C., Santos, J.E. dos, Vasconcellos, E.A. and Souza, R.C. de (2020). Saúde mental de estudantes universitários durante a pandemia de Covid-19. *Revista Baiana de Enfermagem*, [online] 35. Available at: [http://www.revenf.bvs.br/pdf/rbaen/v35/en\\_1984-0446-rbaen-35-e37293.pdf](http://www.revenf.bvs.br/pdf/rbaen/v35/en_1984-0446-rbaen-35-e37293.pdf) [Accessed 19 May 2021].

Maia, B.R. and Dias, P.C. (2020). Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: o impacto da COVID-19. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, [online] 37. Available at: <https://www.scielo.br/pdf/estpsi/v37/1678-9865-estpsi-37-e200067.pdf>.

Martins, C.B. (2021). Reconfiguração do Ensino superior em tempos de globalização. *Educação & Sociedade*, 42.

Nascimento, P.A.M.M., Ramos, D.L., Melo, A.A.S. de and Castioni, R. (2020). Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia. <http://www.ipea.gov.br>. [online] Available at: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/10228> (Accessed 4 Feb. 2022).

Neves, C.E.B. and Barbosa, M.L. de O. (2020). Internationalization of higher education in Brazil: advances, obstacles, and challenges. *Sociologias*, 22(54), pp.144–175.

Nez, E.D. and Morosini, M.C. (2020). Programa institucional de internacionalização (PrInt): análises frente a uma pandemia. *Debates em Educação*, 12(28), p.77.

Oliveira, A.L. de (2020). A espacialidade aberta e relacional do lar: a arte de conciliar maternidade, trabalho doméstico e remoto na pandemia de Covid-19. *Revista Tamoios*, 16(1).

Pinho, P. de S., Freitas, A.M.C., Cardoso, M. de C.B., Silva, J.S. da, Reis, L.F., Muniz, C.F.D. and Araújo, T.M. de (2021). Trabalho remoto docente e saúde: repercussões das novas exigências em razão da pandemia da Covid-19. *Trabalho, Educação e Saúde*, [online] 19. Available at: <https://www.scielo.br/j/tes/a/fWjNP9QqhbGQ3GH3L6rjswv/?lang=pt&format=pdf> [Accessed 20 Sep. 2021].

Ravinet, P. (2009). Comment le processus de Bologne a-t-il commencé ? La formulation de la vision de l'Espace Européen d'Enseignement Supérieur en 1998. *Éducation et sociétés*, 24(2), p.29.